

DIYALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIYALOG

2018 / 2



**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2018/2**

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DER EDITOR/INN/EN

DEUTSCHE LITERATUR

- 01.** Zur Vielfältigkeit der Methoden. Ein neuer Ansatz zur Interpretation von Texten deutschsprachiger Volkslieder | **1-14**
Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.
- 02.** Süleyman, Zrínyi und Theodor Körner in dem Deutschen Knabenbuch (1862) von Ludwig Eichrodt | **15-23**
Kálmán Kovács, Debrecen
- 03.** Buchmendel- Ein Asberger mit Inselbegabung? Eine Literaturpsychologische Annaeherung an das Asberger-Krankheitsbild des Protagonisten Buchmendel von Stefan Zweig | **24-39**
Leyla Coşan, Istanbul
- 04.** "Der falsche Nero" von Lion Feuchtwanger. Ein Roman im Un-Wandel der Zeiten | **40-47**
Yücel Aksan, İzmir
- 05.** Vom Dreyfus-Fall bis zur Dolchstoßlegende: Der Antisemitismus in Europa und seine Auswirkungen in der Literatur | **48-57**
Hamdullah Şahin, Eskişehir

MIGRANTENLITERATUR

- 06.** Begegnung mit orientalischer Kultur und orientalischen Denkmustern in den Romanen von Rafik Schami | **58-73**
Seval Karacabey, Muğla

07. Ver-rückte Sprache im Berliner *Ballhaus Naunynstrasse* || 74-81

Hasibe Kalkan, Istanbul

FORUM

08. Das Deutschtum in der Türkei. Abhandlung der Kaukasischen Post über das Deutschtum in der Türkei || 82-89

Aziz Can Güç, Ankara

09. Doğu Alman Yazar Franz Fühmann'ın Çocuk Kitabı 'Die dampfenden Hälsen der Pferde im Turm der Babel'de Türklerin ve Türkçenin Alımlanması || 90-98

Ali Osman Öztürk, Konya - İbrahim Özbakır, Sivas

KOMPARATISTIK

10. Grimm Kardeşlerin "Die Zwei Gleichen Söhne" Adlı Efsanesi ile Hamdi Değirmencioğlu'nun "Hayat Mı Bu?" adlı Senaryosunda *İki Aynı Üvey Anne* Melodramı || 99-107

Filiz Kayalar, Erzincan

11. Kara Kıtada İki Değişim Öyküsünün Kahramanları: Gottschalk ve Marlow || 108-118

Elif Aktürk, Isparta

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT / DAF-UNTERRICHT

12. Entwicklungsprozess des digitalen Lehr- und Lernspiels ‚Berlin 3D entdecken!‘ || 119-136

Yunus Alyaz, Bursa - Dorothea Spaniel-Weise, Jena - Theres Werner, Jena

13. Yabancı dil öğrenimi için teknolojiler: E-Tandem ile yabancı dil öğrenimi || 137-148

Yunus Emre Sarı, İstanbul

14. Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht || 149-168

Selma Akol Göktaş, Handan Köksal, Edirne

15. Ansichten von Lehramtskandidaten und Lehrkräften der Deutschlehrausbildung im Hinblick auf das Schulpraktikum am Beispiel der Universität Trakya || 169-182

Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

16. Almanca Öğretmenlerine Yeni İş Olanakları Yaratılmasına Yönelik Eğitime Dayalı Çözüm Önerileri || 183-191

Emel Erim, Ankara

17. Langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht | 192-200

Sertan Gür, Eskişehir

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

18. Die Spuren der Übersetzerin bei der Übersetzung der *Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau* ins Türkische | 201-215

Nurhan Baş, Ankara

19. Orientalische Einflüsse in den türkischen, aserbaidjanischen und georgischen Märchenübersetzungen der Gebrüder Grimm | 216-225

Begüm Kardeş, Ankara

INTERMEDIALITÄT

20. Türkische und deutsche Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg am Beispiel von Postkarten | 226-232

Mehmet Osman Toklu, Ankara

BERICHTE

21. Kongre Raporu: VII. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi | 233-235

Kadir Albayrak, Sivas

22. Kongress-Bericht über den XIV. Türkischen Internationalen Germanistik-Kongress „Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur“ in Erzurum | 236-240

Hamdullah Şahin, Eskişehir - Seval Karacabey, Muğla

REZENSION

23. Literatur als kultureller Übersetzungsraum: Ästhetische und metaphorische Neukonstruktionen von Identität und Kultur bei Feridun Zaimoğlu und Zafer Şenocak. Rezension zu dem Buch *Interkulturelle Begegnungsräume. Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur* von Saniye Uysal-Ünalın | 241-246

Hatice Deniz Canoğlu, Izmir

BRIEF AN DEN HERAUSGEBER

24. Brief an den Herausgeber / Editöre Mektup | 247-248

Fatma Karaman, Muğla

(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.)

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, 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**.



**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2018/2**

**Liebe Kolleginnen,
Liebe Kollegen,**

die Ausgabe 2018/2 liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch für diese Ausgabe sehr viele Artikel eingereicht worden sind, die wir Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Im Fachbereich der *Deutschen Literatur* beschäftigt sich der erste Artikel mit der Vielfältigkeit der Methoden und stellt einen neuen Ansatz zur Interpretation von Texten deutschsprachiger Volkslieder in den Mittelpunkt. Der zweite Beitrag fokussiert die historischen Figuren (*Süleyman, Zrínyi und Theodor Körner*) aus dem deutschen Knabenbuch von 1862 von Ludwig Eichrodt. Im dritten Beitrag lässt sich eine literaturpsychologische Annäherung an das Asberger-Krankheitsbild des Protagonisten Buchmendel von Stefan Zweig lesen. Im vierten Artikel dieser Rubrik steht der Roman "Der falsche Nero" von Lion Feuchtwanger als ein Roman im Un-Wandel der Zeiten im Fokus. Antisemitismus in Europa und seine Auswirkungen in der Literatur machen das Thema des fünften Beitrags aus.

Die Rubrik *Migrantenliteratur* beinhaltet zwei Beiträge. Der erste Artikel hat die Romane von Rafik Schami als Ausgangspunkt und beschäftigt sich mit der Begegnung orientalischer Kultur und orientalischer Denkmustern in ihnen. Im zweiten Artikel geht es um "Ver-rückte Sprache im Berliner *Ballhaus Naunynstrasse*".

Zwei Beiträge bilden den *Forum-Teil* der vorliegenden Ausgabe. Der erste Beitrag behandelt das Deutschtum in der Türkei, der zweite Beitrag – in Türkisch verfasst – die Rezeption der Türken und der türkischen Sprache in dem Kinderbuch 'Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel' von Franz Fühmann.

Dem Fachbereich *Komparatistik* sind zwei auf Türkisch verfasste Artikel zuzuordnen. Der erste stellt die Sage "Die zwei gleichen Söhne" der Grimm-Brüder und Hamdi Değirmencioğlus Drehbuch "Hayat mı bu?" in den Mittelpunkt. Zwei Romanfiguren aus dem schwarzen Kontinent (Afrika), Gottschalk (vom deutschen Uwe Timm) und Marlow (vom englischen Joseph Conrad), bilden den Mittelpunkt des zweiten Artikels.

Sechs Beiträge bearbeiten Themen aus der *Erziehungswissenschaft* bzw. aus dem *DaF-Bereich*. Das digitale Lehr- und Lernspiel ‚Berlin 3D entdecken!‘ und sein Entwicklungsprozess bilden den Fokus des ersten Beitrags dieser Rubrik. Der in Türkisch verfasste zweite Beitrag dieses Teils beinhaltet Überlegungen zum Einsatz von Technologien im Fremdsprachenunterricht und setzt dabei das „E-Tandem“ und seinen Einsatz im Fremdsprachenunterricht in den Mittelpunkt. Der dritte Artikel beschäftigt sich mit Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und äußert sich zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht. Im vierten Beitrag werden Ansichten von Lehramtskandidaten und Lehrkräften der Deutschlehrausbildung im Hinblick auf das Schulpraktikum am Beispiel der Universität Trakya präsentiert. In Türkisch verfasst ist der fünfte Aufsatz, der Lösungsvorschläge für neue Berufsmöglichkeiten der Deutschlehrer beruhend auf einem Studienprogramm zum Ausdruck bringt. Der letzte Beitrag des Bereichs Erziehungswissenschaft bzw. DaF fokussiert eine langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht.

Dem Bereich *Translationswissenschaft* sind zwei Aufsätze zugehörig. Der erste Beitrag präsentiert die Spuren der Übersetzerin bei der Übersetzung der *Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau* ins Türkische. Der zweite Artikel dieser Rubrik beschäftigt sich mit orientalischen Einflüssen in den türkischen, aserbaidischen und georgischen Märchenübersetzungen der Gebrüder Grimm.

In dem einzigen Beitrag der Rubrik *Intermedialität* geht es um türkische und deutsche Kriegspropaganda im ersten Weltkrieg anhand von Postkarten.

In der Rubrik *Berichte* werden im Rückblick Informationen zu zwei Kongressen gegeben. Im Fokus des ersten auf Türkisch verfassten Kongressberichts steht der VII. Internationale Kongress für Komparatistische Literaturwissenschaft. Der zweite Bericht beinhaltet auf Deutsch verfasste Informationen zum XIV. Türkischen Internationalen Germanistik-Kongress „Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur“ in Erzurum.

Neben den Aufsätzen und Berichten gibt es in dieser Ausgabe auch eine in Deutsch geschriebene Rezension zu dem Buch „Interkulturelle Begegnungsräume. Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur“.

Zum Schluss möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift *Ende April des Jahres 2019* aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen alles Gute für das neue Jahr wünschen.

Konya, im Dezember 2018

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
(Im Namen der EditorInnen)
Geschäftsführender Herausgeber
und Vorsitzender von GERDER

Zur Vielfältigkeit der Methoden

Ein neuer Ansatz zur Interpretation von Texten deutschsprachiger Volkslieder*

Otto Holzapfel , Freiburg i. Br.

Für Ernst Schusser (Volksmusikarchiv des Bezirks Oberbayern) zum 65. Geburtstag
und für Ali Osman Öztürk (Konya) in Anerkennung seiner Leistungen für GERDER

Öz

Yöntemlerin Çeşitliliği Üzerine. Alman Halk Türküsü Metinlerinin Yorumlanması Yönelik Yeni Bir Yaklaşım

Halk türküsü araştırmalarından şimdiye kadar kullanılan, filolojik ve halk bilimsel yöntemler katalogu, özel bir türkü grubunun oluşturduğu spesifik bazı problemler bakımından geliştirilmeli ve gözden geçirilmelidir.

1850'lerden beri Alman halk türküsü araştırmaları metinlerin (burada ezgiler söz konusu değildir) yorumlanması için çaba göstermektedir. Sözlü intikal (metinlerin değişkenliği, yinelenen söz kalıpları, stereo tipik davranışlar, konusuna göre kataloglanması gereken münferit kıtaların yan yana getirilmesi [Muschiol, 1992; Holzapfel 2006 / 2018] vb. gibi) özel problemleri beraberinde getirmektedir. Halkbilimde, normalde Germanistik çalışmalarında alıştığımız gibi bir yazarın iradesine bağlı metin (ve buna bağlı olarak yapılacak yorumun görece bir güvenliği) yoktur, aksine sözlü intikal sürecinde büyük değişikliğe maruz kalan varyantlar söz konusudur.

Çağrışımlarla münferit kıtaları biri birine mozaik gibi ekleyen bir materyal grubu bana problemli görünmektedir ve yeni bir yöntem gerektirmektedir. Örnek olarak 16. Yüzyıldan („Der Winter ist vergangen...“), 19. Yüzyıldan („Es dunkelt schon die Heide...“), 18. Yüzyıl Romantik döneminden („Kein Feuer, keine Kohle kann brennen so heiß...“) ve 16. Yüzyıldan günümüze kadar süren intikaliyle „Wenn alle Brunnlein fließen...“ türküsünün bir varyantı olan metinler seçilmiştir. Aşk türküsü ve hikayeli (anlatıcı) türkü arasındaki tür sınırları belirsizdir, bu da boşluklar içeren metin yapısıyla çağrışım için imkânı genişletmektedir. Böylece (aslında sağlam bir yapıya sahip olan) metin artık bir kolaj haline gelmektedir. Metin unsurları kültür tarihsel bağlamlarında anlaşılacak zorundadır. Çalışmamızda bu husus karakteristik örneklerle açıklanacaktır.

Anahtar Sözcükler: halk türküsü araştırması, metin analizi, kalıp ve klişe, sözlü intikalın sorunları, kültürlerarası ilişkiler (bir örnek üzerinde).

Abstract

Der bewährte, philologisch und folkloristisch orientierte Methodenkatalog der Volksliedforschung muss angesichts spezieller Probleme, die eine besondere Liedgruppe bildet, erweitert und modifiziert werden.

Seit den 1850er Jahren bemüht sich die deutschsprachige Volksliedforschung um die Interpretation der Texte (hier geht es nicht um die Melodien). Die mündliche Überlieferung bietet besondere Probleme (Variabilität der Texte, wiederkehrende formelhafte Elemente, stereotype Handlungsverläufe, Aneinanderfügen von Einzelstrophen, die dann nach ihrem Hauptstichwort katalogisiert werden müssen [Muschiol, 1992; Holzapfel 2006 / 2018] und ähnliches). Wie sonst in der Germanistik gibt es im Material der Folkloristik grundsätzlich keinen Text, der dem Willen eines Dichters entspricht (und damit eine relative

* Einsenddatum: 14.08.2018

Sicherheit in der Interpretation), sondern Varianten, die sich im Prozess mündlicher Überlieferung stark verändern können.

Neue Probleme scheint mir eine Materialgruppe zu bieten, die mosaikartig Einzelstrophen in Assoziationsketten aneinanderfügt, und das erfordert offenbar eine neue Methode. Als Beispiele werden Lieder des 16. Jahrhunderts gewählt („Der Winter ist vergangen...“), des 19. Jahrhunderts („Es dunkelt schon die Heide...“), der Romantik um 1800 („Kein Feuer, keine Kohle kann brennen so heiß...“) und eine Variante zu „Wenn alle Brunnlein fließen...“ mit einer Überlieferung vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Gattungsgrenzen zwischen dem Liebeslied und dem erzählenden Lied verschwimmen, die offene Textstruktur mit Leerstellen bietet Freiräume für Assoziationen. Aus dem (sonst festgefügt) Text wird eine Collage. Textelemente müssen in ihrem kulturhistorischen Kontext verstanden werden. Das wird an vier charakteristischen Beispielen exemplifiziert.

Schlüsselwörter: Volksliedforschung, Textanalyse, Formel und Stereotyp, Probleme mündlicher Überlieferung, interkulturelle Beziehungen (an einem Beispiel)

Die Texterforschung der deutschsprachigen Volkslieder in ihrer Überlieferung vorwiegend aus Deutschland, Österreich und der Schweiz kann seit den 1850er Jahren auf vielfältige Methoden zurückgreifen. Dabei orientierte sich die textuelle Volksliedforschung an den philologischen Methoden der Germanistik, modifizierte diese aber entsprechend den wachsenden Erkenntnissen in der Folkloristik. Bis in die 1980er Jahre hinein hat man diese Methoden ausgebaut und verfeinert. Auch wenn heute [2018] die Volksliedforschung (als akademisches Fach) im deutschsprachigen Raum kaum mehr eine Rolle spielt, lohnt es sich, die Texte der älteren Überlieferung des deutschsprachigen Volksliedes wieder aufzugreifen und neue Ansätze zur Analyse und zur Interpretation zu versuchen. Die reichhaltige Überlieferung mit Quellen, die zum Teil bis in das Spätmittelalter zurück zu verfolgen sind, bleibt philologisch und kulturhistorisch interessant, auch wenn die Beschäftigung damit derzeit nicht ausgesprochen „modern“ ist (von den Melodien ist hier nicht die Rede; sie bieten aber vielfach vergleichbare Fragestellungen).

Die Volksliedforschung hatte primär mit dem Problem zu tun, dass diese Lieder aus vorwiegend mündlicher Überlieferung (oder in Quellen, die auf mündliche Überlieferung beruhen: etwa individuelle handschriftliche Aufzeichnungen) nicht auf einen einzig gültigen Text festzulegen sind, sondern als übergeordnete Liedtypen in zahlreichen Varianten vorliegen. Variabilität ist das typische Kennzeichen dieser Volksdichtung. Einen „Urtext“ dazu gibt es grundsätzlich nicht. Bei den Volksballaden (die besonders aufwändig untersucht worden sind, auch weil ihre Quellen mit mittelalterlichen Wurzeln das Interesse weckten) kann man in der Regel von einem Erzählkern ausgehen, der aber nicht wie in der Hochliteratur „ausfaltend“ ausgeschmückt wird, sondern mit Hilfe formelhafter Strophen und Strophenteile in konzentrierter Form dramatisch „engführend“ vorgeführt wird. Diese „balladeske Erzählweise“ ist für die Volksballade typisch, und das Verständnis für diese charakteristische Darstellungsweise ist ein Schlüssel zur Interpretation der Texte. Die Analyse der balladesken Vorführungsweise ist zusammen mit dem Verständnis für die speziellen epischen Formeln der Volksballade eine Methode, welche diese episch-erzählende Gattung des Volksliedes gut erschließt. Als sehr umfangreiches Beispiel für eine solche Analysemethode wurden u. a. der historisch-

kritische Textkorpus (auf der Basis von über 2.000 Varianten) und der ausführliche Kommentar zur berühmten Volksballade „Graf und Nonne“ erstellt.¹

Seit es die Volksliedforschung nach 1900 schrittweise aufgegeben hat, zwischen angeblich „echten“ Volksliedern (aus rein mündlicher Überlieferung, die es mit der Einführung der Schrift so kaum oder nicht mehr gibt) und literarischen Texten, die populär und damit auch variantenbildend geworden sind, zu unterscheiden, kommt eine zweite „Methode“ hinzu: der Vergleich des dichterischen Textes, die Fassung, welche ein Dichter wortwörtlich so gewollt hat, mit den daraus sich entwickelnden, populär gewordenen Varianten, welche von der jeweiligen Vorlage oft erheblich abweichen. Die Vorgehensweise, das Spektrum der Variantenbildung mit dem ursprünglichen Text zu untersuchen, ist eine weitgehend „eindeutige“ Methode, und die Analyse der Varianten (im Vergleich mit dem „Urtext“, dessen Bezeichnung hier Sinn macht) kann oft Entscheidendes über die Entstehung und Verwendung formelhafter Elemente aussagen.

„Formelhafte Elemente“ sind konzentrierte und in ihrer Festlegung weitgehend allgemein, das heißt in der Überlieferungsgemeinschaft verständliche Sprachformeln (Wortverbindungen, Zeilen, manchmal ganze Strophen). Solange das Verständnis dafür lebendig bleibt, müssen Inhalt und Gebrauch nicht erklärt werden. Sie werden mit dem Medium der mündlichen Überlieferung von Generation zu Generation im Prozess des wiederholten Singens weitergegeben. Aber mit der Zeit kann das Wissen über solche Formeln verloren gehen bzw. sich verändern; der Formel wird etwa eine neue Bedeutung unterlegt. Das gilt vor allem für unsere Gegenwart, deren Verbindung zur mündlichen Überlieferung weitgehend abgerissen und verschüttet ist. Seit es gedruckte Literatur gibt (etwa Liedflugschriften im 16. bis zum frühen 19. Jahrhundert oder Gebrauchsliederbücher seit etwa der Mitte des 20. Jahrhunderts) wird die Tendenz stärker, das Lied auf den einmal abgedruckten Text festzulegen und eine Variantenbildung zu unterdrücken. Auch verlagert sich die „offene“ Singpraxis von etwa der kleinen Dorfgemeinschaft auf das vorgeschriebene Repertoire beim Militär und in der Schule.

Ein zusätzliches Problem bilden die einstrophigen Liedformen (Vierzeiler, im Bayerischen „Schnaderhüpfel“, von der Funktion her oft Liebeslied-Stereotypen), die zwar manchmal mehrstrophige Ketten bilden, welche aber in der Regel ohne erkennbar inhaltlichen Zusammenhang aneinandergereiht werden. Hier kann man (mit dem Blick auf mehrere Strophen) nicht von einem „Liedtyp“ sprechen, der durch einen Erzählkern oder eine literarische Vorlage mit „logischer“ Strophenfolge erschließbar ist. Um auch solches Material für eine Analyse aufzubereiten hat die Volksliedforschung Ende der 1980er Jahre eine Methode entwickelt, diese Einzelstrophen nicht nach dem Textanfang (wie man es mit mehrstrophigen Liedern in der Regel tut) zu katalogisieren, sondern nach einem „Zielwort“, welches der gedachten Grundbedeutung der Strophen entspricht (z. B. bei Spottversen das Zielobjekt, die Zielperson des Spottes). Dieses war die formal

¹ Holzapfel, Otto / Stief, Wiegand (Hg.) (1988): *Deutsche Volkslieder mit ihren Melodien: Balladen*. Band 8 [DVldr Nr. 155 „Graf und Nonne“], Freiburg i. Br. [mit Beiträgen von Wolfgang Braungart, J. Dittmar, Axel Hesse, H. Joldersma, Wiegand Stief, Gerold Tantzen].

gesehen „dritte Methode“, mit der dann der „Rest“ der Gesamtheit der Liedüberlieferung gut zu erfassen ist.²

An den Einzelstrophen waren vorher Generationen von Volksliedforschern „gescheitert“, und auch im Deutschen Volksliedarchiv in Freiburg i. Br. lag das Material weitgehend ungeordnet vor. Nach ersten Stichproben wurde klar, dass eine Analyse solcher Texte wohl nur auf dem Wege der Einzelstrophen-Untersuchung möglich ist, und Barbara Muschiol (1992) benennt ihre Dissertation zu Recht mit einem der geläufigsten Liebeslied-Strophen dieser Gattung, „Es gibt keine Rose ohne Dornen...“. An diesem Beispiel sieht man zudem, dass die Definierung eines „Liedtyps“ grundsätzlich problematisch ist, selbst wenn im vorliegenden Fall oft eine ziemlich stabile Strophenfolge von 4 bis 5 Strophen vorliegt. Liedeslied-Stereotypen sind zwar ebenfalls „formelhafte Elemente“, sie haben aber keineswegs episch-erzählerische oder gar „balladeske“ Funktionen in einem mehrstrophigen Text. Die Strophen werden, wenn überhaupt, nach Assoziationsregeln, die noch nicht näher erforscht sind, aneinandergereiht. Oft sind es Lied-Konglomerate wie bei „Du hast gesagt, du wollst mich nehmen...“, und auf dieser Grundlage fällt die textliche Zuordnung zu einem bestimmten Liedtyp (hier Erk-Böhme Nr. 533, Nr. 551 und Nr. 552) schwer, ja ist eigentlich unmöglich (und grundsätzlich nicht sinnvoll). Wo trotzdem nach Liedtypen vorgeordnet wurde (Grundlage dafür war die Edition Erk-Böhme, „Deutscher Liederhort“, Band 1-3, Leipzig 1893-1894, eine Ausgabe, die dafür weiterhin Standard ist), gab es unzählige Überschneidungen. Die Einzelstrophe konnte mit keinem zufriedenstellenden Platz irgendeinem Liedtyp allein zugeordnet werden. Deshalb sprach die ältere Forschung von „Wanderstrophen“, die in verschiedenen Zusammenhängen im wieder auftauchen (und das nach Regeln, die undurchschaubar blieben). Aber „wandern“ bedingt, dass es einen Ausgangspunkt der Überlieferung gibt, während wir heute verstehen, das Liedformeln sozusagen zur „Sprache“ des Volksliedes gehören und entsprechend spontan „überall“ verwendet werden können.

Eine neuerliche Durchsicht des Materials lässt jetzt den Verdacht aufkommen, dass wir damit doch noch nicht am „Ende“ unserer Methoden-Auswahl sind. Es gibt Lieder wie „Der Winter ist vergangen...“, „Es dunkelt schon die Heide...“, „Kein Feuer, keine Kohle...“ und „Wenn alle Brunnlein fließen...“ [Variante „Und in dem Schneegebirge, da fließt ein Brunnlein kalt...“], welche alle aus Einzelstrophen bestehen, sich aber bisher nicht befriedigend oder nicht ausreichend in das System der Liebeslied-Stereotypen einordnen lassen. Alle diese Lieder haben weder eine „Handlung“ (wie das erzählende Lied, die Ballade), noch eine literarische Vorlage, aus der sich feste Strophenfolgen ergeben. Sie sind eher mosaikartig zusammengesetzt und bilden Assoziationsketten. Die Bedingungen dafür bleiben weiterhin offen und ungeklärt, aber bereits ihre Typenbestimmung macht Probleme. Analog zur Analyse mit dem Stereotypen-Katalog der Einzelstrophen-Datei³ ist hier eine neue Methode zu entwickeln bzw. die bisher vorliegende zu erweitern und zu modifizieren. Weitere „Kandidaten“ für solche Analysen

² Muschiol, Barbara (1992): „Keine Rose ohne Dornen“. *Zur Funktion und Tradierung von Liebesliedstereotypen*, Bern (Studien zur Volksliedforschung, 13); die Dissertation in Freiburg i. Br. wurde von O. Holzappel betreut.

³ Holzappel, Otto (2006 / 2018): *Liedverzeichnis* [gedruckt in Hildesheim: Olms, 2006], Internet-Update vom August 2018 = Dateien: Lieder, Lexikon, ergänzende Dateien. Update jeweils beim Verfasser (Freiburg i. Br. und im Volksmusikarchiv des Bezirks Oberbayern, Bruckmühl).

wären Lieder, die im Deutschen Volksliedarchiv in der Liedtypen-Gruppe III geführt wurden („Liebeslied“; die Kategorisierung in dieser Gruppe ist äußerst heterogen und unsicher): „Ach Annchen, liebes Annchen...“, „Auf dem Bergel steht a Hüttel...“, „Dort drunten im Tale...“, „Drei Rosen im Garten...“ und so weiter. Ich beschränke mich hier darauf, die vier folgenden Beispiele vorzuführen, wobei das letzte, „Wenn alle Brunnlein fließen...“, sich dadurch auszeichnet, dass ich es einerseits bereits mehrfach untersucht habe⁴, aber meine Argumente immer wieder überprüfen und modifizieren musste, andererseits es mit einem wichtigen Gegenstand der Darstellung schon einmal in dieser Zeitschrift präsentiert wurde. Andererseits nämlich bietet das Lied, und das war damals ein Kern der Argumentation, eine inhaltliche, höchst überraschende Parallele in der türkischen Überlieferung bildet.⁵

In der folgenden Darstellung schränke ich die Hinweise auf die Liedüberlieferung ein auf das Allernotwendigste; die ausführlichen Angaben sind in meinem „Liedverzeichnis“ (gedruckt und Update im Internet) zu finden und müssen hier nicht wiederholt werden. Auch beschränke ich mich aus Platzgünden auf die vier folgenden Beispiele, die beliebig erweitert werden könnten (wobei ich nicht ausschließe, dass dabei Überraschungen auftauchen, die ich hier noch nicht absehen kann: In der Volksliedforschung scheint jedes Beispiel individuelle und äußerst spannende Probleme zu bieten).

„**Der Winter ist vergangen**, ich seh des Maien Schein...“ ist bei Erk-Böhme als Nr. 393 mit Melodie nach Quellen von 1539 (niederländisch) und um 1600 bzw. vor 1614 abgedruckt. A. H. Hoffmann von Fallersleben hat die älteste Quelle von 1537 herausgegeben: ein niederländischer Text; auch die Melodie ist in einem niederländischen Lautenbuch um 1600 überliefert. Das Beispiel steht für den engen interkulturellen Verbindung, die in älterer Zeit zwischen dem Niederländischen, den Niederdeutschen und (mit dieser Vermittlungsbrücke) dem Hochdeutschen bestand. Eine wichtige Quelle für dieses Lied ist auch das gedruckte Antwerpener Liederbuch von 1544. In neuere Zeit wurde das Lied von der Jugendbewegung aufgegriffen und steht entsprechend in vielen Gebrauchsliederbüchern seit dem „Zupfgeigenhansl“ von 1913 bis in die Fahrtenliederbücher der Bündischen Jugend der 1930er Jahre. Aus dieser Tradition war das Lied in der neuen Jugendbewegung der 1970er Jahre ebenfalls populär.

Dass hier „des Maien Schein“ entdeckt wird, bezieht sich auf das erste Maigrün im Frühjahr. Man hat in verschiedenen Bräuchen den „Mai empfangen“, und das bedeutete u. a. Aufstellen eines Maibaums; bei dieser Gelegenheit wurde das erste Grün (Birkenreisig oder ein Bäumchen) aus dem Wald ins Haus gebracht. - Es gibt von diesem Lied unterschiedliche Fassungen, die oft auf Bearbeitungen der entsprechenden Herausgeber zurückzuführen sind. Für die Erläuterung des Textes hier beziehe ich mich auf die Fassung des Internet-Liedprojekts im Carus-Verlags (Stuttgart 2010); dort steht nach der Melodie der Text von Franz Magnus Böhme von 1877 (er nennt es eine

⁴ Holzapfel, Otto (1997): *Lieblose Lieder*, Bern, S. 118-125; Holzapfel, Otto (1999): „Wenn alle Brunnlein fließen...“ In: *Gender-Culture-Poetics. Zur Geschlechterforschung in der Literatur- und Kulturwissenschaft. Festschrift für Natascha Würzbach*, Trier, S. 133-149, besonders S. 133-142 [mit weiteren Hinweisen; Text interpretiert im Sinne eines modernen „lieblosen Liedes“].

⁵ Holzapfel, Otto (2013): „Interkulturelle Redensarten und ihr kulturhistorischer Hintergrund. ‚Einem aufs Dach steigen‘ und ‚jemandem auf den Fuß treten‘: eine Skizze. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2013/2, S. 95-102.

„Rückübersetzung“ aus dem Niederländischen, weil er eine entsprechende, ältere deutsche Vorlage voraussetzt [um die es hier auch nicht gehen soll]):

1. Der *Winter* ist vergangen, ich seh des Maien Schein, / ich seh die Blümlein prangen, des ist mein Herz erfreut. / *So fern in jenem Tale*, da ist gar lustig sein, / da singt die *Nachtigalle* und manch Waldvögelein. - 2. Ich geh ein' Mai zu hauen hin durch das *grüne Gras*, / schenk meinem *Buhln* die Treue [Carus schreibt „Traue“], die mir die Liebste was, / und bitt, dass sie mag kommen all an dem *Fenster* stahn, / empfangen den Mai mit Blumen, er ist gar wohlgetan. - 3. Er nahm sie sonder [ohne] Trauern in seine Arme blank. / Der *Wächter auf den Mauern* hub an ein Lied und sang: / Ist jemand noch darinnen, der mag bald heimwärts gahn! / Ich seh *den Tag her dringen* schon durch die Wolken klar. - 4. Ach, Wächter auf der *Mauren*, wie quälst du mich so hart! / Ich lieg in schweren Trauren, mein Herze leidet Schmerz: / Das macht die Allerliebste, von der ich *scheiden* muss; / das klag ich Gott dem Herren, dass ich sie lassen muss. - 5. Adieu, mein' Allerliebste, Adieu, schön Blümlein fein. / Adieu, schön Rosenblume! *Es muss geschieden sein*. / Bis dass ich wiederkomme, bleibst du die Liebe mein; / das Herz in meinem Leibe gehört ja allzeit dein!

Entsprechend dem Text aus dem 16. Jahrhundert kommen Wortformen vor, die uns heute fehlerhaft erscheinen („des“ = dessen; „Buhln“ = der Buhle, die Liebste; „stahn“ = stehen [im Endreim]; auf der „Mauern“ / „Mauren“ = Mauer [zweite Stelle endreimend mit „Trauren“ = Trauer]. - Ich hebe fettgedruckt jene Strophenteile hervor, auf die es bei meiner Analyse besonders ankommt und wiederhole diese Markierung fett-kursiv in der folgenden Analyse. - Die fünf Strophen bilden einen Text, der populär geworden und zurecht bis in die Gegenwart populär geblieben ist, und zwar unabhängig davon, wie die Fassung von 1877 beurteilt wird. Böhme hatte auf jeden Fall ein gutes „Ohr“ für den Ton, den wir als typisch für das Lied jener Zeit (16. Jahrhundert und um 1600) auffassen. - Aber wie setzen sich diese Strophen mosaikartig zusammen? Die Str. 1 preist den Frühling; die Ich-Form bleibt in der Str. 2 und nennt die Liebste als Empfängerin des Mai-Grußes. Die beiden Strophen entsprechen nach Form und Stil dem Liebeslied. In der Str. 3 wechselt die Perspektive: „er“ nimmt „sie“ in seine Arme, und der Wächter warnt die Liebenden, sie könnten bei dem heranbrechenden Tag entdeckt werden. Das ist eine typische und weitverbreitete Strophe aus dem Bereich des erzählenden Liedes, der Volksballade. Diese Perspektive bleibt in der Str. 4, aber es folgt daraus keine „Handlung“; es gibt keine Liederzählung, die fortgeführt wird. Str. 5 folgt dem Schema des Abschieds von der Liebsten, und das könnte aus einem Liebeslied oder aus einem Abschiedslied eines wandernden Handwerksburschen stammen.

Dieses mosaikartige Textgebilde ist sozusagen eine gattungsübergreifende Mischung aus einem Liebeslied und einem erzählenden Lied; die einzelnen Strophen und deren Textelemente sind Versatzstücke, die in dieser Zusammenstellung vielfältige Assoziationen wecken. - **1.** Es ist ein Lied auf den Frühling (der Winter ist vergangen). Wir kennen zwar in dieser Form das erste Maigrün nicht mehr als traditionelle Gabe an die Liebste, aber wir können problemlos nachspüren, dass dem Lied-Ich das Herz aufgeht. Doch „richtige“ Liebe ist nicht nah, sondern *fern* (fern in jenem Tale); die ferne Liebe ist ein traditionelles Motiv seit dem hochmittelalterlichen Minnesang. Ein Liebeslied „braucht“ *Trennung*. In dieser Idylle ist die *Nachtigall* der typische Vogel. Im Deutschen ist die Nachtigall weiblich und wird eigentlich der Abenddämmerung zugeordnet; im Türkischen ist der Vogel männlich und steht eher für den Gesang am Morgen. Man

vergleichen etwa einen Liedtext von Fritz Jöde (1878-1970), „Abendstille überall, nur am Bach die Nachtigall...“ Ein anderes Lied, „Dein gedenk‘ ich, wenn ich erwache...“, ist ein unserem Beispiel vergleichbares, anonymes Liebeslied den frühen 19. Jahrhunderts mit einer Strophenfolge ohne festen Zusammenhang und aus formelnahen Elementen kombiniert: „Ich mag dich nicht lassen... / du bist mein Traumbild... / die Nachtigall... / ach, ich muss scheiden...“

2. Gras ist nicht einfach „Gras“ sondern immer grün; „unliterarisch“ scheut sich die Volkslied-Sprache nicht das „grüne Gras“ zu besingen. Der Reim auf „was“ [war] stellt sich natürlich ein. Mit dem Maigrün versichert er seiner Liebsten seine *Treue*. (Die weibliche Form „Buhle“ bürgert sich im 15. Jahrhundert ein und bedeutet einfach „Liebste“; erst später stellt sich dazu die negative Bedeutung ein.) Immer ist es der Mann, der „Treue“ versprechen muss (wahrscheinlich, weil er [im Lied] dazu neigt, nicht treu zu sein). Sie soll ans *Fenster* kommen: Wieder ist die Liebe nicht denkbar ohne die Spannung der „Ferne“ (auch wenn sie mit dem Fenster geringfügig ist).

3. Wenn er ihr nahe ist und sie in den Arm nehmen kann, droht Gefahr. Hier wechselt das Liebeslied in die dramatische Gattung der erzählenden, balladesken Textsorte. Der *Wächter* auf der Mauer sieht den Morgen kommen und mahnt die Liebenden sich zu trennen, bevor sie entdeckt werden. Man vergleiche dazu etwa ein Lied wie „Der Wächter auf dem Türmlein saß...“; man kann von einer Teilgattung der Wächterlieder sprechen. Oder: „Der Wächter, der blies an den Tag an einer Zinnen, da er lag...“ als Nachklang des Tageliedes des 15. Jahrhunderts und mit Wurzeln im Minnesang (*Tagelied* und Kiltlied und damit zusammenhängend z. B. der Brauch des „Fensterlns“ [siehe Str. 2]). „Des Morgens, da der Tag anschien, der Wächter, der warf einen Stein...“ ist eine Volksballade des 16. Jahrhunderts. Und so weiter; es gibt viele ähnliche Beispiele, in denen der Wächter die Liebenden warnt, sie könnten nach Sonnenaufgang entdeckt werden. In der Volksballade „Abendgang“ wird ein solcher Wächter grausam bestraft, weil er es versäumt hat das Liebespaar zu warnen. (Mit den Reimen „Trauern: Mauern“ in Str. 3 und „Mauren: Trauren“ in Str. 4 gibt sich Böhme unnötigerweise Mühe; Texte des 16. Jahrhunderts vertragen durchaus unreine Reime.)

4. Abschiedsschmerz ist für das Liebeslied ebenso wichtig wie die Ferne; in neueren Texten kennen wir eher den „Abschied“ des fröhlichen Wanderburschen, der von der Liebsten (von *ihr!*) Treue fordert, bis er wiederkommt. – **5.** So auch hier, und „es muss *geschieden* sein“ kann viele *Assoziationen* auslösen, die (aus unserer Sicht und mit der Erfahrung der Texte des 18. und 19. Jahrhunderts) zumeist aus männlicher Position allein von ihr die Treue fordern – *zeitunbegrenzt*, „bis ich wiederkomme“. Dass auch *sie* sich darauf einlassen muss, dafür hat *er* keinen Gedanken.

Diese Mischung aus Stereotypen des nicht-erzählenden Liebesliedes und aus balladesken Formelstrophen, die aus ihrem epischen Zusammenhang gerissen sind, ist offenbar typisch für jene Liedgruppe, auf die meine Untersuchung hier zielt. Das Beispiel (nd auch die folgenden Belege) lehrt, dass es nicht unbedingt hilfreich für das Textverständnis ist, sich zu eng am Gattungsbegriff zu orientieren. Mündliche Überlieferung kennt nicht den Zwang der Gattung. Zur Unterhaltung etwa im geselligen Kreis kann jedes Lied jeder Gattung dienen. Deswegen dokumentiert die moderne

Feldforschung offen alles, was tatsächlich in oft bunter Mischung gesungen wird⁶ und hütet sich davor, nach bestimmten Liedtypen und Gattungen zu fragen, die dann in der Dokumentation übergroßes (und damit die Realität verfälschendes) Gewicht bekommen. Auf diese Weise erklären sich etwa die über 2.000 Aufzeichnungen von „Graf und Nonne“ (siehe oben), während des viele populäre Lieder gibt, um die sich die ältere Volksliedforschung bei ihren Feldstudien kaum oder garnicht kümmerte. Auf der anderen Seite darf nicht übersehen werden, dass hier in mündlicher Überlieferung, die sich nicht um die von der Wissenschaft gesetzten Gattungsgrenzen kümmert, ein Text entsteht, der in dieser Form in sich überraschend konsequent ist und durchaus als „sprachliches Kunstwerk“ bezeichnet werden darf.⁷

Das nächste Beispiel, dem wir uns zuwenden, ist in neuerer Zeit unter dem Liedanfang „**Es dunkelt schon in der Heide**, nach Hause lasst uns gehen...“ geläufig. Bei Erk-Böhme ist u. a. eine Textfassung abgedruckt, die 1860 in Pommern aufgezeichnet wurde, bei Uhland (1844) ist es eine Textmischung im Stil der Romantiker. In der neueren Folk-Bewegung der 1970er und 1980er Jahre war es beliebt, es stand und steht in Schulbüchern und in Gebrauchsliederbüchern. In Variantengruppen, die einen Textanfang wie „Lass rauschen, Sichele rauschen, und klinge wohl durch das Korn...“ kennen wir den Liedtyp seit um 1535 (Erk-Böhme Nr. 678) oder wie „Hör ich ein Sichel rauschen...“ (Erk-Böhme Nr. 679) in Aufzeichnungen seit den 1840er Jahren. Bereits aus diesen Hinweisen wird deutlich, dass wir es wiederum mit einem Konglomerat aus Liebeslied-Stereotypen zu tun haben, die schwerlich einem einzigen Liedtyp zuzuordnen sind. Die Melodieüberlieferung ist ähnlich kompliziert und kann Belege seit dem Ende des 15. Jahrhunderts vorweisen (Einzelstrophe im Rostocker Liederbuch) und Nachweise im 16. und 17. Jahrhundert (bei Werlin 1646 „Die Amsel dicht zu morgen...“). Der Romantiker Clemens Brentano wählte zwei Textbelege nach Schmetzel (1544) und nach den „Graßliedlin“ (1535), die er für „Des Knaben Wunderhorn“ (Band 2, 1808) kombinierte und mit diesem (künstlichen) Text setzte sich der Liedanfang „Ich hört ein Sichel rauschen...“ durch (u. a. im „Zupfgeigenhansl“ 1913 in der Jugendbewegung. Kurt Wagner wies in einem Aufsatz 1931 darauf hin, dass die „Sichel“ als Bild nicht „leise Wehmütigkeit“, sondern den „kraftvollen Schmerz“, nicht die „zärtliche Verkleinerung“, sondern die „Steigerung des Affekts“ konnotieren soll, und germanistische Interpretationen deutet den Text in ähnlicher Weise (Charles A. Williams, 1939; Karl Otto Conrady, 1956, Nachdruck 1975; Walter Naumann, 1966). Der

⁶ Man vergleiche etwa die Aufzeichnungen aus der aktuellen Feldforschung in dem Band: Bezirk Oberbayern (2005), Volksmusikarchiv [VMA Bruckmühl / Ernst Schusser] (Hg.), *Dokumente regionaler Musikkultur. „Lieder der Heimat“ in Waldkraiburg [...]*, München. - Ernst Schusser, Gründer und Leiter des „Volksmusikarchivs des Bezirks Oberbayern“, steht vorbildlich für die kombinierte Tätigkeit von Feldforschung und Dokumentation, also für die Arbeit eines Archivs, und für Unterricht und Pflege im Gesamtbereich der vokalen und instrumentalen Volksmusik in Oberbayern (und in der Wirkung weit darüber hinaus). Hier wird auch Volksliedforschung betrieben, unterstützt, gefördert und bezahlt vom staatlichen „Bezirk Oberbayern“ - in dieser Form und Breite (leider) einmalig in der Bundesrepublik. Mit Ernst Schusser verbindet mich jahrzehntelange und herzliche Zusammenarbeit.

⁷ Man vergleiche grundsätzlich dazu Öztürk, Ali Osman (2017): „*Volkslied als sprachliches Kunstwerk. Ein Sammelband zum Thema Volkslied*“ [Türküyü Okumak. Türkü Yazıları II. Istanbul], und bereits den Klassiker in diesem Bereich vergleichender türkisch-deutscher Volksliedforschung, Öztürk, Ali Osman (1994): *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk*, Bern (Studien zur Volksliedforschung, Band 15). Es war für mich sehr lehrreich, diese Dissertation betreuen zu dürfen; das schuf eine Grundlage für die kollegiale und freundschaftliche Zusammenarbeit in den folgenden Jahrzehnten, für die ich sehr dankbar bin.

Liedaufzeichner Eduard Roese nannte in seinem Buch „Lebende Spinnstubenlieder“ (Berlin 1911) unser Lied „Es dunkelt in dem Walde... / Es dunkelt schon in der Heide...“ eine „Perle unter so viel altem Gold“.⁸

Diese Begeisterung kann man nachvollziehen, und man ist zudem beeindruckt, hier die ganze Bandbreite der Aufzeichnungsmöglichkeiten, räumlich und zeitlich, beobachten zu können. Lieder dieses Typs kennen wir u. a. von gedruckten Liedflugschriften aus Hamburg im 19. Jahrhundert bis hin etwa zu Aufzeichnungen unter deutschsprachigen Siedler an der Wolga, 1914. Bessarabien-Deutsche sangen es 1968, Siebenbürger Sachsen 1982, bei den Sudetendeutschen 1943 und so weiter (jeweils Jahreszahl der Publikation). Aber bereits die Brüder Grimm, deren Volksliedsammlung erst 1985 herausgegeben wurde bezeichneten eine Aufzeichnung aus Hessen von ca. 1809 als ein „Gemisch aus allerhand Liedern“. Der Eindruck wird dadurch verstärkt, dass der Liedanfang in ungewöhnlicher Breite variiert: „Es ging wohl alle Montag des Morgens Madelone zum Tor hinaus...“ (1843); „Einst ging ich mich Liebchen spazieren...“ (1909); „Wie grüne ist die Linde...“ (nach Hoffmann von Fallersleben, 1819) und so weiter. – Das alles legt die Vermutung nahe, dass wir es hier nicht mit einem Lied und nicht einem einzigen Liedtyp zu tun haben, sondern mit einer ganzen Gruppe von unterschiedlichen Liedern, welche die gleichen oder ähnliche Formelstrophen verwenden.

In meiner Darstellung von „Lied-Epochen“ („*Liedverzeichnis*“, Datei „*Einleitung und Bibliographie*“) nenne ich dieses Beispiel charakteristisch für ein Lied aus dem Spätmittelalter (bzw. mit Wurzeln in dieser Epoche), aber es ist nicht nur der zeitlich lange Weg der Überlieferung, der für solche Variantenbildung verantwortlich ist (früher setzte man „viele Varianten“ gleich mit „hohem Alter“). Hier müssen wir uns wieder von der engen Vorstellung des „Liedtyps“ verabschieden, können aber trotzdem versuchen, anhand der breiten Überlieferung Gemeinsamkeiten in der Assoziationskette zu suchen. Ein „Inhalt“ im Querschnitt mehrerer Varianten erschließt sich demnach in etwa wie folgt: ..die Sichel mag rauschen, ich achte nicht darauf; ich habe einen Buhlen (eine Liebste) im grünen Klee. / Hast du einen Buhlen in Veilchen und Klee, so steh ich allein, tut meinem Herzen weh (Schmeltzel 1544). - ...ich hörte eine Magd klagen, sie hätte ihren Liebsten verloren (Graßliedlin 1535). - ...Liebsten verloren / wir kommen zusammen / (Braut)Kranz aus Rosen und Klee / pflücken Äpfel / ...falscher Sinn und stolzer Mut der Buben (Aufzeichnung aus Lothringen [Lorraine] 1931). – Es dunkelt die Heide, das Korn ist geschnitten mit dem Schwert / die Sichel rauscht / die Liebe ist verloren, ein Kranz / ein Kranz aus Rosen, zu Frankfurt auf der Brücke liegt tiefer Schnee (Aufzeichnung aus Ostpreußen 1963).

Und es folgt der Versuch einer Interpretation dieser Bilder: Es geht um die „wehmütige“ (oder nach Wagner „kraftvolle“) Liebe eines Schnitters, eines Feldarbeiters (wir würden sagen: eines mittellosen Wanderarbeiters), der (aus vielen Gründen, auch ökonomisch gesehen) für sein Liebchen nur singen, sie aber nicht heiraten kann (und vielleicht auch nicht will: Ziel mag auch die offene Liebelei sein, die für ihn folgenlos bleiben muss). Gerade in der mit „Leerstellen“ offenen Struktur stellen sich viele Assoziationen (weniger: gewollte Konnotationen) ein, die für so ein vielfach „gültiges“

⁸ Nachweise und viele weitere Hinweise in: Holzapfel, Otto: *Liedverzeichnis* (2006 / 2018). Das gilt auch für Nachweise im folgenden Absatz.

(und damit von vielen akzeptiertes) Liebeslied typisch sind. – Wir überprüfen das anhand eines ausgewählten Textes:

1. Es dunkelt schon in der Heide, nach Hause lasst uns gehen, wir haben das Korn geschnitten mit unserm blanken Schwert. – 2. Ich hört' die Sichel rauschen, sie rauschte durch das Korn; ich hört' mein Feinslieb klagen, sie hätt' ihr Lieb verlorn. – 3. Hast du dein Lieb verloren, so hab' ich noch das mein', so wollen wir beide mit'nander uns winden ein Kränzelein. – 4. Ein Kränzelein von Rosen, ein Sträußelein von Klee. Zu Frankfurt an [auf] der Brücke, da liegt ein tiefer Schnee. – 5. Der Schnee, der ist zerschmolzen, das Wasser läuft dahin; kommst du mir aus den Augen, kommst mir nicht aus dem Sinn. – 6. In meines Vaters Garten, da stehn zwei Bäumelein; das eine, das trägt Muskatn, das andere Braunnägelein. – 7. Muskatn, die sind süße, Braunnägelein sind schön; wir beide müssen uns scheiden, ja scheiden, das tut weh.

Diese Text-Collage bildet eine Assoziationskette, die eine bestimmte Stimmung spiegelt und in der die Bedeutung der Einzelelemente manchmal nur vage nachzuvollziehen ist. Eindeutigkeit der Begriffe ist nicht gefordert. Insofern ist eine wie auch immer geartete Interpretation nur eine Annäherung an den mehrdeutigen (und manchmal auch widersprüchlichen) Textsinn. Assoziation ist ein wichtiges Element im Prozess mündlicher Überlieferung und bedingt die Umformung, die Variation von Volksliedtexten. – Geht es *ihm* um „verlorene Liebe“ oder *ihr* um „verlorene Ehre“: Das wird bewusst offen gelassen, und *beides* wird damit assoziiert. – **1.** Bei anbrechender Dunkelheit gehen die Erntehelfer nach Hause; dass das Korn mit dem „blanken Schwert“ geschnitten wurde, assoziiert eine Bedrohung. Das „Grasen“ (Heuernte) auf einer entfernten Wiese ist ein häufiges Szenarium für Verführung der „Graserin“ (so auch der Titel einer dramatischen Volksballade). – **2.** Es ist also die „Liebste“ (das ist *seine* Sichtweise), die klagt, sie hätte „ihr Lieb“, das heißt eigentlich ihre Ehre, ihre „Unschuld“ verloren (denn er kann nun nicht mehr ihr „Liebster“ sein; er wird sie verlassen). – **3.** Wer hier „spricht“, darf unklar bleiben. Ist es der Freund, der seine Liebste noch hat und sie offenbar besser behandelt hat? Ist es die Freundin, der es besser / anders erging?

4. Ein „Kränzelein“, das gewunden wird, assoziiert eine Eheversprechen, sozusagen „winterhart“. (Wenn der „Kranz“ runter muss, hat sie ihre Ehre / die Unschuld verloren.) – **5.** Das ist schon lange her; der Schnee ist geschmolzen und *er* hat längst alle Versprechungen vergessen. Was bleibt, ist eine vage Erinnerung (aber auch „aus den Augen, aus dem Sinn“ ist nur formelhaft). – **6.** Gibt es einen Trost? Muskatbaum und Nägelein = Nelken, Gewürznelken, sind Teile einer vornehmen, ja fast paradiesischen Ausstattung (man vergleiche dazu Hinweis bei der Volksballade „Es steht ein Baum in Österreich...“): Es ist der Muskatnbaum, dessen tropische Früchte wie die des Nelkenbaums als sexuell anreizend galten. Aber das ist „Vaters Garten“, also aus einer Zeit, in der sie noch „unschuldig“ war. – **7.** Das täuscht nicht darüber hinweg, dass „wir uns scheiden müssen“, das heißt zumeist, dass *er* sich der Verantwortung entzieht.

Und wieder wechseln wir zu einem anderen Beispiel, das dritte in unserer Untersuchung. Das Lied „**Kein Feuer, keine Kohle kann brennen so heiß** als heimliche Liebe, von der niemand was weiß.“ hat einen Frühbeleg bei Büsching und von der Hagen (1807), der in „Des Knaben Wunderhorn“ (Band 2, 1808) übernommen wurde. Wieder gibt es für diese Ansammlung von Liebeslied-Stereotypen zwei „Liedtypen“ bei Erk-Böhme (Nr. 507 und Nr. 508), und wieder gibt es die „Erfolgsserie“ des Liedes in

Gebrauchsliederbüchern seit 1863, im studentischen Kommersbuch (1896), im „Zupfgeigenhansl“ (10. Auflage 1913), im Repertoire des modernen Folk-Sängers Hannes Wader (2009) – und der Verweis auf eine ältere Quelle von ca. 1790.⁹ Wir benutzen hier den Text nach Büsching – von der Hagen (1807) und er wiederholt sich praktisch unverändert in späteren Veröffentlichungen (Unterschiede, hier in eckigen Klammern, können wir vernachlässigen):

1. Kein Feuer, keine Kohle kann brennen so heiß, als heimliche Liebe, von der niemand was [nichts] weiß. – 2. Keine Rose, keine Nelke kann blühen so schön, als wenn zwei verliebte Seelen so bei einander stehn [beieinander tun stehn]. – 3. Setze du mir einen Spiegel ins Herze hinein, damit du kannst sehen, wie so treu ich es mein‘ [mein].

Der Text ist offenbar so kurz, dass er weder ergänzt noch erheblich variiert werden kann. Nur die Quellenangaben verunsichern; im Internet heißt es zum Beispiel „Schäferlied aus Schlesien“, Text und Melodie des 18. Jahrhunderts. In der frühesten Quelle von 1807 heißt es dagegen „mündlich“, mitgeteilt von Schulze, Berlin [ohne nähere Angaben zur Datierung, aber mit „mündlich“ offenbar schon populär]. Das zeigt (wieder einmal), wie sehr man populären Quellenangaben misstrauen muss. Weder ist mit der frühesten Quelle von 1807 belegt, dass es ein Schäferlied ist, noch dass es aus Schlesien kommt, auch nicht, dass es bereits im 18. Jahrhundert belegt ist. Doch vieles spricht dafür, dass diese Strophen-Zusammenstellung älter als „um 1800“ ist. Es sind gängige Liebeslied-Stereotypen, die kaum erst um 1800 ihren Anfang nahmen. Mit meinem „Liedverzeichnis“ hilft ein Blick in die Datei der Einzelstrophen weiter, Stichwort (zur Str. 1) „heimliche Liebe“.

1. Bei Erk-Böhme Nr. 506 findet sich eine „Strophe 4“, die bereits „um 1740“ belegt ist, und sie verwendet das gleiche Bild: „Feuer brennt so heiß, Liebe noch weit mehr“. Aber der Kern unserer Strophe ist die Vorstellung von der „heimlichen Liebe“, und das bedeutet (in der Regel), dass *er* ein Liebesverhältnis haben will, das aber nicht bekannt werden soll (aus welchen Gründen auch immer). Wir können ruhig davon ausgehen, dass das aus „männlicher“ Perspektive“ gedacht ist; auf *sie* nimmt „heimliche Liebe“ kaum oder keine Rücksicht. - R. F. Arnold schreibt in einem Aufsatz in der *Zeitschrift (des Vereins) für Volkskunde* 12 (1902), S. 155 ff. und S. 291 ff. (mit u.a. neugriechischen Liedbeispielen) eingangs über allgemeine Hinweise: Kein Liebesverhältnis, das der Heimlichkeit entbehrt, ist poetisch. So kann man es auch ausdrücken, wenn man die soziale Wirklichkeit vernachlässigt, denn (auch bei Arnold mit entsprechenden griechischen Liedbelegen): Die Liebenden sind verraten worden oder Verrat droht. Die Denunziation richtet sich an die Familie und an die Gesellschaft; auf Schritt und Tritt belauern die „Leute“ das Paar. Wir nennen das „soziale Kontrolle“ in der kleinen, überschaubaren Gemeinschaft. Die spätmittelalterliche Literatur kennt die „Klaffer“, die (wie Hunde) kläffen und Verräter der heimlichen Liebe sind. Auch aus wirtschaftlichen Gründen (wenn er etwa ein mittelloser Knecht war), musste eine Liebe verheimlicht werden, weil die Verhältnisse nicht für eine „ehrlliche“ Heirat reichten.

2. Diese Strophe ist ebenfalls ein Liebeslied-Stereotyp (Stichwort „verliebt“); allerdings sind die ergänzenden Belege (bisher) alle jünger als 1807. Die Strophe 2

⁹ Nachweise und viele weitere Hinweise in: Holzapfel, Otto: *Liedverzeichnis* (2006 / 2018). Das gilt auch für die folgenden Hinweise.

beschönigt inhaltlich, und zwar ohne Rücksicht auf alle Hinweise, die mir zur Strophe 1 notwendig erscheinen, indem sie das „Beieinander Stehen“ verherrlicht. Näher dürfen sich die Partner nicht kommen, ohne dass Alarmglocken schellen. Ja, man kann die Aussage ergänzen mit einer weiteren stereotypen, das heißt formelhaft verwendeten Strophe (ebenfalls nur jüngere Belege) unter dem Stichwort „Rose“: „Es blüht ja keine Rose ohne Dornen, es gibt ja keine Liebe ohne Sorgen, denn wo zwei Verliebte wollen sein, da muss der / die eine stets betrogen sein.“

3. Insofern bleibt die Aussage der Strophe 3 „freundlich“, aber in der vielleicht prekären Situation kaum hilfreich. Auch zu dieser Strophe belegt meine Datei der Einzelstrophen, dass es ein Liebeslied-Stereotyp ist (wieder nur jüngere Belege, aber immerhin regionale Ausbreitung von Aufzeichnungen aus mündlicher Überlieferung im Material des Deutschen Volksliedarchivs aus Pommern, Tirol und Steiermark, also „weit verbreitet“): „Mein Herz ist ein Spiegel, Bub, da schau hinein, und darfst schauen, wie du willst, (wirst alleweil drin sein)“. – „Setz’ du einen Spiegel in’s Herz mir hinein, damit du kannst sehen, wie treu ich es mein“ (vergleiche Erk-Böhme Nr. 507, Strophe 3 [um 1856]; Erk-Böhme Nr. 508, Strophe 5 [1818; Liedflugschrift vor 1800]. – Das System der Textanalyse solcher Lieder anhand der Stereotypen-Identifizierung führt meines Erachtens weiter, aber dieses System ist mit meinen bisherigen Belegen nur der Anfang; es müsste erheblich ausgebaut werden. Es sind Assoziationen unterschiedlicher Art, die einen solchen Text tragen und praktisch unverändert weitervermitteln: Lieben kann sich, wer es sich leisten kann; „ich [der fiktive Sänger] gehöre leider nicht dazu“. Das ist zumindest die Assoziation, die am wenigsten frauenfeindlich ist.

Wir kommen zum vierten und letzten Beispiel, und es geht um das sehr bekannte Lied „**Wenn alle Brunnlein fließen**, so muss man trinken...“ Auch hier kann ich mich (mit Hinblick auf die Belegnachweise in meinem „*Liedverzeichnis*“ und meine Darstellung in dem *Diyalog*-Aufsatz von 2013) kurz fassen. Wir kennen Belege zu diesem Lied seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts bis zu Aufzeichnungen aus mündlich geprägter Überlieferung des 19. Jahrhunderts. A. H. Hoffmann von Fallersleben konnte das Lied unter dem Anfang „Und in dem Schneegebirge, da fließt ein Brunnlein kalt...“ in Breslau aufzeichnen (1842). Wieder fällt unter den Gebrauchsliederbüchern der „Zupfgeigenhansl“ der frühen Jugendbewegung (Ausgabe 1913) auf. In neuerer Zeit wurde das Lied mehrfach in der Feldforschung des „Volksmusikarchivs des Bezirks Oberbayern“ seit den 1980er Jahren sehr häufig aufgezeichnet, und es gehört nach den Erfahrungen dieses Archivs gegenwärtig zu den bekanntesten dreißig Volksliedern in Deutschland. Als ich mich zuerst mit diesem Lied beschäftigte, war ich nicht darauf aufmerksam, dass es für den alten deutschen Rechtsbrauch „treten auf den Fuß“ eine auffallende türkische Parallele im Hochzeitsbrauch gibt. Man kann sich vorstellen, dass das (deutsche) „Treten auf den Fuß“ als heimliches Ja-Sagen bei Verhandlungen mit Dritten durchaus einen Sinn hatte und seinen Zweck erfüllte. Daraus hätte sich dann ein öffentliches Eheversprechen entwickelt. Ob sich das moderne Auf-den-Fuß-treten oder Getreten-fühlen daraus weiterentwickelt hat, muss offen bleiben; es ist wohl nicht zwingend notwendig, sondern das kann als völlig neue Geste entstanden sein. Erstaunlich war für mich, dass so etwas eine türkische Parallele hat. Ali Osman Öztürk teilte mir mit, dass nach dem türkischen Brauch das „auf den Fuss treten“ fast unverzichtbar bei der (offiziellen) Hochzeitszeremonie ist. Darum soll es hier nicht mehr gehen. – Ich greife als Text die Variante heraus, die Hoffmann von Fallersleben aufzeichnete; er druckte als Lied

als Duett, als Wechselspiel eines Paares (aber diese Gliederung kann durchaus nachträglich vom Herausgeber eingefügt worden sein; sie soll hier keine Rolle spielen).

[Sie] 1. Und in dem Schneegebirge da fließt ein Brunnlein kalt, und wer daraus tut [thut] trinken, der wird ja nimmer alt. – [Er] 2. Ich hab' daraus getrunken gar manchen frischen Trunk; ich bin nicht alt geworden, ich bin noch immer jung. – [Sie] 3. Das Brunnlein was da drüben fließt, draus soll man immer trink'n; wer eine Feinsherzliebste hat, der soll man immer wink'n. – [Er] 4. Ich winkte dir mit den Augen, ich trat dich auf den Fuß – [Sie] Ach, wie ein schweres Roden [! Reden? O. H.], wenn einer scheiden muß. – [Er] 5. Ade, mein Schatz, ich scheide, ade, mein Schätzelein! [Sie] Wann kommst du denn doch wieder, Herzallerliebster mein? – [Er] 6. Wenn es wird schneien Rosen und regnen kühlen Wein – Ade, mein Schatz, ich scheide, ade, mein Schätzelein! – [Sie] 7. Es schneit ja keine Rosen und regn't auch keinen Wein: Da kommst du denn nicht wieder, Herzallerliebster mein!

Auch übergehe ich den Aspekt des „lieblosen“ Liedes; primär ist das hier der Versuch, die obigen Strophen mit Hilfe der Katalogisierung von Einzelstrophen verständlicher zu machen: Wenn man schon am frischen Brunnen ist, soll man auch trinken. 1. Und wer jetzt die Gelegenheit ergreift, wird nicht alt. Warum nur „sie“ das sagen soll, ist nicht ersichtlich. – 2. Zumeist ist ja (im Lied) „er“ der drängende Partner, der „nicht alt“ werden will, also nicht abwarten will. Unter „winken“ finden wir in der Katalogisierung der Einzelstrophen ein Liebeslied-Stereotyp „Schenkst du mir Wein zu trinken, so tu ich dir Bescheid, tust du mir heimlich (freundlich) winken, so ist mein Herz erfreut.“ Das könnte allerdings für „sie“ gelten, und etwas schwingt mit hinein, das wir aus ähnlichen Liedern kennen: Das Winken darf / muss „heimlich“ sein. Die soziale Kontrolle in der kleinen Gemeinschaft toleriert nicht jede Liebesbeziehung, vor allem nicht mit einem „Habenichts“. Für „sie“ birgt das Winken allerdings eine Hoffnung.

3. Der Liebsten soll man immer winken. – 4. Und er winkt und tritt auf den Fuß – heimlich (etwa unter dem Tisch), und das kennen wir als Heiratsversprechen (siehe oben). Aber „sie“ wehrt gleich ab, denn sofort ist vom Scheiden die Rede, und – 5. – Natürlich ist „er“ es, der Abschied nehmen „muss“. Der Wanderbursche, der „fröhlich“ aufbricht, der wandernde Geselle, der unterwegs ist, der „Mann“, der erst die Welt kennenlernen will... Viele Assoziationen können diesen Raum füllen; vom Text her ist das eine der vielen Leerstellen mit nur vager Aussage. Eindeutigkeit ist nicht die Sprache des Volksliedes. Und das ist seine Stärke. Jeder kann sich von diesem offenen Text ansprechen lassen und seine eigenen Probleme darin widergespiegelt sehen. Ja, und wann kommt er wieder?

6. Das Lied schließt mit einer geläufigen Unmöglichkeitformel für „niemals“; überflüssigerweise wird das in der Strophe 7 noch erläutert. Diese Formel kann ganz unterschiedliches Aussehen haben. Unter „liederlich“ ist sie humorvoll formuliert: „Du liederlichs Bürschl, wann wirst du gescheid? Wanns Sauerkraut regnet und Buttermilch schneit.“ (Variante dazu unter „lustig“: „Du herzigs netts Schätzle, wann wirst emol gscheid: wann's Sauerkraut regnet und Erdäpfel schneit.“ Oder unter „Regen“: „Wenns bayrisch Bier regnet und Bratwürste schneit, dann bitten wir den Herrgott, dass das Wetter so bleibt.“ mit vielen Varianten). Von Humor kann hier jedoch nicht die Rede sein. Hier bricht die „Lieblosigkeit“ (des Mannes) sich Bahn; „er“ lässt sie sitzen, nachdem er ihr ein Heiratsversprechen gegeben hat (das mit Winken und Treten-auf-den Fuß allerdings

um 1840 so kaum noch verstanden wird, aber in mittelalterlichen Quellen durchaus präsent ist).

Formelhafte Liedausdrücke bleiben erhalten, auch wenn sich das Verständnis für den Inhalt verändert hat oder verloren gegangen ist. Die Formelhaftigkeit des Textes verhindert weitgehend auch neue Variantenbildung, und mit dem gedruckten Gebrauchsliederbuch wird der Liedtext zum „trockenen“ Buchwissen. Auch das verhindert weitere, lebendige Variantenbildung. Uns bleibt es, durch mühsame kulturhistorische Forschung die ursprüngliche Bedeutung zu klären und damit den Liedtext im „richtig“ überlieferten Sinn zu interpretieren.

Literaturverzeichnis

- Erk, Ludwig / Böhme, Franz Magnus** (Hg.) (1893-1894): *Deutscher Liederhort*, Band 1-3, Leipzig.
- Holzappel, Otto / Stief, Wiegand** (1988): *Deutsche Volkslieder mit ihren Melodien: Balladen*. Band 8 [DVldr Nr. 155 „Graf und Nonne“], Freiburg i. Br.
- Holzappel, Otto** (1997): *Lieblose Lieder. „Und fragst Du mich, was mit der Liebe sei“*. Das ‚sozialkritische‘ Liebeslied. Bern.
- Holzappel, Otto** (1999): „Wenn alle Brunnlein fließen...“ In: *Gender-Culture-Poetics. Zur Geschlechterforschung in der Literatur- und Kulturwissenschaft. Festschrift für Natascha Würzbach*, Trier, S. 133-149.
- Holzappel, Otto** (2002): *Mündliche Überlieferung und Literaturwissenschaft. Der Mythos von Volkslied und Volksballade*. Münster (Literaturwissenschaft. Theorie und Beispiele, 2). Mose
- Holzappel, Otto** (2013): „Interkulturelle Redensarten und ihr kulturhistorischer Hintergrund. ‚Einem aufs Dach steigen‘ und ‚jemandem auf den Fuß treten‘: eine Skizze. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2013/2, S. 95-102.
- Holzappel, Otto** (2006 / 2018): *Liedverzeichnis* [gedruckt bei Olms in Hildesheim 2006], Internet-Update vom August 2018.
- Muschiol, Barbara** (1992): *„Keine Rose ohne Dornen“*. Zur Funktion und Tradierung von Liebesliedstereotypen, Bern.
- Öztürk, Ali Osman** (1994): *Das türkische Volkslied als sprachliches Kunstwerk*, Bern: Peter Lang (Studien zur Volksliedforschung, Band 15).
- Öztürk, Ali Osman** (2017): *Türküyü Okumak. Türkü Yazıları II*. [Volkslied als sprachliches Kunstwerk. Ein Sammelband zum Thema Volkslied], Istanbul: Hiperkitap.

Süleyman, Zrínyi und Theodor Körner in dem Deutschen Knabenbuch (1862) von Ludwig Eichrodt

Kálmán Kovács , Debrecen

Öz

Ludwig Eichrodt'un 1862 Tarihli Deutsches Knabenbuch [Alman Erkek Çocuk Kitabı] Adlı Eserinde [Muhteşem] Süleyman, Zriniski ve Theodor Körner

Bu araştırmada, Ludwig Eichrodt'un (1827-1892), Muhteşem Süleyman, Nikolaus (Miklós) Zrínyi (1508-1866) ve Theodor Körner (1791-1813 hakkında yazdığı şiirler, ders müfredatı, medya tarihi ve Körner-Alımlaması bağlamında ele alınacaktır. Bir Alman erkek çocuk kitabındaki şiirlerin okullu erkek çocuklar için düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Fakat şiirler, çok anlamlı ironik bir dil kullanmakta ve bir uygarlık eleştirisi tavrı sergilemekte olup, bu nedenle, eğitim kurallarını ve derslerde işlenmesi gereken değerleri tartışmaya açtığı için, şiirlerin okul derslerinde kullanılmasını uygunsuz/imkansız kılmaktadır. Körner/Zrínyi alımlaması tarihinde aynı şekilde bu metinler genel eğilime uymamaktadır, çünkü Körner alımlamasında çok nadiren ironik sesler duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Süleyman, Zriniski, Theodor Körner, Zigetvar, Alman Erkek çocuk kitabı.

Abstract

In der Studie werden die Gedichte von Ludwig Eichrodt (1827-1892), über Süleyman den Prächtigen, Nikolaus (Miklós) Zrínyi (1508-1866) und Theodor Körner (1791-1813) im Kontext des Schulunterrichtes, der Mediengeschichte und der Körner-Rezeption vorgestellt. Die Gedichte des Deutschen Knabenbuch sind scheinbar für Schulknaben gedacht. Sie zeigen aber eine mehrdeutige ironische Sprache und eine zivilisationskritische Attitüde, die die Gedichte untauglich für den Schulunterricht macht, weil sie den Schulkanon und die Werte des Unterrichts in Frage stellen. In der Geschichte der Körner/Zrínyi-Rezeption weichen die Texte ebenfalls von dem Mainstream ab, weil in der Körner-Rezeption selten ironische Stimmen zu hören waren.

Schlüsselwörter: Süleyman, Zrínyi, Theodor Körner, Sziget(vár), das deutsche Knabenbuch.

Einleitung

Ludwig Eichrodt (Rudolf Rodt, 1827-1892), der durch seine humoristischen Gedichte in der Münchener satirischen Zeitung *Fliegende Blätter* bekannt geworden ist, publizierte 1862 seine Gedichtsammlung *Deutsches Knabenbuch*.¹ Der Band enthält hundert kurze Gedichte



Einsenddatum: 03.10.2018

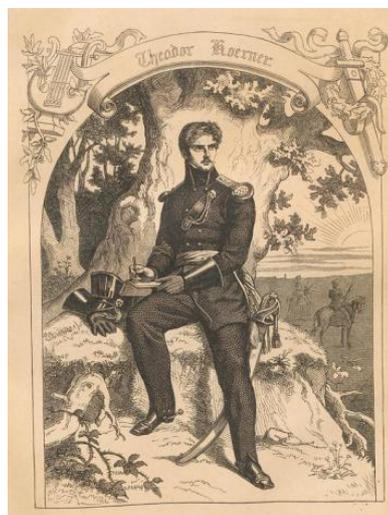
Freigabe zur Veröffentlichung: 30.12.2018

¹ Die erste Ausgabe erschien nach den Angaben des *Karlsruher Virtuellen Katalogs* (KVK) im Jahre 1862. [<https://kvk.bibliothek.kit.edu>] und einiger zeitgenössischen Bücherkataloge (z.B. Büchting, 198). Bekannt sind weitere Auflagen aus dem Jahre 1865 und 1912, aber die Bibliothekskataloge sind oft

über mythische, historische und literarische (fiktionale) Gestalten. In dieser Studie werden vor allem die Gedichte über Süleyman den Prächtigen, Nikolaus (Miklós) Zrínyi (1508-1866) und Theodor Körner (1791-1813) vorgestellt. Die Texte und die Illustrationen² werden im Kontext der Schulunterricht, der Mediengeschichte und der Körner-Rezeption vorgestellt.

Das *Deutsche Knabenbuch* ist für Schulkinder (Knaben) gedacht. Die Gestalten werden mehr oder weniger chronologisch geordnet. Den biblischen und antiken Gestalten folgen Figuren des Mittelalters (Karl der Große, Barbarossa, Konradin, Dante, Winkelried, Gutenberg etc.) und der frühen Neuzeit. Die Reihe endet im frühen 19. Jahrhundert. Die letzten Gestalten repräsentieren das Zeitalter der napoleonischen Kriege (Napoleon, Karl Reichsfreiherr vom und zum Stein, Theodor Körner, General Gebhard Leberecht von Blücher). Auch Figuren außerhalb Europas (Harun al Raschid, Saladin, Benjamin Franklin, George Washington) sind zu finden. Die Auswahl der Figuren entspricht ungefähr dem damaligen kulturellen Horizont, den der Schulunterricht vermitteln wollte. Ein Teil der historischen Gestalten waren Figuren aus literarischen Texten des Schulkanons. Sultan Saladin ist ja eine Hauptgestalt in Lessings dramatischem Gedicht *Nathan der Weise* (1779), Maria Stuart ist eine Protagonistin in Schillers Drama *Maria Stuart* (1801) und Othello wird schließlich im Gedicht explizit als Shakespeares Figur präsentiert: „Shakespeare, dem alle neun Musen gnädig, / Bracht's aufs Theater den Mor von Venedig.“ (Eichrodt [o.J.]: 102) Süleyman und Zrínyi wurden ebenfalls als literarische Gestalten ins *Knabenbuch* aufgenommen und zwar aus Theodor Körners Drama *Zriny* (1814)³.

Körners Drama war seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Schullektüre. Die zeitgenössischen Rezensionen und Presseberichte über Eichrods Gedichtband erschienen in Presseorganen, die in Verbindung mit dem Schulwesen waren.⁴ In der Folgezeit von Eichrods *Knabenbuch* wurde Körners *Zriny* ein fester Bestandteil des schulischen Literaturkanons, wovon die verbreiteten kommentierten Schulausgaben des Dramas zeugen. In den Ausgaben von Walther Böhme, Georg Carel, Joseph Dahmen und Maximilian Schmitz-Mancy ist Körners Text mit ausführlichen Kommentaren, Erklärungen, Landkarten etc. zu lesen. Carels



unsicher und verwenden ein Fragezeichen. Wir benutzen die Ausgabe aus dem Jahre 1864, die die Düsseldorfer Universitäts- und Landesbibliothek digitalisiert hat [<https://digital.ub.uni-duesseldorf.de/dfg/content/titleinfo/1107786>]. (Heruntergeladen 2018.09.10.). Die Ausgabe ist unpaginiert, wir geben die Seitenzahlen des PDF-Digitalisates an.

² Die Abbildung des Sultans siehe Eichrodt [o.J.]: 124, das Bild von Körner siehe Eichrodt [o.J.]: 200. Die Bilder sind unsigniert. Wir konnten nicht feststellen, wer die Maler der beiden Bilder waren. Zu den Malern siehe die Angaben zum Buch in der Literaturliste.

³ Uraufgeführt am 30. 12. 1812.

⁴ Siehe u.a. *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*. Wien: C. Gerold's Sohn, 1864, Bd. XV, S. XVIII; *Pädagogisches Archiv. Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen*. Stettin: Rahmer, 1862, Bd. IV, 638; *Drittes Programm des K.K. Real-Obergymnasiums auf der Landstraße in Wien für das Schuljahr 1871/72*. Wien: Selbstverlag, 1872, 42.

Ausgabe aus dem Jahre 1889 erlebte zwölf weitere Auflagen⁵, Damens Textausgabe elf⁶, aber die Arbeiten von Böhme (o.J.) und Schmitz-Mancy (1915) wurden auch mehrmals gedruckt.⁷ Die große Zahl der Auflagen zeugen von einer großen Nachfrage.⁸

Die Illustrationen dienten pädagogischen Zwecken, aber sie zeigten darüber hinaus den neuen Trend der illustrierten Drucke in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Der Medienwandel wurde durch die Familienblätter (*Die Gartenlaube*, 1853-1944), die illustrierten Zeitungen (*Illustrierte Zeitung*, 1843-1944) und die Witzblätter (*Fliegende Blätter*, 1844-1944) signalisiert (Faulstich 2006: 74-77). Zu erwähnen ist hier ein neues wichtiges „Zwischenmedium“ (Faulstich 2006: 83), der Bilderbogen. Im Programm des Neuruppiner Verlages erschien sogar ein *Zriny*-Blatt mit Abbildungen der Figuren aus Körners Drama.⁹ Die Illustrationen und die Gedichte über Süleyman, Zrínyi und Körner teilen wir hier unverändert mit:

Ludwig Eichrodt: Sultan Soliman

Der Großtürk, der Sultan, der Padischah
Hauset in Stambul ra-bumm-zinntrarah!
Vor seinem Serail spielt auf mit Geschick
Die rauschende Janitscharenmusik.
Sein Wunsch ist Befehl. Seinen Ernst, sein Pläsir
Führt alles ihm aus der Großvezier,
Der Kapudan Pascha und Großpandur,
Sonst sendet er ihnen die seidene Schnur.
Sie erdrosseln sich selbst. Doch ohne Verdruß
Lebt lustig weiter der Sultanus.
Mit Schrecken und Krieg, mit Grausamkeiten
Erfüllt er Europa, das war vor Zeiten.
Es zitterte das Land, und der Ozean
Vor dem blutig gewaltigen Soliman. (Eichrodt [o.J.]: 123)

Ludwig Eichrodt: Zriny

Zriny, der ungrische Magnat,
Vertheidigte Scigeth [sic!], die Stadt,
Mit seiner handvoll tapfrer Magyaren,
Gegen die Zahllosen Janitschaaren [sic!].
Der Sultan, der unersättliche Mann,
Hatte sich noch nicht genug gethan,
Wohl aus dem Rhein zur rechten und Linken
Sollten die türkischen Rosse trinken.

⁵ Carel: 1902, 1903, 1908, 1910, 1912, 1915, 1916, 1919, 1920, 1921, 1923, 1926 (*Karlsruher Virtueller Katalog*).

⁶ Dahmen: 1895, 1900, 1902, 1904, 1907, 1909, 1912, 1915, 1918, 1912, 1927 (*Karlsruher Virtueller Katalog*).

⁷ Böhme (o.J.): 1898, 1900, 1920; Schmitz-Mancy: 1915, 1916, 1925.

⁸ Weiteres über Körner in den deutschen Schulen siehe Kovács 2017: 60-61.

⁹ Siehe die Arbeiten von Ali Osman Öztürk dazu: Öztürk-Gökay 2016: 256 und Öztürk 2015: 157 f., die Abbildung siehe ebenda, 158.

Deutschland wollt' er erobern, erwerben,
Die Ungarn halfen den Streich verderben;
Vorán Held Zriny – das gab eine Kluft!
Er sprengte Scigeth und sich selbst in die Luft. (Eichrod [o.J.]: 162)

Ludwig Eichrodt: Theodor Körner

So lange der Jugend Leyer und Schwert
Und *Theodor Körner* theuer und werth,
Solange hat es noch gute Wege
Mit Deutschland, daß es sich rühr' und rege.
Bei Lützow's wilder verwegener Schaar
Der Körner ein schwarzer Jäger war.
Er hat in der Schlacht sein *Lied* gesungen,
Er hat in der Schlacht sein *Schwert* geschwungen;
Für's Vaterland starb er den Heldentod,
Und sah noch der Freiheit Morgenroth.
Er fiel, ein Jüngling, von Kugeln durchbohrt,
Und lebt er in ewiger Jugend fort! (Eichrodt [o.J.]: 199)

Obwohl alle Umstände, die paratextuellen Angaben (Titel) und die Rezeption, eine schulisch-pädagogische Intention und den schulischen Gebrauch andeuten, waren die Texte, die Redeform der Gedichte, keinesfalls passend für den Schulunterricht. Die sehr einfachen, stereotypischen Formulierungen, die dem Zielpublikum sehr gut passen würden, werden mit einer witzigen und ironischen Rede verbunden. Über den Sultan Süleyman heißt es ja:

Der Großtürk, der Sultan, der Padischach
Hauset in Stambul ra-bumm-zinntrarach!

Und über Zrínyi heißt es im Gedicht:

Deutschland wollt' er [Süleyman – K.K.] erobern, erwerben,
Die Ungarn halfen den Streich verderben [...].

Die Verse erinnern an die witzigen Pointen von Wilhelm Busch. Darüber hinaus wird die Belagerung der Festung Sziget(vár) als „Streich“ genannt, was ebenfalls an *Max und Moritz* erinnert, da die einzelnen Episoden mit „Streich“ betitelt werden: „Dieses war der erste Streich, / Doch der zweite folgt sogleich.“ – heißt es am Ende der ersten Episode von *Max und Moritz*.¹⁰ Robert Prutz¹¹, Redakteur der Zeitschrift *Deutsches Museum*, spürte diese Polyfonie der Rede und meinte in seiner Rezension über das *Knabenbuch*, dass Eichrodts Gedichte „zwischen historischem Porträt und humoristischem Zerrbild“ schwanken (Prutz 1864: 78). Der Autor, heißt es weiter, der „durch seine humoristischen Schöpfungen [berühmt war – K.K.], hat sich, scheint es, auch einmal im historischen Genre versuchen wollen, ist dabei aber unwillkürlich in das ihm von alters her vertraute Gebiet des Humors zurückverfallen [...]“ (Prutz 1864: 78) Wir wissen nicht, was die Absicht des Autors gewesen sein konnte, aber das Ergebnis spricht für sich: Der ironisch-

¹⁰ Busch (WWW), ohne Seitenzahl.

¹¹ Wir vermuten hinter „R. P.“ den Redakteur der Zeitschrift, Robert Prutz.

spielerische Ton beherrscht den ganzen Band, was wir schwer als unabsichtliche „Rückfälle“ betrachten können.

Das Problem der Ironie führt zum Kontext der Rezeption.¹² Im Jahre 1862 war das Körner-Thema sehr aktuell, weil 1863 das fünfzigjährige Jubiläum der Leipziger Schlacht und Körners Tod (08. 26. 1813) gefeiert wurde. Nach den Revolutionsjahren und nach den Jahren der politischen Unterdrückung erlebte man seit 1859 eine liberale Phase in Preußen und in dieser Aufbruchsstimmung wurde die „National-Körner-Feier“¹³ am 16. August 1863 in mehr als 500 deutschen Städten und auch im Ausland gefeiert. In den größeren Städten wurden die Feierlichkeiten oft mit einer *Zriny*-Aufführung beendet.¹⁴ Die zentrale Feier fand in Wöbbelin am Grabe des Dichters statt, eine zweite wichtige Feier wurde in der Geburtsstadt (Dresden) veranstaltet.¹⁵ Über Theodor Körner entstanden in diesen Jahren viele literarische Werke. Hervorzuheben sind die Texte von Louise Mühlbach, Max Ring, Heinrich Dreher, Julius Pabst, Heribert Rau, Georg Zimmermann und die Oper von Wendelin Weißheimer (Musik) und Louise Otto-Peters (Libretto).

Die populäre Autorin Louise Mühlbach veröffentlichte ihren Romanzyklus *Napoleon in Deutschland* (1858-59) in sechzehn Bänden. In der sehr detaillierten historischen Darstellung der napoleonischen Kriege erzählen zwei Kapitel über Theodor Körner (Mühlbach 1858 [*Dritte Abteilung, III*]: 3-48). Max Ring, Autor führender Zeitungen und Zeitschriften (*Die Gartenlaube*, *Vossische Zeitung*), publizierte in der *Gartenlaube* seine Erzählung *Leyer und Schwert. Historische Novelle* (1853). Die *Gartenlaube*, wie bereits erwähnt, war ein führendes Organ unter den illustrierten Familienblättern, die ein sehr breites Publikum erreichten. Die Zeitung hatte 1861 hunderttausend Abonnenten, was mehrere hunderttausende Leser bedeutete (Faulstich 2004: 66). Die konservative Zeitung hatte einen gesamtdeutschen Geist. Max Ring erzählt über Körners Wiener Zeit. Im Zentrum steht Körners Begegnung und Gespräch mit Erzherzog Karl nach der erfolgreichen Uraufführung des *Zriny* und strahlt einen konservativen und proösterreichischen Geist aus. Dargestellt wird eine Begegnung zweier Genies, eines Staatsmannes und eines Dichters:

Nicht zwei Fremde, durch Geburt und Lebensstellung so weit von einander verschiedene Personen standen einander hier gegenüber, sondern zwei, für das gemeinsame Vaterland gleich laut und kräftig schlagende Herzen voll der edelsten Gesinnung. (Ring 1858: 521)

Heinrich Dreher's allegorisches Festspiel mit Musik¹⁶ setzt die Tradition von Schillers *Wallensteins Lager* fort. Im ersten Teil erscheinen lustige Szenen im Lager der Soldaten, die sich einer Studentensprache bedienen und Körners *Weinlied* singen.¹⁷ Im zweiten Teil wird nach der Schlacht Körners Leiche auf die Bühne gebracht und die Krieger verabschieden sich feierlich von dem Dichterhelden.

¹² Ausführlicher über die Rezeptionsgeschichte Körners siehe Kovács 2017 und Kovács 2015.

¹³ Dazu siehe die detaillierten Forschungen von René Schilling (Schilling 2002, Kap. II, ff.).

¹⁴ So unter anderen in Dresden und Nürnberg (Kovács 2017: 52).

¹⁵ Angaben über die „National-Körner-Feier“ siehe Kovács 2017: 52-55.

¹⁶ Der Komponist war Friedrich Richard Franz Genée (1823-1895).

¹⁷ Dreher 1860: 18 ff., Körner: *Weinlied* (Stern [1890], I, 171).

Das Festspiel *An Körners Grabe* (1863) von Julius Pabst nimmt Bezug auf das Jubiläum: In einem Spiel im Spiel versammeln sich die Dramenfiguren, um Körners Jubiläum zu feiern. Das symbolische Festspiel war ein beliebtes Programm im Jubiläumsjahr Körners.¹⁸ Heribert Raus Werk *Theodor Körner. Vaterländischer Roman* (1863) ist der längste uns bekannte Erzähltext über Theodor Körner. Der Roman erzählt Körners Leben von der Freiburger Zeit bis zu seinem Tod. Wir erwähnen noch das Drama *Theodor Körner* (1863) von Georg Zimmermann, die Oper *Theodor Körner. Große vaterländische Oper in 5 Akten und einem Vorspiel* (1867) von Wendelin Weißheimer (Musik) und Louise Otto-Peters (Text). Die Oper übernimmt viele Elemente von Georg Zimmermanns Drama. Schließlich erwähnen wir das kurze Spiel von Emil Schneider *Götter, Helden und solche, die es werden sollten* (1864).

Gemeinsam ist in diesen Texten die affirmative, apologetische, teilweise pathetische Redeweise und vor dieser Folie wird das Novum der polyfonen Stimme in Eichrodt's Gedichten sichtbar. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erscheint zwar gelegentlich der Humor in der Körner-Rezeption, aber die Texte werden nicht satirisch, bleiben apologetisch und affirmativ. Das Thema von Emil Schneiders Stück *Götter, Helden und solche, die es werden sollten* (1864) ist der dänische Krieg (1864), der im Kontext eines humoristischen Götterspieles erscheint. Der Kriegsgott Mars lebt zurückgezogen, weil die moderne Kriegstechnik, die das persönliche Heldentum überflüssig machte, ihn vom Krieg entfremdete. Auch Minerva, die die Marktenderin des himmlischen Heeres war, musste ihr Geschäft „seit Verdrängung des Nektar [sic!] durch ‚Bayrisch Bier‘“ aufgeben (Schneider 1864: 19). Als die Götter wieder in die Welt der Menschen zurückkehren, begegnen sie den Helden Theodor Körner und Major Lützow. Sie und die Berichte über den neuen siegreichen (dänischen) Krieg werden aber nicht humoristisch dargestellt, sondern wieder mit Pathos, und auch die affirmative Haltung wird behalten.

In dem Roman von Louise Mühlbach lesen wir ebenfalls eine humoristische Episode aus Körners Leben. In Breslau (Wrocław), wo die Freitruppe von Adolf Freiherr von Lützow (1782-1834) aufgestellt wurde, in der auch Körner kämpfte, waren die Schneider überfordert und Körner konnte sich keine Uniform besorgen. Die Frau von Major Lützow überredete den Schneider so erfolgreich, dass er gleich zwei weitere Uniformen verfertigte, eine für Körner und eine für sich selbst. Sowohl der Humor als auch die emanzipierte Frauenfigur(en) der Erzählung verleihen der Geschichte eine neue Färbung, die Affirmation und Apologie wird jedoch dadurch nicht geschwächt. Eine kritische Attitüde in der Körner-Rezeption erschien selten. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren es Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Hebbel und Heinrich Heine, die kritische Stimmen über Körner und über den Nationalismus hören ließen. In der zweiten Jahrhunderthälfte sind es nur vereinzelt kleinere Texte um 1890 in Witzblättern (für Details und Textbeispiele siehe Kovács 2017: 55-56).

Die nationalistische Tradition in der Literatur war durch die homogene pathetische (Jeismann 1992: 36) Stimme bestimmt. Diese affirmative, „zweifelsfreie“ Rede, wie es Bachtin (1979: 178) nennt, wird bei Goethe an mehreren Stellen mit dem Knittelvers

¹⁸ Aufgeführt u.a. in Dresden, Berlin, Nürnberg und Mannheim (*Erheiterungen*, 12. 09. 1863., Nr. 219, 875; 14. 09. 1863., Nr. 220, 878 und ebenda, 879).

polyfon gestaltet.¹⁹ Auch in Schillers *Wallensteins Lager* haben die Knittelverse eine ähnliche Funktion und sie erzeugen Ironie, einen „parodistischen Charakter“ (Lange 1973: 79), eine Dissonanz zum ernststen, tragischen Kriegsgeschehen (ausführlicher über Ironie und den Pathos in der nationalistischen Tradition siehe Kovács 2016: 70f.). Auch in Eichrods Gedichten erzeugen die Knittelverse Ironie und Distanz und damit werden die Texte über Süleyman, Zrínyi und Körner beispiellos in der Körner-Rezeption um das Jubiläumsjahr 1863. Die Polyfonie neutralisiert ja jede Affirmation und Apologie. „In der Poesie muß das Wort über den Zweifel als Wort zweifelsfrei sein.“ (Bachtin 1979: 178) – formulierte Bachtin über die zweifelsfreie Rede einer apologetischen Sprache. Eichrods Verse halten den Leser aber in Unsicherheit, sie schweben im Liminalen und lassen eine zweifelsfreie Decodierung nicht zu. Dies gilt nicht nur Süleyman, Zrínyi und Körner, sondern dem gesamten Schulkanon, was aber die Verse noch schwerwiegender macht.

Die latente Zivilisationskritik wird durch das letzte Gedicht des *Knabenbuches* expliziert. Es trägt den Titel *Der letzte Mohikaner* und bildet eine ironische Pointe für die kulturhistorische 'Ahnengalerie'. Einerseits ist Chingachgook aus dem Roman von James Fenimore Cooper *Der letzte Mohikaner* (1828) ein Kuckucksei in der Reihe wichtiger Persönlichkeiten (Figuren) der westlichen Zivilisation: Der Indianer verletzt die Angemessenheit (aptum) und Schicklichkeit (decorum) der Figurenreihe. Andererseits passt aber der Name an die letzte Stelle. Die Spannung zwischen Passendem und Unpassendem erzeugt aber Ironie, die den kulturellen Wert der Ahnengalerie in Frage stellt. Genau das tut auch der Text des Gedichtes. Eichrodt spricht in der Tradition des edlen Barbaren darüber, dass der weiße Mann die Urbevölkerung Amerikas ausrottet:

Rothäute schalt sie der weiße Fremde,
Weil sie nicht trugen Crawatt und Hemde,
[...]
Doch ihre männliche Tugend und Würde
Rechneten kaum sie ihnen zur Zierde –
[...]
Im Namen der Civilisation
Erschießt man sie oder jagt sie davon [...]. (Eichrodt [o.J.]: 207)

Schluss

Als Schluss können wir feststellen, dass Ludwig Eichrods Knabenbuch scheinbar für den schulischen Gebrauch gedacht war und dass das Buch im Kontext des damaligen Schulkanons und des kulturhistorischen Kontextes gelesen werden kann. Auffallend ist jedoch, dass die Texte fern von jeder Apologie und Affirmation sind. Die vorgestellten Gedichte über Süleyman, Zrínyi und Körner widersprechen dem damaligen Umgang mit Theodor Körners Werk, sie widersprechen auch dem affirmativen Charakter der Schulausgaben von Körners Zriny. Mehr noch: Die explizite

¹⁹ Gemeint sind die Knittelverse im *Faust*, sowie das Festspiel *Des Epimenides Erwachen*. Siehe dazu Kovács 2016.

Zivilisationskritik Eichrodt in anderen Gedichten des Bandes stellt die Reihe der Repräsentanten der westlichen Zivilisation in ein Zwielicht und damit stellt der Autor zugleich den ganzen Schulkanon in Frage.

Literaturverzeichnis

- Bachtin, Michail M.** (1979): *Die Ästhetik des Wortes*. Herausgegeben und eingeleitet v. Rainer Grübel. Aus dem Russischen übersetzt von Rainer Grübel und Sabine Reese. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Edition Suhrkamp 967).
- Böhme, Walther** (o.J.): Erläuterungen zu Körners „Zriny“ für den Schul- und Hausgebrauch. Von Dr. Walther Böhme, Oberlehrer am Rutheneum-Schleiz. Leipzig: Herm. Beyer, o. J. [1898] (Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern, Bd. 17).
- Büchting, Adolph** (1866): Repertorium über die nach den halbjährlichen Verzeichnissen der J. C. Hinrichs'schen Buchhandlung in Leipzig erschienenen Bücher, Landkarten etc. Bearb. v. Adolph Büchting, Bd. 2, Die Jahre 1862-1865 umfassend. Nordhausen: A. Büchting.
- Busch, Wilhelm** [2018]: *Max und Moritz*. Wilhelm-Busch-Seiten von Johann Schöpflin. [<http://www.wilhelm-busch-seiten.de/werke/maxundmoritz/streich1.html>]. (Letzter Zugriff am 11.11.2018).
- Carel, G[eorge]** (1889): *Zriny. Ein Trauerspiel von Theodor Körner*. Hrsg. v. Dr. G. Carel. Bielefeld und Leipzig: Velhagen und Klasing (= Deutsche Schulausgaben, Bd. 34).
- Dahmen, J[oseph]** (1895): *Zriny. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von Theodor Körner*. Mit erläuternden Anmerkungen hrsg. v. Dr. J[oseph] Dahmen. Paderborn: Schönigh, 1895 (Schönighs Ausgaben deutscher Klassiker mit Erläuterungen).
- Dreher, Heinrich** (1860): *Theodor Körner. Melodrama in 1 Act. Musik mit Beibehaltung von Melodien zu Körner'schen Liedern*. Ouverture von Richard Genée. Bühnen-Manuscript. Wiesbaden: Verlag v. Christian Limbarth.
- Eichrodt, Ludwig** (o.J.): *Deutsches Knabenbuch*. Hundert Gestalten in Wort und Bild von Ludwig Eichrodt und den Malern Ad.[olf] Schrödter, W.[ilhelm] Camphausen, Friedrich Soder. Lahr: M. Schauenburg, ohne Jahr [1864], ohne Seitenzahlen [Aufrufbar unter: <https://digital.ub.uni-duesseldorf.de/dfg/content/titleinfo/1107786>].
- Faulstich, Werner** (2004): *Medienwandel im Industrie- und Massenzeitalter (1830-1900)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Faulstich, Werner** (2006): *Mediengeschichte von 1700 bis ins 3. Jahrtausend*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jeismann, Michael** (1992): *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich, 1792-1918*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kovács, Kálmán** (2015): *Zrinyi: National Recycling(s) of a Hybrid Material (1566-2000)*. In: *History as a Foreign Country: Historical Imagery in the South-Eastern Europe. Geschichte als ein fremdes Land*. Historische Bilder in Süd-Ost Europa. Zrinka Blažević, Ivana Brković, Davor Dukić (Eds/Hrsg.). Bonn: Bouvier-Verlag.
- Kovács, Kálmán** (2016): *J. W. v. Goethes Anti-Kriegsdiskurs im Jahre 1814. ‚Des Epimenides Erwachen‘ (1814) von J. W. v. Goethe und Des Epimenides Urtiel von Konrad Lewetzow. Umwandlungen und Interferenzen. Studien aus dem Bereich der Germanistik (Großwardeiner Beiträge für Germanistik, Bd. 13)*. Wien: Praesens Verlag, 67-76.
- Kovács, Kálmán** (2017): *Die Rezeption von Theodor Körner mit und ohne Zriny*. In: *Dialogische Erinnerung*. Hrsg. v. Andrea Horváth, Kálmán Kovács, Eszter Pabis. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó – Debrecen University Press, 39-78 (Arbeiten zur Deutschen Philologie, Bd. XXX, hrsg. v. Kálmán Kovács).
- Lange, Barbara** (1973): *Die Sprache von Schillers Wallenstein*. Berlin: De Gruyter.

- Mühlbach, Louise** (1858): *Napoleon in Deutschland*. Dritte Abteilung, Bd. 1-4, Napoleon und Blücher. Berlin: O. Janke.
- Mühlbach, Louise** (1858): *Napoleon in Deutschland*. Erste Abteilung, Bd. 1-4, Rastatt und Jena. Berlin: O. Janke.
- Mühlbach, Louise** (1858): *Napoleon in Deutschland*. Zweite Abteilung, Bd. 1-4, Napoleon und Königin Louise. Berlin: O. Janke.
- Mühlbach, Louise** (1859): *Napoleon in Deutschland*. Vierte Abteilung, Bd. 1-4, Napoleon und der Wiener Kongreß. Berlin: O. Janke.
- Otto, Louise – Weißheimer, Wendelin** (1867): *Theodor Körner. Große vaterländische Oper in 5 Akten und einem Vorspiel: Des Königs Aufruf*. Text v. Louise Otto. Musik von Wendelin Weißheimer: Leipzig: Heinrich Matthes.
- Öztürk, Ali Osman – Gökay, Nevin** (2016): Zur Rezeption von Theodor Körners Drama Zriny in der türkischen Germanistik. In: M. Florian Hertsch – Mutlu Er (Hrsg.): *Die Bagdadbahn. Ein Umriss deutsch-türkischer Beziehungen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 253-266.
- Öztürk, Ali Osman** (2015): Soliman will Zriny kennenlernen. Körners Drama als literarische Erinnerung und als interkulturelles Unterrichtsmaterial. In: Reiner Hillenbrand: *Erinnerungskultur. Poetische, kulturelle und politische Erinnerungsphänomene in der deutschen Literatur*. Wien: Praesens Verlag, 155-162 (Pécser Studien zur Germanistik, Bd. 7).
- Pabst, Julius** (1863): *An Körner's Grabe. Vorspiel in einem Act*. Dresden: Meinhold und Söhne, 1863.
- Prutz [Robert?]** (1864): Eichrodt: Deutsches Knabenbuch. In: R. P. [Robert Prutz?]: *Illustrierte [sic!] Werke [Rezensionen]*. In: *Deutsches Museum*, 14. Juli 1864 (Nr. 28), 74-79, hier 78.
- Rau, Heribert** (1863): *Theodor Körner. Vaterländischer Roman in zwei Teilen*. Dem deutschen Volke eine Gabe zur Erinnerung an die Befreiung Deutschlands im Jahre 1813 an deren fünfzigsten Jubiläum. Bd. 1-2. Leipzig: Theodor Thomas, 1863.
- Ring, Max** (1858): Leyer und Schwert. Historische Novelle. *Gartenlaube*. Nr. 36, 509-512, Nr. 37, 521-524, Nr. 38, 537-540, Nr. 39, 549-556.
- Ring, Max** (1862): Leyer und Schwert. In: M. Ring: *Vaterländische Geschichten I-II*. Berlin: Otto Janke, II, 73-184.
- Schilling, René** (2002): „Kriegshelden“. *Deutungsmuster heroischer Männlichkeit in Deutschland 1813-1945*. Paderborn, Münster etc.: Schönigh.
- Schmitz-Mancy [Maximilian]** (1915): *Erläuterungen zu Körners „Zriny“* von Prof. Dr. [Maximilian] Schmitz-Mancy. Paderborn: Schönigh, 1915 (Schönighs Erläuterungen zu deutschen und ausländischen Schriftstellern).
- Schneider, Emil** (1864): Götter, Helden und solche, die es werden sollten. Ein Festspiel. In: E. Schneider: *Aus dem Tornister eines preußischen Freiwilligen*. Bremen: Müller, Berlin: B. Behr's Buchhandlung (F. Bock) – Mühlberg a. d. Elbe: Heinrich F. Schneider Junior, 17-31.
- Stern, Ad[olf]** (Hrsg.) [1890]: *Theodor Körners Werke I-II/1-2*. Stuttgart: Union Deutsche Verlagsgesellschaft, (o.J.) (Deutsche National-Literatur. Historisch kritische [sic!] Ausgabe. Hrsg. v. Joseph Kürschner, CLII, CLIII/1-2).
- Zimmermann, Georg** (1863): *Theodor Körner. Historisches Drama in drei Akten*. Darmstadt: Herbert.

Buchmendel- Ein Asberger mit Inselbegabung?

Eine literaturpsychologische Annäherung an das Asberger-Krankheitsbild des Protagonisten Buchmendel von Stefan Zweig*

Leyla Coşan , Istanbul

Öz

Buchmendel - Savant Sendromlu Bir Asberger Hastası mıdır? Stefan Zweig'in Buchmendel Adlı Ana Karakterinde Yazın Psikolojisi Yaklaşımıyla Asberger Hastalık İmgesi

Avusturyalı yazar Stefan Zweig'in (1881-1942) sıra dışı ruhbilimsel vakalara özel ilgi duyduğu genel olarak bilinmektedir. Bu nedenle yazar yapıtlarında ya ana karakterin ya da yardımcı karakterlerin muzdarip olduğu farklı ruh hastalıklarını ele almaktadır. Bu hastalık imgeleri yazarın çok ayrıntılı betimlemeleri sayesinde genelde açık ve belirgin bir şekilde tanınmaktadır. Yazarın bu kadar ayrıntılı betimleme yapabilmesinin nedeni ise bir yandan ruhbilimsel hastalıklar hakkındaki bilgi birikimidir, diğer yandan yazarın iyi gözlem yapabilme yeteneğidir. Özellikle gözlem yeteneği sayesinde yazar ruhbilimsel hastalıklara ve hastalıkların etkilerine dair bu kadar gerçekçi betimlemeler yapabilmektedir. Zaten yazar ruhbilimine ilginin gün geçtikçe daha fazla önem kazandığı ve dolayısıyla yazına yansdığı bir dönemde yaşamaktadır.

Bu çalışmanın amacı bugüne kadar Yahudi geleneği ve dini açıdan okunan ve yorumlanan *Sahaf Mendel (Buchmendel)* adlı öyküye ruhbilimsel yaklaşım yoluyla yeni bir bakış açısı kazandırmaktır. Böylelikle ana karakter Sahaf Mendel ruhbilimsel açıdan incelenerek, ruhbilimsel hastalıklar ve yazın ilişkisinin ortaya konması ve öncelikle otizm spektrum bozukluğu olarak adlandırılan, özellikle de Asberger ve/veya Savant sendromuna işaret edebilecek olan davranış bozuklukları ortaya konması hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Stefan Zweig, Sahaf Mendel, Asberger, Otizm, Savant Sendromu*

Abstract

Dass der österreichische Autor Stefan Zweig (1881-1942) eine Vorliebe für außergewöhnliche psychologische Grenzsituationen hatte, ist allgemein bekannt. Aus diesem Grunde setzt er sich in seinen Werken mit zahlreichen Formen psychologischer Krankheiten auseinander, die zum Teil entweder von den Protagonisten oder von anderen Handlungsträgern repräsentiert werden. Diese Krankheitsbilder können anhand der präzisen Darstellungen des Autors meistens recht eindeutig erkannt werden. Grundvoraussetzungen für eine derart detaillierte Darstellung ist auf der einen Seite das Wissen über psychologische Krankheiten, auf der anderen Seite die Beobachtungsgabe des Autors, der erst durch diese Fähigkeit ein wirklichkeitsnahes Bild der psychologischen Krankheiten und ihren Auswirkungen darstellen kann. Der Autor Stefan Zweig selbst lebte in einer Zeit, in der das Interesse an Psychologie stetig an Bedeutung gewann und sich auch in der Literatur widerspiegelte.

Ziel dieses Beitrags soll es sein, die Novelle Buchmendel, die bislang von Autoren aus der Sicht jüdischer Tradition und Religion gelesen und interpretiert wurde, einer neuen Betrachtungsweise zu unterziehen. Es handelt sich dabei um den Versuch, den Protagonisten Buchmendel aus literaturpsychologischer Sicht zu untersuchen und die Beziehung von psychischen Krankheiten und Literatur zu veranschaulichen. Herauskristalisiert werden sollen in erster Linie Verhaltensmuster, die auf eine Autismus-Spektrum-Störung, insbesondere Asberger und/oder Inselbegabung verweisen könnten.

Schlüsselwörter: *Stefan Zweig, Buchmendel, Asberger, Autismus, Inselbegabung*

Einleitung

Stefan Zweig wurde am 28. November 1881 im weltoffenen Wien, “in der Hauptstadt der alten Vielvölkermonarchie” (Strelka 1981: 7) als Sohn einer wohlhabenden jüdischen Familie geboren. Er und sein zwei Jahre älterer Bruder Alfred wuchsen ohne Geldsorgen in einem “Goldenen Zeitalter der Sicherheit” auf. Zweig beschreibt diese Zeit rückblickend stolz als eine Zeit der Kultivierung im Hinblick auf Literatur, Musik Theater, Oper und des Lebensstils. Eine friedliche Zeit in Europa, die vom allgemeinen Aufschwung in Handel und Industrie geprägt war. Dieses optimistische Bild entsprach aber nicht ganz der Wirklichkeit, da dieses Lebensgefühl als ein “Vertrauen in eine relativ gefestigte Ordnung” (Strelka 1981: 7) nur bis zum Ersten Weltkrieg in Europa andauerte. Der Erste Weltkrieg und die sich anbahnende Katastrophe führten in der Gesellschaft zu deutlich spürbaren Spannungen und Krisen. Stefan Zweig selber, der diese Zeit zu idealisieren neigte,¹ war wie viele Juden aus der großbürgerlichen Schicht das Opfer seines Wunschdenkens. Denn während die assimilierte Oberschicht kein Gespür für die sozialen und nationalen Spannungen hatte, die die alte Monarchie erschütterte, versuchte die Regierung mit allen Mitteln den Zerfall aufzuhalten (vgl. Strelka 1981: 8). “Das assimilierte jüdische Großbürgertum war indessen von den Problemen der durch seinen Wohlstand ermöglichten kulturellen Entwicklung und Assimilation so in Anspruch genommen, dass es für diese Entwicklung vielfach völlig blind blieb. Stefan Zweig war in dieser Hinsicht ein typischer Vertreter seiner Schicht” (Strelka 1981: 8-9). Er betont selber wie sehr das kulturelle Leben im Vordergrund stand und wie wenig das politische berücksichtigt wurde (vgl. Strelka 1981: 10). Für das assimilierte jüdische Großbürgertum war Reichtum Mittel zum Zweck, dabei ging es einerseits um eine Kultivierung des Lebensstils, der Konversation und des Gefühlslebens und andererseits um eine Kultivierung auf der Ebene der Kunst. Denn gerade die Kunst ermöglichte es, diese Schein-Assimilation² zu verwirklichen. Von dieser Auffassung geprägt, ist auch die Jugend Stefans Zweigs zu verstehen. Auch die Wichtigkeit einer besonders guten Erziehung in dieser Zeit ist auf diese Weise zu erklären.

Ziel dieses Beitrags soll es sein, anhand der Novelle *Buchmendel*, Zweigs Versuch, Krankheit und Literatur zu vereinen, darzustellen. Die Novelle, die bislang von Autoren aus der Sicht jüdischer Tradition und Religion gelesen und interpretiert wurde, soll im Folgenden einer neuen Betrachtungsweise unterzogen werden. Es handelt sich dabei um den Versuch den Protagonisten Buchmendel aus literaturpsychologischer Sicht zu untersuchen.³

¹ Seine Autobiografie *Die Welt von Gestern* ist in vielerlei Hinsicht gekennzeichnet von Fehlern und Retuschen die eine “romantische Idealisierung des Lebens vor dem Ersten Weltkrieg” darstellen, was eine gerechte Beurteilung des Werkes sehr erschwerte und dazu führte von einer “Wirklichkeitsflucht” oder “politischer Ignoranz” des Autors u.a. zu sprechen (Strelka 1981: 138-139).

² Strelka verwendet hierzu den Begriff “Als ob Assimilation” (Strelka 1981: 10).

³ Dabei sollte hervorgehoben werden, dass es bislang zahlreiche Versuche in der Literatur gegeben hat, in denen relevante Werke wie beispielsweise der Protagonist Spinell in *Tristan* von Thomas Mann aus ähnlicher Sicht analysiert worden sind. Beispielsweise analysierte Henry Olsen das Krankheitsbild des Protagonisten Spinells im Werk *Tristan* von Thomas Mann und versuchte “beinahe lehrbuchmässig” die “Krankheit “Dystrophia adipose-genitalis” des Patienten Spinell” zu beschreiben (s. hierzu ausführlicher Olsen 1965: 217-221).

Im folgenden Kapitel soll eine Analyse des Komplexes Krankheit und Literatur vorgenommen werden, um unter anderem auch unterschiedliche Perspektiven zu der Verflechtung von Krankheit und Literatur darzustellen. Dabei geht es um die Frage, in welchen Diskursen und mit welchen Charakteristika behaftet gewisse Krankheitsbilder wie psychische Krankheiten auftauchen.

Zum Inhalt

Die 1929 erschienene Novelle *Buchmendel* erzählt die tragische Geschichte des galizischen Büchertrödlers Jakob Mendel, der nicht nur "Magier und Makler der Bücher" (Zweig 1989: 642) ist, sondern auch über ein außerordentliches Gedächtnis verfügt. Dieser Mann wird aufgrund eines Missverständnisses aus seiner Bücherwelt gerissen und in ein Konzentrationslager verschleppt. Der Erzähler, der Jakob Mendel alias Buchmendel bereits vor zwanzig Jahren kennenlernte, erinnert sich an ihn, als er nach all diesen Jahren wieder das Café Gluck in Wien betritt. Dieses Café war der Arbeitsplatz des Buchmendels seit er 1882 nach Wien gekommen war, um Rabbiner zu werden. Buchmendel wurde aber stattdessen das "Miraculum mundi" (Zweig 1989: 663) aller Bücher. Zu seiner Kundschaft zählten Buchhändler aus aller Welt. Durch sein gigantisches Gedächtnis besaß er das Vermögen Menschen aufgrund seines Wissens zu imponieren und sie in seinen Bann zu ziehen.

Über den Verlauf der Geschichte erfahren wir näheres von der einzigen Augenzeugin, der Toilettenfrau Frau Sporschil, die auch nach 20 Jahren im Café Gluck tätig ist. Diese berichtet darüber, dass Buchmendel den Kriegsbeginn nicht mitbekommen habe. Denn der in seiner Bücherwelt versunkene Mann las nie eine Zeitung und zeigte auch sonst kein reges Interesse an aktuellen-politischen Ereignissen. Das Unheil nimmt erst 1915 seinen Lauf, als das militärische Zensuramt in Wien zwei Postkarten abfängt, die von Jakob Mendel ins befeindete Ausland adressiert sind. Als sich beim Verhör auch noch herausstellt, dass Mendel russischer Herkunft ist, wird er in einem "Konzentrationslager russischer Zivilgefangener bei Komorn" (Zweig 1989: 661) gefangengehalten. Erst nach zwei Jahren Haft wird er entlassen und kehrt zwar nach Wien ins Café Gluck zurück, ist aber nicht mehr der Alte. Unfähig seiner Arbeit nachzugehen, wird er vom neuen Besitzer des Cafés unter einem Vorwand verjagt. Buchmendel stirbt an einer hochgradigen Lungenentzündung. Nach dem Rauswurf findet Frau Sporschil auf seinem Tisch im Café "Hayns Bibliotheca Germanorum, erotica & curiosa" (Zweig 1989: 669). Frau Sporschil, die nie im Leben ein Buch gelesen hat, übergibt das Buch dem Erzähler, der es beschämt der lieben alten Frau zurückgibt und geht.

Zweigs Vorliebe für Psychologie, psychisch bedingte Krankheiten und psychische Grenzsituationen

Dass Stefan Zweig eine Vorliebe für "Extremsituationen" und "psychologische Grenzsituationen" (Haenel 1981: 339) hat, ist allgemein bekannt. Zahlreiche Werke bezeugen sein leidenschaftliches Interesse an psychologisch Abartigem und Andersartigem. Nicht umsonst soll sich Zweig selber als "Psychologe aus Leidenschaft" bezeichnet haben (Haenel 1981: 339; Haenel 1995: 12). "Rätselhafte psychologische Probleme hatten auf ihn eine geradezu beunruhigende Macht" (Haenel 1981: 339; Haenel

1995: 12-13).⁴ Aus diesem Grunde setzt er sich mit zahlreichen Formen psychologischer Krankheiten auseinander, die zum Teil entweder von den Protagonisten oder von anderen Handlungsträgern repräsentiert werden. Diese Krankheitsbilder können anhand der präzisen Darstellungen des Autors meistens recht eindeutig erkannt werden. Grundvoraussetzung für eine derart detaillierte Darstellung ist auf der einen Seite das Wissen über psychologische Krankheiten, auf der anderen Seite die Beobachtungsgabe des Autors, der erst durch diese Fähigkeit ein wirklichkeitsnahes Bild der psychologischen Krankheiten und ihren Auswirkungen darstellen kann. Friderike Zweig betont z.B. das *Buchmendel* unter den Novellen eine Sonderstellung einnimmt und schreibt diesbezüglich, “Die Figur erscheint in ihrer Skurrilität so einmalig, daß sie paradoxerweise dadurch absolut erlebt und gelebt wird und niemand glauben will, daß der Autor diesem Unikum nicht begegnet ist und die Gestalt frei erfunden hat” (Zweig, F. M. 1947: 221). Auch wenn Zweig den Protagonisten frei erfunden haben sollte, schliesst das meines Erachtens nicht aus, dass der Autor die Gestalt aufgrund seiner Beobachtungsgabe und sein Wissen über Psychologie kreiert hat. Keller betont in diesem Zusammenhang, dass auch Freud sich vielfach bewundernd über Zweigs psychologische Beobachtungsgabe und psychologisches Einfühlungsvermögen geäußert hat.⁵ Zweigs leidenschaftliches Interesse galt der Erforschung des menschlichen Seelenlebens, was auch folgende Zeilen von ihm selber verdeutlichen: “Mir ist Psychologie (Sie verstehen dies wie kein Zweiter) heute eigentlich die Passion meines Lebens,” bekennt er in einem auf den 8. September 1926 datierten Brief an Freud (zitiert n. Haenel 1995: 198).⁶ Denn Zweig hat sich in seinen Novellen und als Biograf über Jahrzehnte darauf konzentriert, “Charakterzüge und Gefühle anschaulich zu illustrieren, Handlungsmuster und Zusammenhänge zu erkennen – kurz: Psychologie zu betreiben.”⁷

Der Autor Stefan Zweig selbst lebte in einer Zeit, in der das Interesse an Psychologie stetig an Bedeutung gewann und infolgedessen sich auch in der Literatur widerspiegelte. Auch sollte vor Augen gehalten werden, daß Zweig “von Schriftstellern, wie z.B. Schnitzler⁸ und Dostojewski, beeinflusst wurde, die psychologische Sachverhalte meisterhaft zu schildern wußten” (Haenel 1995: 238). Strelka und Haenel zufolge kann

⁴ Besonders aufschlußreich sind in diesem Zusammenhang die Worte des Protagonisten der Novelle *Amokläufer*, den Zweig folgende Worte aussprechen läßt: “Rätselhafte psychologische Probleme haben über mich eine geradezu beunruhigende Macht, es reizt mich bis ins Blut, Zusammenhänge aufzuspüren, und sonderbare Menschen können mich durch ihre bloße Gegenwart zu einer Leidenschaft des Erkennenwollens entzünden, die nicht viel geringer ist als jene des Besitzenwollens bei einer Frau” (Zweig 2009: 93). Auch Haenel vertritt die Anschauung, dass Zweig den Protagonisten für sich sprechen lässt (vgl. Haenel 1995: 12-13).

⁵ Keller, Jasmin (2009): Ein Psychoanalytiker als Literaturkritiker. Sigmund Freud interpretiert Stefan Zweigs Werk. Nr. 12, Dezember 2009 / Sigmund-Freud-Jahr 2009. Siehe hiezu ausführlicher: <https://literaturkritik.de/id/13741>(abgerufen am 02.08.2018).

⁶ Thomas Anz veranschaulicht die intensive gegenseitige Bewunderung von Freud und Zweig wie folgt: “Freud bewunderte in ihm sein eigenes Spiegelbild im Bereich der psychologischen Literatur. Zweig wiederum verehrte in Freud sein Spiegelbild im Bereich der wissenschaftlichen Psychologie.” Anz, Thomas Verwirrung der Gefühle. Stefan Zweig und Sigmund Freud. Nr. 11, November 2006 / Schwerpunkt: Zum 125. Geburtstag Stefan Zweigs / Essays <https://literaturkritik.de/id/10146> (abgerufen am 02.08.2018).

⁷ Keller, Jasmin (2009): Ein Psychoanalytiker als Literaturkritiker. Sigmund Freud interpretiert Stefan Zweigs Werk. Nr. 12, Dezember 2009 / Sigmund-Freud-Jahr 2009. Siehe hiezu ausführlicher: <https://literaturkritik.de/id/13741>(abgerufen am 02.08.2018).

⁸ Arthur Schnitzler (1862-1931) schrieb Werke in denen er die Aufmerksamkeit insbesondere auf die psychischen Vorgänge seiner Figuren lenkt.

der Einfluß Sigmund Freuds auf Zweigs Werk vor allem “in seinen Novellen verfolgt werden” (vgl. Strelka 1982: 42; Haenel 1995: 237). Der Suizid wie beispielsweise in *Amokläufer* und zahlreichen anderen Werken, präsuizidale Syndrome wie in *24 Stunden aus dem Leben einer Frau* “in der das leidenschaftliche Spielen einer neurotischen Selbstschädigung” (Haenel 1981: 339) bzw. Selbstzerstörung gleichkommt, detaillierte Darstellungen über Angstzustände wie in der Novelle *Angst*, der psychogene Tod in *Untergang eines Herzens* oder “Sensory deprivation”⁹ (Haenel 1981: 341) in der *Schachnovelle* zeugen für das große Interesse des Autors an psychologischen Extremsituationen. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass Zweigs Freud-Biografie auch ein Erzeugnis dieser Begeisterung ist.

Autismus, Asberger und Inselbegabung

Das folgende Kapitel soll einen Überblick über den Autismus und Asberger Begriff liefern. Die Etymologie des Terminus “Autismus” stammt von dem griechischen Wort “autos” und bedeutet “selbst, unmittelbar, eigen oder für sich” (vgl. Asberger 1943: 9). Der Begriff “Autismus” wurde im Jahr 1911 von dem Schweizer Psychiater Eugen Bleuler ins Leben gerufen, der den Autismus als einen Grundsymptom der Schizophrenie deutete. Er beschrieb damit Patienten, die soziales Interesse verlieren und weniger Kontakt zur Umwelt und ihren Mitmenschen aufnehmen konnten (vgl. Remschmidt 2000: A-1296). Das Asperger-Syndrom ist in der Psychiatrie erst ab Mitte der 1920er Jahre bekannt geworden. Die russische Kinderpsychiaterin Grunja Sucharewa verwendete 1926 dafür den Ausdruck schizoide Psychopathie. Erst drei Jahrzehnte, nachdem erstmalig von dem Begriff „Autismus“ Gebrauch gemacht wurde, konnte Autismus als ein eigenständiges Syndrom erfasst werden (vgl. Remschmidt 2000: A-1296). Einen wesentlichen Beitrag hierzu leistete der amerikanische Kinder- und Jugendpsychiater Leo Kanner (1894-1981) mit der Veröffentlichung seines Berichtes “Autistic disturbances of affective Contact” (dt.: “Autistische Störungen des affektiven Kontakts) in der medizinischen Fachzeitschrift “Nervous Child.” Kanner war ein aus Österreich immigrierter Psychiater, der als Erster den frühkindlichen Autismus beschrieb, der nach ihm auch Kanner-Autismus bzw. Kanner Syndrom genannt wird (vgl. Osterrieder 2010: 13). Im gleichen Jahr, unabhängig voneinander, beschrieb der österreichische Kinderarzt Hans Asperger in seiner Habilitationsschrift aus dem Jahre 1943 “autistische Psychopathen” (Asberger 1943). Asperger beobachtete normal begabte Kinder, die Auffälligkeiten in der Kommunikation und im Sozialverhalten zeigten und stellte fest, dass diese keine Sprachentwicklungsverzögerungen oder keine intellektuellen Auffälligkeiten aufwiesen (vgl. Asberger 1943: 40-49).

Die ersten englischsprachigen Arbeiten über das Asberger Syndrom erschienen Anfang der 1960er Jahre. Das nach dem Verfasser benannte “Asperger-Syndrom” bekam erst im Jahre 1981 internationale Anerkennung als Lorna Wing eine Zusammenfassung seiner Befunde in einer englischsprachigen Zeitschrift publizierte (vgl. Amorosa 2017: 20; Remschmidt 2000: A-1296).

⁹ Mit “Sensory deprivation” wird in der Psychologie laut Haenel “Reizentzug” gemeint (1981: 341).

Zusammenfassend kann man über das Asperger-Syndrom sagen, dass es sich um eine Störung aus dem autistischen Formenkreis handelt.¹⁰ Bei den betroffenen Personen ist die Fähigkeit zur sozialen Interaktion, zur Kontakt- und Kommunikationsaufnahme erheblich beeinträchtigt. Ferner bestehen ungewöhnliche Spezialinteressen und eine Tendenz zu ritualisierten Handlungen.¹¹ Als besonders charakteristischer Wesenszug des Asperger-Syndroms kann man die "Spezial-Interessen" bezeichnen, die nicht nur ungewöhnlich sind, sondern auch den Patienten völlig in Beschlag nehmen können. Diese "Spezial-Interessen" können bis zur Besessenheit führen. Der Asperger-Patient kann ein erstaunliches Wissen aufbauen, wie z.B. über Mathematik, Physik, Technik, Geschichte, Geographie, Literatur etc. Gerade diese Fokussierung auf einem Spezialgebiet sich Wissen anzueignen, kann bei Asperger-Patienten dazu führen, dass alle anderen zwischenmenschlichen Beziehungen unberücksichtigt bleiben oder nicht wahrgenommen werden. "Es wirkt unfrei, fast willenlos fixiert bis abhängig und geschieht ohne den Wunsch, die engen Fähigkeiten sozial, d. h. zwischenmenschlich in der Ausbildung oder im Aufbau von Freundschaften, ja im normalen Alltag zu nutzen" (Faust [www], 10). Dabei fällt allerdings auf, dass das Wissen über ein Spezialgebiet zwar sehr umfassend sein kann, aber letztlich nur aus trockenen Fakten besteht (vgl. Faust [www], 10). Das Interesse für allgemeine und alltägliche Dinge fehlt jedoch. Das Zwanghafte besteht beispielsweise darin, dass der Kontakt zu anderen Menschen nur dann möglich ist, wenn sich das Gespräch um die Spezial-Interessen des Patienten drehen. Das dann eventuell zustande kommende Gespräch ist meist einseitig, es können generell weder Fragen gestellt noch Einwände erhoben werden.

Problematisch ist es jedoch, die Krankheit zu diagnostizieren da das Autismusspektrum weit gefächert und die Grenzen zwischen den einzelnen Subtypen nicht einfach zu ziehen sind. Aus diesem Grund redet man auch heute nicht mehr von den einzelnen Subtypen, sondern von einer allgemeinen Autismus-Spektrum-Störung.¹²

¹⁰ Die Asperger Diagnose Kriterien lassen sich in drei Kategorien teilen: 1. *Die soziale Interaktion*: Die Betroffenen verfügen meist nur über ein gering ausgeprägtes Empathievermögen. Auch können eventuelle Beeinträchtigungen im Bereich des nonverbalen Verhaltens wie z.B. fehlender oder vermiedener Blickkontakt, festgestellt werden. Die Betroffenen können ausserdem kaum Emotionen teilen. In der Regel kommt hinzu, dass eine tendenzielle Interesselosigkeit gegenüber den Gefühlen anderer Menschen feststellbar ist. 2. *Stereotype Verhaltensmuster und spezielle Interessen*: Die Betroffenen weisen eine sehr konzentrierte und z.T. stereotype Beschäftigung mit "sehr speziellen" Dingen auf, ausserdem ist ein zwanghaftes Einhalten und gezieltes Verfolgen täglicher Routinen und Rituale zu beobachten. 3. *Die verbale und non-verbale Kommunikation*: Die Betroffenen tendieren dazu in Gesprächen nur über sich und die eigenen Interessen zu sprechen. Auch sind sie nicht in der Lage eine interaktive und interpersonale Unterhaltung für eine längere Zeit zu führen. Ein fehlendes oder unausreichendes Deutungsvermögen von Zweideutigem oder Metaphern ist bei den Betroffenen oftmals beobachtbar. Siehe hierzu ausführlicher: <https://www.hemera.de/behandlungsschwerpunkte/das-asperger-syndrom/diagnose-des-asperger-syndroms/> (abgerufen am 26.06.2018).

¹¹ <https://www.aerzteblatt.de/archiv/63173/Das-Asperger-Syndrom-im-Erwachsenenalter> (abgerufen am 19.07.2018).

¹² ASS (eng. autism spectrum disorder, kurz ASD). Als alte Subtypen bezeichnete man im deutschsprachigen Raum den frühkindlichen Autismus (auch Kanner-Syndrom genannt), den atypischen Autismus, und das Asperger-Syndrom. Im DSM-5 (2013) und ICD-11 (2018) wurden alle Einzelkategorien unter die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (autism spectrum disorders) zusammengeführt. Die Begründung hierfür lautete, die Forscher gingen heute davon aus, dass es sich weniger um qualitativ unterschiedliche Erkrankungen handele als um ein Kontinuum von sehr milden bis schweren Verlaufsformen einer Entwicklungsstörung, die bereits in der frühen Kindheit beginne. Bei den Symptomen wird unterschieden zwischen Defiziten in zwei Kategorien: Gestört ist erstens die soziale Interaktion und Kommunikation (z.B. Blickkontakte, Fähigkeit zur Konversation oder Aufbau von

Früher hat man zwischen den verschiedenen Autismusformen wie z. B. frühkindlicher, atypischer Autismus und Asperger-Syndrom unterschieden. Den neuen Richtlinien zufolge enthalten Klassifikationssysteme für Krankheiten und oder psychische Störungen, wie das DSM-5¹³ und das ICD-11¹⁴, keine Subtypen mehr und sprechen nur noch von einer allgemeinen *Autismus-Spektrum-Störung*.¹⁵ Die zunehmende Erkenntnis, dass eine klare Abrenzung zwischen den oben genannten Subtypen nicht eindeutig möglich ist, hat zu dieser allgemeinen Betrachtungsweise geführt. Mittlerweile redet man deshalb auch von mildereren und stärkeren Autismusformen.

Zuletzt möchte ich auf das Thema der Inselbegabung eingehen, um dann in Frage stellen zu können, ob der Protagonist Jakob Mendel inselbegabt ist oder nicht. Dass Autisten sich auf bestimmte Gebiete konzentrieren können, wurde bereits hervorgehoben. Es gibt jedoch auch Autisten, die auf einem solchen Gebiet über außergewöhnliche Fähigkeiten verfügen. Grundsätzlich ist die Anzahl von Betroffenen mit außergewöhnlichen Fähigkeiten aber eher selten (vgl. Schinardi 2014: 25). Ist dies der Fall, so spricht man von einer "Inselbegabung" bzw. Spezialbegabung, m.a.W., von Savants, was soviel wie 'Wissende' bedeutet. Diese können über außerordentliche Fähigkeiten im Rechnen, Zeichnen, in der Musik oder in der Merkfähigkeit verfügen (vgl. Schinardi 2014: 24; Faust [www], 10). Es sind aber lediglich etwa %50 der inselbegabten Autisten. Und nur etwa 10% der autistischen Menschen sind inselbegabt. Sechs von sieben Inselbegabten sind männlichen Geschlechts (vgl. Schinardi 2014: 25). Letztendlich müsste man auch hervorheben, dass die Grenzen zwischen inselbegabt und "Interesse an einem Spezialgebiet" nur sehr schwer zu ziehen sind. Auch sollte man in diesem Zusammenhang hervorheben, dass stereotype und repetitive Verhaltensweisen typisch sind für die sogenannten Inselbegabungen bei Asperger-Autismus (vgl. Schinardi 2014: 25; Lorenz 2008: 21).

Beziehungen sind schwach ausgeprägt). Zweitens sind repetitive Verhaltensweisen und fixierte Interessen und Verhaltensweisen Merkmale autistischer Störungen. (S. hierzu Faust [www]: 4-5 und https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-0181_S3_Autismus-Spektrum-Stoerungen_ASS-Diagnostik_2016-05.pdf (abgerufen am 20.07.2018).

¹³DSM-5 (eng. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; deutsch "Diagnostischer und statistischer Leitfaden psychischer Störungen") ist die Abkürzung für die im Jahre 2014 erschienene deutsche Ausgabe der fünften Auflage des Klassifikationssystem für psychische Erkrankungen. Das insbesondere in den USA dominierende Klassifikationssystem DSM spielt eine zentrale Rolle bei der Definition von psychischen Erkrankungen. Vgl. Amorosa 2017: 23 und https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-0181_S3_Autismus-Spektrum-Stoerungen_ASS-Diagnostik_2016-05.pdf (S. 15), (abgerufen am 20.07.2018); <https://www.aerztekammer-bw.de/10aerzte/20fortbildung/20praxis/65medSach/1504.pdf> (abgerufen am 20.07.2018).

¹⁴ICD-11 (ICD, eng. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) ist die Abkürzung für die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. ICD-11 ist ein international anerkanntes Klassifikationssystem für medizinische Diagnosen. Es wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegeben und auch als "Internationale Klassifikation der Krankheiten" bezeichnet. Die aktuelle, international gültige Ausgabe ist die 2018 erschienene ICD-11, die im Jahre 2022 eingeführt werden soll. S. Amorosa 2017: 26-19 und <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/71381/ICD-11-WHO-eroeffnet-Kommentierungsphase> (abgerufen am 15.06.2018).

¹⁵ S. Amorosa, 2017: 23 und https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-0181_S3_Autismus-Spektrum-Stoerungen_ASS-Diagnostik_2016-05.pdf (S.15), (abgerufen am 26.06.2018).

Über den Versuch das Krankheitsbild des Jakob Buchmendel zu rekonstruieren¹⁶

Bislang hat man in zahlreichen Abhandlungen den Protagonisten Jakob Buchmendel aus verschiedenen Perspektiven analysiert. Es handelt sich dabei insbesondere um Studien in denen Zweigs recht widersprüchliches Verhältnis zum Judentum dargestellt wird. Zweig tendiert einerseits dazu, den Juden an sich zu karikiieren, ihn ins Lächerliche zu ziehen, oder ihn als einen mitleidserregenden, weltfremden oder unanpassungsfähigen Außenseiter darzustellen. Andererseits ist zu beobachten, dass eine meist latente Bewunderung für seine jüdischen Protagonisten in den Darstellungen mitschwingt. Dass das äusserst merkwürdige Verhalten Mendels auch psychologisch verankerte Gründe haben könnte, wurde bei den zahlreichen Interpretationsansätzen außer Acht gelassen. Dabei fällt auf, dass die Beschreibungen dies durchaus bestätigen und die charakteristischen Eigentümlichkeiten des Protagonisten diesbezüglich recht aufschlussreich sind. Ob diese Hinweise allerdings ausreichen um ein Krankheitsbild zu rekonstruieren, ist fraglich. Es geht in dieser Studie lediglich um den Versuch die Beziehung von Krankheit, insbesondere psychischen Krankheiten und Literatur zu veranschaulichen. Heraus kristallisiert werden sollen in erster Linie Verhaltensmuster, die auf eine Autismus-Spektrum-Störung, insbesondere Asberger und/oder Inselbegabung verweisen könnten.

Allerdings sollte man hier vor Augen halten, dass die Krankheit zu diesem Zeitpunkt nicht oder kaum bekannt war. Das ist auch der Grund, warum die Bewunderung für den Protagonisten, der im Text mehrmals als "abseitiges Weltwunder" bezeichnet wird, entfachte. Demzufolge soll die sonderbare Eigenart des Protagonisten zur Analyse herangezogen werden. Diese Analyse soll dazu verhelfen Buchmendels Art und Weise des Verhaltens aus psychologischer Sicht zu betrachten und eventuell das Asberger Syndrom bzw. die Autismus-Spektrum-Störung wiederzuerkennen.¹⁷

Konzentrationsgabe und Fokussierung auf Zahlen und Titel

In der Novelle fällt auf, dass die Zuschreibungen für Jakob Mendel zwischen fast übertriebener Bewunderung und einer eigenartigen Distanz schwanken. Diese Widersprüchlichkeit wird vor allem an folgenden Zuschreibungen zum äußeren Erscheinungsbild des Protagonisten deutlich. Jakob Mendel, "dieser kleine, zerdrückte, ganz in seinen Bart eingewickelte und überdies bucklige galizische Jude" (Zweig 1989: 647), verfügte über eine unglaubliche Konzentrationsfähigkeit und "war ein Titan des Gedächtnisses" (Zweig 1989: 647). Der Protagonist wirkt zwar äußerlich abstoßend, beeindruckt aber durch seine phänomenale Begabung. Diese Begabung löst eine unglaubliche Bewunderungswelle aus, die jeden Menschen, der ihn kennt, in seinen Bann zieht, denn Buchmendel erweckt den Anschein, als wenn er nicht von dieser Welt sei. Seine Welt ist die Welt der Bücher. Dennoch wird der Leser hellhörig bei den Zeilen in denen hervorgehoben wird, dass Mendel seine Umwelt nicht wahrnimmt. Dabei handelt

¹⁶An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei der klinischen Fachpsychologin Frau Behice İlayda Balaman bedanken, die mich fachlich unterstützt und mit zahlreichen Anregungen einen wichtigen Beitrag zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen hat.

¹⁷ Da uns die Novelle *Buchmendel* keine Hinweise über die Kindheitsphase des Protagonisten liefert, können wir somit auch auf eventuellen frühkindliche Entwicklungsstörungen als Information nicht zurückgreifen.

es sich nicht nur um ein in sich gekehrt sein bzw. um einen introvertierten Menschen, sondern um eine auffällige Andersartigkeit, die auf Anhieb nicht zu entschlüsseln ist.

Einmal war eine glühende Kohle aus dem Ofen gefallen, schon brenzelte und qualmte zwei Schritt von ihm das Parkett, da erst, am infernalisches Gestank, bemerkte ein Gast die Gefahr und stürzte zu, hastig das Qualmen zu löschen: er selbst aber, Jakob Mendel, nur zwei Zoll weit und schon angebeizt vom Rauch, er hatte nichts wahrgenommen (Zweig 1989: 643).

Obwohl stets auch eine ehrfürchtige Bewunderung für diese fragwürdige Konzentrationsfähigkeit im Text zu Wort gebracht wird, sticht jedoch bereits hier ins Auge, dass der Protagonist sich dadurch selbst gefährdet.

Diese absolute Versunkenheit m.a.W. die restlose Konzentration, die zugleich einem religiösen Akt ähnelt, wird beispielsweise von Fraimann zurecht mit der jüdischen Tradition in Verbindung gebracht, was auch folgende Zeilen aus dem Text verdeutlichen; denn "niemand konnte ihn in einer solchen Sekunde stören, so wenig wie einen wirklich Gläubigen im Gebet, und tatsächlich hatte dies Anschauen, Berühren, Beriechen und Abwägen, hatte jede dieser Einzelhandlungen etwas von dem Zeremoniell, von der kultisch geregelten Aufeinanderfolge eines religiösen Aktes" (Zweig 1989: 651). Allerdings hebt Lorenz aus psychologischer Sicht hervor, dass bei autistischen Menschen auffällige sensorische Interessen vorkommen können, wie z. B. das Beschnuppern oder Befühlen von Menschen und Gegenständen (Lorenz 2008: 21). Fraimanns Deutung hingegen bezieht sich auf die Hinweise, die vom Autor in den Text platziert worden sind. Obwohl für Fraimann die Symptome der Krankheit mit der jüdischen Tradition einhergehen und auch demzufolge erklärt werden, wird der Leser bei den Erklärungsbestrebungen stutzig. Zweig scheint hier sein recht widersprüchliches Verhältnis zur jüdischen Religion darstellen zu wollen. Allerdings dient ihm hierzu ein Protagonist, der aus einer inneren Notwendigkeit heraus so handelt und nicht bewusst oder gewollt um jüdische Traditionen zu veranschaulichen. Somit verkörpert der Protagonist bei näherer Betrachtung eine krankhafte Verhaltensweise. Diese zwanghafte Konzentration wird insbesondere in der Novelle dadurch hervorgehoben, dass niemand den Protagonisten stören konnte, während er ein kostbares Buch in der Hand hält; denn es entwickelt sich eine Art platonische Liebe bzw. Leidenschaft zwischen ihm und dem Buch, die dann zu einer absoluten Isolation bzw. zu einem Bruch mit der Außenwelt führt (Zweig 1989: 651). Diese nahezu charakteristischen Eigentümlichkeiten des Protagonisten wie das Abschotten von der Außenwelt oder die Vertiefung in ein Spezialgebiet erinnern an die in der Asberger-Autismus Forschung relevanten Symptome wie hohes Konzentrationsvermögen, Vertiefung in ein Spezialgebiet oder Merkfähigkeit der Betroffenen.

Der Erzähler, der auf der einen Seite voller Bewunderung sich über die Fähigkeit des Protagonisten in der Novelle äußert, betont zugleich latent, aber dennoch nicht zu übersehen, dass "dies nur an hundert einzelnen Beispielen wahrhaft zu explizierende Gedächtnis" unvergleichlich ist (Zweig 1989 648). Obwohl psychische Krankheiten dieser Art zu diesem Zeitpunkt kaum bekannt waren oder einen Namen hatten, wird hervorgehoben, dass dieses Phänomen nur selten zu beobachten ist. Dieses außergewöhnliche Erinnerungsvermögen des Protagonisten erinnert an eine Inselbegabung, da er sich Titel, Namen, Zahlen und fast alles was mit Büchern zu tun hatte problemlos merken kann, sonst aber "nichts von der Welt" weiß (Zweig 1989: 648).

Jakob Mendel kennt jedes Werk und jeden Titel. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um neue oder alte Bücher handelt. Er braucht ein Buch nur einmal gesehen zu haben, um mit einer unglaublichen "optischen Deutlichkeit" alle Details wiedergeben zu können (Zweig 1989: 647).

Denn Jakob Mendel vergaß nie einen Titel, eine Zahl [...] Er wußte in jedem Fach mehr als die Fachleute, er beherrschte die Bibliotheken besser als die Bibliothekare, er kannte die Lager der meisten Firmen besser als ihre Besitzer, trotz ihren Zetteln und Kartotheken, indes ihm nichts zu Gebote stand als Magie des Erinnerns, als dies unvergleichliche, dies nur an hundert einzelnen Beispielen wahrhaft zu explizierende Gedächtnis (Zweig 1989: 647-648).

An diesem Textauschnitt wird präzisiert, dass es sich hier um eine besondere Gabe handelt, die nur selten zu beobachten ist. Daran wird sichtbar, dass es sich nicht um ein alltägliches Ereignis handelt. Das unterstützt auch die "optische Deutlichkeit" des Protagonisten, der sich alle Details wie Zahlen, Titel etc. einprägen kann, und erinnert an die vor allem für inselbegabte typische Merkfähigkeit, an ein fotografisches Gedächtnis oder an ein Spezial-Interesse.

Der Protagonist lebt in seiner eigenen Welt, die wiederum ihren eigenen Tagesablauf und ihre eigenen Regeln hat. In dieser Welt hatte Geld keinen Wert, deshalb sieht man ihn auch immer "im gleichen abgeschabten Rock" (Zweig 1989: 649); auch Nahrung nimmt er nur begrenzt zu sich und selbst dabei handelt es sich nicht um genussvollen Verzehr von Lebensmitteln, sondern um das Einnehmen von Grundnahrungsmitteln wie Brot und Milch. Auch an dieser Stelle ist eine Ähnlichkeit zwischen dem Protagonisten und Asberger-Autisten zu sehen, denn obwohl zahlreiche Asberger-Autisten sehr gut mit Zahlen umgehen können, stehen materielle Werte für sie nicht unbedingt im Mittelpunkt ihres Lebens. Vielmehr geht es darum, ob und inwiefern diese Zahlen zu ihrem Sonderinteresse gehören. Wie die Betroffenen mit Geld umgehen und inwiefern sie Ausgaben für Kleidung, Nahrung etc. investieren, hängt selbstverständlich auch vom Krankheitsgrad ab, dennoch ist es so, dass vor allem Betroffene mit weniger ausgeprägtem Krankheitsbild generell besser mit Geld umgehen können, sich tendenziell aber nur das Notwendigste aneignen und demnach unnötige Ausgaben vermeiden; vor allem deshalb, weil sie gut mit Zahlen umgehen können (vgl. Schröck 2014: 37).

Auch allgemeine menschliche Leidenschaften sind Buchmendel fremd. Er hatte nur eine Leidenschaft und zwar die der Bücher und die der Eitelkeit, die bei ihm erwachte, wenn er Menschen durch seine Informationen helfen konnte (vgl. Zweig 1989: 650). Mit einer unglaublichen Hochachtung berührt er beispielsweise "zärtlich-vorsichtig" die Seiten des Buches und keiner konnte ihn in solchen Momenten stören (Zweig 1989: 651). Denn Mendel, der aus dem Osten nach Wien gekommen war um das Rabbinat zu studieren, hatte bald "den harten Eingott Jehova verlassen, um sich der funkelnden und tausendfältigen Vielgötterei der Bücher zu widmen" (Zweig 1989: 652). Somit wird deutlich, dass das Lesen von Büchern für ihn die Rolle einer Art "Ersatz-Religion" einnimmt. Mendels Lesen gleicht einem religiösen Akt, er liest "wie andere beten" (Zweig 1989: 643) und schaukelt dabei seinen Oberkörper, wie es fromme Juden auch

beim Beten tun.¹⁸ Diese Szene könnte zweierlei gedeutet werden. Erstens könnte es ein Hinweis auf die zwanghafte Anhänglichkeit an Rituale und Gewohnheiten bzw. die Spezialinteressen des Betroffenen sein (Störch Mehring 2015: 99). Zweitens könnte es ein Verweis darauf sein, dass Personen im Autismus-Spektrum in einigen Fällen dazu neigen und dass “Bedürfnis spüren den Oberkörper zu wiegen, (auf Schaukeln) zu schaukeln oder sich zu drehen, um sensorische Eindrücke zu bekommen”, was man mit der Hyposensitivität der Betroffenen erklären könnte (Lorenz 2008: 21).¹⁹

An mehreren Stellen wird auf die Gabe des Protagonisten Informationen über Bücher zu vermitteln verwiesen. Als der Erzähler den Wunsch äußert Informationen über Werke, insbesondere Magnetismus und Mesmer, zu erhalten, “kniff Mendel eine Sekunde das linke Auge zusammen, genau wie ein Schütze vor dem Schuß. Aber wahrhaftig, nur eine Sekunde dauerte diese Geste konzentrierter Aufmerksamkeit, dann zählte er sofort, wie aus einem unsichtbaren Katalog lesend, zwei oder drei Dutzend Bücher fließend auf, jedes mit Verlagsort, Jahreszahl, und ungefährem Preis” (Zweig 1989: 645). Diese detaillierten Informationen, die den Erzähler ins Staunen versetzen, erinnern an ein Spezialinteresse oder an eine Inselbegabung, da der Protagonist eine besondere Vorliebe für Bücher hat und demzufolge “wie aus einem unsichtbaren Katalog” diese Informationen liest. An anderer Stelle wird – wie so oft in der Novelle – über die außerordentliche Fähigkeit des Protagonisten hingedeutet, dass der sich an alle Details über ein Buch erinnere; unabhängig davon, wann das Buch erschienen ist (vgl. Zweig 1989: 647). Wie die Ausführungen zeigen, stellt sich hier die Frage, ob es sich wohlmöglich um eine Inselbegabung m.a.W. um ein fotografisches Gedächtnis, bzw. eine Merkfähigkeit oder um ein Spezial-Interesse handelt? Diese Frage wird schwer zu beantworten sein, da wie schon zuvor betont, die Grenzen zwischen den beiden Auffälligkeiten nicht einfach zu ziehen sind. Offenkundig ist, dass Jakob Buchmendel nur dann Kontakt zu anderen Menschen aufnimmt, wenn sich das Gespräch um seine Spezial-Interessen, also um das Wissen über Bücher, dreht.

Der Protagonist, der gleich zu Beginn der Novelle als abseitiges “Weltwunder” (Zweig 1989: 642) und “Titan des Gedächtnisses” (Zweig 1989: 647) bezeichnet wird, lebt realitätsfern und realitätsfremd. Diese widersprüchliche Lebensart- und weise des Betroffenen mit “rätselhaftem”, “eigenartigem” oder “abnormen” Verhalten führt dazu, dass der durchschnittlich-psychisch gesunde Mensch also der Nicht-Betroffene dazu tendiert, das Krankheitsbild oder den Betroffenen zu mythologisieren,²⁰ was auch in der Novelle Zweigs sichtbar wird. Trotz der Mythologisierung bezeugt diese Lebensart- und weise, dass Buchmendel mit der Gesellschaft der er angehört keine Beziehung aufbauen kann. Seine Situation wird auch in der Novelle knapp aber treffend beschrieben, denn es handelte sich eigentlich um einen “nur vom Schlaf unterbrochenen Dauertraum” (Zweig 1989: 653). Mendel war weder in der Lage wahrzunehmen, dass der Krieg ausgebrochen

¹⁸ Dieses “Schockeln” ist auch in anderen Werken wie beispielsweise im *Jeremias* und in *Der begrabene Leuchter* zu sehen. Die Szene wird allerdings vom Autor ganz ohne Ironie und mit einer gewissen Ehrfurcht dargestellt.

¹⁹ <https://autismus-kultur.de/autismus/autipedia/wahrnehmung-autistischer-menschen.html> (abgerufen am 17.06.2018) Das auffällige schaukeln des Oberkörpers wird auch “Jaktieren” bezeichnet (Störch Mehring 2015: 7).

²⁰ Siehe zu dem Mythologisierungsvorgang des Krankheitsbildes: Walter 2008: 25.

ist, noch realisierte er das Menschen in den Krieg gezogen, im Krieg gefallen, gefangen oder verwundet worden sind (Zweig 1989: 656).

Das Desinteresse an der Umwelt, die Unkenntnis darüber, dass der Krieg ausgebrochen ist, bezeugen das Unvermögen aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Ferner ist zu beobachten, dass Buchmendel an einer gewissen Kontakt- und Kommunikationsschwäche gelitten hat, denn Gespräche an denen er teilnahm, drehten sich nur um Bücher. Alle anderen Themen schienen sein Interesse nicht zu erwecken, so dass auch eine aktive Teilnahme an einer Kommunikation nicht feststellbar ist. Das selbst die Kriegsrealität nicht wahrgenommen wird, belegt, dass diese Inkapazität ein Bestandteil seines alltäglichen Lebens zu sein scheint, was auch folgende Textstelle verdeutlicht: “Unser Freund Jakob Mendel hatte wahrhaftig nichts Unrechtes begannen, sondern nur (erst später erfuhr ich alle Einzelheiten) eine rasende, eine rührende, eine selbst in jenen irrwitzigen Zeiten ganz unwahrscheinliche Dummheit, erklärbar bloß aus der vollkommenen Versunkenheit, aus der Mondfernhheit seiner einmaligen Erscheinung” (Zweig 1989: 657). Die sogenannte “Mondfernhheit” steht für die weltfremde Lebensart und -weise des Protagonisten, der in seiner eigenen Welt dahinlebt, ohne Impulse von der Außenwelt empfangen zu können. An anderer Stelle berichtet der Erzähler von der rührenden Naivität des “merkwürdigen Individuum Jakob Buchmendel”, der weiterhin Briefe in verfeindete Länder verschickt und somit die Zensurbeamten auf sich aufmerksam macht (Zweig 1989: 658). Wie weltfern der Protagonist lebt, wird vor allem auch daran deutlich, dass er im Verhör gesteht, keine Zeitungen gelesen zu haben. Darüber hinaus fällt während des Verhörs auf, dass der Protagonist durchaus sprechen kann und durch keinerlei Sprachdefizite auffällt (vgl. Zweig 1989: 659), was in diesem Punkt Parallelitäten zu den Asberger-Autisten aufzeigt (vgl. Asberger 1943: 44; Lorenz 2008: 10). Wie abgeschirmt er von der Außenwelt lebt, ist vor allem auch daran festzuhalten, dass er die hiesige Welt nicht versteht. “In seiner obern Welt der Bücher gab es keinen Krieg, kein Nichtverstehen, sondern nur das ewige Wissen und Nachmehrwissenwollen von Zahlen und Worten, von Titeln und Namen” (Zweig 1989: 661). Erst als man den Protagonisten die Briefftasche in der sich Kundenadressen und wichtige Zettel befinden, nehmen möchte, wird er aggressiv und schlägt um sich herum. Ebenjene Aggressivität ist bei Asberger-Autisten sehr oft zu beobachten; vor allem dann, wenn sie Stresssituationen ausgesetzt sind, sich nicht verstanden fühlen oder wenn ihre Routine unterbrochen wird. (vgl. Schröck 2014: 37; Lorenz 2008: 60; Faust [www]: 11, 36) Während der Rangelei fällt seine Brille auf den Boden und sie zerbricht. Die Brille, die in der Novelle auch als das “magisches Teleskop in die geistige Welt” (Zweig 1989: 661) bezeichnet wird, ist das wichtigste Mittel um eine Verbindung zwischen seinen Büchern und seiner geistigen Welt herzustellen. Der introvertierte und isolierte Protagonist hat sozusagen nur eine einzige Lebensquelle, und zwar die der Bücher. Das Wissen über die Bücher kann aber nur durch das menschliche Auge wahrgenommen und an das Gehirn weitergeleitet werden. Da aber Buchmendel an einer Sehschwäche leidet und nur mit einer Brille, die für sein Gehirn notwendigen Informationen aufnehmen kann, spielt in diesem Fall auch die Brille eine besonders relevante Rolle, da “jenes rätselhafte Wesen Gehirn unablässig mit Worten, Titeln und Namen” gefüttert werden muss, und das nur durch die Brille verwirklicht werden kann.²¹ Es lässt sich also auch hier feststellen,

²¹ Über die Augen des Protagonisten wird außerdem betont, dass diese merkwürdig sind. Zugleich wird hervorgehoben, dass es sich um kleine, schwarze, wache Augen, flink und flippend wie eine

dass Zweig eine besondere Vorliebe für psychische Fälle hat und sein diesbezügliches Wissen geschickt in seiner Novelle einsetzt.

Was aus einer Person wird, den man um seinen Lebensinhalt beraubt, verdeutlichen folgende Zeilen: “Was Jakob Mendel in diesen zwei Jahren Konzentrationslager an seelischer Schrecknis erfahren, ohne Bücher, seine geliebten Bücher, ohne Geld, inmitten der gleichgültigen, groben, meist analphabetischen Gefährten dieses riesigen Menschenkotters, was er dort leidend erlebte, von seiner obern und einzigen Bücherwelt abgetrennt wie ein Adler mit zerschnittenen Schwingen von seinem ätherischen Element hierüber fehlt jede Zeugschaft” (Zweig 1989: 661). Das vermutlich erlebte Leid Buchmendels ist für den Leser leicht nachzuvollziehen, denn “dieser kleine halbblinde, schmutzige Jude” hockte [...] “seit man ihm seine Brille zerschlagen – er hatte kein Geld, sich eine neue zu verschaffen –, wie ein Maulwurf grau, augenlos, und stumm” in einer Ecke” (Zweig 1989: 663). Das Konzentrationslager, welches als die “höllische Unterwelt” (Zweig 1989: 663) beschrieben wird, zerstört die kleine, heile Welt dieses Mannes und veranschaulicht, dass der Faschismus – und hier liegt die subliminale Nachricht für den zeitgenössischen Leser – keinen verschont. Selbst der apolitischste Mensch kann letztendlich Opfer einer Diktatur werden.

Buchmendel ist nach seiner Rückkehr nicht mehr derselbe. “Nein er war nicht derselbe, nicht das *Miraculum mundi* mehr, die magische Registratur aller Bücher” (Zweig 1989: 663-664). Dass der Autor über Kenntnisse auf dem Bereich der Psychologie verfügt und dieses Wissen gezielt in den Text einbettet, wird vor allem auch dort deutlich, wo der Erzähler versucht das Gehirn als Zentrum des Wissens und des Gedächtnisses zu beschreiben:

Und furchtbarer noch: in dem phantastischen Kunstbau seines Gedächtnisses mußte irgendein Pfeiler eingestürzt und das ganze Gefüge in Unordnung geraten sein; denn so zart ist ja unser Gehirn, dies aus subtilster Substanz gestaltete Schaltwerk, dies feinmechanische Präzisionsinstrument unseres Wissens zusammengestimmt, daß ein gestautes Äderchen, ein erschütterter Nerv, eine ermüdete Zelle, daß ein solches verschobenes Molekül schon zureicht, um die herrlich umfassendste, die sphärische Harmonie eines Geistes zum Verstummen zu bringen (Zweig 1989: 664).

Der Protagonist verliert jeglichen Halt, wird aus seiner Welt der Regeln und der Bücher herausgerissen und zerbricht an den Folgen des Krieges, denn “Mendel war nicht mehr Mendel, wie die Welt nicht mehr die Welt war” (Zweig 1989: 664).

Schlussfolgerung

Die Krankheit bzw. das Krankheitsmotiv gehört zu den ältesten, wenn nicht sogar zu den Urthemen der Literatur. Dichter wie Arthur Schnitzler (1862-1931), Gottfried Benn (1886-1956) und Alfred Döblin (1878-1957), die selber Ärzte waren, konnten sich besonders intensiv mit diesen Themen auseinandersetzen. Auch sei auf die naturalistischen Dichter verwiesen, die mit ihren vermeintlichen Studien bzw. Beobachtungen über Patienten vor allem auch in Irrenanstalten Krankheitsbilder in der Literatur zu veranschaulichen versuchten.

Schlängenzunge” handelt. Aus psychologischer Sicht könnte diese Beschreibung von Bedeutung sein (Zweig 1989: 644-645).

Die Novelle *Buchmendel* präzisiert auf eine besonders konkrete Art und Weise, wie Krankheitsbilder in der Literatur dargestellt werden können. Der Protagonist mit jüdischen Wurzeln, verkörpert auf der einen Seite die jüdischen Traditionen und Sitten und belegt die Auseinandersetzung des Autors mit dieser Thematik. Auf der anderen Seite wird dem Rezipienten offenkundig ein unübersehbares Krankheitsbild präsentiert. Die Novelle *Buchmendel* widerspiegelt meines Erachtens das Interesse des Autors für psychologische Andersartigkeiten bzw. Abnormalitäten. Diese werden nicht nur in der Novelle *Buchmendel*, sondern auch in zahlreichen anderen seiner Werke nahezu illustrativ dargestellt. Ebenjenes bezeugen nicht nur zahlreiche Werke psychologischen Inhalts von ihm, sondern vor allem auch die 1931 erschienene Trilogie *Die Heilung durch den Geist*, in der sich auch eine Biografie über Sigmund Freud befindet.

Das in der Novelle *Buchmendel* dargestellte Krankheitsbild weist erhebliche Ähnlichkeiten zu einer Autismus-Spektrum-Störung auf, unter die auch das Asberger Syndrom fällt und die zu den psychischen Krankheiten gehören. Zweig beschreibt mit einer unglaublichen Genauigkeit die Symptome, die diese Krankheiten ausmachen, so dass man davon ausgehen kann, dass Zweig entweder von diesem Phänomen und der phänomenalen Begabung gehört oder gelesen haben muss oder jemanden mit dieser Krankheit beobachten konnte. Letztendlich lässt sich sagen, dass Zweig mit einer für ihn typischen detailtreue und auf eine unverkennbare Weise anhand seines Protagonisten Jakob Buchmendel dieses damals kaum bekannte Krankheitsbild dargelegt hat.

Literaturverzeichnis

- Amorosa, Hedwig** (2017): "Historischer Überblick". In: Noterdaeme, Michele; Karolin, Ullrich; Enders, Angelika: *Autismus Spektrum Störungen (ASS) Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19-26.
- Amorosa, Hedwig** (2017). "Klassifikation und Epidemiologie" In: Noterdaeme, Michele; Karolin, Ullrich.; Enders, Angelika: *Autismus Spektrum Störungen (ASS) Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 26-45.
- Anz, Thomas** (1997): "Psychoanalyse in der literarischen Moderne. Ein Forschungsbericht und Projektentwurf". In: Richter, Karl; Schönert, Jörg; Titzmann, Michael (Hg.): *Die Literatur und die Wissenschaften 1770-1930*. Stuttgart: Metzler und Poeschel, S. 377-413.
- Anz, Thomas** (2006): *Verwirrung der Gefühle. Stefan Zweig und Sigmund Freud*. Nr. 11, November 2006/Schwerpunkt: Zum 125. Geburtstag Stefan Zweigs/Essays <https://literaturkritik.de/id/10146>.
- Asberger, Hans** (1943): *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter*. Aus der Wiener Universitäts-Kinderklinik, unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- Asberger, Hans** (1965): *Heilpädagogik: Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen und Fürsorgerinnen*. Vierte Auflage. Wien Springer.
- Faust, Volker** (2014): *Von Amok bis Zwang. Eine psychiatrisch-neurologische Auswahl*. Band 3. Stiftung Liebenau. ecomed Medizin. Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GMBH: Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg.
- Fraiman, Sarah** (2002): *Das tragende Symbol: Ambivalenz jüdischer Identität in Stefan Zweigs Werk*. In: *German Life and Letters* 55. 3 July 2002. 0016-8777.
- Friedenthal, Richard** (1978): *Stefan Zweig. Briefe an Freunde*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Haenel, Thomas** (1981): Die Suizidproblematik bei Stefan Zweig. In: *Modern Austrian Literatur. Special Stefan Zweig Issue*. Volume 14, Numbers 3/4, S. 337-355.

- Haenel, Thomas** (1995): *Stefan Zweig Psychologe aus Leidenschaft. Leben und Werk aus der Sicht eines Psychiaters*. Düsseldorf: Droste Verlag.
- Keller, Jasmin** (2009): *Ein Psychoanalytiker als Literaturkritiker. Sigmund Freud interpretiert Stefan Zweigs Werk*. Nr. 12, Dezember 2009 / Sigmund-Freud-Jahr 2009. <https://literaturkritik.de/id/13741>.
- Koch, Hans-Albrecht** (2003): Ästhetischer Widerstand oder politischer Eskapismus. Vom Erasmus-Buch zur Schachnovelle. In: Eicher, Thomas (Hg.): *Stefan Zweig im Zeitgeschehen des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, S. 43-59.
- Lorenz, Jasmin** (2008): *Autismus im frühen Erwachsenenalter – Ein Konzept zur Ablösung vom Elternhaus*. Philosophische Fakultät II – Psychologie – Universität Regensburg, unveröffentlichte Dissertation.
- Müller, Hartmut** (1988): *Stefan Zweig: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt, 1988.
- Olsen, Henry** (1965): *Der Patient Spinell*. In: *Orbis Litterarum* 20, S. 217-221.
- Osterrieder, Miriam** (2010): *Wie geht es dir? Zur Lebensqualität von Jugendlichen mit Asperger-Syndrom und High-Functioning –Autismus*. Ludwig-Maximilians-Universität München, unveröffentlichte Dissertation.
- Pasterna, Eliska** (2015): *Zweimal Jeremias*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Masaryk Universität. Philosophische Fakultät. Institut für Germanistik, Nordistik und Niederlandistik.
- Prater, Donald A.** (1991): *Stefan Zweig. Eine Biographie*. Aus dem Englischen übersetzt von Annelie Hohenemser. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt.
- Remschmidt, Helmut** (2000): *Das Asperger-Syndrom: Eine zu wenig bekannte Störung?* Dt Ärztebl 2000; 97: A-1296–1301 [Heft 19] <https://www.aerzteblatt.de/archiv/22954>.
- Rovagnati, Gabriella** (1998): *Umwege auf dem Wege zu mir selbst. Zu Leben und Werk Stefan Zweigs*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Roy, Mandy** (u.a.) (2009): *Das Asperger-Syndrom im Erwachsenenalter*. Dtsch Ärztebl Int 2009; 106 (5): S. 59-64.
- Schröck, Constanze** (2014): *Das psychosoziale Funktionsniveau spät diagnostizierter Erwachsener mit Asperger-Syndrom*. Medizinische Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br., unveröffentlichte Dissertation.
- Schinardi, Alessia** (2014): *Fallbericht über ein 5-jähriges Kind mit Savant-Syndrom (Autismus-Savant)*. Kantonsspital Winterthur, Kinderklinik, Switzerland. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry*; 165(1): S. 25–30. <https://sanp.ch/resource/jf/journal/file/view/article/sanp/en/sanp.2014.00217/sanp-00217.pdf/>.
- Störch Mehring, Susanne C.** (2015): *Familiale Lebensführung bei Familien mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, unveröffentlichte Dissertation.
- Strelka, Joseph** (1981): *Stefan Zweig. Freier Geist der Menschlichkeit*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Strelka, Joseph P.** (1982): Psychoanalytische Ideen in Stefan Zweigs Novellen. In: *Literatur und Kritik*. Nr. 168/169, 1982, S. 42-52.
- Walter, Siegfried** (2008): *Autismus-Erscheinungsbild, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten*. Buxtehude: Persen Verlag.
- Zweig, Friderike Maria** (1947): *Stefan Zweig, wie ich ihn erlebte*. Stockholm, Zürich: Neuer Verlag,
- Zweig, Friderike Maria** (1981): *Stefan Zweig. Unrast der Liebe*. Bern: Scherz-Verlag.
- Zweig, Stefan** (1901): Im Schnee. In: *Die Welt*. Nr. 31. S. 10-13. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. Frankfurt am Main. DFG.

- Zweig, Stefan** (1920): *Jeremias. Eine dramatische Dichtung in neun Bildern*. Insel Verlag zu Leipzig.
- Zweig, Stefan** (1989): Buchmendel. In: *Die Mondscheingasse*. Gesammelte Erzählungen. Frankfurt am Main.
- Zweig, Stefan** (2002): *Die Heilung durch den Geist. Mesmer, Mary Baker-Eddy, Freud*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zweig, Stefan** (2009): Amokläufer. In: *Meisternovellen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zweig, Stefan** (2011): *Der begrabene Leuchter*. Frankfurt/Main: Fischer.

Internetquellen

- Faust, Volker** [www]: "Asberger-Syndrom. "Extreme Sonderlinge" mit hochspezialisierten und ausgeprägten Sonderinteressen." In: *Psychatrie heute. Seelische Störungen erkennen, verstehen, verhindern, behandeln*. http://www.psychosoziale-gesundheit.net/pdf/faust_asperger.pdf.
- <https://portal.hogrefe.com/dorsch/de/startseite/>.
- <https://autismus-kultur.de/autismus/autipedia/wahrnehmung-autistischer-menschen.html>.
- <https://www.hemera.de/behandlungsschwerpunkte/das-asperger-syndrom/diagnose-des-asperger-syndroms/>.
- <https://www.aerzteblatt.de/archiv/63173/Das-Asperger-Syndrom-im-Erwachsenenalter>.
- <https://www.aerztekammer-bw.de/10aerzte/20fortbildung/20praxis/65medSach/1504.pdf>.
- <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/71381/ICD-11-WHO-eroeffnet-Kommentierungsphase>.
- <https://www.hemera.de/behandlungsschwerpunkte/das-asperger-syndrom/diagnose-des-asperger-syndroms/>.
- https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-0181_S3_Autismus-Spektrum-Stoerungen_ASS-Diagnostik_2016-05.pdf
- <https://portal.hogrefe.com/dorsch/autismus-spektrum-stoerungen-1/>.

"Der falsche Nero" von Lion Feuchtwanger. Ein satirischer Roman im Un-Wandel der Zeiten

Yücel Aksan , Izmir

Öz

"Lion Feuchtwanger'in "Sahte Nero" Romani.

Lion Feuchtwanger (1884-1958) 20. yüzyıla ait birçok güncel konuyu yazan yazarlar arasında yer almaktadır. En etkin olduğu yazım türü ise tarihi roman ile biyografik yazılar olan Feuchtwanger eserlerinde mantığın ve akılclığın ön plana çıkması için ömür boyu yazmıştır. Göç Edebiyatı veya İç Göç Edebiyatı içinde örnek olarak verilebilen yazar, "Nasyonal-sosyalizm" dönemini özellikle de Hitler rejimini tüm sansür ve baskılara rağmen aşmaya çalışmıştır. Daha fazla okur kitlesine ulaşmaya çalışan Feuchtwanger edebi hiciv ile kendi zamanının güncel olaylarını eleştirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hiciv, Göç Edebiyatı, Faşizm, 20. yüzyıl Alman Edebiyatı, Lion Feuchtwanger.

Abstract

"Der falsche Nero" von Lion Feuchtwanger. Ein satirischer Roman im Un-Wandel der Zeiten.

Lion Feuchtwanger (1884-1958) schrieb zahlreiche Gegenwartsromane, aber seinen Ruhm begründete er mit der historischen Dichtung, die er für die Aktivierung von Vernunft und Rationalität einsetzt. Sei es im Exil oder in der inneren Emigration, es war für Schriftsteller nicht einfach das Phänomen des "Nationalsozialismus" und vor allem Hitler als eine literarische Figur darzustellen. Um eine größere Leserschaft zu erreichen bevorzugte Lion Feuchtwanger historische und biographische Romane. In dem Roman "Der falsche Nero" übt er mittels Satire politische Kritik gegenüber den aktuellen Begebenheiten seiner Zeit aus.

Schlagwörter: Satire, Exilliteratur, Faschismus, Literatur des 20. Jahrhundert, Lion Feuchtwanger.

In Zeiten der Umbrüche und Wandlungen ist es von unverzichtbarer Bedeutung, dass Räume geschaffen werden, die die Kritik an sozialen, politischen und gesellschaftlichen Ereignissen zum Ausdruck bringen. Hier in diesem Aufsatz werde ich versuchen, mich der Satire und dem historischen Roman als einem imaginativen und metaphorisch gemeinten Raum zu nähern.

Die *Satire* nimmt innerhalb der Literatur einen wichtigen Raum ein, weil sie in kunstvoller Form mittels Spottes eine Nachahmung der Wirklichkeit ausübt und kritisiert. Sie nimmt als eine Kritik an realen Ereignissen eine aktuelle Stellungnahme ein, ist daher zugleich als eine aktuelle politische Reflexion zu sehen. Wenn politische Kritik mittels Ironie und Satire nicht mit Wohlwollen und Akzeptanz aufgenommen wird, kann dies als ein Zeichen von Despotie und Intoleranz zu verstanden werden.

Die Tendenz literarische Werke zu zensieren, zu verbieten und auch zu vernichten ist nicht neu, wird aber auch nie alt werden können. Die Geschichte der politischen

Literatur ist lang, es gibt eine Vielfalt an satirischen Werken. Ich werde mich hier auf den Roman von Lion Feuchtwanger *Der falsche Nero*¹ (1936) konzentrieren, der in der nationalsozialistischen Zeit entstanden ist.

Sei es im Exil oder in der inneren Emigration, es war für Schriftsteller nicht einfach das Phänomen des Nationalsozialismus und vor allem Hitler zu thematisieren.² Die Reduzierung der Themenkreise, Zensur und die Einschränkung des Schriftmaterials hat die Schriftsteller, ob freiwillig oder erzwungen, zu der Einsicht geführt, dass propagandistische Literatur nicht viel bewirken konnte. Da die Rezeption von Propagandatekten auf eine begrenzte Leserschaft beschränkt war, zogen viele Schriftsteller, um eine größere Leserschaft zu erreichen, historische und biographische Romane vor.³

Als Gründe für die Tendenz der Literarisierung historischer Stoffe kann Folgendes angeführt werden: die Entwurzelung der Schriftsteller im Exil aus der historischen Kontinuität und der Verlust an aktuellem Zeitgeschehen, der nur durch einen Rückgriff auf die historische Wahrheit kompensiert werden kann. Die Exil-Schriftsteller befinden sich damals in einer politischen und gesellschaftlichen Kontextlosigkeit und können nur durch die Darstellung historischer Ereignisse auf mögliche, zukünftige Entwicklungen verweisen und so eine Sensibilität für die Gegenwart erschaffen.

Anja Maibaum stellt fest:

Die Autoren benutzen den historischen Roman also, um auf die mögliche Entwicklung aktueller Ereignisse zu verweisen und die politischen, sozialen, aber auch religiösen Schwierigkeiten der Gegenwart zu überwinden. Sie entwerfen ein positives Gegenbild zum Aktuellen und nutzen die Vergangenheit als Interpretation der Gegenwart. Ebenso sehen sie die Notwendigkeit, ‚Geschichtsverfälschungen‘ der Propaganda aufzudecken und der ‚gesamten Mensch-, Gesellschafts- und Geschichtsvorstellung der Nationalsozialisten ein humanistisches Gegenbild entgegenzuhalten. (Maibaum 2011: 71)

Nach Feuchtwanger ist der Mensch im Kern unveränderlich und die Kräfte, die das Rad der Zeit drehen, sind immer die gleichen. Aus diesem Grund richtet sich seine Aufmerksamkeit primär auf die unveränderlichen und unveränderten Gesetze (vgl. Maibaum 2011: 72). Er bekräftigt die Themenwahl seiner historischen Romane in seiner Rede *Vom Sinn und Unsinn des historischen Romans* (1935), wobei er die Feststellung, „von Aristoteles voranstellt: die künstlerische Darstellung der Geschichte [ist] wissenschaftlicher und ernsthafter als die exakte Geschichtsschreibung. Die Dichtkunst nämlich [geht] auf Kern und Wesen, während der exakte Bericht nur Einzelheiten aneinanderreih[t]“ (Jaretsky 1984: 139).

Geschichtliche Veränderungen einzuleiten, insbesondere unter Diktaturen, ist nicht einfach. Die Anfangszeilen des Romans "Der falsche Nero", die Feuchtwanger aus dem

¹ Im Weiteren abgekürzt als DfN.

² Hierfür können berühmte Beispiele angegeben werden, wie Charlie Chaplin "Der große Diktator" (Film), Bertolt Brecht "Arturo Ui" usw.

³ Einige Beispiele: Heinrich Mann "Henri Quatre", Thomas Mann "Doktor Faustus", Bertolt Brecht "Mutter Courage und ihre Kinder" und "Der kaukasische Kreidekreis", Anna Seghers "Transit" und "Das siebte Kreuz", Oskar Maria Graf "Das Leben meiner Mutter".

Buch der Prediger 1, 9-11 entnimmt, sind hier bedeutsam, weil sie auf die Wiederholung der geschichtlichen Ereignisse referieren:

Was gewesen ist, das gleiche wird sein, und was geschehen ist, das gleiche wird geschehen, und es geschieht nichts Neues unter der Sonne. Und es geschieht auch etwas, von dem man sagt: Siehe, das ist neu, ist's doch immer zuvor geschehen in den Zeiten, die vor uns gewesen sind. Man gedenkt nicht derer, die zuvor gewesen sind; also auch der Späteren wird man nicht gedenken.⁴

Lion Feuchtwanger schrieb zahlreiche Gegenwartsromane, aber seinen Ruhm begründete er mit der historischen Dichtung, die er für die Verbreitung von Vernunft und Rationalität einsetzt. Feuchtwanger erlebt die politischen Veränderungen als skeptischer und reflektierender Schriftsteller im Exil und sagt dem Faschismus den Kampf an. Vor allem schreibt er den *Falschen Nero*, um zu zeigen, wie „eine menschliche Null durch wirtschaftliche und imperialistische Interessen an die Macht gesetzt wird“ (1967: 59).

Lion Feuchtwanger gibt im *"Falschen Nero"* (1936) einen literarisch- satirischen Einblick in Form des historischen Romans, der verortet in der Zeit des Kaiser Nero, den Nationalsozialismus und Hitler kritisiert. Hier bietet ihm die antike Zeit ein reiches Repertoire an Thematik und zeitliche Distanz, um freier gestalten zu können. Die Intention Feuchtwangers kann mit Alfred Döblins Argument, die von Anja Maibaum entnommen ist "Mit Geschichte will man etwas!" (2011: 3) vor Augen geführt werden, denn Schriftsteller verfolgen einen spezifischen Zweck, der nicht unbedingt als Realitätsflucht und Ideenarmut zu bestimmen ist, sondern die Absicht zeigt, ihr Werk und ihre Thematik in einem bestimmten Abschnitt der Geschichte anzusiedeln (Vgl. ebd. Maibaum). Dafür bildet die Antike (fast 1000 Jahre) ein unerschöpfliches Reservoir an literarischen Stoffen.

Das Wort *Satire* entstammt aus dem Lat. *satura*, aus dem wiederum *satura lanx* hervorgeht, also eine Fruchtschüssel, nämlich die „den Göttern dargebrachte, mit verschiedenen Früchten angefüllte Schale“ (Schweikle / Schweikle 1984: 384) und im übertragenen Sinne ein 'bunt gemischtes Allerlei' bedeutet. Innerhalb der Literatur in der Barock-Zeit nimmt Satire eine wesenhafte literarische Stelle ein. Diese Wortbedeutung mit *verschiedenen Früchten angefüllte Schale* deutet, meines Erachtens, sowohl auf die Vielfalt der Bedeutungen hin als auch wie die Götter die Früchte aufnehmen mögen, wobei im übertragenen Sinne Missstände oder Zustände in sprachlich überspitzter und verspottender Form thematisiert werden. Weiterhin wird Satire als *ästhetische Darstellung und Kritik des Normwidrigen* (Schweikle/ Schweikle 1984: 384) angesehen, und kann deshalb auch nicht allein als eine literarische Gattung, sondern auch als ein „stets möglicher und sich jeweils neu realisierender Ausdruck einer bestimmten kritischen Einstellung“ (Schweikle/ Schweikle 1984: 384) gesehen werden.⁵

Feuchtwanger schreibt parallel zum *Falschen Nero* den *Josephus-Zyklus*, mit dem er die Führerfiguren als Geschöpfe bestimmter Klasseninteressen entlarvt und durch Analogien zum Reichstagsbrand die machtpolitischen Manipulationen der

⁴ Am Anfang des Romans ist dieses Zitat angegeben.

⁵ Auf die Geschichte der Satire werde ich hier nicht näher eingehen. Siehe dazu: wikipedia.de/Satire

nationalsozialistischen Führungsspitze bloßstellt. Er versucht auf diese Art, die Leser für die gegenwärtige politische Lage in Deutschland zu sensibilisieren (vgl. Wolf 1984: 132).

Im *Falschen Nero* verlegt Feuchtwanger seine Thematik, inspiriert durch einen geschichtlichen Vermerk, in die Zeit nach dem Tode Neros, also in die Zeit der Antike. Als Quellen seines Romans nennt er Tacitus, Sueton, Dio Cassius, Zonares, die Apokalypse des Johannes und das vierte Buch der Sibylle (DfN: 390). Aus diesen Quellen entnimmt Feuchtwanger, dass Jahre nach Neros Tod im Orient ein „falscher Nero“ aufgetaucht sei, und er arbeitet dieses Ereignis zu einer vollständigen Geschichte aus. Bei der Darstellung setzt er seinen Schwerpunkt nicht auf die Begebenheiten der Vergangenheit, sondern er spiegelt in der fiktiven Vergangenheit die aktuelle Gegenwart wider. Die Vorlage des historisch beglaubigten "falschen Nero", der unter den Kaisern Titus und Domitian die römische Machtposition im Vorderen Orient zu gefährden scheint, dient dem Schriftsteller dazu, historische Parallelen zu setzen und die Entstehung und das Wesen der Nazi Herrschaft zu parodieren. Er benutzt „die Apokalypse des Johannes, indem er diese Flugschrift gläubiger orientalischer Prophetie zum Kernpunkt seiner Satire gegen die Frechheit und Dummheit der Nazi macht“ (Feuchtwanger 1960: 58).

Etappenartig schildert Feuchtwanger Varros Ärger über eine unberechtigt verlangte Steuer von 6.000 Sesterzen von seinem Rivalen Gouverneur Cejon, die zum Racheakt kulminiert und woraufhin er die Entscheidung trifft, Terenz als Nero wieder auferstehen zu lassen. Am Anfang schildert der Autor die jämmerlich erscheinende Figur des Terenz, der in die Rolle Neros schlüpft, sich aber im Laufe der Geschehnisse emanzipiert und schließlich das Reich in der Rolle des Nero regiert. Feuchtwanger schildert in Form des inneren Monologs den Zwiespalt und den innerlichen Kampf Varros um seine Entscheidung zwischen Macht und Politik:

Soll er sich den Spaß leisten? Es ist ein guter, tiefer, aussichtsvoller Spaß, aber verdammt gefährlich. Es ist kein Spaß. Geht es denn um diese Quittung? Geht es denn um Streckmännchen? Es geht nicht einmal um ihn selber. Worum es geht, das ist der Osten, dieser großartige, zuchtlose, weisheitsvolle, verworrene Osten, den die brutalen, engstirnigen Feldweibel auf dem Palatin nicht unter ihre Stiefel kriegen sollen. (DfN: 41)

Varro, der im Grunde die kapitalistische Machtposition personifiziert, nimmt für seine Eigeninteressen skrupellos jedes Opfer in Kauf. Durch Intrigen lässt er Terenz, den falschen Nero, der eigentlich sein ehemaliger Töpfer ist, an die Macht gelangen, ist aber auch selbst bereit jedes Opfer zu bringen, wie etwa seine Tochter dem falschen Nero zur Frau zu geben:

Es ging um die Idee des Nero, um sein Werk, um die Fortsetzung des Werkes des großen Alexander, es ging um den Osten und seine Verschmelzung mit Griechenland und Rom. Soll er im Stich lassen, was er kaum angefangen hat?

Er neigte sich vor König Mallukh, vor dem Erzpriester, sagte: ‘Wenn Kaiser Nero die Tochter des Varro würdigen sollte, seine Gattin zu sein, dann wird niemand sich mehr freuen als Varro.’ (DfN: 100)

Feuchtwanger schildert die politischen Strategien der Diktaturen und auch die unterstützende Maschinerie, denn allein mit Lügen, Gerüchten und Spekulationen lässt sich eine Diktatur nicht aufrechterhalten. Um von allgemeinen, d.h. gewöhnlichen Problemen abzulenken, werden Attentate arrangiert und der Attentäter ist auch sogleich entlarvt (hier ein Christ, in der Reichskristallnacht ein Jude), sodass die Hetzjagd auf Minderheiten beginnen kann. So wird die Bevölkerung abgelenkt und die Lüge, d.h. der Schein des Neros kann zum Sein überwechseln. Im Roman heißt es:

Niemand begriff, wie das Unheil so jäh hatte hereinbrechend können. Nach mehreren Stunden erst fand man irgendwo stromabwärts am Euphratufer, gebunden und geknebelt, einen Wärter der "Sperrn des Gorbates". Befreit, halbtot noch vor Erschöpfung und Entsetzen, erzählte der Mann, einer seiner Angestellten sei mit mehreren Unbekannten unversehens über ihn hergefallen; sie hätten ihn überwältigt, gefesselt, in den Fluss geworfen; was weiter geschah, wisse er nicht, es sei ein Wunder und eine ungeheure Gnade der Götter, dass er lebendig ans Land getrieben und gerettet worden sei. Der Angestellte, der über ihn hergefallen und dann offenbar aus Narrheit oder böser Tücke den Strom über Apamea habe hereinbrechen lassen, sei ein gewisser Simlai, ein Christ.

Ebenso schnell wie sich vor wenigen Stunden in der tiefgelegenen Altstadt die Flut verbreitet hatte, verbreitete sich im rechten, hocheleganten Stadtteil Seleukia die Kunde, verbrecherische Hände hätten diese Flut entfesselt. Schon hatte der Christ Simlai eingestanden, er sei zu solchem Zweck von dem Regierungsschreiber Ariston gedungen worden. Eine ungeheure Wut bemächtigte sich der ganzen Einwohnerschaft. Noch vor dem Mittag war es Gewissheit, dass die Christen, der Abschaum der Menschheit, sich von der Verbrecherregierung des Usurpators Titus hatten bezahlen lassen, um das Heiligtum der "Göttin Syrien" und ihre schöne Stadt zu zerstören, weil die Syrer entschlossen waren, dem Titus den Gehorsam aufzusagen und zu ihrem rechtmäßigen Kaiser Nero zurückzukehren.

Dass die Christen Umstürzler waren, wusste alle Welt. Sie feindeten das Eigentum und die Familie an, jede Schandtat war ihnen zuzutrauen. Die Leute von Apamea stürzten sich auf sie, drangen in ihre Häuser, erschlugen, wen sie fanden, zerstörten das dürftige Mobiliar. (DfN: 185-186)

Sobald sich die Lüge festigt, kann die Vernichtung der einstigen Mitstreiter beginnen. Schnell werden Listen von Namen angefertigt, die nicht weniger als das Todesurteil der Angeführten bedeuten. Eifrig werden scheinheilige Gründe angegeben, die als Verrat an Kaiser oder dem Vaterland gedeutet werden:

Der Kaiser unterzeichnete die Dokumente, die Knops und Trebon vorlegten, und sie bildeten also, Knops in Edessa, Trebon in Samosata, kleine Trupps, die sie "Rächer Neros" nannten, und mit denen sie über ihre Feinde herfielen. Es war nicht schwer, jeden, dem man übelwollte, als einen Gegner des Kaisers zu brandmarken, als einen Anhänger des Titus oder gar des Christus, des Gottes jener verruchten, umstürzlerischen Sekte. Überall in den Städten am Euphrat, in der Commagene und im Gebiet von Edessa brachen die "Rächer Neros" in die Häuser der Missliebigen ein, schlugen tot, zerstörten, verhafteten, misshandelten, vergewaltigten, machten Beute und Leibeigene.

Von den Christen des Zwischenstromlandes ließ Knops nicht viele erschlagen. Die Mehrzahl sparte er aus Gründen der Propaganda auf. Er wollte gegen sie vor den Augen der ganzen Welt einen großen, wirkungsvollen Prozess führen. Es sollte sich erweisen, dass der Usurpator Titus und seine Beamten gegen die guten, ehrlichen Syrer ein Komplott von äußerster Niedertracht geschmiedet hatten, um sich an ihnen für ihre Treue zu dem legitimen Herrn, dem großen Kaiser Nero, zu rächen. (DfN: 194)

oder weiter heißt es:

'Fertig?' fragte Knops. 'Fertig', erwiderte Trebon, und 'Fertig', stellte Nero fest; in allen drei Stimmen klang ein leises Bedauern. Knops zählte. 'Dreihundertsiebzehn', erklärte er.

Nero erhob sich, die Sitzung zu schließen. 'Dreihundertsiebzehn falsche Freunde', konstatierte er trüb, schaute die beiden andern trauervoll an, nahm seufzend die Liste an sich. (DfN: 281)

Die Listen dienen nicht nur dazu die "Feinde des Reiches" festzustellen, sondern eine weitere, wichtige Funktion ist zu zeigen: „wer nicht mit uns ist, ist gegen uns“. Die Beschreibung der Herstellung dieser Liste verdeutlicht, wie willkürlich diese Todeslisten aufgestellt werden:

Kaisertum, Führerschaft bedeuteten ihm [dem falschen Nero, Y.A.] Repräsentation, Volksversammlung, Paraden, Bauten, glänzende Feste, Macht, Nimbus und vor allem Reden, Reden. Vor den politischen und ökonomischen Problemen zog er sich erhaben kopfschüttelnd in seinen 'Fran' zurück, überzeugt, dass, wenn ernsthafte Schwierigkeiten drohten, seine innere Stimme ihm schon den rechten Weg weisen werden. (DfN: 273)

Innere Stimmen des Auserwähltseins, Berufung auf eine Führung nahe der Prophetie sind die geläufigen Argumente zur Stärkung der Wirkung des Diktators auf das Volk. Das Volk allerdings darf nur allein Bewunderung empfinden und die Größe des Führers loben, wobei Kritik und Nachahmung, als respektlos geahndet und auf schwerste bestraft werden:

Ernst nahm er nur eines: die Wahrung seiner Majestät. Er erneuerte und verschärfte die Gesetze gegen Majestätsbeleidigung, die die flavischen Kaiser abgeschafft hatten. Sein Senat musste die Prozesse wegen solcher Verbrechen so streng führen wie in den Zeiten des Tiber und das Caligula. Harte Verordnungen wurden erlassen. Niemand außer dem Kaiser durfte sich eines Smaragds bedienen, um schärfer zu sehen. Verboten war es, in Gegenwart eines Kaiserbildes zu fluchen und zu rülpfen. Das Denunziantentum blühte. (DfN: 273)

Feuchtwanger stellt den falschen Nero nicht nur als eine alberne Figur, sondern auch als eine schwächlich-lächerliche Gestalt dar. In der Darstellung der Schwächen des falschen Nero lässt Feuchtwanger den Schein, der für das Volk erzeugt wird, sich ins Gegenteil wenden. Die Nacht, in der Nero eine zeitlang im Tempel warten muss, erweist sich für ihn als eine Nacht der Prüfung:

Er stand da, die Unterlippen unzufrieden vorgestreckt, kaiserlich. Er holte den Smaragd vors Auge, betrachtete kritisch, herausfordernd das Bild der Tarate. Es imponiert ihm nicht, ihr ganzer Tempel imponiert ihm nicht. Er wird anders bauen, wenn er erst soweit ist. Riesige Monumentalbauten wird er aufführen, seine Kolossalstatue[...]wird er noch viel kolossaler von neuem errichten. [...]Aber die Göttin lächelte sanft und böse auf ihn herunter, und Furcht überkam ihn von seiner eigenen Größe.

Auch spürte er das Bedürfnis, sein Wasser abzuschlagen. Das in der Zelle selber zu tun, wagte er nicht. Wer weiß, vielleicht fassen sie es als eine Beleidigung der Göttin auf, und er geht, wenn er den Tempel entweiht, seines Asylrechts verlustig. Doch das Bedürfnis quälte ihn immer mehr. Schließlich drückte er sich hinter den Altar und verrichtete seine Notdurft, befreit und gleichzeitig voll ungeheurer Angst. [...] Er schnupperte noch einmal, ob der Geruch seiner Notdurft noch im Raume sei[...]. (DfN: 83)

In der oben dargestellten Szene versucht Feuchtwanger deutlich zu machen, dass allein mit bloßer Satire, zerstörerischer Ironie und Komik Hitlers Macht gebrochen werden kann. Dem marionettenartigen, unselbständigen, großenwahnsinnigen falschen Nero

spricht der Autor alles Charismatische ab, um ihn jeder Größe zu entrauben. So wird im Roman der Ausspruch Kaiser Titus': *Wie kann ein kleiner Fisch so stinken* konkretisiert, indem Feuchtwanger zeigt, wie der unbedeutende Terenz als falscher Nero zur Macht gekommen großes Unheil stiften kann. Allein durch die Intrigen von Hintermännern innerhalb der politischen Partei, die ihn zuerst für schwach halten und deshalb auch als kontrollierbar einschätzen, an die Spitze des Reiches gelangt, gerät der falsche Nero außer Kontrolle. Aus dem Schein entwickelt sich Größenwahn und mit billigen Tricks und Terroranschlägen versucht sich der falsche Nero, eine Weile über Wasser zu halten. Nach Feuchtwanger ist es offenkundig, dass diese Schein- Herrschaft irgendwann zusammenbrechen muss.

Feuchtwanger stellt seine Anschauung über den deutschen Diktator Hitler literarisch-satirisch dar. Da er in Hitler nicht mehr als einen „Hampelmann“ gesehen hat, stellt er auch die Figur des falschen Nero als eine Marionette dar, die sich allerdings zu einem Diktator entwickelt. Feuchtwanger fehlt im Exil jedoch die aktuelle Verbindung zur Situation des Dritten Reiches und die Einsicht in die politische Differenzierung, deshalb kann er auf die von der NS-Herrschaft verursachte repressive Entwicklung und die daraus resultierenden Geschehnisse in seinem Roman zwangsläufig keine Antwort geben.

Mit der Vorausdeutung auf den raschen Untergang versucht Feuchtwanger seine Hoffnung auf den Leser zu übertragen. Aus einer distanzierten Position kann Feuchtwanger mit der Wahl eines historischen Sujets die Missstände der Zeit freier kritisieren, was ihm bei einer zeitgenössischen Darstellung nicht möglich gewesen wäre. Er versucht seinen Roman mit einem hoffnungsvollen Schluss zu beenden, doch die schelmenhafte Figurendarstellung, die nicht auf politische Herkunft und Motivation eingeht, lässt mögliche Ursachen, die den Machtwechsel einleiten könnten, außer Betracht. Trotz vielen Kritiken seitens Brecht, Stefan Zweig oder Georg Lukacs ist der Roman erfolgreich in den Analogien von Hitler und Terenz, Goebbels und Knops sowie Göring und Trebon, lassen sich die Figuren leicht identifizieren. Auch die Entmystifizierung und Entcharismatisierung Hitlers gelingt ihm, wie aus den oben angeführten Zitaten deutlich wird.

In meinem Aufsatz habe ich versucht, die in satirischer Form gefasste literarische Reflexion des Faschismus, der im "Falschen Nero" als Wiederholung der Geschichte und Literatur zu sehen ist, vorzustellen. Die Zahl literarischer Herrscherbilder ist im Vergleich zu der großen Anzahl der historisch real existierenden Herrscher eher spärlich und die imaginativen Diktatoren bleiben hinter den "echten" in ihren Machtausübungen zurück. Historische Romane können, wie hier am "Falschen Nero" aufgezeigt, in Form des satirisch- kritischen Genres auch als Teile der Historie gelesen werden können, da sie die Leser sensibilisieren und vorausdeutend dem aktuellen Geschehen eine weitgreifende Perspektive vermitteln. Aufwertung und Abwertung von Herrscher- und Herrschaftsbildern in der Literatur sind daher bedeutungsvoll.

Lion Feuchtwanger glaubt an den Sieg der Vernunft, er setzt sein Werk als Waffe⁶ gegen die Unvernunft, die er im Faschismus verkörpert sieht, ein und versucht dem

⁶ Wo immer er Möglichkeiten sieht, ergreift er politische Initiative und gründet im Jahre 1936 in Moskau mit Brecht und Bredel die antifaschistische Literaturzeitschrift "Das Wort".

Sinnlosen der Geschichte einen Sinn zu verleihen, damit in der Zukunft die gleichen Fehler nicht wiederholt werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Feuchtwanger, Lion (1954): *Der falsche Nero*, Berlin.

Sekundärliteratur:

Maibaum, Anja (2011): *Quo vadis? Untersuchungen zur Antike im historischen Roman*, (Diss. Phil.), Berlin.

Köpke, Wulf (1983): *Lion Feuchtwanger*, München.

Wolf, Rudolf (1984): *Lion Feuchtwanger/ Werke und Wirkung*, Bonn.

Böttcher, Kurt (Red.): *Lion Feuchtwanger. Vol. 2*. Hrsg. vom Kollektiv für Literaturgeschichte im Volkseigenen Verlag Volk und Wissen, Reihe: Schriftsteller der Gegenwart, Berlin.

Jaretsky, Reinhold (1984): *Lion Feuchtwanger*, Hamburg.

Leupold, Hans (1967): *Lion Feuchtwanger*, Leipzig.

Schweikle, Günther/ Schweikle, Irmgard (Hrsg.) (1984): *Metzler-Literatur-Lexikon*, Stuttgart.

Vom Dreyfus-Fall bis zur Dolchstoßlegende: Der Antisemitismus in Europa und seine Auswirkungen in der Literatur¹

Hamdullah Şahin^{ID}, Eskişehir

Öz

Dreyfus Davası'ndan Sırttan Hançerleme Efsanesi'ne: Avrupa'da Anti-Semitizm ve Edebiyata Etkisi

Antisemitizm kavramı olarak her ne kadar ilk defa 1860 yılında Avusturyalı Yahudi bilim adamı Moritz Steinschneider tarafından kullanılmış ve 1879 yılında Wilhelm Marr tarafından yaygınlaştırılmışsa da Yahudi düşmanlığı olgusu binlerce yıl önceye dayanmaktadır. Bu düşmanlık zaman zaman azalmakla beraber bazı zamanlarda yeniden güçlenerek ortaya çıkmıştır. Bu güçlenmenin nedenleri arasında sosyal, ekonomik ve politik faktörlerin etkisi olsa da edebiyatın rolü de yadsınamaz. Aynı şekilde Yahudi düşmanlığına karşı ortaya çıkan edebi eserler de vardır. Bu çalışmanın amacı, Avrupa'da 19. yüzyıl sonunda ve 20. yüzyıl başında Fransa ve Almanya'da ortaya çıkan Yahudi düşmanlığının edebiyata etkisini ve aynı zamanda edebiyatın Yahudi düşmanlığına etkisini belirlemeye çalışmaktır. Bunun için öncelikle Avrupa'daki tarihsel Yahudi düşmanlığı ve Antisemitizm kavramının ortaya çıkışı araştırılmıştır. Sonrasında ise Yahudi düşmanlığını Yakın Çağ'da en çok körükleyen iki olay; Dreyfus Davası ve Sırttan Hançerleme Efsanesi edebi arka plan içerisinde incelenmiştir. Doküman taraması yoluyla yapılan çalışmada edebiyat ve Yahudi düşmanlığı arasında çift taraflı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, edebiyatın sonucunda Yahudi düşmanlığı ortaya çıkarken, aynı zamanda Yahudi düşmanlığının sonucunda da edebi eserler ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu edebi eserlerin bazıları ise -Emile Zola'nın *Suçluyorum* isimli eseri gibi- Yahudi düşmanlığına karşıdır. Bu bakımdan Yahudi düşmanlığına her iki toplumun verdiği tepkinin, siyasi arka planı da düşünüldüğünde farklı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan araştırmanın sonucuna göre Yahudi düşmanlığı olgusunun güçlenmesini ya da azalmasını etkileyen faktörlerden birisinin de edebi eserlerin gücü olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla edebiyatın toplum üzerindeki etkisi vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Karşılaştırmalı Edebiyat, Antisemitizm, Tarih, Toplum, Avrupa.

Abstract

Obwohl der Antisemitismus als Begriff im Jahre 1860 zum ersten Mal von dem österreichischen jüdischen Wissenschaftler Moritz Steinschneider benutzt und 1879 von Wilhelm Marr verbreitet wurde, beruht das Phänomen des Antisemitismus auf Tausenden von Jahren. Diese Feindseligkeit tauchte von Zeit zu Zeit mit abnehmender Stärke auf. Obwohl unter den Ursachen dieser Kräftigung die Auswirkung sozialer, wirtschaftlicher und politischer Faktoren ist, kann die Rolle der Literatur nicht bestritten werden. Ebenso gibt es literarische Werke gegen den Antisemitismus. Das Ziel dieser Arbeit ist, den Einfluss des Antisemitismus, die in Frankreich und Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden ist, auf der Literatur zu bestimmen. Man wird gleichzeitig versuchen, den Einfluss der Literatur auf den Antisemitismus zu bestimmen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde vor allem die Geschichte des Antisemitismus und die Entstehung des Antisemitismus-Konzeptes in Europa erforscht. Danach wurden die zwei Ereignisse, die den Antisemitismus am meisten in der Neuzeit anheizten; der Dreyfus-Fall und die Dolchstoßlegende, im literarischen Hintergrund erforscht. Eine reziproke Beziehung

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung meines gleichnamigen Vortrags auf dem XIV. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress an der Atatürk Universität in Erzurum "Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur" vom 25. bis 27. Oktober 2018.

zwischen Literatur und Antisemitismus wurde in der Studie des Dokuments gefunden. Demnach entstehen gleichzeitig literarische Werke infolge der Judenfeindlichkeit, während der Judenfeindlichkeit infolge der Literatur entsteht. Einige dieser literarischen Werke, die - wie das berühmte Werk von Emile Zola, *J'accuse* - entstanden sind, sind gegen die Judenfeindlichkeit. Es wird festgelegt, dass die Reaktion der beiden Gesellschaften auf Antisemitismus in dieser Hinsicht anders ist, wenn der politische Hintergrund berücksichtigt wird. Darüber hinaus kann man nach den Ergebnissen der durchgeführten Forschung feststellen, dass die Macht der literarischen Werke auch einen der Faktoren ist, der die Kräftigung oder den Rückgang des Phänomens Antisemitismus beeinflusst. Daher wird der Einfluss der Literatur auf die Gesellschaft betont.

Schlüsselwörter: Die Komparatistik, Der Antisemitismus, Die Geschichte, Die Gesellschaft, Europa.

"Ein Urteil lässt sich widerlegen, aber niemals ein Vorurteil."
(Ebner-Eschenbach 1911)

1. Einführung

Vor den Gerichtssälen vieler Nationen steht die Statue einer griechischen Göttin. Diese Göttin, die man als Themis nennt, hat ein Schwert an einer Hand und eine Waage an einer anderen Hand. Ihre Augen sind mit einem Schleier geschlossen, damit sie die Gerechtigkeit ohne Vorurteile erteilen kann. Ob man aber ihr Vorbild immer folgt, ist aber fragwürdig. Manchmal gewinnen die Vorurteile die Oberhand. Sie wollen sehen, wen sie vor sich haben. Sie haben schon ein Vorwissen über die Angeklagte. Ihre Hautfarbe, ihre Religion, ihre Nation, ihre Rasse sogar ihr Name bedeutet etwas für die Vorurteile. Dann hat man ein Urteil und wie Marie von Ebner-Eschenbach gesagt hatte, ein Urteil kann man widerlegen, aber ein Vorurteil zu widerlegen, ist etwas Unmögliches.

Zwei Ereignisse der europäischen Geschichte künden uns, wie die Vorurteile die Gerechtigkeit verblenden können. Am Ende des 19. Jahrhunderts erschütterte ein Prozess in Frankreich erst die ganze Nation und dann die Welt. Der Prozess, der später als Dreyfus-Affäre benannt wurde, begann als ein militärischer Spionageprozess. In ihren Wurzeln lagen aber die mehrere Millennien langen Vorurteile, die Vorurteile gegenüber den Juden. Aber auf jede Aktion folgt eine Reaktion. So kann die Reaktion gegen die Dreyfus-Affäre in der Literatur gefunden werden.

Die Gründe für Judenfeindlichkeit und die tiefgreifenden Vorurteile veränderten sich mit der Zeit. Obwohl unter den Ursachen dieser Feindlichkeit die Auswirkung sozialer, wirtschaftlicher und politischer Faktoren zu zählen ist, spielte auch die Literatur von Zeit zu Zeit eine unbestrittene Rolle. Mit diesem Hintergrund entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Dolchstoßlegende in Deutschland.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, den Aktion-Reaktion-Mechanismus zwischen der Literatur und dem Antisemitismus zu untersuchen. So wird es versucht, den Einfluss des Antisemitismus auf der Literatur, der in Frankreich und Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden ist, zu bestimmen. Man wird auch gleichzeitig versuchen, den Einfluss der Literatur auf den Antisemitismus zu bestimmen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde vor allem die Geschichte des Antisemitismus und die Entstehung des Antisemitismus Konzept in Europa erforscht. Danach die zwei Begebenheiten, die den Antisemitismus am meisten

in der Moderne anheizten; der Dreyfus-Fall und die Dolchstoßlegende, wurden im literarischen Hintergrund studiert. Als Methode wurde deswegen die Dokumentanalyse benutzt.

2. Der Semitismus und Antisemitismus

2.1. Begriffserklärung

Das Wort Antisemitismus stammt dem Namen Sem aus dem Sohn von Noah. Nach Bibel nahm Noah drei Söhne an der Arche mit. Die drei Söhne hießen Shem, Ham und Japheth (Die Bibel: Mose 7:13). Nach Lewis (2004) wurde der Name Shem in den Übersetzungen des Alten Testaments auf Griechisch und Latein als Sem übertragen, da die beiden Sprachen erste Buchstabe nicht zeigen konnten (Lewis 2004: 36). Nach der Sintflut zeugten die drei Söhne von Noah weitere Kinder und nach Bibel stammen alle Menschen von diesen Söhnen (Die Bibel: Mose 10:1). Laut Lewis (2014) wurde dieser Glaube auch von Juden und Muslimen erteilt. Sem ist nach diesem Glauben der Vorfahre von verschiedenen Völkern wie Araber und Israelis, Ham ist der Vorfahre von schwarzhäutigen Völkern von Afrika und Japheth ist der Vorfahre von Griechen, Römern und die europäischen Völkern, was später als arische Völker bezeichnet wurde (S. 37).

Bobzin (1996) bezeichnet August Ludwig von Schlözer (1735-1809) als der Erfinder der Bezeichnung „semitisch“. Er benutzte den Begriff Semiten als ein Oberbegriff für die Hebräer, Araber und Abessinier. Johann Gottfried Eichhorn (1752-1827) verbreitete den Begriff und die Bezeichnung „semitische Sprachen“ wurde von dem Wort abgeleitet (Bobzin 1996).

Obwohl Lewis die erste Benutzung des Begriffes „Antisemitismus“ mit Wilhelm Marr verband, wurde es erstes Mal vom österreichisch-preußischen Bibliografen und Orientalisten Moritz Steinschneider (1816- 1907) benutzt (Steinschneider 1860: 16). Der Begriff wurde aber von der Wilhelm Marr übernommen und verbreitet. Marr gründete 1879 seine Antisemitenliga und versuchte alle Antisemiten unter einer Flagge zu sammeln. Mit seiner Propagandaschrift *Der Sieg des Judenthums über das Germanenthum – Vom nicht confessionellen Standpunkt aus betrachtet* wurde er Wortführer des Antisemitismus (Marr 1879). Sein Versuch war bis damals einzigartig gewesen, da es rassenbedingt war und nicht die religiösen Hinsichten beinhaltete (Katz 1980: 261). Die Zeit der klassischen Judenfeindlichkeit war damit vorbei in Europa.

2.2. Judenfeindlichkeit

Die Judenfeindlichkeit als Phänomen hat ihre Wurzel schon in der Antike. Die Juden waren nach der Ansicht der Christen Propheten- oder Gottesmörder. Sogar Paulus von Tarsus, der Gründer der Römischen Kirche, hat die Juden als Prophetenmörder und als die Feinde aller Menschheit bezeichnet, da sie Jesus ermordet hatten (1 Thess 2:15). Dieses Stereotype gegenüber den Juden prägte im Mittelalter auch die Sichtweise der Menschen. Während dieser Zeit nahmen die Juden die Rolle des Sündenbocks für alles Unheil. Nach Behringer (2000) warf man während der Pestjahre im Mittelalter den Juden vor, die Brunnen zu vergiften, damit sie Christenheit vernichten können (Behringer 2000: 36). Sie wurden auch als Dämonenanbeter und Kannibalen gebrandmarkt (Akin 2011: 157). Die Ritualmordlegenden entstanden unter diesem Hintergrund und erschienen von Zeit zu Zeit. Der Tisza Prozess in Ungarn (1882), der Hilsner Prozess in der

Tschechoslowakei (1899-1900) und Beiliss- Prozess in Russland (1912-13) können als Beispiele gelten (Löwy 2009: 153).

Die Judenpogrome waren im Mittelalter keine Seltenheit gewesen. Behringer (2007) beschreibt, dass die Juden bis zum 1. Kreuzzug unter dem kaiserlichen Schutz standen. Dieser Schutz brach aber zusammen, als der Kreuzzugsmob des Glaubenskriegen erst im eigenen Land begann. Die Juden wurden in Rouen, Metz, Mainz, Köln und Prag und später auch in anderen Ländern massakriert (Behringer 2007: 170- 171). Als ein weiteres Beispiel kann man die Pogrome zwischen 1648-1658 in Polen und die Ukraine geben. Nach Lewis (2004) verloren über 100.000 Juden ihr Leben in diesen Pogromen (S. 56- 57).

Die Juden wurden nicht nur massakriert, sondern auch von Europäischen Ländern vertrieben. Wegen der Ritualmordbeschuldigungen wurden sie aus England ausgewiesen. Später wurden sie auch von Frankreich und Spanien getrieben (Behringer 2007: 171). Um nicht ausgewiesen zu werden, konvertierten manche Juden zum christlichen Glauben. Der Unglaube gegenüber den Juden war aber so stark, dass man überall Kryptojuden suchte. Die Inquisition hatte die Aufgabe, diese Kryptojuden zu entlarven und dabei scheuten sie sich nicht, auch die Folter auszuüben. Die konvertierten Juden wurden nach Kerrigan (2014) generationenlang verfolgt (Kerrigan 2014).

Die Juden hatten in dieser Zeit auch ihre eigenen Zufluchtsorte. In Venedig durften sie ihr Leben weiterführen, aber sie sollten dafür hohe Steuer bezahlen. Sie lebten in einer Isolation und durften nur in ihrer Insel wohnen. Der Name dieser Insel war Ghetto und nach dieser Insel wurden alle Judenviertel in der Welt benannt (Machatschek 2012). Der Begriff „Ghetto“ gewann aber mit dem Zweiten Weltkrieg eine negative Bedeutung.

Im Folgenden wird man auf zwei Begebenheiten näher eingehen, die die moderne Judenfeindlichkeit in Europa zum Vorschein bringen; die Dreyfus-Affäre und die Dolchstoßlegende.

3. Dreyfus-Affäre

3.1. Verlauf

Die Dreyfuss-Affäre kann man als eine der wichtigsten Ereignisse bezeichnen, was den in Europa verborgenen Antisemitismus zum Ausdruck bringt. Es begann 1894 durch die Verurteilung des französischen Artillerie-Hauptmans Alfred Dreyfus und dauerte bis 1906. Dreyfus wurde wegen Landesverrat beschuldigt, da er angeblich die geheimen militärischen Informationen an die Deutschen verkauft hatte, und nach einem zweifelhaften Prozess schuldig gesprochen. Er wurde degradiert und auf die Teufelsinsel verbannt. Zwölf Jahre lang versuchten Menschen, die von seiner Unschuld überzeugt waren, seine Ehre wiederherzustellen (Encyclopædia Britannica 2014). Der ganze Prozess erschütterte die Welt und nach Lewis (2014) hat es sogar Theodor Herzl so tief berührt, dass er später die Zionistische-Bewegung gründete (S. 67).

Der Hauptakteur der Ereignisse, Alfred Dreyfus war ein erfolgreicher jüdisch-französischen Hauptmann, der aus Elsass stammte. Da Elsass seit 1871 Deutsches Gebiet war, hatten viele seine Verwandten, sogar seine Geschwister deutsche Bürgerschaft. Bis 1894 war dies auch kein Problem gewesen. Aber als die Putzfrau Marie Bastian, eine

Spionin in Dienste des französischen Geheimdienstes, am 25. September 1894 ein zerrissenes Schreiben in dem Papierkorb des deutschen Militärattachés Oberstleutnant Maximilian von Schwartzkoppen fand, änderte sich sein ganzes Leben. Nach diesem Dokument spielte ein geheimes Personal in Dienste der französischen Armee vertrauliche Informationen zu. Das Dokument wurde an Kriegsminister General Mercier zugereicht und er überzeugte sich von der Schuld des Artillerie-Hauptmans Alfred Dreyfus. Obwohl drei von vier Schriftgutachtern die Handschrift in dem Dokument mit der Handschrift von Dreyfus nicht übereinstimmen konnten, wurde er am 15. Oktober 1894 verhaftet (Yücel 2015: 13).

Am 28. Oktober 1894 erhielt Eduard Drumont, Editor des antisemitistischen Zeitung *La Libre Parole* Informationen über die Verhaftung von Dreyfus wegen Landesverrats. *La Libre Parole* erschien am 1. November 1894 mit dem Titel ‚Der Verrat des jüdischen Dreyfus‘. So wurde Dreyfus nach Fortescue (2000) sogar vor seinem Prozess schuldig gesprochen (S. 56). *La Libre Parole* war schon vor der Dreyfuss Affäre mit seinen antisemitischen Schriften berühmt gewesen. Es wurde 1892 von Eduard Drumont gegründet und publizierte klassische Klischees über die Juden. Diese Klischees beeinflussten die allgemeine Sichtweise der vielen Franzosen während der Dreyfus Affäre (Wiesel 1987).

Der Prozess gegen Dreyfus verlief zwischen 19. bis 22. Dezember 1894 vor dem Kriegsgericht. Durch ein heimliches Dokument, was sogar Dreyfus und seine Anwälte nicht sehen durften, wurde er schuldig gesprochen und auf lebenslanger Haft und Verbannung verurteilt. Er wurde am 5. Januar 1895 im Hof der *École Militaire* vor tausenden Menschen öffentlich degradiert und verbrachte seine nächsten 4 Jahre bis 1899 in der Isolationshaft an der Teufelsinsel vor der Küste von Französisch-Guayana (Thomas 1969: 71).

Die Dreyfus-Affäre schien 1896 beendet zu sein. Aber dann wendete das Glück. Der neue Leiter des Nachrichtendienstes, Oberstleutnant Marie-Georges Picquart fand Beweise über die Unschuld von Dreyfus und die Schuldigkeit von Ferdinand Walsin-Esterházy, ein weiterer Hauptmann. Der französische Generalstab wollte aber seinen Fehler nicht aufgeben. Um den Prozess endgültig zu beenden, wurde Picquart nach Tunesien versetzt. Der französische Offizier Ferdinand Walsin-Esterházy, der wahre Spion, wurde am 11. Januar 1898 von dem Kriegsgericht einstimmig freigesprochen und von den jubelnden Menschen als Helden dargestellt (Nix 2015).

Am 13. Januar 1898, an dem gleichen Tag, als Picquart zu sechzig Tagen Festungshaft verurteilt worden war, erschien auf der Titelseite der Tageszeitung *L'Aurore* Emile Zolas offener Brief an Felix Faure, den damaligen Präsidenten der Französischen Republik, mit dem Titel ‚*J'accuse* (Ich klage an...!)‘ (Zola 2015 [1898]). Zola beschrieb in diesem Brief alle Gesetzwidrigkeiten des Prozesses und beschuldigte den Kriegsminister, Generalstab und die weiteren Hauptverursacher. Mit diesem Brief lenkte Zola das öffentliche Interesse der Gesellschaft an dem Prozess. Er wurde aber am 23. Februar 1898 wegen der Verleumdung schuldig gesprochen und ging im Sommer des gleichen Jahres nach London ins Exil (Baysan 2002: 181-195).

‚*J'accuse* (Ich klage an...!)‘ gilt als Wendepunkt des Prozesses. Der Hauptmann Hubert Henry, der 1896 mit gefälschten Dokumenten Landesverrat von Dreyfus zu

beweisen versuchte, gestand am 30. August 1898 die Fälschung seiner Dokumente und wurde verhaftet. Ein Tag später wurde er im Gefängnis mit durchgeschnittener Kehle aufgefunden. 5 Tage später, am 4. September 1898, floh Esterhazy zunächst nach Belgien und dann weiter nach Großbritannien. Es gestand auch seine Schuld. Trotzdem wurde Dreyfus nicht freigesprochen. Zola kehrte dazwischen aus dem Exil zurück und Picquart wurde aus dem Gefängnis entlassen. Danach wurde Dreyfus am 19. September 1899 vom Staatspräsidenten Émile Loubet begnadigt. Der Prozess endete aber fast 7 Jahre später am 12. Juli 1906 mit dem Freispruch von Dreyfus und seine Wiedereinnahme zur Armee (Selcuk 2014).

3.2. Auswirkungen von Dreyfus-Affäre in der Literatur

Das wichtigste literarische Werk, das in der Dreyfus Affäre eine aktive Rolle spielte, war der Brief von Emile Zola ‚*J'accuse* (Ich klage an...!)‘. Dieser Brief hat den Verlauf dieses Falls verändert. Der Brief war ein Schrei nach der Wahrheit und der Gerechtigkeit und er war an Felix Faure, den damaligen Präsidenten der Französischen Republik, gerichtet. Zola begann seinen Brief mit diesen Wörtern:

...Aber welch ein Schmutzleck auf Ihrem Namen - fast hätte ich gesagt auf Ihrer Regierung - diese abscheuliche Affäre Dreyfus! Ein Kriegsgericht hat auf Befehl von oben soeben es gewagt, einen Esterhazy freizusprechen und damit aller Wahrheit und aller Gerechtigkeit einen harten Faustschlag ins Gesicht versetzt. Es ist geschehen; Frankreich trägt diese Besudelung auf der Wange; die Geschichte wird berichten, dass Ihre Präsidentschaft es war, unter welcher ein solches Verbrechen an der Gesellschaft begangen werden konnte. (Zola, 1898, S. 1).²

Zola wusste schon, dass er sich selbst mit diesem Brief wegen der Verleumdung verurteilte. Er konnte aber seine Augen vor dem Unrecht nicht schließen. Er wusste auch, dass der Generalstab mit den Vorurteilen und der Judenfeindlichkeit verhandelte (Zola 2015 [1898]: 23- 25).

Nach Baysan (2002) versuchte Zola auch nach der Begnadigung von Dreyfus den Prozess in den Volkserinnerungen zu erhalten. Sein letztes posthumes erschienenes Werk, ‚*La Vérité* (Die Wahrheit)‘, hatte auch Parallelen mit der Dreyfus Affäre (S. 192).

Laut Löwy (2009) hat der Prozess auch Kafka tief berührt. Kafka erwähnte 1922 Dreyfus in einem seiner Briefe an Max Brod. Man kann auch die Parallelen zwischen dem Dreyfus und seinem Protagonist Josef K. erstellen. Beide Akteure wurden von einer Autorität ohne ihre Schuld zu wissen, beschuldigt und schuldig gesprochen (Kafka, 2017 [1925]). Auch die Teufelsinsel, wo Dreyfus vier Jahre seines Lebens verbracht hatte, hat Ähnlichkeiten mit der Strafkolonie von Kafka (Kafka 1919).

‚*Die Insel der Pinguine*‘ von Anatole France behandelt auch die Ereignisse. In dieser Satire versucht France mit einer fiktionalen Insel, die französische Geschichte zu behandeln. Auch die Dreyfus-Affäre wurde in dem sechsten Kapitel behandelt. Ein jüdischer Offizier namens Pyrot wurde wegen des Diebstahls beschuldigt und ohne einen

² Übersetzung zusammengestellt von Markus Oppitz, abgerufen von https://www.yunus-rigo-prozess.de/fileadmin/user_upload/yunus-rigo-prozess/presse_offline/029_Zola_emile.pdf

Beweis verurteilt. Auch die anderen Akteure dieses Prozesses haben ihre Widersacher in der realen Welt (France 2016 [1908]).

Man kann außerdem Marcel Prousts ‚*Die Welt der Guermantes*‘ (1920/21) (3. Band von ‚*Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*‘) und ‚*Jean Santeuil*‘, Jean-Richard Blochs ‚*Lewy*‘ (1912), Roger Martin du Gards ‚*Jean Barois*‘ (1913) als die Werke über Dreyfus Affäre erkennen. Alle diese Werke wurden von Dreyfusarden geschrieben und waren gegen Antisemitismus gerichtet. Die Protagonisten dieser Werke waren deswegen Juden oder sie wurden von der Dreyfus-Affäre beeinflusst. Die zeitgenössischen Geschehnisse beeinflussten auch die Art und Weise der Werke. So war Zolas während des Dreyfus Falles erschienene ‚*J'accuse* (Ich klage an...!)‘ ein ganz harter Brief gewesen. Dagegen konnte France die Geschehnisse mit ein bisschen Humor behandeln.

4. Dolchstoßlegende

4.1. Geburt einer Legende

Am 11. November 1918 hat Deutschland in dem Ersten Weltkrieg mit dem Waffenstillstand von *Compiègne* kapituliert. Viele Deutschen konnten dagegen diese Niederlage nicht akzeptieren. Sie suchten nach den Schuldigen für ihre Niederlage. Am 17. Dezember 1918 hat die *Neue Züricher Zeitung* den britischen General Sir Frederick Maurice zitiert: „Was die deutsche Armee betrifft, so kann die allgemeine Ansicht in das Wort zusammengefasst werden: Sie wurde von der Zivilbevölkerung von hinten erdolcht.“ (Keil & Kellerhoff 2003: 36)

Nach Keil und Kellerhoff (2003) leugnete General Maurice später, dass er jemals das Wort „Dolchstoß“ benutzt hatte, aber die Verschwörungstheorie fand schon ihre ersten Unterstützer (S. 37). Unter diesen Unterstützern gab es berühmte Generale wie Erich Ludendorff (1865- 1937) und Paul von Hindenburg (1847- 1934). Beide Generale galten in ihrer Zeit als unbesiegbar und genossen hohes Ansehen. Sie wollten dieses Ansehen nicht verlieren und wiesen jeden ihren Fehler ab. Hindenburg kräftigte die Dolchstoßlegende in seiner Aussage vor dem „Untersuchungsausschuss für Schuldfragen“ im Reichstag. Auch Ludendorff sprach von inneren Feinden (Dolchstoßlegende 2011). Auch National Sozialisten benutzten die Legende nach ihrem Willen. Nach Hitler (1943) haben die sogenannten Novemberverschwörer, die Sozialisten, Demokraten und Juden, den kämpfenden Siegfried (die Armee) hinterhältig erdolcht (Hitler 1943: 707). Die deutsche Bevölkerung wurde noch mit weiteren Zeitungsartikeln und Reden über das Thema konfrontiert. Schließlich glaubten sie an diese Propaganda und gewannen damit wieder ihr Vertrauen an sich selbst und an ihre Armee.

4.2. Anti-jüdische literarische Werke bis Dolchstoßlegende in Deutschland

Die Gründe für die erfolgreiche Propaganda konnte man schon in der Literatur erfolgen. Der Reformist Martin Luther (1483- 1546) hat in seinem Werk ‚*Von den Juden und ihren Lügen* (1543)‘ die sogenannte Judenfrage so behandelt:

[1] Ja, wie wollen wir thun, wenn wir gleich den Jueden jre Synagoga verbrennen, [2] Gott loben, beten, lernen, Gottes Namen nennen, oeffentlich verbieten etc. [3] Gleich wol werden sie es doch heimlich nicht lassen. Und weil wir wissen, [4] das sie es heimlich thun, so ists eben so viel, als thetten sie es oeffentlich, [5] Denn, was man weis, das heimlich geschicht und geduldet wird, das heisst [6] doch nicht heimlich, und gleich wol unser gewissen damit

fur Gott beschweret [7] ist. Wolan, da muegen wir uns fürsehen. Meins duenckens wils doch da [8] hinaus, Soellen wir der Jueden lesterung rein bleiben und nicht teilhafftig [9] werden, So muessen wir gescheiden sein, und sie aus unserm Lande vertrieben [10] werden. Sie muegen gedencken in jr Vaterland, So duerffen sie nicht mehr [11] fur Gott über uns schreien und liegen, das wir sie gefangen halten, Wir auch [12] nicht klagen, das sie uns mit jrem lestern und wuchern beschweren. Dis ist [13] der nehest und beste rat, der beide part in solchem fall sichert. (Luther 1543: 538).

Seine Ideen über die Antwort auf die Judenfrage spiegelte schon die damaligen christlichen Gedanken gegenüber den Juden. Für Luther war es klar, dass die Juden an der Abgötterei glaubten. So sollte man ihnen diese Abgötterei verbieten und ihr tägliches Tun möglich einengen. Wenn sie aber sich verweigern würden, dann sollte man sie aus dem Land vertreiben.

Ungefähr 200 Jahre nach Luther behandelte noch ein wichtiger deutscher Philosoph die Judenfrage. Johann Gottfried Herder wollte aber erst mal feststellen, was die Juden eigentlich waren. Er beschrieb 1787 im dritten Teil seiner *„Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“*:

„Das Volk Gottes, dem einst der Himmel selbst sein Vaterland schenkte, ist Jahrtausende her, ja fast seit seiner Entstehung eine parasitische Pflanze auf den Stämmen anderer Nationen; Ein Geschlecht schlauer Unterhändler beinahe auf der ganzen Erde, das trotz aller Unterdrückung nirgends sich nach eigener Ehre und Wohnung, nirgends nach einem Vaterlande sehnt.“ (Herder 1787: 98).

Herder hat damit die Juden als erstes Mal als Parasiten bezeichnet. Nach Bein (1965) stammten diese Gedanken schon aus dem Mittelalter. So waren die Juden immer die Blutsauger und Ausbeuter des Wirtvolkes gewesen (S. 127). Die Juden als Parasiten zu bezeichnen, wurde schnell unter den Antisemiten beliebt. Der deutschsprachige Publizist Osman Bey schrieb 1873 in seinem verschwörungstheoretischen Werk *„Die Eroberung der Welt durch die Juden“*, Juden seien „größtenteils unproduktive Parasiten“ (Katz 1980: 219). Später bezeichneten weiter Deutsche Philosophen und Politiker wie Otto Böckel, Eugen Dühring, Theodor Fritsch und Oswald Spengler die Juden als Parasiten (Bein 1965).

Der Gründer der Antisemitenliga und der Verbreiter des Antisemitismus Begriffs Wilhelm Marr versuchte in seinem Werk *„Der Sieg des Judenthums über das Germanenthum“*, verständlich zu machen, wie ein Parasit schädlicher sein konnte:

„Nichts ist natürlicher, als dass die Juden ihre Unterjocher und Wegführer aus der Heimath hassen mussten. Nichts natürlicher, als dass dieser Hass durch einen beinahe zwei Jahrtausende langen Druck und Verfolgung im Abendlande anschwellen musste. Nichts natürlicher, als dass die Juden in der Verbannung und indirekten Gefangenschaft im Abendlande noch gehässiger wurden als sie es im Orient waren. Nichts natürlicher, als dass sie mit dem ihnen angeborenem Talent der Schlaueit und Ueberlistung, als « gefangen » einen Staat im Staate, eine Gesellschaft in der Gesellschaft bildeten. Der jüdische Partikularstaat setzte im Abendlande den Krieg mit List fort, den er mit ausrottenden Waffen im Morgenlande gegen die Völker geführt hatte, wo er der Stärkere war.“ (Marr 1879: 9).

Marr bezeichnet damit die Juden als hinterhältig und erwartet von ihnen das Verrat, da er denkt, dass die Juden ihre *„Unterjocher“* und *„Wegführer“* natürlicherweise hassen sollten. Diese Angst des Verrats wurde nicht vergessen und brachte die Juden an erste Stelle als Hauptverdächtige und Sündenböcke für alle Katastrophen.

5. Schlussfolgerung

Die Dreyfus-Affäre und die Dolchstoßlegende scheinen am Anfang voneinander entfernt zu sein. Zwischen beiden Ereignissen gibt es ungefähr 20 Jahre und beide spielten in verschiedenen Ländern, erstes in Frankreich und die weiteren in Deutschland. Trotzdem sind sie in manchen Aspekten ähnlich. Im Grunde genommen, behandeln beide Ereignisse die tiefgreifende Judenfeindlichkeit. Außerdem erlitten beide Länder vor den Ereignissen demütigende Niederlagen gegen ihre Feinde. Nach der Niederlage von 1871 suchte man nach den Schuldigen in Frankreich, da sie nicht glauben konnten, dass ihre glorreiche Armee gegen die Deutschen verloren hatte. In Deutschland war die Lage 1914 nicht anders gewesen. Auch die Deutschen und die hochgeschätzten Generale brauchten einen Sündenbock. Der klassische Sündenbock waren wie im Mittelalter die Juden gewesen. So wurden sie als Novemberverbrecher genannt und mit einer Propaganda als Verräter dargestellt.

Die Reaktion beider Völker gegen den Antisemitismus war aber verschieden gewesen. Anschuldigungen gegenüber Dreyfus werden durch die Reaktion der Intellektuellen wie Zola fallen gelassen. Dagegen wurde die Dolchstoßlegende für die Propagandazwecke benutzt. National Sozialisten rechtfertigten schließlich ihre Taten mit dieser Legende. Der Wert der Juden als Menschen wurde mit diesem Kontext durch die literarischen Werke hinterfragt. So kann es behauptet werden, dass die Macht der literarischen Werke auch einer der Faktoren ist, der die Kräftigung oder den Rückgang des Phänomens Antisemitismus beeinflusst. In Frankreich hat es am Anfang mit der Hilfe der Presse den Antisemitismus bekräftigt. Später aber mit dem Brief von Zolas ihre Macht verloren. In Deutschland wurde es dagegen mehrere hundert Jahre lang gefüttert und ihren Gipfel erreicht. Daher soll der Einfluss der Literatur auf die Gesellschaft betont werden.

Literaturverzeichnis

- Akın, Haydar** (2011): *Ortaçağ Avrupası'nda Cadılar ve Cadı Avı*, 2. Baskı, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Baysan, Gül Tekay** (2002): *Dreyfus Davası: Gerçek ve Adalet Savaşçısı Zola*, In: *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 1, S. 181- 195.
- Behringer, Wolfgang** (2000): *Hexen: Glaube, Verfolgung, Vermarktung*, 2. Auflage, München: Beck Verlag.
- Behringer, Wolfgang** (2007): *Kulturgeschichte des Klimas: Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung*, München: Beck Verlag.
- Bein, Alexander** (1965): „Der Jüdische Parasit“: Bemerkungen zur Semantik der Judenfrage, In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, Jahrgang 14, Heft 2, S. 121- 149.
- Bobzin, Hartmut** (1996): *Sebastian Münster in Heidelberg (1524-7) und die Begründung der Semiotik*, verfügbar unter: <https://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/ori/semiotik/muenster.html#5> [letzter Zugriff: 15.11.2018].
- Die Bibel: Martin Luther 1912 Fassung** (o. J.): verfügbar unter: http://www.gasl.org/refbib/Bibel_Luther_1912.pdf [letzter Zugriff: 15.11.2018].
- Ebner-Eschenbach, Marie von** (2002): *Aphorismen*, Stuttgart: Reclam Verlag.
- Encyclopædia Britannica** (2014, 12. November): *Dreyfus affair | French history*, verfügbar unter: <https://www.britannica.com/event/Dreyfus-affair> [letzter Zugriff: 15.11.2018].

- Erklärung des Generalfeldmarschalls von Hindenburg vor dem Parlamentarischen Untersuchungsausschuß ("Dolchstoßlegende")** (1919, 18. November): verfügbar unter: https://www.1000dokumente.de/pdf/dok_0026_dol_de.pdf [letzter Zugriff: 15.11.2018].
- France, Anatole** (2016 [1908]): *Penguenler Adası*, Hande Yazıcı (Übers.), Istanbul: Fabula Kitap.
- Fortescue, William** (2000): *The Third Republic in France 1870-1949: Conflicts and Continuities*, New York: Routledge.
- Herder, Johann Gottfried** (1787): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Dritter Teil. Zwölftes Buch. III. Hebräer*, Riga und Leipzig: Johann Friedrich Hartknoch.
- Hitler, Adolf** (1943): *Mein Kampf*, Leipzig: Franz Eher Verlag.
- Kafka, Franz** (1919): *In der Strafkolonie*, Leipzig: Kurt Wolff Verlag.
- Kafka, Franz** (2017 [1925]), *Dava*, çev. Gülperi Sert, 8. Baskı, Istanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Katz, Jacob** (1980): *From Prejudice to Destruction: Anti-Semitism, 1700- 1933*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Keil, Lars-Broder & Kellerhoff, Sven Felix** (2003): *Deutsche Legenden: vom "Dolchstoß" und anderen Mythen der Geschichte*, 2. Auflage, Berlin: Christoph Links Verlag.
- Kerrigan, Michael** (2014): *Dark History of The Catholic Church: Schisms, Wars, Inquisitions, Witch Hunts, Scandals, Corruption*, London: Amber Books.
- Lewis, Bernard** (2004): *Semitizm ve Anti-Semitizm: Çatışma ve Önyargıya Dair. Çev. Hür Güldü*, Istanbul: Everest Yayınları.
- Löwy, Michael** (2009): *Franz Kafka's Trial and the Anti-Semitic Trials of His Time*, In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Vol. 7: Iss. 2, Article 13, S. 151- 157.
- Luther, Martin** (1543): *Von den Juden und ihren Lügen*, verfügbar unter: <https://www.pthu.nl/Over-PThU/Organisatie/Medewerkers/m.matthias/downloads/09-luther-von-den-juden-und-ihren-luegen-wa-53-417ff.pdf> [letzter Zugriff: 15.11.2018].
- Machatschek, Michael** (2012, 7. März): *Das erste Ghetto Europas war in Venedig*, verfügbar unter: <https://www.zeit.de/reisen/2012-02/venedig-juden> [letzter Zugriff: 15.11.2018].
- Marr, Wilhelm** (1879): *Der Sieg des Judenthums über das Germanenthum – Vom nicht confessionellen Standpunkt aus betrachtet*, Bern: Rudolph Costenoble.
- Nix, Elizabeth** (2015, 14. Januar). *What was the Dreyfus affair?* verfügbar unter: <https://www.history.com/news/what-was-the-dreyfus-affair> [letzter Zugriff: 15.11.2018].
- Selçuk, Sami** (2014): *Dreyfus Davası: Dünyaca Unutulamayan Yargılama Yanılışı*. Ankara: Imge Kitabevi Yayınları.
- Steinschneider, Moritz** (1860): *Hebräische Bibliographie: Blätter für neuere und ältere Literatur des Judenthums*, Band 3, Nr. 13, Berlin: Asher & Comp., verfügbar unter: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k19903v/f1.image.langEN> [letzter Zugriff: 15.11.2018].
- Thomas, Marcel** (1969): *Dreyfus Olayı*, In: *20. Yüzyıl Tarihi Dergisi*, 4, S. 68- 73.
- Wiesel, Elie** (1987, 6. September). *When Hatred Seized a Nation*, verfügbar unter: <https://www.nytimes.com/1987/09/06/arts/when-hatred-seized-a-nation.html> [letzter: Zugriff 15.11.2018].
- Yücel, Tahsin** (2015): *Öncesi*, In: Emile Zola, *Suçluyorum* [Vorwort], 5. Baskı, Istanbul: Can Yayınları, S. 13-17.
- Zola, Emile** (2015 [1898]): *Suçluyorum*, 5. Auflage, Istanbul: Can Yayınları.
- Zola, Emile** (1898): *Ich Klage an*, Oppitz Marcus (Übers.), verfügbar unter: https://www.yunus-rigo-prozess.de/fileadmin/user_upload/yunus-rigo-prozess/presse_offline/029_Zola_emile.pdf [letzter Zugriff: 15.11.2018].

Begegnung mit orientalischer Kultur und orientalischen Denkmustern in den Romanen von Rafik Schami¹

Seval Karacabey , Muğla

Öz

Rafik Schami'nin Romanlarında Şark Kültürü ve Şark Düşünce Kalıplarıyla Karşılaşma

Rafik Schami, göçmenliği deneyimlemiş yazarlar arasındadır ve yazarın geçmişinde göç yaşantısının olması onun edebi sanatında şark-batı bakış açılarına yer vermesiyle kendini göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, Rafik Schami'nin romanlarında şark kültürü ve şark düşünce kalıplarının işlenmesi konu edinilmektedir. Bu kapsamda, sözkonusu yazarın romanlarında şark kültürü ve şark düşünce kalıpları irdelenerek genel bir bakış sunulmaktadır. Ayrıca, şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Seçilen Romanlarda hangi kültürel unsurlar yansıtılmaktadır? Kültürel farklılığa dair deneyimler nelerdir? İncelenen romanlardan yola çıkarak, yazar, edebî eserlerinde şark ve batı dünyasının kültürel farklılığına yönelik kültürel deneyimleri aktarır. Böylelikle, şark ve batı kültürleri karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır. Bu aynı zamanda okuyucuyu da iki değer sistemiyle yüzleşmeye yönlendirmektedir. Yazarın bu yaklaşımı her iki kültüre ilgi, anlayış ve hassasiyet kazandırmayı amaçlamaktadır. Rafik Schami'nin seçilen romanları yorumbilim yaklaşım, metin odaklı yöntemle birlikte edebi ve kültürel kuramlar çerçevesinde değerlendirilerek incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültür, Batı, Şark, Rafik Schami, Roman.

Abstract

Rafik Schami gehört zu den Autoren mit Migrationserfahrung, und als solcher stellt er in seinem literarischen Schaffen den Blick des Deutschen (Okzidental) und den Blick des Orientalen auf die jeweils andere Kultur dar. Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, wie Rafik Schami den Orient in seinen Romanen verarbeitet. Ferner wird versucht Antworten auf folgende Fragen zu finden: Welche kulturellen Aspekte werden in den für die Untersuchung ausgewählten Romanen reflektiert? Welche Erfahrungen werden in Bezug auf die kulturelle Fremdheit gemacht? In unserem Fall geht es um eine kontrastive Betrachtung der orientalischen Kultur und der westlichen Kulturen. Die Leser Schamis werden mit zwei Wertesystemen konfrontiert, was unwillkürlich zu einer Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden führt. Dem Autor gelingt damit ein gesteigertes Interesse beim Leser zu erzielen sowie Verständnis und Sensibilität gegenüber beiden Kulturen zu wecken. Die für die Untersuchung herangezogenen Romane von Rafik Schami wurden nach dem hermeneutischen Ansatz und der werkimmanenten Methode im Rahmen literatur- und kulturwissenschaftlicher Theorien analysiert.

Schlüsselwörter: Kultur, Orient, Okzident, Rafik Schami, Roman.

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung meines auf dem XIV. internationalen Germanistikkongress an der Universität Atatürk vom 25.-27. Oktober 2018 in Erzurum gehaltenen Vortrags.

I. Einleitung

“Gottes ist der Orient! Gottes ist der Okzident!”
(Johann Wolfgang von Goethe)

Bedeutende Schriftsteller in der deutschen Literaturgeschichte wie zum Beispiel Goethe und Schiller, Friedrich Schlegel sowie Hermann Hesse usw. wandten sich zur Bereicherung des eigenen Wissens und Denkens sowie zur Entdeckung des Andersartigen dem Orient zu. Auch französische Künstler und Dichter wie Jean A. D. Ingres, Eugène Delacroix, Gustave Flaubert und Andere begeisterten sich für alles Exotische und Orientalische, eine Tradition, die bereits im 19. Jahrhundert begonnen hatte. Der Orient wurde in ihren literarischen Darstellungen häufig zu einer paradiesischen Gegenwelt des Okzidents stilisiert (vgl. Fes 2018: 20). Das Thema “Orient” beschäftigte die deutschsprachige Kulturszene vor allem seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Literatur und in geistesgeschichtlichen Debatten. Es gibt und gab dazu eine Vielzahl von Ansichten, Vorurteilen, Wunschvorstellungen und Bewertungen. So umfasst der orientalische Diskurs nicht nur die philologischen, historischen und anthropologischen Bereiche der Orientalistik, sondern auch “Vorstellungsweisen und Darstellungsweisen [...] von Texten” wie literarische Werke, Reiseführer, journalistische Berichte, politische und naturwissenschaftliche Traktate, naturwissenschaftliche Studien, philosophische und religionskundliche Schriften, die insbesondere seit dem 18. Jahrhundert in England und Frankreich und seit dem Zweiten Weltkrieg in den USA den Orient beeinflusst haben (vgl. Nünning 2013: 578).

Der in den USA lebende palästinensische Komparatist Edward W. Said stieß 1978 eine lebhafte Debatte über die Bilder des Orients in der westlichen Welt an. Diese Debatte bestimmt seither die kritische Auseinandersetzung mit dem Imperialismus und Kolonialismus. Said behauptete:

‘Den Orient’ gibt es gar nicht. – ein Begriff, der eine Fülle verschiedener Länder von Marokko bis Afghanistan, von Ägypten über Indien bis China zusammenfasst unter dem gemeinsamen Merkmal des Anderen als des Europäischen, beruht [...] auf einer Konstruktion, die mit klischeehaften Vorstellungen arbeitet und die Überlegenheit der Europäer über ein Ensemble interessanter aber als rückschrittlich begriffener Völker zu bezeichnen sucht. (Hofmann 2006: 33)

Die entstandenen und entwickelten Diskurse über den Orient und den Okzident sind somit imaginäre Konstrukte. Said erklärt, dass die verzerrte Wahrnehmung des Anderen keine spezifische Eigenart der Europäer sei,

[...] es gibt auch eine Art ‘Okzidentalismus’, das heißt eine klischeehafte Wahrnehmung Europas durch die ‘Orientalen’, die zum Beispiel gerade in der aktuellen Diskussion die Europäer als konsumorientiert, zügellos, ohne Religion, als entfremdete Großstadtmenschen usw. darstellen. (zit. nach Hofmann 2006: 35 f.)

Diese Klischeebilder sind also von Menschen erzeugt bzw. erschaffen und existieren in den Vorstellungen und Wahrnehmungen der Menschheit. In diesem Zusammenhang hinterfragt Said “nicht nur die Darstellungsweise, sondern überhaupt das Voraussetzen der Existenz einer geographischen oder kulturellen Einheit, die man als Orient bezeichnen kann [...]” (vgl. Alsarres 2010: 59 f.). In

Wirklichkeit gibt es für Said “Kulturen und Nationen, die im Osten liegen, und ihr Leben, ihre Geschichte und Sitten haben’ [...]”. (Ebd. 63)

II. Orientbilder und ihre Entstehung

Die Begegnung zwischen dem christlich-europäischen Westen und dem islamischen Osten war nicht nur, aber allzu oft kriegerisch. Die Eroberung Andalusiens (711 n. Chr.) war eine der ersten Begegnungen Europas mit dem Islam. Konnte Kart Martell noch als Verteidiger des Christentums auftreten, begegneten sich Jahrhunderte später christliche Kreuzfahrer, als Befreier der heiligen Stätten hochstilisiert, und Araber auf den Schlachtfeldern 'jenseits des Meeres', welches zur Gründung der Kreuzfahrerstaaten nach dem ersten Kreuzzug führte. Und auch die Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen (1453) und die erste und zweite Belagerung Wiens, 1529 und 1683, bauten das Fundament für ein feindliches Orientbild im christlichen Europa auf (vgl. Alsarres 2010: 64). Ein Beispiel ist Hans Sachs' Gedicht, in dem die Türken bei der Belagerung Wiens als “blutdürstige Hunde” beschimpft werden² (vgl. Khodaie 2009: 57). Eine umfassende Auseinandersetzung über die Wahrnehmungen und Vorstellungen des Orients in der westlichen Philosophie gibt das Buch “*Bati Felsefesinde Oryantalizm ve Türk İmgesi*”³ von Onur Bilge Kula. Insbesondere Hegels Beschreibungen des Orientalen gibt Aufschlüsse über die Andersartigkeiten im Denken und Handeln des Menschen im Gegensatz zur westlichen Kultur. Die Menschen im Orient unterscheiden sich im Hinblick auf Gottesfurcht, auf Selbstbestimmung, auf Willen und hinsichtlich der Unabhängigkeit bzw. Freiheit (vgl. Kula 2010: 104 f.).

Ein weiteres Beispiel der Information über den Orient sind Reiseberichte, zum Beispiel Marco Polos Reise bis nach China (1301) oder Jean Chardins “Reise nach Persien und Indien” (1711) (vgl. von Wilpert 1989: 643). In vielen dieser Reiseberichte findet man jedoch Vorurteile über die islamische Religion und die orientalischen Herrscher, denen eine ideal dargestellte christliche Ethik entgegengesetzt wird (vgl. Khodaie 2009: 57 f.). Aber es gab auch realistischere Reiseberichte. Fürst Pückler oder Isabelle Eberhardt bereisten im 19. Jahrhundert monatelang und sogar jahrelang afrikanische und asiatische Länder und lernten dort das reale Leben kennen. Das negative Bild des Islams veränderte sich langsam, je schwächer das osmanische Reich wurde und je mehr die europäischen Nationen die Türken militärisch zurückdrängen konnten. Einen positiven Einfluss auf das Orientbild in Europa hatte auch die Übersetzung von “*1001 Nacht*”, denn hier wurde von einem märchenhaften, farbenprächtigen sinnlichen Orient erzählt. Dieses Bild vom märchenhaften Orient ist zwar sympatisch, aber auch ein Mythos, der die Realität auf einer anderen Ebene vernebelt.

Im Anschluss an Goethes *Westöstlichen Divan* (1819) entstand in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die “Orientalisierende Dichtung”, welche orientalische “Themen, Stoffe und Formen (Ghasel, Kasside, Makame)” verwendete und mit der man versuchte, sich “Wesen und Geist des Orients anzueignen und produktiv das Erworbene in heim[ische] Dichtung zu fassen.” (von Wilpert 1989: 643) Michael Hofmann

² Nürnberger Meistersinger Hans Sachs: “Wider den blutdürstigen Türken.” (1532) “Hund” ist lediglich ein gegenseitig geläufiges Schimpfwort der Zeit (s. dazu Öztürk 2015: 160).

³ In türkischer Sprache 2010 erschienen. [in deutscher Übersetzung etwa “Der Orientalismus und das Bild des Türken in der westlichen Philosophie”]

verdeutlicht in seinem Beitrag “Goethe und Orient” “wie der islamische Sufismus im Westöstlichen Divan Goethe eine poetische und weltanschauliche Orientierung vermittelte, [...]” und stellt Goethes Orient-Rezeption in elf Thesen mit kurzen Gedichtlektüren dar. Er kommt dabei zu folgendem Schluss:

Goethes nachaufklärerische Position einer Versöhnung von Poesie und Religion in menschenfreundlicher Zuwendung zur Welt, die er in seinem Spätwerk im Gespräch mit Hafis und Rumi entwickelt hat, erscheint aus heutiger Sicht als ein plausibler Einspruch sowohl gegen religiösen Fanatismus als auch gegen areligiösen Materialismus – [...] (Hofmann 2007: 315 f.)

In der fiktionalen Literatur wurde die Orient-Imagination immer weiter gesponnen. So auch im bekannten, bis heute immer wieder aufgeführten Theaterstück “Nathan der Weise” (1779) von Gotthold Ephraim Lessing. Hier werden Humanitäts- und Toleranzgedanken (Ringparabel) in den fernen, utopischen Orient (hier Jerusalem) verlegt, und das Bild eines aufgeklärten und toleranten Herrschers (Saladin) gezeigt, um dadurch Kritik an der eigenen Staats- und Gesellschaftsordnung anzubringen, ohne Zensur und Vergeltungsmaßnahmen befürchten zu müssen. Heute findet man positive Darstellungen der Orientimagination z. B. in der Reisewerbung von Ländern wie Marokko, Jordanien oder den Golfstaaten, also von Ländern, in denen kein Krieg oder Bürgerkrieg herrscht. Dem stehen grauenvolle Bilder vom Bürgerkrieg und zerstörten Regionen gegenüber, z. B. aus Syrien, dem Heimatland von Rafik Schami.

Der Orient als “Ort” im geographischen oder kulturellen Sinn ist nicht endgültig zu bestimmen (vgl. Alsarras 2010: 59). Er ist ein geographischer Irrtum. Im 19. Jahrhundert hat das koloniale Europa einen “Orient” erfunden, der von Marroko bis in die Türkei, nach Persien und Indien reichte. Orient bedeutet etymologisch “Richtung der aufgehenden Sonne”. Das wäre der gesamte Kulturraum östlich und südlich des Mittelmeeres. So auch Mesopotamien, Persien, Palästina, Ägypten und Nordafrika, also insgesamt 28 Staaten, die zur Arabischen Liga gehören, darunter auch die Golfstaaten. Auch Israel liegt im Nahen Osten, unterscheidet sich jedoch ethnisch und religiös von seinen arabischen Nachbarstaaten. Ist der Islam der entscheidende Aspekt, werden auch die Türkei und der Iran ebenso hinzugerechnet wie Pakistan und Afghanistan. Die Geographie als Definitionsmerkmal des Orients kann also nur eine lückenhafte Vorstellung davon abgeben, was unter 'Orient' verstanden werden soll (vgl., ebd. 71 ff.).

In Deutschland und in Europa ist der Orient untrennbar mit dem Islam konnotiert. Zunächst im Rahmen der Arbeitsmigration aus der Türkei (1960) erlebte die Bundesrepublik die direkte Begegnung mit Muslimen nach dem zweiten Weltkrieg.

[...] im Zuge der Migrationsbewegungen der Nachkriegszeit wurden in Politik und Wissenschaft Einwanderer/innen nach Deutschland nicht primär als ‘Orientalen’ wahrgenommen, sondern als Arbeiter. In dieser Funktion wurden sie nach Deutschland gerufen und reisten hier ein. [...]. (Attia 2007: 8)

Der Islam spielte in der Wahrnehmung der “Fremden” zunächst keine zentrale Rolle. Das änderte sich jedoch radikal nach dem 11. September. Die Diskussion bekam nun eindeutig islamophobe Tendenzen. Es erfolgte eine pauschale Gleichsetzung von Islam mit Gewaltherrschaft, Terrorismus, Frauenfeindlichkeit und der Vorstellung einer nicht erfolgten Aufklärung der arabischen Welt und somit ein fehlender Anschluss an die

Moderne. Die Moderne war dann selbstverständlich säkular, fortschrittlich, also westlich. Die politischen Entwicklungen nach 1990, die terroristischen Attacken, die große Aufmerksamkeit in Presse und weltweiten Fernsehkanälen haben dieses Orient- und Islambild erzeugt (vgl. Ateş 2006: 151-170). Doch die vielfältige arabische Welt sollte nicht nur über ihre vorherrschende Religion definiert werden. Wenigen ist heute noch bewusst, dass beispielsweise die Türkei 500 Jahre lang ein "Einwanderungsland" für Europäer war, die vom Tode bedroht waren: unterdrückte Bauern, verfolgte Protestanten, geächtete Juden, politisch Verfolgte.

III. Der "orientalische" Erzähler: Rafik Schami

Rafik Schami wurde am 23.06.1946 in Damaskus/Syrien als Sohn eines Bäckers geboren. Seine Eltern, die aus dem Bergdorf Malula stammten, gehörten der christlich-aramäischen Minderheit in Syrien an. Im Jahre 1971 wanderte er in die BRD aus, da er nicht in die Armee eingezogen werden und der Zensur entfliehen wollte. Seit 45 Jahren lebt Rafik Schami, der seine Heimat als junger Mann mit 25 Jahren verlassen musste, in Deutschland. Er studierte in Deutschland Chemie und bekam 1979 den Dokortitel verliehen. Zwischen 1971 und 1977 veröffentlichte er seine ersten literarischen Texte in Zeitschriften und Anthologien, jeweils in arabischer und deutscher Sprache. Seit 1982 ist er freier Schriftsteller und zählt heute als der "erfolgreichste syrische Autor der Welt". Er ist einer der bekanntesten arabischen Migrationsautoren im deutschsprachigen Raum und wird als "geborener Erzähler" gesehen. Er zählt zu den Vertretern des mündlichen Erzählens und pflegt in Deutschland die "orientalische volkstümliche Erzähltradition" seines Herkunftslandes (vgl. Khalil 1996: 151 f.). In seiner autobiographischen Erzählung "Ich wollte nur Geschichten erzählen" beschreibt Schami seinen Stil:

Mein Stil hat sich zu einer orientalisch-okzidentalisch-damaszenisch-mündlich-magisch-satirischen Mischung entwickelt. Es ist mein Stil. Und heute erkenne ich, wie richtig meine Entscheidung war, zu den Wurzeln des mündlichen Erzählens vorzudringen und sie in die neue Zeit zu retten, [...] (IwnGe 2017: 126).

Heute tritt er in Veranstaltungen auf, die man als 'Erzählabende' bezeichnen kann. Er erzählt nicht chronologisch, sondern springt zwischen den Zeitebenen umher; er erzählt frei: "nicht nur Märchenhaftes, sondern auch Satiren, realistische Erzählungen und ganze Episoden aus seinen Romanen. Seine Märchen sind nicht unbedingt orientalisches, sondern eine Verarbeitung westlicher und östlicher Motive aus Märchen, Sagen und Legenden [...]" (Khalil 1996: 152). Der Schriftsteller verarbeitet orientalische Motive und Stilelemente aus dem volkstümlichen Erzählgut des arabischen Kulturraumes. Er orientiert sich an "1001 Nacht" und lässt in die Rahmenerzählung, ohne die Realitätsebene zu verlassen, Witz und Ironie, zahlreiche phantastische Geschichten einfließen (vgl., ebd. 153). In einem Interview auf der Frankfurter Buchmesse im Oktober 2015 sagte der Autor Schami, dass sein Blickwinkel sein Geschenk an die Deutsche Sprache ist. Er sehe Sachen, die einer in der Mehrheit nicht sieht, sondern für normal hält. Er bringe in die Deutsche Sprache eine Atmosphäre einer Kultur hinein, die hier nicht bekannt sei. Es gab in Deutschland kaum eine Auseinandersetzung mit Syrien bis er angefangen habe, Damaskus genau zu

beschreiben.⁴ Die Stadt Damaskus reflektiert er insbesondere in seinen Romanen als einen Raum mit einer dezidiert orientalischen Kultur. Er identifiziert sich mit dieser orientalischen Stadt bzw. Landschaft. So ist er auch bei den Lesern als der “orientalische” Erzähler bekannt (vgl. Alsarras 2010: 51).

IV. Der geographische, religiöse und kulturelle Orient bei Schami

Ziel der Untersuchung ist es, Rafik Schamis Verarbeitung des Orients in seinen Romanen “Die dunkle Seite der Liebe” (2004) und “Sophia oder der Anfang aller Geschichten” (2015) sowie in seinem autobiographischen Werk “Ich wollte nur Geschichten erzählen. Mosaik der Fremde” (2017) zu analysieren. Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden: Welche geographischen, kulturellen und religiösen Aspekte (bezüglich des Orients) werden reflektiert? Wie werden sie dargeboten? Welche Erfahrungen mit kultureller Fremdheit werden gemacht? Die Untersuchung wird sich unter Zuhilfenahme des hermeneutischen Ansatzes und der werkimmanenten Methode mit der Darstellung des Orients im Kontext mit Geographie, Religion und Kultur in Rafik Schamis Werk befassen. Schami spricht selbst in seinen Werken oft vom “Orient”. Zu vermerken ist, dass für Schami die “intellektuellen Trennungen und Kategorisierungen von Kulturen, Religionen und Gesellschaften höchst labile Angelegenheiten darstellen.” (Alsarras 2010: 50) Nader Alsarras zufolge ist bei Schami ein “reine[r] Orient mit all seinen orientalistischen Requisiten und stilisierten Figuren, die als einen Kontrast zum Westen verstanden werden sollen [...] nicht zu finden” (ebd. 51). Dagegen ist Schamis Orient “ein Hybrid, eine höchst heterogene Entität, die durch eine bewegte Vergangenheit viele Unterschiede und fremde Einflüsse integrieren konnte.” (ebd. 51) Die Vorstellung vom Orient umfasst in diesem Kontext die geographische, religiöse und kulturelle Dimension.

Das bemerkenswerte in den Romanen von Schami ist, dass er die verschiedenen Religionsgemeinschaften in seiner Heimat weder positiv noch negativ bewertet. Seine Romane spielen hauptsächlich in den christlichen Vierteln von Damaskus und zeigen das ländliche Leben der Christen in syrischen Dörfern. Er selbst gehört ja einer alten aramäisch-christlichen Minderheit an, die auch heute noch neben dem Arabischen die alte aramäische Sprache spricht.

In seinen Romanen beschreibt er die Existenz anderer Religionsgemeinschaften mit ihren Unterschieden und ihren Widersprüchen. Es wird deutlich hervorgehoben, dass die Religion im Orient das Leben des Individuums stark beeinflusst, aber er greift nicht nur den Islam an, sondern auch die Machtstrukturen der verschiedenen christlichen Konfessionen. Wenn Schami scharfe Kritik an der Intoleranz und am Fanatismus gegenüber Andersgläubigen übt, dann verurteilt er damit nicht die gesamte Religionsgemeinschaft sondern beschreibt dieses Verhalten immer als persönliche Handlungen von Einzelpersonen, z. B. in der tragischen Geschichte von Farids grausamer Behandlung im Kloster (vgl. DdSdL 2004: 459 ff.). Oder in der Geschichte vom Neid des muslimischen Gouverneurs auf den Reichtum des Juden Josef Anbar und seiner Verhaftung durch ihn (vgl. DdSdL 2004: 316 f.). Der Orient von Schami wird weitgehend von der Tyrannei bzw. vom Despotismus geprägt. Der orientalische

⁴ <https://www.zdf.de/kultur/das-blaue-sofa/videos/schami-blaues-sofa-15-10-2017-100.html#xtor=CS5-95>. Zugriffsdatum: 20.10.2018)

Despotismus basiert auf einer kulturellen Struktur, ist also eine kulturelle Handlung, wie z. B. die Tatsache, dass im Roman "Sophia" in Damaskus das Gesetz der Sippe über dem Staat steht, den Alltag beherrscht und damit das Leben des Individuums in Gefahr bringt.

Wenn bei Schami die Rede vom Orient ist, umfasst dies die Länder Syrien, den Libanon, die Türkei, Israel, Palästina und Ägypten. Diese Region ist der Hauptschauplatz für Schamis Geschichten. Zu bemerken ist, dass die erwähnten Länder in den Medien als "Naher Osten" bezeichnet werden (vgl. Alsarres 2010: 75 f.). Durch seine Erfahrungen als Kind und Jugendlicher in Syrien hat dieser ostmediterrane Raum Schamis Bilder vom Orient maßgeblich beeinflusst. Die Menschen, die Orte, wie die Strassen und Gassen der dem Autor Schami vertrauten Städte sind die reale Bühne für seine Romane. Viele Details aus seiner eigenen Biographie ergeben ein realistisches und authentisches Orientbild, das dem Leser die Vielfalt der arabischen Welt nahebringt und so zur Vermittlung zwischen Orient und Okzident beiträgt (vgl. ebd. 76).

V. Orientalische Kultur und orientalische Tradition in den Romanen "Sophia oder Der Anfang aller Geschichten" und "Die dunkle Seite der Liebe"

In seinem Roman "*Sophia oder Der Anfang aller Geschichten*" geht es um Sophia, eine selbstbewusste Frau mit einem starken Willen, die im syrischen Homs lebt. Karim, ein sunnitischer Muslim, verliebt sich in die Christin Sophia. Doch Karim weiß, dass die religiösen Unterschiede eine Liebesbeziehung unmöglich machen. Seine Schwester Saliha ist mit einem Christen durchgebrannt, nun soll Karim durch einen Ehrenmord die Würde der Sippe wiederherstellen. Sophia und ihr Mann Jusuf haben einen Sohn namens Salman. Als Jugendlicher schließt sich Salman einer bewaffneten Untergrundorganisation an und flieht als politisch Verfolgter nach Deutschland. Während seines Studiums lernt er die Italienerin Stella kennen und zieht mit ihr nach Rom. Ihn plagt das Heimweh und so besucht er nach 40 Jahren im Exil Damaskus. Dort muss er erkennen, dass er in seiner Sehnsucht nach der Heimat verdrängt hat, dass in Damaskus immer noch das Gesetz der Sippe über dem des Staates steht und gerät erneut in Lebensgefahr.

In dem Roman "*Die dunkle Seite der Liebe*" wird die dramatische Geschichte der Liebe zwischen Farid Muschtak und Rana Schahin erzählt, die verschiedenen Familienclans angehören und die in Damaskus von Verfolgung und Mord bedroht sind. Die Muschtaks und die Schahins sind beides christliche Familien, die eine orthodox die andere katholisch. Beide Familien sind vom arabisch-islamischen Ehrbegriff geprägt, so dass ihre Kinder, die sich ineinander verliebt haben, eine abenteuerliche Flucht wagen müssen und schließlich ins Exil gehen. Um diese Hauptgeschichte herum gibt es viele andere Figuren und Schauplätze, so dass ein großes Panorama der Geschichte Syriens entsteht – vom Osmanischen Reich bis in die siebziger Jahre dieses Jahrhunderts. Im Roman geht es um Blutrache, Stammesfehden und Familienzwise und um viele verschiedene tragische, komische und berührende Liebesgeschichten.

Im Folgenden widmet sich unsere Aufmerksamkeit der Textanalyse, um wichtige Aspekte der Kultur des Orientalen in Schamis Romanen herauszuarbeiten. Auch in dieser Untersuchung wird der Orient verstanden als der kulturelle Raum bzw. Ort, der das Leben von Schami stark geprägt hat, nämlich die Stadt Damaskus in Syrien.

a. Damaskus: der geografische Orient

Alsarrer hält fest, dass “der Orient als geographischer Raum auch eine vage und dynamische Größe bleibt, in deren Definition viele Vorstellungen und kontextbezogene Kriterien einfließen.” (Alsarres 2010: 73) Er hebt hervor, dass die Stadt Damaskus in dem Roman “Die dunkle Seite der Liebe” eine zentrale Rolle spielt und Schami den Orient in diesem Roman “als kulturell, religiös und gesellschaftlich hybriden Ort” darbietet. Allerdings zeigt er diesen Ort als einen “hybriden Ort der Widersprüche, der mehrdimensional und vielschichtig ist, keinen Stillstand kennt, in keiner Hinsicht eine starre Größe ist und in seiner Heterogenität nicht auf Stereotypen reduziert werden kann.” (ebd. 80) Auch in dem Roman “Sophia” wird Damaskus als ein wichtiger Schauplatz dargeboten. Schami beschreibt in “Sophia” die Lebenssituation der Bewohner in der Jasmingasse im christlichen Viertel von Damaskus. Typisch für die Häuser dort ist ihre orientalische Bauweise. Die Lehmfassaden sind schlicht und lassen fast alle Häuser gleich aussehen, was eigentlich eine geschickte Tarnung ist:

Die Touristen wussten nicht, dass die Bescheidenheit der Fassade eine raffinierte Tarnung war, jahrhundertealt und wirksam. Sie hielt Neider und Steuereintreiber fern. Drinnen, hinter den Türen, öffneten sich Innenhöfe unter freiem Himmel, die vom sinnlichen Leben der Damaszener zeugten. (Sophia 2015: 12)

Durch das Erzählen begegnet der Leser den individuellen orientalischen Gedächtnisorten. Das private, individuelle Leben der Damaszener, welches hier als “sinnliches Leben” bezeichnet wird, beginnt in Wirklichkeit erst hinter diesen Türen und Mauern, wo in jedem dieser Häuser eine individuelle Geschichte in Damaskus weiterlebt. Viele dieser Geschichten bleiben für den Besucher dieser Stadt ein Geheimnis. Wie die tragische Liebesgeschichte von Aida und Karim. Aida ist Christin und verliebt sich in Karim, also in einen Muslim. Jedoch wird ihre Liebe aufgrund der unterschiedlichen Religionszugehörigkeit sowohl von den Frauen als auch von den Männern im christlichen Viertel verachtet. In den Äußerungen Karims wird die Sehnsucht nach einem sinnlichen Leben zum Ausdruck gebracht. “Ich bin kein Muslim, auch kein Christ, Druse oder Jude, meine Religion ist die Liebe, verstehst du?” (Sophia 2015: 15). Es wird ein düsteres Gesellschaftsbild gezeichnet, in dem es keinen Platz für Liebe und Anerkennung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften gibt. Als Salman nach 40 Jahren zum ersten Mal wieder nach Damaskus kommt ist er zutiefst enttäuscht. Er läuft durch die Stadt auf der Suche nach all dem, was ihm Damaskus einst bedeutet hatte. Nur die Altstadt behielt für ihn einen Teil ihrer Faszination, ansonsten war die Stadt ein Moloch mit über fünf Millionen Einwohnern und Pendlern geworden.

Für Schami ist Damaskus keine Stadt, kein Fleck auf einem Atlas, sondern ein Märchen, das sich in Häusern und Gassen, Geschichten, Gerüche und Gerüchten kleidet. Damaskus ist eine multikulturelle Stadt, denn “Damaskus erlebte und erduldet Araber, Römer, Griechen, Aramäer und weitere sechsdreißig Kulturvölker. [...] So wurde Damaskus zu einem Flickwerk der Geschichte, einem Fundbüro der Kulturen.” (DdSdL 2004: 338 f.)

Viele Leser seiner Romane wundern sich über seine detaillierten Kenntnisse von Damaskus damals und heute. Schami erklärt im Kapitel “Buch der Farbe”, dass dank der Hilfe vieler Menschen er sich eine Bibliothek für seinen Roman einrichten konnte:

“etwa zweihundert Bände und ein großes Archiv mit Fotokopien alter Schriften und Fotografien von Menschen, Straßen, Häusern, Kleidern und Orten, Landkarten sowie Stadtplänen von Damaskus im Wandel der Zeit.” (DdSdL 2004: 893) Die Handlung wird in beiden Romanen in den Orient Damaskus als einen kulturellen Raum verlegt. Orientalische Fakten verhelfen dem Erzähler sich der orientalischen Kultur zu nähern und sich mit der menschlichen Kultur auseinanderzusetzen. Der Erzähler macht eine mentale Reise in die Stadt seiner Kindheit und Jugend:

“Damaskus, die Stadt, die er liebte, zeigte ihm schon nach wenigen Minuten, dass sie eine der ältesten Städte der Welt ist. Alte Städte verändern sich nicht schnell, was Salman unter anderem daran merkte, dass der syrische Beamte trotz der Modernität des Flughafens mit den Menschen so umging, als lebten sie alle noch im neunzehnten Jahrhundert.” (Sophia 2015: 190)

Orientalische Fakten bieten dem Autor die geografisch-kulturelle Situierung zu ermöglichen, kulturelle Identifizierungen sowie soziale und historische Fakten bzw. kulturelle Strukturen zu hinterfragen und den Orient geographisch zu erörtern. So beobachtet Salman als er nach Jahren in die Stadt Damaskus zurückkehrt das orientalische Städteleben bzw. die Beamten am Flughafen und die Taxifahrer:

Auch das war in Damaskus schon immer so gewesen, Chaos und Willkür, wo man hinschaute. [...] Die Taxifahrer waren wie eh und je chaotisch, laut und aufdringlich. Sie kämpften um jeden Fahrgast, und bevor Salman es sich versah, trug ein Taxifahrer seinen Koffer zu seinem Fahrzeug.” (Sophia 2015: 191)

Die ersten Beobachtungen des Erzählers konzentrieren sich auf die Wirklichkeiten des Orients. Konkrete Sachverhalte werden konstruiert und kritisiert. Das Ich sieht sich den Lebensbedingungen des Orients ausgesetzt. Das nunmehr 'orientalisierte' Ich führt Monologe, die sich in der orientalischen Fremde als eine Verknüpfung der abendländischen mit der morgenländischen Kultur herauskristallisieren.

b. Das religiös-kulturelle Leben

Die Stadt Damaskus wird als ein kultureller Raum dargestellt, in dem sehr viele unterschiedliche Religionsgemeinschaften leben. Religion bildet hier eine identitätsstiftende Größe im positiven Sinn. In “Sophia” wird das Zusammenleben von Juden, Christen und Muslimen in den Straßen von Damaskus geschildert. Im letzten Kapitel “Buch der Farbe” des Romans “Die dunkle Seite der Liebe” erklärt Schami, dass die Geschichten in seinen Büchern alle aus dem realen Leben in seiner Jugend kommen. “Eine junge Muslimin wurde 1962 vor meinen Augen und denen aller Nachbarn umgebracht, weil sie die Religionsgrenzen überschritten und einen christlichen Mann geliebt hatte.” (DdSdL 2004: 887) Auch in dem Roman “Sophia” wird der gesellschaftliche Druck und Intoleranz gegenüber der interreligiösen Liebe zum Ausdruck gebracht: “Sie, die immer mit geschwellter Brust das gelungene Zusammenleben der Angehörigen vieler Religionen in der Gasse lobten, betrachteten diese Liebe als Überschreitung der roten Linie, die sie sich selber setzten.” (Sophia 2015: 15) Solche Denk- und Handlungsmuster im Gesellschaftssystem verhindern das sinnliche Leben.

Schon damals entschloss sich der sechzehnjährige Schami einen Roman über alle Spielarten der verbotenen Liebe in Arabien zu schreiben. Die Figuren von Schami sind

die Repräsentanten der unterschiedlichen Religionen. Meistens gehören die Protagonisten der christlichen und muslimischen Gemeinschaft an. Auf diese Weise werden die (religiösen) Denk- und Verhaltensmuster von Christen und Muslimen im Orient kontrastiv geschildert. Auch die Ehrenmorde bei Christen und bei Muslimen werden mit der Religion begründet, die die Liebe zu einem Mann oder einer Frau aus einer anderen Religionsgemeinschaft nicht zulasse. Schami erzählt in seinen Romanen mehrere traurige Geschichten von Männern und Frauen, die sich in einen Partner aus einer anderen Religion verliebt haben.

Die Bewohner des christlichen Viertels aber wissen die Geschichte von Fadi und Fatima zu erzählen, die zwei verschiedenen Religionen angehörten und deshalb nicht miteinander leben durften. [...] Der Grabstein trug keinen Namen, aber jedes Kind im Viertel kannte die Namen der Märtyrer der Liebe. (Sophia 2015: 13)

Schami thematisiert eine Liebe, die von Verfolgung und Mord bedroht wird. Auch im Leben der Romanfiguren kommt es zu Ehrenmorden, z. B. als die Tochter Saliha 1950, ein Jahr nach ihrem Abitur, mit einem Christen flüchtet. "Es war ein Schock für den Vater, der nun von der ganzen eher bäuerlich-konservativen Sippe verhöhnt wurde. Es sei allein seine Schuld, weil er die Kinder zu den Ungläubigen geschickt habe." (Sophia 2015: 62) Dieses Ereignis verändert den Vater und die Familie. "Seit Salihas Flucht hasste Karims Vater die Christen und betete jeden Tag in der Moschee. Seine Mutter und seine jüngste Schwester mussten nun Kopftücher tragen, sein Vater ließ sich den Bart wachsen." (Sophia 2015: 63) Der Sippe war das noch nicht genug, deshalb verkündete Karims Vater unter dem Beifall seiner Verwandten, dass er nicht eher ruhen werde, bis seine Ehre mit dem Blut seiner Tochter wieder reingewaschen würde. "Und er gab nach dem Freitagsgebet triumphierend bekannt, das Ehrengerichtsurteil habe den erstgeborenen Sohn Karim als Rächer und Vollstrecker bestimmt." (Sophia 2015: 63) Dieser Beschluss des Vaters wurde von den Anwesenden mit donnerndem Beifall bejubelt. Karim besucht seine Schwester. Er weigert sich sie zu erschießen, bittet sie aber, mit ihrem Mann Damaskus zu verlassen. Der Schwager weigert sich. Nach ein paar Tagen erfährt Karim, dass der Vater einen Killer angeheuert hat und seine Schwester und sein Schwager tot sind (vgl. Sophia 2015: 112).

Im Kapitel "Buch der Liebe" des Romans gibt es ein Gespräch unter muslimischen Männern über die arabische Männerehre im Gegensatz zur europäischen Vorstellung von der gleichberechtigten Partnerschaft.

[...]jedes Volk lebt nach einer Werteskala. Bei dem einen steht die Eroberung neuer Gebiete für das Vaterland an erster Stelle, bei dem anderen das Glück der Familie, beim Dritten ist es die Ehre der Frau.' [...] 'Du kannst einem Araber alles nehmen, nur nicht die Ehre. Die Europäer mögen uns in vielem überlegen sein, aber nicht in diesem Punkt. In Sachen Ehren sind wir vorn.' (DdSdL 2004: 559 ff.).

Schami orientiert sich an einem Ehre-Begriff, dessen Verletzung bzw. Missachtung zu Ehrenmord führen kann. Das Wertesystem mit ihren historisch-religiösen Vorurteilen, das sich in jeder Gemeinschaft vorfinden lässt, beherrscht das soziokulturelle und sinnliche Leben, sodass die jeweiligen Lebensumstände die Individuen bzw. die Romanfiguren in der orientalischen Fremde entweder in den Tod treiben oder zur Flucht zwingen. Schami konstruiert somit eine Wahrnehmung der Ehre insbesondere im Hinblick der morgenländischen Tradition und der Strukturen der Despotie.

Das Thema Ehre mit all ihren positiven wie negativen Momenten als eine orientalische Realität ist das Wichtigste in der Familienkultur. Dies gilt ebenso zur Klärung der Beziehung zwischen Frau und Mann in der orientalischen/ nahöstlichen Tradition. Sie ist in der Gesellschaftstruktur fest verankert und bildet ein Wesensmerkmal des dortigen konservativen Werteverständnisses. Dieses realistische Phänomen greift Schami in seinen Romanen auf und konstruiert den Begriff Ehre. Zentral ist, dass eine Heirat zwischen Personen aus unterschiedlichen Religionsgemeinschaften bzw. Kulturen nicht toleriert wird. Eine muslimische Frau, die einen christlichen Mann liebt, befleckt damit nicht nur ihre Ehre, sondern gleichzeitig auch die der Familie. Sie gilt als ehrlos, wird beleidigt oder belästigt. Im Fall von Schamis Figuren, die solche Verhaltens- und Denkmuster zeigen, verletzen sie also auch die Familienehre. Die Wiederherstellung der Ehre in der Gemeinschaft kann allein durch Mord wiederhergestellt werden. Die Figuren Schamis sind sich über eines bewusst: Die Ehre ist das höchste Gut einer Familie.

Rafik Schami ist sich der Problematik der orientalischen Traditionen und Auffassungen bewusst und verurteilt das Sippensystem in Syrien scharf. Er schreibt gegen das Unrecht in seiner Heimatregion an, z. B. über die erdrückende Sippenherrschaft der Männer. Das oberste Gebot des Familienclans ist Loyalität um jeden Preis. Für ihn ist die Sippe "ein ganz zentrales, tiefbegründetes Element unserer Rückständigkeit [...], das uns die Hände fesselt." (IwnGe 2017: 58) Die Wüste hat die Persönlichkeit und vieles in der arabischen Kultur geprägt.

Nicht Vater und Sohn kämpften [in der Wüste] um die Gunst der Mutter [...] sondern es entstand ein Wettbewerb zwischen Vater und Mutter um die Gunst der Kinder. Wer deren Gunst erwarb, sicherte seine alten Tage in Würde. Die Frau siegte in der Wüste öfter. [...] Erst in den Städten verbannten die Männer die Frauen in den Harem aus Angst, vor ihrer Macht. [...] [Die Sippe] regelt die religiösen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Angelegenheiten einer nach außen geschlossenen Gesellschaft. [...] Vor allem in den arabischen Ländern, wo der Staat eher zur Tarnung als zur Abschaffung der Sippe beiträgt, ist ihre Herrschaft in allen Bereichen übermächtig. [...] Das System der Sippe gewährt Geborgenheit und Hilfe für die Angehörigen, aber es verlangt dafür absolute Loyalität gegenüber dem Herrscher der Sippe, *auch wenn er im Unrecht ist.* (IwnGe 2017: 59 ff.)

Auflehnung gegen diese Ordnung wird mit aller Härte, bis hin zur Ermordung bestraft. In "Sophia oder Der Anfang aller Geschichten" erklärt Tante Amalia der Hauptfigur, dass es keine Veränderungen in den arabischen Ländern geben werde, solange nicht die Strukturen zerschlagen werden: "Die Sippe baut auf Gehorsam und Loyalität auf und pfeift auf Demokratie, Freiheit oder die Würde der Menschen." (Sophia 2015: 45) Des Weiteren sind Hochzeiten für das Dorf aber auch für die Stadt ein großes Ereignis.

Sieben Tage lang feierten mehr als tausend Gäste, Einheimische und Fremde, die aus den umliegenden Dörfern, aus Damaskus, Aleppo, Jerusalem, Bagdad und Beirut kamen. So viel Fleisch und Wein, so viele Pistazien und Bonbons hatte das Dorf seit seiner Gründung nie gesehen. [...] Sieben Tage lang berauschten sich die Leute mit Unmengen Wein und Arrak. (DdSdL 2004: 116)

Aber damit nicht genug, die Feier ging noch eine ganze Woche weiter. Eines der wichtigsten Feste des Islams ist das Opferfest, das Schami in seiner ganzen Vielfalt beschreibt. Farid, der Christenjunge erlebt zum ersten Mal dieses Fest: die Jahrmärkte, die geschmückten Häuser, die Schaukämpfe der Männer, mit

Schattentheater über Helden der Geschichte. “Das ganze Viertel feierte auf der Straße. Die Häuser schienen leer zu sein. Bei den Christen verliefen Feste genau umgekehrt. Da waren die Straßen leer und die Häuser voller Besucher [...]” (DdSdL 2004: 375)

Die interkulturellen Perspektiven bzw. die Parallelwelten werden in beiden Romanen zur Sprache gebracht. Die Begegnung mit den christlichen Festtagen gewährt zwar einen Blick auf das Eigene und das Andere in der orientalischen Welt Schamis, aber schlussendlich bestimmen die religiösen Vorurteile das Leben im Orient. Das Leben an beiden Festtagen Ostern und Weihnachten schien im Dorf:

[...] nur noch aus einer einzigen Fressorgie zu bestehen. Kolonnen von Bauern zogen aus der ganzen Umgebung nach Mala. Bettler und Gaukler, Zigeuner und Handwerker kamen, um die Woche dort mitzuerleben. [...] Weihnachten dagegen lag fest in der Hand der Schahin-Sippe, die mit den Muschtaks in Blutfehde lag. Das Dorf war gespalten: Zur Hälfte folgten die Bewohner der römisch-griechischen Orthodoxie [...] und zur anderen Hälfte der römisch-katholischen Kirche. [...] Da beide Kirchen nach verschiedenen Kalendern feierten, war Ostern nicht selten ein äußerst makabres Schauspiel. Kaum hatte Jesus nach dem westlichen, gregorianischen Kalender der Katholiken sein Grab verlassen und fuhr zum Himmel auf, ließen ihn die Orthodoxen verhaften, machten ihm den Prozess und kreuzigten ihn am Karfreitag des östlichen, julianischen Kalenders. Die Muslime hatten jedes Jahr etwas zu lachen. (DdSdL 2004: 34)

In “Sophia” wird ein weiterer Unterschied im kulturellen Verhalten der östlichen und westlichen Kultur kontrastiv geschildert. “Die Römer besuchten einander selten zu Hause. Sie trafen sich in einer Bar. [...] Bei uns [in Damaskus] kamen die Leute manchmal ungewaschen, unrasiert und im Pyjama zu Besuch.” (Sophia 2015: 84) Schami kleidet seine Kritik an den herrschenden Verhältnissen häufig in Humor. In “Die dunkle Seite der Liebe” beschreibt er ausführlich die aufwendigen Vorbereitungen des Geburtstages eines reichen Katholiken. “Araber feiern viel, aber nie Geburtstag. Sie glauben, dadurch würde man nur schneller alt. Aber Anfang der Fünfzigerjahre fingen die vornehmen Christen an, diesen Brauch aus Europa zu übernehmen.” (DdSdL 2004: 345)

Schami schildert den ungeheuren Aufwand den Elias, Farids Vater, betreibt: Am frühen Morgen von einer Kapelle geweckt, ein Folkloretanz vor dem Haus, Zeitungen und Radiostationen von Damaskus berichten über das Ereignis, auf dem Platz vor der katholischen Kirche ist die Festtafel für Gäste aufgebaut, ein Sänger am Nachmittag, der Chor des Waisenhauses, ein Theaterstück und “ein rüstiger Rentner [soll] ein gereimtes Grußwort des Altenheims überbringen.” (DdSdL 2004: 346). Oder die Geschichte von Salma, die täglich vor dem Ölgemälde von Johannes dem Täufer betete und von ihm die Erfüllung ihrer Wünsche forderte. Da der Pfarrer der Kirche immer lange warten musste bis sie fertig war, hatte er eines Tages den Einfall, sich hinter das Bild zu stellen und Salma anzusprechen. Es kommt zu einem sehr humoristischen Gespräch zwischen dem vermeintlichen Johannes und Salma, in dem sie ihm für die Erfüllung der Wünsche alle möglichen Belohnungen verspricht. “Johannes” lehnt alles ab und als die entnervte Salma fragt: “Verrate mir, was ich tun soll, damit du meinen Wunsch erfüllst?”, wünscht sich “Johannes” sie solle dreimal die Woche die Kirche schrubben und das drei Monate lang. Wutschnaubend verlässt Salma die Kirche und der Pfarrer hat seitdem seine Ruhe. Auch die Geschichte von Amal in “Sophia”, wie man sich von der Sünde reinigen kann, zeigt Schamis Sinn für Humor:

‘Unsere katholische Kirche hat für das Gewissen ihrer Mitglieder eine Waschanlage bereitgestellt, den Beichtstuhl. [...] Ich fand das als junge Frau praktisch, einmal hinein und schon kommt man sauber raus und darf wieder sündigen.’ [...] ‘Aber bei den Muslimen ist das mit der Reinigung praktischer: kein Beichtstuhl, nur eine Waschung mit Wasser, und schon ist man innen und außen rein.’ (Sophia 2015: 298 ff.).

Unter der patriarchalischen Struktur der Gesellschaft im Orient leiden besonders die Frauen. Sie sind schon bei der Geburt weniger wert. Bei der Geburt eines Sohnes wird gefeiert, bei der Geburt eines Mädchens muss die Frau sich schämen und die Scheidung fürchten. Viele Frauen bevorzugen daher ihre Söhne und vernachlässigen ihre Töchter; in dem Roman “Die dunkle Seite der Liebe” in extremer Form dargestellt in der Geschichte von Rana und ihrem Bruder Jack (DdSdL 2004: 191 ff.). Die Frauen haben insgesamt weniger Freiheiten als die Männer. In “Sophia” darf Karims Mutter im Elternhaus nicht musizieren, weder singen noch Musik spielen.

Karims Mutter besaß eine wunderschöne Stimme, aber sie sang nur heimlich, wenn der Vater außer Haus war. Als sein Bruder Ismail es einmal wagte, leise die Flöte zu spielen, die er gekauft hatte, bekam er Prügel. ‘Das ist Zigeunerzeug’, sagte sein Vater verächtlich. (Sophia 2015: 8).

Aidas Traum war, als Mädchen Fahrradfahren zu dürfen; auch das war jungen Mädchen nicht gestattet, weil man fürchtete, sie könne durch das Fahrradfahren entjungfernt werden. Sie konnte sich diesen Traum erst im Alter von 70 Jahren erfüllen. Und auch dann noch wurde sie von den Nachbarn beschimpft und für verrückt erklärt. “Diese schamlose Verrückte ... Wenn sie Scham besitzen würde, wäre sie daran erstickt?” (Sophia 2015: 18) Frauen, die selbstbestimmt leben wollten, lebten gefährlich. Es war schon eine Revolution, wenn sie studierten, Alkohol tranken und rauchten. Aber wenn sie einen Mann heirateten, den sie und nicht ihre Sippe wollte, dann kam es meist zur Katastrophe. Amalias Familie dachte zwar nicht an einen Ehrenmord, aber sie behandelten Amalia, “als existiere sie nicht”. (Sophia 2015: 38) Eine andere Art Frauen zu unterdrücken, wird in “Die dunkle Seite der Liebe” erzählt. Die beiden Schwestern von Rimon hatten eine große Menge Geld geerbt. Im Testament war jedoch festgelegt worden, dass sie, solange sie nicht verheiratet waren, bei Rimon leben mussten. Rimon vertrieb alle Männer, die sich für seine Schwester interessierten, bis diese so alt waren, dass sie keine Chance mehr hatten. “Damit sicherte er sich sowohl die Erbschaft seiner Schwestern als auch zwei Haushaltshelferinnen, die täglich über zwölf Stunden kostenlos für seine Familie schufteten.” (DdSdL 2004: 272 f.)

Frauen müssen auch in ihrer Sexualität sehr vorsichtig sein. Sie wissen, dass sie keinen Sex vor der Ehe haben dürfen, dass ihre Jungfräulichkeit intakt sein muss. Sophia sagt: “Das ist mein Kapital für die Ehe’.” (Sophia 2015: 80) Und Sophia unterscheidet scharf zwischen Liebe und Ehe und weiß, dass sie beides nicht haben kann. Da ihr künftiger Mann reich ist, entscheidet sie sich für die Ehe, denn sie interessiert vor allem der Wohlstand. Finanziell abgesichert zu sein ist für die meisten Frauen im Orient ganz wichtig. Nüchtern wird festgestellt:

‘Das ist in einem Film schön, aber im Leben klappt es nicht. Die Familie ist stärker, sie wird euch beide vernichten. Und das sieht dann leider nicht so schön aus, wie wir es in den Büchern über Madschnun Leila oder Romeo und Julia lieben. Lass die Finger von diesem Jungen und such dir einen soliden Mann, den deine Eltern bewundern, dann hast du deine

Ruhe und niemand verbietet dir, dich in der Erinnerung an dieser Romanze zu wärmen.
(DdSdL 2004: 57 f.)

Die Mutter von Leila rät ihr sogar, die fünfte Ehefrau eines Großbauern zu werden. “Er ist so reich, er kann auch zehn Frauen ernähren, [...]. Bei ihm kannst du deinen Magen füllen, dich jede Woche mit sauberem Wasser waschen, ohne Wanzen und Läuse ins Bett gehen und ruhig schlafen. Für das bisschen Vergnügen der Männer ist das kein schlechter Preis. [...]” (DdSdL 2004: 65) Da die Mutter Hungerjahre und alle Arten von Blut saugenden Insekten kannte, zeigte sie kein Verständnis für den Wunsch der Tochter aus Liebe zu heiraten. Ein weiteres Beispiel dafür, dass Schami nicht nur die Unterdrückung der muslimischen Frauen in Syrien beschreibt, sondern auch ein Beispiel aus der christlichen Gemeinde anführt, ist die Geschichte von Rana und Farid. Rana, die Christin liebt Farid, den Muslim. Um diese Verbindung zu zerstören, fädelt die Mutter ganz bewusst die Vergewaltigung ihrer Tochter durch einen Cousin der Familie ein. Damit ist Rana entehrt und wird gegen ihren Willen gezwungen den Vergewaltiger zu heiraten. “Sie wollte die Urkunde nicht unterschreiben. Da nahm Ranas Vater ihre Hand und unterschrieb, während ihr Bruder die andere Hand eisern festhielt. Rana weinte, aber niemand nahm das zur Kenntniss”. (DdSdL 2004: 637)

Im orientalischen Raum ist der Aberglaube stark verbreitet. Aida bekommt von ihrer Mutter schon früh Anweisungen:

Kaffeetrinken führt bei jungen Mädchen zu Bartwuchs, zerbrochene Spiegel bringen sieben Jahre Unglück, Rauchen macht die Frau unfruchtbar, spaßiges Schielen kann zu Dauerschielern werden, schwangere Frauen sollten alle Früchte bekommen, die sie zu essen wünschen, sonst wird das Baby Feuermale in Form der ersehnten Frucht im Gesicht oder auf dem Leib tragen. (Sophia 2015: 9)

Die Moral der arabischen Nomaden verbietet es, dem Fremden in den ersten drei Tagen Fragen nach dem Woher und Wohin zu stellen, damit dieser zu Kräften kommen kann. Das erleben auch die Flüchtenden Georg Muschtak und seine Frau Sarka im Dorf Mala in dem Roman “Die dunkle Seite der Liebe”: “Damals durfte ein Fremder drei Tage als Gast beim Dorfältesten wohnen, ohne ein Wort der Erklärung abzugeben, weshalb er unterwegs sei. Das schrieb das Gastrecht der Araber vor.” (DdSdL 2004: 62) Der Fremde genießt den Schutz der Gastgeber, aber er muss alles offenlegen und darf nichts verschweigen. Sollte er länger bleiben, muss er arbeiten um seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Der Gastgeber muss das Leben seines Gastes verteidigen, dafür hat der Gast nichts zu melden, nichts zu wünschen und keine eigene Meinung geschweige denn Kritik zu äußern. Und eine Liebesbeziehung zwischen einem Fremden und einer Angehörigen der Sippe gilt als Missbrauch des Gastrechts. Die Araber erziehen ihre Kinder von klein auf zu Liebe und Achtung gegenüber Gästen. “‘Der Gast ist ein Heiliger’, sagte meine Mutter, ‘wenn er sich bei dir wohlfühlt, segnet er dein Haus’”. (IwnGe 2017: 101)

VI. Fazit

Rafik Schami bringt in den Romanen seinen Lesern literarisch den faktischen Orient nahe. Er versetzt durch sein Erzählen sein Publikum in die Stimmung und Atmosphäre der geografisch, religiös und traditionell anderen Kultur. Schami gehört zu den Autoren mit Migrationshintergrund, und als solcher stellt er in seinem literarischen Schaffen den

Blick der Deutschen bzw. des von der westlichen Kultur geprägten Europäers und den Blick des arabischen Syriers auf die jeweils andere Kultur dar. Der Autor nähert sich durch das orientalische Erzählen seiner eigenen Kultur an, erklärt diese und setzt sich mit den Gegebenheiten im Orient sowie mit historischen, regionalen und sozialen Entwicklungen auseinander. Auch zeigt er die Fremdkultur im menschlichen Zusammenleben. Er übernimmt die Rolle eines interkulturellen Aufklärers, indem er die christlichen und muslimischen Werte gegenüberstellt. Für Schami ist Orient der Ort der Kindheit und Jugend. Die arabische Kultur mit ihren Zwängen, Leid, Ungerechtigkeiten, Angst und Misstrauen werden thematisiert. Er stellt das orientalische Damaskus mit seinen geographischen, religiösen und kulturellen Dimensionen dar. Schamis Bild vom Orient ist differenziert, keineswegs idealisiert, sondern ein realistisches Bild mit all seinen Widersprüchen und Brüchen. Er zeigt sich allen anderen Religionsgemeinschaften gegenüber offen, zeigt aber auch ihre Schwächen, Grausamkeiten und die negativen Einflüsse auf das individuelle Leben seiner Figuren.

In seinen Romanen wird die Übermacht des Patriarchats, der Sippe und die Konventionen der traditionellen Gesellschaft thematisiert. Besonders deutlich beschreibt er die gesellschaftlichen und familiären Zwänge, denen die Frauen im Orient ausgesetzt sind. Seine Kritik an der Religion zielt nicht einseitig auf den Islam oder das Christentum, sondern prangert in beiden Religionen Ungerechtigkeiten und Machtstrukturen an. Die Romane rücken den christlichen Orient in den Vordergrund, einen wichtigen aber oft vergessenen Teil des Orients. Menschen- und Städtelandschaften sowie die Geschichte von Migration und menschlichen Grunderfahrungen wie Heimat und Liebe rücken in den Fokus. Dies führt auch den Leser zur Konfrontation mit zwei Wertesystemen und zu einer Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten.

Literaturverzeichnis

- Ateş, Şeref** (2006): *Das Islambild in den Medien nach dem 11. September 2001*. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hrsg.): *Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.151-170.
- Attina, Iman** (2007): Kulturrassismus und Gesellschaftskritik. In: Iman Attia (ed.). *Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Münster: Unrast Verlag, S. 5-30.
- Alsarres, Nader** (2010): *Die Orientbilder im Werk Rafik Schamis. Eine literaturwissenschaftliche Untersuchung Am Beispiel seines Romans Die Dunkle Seite der Liebe*. Diss. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Fes, Mohammed Laasri** (2018): Deutung orientalischer Spuren in Hofmannsthals lyrischem Drama "Die Hochzeit der Sobeide". In: *Dialog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, Bd. 2018/1, S. 20-31.
- Hoffmann, Stella** (2016). *Zwischen den Welten. Rafik Schamis Roman "Sophia oder Der Anfang aller Geschichten"* führt den Leser auf eine Reise vom Orient in den Okzident – und wieder zurück. Februar. (Zugriffsdatum: 19.10.2018)
- Hofmann, Michael** (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

- Hofmann, Michael** (2007): Goethe und der Orient. In: *X. Türkischer Internationaler Germanistikkongress. Toleranz und Begegnungen. Tagungsbeiträge* 30. Mai - 03. Juni. Konya: Çizgi Kitabevi, S. 309-320.
- Khalil, Iman O.** (1996): Arabisch-deutsche Literatur. In: *Schreiben Zwischen den Kulturen. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Hg. Paul Michael Lützeler. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 149-164.
- Khodaie, Narges** (2009): *Eindringen des Orients in den deutschen Sprachraum*. Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, No. 48, Special Issue, German, S. 55-74.
- Kula, Bilge Onur** (2010): *Batı Felsefesinde Oryantalizm ve Türk İmgesi*. 1. Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nünning, Ansgar** (2013) (Hrsg.): *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Fünfte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart. Weimar: J. B. Metzler Verlag.
- Öztürk, Ali Osman** (2015): "Soliman will Zriny kennenlernen. Körners Drama als literarische Erinnerung und als interkulturelles Unterrichtsmaterial", in: Hillenbrand, Rainer (Hg.): *Erinnerungskultur. Poetische, kulturelle und politische Erinnerungsphänomene in der deutschen Literatur, Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs vom 22. und 23. Mai 2014*, Wien 2015, S. 155-162 (Pécs Studies zur Germanistik, Bd. 7).
- Schami, Rafik** (2004): *Die dunkle Seite der Liebe*. München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Schami, Rafik** (2015): *Sophia oder Der Anfang aller Geschichten*. München: Carl Hanser Verlag.
- Schami, Rafik** (2017): *Ich wollte nur Geschichten erzählen. Mosaik der Fremde*. Berlin/Tübingen: Hans Schiler Verlag.
- Schami, Rafik** (2015): *Buchmesse Frankfurt. SatMediathek.de*. Gespräch vom Sonntag am 3sat-Stand 18.10.2015. Zugriffsdatum.10.10.2018
- Von Wilpert, Gero** (1989): *Sachwörterbuch der Literatur*. 7. Verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Ver-rückte Sprache im Berliner *Ballhaus Naunynstraße**

Hasibe Kalkan , Istanbul

Öz

Berlin Ballhaus Naunynstraße Adli Tiyatro'da "Deli-kanlı Dil"

Bu makale Berlin'in yabancı nüfusu yoğun semti Kreuzberg'te bulunan Ballhaus Naunynstraße'de 2010 yılında sahnelenen "Delikanlı" adlı oyundan yola çıkarak, göçmenlik sonrası tiyatronun ne olduğunu, çoğu Türk kökenli sanatçıların yarattığı sahne dili ve izleyicilerin bu oyunu alımlama biçimi üstüne yoğunlaşmaktadır.

Söz konusu tiyatronun en fazla dikkat çeken oyunu olan "Delikanlı"nın sahne diline hakim olan ironi kullanımı ve bu üslubun nedenlerinin araştırılması oyunun başarısını da açıklamaya götüren anahtar sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türk tiyatrosu, göç sonrası tiyatro, Ballhaus Naunynstraße Delikanlı, alay

Abstract

An der erfolgreichen Inszenierung "Verrücktes Blut" des Kreuzberger Theaters *Ballhaus Naunynstraße* interessiert in diesem Beitrag vor allem die Bühnensprache und die Diskrepanz zwischen der Intention der Künstler und der Rezeption der Inszenierung durch das Berliner Publikum.

Die Frage nach der Rolle der Ironie in der Bühnensprache des Ballhauses führt zur Antwort auf die Frage nach den Gründen für den Erfolg dieser Inszenierung.

Schlüsselwörter: Türkisches Theater, Postmigrantisches Theater, Ballhaus Naunynstraße, Verrücktes Blut, Ironie

1. Türkisches Theater in Deutschland

Feridun Zaimoğlu's Buch *Kanak Sprak* (1995) oder Emine Sevgi Özdamars Roman *Das Leben ist eine Karawanserei* (1992) erschlossen der deutschen Literatur gänzlich neue sprachliche Nischen. Während bei *Kanak Sprak* die Sprache des "Aufstandes, des wütenden Protests und des Vergnügens an Veränderung" hervorgehoben wurde (so im Klappentext zu Zaimoğlu's *Kopf und Krage*, 2001), suchten Özdamars Romane in der 'neuen' deutschen Sprache in Klang und Rhythmus die Erinnerung an die Muttersprache wachzuhalten.

* Dieser Beitrag wurde auf der Tagung *Johannesburg. Gesellschaften in Bewegung, Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) und German Studies* vom 21. bis 24. Januar 2013 an der University of Witwatersrand in Johannesburg (Südafrika) vorgetragen.

In der Musik entstand Ende der 80er Jahre ein Genre, das deutsch-türkische Texte und Rhythmen zu bikulturellem Hip Hop mischte, was das Interesse einschlägiger Medien weckte. Ebenso erfolgreich ist das deutsch-türkische Kino, vor allem mit den preisgekrönten Filmen von Fatih Akin.

Auch das deutsch-türkische Kabarett hat eine Tradition in Deutschland, während das deutsch-türkische Theater lange Zeit eher ein Schattendasein als Minderheitentheater fristete. Dabei kann die Geschichte des türkischen Theaters in der Bundesrepublik bis zum Beginn der türkischen Arbeitsmigration 1961 zurückverfolgt werden (vgl. Boran, 2004: 3).

Neben zahlreichen türkischen Amateurgruppen, die es von Anfang an gab und die sich größtenteils in Eigeninitiative finanzierten, gab es von 1980-84 an der Schaubühne unter der Leitung von Peter Stein ein türkisches Ensemble (vgl. Boran 2004: 101-109), auf das ein eigenständiges türkisches Theater namens *Tiyatrom* folgte. Dieses Theater zielt unbeirrt von Existenzproblemen bis heute darauf ab, dem türkischen Publikum Heimatgefühle zu vermitteln, dem deutschen Publikum die kulturellen Traditionen der Türken zu zeigen, den türkischen Kindern die Schönheit ihrer Muttersprache nahezubringen und kulturelle Werte zu vermitteln (vgl. Baykul 1995: 18-19).

Bezugspunkt dieser Theater war und ist jedoch das Theaterleben der Heimat, die Sprache der Inszenierungen ist türkisch, weshalb diese Theater als Orte der kulturellen Isolation betrachtet werden (vgl. Stenzaly 1984: 125-41). Das türkische Theater in Deutschland hat lange gebraucht, eine Basis zu finden, auf der eine (Bühnen-)Sprache entwickelt werden konnte, die auch von den Mehrheitsdeutschen angenommen wurde.

Das Berliner *Ballhaus Naunynstraße*, das 2008 unter der künstlerischen Leitung Shermin Langhoffs wiedereröffnet wurde und bis 2013 unter ihrer Obhut stand, trat mit seinen Produktionen aus diesem Nischendasein heraus. Es verstand sich als "inter- und transkulturelle Spielstätte" in einem ethnisch gemischten Kiez und versuchte, die vorhandenen künstlerischen Kräfte mit einem weit verzweigten Netzwerk zu verbinden, wobei Schauspieler, Autoren und Regisseure aus der deutsch-türkischen Gesellschaft den Spielplan bestimmten und 'migrantische' Geschichten aller Art erzählt wurden.

Die künstlerische Leiterin Shermin Langhoff und der Dramaturg Tuncay Kulaoglu bezeichneten ihre Bühne als 'Postdramatisches Theater' mit dem erklärten Ziel, sich und anderen Künstlern mit 'Migrationshintergrund' den Zugang zur Kulturlandschaft in Deutschland zu eröffnen, weil die interkulturelle Wirklichkeit des Landes (außer in einzelnen Recherche- oder Jugendprojekten an verschiedenen Stadttheatern) in den großen Häusern kaum stattfindet (vgl. Pilz 2011).

Mit dem *Ballhaus* wurde ein Ort geschaffen, dessen Schwerpunkt Theaterproduktionen mit eigenen Texten bildeten, das daneben aber auch Interesse an neuen Entwicklungen in Tanz, Film, Musik und Literatur pflegte. Das Programm wurde ergänzt durch Projekte zur kulturellen Bildung, durch die Kooperation mit freien Gruppen und durch das Dialog-Festival, zu dem Produktionen unterschiedlicher Art aus der Türkei und anderen Ländern eingeladen wurden.

Es entstanden Stücke von großer formaler und inhaltlicher Vielfalt, wie z.B. dokumentarische Generationsstücke, die das Leben der ersten, zweiten und dritten Generation

jeweils aus der Perspektive von Autodidakten erzählen, oder Inszenierungen wie "Lö Bal Almanya" (vgl. Erpulat und Kulaoğlu 2010) und "Die Schwäne vom Schlachthof" (vgl. Mican 2009), die die Migrationsgeschichte türkischer Gastarbeiter und deren Leben in Deutschland aufarbeiten, sowie Romanadaptationen wie "Schnee" (vgl. Mican und Kontny 2011) von Orhan Pamuk.

Den größten Erfolg erzielte das Theater bislang allerdings mit dem im Jahre 2010 als Koproduktion mit der Ruhrtriennale entstandenen Stück "Verrücktes Blut". Das von Nurkan Erpulat inszenierte Stück wurde im Jahr darauf zum Berliner Theatertreffen und zu den Theatertagen in Mühlheim eingeladen: ein deutliches Zeichen für den Erfolg des Stücks. Im Folgenden soll am Beispiel von "Verrücktes Blut" (vgl. Jens Hillje, Nurkan Erpulat 2010) die am *Ballhaus* entwickelte postmigrantische Theatersprache und ihre Rezeption vom Publikum genauer untersucht werden.

2. "Verrücktes Blut"

Die Vorlage für "Verrücktes Blut" ist der französische Film "La Journée de la Jupe" (Heute trage ich Rock) mit Isabelle Adjani in der Rolle einer Lehrerin, die versucht, ihren aufsässigen Schülern mit Migrationshintergrund die Stücke Molières nahezubringen. Der Dramaturg von "Verrücktes Blut", Jens Hillje, hat nicht nur die Handlung nach Berlin transferiert, sondern auch den Kontext der Inszenierung verändert.

Der Titel des Stücks ist die Übersetzung von 'Delikanlı', im Türkischen ein Wort für pubertäre Jungen, also eine Phase ihrer Adoleszenz, in der ihr Blut in Wallung gerät und man von ihnen nur begrenzt Selbstkontrolle erwarten kann. Bei den Delikanlıs des Stücks handelt es sich um fünf Jungen und zwei Mädchen einer Schule in einem der sogenannten 'Problembezirke' Berlins, für die die Rütli-Hauptschule in Neukölln Modell stand, deren Schüler seinerzeit zu 83.2 % nicht-deutscher Herkunft waren und deren Verhalten 2006 für Schlagzeilen in den Medien sorgte, ausgelöst durch einen Hilferuf der Schulleitung:

In vielen Klassen ist das Verhalten im Unterricht geprägt durch totale Ablehnung des Unterrichtsstoffes und menschenverachtendem Auftreten. Lehrkräfte werden gar nicht wahrgenommen, Gegenstände fliegen zielgerichtet gegen Lehrkräfte durch die Klassen, Anweisungen werden ignoriert. (Schulleitung Rütli Hauptschule 2006)

'Ver-rückt' sind in dieser Inszenierung von Nurkan Erpulat nicht nur die Schüler, sondern auch die Bühne: sie ist als Boxring gestaltet, dessen glänzende Oberfläche einem Spiegel gleicht; zugleich wird sie als Projektionsfläche gesellschaftlicher Stereotypen und Klischees funktionalisiert, die die Darsteller gleich zu Beginn sichtbar zu machen suchen, indem sie vor den Augen der Zuschauer ihre Kostüme anlegen und damit in einer Art Vorspiel den Rahmen für die Inszenierung setzen (s. Abb. 1).



Abb. 1 (Foto: Ute Langkafel, <http://www.flickr.com/photos/ballhausnaunynstrasse-presse/sets/72157628085776703>)

Die jugendlichen (teils professionellen, teils semiprofessionellen) Darsteller stellen sich in Macho-Positur auf die Bühne, spucken auf die Zuschauer, kratzen sich am Schritt, bellen in ihre Handys – Posen, die gesellschaftliche Klischee-Vorstellungen über Jugendliche mit 'Migrationshintergrund' akzentuieren (und als solche decouvrieren) sollen. Dann betritt die Lehrerin Sesede Terziyan das Klassenzimmer, die mit den Schülern Theaterstücke einstudieren will. Niemand nimmt sie ernst, bis sie im Gerangel eine Waffe in die Hände bekommt, die einer der Schüler zur Schule mitgebracht hat. Von nun an zwingt sie ihre Schüler mit vorgehaltener Waffe, Szenen aus Schillers *Die Räuber* und *Kabale und Liebe* zu spielen (s. Abb. 2).



Abb. 2 (Foto: Ute Langkafel, <http://www.flickr.com/photos/ballhausnaunynstrasse-presse/sets/72157628085776703>)

“Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist”, zitiert sie emphatisch aus dem 15. Brief Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, “und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt” (Schiller [1793]: 224) und fragt mit ihm die Runde: “Wie kann der Mensch dazu gebracht werden, mit seiner Freiheit verantwortlich umzugehen?”. Voller Engagement erklärt sie den Schülern, wie wichtig Kunst und Spiel

für die Selbstbildung des Menschen seien und verlangt wiederholt, daß sie “das schöne deutsche Wort” ‘Vernunft’ korrekt aussprechen (s. Abb. 3).



Abb. 3 (Foto: Ute Langkafel, <http://www.flickr.com/photos/ballhausnaunynstrasse-presse/sets/72157628085776703>)

Die Grenzen zwischen den Spielebenen (Vorspiel, Spiel-im-Spiel) sind ähnlich der Shakespeare-Dramen fließend, die Vermischung von Spiel und Realität schaffen ästhetischen Abstand, wirken wie bei Brecht verfremdend, regen den Zuschauer zum Nachdenken an. Sesede Terziyan spielt in der Rolle der Lehrerin ‘Frau Kehlich’ gegen jede Identifikationsdramaturgie an und lässt an die zwar in deutschen akademischen Kreisen sehr umstrittene (Terkessidis, Karakaşoğlu, “Gerechtigkeit für die Muslime”: 2006, Ausgabe 6, S. 7), aber in der medialen Öffentlichkeit als offensive Islamkritikerin gefeierte türkischstämmige Soziologin Necla Kelek denken. So schreibt Kelek in ihrem preisgekrönten Buch *Himmelsreise*, daß der Islam nie in der Moderne angekommen sei: “Er war nie allein ein Glaube, sondern von Anfang an kriegerisch und auf Eroberung ausgerichtet”; er sei, da er nicht zwischen Alltagssitten, Glaube und Recht trenne, zu einer “Leitkultur mit einer eigenen Werteorientierung” geworden, “die zu einem anderen als in der deutschen Mehrheitsgesellschaft üblichen Verhalten” führe (vgl. Kelek 2010: 163).

Necla Keleks sehr pauschalisierende Darstellungen über das Leben der Türken, der größten muslimischen Minderheit in Deutschland, stellen ein sehr kontroverses Gesellschaftsbild her. Dieses besteht aus zwei miteinander unvereinbaren Leitkulturen: die islamische und die christlich-europäische. Sie plädiert konsequent für die Integration der Muslime in die europäische Säkularkultur. Ähnliches versucht im Stück die Lehrerin mit Schillers Texten. Der gutaussehende Ferit beginnt zu verstehen, warum Karl ein Räuber wird; der schüchterne Hasan kann auf der Bühne sein trauriges Kurdenschicksal ablegen, am Ende möchte er kaum mehr aus seiner Rolle schlüpfen, als Franz fühlt er sich stark. Die Jugendlichen beginnen sich nach anfänglicher Angst vor der Lehrerin, die immer wieder in die Luft schießt und sich auch nicht scheut, auf den Besitzer der Waffe zu schießen, (s. Abb. 4) immer mehr mit ihren Rollen zu identifizieren, ihre Aussprache wird besser, ihre Beziehung untereinander entspannt sich, auch die zwischen den Geschlechtern. Mit Ergreifen stellt die Lehrerin fest: “die ästhetische Erziehung” funktioniert.



Abb. 4 (Foto: Ute Langkafe, <http://www.flickr.com/photos/ballhausnaunynstrasse-presse/sets/721576280857767031>)

Die Schüler akzeptieren die Führungsrolle der Lehrerin, die verschleierte Maryam legt schließlich sogar ihr Kopftuch ab. Am Ende des Spiels im Spiel scheint die Emanzipation aus den Fesseln des Glaubens und der Tradition zu gelingen. Zwischen den Szenen singen alle unter Klavierbegleitung gemeinsam deutsche Volkslieder, die anfangs wilde Horde wird zahm und trällert "Wenn ich ein Vöglein wär". Die grellen Kontraste und jähren Brüche sind die Mittel einer ironischen Bühnensprache, die vielfach auch in anderen Produktionen des Ballhauses Anwendung findet.

Ironie ist überhaupt ein Stilmittel der deutsch-türkischen Kunst, wie Erol Boran (2009: 295) in seiner Dissertation über türkisches Theater und Kabarett in Deutschland bemerkt, sie reagiert auf stereotype Askriptionen mit spöttischer Überzeichnung und entlarvenden Gegenbildern. Dies gilt auch für den Film, wie Karin Yeşilada (2008: 82) in ihrem Artikel "Turkish-German Screen Power" anhand von Filmen eines Fatih Akın oder Hussein Kutlucan beobachtet, die sich des Stilmittels als kritische Diagnose herrschender Diskriminierung bedienen. Im *Ballhaus Naunynstraße* bietet es den türkischstämmigen Künstlern eine Art Selbstschutz, indem es emotionale Distanz zur Handlung herstellt und den Autor selbst Distanz gewinnen läßt zu den Attributionen der Fremdheit (vgl. Güçbilmez 2005: 110-111).

3. Fazit

"Verrücktes Blut" lebt von ironischen Gegensätzen: während sich die Lehrerin bemüht, ihren Schülern das Freiheitsdenken Schillers nahezubringen, verwandelt sie zugleich das Klassenzimmer in ein Gefängnis, in dem den Schülern mit vorgehaltener Waffe zur höheren Einsicht verholfen wird. Mit dem Stück hatte das kleine Kreuzberger Theater, wie bereits oben erwähnt wurde, großen Erfolg bei dem Berliner Publikum, darunter auch bei vielen, die sich sonst nie in die Kreuzberger Kiez verirren würden. Wie war dieser Erfolg

zu erklären? Zur Zeit der Produktion war gerade Thilo Sarrazins kontrovers aufgenommenes Buch *Deutschland schafft sich ab* (2010) erschienen, das dem Stück zusätzliche Aktualität verlieh. Zuschauergespräche ließen auf zusätzliche Gründe schließen. Viele votierten dafür, daß Jugendliche das Stück sehen sollten und gratulierten der Darstellerin der Figur Maryam zur Selbstbefreiung von ihrem Kopftuch. Damit haben die Zuschauer die eigentliche Intention des Stücks, ihnen einen Spiegel vorzuhalten, offenbar gerade verfehlt (vgl. Langhoff 2011: 136):

Wichtig scheint mir nur, dass der hier wie selbstverständlich beschriebene Leitkulturchauvinismus sich so stark festgesetzt hat, daß er differenzierte künstlerische Auseinandersetzungen nicht mehr wahrzunehmen vermag und Kritik zurechtstutzt auf seine triumphierende Bestätigung.

Die ironische Ebene der Inszenierung wurde von vielen Zuschauern ironischerweise nicht wahrgenommen. Es gibt also kein Happy-End, weder auf der Bühne, noch im Zuschauerraum. Die ironische Brechung von klischeehaften Zuschreibungen durch das deutsche Umfeld verhilft den migrantischen Darstellern zwar zu deren Bewältigung im Sinne einer postmigrantischen Identität, die sich ihrer Herkunft bewusst bleibt, ohne sich auf wohlfeile Etikettierungen festlegen oder reduzieren zu lassen. Das bislang erfolgreichste Stück in der Geschichte des Ballhauses zeigt aber auch, wie beharrungsstark Teile der Mehrheitsgesellschaft gerade in Zeiten politischer Umbrüche und sozialer Bewegung an den traditionellen Denkmustern und Handlungsschemata festhalten, die ihrem bürgerlichen Habitus entsprechen.

Dadurch daß die Menschen ihre eigene Position im sozialen Raum inkorporieren und sie sich in ihrem Habitus und Verhalten niederschlägt und wiederzuerkennen ist, dringt die soziale Ordnung in die Menschen ein und existiert nicht nur in der 'objektiven' Gesellschaft mit ihren Institutionen und Hierarchien, sondern auch innerhalb der Menschen, was der sozialen Ordnung eine enorme Stabilität verleiht. Sie muss zweimal verändert werden, damit die Veränderungen tatsächlich nachhaltig wirksam sind. (Bourdieu und Wacquant 1996: 161)

Auch wenn die Inszenierung "Verrücktes Blut" nicht an diesem bürgerlichen Habitus rütteln konnte, sorgte es für eine rege mediale und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Stück, wie z.B. Nora Haaks "Magisterarbeit, Islamisierte Körper auf der Bühne" oder Tania Meyers Promotionsschrift "Gegenstimmgebung: Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit", sowie einer Vielzahl von Kritiken über das Stück, die immerhin dazu geführt haben, daß über diesen Habitus nachgedacht wird.

Literaturverzeichnis

- Baykul, Yalçın** (1995): *Türkisches Theater in Deutschland/Berlin*, Diplomarbeit, Berlin: UDK.
- Boran, Erol M.** (2004): *Eine Geschichte des Deutsch-Türkischen Theaters und Kabarettts*, Diss. phil. Ohio State University.
- Bourdieu, Pierre & Loïc J. D. Wacquant** (1996): *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Erpulat, Nurkan & Kulaoğlu, Tuncay** (2010): *Lö Bal Almanya*, Bühnentext.
- Güçbilmez, Beliz** (2005): *Sophokles'ten Stoppard'a İroni ve Dram Sanatı*, Ankara Deniz: Kitabevi.
- Haak, Nora** (2016): *Muslimisierte Körper auf der Bühne*, Bielefeld: Transcript
- Hillje, Jens** (2010): *Verrücktes Blut*, Bühnentext.

- Karakasoglu, Yasemin, Terkessidis, Mark** (2006): Gerechtigkeit für die Muslime, *Die Zeit*, Nr. 6, 01.02.2006.
- Kelek, Necla** (2010): *Himmelsreise. Mein Streit mit den Wächtern des Islam*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Langhoff, Shermin** (2011): "Aufklärung und Rassismus, oder die komplizierte Sache mit dem Verrücktem Blut", Berlin: Theater Heute Jahrbuch 2011, Der Theaterverlag.
- Meyer, Tania** (2016): *Gegenstimmgebung: Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit*, Transcript: Bielefeld.
- Mican, Hasan Savaş** (2009): *Die Schwäne vom Schlachthof*, Bühnentext.
- Mican, Hasan Savaş & Kontny, Oliver** (2011): *Schnee*, Bühnentext nach Orhan Pamuk.
- Özdamar, Emine Sevgi** (1992): *Das Leben ist eine Karawanserei*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Pilz, Dirk** (2011): "Das Fremde Wir", *NZZ Online* v. 09.03.2011.
- Sarrazin, Hans Thilo** (2010): *Deutschland Schafft Sich Ab*, Deutsche Verlagsanstalt: München.
- Schiller, Friedrich** [1793] : "Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen", in: *Schillers Werke*, vol. 8: *Philosophische Schriften*, ed. Ludwig Kellermann, Leipzig / Wien: Bibliographisches Institut, 170-282 .
- Schulleitung Rütli Hauptschule** Berlin Neukölln, im Internet unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html> [21.10.2015].
- Stenzaly, Georg** (1984): "Ausländertheater in der Bundesrepublik und Berlin-West am Beispiel der türkischen Theatergruppen", *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 56/1984: 125-41.
- Yeşilada, Karin E.** (2008): "Turkish-German Screen Power. The Impact of Young Turkish Immigrants on German TV and Film", in: *German as a Foreign Language (glf journal)* 1/2008: 73-99.
- Zaimoğlu, Feridun** (1995): *Kanak Sprak: 24 Mißtöne vom Rand der Gesellschaft*, Hamburg: Rotbuch.
- Zaimoğlu, Feridun** (2001): *Kopf und Kragen. Kanak, Kultur, Kompendium*, Frankfurt/Main: S. Fischer.

Das Deutschtum in der Türkei

Abhandlung der Kaukasischen Post über das Deutschtum in der Türkei¹

Aziz Can Güç , Ankara

Öz

Türkiye'deki Almanlar. Kafkasya Postası'nın Türkiye'de Yaşayan Almanlara Dair İncelenmesi

Bu incelemede odak noktası Türk-Alman ilişkilerine yönlendirilmektedir. Haftalık yayınlanan Kafkasya Postası sayesinde Türkiye'de yaşayan Almanlar hakkında bir imge oluşturulmaya çalışılmaktadır; 1839 yılında Hansa şehirleri ile Osmanlı Devleti arasında imzalanan Dostluk, Ticaret ve Gemicilik Anlaşması ile birlikte Türk topraklarında yaşamaya başlayan Almanların hakkında bir imge sağlamaktadır. Almanların Türkiye'ye gelmeleri ile birlikte o zamanki "Frenk" tabiri "Allemania" tabirine yer vererek arka planda kalmıştır. Almanların Berlin Kongresindeki doğu politikası Sultanın ve de Türk halkının dikkatini çekmekte başarılı olmuştur. Alman İmparatoru 1880 yılında Türk idaresini, ordu kuvvetlerini ve de sağlık alanında reform düzenleme kararı alması ile birlikte Türkiye'ye memurlar, subaylar ve de doktorlar yollanmıştır. Bu reformlarla ve de yıllarca Almanya'ya gönderilen Türk subay ve öğrenciler sayesinde karşılıklı ilişkiler gittikçe yaklaşmış ve sabitlenmişlerdir. Gazete makalelerinin analizi kolay olmamakla beraber gotik alfabeden günümüz alfabeğe çevrilmiş, elde edilen bulgular filtrelenerek bu inceleme için temel oluşturulmuş ve Almanların Türkiye'deki yaşamları hakkında da bilgi sunulmuştur. Türk-Alman ilişkileri nasıl meydana gelmiştir? Hangi reformlar yapılmıştır? Almanların Türk ekonomisine ne denli katkıları olmuştur? Bu incelemenin amacı bu sorulara bir cevap bulmak olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Almanlar, Almanya, Kafkasya Postası, Rusya Almanları, Türkiye.

Abstract

Das Deutschtum in der Türkei. Abhandlung der Kaukasischen Post über das Deutschtum in der Türkei

In dieser Abhandlung wird das Augenmerk auf die deutsch-türkischen Beziehungen gerichtet. Mit Hilfe der wöchentlich erschienenen Kaukasischen Post wird versucht ein Bild der in der Türkei lebenden Deutschen zu erstellen. Die Kaukasische Post ist das einzige und wichtigste Indiz dieser Recherche, die auf vielfältiger Weise ein Bild derer liefert, die seit dem Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrag der Hansastädte von 1839 im Osmanischen Reich leben. Mit der Ankunft der Deutschen in der Türkei wurde der Name Allemania immer bekannter und rückte die ehemalige Bezeichnung „Frenks“ in den Hintergrund. Die sich in dem Berliner Kongress geltend machende orientalische Politik des Deutschen Reiches erweckte das Interesse des Sultans und der türkischen Bevölkerung für Deutschland. Mit dem Entschluss des Kaisers in Bezug auf die Reformierung der Verwaltung, des Heeres sowie des Gesundheitswesens in der Türkei werden im Jahre 1880 Beamte, Offiziere und Ärzte aus Deutschland in die Türkei entsandt. Zusammen mit diesen Reformen und einer jahrelangen Entsendung türkischer Offiziere und Studenten nach Deutschland haben sich die gegenseitigen Beziehungen immer freundschaftlicher gestaltet und befestigt. Die Analyse der Zeitungsartikel ist nicht simpel, da sie in Fraktur gedruckt sind und penibel untersucht werden müssen. Die gefundenen Indizien werden später gefiltert und sortiert und dienen dieser Abhandlung als Stütze und informieren über das Leben der Deutschen in der Türkei. Wie sind die deutsch-türkischen Beziehungen zu

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung von dem gleichnamigen Vortrag auf dem VII. Internationalen vergleichenden Literaturwissenschafts-Kongress zwischen dem 10. und 12. Oktober 2018 an der Cumhuriyet Universität in Sivas.

Stande gekommen? Hat es Startschwierigkeiten gegeben? Welche Reformen wurden durchgeführt? Wie haben die Deutschen der türkischen Wirtschaft beigetragen? Genau auf diese Fragen eine Antwort zu finden wird in dieser Abhandlung mit Hilfe der Kaukasischen Post versucht.

Schlüsselwörter: Deutsche, Deutschland, Kaukasische Post, Russlanddeutsche, Türkei.

Einleitung

Kaukasische Post

Die erste Ausgabe der *Kaukasischen Post* wurde am 18. Juni 1906 in Tiflis von Kurt von Kutschenbach publiziert und war eine allwöchentlich erscheinende Zeitung, die an die Deutschen im Kaukasus, die in den Regionen Georgien, Aserbaidschan, Armenien und im Iran lebten, gewendet war. Die Ausgabe der Zeitung wurde im Ersten Weltkrieg eingestellt. Nach dem Krieg wurde die Ausgabe wiederaufgenommen und endete letztendlich im Jahre 1922. Nach dem Untergang der Sowjetunion wurde die Zeitung wieder neu aufgelegt, wird jedoch im Gegensatz zu früher anstatt wöchentlich, monatlich publiziert (vgl. Güç und Hertsch, 2016: 183).

Die Artikel in der Zeitung werden meistens in 9 Themen gegliedert, die wiederum aus weiteren Unterartikeln bestehen. Folgende Aufreihung zeigt die Themen: Politische Rundschau, Nachrichten aus dem Kaukasus, Aus den Kolonien, Landwirtschaft und Gartenbau, Literatur und Kunst, Aus aller Welt, Kirchliches und zum Schluss Lustige Ecke (vgl. Güç 2017: 7). Für die vorliegende Arbeit wurde die Sonderecke *Das Deutschtum in der Türkei* verwendet.

Deutsch-Türkische Beziehungen

Deutschland hat vor der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensive Beziehungen zum Osmanischen Reich aufgebaut, was durch die Präsenz der Ränge im Ersten Weltkrieg bestätigt wurde (vgl. Armaoğlu 2009: 138-145). Anschließend wurden mit der neu gegründeten Republik Türkei Verträge für Freundschaft (1924), Konsulat (1929) und Handel (1930) unterzeichnet. Viele deutsche Wissenschaftler die vom nationalsozialistischen Regime Deutschlands flohen, fanden Zuflucht in der Türkei und leisteten Beiträge in den Bereichen der Kunst und Kultur (vgl. Kreiser u. Neumann 2009). Mit dem Ziel die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei zu verbessern, besuchten 1954 Bundeskanzler Adenauer und 1957 Bundespräsident Heuss die Türkei. Präsident Bayar reagierte darauf mit einem Besuch im Jahr 1958 (vgl. Karpat 1975). Mit der Unterzeichnung des Gastarbeiterabkommens im Jahre 1961 begann für die Bundesrepublik Deutschland und die Republik Türkei somit eine neue Ära. Die deutsch-türkischen Beziehungen in dieser Arbeit jedoch reflektieren die Geschehnisse aus dem Jahr 1907.

Das Deutschtum in der Türkei

Der Teil *Das Deutschtum in der Türkei* besteht aus insgesamt sieben Ausgaben, die alle im Jahre 1907 erschienen sind. Es wird versucht, mit Hilfe der vorliegenden Zeitungsartikel, ein Bild über das Deutschtum in der Türkei zu erstellen. Es wird angemerkt, dass die Türkei, die hier in den Artikeln genannt wird, eigentlich das

Osmanische Reich ist, da es zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Zeitungsartikel (1907) die Republik Türkei noch nicht gab.

Schon in der ersten Zeile der folgenden drei Zeitungsausschnitte kann man Informationen zu den deutsch-türkischen Beziehungen vorfinden: „Deutschland hat unter den europäischen Großmächten die jüngsten Beziehungen zu der Türkei“ (KP 1907-2: 10).

Es lässt sich feststellen, dass Deutschland zu der Türkei die jüngsten Beziehungen hat, was daraus folgern lässt, dass andere europäische Länder ihre Beziehungen viel früher aufgebaut haben müssten.

Der zweite Ausschnitt zeigt noch weitere Informationen zu den deutsch-türkischen Beziehungen:

Während Frankreich bereits im 16. Jahrhundert seine Machtstellung im Orient anbahnte, hundert Jahre später England seine Vorherrschaft auf dem Mittelmeer begründete und Rußland und Österreich zu Lande in die Türkei vordrangen, fochten die deutschen Bundesstaaten ihre inneren Kämpfe aus. Erst im Jahre 1761 ist Preußen unter Friedrich dem Großen behufs Abschlusses eines Freundschafts- und Handelsvertrages, der ihm freie Schifffahrt in den türkischen Gewässern, Handelsfreiheit, konsularische Gerichtsbarkeit und das Recht der Meistbegünstigung gewähren sollte, mit der Türkei in Verbindung getreten. Der Zweck dieses Vertrages war in erster Linie ein politischer. Der große Friedrich wollte sich, Österreich und Rußland zum Trotz, an die Seite anderer Großmächte stellen und mit ihnen an den Fragen der großen Politik, deren Schauplatz damals das Mittelmeerbecken war, teilnehmen. Die Türkei ihrerseits hoffte, in Preußen einen Bundesgenossen gegen Österreich zu finden. Die gegenseitigen Beziehungen waren damals und in den folgenden Jahrzehnten noch unbedeutend, sie entwickelten sich erst im Anfang des vorigen Jahrhunderts mit dem Aufblühen der deutschen Industrie, der Zunahme der Verkehrssicherheit und der Vervollkommnung der Verkehrsmittel.“ (KP 1907-2: 10)

Die deutsch-türkischen Beziehungen kommen laut dem Ausschnitt aus dem Zeitungsbericht erst im Jahre 1761 mit dem Handelsvertrag, der den Deutschen in der Türkei die freie Schifffahrt in deren Gewässern und die Handelsfreiheit, konsularische Gerichtsbarkeit und das Recht der Meistbegünstigung gewähren sollte, zustande. Weiter lässt sich herauslesen, dass die gegenseitigen Beziehungen sich im 19. Jahrhundert mit dem Aufblühen der deutschen Industrie und der Zunahme der Verkehrssicherheit und der Vervollkommnung der Verkehrsmittel entwickelten.

Im nächsten Abschnitt kann man sehen, dass die Hansastädte im Jahre 1839 mit der Türkei einen Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrag abgeschlossen haben, der 1841 ergänzt und 1862 durch einen neuen ersetzt wurde. Zur selben Zeit vereinbarten Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Kurfürstentum und Großherzogtum Hessen, Thüringen, Nassau und die freie Stadt Frankfurt a. M. eine gemeinschaftliche Handelskonvention mit der Türkei und erneuerten dieselbe durch den Handelsvertrag des Zollvereins vom Jahre 1862. Im selben Ausschnitt kann man sehen, dass zusammen mit diesen Verträgen sich auch der Name Deutschlands von dem wohl bekannten *Frenk*, was Angehöriger eines deutschen Volksstammes bedeutet, sich allmählich zu dem Begriff *Allemania* änderte. Deutschland erweckte die Sympathien des Sultans und der türkischen Bevölkerung mit seiner Militärmacht und seinen siegreichen Schlachten. Nach dem russisch-türkischen Krieg im Jahre 1880 fasst der Sultan den Entschluss, die

Reformierung der Verwaltung und des Heeres, sowie des Gesundheitswesens mit deutschen Beamten, Offizieren und Ärzten durchzuführen. Mit diesem Entschluss wurden somit mehr und mehr Offiziere und Studenten nach Deutschland geschickt, was dazu führte, dass die Beziehungen freundschaftlicher und mit gegenseitigen Besuchen der Staatsführer in den Jahren 1889 und 1898 noch inniger wurden. Außerdem kann man sehen, dass Deutschland der Türkei Arbeitskräfte und Kapital zur Verfügung gestellt hat.

Zur Förderung und Sicherung der neuen Handelsbeziehungen schlossen die Hansastädte im Jahre 1839 einen Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrag mit der Türkei ab, der durch eine Nachtragskonvention vom Jahre 1841 ergänzt wurde und dem im Jahre 1862 ein neuer Handelsvertrag folgte. Gleichzeitig vereinbarten im Jahre 1840 Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Kurfürstentum und Großherzogtum Hessen, Thüringen, Nassau und die freie Stadt Frankfurt a. M. eine gemeinschaftliche Handelskonvention mit der Türkei und erneuerten dieselbe durch den Handelsvertrag des Zollvereins vom Jahre 1862. Die auf diese Weise angebahnten Beziehungen nahmen durch die Siege von 1870/71 über Frankreich einen der neuen Machtstellung Deutschlands entsprechenden Aufschwung. Der wenig bekannte Name Allmania erhielt einen neuen Klang im Orient, in dem bis dahin nur von den „Frenks“ gesprochen wurde. Die Achtung vor den siegreichen Schlachten und der Militärmacht Deutschlands, die Überzeugung von der uneigennütigen orientalischen Politik des Deutschen Reiches, die sich besonders bei den Verhandlungen des Berliner Kongresses geltend machte, erweckten die Sympathien des Sultans und der türkischen Bevölkerung für Deutschland. Das Vertrauen dem Großherrscher zu dem deutschen Kaiser und Volke wuchs in dem Maße, daß er im Jahre 1880 den Einschuß faßte, die nach dem russisch-türkischen Kriege begonnene Reformierung der Verwaltung und des Heeres, sowie des Gesundheitswesens mit deutschen Beamten, Offizieren und Ärzten durchzuführen. Durch diese deutsche Reform und die seit Jahren erfolgte Absendung türkischer Offiziere und Studenten nach Deutschland haben sich die gegenseitigen Beziehungen immer freundschaftlicher gestaltet und sich durch die persönlichen Begegnungen der Herrscher beider Länder in den Jahren 1889 und 1898 befestigt. Deutschland hat seitdem der Türkei außer tüchtigen Männern auch deutsches Kapital und deutsche Arbeit zur Verfügung gestellt, ihr stets mit freundschaftlichem Rat zur Seite gestanden und durch Abschluß eines neuen Handelsvertrages vom 26. August 1890 (der von weiten der Türkei aus hier nicht zu erörternden Gründen noch nicht in Kraft gesetzt worden ist) zu ihrer wirtschaftlichen Hebung beitragen wollen. Und jetzt steht Deutschland vor dem großen Kulturwerk der Bagdadbahn, durch das die militärische Macht der Türkei gestärkt, der Einfluß der Zentralregierung erweitert und der Reichtum des Landes und der Bevölkerung gehoben werden soll. (KP 1907-2: 10)

Aus der folgenden Passage kann man herauslesen, dass in der Türkei wenige industrielle Unternehmungen vorhanden sind und dass die Eisenbahnen die Hauptunternehmungen bilden, an denen deutsches Kapital beteiligt ist. Weiter kann man sehen, dass die Deutsche Bank und die Württembergische Vereinsbank die 1871 gebaute Bahnstrecke Haidar-Pascha – Ismid von einer französisch-belgischen Gesellschaft erwarben und später die Konzession für das Fortführen dieser Bahnstrecke bis nach Angora erhielten. Weitere Erlaubnisse für die Bahnstrecken Eskişehir-Konya und Alajud-Kütahya kamen Februar 1883 und wurden von der Frankfurter Baugesellschaft Holzmann 1896 fertiggestellt.

III. Industrielle Unternehmungen gibt es in der Türkei sehr wenig. Die Hauptunternehmungen bilden die Eisenbahnen. An diesen hat sich das deutsche Kapital am meisten beteiligt. Die Deutsche Bank vor allein hat mit großer Energie den seit 1843 von den Engländern wiederholt angeregten Plan einer Bahnverbindung Europas mit dem Persischen Golf aufgegriffen und bereits zum Teil schon ausgeführt. Im Jahre 1888 erwarb das deutsche Syndikat, bestehend aus der Deutschen Bank und der Württembergischen Vereinsbank von einer französisch-belgischen Gesellschaft die im Jahre 1871 gebaute Bahnstrecke Haidar-Pascha-Ismid von 91,28 km und im Anschluß hieran die Konzession für die Fortführung

dieser Bahn bis Angora (485,56 km). Zur Ausführung dieser Konzession gründete das deutsche Syndikat eine Aktiengesellschaft unter dem Namen Société du chemin de fer ottoman d'Anatolie. Der Bahnbau der Strecke Jsmid-Angora wurde im Frühjahr 1889 begonnen und im Dezember 1892 beendet. Zwei Monate später erwarb dieselbe Finanzgruppe eine neue Konzession für den Bau der 435 km langen Strecke Eskischehir-Konia und der Zweiglinie Alajugd-Kütahia von 10 km, die beide im Jahre 1896 von der deutschen Baugesellschaft Phil. Holzmann (Frankfurt a. M.) fertiggestellt wurden. 1898 wurde eine weitere Zweigstrecke Jsmid-Adabasar von 9 km gebaut. Das Kapital beträgt 60[^]000 000 Franken in Aktien und 160[^]000 000 Franken in Obligationen. Die Betriebseinnahmen der Eisenbahn werden, mit Ausnahme der zuletzt genannten Linie, vom türkischen Staat garantiert. Die Konzessionszeit dauert 99 Jahre. (KP 1907-4: 8)

Im selben Artikel kann man feststellen, dass die Anatolische Eisenbahn einen Teil der Bagdadbahn bildet, deren Bauerlaubnis 1902 an die Deutsche Bank verliehen worden ist. Weiter ist zu sehen, dass im Herbst 1904 die ersten 200 Km der Strecke von Konya nach Bulgurlu fertiggestellt und an die türkische Bahngesellschaft übergeben worden sind. Für den Bau des Bahnprojekts wurde von der türkischen Regierung eine Anleihe zur Verfügung gestellt.

Die Anatolische Eisenbahn bildet eine Teilstrecke der grossen Bagdadlinie, deren Baukonzession im Jahre 1902 der Deutschen Bank verliehen worden ist. Im Herbst 1904 wurden die ersten 200 km der Bagdadbahn von Konya nach Bulgurlu durch die obengenannte deutsche Bahngesellschaft fertiggestellt und der Anatolischen Eisenbahngesellschaft zum Betrieb übergeben. Für die Garantierung der Bau- und Betriebskosten dieser Bahnstrecke wurde von der ottomanischen Regierung eine 4 prozentige Anleihe von 54 Millionen Franken abgeschlossen; das Kapital der Bagdadbahngesellschaft beträgt 15 000 000 Franken. Mit Rücksicht ans den Weiterbau der Bagdadbahn hat die Anatolische Eisenbahngesellschaft kürzlich den Hauptteil der Aktien der 67 km langen Mersina-Adanabahn erworben. (KP 1907-4: 8)

Folgender Artikel stellt sich als interessant heraus, da er Details zu den auf türkischem Boden lebenden Deutschen preisgibt. Man kann herauslesen, dass Anfang des 19. Jahrhunderts Deutsche nach Südrussland auswanderten, diese jedoch laut eines Erlasses, mit dem sie die ihnen gewährten Rechte verloren, das Land 1842 wieder verlassen mussten und in Richtung Wallachei und Bulgarien zogen. Dem Artikel zufolge sah Russland es jedoch nicht gern, dass sich die Deutschen auf türkischen Boden begaben und drängte die Türkei daraufhin, dafür zu sorgen, dass die Deutschen wieder auf das andere Ufer der Donau gelangen. Es soll angemerkt werden, dass zu dem Zeitpunkt Bulgarien noch türkisches Gebiet war, und somit die Russlanddeutschen in die Türkei emigrierten. Ein weiteres Kuriosum ist, dass zur selben Zeit Süddeutsche in das heutige Amasya auswanderten und eine Kolonie gründeten, die jedoch nur fünfzig Jahre existierte und danach verfiel.

IV. Die ersten größeren deutschen Ansiedlungsversuche in der Türkei gingen von ungefähr 50 protestantischen Familien aus, die im Anfang des 19. Jahrhunderts nach Südrussland ausgewandert waren und sich infolge eines Ukases, durch den ihnen die beim Eintritt zugesicherten Vorrechte wieder entzogen werden sollten, veranlaßt sahen, im Jahre 1842 das russische Gebiet zu verlassen und in der Wallachei eine neue Heimat zu suchen. Hier schreckte sie die schlechte Behandlung der Regierung ab. Es zogen infolgedessen 1500 Ansiedler in die fruchtbaren Täler Bulgariens, und die noch in der Wallachei zurückgebliebenen Deutschen folgten bald nach. Da erließ die türkische Regierung, wahrscheinlich auf Veranlassung Rußlands, das eine Kolonisierung der Türkei durch Deutsche nicht gern sah, einen Befehl, die sämtlichen Ansiedler auf das andere Donauufer zurückzubringen. Dieselben mußten zum Teil in der Wallachei, zum Teil in Rußland, von

wo sie geflüchtet waren, leibeigene Fremder werden. Zur gleichen Zeit wanderten mehrere süddeutsche Familien nach Amasia aus und gründeten dort eine blühende Kolonie, die aber nach 50-jährigem Bestehen verfallen ist. (KP 1907-5: 9-10)

Die folgenden Passagen berichten über die religiösen und gesellschaftlichen Aktivitäten der Deutschen in der Türkei. Zusammen mit dem Handelsabkommen aus dem Jahre 1839 wurden von deutschen kirchlichen Kreisen Schulen, Kirchen gegründet und karitative Einrichtungen eröffnet.

Die durch den Handelsvertrag mit der Türkei angeknüpften Beziehungen Deutschlands regten allmählich auch die kirchlichen deutschen Kreise an, ihrerseits im heiligen Lande, in dem durch zwei Jahrhunderte die Blüte der deutschen Ritterschaft ihr Leben für die Aufrechterhaltung der christlichen Macht geopfert hatte, Taten der Nächstenliebe durch Gründungen von Kirchen, Schulen und Wohltätigkeitsanstalten zu bekunden. Die anderen Nationen hatten bereits seit Jahrhunderten die Interessen ihrer Kirchen im heiligen Lande gefördert und dadurch ihre Sprache verbreitet, die Sympathien der orientalischen Christen erworben und einen geeigneten Einmischungsvorwand in die orientalischen Angelegenheiten geschaffen. (KP 1907-14: 10)

Man kann feststellen, dass Deutschland mit seinen Einrichtungen und Handels- und Verkehrsangelegenheiten in der Türkei den anderen europäischen Staaten hinterherhinkt, jedoch dank seiner politischen Lage und seiner guten Absichten sich bedingt durch seinen Einfluss Geltung verschafft.

Die Einrichtungen in der Türkei bestehen aus der Mädchenschule und der Realschule in Pera, den deutschen Schulen in Yedikule, Karaağaç, Haydar Paşa und Eskişehir, die evangelische Kirche und deren Pfarrhaus und eine Knabenschule in Izmir, ein Gemeindehaus der deutsch-evangelischen Gemeinde in Jaffa (heute in Israel), ein Obdachlosenheim und ein Altersheim der Barmherzigen Schwestern vom Orden des heiligen Boromäus in Jerusalem. Armenische Waisenhäuser und Kliniken in Marrasch, Mezereh, Charput, Urfa und Hadschin wurden von den Deutschen übernommen.

Um die deutschen in der Türkei belegenen geistlichen und weltlichen Wohltätigkeits- und Unterrichtsanstalten sämtlich auf zuzählen, seien noch erwähnt die Realschule und höhere Mädchenschule in Pera, die deutschen Schulen in Jedikule, Karagatsch, Haidar-Pascha und Eskişehir, das Pfarrhaus und die am 24. Mai d. J. eingeweihte Kirche der evangelischen Gemeinde in Smyrna und die dortige Knabenschule, das Gemeindehaus der deutsch-evangelischen Gemeinde in Jaffa, das Aussätzigenasyl „Jesushilfe“ und Greisenasyl der Barmherzigen Schwestern vom Orden des heiligen Boromäus in Jerusalem. Zu diesen Wohltätigkeitseinrichtungen traten die von der deutschen Orientmission seit einigen Jahren in Marrasch, Mezereh, Charput, Urfa und Hadschin unterhaltenen armenischen Waisenhäuser und Kliniken. Diese deutschen Anstalten bilden in ihrer Gesamtheit einen schönen Erfolg deutscher Mission, die Hand in Hand mit der Entwicklung des deutschen Handels und Verkehrs gegangen ist. So groß die Fortschritte Deutschlands in materiellen und ideellen Beziehungen in den letzten Jahren in der Türkei gewesen und, noch immer nimmt es im Schiffsverkehr erst die 8., im Handel die 6. Stelle unter den Großmächten ein. Auch seine großen Kapitalien, die es in der Türkei angelegt hat, erreichen nicht die Höhe der französischen. Ferner steht Deutschland auch mit seinen Wohltätigkeitsanstalten und Schulen weit hinter Frankreich zurück. Das Deutsche Reich ist aber in der günstigen politischen Lage, freundschaftliche und uneigennützig Beziehungen mit der Türkei pflegen zu können und dadurch seinem Einfluß größere Geltung zu verschaffen. (KP 1907-15: 6-7)

Resümee

Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass Deutschland die jüngsten Beziehungen zu der Türkei unter den europäischen Staaten hat. Erste Beziehungen entstehen gegen das Jahr 1761. Mit dem Aufkeimen der deutschen Industrie und der Zunahme der Verkehrssicherheit entwickelten sich im 19. Jahrhundert die gegenseitigen Beziehungen. 1839 wird zwischen Deutschland und der Türkei ein Freundschafts-, Handels- und Schifffahrtsvertrag abgeschlossen, der 1841 ergänzt und 1862 durch einen neuen ersetzt wurde. Deutschland war in der Türkei bis zu dem Zeitpunkt unter dem Namen *Frenk* bekannt, und wurde langsam unter dem Namen *Allemania* unter der türkischen Bevölkerung bekannter. Nach dem russisch-türkischen Krieg fasst der Sultan den Beschluss, die Reformierung und Verwaltung des Heeres und des Gesundheitswesens mit deutschen Beamten, Offizieren und Ärzten durchzuführen. Offiziere und Studenten wurden nach Deutschland geschickt, was zur Folge hatte, dass sich die Beziehungen beider Länder verfestigten. Im Gegenzug wurden Arbeitskräfte und Beamte in die Türkei gesendet. In der Türkei sind wenige industrielle Unternehmungen vorhanden. Hauptunternehmungen bilden Eisenbahnen, an denen deutsches Kapital beteiligt ist. Weiter lässt sich feststellen, dass Russlanddeutsche durch einen Erlass ihre Rechte in Russland verloren und gezwungen waren Anfang des 19. Jahrhunderts in Richtung Bulgarien und Wallachei, was damals türkisches Staatsgebiet war, zu ziehen. Russland sah dies nicht gern und sorgte dafür, dass die Deutschen wieder auf das andere Ufer der Donau zogen. Zur selben Zeit gründeten Deutsche eine Kolonie in Amasya. Diese existierte fünfzig Jahre lang und verfiel danach. Mit dem Handelsabkommen von 1839 wurden von den Deutschen Schulen und Kirchen gegründet und karitative Einrichtungen eröffnet. Deutschland liegt jedoch hinter den anderen europäischen Staaten, die ihre Beziehungen mit der Türkei früher aufbauten. Bedingt durch die politische Lage Deutschlands und durch dessen Einfluss verschafft sich Deutschland Geltung in der Türkei. Es bestehen Schulen in Pera, Yedikule, Karaağaç, Haydar Paşa und Eskişehir, eine evangelische Kirche und deren Pfarrhaus und eine Knabenschule in Izmir, ein Gemeindehaus der deutsch-evangelischen Gemeinde in Jaffa, ein Obdachlosen- und Altersheim in Jerusalem. Armenische Einrichtungen wie Waisenhäuser und Kliniken in Maraş, Mezereh, Charput, Urfa und Hadschin wurden von den Deutschen übernommen.

Literaturverzeichnis

- Armaoğlu, F.** (2009): *20.Yüzyıl Siyasi Tarihi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Güç, A. C.** (2017). *Das Türkenbild in der Kaukasischen Post (1906-1914) Eine fachliterarische, kulturelle Analyse bezüglich des Türkenbildes, der deutschen Sprache und Ideologien anhand der Kaukasischen Post* (Magisterarbeit, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Güç, A. C. und Hertsch, M. F.** (2016): Kars und Petrowka – Abhandlung der Kaukasischen Post über die heutigen Provinzen der Osttürkei. In: *Deutsche im Kaukasus: Zusammengefasste, überarbeitete Neuauflage der Trilogie „Vom Kaukasus nach Kasachstan“* von Edgar Reitenbach, Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 183-200.
- Kreiser, K. und Neumann, C. K.** (2009): *Kleine Geschichte der Türkei*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Karpat, K. H.** (1975). *Turkey's foreign policy in transition 1950-1974*. Leiden: E.J. Brill.
- Kaukasische Post** (1907): Ausgabe 2, Tiflis, Georgien (Internet: <http://www.difmoe.eu/archiv/year?content=Periodika&kalender=0&name=Kaukasische+Post&title=Kaukasische+Post>, abgerufen am 21.11.2018).

Kaukasische Post (1907): Ausgabe 4, Tiflis, Georgien

(<http://www.difmoe.eu/archiv/year?content=Periodika&kalender=0&name=Kaukasische+Post&title=Kaukasische+Post>, abgerufen am 21.11.2018).

Kaukasische Post (1907): Ausgabe 5, Tiflis, Georgien

(<http://www.difmoe.eu/archiv/year?content=Periodika&kalender=0&name=Kaukasische+Post&title=Kaukasische+Post>, abgerufen am 21.11.2018).

Kaukasische Post (1907): Ausgabe 14, Tiflis, Georgien

(<http://www.difmoe.eu/archiv/year?content=Periodika&kalender=0&name=Kaukasische+Post&title=Kaukasische+Post>, abgerufen am 21.11.2018).

Kaukasische Post (1907): Ausgabe 15, Tiflis, Georgien

(<http://www.difmoe.eu/archiv/year?content=Periodika&kalender=0&name=Kaukasische+Post&title=Kaukasische+Post>, abgerufen am 21.11.2018).

Doğu Alman Yazar Franz Fühmann'ın Çocuk Kitabı *'Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm der Babel'*de Türklerin ve Türkçenin Alımlanması¹

Ali Osman Öztürk^{id}, Konya – İbrahim Özbakır^{id}, Sivas

Öz

Doğu Alman Yazar Franz Fühmann'ın çocuklar için yazdığı çok popüler (daha sonraki yıllarda çok sayıda baskı yapan) kitabı *"Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm der Babel"* (Berlin: Kinderbuchverlag, 1978)'de karşımıza çıkan Türk figürün kişiliğinde Türk ve Türkçe imgesine dair ilginç değiniler görmekteyiz.

Tipik Osmanlı kıyafetleri ve yüz hatlarıyla çizilen bu figürün adı Küslübürtün'dür. Uydurulmuş bir isim olduğu açık olan bu kişi, *1001 Gece Masalları*'ndan Alaaddin'in Lambası'ndan çıkan cin örneğine göre tasarlanmıştır, ama bir "dil cini" (Sprachgeist) olan Küslübürtün, çocukların dille ilgili sorularına yanıt verir, bu arada Arthur Schopenhauer ile ahbaplık eder. Türkçenin "ü" harfine fazlaca yer vermesine gönderme yapan "Küslübürtün" adı, bunun dışında Karacaoğlan'dan alıntılanan şiir parçası (*Merhametin çoktur benden farıma/Beni görüp gül yüzünü bürüme*) ve 1980'li yıllarda Batı Almanya'daki Türk imgesinin tersine tezahür eden olumlu alımlamanın araştırılması, eseri bir bildiri kapsamında ele almayı ilginç kılacak özelliklerindedir.

Biyografisinden anlaşıldığı kadarıyla Franz Fühmann, Türkiye'ye gelmemiştir. İzi sadece Yunanistan'a kadar uzanan yazarın bu çocuk kitabında çizilen olumlu bir Türk imgesinin kontürlerini ortaya çıkarmak bildirimizin amacını oluşturacaktır.

Anahtar Sözcükler: DDR, Fühmann, Dil Oyunu, Türk İmajı, Çocuk.

Abstract

Die Rezeption der Türken und des Türkischen im 'Kinderbuch' 'Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm der Babel' des DDR-Schriftstellers Franz Fühmann

Die Persönlichkeit der türkischen Figur in dem berühmten Kinderbuch – „Die dampfenden Hälse der Pferde im Turm von Babel“ des DDR-Schriftstellers Franz Fühmann (Berlin: Kinderbuchverlag, 1978), das später noch mehrmals neu aufgelegt wurde, beinhaltet interessante Hinweise auf dem Gebiet der Türkenbildforschung. Soweit seiner Biographie zu entnehmen ist, ist Franz Fühmann nie in der Türkei gewesen; seine Spur erstreckt sich nur bis nach Griechenland.

Die in typischen osmanischen Kleidungen und mit türkischen Gesichtszügen beschriebene Figur seines Bandes heißt Küslübürtün, offensichtlich ein erfundener Name. Sie scheint nach dem Vorbild des Wunderlampengeistes von Alaaddin aus den Märchen *1001 Nacht* entworfen zu sein. Küslübürtün aber ist ein Sprachgeist, antwortet nur auf die Fragen der Kinder über Sprachen und ist ein Freund von Schopenhauer. Der Name „Küslübürtün“, der offenbar auf die häufige Verwendung des Vokals ü im Türkischen verweist, das positive Türkenbild Fühmanns im Vergleich zu der negativen Rezeption der 1980er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland und die Verszeilen aus einem Gedicht von Karacaoğlan

¹ Bu çalışma 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde gerçekleştirilen *XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi'nde* sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

(*Merhametin çoktur benden farıma / Beni görüp gül yüzünü bürüme*) liefern genug interessante Anhaltspunkte, um das Buch im Rahmen unseres Beitrages zu thematisieren.

Die Konturen eines positiven Türkenbildes in seinem Kinderbuch aufzudecken, wird das Ziel unseres Beitrages sein.

Schlüsselwörter: DDR, Fühmann, Sprachspiel, Türkenbild, Kind.

1. Giriş (Yazar Franz Fühmann hakkında)²

Franz Fühmann 15 Ocak 1922'de Rochlitz (Rokytne) (Çekoslovakya)'da doğmuş, 08 Temmuz 1984'de Doğu Berlin'de ölmüştür. Doğu Almanya'nın en ünlü yazarlarından biri olan Fühmann, sudet/südet Almanı bir eczacının oğludur. Sudet milliyetçiliğinin hâkim olduğu bir çevrede büyümüştür.

1938 yılında Reiter-SA'ya (Nasyonal Sosyalist Süvari Kolordusu'nun altında bir organizasyon) katılan Fühmann, 1939'da kendi isteğiyle askere yazılmıştır. 1941'deki olgunluk sınavından (Abitur) sonra, önce Reich İşgücü Hizmeti (Reichsarbeiterdienst) ve ardından da Alman Ordusu'na (Wehrmacht) alınmıştır. 1942'de Ukrayna ve 1943'te Yunanistan'a gönderilen Fühmann, 1945 yılında Sovyetlere esir düşmüştür. 1946'da Antifaşist Okuluna (Antifa-Schule) devam eden yazar, bu Marksist eğitimden sonra Nasyonal Sosyalizm'den yüz çevirmiştir. Bu okullar, Alman savaş esirlerinin Sovyetler Birliği'nde politik olarak eğitilmeleri ve faşizmden yüz çevirmelerini sağlamak üzere kurulmuşlardır. Okulların kontrolü ve koordinasyonu komünist partinin merkez komitesi ve kızıl ordu tarafından yapılmıştır. Özellikle 1943'te Stalingrad'ta Alman Ordusunun yenilgisi ve çok sayıda askerin esir düşmesiyle daha önemli bir hale gelen bu propaganda okullarının ilki 1942'de Krasnogorsk'ta kurulmuştur. Alman faşizminin maskesini düşürmek ve Almanları Almanlarla eğitmek düşüncesiyle kurulan bu okullarda milyonlarla ifade edilen esirlere rağmen ancak yaklaşık on bin kişi yetiştirilebilmiştir.

1949 sonunda Doğu Almanya'da bırakılan Franz Fühmann, Nasyonal Demokratik Parti'ye (NDPD) üye olur. Burada kültür politikalarından sorumlu parti sekreterliği görevini yürütür.

1958 yılından itibaren serbest yazar olarak hayatını sürdüren Fühmann, 60lı ve 70li yıllarda barış hareketlerine katılır ve Doğu Almanya genç yazarlar kuşağının moral değerlerinden biri olur. 1976'da Wolf Biermann'ın Doğu Alman vatandaşlığından çıkarılmasını protesto amacıyla yazılan mektubu ilk imzalayanlardandır.

2. *Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm der Babel* (Babil Kulesi'nde Atların Buhar Tüten Boyunları)

2.1. *Yapı ve İçeriğe Dair*

Kitap ilk olarak 1978 yılında Berlin Kinderbuchverlag tarafından basılmıştır. Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatının klasikleri arasında yer almaktadır. Çalışmamızda ele aldığımız kitap Hinstorff Verlag 2010 baskısıdır ve 359 sayfadan oluşmaktadır. Esas itibarıyla 343 sayfa olan kitabın sonuna bir kaynakça ve ardına da kitap içinde yer alan soruların

² Ayrıntılı bilgi için bkz. Štěpánová 2011: 40-46, Machalíková 2012: 7-11 ve <http://www.franz-fuehmann.de/> (erişim tarihi: 20.12.2018).

yanıtları – 8 sayfa – eklenmiştir. Ayrıca, yayınevi tarafından 2005 baskısına ait bir hatırlatma/not bölümü ilave edilmiş ve burada, iki Almaya'nın birleşmesiyle ilgili kısa bir bilgilendirmeden sonra Doğu Almanya'da o dönemde kullanılan kimi kavramların açıklamalarına yer verilmiştir. Egbert Herfuth'un çok sayıda çizimiyle zenginleştirilen kitap 12 bölümden oluşmaktadır.

Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm der Babel, Dil Konularında bir Oyun Kitabı (*Ein Spielbuch in Sachen Sprache*), Oyun Gereçleriyle Dolu bir Dil Kitabı (*Ein Sprachbuch voll Spielsachen*) ve Dil Oyunları Araştırma Kitabı (*Ein Sachbuch der Sprachspiele*) alt başlıklarıyla okura sunulmuş, fakat kitap içinde bu başlıklar altında bir sınıflandırma yapılmamıştır. Alt başlıklar daha çok kitabın içeriğine bir atıftır.

Kitap, yağmurlu bir günde beş arkadaş – Jens, Monica, Caroline, Emmanuel ve Gabi – canları sıkılmış biçimde odalarında otururlarken başlar. “*Bütün kitaplar okunmuş, bütün oyunlar oynanmış, dağlardaki tatil eğlencesinin hayalleri kurulmuş[tur]*” (s. 5.)³. Çocuklardan Caroline'nin hayıflanarak ağzından çıkan “*İğrenç yağmurlu hava*” [Ekliges Regenwetter] (s. 5.) cümlesi bir anda Emmanuel'in “*Yağmurlu hava – düpedüz iğrenç*” [Regenwetter – regelrecht ekeleregend] (s. 5.) demesiyle sonu açık bir oyuna dönüşür. Önce içinde tek bir a, sonra iki a olan kelimeler bulmak şeklinde başlayan ve çeşitlendirilerek devam eden oyunlarda çocuklar kendi kurallarını belirlerler, dilin şiirselliğini keşfederler ve dilin olağanüstü dünyasında uzun bir yolculuğa çıkarlar.

Bu yolculukta kendilerine *Küslübürtün* adında bir “dil cini” [Sprachgeist], *Arthur Schopenhauer* ve *Christian Morgenstern* eşlik eder. Arada bir ortaya çıkan bu üçlü – genellikle *Küslübürtün* kendini göstermektedir – çocuklara uzman desteği sağlarlar. Onların yeni dil oyunları bulmalarına yardımcı olurlar, hikâyeler anlatırlar veya çocukların anlayabileceği basitlikte dilbilimsel bilgi aktarırlar. Bu şekilde de çocukların dilin kurallarını kendi başlarına bulmalarına yardımcı olurlar.

Bu süreçte kelimeler, şiirler ve metinlerden oluşan devasa bir birikim ortaya konulur. *Schopenhauer, Morgenstern, Humboldt, Herder, Goethe, Rückert, Bürger, Brecht* gibi dil, edebiyat ve felsefenin yapı taşı olan isimlerden alıntılarla çocukların hem oyunlarına destek verilir, onlara yeni oyunların yolu açılır, hem de dille ilgili onların bilmedikleri veya merak ettikleri sorular yanıtlanır. Örneğin, dillerin doğuşu ve eklemeli dillerle ilgili azımsanmayacak bilgi verilir, çocukların mit ve masal arasındaki ayrımın farkına varmaları sağlanır.

Kitap içinde söz konusu oyunlar, bilgilendirmeler, tartışmaların içine serpiştirilerek yerleştirilen sorular – kitap içinde numaralandırılmış olan 27 soru – çocukların oynadıkları oyuna bir başka boyut katmaktadır.

2.2. *Küslübürtün*

Yetişkinlerinkinden farklı olarak çocukların dünyası, fantastik karakterlerin kol gezdiği, olağan dışı olayların mümkün olduğu renkli bir dünyadır. Franz Fühmann da kitabında, onlara ulaşmanın en kolay yolu sayılabilecek bu dünyayı hayalî *Küslübürtün* tiplmesiyle

³ [„[...] Alle Bücher waren ausgelesen, alle Spiele waren ausgespielt, alle Träume vom Ferienspaß in den Bergen waren ausgeträumt.“ (S. 5.)]

kurmuştur. *Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm der Babel*'de yazar, ana kahramanı Türk *Küslübürtün* ve onun kitaptaki konumuyla, 1980'li yıllarda Batı Almanya'daki Türk imgesinin tersine olumlu bir Türk imgesi ortaya koymuştur. Bildirimizin de çerçevesini bu olumlu alımlama oluşturmaktadır.

2.3. Tarih sayfalarından bir tipleme: Masal tipi

Küslübürtün tipi, *1001 Gece Masalları*'nda Alaaddin'in Lambası'ndan çıkan cin (bkz. Onaran 2009: 2165-2266; "*Alaaddin ve Sihirli Lamba Öyküsü*") örneğine göre tasarlanmış gibi görünüyor. Fark, öyküde yüzükten (Onaran 2009: 2186) ya da lambadan (Onaran 2009: 2189) çıkan ve "ifrit" diye anılan cinin korkunç iri olmasına karşın, *Küslübürtün*'ün minik (sevimli) bir cüsseye sahip olmasında ve sahibinin (çocukların) sadece dille ilgili isteklerini yerine getirmesindedir. *Küslübürtün* kendini ilk olarak, oyuna başlayan çocukların konuşmalarının arasında "*berrak, garip bir zil sesi gibi*" (s. 11)⁴ çınlayan gülüşüyle belli eder. Çocukların içinde altı harf olan bir kelime bulamayıp sıkıştıkları bir anda ortaya çıkan *Küslübürtün*, dört u içeren bir kelime bulamadıklarında da kendini gösterir:

Yine o zil gibi gülüş çınladı ve bu kez çocuklar bir karış boyunda bir adamın radyonun üstünde oturduğunu gördüler. Altında çimen yeşili bir şalvar pantolon ve [başında] eğrelti otu yeşili bir sarık [vardı], ayaklarında çayır yeşili terlikler sallanıyor, yosun yeşili kuşakta, camgöbeği püskülleri olan ışıltılı deniz yeşili kabızalı bir eğri kılıç sallanıyordu. Hatta uzun, kavisli piposundan⁵ çıkan duman bile yeşil dalgalar halindeydi.

Yine güldü ve gülüşü bir zilden ağaç gibi çınladı. Ve tabii gülüşünün tınısı da yeşildi.

Bu, çocukları korkutmayacak kadar eğlenceliydi. Evet, Gabi sormaya cesaret etti: "Sen kimsin?"

"Ben, dilde kendini evinde hisseden ruhlardan biriyim" diye karşılık verdi yeşil [olan], "ve baştan beri sizi dinliyorum. Oyununuz hoşuma gitti. Ahenkli. (s. 13)⁶

Dış görünüşüyle egzotik bir dünyanın mensubu olduğundan şüphe olmayan, masallardan çıkıp gelme bu küçük adam, çocukların keyfini yerine getirmiştir. Görünüş itibarıyla Osmanlı tebaasından bir kişilik olan bu minik Türk'ün ortadan kaybolması da, geliş gibi lamba ciniyle benzerlik gösterir. Yine aynı çınlayan ses ve "*radyonun yeşil bir ay gibi ışıdamaya başlayan lambası*"ndan, "*Susmalısınız çocuklar, yoksa bir daha asla*

⁴ [„ein helles, merkwürdig schellendes Lachen“ (S. 11.)]

⁵ 19. Yy'dan beri pipo (Pfeife), özellikle Türkenpfeife kelimesine bağlı olarak Türkleri çağrıştıran bir eşya olagelmıştır (bkz. Frommel, 2012; *zweites Kapitel*: "Meines Vaters Türkenpfeife"). Ayrıca Gottlieb Konrad Pfeffel'in "Tabakspfeife" başlıklı çok popüler şiirinde (Wedemann, 1843: 60-61) geçen "Türkenpfeife" nitelemesinden dolayı metin, edebiyata (bkz. Höcker, 1868: 6), ders kitaplarına (bkz. Sanders, 1876: 69) ve popüler kültüre bu şekilde girmiştir (bkz. ayrıca Sicherer, 1870: 259).

⁶ [„Da ertönte wieder das schellende Lachen, und diesmal sahen die Kinder ein spanngroßes Männlein auf dem Radio sitzen. Es trug grasgrüne Pluderhosen und einen farngrünen Turban, an seinen Füßen schaukelten kleegrüne Pantoffeln, vom moosgrünen Gurt hing funkelnd ein Krummschwert mit meergrünem Griff und seegrünen Troddeln, und sogar der Rauch aus der langen, gebogenen Pfeife war grünes Gekräusel.

Wieder lachte es, und sein Lachen klang wie ein Schellenbäumchen, und natürlich klang auch das Lachen grün.

Das war so lustig, dass keines der Kinder erschrak. Ja Gabi wagte zu fragen: »Wer bist du?«

»Ich bin einer der Geister, die in den Sprachen zu Hause sind«, erwiderte der Grüne, »und ich höre euch schon die ganze Zeit zu. Euer Spiel gefällt mir. Es ist harmonisch.« (S. 13.)]

gelmem!” (s. 17.)⁷ diye uyarıda bulunarak gözden kaybolur. Herkesin kendilerinden haberdar olmasını istemeyen masal tiplerine koşut bir tip yaratılmıştır.

Cüsse olarak kendilerinden küçük, yeşilin farklı tonlarında ıslıl ıslıl bir insancıkla karşı karşıya gelen çocuklar, onun, oyunlarına olan katkısından etkilenirler. Küçük adamın uyarısına uygun davranarak “*Kimse, Gabi bile, evde ü-zengini dilli ve yeşil [pipo] dumanlı minik Türkten*” (s. 21.)⁸ bahsetmez. Kitap boyunca çocuklar bu ve bundan sonraki sırları kendilerine saklar. Kendilerine verilen, içine *Küslübürtün* ve arkadaşlarının zaman zaman bir şeyler yazdığı not defteri “*mavi kitap*” (s. 92.) da bu sırlardan biridir.

2.4. Ü-zengini dil ve Ses uyumu

Adının *Küslübürtün* olduğunu açıklayan küçük adam, isterlerse çocukların kendisine “*kendi dillerinde*”, “*Zevk uyandıran büyük ve yüce konuşma ruhu, özellikle de ses uyumu*” (s. 29)⁹ diye hitap edebileceklerini söyler. *Küslübürtün* adı, Türkçe’de çokça yer alan ü zengini kelimelere işaret ettiği gibi, burada büyük-küçük ses uyumuna da vurgu vardır. *Küslübürtün* ve çocuklar arasındaki diyalogun da temelini oluşturmaktadır. Çocuklar için ilginçtir, çünkü kendi dilleriyle uyuşmamaktadır.

İsimlerle ilgili bu konuşmalar önemlidir, çünkü çocuklar *Arthur* – Arthur Schopenhauer, *Küslübürtün*’ün yakın arkadaşı – yerine *Atze*, *Küslübürtün* yerine de *Voki* demeyi teklif edecekler, bunun üzerine “dil cini” *Küslübürtün* “*ses uyumu*”yla (s. 31) neyi kastettiğini anlatacaktır. Yine de kısaltmak istiyorlarsa “*Voko ya da Viki*” (s. 31) diyebileceklerini söyler. Kitap boyunca bu bilgilendirme devam eder. Yalnızca Türkçe üzerinden değil, farklı diller üzerinden kimi dil bilgisi kurallarını anlatan *Küslübürtün*, dillerin doğuşundan dil felsefesine kadar uzanan çeşitli konularda bilgiler aktarır. “*Almanca’nın ustası Arthur Schopenhauer*”den (s. 33) Goethe’ye, yukarıda adları anılan birçok ustadan örneklere, alıntılara yer verilir. Bu örnekler üzerinden kimi kavramların ne anlama geldiğini anlatır (bkz. s. 93 vd.)

2.5. Haddini bilen bir dil ustası

Ortaya çıkar çıkmaz vakit kaybetmeden hemen bir öyküyle oyuna dâhil olan minik adam, içinde on altı e harfi bulunan “*Schneeseekleerehfeedrehzehwehteeessel*” (s. 16) ismini türetir. Çocukların bulabildikleri en fazla beş “e” içeren bir kelimeyken, bu yeni arkadaşları dil konusundaki bilgisini ortaya koymuştur. Kitap boyunca çocukların oyunlarına dâhil olan *Küslübürtün*, başka dil ustalarının düşünceleri ve onlardan örneklerle söylediklerini destekler. Zaten neredeyse hepsiyle arkadaşır. Babil’de, istişare etmek üzere “*insanlığın bütün dillerinin ustaları*” (s. 127) (Sprachgeist) toplandıklarında, yaklaşık olarak “*otuzüçbinüçyüzotuz*” (s. 127)¹⁰ kişidirler. *Küslübürtün*

⁷ [“durch die schon das Radioauge wie ein grüner Mond zu schimmern begann”] [“Ihr müsst schweigen, Kinder, sonst komme ich nie wieder!” S. 17]

⁸ [“Keiner, nicht einmal Gabi, hatte daheim von dem Türkchen mit der ü-reichen Sprache und dem grünen Pfeifenrauch erzählt, [...] S. 21]

⁹ [“>Großer und erhabener Geist des Wohlgefallenen erregenden Sprachklangs, insbesondere der Vokalharmonie<” (S. 29)]

¹⁰ [„»So etwa dreiunddreißigtausenddreihundertunddreißig«, sagte Küslübürtün, »die Geister aller Sprachen der Menschheit, na, und wenn wir versammelt sind, dann beraten wir eben.« “ (S. 127)]

daha ikinci kez ortaya çıktığında radyonun üstünde yalnız değildir, bu ustalardan biriyle gelir:

Biri yeşil minik Türk, diğeri modası geçmiş bir palto, bir tutam beyaz saç ve neredeyse yuvarlak bir kemerli alnın altında ışıldayan mavi-gri gözlerle bir ihtiyarcık. Minik Türk çınlayarak gülüyordu, diğeri homurdanarak, [...]. (s. 26)¹¹

Yanındaki diğeri kişi, arkadaşısı Arthur Schopenhauer'dir. Kendisine çocuklardan bahsetmiş, o da gelmek istemiştir. Bir başka seferde de Christian Morgenstern gelir (s. 91-92).

Burada önemli bir hususun altını çizmek gerekmektedir. Küslübürtün tipi, çok şey bilse de, her şeyi bilen biri değildir. Haddini bilir, ondan daha iyi bilen birilerine sıklıkla işaret eder. Örneğin, Schopenhauer ile birlikte, hem düzden hem de tersten aynı şekilde okunan kelimeler üzerine bir şeyler anlatırken, çocukların anlamakta güçlük çekmeleri üzerine Küslübürtün bunun dil felsefecilerini uzun süre meşgul eden bir konu olduğunu hatırlatır ve ekler: “Belki bir gün onlardan biri benimle buraya gelir, Humboldt belki, ya da Herder.” (s. 38) Dillerin doğuşu konusundaki bir tartışmada yine “Humboldt ya da Herder bunu size daha iyi açıklayabilirdi” (s. 113) diyerek iki ustaya işaret eder, fakat şu aralar ikisi de çok meşguldür, çünkü “Duden’le yazım/implâ reformunu” (s. 113)¹² tartışmaktadırlar.

2.6. Ayırıştırın değil, birleştiren bir dil

Küslübürtün karakteri çocuklarla konuşurken, onlara bir şeyler anlatırken veya onlarla tartışırken özenli bir dil kullanmaktadır. Türk ve (muhtemelen) Müslüman olan Küslübürtün (bkz. Arapça selam; s. 99), siz-biz, sizin-bizim gibi ayırştırmalar yapmamaya özen gösterir. Örneğin İncil’den okuduğu Babil’le ilgili bölümde ‘sizin kitabınız’ gibi bir ayırştırma yapmaz, Brecht’den bahsederken “(sizin) Brecht’iniz” (s. 150) dese de, Antik Yunan tarihçi Herodot’la hemşerisi olduğu için gurur duyar ve ondan “Bizim Herodot” (s. 126) diye söz eder. Nerede neyi sahipleneceğini iyi hesap etmektedir.

Çok karmaşık konuların anlatımında bile en basite indirgeyerek anlatan Küslübürtün, Türkçe harfli örnekler vermemektedir. Örneğin eklemeli diller konusunda bilgiler verirken, “papamuz”da (s. 133) olduğu gibi, iyelik eklerini Almanca kelimeler üzerinden anlatır. Tek örnek, Karacaoğlan’dan alıntıladığı iki mısradır. Onu da çocuklar Türkçe bir şeyler duymak istedikleri için söylemiş, çevirisini de hemen yapmıştır (s. 32). Kitapta kimden olduğu belirtilmeyen iki mısra şöyledir:

» Merhametin çoktur benden farima
Beni görüp gül yüzünü bürüme – « (s. 32)

¹¹ [„Das eine war das grüne Türklein, das andre ein Greislein mit Altväterrock mit büschligem Weißhaar und strahlenden blaugrauen Augen unter einer fast kugelig gewölbten Stirn. Das Türklein lachte schellend, das Greislein knurrend, [...].“ (S. 26)]

¹² [„Die diskutieren mit dem Duden die Rechtschreibreform, [...].“ (S. 113)]

3. Değerlendirme ve Sonuç

Fühmann'ın yazılı belgelerden hareketle olumlu Türk imajını ortaya koyduğu kuvvetle muhtemel görünmektedir. Bu noktada, Karacaoğlan şiirinden yapılan alıntının, Cahit Öztelli'nin Varlık Yayınevi 1959 İstanbul baskılı "Karacaoğlan" kitabından olduğu ihtimalini değerlendiriyoruz. Yine Küslübürtün'ün kılık kıyafeti, piposu, seçilen renkler, mavi kitap, aniden ortaya çıkıp istediğinde kaybolması vd. doğu kökenli masallardan esinlendiğini göstermektedir. *Das Nibelungenlied, Die Sage von Trojas Fall, Prometheus. Die Titanenschlacht, Irrfahrt und Heimkehr des Odysseus ve Shakespeare-Märchen* adlı kitapları göz önüne alındığında, eski konu ve motifleri yeniden ele almayı seven Franz Fühmann'ın bu kitabında da söz konusu alışkanlığı sürdürdüğünü söylemek olasıdır.

Hajna Stoyan, *Die Darstellung der Kriegszeit in der ungarischen Kinderliteratur zwischen Realität und Märchenhaftigkeit* adlı yazısında, Macar çocuk edebiyatında popüler konulardan birinin 16. ve 17. yüzyıl Türk egemenliği olduğunu, Macar yazar Balázs Lengyel'in de *Silbergroschen* (2001) romanının sonsözünde, romanındaki Türk figürleri Rus örneklerine göre biçimlendirdiğini yazdığını belirtmektedir. Stoyan'a göre, Macar çocuk edebiyatının bu dönemi, 60'lı 70'li yılların Doğu Alman çocuk edebiyatıyla kıyaslanabilir, çünkü burada eski konuların yeniden ele alındığı birçok çalışma bulunmaktadır. Franz Fühmann, Günter Bruyn, Stephan Hermlin ve Sarah Kirsch, Stoyan'ın işaret ettiği Doğu Alman yazarlardır. (Stoyan, 2008: 364) Marksist gelenekten gelen Fühmann'ın da Rus edebiyatındaki örnekleri esas aldığını söylemek olası görünmektedir.

Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm der Babel'de Fühmann, 80'li yıllarda Batı Almanya'daki olumsuz Türk algısının karşıtı bir Türk imajı çizmektedir. Batı'nın, sorunlu, cahil, dil problemi olan, kendini içinde yaşadığı toplumdan ayırıtıran bir Türk algısı karşısına, bilgili, donanımlı, Alman edebiyat ve düşün dünyasını yakından tanıyan, onlarla dost olan, özellikle de dil konusunda uzman bir Türk tipi ortaya koymuştur. Kitapta kendilerinden alıntılar yapılan – Kant, Herder, Marx ve Engels gibi – düşün dünyasının devlerinin Türk algısına, hatta tarihte yarattıkları Türk algısına bakıldığında, Franz Fühmann'ın çok farklı bir pencereden baktığı görülmektedir. Avrupa merkeziliğinin ve oryantalizmin çok uzun bir tarihsel geçmişe sahip olduğu, bunun da süreklilik arz ettiği yapılan çalışmalarda çok kez ortaya konulmuştur. Bu kitapta adı geçtiği için Herder (1774-1803)'i ele alalım. Avrupa'nın güzel ülkelerini çölleştiren, Yunan halkını barbarlaştıran, sanat eserlerini yok eden bir millet olarak tanımladığı Türklerin yok olacakları günü gözlemiştir:

[...] İçinde yaşayan bütün Avrupalılar için kocaman bir zindan olan Türk imparatorluğu, zamanı gelince yok olup gidecektir.

Yüzlerce yıldan beri hala Asyalı barbarlar olmak isteyen bu yabancıların Avrupa'da ne işi var? (Kula, 2010: 157)

Bu anlayışın devamı Marx ve Engels'in yazılarında da kendini açıkça ortaya koymaktadır. Türkiye'nin (Osmanlı'nın) egemen sınıfı olarak Türkleri değil, başka ırkların varlığını ortaya süren Engels, Avrupa'daki Türk nüfusun, İstanbul ve birkaç büyük kentin ayaktakımından oluştuğunu ileri sürer. O da öncülleri gibi "er ya da geç, Avrupa kıtasının en güzel parçaları, bu ayaktakımının egemenliğinden kurtulacaktır"

(Kula, 2010: 156-157) savını savunur. Türklerin bir “ayaktakımı” olarak adlandırılması geleneği Marx’ta da devam eder (Kula, 2010: 178).

Franz Fühmann’ın Marksist geleneğin bu aşağılayıcı, yok sayıcı tavrından çok farklı bir bakış açısıyla ortaya koyduğu olumlu Türk imajı ilginçtir. Marx ve Engels’ten yaklaşık 90 yıl sonra, Herder’den bu yana değişmeyen Türk algısının, hele de 70’li 80’li yılların Batı Avrupa’sında, özellikle Batı Almanya’daki olumsuz Türk algısına karşın Doğu Alman Fühmann’da değişmiş olması dikkate değerdir.

Franz Fühmann’ın tespit edebildiğimiz bir Türkiye ziyareti bulunmamaktadır. En fazla Yunanistan’a kadar geldiği biyografisinden anlaşılmaktadır. Doğu Almanya’da Türklerle temas etmiş olma olasılığı da çok düşük görünmektedir.

Olumlu bir Türk imajı yaratmasında Nazım Hikmet’in Franz Fühmann üzerinde de bir etkisi olduğu varsayılabilir, çünkü her ikisi de Marksist gelenekten gelmektedir. Ancak kitapta ne adına ne de şiirlerine yer verilmiştir. Fühmann’ın partide üstlendiği görevler göz önüne alındığında, Nazım Hikmet’i şahsen tanıyor olma ihtimali de bulunsa, Berlin ya da Sovyetler Birliği’nde herhangi bir temaslarını henüz tespit edemedik. Olumlu Türk imajını yalnızca Nazım Hikmet’in pozitif etkisi olarak değerlendirmek bu nedenle eksik görünmektedir.

Franz Fühmann’la ilgili Türkiye’de tespit edebildiğimiz bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmayla bunun önünü açmış olmayı diliyoruz.

Kaynakça

- Frommel, Emil** (2012): *Aus der Chronik eines geistlichen Herrn*, Jazzybee Verlag (E-Book).
- Fühmann, Franz** (2010): *Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm der Babel*, 5. Aufl., Rostock: Hinstorff Verlag.
- Höcker, Gustav** (1868): *Ein schöner Dämon*. Roman, 2. Band, Leipzig: Ernst Julius Günher.
- Kula, Onur Bilge** (2010): *Batı Felsefesinde Oryantalizm ve Türk İmgesi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yayınları.
- Machalíková, Dita** (2012): *Das Leben Franz Fühmanns zwischen den Jahren 1929 – 1949 aufgrund des Prosabandes Das Judenauto und der Novelle Kameraden*, Masarykova univerzita Filozofická fakulta, Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky, (Bakalářská diplomová práce), Brno (<https://is.muni.cz/th/thtqn/Bakalarka.pdf>, erişim tarihi: 20.12.2018)
- Pfeffel, Gottlieb Konrad** (1782): Gedichte, Kapitel 88, “Tabakspfeife”. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/gedichte-9749/88> (21.10.2018)
- Onaran, Âlim Şerif** (Çev.) (2009): *Binbir Gece Masalları*, 2. Cilt. Çev. Âlim Şerif Onaran, 2. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sanders, Daniel** (1876): *Deutsche Sprachlehre für Volks- und Bürgerschulen*. Berlin: Langenscheidt’sche Verlags-Buchhandlung.
- Sicherer, C.A.X.G.F.** (1870): *Lorelei. Plaudereien über Holland und seine Bewohner*. 2. Teil, Leiden: Druck und Verlag von A.W. Sijthoff.
- Stoyan, Hajna** (2008): *Die Darstellung der Kriegszeit in der ungarischen Kinderliteratur zwischen Realitaet und Maerchenhaftigkeit*. İçinde: Glasenapp, Gabriele und Ewers, Hans-Heino (Hrsg.), *Kriegs- und Nachkriegskindheiten: Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser*, Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag.

Štěpánová, Pavla (2011): *Franz Fühmann und sein literarisches Werk für Kinder*, Masaryk Universität, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur (Bachelorarbeit), Brno. (https://is.muni.cz/th/x128b/Bakalarska_prace.pdf, erişim tarihi: 20.12.2018)

Wedemann, W. (Gesammelt) (1843): *100 Auserlesene deutsche Volkslieder*, 3. Verb. Aufl., Weimar: B.F.Voigt.

Grimm Kardeşlerin “Die Zwei Gleichen Söhne” Adlı Efsanesi ile Hamdi Değirmencioğlu’nun “Hayat mı Bu?” adlı Senaryosunda *İki Aynı Üvey Anne Melodramı*¹

Filiz Kayalar , Erzincan

Öz

Her yeni edebî metnin kendinden öncekilerden ya ilham aldığı ya da yeniden üretilerek ortaya çıktığı gerçeği bugün edebiyat çevreleri tarafından kabul edilen bir görüştür. Sinema sanatı edebiyat ile her zaman yakın ilişki içerisinde olmuştur. Senaryolar ise edebî metinlerden beslenerek onlardan ilham almıştır ya da özgün senaryo ile edebî metin benzeşmiştir. Edebiyattan beslenen sinema böylece kendi türünü de oluşturmaya başlamıştır. Özellikle melodram türü sinema filmleri 1960 - 1975 yılları arasında Yeşilçam sinemasına hâkim olmuştur. Hamdi Değirmencioğlu’nun 1973 yılında 10. Antalya Altın Portakal Film Festivalinde kendisine ödül kazandıran “Hayat mı Bu?” adlı melodram türündeki senaryosu Grimm Kardeşlerin Halk efsanesi olan “Die zwei gleichen Söhne” ile benzerlikler taşımaktadır. Grimm Kardeşlerin 1816–1818 yılları arasında yayımlanmış olan “*Deutsche Sagen*” (Alman Efsaneleri) eserinde toplam 585 halk efsanesi yer almaktadır. Halk efsanesine konu olan Genç Kral Pepin / III. Pepin (714-768) tarihsel gerçek bir kişidir ve hikâyesi Alman efsaneleri arasında 441. sırada yer almaktadır. Onun hayatından yola çıkarak anne kompleksinin negatif özellikli arketipi olan üvey anne figürüne farklı bir yorum katan bu Alman halk efsanesi, Değirmencioğlu’nun senaryosunu yazdığı 1972 yapımlı Yeşilçam Sinema filmindeki üvey anne figürü ile benzeşmektedir. Bu çalışmada, Grimm Kardeşlerin “Die zwei gleichen Söhne” adlı efsanesi ile Hamdi Değirmencioğlu’nun “Hayat mı Bu?” adlı film senaryosu metinlerarasılık kuramı ile incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Grimm Kardeşler, Değirmencioğlu, Alman Efsaneleri, Yeşilçam, Metinlerarasılık

Abstract

Das Melodrama Der Zwei Gleichen Stiefmütter in der Sage der Gebrüder Grimm “Die Zwei gleichen Söhne” und in “Hayat Mı Bu?” einem Drehbuch von Hamdi Değirmencioğlu

Dass jeder neue literarische Text entweder von seinen Vorgängern inspiriert oder eine Reproduktion derer ist, wird nach heutiger Ansicht in Fachkreisen als Tatsache anerkannt. Auch die Kinokunst stand schon immer in engem Zusammenhang mit der Literatur. Literarische Werke haben immer wieder als Inspiration gedient, Literatur wurde verfilmt oder das kunstvolle Szenario ähnelt dem im literarischen Text. Angeregt durch die Literatur schuf auch das Kino seine eigene Gattung. Vor allem in den 1960er - 1975er Jahren dominierten Melodramen das Yeşilçam Kino. Das 1973 beim 10. Antalya Altın Portakal Film Festival preisgekrönte Melodrama “Hayat mı Bu?” von Hamdi Değirmencioğlu und die Sage der Gebrüder Grimm „Die zwei gleichen Söhne“ weisen Ähnlichkeiten auf. Die Sammlung „Deutsche Sagen“ ist das zweite große Werk der Brüder Grimm und erschien 1816 und 1818 in zwei Bänden. Sie umfasst 585 Sagen aus dem gesamten deutschen Sprachraum. Die Sage über König Pippin den Jüngeren / III. Pippin (714-768), einer historischen Person, befindet sich an 441. Stelle des Werks. Ausgehend von seinem Leben wird eine Stiefmutter-Figur gezeichnet, die das archetypisch-negative Prinzip des

¹ Bu çalışma 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Erzurum’da gerçekleştirilen *XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresinde* bildiri olarak sunulmuştur.

Mutterkomplexes darstellt. In dieser deutschen Volkssage wird die Figur der Stiefmutter auf eine ganz besondere Art verbildlicht und weist mit der Stiefmutter Figur im Drehbuch von Değirmenciođlu, das im Jahre 1972 für Das Yeşilçam-Kino geschrieben wurde, Ähnlichkeiten auf. In dieser Studie wurde versucht, die Sage von den Gebrüder Grimm „Die zwei gleichen Söhne“ und das Drehbuch von Hamdi Değirmenciođlu mit dem Titel „Hayat mı Bu?“ durch die Intertextualitätstheorie zu untersuchen.

Schlüsselwörter: Gebrüder Grimm, Değirmenciođlu, Deutsche Sagen, Yeşilçam, Intertextualität

Giriş

Her yeni edebî metnin kendinden öncekilerden ya ilham aldığı ya da yeniden üretilerek ortaya çıktığı gerçeđi bugün edebiyat çevreleri tarafından kabul edilen bir görüştür. Sinema sanatı edebiyat ile her zaman yakın ilişki içerisinde olmuştur. Senaryolar ise edebî metinlerden beslenerek onlardan ilham almış hatta roman uyarlaması yapılmış ya da bir metnin herhangi bir yönü senaryoya aktarılmıştır. Bir yandan edebiyattan beslenen sinema diđer yandan da kendi türünü oluşturmaya başlamıştır. Özellikle sanatın geniş yelpazesinde yer alan sinemanın bir türü olarak melodram dünya sinemasında önemli bir yere sahiptir (Akbulut 2008). Türkiye’de ise melodram türü sinema filmleri 1960-1975 yılları arasında Yeşilçam sinemasına hâkim olmuştur (Agocuk 2015). Sözlü anlatımda yazınsal türlere, duygusal melodilerden tiyatroya ve en sonunda sinemada yer bulan melodram (Akbulut 2008) ayrıca romantik şiir, opera librettosu, gazete yazıları, polisiye dergiler, resim, popüler şarkılar, masal gibi farklı türlerle etkileşim halinde olduğundan metinlerarası bir özellik taşımaktadır (aktaran Akbulut 2008: 30; Gledhill 1992: 181). Makalemizin konusu olan Hamdi Değirmenciođlu’nun 1973 yılında 10. Antalya Altın Portakal Film Festivalinde kendisine ödül kazandıran “Hayat mı Bu?” adlı melodram türündeki senaryosu Grimm Kardeşlerin halk efsanesi olan “Die zwei gleichen Söhne” ile benzerlik, metinlerarası bir özellik taşımaktadır. Grimm Kardeşlerin 1816–1818 yılları arasında yayınlanmış olan “*Deutsche Sagen*” (Alman Efsaneleri) eserinde toplam 585 halk efsanesi yer almaktadır. Alman halk efsanesine konu olan Kral Pepin (König Pippin der Jüngere/ III. Pippin, 714-768) tarihsel gerçek bir kişidir ve hikâyesi “*Deutsche Sagen*” eserinde 441. sırada yer almaktadır. Onun hayatından yola çıkarak anne kompleksinin negatif özellikli arketipi olan üvey anne figürüne farklı bir yorum katan bu Alman halk efsanesi, Değirmenciođlu’nun senaryosunu yazdığı 1972 yapımlı Yeşilçam Sinema filmindeki kurgusal üvey anne figürü ile benzeşmektedir. Alman halk efsanesinin bittiđi noktadan senaryo devam etmiş ve üvey anne figürünün hikâyesi bir Yeşilçam melodramına dönüşmüştür. Bu çalışmada, Grimm Kardeşlerin “Die zwei gleichen Söhne” adlı efsanesi ile Hamdi Değirmenciođlu’nun “Hayat mı Bu” adlı film senaryosu metinler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan metinlerarasılık kuramı ile incelenmeye çalışılmıştır.

Melodram

İlk kez *Pygmalion* (1770) adlı dramatik eserini enstrüman eşliğinde sahneleyen Jean Jacques Rousseau tarafından kullanılmış olan ve kökeni Antik Yunan’a dayanan melodram, “melos” ve “drama”, yani “şarkı” ve “hareket”, kelimelerin birleşiminden meydana gelmiş, Avrupa’da 18. ve 19. yüzyılın başında müzikli oyunları ifade etmiştir (Encyclopaedia Britannica). Romantik tiyatroyu etkileyen J.J. Rousseau’nun insanın özünde keşfettiđi ‘*Dođal İyi*’ ve bununla çatışan toplum içinde yaşayan kişinin edindiđi ‘*Çıkarıcılığı*’, melodramın iyi/kötü, güzel/çirkin ve namuslu/namussuz gruplarını ortaya

koymuştur (Nutku 1990: 76). Özellikle 1789 Fransız devrimi ile Avrupa’da başlayan değişim ve bu dönemde yaşanan toplumsal, siyasal ve ahlaki değerlerin karmaşası melodram ile yansıtılmıştır (Akbulut 2008). Bu dönemde burjuva ve aristokrasi arasındaki ahlaki değerlerin mücadelesi melodramın merkezinde yer almıştır.

Tiyatroyla ortaya çıkmış ve yaygınlaşmış olan melodram daha sonra edebiyat ve sinemayı da etkilemiştir. Melodramın, 1940’lı ve 1950’li yıllarda Hugo, Balzac ve Dickens’in romanları ile sinemaya geçtiği var sayılmaktadır (aktaran Akbulut 2008: 37; Elsaesser 1985: 167). Melodram, sinemaya geçişinden sonra sadece geniş kitlelere ulaşmamış aynı zamanda teatral melodramların ve romanların sinemaya uyarlanmasıyla gelişmiş, sinemanın olanaklarından da faydalanarak özellikle duygusal sunumlarını daha güçlü bir şekilde ortaya koymuştur. Bu gelişmeler ışığında melodram, sinema sektöründe yaygınlaşmıştır (Agocuk 2012).

Melodramda ahlaki ölçütler öne çıkmakta ve figürler bu ölçütlere göre kurgulanmaktadır. Peter Brooks (aktaran: Agocuk 2015; 1995: 11), melodramda duygusallığın yoğun yaşandığını, kurgusal figürlerin ahlaki ölçütlerin uç noktalarda olduğunu, abartılı davranışlar sergileyen figürlerin olduğunu, kötünün iyiye karşı olan mücadelesinde mutlaka iyinin kazandığını ve bunun melodramın “dışavurumcu” bir tür olduğu anlamına geldiğini ifade etmektedir. Thomas Schatz ise (aktaran: Akpınar 2015; 1981: 221) melodramı, baskıcı toplumsal baskının kurbanı olan kişinin veya kişilerin erdemli kişiliklerinden dolayı mutlu sona ulaşmaları ve çatışmanın kendi lehlerine çevirdikleri bir içerik olarak tanımlamaktadır. Melodramın birçok karakteristik özelliklerinden olan (Pathos) acıma, (Overwrought Emotion) aşırılığa kaçan duygusallık, sansasyonizm (Sensationalism), klasik olmayan anlatı yapısı (Nonclassical Narrative Structure) ve özellikle ahlaki kutuplaşma (Moral Polarization) bu türün kilit ifadelerindedir (Singer 2001: 44-48).

Melodram, Fransız devrimi ile birlikte kaybolduğu düşünülen ahlak, erdem, namus gibi toplumsal değerleri kadın figürünü kullanarak ortaya koymaya ve böylece ‘kutsal’ı bulmaya çalışmıştır (Akbulut 2008: 78). Bu nedenle melodramın merkezinde hem kadın figürü vardır hem de melodram kadına yönelik bir anlatıya sahip bir türdür. Melodramlar kadın filmleri olarak da anılmaktadır çünkü kadınlar yürek parçalayıcı temalara karşı erkeklerden daha hassastır. Zaten varsayılan hedef grup dikkate alındığında melodramda ana karakter de genellikle kadındır. Dilek Tunalı (2006) melodramın kadınsı bir tür olarak gelişmesinin sonucunda kadının, ahlaki değerlerin sorumluluğunu taşıyan olarak algılandığını ifade etmektedir. Akbulut’a (2008) göre de melodram, merkezine kadını, evi, duyguları almış ve onu erkeğin eşi, çocukların annesi olarak yerleştirmiştir. Melodramın tarihsel gelişim sürecinde 1930’lu yıllarda anne figürü, çocukların ruh sağlığı açısından ön plana çıkmış ve melodram aracılığıyla yine kadına ahlaki bir misyon yüklenmiştir. Bu gelişmeler annelik melodramlarını ortaya çıkartmış ve güçsüz, çaresiz ve erkeğin kol kanat germesine ihtiyacı olan bir anne figürü kurgulanmıştır. Bu kapsamda örneğin Fransa’da zarif ve naif, Hollywood’da ise acı çeken bir anne figürü olarak farklı kültürlerde farklı şekillerde kurgulanmıştır (Akbulut, 2008). Türk sinemasında ise melodram türü filmlerde kadın figürünün özveri ile bütünleşik bir dramatik kurgunun içine yerleştirilmiş olması bu filmlerin hem kadın seyirciyi derinden tesir etmesini hem de kadınların geleneksel rol modellerinin pekiştirildiği bir alana dönüşmesini sağlamıştır (Kırel 2005: 275)

Yeşilçam Sineması ve Melodram

Türk Sineması'nda uzun bir dönem kâr amaçlı hareket edilerek hem yerli popüler romanlar hem de yabancı popüler romanlar ve filmler sinemamıza uyarlanmış (Agocuk 2015). Türk sinemasında ya da yaygın tanımıyla bilinen Yeşilçam sinemasında edebiyatın sinemaya ilham olması ve uyarlanması sinemanın özellikle gelişme sürecinde tartışmaları beraberinde getirmiştir. Örneğin M. Ethem Alkan, 1973 yılında yayınlanmış olan “Yedinci Sanat” sinema dergisinde kaleme aldığı makalesinde sinema ve edebiyat ilişkisinden dolayı doğacak özgünlük sorunsalının zamana bağlı olarak bir çözüme kavuşacağını ve sinemaya uygulanacak eserin birebir değil, eşdeğerde yeni bir denge içinde uyarlanabilmesinin yeniden bir üretim anlamına geleceğini vurgulamaktadır. Alkan, edebiyat ile sinema ilişkisinin sinema sanatını geliştireceğini hatta sadece edebiyat değil tiyatro konularının da sinemaya aktarılmasının sinemanın olgunlaşması anlamına geleceğini ifade etmektedir. Kemal Özer (1973) ise aynı dergide sinemanın edebiyat ile ilişkisinin zorunlu olduğunu ifade etmekte ve “*İyi bir uyarılama asıl eserin özünü ve sözünü yeniden kurabilmelidir*” demektedir.

Kökeni Avrupa'ya dayanan melodram, 1960-1975 yılları arasında Yeşilçam sinemasında hâkim bir tür olarak daha çok Hollywood'un sinema dilini benimsemiş sonra İkinci Dünya Savaşı'nın araya girmesiyle birlikte dolaylı da olsa Mısır Sineması'nın etkisi altında yaygınlaşmıştır (Agocuk 2015: 563). Melodram, Türk Sineması'na 1922 yılında yaşanmış bir hikâyeden esinlenen Muhsin Ertuğrul'un çektiği ‘İstanbul'da Bir Facia-i Aşk’ filmi ile adım atmış ve “Tiyatrocular” döneminden sinemacılar dönemine geçişiyle, sinemamız biçimlenmeye ve melodramatik unsurların kullanıldığı filmler çekilmeye başlanmıştır (Agocuk 2015: 569).

1973 yılında sinemada gösterime giren ve tipik bir Yeşilçam melodramı olan “Hayat mı Bu?” filmi (Arslan 2013: 51) üç dalda Altın Portakal ödülünü kazandırmıştır: En İyi Film: Orhan Aksoy, En İyi Yardımcı Kadın Oyuncu: Semra Sar ve En İyi Senaryo: Hamdi Değirmencioğlu. Filmin yapımcısı Berker İnanoğlu ve yönetmeni Orhan Aksoy'dur.

Alman Halk Efsanesi

Efsaneler başlangıçta sözlü olarak aktarılmış, daha sonra yazılı olarak kaydedilmiş kısa anlatılardır. Efsaneler, masallarla oldukça benzerlik arz etmekte olup her iki tür de doğaüstü unsurlar içermektedir. Fakat masallardan farklı olarak efsaneler gerçek kişi, olay ya da mekânlardan ilham alınarak kurgulanmış anlatılardır. Grimm Kardeşlerin 1812 ve 1815'te iki cilt şeklinde yayınlanan “*Kinder- und Hausmärchen*” (Çocuk ve Ev Masalları) adlı eserlerinde halk masalları yer alırken, Grimm Kardeşlerin ikinci büyük eseri olan “*Deutsche Sagen*” (Alman Efsaneleri), 1816 ve 1818 yıllarında yayınlanmış olup iki ciltlik külliyatta 585 Alman efsanesi yer almaktadır: “Der Dom zu Köln” (Köln Katedrali), “Der Rattenfänger von Hameln” (Fareli Köyün Kavalcısı) , “Doktor Luther zu Wartburg” (Wartburg'lu Doktor Luther) ve “Der eiserne Karl” (Demir Karl) bu efsanelerdendir. Ayrıca “Deutsche Sagen” (2015) adlı eserin önsözünde yazan “...*Das Märchen ist poetischer, die Sage historischer...*” ile masalın şiirselliğine efsanenin ise tarihselliğine vurgu yapılmış, masal ve efsane birbirinden ayrı tutulmuştur. Grimm Kardeşlerin derlediği Alman halk efsanesine konu olan Kral Pepin (714-768) ise tarihsel gerçek bir kişidir ve Karolenj hanedanlığının kurucusu ve ilk hükümdarı, Merovenj

hanedanlığının son üyesi Charles Matell'in (Karl Martell) oğlu ve Frankların Kralı Charlemagne'in (Karl der Große) ve Karlmann'ın babasıdır. Ölümünden önce Kral Pepin, imparatorluğunu oğulları Karl ve Karlmann arasında paylaşmıştır.

“Die zwei gleichen Söhne” (İki aynı Oğul)

Kral Pepin'in bir oğlu olur. Ancak doğumda anne ölür. Kral ikinci evliliğini yapar ve bu ikinci evliliğinden de bir oğlu olur. Kral bunun üzerine iki oğlunun da bir müddet ikinci eşinden uzak büyümeleri için başka bir ülkeye gönderir. Kralın amacı eşinin, yani Kraliçenin öz oğluna ve üvey oğluna eşit davranmasını sağlamaktır. Yıllar sonra bu iki oğul eve döndüklerinde aralarındaki yaş farkı kaybolmuştur ve her ikisi de babaya benzemektedir. Bunun üzerine kraliçe ısrarla hangisinin kendi oğlu olduğunu öğrenmek ister. Kral daha fazla dayanamaz ve Kraliçeye oğlanlardan üvey olanına öz oğlun bu der. Kraliçe öz oğlu sandığı üvey oğluna daha fazla özen gösterir ve diğer üvey sandığı öz oğlunu ihmal eder ve kötü davranır.

“Hayat mı Bu?” Filmin/Senaryonun Özeti

Suat (İzzet Günay), evlidir ve karısı doğum yapmak üzeredir. Fakat günün birinde eski sevgilisi Selma'dan (Semra Sar) bir mektup alır. Genç âşıklar, Selma'nın babasının hiçbir gerekçe göstermeden Suat'ı istememesi üzerine evlenememişlerdir. Bunun üzerine Suat, başka bir kızla gönülsüz bir evlilik yapmıştır. Suat, Selma'yla buluşunca eski sevgilisinin de hamile olduğunu öğrenir. Suat'ın eşi bir erkek çocuk dünyaya getirir ama doğumda ölür. Sevgilisi Selma da bir erkek çocuk dünyaya getirir. Suat, Selma ile evlenir ve asıl hikâye bundan sonra başlar. Çünkü Suat, Selma'nın çocuklar arasında ayırım yapmaması için bebekleri sütanne Nazlı Teyze'ye emanet eder. Çocuklar, Serkan ve Sertan, altı yaşına kadar sütannelerinin yanında kalır. Çocukların gerçek annesini de sütanne dışında kimse bilmemektedir. Selma, hangisinin gerçek oğlu olduğunu öğrenmek için her yolu dener. Ancak Selma, ileride yaşanacak olaylar nedeniyle gerçeği öğrenmek istemeyecektir.

Efsaneden Senaryoya Metinlerarası Geçiş

| “Die zwei gleichen Söhne” | “Hayat mı Bu?” |
|--|---|
| Kral Pepin'in ilk eşi bir erkek çocuk dünyaya getirir ama doğumda ölür. Kralın ikinci eşi de bir erkek çocuğu dünyaya getirir. | Suat'ın eşi bir erkek çocuk dünyaya getirir ama doğumda ölür. Bu sırada Suat'ın sevgilisi Selma da bir erkek çocuk dünyaya getirir. |
| Kral, iki oğlunu bir müddet ikinci eşinden uzak büyümeleri için başka bir ülkeye gönderir. | Suat, iki oğlunu bir süreliğine ikinci eşinden, yani Selma'dan uzak büyümeleri için bir köye gönderir. |
| Kralın amacı ikinci eşinin, yani kraliçenin öz oğlu ile üvey oğlu arasında ayırım yapmamasını sağlamaktır. | Suat'ın amacı Selma'nın, yani ikinci eşinin öz oğlu ile üvey oğlu arasında ayırım yapmamasını sağlamaktır |
| Yıllar sonra bu iki oğul eve döndüklerinde aralarındaki yaş farkı kaybolmuştur. | Altı yıl sonra bu iki oğul, Serkan ve Sertan, eve döndüklerinde hangisinin annenin öz oğlu olduğu anlaşılamamaktadır. |
| Kraliçe ısrarla hangisinin kendi oğlu olduğunu öğrenmek ister ve güya öğrenir. | Selma ısrarla hangisinin kendi oğlu olduğunu öğrenmek ister ve güya öğrenir. |

| | |
|---|--|
| Kraliçe öz diye bildiği üvey oğluna iyi, üvey diye bildiği öz oğluna kötü davranır. | Selma, öz diye bildiği üvey oğluna iyi, üvey diye bildiği öz oğluna kötü davranır. |
|---|--|

Efsanenin bittiği yerde senaryo hikâyesine devam etmektedir. Anne figürü kötü bir üvey anneye dönüştüğü yerde efsane noktalanmakta ama senaryoda annenin üvey anne figürüne dönüştüğü yerden devam etmektedir. Senaryoda öykü genişletilmekte ve kötü üvey anne tiplemesinde bir kırılma noktası olmakta, bir dönüşüm meydana gelmektedir. Grimm kardeşlerin efsanesindeki kötü üvey anne figürü Değirmencioğlu'nun senaryosunda bir üvey anne melodramına dönüşmektedir.

Senaryoda Selma, hangisinin kendi öz çocuğu olduğunu henüz bilmediği için duygularından emin olduğunu ve gerçeği öğrense de her iki çocuğa karşı aynı duyguları besleyeceğini sanmaktadır çünkü Selma bu bilinmezlik yüzünden 'iyi' bir annedir ama kendi içinde bir çatışma yaşamaktadır. Selma 'kötü' üvey anneyi bastırmakta çünkü amacı öz oğlunun hangisi olduğunu kocasından öğrenmeye çalışmaktır. Senaryonun/filmin 22. dakikasından itibaren şu şekilde bir diyalog geçer:

Selma (Anne): "Bir an için hangisinin öz evladım olduğunu bilmemek çok korkunç. Bunun ne kadar büyük bir ızdırap olduğunu bilemezsin, yalvarırım!"

Suat (Baba): "Boşuna yalvarma. Senin için yapılabilecek bir tek şey var! İkisini de öz evlat olarak kabul etmek!"

Selma: "Hakikati öğrensem de değişmeyecek bu. İkisini de aynı şekilde..."

Suat: "Yalan söylüyorsun. Öyle olsa ilk günden söz verdiğin halde hakikati öğrenmeye çalışmazsın!"

Selma: "Fakat bunu bilmek hakkım benim. Yıllarca yavrumu benden ayırdın. Şimdi de hakikati saklıyorsun."

Suat: "İnan ki, ben de senin gibi hakikati bilmiyorum." (Hayat mı Bu?)

Selma, kendi çabalarıyla hangisinin öz çocuğunun olduğunu öğrenmeye çalışırken trafik kazası geçirir. Bunu üzerine Suat, Selma'nın öleceğini düşündüğü için öz oğlunun Serkan olduğunu Selma'ya söyler. Ama aslında Suat da gerçeği bilmemektedir. Selma gerçek oğlunun hangisi olduğunu öğrendikten sonra ölmez ve hızlı bir şekilde iyileşir. Artık Selma içinde tuttuğu "kötü"yü açığa vurur ve karşımıza tipik üvey anne figürü çıkar. Senaryonun / filmin 31. dakikasında Sertan piyano çalar ama kardeşi Serkan top oynamak ister Selma ile üvey sandığı oğlu Sertan arasında şöyle bir diyalog geçer:

Selma: "İnatçılık etme, kardeşin ne diyorsa onu yap!"

Sertan: "Ama babam piyano çal dedi."

Selma: "Babanı karıştırma şimdi. Bundan sonra benden izin almadan piyano ile oynamayacaksın."

Sertan: "Oynamıyorum ki ben..."

Selma: "Ne yapıyorsun? Çalıyor musun yoksa? Küstah! Şımarık! Bu tarafınla kime benzediğin Allah bilir! Sinirime dokunuyorsun. Hayatımda senin kadar soğuk sinsi bir mahlûkla karşılaşmadım!"

Sertan: "Anne, anneciğim..."

Selma: "Anne mi?" Bir daha bu kelimeyi duymayayım ağzından! Anlıyor musun? Bundan sonra anne demeyeceksin bana, asla...asla!" (Hayat mı Bu?)

Selma'nın üvey sandığı oğlu Sertan'a karşı takındığı tutum ile masalarda çokça karşılaştığımız üvey anne figürünü yansıtmış ve kutsal annelik duygusunu yerle bir etmiştir. Senaryonun / filmin 31. dakika 53. saniyesinde Suat, Selma'nın oğluna kötü davranmasına şahit olunca daha fazla sessiz kalamaz ve hangisinin öz, hangisinin üvey

olduğunu bilmediğini itiraf eder ve Selma'ya “Üvey analık ettiğin çocuk seninki olabilir!” der ve gider.

Bu sözler Selma'yı sarsar ve Selma bir çıkmaza girer. Selma tekrar bir çaresizliğe düşer. Hangisinin gerçekten oğlu olduğunu çözemez, bir şüpheye, duygusal bir bilinmezliğe düşer.

İkinci kez yaşadığı çaresizlik onu iyi karakterli bir üvey anneye dönüştürür. Melodram türü senaryolarda figürler “iyi” ve “kötü” olmak üzere keskin çizgilerle belirlenirken bu senaryonun kurgusal üvey anne figürü önce “kötü” sonra “iyi” karakterli bir figüre dönüşür ve aynı iki üvey anne melodramı ortaya çıkar. Senaryonun/filmin 35. dakika 22. saniyesinde Selma artık durumu kabullenir ve önce sadece üvey oğlu sandığı Sertan'ı sonra her iki oğlunu kucaklar:

Selma: “Oğlum.... yavrum benim... affet beni! Oğullarım benim... oğullarım... canlarım.”
(Hayat mı Bu?)

Kuramsal Çerçeve: Metinlerarasılık

Her yeni edebî metnin kendinden öncekilerden ya ilham aldığı ya da yeniden üretilerek ortaya çıktığı gerçeği bugün edebiyat çevreleri tarafından kabul edilen bir görüştür. Tefik Ekiz (2007: 124). “*Alımlama Estetiği Mi Metinlerarasılık Mı?*” adlı makalesinde disiplinlerarası bir kavram olan metinlerarasılığı (Intertextualität), -farklı disiplinlerde farklı tanımlamalar yapılmasına rağmen- edebiyat biliminde bir metnin bir başka, öncel metinle (Prätex) olan ilişkisi, bağıntısı, hatta başka metinlerin dönüşümüne uğraması olarak ifade etmektedir. Lale Barçın Aka (2017: 135) ise, edebî metinlerin özgün ve yeni olamayacağını, yapısalcı araştırmalara göre edebî metnin kendisinden önceki metinlerden izler taşıdığını, herhangi bir başka edebî metin ve edebî türlerden ilham aldığını, bir edebî metnin başka bir metnin herhangi bir yönünü kendi özgünlüğü içerisinde sakladığını ifade etmektedir. Feyza Bulut (2018: 3), “Metinlerarasılık Kavramının Kuramsal Çerçevesi” adlı makalesinde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Metnin oluşum sürecinin özel bir etkileşim alanına ev sahipliği yapan sıra dışı niteliği dikkate alındığında, bir yazarın başka bir yazarın kullanımlarını kendi metnine transfer etmesi ve bu işlem sonucunda başka ve özgün bir metnin ortaya çıkması, edebiyat ürünlerinin sürekliliğini sağlamada önemli bir işleve sahip olmuştur. Dolayısıyla metinlerarasılık, edebiyat için üretim kaynağı haline gelmiştir, denilebilir.

Bir edebiyat kuramı olan metinlerarasılık, metinler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. 1965 yılında Fransız yazar Julia Kristeva (1972) tarafından ilk kez kavram olarak kullanılmıştır. Kristeva, metinlerarasılık kavramını “Her metin bir alıntılar mozaïği olarak inşa edilir, her metin başka bir metnin emilimi ve dönüşümüdür” şekilde tanımlamıştır.

Sonuç

Sadece edebî metinlerin özgün ve yeni olmadığı, sinemanın da edebiyattan ilham aldığı bir gerçektir. Örneğin sinemada izlediğimiz bir filmin bir sahnesi ya da okuduğumuz bir romanın bir kelimesi, bir cümlesi çok tanıdık gelebilir ve bizi daha önce izlediğimiz bir filme veya bir romana götürebilir. Grimm Kardeşlerin “Die zwei gleichen Söhne” adlı

efsanesinin, okunduğunda bir Yeşilçam melodramı olan ve senaryosunu Hamdi Değirmencioğlu'nun yazdığı “Hayat mı Bu?” adlı filme götürebildiği gibi.

Hamdi Değirmencioğlu'nun 1973 yılında 10. Antalya Altın Portakal Film Festivalinde kendisine ödül kazandıran “Hayat mı Bu” adlı melodram türündeki senaryosu Grimm Kardeşlerin Halk efsanesi olan “Die zwei gleichen Söhne” ile benzerlikler taşımaktadır. Bu yüzden bu iki eser metinler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan metinlerarasılık kuramı ile incelenmeye çalışılmıştır. Bir edebiyat kuramı olan metinlerarasılık, metinler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. 1965 yılında Fransız yazar Julia Kristeva (1972) tarafından ilk kez kavram olarak kullanılmıştır. Kristeva, metinlerarasılık kavramını “*Her metin bir alıntılar mozaigi olarak inşa edilir, her metin başka bir metnin emilimi ve dönüşümüdür*” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamadan yola çıkarak hem bir efsanede hem de bir Yeşilçam melodramının senaryosunda geçen kurgusal bir üvey anne figürünü analiz etmeye çalıştık. Her iki öyküde de bir anne öz evladına karşı üvey olma ve üvey evladına karşı öz olma endişesi yaşamaktadır. Annelik içgüdüsüyle hareket eden her iki hikâyedeki anne öz evladının hangisi olduğunu öğrenme çabasına girmektedir. Ama iki anne de öz evladının hangisi olduğunu öğrendikten sonra üvey evladına kötü davranmakta ve tipik kötü kalpli üvey anne özelliklerini sergilemektedir.

“Die zwei gleichen Söhne” adlı efsanede üvey anne figürü kötü karakterli özellikleriyle ortaya konulurken “Hayat mı Bu?” adlı senaryoda üvey anne figürünün o tipik kötü kalpli özellikleri bir kırılma noktası yaşamaktadır. Efsanede noktalanmış hikâye senaryoda devam etmekte ve üvey annenin yaşadıkları bir melodrama dönüşmektedir. Yeşilçam melodramlarında figürlerin karakteristik özellikleri ya iyi ya da kötü şekilde kurgulanır. Temel çatışma da iyi/kötü arasındaki mücadeledir ve hikâyenin kahramanları asla kötü olamazlar, onlar kesinlikle iyidirler (Akbulut 2006: 107). Ama bu melodramda “iyi” ve “kötü” tek bir figürde ortaya çıkmakta ve kutsal sayılan annelik önce yerle bir edilmekte sonra tekrar yüceltilmektedir. Annelik duygusu “üvey” sıfatıyla yan yana geldiğinde vicdanın ve merhametin önüne geçmekte ve insanın özündeki “iyi” bir anda “kötü” ile yer değiştirmektedir. Aslında üvey anne figürü daha çok masalarda rastlanılan ve kötü karakterli olan kurgusal bir figürdür. Örneğin Grimm Kardeşlerin “Pamuk Prenses” ve “Kül Kedisi”, Türk masalarında ise “Sedef Bacı” ve “Akkız ile Karakız” örneklerinde üvey anne kötü karaktere sahip figürlerdir. Üvey anne birçok kültürde kötü karakterli olarak benimsenmiştir çünkü üvey anne, çocuklara karşı negatif tutumlarıyla pek çok masala konu olmuş kurgusal bir figürdür. Masalarda koruma içgüdüsü, besleme, şefkat ve bunun gibi pozitif duygulara sahip bir anne figürden beklenen davranış özelliklerinin zıttı bir davranış sergileyerek, anne arketipinin o pozitif davranış özelliklerini negatifleştirerek kurgulanmaktadır (Fedakâr 2014: 16). Bu okuma ve analiz sonucunda sadece bir Alman efsanesinin bir Yeşilçam melodramına metinlerarası geçişi değil aynı zamanda efsanedeki kurgusal üvey anne figürünün kötü karakterli özelliğinin bir Yeşilçam senaryosunda geçirdiği değişim sonucunda iyi karakterli bir üvey anneye dönüşerek, “aynı iki üvey anne melodramının” ortaya çıkışı ve üvey anne imajının yeniden tanımlanması da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Agocuk, Pelin** (2015): "Türk Sineması'nda Melodram: "Seven Ne Yapmaz" Filmi Üzerinden Yeşilçam Sineması'nda Melodramın Kodlarının Çözülmesi." *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 8 Sayı: 40 Volume: 8 Issue: 40, Ekim, s. 562-576.
- Agocuk, Pelin** (2012): *Türk Sineması'nda Melodram. 1960-1975 Dönemi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radio-Tv-Sinema Anabilim Dalı, Lefkoşa, s. 36-37.
- Alkan, M. Ethem** (1973): "Sinemada Uyarlama Sorunu." *Yedinci Sanat*. Aylık Sinema Dergisi, Yıl: 1, Sayı: 3, Mayıs, s. 8-9.
- Aka Barçın, Lale** (2017): "Zamanımızın bir Kükredisi." *KSBD, Sonbahar 2017*, Y. 9, C. 9, Kadın Özel Sayısı, s. 133-140.
- Akbulut, Hasan** (Hg.) (2008): *Kadına Melodram Yakışır. Türk Melodram Sinemasında Kadın İmgeleri*. Bağlam Yayıncılık. Ankara.
- Akpınar, Şükran** (2015): "Melodram ve Modernite İlişkisi Bağlamında, Yeşilçam Sinemasında Avrupalılık Görünümlerinin Kadın Karakterler Üzerinden Temsili: Kezban filmleri Örneği." *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/10 Summer 2015, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8678> _ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY, s. 61-80.
- Arslan, Tunca** (Hg.) (2013): *Altın Portakal'da 50 Yılın En İyi Filmleri Ve En İyi Yönetmenleri*. Konya, Bahçivanlar Basım San. A.Ş. s. 50-51.
- Bulut, Feyza** (2018): "Metinlerarasılık Kavramının Kuramsal Çerçevesi." *Edebi Eleştiri Dergisi*. Cilt: II, Sayı: I, Nisan, s. 1-19.
- Değirmencioglu, Hamdi** (1973): *Hayat Mı Bu?* <http://alkislarlayasiyorum.com/icerik/357152/hayat-mi-bu-zeynep-degirmencioglu-1972-91-dk> (Erişim Tarihi: 24 Ekim 2018).
- Encyclopaedia Britannica** (Erişim Tarihi 15 Ekim 2018): <https://www.britannica.com/art/melodrama>
- Ekiz, Tefik** (2007): "Alımlama Estetiği Mi Metinlerarasılık Mı?", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 47, 2, s. 119-127.
- Fedakâr, Pınar** (2014): "Besleyen Mi, Öldüren Mi: Türk Mitik Tasavvurunda Anne Arketipinin Antropomorfik Görünümleri." *Millî Folklor*, Sayı: 103, Yıl: 26, s. 5-19.
- Jacob und Wilhelm Grimm** (2015): *Deutsche Sagen*. Zwei Bände in einem Band. 4. Ausgabe Berlin, s. 350.
- Kirel, Serpil (Hg.)** (2005): *Yeşilçam Öykü Sineması*. İstanbul: Babil Yayınları.
- Kristeva, Julia** (1972): "Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven." Bd. 3: *Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft* II. Hrsg. v. Jens Ihwe. Frankfurt/M., s. 345-375.
- Özer, Kemal** (1973): "Sinemada –Edebiyat İlişkisi". *Yedinci Sanat*. Aylık Sinema Dergisi. Yıl 1, Sayı, s. 10-13.
- Singer, Ben (Hg.)** (2001): *Melodrama and Modernity*. Film And Culture A Series of Columbia University Press. Edited by John Belton. Columbia University Press: New York, s. 44-48.
- Tunah, Dilek (Hg.)** (2006): *Bati'dan Doğu'ya, Hollywood'dan Yeşilçam'a Melodram*. Ankara, Aşına Kitaplar, s. 19-20.

Kara Kıtada İki Değişim Öyküsünün Kahramanları: Gottschalk ve Marlow¹

Elif Aktürk , Isparta

Öz

Sömürgeciliğin farklı bakış açılarıyla sorunsallaştırıldığı postkolonyal düşünce, kimi yazarları derin bir etki altına alarak söz konusu yaklaşımlara ilişkin düşüncelerini yazınsal yapıtlarında yansıtmaya olarak açığa çıkmıştır. Bu yazarlardan biri olan çağdaş Alman Edebiyatının en önemli isimlerinden Uwe Timm, 1978 yılında kaleme aldığı ve 1904-1907 yılları arasında geçen sürede Almanya'nın söz konusu dönemde sömürgesi olan Güney Afrika'da yaşamakta olan yerliler ile Almanlar arasındaki mücadelenin konulaştırıldığı *Morenga* adlı tarihsel romanında kurguladığı Gottschalk karakterinin "Beyaz Kıta"dan "Kara Kıta"ya gelişiyi birlikte kişisel ve sosyal yaşamına ilişkin yaşadığı değişimleri gözler önüne sermiştir. Polonya asıllı İngiliz yazar Joseph Conrad ise, 1899 yılında yazdığı *Karanlığın Yüreği* adlı yapıtında, "Kara Kıta"ya bir iş için görevlendirilen Marlow'un kıtanın derinliklerinde beyazların yerlilere uyguladığı işkencelerle birlikte deneyimlediklerini anlatırlar. Bu bağlamda, postkolonyal kuram ışığında karşılaştırmalı ve metin içkin yöntemle irdelenecek olan söz konusu çalışmada öncelikle postkolonyalizmin bir kuram olarak ortaya çıkışı ve postkolonyal edebiyatın sınırlarına değinilecek, söz konusu iki yapıtta, Afrika topraklarına görevlendirilen başkahramanların kıtada kaldıkları süre boyunca geçirdiği değişim irdelenecek, bir sonuç değerlendirmesi yapılarak çalışma sonlandırılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Postkolonyal Kuram, Timm, Conrad, Karşılaştırmalı Yöntem, Metni İçkin Yöntem, Değişim.

Abstract

Helden zweier Wandlungsgeschichten auf dem Schwarzen Kontinent: Gottschalk und Marlow

Das postkoloniale Denken, das den Kolonialismus aus verschiedenen Aspekten thematisiert, hat so manchen Schriftsteller beeinflusst und den betreffenden Ansatz in ihren Werken als eine Art Reflexion zum Vorschein gebracht. Uwe Timm, einer der wichtigsten Namen der deutschen Gegenwartsliteratur, schrieb sein Werk *Morenga* im Jahre 1978 nieder. Der historische Roman handelt über den Kampf der Deutschen und der Eingeborenen in Südafrika zwischen den Jahren 1904-1907, das zu der Zeit noch Mandatsgebiet Deutschlands war. Thematisiert werden die Veränderungen von Gottschalks Charakter mit seiner Abfahrt vom „weißen Kontinent“ und seiner Ankunft am „schwarzen Kontinent“ und den Veränderungen in seinem Wesen und Gesellschaftsleben. Der englische Schriftsteller polnischer Herkunft Joseph Conrad thematisiert in seinem Werk *Herz der Finsternis*, das 1899 verfasst wurde, die Erfahrungen des Marlows, der auf dem Schwarzen Kontinent beauftragt wurde und in den Tiefen des Kontinents sieht, wie die Weißen die Schwarzen foltern und dieser mit all diesen Erfahrungen zusammen gegen Ende des Werkes eine Art Aufklärung erlebt. In diesem Zusammenhang wird in der vorliegenden Arbeit anhand der postkolonialen Theorie und zusammen mit der komparatistischen und werkimmanenten Methode versucht, das Aufkommen der postkolonialen Theorie und die Grenzen der postkolonialen Literatur anhand der zwei genannten Werke mit den in Afrika beauftragten Helden und deren Wandlung auf dem Kontinent aufzuzeigen, zu analysieren und somit ein Resultat zu ziehen.

¹ Bu çalışma 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Erzurum'da gerçekleştirilen *XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresinde* sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Schlüsselwörter: Postkoloniale Theorie, Timm, Conrad, Komparatistische Methode, Werkimmanente Methode, Wandlung.

Giriş

Postkolonyalizm, en genel anlamda İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte sömürge güçlerinin, sömürdükleri ülkelere bağımsızlıklarını geri verdikleri döneme rastlayan ve içinde birtakım ilke ve düşünceyi barındıran bir kavramı karşılar. Ne var ki kolonyalizm döneminde sömürülen ülkeler, günümüzde de örtük veya açık bir biçimde sömürülmeye ve şiddetin çeşitli biçimleriyle karşı karşıya kalmaya devam etmekte; söz konusu ülkelere verilen bağımsızlık, var olan sorunları çözmeye yetmemektedir. Bir başka deyişle postkolonyal dönem, sömürge geçmişinden henüz sıyrılmamış olmakla birlikte birçok kuramcının deyişle günümüzde de onunla bir bütün olarak algılanmalıdır (Hook 2004: 87).

Kolonyalizm terimi köken olarak, “çiftlik” ya da “yerleşke” anlamlarını karşılayan ve Latince “colonia²” sözcüğünden gelmektedir. “Colonia” sözcüğü, kontekst uyarınca “öteki” olarak adlandırabileceğimiz insan topluluklarının sahip olduğu topraklar ve malların sömürgeleştirme amacıyla ele geçirilmesi ve kontrol altına alınması olarak tanımlanabilir (Loomba 2000: 18-19). Postkolonyal yazın da en genel anlamda, Batılı devletlerin kendilerinden gerek ekonomik gerek siyasal ve gerekse kültürel olarak güçsüz gördükleri ülkeleri sömürmelerini ve sömüren-sömürülen ilişkilerini konu alan yapıtları kapsar.

Bir Yazın Kuramı Olarak Postkolonyalizm ve Postkolonyal Edebiyatın Sınırları Üzerine

Postkolonyal kavramının edebiyat alanındaki siyasal ve kültürel çıkış noktası, İngiltere'nin 19. ve 20. yüzyılı kapsayan sömürge tarihiyle ilişkilidir. Bu bağlamda geçmişte sömürülmüş veya hala sömürülmekte olan Hindistan ve Nijerya gibi ülkelerdeki yazarlar tarafından İngilizce kaleme alınan yazınsal yapıtlar, ilk postkolonyal yapıtlar olarak değerlendirilmektedir (bkz. Sawant 2011: 129). Postkolonyal çalışmalar, son otuz yılda yalnızca akademik bir disiplin statüsü kazanmamış, aynı zamanda edebiyat eleştirisinin en temel ekollerinden biri haline gelmiştir. Postkolonyal kuram; ayrıca yazınbilimi olduğu kadar antropoloji, felsefe, tarih ve kültür çalışmaları alanlarını da kapsayan ve zenginleştiren bir disiplinler arası kuram olarak da karşımıza çıkmaktadır (Vogel 2012: 97-98).

Postkolonyal yapıtlar, sömürülmeyi deneyimlemiş ve sömüren ile kendi kültürleri arasında sıkışıp kalmış insanları konuşturır. Burada kültürler arasında sıkışıp kalmışlık, yalnızca coğrafi uzaklığı değil, aynı zamanda da “geleneksel” ve “modern” toplumların arasındaki zamansal farklılığı da anlam olarak karşılamaktadır. Bu söz konusu deneyimlerden doğan yazınsal konular; bölünmüşlük, aidiyetsizlik, yersiz-yurtsuzluk ve tüm bunların sonucunda kendi kendine var olamama etrafında şekillenmektedir (Reif-Hülser 2006: 11).

²“Colonia” teriminin kökeni, Romalılara dayanmaktadır. Söz konusu sözcük, kendi ülkelerinden farklı coğrafyalara yerleşseler bile Roma yurttaşı olarak sayılan Romalılara atıf yapar. Daha detaylı bilgi için bkz. Loomba 2000: 18-19.

Edebiyat bilimci Reif-Hülser, yazınsal bir yapıtın postkolonyal yazın sınıflandırmasına girebilmesi için şu üç özelliği taşıması gerektiğini savunur: Birincisi; söz konusu yazınsal yapıtın, nerede yaşamış ya da yaşamakta olduđu önemli olmaksızın İngiltere gibi büyük sömürge devletleri tarafından sömürgeleştirilmiş ülkelerden gelen yazarların kaleme aldığı ve biyografik öğeler içeren yapıtlar, ikincisi; sömürge deneyimlerini içeren kültürel anıların konulaştırıldığı yapıtlar, üçüncüsü ise; sömürgeciliğin olduđu kadar sömürgeciliğin bitişı ve sonrası süreci kapsayan ve kültürel belleđe gömülmüş olan yaşantıların anlatılaştırıldığı yapıtlardır (Reif-Hülser 2006: 11).

Yazın dünyasında postkolonyal edebiyatın kapsadığı zamanın sınırlarına ilişkin farklı savlar mevcuttur. Çođu bilimci, genellikle postkolonyal yazının son otuz ya da kırk yıldır kaleme alınan eserleri kapsadığı görüşünde birleşmiştir. Ne var ki bu fikrin dışına çıkan bilimcilerin de olduđu görülmektedir. Örneğin Oxford Üniversitesi'nde edebiyat bilimci Elleke Boehmer, *Kolonyal ve Postkolonyal Yazın* adlı yapıtında postkolonyal edebiyatın araştırma alanının son dört veya beş yüzyılda sömürülen ülkeleri anlatılaştırılan yapıtları kapsamaması gerektiği görüşündedir (Vogel 2012: 100). Yazın bilimci Bill Ashcroft, Gareth Griffiths ve Helen Tiffin tarafından kaleme alınan *İmparatorluk Cevap Veriyor* adlı yapıtta da söz konusu bilimciler, “postkolonyal” teriminin dünya üzerinde kolonileşmenin başlangıcından günümüze gelene değin sömürgeye maruz kalan kültürlerin sürecine işaret ettiğini savunur (Vogel 2012: 97). Bunun nedenini ise, önceki yüzyıllarda sömürge topraklarında egemen olan imparatorlukların kolonileştirme yoluyla genişlemesinin, günümüze değin geçen tarihsel süreç üzerinde önemli etkiler bırakması olarak görürler (Vogel 2012: 101). Yazın bilimcilerin, postkolonyal yazının sınırları üzerine yaptıkları tartışmalarda en fazla örnek olarak gösterdiği yapıt, Conrad'ın *Karanlığın Yüreği* yapıtıdır. Gerek Boehmer'in ve gerekse Ashcroft, Griffiths ve Tiffin'in görüşlerinden yola çıkılacak olduğunda ise Conrad'ın 1899 yılında kaleme aldığı uzun öyküsünün postkolonyal yazın kapsamında değerlendirilebileceği görülmektedir. Timm'in 1978 yılında kaleme aldığı *Morenga* adlı romanı da hem yukarıda ismi geçen bilimcilerin hem de Reif-Hülser'in iddia ettiği şekliyle, postkolonyal edebiyat kapsamında değerlendirilebilmektedir (Reif-Hülser 2006: 11).

Birçok bilimcinin üzerinde hemfikir olduđu nokta; postkolonyal kuramın temellerinin, Filistinli karşılaştırmalı edebiyat bilimci ve postkolonyal kuramcı Edward Said'in *Şarkiyatçılık – Batı'nın Şark Anlayışları* yapıtıyla atıldığıdır. Said'in postkolonyal düşünceye ilişkin söz konusu yapıtında geliştirdiği fikrin temelinde; Batının, kendisini politik ve kültürel bir bütün olarak kavrayabilme yoluyla tanıyabilmek için “öteki” ne ihtiyaç duyması ve bu söz konusu “öteki”lerden birinin Dođu olması yatmaktadır (Reif-Hülser 2006: 17). Said, Dođu-Batı münasebetini farklı bir kuramsal boyutta irdelemiş, şarkiyatçılığa o zamana değin yüklenen anlama ek olarak onu, Avrupa sömürgeciliğinin izlerinin sürülebileceği bir alan olarak da analiz etmiştir (Meriç 2011: 107). Foucault'nun “*Bilgi, masum değildir; aksine o her daim, güç tarafından yönlendirilir.*” savından yola çıkan Said, Batılıların şarkiyatçılık anlayışını anlamak için, Foucault'nun *Bilginin Arkeolojisi ve Hapishanenin Dođuşu* yapıtlarında tanımladığı “söylem” kavramından yararlanmanın uygun olacağı ve Batılıların Doğululara ilişkin söylemlerinin çözümlenmesi ve yorumlanması gerektiği görüşündedir (Said 2016: 13). Said, Avrupa'da üretilen ve dolaştırılan Doğuya ilişkin

bilginin, sömürgeci güçlerin politik ve ideolojik amaçlarına hizmet ettiğini iddia eder. Ona göre Batılı birçok yazar, devlet adamı, politik düşünür, filolog ve filozof, söz konusu sömürgeci güçler olarak değerlendirilebilir. Bu Batılı bilimciler, Doğuyu merceğe altına alınıp kontrol edilmesi gereken bir şey olarak görürler. Said de Doğunun söz konusu bilimciler tarafından temsilinin, Batı ve Doğu arasında bir ikilik yarattığı görüşündedir. Batılı devletler, kendi hegemonyalarını Doğu üzerinde sürdürüp genişleterek ve Doğuya ilişkin kendi bakış açıları üzerinden bilgi üretmek onun üzerinde tahakküm kurma hakkını kendilerinde görmektedirler. Bu açıdan da Said'e göre şarkiyatçılık, bir "Batı fantezisi"nden ibarettir. Doğu, onların söylemlerinde belirttiği gibi ilkelğin ve gelişmemişliğin toprakları değildir (Praveen 2016: 47-48).

Postkolonyal kuram, Hintli edebiyat bilimcisi ve feminizm savunucusu Gayatri Spivak'ın *Madunlar Konuşabilir mi?* adlı ünlü makalesindeki ifadesiyle tartışma konusu olarak her şeyden önce ötekini muhatap alır (Vogel 2012: 97). Burada Spivak'ın İtalyan Marksist Antonio Gramsci'den esinlenerek kullandığı "madun" kavramından kasıt ise, Afrika'nın kabile yerlileri, Üçüncü Dünya ülkeleri, Doğu ve kadınlardır. Spivak, söz konusu makalesinde sömürülenlerin ve hatta daha ziyade kadın sömürülenlerin maruz kaldığı haksız tahakküme ve eşitsizliğe karşı "konuşamayan ve sessiz kalan" kadınların sesi olmayı hedeflemiştir. Hindistan'daki en düşük seviyede bulunan kast mensubu ve sömürgeye maruz kalmış kadınların haklarını savunmak, onun başlıca amaçlarından biri olmuştur. Tıpkı Foucault ve Said gibi Spivak da Üçüncü Dünya Ülkelerine ilişkin edinilen bilginin masum olmadığını, onun siyasi ve ekonomik güçler tarafından yönlendirildiğini savunur (Praveen 2016: 48).

Batı Hindistan'da bulunan Martinikli psikiyatrist, sosyolog ve yazar Frantz Fanon ise, *Yeryüzünün Lanetlileri* adlı yapıtında sömürgeciliğin ve işkencenin yol açtığı psikiyatrik hastalıkları ve *Siyah Deri, Beyaz Maske* adlı yapıtında da postkolonyal kuramın daha ziyade ırkçılık sorunsalını etraflıca tartışır. Söz konusu yapıtta Fanon'un üzerinde durduğu en önemli noktalar, siyahilerin beyazlar ile karşı karşıya kalmasının sonucunda tinsel dünyalarında meydana gelen olumsuz değişimler, aşağılık ve yabancılaşma duygusuna ilişkindir. Fanon, *Yeryüzünün Lanetlileri* yapıtında ise günün birinde sömürgecilere yönelik şiddetin meşrulaşacağını iddia eder. Bu iddiasıyla şiddeti meşrulaştırdığı gerekçesiyle bilim dünyasında oldukça tepki toplayan Fanon'a göre sömürülen yerliler, günün birinde birlik olup yeni bir hümanizm akımının doğmasına öncülük edecek ve o zaman dünya, daha yaşanılabilir bir yer olacaktır. Ona göre sömürgecilik, sömürüleni yaşamı boyunca "Ben kimim?" sorusuyla yüzleştirir. Bireylerde kimlik bunalımı yaratan sömürgeciliğin aynı zamanda sömürülen bireylerin kimliklerinin şekillenmesinde de etkili olduğunu iddia eder (Fanon 2007: 243-244).

Marlow ile Kara Kıtanın Derinliklerine Yolculuk

Conrad, on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru yazdığı uzun öyküsündeki Kongo yolculuğunu bire bir deneyimlemiş, tıpkı öyküdeki başkarakter Marlow'un yaptığı gibi Afrika ormanlarının derinliklerine doğru yol alırken Batılı güçlerin sözüme ona "medeniyeti" kara kıtaya götürme çabalarına şahit olmuştur. Öyle ki yazar, *Kongo Günlüğü* adlı yapıtında söz konusu yolculuğuna ilişkin deneyimlerini konulaştırmıştır (Vogel 2012: 109). Bu nedenle de öykünün aynı zamanda otobiyografik izler taşıdığını belirtmek, yanlış bir değerlendirme olmaz.

Roman başkarakteri Charlie Marlow, altı yıl boyunca Hint Okyanusu, Çin Denizi ve Büyük Okyanus'u dolaştıktan sonra yaşadığı şehir olan Londra'ya döner. Sonrasında ise Belçikalı bir ticaret şirketi tarafından Afrika'ya sömürge amaçlı giden bir geminin kaptanı olarak işe alınır. Orada birçok misyoner ve şirket temsilcisiyle birlikte, fildişlerinin en fazla elde edildiği alanlardan birinde yer alan bir şubenin müdürü ve aynı zamanda fildişi tüccarlığı yapan Kurtz adındaki kişiyi ormanın derinliklerini aşarak bulup geri getirme görevi verilir. Öyküde geçen yerin Afrika'nın hangi ülkesi ya da bölgesi olduğu ve sömürge zamanına ilişkin yeterli bilginin yer almamasına karşın birkaç ipucundan yola çıkarak söz konusu yolculuğun 19. yüzyılda ve Belçikalı Kral II. Leopold zamanının sömürgesi olan ve Afrika'nın ortasında yer alan ülke olan Kongo'ya olduğu anlaşılabilir.

Kara kıtaya Thames nehri üzerinden ayak bastığında Marlow'un ağzından çıkan ilk cümle "*Ve burası da, dünyanın karanlık yerlerinden biriydi.*" (Conrad 1982: 8) olur; çünkü dünyadaki yaşamın başladığı ilk yeri anımsatırcasına ilkeldir her şey burada. O, Kurtz'u bulmak için Afrika'nın karanlıklarına doğru yol alırken henüz yolculuğunun başlarında yerlilerin insanlık dışı yaşam koşullarına da şahit olur. Marlow'un belirlemesiyle uygar bir Batılının yiyebileceği hiçbir şey yoktur bu topraklarda. Tıpkı Thames nehrinden başka içilecek bir şeyin olmadığı gibi. Öyle ki Marlow, ayak bastığı toprakları "*Tanrının unuttuğu bir toprak parçası*" (Conrad 1982: 21) olarak tanımlar.

Marlow, işi devraldığı ve kıtaya geldiği ilk andan itibaren yerlilere karşı ruhsal dünyasında sürekli olarak ikilem içinde kalmaktadır. Öyle ki kıtaya adımını atar atmaz kara derili insanları gördüğünde onlara karşı önyargılı ve olumsuz hislerle dolarken, aynı zamanda onları gördüğünde tuhaf bir rahatlama da hisseder. Kısa süreliğine de olsa "*dolaysız gerçeklerle dolu bir dünyada*" yaşadığı duygusuna kapılır. Dahası içini "*belirsiz, iç karartıcı bir hayranlık*" hissi kaplar. Sanki üzerine bastığı toprak parçasını hem büyüleyici buluyor hem de bu hissiden dolayı üzerinde karabasanların yarattığına benzer bir ağırlık hissediyordu. O, kıtada harcadığı zaman boyunca da günlerini yerlilere ilişkin psikolojik gerilimler yaşayarak ve ikilem içinde kalarak geçirmeye devam eder. Onlardan kimi zaman nefret ediyor, kimi zaman da onlara acıma hissi besliyordu. Kimi zaman onların "*biçimsiz, gülünç maskeleri andıran suratlar*"a sahip olduğunu düşündüğü için onları tiksiniyecek "*yaratık*"lar olarak nitelendiriyor, kimi zaman da onların gözünün önünde çalışmaktan bitip tükenmiş halini görünce dehşet içinde donup kalıyordu.

Marlow'un ruhsal dünyasında yaşadığı ikilemler, Kurtz'la karşılaşınca kadar devam eder. Yerlilerin konuşmalarını duyan Marlow için onların çıkardıkları sesler, bir çığılığı andırıyordu adeta. Vahşidirler. Aynı zamanda da zavallı yaratıklardır. İnsanın iştahını kaçırın türden yaratıklardır hem de. Marlow ise, öyle değildir; çünkü kendi ifadesiyle o, bir Batılı olarak yerliler kadar iştah kaçırıcı bir yüze sahip değildir. Marlow, bu düşüncelerinin küstahlık olduğunun farkındadır. Ne var ki böyle düşünmekten kendini alıkoyamıyordu. Onlara ilişkin duyduğu bunca ötekileştirici hislerin yanında onların sırf hayatta kalmak için açlığa karşı savaşmalarını haklı bulur; çünkü onun düşüncesiyle insan aç olunca, onu hiçbir güç her türlü eylem için harekete geçme arzusundan alıkoyamaz. Marlow, onlarla duygudaşlık kurabiliyordu. Ne var ki bu, onun Batılı kibrini yenmesine henüz yetmiyordu. Marlow'un bu söz konusu Batılı kibri, onun yerlilere ilişkin zaman kavramı tespitini de açığa çıkarmaktadır. O, Afrika topraklarında, Batıda olduğu gibi bir zaman kavramının egemen olduğunu

düşünmüyordur; çünkü Marlow'a göre yerliler, *"hala zamanın ilk çağlarındaydılar – zamanı bilmelerini gerektiren kalıtsal deneyleri yoktu ve urmağın aşağı boylarında, saçma bir yasaya uygun olarak düzenlenmiş bir kâğıt parçası oldukça da, nasıl yaşayacakları kimseyi ilgilendirmiyordu."* (Conrad 1982: 63). Yerliler, Batılılarda olduğu gibi zamanı ötelere taşıyan gerek kişisel ve gerekse toplumsal gelişmeler yaşamıyor, tıpkı ilkçağ insanları gibi ve dünyada olup biten her şeyden habersiz olarak hayatlarını sürdürüyordur. Marlow aslına bakılırsa kendi topraklarından olan güçlerin yerlilere karşı uyguladığı *"saçma"* yasalardan bahsederken bir yandan Batılıların yerlilere karşı uygulamalarına eleştirel bir gözle bakıyor gibi görünüyor, fakat öte yandan da onların ikelliğine vurgu yaparak nasıl da Batılıların aksine medeniyetten uzak bir yaşam sürdürdüklerini yinelemek suretiyle onları küçümsüyordur.

Marlow, tanışmayı güçlü bir şekilde arzuladığı Kurtz'a ulaşmak için Afrika'nın vahşi ormanlarında ilerliyordur. Kurtz, Kongo'nun bir bölgesini kendi imparatorluğu olarak ilan ederek fildişi bulabilmek için yerlileri gözünü kırpmadan öldürmektedir. Marlow, Kurtz'u henüz değil ama onun öldürüp sopalara astığı yerli kafataslarını görünce şaşkınlık yaşar. Onun Kurtz'u bulabilmesi için kendisine yardım eden Rus, Marlow'un gördükleri üzerine ona yerli köylülerin Kurtz'a olan hayranlığından, onu görebilmek için gerektiğinde yerlerde sürünerek geldiklerinden bahsedince Marlow, hiddetle : *"Bay Kurtz'a yaklaşabilmek için gerekli törenleri bilmek istemiyorum."* diye haykırır ve ardından içinden şu düşünceleri geçirir: *"Nedense, böyle ayrıntıların, Bay Kurtz'un pencerelerinin dibindeki kazıkların tepesinde kuruyan o kafalardan daha dayanılmaz olacağını seziyordum."* (Conrad 1982: 90). Marlow, sopalara asılan kurukafaları gördüğü anda, adeta ruhsal dünyasında bir aydınlanma yaşar. Kafatasları, onun kendi benliğini bulabilmesi için adeta birer aydınlanma sembolü haline dönüşür. Artık bırakın yerlilerin sopalara geçirilmiş kafataslarına bakmayı, şimdi onlara ilişkin duyacağı kötü sözler bile ona dayanılmaz derecede acı veriyordur. Rus yardımcı, Kurtz'un sopalara astığı kellelerin savunmasını, onların isyancı olduğu için hak ettiklerini söyleyerek yapar. Marlow ise, ona kahkahalarla karşılık verir. Yerlilerin Kurtz'a karşı ayaklanmalarının bedeli, onların ölümleri olamazdır. Marlow, başlarda Afrika'ya yaptığı yolculuğun en önemli ayrıntısı olarak Kurtz'la tanışmayı görüyordur. Kurtz, çevresi tarafından öylesine şahane özelliklerle yüceltiliyordur ki, Marlow bir an önce onu görmek ve onunla tanışmanın gururunu yaşamak istemiştir. Ne var ki Kurtz'u tanıdıktan ve imparatorluğunu kurduğu bölgede yerlilere çektirdiği zulmü gördükten sonra şimdi tıpkı kendisi gibi Batılı olan bir bireyi yerlilere karşı yaptıkları yüzünden yargılayabiliyor, aslında ait olduğu medeniyetin kara kıtada nasıl da medeniyetten uzak bir tahakküm uyguladığının farkına varabiliyordur. Kurtz ve sopalara astığı kafatasları, Marlow'da yerlilere karşı adeta bir farkındalığa vesile olmuş, onu vahşi bir Batılı olmaktan çıkartıp masum bir insan yapmıştır. Yerlilerin Marlow ve Rus yardımcıya zarar vermesini önlemek için Kurtz'un insafına kalmanın, onur kırıcı bir şey olduğunu düşünüyordur şimdi Marlow. Bir Batılı olarak, Kurtz'la bir tutulduğu için kendini sağlıklı bir birey olarak görüyordur. Kendini kara kıtanın karanlık mezarına girmiş de üstüne olanca toprağı boca etmişler gibi hissediyordur. Ait olduğu Batı medeniyetinin uyguladığı tahakküme ve *"fesat"*lığa şahit olması ve orada bulunarak onun da tıpkı Kurtz gibi yapılanların meşrulaştırılmasına yardım ediyor olma hissi, Marlow'u derinden sarsmaktadır:

Aslında artık mezara girmiş gözüyle bakılabileceğini benim de kabullendiğim Bay Kurtz'a değil, doğaya dönmüştüm. Bir an için, ben de ağza alınmaz gizlerle dolu bir mezara

gömülüymüşüm gibi geldi bana. Göğsüme basan dayanılmaz bir ağırlığı, yaş toprak kokusunu, savaşı kazanmış olan fesatın gözle görülmez varlığını, koyu bir gecenin karanlığını duydum... (Conrad 1982: 96-97).

Marlow, tüm bu yaşanan ve hala yaşanmakta olan zulümlere açıkça göz yumduğunu düşündükçe suçluluk hissediyordu. Bu yüzden de kendini cezalandırılması gereken bir günahkâr gibi görüyordu. Kurtz, ormanın içinde tek başına kurduğu egemenliğin ağırlığını kaldıramamış ve hastalanmıştır. Marlow'a göre Kurtz'un acı sonu, yaşamına uygun olarak son bulmuştur; çünkü o, yaşamının son anlarını hem hasta hem de korku dolu ve huzursuz geçirmiştir. Başka deyişle Marlow'un gözünde Kurtz'un bu hazin sonu, anlaşılabilir bir durumdur. Ne de olsa "*Tüm Avrupa'nın katkısı vardı, Kurtz'un yaratılmasında.*" (Conrad 1982: 77). Üzerine sinen Avrupalı kibri ve bu kibrin getirdiği sömürüyü ve şiddeti meşrulaştırma durumu, onu yaşamının son günlerinde yalnız bırakmayacaktır elbette.

Marlow, kendisini sorgulamaya devam ediyor, kendisinin de şimdi tıpkı Kurtz gibi günahlarının kefareti için pişmanlıktan çıldırması gerektiğini düşünüyor. Pişmanlık hissediyor, "*Bu beklenmedik ortaklığı, bu kötü ve açgözlü adamların işgalindeki karanlık ülkede seçmeye zorlandığım karabasanı nasıl kabul ettiğim ilginçtir.*" (Conrad 1982: 105) cümlesiyle hem Batılı sömürgecilerin şiddeti ve sömürüyü meşrulaştırmalarını sorguluyor, hem de kendisinin tüm bu yapılanlara nasıl sessiz kalabildiğine anlam veremeyerek kendini cezalandırması gerektiğini düşünüyor ve dahası Marlow belki de ömrünün bundan sonrasını, yaşamının sonuna kadar beraberinde taşıyacağı vicdan azabıyla ve bu yolla insanlığa karşı olan borcunu ödemeye çalışmakla geçirecektir.

Bir Kara Kıta Öyküsü Kahramanı: Gottschalk

Alman çağdaş yazarlarından Timm'in 1978 yılında kaleme aldığı romanı *Morenga*'da, 1904 yılından 1907 yılına kadarki geçen sürede Almanya'nın o dönemde sömürgeci olan Güney Afrika'nın Namibya ülkesinde yaşayan Herero ve Hotanto yerli kabileleri ile Almanlar arasındaki mücadele anlatılmaktadır. Yerliler, söz konusu geçen yıl aralığında Almanlar tarafından madenlerde ağır şartlar altında çalıştırılmış ve türlü işkencelere maruz kalmıştır. Tarihte "Namibya Soykırımı" olarak adlandırılan sömürü ve şiddet olayları, Almanya'nın o zamanda iktidarda olan Kralı II. Wilhelm'in sömürge politikası dönemine rastlamaktadır (bkz. Kraft 2003: 1243).

Timm, romanını yazmak için arşiv araştırmaları ve dönemin Alman askerleriyle uzun görüşmeler yapmış ve hatta araştırmalarını detaylandırmak için Namibya'ya gitmiştir. Araştırmaları sırasında "Güneybatı Afrika Halk Örgütü" ile kurduğu irtibatlar nedeniyle kendi ülkesinde "*istenmeyen kişi*" olarak damgalanmıştır (bkz. Kraft 2003: 1243). Timm romanına ilişkin yaptığı araştırmalar sırasında Gottschalk adında bir Almanın dönemin Afrika yerlileriyle kurduğu iletişimden haberdar olur.

Gottschalk, Namibya'nın sömürüldüğü dönemde orduda görev yapmaktadır; ne var ki sömürge günlerinde şahit olduğu şiddet ve işkence karşısında yapılanlara karşı tepkisini ortaya koyarak yerlilerin çıkmayan sesi olur. Romanın başkarakteri olan Gottschalk, bu anlamda gerçekte yaşamış bir karakter olup romandaki öyküsü kurmacadır. Gottschalk, sömürge topraklarında görevlendirilmek üzere, Almanya'dan

Namibya'ya getirilen iki Alman veterinerden biridir. Gençken de tıpkı Almanya'dan Güneybatı Afrika'ya yaptığına benzer gemi yolculukları deneyimlemiştir. Bundan dolayı uzun günler süren söz konusu yolculuklara ilişkin deneyim kazanmıştır. Bununla birlikte o, yaşamı boyunca ilk kez deneyimlediği Alman sömürge bölgesi olan Afrika'da kendini yabancı gibi hisseder. Tuttuğu günlükte de yaşadığı yabancılık hissini sık sık dile getirir. Tıpkı Marlow gibi Gottschalk da kıtaya geldiği ilk zamanlarda yerlilere karşı oradaki birçok Alman gibi önyargılı ve ırkçı bir tutum içerisine girer. Öyle ki, onları derilerinin renklerinden dolayı ötekileştiriyor, onlara sömürgeci bir Batılının gözünden bakıyordu. Tıpkı Marlow'un yerlilerin yüzüne bakınca hissettiği tiksintiyi Gottschalk, onların ten kokusunu alınca hisseder. Onun için yerliler, siyah bir deri yığından başka bir şey değildir. Ayrıca siyah derililerin sözde egemenliğini yaşadığı Afrika toprakları, Gottschalk için güçsüz ve güvensiz bir kıtadır; çünkü her şeyden önce içinde yaşayan siyahi ırkın kendisi, güçten yoksun ve değersizdir. Bu yüzden üzerine bir Batılı kibriyle bastığı topraklar, Gottschalk'a güven hissi vermez. Üzerine bastığı Afrika toprakları, adeta sallanıyor, parçalanacak ve onu yutacak hissi veriyordu. Bununla birlikte Gottschalk'ın siyah deriyi görünce hissettiği önyargı ve ötekileştirme duygusunun yanında, tıpkı Marlow'da olduğu gibi yerlilere karşı yapılanlara şahit oldukça içinde yaşadığı ikilem, roman boyunca açık bir şekilde görülmektedir. Bir taraftan bir Batılı olarak kendini yerlilerle hiçbir şekilde eşit hissedemiyor, onları kendi ırkından aşağıda ve değersiz görüyor, diğer taraftan ise onlara karşı yapılan haksız güç uygulamasını kendi içinde yaptığı muhakemelerle eleştiriyordu. Öyle ki Gottschalk, günün birinde Almanların güçsüz ve savunmasız yerlilere karşı yaptıkları zulüm üzerine daha sık düşündüğünü fark eder. Beyninden geçen bu muhakemelerin kötü ve zararlı olduğunu bilmesine rağmen, yine de kafasındaki düşüncelerin gerçekleşmesi için her yola başvurma isteğine şaşırıyor, tıpkı Marlow gibi o da, içinde yaşadığı ikileme bir anlam veremiyor ve bir Batılı olarak yerlilerin tarafındaymışçasına şekillenen düşünceleri için kendini sorguluyordu:

Gottschalk'ın daha sonraları kendine hiç izah edemediği bir şey vardı; nasıl oluyordu da çarpık bir düşünce, o düşünceyi çarpık olarak değerlendiren beynin içinde bu derece inandırıcılık kazanıyor ve sonunda onu gerçekleştirmek için her yolu denemek bir saplantıya dönüşebiliyordu? (Timm 2010: 289)

Tıpkı Marlow'un Kurtz'u tanınmasıyla birlikte ruhsal dünyasında yaşadığı değişim gibi Gottschalk'ın da yerlilere ilişkin düşüncelerinin değişmesinde Wenstrup adlı sömürge topraklarında görevlendirilen diğer veterinerin etkisi büyüktür. Ne var ki değişime vesile olan karakter Wenstrup, romanın başından sonuna kadar hümanist ve sömürüye başkaldıran karakter özellikleriyle Kurtz'un aksine Gottschalk'ı, yerlilere ilişkin insancıl ve merhametli yaklaşımıyla etkiler. Wenstrup, aslına bakılırsa Namibya topraklarına Almanların yerliler üzerinde kurduğu tahakkümün meşrulaştırılmasına destek olmak amacıyla gelmemiştir. Ne var ki kara kıtaya gelişinin asıl amacı, romanda belirtilmemektedir. O, baştan beri sömürülenlerin tarafında yer almış, öyle ki her Almanın, Alman hükümeti tarafından kendisine meşru yollarla verilen bir Hotanto çocuğunu hizmetkâr olarak kullanabilme olanağına rağmen, onu kendi ırkından koruyup kollayarak Gottschalk'a örnek olacak bir davranış sergilemiş ve onun, ortamın tüm insanlık dışı koşullarına rağmen insani özelliklerini hatırlamasına yardımcı olmuştur. Wenstrup, diğer Alman askerlerinin tersine yerlileri yok saymaz ve dahası onlarla iletişim kurabilmek ve onları sömürülmesi gereken nesnelere değil, her şeyden önce bir insan olarak görüp anlayabilmek için Nama dilini öğrenmeye çalışır. Burada

Gottschalk'ın Marlow'da olduğunun aksine sosyal yaşamına ilişkin de yaşadığı değişimden söz etmek mümkündür. *Karanlığın Yüreği*, Marlow yerlilerle herhangi bir iletişim kurmaksızın son bulmaktadır. Ne var ki *Morenga*'da Gottschalk'ın yerlilerle kurmak istediği iletişimden, onların yaşamlarına dâhil olma çabası olduğu çıkarımını yapmak olanaklıdır. Gottschalk da şimdi Wenstrup'tan etkilenecek Nama dilini öğrenmek istiyordur. Bu yüzden onunla birlikte yerlilerin verdiği dil derslerine katılır. Bu onun, yerlileri “insan ve canlı olarak” tanımaya ve onları anlaşılması gereken bir topluluk olarak görmeye başlamasının ilk adımıdır. Gottschalk, Namibya'ya ilk geldiğinde tıpkı diğer Alman askerleri gibi yerliler hakkında aşağılayıcı söylemler kullanırken, şimdi Teğmen von Schwanebach gibilerinin aksine yerlilerle iletişim kurabilmek için onları anlamak gerektiğini düşünmektedir. Aslında Gottschalk, Teğmen von Schwanebach'la yaptığı konuşmada yerlilerin dilini öğrenmek istemesinin nedeni olarak ona, bir ülkeyi sömürge haline getirebilmek için o ülkenin içinde yaşayan insanları anlamak gerektiği gerekçesini sunar. Gottschalk'ın sunmuş olduğu gerekçe, her ne kadar sömürge topraklarındaki gerçek bir Batılının gözünden ve bu anlamda da insanlık dışı olsa dahi o, söz konusu gerekçesiyle yerlileri en azından iletişim kurulması gereken canlılar olarak gördüğünün ipuçlarını vermektedir.

Gottschalk, Wenstrup'un etkisiyle yerlilerin dilini öğrenmek istemesi ve bunun için kurslara katılmasıyla birlikte geçen günlerde yerlilere ilişkin ruhsal ve sosyal yaşamında değişimler yaşamaya devam etmektedir. Öyle ki Batılıların yerlilerle olan iletişiminin ilerletilmesi gerektiği ve Batılıların gelişmiş medeniyetler olarak geri kalmış yerlilerden sorumlu oldukları düşüncesiyle Namibya'nın Warmbad şehrinde bir veterinerlik fakültesi kurmaya karar verir. Yalnızca fakülte kurmakla kalmayıp, aynı zamanda yerliler için ülkenin çeşitli bölgelerinde konferanslar vermek amacındadır. Gottschalk, bu amaçlarını Başhekim Haring ile paylaşarak ondan tüm bunları yapabilmesine ilişkin izin ister. Haring, Gottschalk'ın bu düşüncesini değersiz ve gereksiz görür. Öyle ki kısa bir “*Evet*” cevabıyla onu geçiştirmeye çalışır. Gottschalk, Haring'e Batılıların yerlilerin her türlü gelişimine katkıda bulunmaları gerektiğini, bu yüzden de sahip oldukları kültürel ve teknik bilgilerin onlara aktarılması gerektiğini düşündüğünü belirtir. Gottschalk, bu yolla Batılıların da yerlilerden öğrenecekleri şeyler olduğunu söylediğinde Haring, ona şaşırarak “*Ne öğrenebiliriz?*” sorusunu yöneltir. Gottschalk'ın cevabı ise, yaşadığı değişimi tam anlamıyla kanıtlar niteliktedir: “*Candan olabilmeyi.*” (Timm 2010: 157).

Marlow, tıpkı Gottschalk gibi yaşadığı ikilemin ve öz sorgulama yapmasının yanı sıra öykü boyunca yerlilere ilişkin pasif bir tutum içerisinde bulunurken Gottschalk, aktif bir karakter imajı çizmekte, yaşadığı uyanışla birlikte sürekli olarak bu insanlık dışı duruma son verilmesi gerektiğini vurgulayarak harekete geçmeyi istemektedir. Öyle ki o, tüm bu yaşananlardan bir birey olarak kendisini de sorumlu tutuyor, kara kıtada geçirdiği her an bir şeyleri çözüme ulaştırmak için kendine “*Ne yapmalıyım?*” sorusunu yöneltiyordur. O, bununla birlikte kendisine sorular sorarak ve düşüncelere boğularak bir şeylerin değişmeyeceğini biliyordur. Verilen savaşın Batılılar açısından haksızlığının sorgulamasını artık yapmıyordu; çünkü ortada bir haksızlık olduğundan emindir. Öyle ki bunu tuttuğu günlüğünde “haykıran haksızlık” olarak nitelendirmiştir. Bu nitelemenin arkasında duracak ve bir şeyler yapması gerektiği düşüncesini gerçekleştirecek tek bir hamle vardır. İşinden istifa etmek. Gottschalk, artık suçsuz insanların sırf kendilerini koruyacak gücü olmadığı için sömürülmesini ve şiddet görmesine daha fazla tanıklık

etmek istemiyordur. Kıtada kaldığı süre boyunca yeterince vicdan sorgulaması yapmıştır. Romanın sonunda ise istifa dilekçesini vererek kendisine ve insanlığa karşı duyduğu sorumluluğu yerine getirmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada, postkolonyal yazın kapsamında değerlendirilebilecek *Karanlığın Yüreği* ve *Morenga* yapıtlarında başkahramanlar Marlow ve Gottschalk'ın öykülerinde, yıllar boyu sömürge sıfatıyla anılan Afrika topraklarında yaşadıkları değişimin karşılaştırma yoluyla analizi yapılmış; gücü elinde bulundurmak uğruna yapılan insanlık dışı sömürü ve onun getirdiği şiddetten yalnızca sömürülen halkın değil, söz konusu sömürünün Batılının kendisinin de yaşamını ve kişiliğini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Tüm bunlar da yapılanların ne kadar insanlık dışı olduğunu, insanlıkla bağdaştırılabilecek şeyler olsaydı yalnızca yerlilerin değil, Batılının kendisinin de söz konusu vahşetten etkilenmesinin olası olmayabileceğini göstermektedir. Batılı, kendinden güçsüz toplumlar üzerinde kurduğu tahakküm aracılığıyla onları ötekileştirirken, aslında farkında olmadan kendine ve içinden çıktığı topluma yabancılaşan, bununla birlikte kendi toplumuna eleştirel yaklaşabilen ve güçsüzün sömürülmesine yalnızca bir insan gözüyle bakabilen Batılı bireyler de yaratmaktadır. Öyle ki Marlow ve Gottschalk, her iki öyküde de yaşananlar karşısında her şeyden önce bir insan olarak kıtaya geldikleri ilk ana kıyasla aynı kalamamış, ruhsal yaşamlarında insanlığı sorgulama ve vicdan muhakemesiyle karşı karşıya kalmışlardır.

Marlow'un yaptığı sorgulama, daha ziyade kendi tinsel dünyasıyla sınırlı kalırken Gottschalk, bu sınırların dışına çıkarak yapılan haksız tahakküm karşısında yerlilerin sesi olmak ve kendi vicdanını bu yolla rahatlatmak için harekete geçmiştir. O, kişisel yaşamına ilişkin yaşadığı değişimi, sosyal yaşamına da uygulamak amacıyla yerlilerin dilini öğrenerek onlarla sağlıklı bir iletişim kurma yoluna gitmiştir. Yerlilere karşı yapılan sömürünün çirkinleşerek ve katlanarak devam ettiğini gördüğünde ise, işinden istifa ederek sömürülenden yana olan tavrını belirginleştirmiştir. Bu anlamda da Marlow, öykü boyunca öz sorgulama yapmakla birlikte daha ziyade pasif bir karakter olarak karşımıza çıkarken Gottschalk, sorgulamalarını eyleme dökmek suretiyle Marlow'a göre daha aktif bir yapı sergilemektedir.

Her iki karakterin de değişim yaşamasındaki en önemli etken, kendileri gibi Batılı olan Kurtz ve Wenstrup'tur. Kurtz, Marlow'u yerlilere karşı yaptığı insanlık dışı muamele sonucunda bir değişime sürüklerken Wenstrup, Gottschalk'ı insancıl özellikleriyle etkiler. Bununla birlikte her ne kadar değişimlerine aracılık görevi yüklenen her iki karakter farklı özelliklere sahip olsa da başkahramanlar, söz konusu kişileri tanıdıktan sonra olumlu yönde bir değişim yaşamışlardır. Marlow ve Gottschalk, tinsel dünyalarına ilişkin değişimin ipuçlarını öykü boyunca tanıklık ettikleri karşısında ikilem yaşayarak ve yerlilerle kimi zaman önleyemedikleri bir duygudaşlık hissi duyarak vermişlerdir. Ne var ki onlara karşı besledikleri önyargı, her iki karakteri tanyana kadar sürmüş, onları tanınmalarıyla birlikte ise insani bir aydınlanma yaşayarak kendilerini sürekli bir sorgulama döngüsünün içinde bulmuşlar, aynı zamanda tanıklık ettikleri olaylara bir Batılı olarak değil, yalnızca insan olarak bakabildiklerini fark etmişlerdir.

Kaynakça

- Conrad, Joseph** (1982): *Karanlığın Yüreği*. 2. Baskı, (İngilizceden Çev.: Sinan Fişek), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Fanon, Frantz** (2007): *Yeryüzünün Lanetlileri*. 2. Baskı, (İngilizceden Çev. Şen Süer), İstanbul: Versus Yayınları.
- Hook, Derek** (Ed.) (2004): *Frantz Fanon, Steve Biko, 'Psychopolitics' and Critical Psychology*. İçinde: *Critical Psychology*. s. 84-114. London: Lansdowne, South Africa, Juta Academic Yayınları.
- Loomba, Ania** (2000): *Kolonyalizm Postkolonyalizm*. 1. Baskı, (İngilizceden Çev.: Mehmet Küçük), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Meriç, Övünç** (2011): Slumdo Millionaire- Batı Doğu İmgesini Yeniden Üretiyor. *Erciyes İletişim Dergisi "akademia"*, Cilt: 2, Sayı:1, s. 106-116.
- Praveen V., Ambesange** (2016): Postcolonialism: Edward Said & Gayatri Spivak. *Research Journal of Recent Sciences*, Cilt: 5, Sayı: 8, s. 47-50.
- Reif-Hülser, Monika** (2006): *Fremde Texte als Spiegel des Eigenen Postkoloniale Literaturen und ihre Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kanon*, Münih: Wilhelm Fink.
- Said, Edward** (2016): *Şarkiyatçılık – Batı'nın Şark Anlayışları*. 9. Baskı, (İngilizceden Çev. Berna Yıldırım), İstanbul: Metis Yayınları.
- Sawant G., Datta** (2011): Perspectives on Post-colonial Theory: Said, Spivak and Bhabha. *Literary Endeavor Dergisi*, Sayı: 2, s. 129-135.
- Timm, Uwe** (2010): *Morenga*. 1. Baskı, (Almancadan Çev. Rasin Güçhan), İstanbul: Can Yayınları.
- Vogel, Daniel** (2012): Joseph Conrad in The Light of Postcolonialism. *Yearbook of Conrad Studies*, Cilt: VII, s. 97–112.

Entwicklungsprozess des digitalen Lehr- und Lernspiels ,Berlin 3D entdecken!'¹

Yunus Alyaz , Bursa - Dorothea Spaniel-Weise , Jena - Theres Werner ,
Jena

Öz

Almanca Öğretim ve Öğrenim Oyunu ,Berlin 3D entdecken!'in Geliştirilme Süreci

Bu çalışmada Bursa ve Jena'dan akademisyenlerin işbirliğinde geliştirilen ,Berlin 3D entdecken!' dijital Almanca öğretim oyunu geliştirilme süreci teknik ve didaktik açılardan tanıtılmaktadır. Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi alanında güncel eğilim dijital oyunlarla yabancı dil öğrenimi (DGBLL) ve oyunlaştırmadır (gamification). Dijital yerliler olarak da adlandırılan, 21. yüzyılın genç kuşağı öğrenme sürecinde çeşitli dijital oyunlardan yararlanmaktadır (Prensky, 2001). Gençler eğitsel dijital oyunlarla öğrenmeye olumlu yaklaşırken öğretmenler bu konuda çeşitli nedenlerle çekimser kalmaktadırlar ve bu da sıkça eleştirilmektedir (Allsop et al. 2013, Blume, 2017, Chandler 2013, Emin-Martinez & Ney 2013, Gerber & Price 2013, Wagner & Mitgutsch 2009). Ancak piyasadaki hemen hemen bütün eğitsel oyunlar ders dışı zamanlarda kendi kendine öğrenme konseptine göre tasarlandığından ve ders entegre edilmesi son derece zor olduğundan öğretmenlere yöneltilen bu eleştiriler gerçekçi değildir. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme konseptine göre hazırlanmış bir materyali derste nasıl kullanabileceği sorusunun yanıtı henüz verilememiştir. Öğretmenlerin bu konuda çekimser kalmalarının en önemli nedeni günümüzde henüz Almanca derslerinde kullanılabilecek bir dijital oyunun mevcut olmamasıdır, bir başka ifadeyle piyasada öğretmeye yönelik bir oyun yoktur. Bu sorunun çözümüne katkıda bulunmak amacıyla Almanca öğretmeye yönelik bir dijital oyun geliştirilmiştir: ,Berlin 3D entdecken!'. Öğretmenler bu dijital oyunu sınıflarında kullanarak, oynayarak ders anlatabilirler. Oyun B1+ seviyesinde dil içeriği ve Berlin Mitte semtindeki beş tarihi esere ilişkin kültürel bilgiler sunmaktadır. Rol üstlenme türünde (RPG = Role Play Game) tasarlanmış oyunda oyun figürleri tarafından tarihi binaların gerçeğe yakın üç boyutlu modellerinin keşfedilmesi ve öğrenilmesi öngörülmüştür. Oyun öğretmene oyun içi üç boyutlu sunumlar, etkileşimli alıştırmalar ve bölüm sonu testi gibi içerikleriyle derse entegre etme olanağı sunmaktadır. Oyunun dört farklı sürümü geliştirilmiştir: Masaüstü bilgisayar, akıllı tahta, web ve mobil (Android & IOS).

Anahtar Sözcükler: DGBLL, DaF, Öğretim Oyunu, Eğitsel Oyun, Oyunlaştırma

Abstract

In diesem Vortrag wird der Entwicklungsprozess des digitalen Lehr- und Lernspiels ,Berlin 3D entdecken!', das in Kooperation von Bursaer und Jenaer DaF-DozentInnen entwickelt wurde, unter technischen und didaktischen Aspekten vorgestellt. Digitalspiel-basiertes Fremdsprachen Lernen (DGBLL) und Gamifizierung sind gegenwärtige Tendenzen im computerbasierten Fremdsprachenlernen. Die Millenium-Generationen, die sog. Digital Natives, lernen durch digitale (Lern-)Spiele diverser Art (Prensky 2001). Während die Jugendlichen digitale Sprachlernspiele als neues Material willkommen

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung eines mündlichen Vortrags, gehalten auf dem XIV. internationalen Germanistikkongress an der Universität Atatürk vom 25.-27. Oktober 2018 in Erzurum.

heißen, bleiben die Lehrpersonen aus verschiedenen Gründen eher skeptisch, was oft kritisiert wird (Allsop et al. 2013, Blume 2017, Chandler 2013, Emin-Martinez & Ney 2013, Gerber & Price 2013, Wagner & Mitgutsch 2009). Doch die Kritik an den Lehrenden ist nicht gerechtfertigt, da fast alle Spiele dieser Art als Medium zum individuellen Lernen in außerschulischen Kontexten konzipiert worden sind und sich daher nur bedingt in den Unterricht integrieren lassen. Es bleibt offen, wie Lehrende ein Selbstlernmedium im Unterricht verwenden können. Der entscheidende Grund zurückhaltender Einstellungen von Lehrenden ist, dass derzeit kein digitales Spiel vorhanden ist, das sie in ihren DaF-Klassen zu unterrichtlichen Zwecken einsetzen können, d.h. es gibt kein digitales Lehrspiel! Um zur Lösung dieses Problems beizutragen, wurde ein digitales DaF-Lehrspiel entwickelt: ‚Berlin 3D entdecken!‘ Durch dieses Spiel können DaF-Lehrende in eigenen Klassen spielend lehren. Auf dem Sprachniveau B1+ liefert das Spiel landeskundliche Informationen über fünf Sehenswürdigkeiten in Berlin Mitte. Als RPG (Role Play Game) konzipiertes Spiel enthält es 3D-Modelle von historischen Bauten, die von Avataren realitätsnah erkundet werden. Durch 3D-Präsentationen, interaktive Übungen und einen Abschlusstest bietet das Spiel die Möglichkeit, es in den Unterricht zu integrieren. Es wurden vier Grundversionen des Spiels entwickelt: für PC, Smartboard, Web und Mobil (Android & IOS).

Schlüsselwörter: DGBLL, DaF, Lehrspiel, Ernsthafte Spiele, Gamifizierung

1. Einführung: DGBLL & DGBLT?

In diesem Vortrag wird der Entwicklungsprozess von der Vorbereitungsphase bis zur Markteinführung des digitalen Lehr- und Lernspiels ‚Berlin 3D entdecken!‘, das in Kooperation von Bursaer und Jenaer DaF-DozentInnen entwickelt wurde, unter technischen und didaktischen Aspekten vorgestellt. Die rasche Entwicklung der digitalen Lernspiele in den letzten zehn Jahren führte zum Entstehen eines neuen Teilgebiets im Rahmen des computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts (CALL): dem Digital Games-Based Language Learning (DGBLL), welches den Einsatz jeglicher Art digitaler Spiele in den fremdsprachlichen Lernprozessen erforscht. DGBLL und Gamifizierung sind gegenwärtige Tendenzen im computerbasierten Fremdsprachenlernen. Die Millenium-Generationen, die sog. Digital Natives, lernen durch digitale (Lern-)Spiele diverser Art. Seit ca. 1980 werden von vielen Herstellern digitale Spiele (auch Computerspiele, Videospiele, elektronische Spiele, Arkade- oder Abenteuerspiele genannt) für die Unterhaltung hergestellt. Das Potential dieser Spiele, Lerninhalte zu vermitteln, wurde erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts entdeckt (Prensky 2001; Gee 2003). Diese kommerziellen Abenteuerspiele (Engl. Commercial Off-The-Shelf Games = COTS) wurden in vielen Fachbereichen wie Umwelt (Klopfer und Squire, 2008), Geschichte (Squire 2004), Politikwissenschaft (Sisler 2009), Fremdsprachen (Sylvén und Sundqvist 2012) u.a. verwendet. Von der Tatsache ausgehend, dass diese digitalen Abenteuerspiele die jüngeren Generationen anziehen, wurden digitale Spiele hergestellt, die die spielerischen Elemente, Spielarchitektur und -mechanik übernehmen, aber zur Vermittlung von Lerninhalten gespielt werden sollten. Diese Art digitaler Lernspiele werden in der Fachterminologie als ‚Ernsthafte Spiele‘ (Engl. Serious Games) bezeichnet. Ernsthafte Spiele sind Unterrichtsmaterialien in Form eines attraktiven Abenteuerspiels und vermitteln den Inhalt auf spielerische Weise (Gamifizierung). Die Recherche in der Fachliteratur und Marktanalyse in der Vorbereitungsphase des Spielentwicklungsprojekts zeigte, dass viele Firmen und Institutionen besonders in den letzten zehn Jahren diverse DGBLL-Projekte wie Lernabenteuer Deutsch, SiLang, The English Minnits, Practise Spanish etc. durchgeführt haben (SEGAN 2018; Goethe Institut 2009/2013; Peirce und Wade 2011; Jantke 2011; Zhang 2018). Dabei handelt es sich um drei Typen von digitalen Spielen, die in den

fremdsprachlichen Prozessen eingesetzt wurden: 1) Kleine digitale Spiele (digitale Versionen herkömmlicher Sprachlernspiele) wie z.B. Kreuzworträtsel, „Galgenmännchen“, Wortspiele, Flashcards u.a. 2) Kommerzielle Abenteuerspiele wie z.B. World of Warcraft, SIMS, Civilisation etc. und 3). Digitale Sprachlernspiele (sog. Serious games) wie z.B. Lernabenteuer Deutsch, DigiBahn u.a. (Alyaz und Genç 2015; Meyer 2013; Neville 2015). DGBLL-Studien zeigen, dass Fremdsprachenlernen durch digitale Spiele unter den LernerInnen-, Material (Spiel)-, LehrerInnen-, Schul- und Elternaspekten behandelt worden ist, wobei oft von hohem Lernerfolg durch Lerner motivation, -autonomie, intensive spielinterne und -externe Interaktion u.a. berichtet wurde (Berns et al. 2013; Coleman 2002; Johnson ve Valente 2009; Neville 2015; Hung et al. 2016; Butler 2015; Guerrero 2011; Sylvén und Sundqvist 2012); Sørensen und Meyer 2007). Die DGBLL-Studien über den LehrerInnenaspekt sind vergleichsweise von geringer Anzahl und es werden häufig nur die Einstellungen der Lehrenden zum Einsatz digitaler Lernspiele in fremdsprachlichen Prozessen thematisiert. In den meisten dieser Studien werden in größerem Maße skeptische, negative Meinungen bzw. -einstellungen berichtet (Yılmaz İnce und Demirbilek, 2013; Egenfeldt-Nielsen 2005; Emin-Martinez und Ney 2013; Gerber und Price 2013). Breuer (2010), Lacasa et al. (2008), Sandford et al. (2006), und Turkle (2005) erklären dieses negative Bild durch den intergenerationalen Unterschied im digitalen Kontext: Der Grad der negativen DGBLL-Einstellungen steigt parallel zum Alter der LehrerInnen. Forscher wie Blamire (2010), Allsop et al. (2013), Wagner und Mitgutsch (2009) berichten, dass einige Faktoren wie die Schwierigkeiten, gegenwärtige Lernspiele in den Unterricht zu integrieren, fehlende Infrastruktur in den Schulen und negative Reaktionen der Umgebung zu negativen LehrerInneneinstellungen gegenüber dem Gebrauch von digitalen Lernspielen im Fremdsprachenunterricht führen. Hinzu kommt, dass in Studiengängen zur LehrerInnenaus- und -fortbildung an vielen Universitäten Lehramtstudierende vergleichsweise selten den Einsatz und Umgang mit digitalen Spielen im Unterricht erproben. Auch Chandler (2013) berichtet von negativen LehrerInnenmeinungen und erläutert, dass digitale Lernspiele in den Schulen nur von einer idealistischen Minderheit von LehrerInnen eingesetzt werden, die an einer Hand abgezählt werden können. Infolgedessen bleibt DGBLL in den Schulen, trotz 38jähriger DGBLL-Tradition, ein sehr ausbaufähiges Feld.

Es ist nicht überraschend, dass die Lehrkräfte in den DGBLL-Studien nur nach ihren Meinungen befragt wurden und die Mehrheit keine positiven Meinungen gegenüber DGBLL hat, da fast alle Spiele dieser Art als Medium zum individuellen Lernen für außerschulische Kontexte konzipiert worden sind und sich daher nur bedingt in den Unterricht integrieren lassen. Die Inhaltspräsentation, Übungen und Tests werden eingebettet in Spielszenarien als spielinterne Aktivitäten und auf eine gamifizierte Weise vermittelt, wobei den LehrerInnen keine aktive Rolle beigemessen wird. Dass diese Spiele zum individuellen Lernen konzipiert worden sind, bildet die größte Hürde, sie in einen Klassenraumunterricht zu integrieren. Die wenigen LehrerInnen, die von digitalen Spielen im Klassenraum Gebrauch machten, mussten diverse, oft problematische Umwege gehen (Doe 2015; Neville 2015; Tramonti 2014). Larsen (2012) schlägt ein DGBLL-Model vor, in dem die SchülerInnen in der Klasse ohne Beteiligung der LehrerInnen nach eigenen Plänen spielen und lernen. Solange den LehrerInnen keine digitalen Lehrspiele angeboten werden, die sie problemlos im Unterricht einsetzen können, wird sich dieses Bild kaum ändern. Um die LehrerInnen in

DGBLL heranzuführen, ihre negativen Einstellungen zu verändern, ist die Entwicklung benutzerfreundlicher digitaler Lehrspiele oder gamifizierter Anwendungen zum Lehren entscheidend. Das könnte zum Entstehen eines neuen Akronyms führen: DGBLT (Digital Games-Based Language Teaching).

LehrerInnen haben in den Anfangsphasen des CALLs ähnliche Schwierigkeiten erfahren: Die Mehrheit der LehrerInnen war gegenüber dem CALL skeptisch und hatten negative Einstellungen (Warschauer 1996). Durch Entwicklung benutzerfreundlicher Anwendungen zum Lehren wie Präsentationssoftware, Mediaplayer u.a. können die LehrerInnen heute die digitalen Medien wie Präsentationsfolien, Filme u.a. im Unterricht problemlos einsetzen.

Diese Realität bildet den Ausgangspunkt dieses Projekts: Entwicklung eines drei-dimensionalen Lehrspiels, das über audiovisuelle Attraktion, die Architektur, die Mechanik u.a. Elemente einflussreicher Abenteuerspiele verfügt und ohne tiefgehende IT-Kenntnisse im Unterricht eingesetzt werden kann, kann zum Füllen dieser Lücke im Feld einen erheblichen Beitrag leisten.

2. Methode

Der Materialentwicklungsprozess von der Planung bis zur Markteinführung läuft in verschiedenen Phasen ab, die zum einen unter ‚Didaktische‘ und zum anderen ‚Technische‘ Vorbereitung zusammengefasst werden können. Fast alle MaterialentwicklungsexpertInnen schlagen vor, mit der Bedarfsanalyse und der Marktuntersuchung anzufangen, um mit dem erstellten Material das Vorhandene nicht zu wiederholen und die Bedürfnisse der Zielgruppe zu treffen (Tomlinson 1998; Darıcı 2016 Maley 2016). Die weiteren Schritte der Materialentwicklung sind, Themen-, Format- und Inhaltsbestimmung, Erstellung und Revidierung des Materials und Veröffentlichung (Irawan et al. 2018; Bayyurt et al. 2014).

In dieser Arbeit werden die technischen und didaktischen Aspekte und Schritte des Spielentwicklungsprozesses anhand eines konkreten Beispiels ‘Berlin 3D entdecken!’ mit Visualisierungen (Bildschirm Fotos aus dem Spiel) erläutert.

2. Spielentwicklung

Wie auch Tomlinson (1998) schon mehrmals betont, haben die Sprachlehrmaterialien, die von Verlagen wie Cornelsen, Klett, Hueber, Oxford, Cambridge u.a. entwickelt wurden, die Bedürfnisse der verschiedensten Zielgruppen nie vollkommen gedeckt. Daher ist die Erstellung von (Zusatz-) Materialien immer ein aktuelles Thema des Fremdsprachenunterrichts gewesen. Tomlinson (2016: 2) formuliert diese Situation „Every teacher is a materials developer“. So haben auch die DaF-Lehrkräfte überall, nach wie vor immer eigene, sei es gedruckte oder digitale (Zusatz-)Materialien, erstellen müssen, um die Lücken kommerziell entstandener Unterrichtsmaterialien zu ergänzen oder für den Einsatz in konkreten Unterrichtskontext adaptieren und damit zu diversifizieren. Dies gilt auch für DGBLL: Zur Beschaffung zielgruppengerechter digitalen Lern- und/oder Lehrspiele ist die aktive Beiteiligung von Lehrkräften in den

Spielentwicklungsprozess oder Herstellung von eigenen Spielen, bzw. gamifizierten Materialien von entscheidender Relevanz.

Es ist kein Geheimnis, dass die meisten LehrerInnen weltweit keine IT-Experten sind. Daher wurden die ersten computerunterstützten Materialien in den 80er Jahre von Programmierern produziert. Diese ersten CALL-Materialien wurden oft wegen fehlender didaktischer Überlegungen kritisiert (Fechner 1998; Rüschoff et al. 1999; Thomé 1989; De Witt 1993; Roche 2000; Mitzlaff 1997; Tschirner 1999; Bayer 2000). Zur Lösung des Problems wurde vorgeschlagen, CALL-Materialien durch Arbeitsgruppen erstellen zu lassen, die aus SprachlehrerInnen, bzw. DidaktikerInnen und ComputerprogrammiererInnen bestehen. Die gängige Lernsoftware der 90er Jahre wie ‚Tell me more‘ und ‚Einblicke Multimedia Language Trainer‘ wurden nach diesem Konzept produziert. Auch viele Lehrwerkverlage wie Cornelsen, Klett u.a. haben interaktive online Aktivitäten oder auf CD/DVDs als Zusatzmaterial zum Medienverbund entwickelt und über Internet oder mit dem Lehrwerk angeboten. Doch dieses Materialentwicklungsmodell konnte nur auf einige erfolgreiche Lernsoftware beschränkt bleiben, da nur wenige Verlage oder Institutionen sich Projektteams mit ProgrammiererInnen und DidaktikerInnen leisten konnten, e-Lern-Materialien herzustellen und sie ständig zu aktualisieren. Dieses Materialentwicklungsmodell war auch für die Institutionen mit großem Budget nicht nachhaltig, daher wurden umfangreiche Sprachlernsoftware wie ‚Tell me more‘ oder ‚Einblicke‘ seitdem nicht mehr produziert.

Als ein nachhaltiges Materialentwicklungsmodell wurden Autorensysteme entworfen, die den LehrerInnen Materialentwicklung ohne Kode-Programmierung ermöglichen sollten. Diese Materialentwicklungssoftware verwandelt die von LehrerInnen bereitgestellten Inhalte (Text, Bild, Ton, Film etc.) in interaktive online oder offline Lern-, Übungs-, oder Testaktivitäten, indem dazu benötigte Codes vom Computer generiert werden (Davies 2008; Bickerton et al. 2001). Das erste Online-Autorensystem für Fremdsprachenlernen ist ‚Hot Potatoes‘. Dann wurden viele Autorensysteme wie ‚Adobe Captivate‘, ‚Author Plus‘, ‚Articulate Storyline‘, ‚Übungsblätter per Mausclick‘ oder ‚Tutory‘ angeboten. Besonders ‚Hot Potatoes‘ der Vikotria Universität wurde von vielen LehrerInnen weltweit verwendet und erfolgreiche online Aktivitäten für das Fremdsprachenlernen entwickelt. Auch die Entwicklung digitaler Lernspiele verlief in ähnliche Weise: Da die Entwicklung umfangreicher Digitalspiele durch Teams aus ProgrammiererInnen und DidaktikerInnen möglich ist, wurden die ersten digitalen Lernspiele von Firmen oder Institutionen wie Goethe Institut (2009/2013), MIT (Klopfer und Squire 2008), Universität North Carolina/Alelo (Johnson et al. 2004) hergestellt, die sich technisches und didaktisches Personal leisten und ein Budget dafür zur Verfügung stellen konnten. In den letzten zehn Jahren wurden institutionelle Projekte gestartet, umfangreiche Lernspiele herzustellen. Doch die Ergebnisse dieser Versuche konnten aus verschiedenen Gründen wie geringe Attraktivität (2D Bilder, unangemessene Spielarchitektur und -mechanik etc.), geringen Lerninhalt u.a. das DGBLL-Angebot nicht nachhaltig verbreitern. Daher ist es wichtig, dass das Herstellen von digitalen Lernspielen oder gamifizierten Lernanwendungen von den LehrerInnen für eigene Klassen zur Verbreitung des DGBLLs einen sehr wichtigen Beitrag leisten könnte. Zu diesem Zweck sind Spielentwicklungswerkzeuge, sog. ‚Spiel-Autorensysteme‘ notwendig, die wie die

herkömmlichen CALL-Autorensysteme, den LehrerInnen Spielentwicklung ohne Kode-Programmierung ermöglichen. Seit 2002 wurden Spielentwicklungsautorensysteme (Engl. Game Engine) entwickelt und den SpielentwicklerInnen und auch den LehrerInnen zur Verfügung gestellt. Die gängigen Spielentwicklungsautorensysteme sind Unity 3D (2005), Unreal (2002), Rockstar Advanced Game Engine (Rage) (2006), HeroEngine (2010) und CryEngine (2013). Haas (2014: 1) erläutert das Ziel des Unity 3Ds wie folgt: „*The goal was to create an affordable game engine with professional tools for amateur game developers while ‘democratize[ing the] game development’ industry*”. Dieses Prinzip, Materialentwicklung zu erleichtern und zu demonopolisieren, gilt für alle Autorensysteme. Doch die Fachliteratur und der Markt zeigen, dass diese Werkzeuge wieder von den ProgrammiererInnen und Professionellen verwendet wurden, aber bei Amateuren wie z.B. LehrerInnen nur wenig Anwendung finden. Auf dem Markt gibt es nur zwei digitale 3D-Lernspiele, die von Amateuren durch die o.g. Autorensysteme produziert worden sind: ‚DigiBahn‘ (Neville 2015) und ‚Berlin 3D entdecken!‘ (Alyaz et al. 2017).

Im Folgenden werden die Materialentwicklungsphasen am Beispiel der Lernspiels ‚Berlin 3D entdecken!‘ erläutert. Ziel dieses Projektberichts ist es, den Prozess der Spielentwicklung für DaF-Lehrkräfte transparent zu machen, um sie in der Entwicklung eigener Spiele bzw. gamifizierter Materialien zu ermutigen. Eines der entscheidenden Faktoren beim Erfolg digitaler Lernspiele ist die hohe LernerInnenmotivation. Ein Lehrspiel könnte wiederum LehrerInnen dazu motivieren, digitale Spiele in eigenen Klassen einzusetzen und später eigene Spiele oder gamifizierte Materialien herzustellen.

2.1 Didaktische Vorbereitung

In der didaktischen Vorbereitungsphase sind der Typ, sprachlicher und landeskundlicher Inhalt des Materials, Zielgruppe(n), Sprachniveau, die in erster Linie zu fördernden Fertigkeiten, Aktivitäten und Lerntheorie, auf der das Material basieren soll, zu entscheiden. Wie oben erwähnt, zeigen die Bedarfs- und Marktanalyse, dass es derzeit keine digitalen Spiele oder gamifizierte DaF-Materialien als Lehrwerkzeug gibt. Dieser Befund gab dem Team den entscheidenden Impuls, ein digitales 3D-Spiel herzustellen, das den DaF-Lehrkräften spielerische Unterrichtsaktivitäten ermöglichen sollte. Die Lernenden sollten das Spiel zwar in außerschulischen Kontexten spielen können, um den von der Lehrkraft durch das Spiel in der Klasse vermittelten Inhalt zu festigen, aber Primat war die Möglichkeit des Einsatzes im Unterricht. Zu diesem Zweck sollte das Spiel neben Lehrelementen auch Inhalte zum individuellen bzw. autonomen Lernen wie z.B. interaktive Übungen und Tests anbieten. Dieses Materialformat bestimmte auch die Adressatengruppe: die DaF-LehrerInnen und erwachsene Deutschlernenden.

Die Phasen der Spielentwicklung und alle anderen Elemente werden im Spielszenario konkretisiert. Das Szenario ist damit das entscheidende Element des Entwicklungsprozesses, das den sprachlichen Inhalt, die Landeskunde, die Umgebung, die Handlung, die architektonischen Objekte, Charaktere u.a. bestimmt, es ist eine Art Wegweiser. Daher wurde zuerst das Spielszenario verfasst, die aus drei wichtigen Komponenten besteht: 1) Inhaltsvermittlung (durch Präsentation), 2) interaktive Übungen und 3) der Abschlusstest.

Da das Szenario in ernsthaften Spielen, anders als in Abenteuerspielen, literarischen Werken und Filmen, sprachdidaktische Ziele hat, sind bei der Bestimmung des Inhaltes die Vorschläge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) (Trim et al. 2001), Spracherwerbtheorien wie die konstruktive Lerntheorie, autonomes Lernen u.a. zu berücksichtigen. Nach dem GER wird Sprache in kleinen Dialogmodellen (Small-Talk) in bestimmten sozialen Handlungsfeldern verwendet, daher sollen diese Handlungsfelder in den fremdsprachlichen Prozessen berücksichtigt werden. Die Vorschläge des GERs werden von allen Bildungsautoritäten anerkannt, daher wird, wie von LehrwerkautorInnen, den Vorschlägen des GERs wie z.B. sprachliche Niveaus, soziale Handlungsfelder, Zielfertigkeiten, Aktivitäten u.a. angemessen ins Szenario zu integrieren von den SpielentwicklerInnen respektiert.

Als Handlungsort des Szenarios wurde die Hauptstadt Berlin ausgewählt (Bild 1), die neben ihrem offiziellen Status auch mit ihren historisch-kulturellen Werten Deutschland am besten vertreten kann und sich einer großen Beliebtheit von Touristen erfreut. Der Bezirk Berlin-Mitte, besonders das Areal um den Tiergarten vereint zahlreiche historische Sehenswürdigkeiten vom Paiser Platz bis zum großen Stern im historischen Zentrum der Hauptstadt Berlin.



Bild 1. Handlungsort des Szenarios (Google Earth)

Berlin-Mitte mit seinen symbolhaften historischen Werken als Ort der Spielhandlung und das Brandenburger Tor, das Reichstagsgebäude, das Haus der Kulturen der Welt, ein sowjetisches Ehrenmal und die Siegestsäule (Bild 2) wurden als Lernobjekte ausgewählt und das Szenario demnach unter Berücksichtigung textlinguistischzentrierter Didaktisierung, Textsortenbestimmung, der Landeskunde-, Wortschatz- und Grammatikvermittlung geschrieben. Im Szenario wurden für alle fünf Lernobjekte die folgenden zehn Segmente formuliert, die in gleicher Reihenfolge vorkommen, wodurch die Lernenden Informationen über die Sehenswürdigkeiten bekommen: 1) Ort des Lernobjekts in Berlin, 2) Bedeutung des Lernobjekts für Berlin, 3) Entstehungszeit des Lernobjekts, 4) Baustil und Bauelemente des betreffenden Lernobjekts und 5 - 10) Geschichte, Merkmale, heutige Lage des Lernobjekts und weitere Informationen. All die Informationen eingebettet in den o.g. zehn Textsegmenten sollten im Spiel durch Avatare mündlich (Dialog zwischen BesucherIn und FührerIn) und schriftlich (Untertitel) vermittelt werden. Die Segmente der Lernobjekte bilden insgesamt je einen Text, in dem das Grammatikpensum „Appositionen“ vorkommt.



Bild 2. Sehenswürdigkeiten als Handlungsort (Lernobjekte)

Der Szenariotext soll als Präsentationsmittel für den relevanten Wortschatz und Sprachstrukturen dienen. Der Text wurde für das Niveau: B1+ verfasst, da auf dem Markt relativ viele Materialien jeglicher Art (Lehrwerke, Hörmaterialien, Filmmaterialien, Visualisierungen, digitale Spiele u.a.) für Anfängerstufen vorhanden sind.

„Berlin 3D entdecken!“ bietet den Lehrkräften die Möglichkeit an, Klassenaktivitäten zum Hörsehverstehen, Hörverstehen, Wortschatz, Leseverstehen, Grammatik und Landeskunde durchzuführen und die interaktiven Übungen, die am Ende jedes einzelnen Textsegments (nach der Besichtigung jeder einzelnen Sehenswürdigkeit) und den Abschlusstest am Ende des Spiels (nach erfolgreicher Besichtigung von allen Sehenswürdigkeiten) angeboten werden, um sie mit den Lernenden an der interaktiven Tafel zu bearbeiten.

2.2 Technische Vorbereitung und Umsetzung

Unter technischer Vorbereitung des digitalen Spiels werden die Entwicklung von Szenariotechniken, das Design von Lernobjekten, Figuren und anderen Gegenstände, die Vertonung und zuletzt die Zusammenstellung von allen Elementen für die entsprechenden Zielplattform(en) verstanden.

Vor dem Beginn der Entwicklung des „Berlin 3D entdecken!“ wurden die Szenarien erfolgreicher Spielfilme, Abenteuerspiele und ernsthafte Spiele untersucht. Die Szenarien der Abenteuerspiele „Command & Conquer“, „Duke Nukem Forever“, „Terminator“, die Szenarien Freemans Filme „Lord of the Rings“, „Minority Report“, „The Wedding Singer“, „The X-files“ und „12 Monkeys“, die Szenariotechniken von George Lucas, des Regisseurs der Serie „Star Wars“, die Spielszenarien von Crawford, der seit 1982 digitale Spiele entwickelt, und die Szenarien digitaler Deutschlernspiele wie „Lernabenteuer Deutsch“ (Goethe Institut), „DigiBahn“ (David Neville), Language Trap (KDEG) und des Englischlernspiels „SiLang“ wurden in diesem Zusammenhang analysiert. Freeman (2004) stellte fest, dass die Szenarien auf Ort, Objekt oder Charaktere basieren und in den Szenarien digitaler Spiele drei Erzählstrukturen verwendet wurden: linear, nonlinear und multi-path. So wurde das Szenario des „Berlin 3D entdecken!“ linear, Objekt- (Sehenswürdigkeiten) und Charakter-orientiert (Avatare und FührerInnen) geplant. So sollte das Spiel einem linearen Ablauf folgen, der vor dem Brandenburger Tor beginnt, durch die vorgesehenen Sehenswürdigkeiten weitergeht und mit dem Abschlusstest vor dem Reichstagsgebäude endet. Demnach kann die

Lehrkraft bei der Präsentation mit dem Avatar die Sehenswürdigkeiten 1, 2, 3, 4, und 5 besuchen, Informationen einholen und zuletzt zur Sehenswürdigkeit 2 (Reichstagsgebäude) kehren, um den Abschlusstest zu lösen. Diese Linearität ist jedoch nicht obligatorisch. Die Lehrkraft kann die Sehenswürdigkeiten in beliebiger Reihenfolge besuchen, durch die Straßen oder Bäume laufen. Im Zentrum des Szenarios stehen die fünf Sehenswürdigkeiten Berlins, die die LehrerInnen durch Auswahl eines Avatars und einem/einer auswählbaren FührerIn (Dorothea, Thomas, Theresa) oder Autoführung besuchen können. Auch die Nicht-Spieler-Figuren, fahrende Autos und alle anderen Objekte am Handlungsort wurden beim Szenario berücksichtigt, um die Umgebung im Spiel realitätsnah zu verteten.

In den digitalen Spielen können vorgefertigte Figuren, Häuser und weitere Objekte verwendet werden, die über die 3D-Objekt-Portalen (asset store) erstellt wurden und sich von gängigen 3D-Designsoftware-Anbietern wie Autoesk, Clara, CGTrader, TurboSquid u.a. und Spielentwicklungswerkzeugen wie Unity, Unreal u.a. aber diese 3D Objektmodelle unterscheiden. Besonders die unentgeltlichen Figuren und Objekte (sog. Royalty Free oder Creative Commons Lizenz 3.0/4.0.) werden höchstwahrscheinlich die Erwartungen an das umfangreiche Spiel wie ‚Berlin 3D entdecken!‘ nicht erfüllen. Daher wurden für das Szenario des ‚Berlin 3D entdecken!‘ virtuelle Spielfiguren lebender DaF-Lehrkräfte (Dorothea, Theres und Thomas) der Universität in Jena mit ihren realen Namen und physikalischen Eigenschaften vorgesehen und mit den 3D-Designsoftware Autodesk 3Ds Max, Blender ve Mixamo Fuse modelliert (Bild 3). Technisch gesehen sind die Konstruktion von Spielfiguren und Objekten gleich.

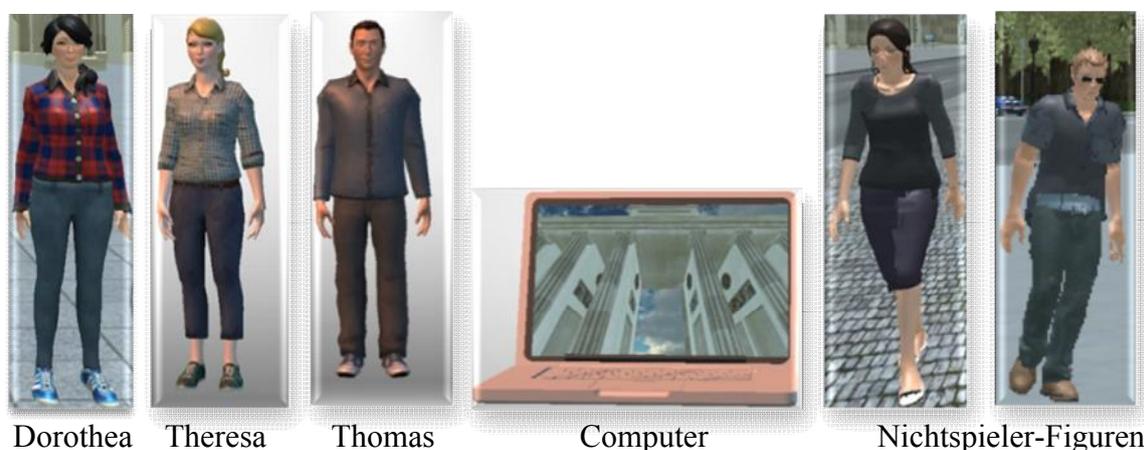


Bild 3. Spielfiguren

Die drei aktiven Figuren übernehmen im Spiel die BesucherIn- und FührerIn-Rolle, die Nicht-Spieler-Figuren die Fußgänger und der Computer dient zur einfachen Bedienung ohne Avatare. Die deutschen Lehrkräfte haben das Szenario mit eigenen Stimmen vertont, was einerseits die Realitätsnähe und andererseits als MuttersprachlerInnen die Authentizität des Spiels verstärkt.

Im nächsten Schritt wurden die 3D Modelle von Lernobjekten mit Autodesk 3Ds Max erstellt: das Brandenburger Tor, das Reichstagsgebäude, das Haus der Kulturen der Welt, das Sowjetische Ehrenmal und die Siegessäule (Bild 4).

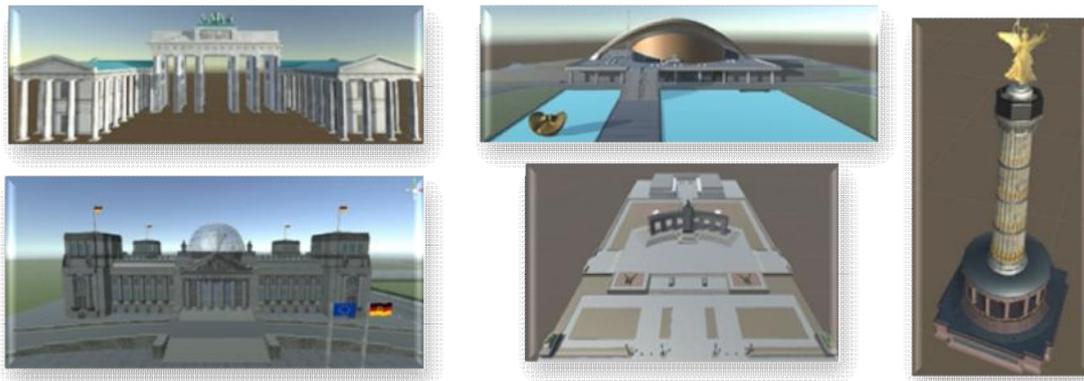


Bild 4. Die 3D Modelle von Lernobjekten

Die Gestaltung von Lernobjekten mit allen Texturen vergrößert die Dateigröße und das kann die Performanz in manchen Zielplattformen wie Handys beeinträchtigen. Hier müssen die SpielentwicklerInnen eine Entscheidung zwischen Realitätsnähe und Hardwareleistung treffen. Anders als Objekte in den Abenteuerspielen sind die Lernobjekte in ernsthaften Spielen auch Kulturträger und sollen daher an der Oberflächentextur sichtbar gezeichnet werden. Der Text ‚Dem Deutsch Volke‘ über dem Westportal des Reichstagsgebäudes, die Radierungen und Bilder an verschiedenen Stellen des Brandenburger Tors, die Gemälde der zweiten Krönung von Wilhelm II am Zylinderkörper der Siegessäule, Deckschichten am Dach und an den Wänden der Kongresshalle, die Symbole und kyrillischen Texte an verschiedenen Stellen des sowjetischen Ehrenmals kennzeichnen die Sehenswürdigkeiten und sind wichtig für die authentische Kulturvermittlung. So wurden diese Details bei der Gestaltung berücksichtigt und die Lernobjekte in einem Auflösungsqualität- und Leistungsgleichgewicht erstellt (Bild 5).



Bild 5: Die Oberflächentexture der Sehenswürdigkeiten

Die weiteren Objekte (Autos, Bäume, Verkehrsschilder u.a.) wurden von den 3D Modell-Portalen genommen.

Im Gegensatz zum herkömmlichen monolithischen Spielentwicklungsansatz mit reiner Codeprogrammierung, werden gegenwärtige digitale Spiele modular entwickelt, wobei alle Spielelemente durch spezielle Software erstellt und dann in einem Game Engine zusammengestellt und alle im Szenario vorgesehenen Spielaktionen (ausgenommen künstliche Intelligenz) ohne Codeprogrammierung definiert werden.

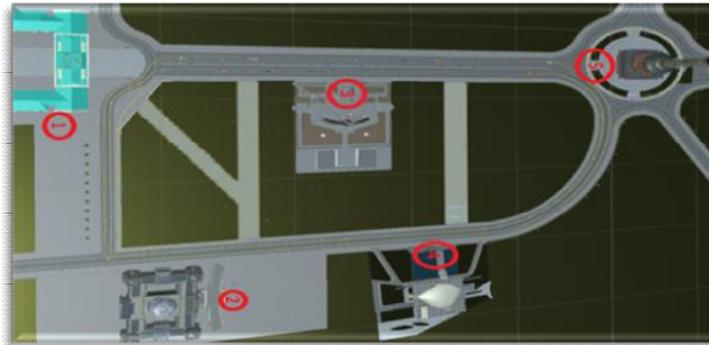


Bild 6. Erstellung der Umgebung mit Unity Game Engine

Für die Entwicklung des Spiels ‚Berlin 3D entdecken!‘ wurden die gängige Spielentwicklungssoftware nach den Kriterien wie Benutzerfreundlichkeit, leistungsfähige Werkzeuge, Zielhardware-Unterstützung, Medien- und Betriebssystem-Kompatibilität, Lizenzgebühren u.a. ausgewertet (Alyaz und Akyıldız 2018) und sich für Unity Game Engine wegen seiner vielfachen Vorteile entschieden. Die 3D-Umgebung wurde durch Unity erstellt und die Lernobjekte an ihren Stellen am Handlungsort platziert (Bild 6).

Als letzter Schritt wurden alle Spielelemente in Unity Game Engine zusammengestellt und für die geplante Zielplattformen erstellt (Bild 7).

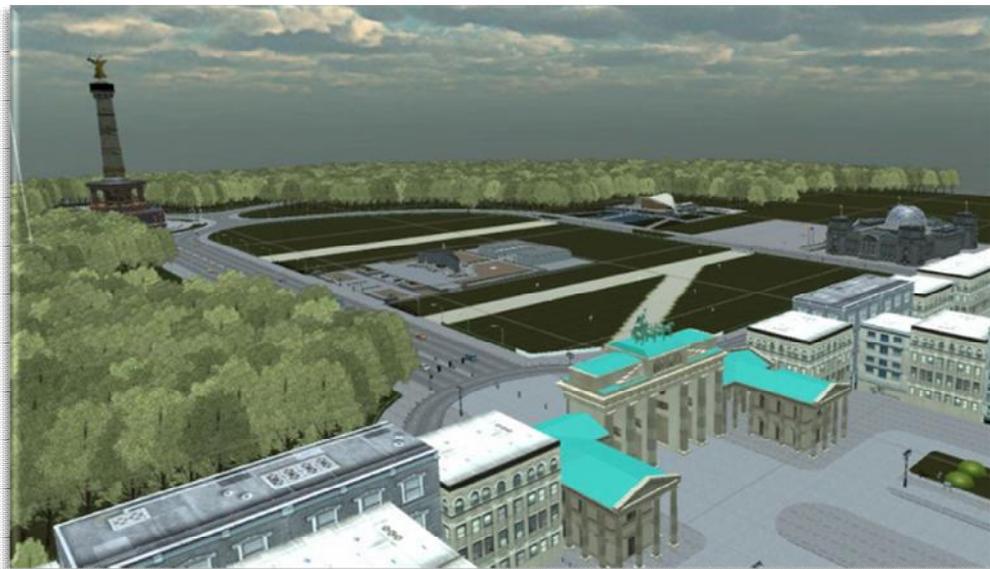


Bild 7. Zusammenstellung von allen Spielelementen in Unity Game Engine

Das Spiel wurde für die Zielplattformen Desktop (PC/Laptop/Notebook, Smartboard mit den Betriebssystemen Windows, MacOS, Linux), InternerWeb (Webbrowser mit HTML-5-Kompatibilität) und Smartphones (Android und IOS) erstellt.

In allen Versionen startet ‚Berlin 3D entdecken!‘, wie gewöhnlich, mit einem Hauptmenü, wo die LehrerInnen, den Avatar und die FührerIn auswählen können (Bild 8).



Bild 8. Hauptmenu

Am Hauptmenü werden eine weibliche (Theresa) und eine männliche Figur (Thomas) als BesucherIn und ein Autoführungsmodul (Computer) angeboten. Wenn Theresa als Avatar ausgewählt wird, übernimmt Thomas die Stadtführerrolle und wenn Thomas als Avatar ausgewählt wird, übernimmt Dorothea die Rolle der Stadtführerin.



Bild 9. Avatare des Spiels

Die LehrerIn bewegt den gewählten Avatar, durch Pfeiltasten (Bewegung) und Maus (Richtung) in Web- und PC-Versionen oder mit der Bewegungssikone () auf der linken Bildschirmseite in Mobil- und Smartboard-Versionen, durch die Handlungsorte, besucht die Sehenswürdigkeiten und erhält den Informationstext (Bild 10). In jedem Moment kann die LehrerIn die Präsentation pausieren lassen und der Zielgruppe zusätzliche Informationen über das angehaltene Detail geben oder Fragen zur Verständnissicherung stellen. Die Führung durch einen Avatar dauert ca. 20. Minuten ohne Übungen und den Abschlusstest. Am Anfang der Führungen mit Avatar wird eine kurze Einführung zum Inhalt des Spiels und Hinweise zum Einsatz gegeben (ca. 2 Min. 30 Sek.).

Erfahrungen aus Spielen mit Avatare werden aus Spielerperspektive meistens 1. und 3. Spielerperspektive bevorzugt (Denisova und Cairns 2015; Laurier und Reeves 2014). In der 1. Spielerperspektive wird die Kamera so positioniert, als befände sich die Kamera in einem Headset in Augenhöhe und der Avatar ist während des gesamten Spiels unsichtbar, wie z. B. beim Spiel 'DigiBahn' und beim Autoführungsmodul des ‚Berlin 3D entdecken!‘ der Fall ist. In der 3. Spielerperspektive wird die Kamera hinter dem Player positioniert und der Avatar ist während des Spiels sichtbar, wie es z. B. bei der Serie Lernabenteuer Deutsch der Fall ist. Als Spielerperspektive wurde im Spiel ‚Berlin 3D entdecken!‘ die 3. Person-Perspektive bevorzugt, wobei der Avatar und alle Lernobjekte während des ganzen Spiels 180 Grad sichtbar werden. Diese Kameraperspektive ist besonders für die Lernspiele wichtig, da die besuchten

Sehenswürdigkeiten landeskundliche Elemente auf allen Seiten besitzen, die der Zielgruppe in unterschiedlicher räumlicher Perspektive gezeigt werden sollen. Um die Besichtigung einer Sehenswürdigkeit mit allen architektonischen und künstlerischen Details zu ermöglichen werden dem Spiel auch Kamerabewegungen wie ‘pan’, ‘tilt’, ‘dolly’ und ‘slide’ eingefügt (in PC- und Web-Versionen mit der Maus und mit der Fingerbewegung auf der rechten Bildschirmseite in Mobil- und Smartboard-Versionen angesteuert).



Bild 10. Dialogische und Monologische Informationsvermittlung durch StadtführerInnen

Bei der Auswahl der Autoführung wird der Inhalt des Spiels ohne beweglichen Avatar von einer Führerin (Dorothea) durch Präsentation vermittelt (Bild 11), wobei die Übungen und der Abschlusstest ausgelassen werden. Die Präsentation durch die Autoführung dauert ca. 8 Minuten und 30 Sekunden.



Bild 11. Das Autoführungsmodus des Spiels

Das erste Ziel der automatischen Führung ist es, den Einsatz des Spiels für Lehrende ohne IT-Kenntnisse zu vereinfachen. Das zweite Ziel der Autoführung ist es, den Lehrenden einen Überblick über den Spielinhalt und die Präsentationsmöglichkeiten zu geben. Und das dritte Ziel ist es, den Lehrenden die Möglichkeit zu geben, den Inhalt ohne Übungen und den Abschlusstest zu verwenden und eigene Übungen, bzw. Tests vorzubereiten.

Nach dem Besuch jeder einzelnen Sehenswürdigkeit mit einem Avatar startet automatisch ein Übungsmodule mit jeweils 4 Übungen in Form von Multiple-Choice- und Richtig-Falsch-Aufgaben. Um das Spiel erfolgreich spielen und zum Abschlusstest zu gelangen, wird von den SpielerInnen erwartet, dass sie mindestens 3 von diesen 4 Übungsaufgaben richtig beantworten (Bild 10 links), sonst wird das Symbol für den Abschlusstest nicht aktiviert. In diesem Fall müssen die SpielerInnen die Sehenswürdigkeiten erneut besuchen und die für den Abschlusstest benötigten Punkte sammeln. Der Abschlusstest startet nicht automatisch. Nach erfolgreichem Besuch aller

Sehenswürdigkeiten werden die SpielerInnen auf den Abschlusstest hingewiesen. Nun müssen die SpielerInnen wieder zur beweglichen Testkone (🇩🇪) vor dem Reichstagsgebäude laufen und sie aktivieren. Der Abschlusstest enthält 20 Fragen wieder in Form von Multiple-Choice und Richtig-Falsch-Zuordnungen (Bild 12 rechts). Um den Test bestehen und damit das Spiel beenden zu können, müssen die SpielerInnen mindestens 14 von 20 Aufgaben richtig beantwortet haben. Im Fall eines niedrigeren Ergebnisses muss der Abschlusstest wiederholt werden.

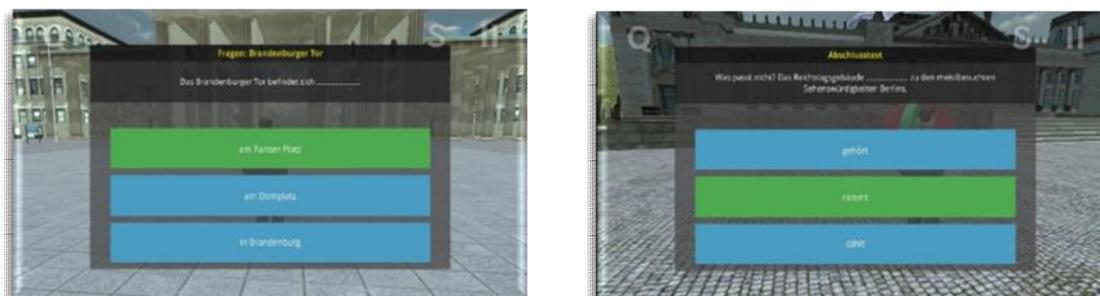


Bild 12. Beispiele aus den spielinternen interaktiven Übungen und dem Abschlusstest

„Berlin 3D entdecken!“, einschliesslich Übungen und Abschlusstest, kann somit in 1-2 Unterrichtsstunden gespielt werden.

4. Ausblick

In dieser Studie wurde der Entwicklungsprozess des Spiels „Berlin 3D entdecken!“ mit den wichtigsten Hintergrundinformationen zur Zielsetzung und dem Entwicklungsprozess sowie den dazu benötigten Werkzeugen vorgestellt. Das erste 3D-DaF-Lehrspiel wurde von einem 6-Personen-Team aus Bursa und Jena in nur neben den normalen Lehrverpflichtungen und Arbeitsaufgaben zwei Jahren entwickelt und Ende 2017 der Zielgruppe kostenlos auf Google Play Store und Apple App Store downloadbar angeboten. Zur Einführung des Spiels und seiner Verbreitung wurde es zudem auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2017 in Fribourg vorgestellt. Bislang liegen keine Evaluationsstudien zu Einsatz und Effizienz des Spiels vor, auch wenn die Android-Version in Google Play Store von 100 Personen heruntergeladen wurde. Das Spiel wurde bisher von DaF-Studierenden an der Uludağ Universität Bursa und Friedrich-Schiller-Universität Jena vorgestellt. Die Teilnehmenden dieser Seminare lieferten positive Rückmeldungen zum Spiel. Im Wintersemester 2018 und im Sommersemester 2019 wird das Spiel an Schulen in Bursa und in Seminaren der Deutschdidaktik an der Uludağ Universität mit Lehrkräften und DaF-Studierenden gespielt und im Anschluss systematisch evaluiert. Damit sollen zukünftige DaF-Lehrenden dazu motiviert werden, „Berlin 3D entdecken!“ in den DaF-Klassen zu verwenden und vielleicht später eigene digitale Spiele oder gamifizierte Anwendungen ohne große Produktionskosten und Entwicklungsbudgets produzieren zu können.

Literaturverzeichnis

- Allsop, Yasemin / Yeniman-Yıldırım, E. / Screpanti, Marina** (2013): Teachers' beliefs about game based learning: A comparative study of pedagogy, curriculum and practice in Italy, Turkey and the UK. In P. Escudeiro, & C. (ECGBL 2013) (pp. 1-10). Porto, Portugal. Vaz de Carvalho (Eds.), *The Proceedings of The 7th European Conference on Games Based Learning*. Retrieved from https://issuu.com/acpil/docs/ecgbl2013-issuu_vol_1.
- Alyaz, Yunus / Akyıldız, Yusuf** (2018): Yabancı Dil Öğretimi İçin 3B Dijital Oyunlar ve Oyunlaştırılmış Uygulamalar Geliştirme. *DIYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 6(1), 131-158. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/diyalog/issue/38314/443618>.
- Alyaz, Yunus / Genç, Zübeyde S.** (2015): Digital Game-Based Language Learning in Foreign Language Teacher Education. *TOJDE -The Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), S. 130-146. doi: 10.17718/tojde.44375
- Alyaz, Yunus / Spaniel-Weise, Dorothea / Werner, Theres / Müller, Thomas / Akyıldız, Yusuf** (2017): Berlin3D entdecken!. Lehr- und Lernspiel. Retrieved from <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.neccina.berlin3d>.
- Bayer, Klaus** (2000): Thesen zum Verhältnis von Deutschunterricht und Internet. *Der Deutschunterricht*, II(1), 11-22.
- Bayyurt, Yasemin / Erçetin, Gülcan / Karataş, Nur B.** (2014): The Stages in Mobile-Assisted Language Learning Material Development. In: Kalz M., Bayyurt Y., Specht M. (Eds), *Mobile as a Mainstream – Towards Future Challenges in Mobile Learning. mLearn* (pp. 339-350). Communications in Computer and Information Science, 479. Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-13416-1_33
- Berns, Anke / Palomo-Duarte, Manuel / Doderio, Manuel J. / Valero-Franco, Concepción** (2013): Using a 3D Online game to assess students' foreign language acquisition and communicative competence. In D. Hernández-Leo, T. Ley, R. Klamma, & A. Harrer (Eds.), *Scaling up Learning for Sustained Impact* (pp. 19-31). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-40814-4_3
- Bickerton, David / Stenton, Tony / Temmermann, Martina** (Eds.) (2001): *Criteria for the evaluation of authoring tools in language education. Information and Communications Technologies in language learning: a European perspective*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Blamire, Roger** (2010): *Digital games for learning - Conclusions and recommendations from the IMAGINE project*. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/IMAGINE%20Conclusions%20and%20recommendations%202010-3.pdf>.
- Blume, Carolyn** (2017): Being in the Game; Language Teachers as Digital Learners. *International Conference ICT for Language Learning*. Retrieved from <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL>.
- Breuer, Johannes** (2010): *Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. LfM-Dokumentation, Band 41*. Retrieved from <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publicationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf>.
- Butler, Yuko G.** (2015): The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System* 54, 91-102. doi: 10.1016/j.system.2014.10.010
- Chandler, Curtis** (2013): The Use of Game Dynamics to Enhance Curriculum and Instruction: What Teachers Can Learn from the Design of Video Games. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 6(2), 60-75. 10.3766/joci.2013.v6n2p60-75
- Coleman, Douglas W.** (2002): On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment. *Simulation & Gaming*, 33(2), S. 217-230.
- Darıcı, Alper** (2016): The Importance of Needs Analysis in Materials Development. In: M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, H.R. Kargozari (Eds), *Issues in Materials Development. Critical New Literacies: The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT)* (pp. 31-41). SensePublishers, Rotterdam. doi: 10.1007/978-94-6300-432-9_3

- Davies, Graham** (2008): *Introduction to CALL authoring programs*. Retrieved from <http://www.ict4lt.org/en>.
- De Witt, Claudia** (1993): *Pädagogische Theorien der Interaktion im Zeitalter Neuer Technologien*. Frankfurt (M): Peter Lang.
- Denisova, Alena / Cairns, Paul** (2015): First Person vs. Third Person Perspective in Digital Games: Do Player Preferences Affect Immersion? *CHI*. doi: 10.1145/2702123.2702256
- Doe, Ronaldo J.** (2014): *Lost in The Middle Kingdom: Teaching new languages using serious games and language learning methodologies* (Unpublished Master's thesis). University of South Carolina, Columbia, USA. Retrieved from <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2813>.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon** (2005): *Beyond Edutainment-Exploring the educational potential of computer games* (Doctoral dissertation). IT-University of Copenhagen, Denmark. Retrieved from <http://education.ucf.edu/insttech/docs/egenfeldt.pdf>.
- Emin-Martinez, Valérie / Ney, Muriel** (2013): Supporting teachers in the process of adoption of game based learning pedagogy. In P. Escudeiro, & C. Vaz de Carvalho (Eds.), *The Proceedings of the 7th European Conference on Games Based Learning (ECGBL 2013)* (pp. 45-52). Porto, Portugal. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00872282/document>.
- Fechner, Jürgen** (Hrsg.) (1998): Computer im Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung. In J. Fechner (Hrsg.), *Neue Wege im Computergestützten Fremdsprachenunterricht* (pp. 5-21). Berlin & München: Langenscheidt.
- Freeman, David** (2004): Creating Emotions in Games. *ACM Computers in Entertainment*, 2(3), S. 1-11.
- Gee, James P.** (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), S. 1-20.
- Gerber, Hannah R. / Price, Debra P.** (2013): Fighting baddies and collecting bananas: Teachers' perceptions of games-based literacy learning. *Educational Media International*, 50(1), 51-62. doi: 10.1080/09523987.2013.777182.
- Goethe Institut** (2009): *Lernabenteuer Deutsch - Das Geheimnis Der Himmelsscheibe*. Retrieved from <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/him.html>.
- Goethe Institut** (2013): *Lernabenteuer Deutsch – Ein Rätselhafter Auftrag*. Retrieved from <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/mis.html>.
- Guerrero, Héctor A.** (2011): Using Video Game-Based Instruction in an EFL Program: Understanding the Power of Video Games in Education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 54-70. Retrieved from <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/2931/4283>.
- Haas, John** (2014): *A History of the Unity Game Engine - An Interactive Qualifying Project*. Submitted to the Faculty of Worcester Polytechnic Institute in partial fulfillment of the requirements for graduation. Retrieved from https://web.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-030614-143124/unrestricted/Haas_IQP_Final.pdf.
- Hung, Hsiu-Ting / Chang, Jo-Ling / Yeh, Hui-Chin** (2016): A Review of Trends in Digital Game-Based Language Learning Research. *IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 508-512), Austin, TX. doi: 10.1109/ICALT.2016.9
- Irawan, Ade G. / Padmadewi, Ninyoman / Artini, Luh P.** (2018): Instructional materials development through 4D model. SHS Web of Conferences 42, *Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education (GC-TALE 2017)*. doi: 10.1051/shsconf/20184200086
- Jantke, Klaus P. / Hume, Tim** (2015): *Effective Learning through Meaning Construction in Digital Role Playing Games*. Retrieved from www.theminnits.com/wpcontent/uploads/2014/12/ICCE-2015_JH_final_red_Size.pdf.
- Johnson, Lewis W. / Valente, Andre** (2009): Tactical Language and Culture Training Systems: Using AI to Teach Foreign Languages and Cultures. *AI Magazine*, 30(2), S. 72-83. doi: doi.org/10.1609/aimag.v30i2.2240.

- Johnson, Lewis W. / Marsella, Stacy / Mote, Nicolaus / Viljálmsón, Hannes / Narayanan, Shrikanth / Choi, Sunhee** (2004): *Tactical Language Training System: Supporting the Rapid Acquisition of Foreign Language and Cultural Skills*. Retrieved from [https://sail.usc.edu/publications/files/Johnson InSTIL2004.pdf](https://sail.usc.edu/publications/files/Johnson%20InSTIL2004.pdf).
- Klopfer, Eric / Squire, Kurt** (2005): Environmental Detectives--The Development of an Augmented Reality Platform for Environmental Simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), p203-228. doi: 10.1007/s11423-007-9037-6
- Lacasa, Pilar / Méndez, Laura / Martínez, Rut** (2008): Bringing commercial games into the classroom. *Computers and Composition*, 25, 341-358. doi: 10.1016/j.compcom.2008.04.009
- Larsen, Lasse J.** (2012): A New Design Approach to Game-Based Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 23(4), 313-323. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/39296>.
- Laurier, Eeric / Reeves, Stuart** (2014): *Cameras in video games: comparing play in CounterStrike and the Doctor Who Adventures*. Retrieved from <https://ericlaurier.co.uk/resources/Writings/Laurier-2012-Cameras-in-video-games-comparing-play-in-Counter--Strike-and-the-Doctor-Who-Adventures.pdf>.
- Maley, Alan** (2016): Principles and Procedures in Materials Development. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, H.R. Kargozari (Eds.), *Issues in Materials Development. Critical New Literacies: The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT)* (pp. 11-29). SensePublishers, Rotterdam. doi: 10.1007/978-94-6300-432-9_2
- Meyer, Bente** (2013): Game-based language learning for pre-school children: a design perspective. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(1), S. 39-48.
- Mitzlaff, Hartmut** (1997): *Lernen mit Mausclick Computer in der Grundschule*. Frankfurt (M): Moritz Diesterweg.
- Neville, David O.** (2015). The story in the mind: The effect of 3D gameplay on the structuring of written L2 narratives. *ReCALL*, 27, 21-37. doi: 10.1017/S0958344014000160
- Peirce, Neil & Wade, Vincent** (2011): *Personalised Learning for Casual Games: The'Language Trap'Online Language Learning Game*. 4th European Conference on Games Based Learning 2010, ECGBL 2010.
- Premsky, Marc** (2001): Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Roche, Jörg** (2000): Lerntechnologie und Spracherwerb, Grundrisse einer medien-adaquaten, interkulturellen Sprachdidaktik. *Deutsch als Fremdsprache*, 37(3), 136-143.
- Rüschhoff, Bernd / Wolff, Dieter / Ross Ernst** (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft, Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Max Hueber.
- Sandford, Richard / Ulicsak, Mary / Facer, Keri / Rudd, Tim** (2006): *Teaching with games-Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Bristol: Futurelab. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL49/FUTL49.pdf>.
- SEGAN** (2018): *Serious Games Network*. Retrieved from <http://seriousgamesnet.eu>.
- Sisler, Vit** (2009): Palestine in Pixels: The Holy Land, Arab-Israeli Conflict, and Reality Construction in Video Games. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 2(2), S. 275-292.
- Sørensen, Brigitte H. / Meyer, Bente** (2007): *Serious games in language learning and teaching-A theoretical perspective*. Retrieved from <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.23426.pdf>.
- Squire, Kurt** (2004): *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III*. (Nicht veröffentlichte Dissertation), Indiana University, USA.
- Sylvén, Lis K. / Sundqvist, Pia /** (2012): Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302-321. doi: 10.1017/S095834401200016X
- Thomé, Doroteha** (1998): *Kriterien zur Bewertung von Lernsoftware*. Heidelberg: Hüthig.

- Tomlinson, Brian** (Ed.). (1998): *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson Brian** (2016): The Importance of Materials Development for Language Learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, H.R. Kargozari. (Eds.) *Issues in Materials Development. Critical New Literacies: The Praxis of English Language Teaching and Learning (PELT)* (pp. 1-9). SensePublishers, Rotterdam. doi: 10.1007/978-94-6300-432-9_1
- Tramonti, Michela / Lavalle, Arturo** (2014): *SiLang Project – Situated Learning and “Serious Games” towards an Effective Multicultural Communication. Proceedings of International Conference - The future of education (4th Ed.)*, Florence, Italien.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin, München&Linz: Langenscheidt.
- Tschirner, Erwin** (1999): Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. *Fremdsprache Deutsch*, 21, 54-58.
- Turkle, Sherry** (2005): Computer games as evocative objects: From projective screens to relational artifacts. In J. Raessens, & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 268-279). Cambridge et al.: MIT. Retrieved from http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Computer%20Games%20as%20Evoc%20Obj.pdf.
- Wagner, Michael / Mitgutsch, Konstantin** (2009): *Endbericht des projekts didaktische szenarien des digital game based learning*. Donau-University. Retrieved from http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/imb/acgs/endbericht_dsdgbl.pdf.
- Warschauer, Mark** (1996): Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International. Abrufen von <https://slllc.ualgary.ca/Brian/BibWarschauer.html>.
- Yılmaz-İnce, Ebru / Demirbilek, Muhammet** (2013): Secondary and high school teachers' perceptions regarding computer games with educational features in Turkey. *Anthropologist*, 16(1-2), 89-96. Retrieved from [http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-16-0-000-13-Web/Anth-16-1-2-000-2013-Abst-PDF/TANTH-SV-10-089-13-09/T-ANTH-SV-10-089-13-09-Tx\[9\].pmd.pdf](http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-16-0-000-13-Web/Anth-16-1-2-000-2013-Abst-PDF/TANTH-SV-10-089-13-09/T-ANTH-SV-10-089-13-09-Tx[9].pmd.pdf).
- Zhang, Hui Ms.** (2018): *A Literature Review and Meta-analysis of Digital Games and Second Language Learning*. Major Papers. 33. Retrieved from <https://scholar.uwindsor.ca/major-papers/33>.

Yabancı Dil Öğrenimi İçin Teknolojiler: E-Tandem ile Yabancı Dil Öğrenimi¹

Yunus Emre Sarı^{ID}, Istanbul

Öz

İnternet kullanımının artması ve teknoloji alanına yapılan yatırımlar ile son yıllarda dijital medya teknolojileri oldukça gelişmiş ve zamanla hayatımızın vazgeçilmezleri haline gelmişlerdir. Bu durum eğitim ve öğretiminde yönünü bu alana doğru yöneltmiş dolayısıyla birçok araştırmada teknolojinin eğitimde kullanımı ile ilgili çalışılmış ve günümüzde de bu tür çalışmalar devam etmektedir.

E-Tandem, “Elektronik Tandem” manasına gelir, gerçek hayattaki tandem yöntemine benzer şekilde işleyen bir süreç olmakla beraber, dil öğrenme amacıyla online platformlar üzerinden kişilerin eşzamanlı iletişimlerini kapsamaktadır. Bu şekilde yaşamlarında daha fazla esneklik isteyen ve zamanlarını isteklerine göre düzenlemek isteyen öğrenenler için zaman ve mekan bir engel olmaktan çıkar.

Bu çalışmanın amacı bilgisayar destekli dil öğretiminde kullanılabilir e-tandem yöntemini ve bu amaçla kullanılabilir bazı uygulamaları incelemektir. Bu bağlamda çalışmada, e-Tandem kavramının ortaya çıkışı, tanımı ve özellikleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

E-Tandem bu çalışmada 2 farklı medya türü altında incelenecektir çünkü “e-Tandem” yöntemini gerçekleştirmek için farklı medya tipleri kullanılabilir. Birinci grup özellikle e-Tandem yönteminden yola çıkarak oluşturulmuş internet siteleri ve/veya akıllı telefon uygulamalarını kapsamaktadır. İkinci grup ise yabancı dil öğrenmek isteyenlerin aslında e-Tandem yöntemi amacıyla oluşturulmamış ancak bu amaç için de oldukça rahat bir şekilde kullanabilecekleri programları kapsamaktadır. Çalışmanın sonuç kısmında ise e-Tandem’in yönetsel ve eğitsel ilkeler açısından, yabancı dil öğreniminde nasıl uygulanabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Tandem, e-Tandem, işbirlikli öğrenme, yabancı dil öğreniminde yeni medya, otonom öğrenme

Abstract

Technologien für das Fremdsprachenlernen: Fremdsprachenlernen mit e-Tandem

Mit der zunehmenden Nutzung des Internets und den Investitionen im Technologiebereich haben sich die digitalen Medientechnologien in den letzten Jahren verbessert. Sie sind schnell in alle Bereiche unseres Lebens eingedrungen und wurden sogar unverzichtbar. Diese Situation hat die Bildungsrichtung in dieses Feld verlagert und zahlreiche Forschungen wandten sich in ihrer Absicht dem Bereich "Technologie" zu. E-Tandem bedeutet "elektronisches Tandem", ein Prozess, der ähnlich wie die reale Tandem-Methode (von Angesicht zu Angesicht) funktioniert, jedoch die gleichzeitige Kommunikation von Personen über „Online-Plattformen“ zum Sprachenlernen beinhaltet. Auf diese Weise werden weder Zeit noch Ort ein Hindernis für die Lernenden, die sich mehr Flexibilität in ihrem Leben wünschen und ihre Zeit frei einteilen möchten.

Das Ziel dieser Studie besteht darin, die e-Tandem-Methode zu untersuchen, die im computerunterstützten Fremdsprachenunterricht verwendet werden kann, sowie einige Anwendungen zu präsentieren, die zu

¹ Bu çalışma 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Erzurum’da gerçekleştirilen XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

diesem Zweck verwendet werden können. Diesbezüglich versucht man in dieser Arbeit, die Entstehung, Definition und die Eigenschaften des e-Tandem-Konzepts zu bestimmen.

Da zum Zweck der Implementierung von e-Tandem verschiedene Medientypen verwendet werden können, wird in dieser Studie e-Tandem in zwei verschiedenen Medientypen bearbeitet. Der erste Typ umfasst Webseiten und/oder Smartphone-Anwendungen, die auf der e-Tandem-Methode basieren. In dem zweiten Typ gibt es Programme, die nicht zum Zweck von „e-Tandem-Methode“ erstellt wurden, sondern zu diesem Zweck zielgerichtet eingesetzt werden können. Zum Abschluss der Studie werden Vorschläge gemacht, wie e-Tandem im Rahmen der didaktischen und methodischen Prinzipien zum Fremdsprachenlernen eingesetzt bzw. integriert werden kann.

Schlüsselwörter: Tandem, e-Tandem, neue Medien im Fremdsprachenunterricht, kooperatives Lernen, autonomes Lernen

Giriş

Teknolojinin günümüzde ulaşmış olduğu seviyeden hareketle, milenyum çağını “teknolojinin doğrudan insan hayatına girerek, köklü değişiklikler meydana getirdiği çağ” olarak tanımlamak yersiz olmayacaktır. Bu tanım 2000’li yılların başından itibaren yaşadığımız süreci daha anlaşılır yapabilir çünkü son yıllarda teknolojiye kaydedilen hızlı gelişim süreçleri cep telefonu, bilgisayar, internet teknolojisini kullanan ev aletleri gibi teknolojik cihazları adeta vazgeçilmezimiz haline getirmiştir. Bununla birlikte bu cihazlara ya da internete kısa süreli uzak kalmalar bile stres seviyelerimizin artmasına, hatta mutsuz olmamıza dahi sebep olabilmektedir. Bu bağlamda insanların teknolojiyle bağının adeta bağımlılık derecesine gelmesi söz konusu olmuştur ki; bu da toplumların sosyal yapılarını değiştirecek kadar önem kazanmıştır. Bu durumlardan bir tanesi de, gençlerden erişkinlere hemen hemen her yaşta insanın sosyal medya (Web 2.0) araçlarını kullanıyor olması ve vakitlerinin önemli bir kısmını internet ortamlarında geçirmesidir.

Web 2.0 terimi ilk defa 2004 yılında, Tim O’Reill ve MediaLive International tarafından düzenlenen bir konferansta ortaya çıkmıştır (Bozkurt 2013: 689). Ellison (2008) sosyal ağların (Web 2.0) enformel şekilde kullanılmasına rağmen eğitimde de kullanılabileceklerini söyleyerek bu alandaki ilk çalışmaların hedefini göstermesi açısından önemlidir. Yazara göre sosyal medya, uzaktan eğitime yeni bir ev sahibi olabilme şansına sahiptir.

Brückner (2011) sosyal ağ (Web 2.0) kavramını şu şekilde açıklar: “Sosyal ağlar internet ortamında kullanıcılarına kendi üyeliklerini açma imkânı sunan ve bu şekilde diğer kullanıcılarla haberler ve durum iletileri ile iletişimde kalabilmeyi sağlayan platformlardır”². Yazar sosyal ağların fonksiyonlarından birisinin de “Öğrenme Platformları” olduğunu ekler. Ona göre bu platformların yabancı dil öğrenimi için getirisi, diğer üyelerle iletişim kurabilme ve sohbet edebilme şansını yaratmasıdır. Dahası kullanıcılar arasındaki bu amaçlı iletişim uzun vadeli etkinliğe dönüşebilir ve bu da bireylerin motive olmasını sağlayarak dersten bağımsız olarak özerk öğrenmesini sağlayabilir.

Teknolojinin son yıllarda geldiği noktada, insanların sosyal ağlarla olan yoğun ilişkisinin onların hayatlarına çok önemli yansımaları olmakla beraber böyle bir gerçeklik

² Bu ve bundan sonraki alıntılar, aksi belirtilmedikçe yazar tarafından Türkçeleştirilmiştir.

karşısında eğitiminde bu yakınlaşmadan kendi payını alması bir zorunluluk olmuştur. Bu yeni yaşam tarzı birçok alanda yeni bakış açılarına ve umutlara sebep olurken bir yandan da bizi hiç bilmediğimiz ve sonu görülemeyen bir yola da sokmuş oluyor (Günday / Çamlıoğlu 2015). Günday ve Çamlıoğlu (2015: 474) internet tabanlı öğrenme platformları, eşzamanlı iletişim kanalları, forumlar, bloglar ve mobil uygulamalara atıfta bulunarak, bu oluşumların yabancı dil öğretiminde yeni bir fırsatı da beraberinde getirdiklerini aktarmaktadır. Bu gelişme ve ilerleyen teknolojilerin, özellikle iki alanda yabancı dil adına getirisinin olması gerektiğini Brückner de vurgulamıştır. Yazara göre bu alanlar şunlardır:

1. İletişimin şekli,
2. Geleneksel öğretim metotlarının yenilikçi ve geliştirici olarak yapılandırılması için bir imkân olmasıdır (Brückner 2011:134).

Özellikle eğitim ve öğretimin bu gelişmelerden payını alması adına yapılan çalışmalar bir yandan bizi alışkanlıklarımızın değişmesi için zorlarken bir yandan da çok uzun bir geçmişi olan eğitim ve öğretim geleneğinin bir anda farklılaştırılması gibi bir durumda bırakıyor. Emekleme döneminde ortaya konan bazı popüler çalışma ve araştırmalar, yabancı dil öğretiminin temel ilke ve yöntemleri ile zıtlık gösterebiliyorlar. Iberer ve Müller (2002) bu durumu “birçok e-öğrenme projesinde medya kısmı aşırı şekilde vurgulanırken, diğer yandan yönetsel ve eğitsel ilkeler çok az yer buluyorlar” diyerek eleştiriyor ve söyle devam ediyorlar:

Birçok yazar yönetsel e-öğrenme tasarımları üzerinde çalışmaktalar ama bu metodik teoriler her ne kadar sağlam ve iyi düşünülmüş olsalar da, karşılıklı bir ilişkinin çok az bulunması, bütünleşmiş bir internet temelli öğrenme-öğretme sürecinin hali hazırda tanınmasını mümkün kılmıyor. (Iberer ve Müller 2002: 2)

Bu noktadan hareketle sosyal medyanın eğitim için sadece bir ham madde olduğu onu işlemenin gerektiği oldukça açıktır. Dolayısı ile yeni çıkan her bir sosyal medya ve/ya akıllı telefon uygulamasını yabancı dil eğitiminde kullanmak gibi bir yaklaşımda bulunarak, kısa süreli araştırmalarla bu olguları desteklemek işi abartmak olacaktır. Bu nedenle eğitmenlerin daha somut ve uzun vadede geçerliliği tespit edilmiş programları desteklemeleri, yabancı dil eğitim alanında gerçekçi ve sürdürülebilir bir öğretim modelinin ortaya konması için önem arz etmektedir. (Bu bağlamda nesillerin sahip oldukları teknoloji kullanım becerileri arasındaki düzey farkları karşımıza başka bir güçlük olarak çıkmaktadır). Marc Prensky'nin 2001 yılında ortaya attığı “dijital yerliler” (digital natives) ve “dijital göçmenler” (digital immigrants) kavramları aslında bu çatışmayı özetler bir niteliktedir. Bozkurt durumu şu şekilde aktarır:

Milenyumdan sonra doğan kuşaklar genellikle “digital nomads, netizens, millennialgeneration, generationnext, net generation, echoboomers, generation Y veya digital natives” gibi isimlerle anılan teknolojiyle doğmuş ve büyümüş, teknolojiyi günlük hayatlarının önemli bir parçası olarak kabul etmiş ve yeni teknolojik gelişmeleri çok çabuk bir şekilde içselleştirebilmiş nesillerdir ve genellikle dijital yerliler olarak anılırlar. (Bozkurt 2013: 690)

Sonuç olarak bu iki grubunun birbirinden kopmaması için uğraş verilmesi gerekmektedir. Çünkü Web 2.0 dan sonra onun varisi olarak görülen Web 3.0 bu süreçte daha ileriye giderek semantik bağlamda insanoğlu ve makineler arasındaki ilişkinin hayatın her alanına doğrudan gireceği bir boyut kazanacaktır. İlk olarak Tim Berners-Lee tarafından

ortaya atılan ve semantik web olarak adlandırılan “Web 3.0”ı Metz (2007), makinaların web sayfalarını insanlar gibi okuyabildiği ve yazılımların interneti kolayca tarayıp, kullanıcıların aradıkları şeyleri bulabileceği bir yer olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada, yeni çıkmış sosyal medya platformlarını ya da telefon uygulamalarını tanıtmak ve onların yabancı dilde kullanılabilirliğini ortaya koymak gibi bir yaklaşım içinde olunmayacaktır. Ancak öğretimin teknoloji ile entegrasyonunun belli bir çerçeveye konulmasına katkıda bulunmak ve bu teknolojilerden e-Tandem olgusu kapsamında nasıl yararlanılabileceğinin ortaya koymak bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda e-Tandem programlarının temel ve yabancı dil öğretimine katkıda bulunabilecek özellikleri ve bu alanda yapılmış olan bazı araştırmalar ele alınacaktır. E-Tandem, işbirlikli öğrenmeye katkı sağlayabilecek ve birçok program aracılığı ile desteklenebilecek bir potansiyele sahiptir.

1. Teorik Temel Prensipler

Llorens ve Capdeferro (2011) sosyal medyanın asıl özelliklerinden birinin “işbirlikli çalışma” olduğunu vurgular ancak bu işbirliğinin sadece makineler arasında olmadığını insanlar arasında da olduğunu da belirtir. “İşbirlikli öğrenme” kavramı dilimize İngilizce bir kelime olan “Cooperative/ Collaborative Learning” kelimelerinin Türkçe karşılığı olarak girmiştir. Kavramın dildeki karşılığının belirlenmesi yazarlar tarafından farklı kelimeler kullanılarak yapılmıştır. Örneğin, Açıkgöz (1992: 173), “İşbirlikli öğrenme” ve Gömleksiz (1993: 67) ise “Kubaşık Öğrenme” olarak aktarmışlardır. İşbirlikli öğrenme modelinin farklı yazarlara göre farklı biçimleri vardır ancak ortak noktaları şudur; öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli olup aktif rolü öğrencinin üstlendiği bir özelliğe sahiptir (Doymuş vd. 2012: 60). Ayrıca işbirlikli öğrenme öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin olmalarının yanı sıra, bir yandan da grup arkadaşlarından sorumlu oldukları bir yöntemdir. Yabancı dilde de işbirlikli öğrenmenin olumlu sonuçlar verdiği ve öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal özelliklerini geliştirdiği son dönem bilimsel çalışmalarda ortaya konmuştur (Açıkgöz 1992; Yıldız 1999; Jacobs ve Kimura 2013). İşbirlikli öğrenmenin, problem çözme, hatırlamayı artırdığı ve algılamayı kolaylaştırdığı, üretken olmayı teşvik ettiği, öğrenme ve öğretme durumları içinde paylaşımları artırdığı sonuçlarına varılmıştır (Batdı 2013).

Web2.0 araçları işbirlikli öğrenmeye imkân sağlamanın yanı sıra durumlu öğrenme ortamları sunmaları açısından da önem taşırlar. Durumlu öğrenme, “dünyadaki sosyal yapı içerisinde karşılaşılan durum” kavramına dayanır ve öğrenmenin bir bağlam içerisinde gerçekleşebileceğini savunur. “Durumlu öğrenme kuramı”, yapılandırıcı yaklaşımın “Öğrenme, gerçek hayat bağlamında, gerçek görevler ve sosyal deneyimler ile yapılandırılır” varsayımlarına dayanmaktadır (Kılıç 2004: 309; Lave ve Wenger 1991: 98).

Kılıç (2004: 315) “durumlu öğrenme” ile teknolojiyi bir çeşit gerçeklik oluşturması açısından ele alır. Kılıç’ın da belirttiği gibi soyut kalan her şeyi öğrencilerin kısa zaman içerisinde unutacağı artık tüm eğitimciler tarafından kabul edilmiş olmakla birlikte, gündelik olaylarda görerek ve/veya tecrübe ederek öğrendiklerimizin uzun vadeli hafızamızda tutulduğu da artık yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu bağlamda teknolojilerin sağladıkları kolaylıklar ve öğrenme ortamları öğrenme eylemini kolaylaştırmaktadır. Örneğin; Videolar, animasyonlar ve sanal ortamlar bizlere gerçeğe yakın bağlamlar

sunmaktadırlar. Öğrenciler için hayal etmesi çok zor olabilecek içerikleri ve kavramları anlamayı kolaylaştıran video ya da animasyonları kullanabilmek, internete bağlanabilen bir sınıf ortamı için çok kolaylaşmıştır.

Günday ve Çamlıoğlu (2015: 476) yabancı dilde kullanılacak medya araçlarını 2 gruba ayırmıştır; ilk grup eş zamanlı kurulan (senkron) canlı görüşmelerdir (Skype, Tango, Viber, Facetime, Whatsapp ve Line gibi uygulamalar), ikinci grup ise dijital ortamda var olan kaynakları kullanma ve art zamanlı iletişimde bulunma şeklindedir. Yazarlar eş zamanlı uygulamalar yardımı ile sınıf ortamını saniyeler içinde dünyanın başka bir yerine taşımanın mümkün olduğunu da vurgulamaktadırlar. Dolayısı ile dünyanın farklı bir yerinde bulunan bir sınıf ile iletişime geçmenin mümkün olduğunu belirterek, yabancı dilde karşılıklı konuşmalar ve etkinlikler yapmak ve hatta yabancı bir eğitmenen uzaktan eğitim almanın mümkün olduğunu vurgulamışlardır. Bu süreçlerin öğrencilerin öz güvenlerini artırdığı ve kendi başlarına öğrenme kabiliyeti kazanmalarına katkıda bulunduğu da yine son dönem bilimsel çalışmalarda ortaya konmuştur (Günday ve Çamlıoğlu 2015: 476).

2. E-Tandem

Bu bölümde “Tandem” kavramının ortaya çıkışı, kavramın yabancı dille ilişkisi ve e-Tandem’i konu alan bazı akademik çalışmalar ortaya konulacaktır. Daha sonra e-Tandem çeşitleri tanıtılacaktır.

Kelime anlamı ile “art arda, peşi sıra, çift kişilik bisiklet” manalarına gelen “Tandem”, yabancı dil alanında ana dilleri farklı olan iki kişinin hedef dili öğrenirken birbirlerine karşılıklı olarak yardımcı olmasıdır. Bu düşünceden hareketle taraflar belli süre boyunca ana dillerini konuşurlarken karşı tarafın bu süreçten yararlanmasını sağlarlar. İki kişinin sohbet etmesi şeklinde gerçekleşen bu olayın taraflarına “Tandem-Partner” adı verilir.

Tandem kavramı ilk 1900’lü yılların başında Joseph Lancaster ve Andrew Bell gibi isimlerin çalışmalarıyla okullarda karşılıklı öğrenci yardımlaşması olarak literatürde yerini almıştır (Wolff 2008). Ancak farklı anadili konuşucularının dil öğrenme amacıyla buluşması fikri (Jardin 2012: 2) 1960’lı yılların sonlarına doğru üniversite gibi çeşitli eğitim kurumlarının düzenlediği Alman ve Fransız gençlik buluşmalarında ortaya çıkmıştır. Bu buluşmalarda çeşitli öğrenci gruplarını ve gençleri buluşturarak iki dilin öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmalar tandem farklı araçlar ile yapılabileceği mantığından yola çıkılarak “mektup, telefon, faks” gibi araçlarla uygulanmaya ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak Brammerts ve Little’a (1996: 5) göre geleneksel iletişim araçları hiçbir zaman tandem çiftlerine ciddi manada önerilmemiştir. Yazarlar bu durumun sebebi olarak 90’lı yıllardaki kişisel iletişim araçlarının gerek ekonomik olarak pahalı olmasını gerekse sınırlı olarak sağlayabildikleri özellikleri belirtmişlerdir. Fakat internetin ve kişisel iletişim araçlarının yaygınlaşması, eskiye göre nispeten daha ucuza temin edilebiliyor olması tandem yönteminin kendine daha uygun bir alt yapı bulmasına sebep olmuştur.

E-Tandem “Elektronik Tandem” manasına gelir, gerçek hayattaki tandem yöntemindeki gibi işleyen bir süreç olmakla beraber, dil öğrenme maksadıyla çevrimiçi

platformlar üzerinden kişilerin eşzamanlı iletişimlerini kapsar. Böylece e-Tandem zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde gerçekleşir.

Tandem kavramına ilişkin alan yazın taraması yapıldığında farklı tanımlamaların yapıldığı görülebilir, yabancı dil öğretimi kapsamında tanımlamalar Scherfer (1982), Apfelbaum (1993) ve Herfurth (1993), Little ve Brammerts (1996) adlı yazarlar tarafından yapılmıştır. Scherfer'e (1982) göre "Tandem", karşılıklı olarak yapılan dil-öğretme ve dil öğrenme eylemidir. Herfurth'a (1993) göre ise "Tandem" farklı iki dile (ana dile) sahip iki insanın karşılıklı olarak birbirlerine ders vermesidir; böylece öğrenilen diller aynı zamanda öğrenmenin bir aracı olurlar ve dillerin bu kullanımları hedef dil konuşucusu ile iletişim kurmak gibi gerçek bir amaca hizmet eder. Kapsamı daha belirgin bir tanım da Little ve Brammerts (1996) tarafından yapılmıştır:

"Tandem" ile öğrenme sınıf dışında yapılan bir öğrenme metodudur ve iki tarafında öğrenmek istedikleri amaç dilleri hakkında temel bilgileri vardır, bu sayede karşılıklı olarak birbirlerine yardım edebilme olanakları da vardır. (Little ve Brammerts 1996: 13)

Yazarlara göre bu öğrenme biçimi farklı iki insanın birlikte çalışması şeklinde tanımlanabilir ve bazı amaçları içerir; örneğin konuşucuların karşılıklı olarak yabancı dillerini geliştirmesi, diğnerinin kültürünü daha iyi tanınması vb.

Tanımlar her ne kadar farklı yazarların yorumlarıyla çeşitlense de, aslında 2 net ortak noktadan bahsetmek mümkündür:

1. Tandemdeki taraflar farklı ana dile sahiplerdir ve bu karşılıklı değıştirilen diller katılımcıların anadilleridir.

2. Katılımcılar hedef dili öğrenmek ve kendi dilini öğretmek için gönüllü ve isteklidirler (Yinchun 2010).

Bu özelliklerinden dolayı Tandem yöntemi, eğitim kurumları haricinde yapılan hayat boyu öğrenme bağlamında yabancı dilde uygulanmakta ya da eğitim kurumlarına dahil olarak öğretmen güdümünde yapılan dersin dışında kendi kendine öğrenme aktivitesi olarak sunulmaktadır.

Kısa tarihine rağmen, hem yüz yüze hem de e-Tandem biçimlerinde Tandem dil öğrenimi üzerine çok sayıda araştırma ve rapor yayınlanmıştır. Ayrıca üniversiteler arasında da tandem yöntemi kendine yer bulmuş ve bulmaya devam etmektedir. Örneğin; Bochum ve Oviedo Üniversiteleri arasında bu yöntemle Almanca ve İspanyolca öğrenimi 1986'da başlamıştır. Uluslararası Tandem Ağı ile ilişkili kurumlar tarafından yapılan büyük araştırma çalışmalarının sonuçları, Brammerts ve Kleppin'in (2001) çalışmalarında yer almaktadır.

Tandem ile öğrenmeye dair Almanya'da yapılmış bir proje çalışmasında (Das Freiburg-Amsterdam-Modell [FAM]) e-Tandem yöntemi ders programına dahil edilmiş ve yöntemin sorumluluk boyutu artırılarak öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yer aldığı bir süreç olarak ortaya konmuştur. Öğrencilerin e-Tandem etkileşimleri esnasında, öğretim elemanları da ortamda bulunmuş ve öğrencileri değerlendirmişlerdir. Bu projenin sosyal yapısalcı öğrenme teorilerine dayandığını belirten yazarlar, bu kapsamda, bireysel öğrenme, işbirlikli öğrenme, otantik öğrenme, otonom öğrenme gibi öğrenme

biçimlerinin teşvik edilmiş olduğunu belirtmiştir. Ayrıca gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek “kültürler arası” gibi sözel olmayan iletişim durumlarının da bu proje kapsamında öğrenciler tarafından yaşanmış olduğunu özellikle vurgulamışlardır (Bendieck ve Jonghe 2009).

2.1 E-Tandem çeşitleri: Telefon uygulamaları ve internet sayfaları

E-Tandem yöntemini gerçekleştirmek için 2 farklı medya tipi kullanılabilir. Birinci grup özellikle e-Tandem yönteminden yola çıkarak oluşturulmuş internet siteleri ve/ya akıllı telefon uygulamalarını kapsamaktadır. İkinci grup ise yabancı dil öğrenmek isteyenlerin aslında e-Tandem yöntemi maksadıyla oluşturulmamış ancak bu amaç için de oldukça rahat bir şekilde kullanabilecekleri programları kapsamaktadır.

İnternet üzerinde arama yapıldığında birçok e-Tandem sitesinin var olduğu görülür. Bu sitelerin çoğuna üyelik ücretsiz ve üyelik tanımlama süreçleri oldukça basit. Sitelerin akıllı telefonlarla uyumlu olan sürümleri olmakla beraber, akıllı telefonlar için uygulama şeklinde de kullanılabilir. Dolayısıyla internete erişimin sağlanabileceği herhangi bir aygıt ile çok rahatlıkla bu uygulamalardan faydalanmak mümkün olabilmektedir. Örneğin tandem diye arama yapıldığında karşımıza gelen sitelerden bazıları şu şekildedir:

<https://www.tandem.net/>
<https://www.tandempartners.org/>
<https://www.tandemexchange.com/>
<http://www.tandemforculture.org/>

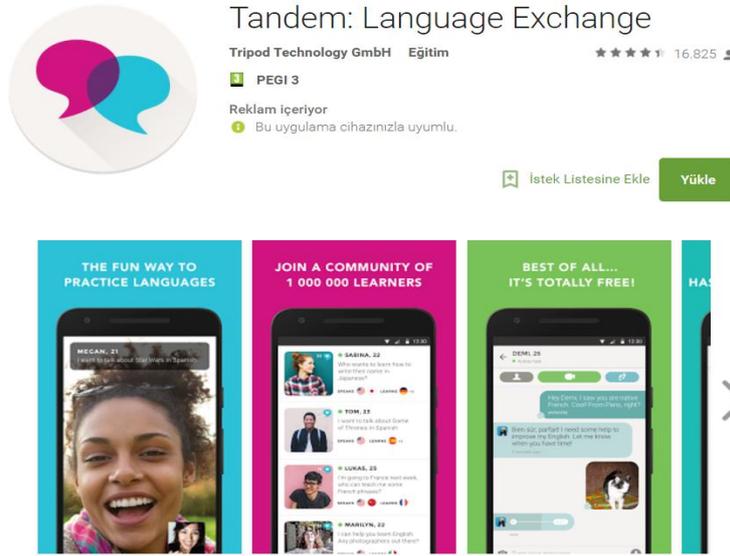
Bu sitelerin dışında “duolingo” ya da “facebook” gibi işbirlikli öğrenme modeline uygun sitelerde de kendi site içi “tandem partner” bulma sayfaları mevcuttur.



Şekil 1. Site ana sayfa görüntüsü (<https://www.tandempartners.org/> 04.05.2018)



Şekil 2. Site ana sayfa görüntüsü (<http://www.tandemforculture.org/get-involved/> 04.05.2018)



Şekil 3. Android uygulaması şeklinde Tandem programının ana sayfa görüntüsü. (<https://play.google.com/store/apps/details?id=net.tandem&hl=tr> 04.05.2018)

Sitelere üyelik işlemlerini tamamladıktan sonra yapmanız gereken şey artık kendinizi tanıtacak bir profil oluşturmak. Profilinizi açık ve anlaşılır yaptığınız ölçüde karşıdaki insanların sizi tanımaları mümkün olacaktır. Sizi tanıtan bir profil oluşturduktan sonra ise insanlar ile iletişime geçerek sizinle amaç birlikteliği yapacak bir e-Tandem partner bulmanız gerekiyor. Bu bağlamda öğrenmek istenilen dil hangi dil ise bunu açıkça belirtmek size kolaylık sağlayacaktır. E-Tandem uygulamaları dil öğreniminin olmazsa olmazlarından olan pratik yaparak ve yaşayarak öğrenme için çok önemli bir potansiyele sahiptir. Ayrıca bu tarz uygulamalar, kültürler arası iletişimin gelişmesi ve ön yargıların en aza indirilmesi için de bir fırsatı beraberinde taşımaktadır.

Bu sitelerin dışında yine e-Tandem için kullanılacak harici uygulamalar ve siteler bulunmaktadır. Harici uygulamalar ve siteler ile bu araştırmada kastedilen şey aslen “Tandem” metodu için yazılmış bir program olmayıp ancak bununla beraber “e-Tandem” yöntemine uygunluk gösteren uygulamalar ve sitelerdir. Yukarıda örnekleri verilen uygulamalar ve siteler yerine, dil öğrenmek isteyen kişilere bu olanağı, sahip

olduğu görüntülü ve sesli alt yapı ile sunan uygulama ve sitelerdir. Bu uygulamaları ve siteleri, dil eğitimi ve öğretimi doğrultusunda kullanabilmek için hali hazırda zaten bir “e-Tandem-Partner” e sahip olmanız gerekmektedir. Alan yazın taraması yapıldığı zaman e-Tandem bağlamında karşımıza çıkan ve en sık kullanılan uygulamanın “Skype” olduğu görülmektedir. Ancak Skype yerine sesli ve görüntülü konuşmayı sağlayabilecek herhangi başka bir uygulama da kullanılabilir. Bu uygulamanın uzun süredir internet ortamında varoluşu, kullanıcı sayısını artırmakta ve uygulamayı popüler yapmaktadır. Buna ek olarak hatalardan arınmış yüksek kaliteli ses ve video verisi alış-verişine imkân sağlaması da kullanıcıların tercihini etkilemektedir. Ayrıca güncellenmiş ve kullanıcıya uygun bir ara yüz sunuyor olması da sahip olduğu artılardan birini oluşturmaktadır. Yine e-Tandem için kullanılabilir diğer kolay bir yöntem de “e-posta” aracılığı ile yapılan tandem örnek olarak verilebilir. Yapılan bazı çalışmalar, e-mail ile tandem yabancı dilde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı yönde etki yaptığını göstermişlerdir (Appel 1999; Ushioda 2000). Brammerts (1996) çalışmasında e-mail aracılığı ile e-Tandem’in nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin mektuplarını örnekleyerek ve detaylandırarak incelemiştir. E-posta yoluyla tandem nasıl gerçekleştiğini göstermesi açısından bu çalışma önemlidir.

Teknolojinin günümüzde geldiği noktada eşzamanlı görüntülü ve sesli iletişime imkân sağlayan uygulamaların bu derece yaygınlaşmasıyla, e-posta ile tandem her ne kadar çağın gerisinde kalmış gibi görünse de yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda, her insan için keyif alınan noktaların ve motive edici etmenlerin farklı olduğunu düşünürsek, e-posta ile tandem arkadaşlığı birçok insan için çekici ve cazip olabilir. Burada önemli olan dil öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek olmasının sağlanması ve onlara e-Tandem yönteminden daha iyi yararlanabilmeleri için yol gösterilmesidir.

3. Sonuç ve Öneriler

Tüm dünyada internetin gerek akıllı telefonlar gerekse farklı bilgisayar tipleri ile kullanılabilirliğinin artması, onu haber kaynağı, alışveriş yeri, iletişim kurma aracı haline getirmiştir. İnternet ve medya organları, bilgi edinme eyleminin odak noktası haline gelmişlerdir ki bu şekilde eğitim öğretim aracı olarak da kullanılabilir olması kaçınılmaz olmuştur. Toplumları bu denli etkileyen sosyal ağlar, bireylerde belli davranış ve alışkanlık değişikliklerine yol açmaktadır. Bu noktada yabancı dil eğitiminin değişime uğraması çok doğal bir süreçtir. Bu bağlamda e-Tandem yöntemi öğrenenlere oldukça kolaylıklar sunmaktadır. Öğrenenler hedef dilde pratik yapmak için yurt dışına gitmek zorunda kalmadan, teknolojinin sunmuş olduğu imkânlarla tandem partnerler ile yüz yüze konuşma fırsatı bulabilmektedirler. Ayrıca ana dil konuşucuları ile kurulacak iletişimin kitaplar ya da öğretmenin anlattığından farklı olarak yabancı kültürle gerçek ve otantik bağlantının kurulmasına katkıda bulunarak, ilk kültürel teması sağlayacağı da kesindir. Yukarıda da belirtildiği gibi, tandem yöntemindeki karşılıklı etkileşim sadece dilsel boyutta değildir. Yabancı dilde kültürün ve ülke bilgisinin önemi son yıllarda daha çok anlaşılmış ve bu kültürel elementlerin yabancı dil kitaplarına girmeleri sağlanmıştır. Özellikle kültürler arası yaklaşımı bu kapsamda düşünürsek, “Tandem”in bu bağlamdaki yararı oldukça etkili olabilir. Kültürler arası öğrenmenin haricinde “Tandem ile öğrenme”, içinde “işbirlikli öğrenme” başta olmak üzere birçok günümüz öğrenme biçimlerini de kapsar (kendi kendine öğrenme (özerk öğrenme), sosyal öğrenme, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme vs. gibi). Ayrıca iki tarafın birbirlerine tamamen ücretsiz olarak yardım etmeleri ve gerek internet üzerinden gerekse yüz yüze

buluşabiliyor olmaları, görüşme zamanlarını istedikleri gibi ayarlayabilmeleri, bu yöntemin artıları sayılabilir.

Hayatımıza yoğun bir şekilde girmiş olan bilgisayar ve telefon teknolojilerinin bir fırsat olarak görülmeyip yabancı dil eğitimini bu ortamlarda desteklenmemesi, uzun vadede yabancı dil eğitimine ve öğretimine zarar verebilir. Dolayısı ile yabancı dil öğretimini bu ortamlarda yaymak için gerekli adımların atılması önem arz etmektedir. Ancak bu noktada günceli yakalamak için çabalarken, eğitim-öğretimin temel yöntem ve esaslarından vaz geçmek doğru değildir. Yeni çıkan tüm sosyal medya uygulamalarını ve hatta telefon uygulamalarını, eğitimle bütünleştirmeye çalışmak ve kısa süreli araştırma bulgularıyla bu olguları desteklemek eğitimdeki insan faktörünün göz ardı edilmesi anlamına da gelmektedir. Bu yaklaşım eğitim araştırmalarının sınırlı gücünü de kısmen boşa harcamak olacaktır.

Bu çalışmada incelenen e-Tandem yöntemleri, teknoloji ile bütünleşmiş bir modeli ortaya koymaktadır, ancak öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli metotların bu modele uyum sağlaması gerekmektedir. Çünkü tandem çiftlerinin görüşme sırasında konuşacağı konular ve bu bağlamda öğrenebilecekleri gerek dil bilgisi konuları gerekse sözcük bilgilerinin belli bir plan dahilinde yapılması, e-Tandem yönteminden alınacak sonuçları olumlu etkileyecektir. Dolayısı ile e-Tandem yöntemine yönelik bir kılavuz ya da kitapçık oluşturulması ve öğrencilerin bu kılavuza göre ilk görüşmeden itibaren yol haritalarını çizmeleri, onların vakitlerinin boşa gitmesini engelleyecektir. Bu bağlamda e-Tandem için öğrencilerin seviyelerine uygun kılavuzların oluşturulması görüşme sırasında iki öğrencinin de bu kılavuza göre yönlendirilmiş olmaları büyük önem arz etmektedir. Yine bu kılavuz içinde öğrencilerin kullanabilecekleri sözcük yardımı ve cümle örneklerinin olması onlara konuşma sırasında kolaylık sağlayacak ve bu da iki taraftan birinin baskın olmasının önüne geçecektir. Böylece öğrenenlerin dilsel anlamda güçlük çektikleri noktalarda bu kılavuzlardan yardım alarak karşılıklı iletişimin devamlılığını sağlamış olacaklardır. Bu kılavuzların oluşturulmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) göz önünde bulundurulması ortak bir fikir birliğini sağlayarak, oluşturulan materyallerin sadece bir ülkede değil, farklı ülkelerde de kullanımını mümkün kılacaktır. Ayrıca materyallerin oluşturulmasında ana dil ve hedef dil olarak iki farklı kullanıcıya da uygun olması bu materyallerden yüksek seviyede fayda sağlanması açısından önem arz etmektedir. Bu sayede öğrenenler, dilsel anlamda güçlük çektikleri noktalarda bu kılavuzlardan yardım alarak karşılıklı iletişimin devamlılığını sağlamış olacaklardır. Yine ülkemizde üniversitelerin eğitim fakülteleri ile yabancı dil eğitimi ile uğraşan diğer kurumlarının “e-Tandem ya da Tandem” yöntemlerine destek vermeleri, dille uğraşan ya da dil öğrenmek isteyen insanlara önemli katkılar sağlayacaktır. Çeşitli projeler ile e-Tandem için didaktik bir arayış içinde olunması, bunu yurt dışındaki diğer üniversiteler ile işbirliği yaparak projelendirmek de tüm bu süreçlere olumlu katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Açıkgöz, Kamile Ün** (1992): *İşbirliği Öğrenme Teknikleri*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Kamile Ün** (1994): İşbirlikli Öğrenme ve Yabancı Dil Başarısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, s. 297-320.
- Apfelbaum, Birgit** (1993): *Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*; (Zielsprachen: Französisch und Deutsch). Tübingen: Narr.
- Appel, Marie Christine** (1999): *Tandem Language Learning by E-Mail: Some Basic Principles and a Case Study*. CLCS Occasional Paper: No. 54, s. 1-69.
- Batdı, Veli** (2013): İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), s. 158-165.
- Bendieck, Britta / Jonghe, Annelies** (2009): Das Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM). Interkulturelles Sprachenlernen im Tandem über Blended-Learning. In: Casper-Hehne, Hiltraud und Middeke, Annegret (Hg.): *Sprachpraxis der DaF-und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*, Göttingen: Universitätsdruckerei, s.179-184.
- Bozkurt, Aras** (2013): *Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri*. Akademik Bilişim, 2013, S. 689, 694, 23-25 Ocak Antalya (https://ab.org.tr/ab13/kitap/bozkurt_uzaktan_AB13.pdf [erişim tarihi: 20.08.2018]).
- Brammerts, Helmut** (1996): *Language learning in tandem using the internet*. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium* Honolulu, s. 121-130.
- Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin** (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg.
- Brammerts, Helmut / Little, David** (1996): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung 52. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer (http://tiki.gunskevonkoelln.com/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=2014. Erişim Tarihi: [20.06.2018]).
- Brückner, Cornelia** (2011): *Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachen-unterricht-Herausforderungen und Chancen*. Inhalt/Contents, s. 132-146.
- Doymuş, Kemal / Şimşek, Ümit / Şimşek, Ufuk** (2012): *A Review On Cooperative Learning Method: I. Cooperative Learning Method And Studies Related With This Method*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), s. 59-83 (<http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/5995/79776> [erişim tarihi: 20.06.2018]).
- Ellison, Nicole** (2008): *Introduction: Reshaping campus communication and community through social network sites., The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*, (Research Study, Vol. 8). Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, s. 19-32.
- Gömlüksiz, Müfit** (1993): *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Günday, Rıfat / Çamlıoğlu, Yasemin** (2015): Yabancı Dil ve Gramer Öğretiminde Dijital Medyayı Kullanma. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/15 Fall 2015, s. 471-484. Doi: 10.7827/TurkishStudies.9073.
- Herfurth, Hans Eric** (1993): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen*. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem. München: iudicium.
- Iberer Ulrich, Müller Ulrich** (2002): *Sozialformen für E-Learning*. (<http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/sozialformen-elearning.pdf>. [erişim tarihi: 10.06. 2018]).
- Jacobs, George / Kimura, Harumi** (2013): *Encouraging Second Language Use in Cooperative Learning Groups*. Eltweekly Research Paper, 5 (20), s. 8-16.

- Jardin, Anne** (2012): *Tête à Tête, Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem*. Berlin/Paris: OFAJ/DFJW, S. 1-7 (<https://www.dfjw.org/media/nr-29-kompetenzentwicklung-durch-das-lernen-im-tandem-akteure-ressourcen-ausbildung.pdf> [erişim tarihi: 05.06.2018]).
- Kılıç, Ebru** (2004): Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), s. 307-320 (<http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77307> [erişim tarihi: 20.06.2018]).
- Lave, Jean / Wenger, Etienne** (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, David / Brammerts, Helmut** (1996): *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper No. 46 (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf> [erişim tarihi: 10.06.2018]).
- Llorens, Francesc / Capdeferro, Neus** (2011): *Facebook's Potential for Collaborative e-Learning*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), s. 31-45.
- Metz, Cade** (2007) *Web 3.0*. *Pc Magazine*, 26(7/8), s. 74-79.
- Scherfer, Peter** (1982): *Zur Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen auf Gegenseitigkeit*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 45, s. 72-99.
- Ushioda, Ema** (2000): *Tandem language learning via e-mail: From motivation to autonomy*. *ReCALL*, 12(02), s. 121-128.
- Wolff, Jürgen** (2008): *Tandem - History of Tandem* (<https://tandemcity.info/history-tandem> [erişim tarihi: 19.05. 2018])
- Yıldız, Vesile** (1999): *İşbirlikçi Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar*, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), s. 155-163.
- Yinchun, Bai** (2010): *Narration and Language Acquisition in Tandem Situation*, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Linguistische Erzählforschung (<https://portal.uni-freiburg.de/sdd/personen/kotthoff/index.html/hinweise/files/narration-and-language-acquisition-in-tandem-situation.pdf> [erişim tarihi: 10.05. 2018]).

Ekran görüntülerinin alındığı internet siteleri

<https://www.tandem.net/> (erişim tarihi: 04.05. 2018).

<https://www.tandemexchange.com/> (erişim tarihi: 04.05. 2018)

<https://www.tandempartners.org/> Erişim tarihi: [04.05. 2018]

<http://www.tandemforculture.org/> Erişim tarihi: [04.05. 2018]

Şekillerin alındığı internet adresleri

Şekil 1: <https://www.tandempartners.org/> Erişim tarihi: [04.05. 2018]

Şekil 2: <http://www.tandemforculture.org/> Erişim tarihi: [04.05. 2018]

Şekil 3: <https://play.google.com/store/apps/details?id=net.tandem&hl=tr/> Erişim tarihi: [04.05. 2018]

Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht¹

Selma Akol Göktaş^{id}, Edirne - Handan Köksal^{id}, Edirne

Öz

Haber Metinlerinde Yinelemeler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimindeki İşlevi

Bu çalışmanın amacı Almanca ders kitaplarında bulunan gazete metinlerinin dil bilgisi ve metin dilbilim açısından Almanca okuduğunu anlamaya katkı düzeyini betimlemektir. Araştırmada yanıt aranan soru şudur: Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterinde A1 dil seviyesi belirli içerik bileşenlerini içermektedir. Bu A1 dil seviyesi yinelemeler açısından nasıl kurgulanmıştır? Bunun için Yabancı Dil olarak Almanca ders kitaplarından GER'in A1 dil seviyesiyle eşleşen bir haber metin seçilmiştir. Yineleme zincirlerinin analizi Brinker'den (2010) yararlanılarak incelenirken, dil bilimsel özellikleri Laveau'a (1985) göre incelenmiştir. Metindeki yinelemeler şema ve grafik aracılığıyla gösterilmiş, dil bilgisi yapısı ise isimlerin çekim ölçütlerine göre ele alınmıştır. Yüksek lisans tezimizde A1'den C1'e kadar her bir seviyede incelenen metinlerden bu çalışma için sadece A1 seviyesi temsili olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular Yabancı Dil olarak Almancada metinlerin okuduğunu anlama üzerine etkisi açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre A1 metni dil bilimsel olarak basit kurgulanmış ve metin dilbilimsel olarak iyi yapılandırılmıştır. Ayrıca A1 seviyesi için seçilmiş olan okuduğunu anlamaya yönelik alıştırmaların incelemesine göre "es" dil yapısının yineleme işlevi ile kullanıldığı ve bu yapının kendinden önceki bütün bir paragrafta gönderme yaptığı tespit edilmiştir. Almanca A1 seviyesinde okuduğunu anlamaya yönelik bu tarz bir alıştırmayı çözen bir öğrencinin 'es' yapısının gönderimini metin içinde anlayabilmesi beklenmektedir. Bu araştırmada Yabancı Dil olarak Almanca dersinde okuduğunu anlama becerisi eğitiminde metin dilbiliminin ve buna ilişkin yinelemelerin dilbilgisi yapısının öğretimi gibi konu edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yinelemeler, Metin Dilbilim, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriteri, Haber Metni, Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi

Abstract

Das Ziel dieser Studie ist, den Beitrag der Nachrichtentexte in den DaF-Lehrwerken zum Leseverstehen im Deutschen im Hinblick auf die Grammatik und Textlinguistik zu beschreiben. In dieser Studie wurde diese Frage beantwortet: Im GER befindet sich die Niveaustufe A1 mit bestimmten Semantisierungen. Wie ist diese Niveaustufe A1 jedoch als Wiederaufnahmestruktur aufgebaut? Dazu wurde ein Nachrichtentext aus DaF-Lehrwerken ausgewählt, die der Niveaustufe A1 entsprechen. Die Analyse der Wiederaufnahmestruktur wurde unter Berücksichtigung von Brinkers Kriterien (2010) durchgeführt, während die grammatischen Merkmale der Texte nach Laveau (1985) untersucht wurden. Die Wiederaufnahmestruktur des Textes wurde durch schematische Darstellungsform und Grafik gezeigt, die grammatische Struktur je nach Deklinationsform des Nomens. Der Nachrichtentext auf der Niveaustufe A1, der einer von den bei unserer Magisterarbeit in jeder Niveaustufe untersuchten Nachrichtentexten ist, wurde in dieser Studie repräsentativ behandelt. Die erhaltenen Befunde wurden im Hinblick auf das Leseverstehen im DaF-Unterricht ausgewertet. Den Ergebnissen nach ist der Nachrichtentext auf der Niveaustufe A1 grammatisch ein einfach strukturierter und textlinguistisch ein gut strukturierter Text.

¹ Dieser Artikel ist eine kurze repräsentative Zusammenfassung der gleichnamigen Magisterarbeit von Selma Akol Göktaş, die im Jahr 2012 bei YÖK veröffentlicht wurde.

Darüber hinaus wurde nach der Analyse der Wiederaufnahmestruktur des Textes auf der Niveaustufe A1 festgestellt, dass die sprachliche Struktur „es“ in der Aufgabe zum Leseverstehen eine wiederaufnehmende Funktion eingenommen hat, weil diese sprachliche Struktur auf den ganzen vorhergehenden Textabschnitt verweist. Es wird erwartet, dass ein Student über ein textlinguistisches Wissen verfügen müsste, um die Wiederaufnahme der Struktur „es“ im Text verstehen zu können. In dieser Studie wurde vorgeschlagen, dass im DaF-Unterricht beim Leseverstehen die Textlinguistik und darauf bezogen die Wiederaufnahmestruktur thematisiert werden sollte, genau wie es bei den grammatischen Strukturen der Fall ist.

Schlüsselwörter: Wiederaufnahmen, Textlinguistik, Gemeinsame Europäische Referenzniveaus, Nachrichtentexte, DaF-Unterricht

1. Einführung

Gemeinsame Referenzniveaus sind eine Globalskala, die die Fremdsprachenniveaustufen präzise und nach bestimmten Standards erklärt, in welchem Niveau ein Fremdsprachenlerner ist. In vielen europäischen Ländern, innerhalb und außerhalb der Europäischen Union, wird dieser Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (demnächst: GER) verwendet. Nach diesen Kriterien bestehen die Niveaustufen zur Fremdsprache aus 6 Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2). Im GER werden die Sprachfähigkeiten in 5 Gruppen klassifiziert. Diese sind Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich u.a. nach diesen Fertigkeiten. Auch im DaF-Unterricht werden Methoden nach diesen Kriterien angewandt, weil viele verbale und nonverbale Texte im DaF-Unterricht sehr häufig vorkommen (Coste/North et. al.: 2001). Eine Textsorte, die auch im DaF-Unterricht bzw. in den Lehrwerken sehr häufig verwendet wird, ist der Nachrichtentext, mit dem sich diese Arbeit als Untersuchungsobjekt beschäftigt. In dieser Arbeit geht es um eine Aufgabe zum Leseverstehen eines Nachrichtentextes im Niveau A1, dessen Wiederaufnahmestruktur und Grammatikanteil untersucht wird.

Diese Arbeit über „*Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht*“ wurde im Jahr 2012 als Magisterarbeit vorgelegt. In dieser Magisterarbeit wurden die Wiederaufnahmestrukturen der in jeden sechs Niveaustufen ausgewählten Nachrichtentexte der DaF-Lehrwerke analysiert und ihre Funktionen im DaF-Unterricht untersucht. Allerdings wurde die Magisterarbeit für diese Studie zusammengefasst und nur mit der Niveaustufe A1 begrenzt. Diesbezüglich wurde der vom Lehrwerk „*Ideen 1*“ (Krenn/Puchta 2008: 134) ausgewählte Nachrichtentext sowohl nach der Wiederaufnahmestruktur als auch nach der grammatischen Struktur analysiert. Während der Analyse wurden die Kriterien von Brinker (2010) für die Wiederaufnahmestruktur und von Laveau (1985) für die grammatische Struktur als Kriterium akzeptiert. Bei der Grafikerstellung zur Wiederaufnahmestruktur des analysierten Textes wurden die Kriterien von Brinker berücksichtigt. Bei der schematischen Darstellung handelt es sich um die Visualisierung der Referenzidentität (Bezugsausdruck und wiederaufgenommener Ausdruck). Bei der grafischen Form wurden die Richtung und die Art der Wiederaufnahmen konkretisiert. Schließlich wurden die Übungen zum Nachrichtentext von der Niveaustufe A1 untersucht, ob sie dem Text und der Niveaustufe A1 von GER entsprechen. Zusätzlich wurden die erhaltenen Befunde im Hinblick auf die Aufgabenstellung zum Leseverstehen für einen DaF-Unterricht ausgewertet.

Diese Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: Im ersten Teil wird in das Thema eingeführt. Im folgenden Teil, der das zweite Kapitel der Arbeit darstellt, wird die methodische Vorgehensweise erläutert. Dabei werden das Ziel und die Fragen der Arbeit beschrieben. Darüber hinaus werden die Forschungsmethode, Sammlung und Bewertung der Daten vorgestellt. Des Weiteren werden wesentliche Begriffe wie Textlinguistik, Textkohäsion und –kohärenz, explizite und implizite Wiederaufnahme, anaphorische und kataphorische Verweisformen für diese Arbeit im dritten Teil kurz zusammengefasst. Darüber hinaus werden das Ziel und die Aufgabe der Textlinguistik im DaF-Unterricht behandelt. Der vierte Teil befasst sich mit der Forschung der Arbeit. Im Rahmen der Forschung wird der Nachrichtentext auf der Niveaustufe A1 analysiert und es werden schematische Darstellungen bzw. Grafiken veranschaulicht. Danach werden die Befunde für die Niveaustufe A1 im fünften Teil dargestellt. Im letzten Teil der Arbeit werden die Schlussfolgerungen und Vorschläge bearbeitet. Im Folgenden wird nun die Methode der Arbeit vorgestellt.

2. Methode

Dieses Kapitel stellt das methodische Vorgehen der Arbeit vor. Hier werden das Ziel, die Fragen, die Forschungsmethode, die Sammlung und Bewertung der Daten des Forschungsgegenstandes erläutert. Diesbezüglich wird der Nachrichtentext auf der Niveaustufe A1 vorgestellt und ihre Wiederaufnahmestruktur untersucht.

2.1. Ziel

Das Ziel dieser Studie ist, grammatische und textlinguistische Merkmale der deutschen Nachrichtentexte, die in den DaF-Lehrwerken für die Niveaustufe A1 vorkommen, bezüglich ihrer Wiederaufnahmestruktur zu analysieren, um daraus Ableitungen für das effektive Leseverstehen im DaF-Unterricht beitragen zu können.

2.2. Fragestellung

- Welche Struktur von Wiederaufnahmen beinhalten lehrwerkorientierte deutsche Nachrichtentexte auf dem Niveau A1?
- Welche gemeinsamen Eigenschaften und Unterschiede der Wiederaufnahmen haben lehrwerkorientierte deutsche Nachrichtentexte nach den gemeinsamen Referenzniveaus?
- Welche Bedeutung hat eine Analyse von Wiederaufnahmen in den Nachrichtentexten im Hinblick auf das Leseverstehen im DaF-Unterricht?

2.3. Forschungsmethode

Das Forschungsverfahren dieser Arbeit ist die deskriptiv-qualitative Methode mit Einsicht in die Literatur. Als Untersuchungsgegenstand wurde der Nachrichtentext auf der Niveaustufe A1 ausgewählt, nummeriert und nach textlinguistischen Kriterien untersucht. Der Untersuchungskorpus beinhaltet somit einen Sachtext, der zu der Textsorte ‚Nachrichtentext‘ zugeordnet werden kann. Der Text wurde aus universellen DaF-Lehrwerken der neueren Generation ausgewählt. Es wurde bei der Auswahl Acht

darauf gegeben, dass die Lehrwerke nach dem Jahr 2001 veröffentlicht sind, nach dem GER angemessen geschrieben und die analysierten Texte als Nachrichtentext in diesen Lehrwerken gekennzeichnet sind. Die Lehrwerke wurden aus der Bibliothek von der Einrichtung „Deutschland Treffpunkt“ an der Fremdhochschule der Universität Trakya zufällig ausgewählt.

2.4. Sammlung und Bewertung der Daten

Während der Analyse des Textes nach den textlinguistischen Merkmalen wurden folgende Punkte beachtet: Der Nachrichtentext wurde nach den Kriterien von Brinker (2010: 35) nummeriert. Diese Kriterien sind wie folgt: Zunächst wurde jeder Satz nummeriert, der mit einem Punkt endet. Bei der Nummerierung wurde die Überschrift nicht einbezogen. Nach der Darstellung des Textes mit der Nummerierung wurden die Wiederaufnahmen in dem Text gefunden. Des Weiteren wurde die schematische Darstellung der Wiederaufnahmerelationen der Texte gezeigt. Die Grundlage dieser Darstellung bildete die schematische Darstellung von Brinker (2010: 36). Die Erläuterungen für die schematischen Darstellungen wurden dann beschriftet, bei denen erklärt wurde, was die Bezugsausdrücke des Textes sind. Um den schematischen Darstellungen folgen zu können, ist es notwendig, die Bezugsausdrücke und Wiederaufnahmen zu benennen. In den repräsentativen Texten ist der Bezugsausdruck ‚B‘ und die Wiederaufnahme ‚W‘ wie folgt gekennzeichnet:

B: Bezugsausdruck,

W: wiederaufnehmender Ausdruck.

Diese Bezeichnungen für die vorhandenen schematischen Darstellungen wurden aus Brinker (2010) entnommen. In der Reihenfolge bekommt jeder neue Bezugsausdruck eine Nummer in den Schemata, z. B.: ‚B1, B2, B3...‘ Die wiederaufgenommenen Wörter folgen diesen Bezugsausdrücken. Sie bekommen auch eine Nummer, z. B.: ‚W1, W2, W3...‘ Dann wird die Wiederaufnahmerelation durch Pfeile konkretisiert, z. B.: B1 →W1, B2→W2, B3→W3... Wenn die Wiederaufnahmen mehr als eine Wiederaufnahme in einem Satz in dem Text vorhanden sind, die auf den gleichen Bezugsausdruck verweisen, wurden sie auch in den schematischen Darstellungen dargestellt. Diese Wiederaufnahmen wurden mit einem Sternchen bestimmt, um sichtbar zu machen, dass alle in dem gleichen Satz stehen, z. B.: (9)*, (11)*, (15)*, (19)*... Danach wurde das Schema der Wiederaufnahmen in drei Kategorien untersucht:

- im Hinblick auf explizite-implizite Wiederaufnahmen,
- kataphorisch-anaphorische Verweisformen und
- die Arten der Wiederaufnahmen (z. B. durch substantivische Wortgruppen, durch Repetition desselben Substantivs u. a.).

Diese drei Kategorien wurden zusammen jedoch in verschiedenem Umfang bewertet. Bei der schematischen Darstellung handelt es sich um die Visualisierung der Referenzidentität (Bezugsausdruck und wiederaufgenommener Ausdruck). Bei der grafischen Form wurden die Richtung und die Art der Wiederaufnahmen konkretisiert. Die Wiederaufnahmen in den Grafikformen wurden mit Klammern versehen und es

wurde dargestellt, in welchem Satz sie sich befinden. Schließlich wurden die Daten des Textes auf der Niveaustufe A1 aus der Perspektive der grammatischen Merkmale, der textlinguistischen Merkmale und der Übung zum Leseverstehen analysiert.

Bei der Bewertung des Textes nach den grammatischen Merkmalen wurden folgende Kriterien beachtet: Es wurde bestimmt, wie viele Haupt- und Nebensätze die Texte haben. Danach wurde untersucht, welche Person, welcher Numerus und Modus, welcher Tempus, Genus und Genus Verbi und welcher Kasus in den Texten vorhanden ist.

Während der Analyse der Übungen wurde die textlinguistische Auswertung bevorzugt. Bei dieser Bewertung stand im Vordergrund, die Übung zum Leseverstehen mit textlinguistischen Kenntnissen erklären zu können. Auf diese Weise kann sowohl die Wichtigkeit der Textlinguistik im DaF-Unterricht erklärt werden als auch Verstehensprozesse, wie die Studenten den Aufbau der Texte semantisch, thematisch und syntaktisch besser verstehen können. Nachdem das Ziel, die Fragestellung, die Forschungsmethode, die Sammlung und Bewertung der Studie vorgestellt wurden, werden die wesentlichen Begriffe für diese Studie im Folgenden dargestellt.

3. Was ist Textlinguistik?

Die Textlinguistik ist ein Bereich der Sprachwissenschaft als angewandte Linguistik, die u. a. die schriftlichen und mündlichen Texte, Textualität-Bedingungen und Textsorten untersucht. Brinker erläutert die Aufgabe der Textlinguistik folgendermaßen: „Die Textlinguistik sieht es als ihre Aufgabe an, die allgemeinen Bedingungen und Regeln der Textkonstitution, die den konkreten Texten zugrunde liegen, systematisch zu beschreiben und ihre Bedeutung für die Textrezeption zu erklären“ (Brinker 2010: 9).

So ist die oberste Bezugseinheit der Textlinguistik nicht der Satz, sondern der Text. Sie analysiert den Text nicht als einzelner Gegenstand, sondern in der Einheit mit seinen gesamten Eigenschaften, der in sich auch verbundene sprachliche Äußerung ist. „Zur Textlinguistik rechnet man gewöhnlich jede sprachwissenschaftliche Forschung, die vom Text (in mündlicher und schriftlicher Form oder Konzipierung) als Grundeinheit menschlicher Sprache ausgeht oder die zumindest die Satzgrammatik so weit überschreitet, dass sie Satzsequenzen oder noch größere Textstücke als Einheiten behandelt“ (Dressler 1978: 1). Bei der textlinguistischen Untersuchung wird versucht, unterschiedliche Formen, Funktionen, Strukturen und Themen des Textes zu analysieren und innere Zusammenhänge der textuellen Einheiten u. a. Wort, Wörtergruppe und Satzteile zu finden, zu erklären, zu segmentieren, zu klassifizieren und Regeln zu beschreiben.

Es gibt innerhalb der Textlinguistik keine endgültige Definition des Begriffs „Text“. Textdefinitionen von den Wissenschaftlern zeigen Veränderung je nach dem Untersuchungsziel. Es liegen generell zwei Hauptrichtungen von Definitionen des Begriffs „Text“ vor. Eine ist der strukturelle (sprachsystematisch ausgerichtete) Textbegriff, der andere ist der kommunikative Textbegriff (vgl. Şenöz Ayata 1992). Unter dem sprachsystematisch ausgerichteten Textbegriff versteht man die „kohärente Folge von Sätzen“, die durch Grammatik miteinander verbunden sind. Diesem Textbegriff nach sollen die Kriterien der Zeichenkombination (grammatisch, syntaktisch) und die Aspekte

der Zeichenbedeutung (semantisch) nicht voneinander unabhängig sein (vgl. Hackl-Rößler: 2006). Brinker dagegen verbindet beide Aspekte miteinander und macht eine Definition unter einer Berücksichtigung sowohl des linguistischen als auch des kommunikationsorientierten Ansatzes. Er definiert den Text folgendermaßen: „Text bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker 2010: 17).

Mit einer kohärenten Folge ist gemeint, dass sich die Sätze eines Textes hinsichtlich der Kohärenz nicht nur auf der logisch-semantischen Ebene, sondern auch auf der kognitiv-pragmatischen Ebene miteinander verbinden. Nach diesem Aspekt müssen die Texte kommunikative Funktion haben. Der Text wird auch als „ein Text ist eine in sich kohärente Einheit der sprachlichen Kommunikation mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion und einer in spezifischer Weise organisierten Struktur“ bezeichnet (Gansel/Jürgens 2007: 47). Eine weitere Definition des Textes ist folgendermaßen: „Ein Text ist ein Ausschnitt aus einem Diskurs, den jemand in einer bestimmten Situation zu einem bestimmten Zweck als zusammenhängend und in sich abgeschlossen deklariert“ (Adamzik 2004: 39).

Dressler/de Beaugrande et. al. (1981) haben sieben Kriterien identifiziert, um eine sprachliche Einheit als einen Text definieren zu können. Diese sind: Kohäsion, Kohärenz, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität, Intertextualität und Intentionalität. Mit diesen sieben Kriterien besteht die Textualität des Textes. Wenn eines von diesen sieben Kriterien fehlt, kann der Text nach ihrer Ansicht nicht in Frage kommen. Nun werden die wichtigsten Begrifflichkeiten wie Textkohäsion und –kohärenz, explizite und implizite Wiederaufnahme usw. im Folgenden etwas näher erörtert.

3.1. Textkohäsion

Kohäsion ist ein strukturell-grammatischer Textzusammenhang und beruht auf grammatischer Textverknüpfung. Kohäsion entsteht durch grammatische Form sowie durch Referenzketten zwischen Wörtern im Gegensatz zur Kohärenz. Der grammatische Textzusammenhang umfasst syntaktische, phonologische, morphologische oder lexikalische Phänomene. Diese Phänomene bewirken einen grammatischen Zusammenhang zwischen Text- oder Äußerungsteilen. Dressler/de Beaugrande (1981) äußern, dass die Kohäsion die Komponenten des Oberflächentextes sind, d.h. sie beruhen auf grammatische Abhängigkeiten. Heinemann/Heinemann (2002) definieren die Kohäsion auch als die Zusammengehörigkeit von Oberflächeneinheiten eines Textes. Der zweite wichtige Begriff der Textlinguistik ist die Textkohärenz, deren Definition im folgenden Teil behandelt wird.

3.2. Textkohärenz

Kohärenz bezeichnet die inhaltlich-semantische Struktur eines Textes und entsteht durch zusammenhängende Folge von Sätzen und durch grammatische Textverknüpfung bzw. Kohäsion. „Die Kohärenz (coherence) ist die Sinnkontinuität eines Textes, die vom Leser oder Hörer während des Rezeptionsprozesses durch Interpretation und Inferenz konstruiert wird, wobei Kontext, Kontextwissen und Weltwissen zusammenwirken“ (Schubert 2008: 61). Die Leser sollen ihr Weltwissen und Sprachwissen aktivieren, um die Kohärenz der Texte verstehen zu können. Nach Coseriu (2007) ist der Textkontext

sehr wichtig, weil jeder Text durch den außersprachlichen Kontext seinen Sinn erhält. Sowinski (1983) fasst zusammen, dass „Sätze oder andere Äußerungen danach semantisch kohärent sind, wenn sie im Rahmen eines Textes bzw. einer Kommunikationssituation in ihren Informationen so aufeinander bezogen sind, dass keine Informationslücke oder kein Informationsbruch seitens des Hörers/Lesers empfunden wird“ (Sowinski 1983: 83). Im folgenden Teil wird der Begriff „Wiederaufnahme“ beschrieben.

3.3. Wiederaufnahmen

Wiederaufnahmen sind Universalmittel. Brinker (2010) untersucht die Textstruktur auf zwei Ebenen, die eng miteinander verbunden sind: die grammatische und thematische Ebene. Auf der grammatischen Ebene wird die grammatische Kohärenz untersucht. Hierunter fallen die Prinzipien der expliziten und impliziten Wiederaufnahmen. Die Wiederaufnahmen spielen eine bedeutende Rolle in der Textlinguistik. Bei einer Analyse der thematischen Kohärenzbedingungen wird der kognitive Zusammenhang zwischen den Themen der einzelnen, im Text aneinandergereihten Sätze analysiert. In den nächsten Teilen werden andere zwei Begriffspaare vorgestellt.

3.3.1. Die explizite Wiederaufnahme

Explizite Wiederaufnahme trägt zur Kohärenz eines Textes bei. Brinker bezeichnet die explizite Wiederaufnahme als die „Referenzidentität (Bezeichnungsgleichheit) bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinanderfolgenden Sätzen des Textes“ (Brinker 2010: 26). Eine Referenzidentität besteht, wenn der Bezugsausdruck und der Referenzträger gleich sind. Der Bezugsausdruck und der Referenzträger können u. a. Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen sein. Der Referenzträger, der durch ein Substantiv in den Texten benannt wird, kann in drei Formen wiederaufgenommen werden, damit Referenzidentität zwischen den Wörtern entstehen kann. Diese sind: 1. Durch Wiederholung (Repetition) desselben Substantivs (*Marina*); *Marina spielt sehr gut Schach. Dafür muss Marina viel üben.* 2. Durch ein oder mehrere andere Substantive bzw. substantivische Wortgruppen; *Marina spielt sehr gut Schach. Dafür muss die Schülerin viel üben.* 3. Durch ein bestimmtes Personalpronomen; *Marina spielt sehr gut Schach. Dafür muss sie viel üben.* Mit diesen expliziten Wiederaufnahmen entsteht der Textzusammenhang grammatisch und semantisch. Im Gegensatz zur expliziten Wiederaufnahme ist die implizite Wiederaufnahme unterschiedlich strukturiert, d. h. anders aufgebaut. Im Folgenden wird die implizite Wiederaufnahme beschrieben.

3.3.2. Die implizite Wiederaufnahme

Die implizite Wiederaufnahme besteht in den Fällen, in denen der Bezugsausdruck und der Referenzträger nicht gleich bzw. nicht referenzidentisch sind. Sie werden aus dem Kontext bzw. aus der Situation erschlossen.

Beispiel (1):

Im Sommer 2009 kam ich in **Riga** an. **Vom Flughafen** flog ich nach Berlin ab, wo meine Schwester lebt.

Jede Stadt hat einen Flughafen. Deswegen liegt ein Sinnzusammenhang zwischen den Wörtern "Riga und Flughafen" vor. Der Lernende oder der Leser kann das aus seinem Weltwissen verstehen. Es handelt sich in diesem Beispiel um eine implizite Wiederaufnahme. Darüber hinaus soll eine von den Verweisrichtungen vorkommen, wenn es in einem Text um explizite oder implizite Wiederaufnahme geht. Deshalb wird die Richtung der Verweise in dem folgenden Teil vorgestellt.

3.4. Verweisrichtungen im Text

Neben verschiedenen Funktionen haben die Wiederaufnahmen die Richtung in der Linearität des Textes. Es liegen zwei Verweisrichtungen der Wiederaufnahmen in der Textlinguistik vor. Während die Bezugsausdrücke wiederaufgenommen werden, werden sie von rechts nach links (Rückwärtsverweisung) oder von links nach rechts (Vorwärtsverweisung) wiederaufgenommen. In der Textlinguistik wird die Wiederaufnahme als anaphorische Verweisform benannt, die den Bezugsausdruck von rechts nach links folgt. Im Gegensatz zur anaphorischen Verweisform liegt die kataphorische Verweisform.

3.4.1. Anaphorische Verweisformen

Ein Wort, Substantiv oder substantivische Wortgruppe verweisen auf ein Wort, das zuvor verwendet wurde. Dies wird als anaphorische Verweisform bezeichnet. Wenn zwei Wiederaufnahmen im Standardfall von zwei aufeinanderfolgenden Sätzen und pronominaler Wiederaufnahme im zweiten Satz liegen, handelt es sich um anaphorische Verweisform. Sie treten häufig auf und dienen auch der sprachlichen bzw. kommunikativen Ökonomie.

Der anaphorische (bestimmte) Artikel ist eine Anweisung des Sprechers an den Hörer, für das mit dem Artikel in der Nominalklammer verbundene Nomen rückläufig zum Textverlauf geeignete Determinanten in der Vorinformation zu suchen. Als Vorinformation bezeichnen wir diejenige Information, die dem Hörer bereits bekannt ist und ihm im Kontext-Gedächtnis grundsätzlich zur Verfügung steht. Alle Formen des anaphorischen Artikels haben daher – zusätzlich zu ihrem Grundmerkmal (bestimmbar)– das semantische Merkmal (bekannt) gemeinsam (Weinrich 2007: 410).

Beispiel (2): **Michael** arbeitet wahrscheinlich in Berlin als Baumeister. **Er** zieht dann mit seiner Familie in ein großes Haus.

Das Personalpronomen „er“ verweist auf den Eigennamen „Michael“ in der anaphorischen Richtung. Dilidüzgün (2010) verdeutlicht, dass anaphorische Verweisform eine Art der Verweise ist, die durch Wiederholung eines Wortes oder Satzes erfüllt werden. Ein Gegenstand oder ein Verb, die im Text als Bezugselement vorhanden sind, werden mit dem Verweisformmittel wiederaufgenommen. Diese Verweisform tritt häufig in den Texten auf und trägt zur Kohärenz bei.

3.4.2. Kataphorische Verweisformen

Wiederaufgenommene Wörter verweisen auf ein Wort bzw. einen Bezugsausdruck, der nach den wiederaufgenommenen Wörtern in den Texten vorkommt. Diese Art bzw. kataphorische Verweisform wird häufig in den Zeitungen benutzt, aber normalerweise treten sie in den Texten seltener auf. Sie dienen der Erzeugung der Spannung.

Von einem kataphorischen (unbestimmten) Artikel erhält der Hörer die Gegenanweisung. Er soll nun nach geeigneten Determinanten für das betreffende Nomen nicht in der Vorinformation suchen, sondern diese von der ihm noch unbekanntem Nachinformation erwarten. Er muss sich also mit seiner Erwartung auf den nachfolgenden Text in seinem Verlauf einstellen. Es ist wahrscheinlich, dass diese Nachinformation tatsächlich eintrifft, doch ist das keine Bedingung für den Gebrauch des kataphorischen Artikels (Weinrich 2007: 410).

Mit dem folgenden Beispiel soll die kataphorische Verweisrichtung verdeutlicht werden:

Warum hat **sie** kein anderer gefunden? Warum gerade ich, der **ihren** Wert weiß, der sich von diesen Dingen so weit entfernt hat? Ich konnte nicht ahnen, was **die Kapsel** enthielt.... (aus: H. Bender, Die Hostie. Erzählung. 1953 – Textanfang) (Brinker 2010: 32).

In diesem Beispiel handelt es sich um die kataphorische Verweisform. Das Personalpronomen „sie“ und das Possessivpronomen „ihr“ verweisen auf das Wort „die Kapsel“ in der kataphorischen Richtung. Wenn man den ersten Satz liest, denkt man, wer „sie“ ist. Aber im nachfolgenden Satz versteht man, dass „sie“ „die Kapsel“ ist. Mit diesen Pronomen besteht die Textverknüpfung. Sie dienen oft dazu, Spannung zu erzeugen. Für weitere authentische Beispiele zu den Verweisformen siehe Akol (2012: 64-65). Nachdem wichtige Begriffe für diese Studie vorgestellt wurden, werden das Ziel und die Aufgabe der Textlinguistik im DaF-Unterricht folgendermaßen behandelt.

3.5. Das Ziel und die Aufgabe der Textlinguistik im DaF-Unterricht

Die Textlinguistik analysiert den Text als ein Ganzes und bezweckt im Fremdsprachunterricht, durch analytische Textdidaktik den Lernenden Wiederaufnahmen, Makrostrukturen der Texte und der Textsorten sehen, finden, analysieren und verstehen lassen zu können. Im DaF-Unterricht sind sowohl die Textrezeption als auch die Textproduktion sehr wichtig für die Lernenden. Textproduktion und Textrezeption sind eine bewusste kognitiv-sprachliche Handlung. Der DaF-Unterricht bezweckt, dass die Lernenden sich mit den Texten beschäftigen, die Textualitätskriterien lernen und somit den Text verstehen und produzieren. Dadurch können die Lernenden selber einen Text effektiver rezipieren und produzieren. Im Prozess der Rezeption verstehen und konstruieren die Lernenden den Text wieder. Sie lösen den Aufbau und die Wiederaufnahmestruktur der Texte.

Im Prozess der Produktion schreiben und sprechen die Lernenden in der kohäsiven und kohärenten Struktur. Yılmaz (2010) untersucht in seiner Studie dreizehn unterschiedliche Texte nach den Textualitätskriterien. Diese Texte untersucht er hinsichtlich der Kohäsion, der Kohärenz, der Textsorte und ihre Beiträge zum Leseverstehen. Aus dieser Untersuchung kommt Yılmaz (2010) zu dem Schluss, dass jedes Lesen ein neues Interpretieren ist. In diesem Textrezeptionsprozess spielt der Leser auch wie der Autor eine effektive Rolle. Er betont, dass das Wissen, das Weltwissen und Kunstwissen des Lesers bei diesem Prozess sehr wichtig sind. Darüber hinaus müssen die Lernenden auch über Textsortenwissen verfügen, um einen Text verstehen zu können. Wenn man sich mit den Sorten und Eigenschaften der Texte auseinandersetzt, kann festgestellt werden, dass das Textsortenwissen wichtig beim Leseverstehen im DaF-Unterricht ist. Es sind unterschiedliche Textsorten vorhanden, die in dem DaF-Unterricht eingesetzt werden. Eine davon ist der Nachrichtentext, der zu den Informationstexten

nach den Textklassen gehört und im DaF-Unterricht häufig verwendet wird (vgl. Brinker 2010: 126).

Die Nachrichtentexte werden nach den informierenden Darstellungsformen, referierenden Textgattungen, informationsbetonten Texten und Gebrauchstexten klassifiziert und zu der Textsorte des Informationstextes nach der linguistischen Textanalyse geordnet. Die Nachrichtentexte haben besondere Eigenschaften. Diese sind: Sie sollten ca. 1.000 bis 1.200 Zeichen umfassen. Die Überschrift der Nachrichtentexte sollte wesentliche Informationen zum Inhalt der Nachrichtentexte geben. Die Nachrichtentexte beinhalten die 6 W-Fragen: Wer?, Was?, Wann?, Wie?, Warum? und Wo?.

„Nach Sandig (1972) werden die Eigenschaften der Zeitungsnachricht folgendermaßen gezählt: monologisch, Form des Textanfangs, Thema festgelegt, Tempusformen, Nichtsprachliches“ (Busch/Stenschke 2008: 232).

4. Die Forschung

Ein Nachrichtentext auf der Niveaustufe A1 wurde als Untersuchungsobjekt ausgewählt und nummeriert. Dabei wurde darauf Acht gegeben, dass der Satz vollständig ist und mit einem von den Interpunktionszeichen endet. Dann wurde die schematische Darstellung der Wiederaufnahmerelationen des Textes erschaffen. Des Weiteren wurde die Grafik je nach Art der Wiederaufnahmerelationen einzeln gezeigt. Schließlich wurde die Aufgabe zum Leseverstehen hinsichtlich der Grammatik und Textlinguistik untersucht.

4.1. Der Text auf der Niveaustufe A1

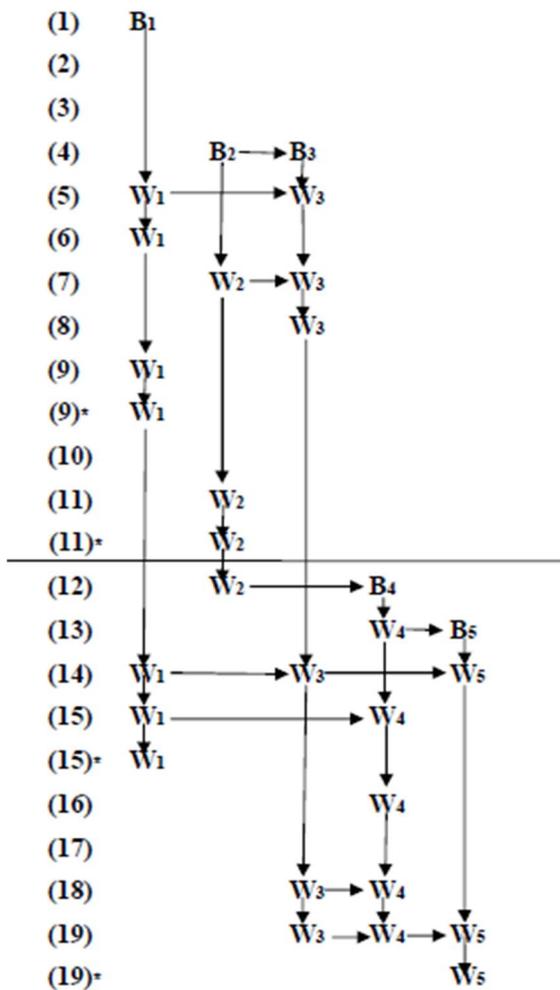
Der Text wurde aus dem Arbeitsbuch des Lehrwerks „*Ideen 1*“ (Krenn/ Puchta 2008: 134) ausgewählt, das sich am GER orientiert und für die Niveaustufe A1 geeignet ist.

4.1.1. Untersuchungsobjekt: Die Nummerierung des Textes auf A1-Niveau

“Sie hatten große Augen und einen großen Kopf

(1) "Sie sind nach Mitternacht gekommen. (2) Plötzlich war überall Licht. (3) Das Licht war hell, sehr hell. (4) Dann habe ich das UFO gesehen. (5) Da waren fünf Außerirdische. (6) Sie hatten große Augen und einen großen Kopf. (7) Plötzlich war ich im UFO. (8) Dort waren viele Maschinen. (9) Die Außerirdischen sind näher gekommen, sie hatten lange Nadeln in den Händen. (10) Es war furchtbar. (11) Am Morgen hatte ich schreckliche Kopfschmerzen, und auf meinen Armen und Beinen waren dunkelrote Punkte." (12) Adrian Weber erzählt seine Geschichte immer wieder. (13) Viele Menschen erzählen ähnliche Geschichten. (14) Ufos sind in der Nacht gekommen, die Außerirdischen haben sie geholt und haben Experimente gemacht. (15) Die Außerirdischen in den Geschichten sehen alle ähnlich aus: Sie haben große Augen und einen großen Kopf. (16) Sind die Geschichten real? (17) Psychologen meinen, nein. (18) Wir alle kennen die wichtigen Teile in den Geschichten: das Licht, das UFO, keine Hilfe, Experimente, ... (19) Unsere Fantasie produziert die Geschichten und manche Menschen glauben, sie haben die UFOs wirklich gesehen“ (Krenn/Puchta 2008: 134).

4.1.2. Schematische Darstellung der Wiederaufnahmerelationen



Diese schematische Darstellung konzentriert sich auf zwei Ebenen. In der zentralen dominanten Wiederaufnahmerelation des Textes auf der Niveaustufe A1 können 19 Sätze gezählt werden. Aus dieser schematischen Darstellung ist zu sehen, dass von Satz 1 bis zu Satz 11 drei Bezugsausdrücke und von Satz 12 bis zu Satz 19 zwei Bezugsausdrücke vorliegen. Dabei ist eine gerade Linie zwischen den Sätzen 11 und 12 auffällig, die diese Sätze voneinander trennt. Diese gerade Linie hat eine semantische Bedeutung: Es liegen zwei Teile des Textes auf der Niveaustufe A1 vor, d. h., die Information des ersten Teils beinhaltet persönliche Angaben, dagegen ist der zweite Teil generell. Trotzdem sind die beiden Teile nicht voneinander getrennt. Der Text stellt ein sinnvolles Ganzes dar und ist deswegen kohärent. Diese Funktion ist relevant für die Textsorten, weil sie die Eigenschaften der Nachrichtentexte als Sachtexte aufzeigt.

Abbildung 1: Die zentralen Wiederaufnahmerelationen des Textes auf der Niveaustufe A1 als schematische Darstellung

4.1.2.1. Erläuterungen zur schematischen Darstellung

B1 = sie (die Außerirdischen), B2 = ich (Erzähler: Adrian Weber), B3 = UFO, B4 = Geschichte, B5 = Menschen. In der Regel konzentriert sich der Text auf der Niveaustufe A1 jedoch mit 5 unterschiedlichen Bezugsausdrücken, d. h., es liegen 5 Bezugsausdrücke vor, die von Satz 2 bis zu Satz 19 auf unterschiedlicher Weise wiederaufgenommen werden. Die vorliegende Wiederaufnahmerelation als grafisch erstellte Form zeigt die Kategorien der Wiederaufnahmen, die auch ein textlinguistischer Begriff sind und sowohl explizite als auch implizite Wiederaufnahmen als zwei Arten haben.

4.1.2.2. Wiederaufnahmerelation als grafische Form



Abbildung 2: Grafische Darstellung von B1 (sie)

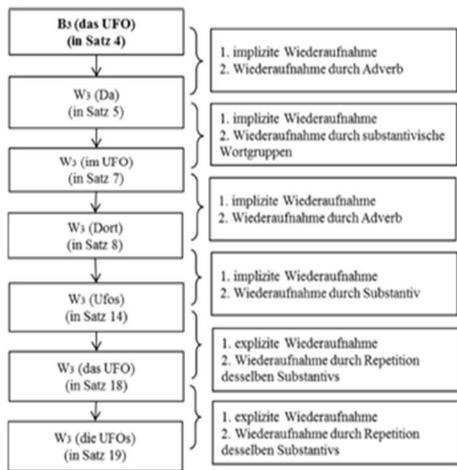
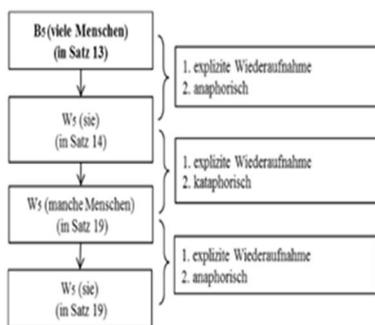


Abbildung 4: Grafische Darstellung von B3 (UFO)



Aus den Abbildungen 2, 3, 4, 5 und 6 ist deutlich zu sehen, dass sowohl die dominante nominale Wiederaufnahmestruktur als auch die grammatische Verknüpfungsstruktur des Textes miteinander verbunden sind, d. h. die nominale Wiederaufnahmestruktur beinhaltet 5 Bezugsausdrücke, während die grammatische Verknüpfungsstruktur 19 Sätze umfasst.

Abbildung 6: Grafische Darstellung von B5 (viele Menschen)

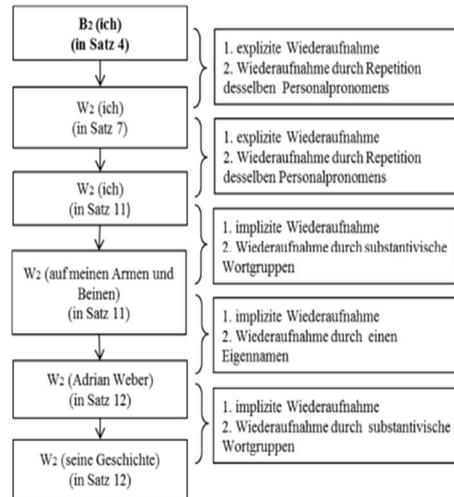


Abbildung 3: Grafische Darstellung von B2 (ich)



Abbildung 5: Grafische Darstellung von B4 (ähnliche Geschichten)

4.1.3. Grammatische Merkmale

Grammatisch zusammengefasst ergibt sich:

- *Person*; 1. Person und 3. Person,
- *Numerus*; Singular (Adrian Weber) und Plural,
- *Modus*; Indikativ,
- *Tempus*; Präteritum, Perfekt und Präsens,
- *Genus*; Maskulinum, Femininum und Neutrum,
- *Genus Verbi*; Aktiv,
- *Kasus*; Nominativ, Akkusativ.

Grammatisch besteht der Text auf der Niveaustufe A1 aus 19 Hauptsätzen. Bei diesen liegen 18 Aussagesätze und 1 Fragesatz vor. Der Text beinhaltet keine komplexen Sätze. Es kann gesagt werden, dass der Text ein einfach strukturierter Text ist und somit den Eigenschaften der Texte auf A1 Niveau nach dem GER entspricht. Ist dieser grammatisch einfach aufgebaute Text auch auf der textlinguistischen Ebene einfach aufgebaut? Diese Frage wird nun beantwortet.

4.1.4. Textlinguistische Merkmale

Textlinguistisch zusammengefasst ergibt sich:

- *explizite Wiederaufnahmen*: 18,
- *implizite Wiederaufnahmen*: 7,
- *anaphorische Verweisformen*: In Wechselbeziehung,
- *kataphorische Verweisformen*: In Wechselbeziehung,
- *die Arten der Wiederaufnahmen*: Wiederaufnahme durch Repetition desselben Substantivs (7), Wiederaufnahme durch substantivische Wortgruppen (3), Wiederaufnahme durch Repetition desselben Personalpronomens (2), Wiederaufnahme durch Adverb (2), Wiederaufnahme durch einen Eigennamen (1) und Wiederaufnahme durch ein Substantiv (1).

Betrachtet man die Wiederaufnahmestruktur des Textes auf A1 Niveau, sieht man, dass hauptsächlich explizite Wiederaufnahmen vorliegen. Diese wiederaufgenommenen Wörter sind explizit strukturiert und sie ändern sich als anaphorische und kataphorische Verweisformen je nach dem Satz. Die Wiederaufnahmen sind größtenteils Wiederaufnahmen durch Repetition desselben Substantivs und Wiederaufnahme durch substantivische Wortgruppen. Auch vorhanden sind die Wiederaufnahmen durch Adverb, durch Repetition desselben Personalpronomens, Wiederaufnahme durch einen Eigennamen und Wiederaufnahme durch ein Substantiv.

Unter diesen textlinguistischen Eigenschaften des Textes auf A1 Niveau hat das Wort "es" eine besondere Funktion. Der Satz 10 sieht aus dem Text getrennt aus, wenn der Text untersucht wird. Im Hinblick auf die Kohäsion verweist "es" in Satz 10 auf kein Wort in Satz 9. Denn "es" verweist hier auf die vorhergehenden Sätze d. h. von Satz 1 bis zu dem Satz 9. Während Adrian Weber im Text „schrecklich“ sagt, erzählt er, dass nicht

nur „das UFO“ oder „das Licht“ schrecklich ist, sondern das Ereignis schrecklich ist. Wir sehen diese Relation über den Text folgendermaßen:

Beispiel 1:

(1) "Sie sind nach Mitternacht gekommen. (2) Plötzlich war überall Licht. (3) Das Licht war hell, sehr hell. (4) Dann habe ich das UFO gesehen. (5) Da waren fünf Außerirdische. (6) Sie hatten große Augen und einen großen Kopf. (7) Plötzlich war ich im UFO. (8) Dort waren viele Maschinen. (9) Die Außerirdischen sind näher gekommen, sie hatten lange Nadeln in den Händen. (10) „Es“ war furchtbar.

Auch die Struktur „es“ kann die Wiederaufnahme von dem Wort „das UFO“ in den Sätzen 7 und 4 oder von dem Wort „Licht“ in den Sätzen 3 und 4 sein. Wie verstehen die Studenten, ob das Wort „es“ auf die Wörter „das UFO“, „das Licht“ oder auf den ganzen Satz bzw. auf mehrere Satzeinheiten verweist? Wenn die sprachliche Struktur „es“ als Form, Bedeutung und Funktion untersucht wird, ist es als Form undeklinierbar, als Bedeutung neutral und als Funktion polyvalent. „Es“ hat fünf Funktionen. „Es“ kann Personalpronomen (3. Pers. Sing.), Korrelat, Platzhalter, Expletives und Referenzpronomen sein. Die Verwendungsweisen von der Struktur „es“ haben mit den unten aufgeführten Beispielen Aussagekraft:

- Personalpronomen „es“ = **Das Hemd** gehört meinem Vater. **Es** sieht sehr schick aus. (rückbezüglich/anaphorisch gebraucht) Da spielt **es**. **Das Kind** heißt Peter. (Vorausweisend/kataphorisch gebraucht).
- Korrelat „es“ = **Es** freut mich sehr, dass mein Bruder die Prüfung bestanden hat.
- Platzhalter „es“ = **Es** wartet die Mutter auf ihre Tochter.
- Expletives „es“ = **Es** regnet.
- Referenzpronomen „es“ = Beispiel 1

In diesem Sinne hat die Struktur „es“ im oben geschriebenen Beispiel 1 eine textlinguistische Funktion. Es weist „Referenz“ an. Das Wort „es“ in diesem Beispiel verweist auf die gesamten Sätze. Der Student, der textlinguistischen Hintergrund hat, kann dies von dem Zusammenhang verstehen. Textlinguistisch handelt es sich hier um die Kohärenz. Hiermit wird gesehen, dass nur Grammatik im DaF nicht reicht, den Text zu verstehen, sondern die Textlinguistik ist auch notwendig im DaF-Unterricht. Dass der DaF-Unterricht sowohl mit der Grammatiklehre als auch der Textlinguistiklehre fortgesetzt wird, verschafft den Studenten die Erleichterung in der Rezeption und Produktion der Texte. Die Studenten können den Text leichter verstehen und einen neuen Text leichter schreiben, wenn sie auch auf textlinguistische Merkmale aufmerksam gemacht werden.

Der Text auf A1 Niveau trennt sich in zwei Teile, wenn der Text basierend auf der Bedeutung der Textlinguistik in der DaF wieder textlinguistisch untersucht wird. Der erste Teil, der bis zum Satz 11 ist, ist persönlich und ein Beispiel für den generalisierten Teil. Hier liegt eine persönliche Information vor. Der zweite Teil, der nach dem Satz 12 ist, ist generell und unterstützt den ersten Teil. Diese Funktion erscheint als Textsorte in

den Nachrichtentexten und zumeist verweist diese Art des Ausdrucks häufig auf die gesamten vorangehenden Sätze. Diese Sätze sind miteinander als die grammatische Textverknüpfung und ihre inhaltlich-semantische bzw. kognitive Strukturierbarkeit verbunden. Das zeigt, dass der Text hinsichtlich der Kohärenz ein gut strukturierter Text ist und die Eigenschaft der Textsorte "Nachrichtentext" aufweist.

Wenn die Überschrift des Textes berücksichtigt wird, kann gesagt werden, dass er mit einem unbekanntem Teil beginnt, um Interesse zum Lesen zu wecken. Hier wird das Personalpronomen "sie" benutzt. Die Studenten denken nach, wer "sie" ist, wenn sie die Überschrift dieses Textes gelesen haben. Dies ist eine selten getroffene Situation auf der Niveaustufe A1. Wer "sie" ist, wird mit den Wiederaufnahmen erklärt, indem dieses Personalpronomen "sie" in den weiteren Teilen des Textes wiederholt wird. Der Text und die Überschrift des Textes gehören inhaltlich zusammen und sind kohäsiv. Es liegt eine zusammenhängende Folge zwischen den Sätzen und der Überschrift vor.

4.1.5. Analyse von den Übungen zum Leseverstehen

"Lies den Zeitungstext. Kreuze dann an: richtig oder falsch?"

| | <i>Lösungsschlüssel</i> | |
|--|-------------------------|---------------|
| | <i>richtig</i> | <i>falsch</i> |
| a) <i>Adrian Weber sagt, er hat ein UFO gesehen.</i> | X | |
| b) <i>Die Außerirdischen haben mit Adrian Experimente gemacht.</i> | | X |
| c) <i>Die Situation war schrecklich für Adrian.</i> | X | |
| d) <i>Die Menschen erzählen immer andere UFO-Geschichten.</i> | X | |
| e) <i>Die Psychologen meinen, UFOs gibt es wirklich."</i> | | X |

(aus: *Ideen A1, Krenn/Puchta 2008: 134*)

Für den Text A1 Niveau liegt eine richtig-falsch Übung vor: Die textlinguistische Orientierung ist wichtig, um die Übungen richtig zu lesen, denn eigentlich wird mit dieser Übungsform die Wiederaufnahmestruktur des Textes der Studenten vertieft. Es gibt 5 richtig-falsch Aufgaben. Die Studenten sollen die Antworten dieser Übungssätze mit falsch bzw. richtig ankreuzen. Wenn die Studenten nur mit dem Wissen der grammatischen Regeln lesen und die fremden Wörter identifizieren, könnten sie diese Aufgabe falsch beantworten. Deswegen sind auch hier textlinguistischen Perspektiven sehr wichtig. Diese Aussage kann verdeutlicht werden, indem jede Aufgabe in der Reihenfolge der Antwortalternativen interpretiert wird:

Option „a“:

Die Aufgabe „a“: „*Adrian Weber sagt, er hat ein UFO gesehen*“. Wenn die Studenten noch einmal den Text gelesen haben, kreuzen sie „r“ als Antwort für diesen Satz an. Denn sie können vom Satz 12 „*Adrian Weber erzählt seine Geschichte immer wieder*“ verstehen, dass Adrian glaubt, ein UFO wirklich gesehen zu haben.

Option „b“:

Wenn die Studenten die Wiederaufnahmestruktur des Textes richtig verstehen können, kreuzen sie als richtige Antwort „f“ an. Die Option „b“ ist: *Die Außerirdischen haben mit Adrian Experimente gemacht*. Wenn die Studenten den Text gelesen haben, können sie denken, dass der Satz „*auf meinen Armen und Beinen waren dunkelrote Punkte*“ auf

Experimente hinweist. Aber dieser Satz weist nicht auf Experimente hin, da dunkelrote Punkte nicht Experimente, sondern irgendwelche Punkte sein können. Adrian Weber erzählt in seiner Geschichte nicht, dass die Außerirdischen mit ihm Experimente gemacht haben, sondern es wird im zweiten Teil erzählt, dass viele Menschen die Geschichte darüber erzählen, dass Außerirdische mit ihnen Experimente gemacht haben.

Option „c“:

Wenn die Studenten die Option „*Die Situation war schrecklich für Adrian*“ ansehen, können sie die Übung ohne Kenntnisse der Wiederaufnahmestruktur nicht verstehen, weil das Wort „*Die Situation*“ im Satz als „es“ gezeigt wird. Obwohl „*Die Situation*“ feminin ist, ist „es“ neutral. Hier verweist „es“ auf den ganzen Text (auf das Ereignis, das Adrian Weber erzählt hat) hin. Deswegen wird „es“ in den Übungen als Situation wiederaufgenommen. Grammatikkenntnisse werden hier eingeschränkt helfen. Denn der Student lernt im Grammatikunterricht auf der Niveaustufe A1, dass „es“ als 3. Person Singular eine Form hat, dass „es“ als Inhalt neutral ist. Aber es sollte auch darauf hingedeutet werden, dass „es“ als Funktion eine Referenzebene sein kann und auch auf die Wörter oder Wortgruppen verweist, oder Sätze, wie es in unserem Beispieltext der Fall ist. „Es“ funktioniert hier also als Verweisform eines ganzen Abschnitts (von Satz 1 bis zum Satz 10). Schon mit dieser Funktion könnte eine Didaktik und Methodik für einen DaF-Unterricht entwickelt werden. Für die Didaktik ist es wichtig zu sagen, dass neben der Form und Bedeutung, auch die Funktion von „es“ als Inhalt eines Leseunterrichts vermittelt werden kann.

Option „d“:

Die Option „d“: „*Die Menschen erzählen immer andere UFO-Geschichten*“. Die Studenten sollen „r“ als Antwort für diesen Satz ankreuzen. Hier gilt dieselbe Begründung wie bei der Option „a“.

Option „e“:

Die Option „e“: „*Die Psychologen meinen, UFOs gibt es wirklich*“, aber im Text steht eine Frage und Antwort: „*Sind die Geschichten real? Psychologen meinen, nein?*“ Wenn die Studenten diese Frage und Antwort lesen, können sie verstehen, dass es keine UFOs gibt, weil die Geschichte nicht real ist. Deswegen kreuzen sie „f“ als Antwort an.

Für methodische Überlegungen wäre es sinnvoll zu sagen, dass die Referenzebene textorientiert vermittelt werden könnte, d. h. durch Texte, die zu lesen, zu verstehen sind und bei denen man Leseübungen beantwortet. Denn genau diese Leseverstehensübungen beweisen, ob ein Student den Text nicht nur auf der kohäsiven, sondern auch auf der kohärenten Ebene verstanden hat, d. h. den Text nicht nur systematisch, sondern auch als Gewebe erkannt hat.

5. Befunde und Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde unterstrichen, dass bei der Bearbeitung von Lesetexten auch auf die Referenzebene der Wörter bzw. Strukturwörter hingewiesen werden müsste. Aus diesem Grund wurde die Wiederaufnahmestruktur des Textes auf der Niveaustufe

A1 analysiert. Die textlinguistische Analyse des deutschen Nachrichtentextes setzt sich auch zum Ziel zu zeigen, wie das Wissen der Wiederaufnahmerelationen zwischen den Sätzen zur Produktion aber besonders zur Rezeption eines Textes im DaF-Unterricht beitragen könnte. In dieser Studie wurde versucht, dass man den Text auf der Niveaustufe A1 des GERs hinsichtlich der sprachlichen Aspekte untersucht und die Wiederaufnahmestruktur dieses Textes darlegt. Denn die Wiederaufnahmen sind Gegenstand der Textlinguistik und sie spielen eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht. Darüber hinaus tragen sie zur Verständlichkeit des Textes bei, indem sie die Sätze kohäsiv und kohärent verknüpfen. Es wurde in dieser Studie versucht, dass man die Struktur der Wiederaufnahmen am Beispiel des Nachrichtentextes auf der Niveaustufe A1 bestimmt, der als Sachtext klassifiziert wird und in den DaF-Lehrwerken vorhanden ist.

Die erstellten Ergebnisse aus dem analysierten Text wurden ausgeführt und im Hinblick auf die Textlinguistik interpretiert. Der Text auf A1 Niveau hat eine Besonderheit. Zwei kohärente Teile liegen im Text vor. Die Information des ersten Teils beinhaltet persönliche Angaben, dagegen ist der zweite Teil generell gehalten. Obwohl der Text auf A1 Niveau aus diesen zwei Teilen besteht, verbinden die Wiederaufnahmen des Textes die Sätze bzw. diese zwei Teile miteinander, d. h. der Text auf A1 Niveau ist diesbezüglich kohärent. Diese Funktion ist vor allem für die Textsorte (die Nachrichtentexte als Sachtexte) relevant, weil sie somit den Eigenschaften der Sachtexte entspricht. Grammatisch sind die Sätze des Textes auf A1 Niveau einfach strukturiert und entspricht somit den Eigenschaften der Niveaustufe A1 nach dem GER. Textlinguistisch kann man sagen, dass die Wiederaufnahmestruktur auch einfach strukturiert ist, somit nach dem GER der Niveaustufe A1 entspricht.

Die Wiederaufnahmen im Text sind sowohl explizit als auch implizit auszusehen und die expliziten Wiederaufnahmen sind dominanter als implizite Wiederaufnahmen. Anaphorische und kataphorische Verweisformen stehen in einer Wechselbeziehung. Die Wiederaufnahmen sind größtenteils als Repetition durch das dasselbe Substantiv und als Wiederaufnahme durch substantivische Wortgruppen erkennbar. Außerdem gibt es Wiederaufnahme durch Adverb, Wiederaufnahme durch Repetition desselben Personalpronomens, Wiederaufnahme durch einen Eigennamen und Wiederaufnahme durch ein Substantiv. Es liegt eine zusammenhängende Folge zwischen den Sätzen und der Überschrift in Hinblick auf den Inhalt vor, sodass man sagen kann, dass der Text ein kohärenter Text ist.

Außerdem beinhaltet der Text auf der Niveaustufe A1 das Strukturwort „es“, das textlinguistisch eine besondere Aufgabe hat. In diesem Text verweist das Wort „es“ auf die vorliegenden Sätze bzw. auf den ganzen Abschnitt. Allerdings könnte das Strukturwort „es“ auf diese Substantive verweisen, deren Artikel „das“ sind. Daraus ergibt sich die folgende Frage: Wie verstehen die Studenten, ob das Strukturwort „es“ auf ein Wort, auf eine Wortgruppe oder auf den gesamten Satz bzw. mehrere Satzeinheiten verweist? Die Studenten können das nur aus dem Textzusammenhang sowie aus dem Kontext und aus ihrem textlinguistischen Wissen verstehen. In diesem Sinne funktioniert das Wort „es“ als Referenz in diesem Text, d.h. das Wort „es“ hat eine textlinguistische Funktion. Nur mit einem grammatischen Hintergrund können die Studenten den Text nicht effektiv verstehen. Deswegen ist die Lehre der Textlinguistik im DaF-Unterricht erforderlich sowohl theoretisch als auch praxisbezogen.

In diesem Zusammenhang hat der Übungsteil des Textes eine besondere Aufgabe mit der Struktur „es“. Bei der Aufgabe wird „es“ für „die Situation“ aufgezeigt. Obwohl „die Situation“ feminin ist, ist das Wort „es“ neutral. Hier weist „es“ auf den ganzen Text hin. Es handelt sich dabei um eine textimmanente Referenzebene. Deswegen wird die Struktur „es“ in den Übungen als „die Situation“ wiederaufgenommen. Die Grammatikkenntnisse bleiben auch hier eingeschränkt. Den Studenten gegenüber sollte die Textlinguistik als Voraussetzung für das Verstehen auf der Textebene im DaF-Unterricht thematisiert werden.

Die Analyse des Nachrichtentextes auf A1 Niveau zeigte, dass der Schwierigkeitsgrad der grammatischen Struktur nicht unbedingt für die Niveaustuktur des GERs geeignet ist. In einem Text auf A1 Niveau könnten einfache grammatische Strukturen vorkommen, sodass man voraussagen kann, dass auch die textlinguistische Struktur der grammatischen Struktur entsprechen könnte. Allerdings kann dies auch nicht immer der Fall sein.

6. Schlussfolgerungen und Vorschläge

In der Fremdsprachendidaktik herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass es ohne Texte keinen sinnvollen Fremdsprachenunterricht gibt, denn sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten (Barkowski u. a. 2017). Dass die Wiederaufnahmen, die ein Gegenstand von vielen Gegenständen der Textlinguistik sind, im DaF-Unterricht thematisiert werden und in den DaF-Lehrwerken als Gegenstand vorkommen, ist als zukünftiger Trend zu interpretieren, der beim Schreiben eines Lehrwerks berücksichtigt und bevorzugt werden müsste.

Ausgehend von der Analyse der Wiederaufnahmen der Nachrichtentexte bzw. der Texte im DaF-Unterricht kann gesagt werden, dass textlinguistische Ausblicke für das Leseverstehen beitragen können. Eine solche Thematisierung im DaF-Unterricht könnte dazu beitragen, dass die Studenten ein Textsortenbewusstsein entwickeln und ihre Textrezeption und Textproduktion erweitern können. Textlinguistisches Wissen erweitert auch das Textsortenwissen im Unterricht. Nachrichtentexte, die eine von den Textsorten sind, stehen in dieser Studie repräsentativ für gleiche Eigenschaften tragende Textsorten.

Darüber hinaus wurde auch ersichtlich, dass das Erkennen der grammatischen Strukturen eine Voraussetzung für die textlinguistische Bearbeitung ist. Die Studenten, die die grammatikalische Struktur des Textes erkennen und sich dann auf die Wiederaufnahmestruktur konkretisieren, können die Intention des Textes leichter verstehen. Diesbezüglich können sie auch selbst einen neuen Text lesen und verstehen. „Durch die Bearbeitung der Wiederaufnahmestrukturen erkennen die Lernenden den thematischen Zusammenhang und durch Übungen lernen sie, wie die Wiederaufnahme geleistet wird“ (Gökay/Yılmaz 2017: 195).

Die Wiederaufnahmen tragen auch zum angewandten Lernen der grammatischen Regel bei. Die Studenten, die einen Zusammenhang zwischen den Wörtern herstellen, können sowohl ein neues Wort lernen als auch ein neues Wort ableiten. Das Lehren der Wiederaufnahmen im DaF-Unterricht trägt somit auch zur Wortschatzarbeit bei. Damit die Lehrkräfte den Lernenden die Wiederaufnahme vermitteln können, sollten sie in der Textlinguistik ausgebildet sein. Die Lehrkräfte, die die Kenntnisse neben der Grammatik

auch über die Textlinguistik haben, können ihren Studenten besser beim Textverstehen und gut strukturierten und sinnvollen Textverstehen behilflich sein. Die textinternen Strukturen und Eigenschaften ausführlich zu untersuchen, setzt eine Lesekompetenz voraus. Mit einem geschärften Blick auf die Textualität können die Studenten ihre Perspektive erweitern und Barrieren abbauen, wenn sie sich überfordert bei Aufgaben zum Leseverstehen fühlen.

Es sollte nicht vergessen werden, dass textlinguistische Aufgaben und Analysen gleichzeitig die Sprachkompetenz wie z. B. Satzbau, Wortschatz, Grammatik etc. fördern. Wenn die Lernenden interessante Tempuswechsel in den Nachrichten entdecken und ihre Bedeutung für das konkrete Textverständnis besprochen haben, könnten sie auch ein neues Gespür für textuelle Signale entwickeln, d. h. den Text als Ganzes, als Gewebe ansehen. Darüber hinaus könnte auch die kommunikative und pragmatische Perspektive vertieft werden.

Diese Studie könnte als Ansatz für weiterführende sprachwissenschaftliche Studien, die das Lehren und Lernen der Wiederaufnahmen im DaF-Unterricht thematisieren, richtungweisend sein und als Beispiel für die Beschäftigung mit den Texten in jeder Niveaustufe nach dem GER dienen. Da allein die Grammatiklehre nicht ausreicht, einen Text zu verstehen, bildet die Textlinguistik eine weitere Größe, an der man weiter vertieft arbeiten und lernen kann. Wichtig ist zu betonen, dass die Textkompetenz schon bei Texten auf A1 Niveau anfangen kann. Denn es wurde in dieser Untersuchung deutlich, dass jeder Text eine Fülle von verschiedenartigen Wiederaufnahmen beinhaltet.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten** (2004): *Textlinguistik: Eine einführende Darstellung*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Akol, Selma** (2012): *Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht*, Yüsek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barkowski, Hans/ Grommes, Patrick/ Lex, Beate/ Vicente, Sara/ Wallner, Franziska/ Winzer-Kiontke, Britta** (2017): *Deutsch als fremde Sprache 3*, 1. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen und Goethe Institut.
- Brinker, Klaus** (2010): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 7. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Busch, Albert/ Stenschke, Oliver** (2008): *Germanistische Linguistik*, 2. Auflage, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Coseriu, Eugenio** (2007): *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Coste, Daniel/ North, Brian/ Trim, John** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2], [Nachdr.]*, Berlin: Langenscheidt.
- Dilidüzgün, Şükran** (2010): *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi: Uygulamalı Bir Yaklaşım*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dressler, Wolfgang Ulrich** (Hrsg.) (1978): *Textlinguistik*, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Dressler, Wolfgang Ulrich/ de Beaugrande, Robert Alain** (1981): *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Gansel, Christina/ Jürgens, Frank** (2007): *Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gökay, Nevin/ Yılmaz, Hasan** (2017). Zum Vergleich des Textes ‘Das Brot‘ mit seiner türkischen Wiedergabe bezüglich der expliziten und impliziten Wiederaufnahmerelationen, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, (2), S. 195-204.
- Hackl-Rößler, Sabine** (2006): *Textstruktur und Textdesign: Textlinguistische Untersuchungen zur sprachlichen und optischen Gestaltung weicher Zeitungsnachrichten*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Heinemann, Margot/ Heinemann, Wolfgang** (2002): *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion-Text-Diskurs*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Krenn, Wilfried/ Puchta, Herbert** (2008): *Ideen A1. Deutsch als Fremdsprache: Arbeitsbuch*, Wemding: Hueber.
- Laveau, Inge** (1985): *Sach- und Fachtexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Unterricht*, München: Goethe-Institut.
- Schubert, Christoph** (2008): *Englische Textlinguistik: Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Şenöz Ayata, Canan** (1992): *Metin Dilbilim ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sowinski, Bernhard** (1983): *Textlinguistik: Eine Einführung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Weinrich, Harald** (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Yılmaz, Engin** (2010): *Uygulamalı Metin Bilgisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ansichten von Lehramtskandidaten und Lehrkräften der Deutschlehrrerausbildung im Hinblick auf das Schulpraktikum am Beispiel der Universität Trakya¹

Mukadder Seyhan Yücel , Edirne

Öz

Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Örneğinde Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Staj Uygulamasına Yönelik Görüşleri

Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Almanca öğretmenlerin eğitim/öğretim sürecinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersi önemli bir yere sahiptir. Eğitim/öğretim sürecindeki bu uygulama ile Almanca öğretmen adaylarına farklı okullarda edindikleri becerilerini uygulama ve bilgilerini geliştirme olanakları verilmektedir. Öğretmenlik uygulaması sürecindeki başarı birçok etmene bağlıdır. Bu çalışmanın amacı Trakya Üniversitesi örneğinde Alman Dili Eğitimi öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının staj uygulamalarına yönelik beklenti ve görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 36 Almanca öğretmen adayı ve 5 öğretim elemanına açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik beklentileri, görüşleri ve önerileri çalışmanın bulguları olarak sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar, Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik yetilerini, ders uygulamalarını ve öğrenciler ile etkileşimini geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları, stajyer öğrencilerin deneyim, bireysel ve mesleki gelişim ve yansıtma becerilerin geliştirilebilmeleri için Almanca öğretmenlik programlarında yer alan öğretmenlik uygulamasının daha erkenden başlanması gerektiği görüşünü ortaya koymuşlardır. Böylece stajyer öğrencilerin eleştirel ve yapılandırıcı yansıtma becerilerinin geliştirmelerine olanak tanınmış olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik Uygulaması, Almanca Öğretmenliği, öğretmen adayları, öğretim elemanları

Abstract

Bei der Ausbildung von Deutschlehrenden in der Türkei an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bekommt das Schulpraktikum einen wichtigen Stellenwert. Studierende bekommen somit innerhalb der Ausbildung die Möglichkeit, an verschiedenen Schulen ihre Fähigkeiten praktizieren und ihr Wissen weitervermitteln zu können. Der Erfolg des Schulpraktikums ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Das Ziel dieses Beitrags ist, Erwartungen und Einstellungen sowohl von Lehramtskandidaten als auch von Lehrkräften der Deutschlehrrerausbildung am Beispiel der Universität Trakya zum Schulpraktikum erhalten zu können. Für dieses Anliegen wurden von 36 Lehramtskandidaten und 5 Lehrkräften der Deutschlehrrerausbildung ihre Einstellungen zum Schulpraktikum anhand eines Fragebogens mit offenen Fragen gesammelt. Diesbezüglich wurden die Befunde dieser Studie in Form von Erwartungen, Einstellungen und Vorstellungen von Lehramtskandidaten und Lehrkräften zum Schulpraktikum präsentiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehramtskandidaten ihre Lehrkompetenz, ihre Unterrichtshandlungen und Interaktionen mit Schülern weiterentwickelt haben. Lehrkräfte und Praktikanten betonen die Ansicht, dass das Schulpraktikum in der Deutschlehrrerausbildung für Erfahrungssammlung, für individuelle und berufliche Entwicklung und für die Weiterbildung der

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung unseres mündlichen Vortrags, gehalten auf dem XIV. internationalen Germanistikkongress an der Universität Atatürk vom 25.-27. Oktober 2018 in Erzurum.

Reflexionsfähigkeit der Praktikanten früher anfangen sollte. Somit kann für Praktikanten die Möglichkeit bestehen, die Befähigung einer kritischen und konstruktiven Reflexion prozesshaft zu entwickeln.

Schlüsselwörter Schulpraktikum, Deutschlehrausbildung, Lehramtskandidaten, Lehrkräfte

Einleitung

Die Qualität der Bildung eines Landes ist stark abhängig von gut qualifizierten und ausgebildeten Lehrern², die umfangreichen und angeforderten Kompetenzen besitzen sollen, welche heute in der globalisierten Welt eine natürliche Erwartung sind. Die Ausbildung von Deutschlehrenden in der Türkei ist seit 1997 an Universitäten zu unterschiedlichen Studiengängen an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten gebündelt. Das Schulpraktikum an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten beruht seit 2006 auf bestimmten Inhalten und Richtlinien. Somit können Lehramtskandidaten im siebten Semester anhand des Seminars „Hospitation“ in Schulen anhand Durchführung von Aktivitäten den Lehrerberuf am schulischen Ort beobachten und im achten Semester mit dem Seminar „Schulpraktikum“ als Lehrerkandidaten bzw. Praktikanten an den Schulen fungieren. Für dieses Anliegen existiert eine schriftliche Ausgabe des Handbuchs vom Hochschulgremium (YÖK 1998), wobei Funktionen und Herausforderungen dieses Prozesses beschrieben und Aufgaben und Ziele der Lehrkräfte der Universitäten, der Mentoren der Schulen und der praktizierenden Lehramtskandidaten bekannt gegeben werden. Die Anforderungen zum Schulpraktikum sind noch gegenwärtig an die Richtlinien dieses schriftlichen Handbuches des Hochschulgremiums gebunden. Das vorhandene Curriculum für die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten wurde im Studienjahr 2018-2019 im Hinblick auf die Qualitätsanforderungen vom Hochschulgremium wiederum aktualisiert (vgl. YÖK 2018). Eine der wichtigsten Neuregelungen dieser Revidierung ist, dass das Schulpraktikum im letzten Studienjahr der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten auf das siebte und achte Semester verteilt worden ist. Anders ausgedrückt bedeutet das, dass somit Lehramtskandidaten mehr Zeit für das praktizieren in Schulen annehmen können und die Hospitation abgeschlossen worden ist. Weil aber landesweit dieses revidierte Curriculum für die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten Schritt für Schritt studienjahrweise implementiert wird, können die zwei semestriegen Schulpraktika I+II erst im Studienjahr 2021-2022 Anwendung finden. Zu dieser Neuregelung arbeitet das Hochschulgremium dafür, die schriftlichen Anforderungen zum Schulpraktikum zu aktualisieren (YÖK 2018).

Gegenwärtig ist für die Durchführung des Schulpraktikums noch das Handbuch vom Hochschulgremium gültig (YÖK 1998). Anhand methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen der berufsorientierten Ausbildung an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Tätigkeiten der Lehramtskandidaten beabsichtigt das Hochschulgremium für Praktikanten des Schulpraktikums zusammengefasst folgende Anforderungen zu Kompetenzen und zum Erfolg des Lehrerberufs (YÖK 1998: 18-21):

² Die Ausdrücke Lehrer, Praktikant, Lehramtskandidat, Mentor und Student werden in diesem Beitrag als unmarkierte generische Form gebraucht.

- Kompetenzen und Kenntnisse im Fachbereich: Sich mit Wissen, Prinzipien, Ansätze, Technologien und Entwicklungen des Fachbereichs auseinandersetzen, miteinander kombinieren und in der Praxis reflektieren zu können.
- Bereitschaft und Verwaltung des Prozesses für Lehren und Lernen: Je nach Bedarf und Bedürfnisse der Adressatengruppe den Unterrichtprozess angemessen planen und verwalten zu können; nach Unterrichtszielen und Adressatengruppe unterschiedliche Ansätze zum Unterricht einsetzen zu können; Kommunikationsbereitschaft erstellen.
- Entwicklungen der Schüler nachvollziehen und bewerten können: Beobachten, kommunizieren, bewerten und angemessenes Feedback abgeben können.
- Berufliche und individuelle Entwicklungen: Offenheit zu kritischen Bemerkungen; Entwicklungen zum Lehrerberuf nachvollziehen und aneignen können; eigene Reflexionen entwickeln können; Ursachen für eventuelle Probleme einsehen und sich mit Lösungsvorschlägen auseinandersetzen können.

Im Hinblick dieser Anweisungen erhalten Lehramtskandidaten innerhalb ihrer Ausbildung die Möglichkeit, an verschiedenen Schulen ihre Fähigkeiten praktizieren und ihr Wissen weitervermitteln zu können. Anhand des Schulpraktikums erfahren Lehramtskandidaten besonders mittels praktischen Anwendungen den Lehrerberuf intensiver, wobei sie Unterrichtssequenzen planen, durchführen und ihr Wissen reflektieren und evaluieren. Das Schulpraktikum ist für DaF-Lehramtskandidaten zum Einstieg in den realen Lehrerberuf und für die Sammlung von Erfahrungen eine zentrale Basis. Welche Relevanz, Funktionen und Eigenschaften das Schulpraktikum für die Deutschlehrrerausbildung an der Universität Trakya involviert, wie es gleichfalls in mehreren Abteilungen der Deutschlehrrerausbildung in der Türkei fortgeführt wird, kann wie folgt rekapituliert werden:

- Anhand des Schulpraktikums praktizieren Lehramtskandidaten für DaF ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu den Schwerpunkten in der Deutschlehrrerausbildung, welche sie während der Ausbildung gelernt haben. Sie setzen sich mit dem Gelernten auseinander, indem sie selber strukturieren und reflektieren.
- Das methodisch-didaktische Hintergrunds- und Handlungswissen ist ein relevantes Ausmaß für DaF-Lehramtskandidaten zum Schulpraktikum: Bewusstheit in der Planung, bei Methoden und Ansätzen, Kenntnisse und Handlungsformen zu DaF-Lehrwerken, zum Technologieeinsatz, zu Übungs- und Sozialformen usw.
- DaF-Lehramtskandidaten denken, handeln, planen, kommunizieren sowohl in türkischer als auch in deutscher Sprache mit Kommilitonen, Mentoren und Lehrkräften. Sie entwickeln somit das Handlungsrepertoire für ihren zukünftigen Lehrerberuf.
- Praktikanten führen Unterrichtssequenzen durch und schreiben anschließend wöchentlich einen Praktikumsbericht. Lehrkräfte versuchen Rückmeldungen für den Vorgang zum Lehren und Lernen abzugeben.

- Anhand des Schulpraktikums gestalten DaF-Lehramtskandidaten ihren Lernweg, indem sie ihre kommunikativen, interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen entwickeln können.
- Das Schulpraktikum bietet DaF-Lehramtskandidaten die Möglichkeiten an, kritische und konstruktive Reflexionsfähigkeiten weiter zu entwickeln.
- DaF-Lehramtskandidaten gewinnen einen Einblick in ihre nachkommende Lehrerfunktion. DaF-Lehramtskandidaten erhalten sowohl individuell als auch im sozialen Umfang konstruktiv neue Erfahrungen und Kenntnisse.

Die Praktikumsphase im letzten Semester des Curriculums sind für Lehramtskandidaten ein ausschlaggebender Prozess, wobei sie mit ihrem Engagement und ihrer Bereitschaft ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zum Lehrerberuf weiterentwickeln können (vgl. Arkün-Kocadere / Aşkar 2013; Çetintaş / Genç 2005; Dursun / Kuzu 2008; Ünver 2008). Das Schulpraktikum in der Türkei kann je nach Studiengang mit seinen Bedingungen und Bedürfnissen, Vor- und Nachteile aufweisen. Diese Andeutungen reflektieren sich gleichfalls in wissenschaftlichen Artikeln, wobei Befunde und Resultate der Forschungen zum Schulpraktikum, je nach Studiengang der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, sich teils überdecken, teils aber auch voneinander abweichen. Nach umfangreichen Recherchen von Dinçer und Kapisız, sind die hauptsächlichen Probleme des Schulpraktikums in der Türkei, die geringe Praktikumszeit für Praktikanten in den Schulen, die negativen Einstellungen der Lehramtskandidaten aufgrund geringer Unterstützung und Motivierung von Mentoren und Lehrkräften und die mangelnde Koordination zwischen Instituten und Behörden (Dinçer / Kapisız 2013: 286-288). Ob diese Probleme gleichfalls ein Ausmaß für das Schulpraktikum in der Deutschlehrausbildung ausmachen oder nicht, stellte einen wichtigen Impuls für die Entstehung dieser Studie dar. Dementsprechend ist es wichtig, einsehen zu können, was für Erwartungen und Einstellungen die Praktikanten und Lehrkräfte zum Schulpraktikum besitzen.

Forschungsdesign, Datenerhebung und Befragungsgruppe

Das Ziel dieses Beitrags ist, Erwartungen und Einstellungen sowohl von Lehramtskandidaten als auch von Lehrkräften der Deutschlehrausbildung im Hinblick auf das Schulpraktikum am Beispiel der Universität Trakya erhalten zu können. Unter diesem Blickwinkel werden Perspektiven und Vorschläge von Lehramtskandidaten und Lehrkräften zur Praktikumsdurchführung nachgefragt. Für dieses Anliegen wurden anhand eines Fragebogens Einstellungen von Lehramtskandidaten und Lehrkräften der Universität Trakya zum Schulpraktikum gesammelt. Anhand des Fragebogens wurden den Lehramtskandidaten fünf und den Lehrkräften drei offene Fragen gestellt. Die Entscheidung für die offenen Fragen liegt darin, dass die Teilnehmer in der Befragung nicht angegebene Items ankreuzen, sondern ihre eigene Selbstwahrnehmung und ihre Einstellungen frei äußern können. Bei der qualitativen Auswertung dieses Verfahrens wurden alle schriftlichen Antworten auf Microsoft Word Programm transkribiert und als Befunde inhaltsanalytisch analysiert (vgl. Flick / von Kardorff / Steinke 2013; Ratcliff 2008). Bei der Vorgehensweise der Datenauswertung in dieser Studie wurden die meist angesprochenen Themen als Befunde tabellarisch reflektiert.

Die Befragungsgruppe der Universität Trakya besteht aus 36 Lehramtskandidaten des 4. Studienjahrs 2017/2018, die das Schulpraktikum beendet haben und 5 Lehrkräften, die mehr als 12 Jahre das Seminar „Schulpraktikum“ sowohl theoretisch als praktisch durchführen. Von 36 Lehramtskandidaten sind 22 weibliche und 14 männliche Studierende. Im Studienjahr 2017/2018 wurden fünf staatliche Schulen für das Schulpraktikum von Lehramtskandidaten und Lehrkräften besucht, Unterrichtssequenzen von DaF-Lehramtskandidaten durchgeführt und diesbezüglich das Schulpraktikum realisiert.

Befunde der Studie

Auf die Frage, was die Erwartungen der Praktikanten an das Schulpraktikum am Anfang dieses Prozesses waren, gab es folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 1)³.

Tabelle 1: Erwartungen von DaF-Lehramtskandidaten an das Schulpraktikum

| | |
|---|----|
| Erfahrungssammlung zum Lehrerberuf | 14 |
| Selbsteinschätzung zur eigenen Lehrkompetenz | 11 |
| Erfahrungssammlung zu Unterrichtshandlungen | 9 |
| Kommunikationsentwicklung mit Schülern | 8 |
| Aufregung/Tafelangst beseitigen | 3 |
| Entwicklung zur Klassenverwaltung | 3 |
| Kontinuität beim Unterrichten | 3 |
| Mitwirken bei Prüfungen | 3 |
| Erworbene Kenntnisse anwenden | 3 |

Von Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass DaF-Lehramtskandidaten sich besonders im Hinblick der Lehrkompetenz und Unterrichtshandlungen weiterentwickeln möchten. Das Klassenzimmer an den Schulen wird als realer Trainingsplatz angesehen, wobei sie sich mit den Bedingungen und Faktoren des Lehrens auseinandersetzen möchten. Unter den meist angesprochenen Themen ‚Erfahrungssammlung zum Lehrerberuf und zu Unterrichtshandlungen‘, ‚Selbsteinschätzung zur eigenen Lehrkompetenz‘ und ‚Kommunikationsentwicklung mit Schülern‘ brachten Lehramtskandidaten zu Wort, dass sie anhand des Schulpraktikums folgende Erwartungen hatten:

- so weit wie möglich mehrere Erfahrungen zum Lehrerberuf sammeln können,
- sich im Lehrerberuf weiter entwickeln können,
- ihre eigenen Stärken, Schwächen und Potentiale zum ‚Unterrichten‘ einschätzen können,
- in der Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtseinheiten möglichst viele Erfahrungen sammeln können und
- mit Schülern gute Kommunikationsvorgänge und Dialoge erstellen können.

³ Die Zahlenangaben in der rechten Spalte der Tabellen erschaffen den Einblick, wie oft das Thema von Praktikanten angesprochen wurde.

„Für mich war es wichtig wirklich im realistischen Ort öfters unterrichten zu können. Das war meine größte Erwartung. Ohne Klassenraum und Schüler gibt es keinen echten Unterricht.... Je mehr Unterricht, desto mehr Erkenntnisse...“ (S. 9).

„Erfahrungen zum Lehrerberuf gewinnen zu können. Schulpraktikum heißt für mich, den Lehrerberuf so weit wie möglich mit ihren Bedingungen zu erleben und mich selber zu sehen und weiterzuentwickeln“ (S. 35).

„Ich wollte das Gefühl des Lehrers seins wirklich fühlen... Mir war es wichtig, viele Erkenntnisse mit dem Unterricht zu bekommen und mit Schülern viel miteinander zu kommunizieren. Erst dann werde ich mich entwickeln können ...“ (S. 21).

„Wie bereite ich mich für den Unterricht vor, was alles kann ich für den Unterricht anbieten? Das waren meine Basiserwartungen. Für mich war es auch sehr wichtig mit Schülern in der Klasse eine gute Verständigung zu haben“ (S. 7).

Bei der nachkommenden Frage wurden DaF-Lehramtskandidaten gefragt, ob ihre Erwartungen sich mit dem Schulpraktikum erfüllt haben oder nicht. Bei dieser Fragestellung wurde den Praktikanten gegenüber gleichfalls die Bitte formuliert, dass sie je nach Stellungnahme ihre Begründung dazu abgeben sollen. Von 36 Lehramtskandidaten haben 25 erwähnt, dass sich ihre Erwartungen an das Schulpraktikum erfüllt haben. 10 Studierende waren der Meinung, dass mit dem Schulpraktikum ihre Erwartungen nur teilweise erfüllt worden sind. Nur ein Lehramtskandidat brachte zu Wort, dass er enttäuscht wurde.

Von den Ansichten der Praktikanten, deren Erwartungen zum Schulpraktikum angesprochen worden sind, haben sich folgende Themen erstellen lassen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Themen zu Erklärungen von Praktikanten zur Erwartungserfüllungen

| | |
|--|----|
| Gewinn von Erfahrungen | 12 |
| Positive Unterstützung der Lehrkräfte und/oder Lehrer | 8 |
| Kommunikationsentwicklung mit Schülern | 5 |
| Relevanz des Lehrerberufs | 4 |
| Entwicklung des Klassenraum-Managements | 3 |
| Beseitigung von Aufregung | 3 |

Von Tabelle 2 wird vorerst ersichtlich, dass die angesprochenen Erwartungen von Praktikanten zum Schulpraktikum, welche in Tabelle 1 reflektiert worden sind, sich im allgemeinem realisiert haben. Das Praktikum hat den Lehramtskandidaten Zugänge geschafft, wie eine Unterrichtsplanung und deren Realisierung im Unterricht aussehen können, wie man von Erfahrungen Nutzen ziehen kann und wie wichtig das kommunikative Potential und die Interaktion mit Lehrkräften, Mentoren und Schülern sind.

„Ich habe gelernt, wie ich im Unterricht vorangehen kann. ... Ich habe im realistischen Klassenzimmer unterrichtet und neue Kenntnisse gelernt“ (S. 6).

„Ich denke, dass ich nützliche Erfahrungen gesammelt habe. Ich weiß jetzt z.B. auf was ich im Unterricht achten muss. Das positive Feedback meiner Lehrerin hat mich dabei auch sehr motiviert. Unsere Lehrkraft hat mir auch immer geholfen, wenn ich fragen hatte...“ (S. 7).

„Habe mit dem Schulpraktikum einsehen können, wie wichtig der Lehrerberuf ist und ich habe die Chance bekommen, das Gelernte zu Lehren. Die Erfahrung war für mich wichtig, wie ich Schülern ankommen kann und ich habe es genossen, mit Schülern zusammen zu sein“ (S. 26).

Zusammengefasst kann von den Ansichten der Praktikanten ermittelt werden, dass sie die Relevanz des Lehrerberufs mit ihren Bedingungen realistisch erlebt und diese als positiven Gewinn bewertet haben.

Die 10 Praktikanten, deren Erwartungen vom Schulpraktikum nur teilweise in Erfüllung gegangen sind, betonen mehrwertig, dass sie wenige bis sehr begrenzte Handlungsräume für ‚Unterrichten‘ erhalten haben und aufgrund dessen der Erfahrungsbereich dafür kurz und unbefriedigend gewesen ist. Nur ein Lehramtskandidat erwähnte, dass seine Erwartungen mit dem Schulpraktikum nicht erfüllt worden sind, weil er in der Schule nicht als Praktikant bzw. nicht als zukünftiger Lehrer, sondern als Student angesehen worden ist.

Danach wurde erfragt, welche Faktoren DaF-Lehramtskandidaten beim Praktikumsprozess positiv bewirkt haben. Die Befunde dieser Fragestellung sind als Themenbereiche in Tabelle 3 festgelegt.

Tabelle 3: Positive Faktoren des Schulpraktikums

| | |
|---|----|
| Positives und kommunikatives Verhältnis zwischen Praktikanten und Schülern | 22 |
| Der Genuss etwas lehren zu können | 12 |
| Selbstvertrauensentwicklung anhand ‚Unterrichten‘ | 11 |
| Unterstützung der Lehrkräfte, Mentoren und Kommilitonen | 10 |

Die angesprochenen Themen zeigen vorerst, dass die Kommunikation zwischen ‚Praktikant-Schüler‘ mittels durchgeführter Unterrichtssequenzen die Praktikanten positiv bewirkt und ermutigt hat. Die positiven Impulse, Handlungen und Feedbacks der Schüler spielen eine bedeutende Rolle für Praktikanten.

„Ich habe die Namen meinen Schülern gelernt und sie mit ihren Namen angesprochen. Wir hatten ein gutes Verhältnis und das hat mich und meine Unterrichthaltung positiv bewirkt...“ (S. 1).

„Der Anteil der Schüler im Unterricht war wichtig. Somit war auch der Unterricht effektiv...“ (S. 26).

„Ich habe eine gute Zeit mit den Schülern verbracht und ich denke unsere Kommunikation war auch gut. Die Energie der Schüler hat mich wirklich gut fühlen lassen...“ (S. 19).

Des Weiteren ist von Tabelle 4 zu entnehmen, dass mit Handeln, Verantwortung übernehmen und Agieren die Relevanz des Lehrerberufs von Praktikanten genossen wurde und sich ihr Selbstvertrauen zu ‚Unterrichten können‘ entwickelt hat.

„Schulpraktikum war für mich wirklich eine tolle Erfahrung. Jetzt weiß ich besser, dass ich eine Lehrerin werden möchte...“ (S. 16).

„Es ist ein tolles Gefühl im Klassenzimmer unterrichten zu können... Ich habe mich glücklich gefühlt und meine Kommunikation im Klassenraum entwickelt. Mit der Zeit habe ich es immer mehr genossen, als Deutschlehrerin in der Klasse unterrichten zu können“ (S. 20).

Ein anderer positiver Einfluss des Praktizierens wird von DaF-Lehramtskandidaten als die motivierende Interaktion zwischen Lehrkraft-Praktikant, Mentor-Praktikant und Praktikant-Praktikant benannt.

„Wenn ich Fragezeichen hatte, wie werde ich das Thema erklären, hatte immer meine Lehrkraft mir geholfen...“ (S. 13).

„Meine Mentorin war sehr hilfsbereit und mit ihrer Unterstützung habe ich fast keine Probleme erlebt“ (S. 32).

Als negative Einflüsse und Faktoren des Schulpraktikums wird von DaF-Lehramtskandidaten folgendes angesprochen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Nachteilige Faktoren des Schulpraktikums

| | |
|--|---|
| Passives Verhalten und geringe Teilnahme von einigen Schülern am Unterricht | 8 |
| Klassenlärm und Handyinteresse der Schüler | 7 |
| Die Kürze der Unterrichtsstunden und des Schulpraktikums | 6 |
| Keine Unterstützung der Lehrkraft | 4 |
| Langweilige Inhalte der Lehrwerke und Lehrpläne | 4 |
| Unerfahrenheit bei Klassenmanagement | 4 |

Die Tabelle 5 lässt erkennen, dass das Desinteresse der SchülerInnen zur Fremdsprache Deutsch, das passive Verhalten von manchen Schülern im Unterricht und der Klassenlärm als nachteilige Faktoren von Praktikanten hervorgehoben werden.

„Lärm, das Flüstern mancher Schüler und Handybenutzung waren solche Faktoren. Ich denke aber, dass man diese Sachen mit bestimmten Regeln abschieben kann...“ (S. 2).

„Manche Schüler hatten überhaupt keine Lust im Unterricht mitzumachen. Das machte mir Schwierigkeiten. Ich weiß, sie sind in der Pubertätszeit. Ich habe mein bestes versucht, mit ihnen in Kommunikation zu sein...“ (S. 24).

„Einige Schüler hatten überhaupt keine Lust Deutsch zu lernen. Wenn ich aber Spiele eingesetzt habe, hatten sie dann schon mitgemacht.... Das Interesse der Schülern zu wecken, die Wichtigkeit von mehreren Fremdsprachen Schülern zu erklären und das Verhalten der Lehrer sind wichtig für den Deutschunterricht...“ (S. 24).

Als ein anderes abstoßendes Faktum wird die befristete Unterrichts- und Schulpraktikumszeit genannt. Praktikanten möchten eine längere Zeitspanne für die Implementierung von Unterrichtssequenzen und Entwicklung von Klassenmanagement erhalten.

„Unsere Mentorin hat unserer Gruppe wenig Gelegenheit gegeben, den Unterricht durchzuführen. In unerwarteten Zeiten wollte sie dann, dass ich ein Thema des Lehrwerks unterrichten sollte. Ich war dann nicht gut vorbereitet ... Es müsste uns die Zeit gegeben werden, jede Woche einen Unterricht zu halten...“ (S. 4).

„Es gab eigentlich nicht große Probleme, außerhalb Organisationsprobleme zwischen unserer Uni und Schule und manchmal, dass unsere Lehrkraft uns sehr wenig geholfen hat. Ich glaube aber das allerwichtigste ist, dass ein Semester Schulpraktikum nicht ausreichend genug ist für Erfahrungen zu sammeln...“ (S. 29).

Organisationsprobleme zwischen Schule und Universität, nicht motivierende Inhalte und Themen der DaF-Lehrwerke und Unerfahrenheit bei der Klassenverwaltung werden von einigen Praktikanten als nachteilige Faktoren des Schulpraktikums benannt.

Zuletzt wurde Praktikanten die Frage gestellt, welche Empfehlungen sie für ein erfolgreiches und effizientes Schulpraktikum abgeben können. Von den Äußerungen der Praktikanten konnten folgende Themen in Tabelle 5 zusammengebracht werden:

Tabelle 5: Empfehlungen von Praktikanten für ein effektives Schulpraktikum

| | |
|--|----|
| Verlängerung des Schulpraktikums | 17 |
| Kontinuierliche Besprechungen zum Schulpraktikum mit Lehrkräften und Mentoren | 12 |
| Bereitstellung von Materialien und Medien | 7 |
| Praktikanten Möglichkeiten zum Prüfungsanteil anbieten | 3 |

Die angesprochenen Themen aus Tabelle 6 bringen den Ausblick, dass Praktikanten die Relevanz des Schulpraktikums mit seinen Bedingungen und Problembereichen wahrgenommen haben und dementsprechend Empfehlungen und Vorschläge abgeben. Mit Nachdruck wird ausgesprochen, dass das Schulpraktikum mindestens auf zwei Semester verteilt werden müsste, damit sie mehr Erfahrung und Einblicke für realistische Unterrichtssequenzen und den Lehrerberuf erhalten können. Mit anderen Worten heißt das, dass Praktikanten ihre Reflexionsfähigkeiten so weit wie möglich viel ausüben und entwickeln möchten.

„Die Zahl und die Dauer der Unterrichtssequenzen und Praktikumsstunden sollten erhöht werden. Das Schulpraktikum sollte zwei Semester lang dauern“ (S. 32).

„Damit wir wirklich unsere Fähigkeiten zum Lehrerberuf entwickeln können, ist es sehr wichtig, dass wir mindestens ein Jahr lang an den Schulen Unterrichtsproben durchführen. Wenn Lehrkräfte zu uns für Beobachtungen kommen, dann sollten wir auch wirklich so handeln, wie wir das im normalen Unterricht machen...“ (S. 25).

Für die Effektivität des Schulpraktikums wird von Praktikanten festgestellt, dass ein kontinuierliches Zusammentreffen von Praktikanten-Mentoren und Praktikanten-Lehrkräften sehr bedeutend ist. Von Praktikanten wird zu Wort gebracht, dass die Vorbereitungsgespräche vor dem Unterricht und die Rückmeldungen nach dem Unterricht positive Motivation für sie sind.

„Bei meinem Schulpraktikum haben wir jede Woche nach dem Unterricht mit unserem Lehrer Herr... und mit meinen Kommilitonen zusammen gesprochen. Wie haben bewertet und darüber diskutiert, was war gut, was war nicht so gut usw. Das sollte bei jeder Gruppe für Praktikanten stattfinden...“ (S. 24).

„Unsere Lehrkraft an der Universität könnte sich mit uns mehr interessieren. Ich weiß z.B. nicht genau gut, was meine Defizite sind. Meine Empfehlung ist, dass jede Woche mit Lehrkräften und auch mit Mentoren vor dem Unterricht Vorbereitungsgespräche und nachher Feedback besprochen werden sollte“ (S. 14).

Andererseits wurde angesprochen, dass eine Bereitstellung von Materialien und Medien für alle Praktikanten eine positive Herausforderung für den produktiven und motivierenden DaF-Unterricht ist. Plädiert wurde gleichfalls, dass Praktikanten in den Schulen in allen Schritten des Prüfungsverfahrens teilnehmen könnten und/oder sollten.

„Mit dem Schulpraktikum haben wir eigentlich auch die Erfahrung gemacht, dass zusätzliche Materialien und Arbeitsblätter das Interesse der Schülerinnen zieht. Meine Empfehlung ist, eine Materialsammlung für das Schulpraktikum bereitgestellt wird, damit alle Praktikanten davon profitieren können...“ (S. 13).

„Wenn wir in den Schulen als Praktikanten unterrichten, so sollten wir auch an den Prüfungen aktiv teilnehmen können. Also bei der Vorbereitung und Bewertungen der Prüfungen...“ (S. 31).

Des Weiteren werden die Einstellungen der fünf Lehrkräfte der Universität Trakya zum Schulpraktikum dargestellt. Die Befunde zu den drei offenen Fragen werden wegen der begrenzten Teilnehmerzahl nicht tabellarisch, sondern anhand festgestellter Themen und mit direkten Zitaten der Lehrkräfte zusammengefasst.

Die erste Frage fokussierte die Vorteile des Schulpraktikums in der Deutschlehrausbildung, welche wie folgt formuliert wurde: Was sind Ihrer Meinung nach die positiven Seiten des Schulpraktikums der Deutschlehrausbildung? Können Sie bitte Ihre Stellungnahme dazu erklären?

Von den Beantwortungen wurden Themen wie Theorie-Praxis Verzahnung, Motivation, erster realistischer Kontakt, Entwicklung von Lehrkompetenz und Lehrerhandlung festgestellt. Die Ausführungen der Lehrkräfte zu diesem Kontext sind einerseits allgemeine Reflexionen zum Schulpraktikum, andererseits auch individuelle Perspektiven im Hinblick der DaF-Lehrerausbildung.

„Die Studenten haben ihre ersten lebensnahen Lehrmöglichkeiten. Sie finden die Möglichkeit, die Theorie in die Praxis umzusetzen“.

„Erfahrungen vor Ort zu erleben ist effektiver als die Simulationen an der Uni. Sie sind dort nicht mehr Studenten sondern Lehrer... Die Motivation zum Beruf erhöht sich individuell. Erfahrungen zu gewinnen ist einer der wichtigsten Eigenschaften des Schulpraktikums“.

„Schulpraktikum in DaF ist eine wichtige Anwendung in Bezug auf das Rollenmodell. Praktikanten beobachten die Deutschlehrer im Gymnasium mit bestimmten Zielen. Sie lernen und entwickeln sich, wie die deutsche Sprache im Klassenraum von dem Lehrer und den Schülern verwendet werden, wie die Anweisungen von Übungen oder Aktivitäten formuliert werden, wie die Interaktion im Klassenraum zwischen Lehrern und Schülern stattfindet...“.

„Die Studenten gewöhnen sich an die Schule und an den Lehrerberuf. Der erste Kontakt und das Unterrichten an der Schule sind wichtig für das spätere Berufsleben“.

„Das wichtigste ist, dass sie realistische Erfahrungen sammeln“.

Zusammenfassend ist aus den Erkenntnissen der Lehrkräfte zu entnehmen, dass sie die Vorteile des Schulpraktikums hauptsächlich mit Gewinn, Erfahrungen und Kompetenzen der Praktikanten identifizieren.

Bei der zweiten Frage wurden Lehrkräfte gefragt, ob ihrer Meinung nach Probleme beim Schulpraktikum in der Deutschlehrausbildung bestehen und was für Lösungsvorschläge sie dafür anbieten können? Die Ansichten der Lehrkräfte zu diesem Kontext sind sowohl unterschiedlich als auch überdeckend. Eine Lehrkraft erwähnt z.B., dass es keine negativen Einflüsse im Schulpraktikum geben würde. Als Problembereiche des Schulpraktikums haben Lehrkräfte Themen wie Organisations- und Koordinationsprobleme und Spätanfang der Praktikumszeit angesprochen. Mit Organisations- und Koordinationsproblemen wird von Lehrkräften angedeutet, dass keine einheitliche Durchführung zu Praktikumsberichten, zu Lehrkraft- und Mentorbetreuung und praktizierenden Unterrichtseinheiten stattfinden und Koordinationsprobleme zwischen Schulen und Fakultäten im Hinblick der Erwartungen und Unterrichtsstunden vorkommen.

„Probleme sehe ich bei Organisationen und Tätigkeiten. Bei manchen Schulen möchten Mentoren, dass viele Unterrichtseinheiten von Praktikanten realisiert werden sollen, andere machen es aber umgekehrt, wo Studenten weniger Unterricht halten können...Auch gibt es keine einheitlich Durchführung bei der Verfassung von Praktikumsberichte. Manche Lehrkräfte sind dafür sehr interessiert, hilfsbereit und versammeln sich wöchentlich, andere Lehrkräfte an der Universität interessieren sich aber weniger dafür, machen keinen Unterrichtsplan mit Praktikanten. ...“.

„... Verantwortung der Mentoren und Lehrkräfte zum Praktikum sollte konkret und so weit wie möglich einheitlich sein. Somit müssen Studenten, Lehrkräfte und Mentoren an die Richtlinien halten“.

„... Es gibt Konflikte beim Stundenplan zwischen Universität und Schule. ... In den Schulen verändert sich fast jede Woche der Stundenplan und unsere Praktikanten können nicht immer daran halten, weil wir unser Programm nicht so leicht verändern können...“.

„Ich denke, dass es etwas spät anfängt. Die Studenten sollten sich viel früher mit dem Praktikum konfrontieren...“.

„Vieles liegt in Händen des Bildungsministeriums. Denke, dass das Schulpraktikum für Deutsch an den Schulen wirksamer vermehrt werden sollte. Die Lehrkraft sollte seine Betreuung nur an der Universität durchführen und Mentoren an den Schulen...“.

Zuletzt wurden Lehrkräfte gefragt, was ihre Empfehlungen für ein effizientes und erfolgreiches Schulpraktikum sind? Lehrkräfte erwähnten zu diesem Teilbereich verschiedene Aspekte und Alternativen. Die Empfehlungen konzentrieren sich auf drei Themenbereiche: institutionelle Faktoren, Vorschläge für Praktikanten und Alternativen für Vorgehensweisen des Schulpraktikums.

- Mit institutionellen Faktoren wird von zwei Lehrkräften erwähnt, dass Universitäten und Sekundarschulwesen ein kooperatives Verhältnis schaffen und näher zusammenarbeiten sollen. In diesem Hinblick wird plädiert, dass das schriftliche Handbuch von YÖK für das Schulpraktikum nicht ausreichend genug ist und eine Weiterentwicklung für diese Organisation erforderlich ist. Erwähnt wurde gleichfalls, dass das Bildungsministerium und Hochschulgremium miteinander mehr kooperieren und Lehrkräfte und Mentoren über neue Entwicklungen informiert werden sollten.

Eine andere Empfehlung ist, staatliche Maßnahmen zu treffen, damit sich Interesse für Deutsch an Schulen des Bildungsministeriums entwickeln kann.

- Unter Vorschläge für die Durchführung des Schulpraktikums deuten Lehrkräfte an, dass der Evaluationsprozess nach dem Praktikum bzw. nach wöchentlichen Unterrichtsdurchführungen exakt eingeholt werden sollten. Somit können verschiedene Probleme besser vorhergesehen und eventuell vorher behoben werden. Plädiert wird wiederum, dass die Praktikumszeit sowohl theoretisch im Curriculum als auch praktisch an den Schulen viel früher anfangen sollte, damit DaF-Lehramtskandidaten mehr Erfahrung sammeln können.
- Eine andere wichtige Ausführung von einer Lehrkraft zu diesem Kontext war, dass für das DaF-Schulpraktikum Lehrkräfte und Mentoren mitwirken sollen, die bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten in diesem Bereich besitzen und den Willen haben, Schulpraktikum durchzuführen. Demzufolge wird vorgeschlagen, die Unterrichtssequenzen der Praktikanten an der Schule anhand einer Videokamera aufzunehmen. Somit kann die Selbstbeobachtung vom Praktikanten und die Fremdbeobachtung von Lehrkraft und Kommilitonen mehrmals erarbeitet und diskutiert werden.
- Im Hinblick der Praktikanten wird von zwei Lehrkräften die Ansicht abgegeben, dass die Motivation ein wichtiges Faktum bei diesem Prozess ist. In diesem Kontext wird zum Ausdruck gebracht, dass es nützlich wäre, in der Deutschlehrerausbildung Motivationsseminare für Praktikanten anzubieten. Somit könnte man Praktikanten zum Lehrerberuf und seinen Umfang motivieren. Ein anderer Vorschlag ist, dass Praktikanten Erfahrungen nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb ihrer Gruppe austauschen sollten. Praktikanten könnten mit Unterstützung der Lehrkräfte kleine Seminare veranstalten, damit sie einsehen können, wie die Praktikumszeit bei anderen Praktikanten und unterschiedlichen Schulen durchgeführt wird, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei diesen Prozessen bestehen und wie man voneinander lernen kann.

Ausblick

Ziel dieser Studie war es darzustellen, welche Ansichten Lehramtskandidaten und Lehrkräfte der Deutschlehrerausbildung im Hinblick auf das Schulpraktikum am Beispiel der Universität Trakya besitzen. Die Ergebnisse dieser Studie reflektieren, dass verschiedene Faktoren und Bedingungen das Schulpraktikum im DaF-Bereich prägen und Einsichten von Praktikanten und Lehrkräften durchdacht werden könnten und/oder sollten. In dieser Studie erwähnen DaF-Lehramtskandidaten, dass ihnen die Relevanz des Lehrerberufs besonders mit dem Schulpraktikum bedeutender wurde, wobei sie sowohl für diesen Beruf als auch bei Organisationen für Unterrichtssequenzen ein tieferes Verständnis entwickelt und verschiedene Erfahrungen erhalten haben. Das Selbstvertrauen hat sich erhöht, sie haben Verantwortung übernommen, haben ein kultiviertes Verhältnis zu den Schülern an den Praktikumsschulen erstellt und sehen es positiv ein, dass Lehrkräfte, Mentoren und ihre Kommilitonen sie bei diesem Prozess unterstützt haben. Negativ beeinflussend waren für Praktikanten, dass manche Schüler nicht am Deutschunterricht interessiert waren und die inhaltlichen Themen der Lehrwerke nicht motivierend genug sind. Praktikanten kritisieren das begrenzte

Schulpraktikumssemester und wünschen mehr Erfahrung anhand vielfacher Unterrichtsdurchführungen. Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist zusammenzufassen, dass sie bei der Koordination und Organisation des Schulpraktikums einige Probleme auffassen und dafür effektive und relevante Lösungsvorschläge erwähnen. Lehrkräfte und Praktikanten betonen die Ansicht, dass das Schulpraktikum in der Deutschlehrrausbildung für Erfahrungssammlung, für individuelle und berufliche Entwicklung und für die Weiterbildung der Reflexionsfähigkeit der Praktikanten viel früher anfangen sollte. Somit kann die Möglichkeit bestehen, dass Praktikanten die Befähigung einer kritischen und konstruktiven Reflexion prozesshaft entwickeln können.

Zahlreiche Studien zum Schulpraktikum in der Türkei deuten darauf hin, dass das Klima des Schulpraktikums nicht auf dem gewünschten Stand ist, dass die Koordination zwischen Instituten und Behörden bzw. Hochschulgremium und Schulwesen Defizite enthalten und näher kommen müssen, dass das theoretische Hintergrundwissen der Praktikanten nicht ausreichend genug für die Unterrichtsgestaltung ist, dass die Praktikumszeit für Praktikanten in der Schule befristet ist und Praktikanten mehr Feedback, Unterstützung und Motivierung von Mentoren und Lehrkräften wünschen und erfordern (vgl. Arkün-Kocadere / Aşkar 2013; Aydın / Selçuk / Yeşilyurt 2007; Dinçer / Kapisız 2013; Eraslan 2009). Manche Befunde dieser Studie überdecken sich mit den angesprochenen Problemen, manche wiederum nicht. Praktikanten dieser Studie sprechen nicht von Defiziten ihres methodisch-didaktischen Hintergrundwissens. Sie besitzen im Allgemeinen den bewussten Blickwinkel, dass Theorie und Praxis miteinander verbunden ist. Die vorliegende Studie hat andererseits zeigen lassen, dass DaF-Lehramtskandidaten die Interaktion mit ihren Mentoren und Lehrkräften mehrwertig positiv einschätzen. Die Einsichten der Praktikanten legen dar, dass das Schulpraktikum für praktische und realistische Reflexionsfähigkeiten mindestens auf zwei Semester verteilt werden sollte. Dass das Hochschulgremium neue Maßnahmen für das Schulpraktikum getroffen hat und sich das Schulpraktikum ab dem Studienjahr 2021/2022 auf zwei Semester verteilen wird, ist erfreulich zu begrüßen. Welche Auswirkungen dieser Prozess haben wird, muss jedoch abgewartet werden.

Auch wenn die Bedingungen und der Bedarf des Schulpraktikums je nach Provinz der Deutschlehrrausbildung in der Türkei unterschiedlich sein können, münden die Einsichten und Perspektiven von Praktikanten und Lehrkräften zum Schulpraktikum dieser Studie mehrere Abteilungen der Deutschlehrrausbildung in der Türkei (Çetintaş / Genç 2005; Ünver 2008). Neben Verantwortung und Kompetenzen der Lehramtskandidaten, Lehrkräften und Lehrern erstellt die kooperative Unterstützung zwischen Lehrern der Praktikumschulen und Lehrkräften und Studenten der Deutschlehrrausbildung ein relevantes Ausmaß bei diesem Prozess. Das Schulpraktikum ist ein aktiver Prozess. Erforderlich und wichtig ist, dass wir uns als die Deutschlehrrausbildung die Einsichten, Problemdarstellungen und Lösungsvorschläge von Praktikanten und Lehrkräften vor Augen halten und diese intensiver betrachten und diskutieren können. Somit kann für Praktikanten das Klima erschaffen werden, motivierende, bewusste und angemessene Unterrichtssequenzen durchführen zu können.

Literaturverzeichnis

- Arkün-Kocadere, Selay / Aşkar, Petek** (2013): “A review of views about student teaching courses and an application model proposal”, in: *Hacettepe University Journal of Education*, 28/2, S. 27-43.
- Aydın, Sinan/ Selçuk, Ahmet / Yeşilyurt, Mustafa** (2007): “Öğretmen adaylarının “Okul Deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)”, in: *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/2, S. 75-90.
- Çetintaş, Bengül / Genç, Ayten** (2005): “Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri”, in: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, S. 75-84.
- Diñer, Serkan / Kapısız, Tuğba** (2013): “Content Analysis of Academic Research about PreService Teachers’ Training Course”, in: *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12/2, S. 281-294.
- Dursun, Özcan Özgür / Kuzu, Abdullah** (2008): “Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri”, in: *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, S. 159-178.
- Eraslan, Ali** (2009): “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ üzerine görüşleri”, in: *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3/1, S. 207-221.
- Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines** (2013): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 10. Aufl., Reinbek: Rowohlt.
- Güzel, Hatice / Cerit Berber, Nilüfer / Oral, İmran** (2010): “Eğitim Fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri”, in: *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18/1, S. 19-36.
- Ratcliff, Donald** (2008): “Qualitative Data Analysis and the Transforming Moment”, in: *Transformation*, 25, S. 116-133.
- Ünver, Şerife** (2008): “Reflexionen und Vorschläge zur Steigerung der Effektivität des Lehramtspraktikums für Daf in der Türkei”, in: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 319-331.
- YÖK** (1998): *Fakülte- okul işbirliği. Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi. YÖK / Dünya Bankası*. Ankara: YÖK.
- YÖK** (2018): <http://yok.gov.tr/web/guest/egitim-fakultesi-dekanlari-ile-toplanti> [Zugriffsdatum: 18. 11. 2018].

Almanca Öğretmenlerine Yeni İş Olanakları Yaratılmasına Yönelik Eğitime Dayalı Çözüm Önerileri¹

Emel Erim , Ankara

Öz

Eğitim Fakültelerinin Almanca Öğretmenliği Anabilim Dallarından mezun olanlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınırlı sayıda Almanca öğretmeni olarak atanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2015 yılı Şubat döneminden 2017 Temmuz dönemine kadar atanan toplam 118.494 öğretmenden sadece 708'i Almanca öğretmenidir. Almanca öğretmenlerinin sayısı toplam atanan öğretmen sayısının yüzde birine bile denk gelmemektedir. 24 Temmuz 2018 yılında açıklanan yeni dönem sözleşmeli öğretmen alımında ise, toplam 85 branşa yönelik 20.000 atama yapılmıştır. Bu atama döneminde de Almanca öğretmenlerine ayrılan kontenjan 98 ile sınırlı kalmıştır. Bu durum, Almanca öğretmenlerinin devlet okulları içinde ne kadar sınırlı istihdam olanağına sahip olduğunun bir göstergesidir. Son yıllarda Almanca öğretmenliği mezunları için diğer bir istihdam yolu da özel okullarda çalışmaktır. Ancak günümüzde özel okulların artan sayısına paralel olarak ikinci yabancı dil olarak Almanca eğitimi veren okulların sayılarında bir artış görülmemektedir.

Bu çalışmada Almanca Öğretmenliği mezunlarının sınırlı istihdam olanaklarından yola çıkılmış ve mezunların mesleki donanımlarına uygun olarak başka iş olanaklarına sahip olup olamayacakları ele alınmıştır. Bu olanaklardan birisi, Almanya'da yaşayan Türk öğrencilere Türkçe öğretmeleridir. İhtiyaçtan doğan bu proje ile Hacettepe Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesinin Almanca Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri arasında bir protokol imzalanmıştır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'nda ilgili birimler ile görüşülerek yeni program ile ilgili beklentiler ve hedefler dile getirilmiştir. 2018-2019 ders yılı itibaren başlatılan Almanca -Türkçe Öğretmenliği Çift Anadal programından mezun olanlar gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında Türkçe öğretmeni olarak da istidam edebilecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından Almanya'da görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri bu program mezunlarından tercih edilebilir. Böyle bir uygulama pek çok açıdan daha verimli olabilir ve olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Anahtar Sözcükler: Almanca Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Almanca öğretmenliği mezunlarına yeni iş olanakları, Almanca-Türkçe Öğretmenliği Çift Anadal Programı.

Abstract

Lösungsvorschläge für neue Berufsmöglichkeiten der Deutschlehrer beruhend auf einem Studienprogramm

Die Absolventen der Abteilung der Deutschlehrausbildung an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten werden vom Erziehungsministerium nur in begrenzter Anzahl als Deutschlehrer eingestellt. Nach Angaben des Erziehungsministeriums wurden von Februar 2015 bis Juli 2017 von insgesamt 118.494 Lehrern lediglich 708 als Deutschlehrer angestellt. Diese Situation zeigt, dass die eingestellten Deutschlehrer nicht einmal ein Prozent der Gesamtzahl der beamteten Lehrer ausmachen. Gemäß der Information des Erziehungsministeriums vom 24 Juli 2018 wurden insgesamt 20.000 vertragsangestellte Lehrer für 85 Berufsbranchen beauftragt. Die Anzahl der angestellten Deutschlehrer davon ist nur auf 98 begrenzt. Diese Angaben weisen auf die begrenzte Möglichkeit, als Deutschlehrer eine Anstelle an

¹ Bu çalışma 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Erzurum'da gerçekleştirilen XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

öffentlichen Schulen zu finden. Eine andere Arbeitsmöglichkeit für Absolventen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung ist die Betätigung an Privatschulen. Trotz der großen Zunahme der Anzahl von Privatschulen ist kein paralleler Zustand an der Lehrkraftanzahl für Deutsch als zweite Fremdsprache festzustellen.

In dieser Studie wurde ausgehend von den begrenzten Arbeitsmöglichkeiten der Absolventen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung als Deutschlehrer dargestellt, ob die Absolventen entsprechend ihrer beruflichen Ausstattung andere Arbeitsmöglichkeiten erlangen können. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, den in Deutschland lebenden türkischen Schülern Türkisch beizubringen.

Mit diesem Projekt wurde ein Protokoll zwischen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung und der Abteilung für Türkischlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Hacettepe Universität unterzeichnet. In diesem Zusammenhang wurde mit den zugehörigen Abteilungen des Erziehungsministeriums Kontakt aufgenommen, Erwartungen und Ziele bezüglich dieses Studienprogramms Deutsch-Türkischlehrerausbildung zur Sprache gebracht. Studierende, die ab dem Studienjahr 2018-2019 an diesem Studienprogramm teilnehmen und absolvieren, können die Möglichkeit finden, im In- und Ausland auch als Türkischlehrer zu arbeiten.

Die Absolventen dieses Programms können als Türkisch- und türkische Kulturlehrer bevorzugt werden, die das Amt des Erziehungsministeriums für Europäische Union und Außenbeziehungen in Deutschland einsetzt. Eine solche Verfahrensweise könnte sich in vielerlei Hinsicht effektiv auswirken und positive Folgen haben.

Schlüsselwörter: Deutschlehrerausbildung, Türkischlehrerausbildung, neue Berufschancen für Deutschlehrer, Studienprogramm für Deutsch-Türkischlehrerausbildung

1. Giriş

Küreselleşen ve toplumlararası ilişkileri yoğun bir şekilde yaşayan günümüz dünyasında, bilim, teknoloji, siyaset, kültür, sanat gibi alanlarda gelişmelerden haberdar olabilmek için en az bir yabancı dili öğrenmek önemlidir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde birinci sırada kuşkusuz İngilizce yer almaktadır. Almanca ise ikinci yabancı dil olarak en çok tercih edilen konumundadır. Türkiye’de Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin eğitim programları ana hatları ile YÖK tarafından belirlenmekle beraber, nitelikli öğretmen yetiştirmek açısından her anabilim dalı ek programlar geliştirebilmektedir. Çift anadal programları başarılı öğrencilere ikinci bir diploma olanağı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve yeterliliklerini daha da geliştirebilmek için öğrencilerin bu programlara ilgilerinin artırılması hedeflenmelidir (Temizyürek / Derelioğlu 2004: 2). Başarılı öğrencilerin iş bulma olanaklarını çoğaltmak ve öğretmen adaylarının kendilerini daha çok geliştirebilmelerini sağlamak amacıyla YÖK’ün Çift Anadal Yönetmeliğine uygun olarak Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri arasında Almanca-Türkçe Öğretmenliği Çift Anadal Programı protokolü imzalanmıştır. 2018-2019 ders yılı itibarı ile uygulanmaya başlanan bu protokolün hedefi Almanca Öğretmenliği Bölümünde okuyan başarılı öğretmen adaylarının istihdamına yönelik yeni olanaklar sağlayabilmektir. MEB verilerine göre Almanca Öğretmenliği mezunlarından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Almanca öğretmeni olarak atananların sayısı oldukça sınırlıdır ve mezun olan öğrenci sayısı ile aralarında büyük farklılıklar vardır.

Bu çalışmanın amacı Almanca Öğretmenliği Bölümü mezunlarının günümüzde iş bulma olanaklarını sayısal verilere dayalı olarak gözden geçirmek, Almanca-Türkçe Öğretmenliği Çift Anadal Programı ile öğrencilere ne gibi ek olanaklar sağlanabileceğini

göstermek ve bu programla ilgili Almanca-Türkçe Çift Anadal Programında kayıtlı olan öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktır.

YÖK kaynaklarından alınan bilgilere göre Türkiye’de bulunan Eğitim Fakültelerinin 16’sında Almanca Öğretmenliği eğitimi verilmektedir. Adayların üniversite ve meslek tercihi yaparken karar vermelerini kolaylaştırmak amacı ile YÖK tarafından geliştirilmiş olan ‘Yüksek Öğretim Program Atlası’nda yer alan Almanca Öğretmenliği Programları ile ilgili güncel ve sayısal veriler aşağıda gösterildiği gibidir:

| Şehir | Üniversite Adı | Yabancı Dil | 2017 Başarı S. | 2018 Tah. B. S. | Kontenjan 2018 |
|------------|--|-------------|----------------|-------------------------|----------------|
| Bursa | Uludağ Üniversitesi | | 22808 | 22600 | 40 |
| Ankara | Gazi Üniversitesi | | 25749 | 25700 | 60 |
| Eskişehir | Anadolu Üniversitesi | | 27036 | 26900 | 70 |
| Muğla | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi | Almanca | 29047 | 29200 | 40 |
| Samsun | Ondokuz Mayıs Üni. | | 30371 | 31500 | 40 |
| Edirne | Trakya Üniversitesi | Almanca | 33483 | 36700 | 50 |
| Konya | Necmettin Erbakan Üni. | | 34366 | 38000 | 50 |
| Adana | Çukurova Üniversitesi | | 34693 | 38500 | 60 |
| Nevşehir | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi | | 37708 | 42400 | 30 |
| Erzurum | Atatürk Üniversitesi | | 39867 | 44800 | 50 |
| Diyarbakır | Dicle Üniversitesi | | 46994 | 52800 | 40 |
| Ankara | Hacettepe Üniversitesi | Almanca | 51553 | 57900 | 50 |
| Hakkari | Hakkari Üniversitesi | | 55018 | 61800 | 20 |
| İstanbul | Marmara Üniversitesi | Almanca | 58256 | 65500 | 60 |
| İzmir | Dokuz Eylül Üniversitesi | | 54500 (D) | - | 60 |
| İstanbul | İstanbul Cerrahpaşa Üni. | Almanca | 54100 (D) | - | 60 |
| | | | | Toplam kontenjan | 780 |

*Tablo 1: Üniversitelerdeki Almanca Öğretmenliği Bölümleri
([https:// www.osym.gov.tr](https://www.osym.gov.tr))*

Bu tabloya göre Almanca Öğretmenliği bölümleri her yıl yaklaşık olarak 800 öğrenci mezun vermektedir. Almanca Öğretmenliği mezunu öğrencilerin mesleğini uygulayabileceği yerler şu şekilde gösterilebilir:

- Devlet Okulları
- Özel Eğitim Kurumları
- MEB tarafından yurtdışında öğretmen olarak görevlendirilme (beş yıllık deneyim sahibi olmak gibi önkoşulları sağlayarak)

2. Almanca Öğretmenlerinin İstihdamı

Bu bölümde YÖK Atlas, MEB gibi verilere dayanarak Almanca Öğretmenliği mezunlarının öğretmenlik yapabilecekleri yerler ile ilgili güncel durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma yöntemi olarak bu programa kayıtlı öğrenciler ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Öğrencilere bu programı neden tercih ettikleri, programın uygulanması sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve program sonrası beklentileri konularında görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu çift anadalını tercih etme nedenlerinin başında Türkçe öğretmeni olarak daha çok iş bulma olanağına sahip olacakları düşüncesi

gelmektedir. Ayrıca her iki dilde kendilerini geliştirmek, Almanca-Türkçe karşılaştırmalı çalışmalarda bulunmak ve yurtdışında kendi alanlarında çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Programın uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları, ders saati yoğunluğu, bazı derslerde çakışma sorunu yaşanması, sınav dönemlerinde aşırı yoğun çalışmak zorunda kalmaları olarak sıralamışlardır. Ancak Türkçe bölümü hocalarının onlara yaklaşımının olumlu olduğunu ve ders içeriğine göre örnekleri Türkçe-Almanca karşılaştırmalı olarak vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler program ile ilgili beklentilerini, başarı ile mezun olduktan sonra kendini geliştirmek amacı ile Türkiye’de ya da yurt dışında yüksek lisans yapmak, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında bulunmak, Almanca ve Türkçe ders kitabı hazırlamak gibi projelerde yer almak, olanak bulurlarsa yurt dışında kendi alanlarında çalışmak şeklinde ifade etmişlerdir.

A- Devlet okullarında durum

Almanca Öğretmenliği mezunlarından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Almanca öğretmeni olarak atanarak iş olanağına sahip olanların sayısı oldukça sınırlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2015 yılı Şubat döneminden 2017 Temmuz dönemine kadar 6 defa atama yapılmış ve toplam 118.494 öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Bunların içinden Almanca öğretmeni olarak atananların sayısı ise yalnızca 708 olarak saptanmıştır. Bu durum Almanca öğretmeni olarak çalışma olanağı bulanların toplam atanan öğretmen sayısının yüzde birine bile denk gelmediğini göstermektedir.

24 Temmuz 2018 yılında açıklanan yeni dönem sözleşmeli öğretmen alımında ise toplam 85 branşa yönelik 20.000 atama yapılmıştır. Almanca öğretmenlerine ayrılan kontenjan 98 ile sınırlı kalmıştır. Bu durum Almanca öğretmenlerinin devlet okulları için ne kadar sınırlı istihdam olanağına sahip olduğunun bir göstergesidir.

B- Özel eğitim kurumlarında durum

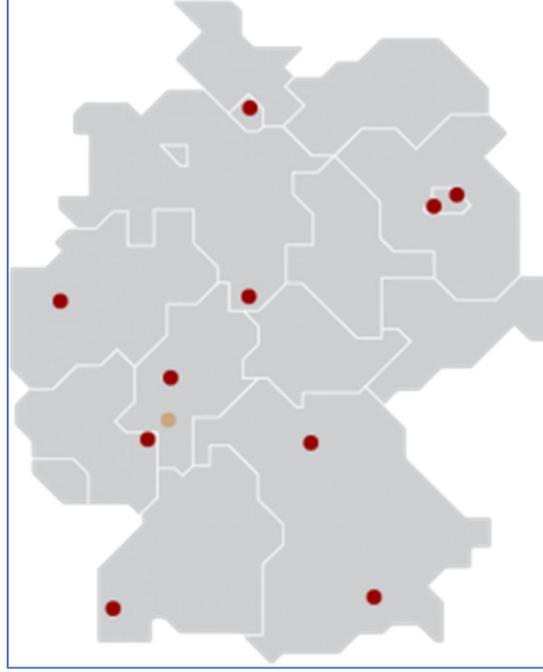
Almanca öğretmenliği mezunları için diğer bir istihdam yolu da özel eğitim kurumlarında çalışmaktır. Günümüzde her dersane bir özel eğitim kurumuna dönüştürüldüğünden okul sayısında önemli bir artış söz konusu olmuştur. Yalnız Ankara ilinde 301 tane özel lise bulunmaktadır. Bu okullarda zorunlu olarak ikinci yabancı dilde derse yer verilmesi gerekmektedir (bkz. <https://www.ozelokuldanişmanlik.com/ozel-liseler-ankara-tüm-ilçeler>).

C- MEB tarafından yurtdışında görevlendirilme

Sınırlı sayıda olsa da Alman Dili Eğitimi mezunlarının öğretmen olarak çalışma olanağı bulabileceği üçüncü bir yol ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından Almanca konuşulan ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görevlendirilmektir.

2013-2014 yılı baz alındığında Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni sayısı 1047 olarak belirtilmiştir. Bunların bir kısmı Alman yerel makamları tarafından mahalden, bir kısmı da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’de görev yapan öğretmenler arasından seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Sözü geçen öğretim yılı itibarı ile MEB tarafından görevlendirilen sayısı 510’dur (Çakır / Yıldız 2016: 217).

Alman makamları tarafından görevlendirilen Türkçe öğretmenleri genellikle Türkoloji mezunlarından seçilmektedir. Almanya'daki Türkoloji Bölümleri eyaletler bazında haritada şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 1: Almanya'daki Türkoloji Bölümleri (<http://kleinefaecher@mainz.uni.de>)

Baden-Württemberg Eyaleti

Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg: Türkoloji

Bayern Eyaleti

Otto-Friedrich-Universität, Bamberg: Türkoloji

Ludwig-Maximilian-Universität, München: Türkoloji

Berlin Eyaleti

Freie Universität, Berlin: Türkoloji

Humboldt-Universität, Berlin: Orta Asya Dilleri ve Kültürleri

Hamburg Eyaleti

Hamburg Üniversitesi: Türkoloji

Hessen Eyaleti

Justus-Liebig-Universität, Gießen: Türkoloji

Niedersachsen Eyaleti

Georg-August-Universität Göttingen: Türkoloji

Nordrhein-Westfalen Eyaleti

Universität Duisburg-Essen: Türkoloji

Rheinland-Pfalz Eyaleti

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz: Türkoloji

Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri ile ilgili MEB yurt dışı öğretmen görevlendirme sınav duyurusu Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından en son 2017 yılında yapılmıştı. Bu duyuru ile Almanca, Fransızca ve İtalyanca konuşulan Avrupa ülkelerinde 292 öğretmenin görevlendirilmesi amaçlanmıştır.

Başvuru Şartları:

Almanca, Fransızca ve İtalyanca konuşulan Avrupa ülkelerinde görevlendirilecek öğretmenlerin başvuru şartları şunlardır: T.C. vatandaşı olmak, en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olmak, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen, idareci olarak halen çalışıyor olmak, erkek öğretmenler için askerlik hizmetini tamamlamış ya da muaf olmak, herhangi bir ciddi sağlık sorunu olmamak, son 10 yıl içerisinde uyarı ve kınama hariç ceza almamış olmak, ilgili yabancı dilde son beş yıl içinde yapılan sınavlar KPDS/YDS/ÜDS'den en az "E" 50 puan almak (MEB başvuru kılavuzu 2018).

Yurt dışında görevlendirilmek için başvuru yapan öğretmenlerden başvuru şartlarını yerine getirerek kabul edilenler Ankara'da yapılan sözlü mülakat temsil yeteneği sınavına girmektedir. Sözlü mülakatta adaylara 4 farklı konu alanından sorular sorulmakta ve 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır (bkz. Tablo 2).

| | | |
|---------------|---|-----------------|
| I | Türkçeyi Doğru Kullanma Becerisi | 25 Puan |
| II | Millî Şuur, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürk İlkeleri | 25 Puan |
| III | Genel Kültür, Mevzuat | 25 Puan |
| IV | Genel Görünüm, Tutum ve Davranış | 25 Puan |
| TOPLAM | | 100 Puan |

Tablo 2: Mülakat konuları ve puan değerleri (MEB başvuru kılavuzu, Ankara. 2018)

Bu sınavların sonucunda yine MEB verilerinden yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017–2018 yurtdışı atamaları yazısına göre aşağı tabloda belirtilen alanlarda ders vermek üzere toplam 228 Almanca bilen öğretmen ataması hedeflenmiştir.

| Atanmasına Esas Olan Alan | Yabancı Dili | Seçilecek Öğretmen Sayısı |
|---|--------------|---------------------------|
| Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Almanca, Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | Almanca | 200 |
| Müzik | Almanca | 7 |
| Okul Öncesi | Almanca | 5 |
| Özel Eğitim | Almanca | 4 |
| Beden Eğitimi (Atletizm ve Salon Sporları) | Almanca | 6 |
| Görsel Sanatlar | Almanca | 4 |
| Rehberlik | Almanca | 6 |
| TOPLAM | | 228 |

Tablo 3: Almanca konuşulan Avrupa ülkelerinde yurtdışında görevlendirilecek öğretmen sayısı ve niteliği (MEB başvuru kılavuzu, Ankara. 2018)

Bu tabloda dikkati çeken en önemli nokta Almanca konuşulan ülkelerde (Almanya, İsviçre vb.) Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni olarak görevlendirilecek olan Türkçe öğretmenlerinin niteliği ve sayısıdır. Almanca konuşulan ülkelerde görev yapan öğretmenlerden, başvuru şartlarında da belirtildiği gibi, ilgili yabancı dilden yapılan sınavlardan (KPDS/YDS/ÜDS) en az 50 Puan alması beklenmektedir.

Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı özellikle bu şartları göz önünde bulundurarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü ile karşılıklı olarak 2018-2019 ders yılı itibaren uygulanmaya başlamış olan Almanca-Türkçe Öğretmenliği Çift Anadal programını geliştirmiştir. Bu programın amacı Almanca öğretmeni olarak öğrenim gören öğrencilerin istihdamına yönelik yeni kazanımlar gerçekleştirmek ve Almanca-Türkçe

Öğretmenliği çift anadal mezunlarının gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında Türkçe öğretmeni olarak da görev yapmasına olanak sağlamaktır.

3. Yeni bir eğitim projesi: Almanca-Türkçe Öğretmenliği Çift Anadal Programı

Çift anadal, bir lisans öğretim programına (birinci anadal) kayıtlı olan öğrencilerin, üniversitelerindeki başka bir bölümün çift anadal diplomasına sahip olabilmek için gerekli gördüğü dersleri de alarak, aynı zaman dilimi içinde her iki programı başarı ile tamamlayıp, ikinci bir dalda lisans diplomasına sahip olmaları anlamına gelmektedir.

| Şehir | Üniversite Adı | Çift Anadal |
|------------|--|--|
| Bursa | Uludağ Üniversitesi | - |
| Ankara | Gazi Üniversitesi | - |
| Eskişehir | Anadolu Üniversitesi | İngilizce ABD Çift Anadal Programı |
| Muğla | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi | - |
| Samsun | Ondokuz Mayıs Üni. | - |
| Edirne | Trakya Üniversitesi | - |
| Konya | Necmettin Erbakan Üni. | - |
| Adana | Çukurova Üniversitesi | - |
| Nevşehir | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi | - |
| Erzurum | Atatürk Üniversitesi | - |
| Diyarbakır | Dicle Üniversitesi | - |
| Ankara | Hacettepe Üniversitesi | Türkçe Öğrt. ve Sınıf Öğrt. Çift Anadal Programı |
| Hakkâri | Hakkâri Üniversitesi | - |
| İstanbul | Marmara Üniversitesi | - |
| İzmir | Dokuz Eylül Üniversitesi | - |
| İstanbul | İstanbul Cerrahpaşa Üni. | - |

Tablo 4: Türkiye’de Almanca Öğretmenliği Programlarında Çift Anadal Uygulaması (kaynakça: üni. web siteleri)

YÖK’ün çift anadal yönetmeliğinin yürürlüğe girmesinden sonra Türkiye’de pek çok üniversitede birçok alan arasında çift anadal uygulamasına başlanmıştır. Ancak bu tablodan da anlaşılacağı üzere günümüzde Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında çift anadal uygulaması iki üniversitede görülmektedir. Anadolu Üniversitesinde mevcut programda İngilizce ile çift anadal programı yürütülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği ile çift anadal programını uygulayan tek eğitim kurumudur.

YÖK ilk olarak 1998 yılında öğrencilerin aynı anda iki alanda birden diplomaya sahip olabileceği çift anadal yönergesini yayınlamış ve yürürlüğe koymuştur.

09.06.2017 tarihinde ise YÖK’ün ‘Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik’ Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Lisans Programı için açılan Alman Dili Eğitimi Çift Anadal Lisans Programı bu yönetmeliğin esaslarına dayalı olarak uygulanmaktadır. Kabul koşulları ve mezuniyet koşulları YÖK’ün çift anadal yönetmeliğine uygun olarak hazırlanmış ve çift anadal programı için alınması gereken

dersler belirlenmiştir. Programa başvuru, kayıt ve kabul işlemleri ‘Hacettepe Üniversitesi Çift Anadal Programı Yönergesi’nin ilgili maddelerine göre yürütülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Hacettepe Üniversitesi Çift Anadal Programı Yönergesinin ilgili maddelerine göre yürütülen Türkçe Eğitimi Lisans Programı için ‘Alman Dili Eğitimi Çift Anadal Programı’nda 9 kişilik kontenjan açılmış ve bu programın ilk öğrencileri 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde çift anadal eğitimine başlamışlardır. Almanca-Türkçe Çift Anadal programına kayıtlı öğrencilerle bu programı neden tercih ettikleri, programın uygulanması sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve mezuniyet sonrası beklentileri konularında yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmayı hazırlama sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı’nda çeşitli birimler ile görüşülerek yeni program ile ilgili beklentiler ve hedefler dile getirilmiştir. Bu program ile çift anadal mezunlarına Almanca öğretmeni olarak görevlendirilme dışında gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında Türkçe öğretmeni olarak da istihdam olanağı sağlanması hedeflenmiştir.

Çift Anadal mezunlarının

- hem kendi ana dillerini hem Almancayı iyi konuşabilmeleri,
- hem Almanca hem Türkçe öğretmenlik formasyonuna sahip olmaları
- hem Türk hem Alman kültürüne aşina olmaları

gibi pek çok nedenden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından Almanca konuşulan ülkelerde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görev yapması daha verimli olabilir ve olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Kaynakça

Çakır, Mustafa / Yıldız, Cemal (2016): “Almanya’daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, Volume: 4, Issue: 3, s. 217-257. Doi: 10.18298/ijlet.627.

Temizyürek, Kâmil / Derelioğlu, Yasemin (2004): “Üniversite Öğrencilerinin Çift Anadal-Yandal Programlarına İlişkin Tutumları”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, s. 1-9.

MEB (2018): *Yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlilik sınavı ve temsil yeteneği başvuru kılavuzu*. Ankara
(https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/12174605_KYlavuz_2018.pdf; erişim tarihi: 23.12.2018)

YÖK (2010): Yükseköğretim kurumlarında ön lisans ve lisans düzeyindeki programlar arasında geçiş, çift ana dal, yan dal ile kurumlar arası kredi transferi yapılması esaslarına ilişkin yönetmelik, *T.C. Resmi Gazete*, 27561, 24 Nisan 2010 (http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/18082; erişim tarihi: 23.12.2018)

İnternet Kaynakları

<https://www.hacettepe.edu.tr> [erişim tarihi 20.06.2018]

<https://www.osym.gov.tr> [erişim tarihi 10.08.2018]

[https:// www.ozelokuldanismanlik.com/ozel-liseler-ankara-tum-ilceler](https://www.ozelokuldanismanlik.com/ozel-liseler-ankara-tum-ilceler) [eriřim tarihi 29.08.2018]

<http://kleinefaecher@mainz.uni.de> [eriřim tarihi 15.08.2018]

<http://yok.gov.tr> [eriřim tarihi 20.06.2018]

Langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht¹

Sertan Gür , Eskişehir

Öz

Yabancı Dil olarak Almanca Dersinde Yazma Becerisinin Uzun Süreli Değerlendirilmesi

Teknoloji ve sosyal ağ kullanım alanlarında büyük ölçülerde gelişen ilerlemeler çağında günlük hayat içerisindeki yazma becerisinin artan kullanımı metinsel işlevleri etkilediği biçimde yabancı dil olarak Almanca dersindeki yazma becerisine de tesir etmektedir. Yazma becerisi yabancı dilde eğitim tarihinde sürekli değişen bir rolü vardır.

Bu çalışmanın hedefi, yazma becerisinin eğitim alanındaki rollerini analiz etmek ve yabancı dil dersindeki belirli özelliklerini ve yazma sürecine işaret etmektir. Bu konuda anadilde ve yabancı dilde yazma süreçlerinin nasıl işlediğine dair bilgiler verilecektir. Bunun amacı yazılı metinlerin yabancı dildeki üretimlerinde karşılaşılan zorlukları vurgulamaktır.

Son olarak yabancı dil olarak Almanca dersindeki yazma alanında çeşitli araştırmalara değinilecek ve olası bir alan araştırmasına öneri getirilecektir. Bu noktada, sunulan modellerin ve yabancı dil dersinde yabancı dil olarak Almanca eğitiminde yazma becerisinin yerinin doktora çalışmamın araştırma konusu olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Üniversitelerdeki yabancı dil olarak Almanca derslerinde Türk öğrencilerin üretici yazma becerisinde zorluklar yaşadığı bilinen bir gerçektir. Çalışma, yazılı öğrenci metinlerindeki sorunlarının ışığında Anadolu Üniversitesinde Almanca Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören Almanca öğrenen Türk öğrencilerinin metinlerindeki yazma becerisinin uzun süreli süreciyle ilgilenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi– Yabancı Dil olarak Almanca Dersi– İlerleme – Yazma Süreci– Öğrenci Metinleri

Abstract

Im Zeitalter der stark entwickelten Fortschritte in Technik und sozialer Netzwerkanwendung beeinflusst der steigende Gebrauch der Schriftlichkeit im Alltagsleben die textuelle Funktionalität, die in gleicher Weise die schriftliche Fertigkeit im DaF-Unterricht betrifft. Die Schreibfertigkeit hat im Laufe der Geschichte der Methodik des Fremdsprachenunterrichts eine sich stets verändernde Rolle eingenommen.

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, die Rollen der Schreibfertigkeit in der Methodik zu analysieren und bestimmte Eigenschaften vom Prozess der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu erörtern. Beim letzteren werden die Schreibprozesse in der Muttersprache und in der Fremdsprache vorgestellt, um die Schwierigkeiten bei der fremdsprachlichen Produktion eines schriftlichen Textes zur Sprache zu bringen.

Abschließend wird auf diverse Forschungen auf dem Gebiet der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht eingegangen und eine mögliche Forschungsrichtung vorgeschlagen. An dieser Stelle ist noch zu unterstreichen, dass die präsentierten Modelle und der Stellenwert der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu den Untersuchungskonzepten meiner Doktorarbeit gehören. Es ist eine

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung meines gleichnamigen Vortrags auf dem XIV. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress an der Atatürk Universität in Erzurum “*Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur*“ vom 25. bis zum 27. Oktober 2018.

bekannte Tatsache, dass türkische Studenten im universitären DaF-Unterricht Schwierigkeiten in der schriftlich-produktiven Fertigkeit haben. Unter Berücksichtigung der Problematik der schriftlichen Lernertexte beschäftigt sich die erwähnte Doktorarbeit mit der langfristigen Progression der schriftlichen Fertigkeit in Texten von deutschlernenden türkischen Studenten, die im Fach Deutschlehrerausbildung an der Anadolu Universität studieren.

Schlüsselwörter: Schreibfertigkeit– DaF-Unterricht– Progression– Schreibprozess– Lernertexte

1. Einführung

In diesem Beitrag geht es um die langfristige Bewertung der schriftlichen Produkte im DaF-Unterricht. Als erstes wird kurz auf den Stellenwert der schriftlichen Fertigkeit in der didaktischen Entwicklungsgeschichte von Deutsch als Fremdsprache (DaF) eingegangen. Dann werden einige Modelle von Schreibprozessen vorgestellt und Exemplare von langfristigen und empirischen Studien präsentiert. Abschließend wird der Ablauf meiner Doktorarbeit, die noch im Bearbeitungsprozess ist, zu erklären versucht.

2. Die Schreibfertigkeit innerhalb der didaktischen Entwicklungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts

Der Wert der schriftlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht wird in Beispielen der früheren Fremdsprachendidaktikmethoden eher als gering betrachtet. Jedoch kann heutzutage im Lichte der technischen Fortschritte in kommunikativen Mitteln leicht festgestellt werden, dass die schriftliche Fertigkeit in der digitalen Welt ihren Rang sowohl in der Muttersprache als auch in Fremdsprachen verändert hat. E-Mails und SMS-Produkte werden im Alltag häufig verwendet, wobei jedoch zu bemerken ist, dass sie meist in gesprochener Sprache geschrieben werden.

An diesem Punkt ist es lohnenswert, den Stellenwert der schriftlichen Fertigkeit in der Fremdsprachendidaktik zu analysieren. Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode des frühen 19. Jahrhunderts ist die Beherrschung der Grammatikregeln das Lernziel. Alltägliche kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache gehören nicht zum Ziel. Eher richtete sich der Unterricht an klassische Sprachen wie Latein oder Griechisch und an die Übersetzungsfähigkeit in Hinblick auf Form und Inhalt von fremdsprachlichen Texten. Jedoch wurden später aufgrund zunehmender internationalen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten andere Sprachkompetenzen gefordert und Proteste von Sprachwissenschaftlern und Sprachlehrern führten ca.1870 zu Reformbewegungen in Europa (vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2009: 77). Wilhelm Viëtor kritisierte das Auswendiglernen von grammatikalischen Regeln und behauptete, dass derartige Handlungen die Sprachkompetenz überfordern. Anstatt kontextlose und isolierte Schreibaufgaben weiterzuführen, die eigentlich ihre Stelle in letzter Reihe des Fremdsprachenunterrichts haben sollten, müsse nach Viëtor der Fremdsprachenunterricht mit kommunikativen Zielen in der Fremdsprache einsprachig gestaltet werden (vgl. Viëtor 1886: 6). Viëtors Beitrag wurde nachher Teil der Reformbewegungen und führte zum Entstehen der direkten Methode.

Die direkte Methode verzichtete auf den Gebrauch der Muttersprache und des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht und hatte ihr Interesse mehr an der gesprochenen Sprache, an der Einzelsprache als Lehrsprache und an den intensiven mündlichen Sprachaktivitäten (vgl. Rösler 1994: 101). Die Grammatikregeln treten bei

der direkten Methode in den Hintergrund. Aber für Schreibhandlungen gibt es hier auch kaum freien Raum im Fremdsprachenunterricht.

Nachdem die USA in den Zweiten Weltkrieg eingetreten waren, gab es Bedarf an Mitarbeitern, die Fremdsprachen fließend sprechen konnten. Aus diesem Grund wurde die Army Methode nach Intensivsprachkursen in Hinsicht von mündlichen Drill-Übungen mit Fremdsprachlern und Konversationstraining geformt (vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2009: 79). Die grammatikalische Kenntnis im Hintergrund wurde im Unterricht nicht analysiert und der Einsatz der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht wurde nach alltäglichen Situationen in kommunikativen Aufgaben wie Notieren, die Bearbeitung schriftlicher Korrespondenz und meistens als Mustersätze zur Bearbeitung von Dialogen in reproduktiven Schreibformen verwendet.

Durch den erweiterten Einsatz von technischen Medien wurde im Rahmen von einer jugoslawisch-französischen Kooperation im CREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français) die audiovisuelle Methode entwickelt. Die audiovisuelle Methode wurde in Hinsicht auf die Parallelität der audiolingualen Methode mit gemeinsamen Merkmalen konstruiert. Der Hauptunterschied der audiovisuellen Methode gegenüber der audiolingualen Methode war eigentlich nur die Umformulierung der Medien, indem die Tonmaterialien durch visuelle Materialien wie Fotos, Dias und Videos unterstützt wurden. Wiederum wurde die schriftliche Produktion in den Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts geschoben und als reproduktive Schreibaktivitäten betrachtet.

Der Stellenwert der didaktischen Schreibfertigkeit wurde erst nach den 1970'er Jahren in kognitiven Konzeptionen vorrangig betrachtet. Der kognitive Ansatz hat sich nach den 1980'er Jahren entwickelt und bezieht sich hauptsächlich auf den produktiven Gebrauch der Sprache. Beim kognitiven Ansatz kann man sich einerseits für das Produkt unter linguistischen und textlinguistischen Gesichtspunkten wie grammatikalische Korrektheit und Textkohärenz interessieren und andererseits auf den Prozess eingehen. Dabei stellt man in prozessorientierter Richtung der Textproduktion Fragen wie z.B. welches Wissen und welche Handlungen ein Textproduzent anwendet und wie das Feedback des Schreibprozesses auf das Wissen des Textproduzenten wirkt (vgl. Makovec-Černe 1994: 3). Der kognitive Ansatz löste lerntheoretische Diskussionen in der fremdsprachlichen Methodik aus, die mittels Fragestellungen zu Auseinandersetzungen vom kognitiven Ansatz zum kommunikativen Ansatz führten.

Die Entwicklungen in der Pragmalinguistik beeinflusste auch die Fremdsprachendidaktik und führte zur Bezeichnung einer kommunikativen Didaktik, m.a.W. zu der kommunikativen Methode. Die kommunikative Methode legt auf die kognitiven und kreativen Sprachfertigkeiten Wert und will dem Lerner im Fremdsprachenunterricht einen freien Raum mit weniger lehrerzentrierten Instruktionen schaffen. Die kommunikative Methode versucht im Prinzip, sich auf alltägliche Bedürfnisse in realen Situationen der Lerner zu stützen und die mündliche Sprachkompetenz produktiv zu fördern. Aber es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass bei der kommunikativen Konzeption wiederum die Sprechfertigkeit und das Hörverstehen die Schreibfertigkeit im Unterricht dominieren. Der Überblick zeigt, dass die schriftliche Fertigkeit im Laufe der Methodik ihren Stellenwert Schritt für Schritt

entwickelt und beim Lernen und Fördern von allen sprachlichen Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielt.

Es steht außer Zweifel, dass die schriftliche Fertigkeit sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache eine komplexe Fähigkeit ist. Der Schreibprozess entsteht aus Teilkomponenten, die durch adäquaten Gebrauch zum erfolgreichen Erstellen von schriftlichen Produktionen führen können. In den 1970'er Jahren wurden an diesen Teilkomponenten nach Forschungen auf dem kognitiven Gebiet der Schriftlichkeit Modifizierungen vorgenommen. Im Folgenden wird ein Überblick über die Schreibprozessmodelle in der Muttersprache gegeben und ihre Wirkungen auf Modelle in der Fremdsprachendidaktik betrachtet.

3. Schreibprozessmodelle in der Muttersprache und Fremdsprache

Das Schreibprozessmodell von John R. Hayes, Psycholinguist, und Linda Flower, Schreibwissenschaftlerin, (1980) war zum ersten Mal in „Cognitive processes in writing“ von Gregg und Steinberg publiziert. Hayes und Flower entwickelten ihr Schreibprozessmodell nach ihren Auseinandersetzungen von den bisherigen Modellen, indem sie drei kognitive Teilprozesse während des Schreibaktes von fortgeschrittenen Textproduzenten festgestellt haben: Planen (planning), Formulieren (translating) und Überarbeiten (reviewing). Diese Teilprozesse bieten noch nicht das ganzheitliche Modell dar, sondern sie bilden den Schreibprozess. Das Modell von Hayes und Flower ist grundsätzlich aus diesem Schreibprozess (writing process), dem Aufgabenumfeld (task environment) und dem Langzeitgedächtnis (the writer's long term memory) des Textproduzenten umzingelt (vgl. Hayes/Flower 1981: 370). Bei der Erstellung des Modells wendeten sich Hayes und Flower an empirische Forschungen und an die Schreibprozesse, die durch Protokoll-Analysen, unter anderem Lautes-Denken-Protokolle (Thinking-aloud), erforscht wurden. Der Grund dafür war, dass sie sich hauptsächlich mit den Phasen im mentalen Bereich des Textproduzenten beschäftigten, anstatt dem Schreibakt der Aufsätze Aufmerksamkeit zu schenken. Auf diese Art haben sie die Daten für ihr Modell erfasst. Um an die Daten zu gelangen, wurden in ihrer Modellforschung den Textproduzenten Schreibaufgaben gegeben, bei denen sie Texte produzieren mussten. Es gab jedoch ein Detail: sie mussten während des Schreibprozesses ihre Gedanken, Notizen und Verschriftlichungen laut verbalisieren und ohne Rücksicht auf falsche Äußerungen oder unterbrochene Aussprachen. Diese Prozesse wurden auf Tonband aufgenommen. Die Transkripte der Probanden und ihrem Lauten-Denken machten ungefähr 20 Seiten pro Stunde und aus diesen vorgegeben empirischen Daten wurde nachher ihr Modell ausgearbeitet.

Die allgemeine Schreibhandlung des Schreibprozessmodells geschieht nach diesem Modell mittels drei wesentlichen Komponenten: das Aufgabenumfeld, das Langzeitgedächtnis des Autors und der Schreibprozess. Das Aufgabenumfeld umfasst den vorgegebenen Schreibauftrag, in dem das Thema, der eventuelle Adressat und die Motivation zum Schreiben gegeben sind. Die nächste Komponente schließt die Arbeitsspeicher zum Wissen ein. Das Wissen in diesem Modul wird in zwei Arten kategorisiert: das Wissen zum Thema und das Wissen zum Adressat. Zusätzlich kann der Textproduzent von vorhandenem Wissen Gebrauch machen. Als die dritte Komponente wird von Hayes und Flower der Schreibprozess beschrieben, der aus dem Planen, Formulieren und Überarbeiten entsteht und ständig unter der Kontrolle und Steuerung des

Monitors, der Kontroll-/Steuerungsinstanz, verwirklicht wird. Der Ablauf von den Phasen ist rekursiv, d.h. der Prozess läuft nicht in einer linearen, sondern in unter sich zurückgreifenden Schritten ab. Der Textproduzent geht in diesem Zustand während der Textproduktion zwischen den Teilkomponenten hin und her und evaluiert damit seinen schriftlichen Vorgang.

Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower wurde von Theoretikern kritisiert, aber auch weiterentwickelt. Der Problemlösungscharakter des Modells wurde ständig betont, aber auf die Fragestellung, wie sich die Anfänger im Bereich der Schriftlichkeit zu Fortschritten entwickelten, wurde nicht hingewiesen. Der hierarchische Zusammenhang und die Komplexitätsebenen zwischen den Teilkomponenten wurden von Hayes und Flower nicht spezifisch beschrieben und die fehlende Verbindung zwischen dem Formulieren und Überarbeiten wurde als mangelhaft bezeichnet (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1008).

Otto Ludwig, Sprachwissenschaftler und Germanist, lässt sein Modell auf den Grundlagen des Hayes und Flower Modells basieren, indem er mangelnde Punkte ergänzt. Nach seiner Meinung besteht das Modell von Hayes und Flower zum einen lediglich zu viel auf kognitivistischen Perspektiven und zum anderen fehlen motorische Handlungen und die motivationale Basis zum Schreiben (vgl. Ludwig 1983: 44). Bei Ludwigs Modell ist festzustellen, dass bei schriftlichen Textproduktionen der Raum, das Schreibmedium und das Schreiben eine entscheidende Rolle spielen, die eigentlich beim Modell von Hayes und Flower nicht vorhanden sind. Ludwig formt die Komponenten vom Modell von Hayes und Flower nach seinen eigenen Ergänzungen um und erörtert fünf Bestandteile:

- Motivationale Basis
- Konzeptionelle Prozesse
- Innersprachliche Prozesse
- Motorische Prozesse
- Redigierende Aktivitäten (Ludwig 1983: 44)

Die motivationale Basis umfasst den ganzen Schreibprozess und das Langzeitgedächtnis. Zusätzlich sind situative Bedingungen einbezogen, die den Schreibanlass, den Adressaten, Ort und Zeit und weitere Verhältnisse als Faktor in den Schreibakt mit einschließen. Die motivationale Basis wird vom Schreibakt, der Dauer, der Intensität und dem Ereignis des Schreibprozesses beeinflusst. In den konzeptionellen Prozessen werden die Zielsetzungen bestimmt und gesteuert. Der Text wird nach charakteristischen und kommunikativen Zwecken geplant. Bei den innersprachlichen Prozessen sind die Satzbildung, Sprachbildung und die Berücksichtigung der geschriebenen Sprache, eigentlich alle Schreibaktivitäten, vernetzt. Ludwig erörtert, dass bei den Schreibbewegungen mehr als 30 Muskeln zusammen operieren und Teil der Feinmotorik sind (vgl. Ludwig 1983: 66). Die motorischen Prozesse stehen für die Steuerung und Koordinierungen und führen zur Verwirklichung der schriftlichen Tätigkeit. Zuletzt stehen die redigierenden Aktivitäten, wo Flüchtigkeits- und Schreibfehler korrigiert, sprachliche Ausdrücke verbessert, Textabschnitte überarbeitet und im Falle neu gefasst werden.

Börner setzte das Modell von Hayes & Flower, das eigentlich nur für Textproduzenten in der Muttersprache modelliert war, für Schreibakte in der Fremdsprache ein. Börner hat das Modell nicht verändert und an vielen Stellen fremdsprachenspezifische Modifizierungen gemacht. Dabei hat er an bestimmten Teilkomponenten die Interim-Sprache der Textproduzenten eingesetzt. Die Interim-Sprache wird in der Linguistik als eine Zwischensprache der Lerner beim Fremd- oder Zweitsprachenerwerb, die Komponente von der Mutter- oder Erstsprache beinhaltet, bezeichnet (Lewandowski 1990: 478). Börner betrachtete die Schreibprozesse vielmehr in Hinsicht der Aussage, grammatikalischer Merkmale und orthographischer Aspekte (vgl. Zimmermann 2000: 76).

An diesem Punkt sind Beispiele zu empirischen Forschungen, die sich an schriftliche Produktionen von DaF-Lernern anlehnen und das Verfahren von Langschnittstudien anwenden, zu erwähnen.

4. Schriftliche Produktionen von DaF-Lernenden im Mittelpunkt empirischer Forschung

Pon und Varga gehen von der Rolle der Syntax der deutschen Sprache im kroatischen Curriculum aus und untersuchen in ihrer Forschung "Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lerner" die Wortstellung in Nebensätzen, die als freie schriftliche Produkte dargestellt sind. Die Probandengruppe besteht aus 57 kroatischen Deutschlernern im Alter von 18 Jahren, die ihr Germanistikstudium neu begonnen haben. Das Korpus setzt sich aus schriftlichen Produkten zusammen, die von den Probanden nach ihrem Abschluss der Mittelschule und vor dem Beginn des Studiums geschrieben worden sind. In der schriftlichen Aufgabe wird von den Studenten verlangt, einen Brief mit ungefähr 125 Wörtern an einen Freund zu schreiben. Bei der Analyse verwenden Pon und Varga zwei verschiedene Raster. Mittels des ersten Rasters werden in quantitativer Art die Anzahl der Satzarten zusammengestellt. Im zweiten Raster werden die Nebensatzarten durchsucht und klassifiziert. Nach der Analyse wurden im Korpus 370 Nebensätze festgestellt und nach einleitenden Konjunktionen und Nebensatzarten analysiert.

Schröder bevorzugt in seiner Forschung "E-Mail Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts >Schreiben< Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China" den Medieneinsatz im DaF-Unterricht und bildet ein Tutoriumprogramm für Germanistikstudenten im dritten Studienjahr an der Zhejiang Universität in der VR China. Das Projekt entstand aus der Zusammenarbeit von DaF-TutorInnen, die an der Trier Universität DaF studieren, und chinesischen Germanistikstudenten, die an der Zhejiang Universität studieren. Eine bestimmte Anzahl der beteiligten Studenten wurde nicht ausgewiesen, aber nach den tabellarischen Ergebnissen sind 16 Studenten/Studentinnen festzustellen. Nach Schröders Konzept bekommen die chinesischen Germanistikstudenten während ihren schriftlichen Aufgaben von ihren TutorInnen individuelle Begleitung und Beratung, gezielte Besprechung, Fehleranalyse und Fehlertherapie. Das E-Mail-Tutorium ist durch die Lernplattform STUD.IP (<http://studip.uni-trier.de>) gegründet und wird über das Internet durchgeführt. Das STUD.IP-Programm ist ein Open-Source-Projekt der Universität Trier, das sich ständig weiterentwickelt und hauptsächlich zur weltweiten Kommunikation im Internet nützt. Schreiben 1 und Schreiben 2 ist ein Pflichtkurs, der von der Zhejiang Universität

als zweistündiger Deutschkurs im dritten Studienjahr angeboten wird und in vier kurzen Semestern durchgeführt wird. Die chinesischen Studenten erhielten das Tutorium jedoch nur für zwei Semester, weil eine Hausaufgabe dreimal mittels Fehleranalysen kontrolliert wurde und jede Woche Kontakt gehalten wurde. Die Begleitung auf der deutschen Seite konnte dabei eine Last für die DaF-Didaktik Studenten darstellen. Von den chinesischen Studenten wurde verlangt, ihre Hausaufgaben jedes Mal nach erhaltenem Feedback zu verbessern und ihre Schreibprobleme zu überdenken. Im Anschluss an die Semester wurden Bewertungen in Form von Evaluationsbogen und Kommentaren durchgeführt. Laut den Evaluationsbögen waren 80 % der Studenten positiv eingestellt. Es gab jedoch auch negative Stellungnahmen, weil die Studenten unter anderem Zeitprobleme hatten. Die Studenten an der Trier Universität haben darauf hingewiesen, dass die chinesische Seite wenig kontaktfreudig und ihre E-Mails zu kurz waren, die an sie gerichteten Emails teilweise unbeantwortet blieben oder spät abgeschickt worden sind. Die Studenten der Zhejiang Universität hingegen, bestätigten, dass ihre E-Mails verspätet ankamen, sie mit der Lernplattform und dem Umgang nicht vertraut waren und ungenaue Absprachen erhielten. Trotz dieser negativen Umstände verbesserten sich die chinesischen Germanistikstudenten in ihrer schriftlichen Fertigkeit und fingen an, angemessene Hausaufgaben zu schreiben.

Bagarić Medve / Pavičić-Takač untersuchen in ihrer qualitativen und quantitativen Forschung “The Influence of Cohesion and Coherence on Text Quality: A Cross-Linguistic Study of Foreign Language Learners’ Written Production” den Gebrauch von Kohäsion und Kohärenz in schriftlichen Produkten von 74 Fremdsprachenlernern in Kroatien, die Deutsch und/oder Englisch als Fremdsprache gelernt haben. Das Korpus besteht aus insgesamt 88 schriftlichen Produkten, davon 30 Aufsätze in Englisch, 30 Aufsätze in Deutsch und 28 Aufsätze in beiden Sprachen. Da 28 Probanden sowohl Deutsch als auch Englisch gelernt haben, konnten sie ihre schriftlichen Texte in beiden Sprachen schreiben. Das Niveau der schriftlichen Produkte entspricht der B2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen. Die schriftlichen Produkte der DaF-Lernenden wurden aus den kroatischen Matura-Prüfungen ausgewählt und in 75 Minuten geschrieben. Bei der Analyse werden zuerst die Anzahl und die Typen von kohäsiven Elementen und ihre Angemessenheit zu gesamter Textqualität gemessen. Dann wird die thematische Struktur analysiert, um herauszufinden, wie die Fremdsprachenlerner die Relation des Inhalts bedeutungsvoll konstruieren. Dabei werden folgende Aspekte mitberücksichtigt: Welche Progressionen werden vom Lerner bei der Verknüpfung von Ideen verwendet und wie korrelieren die Progressionen mit der Textqualität der schriftlichen Produkte der Lerner? Welche Unterschiede sind bei Englisch- und Deutschlernern vorhanden und wie oft werden lexikalische und grammatikalische Kohäsionsmittel verwendet? Wie ist das Verhältnis der thematischen Struktur in Hinsicht auf die Progression? Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die schriftlichen Produkte in deutscher Sprache in der Verwendung von kohäsiven Mittel eine höhere Anzahl von Bewertung bekamen. Im Gesamten ist in beiden Sprachen hohe Textqualität zu erkennen. Die Analyse zeigt dabei auch, dass memorisierte Phrasen als Konnektoren oberflächlich verwendet werden. Bagarić Medve / Pavičić-Takač suggerieren, dass kohäsive und kohärente Mittel und deren Funktionen bei Textaufgaben im Fremdsprachenunterricht erweitert werden sollten.

Margarete Ott untersucht in ihrer empirischen Langschnittstudie "Schreiben in der Sekundarstufe I" (2000) die schriftlichen Entwicklungsprozesse beim Spracherwerb von 5 Muttersprachlern und Zweitsprachlern im Unterrichtsfach Deutsch. Die Probanden sind 10-11jährige Schüler, deren Erstsprache Deutsch, Bosnisch, Marokkanisch und Albanisch ist. Das Korpus besteht aus jeweils drei schriftlichen Texten der Probanden. Die erste Datenerhebung von schriftlichen Produktionen wird im Jahr 1994 im 5. Schuljahr durchgeführt und wird nach 15 Monaten im Jahr 1996 im 6. Schuljahr wiederholt. Die letzte Wiederholung erfolgt im Jahr 1997 nach 22 Monaten im 7. Schuljahr. Insgesamt werden drei schriftliche Texte produziert. Die Schreibaufgabe ist eine Bildergeschichte von Plauens Vater & Sohn. Bei jeder schriftlichen Produktion wird der Text nach derselben Bilderserie geschrieben. Ott versucht die schriftsprachlichen Kompetenzen der Probanden in vier Kategorien zu analysieren: Syntax, Wortschatz und Formulierungen, Orthographie und das Erzählen einer Bildergeschichte. Unter Syntax werden hauptsächlich die Satzstrukturen, Satzkomplexität und Redewiedergabe analysiert. Die Entwicklung der Satzkomplexität wird durch Anzahl der Sätze, der einfachen Sätze, der Satzverbindungen, und der Satzgefüge und Wörter/Satz tabellarisch vorgestellt. Die Formen der Redewiedergabe im syntaktischen Teil der Arbeit werden in Hinsicht auf der direkten, indirekten und berichteten Rede, deren Korrektheit und die Verwendung der Begleitsätze untersucht. Bei den komplexen Satzstrukturen wurde zusätzlich die Verwendungshäufigkeit der Konjunktionen (wie z.B. und, aber, weil, als, dass, ob, wenn, obwohl, doch, da, Infinitiv + um zu und Relativpronomen, Frageadverbien) berücksichtigt. Der Wortschatz und dessen Formulierungen werden im Bereich der Lexik zusammengestellt und in Beispielen wird erörtert, inwieweit sie den Normen der notwendigen Sprachformulierungen entsprechen und in welchen lexikalischen Zusammenhängen sie verwendet wurden. Als dritte Kategorie wird die Entwicklung der orthographischen Kompetenz betrachtet. Die Rechtschreibfähigkeit wird in diesem Erwerbsprozess unter Interpunktion, elementare orthographische Fehler, fehlende Doppelungen und Dehnungsfehler, Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung und restliche Fehler kategorisiert. Zuletzt werden der Handlungsverlauf und die Textstruktur der schriftlichen Texte auf narrative Kompetenz hin durchsucht. In dieser Kategorie kommt es darauf an, ob die Textproduzenten die Ereignisse in der Bildergeschichte in korrekter Art zusammenstellen können.

5. Ausblick

Von den präsentierten Überlegungen zum Stellenwert der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht und den Schreibprozessmodellen ausgehend wurde die Struktur meiner Doktorarbeit aufgebaut und deren Untersuchungskonzepte festgestellt. Bei meiner Arbeit geht es um die vergleichende Bewertung der schriftlichen Produktdaten von türkischen DaF-Lernern, die in Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenhochschule an der Anadolu Universität Deutsch gelernt haben und an der DaF-Lehrerausbildung der Anadolu Universität studieren. Die schriftlichen Produkte wurden von den DaF-Studierenden in der Vorbereitungsklasse und dem VIII. Semester geschrieben. Die schriftlichen Produktdaten sind unter dem Einfluss des Studiums zu untersuchen. Zu den Unterlagen des Untersuchungskonzepts gehören die Daten der schriftlichen Texte von 20 Studenten der Deutschabteilung der Anadolu Universität, die in den Vorbereitungsklassen von zwei bis vier Semester in den Jahren 2014-2015 den DaF-Unterricht an der Fremdsprachenhochschule besucht haben und nach den Fertigkeitsprüfungen der

Fremdsprachenhochschule am Ende der Vorbereitungsklasse das Niveau B1+ erreicht haben. Untersucht werden schriftliche Prüfungsblätter, die von den Studenten in der Vorbereitungsklasse geschrieben wurden und geplant wird eine zweite Untersuchung der schriftlichen Texte von denselben 20 Studenten im Jahr 2019, die im 8. Semester an der Pädagogischen Fakultät studieren werden. Die Untersuchungskriterien befassen sich hauptsächlich mit dem phonologisch-orthografischen, morphologischen, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Sprachmerkmalen im Rahmen ihrer Stabilität, Veränderungen und Abweichungen in den schriftlichen Texten. Ziel ist es festzustellen, inwieweit sich die Schreibfertigkeit der Studierenden entwickelt hat und in welcher Richtung schriftliche Produkte strukturiert werden. Mit der deskriptiven Annäherung zum Thema "Schreiben im DaF-Unterricht" wird gezielt, das Schreiben sequentiell zu bewerten. Damit wäre es vielleicht möglich den Lehr- und Lernprozess kritisch zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Hayes, John R., Flower, Linda S.** (1980): Identifying the Organization in Writing Processes. In: Gregg, Lee W., Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing - Psychology Library Editions, Cognitive Science*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, John R., Flower, Linda S.** (1981): A Cognitive Process Theory of Writing, 1981. In: *National Council of Teachers of English, College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, December.
- Kniffka, Gabriele, Siebert-Ott, Gesa** (2009): *Deutsch als Zweitsprache*, Paderborn: Schöningh.
- Ludwig, Otto** (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens, in: Grosse, Siegfried (ed.), *Schriftsprachlichkeit*, Düsseldorf: Schwann Verlag, S. 37-73.
- Makovec-Černe, Jasna** (1994): *Textproduktion Kognitive Textmodelle*, Ljubljana University Press.
- Bagarić Medve, Vesna / Pavičić-Takač, Višnja** (2013): *The Influence of Cohesion and Coherence on Text Quality: A Cross-Linguistic Study of Foreign Language Learners' Written Production*, Osijek.
- Molitor-Lübbert, Sylvie** (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. in: Günther, Hartmut, Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit / Writing and its Use - Ein interdisziplinäres Handbuch Internationaler Forschung, Handbuch 2*, De Gruyter Mouton.
- Ott, Margarete** (2000): *Schreiben in der Sekundarstufe I – Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen* (Hg. von Lange, Günter / Schuster, Karl / Ziesenis, Werner), Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pon, Leonard / Aleksa Varga, Melita** (2014): Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender, *Linguistik ONLINE*, 83 (2017),4, Osijek.
- Rösler, Dietmar** (1994): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schröder, Jörg** (2007): E-Mail Tutorium zur Unterstützung des Unterrichts >Schreiben< Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Trier und Hangzhou/VR China, Info DaF 34, 5.
- Viëtor, Wilhelm** (1886): *Der Sprachunterricht muss umkehren!: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Zimmermann, Rüdiger** (2000): *L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings, Learning and Instruction*, Volume 10 Issue 1, Elsevier.

Die Spuren der Übersetzerin bei der Übersetzung der Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau ins Türkische¹

Nurhan Baş , Ankara

Öz

„Reinhold Lubenau Seyahatnamesi“’nde Çevirmenin İzleri

Bu çalışmanın amacı *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi [Osmanlı Ülkesinde, 1587-1589]* başlıklı çeviri metinde yan metinlerden yola çıkarak çevirmenin izini sürmek ve onun çeviri yaklaşımını saptamaya çalışmaktır. Seyyah, Osmanlı’nın hâlâ güçlü olduğu ve İslam’ın da bir tehdit olarak algılandığı bir dönemde, 1587-1589 yıllarını Osmanlı Devleti’nde geçirip karşılaştığı Müslüman ‘ötekini’ Prusyalı bir Protestan olarak ‘kendi’ kültürüyle karşılaştırarak betimlemiştir. Bu seyahatnamenin çevirisi ise yaklaşık dört yüzyıl sonra 2012 yılında Türk okuruna sunulmuştur. Bu çeviriyi ilginç kılan bir özellik, Osmanlı’yla ilgili olan kısımlarda, ‘erek kültür’ün ‘öteki’nin perspektifinden betimlendiği bir kaynak metnin ‘erek dile’ çevrilmesidir. Bu yabancı bakış açısı çeviriye ve yan metinlere nasıl yansımıştır? Yazar mı okura götürülmektedir, okur mu yazara? Çevirmen, çeviri güçlükleri karşısında ne gibi bir tutum sergilemiştir? Bu ve benzer sorulara ağırlıklı olarak yan metinlerin irdelenmesiyle cevap aranmıştır.

Yan metinler hem okumayı teşvik etmekte hem de alımlamayı yönlendirmektedir (Genette 2016). Bu çalışmada yan metin olarak kapak, isim, başlık, tür, grafik ve dipnotlar incelenmiştir. Çevirmenin, erek metni anlaşılır kılmak amacıyla, hangi işlevleri üstlendiğini göstermek için bu erek metindeki çevirmen notları sınıflandırılmıştır. Çevirmen notları, çevirmenleri görünür kılan ve seslerinin yükselmesini sağlayan araçlar olarak değerlendirilmektedir. İç yanmetinlerle çevirmen hem okura ek bilgiler aktarabilmekte hem de kendi çeviri kararlarını açıklayabilmekte ve savunabilmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Seyahatname, Çeviri, Çevirmenin Görünürlüğü, Yanmetin, Çevirmenin Notları*

Abstract

Tracing the translator in „Reinhold Lubenau Seyahatnamesi“

The aim of this study is to trace back the translator of *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi [Osmanlı Ülkesinde, 1587-1589]* and focus on her translation approach through paratexts. The traveller portrays the Muslim ‘other’ whom he met in the Ottoman Empire where he spent his time between the years 1587-1589, when the Ottoman Empire had the power and Islam was being perceived as a threat to them versus his own culture which he belonged to as a Prussian Protestant. The translation of this itinerary is available to Turkish readers after approximately 400 years in 2012. What makes this translation interesting is the translation of a source text, in which the target culture was being portrayed from the perspective of the ‘other’, into a target language. How was this ‘foreign’ perspective constructed by the traveler translated and reflected in the paratext? What was the approach of the translator against the challenges he encountered during the translation process? Answers to these questions among many others were being searched through an examination of paratexts. In addition, it was also discussed whether the author moved to the reader or the reader moved to the author.

¹ Dieser Beitrag wurde auf dem XIV. Internationalen Türkischen Germanistik-Kongress: „*Ex Oriente Lux*“ *Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur* (25.10.-27.10.2018) an der Atatürk Universität in Erzurum vorgetragen.

Paratexts encourage reading and direct the reception (Genette 2016). In this study, book covers, names, titles, genre, graphics illustration and footnotes were examined. Translator footnotes, which were provided by the translator in order to make the text clear, were classified in order to underline the functions of these footnotes. Translator footnotes are the tools, which make translators visible and help them to raise their voices in the texts. In peritexts, translator can provide extra information to the readers, explain and justify his/her translation decisions.

Keywords: *itinerary, translation, visibility of the translator, paratext, translator's notes*

1. Einleitung

Das Ziel des vorliegenden deskriptiven Beitrags ist es, den Spuren der Übersetzerin in den Paratexten ihrer Übersetzung *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi, Osmanlı Ülkesinde 1587–1589* zu folgen und ihre Übersetzungseinstellung aufzuzeigen. Durch die paratextuelle Analyse der Lubenau-Reisebeschreibung sollen sowohl paratextuelle Praktiken des Zieltextes dargestellt werden als auch auf die Funktionen eingegangen werden, die die Übersetzerin in Paratexten ausübt. Denn paratextuelle Formen bieten Mittel, durch die ÜbersetzerInnen bemerkbar bzw. *sichtbar* werden. Zunächst wird der Begriff Paratext nach Genette (2016) erläutert und anschließend der Ausgangstext *Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau* vorgestellt. Im Anschluss daran werden die paratextuellen Elemente des türkischen Zieltextes einer eingehenden Analyse unterzogen. Lediglich zur Gegenüberstellung wird auf paratextuelle Elemente anderer aus dem Deutschen ins Türkische übersetzten Reise- bzw. Tagebücher verwiesen.

Da für den Zieltext als Buch die Übersetzerin nicht allein zeichnet, werden auch teilweise Paratexte geschildert, für die der Verlag verantwortlich ist und mit denen die Leserschaft zuerst konfrontiert ist. Danach folgt die Analyse jener paratextuellen Elemente, die von der Übersetzerin verfasst wurden, wobei diese Textelemente klassifiziert werden. Bei der Analyse soll gezeigt werden, wie die Übersetzerin die zielsprachlichen Paratexte zur Steuerung der Rezeption der Ziellektüre einsetzt.

2. Der Paratext

Der *Paratext* ist ein Sammelbegriff, den der französische Literaturwissenschaftler Gérard Genette eingeführt hat und unter dem er heterogene Phänomene von verbalen und nicht-verbalen Formen wie Autorennamen, Titel, Widmungen, Vorworte, Illustrationen usw. zusammenfasst. Diese begleiten und umgeben den Text (2016: 9). Somit sind sie am unmittelbaren Rand des Textes verortet, diese Randstellung sollte jedoch nicht über die wichtige Funktion des Paratextes hinwegtäuschen. Laut Genette liegt seine Aufgabe darin, den Text „zu [...] *präsentieren*: ihn *präsent* zu machen, und damit seine »Rezeption« und seinen Konsum in [...] der Gestalt eines Buches zu ermöglichen.“ (ebd.). Damit wird schon die breite Palette des Paratextes angedeutet, die verschiedene Aspekte beginnend mit der Rezeption bis hin zu kommerziellen Zielen umfasst. Paratextuelle Elemente bilden einen Zwischenraum – wie Genette es ausdrückt – eine *Schwelle* zum Text, diese ist durchaus keine passive Übergangszone, sondern ein wichtiger Raum der *Transaktion* zwischen dem Text und dem Diskurs der Welt über den Text (Genette 2016: 10). Somit weist der Begriff *Transaktion* auf die Vielfältigkeit der Beziehung zwischen dem Text und dem Paratext hin. Der Paratext soll „einer besseren Rezeption des Textes und einer relevanteren Lektüre“ dienen. Dieser Dienst versteht sich natürlich aus der Perspektive des Autors und seiner Verbündeten (ebd.).

Folglich fördern und lenken Paratexte die Rezeption der Lektüre und üben damit einen Einfluss auf die Sinnkonstruktion der LeserInnen aus.

Den Begriff Paratext untergliedert Genette in Peritext und Epitext. Während Peritexte „im Umfeld des Textes, innerhalb ein und desselben Bandes“ erscheinen, handelt es sich bei Epitexten um außerhalb des Textes in respektvoller [...] Entfernung angesiedelte Mitteilungen (2016: 12).

In der Abbildung (1) sind einige typische Formen von Peritexten und Epitexten aufgezählt:

| Peritexte | Epitexte |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cover • (innere) Umschlagsseiten • Umschlagsrückseite • Name (und Titel) der AutorInnen • Name der ÜbersetzerInnen • Name der HerausgeberInnen • Titel • Gattungsangabe • Zahl der Auflage • Illustration • Emblem des Verlags • Datum • Vorwort (& Nachwort) • Reihe • Kapitelüberschriften • Anmerkungen bzw. Fußnoten • Klappentext | <ul style="list-style-type: none"> • Interviews mit den AutorInnen • Gespräche • Briefwechsel • Tagebücher • Prospekte • Rezensionen • Aufsätze |

Abb. 1: Formen von Peritexten und Epitexten

Ein Blick auf die Peritexte zeigt, dass eigentlich kein Text *nackt* und ungeschmückt erscheint und zu ergänzen ist ferner, „daß jeder Kontext als Paratext wirkt“ (Genette 2016: 15). Die Liste der Peritexte ließe sich mühelos erweitern, z. B. könnte eine Fotografie oder ein Porträt des Autors als begleitender Peritext erscheinen, wie das bei der Übersetzung von de Busbecq (2004) der Fall ist. Hier sind eher die Peritexte aufgezählt, die für diese Arbeit relevant sind. Anzutreffen sind zum untersuchten Zieltext der Reisebeschreibung Lubenaus Epitexte wie wissenschaftliche Aufsätze, Buchvorstellungen bzw. -besprechungen in Zeitungsbeilagen oder solche im Internet im Zusammenhang mit Verkauf. Selbst die spärlichen Beispiele zeigen, wie ausdifferenziert Paratexte sein können und sie alle haben die Funktion, die Lektüre des Textes zu steuern und zu fördern. Der heteronome und subordinierte Charakter diverser Paratexte macht ihre Gemeinsamkeit aus, was sich aus der Funktion ableiten lässt. Die Funktion ist „[w]esentlich, weil der Paratext offenkundig – von punktuellen Ausnahmen abgesehen [...] – in allen seinen Formen ein zutiefst heteronomer Hilfsdiskurs ist, der im Dienst einer anderen Sache steht, die seine Daseinsberechtigung bildet, nämlich des Textes.“ (Genette 2016: 18)

3. Erläuterungen über die *Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau*

Der Ausgangstext *Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau* ist das Tagebuch des gleichnamigen Ratsherrn der Altstadt Königsberg in Preußen. Es beruht auf Aufzeichnungen, die der Autor während seiner Reisen in den Jahren 1573-1589 gemacht hatte. Mit 72 Jahren, drei Jahre vor seinem Tod, schrieb Reinhold Lubenau auf 884 Seiten Großfolio sein Tagebuch nieder, in dem er seine Reisen sehr ausführlich beschrieb. Das auf den 24. Februar 1628 datierte Manuskript wurde der Widmung nach von seinem Enkel Heinrich Perbandt 1678 der Stadtbibliothek Königsberg als Geschenk übergeben. Einer verhältnismäßig breiteren Leserschaft war das Tagebuch erst zugänglich, als es als Reisebeschreibung nach einer gründlichen Bearbeitung in zwei Bänden 1914 und 1930 in Königsberg gedruckt wurde. Ein Reprint von 80 Exemplaren erfolgte erst 1995.

Nachdem der Herausgeber Wilhelm Sahn im Vorwort (Lubenau 1995: Iff.) auf die Entstehung des Werks eingeht und darin einführt, bezieht er sich auch auf die Informationsquellen der Reisebeschreibung und bemerkt hierzu:

Der Inhalt des Werkes macht den Eindruck des persönlich Erlebten, wenn es auch dahingestellt bleiben mag, ob einzelne Partien, so namentlich diejenigen, welche sich auf historische und archäologische Dinge beziehen, nicht aus schon vorhandenen Vorlagen entlehnt worden sind.² Die hierüber angestellten Ermittlungen (sic!) haben ein positives Resultat leider nicht ergeben, und so muss es sich der Herausgeber vorbehalten auf etwa im Laufe der weiteren Arbeiten noch ermittelte Quellen in einem Schlussworte des Werkes zurückzukommen. (ebd.: XI)

Nicht in einem peritextuellen Schlusswort, sondern durch die Anmerkungen in den Fußnoten wird die Reisebeschreibung bearbeitet, um derzeit den Bedürfnissen der deutschsprachigen LeserInnen nachzukommen, wobei mit der archäologischen Bearbeitung der Oberlehrer Dr. Mentz betraut ist. Eine weitere Bearbeitung – wenn auch in einem viel geringeren Ausmaß – erfährt die Reisebeschreibung im Übersetzungsprozess, denn es geht um neue Adressaten in einem anderen Kultursystem. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, in was für einem Verhältnis die Anmerkungen der Übersetzerin Noyan zur Bearbeitung stehen.

Über die Glaubwürdigkeit äußert sich Sahn (ebd.) dann folgendermaßen: „Die vorgenommene Nachprüfung auf Glaubwürdigkeit des Verfassers, soweit eine solche noch möglich war, stellte demselben ein durchweg gutes Zeugnis aus.“ Reisebeschreibungen stellen sicherlich eine ergiebige Quelle dar. Wie das osmanische Reich aus Reisebeschreibungen von ‘fremden’ Reisenden zu ‘lesen’ ist, darüber diskutiert Kurak in seinem Artikel. Er weist daraufhin, dass die Entstehungsbedingungen und die Subjektivität der Reisebeschreibungen zu berücksichtigen sind (2004). Ohne in die damals herrschenden Umstände auszuschweifen, sei bei der Reisebeschreibung Lubenaus darauf verwiesen, in welchem historischen Kontext Lubenau geprägt wurde und wozu er eine Reise in das osmanische Reich unternahm. Als Protestant musste er schon vor der Reise eine gewisse Vorstellung vom *Orient* und islamischen Glauben haben, die – nach dem Zeitgeist in

² Auch Kurak (2004) erwähnt, dass Reisende in ihre Werke nicht immer nur selbst gewonnene Erkenntnisse einbringen. Gürkan zeigt sogar anhand von Reiserouten und anderen Belegen, dass Lubenaus Mittelmeerreise in Wirklichkeit nicht stattgefunden haben kann (2014).

Europa zu urteilen – nicht positiv sein konnte.³ Er schloss sich im Februar 1587 einer Gesandtschaft des Habsburger Reichs als Apotheker an, welche unter der Leitung des kaiserlichen Orators Dr. Bartholomäus Petz nach Konstantinopel reiste, um der Pforte die fällige „Present“ bzw. den auferlegten Tribut zu übergeben, den die Osmanen einfach „Caratsch“ (Lubenau 1995: 201) nannten. Auf diese Weise sollte der Frieden gesichert bzw. erkauft werden. Lubenau verbrachte nur die Jahre von 1587–1589 im osmanischen Reich.

4. Peritextuelle Analyse der *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi*

Untersucht werden in dieser Arbeit zunächst Peritexte, mit denen die Zielleserschaft zuerst konfrontiert sind – etwa beim Blättern im Zieltext vor dem Kauf. Das betrifft im Groben die Analyse des Covers und der inneren Umschlagsseiten. Dann werden die Anmerkungen der Übersetzerin untersucht. Damit soll die Wirkungsweise der unterschiedlichen paratextuellen Formen aufgedeckt werden.

4.1. Analyse des Covers

Das Cover ist gänzlich illustriert, wobei diese Seite horizontal in der Mitte geteilt ist, so sind in der oberen und unteren Hälfte zwei Illustrationen über denselben Platz auf unterschiedlichem Farbhintergrund abgebildet. Die verbalen Informationen auf der Umschlagsseite sind hauptsächlich in der oberen Hälfte auf hellblauem Hintergrund angebracht. In der ersten Zeile links finden wir in weißer Schreibschrift die Information, dass es um die zweite Auflage des Buchs handelt. Daneben ebenfalls weiß, nun in Druckbuchstaben und halb so groß, stehen die Information *Übersetzung* und der Name der Übersetzerin *Türkis Noyan*, wobei letzterer fettgedruckt ist. Manche LeserInnen könnten sich auch für die Ziellektüre entscheiden, weil sie sie übersetzt hat. Zu erwähnen ist, dass bei einer früheren Übersetzung von Noyan der Name der Übersetzerin auf dem Cover nicht aufgeführt ist. Es handelt sich dabei um die Übersetzung *Osmanlıda Bir Köle, Brettenli Michael Heberer'in Anıları*, die im Jahre 2003 auch im Kitap Verlag erschienen ist, wo die Übersetzerin auf dem Cover noch unsichtbar ist.

Die allergrößte Aufmerksamkeit erfährt der Titel, er ist hellgrün, fettgedruckt und auf zwei Zeilen zentriert verteilt: *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi* (dt. Reinhold Lubenau Reisebuch). Im Titel erscheinen sowohl der Autorenname als auch die Gattungsbezeichnung. Die Gattungsbezeichnung ist eine Gebrauchsanweisung für angehende LeserInnen darüber, wie diese Lektüre zu lesen ist, nämlich als Reisebeschreibung. Gleich darunter folgt der Untertitel wieder in weißer Farbe und ungefähr halb so groß wie der Titel: *Osmanlı Ülkesinde, 1587–1589* (dt. Im Osmanischen Reich, 1587–1589). Der Untertitel stellt eine Beziehung zwischen der Reisebeschreibung Lubenaus – eines Fremden – und der Zielkultur her und expliziert die Relevanz dieser Lektüre. Der Untertitel hat folglich auch die pragmatische Funktion, die zielkulturelle Leserschaft anzulocken. Auch die Angabe der Neuauflage erfüllt sowohl informative und als auch kommerzielle Funktionen; sie zeigt, dass dieser

³ Vgl. Kula (2011: 4-7) zur Entstehung der Türkenfurcht, deren Ausgangspunkt eine Forderung des byzantinischen Herrschers Alexios Komnenos bildet, in welchem er zum Schutz der Christen im Osten gegen die Türken Unterstützung fordert und siehe ferner (ebd.: 553ff.) zum Türken- und Islambild in religiösen Schriften.

Zieltext das Interesse zahlreicher ZielleserInnen geweckt hat und dass es daher schon nach vier Jahren zu einer Neuauflage gekommen ist. Nach dem Untertitel wird in hellgrüner Farbe die Bandnummer angegeben.

In der Mitte, wo sich die hellblaue und beigefarbene Illustration angrenzen, ist das Verlagssignet – der Kopf einer Katze – zentriert abgedruckt, in schwarz-grüner Farbe. Das Verlagssignet ist auf den äußeren Umschlagsseiten insgesamt dreimal abgebildet. Die Illustration in der unteren Hälfte des Umschlags ist beigefarben und geht im Buchrücken weiter. Die Umschlagsrückseite ist hellbordeaux und bildet farblich mit dem oberen Buchrücken eine Einheit. Nach dem Klappentext wird die Reihe erwähnt: *sahaftan seçmeler dizisi* (dt. Reihe: Selektionen aus dem Antiquariat). Auf der Rückseite des Papp-Schmutzumschlags (des Doppelbandes), der hier nicht abgebildet ist, findet sich zusätzlich der Preis des Doppelbandes.

Der oben beschriebene Umschlagsentwurf ist typisch für die Reihe des Kitap-Verlags. Charakteristisch für die Reihe sind auch Illustrationen, die in zwei verschiedenen Farbtönen gehalten sind. Die Illustration in Abbildung (2) stellt einen berühmten Platz in Konstantinopel dar, die Stadt, die Lubenau am ausführlichsten beschreibt. Diese paratextuelle Form weist auf den Inhalt des Textes hin und soll das Interesse der zielkulturellen Leserschaft erregen.

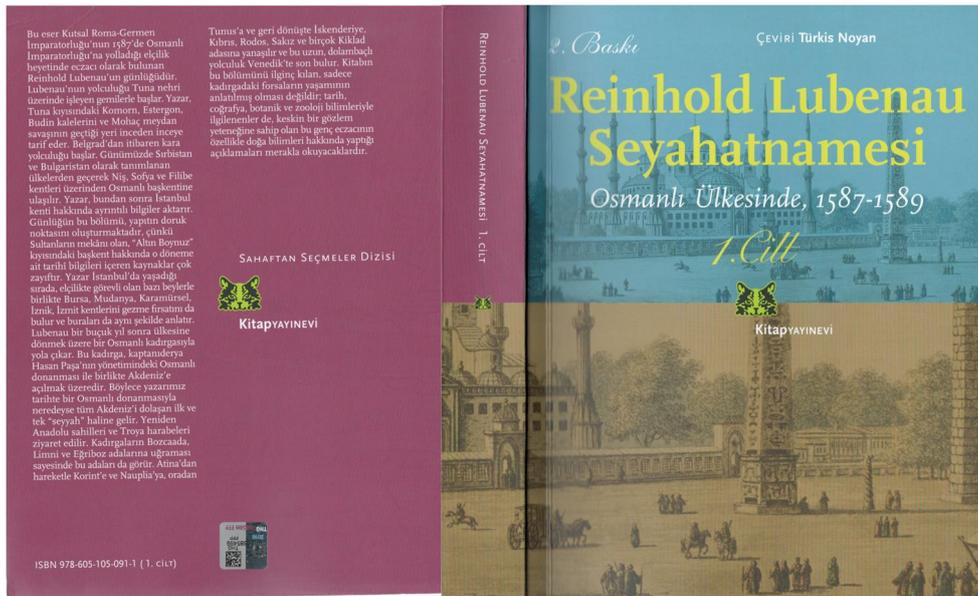


Abb. 2: Cover mit Buchrücken und Klappentext des Zieltextes Reinhold Lubenau Seyahatnamesi

Der Klappentext informiert darüber, dass es sich bei diesem Werk um das Tagebuch von Reinhold Lubenau handelt, der sich in der Gesandtschaft von 1587 als Apotheker befand und welche Orte er bereist hat. Der Text schließt mit einem Hinweis an die Leserschaft, dass auch diejenigen, die sich für Geschichte, Geografie, Botanik und Zoologie interessieren, insbesondere die Erläuterungen über die Naturwissenschaften *neugierig* lesen werden, die der junge Apotheker gemacht hat, dem eine scharfe Beobachtungsgabe zugesprochen wird. Der Verlag versucht, die künftige Leserschaft mit Neugier zu gewinnen. Bemerkenswert ist hier inhaltlich, dass der Grund der Reise

dieser Gesandtschaft – die Übergabe des jährlichen Tributs – nicht erwähnt wird, ohne den der Ausgangstext hätte erst gar nicht entstehen können.

Wenn die Einbeziehung der potenziellen Adressaten als kommerzielle Information betrachtet werden kann, so gibt es darüber hinaus keine anderen kommerziellen Paratexte. Wünschenswert wäre beispielsweise eine Liste der zuvor erschienenen Bücher dieser Reihe. Insgesamt lässt sich hier konstatieren, dass mit der peritextuellen Gestaltung die Einbettung des Buchs in das Zielkultursystem verwirklicht wird und dass die paratextuellen Praktiken zielkulturelle Erwartungen und Bedürfnisse bedienen.

4.2. Analyse der inneren Umschlagsseiten

Zentriert in der Mitte auf der ersten unpaginierten Umschlagsseite ist erneut der Titel mit dem Untertitel gedruckt, diesmal viel kleiner und mit unterschiedlichen Jahreszahlen: 1573–1589. Diese Jahreszahlen beziehen sich nun auf die gesamten Reisen Lubenaus. Auf der zweiten Umschlagsseite erfahren wir, dass das *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi* (das Reinhold-Lubenau-Reisebuch) als 25. Buch der erwähnten Reihe erschienen ist. Es sollen hier nicht alle verlegerische Peritexte aufgezählt werden. Relevant im Zusammenhang mit Übersetzung ist, dass hier der authentische Titel des Ausgangstextes, nochmals der Name der Übersetzerin und auch der Name der Übersetzerin Erendiz Özbayoğlu, die die lateinischen Textstellen ins Türkische übersetzt hat, aufgeführt werden. Zudem erfahren wir, dass die erste Auflage 2012 erfolgt ist und die zweite 2016. Auf der dritten Seite folgt die innere Titelseite, wo der Name der Übersetzerin Türkis Noyan wieder abgedruckt ist. Was fehlt, ist ein Biogramm⁴ der Übersetzerin, womit sie auch für die Leserschaft sichtbar würde.

Auffällig ist, dass am Anfang des Buches die chronologische peritextuelle Reihenfolge des Ausgangstextes im Zieltext nicht eingehalten wird. Das übersetzte Vorwort des Herausgebers W. Sahn, das in Königsberg mit *Januar 1912* datiert worden ist, auf Türkisch als *sunuş* ausgedrückt, erscheint nämlich im Zieltext später als im Ausgangstext. Im Zieltext erscheint nach einer leeren Seite auf der Seite fünf sozusagen *die Titelseite* des Tagebuchs mit anschließendem Wappenzeichen und Handschrift. Der Titel fasst die Reisebeschreibung zusammen, für heutige Vorstellungen handelt es sich um einen zu langen, ungewöhnlichen und umständlichen Titel. Wollte man mit dieser Titelseite den ZielleserInnen zuerst einen autographen Peritext, also einen Text des Reisebuchverfassers Lubenau, der bereits im Klappentext vorgestellt wurde, präsentieren und auf diese Weise beide Peritexte verbinden? Oder wollte man die Ziellesterschaft einfach nicht gleich zu Beginn mit einem langen Vorwort konfrontieren, weil das Vorwort dann eher übersprungen werden könnte?

4.3. Analyse der Anmerkungen

4.3.1. Erläuterung zur Anmerkung

Genette (2016: 308) konstatiert, „[...] daß die Anmerkungen, mehr noch als das Vorwort, den Status einer fakultativen Lektüre besitzen“, was über das Vorwort bereits

⁴ Zum Begriff des Biogramms siehe <https://translex.ege.edu.tr/tr-5922/biyogram.html> (15.11.2018)

oben angeklungen ist. Bevor die Anmerkungen/Fußnoten der Übersetzerin eingehender untersucht werden, sollen einige allgemeine quantitative Angaben über die Anmerkungen des Zieltextes vermittelt werden.

Der untersuchte Zieltext beinhaltet zahlreiche Anmerkungen, die im Vergleich zum Ausgangstext durchgehend nummeriert sind. Diese Anmerkungen sind – ausgenommen sind zwei Anmerkungen der Übersetzerin – als Fußnoten angebracht. Es kommen drei verschiedene Fußnoten vor: die übersetzten Fußnoten des Ausgangstextes⁵, die des zielkulturellen Herausgebers und die der Übersetzerin. Während die 775 übersetzten Fußnoten nicht gekennzeichnet sind, sind die Fußnoten des zielsprachigen Herausgebers durch –y.n. und die der Übersetzerin durch –ç.n. kenntlich gemacht. Im Doppelband sind 36 Fußnoten durch den Herausgeber und zwei Noten und 60 Fußnoten durch die Übersetzerin gezeichnet.⁶

Karadağ, die die Fußnoten des Übersetzers und des Editors/Redakteurs in einem türkischen Zieltext über die Geschichte des osmanischen Reichs untersucht, geht von den Fragestellungen aus, ob mit den Fußnoten in einer Übersetzung ein neuer Text hergestellt wird und ob die Fußnoten des Editors/Redakteurs als intralinguale Übersetzung behandelt werden können (2012: 35ff.). Auf diese Fragen kommt sie, indem sie die Fußnoten der erwähnten Verfasser vergleicht, worauf im Abschnitt 4.3.3 im Laufe der Text eingegangen wird. Zu erwähnen ist, dass die gleichen Fragen sich auch ohne eine interlinguale Übersetzung für die Fußnoten des Herausgebers des Ausgangstextes Sahn ergeben, was aber hier nicht weiterverfolgt werden soll. In der vorliegenden Arbeit wurde ein Vergleich der Fußnoten von den drei verschiedenen Verfassern nicht vorgesehen.

Kommen wir zurück auf die Reisebeschreibungen als Zieltext. Während man bei ähnlichen anderen Zieltexten durchaus einem Vorwort begegnet, das in der Zielkultur von einem Facheditor (Gerlach 2010) oder einem Übersetzer (Dernschwam 1992) verfasst wurde, welches zwischen den potenziellen Bedürfnissen und Erwartungen der Leserschaft und der Ziellektüre vermittelt, entbehrt der untersuchte Zieltext jegliches Vorwortes. Umso wichtiger sind daher die Erkenntnisse, die aus den Anmerkungen der Übersetzerin gewonnen werden können.

Über die Wichtigkeit der Anmerkungen bzw. Fußnoten scheint es verschiedene Auffassungen zu geben. So sind die Adressaten der Anmerkungen laut Genette „[...] diejenigen, die sich für die eine oder andere ergänzende oder abschweifende Überlegung interessieren, deren beiläufiger Charakter eben das Abschieben in die Anmerkung rechtfertigt“ (2016: 308f.). Auf der anderen Seite wird die Fußnote von Jacqueline Henry dahingehend untersucht, inwiefern sich die Rolle der ÜbersetzerInnen gegenüber den AutorInnen bzw. der Leserschaft verändert, wenn diese durch die Fußnoten förmlich *ins Rampenlicht* des Textes geraten. Aber gleichzeitig gehören nach Henry in der genetteschen Typologie die von ÜbersetzerInnen verfassten Fußnoten zu den allographen Paratexten (Wolf 2012: 311). Demnach erscheint das Übersetzen zwar

⁵ Im Zieltext werden die kritischen Anmerkungen und die Noten des Herausgebers Sahn nicht unterschieden.

⁶ Bei einem stichprobenartigen Vergleich der zielsprachlichen Anmerkungen mit den ausgangssprachlichen sind in Bezug der Kennzeichnungen einige Unregelmäßigkeiten festgestellt worden. Eine ungezeichnete Anmerkung stammte nicht aus dem Ausgangstext.

als eine primäre Tätigkeit, die Fußnoten hingegen, die die ÜbersetzerInnen verfassen, werden nicht als autographe Paratexte anerkannt. Wolf zieht daraus die Konsequenz, dass den TranslatorInnen auf diese Weise *das AutorInnenrecht* auf ihre Übersetzung entzogen wird (ebd.).

Auf der anderen Seite setzt der Erziehungsminister Hasan Âli Yücel schon im Jahre 1940 schriftstellerische und übersetzerische Leistungen auf die gleiche Ebene, indem er im Vorwort der Zeitschrift *Tercüme* (dt. Übersetzung) schreibt, dass „[...] ein/e gute/r Übersetzer/in einer/m großen Autor/in wert ist“ [Übersetzung: NB] (2008: 82)⁷.

4.3.2. Qualitative Auswertung der Anmerkungen

Was sagt die Übersetzerin Türkis Noyan in ihren Anmerkungen bzw. Fußnoten? Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, mit welchem Ziel die Übersetzerin Fußnoten einsetzt und welche Funktion(en) sie dabei wahrnimmt. Bei der inhaltlichen Analyse der 62 Fußnoten wurde versucht, ähnliche Fußnoten bestimmten Kategorien zuzuordnen. Zu erwähnen, dass es dabei manchmal auch zu Überschneidungen gekommen ist. Die Analyse eines umfassenden Corpus oder anderer Textsorten würde mit Sicherheit zur Herausbildung anderer Kategorien führen. Die qualitative Analyse der 62 Fußnoten hat ergeben, dass diese paratextuellen Elemente zur Verwirklichung folgender Ziele zum Einsatz gekommen sind:

- Vermittlung von ergänzendem inhaltlichem Hintergrundwissen (17)
- Bezeichnung und/oder Lokalisierung von Orten (10)
- Erläuterung von Termini bzw. Realien (9)
- Erläuterung von translatorischen Entscheidungen bzw. Haltungen (8)
- Inhaltliche Korrekturen (7)
- Angabe von zielkulturellen Entsprechungen (7)
- Bibliografische Verweise (2)
- Sonstiges (2)

Wie hat die Übersetzerin die Fußnoten quantitativ eingesetzt? An erster Stelle steht mit 17 Fußnoten das zusätzliche Hintergrundwissen, das sie ihrer Leserschaft anbietet. In zehn Fällen geht es um Orts- oder Gebietsbezeichnungen oder Lokalisierung von diesen. In neun Fällen hat die Übersetzerin in Fußnoten Termini bzw. Realien erklärt. Acht Fälle betreffen die Übersetzung selbst, wo sie in manchen übersetzerische Entscheidungen erläutert und in anderen ihre persönliche Haltung gegenüber dem Inhalt der Übersetzung kundtut. In je sieben Fällen korrigiert sie die Informationen des Autors oder gibt die zielkulturelle Bezeichnung des im Zieltext verwendeten Wortes bzw. des beschriebenen Begriffs an. In zwei Fällen wird auf die Bibliografie verwiesen. Zwei Fußnoten konnten nicht klassifiziert werden und entfallen auf Sonstiges. Zur Veranschaulichung der Gewichtung einzelner Kategorien wird die Klassifizierung unten nun in Prozenten aufgeführt:

⁷ Auf Türkisch lautet das Zitat: „[...] iyi bir mütercim, büyük bir müellif kıymetindedir.“ (Yücel ebd.)

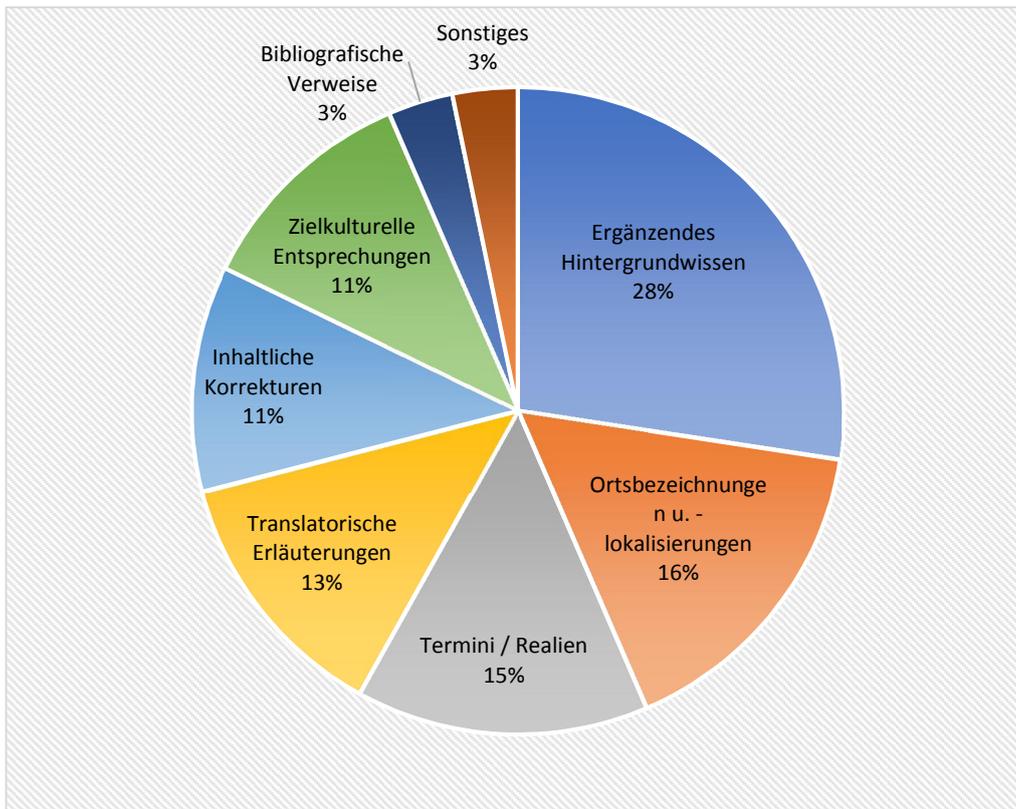


Abbildung 3: Qualitative Auswertung der Anmerkungen/Fußnoten in Prozent

4.3.3. Besprechung der Anmerkungen / Fußnoten anhand von Beispielen

In diesem Abschnitt werden die Fußnoten exemplarisch für alle Kategorien behandelt. Während bei manchen Kategorien mehrere Fußnoten-Beispiele analysiert werden, wird bei anderen nur eine Fußnote besprochen.

Den größten Anteil der Fußnoten machen mit 28% die ergänzten Hintergrundinformationen aus. Diese Informationen betreffen sowohl die christliche (oder europäische) Kultur des Autors als auch türkische bzw. islamische Kultur, die er beschreibt. Bei der Beschreibung der Umstände in Europa erwähnt Lubenau Persönlichkeiten wie Sozzini, Arius oder die Anabaptisten, diese werden in den Fußnoten erklärt, da die Übersetzerin eine Vorstellung von den Kenntnissen der Leserschaft hat. In weiteren Fußnoten werden die mythologisch-religiöse Figur Sybil oder der Begriff der Dreifaltigkeit erklärt. Es werden historische Informationen gegeben z. B. über den Korinths-Kanal. Manche Hintergrundinformationen werden wohl mit der Absicht geliefert, dass die ZielleserInnen die Informationen des Zietextes mit dem eigenen Wissen verbinden, so z. B. bei der Erwähnung der Belagerung Wiens durch den Autor (ebd.: 92), was von der Übersetzerin in der Fußnote acht ergänzt wird, dass es sich um den Feldzug von 1529 handeln könnte.⁸ In Bezug auf einige Moscheen oder Bauten werden in den Fußnoten der Bauherr und der Architekt genannt (ebd.: 156f.), da diese historischen Persönlichkeiten den ZielleserInnen bekannt sind.

⁸ „8 Herhalde 1529 tarihindeki seferden söz edilmektedir (sic!) –ç.n.“ (ebd.: 92).

Die zweitgrößte Gruppe bilden mit 16% die Bezeichnungen der Ortschaften. Da zwischen dem Ausgangstext und dem Zieltext eine zeitliche Distanz von fast vier Jahrhunderten liegt, kann die heutige Leserschaft mit den Namen mancher Ortschaften nichts anfangen. Das liegt daran, dass die antiken Ortsbezeichnungen aufgegriffen worden sind, die Ortsnamen einen Wandel erfahren haben oder der Autor die Namen so geschrieben hat, wie er sie gehört zu haben glaubte. Die Ortschaft, die der Autor als „Chersoneso Tracico“ (ebd.: 159) bezeichnet, wird in der Fußnote wie folgt beschrieben: „107 Khersonessos Thracia: Das ist der Name der Halbinsel Galipoli in der Antike –Anm. d. Ü.“ [Übersetzung: NB]. Die Unsicherheit des Autors über die Schreibweise offenbart sich darin, dass er Orte in zwei Formen schreibt wie bei „Sylibrea oder Selimbria“. Der aktuelle Name „Silivri“ taucht schon im Ausgangstext als Fußnote auf, im Zieltext hingegen wird er in eckigen Klammern in den Text eingezogen. Es wurde also nicht einbürgernd übersetzt. Auch sonst wurde die Ausdrucksweise des Autors weitgehend gewahrt, z. B. erscheint das kaspische Meer auch im Zieltext als *Mare Caspium*, die zielkulturelle Entsprechung „Hazar denizi“ ist eckigen Klammern ergänzt (ebd.: 159).

Den dritten Rang unter den Fußnoten nehmen die Erläuterungen der Termini bzw. Realien ein. Dazu gehören die Termini der Arzneierstellung wie *distillationibus* und *extractionibus*. Aber auch Begriffe wie *calamus* und Terebentin wurden erklärt.

In 13% der Fußnoten wird die Übersetzung selbst thematisiert. In manchen Fällen werden Übersetzungsentscheidungen erklärt oder Übersetzungsvorschläge gemacht. Manchmal bezieht sich die Übersetzerin explizit auf den Ausgangstext, indem sie auf die im Ausgangstext benutzten Begriffe eingeht. Dabei stammen diese Begriffe teilweise aus der Zielkultur. Das soll anhand des Beispiels „Genehischer“ veranschaulicht werden. Zum besseren Verständnis des Kontextes wird ein längerer Abschnitt aus dem Ausgangstext zitiert:

Ehe man aber hinauskomet, leidt nicht weidt von Constantinopel auf der linken Handt, hardt am Bosphoro, ein gahr starckes, festes Castel oder Schlos, welches mit starcken Mauren, Thürmen und Pasteien gahr wol gebauet, und mit groser Menge Geschutz wol versehen, und wirdt ingemein zum Schwarzen Thurm, [...] auf Turckisch Caracula [...] genandt, das Castel aber Genehischer²) Neuschlos, vor Zeitten, ehe es der Turck gebauet, Filea genannt. [Hervorhebung NB] (Lubenaus 1995: 3, Bd. 2).

Zum Begriff Genehischer wurde von dem Herausgeber Sahm in der Fußnote „Genuesisches“ angemerkt. Zum Vergleich werden der entsprechende Zieltext und anschließend die Rückübersetzung des kursivgedruckten Zitats angeführt: „Bazıları bu kaleye *Genehischer*¹⁷¹ [Yenihisar?] da derler. Eskiden, Türkler bu kaleyi inşa etmeden önce, buraya *Fileya* denirmiş.“ (Lubenaus 2016: 394). Dieser Zieltext könnte in der Rückübersetzung wie folgt lauten: „Manche nennen diese Burg (evtl. auch Festung) auch *Genehischer*¹⁷¹ [Neuburg?]. Bevor die Türken diese Burg erbauten, wurde sie *Fileya* genannt.“ [Rückübersetzung: NB]

Man sieht, dass die Bezeichnung Genehischer als Direktentlehnung in den Zieltext aufgenommen wurde. Die Übersetzerin hat die Ausdrucksweise des Autors gewahrt, obwohl Genehischer im Zieltext etwas befremdlich wirkt. Schließlich geht es darum, die Reisebeschreibung aus der Perspektive Lubenaus zu vermitteln. Die Übersetzerin bringt ihren Zweifel darüber, dass mit Genehischer nicht Genuesisch

gemeint ist, sondern doch eher „Yenihsar“, zum Ausdruck, indem sie den Begriff [Yenihsar?] in den Zieltext einbaut und in der Fußnote mitteilt, dass der Herausgeber dieses Wort als Genuesisch ausgelegt hat. Auch die phonetische Ähnlichkeit zwischen Genehischer und Yenihsar rechtfertigen diesen Zweifel. Sie glättet den Zieltext nicht und lässt Ungereimtheiten stehen, macht diese aber sichtbar, indem sie in der Fußnote dokumentiert, was der ausgangskulturelle Herausgeber in die Reisebeschreibung Lubenaus ergänzt hat. Dabei wird sie auch selber als Übersetzerin sichtbar.

‘Treu’ vermittelt die Übersetzerin der zielkulturellen Leserschaft *den Ton* des Autors, auch wenn es um die Übersetzung „d[er] greuliche[n] Bestia, der Mahomet“ (Lubenau 1995: 226) geht, das ist schließlich der Standpunkt des fremden Reisenden. Sie macht aber auch unmissverständlich klar, dass sie mit diesem Ton nicht einverstanden ist und schreibt in die Fußnote 121:

121 Zweifellos ist es nicht möglich, den beleidigenden Ausdrücken über den Propheten des Islams zuzustimmen. Die Worte des Autors wurden gleich, so wie sie sind, übertragen, damit sie die Geschichte bezeugen und der herrschende Zeitgeist in Europa, als das Werk verfasst wurde, demonstriert wird. (Lubenau 2016: 282)⁹ [Übersetzung: NB]

Sie fühlt sich genötigt ihre Stimme zu erheben, um zu klären, dass sie gegen diese Fremdzuschreibung ist. Möchte sie verhindern, dass sie mit den Gedanken des Autors gleichgesetzt wird? Bezieht sie sich mit diesem peritextuellen Element implizit auf die Leserschaft, um deren mögliche Reaktion einzubeziehen? Welche Rolle spielt die Ideologie des Zielkultursystems oder die Verlagspolitik?

Elf Prozent der Fußnoten werden genutzt, um auf die inhaltlichen Fehler des Autors aufmerksam zu machen. In sieben Fällen werden den zielkulturellen LeserInnen Korrekturen vermittelt. Ein Beispiel dazu bildet die Information, die Lubenau über die Wortbedeutung der Stadtbezeichnung Mekka gibt. Die Araber würden diese Stadt „Macca“ nennen, das sei eine Wohnung (1995: 246). Die Übersetzerin weist darauf hin, dass die arabische Entsprechung von Wohnung eigentlich „beyt“ ist (Lubenau 2016: 306). Die Übersetzerin nimmt mit den Korrekturen eine redaktionelle Funktion wahr.

Die Korrekturen werden von der Übersetzerin in einem neutralen Ton formuliert; manchmal wird darauf verwiesen, dass der Autor sich geirrt habe. Belege führt sie auch nicht an, wenn sie eine Jahreszahl einer historischen Begebenheit berichtigt. Ganz anders klingt der Ton der Korrektur, als Karadağ die Fußnote des Editors/Redakteurs zitiert, um die Differenz zwischen den Fußnoten des Übersetzers und des Editors/Redakteurs darzustellen, von der sie ihre Forderung ableitet, die Fußnoten des Letzteren als eine interlinguale Übersetzung zu bewerten. Dabei stützt sie ihre Forderung auf die osmanische *haşiye*-Tradition¹⁰. Während der Übersetzer in seinen Fußnoten Informationen vermittele, was auch mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie im Einklang steht, widerspreche der Redakteur mit einer langen Fußnote gestützt auf bibliografische Referenzen den Inhalten der Übersetzung. Daher sei die Leserschaft

⁹ Fußnote 121: „121 İslam dininin peygamberi hakkında sarf edilen hakaretimiz ifadelere katılmak kuşkusuz mümkün değil. Ne var ki tarihe tanıklık etmesi ve eserin kaleme alındığı dönemde Avrupa’da hâkim olan zihniyeti göstermesi için yazarın sözleri aynen aktarılmıştır (sic!) –ç.n.“ (Lubenau 2016: 282).

¹⁰ Fußnote- bzw. Anmerkungstradition

zwei verschiedenen Übersetzungen ausgesetzt, der des Übersetzers und der des Editors/Redakteurs (2012: 35-38). Eine andere Perspektive wäre, letztere als eine Leistung eines Co-Autors zu betrachten.

Eine andere Kategorie bilden auch mit elf Prozent die zielkulturellen Entsprechungen, die für ausgangskulturelle Umschreibungen eines im Grunde zielkulturellen Begriffs gegeben werden. Bei der Beschreibung türkischer Kulturphänomene bedient sich Lubenau aus dem eigenen sozusagen 'christlichen' Wortschatz, da ihm die türkischen Bezeichnungen nicht bekannt sind. So umschreibt er das Grabmal von Sultan Osman und seiner Familie als „ein andere Capelle, wie in gemein die Turcken ihre Begrebnus bauen lassen“ / „Begrebnuscapellen (Lubenau 1995: 82, Bd. 2). In der Fußnote erklärt die Übersetzerin, dass der Autor eine „türbe“ beschreibt (Lubenau 2016: 492). Im weiteren Verlauf wird im Zieltext die zielsprachliche Bezeichnung „türbe“ gebraucht. Auf diese Weise reflektiert die Übersetzerin zuerst die ausgangskulturelle Sicht des fremden Reisenden, damit die Übersetzung auf die ZielleserInnen nicht befremdend wirkt, wird danach die vertraute zielsprachliche Entsprechung benutzt. Dabei fungiert die Fußnote als eine Brücke, die ausgangstextorientierte und zieltextorientierte Übersetzungseinstellungen miteinander verbindet, sodass keine Brüche im Zieltext entstehen. Würde sie ohne jegliche Erklärung nur „şapel“ als Entsprechung für „Capelle“ benutzen, könnten die ZielleserInnen auch auf einen Translationsfehler schließen.

Die letzte Kategorie, die behandelt werden soll, sind die bibliografischen Verweise. Die Übersetzerin hat die Anmerkung von Sahm, in der Busbecqs Türkei-Briefe über seine Erlebnisse in den Jahren 1553/1562 thematisiert werden, mit der Bibliografie der Übersetzung dieser Briefe ins Türkische ergänzt (vgl. Lubenau 2016: 249). Hier hat die Übersetzerin, vergleichbar mit dem ausgangskulturellen Herausgeber, zur Aktualisierung des Textes beigetragen, indem sie auf die entsprechende zielsprachliche Lektüre verwiesen hat.

5. Abschließende Betrachtung

Die Analyse der zieltextuellen Paratexte hat gezeigt, dass die paratextuellen Praktiken zielkulturell ausgerichtet und somit auf die Bedürfnisse und Erwartungen der zielkulturellen LeserInnen zugeschnitten sind. Mit der Ergänzung des Untertitels, der Illustration über Konstantinopel, der Angabe der Auflagenzahl u. s. w. zielt die peritextuelle Gestaltung auf die Eingliederung des Buchs im Zielkultursystem ab.

Diese zielkulturellen Paratexte sollen zuerst zum Zieltext – *Text* im Genetteschen Sinne – hinführen, wozu auch der Name der Übersetzerin gehört. Anschließend sollen diese Paratexte – natürlich mit den übersetzten Paratexten zusammen – durch den *Text* führen. Durch den Text führt die Übersetzerin Türkis Noyan mit, die ZielleserInnen brauchen nur ihren Fußspuren d. h. ihren Anmerkungen in den Fußnoten zu folgen. Was verraten die Anmerkungen über die Übersetzungshaltung der Übersetzerin?

Die Untersuchung der Anmerkungen hat ergeben, dass die Übersetzerin diese zur Umsetzung unterschiedlicher Ziele eingesetzt hat. Vorwiegend vermittelt sie mit ihren Anmerkungen zusätzliches Hintergrundwissen, um etwaige Wissenslücken ergänzen, auf diese Weise wird die Rezeption der Ziellektüre erleichtert und zugleich vertieft. Die

Gattung Reisebeschreibung ist auch eine determinierende Rolle bei ihren Übersetzungsentscheidungen, nicht umsonst ist auf dem Cover die Gattung betont. Bei der *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi* geht es insbesondere darum, die Reisebeschreibung eines fremden Reisenden zu vermitteln. Dieses Ziel bestimmt ihre Übersetzungshaltung. Die Anmerkungen untermauern ihr übersetzerisches Ziel, die Perspektive des preußischen Reisenden aus dem 16. Jahrhundert im Zieltext durchscheinen zu lassen. Sie wahrt sogar teilweise die eigentümliche abendländische oder 'christliche' Ausdrucksweise des Autors oder die Umschreibungen, um im Zieltext die Fremdheit zu belassen. Das deutet auf das verfremdende Übersetzen hin, eine ausgangstextorientierte Übersetzungseinstellung, die die LeserInnen dem Originaltext näherbringen soll. Nur in wenigen Fällen wird die Übersetzung selbst thematisiert. Dazu gehören auch die seltenen Fälle, wo sie zu Anmerkungen greift, um nicht die fremden Konstrukte, die Fremdzuschreibungen, durch die Wiederholung im Zieltext nicht unkritisch fortzuschreiben. Das macht sie, um auch 'unliebsamen' Inhalt 'unverändert' zu vermitteln. Sie drückt ihre Einstellung gegenüber der abwertenden Haltung über den Islam klar aus. Hier macht sich der Druck des Zielkultursystems bemerkbar, denn ÜbersetzerInnen sind nicht losgelöst vom zielkulturellen Kontext. Eine Adaptation würde dem Ziel dieser Reisebeschreibungübersetzung zuwiderlaufen, die nächste Variante wäre die Auslassung.

Manchmal wurden mit den Anmerkungen korrigierende Eingriffe am Inhalt vorgenommen, die eine Bearbeitungsleistung darstellen, eine Leistung, die eigentlich Fachleuten zugesprochen wird. In den Anmerkungen wird die bearbeitende Funktion der Übersetzerin sichtbar. Auch die bibliografischen Verweise auf die zuvor in die Zielsprache übersetzten Reisebeschreibungen könnten als eine bearbeitende Leistung gesehen werden.

Die Anmerkungen als paratextuelle Form bieten einen Zwischenraum der Transaktion, es konnte demonstriert werden, wie zielsprachliche Paratexte die Sinnkonstruktion der Ziellektüre steuern und verändern können, sofern sich die Leserschaft darauf einlässt. In diesem Raum können Übersetzungsvorgänge transparent gemacht werden. Auf der anderen Seite bieten die Anmerkungen Mittel, mit denen sich die ZielleserInnen ein Bild von der Übersetzerin und den Rollen bzw. Funktionen machen können, die sie wahrnimmt. Sie übersetzt nicht 'bloß', sondern recherchiert und gibt zusätzliche Informationen, erklärt Hintergründe, korrigiert den Inhalt, macht auf andere Reisebeschreibungen aufmerksam, übernimmt teilweise Aufgaben, die ein Herausgeber ausführen würde. Wäre es gewagt zu sagen, dass sie teilweise schriftstellerisch tätig wird? Auf jeden Fall ist sie sichtbar, hinterlässt Spuren und diese Spuren beleuchten den Übersetzungsprozess, der sonst vorborgen bleibt.

Zur Darstellung soziologischer Zusammenhänge und historischer Entwicklungen in der Übersetzung sind paratextuelle Studien über größere Zeiträume durchzuführen.¹¹ Sie wurden in dieser Arbeit nicht ausgeführt, auch wenn sie festgestellt wurden.

¹¹ Tahir Gürçağlar (2005: 115ff.) thematisiert die Sichtbarkeit der ÜbersetzerInnen in Paratexten von den 1930er Jahren bis in die Anfänge des 21. Jahrhunderts in der Türkei.

Literaturverzeichnis

- Busbecq, Ogier Chiselin de** (2004): *Türkiye'yi Böyle Gördüm*. Ankara: Elips Kitap.
- Dernschwam, Hans** (1992): *İstanbul ve Anadolu'ya Seyahat Günlüğü*. Übers. von Yaşar Önen, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Genette, Gérard** (2016⁶): *Paratexte, Das Buch vom Beiwerk des Buches*, (2001¹), Übers. Dieter Hornig, [1987], Frankfurt: Suhrkamp.
- Gerlach, Stephan** (2010²): *Türkiye Günlüğü 1573–1576*, 2 Bd, [2007¹], Übers. S. Türkis Noyan, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Gürkan, Emrah Safa** (2014): “50 Günde Devr-i Bahr-ı Sefid: Königsbergli Lubenau'nun Kadırgayla İmtihani”, *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies*, XLIII, S. 273-300.
- Heberer, Michael** (2003): *Osmanlıda Bir Köle. Brettenli Michael Heberer'in Anıları. 1585–1589*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Karadağ, Ayşe Banu** (2012): “Bir Diliçi Çeviri Örneği: ‘Dipnotlar’”, in: *Çeviribilim: Çeviri ve Çeviri İncelemeleri Dergisi* 8, S. 35-39.
- Kula, Onur Bilge** (2011): *Batı Edebiyatında Oryantalizm I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kurak, Kemal** (2004): “Osmanlı'yı Seyyahlardan Okumak”, in: *Düşünce ve Tarih*, 49, S. 34-42. <http://kemalkurak.blogspot.com/2015/04/osmanly-seyyahlardan-okumak.html> (15.07.2018)
- Lubenau, Reinhold** (1995²): *Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau*, Bd 1,2; [Hg. W. Sahn, Bd1 1914¹, Bd 2 1930¹], Hg. Fuat Sezgin, Frankfurt: Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften.
- Lubenau, Reinhold** (2016²): *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi, Osmanlı Ülkesinde 1587–1589*, Bd. 1 (1–464) &Bd. 2 (465–836), (2012¹), Übers. S. Türkis Noyan, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Tahir Gürçağlar, Şehnaz** (2005): *Kapılar, Çeviri Tarihine Yaklaşımlar*, İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Wolf, Michaela** (2012): *Die vielsprachige Seele Kakaniens*. Wien / Köln / Weimar: Böhlau.
- Yücel, Hasan Âli** (2008²): “Tercüme'nin İlk Sayısına Önsöz” [1940], in: Mehmet Rifat (Hg):, *Çeviri Seçkisi I, Çeviriyi Düşünenler*, (2004¹), İstanbul: Sel Yayıncılık, S. 81-82.

Internetquellen

<https://translex.ege.edu.tr/tr-5922/biyogram.html> (15.11.2018)

Orientalische Einflüsse in den türkischen, aserbaidchanischen und georgischen Märchenübersetzungen der Gebrüder Grimm^{1*}

Begüm Kardeş^{id}, Ankara

Öz

Grimm Masallarının Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi ve Gürcüce Çevirilerinde Oryantal Etkiler

Alman Edebiyatı Grimm Kardeşlerinin masalları olmadan düşünülemez. Masallar Alman kültürünü temsil etmekte ve yalnızca çocuk ve gençlere değil aynı zamanda yetişkinler için de uygundur. Nesilden nesile kültür aktarımının yanı sıra halkı bilgilendirip aydınlatmak da amaçları arasındadır. Grimm masalları sadece Avrupa ülkelerinde değil, Gürcistan, Azerbaycan ve Türkiye gibi ülkelerde de çok ilgi çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı Grimm masallarının Gürcüce, Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi çevirilerinde oryantal etkilerini araştırıp yorumlamaktır. Bunun için ise *Rotkäppchen* ve *Der Wolf und die sieben Geißlein* masalları kullanılacaktır. Paralel olarak da çeviriler Almanca kaynak dili ile karşılaştırılıp farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulacaktır.²

Anahtar Sözcükler: Çeviri, Masallar, Grimm Kardeşler, Almanca, Türkiye Türkçesi, Gürcüce, Azerbaycan Türkçesi

Abstract

Die deutsche Literatur ist ohne die Märchen der Gebrüder Grimm nicht zu denken. Sie verkörpern die deutsche Kultur und sind sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene geeignet. Neben der Kulturvermittlung von Generation zu Generation haben die Märchen der Gebrüder Grimm den Zweck, das Volk zu belehren und aufzuklären. Die Märchen sind nicht nur in europäischen Ländern gängig, sondern stoßen auch in anderen Ländern wie Georgien, Aserbaidshan und der Türkei auf großes Interesse.

Die vorliegende Arbeit hat die Absicht, orientalische Einflüsse in den georgischen, aserbaidchanischen und türkischen Märchenübersetzungen der Gebrüder Grimm zu analysieren und diese zu deuten. Hierfür wird von den Märchen *Rotkäppchen* und *Der Wolf und die sieben Geißlein* Gebrauch gemacht. Parallel dazu werden die Übersetzungen mit der deutschen Ausgangssprache in Vergleich gesetzt und somit sowohl Differenzen als auch Gemeinsamkeiten aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Übersetzung, Märchen, Gebrüder Grimm, Deutsch, Türkisch, Georgisch, Aserbaidshanisch

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung eines mündlichen Vortrags, gehalten auf dem XIV. internationalen Germanistikkongress an der Universität Atatürk vom 25.-27. Oktober 2018 in Erzurum.

² In der Arbeit kommen Abkürzungen vor, die folgende Bedeutung haben: D = Deutsch, TR = Türkisch, AZE = Aserbaidshanisch und GEO = Georgisch.

Der Ausgangspunkt

Die Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Hacettepe Universität Ankara startete ein Projekt mit den Universitäten Ivane Javakhshvili in Tiflis und der Staatlichen Universität in Baku. Das Thema war es, bestimmte Märchen der Gebrüder Grimm auf deren Übersetzungen ins Türkische, Aserbaidshaische und Georgische hin zu untersuchen, einen Vergleich untereinander zu machen und somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorzuheben und ein Fazit daraus zu schließen.

Die Ausführung der Arbeit

Es wurden nacheinander Seminare in Ankara, Baku und Tiflis von den zuständigen Dozenten gehalten, damit die Studenten ein gewisses Input in Bezug auf die Themenbereiche der Übersetzungswissenschaft und der Märchen erhalten. Nachdem die vorher bestimmten Märchen unter den Studenten der jeweiligen Universitäten verteilt wurden, hatte somit jede Gruppe eine entsprechende Partnergruppe an der anderen Universität. Eine vorgefertigte Tabelle half den Studenten, die mot à mot untersuchten Märchen festzuhalten. Die Märchen wurden Satz für Satz untersucht und in einer vorgefertigten Tabelle festgehalten. Am Ende wurden die Ergebnisse der Untersuchung über das Computerprogramm *Skype* gegenseitig vorgetragen.

Welches Ziel hatte das Projekt?

Das Projekt, das zusammen mit den Nachbarstaaten Georgien und Aserbaidshai durchgeführt wurde, hatte vielerlei Absichten: Einerseits wurde beabsichtigt, dass die Jugendlichen dieser Länder eine Möglichkeit haben, zu kooperieren und sich somit näher kennen zu lernen. Andererseits wurde auch auf die Erfahrung des Kultur- und Bildungswesens des anderen Landes Wert gelegt. Des Weiteren wurden neue Perspektiven in Bezug auf die zukünftige Bildung in diesen Ländern und die individuelle Weiterentwicklung geöffnet. Mit der anschließenden Exkursion nach Tiflis und die Rückexkursion nach Ankara, hatten die Studierenden in beiden Ländern die Möglichkeit, sich einen Einblick in das Bildungssystem des anderen Landes zu verschaffen und die akademischen Zukunftspläne dementsprechend zu gestalten. Als letzteres gilt das weitere Pflegen der freundschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen der Türkei, Aserbaidshai und Georgien, auf die ein besonderer Wert gelegt werden muss.

Theoretisches zur Übersetzung von literarischen Werken

Obwohl die Übersetzungswissenschaft als eigenständige Disziplin erst seit den 1950er Jahren in den Vordergrund rückt, ist das Übersetzen an sich schon viel älter und geht bis in die Antike zurück (Siever 2015: 8). Anders als das Dolmetschen, ist mit der Übersetzung, die schriftliche Übertragung von einer Sprache in eine andere gemeint. Neben der Übersetzung von Fachtexten, bilden literarische Texte einen zentralen Bereich in der Übersetzung (Stolze 2016: 9). Vor der Übersetzung von literarischen Texten, sollte geklärt sein, was literarische Texte überhaupt sind: Sie unterscheiden sich von anderen Textsorten in ihrer Literarizität. Im *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* treten Literarizität und Poetizität als Synonyme auf, wobei für die Literarizität drei Bedeutungen zu unterscheiden sind: Zum einen wird er auf den

Sprachgebrauch bezogen und meint das Formen des Sprachmaterials, wodurch diese sich von der Alltagssprache abhebt. Auch kann der Begriff auf Textsorten angewandt werden und bestimmt somit, welcher Text literarisch ist und welcher nicht. Unter literarischen Texten sind hauptsächlich solche zu verstehen, die in gebundener Sprache geschrieben sind und sich somit von denen, die die Alltagssprache aufweisen, unterscheiden (Winko 2009: 374). Darunter wird zudem nicht nur das Wesen des Textes verstanden, sondern auch die Art der Informationsverarbeitung; d.h., dass die Einstellung des Rezipienten zum Text poetisch oder literarisch sein kann (ebd.). Im Gegensatz zu Fach- und Gebrauchstexten, deren Hauptzweck die Vermittlung von Informationen sind, haben literarische Texte neben Informationsvermittlung auch eine poetische Funktion, nämlich die zusätzliche „Vermittlung von Form und Stil des Ausgangstexte“ (Nikula 2012:188).

Vor allem bei den literarischen Texten besteht die Problematik der Übersetzbarkeit (Äquivalenz), da diese hauptsächlich die Kultur der Ausgangssprache in die Zielsprache übertragen und sich somit von sachlichen Texten unterscheiden.

Eine mögliche Übersetzungslösung hat der tschechische Literaturtheoretiker Jiří Levý entwickelt, wobei er großen Wert auf den Erhalt der Literarizität bei der Übertragung legt. Das Ziel des Übersetzers soll dabei sein, beim Leser eine Illusion zu erwecken, er würde keine Übersetzung, sondern das Original lesen (zit. n. Stolze 2016: 24). Unter den Merkmalen von literarischen Texten nennt Levy „Rhythmus, Klang, kreative Formen und Normabweichung“, die der Übersetzer durch sein literarisches Einfühlungsvermögen und seine Fertigkeit, diese literarische Qualität zu übertragen versucht (ebd.: 24).

Zu den Gebrüder Grimm und den Märchen

Schon im frühen Alter werden Kinder mit Geschichten von den Gebrüder Grimm, Hans Christian Andersen oder E.T.A. Hoffmann konfrontiert und machten somit Bekanntschaft mit der literarischen Gattung des Märchens. Besonders die *Kinder- und Hausmärchen* der Gebrüder Grimm, die im Jahre 1812/1815 in zwei Bänden erschienen, sind heute noch ein unabdingbares literarisches Werk für Jedermann (Vitt 2002: 1). Während aber die Märchen von Hans Christian Andersen unter Kunstmärchen kategorisiert werden, sind die Märchen der Gebrüder Grimm zu den Volksmärchen zuzuordnen.

Volksmärchen unterscheiden sich von den Kunstmärchen dadurch, dass sie Gemeinschaftsdichtung sind und somit der Autor, Ort und Datum dieser Erzählungen unbekannt ist. Diese Märchen wurden zunächst vom Volk untereinander mündlich übertragen und zuletzt von bestimmten Personen (hier die Gebrüder Grimm) gesammelt und niedergeschrieben. Zentrale Eigenschaften des Volksmärchens sind ein gutes Ende (*Happy End*), die Erfüllung der Wünsche und die Überwältigung der Ängste und Problemstellungen in der Geschichte. Die Definition der Kunstmärchen ist bis heute nicht eindeutig, doch betont wird immer die Bekanntheit des Autors. Wie oben erwähnt ist Christian Andersen verantwortlich für seine Märchen, während nur die schriftliche Verfassung der Volksmärchen von den Gebrüder Grimm durchgeführt wurde (vgl. Hattar 2009).

Allgemeines und Geschichtliches zu *Rotkäppchen*

Es ist heute nicht zu bestreiten, dass diverse Versionen vom Märchen *Rotkäppchen* existieren. Noch vor den Gebrüder Grimm, hat der französische Schriftsteller Charles Perrault 1697 seine Märchensammlung *Contes de ma mère l'Oye* veröffentlicht, in der das Märchen somit das erste Mal verschriftlicht wurde (Bregelmann 2003: 6). Die Fassung der Grimms Brüder ist dennoch heute am bekanntesten und es wird davon ausgegangen, dass das Märchen zum Teil auf die Geschichte der damals 21 Jahre alten Johanna Isabella Hassenpflug basiert oder auf die Nacherzählung des Werks *Tragödie vom Leben und Tod des kleinen Rotkäppchens* von Ludwig Tieck (vgl. Scherf 1982). Da dieses Märchen zur Gattung der Warn- und Schreckenmärchen gehört und der Wolf das Böse repräsentiert, geht man davon aus, dass die ursprüngliche Version seitens der Gebrüder Grimm kindertauglich bearbeitet und in das Band der *Kinder- und Hausmärchen* aufgenommen wurde.

Analyse von Beispielstellen im Märchen

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|---------------------|--|---|----------------------------|
| 1 | Es war einmal [...] | Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde. | Biri var idi biri yox idi balaca bir qiz var idi. | ოცო და არა ოცო რა [...] |

(Tab. 1: *Rotkäppchen*, 1. Sektion)

Kommentar zu Nr. 1:

Während das Märchen im Originalen mit „Es war einmal [...]“ beginnt und keine Negation folgt, kommt im Türkischen, Aserbaidshanischen und Georgischen im Folgenden eine Negation wie „und es war keinmal“ vor. So weisen alle drei Sprachen einen gemeinsamen Beginn des Märchens auf, während im Türkischen noch zusätzlich ein kulturell bedingtes Sprichwort zu Beginn jedes Märchens angehängt wird: „[...] evvel zaman içinde kalbur saman içinde“. Eine wortgetreue Übersetzung ins Deutsche kann folgendermaßen aussehen: „Es war einmal, als das Sieb im Stroh war.“ Doch die drei Übersetzungen zeigen, dass sie in ihren Kulturen übereinstimmen und somit den gleichen Beginn haben.

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|-------------------------|-------------------|--------------|----------------|
| 2 | [...] eine Flasche Wein | [...] al şu süti. | Bir şüşə süd | ბოთლი ღვინო |

(Tab. 2: *Rotkäppchen*, 2. Sektion)

Kommentar zu Nr. 2:

Wie dieser Satz zeigt, spielen bei Märchenübersetzungen auch kulturelle und religiöse Faktoren eine enorme Rolle. Da Georgien ein christlich geprägtes Land ist, und es schon seit dem Mittelalter in Europa eine Tradition war, kranken Menschen Wein als Mitgift mitzubringen, widerspiegelt sich diese Tradition auch in der Übersetzung. Aufgrund des Verbots von Alkohol im Islam und dadurch, dass aus kultureller Sicht

man kranken Menschen in Aserbaidschan und in der Türkei keinen Wein, sondern Milch übergibt, wurde im Märchen der Wein durch Milch ersetzt. Außerdem ist es in der Türkei eine gängige Annahme, dass Milch als Gegengift gegen die sich im Körper befindenden krankhaften Zellen dient.

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|--------------------------------|----------------------------|--------------------|----------------|
| 3 | [...] gab ihr die Hand darauf. | [...] annesine söz vermiş. | Anasına söz verdi. | გამოე მშვიდობა |

(Tab. 3: Rotkäppchen, 3. Sektion)

Kommentar zu Nr. 3:

Im Deutschen ist dieser Satz ein Sprichwort und hat die Bedeutung eines Versprechens. Obwohl Rotkäppchen der Mutter *die Hand darauf* gibt, also es ihr verspricht, nicht zu sehr zu trödeln, tut sie dies trotzdem. Eine Entsprechung dieser Redewendung gibt es auch im Türkischen und Aserbaidschanischen. Im Georgischen hat die Übersetzung eher eine Bedeutung des Abschiednehmens, daher kann folgender Übersetzungsvorschlag gemacht werden: პირობა მისცა/დაპირდა.

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|--------------|--------------------------------------|-----|-----|
| 4 | X | Büyükanne me götürüyorum birazını... | X | X |

(Tab. 4: Rotkäppchen, 4. Sektion)

Kommentar zu Nr. 4:

Auch gibt es Textstellen im Märchen wie diese, bei der eine zusätzliche Ergänzung in den Übersetzungen gemacht wurde. Diese Art von Hinzufügungen werden gemacht, um den Kontext des Märchens verständlicher zu gestalten, falls dieser kompliziert erscheint. Im Türkischen wurde eine Ergänzung gemacht, die im Deutschen soviel bedeutet wie *Einiges bringe ich meiner Großmutter [...]*. Im Aserbaidschanischen und Georgischen wurde diese zusätzliche Ergänzung nicht gemacht. Man geht davon aus, dass diese Ergänzung im Türkischen gemacht wurde, um Missverständnissen zu entgehen.

Allgemeines und Geschichtliches zu *Der Wolf und die sieben Geißlein*

Das bekannte Märchen der Gebrüder Grimm befindet sich an der 5. Stelle der *Kinder- und Hausmärchen*. Neben dieser Version gibt es noch die Fassungen von Ludwig Bechstein und August Stöber, die aber eher kurz gefasst sind, als die der Gebrüder Grimm. Details, wie der Wolf seine Pfote in Mehl tunkt oder seine raue Stimme mithilfe von Kreide verfeinert, sind in den anderen beiden Fassungen nicht vorhanden (vgl. Tischner 2007). Das süddeutsche Wort *Geißlein* wird von den Gebrüder Grimm erst in späteren Ausgaben benutzt, während erst das hessische Wort *Geißerchen* verwendet wurde. Die Figur der Geiß basiert auf der Mythologie von Kronos, der all seine Kinder außer Zeus afaß. Eine Ziege kümmerte sich um den Zeus, der sich in der Höhle versteckte und somit auch das Kind einer Ziege genannt wurde (ebd.)

Analyse von Beispielstellen im Märchen

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|------------------------|--|--|------------------------------------|
| 1 | Es war einmal [...] | Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde [...] | Biri var imiş, biri yox imiş, əvvəl zaman içində xəlbir saman içində [...] | ოცო და არა ოცო რა, ოცო [...] |

(Tab. 5: Der Wolf und die sieben Geißlein, Sektion 1)

Kommentar zu Nr. 1:

In allen vier Sprachen (D, TR, AZE und GEO) ist eine Eingangsformel zu diesem Märchen vorzufinden. Sie unterscheiden sich vom Originalen dadurch, dass im Türkischen, Aserbaidshanischen und Georgischen nach dem *es war einmal* ein *es war keinmal* folgt. Diese Sektion ähnelt der Sektion 1 im Märchen *Rotkäppchen*. Somit wurde eine Hinzufügung in diesen Sprachen gemacht – in diesem Fall ein Abzählreim - um das Dichterische und Märchenhafte mehr zum Ausdruck zu bringen.

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|----------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------|
| 2 | [...] eine alte Geiß [...] | [...] anne keçi [...] | [...] ana keçi [...] | ერთი ბებერი თბა |

(Tab. 6: Der Wolf und die sieben Geißlein, Sektion 2)

Kommentar zu Nr. 2:

Im Türkischen und Aserbaidshanischen wurde das Adjektiv *alte* [...] weggelassen. [...] *eine alte Geiß* wurde in diesen beiden Sprachen mit *Mutter Ziege* übersetzt. Somit wurde betont, dass diese Geiß älter ist als die sieben Geißlein. Im Georgischen wurde für diese Stelle eine interlineare Übersetzung gemacht. Im Orient ist es gängig, dass man alte Menschen, insbesondere Frauen nicht als Fremde, sondern direkt als eigene Mutter ansieht. So spiegelt sich die Wärme in der Kultur und unter den Mitmenschen wider.

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|---|--|---------------------------------------|--|
| 3 | [...] seid auf eurer Hut vor dem Wolf. | [...] aman şu canavar kurttan sakının kendinizi! | [...] özünüzü qurddan gözləyin. | ფროხილად იყავით მგელი არ შემოგეპაროთ |

(Tab. 7: Der Wolf und die sieben Geißlein, Sektion 3)

Kommentar zu Nr. 3:

Die Textstelle im Deutschen ist eine Redewendung - *auf der Hut sein* bedeutet, dass der Betroffene vorsichtig sein oder sich vor etwas in Acht nehmen soll. In diesem Falle ist es der Wolf, vor dem sich die Geißlein hüten sollen. Diese Redewendung wurde nicht mit einer entsprechenden Redewendung in die Zielsprachen übersetzt, sondern es wurde eine Umschreibung bevorzugt. Im Türkischen wurde noch ein *aman* davorgesetzt, was so viel bedeutet wie *um Gottes willen* oder *ach*. Dies zeigt wieder den orientalen Einfluss, da dieses Wort sehr gängig ist um Schrecken, Verwunderungen oder Ängste

auszudrücken. Im Georgischen wurde keine Redewendung benutzt, sondern eine schlichte Aussage wie *Pass auf [...]*.

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|--|--|-------------------------|---------------------------------|
| 4 | [...] so frißt er euch alle mit Haut und Haar. | [...] sizi postunuzla kemiğinizle yutar. | O, sizi diri-diri udar! | თორემ ჩლიქებთანდ შეგახრამუნებთო |

(Tab. 8: *Der Wolf und die sieben Geißlein*, Sektion 4)

Kommentar zu Nr. 4:

Mit *Haut und Haar* ist in Bezug auf den Redensarten-Index (Udem 2018) eine Redewendung im Deutschen. Da die Haut und das Haar das Äußere des menschlichen Körpers sind, vertreten sie die Vollständigkeit und das Extreme. Das ist eine kürzere Form zu zeigen, dass der vollständige Körper von den Zehen bis zu den Haarspitzen gemeint ist.

Im Türkischen wurde keine entsprechende Redewendung verwendet. Aber das Wort *post* wird eher bei Tieren verwendet und hat die Bedeutung von Fell oder auch ggf. Haut (bei Tieren). Zusätzlich zu diesem Fell wurden auch die Knochen erwähnt, was im Gesamten wieder die Vollständigkeit betont. Dies zeigt natürlich wieder den orientalen Einfluss in der Übersetzung, denn das Wort *post* wird hier im übertragenen Sinne verwendet, was eine übliche Anwendung in türkischen literarischen Texten ist.

Im Aserbaidshanischen dagegen wurde statt Haut, Fell und Haar das Wortpaar *diri-diri* verwendet, das im Deutschen die Bedeutung von *lebendig* oder *leiblich* trägt. Im Georgischen wurde diese Stelle mit etwa *Ich werde dich aufessen* übersetzt. Dabei handelt es sich um den Wolf, also müsste hier als Personalpronomen die dritte Person Singular (er) benutzt werden, wie etwa *Der Wolf [...]* oder *er [...]*.

| Nr. | D (Original) | TR | AZE | GEO |
|-----|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|-----|
| 5 | [...] schwarze Füße [...] | [...] kara kara ayakları [...] | [...] qara pəncələr [...] | X |

(Tab. 9: *Der Wolf und die sieben Geißlein*, Sektion 5)

Kommentar zu Nr. 5:

Die Übersetzung der *schwarze(n) Füße* erfolgte im Türkischen durch ein *Hendiadyoin*, nämlich *kara kara*. *Kara* kann ins Deutsche mit *schwarz* oder *dunkel* übersetzt werden. Wie schon oben erwähnt wird durch ein *Hendiadyoin* eine Betonung hervorgerufen. Das Wort *schwarz* müsste ins Türkische eigentlich als *siyah* übertragen werden. Doch mit dem *Hendiadyoin kara kara* wird dem Text das Literarische hinzugefügt und somit einem Märchen geeignete Sprache bevorzugt.

Ins Aserbaidshanische wurden Füße mit *pəncələr* übersetzt, welches im Deutschen als Pfoten verstanden werden kann. Da es sich um einen Wolf handelt, ist die Wortwahl im Aserbaidshanischen zutreffend. Im Georgischen wurde diese Stelle ausgelassen.

Schlussbetrachtung

Der Vergleich der Märchen *Rotkäppchen* und *Der Wolf und die sieben Geißlein* in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Aserbaidschanisch und Georgisch führt zu vielerlei Ergebnissen: Schon die Eingangsformel in diesen drei Sprachen unterscheidet sich sehr von der der Ausgangssprache und zeigt somit eine Distanz der drei Zielsprachen zur Ausgangssprache. So stößt man auf den ersten orientalischen Einfluss schon in der Eingangsformel. Dass die aserbaidschanische Sprache Ähnlichkeiten mit der türkischen aufweist, ist unumstritten. Doch hier wird auch eine Ähnlichkeit zum Georgischen sichtbar und somit kommen – wenn in geringem Umfang – kulturelle Gemeinsamkeiten auf. Obwohl Georgien und Deutschland die Religion, nämlich das Christentum, gemein haben, wird die georgische Übersetzung sehr vom Orientalen beeinflusst. Der Hauptgrund dieser Art von Differenzen ist zunächst die kulturelle Bedingtheit. Schwieriger ist es bei Redensarten oder Sprichwörtern, die häufig in Märchen vorkommen. Da das Orientalische in den drei Sprachen vorzufinden ist, sind auch insbesondere Sprichwörter ähnlich übersetzt worden. Der orientalische Einfluss ist insbesondere hier zu sehen: Die Flasche Wein, die Rotkäppchen im originalen Text ihrer Großmutter mitbringen will, kann ins Türkische und Aserbaidschanische aus religiösen, kulturellen und traditionellen Gründen nicht interlinear übertragen werden. Dass man in diesen Sprachen und auch in deren zugehörigen Ländern kranken Menschen aus Tradition keine Flasche Wein mitbringt, sondern eher Milch ist konventionell und kulturell bedingt. An diesem Beispiel ist die Rolle der Beziehung zwischen Sprache und Kultur deutlich sichtbar und aufgrund dieser Beziehung sind Übersetzungsdifferenzen vorherzusehen. Treten im Aserbaidschanischen, Türkischen und Georgischen untereinander Differenzen in den Übersetzungen auf, so ist von unterschiedlicher Kultur dieser Sprachen und deren zugehörigen Länder die Rede. Es gibt aber auch Stellen im Märchen, die sowohl in der aserbaidschanischen als auch in der türkischen Zielsprache identisch sind, welche auf eine gemeinsame Kultur und Tradition hindeuten. Es ist jedoch auch möglich, dass der Übersetzer bewusst Veränderungen in der Zielsprache vorgenommen hat, um das Verständnis oder die Rezeption des Textes zu vereinfachen, worin orientalische Einflüsse ebenfalls sichtbar werden. Hierzu zählen Methoden wie die Umschreibung von Sätzen, Ergänzung von Wörtern, Wortpaaren oder Hinzufügungen, die den Sachverhalt genauer erläutern. Eine solche Assimilationstechnik ist nicht unwahrscheinlich - sie ist oftmals sogar erforderlich.

Im Großen und Ganzen kann zusammenfassend betont werden, dass durch die Übersetzungen in diesen Sprachen sowohl Parallelen als auch Differenzen in den betroffenen Sprachen und ihren zugehörigen Ländern vorzufinden sind. Da wie schon erwähnt die Sprache mit der Kultur eng verbunden ist, kann man auch auf kulturelle Analogien hin verweisen. Dass die aserbaidschanische Sprache und Kultur in vielen Aspekten mit der türkischen übereinstimmen, ist aus sprachgeschichtlicher und kultureller Perspektive wohl bekannt. Doch die vorliegende Arbeit unterstreicht somit diese Annahme und führt diese Gemeinsamkeiten dem Leser nochmals deutlich vor Augen.

Trotz der christlich-orthodoxen Prägung Georgiens, sind in Anlehnung an die Übersetzungen, kulturelle Parallelen zu Aserbaidschan und der Türkei vorzufinden. Dieses Resultat zeigt, dass das Dreiländereck Türkei-Aserbaidschan-Georgien als eine

wichtige Brücke – in erster Linie unter sich – dann aber auch zwischen Europa und dem Kaukasusgebiet fungiert, welche für eine zukünftige, friedliche und freundschaftliche Beziehung stets gepflegt und weiter ausgearbeitet werden muss und die Sprachwissenschaft ein Teil dazu beitragen kann.

Abschlusskommentar zum Projekt

Das gemeinsame Projekt lief über mehrere Semester, erforderte viel Geduld und zielstrebiges Arbeiten. Da es sich um Fernseminare handelte, war es wichtig, die Kommunikation mit beiden Universitäten aufrecht zu erhalten und eine stetige Informationsvermittlung zu gewähren. Durch diese Zusammenarbeit hatten die Studenten nicht nur die Möglichkeit, einen Einblick in die sprachlichen Unterschiede zu bekommen, sondern wurden auch in das Bildungssystem, das akademische Arbeiten und in die kulturelle Lebensweise des Anderen integriert. Das Feedback der Studenten zeigte auf, dass die Kommunikation über die deutsche Sprache manchmal schwer fiel, weil es Studenten gab, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichend waren. Dieses Problemfeld ist somit gleichzeitig eine Möglichkeit, über es zu diskutieren und eventuell Lösungsansätze zu entwickeln. Doch im Großen und Ganzen hatte sich das Projekt gelohnt und definitiv einen Mehrwert eingebracht. Somit waren nicht nur Dozenten im Vorteil, sondern mit ihnen auch die motivierten Studenten.

Literaturverzeichnis:

- Braungart Georg, Fricke Harald & Grubmüller, Klaus et. al.** (2007): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*. Bd. II: H - O. München: Walther de Gruyter Verlag.
- Bregelmann, Uta** (2003): *Vergleich der Fassungen des Märchens Rotkäppchen: Gebrüder Grimm/Charles Perrault*. Studienarbeit. München: Grin Verlag.
- Grimm Jakob & Wilhelm** (2013): *Kinder – und Hausmärchen*. [South Carolina]: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hattar, Susanne** (2009): *Auseinandersetzung mit Volks- und Kunstmärchen unter besonderer Berücksichtigung tiefenpsychologischer Aspekte und der Umgang mit der Angst anhand der Textgrundlagen „Jorinde und Joringe“ und Ludwig Tiecks „Der blonde Eckbert“*. Studienarbeit. München: Grin-Verlag.
- Mackowiack, Klaus** (2011): *Die häufigsten Stilfehler: und wie man sie vermeidet*. München. Verlag C.H.Beck.
- Nikula, Henrik** (2012): *Der literarische Text - eine Fiktion: Aspekte der ästhetischen Kommunikation durch Sprache*. Tübingen. Francke Verlag.
- Scherf, Walter** (1982): *Lexikon der Zaubermärchen*. Stuttgart: KrönerVerlag.
- Siever, Holger** (2015): *Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.
- Stolze, Radegundis** (2016): *Übersetzungstheorien*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.
- Şipal, Kâmuran** (2003): *Grimm Masalları 1-2*. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vitt, Yvonne** (2002): *Märchen der Gebrüder Grimm. Eine Entwicklungsgeschichte von der Naturpoesie zum Kinderklassiker*. Studienarbeit. München: Grin-Verlag.
- Winko, Simone** (2009): Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: *Grenzen der Literatur: zu Begriff und Phänomen des*

Literarischen, Hrsg. von Simone Winko, Fotis Jannidis, Gerhard Lauer. München: Walter de Gruyter Verlag.

Internetquellen

Redensarten-Index, verfügbar unter: https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~mit%20Haut%20und%20Haaren&suchspalte%5B%5D=rart_o u [21.11.2017]

Tischner Heinrich: *Märchen erklärt*, verfügbar unter: <http://www.heinrich-tischner.de/50-ku/marchen/marchen/geislein.htm> [25.11.2017]

Türkische und deutsche Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg am Beispiel von Postkarten¹

Mehmet Osman Toklu , Ankara

Öz

Posta Kartları Örneğinde Dünya Savaşında Türk ve Alman Savaş Propagandası

İlk defa öldürme endüstrisinin ürünleri olan birçok yeni silahın kitlesel olarak kullanıldığı Birinci Dünya Savaşı (1914–1918), aynı zamanda insanlık tarihindeki ilk medya savaşıydı. Yüksek baskı sayısına sahip bir basın, reklamlar ve sinemalar Birinci Dünya Savaşı'nın başlangıcından çok daha önce Avrupa ve Amerikan kültürünün yaygın bir parçası olmuştu. Bu çerçevede, Dünya Savaşı, medya sistemi üzerinde muazzam bir hızlandırıcı etkiye sahipti. Savaş, devletlerin eşgüdümündeki propaganda ile bağlantılı olarak, ilgili ülkelerde toplumsal yaşamın neredeyse her yönünü kapsamıştı. Birinci Dünya Savaşı sırasında kitaplar, gazeteler, dergiler, posterler, afişler, broşürler, resimler, madalyalar, kartpostallar, fotoğraflar, müzik ve sinema, radyo yayınları gibi medya araçları, hatta seramik ve cam objeler gibi çok farklı nesnelere bile savaş propagandası amacıyla kullanıldı.

Bu bildiriye, Birinci Dünya Savaşı öncesi ve sırasında hem Merkezi Güçler hem de İtilaf Devletleri ve Müttefikler tarafından propaganda malzemesi olarak yaygın bir biçimde kullanılan Alman ve Osmanlı propaganda kartpostalları örnekleriyle incelemiştir. Almanya ve Avusturya'da basılan bu kartpostallarda, çoğunlukla Türk, Alman, Avusturyalı ve Bulgar çocuklar, özellikle ilgili devletlerin üstünlüğüne, savaşın doğruluğuna halkı ve özellikle çocuklarını inandırmak, savaşın acılarını ve sefaletini önemsizleştirmek için propaganda amaçlı bir motif olarak kullanılmıştır. Bu bildiriye, bu kartpostallara yansıyan, Batı'ya özgü bakışa dayalı Türk imgesi de ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Birinci Dünya Savaşı, Propaganda, Savaş Propagandası, Propaganda Kartpostalları, Propaganda Kartpostallarında çocuk motifi, Türk ve Alman Kartpostalları.

Abstract

Der Erste Weltkrieg (1914 -1918), in dem viele neue Waffen, die Produkte der Industrie des Tötens erstmals flächendeckend eingesetzt wurden, war auch der erste Medienkrieg in der Geschichte der Menschheit. Eine auflagenstarke Presse, Werbeaktionen und Kinos waren längst vor dem Beginn des ersten Weltkriegs ein weit verbreiteter Bestandteil der europäischen und amerikanischen Kultur. Der Weltkrieg übte jedoch außerordentlich beschleunigende Wirkung auf das Mediensystem aus, das in Verbindung mit einer von Staaten koordinierten Propaganda fast jeden Bereich des gesellschaftlichen Lebens in den jeweiligen Ländern ergriff. Viele Medienmittel, wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Plakate, Maueranschläge, Flugblätter, Bilder, Medaillen, Postkarten, Fotografien, Musik und Filme, Rundfunksendungen, sogar auch ganz verschiedene Keramik- und Glasgegenstände wurden während des Ersten Weltkrieges zum Zweck der Kriegspropaganda verwendet.

In diesem Beitrag werden vor allem die deutschen und osmanischen Propagandapostkarten von diesen oben erwähnten Propagandamaterialien anhand von Beispielen behandelt, da Postkarten vor und während des Ersten Weltkriegs als Propagandamaterial sowohl von den Mittelmächten als auch von den Ententen und Alliierten gebraucht worden sind und dieses beliebte Medium sehr breite Verwendung

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung meines gleichnamigen Vortrags auf dem XIV. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress an der Atatürk Universität in Erzurum "Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur" vom 25. bis 27. Oktober 2018.

zeigte. In diesen Karten, die in Deutschland und Österreich gedruckt wurden, wurden sehr oft türkische, deutsche, österreichische und bulgarische Kinder auch als ein Propagandamotiv verwendet, um die Bevölkerung besonders Kinder von der Überlegenheit der jeweiligen Staaten und der Richtigkeit des Krieges zu überzeugen und das Leid und Elend des Krieges zu verharmlosen. Unser Anliegen ist es, das auf dem okzidental Blickwinkel beruhende Türkenbild zu untersuchen, das sich in diesen Postkarten spiegelt.

Schlüsselwörter: Der Erste Weltkrieg, Propaganda, Kriegspropaganda, Propagandapostkarten, Kinder als Motiv der Propagandapostkarten.

Der Erste Weltkrieg (1914 -1918), der der erste industriell geführte Massenkrieg und der erste "totale" Krieg der Menschheitsgeschichte war, wurde in Europa, dem Nahen Osten, in Afrika, Ostasien und auf den Weltmeeren geführt und dessen wesentlichen Beteiligten Deutschland, Österreich-Ungarn, das Osmanische Reich und Bulgarien einerseits sowie Frankreich, Großbritannien, Russland, Serbien, Belgien, Italien, Rumänien, Japan und die USA andererseits waren. Am Ende des Krieges befanden sich 25 Staaten mit insgesamt 1,35 Milliarden Menschen im Kriegszustand, das waren rund drei Viertel der damaligen Erdbevölkerung, und niemals zuvor war die Zivilbevölkerung so unmittelbar ins Kriegsgeschehen einbezogen (wissen.ARD.de 2018).

Im Ersten Weltkrieg kämpften nicht nur Armeen in solch gigantischen Größenordnungen gegeneinander, sondern wurden so viele neue Waffen, die Produkte der Industrie des Tötens, erstmals oder erstmals flächendeckend eingesetzt, um sich gegenseitig zu töten. Zu den neuen Waffen gehörten: Flammenwerfer, Maschinengewehre, Panzer, schwere Kanonen, Giftgas, Bomben, die die Zeppeline auf Antwerpen in Belgien oder auf englische Städte warfen. Am Ende des Ersten Weltkriegs, der auch als „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ bezeichnet wird, starben mehr als 17 Millionen Menschen und mehr als 20 Millionen Menschen wurden verletzt. (Kriegssammlung: 2014)

In diesem Rahmen ist es auch wichtig, zu erwähnen, dass der Erste Weltkrieg ein Nährboden für den Nationalsozialismus in Deutschland war und so zum Vorläufer des Zweiten Weltkriegs wurde:

Ohne den Ersten Weltkrieg und dessen Hinterlassenschaft ist das Dritte Reich nicht denkbar. Die Popularität des Nationalsozialismus hatte entscheidende psychologische Wurzeln, die ohne dieses Vermächtnis nicht erklärt werden können. Das gleiche gilt auch für seine Fähigkeit, die Erinnerung an den Weltkrieg und das durch dieses zweifelsohne hervorgerufene Trauma zu beeinflussen und für politische Zwecke zu instrumentalisieren. Die Machtergreifung der NSDAP, die Militarisierung der Gesellschaft während der Hitler-Diktatur (deren sichtbares Zeichen die Omnipräsenz von Uniformen auf deutschen Straßen war), die Ausweitung der Propaganda sowie der unaufhörliche Anstieg der ideologischen Indoktrination als Vorbereitung auf einen weiteren Krieg waren allesamt fundamental geprägt durch eine tendenziöse Wahrnehmung des Ersten Weltkriegs. (Krumeich 2010: 7)

Der Begriff „Propaganda“ wird im *Duden deutschen Universal Wörterbuch* wie folgt erklärt:

1. systematische Verbreitung politischer, weltanschaulicher o. ä. Ideen u. Meinungen mit dem Ziel, das allgemeine Bewusstsein in bestimmter Weise zu beeinflussen: die kommunistische, nationalsozialistische P.; Mitten im Krieg, zur Zeit einer gefährlichen

patriotischen Begeisterung und einer fatalen chauvinistischen P. (Reich-Ranicki, Th. Mann 138); P. machen, treiben; eine breite P. [für etw.] entfalten; das ist [doch] alles nur P. (ugs.; sind leere, lediglich der Propaganda dienende Phrasen). 2. (bes. Wirtsch.) Werbung, Reklame: er macht P. für seinen Film, sein Buch. (Duden 1989: 1187)

Meiner Meinung nach ist das Wort „Werbung“ ist keine Äquivalenz des Begriffs „Propaganda“, „da als Propaganda jene Form der Werbung im weiteren Sinn bezeichnet wird, bei der es nicht darum geht, den Adressaten zu einem wirtschaftlichen Verhalten, das in der Regel in einem als erstrebenswert dargestellten Konsumverhalten besteht, zu verleiten, sondern ihm politische oder religiöse Überzeugungen zu vermitteln und ihn solcherart zu einem bestimmten sozialen Verhalten zu motivieren“ (Zeitlupe, 2014).

Kriegspropaganda als Werkzeug der gezielten Massenbeeinflussung gibt es erst seit dem 19. Jahrhundert. Propaganda sollte die Kriegsbegeisterung innerhalb der Bevölkerung und vor allem innerhalb der eigenen Soldaten stärken und sie damit mit Enthusiasmus in den Krieg ziehen lassen. Sie sollte zu einer bestimmten politischen Gesinnung motivieren, die Kriegsbegeisterung stärken, oder die Soldaten zum Durchhalten aufrufen (Seiss 2012: 61-65). Auf rationaler Ebene wird mit der im Interesse von Staat und Volk unausweichlichen Notwendigkeit des Waffenganges argumentiert, anders gesagt, sollten sie dazu dienen, die Bevölkerung von der eigenen Überlegenheit und der Richtigkeit des Krieges zu überzeugen und das Leid und Elend des Krieges zu verharmlosen. Die Kriegsbegeisterung zeigte sich hauptsächlich in den Städten. Der Aufruf zur Mobilisierung im August 1914 war der Höhepunkt der Kriegsbegeisterung. Man rechnete mit einem Blitzkrieg und dass man Weihnachten als Sieger wieder in der Heimat verbringen würde. Vor allem an der Front ließ die Kriegsbegeisterung schnell nach, als der Krieg nicht schnell gewonnen werden konnte und in einen Stellungskrieg überging. Je länger der Krieg dauerte, umso stärker brauchte man die Unterstützung der Öffentlichkeit. So wurde die Propaganda intensiviert (Seiss 2012: 61-65).

Der Erste Weltkrieg war auch der erste Medienkrieg in der Menschheitsgeschichte. Zwar nahmen die Massenmedien 1914 nicht ihren Anfang. Eine auflagenstarke Presse, Werbeplakate und Kinos waren bereits vor Ausbruch des Konfliktes ein weit verbreiteter Bestandteil der europäischen wie amerikanischen Kultur. Der Weltkrieg wirkte sich jedoch außerordentlich beschleunigend auf ein Mediensystem aus, das in Verbindung mit einer staatlich koordinierten Propaganda fast jeden Bereich des gesellschaftlichen Lebens zu erfassen im Stande war. Viele Medienmittel, wie Bücher, Zeitungen, Plakate, Maueranschläge, Flugblätter, Bilder, Medaillen, Postkarten, Fotografien, Musik und Filme, Rundfunksendungen, sogar auch ganz verschiedene Keramik- und Glasgegenstände wurden während des Ersten Weltkrieges zum Zweck der Kriegspropaganda verwendet (Kriegssammlung: 2014).

In diesem Beitrag werden die als Propagandamaterial verwendeten Postkarten der Mittelmächte behandelt.

Postkarte, die für kurze schriftliche Mitteilungen bestimmte, ein bestimmtes Format aufweisende, ohne Umschlag verschickte Karte, ist seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein beliebtes und wegen ihres niedrigen Preises und ihrer billigen Versandkosten immer breite Verwendung gefundenes Korrespondenz-/Kommunikationsmittel geworden, daher sind Postkarten vor und während des Ersten

Weltkriegs als ein ideales Propagandamaterial sowohl von den Mittelmächten als auch von den Ententen und Alliierten gesehen und gebraucht worden:

Die Idee, die Postkarte als Propagandaträger zu benutzen, hatte sich nicht erst im Ersten Weltkrieg entwickelt. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg wurde die Postkarte als Propagandamittel eingesetzt. Den Höhepunkt erreichte die Propaganda mit Postkarten aber im Ersten Weltkrieg, als alle beteiligten Mächte die Postkarte nutzten, um ihre Gesinnung zu verbreiten. Die Postkarte hatte sich schnell als ein Massenmedium für alle Bevölkerungsschichten durchgesetzt (Seiss 2012: 61-65).

Die Zahlen der verschickten Postkarten zeigen die weitverbreitete Verwendung dieses beliebten Kommunikationsmittels: Im Jahre 1913 verschickten die Deutschen 1.792.824 Postkarten, während die Zahl der verschickten Postkarten in 1890 314.296.000 war. Japan nahm mit im Jahre 1931 verschickten 1.504.860.312 Postkarten den zweiten Platz. Großbritannien, wo 1913 903.188.000 Postkarten geschickt worden sind, stand an der dritten Stelle (Polat 2012: 245).

Meistens in Deutschland oder Österreich in verschiedenen Arten und Qualitäten hergestellten Postkarten wurden nicht nur in diesen Ländern, sondern auch in allen Kriegsgebieten in drei Kontinenten verwendet, außerdem wurden zahlreiche Postkarten für den osmanischen Markt und den roten Halbmond gedruckt.

Einer der sehr oft vorkommenden Themenbereiche auf den Postkarten sind die Porträts der Monarchen der verbündeten Staaten, Österreich-Ungarn, Deutschland, Türkei und Bulgarien, in Uniformen, und diese Postkarten waren meist mit den Fahnen und nationalen Symbolen der jeweiligen Länder geschmückt und mit Parolen wie „im Kampf vereint“ oder „wir wollen sein einig wie ein Volk in Waffen und kämpfen für Freiheit und Recht“ versehen. Auf diesen Postkarten wurden die Herrscher der verbündeten Länder ganz siegesgewiss dargestellt, um die Motivation und Bereitschaft der Bevölkerung zu einem Krieg zu erhöhen. Die Gegner der Verbündeten stellten diese weniger lieblich dar, wobei es natürlich auch auf deutscher Seite ähnliche Postkarten gab (Zeithupe, 2014).



Ein anderes und sehr oft auffallendes Motiv waren die Soldaten der verbündeten Länder, die als heldenhafte Kämpfer für die Gute, ihre Bevölkerungen und ihre lieben Monarchen dargestellt wurden, wobei man Bedeutung und Wichtigkeit der Einigkeit betonte. Zwischen den deutschen, österreich-ungarischen und den türkischen Soldaten ist in der Darstellung kein Unterschied festzustellen. Das ist durchaus erstaunlich, da durchaus ein Überlegenheitsgefühl gegenüber dem Islam und dem Orient in der deutschen, österreich-ungarischen Bevölkerung vorhanden war. Bei der Darstellung der

Türkei auf den Kriegspropagandapostkarten kommen Stereotypisierungen aufgrund des geringen Wissens über den Orient sehr oft vor. Beliebte Symbole waren dabei: Halbmond, Rossschweif, Wasserpfeifen und Fes.



Kinder kommen als das am meisten auf den Postkarten zu sehende Motiv vor. In der meist grafisch gestalteten Propagandabotschaft dienen Kinder als Stilelement, durch welches eine Art Sympathiewerbung betrieben wird. Beispiele dafür sind Kriegspostkarten aus dem ersten Weltkrieg, in denen türkische, deutsche, österreichische und bulgarische Kinder „entweder als niedliche Minisoldaten in typischen Uniformen oder als fröhliche, pausbäckige, rotwangige, fahenschwingende und siegesgewisse Knaben dargestellt wurden“ (Zeitlupe, 2014).



Kinder der verbündeten Staaten, Österreich-Ungarn, Deutschland, Türkei und Bulgarien wurden auf diesen mit den Fahnen und als Metonymien zu bezeichnenden nationalen Symbolen der jeweiligen Länder geschmückten Postkarten in Uniform wie ihre Herrscher dargestellt und kamen auf denen Parolen wie „Einigkeit macht stark“ oder „wir halten fest und treu zusammen“ vor.



Kinder traten sehr oft beim Abschied ihrer Väter von zu Hause zur Front auf, wobei sich alle Familienmitglieder befanden oder kleine Mädchen wurden auf den Postkarten beim Beten um die Rückkehr ihrer Väter vom Krieg mit ihren Müttern zusammen dargestellt.



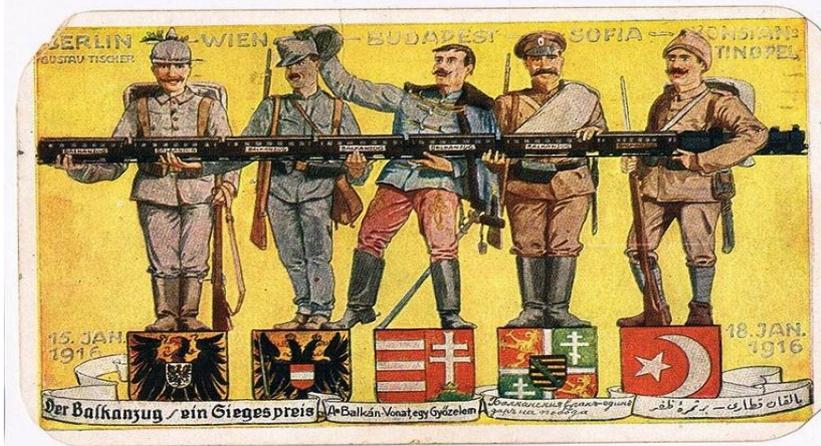
Es ist auch ganz seltsam, dass die Kinder, die wie Erwachsenen bekleidet waren, beim Rauchen von Zigaretten und Pfeifen abgebildet wurden, damit wird wahrscheinlich beabsichtigt zu zeigen, dass sie bereit zur Teilnahme am Kampf gegen den Feind waren.



Es ist auch auffällig, dass die türkischen Kinder als die deutschen und österreichischen Kinder körperlich kleiner illustriert wurden, was wohl mit dem Überlegenheitsgefühl dieser Länder gegenüber dem Orient erklärt werden kann.

Ein anderes Thema der Kriegspostkarten war der Balkanzug von Berlin nach Istanbul, der von der Mitropa (Mittleuropäische Schlaf- und Speisewagen-Aktiengesellschaft) während des Ersten Weltkriegs betrieben wurde. Als Ersatz für den seit Kriegsbeginn eingestellten Orient-Express übernahm er dessen Funktion im hochwertigen

Reiseverkehr zwischen Mitteleuropa und der Balkanhalbinsel. Zugleich sollte er die Mittelmächte enger miteinander verbinden. Mit Ende des Krieges wurde der seit Januar 1916 verkehrende Zug wieder eingestellt.



In diesem Beitrag werden versucht, die kennzeichnenden Merkmale der Propagandapostkarten, die vor und während der Ersten Welt verwendet wurden, darzustellen. Dank der hohen Anzahl dieser verschiedenartigen Propagandapostkarten und der auf denen dargestellten Themen bieten sie wirklich ein sehr breites Untersuchungsfeld an, daher würde eine ausführlichere Behandlung dieses Gegenstands über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. In diesem Rahmen soll auch erwähnt werden, dass die Kriegspropaganda und die Kriegsbegeisterung in den vor und während des Ersten Weltkriegs erschienenen Kinder- und Jugendbüchern ein umfangreiches und interessantes Untersuchungsthema bildet.

Literaturverzeichnis

- Duden** (1989): *Deutsches Universal Wörterbuch*, Mannheim, Wien, Zürich: Duden Verlag.
- Krumeich, Gerd** (Hg.) (2010): *Nationalsozialismus und Erster Weltkrieg*, Essen: Großburgwedel © Klartext Verlag.
- Polat, Ü. Gülsüm** (2012): "Savaş, Propaganda ve Kartpostallar" in: *Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD)*, 1/2, 243–268.
- Seiss, Barbara** (2012): *Propaganda im Ersten Weltkrieg*, Magisterarbeit, Universität Wien.

Internetquellen

- wissen.ARD.de** verfügbar unter: http://www.ard.de/home/wissen/Erster_Weltkrieg/629098/index.html [letztes Zugriffsdatum: 10.10.2018].
- Kriegssammlung:** verfügbar unter: <https://www.fixpoetry.com/fix-zone/2014-06-11/kriegssammlung> [letztes Zugriffsdatum 10.10.2018].
- Zeitlupe:** verfügbar unter: <http://www.zeitlupe.co.at/werbung/propaganda1.html> [letztes Zugriffsdatum: 10.10.2018].

Kongre Raporu: VII. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi

Kadir Albayrak , Sivas

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümü tarafından düzenlenen ve ana teması *Komşum ve Ben* olarak belirlenen VII. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi, 10-12 Ekim 2018 tarihleri arasında Sivas'ta gerçekleştirildi.

Johnson C. Smith Üniversitesinden Adalheid Rundholz, Paderborn Üniversitesinden Michael Hofmann ve Tor Vergata Roma Üniversitesinden Marino Elisabetta, kongrenin davetli konuşmacıları olarak bildirimlerini sundular.

Imagining the Past: Two Recent Novels, Two Perspectives of Istanbul in the 1930s and 1940s adlı bildirisinde Almanya'daki Göçmen Edebiyatına ait eserlerde Türklerin gurbette yaşadıklarının anlatıldığını belirten Rundholz, Nazi Almanya'sından kaçan mültecilerin otuzlu ve kırklı yıllarda İstanbul'da yaşama tutunma hikâyelerinin yansıtıldığı Feridun Zaimoğlu'nun *Yedikule* ve Ayşe Kulin'in *Kanadı Kırık Kuşlar* adlı eserlerini, Göçmen Edebiyatı ile ilgili yapılan genellemenin karşısında duran örnekler olarak tanımladı.

Neue Weltliteratur – Konzeptionelle Überlegungen und Exemplarische Text Analysen adlı çalışmasında Michael Hofmann, yenedünya edebiyatı kavramı altında oluşturulan bir bakış açısı ile Salman Rushdie'nin *Geceyarısı Çocukları*, W.G. Sebald'in *Austerlitz* ve Mario Levi'nin *İstanbul Bir Masaldı* eserlerini inceledi.

Elisabetta Marino ise *Lifting The Veil: Victorian Ladies in the Ottoman Empire* adlı bildirisinde Kraliçe Victoria döneminde Osmanlı İmparatorluğu topraklarına seyahat eden kadın yazarların öteki ile olan karşılaşmalarını ele aldı.

Kongre Düzenleme Kurulu ve Alman Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Bekir Zengin, *Ahmet Hamdi Tanpınar ve Alberto Manguel ile Beş Şehir* adlı bildirisinde, deneme ve gezi notları üzerine yaptığı tür incelemesinin ardından, Tanpınar'ın *Beş Şehir* adlı eserinde yerli bir bakış açısı ile Ankara, İstanbul, Erzurum, Konya, Bursa şehirleri üzerine anlatılanları, aynı şehirleri yabancı bir gözden yansıtan Manguel'in *Tanpınar'ın İzinde Beş Şehir* adlı eseri ile karşılaştırdı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü Başkanı Nevzat Kaya, *Ahmet Hamdi Tanpınar'da Kafkaesk* başlığını taşıyan bildirisinde, Tanpınar'ın *Abdullah Efendi'nin Rüyalari* adlı öyküsünde bireyin benliğinin modernizm tarafından parçalanışını ele aldı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü Başkanı Medine Sivri'nin, *Edebiyat ve Mazinin Atideki İzleri: Türkiye-Azerbaycan-İran* başlıklı çalışmasında Nazan Bekiroğlu'nun *Nar Ağacı* adlı eserinde yer alan ortak tarihsel ve kültürel unsurlar tarihsel ve sosyolojik açıdan incelendi.

Selçuk Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü Başkanı Ahmet Cuma, *Daniel Kehlmann'ın Şöhret (Ruhm) ve Italo Calvino'nun Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu Romanlarında Öznenin Ölümü* adlı bildirisinde Kehlmann ve Calvino'nun adı geçen eserlerinde *öznenin ölümünü* karşılaştırmalı olarak ele aldı.

Shakespeare Biyografileri ve Shakespeare başlığını taşıyan bildirisinde Nazan Aksoy, Aubrey, Greenblatt ve diğer birçok ismin Shakespeare biyografilerinde anlatılanların ne derece gerçek olabileceğini tartıştı.

Nazire Akbulut, *Zoran Konstantinović'in Teorik Görüşlerinde Komşum ve Ben* adlı bildirisinde Karşılaştırmalı Edebiyat Biliminin önemli isimlerinden olan Konstantinović'in alandaki düşüncelerinden hareketle *Nasreddin Hoca* motifini Türk ve Rus edebiyatında yer alan eserler üzerinden değerlendirdi.

GERDER Başkanı Ali Osman Öztürk'ün, Meral Ozan ile sunduğu *Fantastik ve Naratif Kurgulamada Şahmeran'ın İzleri. Oğuz Tansel ve Ignacz Kunos Masallarına Karşılaştırmalı Bakış* başlığını taşıyan ortak bildiride Propp, Marzloph, Eberhard ve Boratav gibi isimlerin çalışmalarından hareketle Şahmeran figürünün izleri Tansel, Kunos ve Yurdatapan yazınlarında incelendi.

İbrahim Özbakır, *Michael Kleeberg'in Öykülerinde Reel Tarihi Gerçekler ve Kurgu* adlı bildirisinde tarihsel arka planında Nasyonal Sosyalizm ve İkinci Dünya Savaşı gibi reel tarihsel gerçeklerin yer aldığı Kleeberg'in öykülerini ele aldı.

Öznenin Kendilik Bilincine Varma Serüveni: Gustave Flaubert'in ve Jean Améry'nin Charles Bovary'si adlı bildirisinde Hatice Genç, Flaubert'in *Madam Bovary'si* ile Améry'nin *Charles Bovary, Ein Landarzt* eserlerinde yer alan Charles Bovary karakterlerinin ruh dünyalarını, kendilik bilincini psikanalitik bir bakış açısı ile inceledi.

Batı Edebiyatında Din Etkisi adlı çalışmasında Kadir Albayrak, Thomas Mann'ın *Değişen Kafalar* ve Théophile Gautier'in *Avatar* adlı eserlerinde yer alan dinsel unsurların, mekânsal ve bedensel yansımalarına değindi.

Erdinç Yücel ve Halime Yeşilyurt tarafından hazırlanan, *Kültürlerarası İletişim Bağlamında Almanca ve Türkçe Gündelik İfadeler* adlı ortak bildiride kültürel farklılıklar nedeniyle Almanca ve Türkçe dilleri arasında yapılan aktarım hataları, yabancı sözcükler, yan anlamlı ifadeler, sıfatlar v.b. örnekler üzerinde karşılaştırmalı olarak ele alındı.

Die Dynamisierung vom Objekt zum Abjekt: Bemerkungen zu den Erzählungen Warten auf die Angst von Atay und Die Taube von Süskind, adlı ortak bildiride Nevzat Kaya, Özge Sinem İmrağ ve Derya Koray Düşünceli, Julia Kristeva'nın Abjekt kavramından hareketle, Atay'ın *Korkuyu Beklerken* ve Süskind'in *Güvercin* adlı

eserlerinde sıradan bir nesnenin karakterler için bir krize ve gündelik hayat rutinini bozan bir Abjekt'e dönüşümünü karşılaştırdılar.

Alman ve Türk Ninnilerinde Tehdit-Korkutma Unsuru olarak Kişi, Hayvanlar, Doğa Unsurları ve Bunlara Karşı Koruyanlar adlı bildirisinde Şehnaz Işık Alman ve Türk ninnilerinde çocuğu korku ile uyutmak için kullanılan farklı korku unsurlarına ve bunlara karşı koruyan unsurlara değindi.

Şenay Karak, *Wotan'dan Batraz'a: Cermen Mitolojisi-Asetin Halk Destanı Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma* başlığını taşıyan bildirisinde Cermen ve Asetin mitolojilerinde ortaya çıkan unsurları karşılaştırmalı olarak ele aldı.

Anna Frank'ın Evi ve Müzesi ile Yaşam Semiyotiğinin Tezahürleri adlı çalışmasında Ayşegül Aycan Solaker, Anna Frank'ın Evini, Müzesini ve Hatıra Defteri'ni semiyotik bir bakış açısı ile inceledi.

Kongre, genel bir değerlendirmenin ardından Gürün'e yapılan gezi ile sonlandı. Aralarında GERDER üyelerinin de bulunduğu çok sayıda katılımcı ile başarılı bir şekilde gerçekleştirilen kongrenin Üniversitemizde düzenlenmesinden büyük mutluluk duyduk.



Soldan: Doç. Dr. Necdet Neydim, Prof. Dr. Medine Sivri, Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Prof. Dr. Meral Ozan, Prof. Dr. Adalheid Rundholz.

Kongress-Bericht über den XIV. Türkischen Internationalen Germanistik-Kongress „Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur“ in Erzurum

Hamdullah Şahin^{id}, Eskişehir - **Seval Karacabey**^{id}, Muğla

Der XIV. Internationale Türkische Germanistik-Kongress fand im Zeitraum vom 25. bis zum 27. Oktober 2018 unter dem Motto „Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur“ an der Atatürk Universität in Erzurum statt. Der Kongress wurde vom dortigen Institut für Deutsche Sprache und Literatur in Kooperation mit dem Türkischen Germanistenverband (GERDER) organisiert. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), das Goethe-Institut Ankara, das Österreichische Kulturforum, der Österreichische Vorsitz im Rat der Europäischen Union und die Provinzialdirektion für Kultur und Tourismus in Erzurum unterstützten diese Veranstaltung verschiedenartig. Bereits der III. Internationale Türkische Germanistik-Kongress wurde im Jahre 1992 vor genau 26 Jahren unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Yılmaz Özbek in Erzurum durchgeführt. Auch der XIV. Internationale Türkische Germanistik-Kongress mit dem oben erwähnten Leitthema wurde mit kompetenten Namen zu einer erfolgreichen Veranstaltung.

Die Zahl der TeilnehmerInnen an diesem Kongress war sehr hoch. Insgesamt nahmen 113 Germanisten mit und 9 Germanisten ohne Beiträge aus 7 verschiedenen Ländern an diesem alle zwei Jahre organisierten Kongress mit großem Interesse teil. Auch zahlreiche StudentInnen der Atatürk Universität besuchten die Sektionen mit großem Interesse.

Auf dem Kongress wurden die Beiträge in fünf Parallelsitzungen zu den Fachbereichen Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik (DaF), Linguistik und Translationswissenschaft vorgetragen. Es gab auch Sondersitzungen für Beiträge, die thematisch nicht zu den regulären Sitzungen passten. Des Weiteren gab es auch Sitzungen für Nachwuchswissenschaftler. Insgesamt konnte man 25 verschiedene Sitzungen besuchen. Alle Sitzungen wurden nach angesehenen türkischen Germanisten benannt, die sich mit großem Engagement für die Weiterentwicklung der Germanistik in der Türkei einsetzten. Außerdem wurden drei Plenarvorträge, zwei Expertenrunden mit sieben Beiträgen und zwei Autorenlesungen durchgeführt.

Der Kongress startete am 25. Oktober 2018 bereits um 8:30 Uhr mit der Anmeldung im „Blauen Saal“ neben dem Rektorat. Nach dem Anklingen der türkischen Nationalhymne und der Schweigeminute folgten Eröffnungsreden von Herrn Yıldız Büyüker (Vizegouverneur von Erzurum), Herrn Prof. Dr. Sezai Ercişli (Vize rektor, Atatürk Universität), Herrn Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Vorsitzender des türkischen

Germanistenverbandes GERDER), Herrn Cemal Almaz (Direktor der Provinzialdirektion für Kultur und Tourismus in Erzurum), Herrn Prof. Dr. Veyis Değirmençay (Dekan der Philosophischen Fakultät) und Herrn Prof. Dr. Yılmaz Özbek (ehemaliger Dekan der Philosophischen Fakultät). In diesem Rahmen betonte Herr Prof. Dr. Ali Osman Öztürk in seiner Eröffnungsrede die Relevanz des östlichen Bildes für die türkischen Germanisten und ergänzte seine Zuversicht hinsichtlich einer Erweiterung des Horizonts durch den nachhaltigen Engagement der Germanisten, die sich in den zahlreichen Beiträgen und Perspektiven spiegeln.

Auf die Eröffnungsreden folgten zwei Plenarvorträge von Prof. Dr. Michael Hofmann von der Universität Paderborn mit dem Titel ‚West-östlicher Ideentransfer. Literarische Rezeption des Sufismus bei Goethe und Kermani‘ und von Prof. Dr. Detlef Haberland von der Universität Oldenburg zum Thema ‚Fremdimages im frühneuzeitlichen europäischen Reisebericht – Die Begegnung mit osmanischer Kultur‘.

Nach dem Mittagessen im Hotel der Fakultät für Tourismus begann die erste Expertenrunde auch in demselben Hotel. In dieser Runde hielten Frau Prof. Dr. Nuran Özyer, Frau Prof. Dr. Nilüfer Tapan, Frau Prof. Dr. Neşe Onural ihre Vorträge über die Geschichte der Germanistik in der Türkei, persönliche Erfahrungen über die Germanistik und über die Funktion der Germanistik. Des Weiteren wurde der Vortrag von Frau Prof. Dr. Gürsel Aytaç (abwesend) von Frau Dr. İclal Cankorel vorgelesen. Somit konnten auch die NachwuchswissenschaftlerInnen von dem weitreichenden Wissen dieser namhaften WissenschaftlerInnen profitieren. Zudem bot sich auch ein Anlass zum Erfahrungsaustausch an.

Da im Anschluss die Kongressbeiträge in fünf Parallelsitzungen folgten, war es für die TeilnehmerInnen nicht möglich, alle Vorträge zu besuchen.

Frau Saniye Uysal Ünalın von der Ege Universität befasste sich in ihrem Beitrag mit dem Titel ‚Orient und Okzident in den Texten von Zafer Şenocak‘ mit dem bekannten Schriftsteller und seinen Werken. Ünalın hat in verschiedenen Werken von Şenocak, wie *War Hitler Araber?* und *Zungenentfernung*, die Darstellung des Orients und Okzidents untersucht. Ünalın traf mit diesem interessanten Vortrag genau das Zielthema des Kongresses.



Von links: Aylin Şahin M.A., Prof. Dr. Kadriye Öztürk, Prof. Dr. Seyyare Duman, Hamdullah Şahin M.A.

Frau Kadriye Öztürk von der Anadolu Universität versuchte in ihrem Beitrag ‚*Der Blick auf den Orient im transtextuellen Verfahren*‘ die Darstellung des Orients in Trojanows Werk zu umreißen.

Frau Nazire Akbulut von der Gazi Universität behandelte das Thema ‚*Orient in den deutschsprachigen Autobiographien oder Memoiren*‘. Mit ihrem Vortrag hat Akbulut die ZuhörerInnen mit den deutschsprachigen Autobiographien und Memoiren auf eine Reise durch die Geschichte mitgenommen. Sie sprach über die Ergebnisse von Johannes Schiltberger, der nach dem Kreuzzug von Nikopolis sechs Jahre in osmanischer Gefangenschaft verbrachte. Aus dieser Perspektive hat Akbulut versucht, die damalige Bewertung des Osmanischen Reiches und des Orients dem Publikum näher zu bringen. Als der erste Kongresstag sich dem Ende näherte, gab Frau Nazire Akbulut ihren bevorstehenden Ruhestand bekannt, fügte aber gleichzeitig hinzu, dass sie weiterhin als Wissenschaftlerin tätig sein werde. Im wohlverdienten Ruhestand wünschen wir ihr viel Glück.

Am Ende der Sektionen fand die Lesung der Schriftstellerin Saliha Scheinhardt im Restaurant „Hacı Baba“ statt. Nach dieser hochinteressanten Lesung hatte man die Möglichkeit kulinarische Spezialitäten aus der lokalen Küche von Erzurum wie Cağ Kebabi oder Kadayıf Dolma zu genießen.

Der zweite Tag begann ebenfalls um 8:30 Uhr mit dem Plenarvortrag von Frau Doz. Dr. Veronika Bernard von der Universität Innsbruck mit dem Titel ‚*ex oriente lux – Der Orient als Thema in Wissenschaft und öffentlichem Diskurs in Österreich*‘. Nach einer kleinen Pause fing die zweite Expertenrunde an, in der Herr Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu, Herr Prof. Dr. Yılmaz Özbek, Herr Prof. Dr. Kasım Eğit und Frau Prof. Dr. Yedigâr Eğit ihre Vorträge über Übersetzungsfehler in den übersetzten Literaturwerken in der Türkei, über die Probleme der Übersetzer und die Literatursprache hielten.

Nach einer Kaffeepause ging es mit den Parallelsitzungen weiter. Über ‚*Religiöse Phänomene in Grimms Märchen*‘ referierte Herr Emre Bekir Güven. Er hat anhand von zwei Märchen der Brüder Grimm, ‚*Der alte Hildebrand*‘ und ‚*Der heilige Joseph im Walde*‘, die positiven und negativen Erscheinungen der Religion in Märchen vorgestellt.

Der Titel des Beitrages von Herrn Hamdullah Şahin von der Anadolu Universität lautete ‚*Vom Dreyfus-Fall bis zur Dolchstoßlegende: Der Antisemitismus in Europa und seine Auswirkungen in der Literatur*‘. Der Referent erzählte von der Entwicklung des Antisemitismus als Begriff und versuchte mit Hilfe der zwei Beispiele aus der Moderne seinen Einfluss auf die Literatur zu bestimmen. Şahin versuchte rückspiegelnd ebenso den Einfluss der Literatur auf den Antisemitismus zu bestimmen.

Herr Yunus Emre Sarı von der Istanbul Universität wies in seinem Vortrag auf den E-Tandem-Einsatz in der Fremdsprachenlehre hin. Sarı hob die Bedeutung der Technologie und ihrer Nutzung hervor und hat zugleich das E-Tandem, was die Tandem-Methode mit der Technologie vereint, vorgeführt. Der Referent machte dabei auch auf die verschiedenen Portale, die eine Möglichkeit zur Nutzung des E-Tandems anbieten, aufmerksam.

Der Vortrag von Herrn Sertan Gür von der Anadolu Universität mit dem Titel *„Langfristige Bewertung der schriftlichen Fertigkeit im DaF-Unterricht“* befasste sich mit den schriftlichen Fertigkeiten der Studierenden der Abteilung für Deutschlehrausbildung. In seiner langfristigen Arbeit versuchte Gür vier Jahre lang die Entwicklung oder die Rückentwicklung der schriftlichen Fertigkeiten der DaF-Studierenden, insbesondere hinsichtlich der Nebensätze, festzustellen.

Nach dem erfolgreichen zweiten Kongress-Tag konnten die TeilnehmerInnen die Lesung der Autorin Lisa Spalt besuchen. Nach dieser Lesung wurden die Plenar-ReferentInnen Doz. Dr. Veronika Bernard, Prof. Dr. Michael Hoffman und Prof. Dr. Detlef Haberland für ihre Beiträge mit je einer Dankesplakette geehrt. Im Rahmen eines gemeinsamen Abendessens ging der zweite Tag zu Ende.

Am dritten Tag hatte Herr Yunus Alyaz von der Uludağ Universität einen Vortrag mit dem Titel *„Entwicklungsprozess des digitalen Lehr- und Lernspiels ‚Berlin. 3D entdecken!‘* gehalten. Alyaz erklärte, wie er mit Förderung durch das BAP-Projekt ein digitales Spiel entwickelt hatte, um die Motivation der Studierenden bezüglich des Fremdsprachenunterrichts zu steigern. Alle befolgten Schritte zur Entwicklung des Materials wurden im Rahmen dieses Beitrages erläutert.

Frau Gülay Heppinar von der Marmara Universität hielt ihren Vortrag zum Thema *„Förderung vom wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel vom Exzerpieren im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei“*. Heppinar stellte in ihrer Arbeit die Bedeutung des Exzerpieren als eine Kernkompetenz dar und versuchte zu erklären, wie man das Exzerpieren fördern kann, damit die Studierenden später in ihrem weiteren Studienverlauf potenziellen Schwierigkeiten in dem Bereich ausweichen können.

Herr Nurullah Göker und Şahbender Çoraklı von der Namık Kemal Universität beschäftigten sich mit der Analyse der Diplomarbeiten im Bereich der MigrantInnenliteratur, die von 2000 bis 2018 in der Türkei verfasst wurden. Sie haben die Diplomarbeiten inhaltlich analysiert und den TeilnehmerInnen Auffälligkeiten vorgestellt.

Während des Mittagessens wurden Frau Prof. Dr. Yadigar Eği, die Dozentinnen Frau Iclal Cankorel und Frau Binnur Cangil (da Letztere nicht am Kongress teilnehmen konnte, wurde sie Frau Nilüfer Tapan vertreten), die kürzlich in den Ruhestand verabschiedet worden waren, ausgezeichnet.

Insgesamt konnten sich die TeilnehmerInnen zwischen den Sitzungen mit Snacks und Getränken verstärken. Musikalische Auftritte rundeten das Aufgebot ab. Zusätzlich gab es am Bücherstand die Möglichkeit, in Publikationen aus verschiedenen Fachbereichen bzw. Übersetzungen der TeilnehmerInnen ins Türkische oder ins Deutsche zu blättern und signierte Auflagen zum Angebotspreis günstig zu erwerben. Außerdem war der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) mit einem Informationsstand vertreten.

Herr Doz. Dr. Mehmet Tahir Öncü von der Ege Universität eröffnete auch eine Ausstellung mit dem Titel *„Die ‚unbekannten Helden‘ der türkischen Literatur im*

deutschsprachigen Raum‘. Mit dieser Ausstellung hat er die Biogramme der Übersetzer und Übersetzerinnen, die die türkischen Literaturwerke ins Deutsche übersetzt hatten, vorgestellt. Es bot sich die Gelegenheit, diese wertvolle Ausstellung in den Pausen zu besichtigen. Herr Mehmet Tahir Öncüs Auseinandersetzung mit diesem Thema konnte man am 26. Oktober um 11 Uhr auch im Rahmen seines Vortrags verfolgen.

Bei der Schlussitzung bedankte sich Herr Prof. Dr. Ali Osman Öztürk bei den Organisatoren und den GastgeberInnen des Kongresses Prof. Dr. Ahmet Sarı, Prof. Dr. Ahmet Uğur Nalcıoğlu und dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur an der Atatürk Universität. Ein besonderer Dank galt den studentischen Hilfskräften der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur, die sich zu jeder Zeit für einen reibungslosen Kongressablauf engagierten. Auch der am 20. September 2018 verstorbene Prof. Dr. Acar Sevim wurde nicht vergessen. Ihm wurde angedacht. Danach werteten die SektionsleiterInnen aller Fachbereiche die jeweiligen Beiträge aus und hoben den Erfolg des Kongresses hervor. Die neuen Mitglieder von GERDER bekamen ihre Rosetten von dem Vorsitzenden des Verbandes verliehen. Es wurde auch bekannt gegeben, dass der nächste Germanistikkongress an der Trakya Universität in Edirne veranstaltet werden würde. Abschließend ist anzumerken, dass alle Kongressbeiträge begutachtet und entweder im Publikationsorgan des GERDERs (*Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*) schon im Jahr 2018 oder nächstes Jahr 2019 in einem Sammelband in Deutschland veröffentlicht werden.

Nach einem Gruppenfoto der KongressteilnehmerInnen endete dieser mit einem Altstadttrudgang in Erzurum. Man hatte die Möglichkeit, sich die besonderen historischen Sehenswürdigkeiten, wie die ‚Doppelminarett-Medrese‘ (Çifte Minare Medresesi), die Yakutiye Medresesi, die Üç Kümbetler, das Erzurumer Nationalkongresshaus und den Berg Palandöken anzusehen. Unter anderem konnte man Schmuckstücke aus Silber und den weltbekannten Oltu-Stein im historischen Einkaufszentrum Taşhan erwerben.



Gruppenfoto der KongressteilnehmerInnen

Literatur als kultureller Übersetzungsraum: Ästhetische und metaphorische Neukonstruktionen von Identität und Kultur bei Feridun Zaimoğlu und Zafer Şenocak

Rezension zu dem Buch *Interkulturelle Begegnungsräume. Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur* von Saniye Uysal-Ünalan¹

Hatice Deniz Canoğlu , Izmir

Die interkulturelle Literaturwissenschaft stellt eine konfliktreiche Arena für die imaginative Repräsentation und kritische Reflexion des aktuellen Fremdheitsdiskurses in Deutschland dar. Das Forschungsparadigma der interkulturellen Literaturwissenschaft schließt meistens an Schlüsselthemen des deutsch-türkischen Miteinanders an. Vor diesem Hintergrund hat die türkisch-deutsche Gegenwartsliteratur den lebendigsten Kontakt zum vielstimmigen Alltag Deutschlands und erweckt als ein Mainstream-Thema immer wieder das Interesse der Öffentlichkeit.

Indem die Autorin, Saniye Uysal Ünalan, Texte von zwei türkisch-deutschen Schriftstellern zum Gegenstand ihrer Forschung macht, betritt sie ein problematisches Feld. Die bisherige Forschung zum Thema zirkuliert immer innerhalb eines bestimmten Diskursfeldes und dokumentiert die muslimische Identitätszugehörigkeit türkischer Migranten als ein fremdkulturelles Erkennungszeichen. Mit ihrem Buch *Interkulturelle Begegnungsräume* setzt sich die Autorin in differenzierter Weise mit der etablierten Forschungspraxis auseinander und beleuchtet diese Thematik aus einem besonders spezifischen Blickwinkel. In ihrer Studie rückt die Autorin die traditionellen Islam- und Identitätswahrnehmungen in den Fokus und behandelt anhand der Texte von Feridun Zaimoğlu und Zafer Şenocak, welche die Grenzkonstruktionen zwischen dem Eigenen und dem Fremden eindeutig sichtbar machen, ein sehr schwieriges Thema. In Anlehnung an die theoretischen Ansätze von Homi Bhabha, Stuart Hall und Judith Butler setzt sich die Publikation kritisch mit den Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur auseinander, so Uysal-Ünalan, „in denen der Islam als maßgebliches Konstruktionsprinzip von Differenz und somit als ein strukturelles Äquivalent des kulturellen Anderen geltend gemacht wird.“ (S. 10) Uysal-Ünalans Analyse geht von der zentralen These aus, dass bei dem Zusammentreffen

Einsenddatum: 20.12.2018

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.12.2018

¹ Ünalan, Saniye Uysal: *Interkulturelle Begegnungsräume. Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013. 176 S. ISBN: 978-3-8260-5255-2. Zitate aus diesem Buch werden im Weiteren mit Angabe der Seitenzahl direkt im laufenden Text angegeben.

fremder Kulturen interkulturelle Begegnungsräume entstehen, die ihren Niederschlag in literarischen Texten finden. Mit dieser Annahme, welche zugleich als Hauptbezugspunkt für die Analyse der behandelten Texte dient, hebt sich das vorliegende Buch sichtbar von den bisherigen Arbeiten im Bereich der interkulturellen Literaturwissenschaft ab. Literarische Texte werden im Rahmen der Untersuchung als ein alltagskulturelles Netzwerk von öffentlichen Konfliktwahrnehmungen begriffen, in dem Szenen aus dem Migrantentag kritisch rekonstruiert und neu konzeptualisiert werden. Aus diesem Grund bezeichnet die Autorin die Literatur als einen interkulturellen Begegnungsraum und Texte der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur als eine produktive Kontaktfläche, auf der gesellschaftliche Transformationsprozesse zwischen unterschiedlichen Kulturen ablaufen. Die Produktivität der literarischen Texte liegt darin, dass sie ein durchaus wichtiges Potential für die Veränderung der öffentlichen Sinneswahrnehmungen innehaben, weil sie nicht nur die traditionellen Alteritätskonstruktionen veranschaulichen, sondern auch ein neues Kulturverständnis generieren (vgl. S. 12).

Die traditionelle Forschung konzentriert sich bei der literarischen Rekonstruktion von muslimischen Einwanderern auf die Polarisierung des Begriffspaares, ‚das Eigene‘ und ‚das Andere‘, wobei die türkische Identität bei der Festlegung des deutschen Ichs als eine Abgrenzungsstrategie profiliert wird. Die theoretischen Grundlagen von Uysal-Ünalans Forschung schlagen sich nicht nur in der Dominanz von binären Oppositionen wie ‚das Fremde‘, ‚das Eigene‘, und ‚Wir‘, ‚Andere‘ nieder, sondern weisen auch nach, dass die literarische Verflechtung von den identitätsstiftenden Grenzphänomenen zu wechselseitigen Innovationen führen kann und wichtige Ansatzpunkte für eine Neu-Interpretation des türkisch-deutschen Alltags bietet. Hierbei ist hervorzuheben, dass die vorliegende Forschungsarbeit sich als Anstoß zu einer fruchtbaren Begegnung von Literatur und Kultur versteht. Ziel der Autorin ist es, einzelne Fremdzuschreibungskategorien in Anlehnung an Homi Bhabha in einem literarisch erzeugten kulturellen Übersetzungsraum zu verorten. Innerhalb von diesen Übersetzungsräumen übernimmt die interkulturelle Dialogfähigkeit der häufig stark diskriminierten und stigmatisierten Türken eine Brückenfunktion. Islam, Identität und Kultur der türkischen Einwanderer korrespondieren und korrelieren gleichzeitig mit der deutschen Kultur als ein Mischmasch, was sich nur in einem kulturellen Übersetzungsraum interpretieren lässt. Literatur bietet in diesem Sinne die Möglichkeit, die kulturelle Andersartigkeit als eine besondere Eigenschaft, also als eine produktive Quelle, zu interpretieren. Somit kommt der Autorin der Verdienst zu, eine wissenschaftliche Sensibilisierung zur vorherrschenden Skepsis gegenüber den muslimischen Einwanderern zu schaffen. Schon der Untertitel von Uysal-Ünalans Arbeit *„Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur“* deutet darauf hin, dass mit dem hier vorgestellten Buch gegen die gesellschaftlichen Standardisierungen der türkischen Bevölkerungsschicht eine Neuakzentuierung gelegt wird, die die Vorverständnisse des medialen und öffentlichen Diskurses untermauert. In dieser Hinsicht leistet die Autorin mit ihrem Buch einen Beitrag zur Erweiterung der bisherigen Assoziationen über die muslimischen Einwanderer und bereichert auf diese Weise die Wahrnehmung der türkischen Identität und Kultur um neue Dimensionen, die

durchaus eine Neuinterpretation der bisherigen Islam- und Identitätswahrnehmungen darstellen.

Das Buch ist in drei sehr übersichtlich strukturierte Hauptkapitel eingeteilt, die von einer kompakten Einleitung und Schlussbemerkung der Autorin abgerundet werden: *I. Identität- Theoretische Grundlagen*, *II. Islam in der deutschen Öffentlichkeit* *III. Islam und Identitätsentwürfe in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur*. Am Ende des Buches steht ein umfangreiches Literaturverzeichnis, das die aktuelle Forschungsliteratur dokumentiert und die Basis der im Text nachgezeichneten Ausführungen bildet.

In der Einleitung wird das Fachgebiet der interkulturellen Literaturwissenschaft in seinen wichtigsten Grundzügen vorgestellt. Mit dem ersten Satz des Buches „Die vorliegende Arbeit ist im Forschungsbereich der interkulturellen Literaturwissenschaft angesiedelt“ (9) wird der rote Faden der Untersuchung bestimmt, der sich durch das ganze Forschungsdesign zieht. Hierbei geht die Autorin auf die gesellschaftlichen Hintergründe ein, die zur Entstehung und Fortsetzung des Problemhorizonts führen und die Untersuchung in die aktuelle wissenschaftliche Diskussion einordnen. Darüber hinaus wird der aktuelle Forschungsstand auf dem Fachgebiet vorgestellt und seine Relevanz für die Arbeit diskutiert, indem die Wahl der behandelten narrativen Texte begründet wird. In diesem Teil der Arbeit entwirft die Autorin ihre grundlegende Fragestellung sowie die Konzeption ihrer Untersuchung und formuliert ihre Leitfragen.

Im ersten Hauptkapitel, *Identität – Theoretische Grundlagen*, wird nach einer einführenden Auseinandersetzung mit dem Begriff Identität darauf eingegangen, wie sich die literarischen Identitätsentwürfe zum Schauplatz der Fremdheitsverhandlung entwickelt haben. In diesem Teil der Arbeit, der den theoretischen Kern der Untersuchung bildet, werden bisherige Kontextualisierungen von Identität in Bezug auf ihre Konnotation mit der kulturellen Differenz reflektiert, um die theoretischen Anhaltspunkte des folgenden analytischen Teils zu fixieren. Zur Beantwortung ihrer Fragen stützt sich die Autorin bei der Konzeption des Identitätsbegriffs vornehmlich auf die kulturwissenschaftlichen Ansätze von Homi Bhabha, Stuart Hall und Judith Butler, welche zugleich die Grundlage für die kritische Lektüre und wissenschaftliche Verarbeitung der behandelten Texte darstellen. Besonders beachtenswert sind in diesem Zusammenhang die kulturwissenschaftlichen Diskursformationen von Identität von den genannten drei Literaturtheoretikern, welche die Autorin in separaten Unterkapiteln detailliert vorstellt, wobei sie den Begriffen „Hybridität“ (S. 22-27), „kulturelle Übersetzung“ (S. 23), „dritter Raum“ (S. 22-27), „Identität als Praxis“ (S. 35-43), „Identität als Repräsentation“ (S. 33) besondere Aufmerksamkeit schenkt. Ganz wichtig ist dabei für die Autorin ihre Ausgangsthese, nach welcher sie die fiktive Welt der Literatur – in Bezug auf die besprochenen Theorieansätze – als einen kulturellen Übersetzungsraum porträtiert, in dem die gesellschaftliche Wirklichkeit, ästhetisch und metaphorisch abgebildet wird (vgl. S. 163).

Das zweite Hauptkapitel, *Islam in der deutschen Öffentlichkeit*, widmet sich einer Veranschaulichung der öffentlichen Kontroversen um den Islam innerhalb der deutschen Medienlandschaft sowie dessen Zusammenhang mit narrativen

Identitätskonstruktionen. Die Autorin legt hierbei einen besonderen Akzent auf die Darstellungen und Wahrnehmungsweisen der türkischen Muslime in der deutschen Öffentlichkeit und versucht die gesellschaftlichen Konturen zwischen muslimischen Einwanderern und Deutschen vor Augen zu führen. Zu diesem Zweck richtet sie den Blick auf mediale Ausformungen des Islams und befasst sich mit der Frage, warum die muslimische Identitätszugehörigkeit der türkischen Migranten mit der kulturellen Differenz assoziiert wird. Mediale Diskurse, welche die gesellschaftlichen und geschichtlichen Hintergründe der kulturellen Differenzkonstruktionen betonen, stehen dabei im Fokus der Betrachtung. Nach Uysal-Ünalans Auffassung ist die Konstituierung von Identität mit kulturell vorgegebenen Vorstellungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft eng verbunden, wobei der Islam ein Medium darstellt, das die türkische Identität gestaltet und strukturiert. In ihrer Auseinandersetzung mit den bestehenden Islamwahrnehmungen nimmt Uysal-Ünalans zwei zueinander diametral entgegengesetzte Publikationen *Deutschland schafft sich ab* von Thilo Sarrazin und *Manifest der Vielen* von Hilal Sezgin als Beispiel, auf deren Basis die populären und literarischen Darstellungen des Islams als eine Fremdzuschreibungskategorie erläutert werden. Sarrazin und Sezgin stellen unterschiedliche Positionen des Identitäts- und Kulturverständnisses dar: Während Sarrazin die Vorstellungen der deutschen Kultur versprachlicht, in dem er die muslimischen Einwanderer aus deutscher Sicht interpretiert – sogar ausgrenzt – plädieren die Autoren von *Manifest der Vielen* für eine neue kulturelle Kategorie, nämlich für die des ‚neuen Deutschen‘ (vgl. S. 64). Auf der Grundlage von diesen Publikationen hebt Uysal-Ünalans ausdrücklich hervor, „dass die Islam-Frage eine sowohl gesellschaftlich wichtige als auch lebenspraktische Dimension in der Begegnung mit den Türken berührt, die seit über fünfzig Jahren in Deutschland leben.“ (S. 55) Vor diesem Hintergrund betrachtet Uysal-Ünalans den Islam als ein performatives Konzept für die Konstruktion des interkulturellen Identitätsmodells vom neuen Deutschen. Die Betonung religiöser Zugehörigkeit bei der Beschreibung kultureller Identität als Unterscheidungsmerkmal wird hiermit von der Autorin kritisch erörtert. Im Sinne des hier vorgestellten Buches werden interkulturelle Begegnungsräume als eine produktive Quelle beschrieben, die dazu beitragen, die türkisch-deutsche Identität mit ihrer Dynamik performativ neu zu gestalten.

Im letzten Hauptkapitel, *Islam und Identitätsentwürfe in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur*, geht es vorrangig um die Beantwortung der Frage, wie sich die türkische Identität zu einem literarischen Konstrukt entwickelt hat und inwiefern die narrativen Identitätsentwürfe mit öffentlichen Islamwahrnehmungen in Zusammenhang gebracht werden können, in denen der Islam als eine Grundkategorie der kulturellen Andersartigkeit verstanden wird. Die im Verlauf der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse werden in diesem analytischen Teil in zwei großen Unterkapiteln vor dem Hintergrund des theoretischen Untersuchungsrahmens überprüft. Auf der Basis der vorgestellten Theorieansätze werden die literarischen Inszenierungen von Migration, Integration und besonders Identität bei Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu aus der Sicht der interkulturellen Literaturwissenschaft unter die Lupe genommen. Der literarische Text wird dabei als ein Verflechtungsraum von Fiktion und gesellschaftlicher Wirklichkeit begriffen, nämlich, so Uysal-Ünalans, als „ein ästhetischer Kontaktraum zwischen deutscher und türkischer Kultur“ (S. 159). Wegen ihres dialogischen Charakters bilden

literarische Texte türkisch-deutscher Autoren kulturelle Berührungspunkte und erzeugen somit neue Denkmuster, indem sie die Lebenswelt der muslimischen Einwanderer künstlerisch abbilden. Am Beispiel ausgewählter Texte von Zaimoğlu und Şenocak analysiert die Autorin die Islamrepräsentationen auf einer interkulturell ausgerichteten narrativen Dimension. Anhand der Texte *Deutschsein* und *Der Pavillon* von Şenocak und *Schwarze Jungfrauen* und *Liebesbrand* von Zaimoğlu präzisiert die Autorin die von ihr vorgeschlagene Neukonstruktion des Identitätsbegriffs. Während Şenocak die Wechselwirkungen zwischen Geschichte und Kultur als ein zentrales Element seiner Texte einführt, setzt sich Zaimoğlu in seinen literarischen ‚Rebellionen‘ mit den klischeehaften Islambildern auseinander. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des vorliegenden Buches, einerseits die gegenwärtige Fremdwahrnehmung der Dominanzkultur kritisch zu reflektieren, andererseits auch eine Neuinterpretation der bis heute negativ behandelten Kategorisierungen des Fremden vorzunehmen. Der muslimische Einwanderer bekommt sein gesellschaftliches Profil durch die interkulturelle Begegnung mit dem Deutschen. Zaimoğlu und Şenocak vollziehen mit ihren Texten eine Aufhebung der polarisierenden Grenzziehungen, die dazu beiträgt, das Negativ-Image der Türken zu verändern. Die Neudefinition des Identitätsbegriffs würde somit nach Uysal-Ünalán eine völlig neue Perspektive in der Wahrnehmung von türkischen Einwanderern als Muslime innerhalb der Mehrheitsgesellschaft auslösen.

Mit ihrem präzise strukturierten informativen Buch bietet Saniye Uysal Ünalán einen kenntnisreichen Einblick in die aktuelle Integrationsdebatte in Deutschland und löst damit eine literaturwissenschaftliche Reflexion zum fachlichen Diskurs über Migration und Integration aus. Mit besonderer Fokussierung auf die literarischen Repräsentationen des Islams wird im Buch eine Unterbrechung der eindimensionalen Betrachtungsweise der Einwanderung geleistet. Die Autorin visualisiert, indem sie die literarischen Formationen des Islams vielseitig diskutiert, ein neues Identitätsbild. Somit gelingt der Autorin der Verdienst, ein innovatives und aufschlussreiches Buch zu präsentieren, mit dem die komplexen Korrelationen im Migrationskontext analysierbar werden. Die bemerkenswerte Forschungsstudie zerlegt die jahrhundertelange Fixierung auf die Wahrnehmung der muslimischen Einwanderer als Fremde und stellt einen Paradigmenwechsel dar, wobei der Akzent von der Auseinandersetzung der Kulturen auf ihre interkulturelle und interreligiöse Dialogfähigkeit verlagert wird. Literatur wurde bis heute als eine Projektionsfläche für Selbst- und Fremdbestimmungen aufgefasst: Mit Uysal-Ünaláns innovativem Ansatz wird die Literatur nun als ein kultureller Übersetzungsraum begriffen, innerhalb dessen – mit der Aufhebung der Kommunikationsbarrieren zwischen der deutschen und türkischen Kultur – die gesellschaftlichen Wertvorstellungen zweier Kulturen miteinander verschmelzen. Demzufolge bewegt sich die vorliegende Untersuchung nicht allein innerhalb der Grenzen der interkulturellen Literaturwissenschaft, sondern geht durch ihre ästhetische und metaphorische Fusion von Religion, Kultur, Vergangenheit und Gegenwart über diese Grenzen hinaus. In diesem Sinne eröffnet Uysal-Ünalán mit der hier vorgestellten Untersuchung den Weg zu neuartigen Erkenntnissen und zu weiteren Forschungen in dem Fachgebiet der interkulturellen Literaturwissenschaft.

STUDIEN ZUR DEUTSCH-
TÜRKISCHEN LITERATUR
UND KULTUR / BAND 5

Saniye Uysal Ünalın
**Interkulturelle
Begegnungsräume**

Neue Identitätskonstruktionen in der
türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur



KÖNIGSHAUSEN & NEUMANN

Diyalog 2018/2: 247-248

Brief an den Herausgeber / Editöre Mektup

Fatma Karaman, Muğla¹

Sayın Editör,

Derginizde yayınlanan “Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Dilbilgisinin Dört Beceriye Aktarımı ve Kullanımına Yönelik Örnek Bir Uygulama” (*Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2016/2: 92-103) başlıklı makalemin ilk sayfasına aşağıdaki dipnotun eklenmesi gerekmektedir.

“Bu makale, yazarın doktora tezinden üretilmiştir.”

Gereğini arz ederim. 06.12.2018

Saygılarımla,

Arş. Gör. Dr. Fatma Karaman

¹ Fatma Karaman, Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Kötekli, Muğla. E-Mail: fatmakaraman@mu.edu.tr



**DIYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2018/2**

Autorinnen und Autoren

Göktaş Selma **Akol**, Arş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Eğitim Binası Kosava Yerleşkesi, 22030 Edirne, E-Mail: selma_akol@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1755-1322>

Yücel **Aksan**, Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bornova, İzmir. E-Mail: yucelaksan@yahoo.de, <https://orcid.org/0000-0001-8145-6277>

Elif **Aktürk**, Araş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Isparta. E-Mail: elifakturk@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9228-8635>

Kadir **Albayrak**, Öğr. Gör. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Sivas. E-mail: albayrak1182@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2068-4932>

Yunus **Alyaz**, Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa. E-Mail: alyaz@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9121-042X>

Nurhan **Baş**, Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Beytepe, Ankara. E-Mail: nurhan_f_bas@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2534-4371>

Hatice Deniz **Canoglu**, Arş. Gör., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: hdcanoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5079-6850>

Leyla **Coşan**, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: leylacosan@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8762-4232>

Emel **Erim**, Dr. Öğr. Ü., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: emelerim@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1043-9274>

Aziz Can **Güç**, Öğr. Gör. M.A., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara. E-Mail: a.guec@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3984-4393>

Sertan **Gür**, Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, İki Eylül Kampüsü, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir. E-Mail: sgur@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3841-9435>

Otto **Holzappel**, Prof. Dr., Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br., Deutschland. E-Mail: ottoholzappel@yahoo.de, <https://orcid.org/0000-0003-3095-1029>

- Hasibe **Kalkan**, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü, Dramaturji ve Dramatik Yazarlık Sanatı Ana Bilim Dalı, İstanbul. E-Mail: hasibe_kocabay@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-7274-9983>
- Seval, **Karacabey**, Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla. E-Mail: sevala@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8804-3325>
- Begüm **Kardeş**, Arş. Gör., M.A., Hacettepe Üniversitât, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe Kampusu, Ankara. E-Mail: begumkardes@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6601-7532>
- Filiz **Kayalar**, Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, Erzincan. E-Mail: filizkayalar2011@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7739-5256>
- Kálmán **Kovács**, Dr. Habil., Debreceni Egyetem, Germanisztikai Intézet, 4010 Debrecen, P. 47, Ungarn. E-Mail: kovacs.kalman@arts.unideb.hu, <https://orcid.org/0000-0001-7068-1401>
- Handan **Köksal**, Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Eğitim Binası Kosova Yerleşkesi, 22030 Edirne. E-Mail: handankoksal@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6083-4723>
- İbrahim **Özbakır**, Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sivas. E-Mail: ibrahimozbakir@msn.com, <https://orcid.org/0000-0003-0187-233X>
- Ali Osman **Öztürk**, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Konya. E-Mail: aozturk@konya.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-2759-2096>
- Yunus Emre **Sarı**, Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: y.sari@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3589-8055>
- Dorothea **Spaniel-Weise**, M.A., Friedrich Schiller Universität, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Bereich Auslandsgermanistik, Jena, Deutschland. E-Mail: dorothea.spaniel-weise@uni-jena.de, <https://orcid.org/0000-0002-6429-0145>
- Hamdullah **Şahin**, Arş. Gör., M.A., Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir. E-Mail: hamdullahsahin@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-1575-1611>
- Osman Mehmet **Toklu**, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: osmantoklu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6285-9297>
- Theres **Werner**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Friedrich-Schiller-Universität, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Ernst-Abbe-Platz 8, D-07743 Jena, Deutschland. E-Mail: theres.werner@uni-jena.de, <https://orcid.org/0000-0001-9246-8812>
- Mukadder Seyhan **Yücel**, Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: mukadderyucel@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7219-4954>



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2018/2**

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Nazire **Akbulut** (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet **Asutay** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir **Balcı** (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan **Bolat** (Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa **Çakır** (Eskişehir Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayten **Genç** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç **Hatipoğlu** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersel **Kayaoğlu** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Uğur **Nalcioğlu** (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Meral **Ozan** (Bolu İzzet Baysal Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa **Özdemir** (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. İlyas **Öztürk** (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye **Öztürk** (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal **Sakallı** (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç **Maden Sakarya** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet **Sarı** (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih **Tepebaşılı** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Osman **Toklu** (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Arif **Ünal** (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cemile **Akyıldız Ercan** (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Yunus **Alyaz** (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Müzeyyen **Ege** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Bahar **İşigüzel** (Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi)
Doç. Dr. Ünal **Kaya** (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent **Kırmızı** (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)
Doç. Dr. Necdet **Neydim** (İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma **Öztürk Dağabakan** (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Anastasia **Şenyıldız** (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Dalım **Çiğdem Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Saniye **Uysal Ünal** (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan **Yılmaz** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Erdiñ **Yücel** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Mukadder Seyhan **Yücel** (Trakya Üniversitesi)

Englischredaktion

Öğr. Gör. Gülgûn **Sertkaya** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Webmaster

Doç. Dr. İbrahim **Özbakır** (Sivas Cumhuriyet 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)

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indiziert im **ULAKBIM TR DİZİN** (**TÜBİTAK**), in **SOBIAD**, 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**.