

ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI DERGİSİ

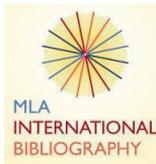
STUDIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE UND LITERATUR

Volume Heft 1 Number Nummer 41 Year Jahr 2019 ISSN 1303-9407 E-ISSN 2619-9890



İSTANBUL
UNIVERSITY
PRESS

Indexed by / Indexiert in:
Emerging Sources Citation Index (ESCI),
MLA International Bibliography,
TUBITAK ULAKBIM Social and Human Sciences Database,
SOBIAD





Papers and the opinions in the Journal are the responsibility of the authors.
Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt ihrer veröffentlichten Artikel.

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur is an international, scholarly, peer-reviewed, open-access journal published biannually, in June and December.
Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur ist eine internationale, wissenschaftliche, begutachtete, Open-Access-Zeitschrift, die zweimal jährlich im Juni und Dezember veröffentlicht wird.

Owner / Inhaber

The Journal is owned by Prof. Hayati DEVELİ (Dean, Faculty of Letters, Istanbul University, Turkey) on behalf of Istanbul University Faculty of Letters Department of German Language and Literature
Prof. Dr. Hayati DEVELİ (Dekan, Philosophische Fakultät, Universität Istanbul, Türkei), im Namen der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul

Managing Director / Redaktionsleiterin

Prof. Canan ŞENÖZ AYATA

Responsible Director / Geschäftsführer

Assist. Prof. Barış KONUKMAN

Correspondence Address / Kontaktadresse

Istanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
34134, Beyazıt, İstanbul – Turkey
Phone / Telefon: +90 (212) 455 57 00 / 15909
E-mail: sdsl@istanbul.edu.tr
<http://sdsl.istanbul.edu.tr>

Publishing Company / Verlag

Istanbul University Press / İstanbul Üniversitesi Yayınevi
İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü,
34452 Beyazıt, Fatih / İstanbul – Turkey
Phone / Telefon: +90 (212) 440 00 00

Printed in / Druck

İlbey Matbaa Kağıt Reklam Org. Müc. San. Tic. Ltd. Şti.
2. Matbaacılar Sitesi 3NB 3 Topkapı / Zeytinburnu, İstanbul – Turkey
www.ilbeymatbaa.com.tr
Sertifika No: 17845



EDITORIAL MANAGEMENT / REDAKTIONSRAT

Editors in chief / Chefredakteure

Assist. Prof. Barış KONUKMAN
Res. Assist. M.A. İrem ATASOY

Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey

Managing Editors / Leitende Fachredakteure

Prof. Mahmut KARAKUŞ
Prof. Canan ŞENÖZ-AYATA
Prof. Ersel KAYAOĞLU
Assoc. Prof. Canan ŞAVKAY
Assist. Prof. Şebnem SUNAR
Assist. Prof. Barış KONUKMAN
Assist. Prof. Özlem KARADAĞ
Res. Assist. Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR
Res. Assist. M.A. İrem ATASOY

Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of English Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of English Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of French Language and Literature, Istanbul University, Turkey
Department of German Language and Literature, Istanbul University, Turkey

Language Editors / Sprachredakteure

Dorian Gordon BATES
Alan James NEWSON

Istanbul University, Istanbul, Turkey
Istanbul University, Istanbul, Turkey

EDITORIAL BOARD / REDAKTIONSBERAT

Prof. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Antonie HORNUNG
Prof. Dursun ZENGİN
Prof. Gisella FERRARESİ
Dr. Karla LUPŞAN
Assoc. Prof. Khrystyna DYAKIV
Prof. Metin TOPRAK
Prof. Michael HOFMANN
Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
Prof. Nergis PAMUKOĞLU-DAŞ
Prof. Nilüfer KURUYAZICI
Prof. Nilüfer TAPAN
Prof. Paola PARTENZA
Prof. Ortrud GUTJAHR
Prof. Sevinç HATİPOĞLU
Prof. Şeyda OZİL
Prof. Valeria TSCHERNIAVSKAIA
Dr. Withold BONNER
Prof. Yasemin BALCI
Prof. Yüksel EKİNCİ-KOCKS
Assoc. Prof. Zehra GÜLMÜŞ

Hitit University, Turkey
Università degli Studi di Modena, Italy
Ankara University, Turkey
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Germany
Universitatea de Vest din Timișoara, Romania
Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine
Kocaeli University, Turkey
Universität Paderborn, Germany
İstanbul University, Turkey
Ege University, Turkey
İstanbul University, Turkey
İstanbul University, Turkey
Università degli Studi G.D'Annunzio, Italy
Universität Hamburg, Germany
İstanbul University-Cerrahpasa, Turkey
İstanbul University, Turkey
St. Petersburg State Polytechnical University, Russia
University of Tampere, Finland
Marmara University, Turkey
FH Bielefeld University of Applied Sciences, Germany
Anadolu University, Turkey



CONTENTS / INHALT

Research Articles

- Ein interkultureller Blick auf Multimodalität in ausgewählten deutschen, angloamerikanischen, italienischen und türkischen Kosmetikwerbeanzeigen
An Intercultural Approach to Multimodality in Selected German, Anglo-American, Italian and Turkish Cosmetics Advertisements
Canan ŞENÖZ AYATA, İrem ATASOY 1-23
- Förderung des wissenschaftlichen Schreibens angehender DeutschlehrerInnen in der Türkei am Beispiel des Exzerpierens – Eine Aktionsforschung
Promoting Teaching Academic Writing Among German Teacher Candidates in Turkey in the Sample of Abstract Text Writing – An Action Research
Gülay HEPPINAR 25-53
- Narrativer Entwurf einer positiven Selbstkategorie in unterschiedlichen Sozial- und Sprachwelten
A Narrative Draft on Positive Self-Category in Diverse Social- and Language World
Serap DEVRAN 55-88
- Die literarische Übertragung von epistemologischen Aspekten in Ebner-Eschenbachs Roman *Das Gemeindekind*
Literary transmission of epistemic aspects in Ebner-Eschenbach's novel *Das Gemeindekind*
Daniil DANILETS 89-106
- Werteorientierung bei Herta Müller am Beispiel des Filmes *Reise der Hoffnung* von Xavier Koller
Value Orientation by Herta Müller on the Example of the Film *Journey of Hope* by Xavier Koller
Kadir ALBAYRAK, Ali Osman ÖZTÜRK 107-121
- Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode* und Bebel's Kritik am Orientalismus
Mohammedan-Arabic Cultural Period and Bebel's criticism on orientalism
Pınar AKKOÇ 123-134

Book Review

- Unversöhnbarkeit. Hegels Ästhetik und Lukács' Theorie des Romans*
Irreconcilability. Hegel's Aesthetics and Lukács's The Theory of the Novel
Müge ARSLAN KARABULUT 135-141

Meeting Summary

- Tagungsbericht: „Wertorientierungen Türkisch-deutsche und deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film“, Istanbul, 04.-05.10.2018
Gülsüm KÖSE 143-148



SUNUŞ

Dergimizin 2019 yılının ilk sayısı dilbilim, dil eğitimi, edebiyat, film, kültür tarihi alanından değişik konuları ele alan altı makaleyle bir kitap tanıtımı ve uluslararası kongre raporundan oluşuyor. Dilbilim alanındaki "Ein interkultureller Blick auf Multimodalität in ausgewählten deutschen, angloamerikanischen, italienischen und türkischen Kosmetikwerbeanzeigen" başlıklı ilk makalede, Canan Şenöz Ayata ve İrem Atasoy Almanca, İngilizce, İtalyanca, Türkçe olmak üzere dört değişik dilde yayınlanan kadın dergilerinden seçilen kozmetik reklamlarının çok katmanlı metin anlayışına ve metindilbilime dayalı olarak inceleyip metinler arasındaki evrensel özellikler ile kültür ve dile bağlı farklılıkları ortaya koyuyor. Gülay Heppinar, "Förderung des wissenschaftlichen Schreibens angehender DeutschlehrerInnen in der Türkei am Beispiel des Exzerpiens – Eine Aktionsforschung" adlı çalışmasında, Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi lisans öğrencileriyle bilimsel notlar alma ve bunları başarılı bir biçimde bilimsel üretiminde kullanma konusunu anket uygulaması ve nicel veri toplama yöntemleri aracılığıyla ele alıyor. Almanya ve Avusturya'dan Türkiye'ye geri dönen gençlerin sosyal ve dilsel deneyimleri üzerine biyografi ve etkileşim analizi çalışmalarının bir parçası olarak yazılan "Narrativer Entwurf einer positiven Selbstkategorie in unterschiedlichen Sozial- und Sprachwelten" adlı makalede Serap Devran, bir gencin Almanya ve Türkiye'deki farklı sosyal dünyaları nasıl algıladığını toplumdilbilime dayalı olarak inceliyor.

Dilbilim alanındaki bu üç yazının ardından Daniil Danilets'in "Die literarische Übertragung von epistemologischen Aspekten in Ebner Eschenbachs Roman *Das Gemeindegeld*" adlı makalesi başlıkta adı geçen romanını epistemolojik açıdan yorumluyor. Danilets, yapıtta diyalog yapılarının egemen olduğunu, tartışmacı gösterimin kullanıldığını ve bunların metnin epistemolojik yapısını yansıttığını ortaya koyuyor. "Werteorientierung bei Herta Müller am Beispiel des Filmes *Reise der Hoffnung* von Xavier Koller" başlıklı beşinci makalede Kadir Albayrak ile Ali Osman Öztürk, Nobel ödüllü yazar Herta Müller'in *Der Fisch in der Turnhalle* adlı metnini temel alarak Koller'in filmde mülteci sorununa bakış açısını ve insanların değer yöneliminin nasıl değiştiğini irdeliyor. Bu sayının son makalesini Pınar Akkoç'un kaleme aldığı "Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode und Bebel's Kritik am Orientalismus" adlı yazı oluşturuyor. Bu makalede August Bebel'in Müslüman-Arap Kültür Dönemi'nde, Doğu'yu nasıl yeniden tanımladığı ve Oryantalizm eleştirisi ile Batı'nın düşüncelerini vurguladığı gösteriliyor. Bu bağlamda, Bebel'in Oryantalizm hakkındaki eleştirisinin günümüzün Doğu'ya karşı şimdiye kadar süren aşağılayıcı tutumu karşısında çığır açabileceği belirtiliyor.

Derginin tanıtımlar bölümünde Müge Arslan Karabulut, *Unversöhnbarkeit. Hegels Ästhetik und Lukács' Theorie des Romans* adlı kitaba ilişkin bilgi aktarıyor. Gülsüm Köse ise 04.-05. Ekim 2018 tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi'nde düzenlenen "Wertorientierungen Türkisch-deutsche und deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film" konulu kongreyi tanıtıyor.



Ein interkultureller Blick auf Multimodalität in ausgewählten deutschen, angloamerikanischen, italienischen und türkischen Kosmetikwerbeanzeigen*

An Intercultural Approach to Multimodality in Selected German, Anglo-American, Italian and Turkish Cosmetics Advertisements

Canan ŞENÖZ AYATA¹ , İrem ATASOY² 



*Die vorliegende Arbeit ist die ausgearbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags, den wir auf der „7. internationalen Tagung zur kontrastiven Medienlinguistik: Medienkulturen – Multimodalität und Intermedialität“ am 23.08.2017 an der Universität Helsinki gehalten haben.

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

²Res. Assist. M.A., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye

ORCID: C.Ş.A. 0000-0002-4955-0586;
İ.A. 0000-0002-7661-2164

Corresponding author:

İrem ATASOY,
İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
İstanbul, Türkiye
E-mail: irem.atasoy@istanbul.edu.tr

Submitted: 05.01.2019

Revision Requested: 08.02.2019

Last Revision Received: 08.02.2019

Accepted: 08.02.2019

Citation: Senoz-Ayata, C. & Atasoy, I. (2019). Ein interkultureller Blick auf Multimodalität in ausgewählten deutschen, angloamerikanischen, italienischen und türkischen Kosmetikwerbeanzeigen. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 41, 1-23.
<https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0004>

ABSTRACT (DEUTSCH)

Unter Multimodalität versteht man die Kopräsenz und wechselseitige Verknüpfung von verschiedenen semiotischen Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen in einer Kommunikation. Heutzutage schaffen die verschiedenen Medien wie TV, Mobiltelefon oder Internet neue Textformen. Im Zusammenhang damit hat sich in den letzten Jahren die Erkenntnis durchgesetzt, dass neben der Bewertung der sprachlichen Zeichen, auch andere Zeichenmodalitäten wie Bilder, Musik, Geräusch und Typographie bewertet werden sollen, da die heutigen Texte unterschiedliche und komplexere Zeichensysteme beinhalten. Ideale Exemplare für multimodale Texte sind Werbungen, weil sie ein Maximum an Zeichenmodalitäten verfügbar machen können. Da Werbungen unterschiedliche und komplexere Zeichenmodalitäten beinhalten, sind sie ideale Untersuchungsgegenstände für multimodale Texte. Im Zusammenhang damit zielt dieser Beitrag darauf ab, deutsche, angloamerikanische, italienische und türkische Werbeanzeigen mit textlinguistischen Methoden zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Das Analysekorpus besteht aus acht Kosmetikwerbungen von verschiedenen internationalen Marken, welche im Jahr 2016 in deutschen, amerikanischen, italienischen und türkischen Frauenzeitschriften erschienen. Die untersuchten Werbeanzeigen sind aus den Zeitschriften *Cosmopolitan* (deutsche Ausgabe), *Vogue* (amerikanische Ausgabe), *Silhouette Donna* (Italien) und *Elele* (Türkei) entnommen. Das Analysemodell beruht auf den Analyserastern von Angelika Hennecke (1999), Nina Janich (2010) und Hartmut Stöckl (2011) und umfasst sowohl textexterne als auch textinterne Kriterien. Von der multimodalen Analyse und dem interkulturellen Vergleich ausgehend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den untersuchten Werbungen aus vier Sprachen festgestellt und interpretiert.

Schlüsselwörter: Multimodalität, multimodaler Text, Werbeanzeigen, Kosmetikwerbungen, Textlinguistik

ABSTRACT (ENGLISH)

Multimodality is a term, which refers to the co-presence and mutual linking of multiple semiotic resources at different levels in communication. Nowadays the various media such as TV, mobile phone or internet provide to create new text forms which include a variety of semiotic modes. As a result of this, today's texts contain complex modalities. Texts are therefore seen as multimodal structures, which combine various semiotic resources such as language, image, music, sound and typography. Advertisements are one of the most ideal multimodal text examples because of their potential of combining and integrating highest levels of different semiotic modalities. Advertisements are therefore one of the most analyzed text types in multimodal oriented text researches. The aim of this study is to analyze and compare German, Anglo-American, Italian and Turkish print advertisements moving towards a multimodal oriented method, which is based on text linguistics. The corpus is comprised of eight cosmetics advertisements of different international brands, which were published in German, American, Italian and Turkish women's magazines in 2016. The analyzed advertisements are derived from the following magazines: *Cosmopolitan* (German Edition), *Vogue* (USA Edition), *Silhouette Donna* (Italy) und *Elele* (Turkey). The analysis is based on multimodal oriented text analysis models of Angelika Hennecke (1999), Nina Janich (2010) and Hartmut Stöckl (2011). Furthermore the analysis include text extern and text intern criteria. Framed in multimodal analysis and intercultural comparison this paper presents the similarities and differences between these print advertisements in four different languages.

Keywords: Multimodality, multimodal text, advertisements, cosmetics advertisements, text linguistics

EXTENDED ABSTRACT

Multimodality is a term that refers to the co-presence and mutual linking of different semiotic resources at different levels in communication. It refers to the diverse ways in which a combination of verbal, visual and non-verbal elements are used in meaning making. Nowadays various media such as TVs, mobile phones, computers, tablets or the internet provide for the creation of new text forms which include a variety of semiotic modes. As a result of this, today's texts contain complex modalities like visual images or auditory elements. Therefore, texts are seen as multimodal structures that combine different semiotic modes such as language, image, music, sound and typography.

Advertisements are one of the most ideal multimodal text types because of their potential for combining and integrating the highest level of multiple semiotic modalities. Thus, they are one of the most analyzed text types in multimodal oriented text researches. Therefore, the aim of this study is to analyze and compare German, Anglo-American, Italian and Turkish print advertisements with each other. Moving towards a multimodal oriented text analysis theory, this study attempts to demonstrate the multimodal structure of the selected advertisements in four languages and how the modalities are used to express meaning.

The corpus of this study is comprised of eight cosmetic advertisements of cream and serum products that are produced by different international brands, which were published in German, American, Italian and Turkish women's magazines in 2016. The analyzed advertisements are derived from the following magazines: *Cosmopolitan* (German Edition), *Vogue* (USA Edition), *Silhouette Donna* (Italy) und *Elele* (Turkey). For every language two different advertisements are chosen randomly by considering the criteria that they include the following modalities: language, image and typography. The selected brands are *Clarins and Sensai* (in *Cosmopolitan* German Edition), *Lancôme* and *Olay* (in *Vogue* USA Edition), *Yves Rocher* and *Korff* (in *Silhouette Donna* Italy), *L'Oréal* and *Caudalie* (in *Elele* Turkey). Target group of these advertisements are women between the ages of 30 and 60.

The analysis is based on multimodal oriented text analysis models of Angelika Hennecke (1999), Nina Janich (2010) and Hartmut Stöckl (2011). Furthermore the analysis includes text extern and text intern criteria. The data that will be analyzed in this study is verbal, visual and design elements of the multimodal texts contained in selected advertisements. This research basically followed a multimodal oriented method with the general principles to draw the modalities existed in advertisements including language, image and typography with their sub-modalities such as color, lexemes, addressing types, gesture, font type and font size with the aim to reveal the entire meaning conveyed in cosmetic advertisements. The analysis mainly focuses on the interrelations between the modalities in selected advertisements in four languages. Framed in multimodal analysis and intercultural comparison, this paper presents the similarities and differences between these print advertisements in four languages by comparing the findings with the results of the former comparative studies based on cosmetics advertisements.

The results of this study show that the analyzed advertisements include similar verbal and visual modalities. First of all the use of words from a foreign language, especially from French is remarkable in all four languages. This can be associated with the dominance of French in cosmetics market around the world. Another conspicuous result is the use of Anglicisms in product names or product features in German, Italian and Turkish advertisements. This can be explained by the influence of English in cosmetics advertisements. As the former studies point out English words make advertisements look modern and attractive for the target group. One of the most significant differences between the analyzed four languages is the addressing type. German, Anglo-American

and Italian advertisements address their target groups with personal pronouns such as „Sie“, „you“ and „tu“ whereas Turkish advertisements use indefinite forms.

The analysis also detects that celebrities are used as brand ambassadors in Anglo-American and Turkish advertisements, whereas non-celebrities are preferred in German and Italian advertisements. Besides an Afro-American celebrity is also remarkable in one of Anglo-American advertisements. This can be related with the target groups of the analyzed brands.

Based on the results of the analysis this study demonstrates that due to the increasing globalization, advertisements are becoming increasingly alike in their major characteristics even if they are produced in different languages. However cultural codes are still needed in advertisements to attract and convince the audience.

1. Einleitung

Die Idee der Multimodalität bezieht sich darauf, dass die Kommunikation mit verschiedenen semiotischen Ressourcen realisiert wird. Kress bezeichnet diese als „Multimodality, that is, representations in many modes, each chosen from rhetorical aspects for its communicational potentials“ (Kress, 2010, S. 22). Somit zeichnet sich die Multimodalität durch den Gebrauch von Zeichen verschiedener Codesysteme aus. Heutzutage schaffen die verschiedenen Medien wie TV, Mobiltelefon oder Internet neue Textformen, die „ein buntes Universum von designer Typographie, Farbbalken, Infokästen, Fotografien, Zeichnungen, Logos, Piktogrammen, bewegten Bildern und Musik“ enthalten (Stöckl, 1998, S. 749). Deshalb sind für die Bezeichnung dieser neuen Textformen Begriffe wie „semiotischer Text“ (Fix, 2001), „multimodaler Text“ (Stöckl, 2006; Stöckl & Schneider, 2011; Hennecke, 2015) und „Sprache-Bild-Texte“ (Stöckl & Grösslinger & Held, 2012) entwickelt worden. Diese Begriffe sind auf semiotisch komplexe Texte bezogen, welche „in ihrer ganzheitlichen Gestaltung, das heißt als Einheit von Bild und Text beziehungsweise weiterer Modalitäten betrachtet und analysiert werden müssen“ (Hennecke, 2015, S. 207).

Da Werbungen ein Maximum an Modalitäten verfügbar machen können, sind sie ideale Untersuchungsgegenstände für multimodal-orientierte Textanalysen. Aus diesem Grund besteht das Ziel dieses Beitrags darin, deutsche, angloamerikanische, italienische und türkische Kosmetikwerbeanzeigen mit textlinguistischen und semiotischen Methoden zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Durch den interkulturellen Vergleich wird gezeigt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie auf multimodaler Ebene aufweisen.

2. Forschungsstand

Es gibt zahlreiche linguistische Arbeiten, die sich mit Werbung beschäftigen. Da die vorliegende Untersuchung auf die kontrastive Analyse von Kosmetikwerbungen gerichtet ist, werden im Folgenden wesentliche Forschungsergebnisse von interkulturellen Studien zu dieser Werbebranche dargestellt.

Elsens Untersuchung über deutsche und französische Kosmetikwerbungen legt dar, dass die Frequenz und Funktionsweisen der Anglizismen in beiden Sprachen Unterschiede aufweisen, welche von Alter der Adressaten, Verbraucherland und Produktgattungen abhängig sind (Elsen, 2008, S. 104). In Anzeigen für den französischen Markt treten englische Elemente deutlich weniger als in deutschen Werbungen auf.

Ferner geht aus Pfennichs Analyse über deutsche und italienische *L'Oréal* Werbungen für Gesichtscremen hervor, dass eine Vielzahl an Hochwert¹-, Schlüssel²-, Plastik³- und Fremdwörtern Verwendung findet. In den analysierten Anzeigen werden Hochwertwörter wie *ricca* (reich), *intenso* (intensiv) und „strahlend“ häufig verwendet“ (Pfennich, 2011, S. 96). Im Analysekorpus sind „Schlüsselwörter wie *innovazione* (Innovation, Neuerung), *nuova* (neu), *trattamento* (Behandlung), *effetti* (Wirkungen), *naturali* (natürlich) zu finden“ (Pfennich, 2011, S. 96). Als Plastikwörter tauchen „*Forschung*, *Wirkstoffkomplex* und *tecnologia* (Technologie)“ auf (Pfennich, 2011, S. 96). Die am häufigsten vorkommenden Fremdwörter sind Anglizismen und französische Lexeme (Pfennich, 2011, S. 19). Es ist festzustellen, dass die Produktnamen in deutschen und italienischen *L'Oréal* Werbungen englische oder französische Elemente enthalten (Pfennich, 2011, S. 97). Außerdem wird fast in allen Anzeigen jeweils dem Produkt und der Altersgruppe entsprechend mit prominenten Verbraucherinnen bzw. Testimonials geworben (Pfennich, 2011, S. 96).

Die Studie zur kontrastiven Analyse deutscher und finnischer *Lancôme* Werbungen führt weiterhin zum Ergebnis, dass die Rezipienten oft durch ein großes Bild einer schönen Frau und durch auffällige Farben aktiviert werden (Salmi & Sillman, 2012, S. 71). Der Unterschied zwischen beiden Sprachen liegt in Anredeformen, da der Adressat in allen finnischen Werbeanzeigen geduzt und in den deutschsprachigen meistens gesiezt wird (Salmi & Sillman, 2012, S. 73).

Darüber hinaus werden Werbungen der *Vichy* Gesichtscremen von Demiryay (2013) und Atasoy (2017) analysiert. Die Analyse von Demiryay ergibt, dass in Werbetexten der beiden Sprachen viele Schlüssel-, Hochwert- und Plastikwörter sowie Fachsprache verwendet werden (Demiryay, 2013, S. 468). Weiterhin hat Atasoy eine *Vichy* Werbung in deutscher, italienischer und türkischer Sprache hinsichtlich der Multimodalität untersucht und herausgefunden, dass in den analysierten Anzeigen sowohl Schlüssel- als auch Plastikwörter vorkommen (Atasoy, 2017, S. 327-328). Außerdem ist im Analysekorpus die Frequenz der Verwendung von Anglizismen

-
- 1 Zur Kategorie der Hochwertwörter gehören diejenigen Ausdrücke, „die das damit Bezeichnete (bei Substantiven) oder näher Bestimmte/Prädizierte (bei Adjektiven) aufgrund ihrer sehr positiven Inhaltsseite aufwerten“ (Janich, 2010, S. 169).
 - 2 Als Schlüsselwörter werden die Ausdrücke bezeichnet, „die immer wieder in bestimmten Werbungen vorkommen und bei denen der Konsument eine Verbindung zu einer speziellen Produktbranche herstellt“ (Janich, 2010, S. 169).
 - 3 Unter Plastikwörtern sind diejenigen Ausdrücke zu verstehen, „die wissenschaftliche Konnotationen hervorrufen“ (Pfennich, 2011, S. 19).

in der deutschen Werbung relativ hoch im Vergleich zur italienischen und türkischen Anzeige.

Deutsche und polnische Werbungen werden von Opiłowski (2015) in ihrem multimodalen Profil verglichen. Dieser Vergleich zeigt, dass die lokalen Multimodalitätsstrategien in der interkulturellen Textgestaltung überwiegen und dass die Lokalisierung⁴ in der internationalen Werbekommunikation zunimmt. (Opiłowski, 2015, S. 100).

3. Analysekorpus

Wie unten in Tabelle 1 dargestellt wird, besteht das Analysekorpus aus acht Kosmetikwerbeanzeigen, die im Jahr 2016 in deutschen, angloamerikanischen, italienischen und türkischen Monatszeitschriften für Frauen erschienen. Für jede Sprache wurde eine bestimmte Zeitschrift ausgesucht und aus jeder Zeitschrift wurden zwei Anzeigen entnommen, welche für die verschiedenen Arten von Anti-Ageing Tagescremen und Serums internationaler Marken werben (s. Tabelle 1). Des Weiteren wird bei der Darstellung von Analyseergebnissen aus vier Sprachen jeweils ein Textbeispiel ausgewählt und daran die Analyse der intermodalen Bezüge veranschaulicht. Anschließend werden im Schlussteil die erzielten Ergebnisse aus den analysierten acht Werbungen miteinander verglichen, bewertet und interpretiert.

Tabelle 1: Analysekorpus

deutsche Werbungen		angloamerikanische Werbungen	
Werbemittel	Frauenzeitschrift > <i>Cosmopolitan</i>	Werbemittel	Frauenzeitschrift > <i>Vogue USA</i>
Zeitraum	Mai 2016	Zeitraum	Juni 2016
Markenname	<i>Clarins, Sensai</i>	Markenname	<i>Lancôme, Olay</i>
italienische Werbungen		türkische Werbungen	
Werbemittel	Frauenzeitschrift > <i>Silhouette Donna</i>	Werbemittel	Frauenzeitschrift > <i>Elele</i>
Zeitraum	April 2016	Zeitraum	März 2016
Markenname	<i>Yves Rocher, Korff</i>	Markenname	<i>L'Oréal, Caudalie</i>

4 Unter „Lokalisierung“ versteht man „nationale Varianten“, d.h. „eine kulturspezifische Gestaltung von Texten sowohl im Textdesign als auch in Sprache-Bild-Bezügen“ (Opiłowski, 2015, S. 96).

Die ausgewählten Werbungen sind an 30- bis 60jährige Frauen⁵ aus mittlerer und höherer Schicht gerichtet. Bei der Auswahl von Werbungen wird darauf geachtet, dass sie die Modalitäten Sprache, Bild und Typographie enthalten.

4. Analysekriterien

Das verwendete Analyseraster wurde in Anlehnung an die Analysemodelle von Angelika Hennecke (1999), Nina Janich (2010) und Hartmut Stöckl (2004; 2011) entwickelt (s. Tabelle 2). Dem Analyseraster entsprechend werden in ausgewählten acht Kosmetikwerbungen die drei Zeichenmodalitäten (Sprache, Bild und Typographie) sowie ihre Submodalitäten (Farbe, Größe, Perspektive, Körperhaltung, Komposition, Schriftart u.a.) in ihrem wechselseitigen Zusammenhang untersucht.

Tabelle 2: Analysemodell für Werbeanzeigen

Analysemodell für Werbeanzeigen		
textexterne Kriterien Werbemittel, Produktbranche, Zielgruppe, Markenname		
textinterne Kriterien	Sprache	Makroebene: Textstruktur und Handlungsstruktur Mikroebene: Lexik (Anglizismen, Fremdwörter, Schlüsselwörter, Plastikwörter), Anredeform, Rhetorik/Stil
	Bild	Visuelle Hervorhebung, Aussehen der Akteure, Farbe, Kodierungsorientierung und Abgrenzung
	Typographie	Schriftart, Schriftgröße und Schriftfarbe
	intermodale Bezüge	Sprache-Bild-Typographie Bezüge

5. Analyseergebnisse

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Analyseergebnissen von untersuchten deutschen, angloamerikanischen, italienischen und türkischen Kosmetikanzeigen. Auf dem Analyseraster beruhend werden die Bestandteile bzw. die Modalitäten und Submodalitäten von ausgewählten Anzeigen analysiert und beschrieben. Daran schließt sich die Erörterung der intermodalen Bezüge in jeder Werbung an. Die acht Anzeigen des Korpus werden auf die gleiche Art und Weise untersucht. Im Folgenden wird wegen der begrenzten Seitenzahl für diese Publikation jeweils eine Beispielanalyse aus vier Sprachen

⁵ In der analysierten deutschen *Clarins* Werbung wird explizit typographisch („30...nonstop aktiv!“) hervorgehoben, dass die beworbenen Kosmetikprodukte für die Altersgruppe ab 30 geeignet sind. Da die in der untersuchten türkischen *L'Oréal Revitalift Lazer X 3* Werbung aufgetretene berühmte Schauspielerin Andie MacDowell 60 Jahre alt ist, wird als obere Grenze dieses Alter angegeben (vgl. Pfennich, 2011, S. 62).

(insgesamt vier Werbeanalysen) ausführlich dargestellt. Zuerst wird auf die Analyse einer deutschen Anzeige eingegangen.

5.1. Deutsche Anzeige



Bild 1: Werbeanzeige von *Clarins*

Die Anzeige von *Clarins* ist in zwei Spalten aufgeteilt. In der linken Spalte sehen wir eine schöne Frau und in der rechten Spalte den Werbetext, das beworbene Produkt und das Bild des Produktextrakts. Die Frau trägt eine Wildlederjacke, die zu ihrem Alter und der Farbe ihres Lippenstifts sowie Wangenrouges passt. Sie hält ein Smartphone in ihrer Hand und sieht mit ihrer Kleidung und ihren Accessoires wie eine Geschäftsfrau aus. Die interaktive Wirkung des Bildes kommt durch die Betonung des Gesichtes zustande, vor allem durch ihre Augen, die selbstbewusst und lächelnd direkt in die Kamera schauen.

Der Werbetext rechts oben beschreibt die beworbenen Produkte näher. Er vermittelt durch die Schlüsselwörter⁶, Anglizismen⁷, Plastikwörter⁸, Wortbildungen mit Fremdwörtern⁹, aber auch Zusammensetzung von Anglizismen mit den deutschen

6 In der analysierten deutschen Werbung sind die Schlüsselwörter „Haut“, „Falten“, „neu“, „schön“, „strahlend“ und „glatt“ zu finden.

7 Als Anglizismen kommen Lexeme wie „anti-age“, „multi-active“, und „nonstop“ vor.

8 Die verwendeten Plastikwörter sind: „anti-oxidativ“, „revitalisieren“ und „Karden-Extrakt“

9 *Multi-Active Crèmes Jour & Nuit* und *Anti-Age Duo Multi-Active* sind Beispiele für die Wortbildungen mit Fremdwörtern.

Wörtern¹⁰ die Exklusivität der Produkte. Der Adressat wird durch häufige Verwendung der Höflichkeitsform „Sie“ und des darauf bezogenen Possessivpronomens „Ihr“ förmlich angesprochen.

Die Modalitäten Sprache und Bild erklären und spezifizieren sich gegenseitig. Sprache dient zur Benennung des Produkts und zur Demonstration der Produktwirkung. Die Topline „Für glatte, strahlend schöne Haut und damit sie so bleibt“ und der Satz „Erste Falten sind glatter, Ihre Haut ist strahlend schön, voller Energie und stellt sich jeder Herausforderung“ bauen semantische Parallelen zum Bild der Frau. Die typographischen Elemente wie Interpunktionszeichen („30...nonstop aktiv!“) und fette, große sowie kursive Schrift („Die Haut hält mit!“) wecken das Interesse des Lesers und passen der im Text und Bild dargestellten Produktwirkung. Des Weiteren werden der Marken- und Produktname sowie der Werbeslogan mit roter Schriftfarbe hervorgehoben. Die Bilder und der Text werden unten durch eine rote Linie miteinander verknüpft. Da rot gleichzeitig die Markenfarbe von *Clarins* ist, wird die Zusammengehörigkeit von Sprache und Bild durch diesen Farbeinsatz verdeutlicht (vgl. Buggisch, 2008, S. 107). Es ergibt sich, dass die Modalitäten Sprache, Bild und Typographie in einer Wechselwirkung stehen und einander inhaltlich ergänzen. Somit tragen sie zur Bedeutungskonstruktion bei (vgl. Stöckl, 2011, S. 27).

5.2. Angloamerikanische Anzeige



Bild 2: Werbeanzeige von *Lancôme*

10 Die Lexeme wie „Hightech-Kapseln“ und „nonstop aktiv“ sind durch die Zusammensetzung von Anglizismen mit den deutschen Wörtern entstanden.

Diese Anzeige erstreckt sich über zwei Seiten. Wichtig ist zu erwähnen, dass es sich hier um zwei Bildebenen handelt. Die Vorderseite, die primär bildlich dargestellt ist, weckt Aufmerksamkeit. Auf dieser Seite ist die berühmte Schauspielerin Lupita Nyong'o zu sehen, die in einem schwarzen Abendkleid lächelnd in die Ferne schaut. Auf der rechten Seite befinden sich das abgebildete Produkt und der Werbetext. Die Hauptfarben dieser Anzeige sind, schwarz, weiß und blau. Durch die Farbe blau wird Vertrauenswürdigkeit und Sachlichkeit suggeriert. Schwarz symbolisiert Edelkeit, Stärke und Stabilität, während weiß Jugendlichkeit, Reinheit und Vollkommenheit konnotiert¹¹. Wegen dieser Farbwahl wirkt die Werbeanzeige im Allgemeinen elegant. Die zweite Seite umfasst eine kurze Zusammenfassung der Werbebehauptung und Informationen über das beworbene Produkt. Die Lexeme „age“, „skin“, „beauty“, „youth“, „radiance“ und „radiant“ sind Schlüsselwörter und bilden eine werbliche Behauptung über das Anti-Ageing Serum. Als Plastikwort taucht „Youth Activating Concentrate“ auf. Der Markenname *LANCÔME* ist zwar Französisch, aber der Produktname *Advanced Génifique* besteht aus einem englischen und französischen Lexem. Ferner wird der Rezipient durch den Gebrauch des Personalpronomens „you“ direkt angesprochen.

Das Bild der Frau und der sprachliche Ausdruck „multiple ethnicities“ verdeutlichen, dass dieses Produkt für alle Hautfarben geeignet ist. Der handgeschriebene Schriftzug „love your age“ steht auf dem Bild des Serums und stellt symbolisch die angeblich verjüngende Wirkung dieses Produkts dar. Das Serum wird durch einen Perlentropfen bildlich repräsentiert. Der glänzende Tropfen erweckt den Eindruck, dass durch das Auftragen des Serums die Haut jünger und strahlend erscheinen wird. Die Lexeme „light“, „radiance“ und „radiant“ verweisen sowohl auf die glänzende Haut der Frau als auch auf das abgebildete Produkt. Außerdem stimmen die dunkelblaue Farbe des Hintergrunds und die weiße Schrift des Werbetextes mit den Farben der Produktflasche überein. Daher kann gesagt werden, dass sich die visuelle Darstellung und der verbalisierte Inhalt gegenseitig ergänzen. Außerdem steht die Addition „Based on self-assessments on 34 women in an 8-week study“ als ein Beweis für die Qualität des Produkts.

11 [Farben in der Werbung] <<http://www.kompaktdesign.de/blog/marketing-infos/werbung-farben>> [zit. 11.8.2017]

5.3. Italienische Anzeige



Bild 3: Werbeanzeige von *Korff*

Auf der linken Seite der italienischen Anzeige werden nur die Hälfte des Gesichts und die Schulter einer jungen Frau abgebildet. Sie berührt ihr Gesicht mit ihrer Hand, damit ihr Gesicht im Vordergrund steht. Auf der rechten Seite ist das Bild des Produkts zu sehen. Die weiße Farbe des Produkts ruft Assoziationen der Jugendlichkeit hervor. Die Farbe hellrosa auf dem Bild wirkt sanft und weich, weshalb sie allgemein mit Weiblichkeit assoziiert wird.

Der größte Teil des Werbetextes ist rechts neben dem Bild platziert. Aber ein kleiner Teil steht unter dem Bild. Lexikalisch zentral sind die Schlüsselwörter *pelle* (Haut), *effetto* (Wirkung), *rughe* (Falte), *viso* (Gesicht), Plastikwörter *acido ialuronico* (Hyaluronsäure), *avena sativa* (Hafer), Anglizismen „lifting“, „filler“, „beauty in science“, und Kombinationen von Anglizismen und italienischen Wörtern *effetto lifting*, *effetto filler*. Der Adressatenbezug ist in zweiter Person Singular („tu“) zu finden. Außerdem dient die Addition „*Test clinico strumentale effettuato su 20 volontarie, su tutti i prodotti*“ (Die Ergebnisse von klinischen Tests an 20 Freiwilligen auf alle Produkte)¹² zur Überzeugung von Rezipienten. Wichtige Produkteigenschaften wie Lifting und Faltenreduzierung werden mit der hellrosafarbenen Schrift typographisch hervorgehoben.

12 Die Übersetzung des Zitats aus der italienischen Bespielanzeige ins Deutsche stammt von İrem Atasoy

Das Fremdexem „lifting“ steht neben einem Pfeilikon und stellt symbolisch die verjüngende Wirkung des Produkts dar. In Zusammenhang damit wird das Resultat der Wirkung dieser Creme durch das Bild der Frau visuell veranschaulicht. Ihre Handbewegung ist am Gesicht entlang nach oben gerichtet. Durch die Visualisierung des halben Gesichts wird die Handbewegung in den Vordergrund gestellt. Der Liftingeffekt wird sowohl durch die Handbewegung als auch durch das Pfeilikon verstärkt. Die Lexeme „lifting“, „filler“ und *Luce* (Licht) verweisen auf das Gesicht und den Körper der Frau. Die Modalitäten Sprache, Bild und Typographie teilen die Submodalität Farbe (hellrosa) und stehen miteinander in Übereinstimmung. Im Hintergrund des Bildes ist ein Teil eines Kreises abgebildet, der Assoziation mit einer Uhr weckt. Diese Assoziation ist im Text mit dem verbalen Ausdruck „*Riduce la rughe dopo solo 30 minuti dall'applicazione*“ (Reduzierung der Falten in 30 Minuten nach der Anwendung)¹³ verkoppelt. Die Komplementarität der drei Zeichenmodalitäten (Sprache, Bild und Typographie) dient zur „Verstärkung und Verdeutlichung der Aussage des verbalen Teiltextes“ (Hennecke, 2015, S. 213).

5.4. Türkische Anzeige



Bild 4: Werbeanzeige von *L'oréal*

13 Aus dem Italienischen ins Deutsche wird von İrem Atasoy übersetzt.

Diese Anzeige besteht aus einer Seite, die wiederum in zwei Spalten aufgeteilt ist. In der rechten Spalte befinden sich das Produktbild, Laserstrahlen und der Text. Auf der linken Spalte ist das Gesicht des Testimonials Andie MacDowell groß abgebildet. Sie wird als eine prominente Verbraucherin des beworbenen Produkts *Revitalift Lazer X 3* dargestellt. Sie drückt ihre Zufriedenheit mit dem beworbenen Produkt durch das Zitat „*Sonucu gözlerimle görebiliyorsam, tamam*“ (Wenn ich das Ergebnis mit meinen eigenen Augen sehen kann, ist es ok für mich)¹⁴ aus. Dieses Zitat ist in der linken Spalte im unteren Bereich vorzufinden. Sie schaut selbstbewusst und lächelnd direkt in die Kamera, trägt ein schwarzes Top, welches zu ihrem Alter und ihrer Haut passt. Ihre Haare sind kaum zu sehen, was ihr Gesicht vordergründiger erscheinen lässt. Sie ist zwar 60¹⁵ Jahre alt, aber sieht jünger aus als ihr Alter. Obwohl die beworbene Creme von ihr getrennt angeordnet ist, gibt es einen semantischen Zusammenhang zwischen beiden, weil die schön und jung aussehende Haut als Beweis für die Wirkung des Produktes dargestellt wird. Als Schlüsselwörter sind die Lexeme „*kırışıklık*“ (Falte) und „*cilt*“ (Haut), als Plastikwörter *Revitalift Lazer X 3* und „*Kırışıklık karşıtı lazer uygulaması*“ (Anti-Falten-Lasertherapie) und als englisches Wort „*revitalift*“ zu sehen. Der Produktname ist ein zusammengesetztes Wort und kommt als eine Kombination eines englischen Worts mit einem Lehnwort vor. Außerdem wird der Rezipient nicht direkt angesprochen. Es wird nur die Wirkung des beworbenen Produkts in distanzierter Form z. B. „*Kırışıklıklar azalır*“ (die Falten werden weniger) beschrieben.

Der Produktname, die Produktverpackung und Laserstrahlen sind in roter Farbe abgebildet. Zudem werden die Creme und ihre dreifache Wirkung sowohl durch rot als auch durch das Lexem „*Lazer*“ und die typographische Darstellung „*X 3*“ (mal 3) hervorgehoben. Das Lexem „*Lazer*“ verweist auf das Schlüsselbild des Lasers. Im Zusammenhang damit assoziieren die roten Schrägstriche links und rechts Laserstrahlen. Das zuvor erwähnte und in der Anzeige abgedruckte handschriftliche Zitat von Andie MacDowell bestätigt das visuell Wahrgenommene sprachlich. Den Konsumenten wird auf diesem Wege gezeigt, dass durch die Anwendung dieser Creme die Bildung von Falten vermieden bzw. reduziert wird. Von der Typographie her ist der ganze Werbetext außer dem Zitat von Andie MacDowell in Versalien geschrieben. Der Marken- und Produktname sind durch die noch größere Schriftart visuell in den Vordergrund gestellt. In diesem Sinn sind Sprache, Bild und Typographie eng miteinander verbunden und „ergänzen sich verstärkend und anreichend zu einer direkten und eindeutigen Botschaft“ (Stöckl, 2011, S. 27). Dadurch steigert sich die Effektivität der Werbung.

14 Aus dem Türkischen ins Deutsche wird von İrem Atasoy übersetzt.

15 [Alter von Andie MacDowell] <<https://geboren.am/person/andie-macdowell>> [zit. 01.6.2018].

6. Schluss

In dieser Arbeit wurden acht deutsche, angloamerikanische, italienische und türkische Kosmetikwerbeanzeigen hinsichtlich der intermodalen Bezüge analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse der analysierten acht Werbeanzeigen miteinander verglichen und bewertet. Aus der Untersuchung geht hervor, dass die ausgewählten Werbungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen.

Sie zeigen folgende Gemeinsamkeiten auf: In allen untersuchten Texten stehen Sprache und Bild in komplementärer Beziehung und sind durch die typographischen Elemente miteinander verbunden. Das Zusammenspiel zwischen Text und Bild verstärkt die werbliche Behauptung der Marke, da sie sich inhaltlich ergänzen und die Werbebotschaft steigern (vgl. Pfennich, 2011, S. 25). Des Weiteren sind die analysierten Kosmetikwerbungen in ihrer sprachlichen und visuellen Darstellung einander ähnlich. In Übereinstimmung mit den Befunden von Salmi & Sillmann (2012, S. 74) finden sich in sechs von acht Werbeanzeigen zwei Bilder (ein Produkt- und ein Personenbild). Beachtenswert ist jedoch, dass das Produktbild in allen acht untersuchten Werbeanzeigen vorkommt. Bild und Text sind oft durch die farbliche Gestaltung zusammengehörig (vgl. Buggisch, 2008, S. 107). Hinsichtlich der Submodalität Farbe wurde ermittelt, dass die Hauptfarben in den untersuchten Anzeigen rot und schwarz sind. Während rot in den untersuchten Werbungen Aufmerksamkeit erregt und für Vitalität sowie Energie steht, konnotiert schwarz Eleganz¹⁶. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Feststellung von Salmi & Sillman (2012, S. 73), dass die Rezipienten in Kosmetikwerbungen durch auffällige Farben aktiviert werden.

Von der Typographie her, in Bezug auf die Schriftart und -größe ist festzustellen, dass Marken- und Produktnamen, Headlines, Slogans groß und fett gedruckt werden, um die vermittelten Informationen hervorzuheben und die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf das beworbene Produkt zu lenken. Die typographischen Elemente wie Schriftfarbe und Interpunktionszeichen werden so gewählt, dass die visuelle Verlinkung zwischen Text und Bild durch diese typographischen Elemente erfolgt (s. Anhang).

In Bezug auf die Modalität „Sprache“ wurden den vorigen Studien (Pfennich, 2011; Salmi & Sillmann 2012; Atasoy, 2017) entsprechend herausgefunden, dass die analysierten Kosmetikwerbungen Schlüsselwörter, Plastikwörter, Anglizismen und

16 [Farben in der Werbung] <<http://www.kompaktdesign.de/blog/marketing-infos/werbung-farben>>[zit. 11.8.2017].

Fremdwörter enthalten. Die Schlüsselwörter aus vier Sprachen sind einander ähnlich (s. Anhang). Als eine weitere Übereinstimmung ist der Gebrauch von Anglizismen festzustellen (s. Anhang). Der Grund dafür könnte darin liegen, dass Englisch als modern, fortschrittlich, jugendlich, international gilt und dass englische Werbeslogans Aufmerksamkeit erregen (vgl. Pfennich, 2011, S. 96; Friedrich, 2015, S. 66–67). Zudem finden im Analysekörper das Französische und die Zusammensetzungen mit Fremdwörtern Verwendung (s. Anhang). Es ist auffällig, dass in deutschen Werbeanzeigen Anglizismen und Zusammensetzungen mit Fremdwörtern häufiger als in den analysierten Texten der anderen drei Sprachen vorkommen. Fremdwörter und Kombinationen mit Fremdwörtern vermitteln einen vornehmen Eindruck und Exklusivität (vgl. Pfennich, 2011, S. 18). Die meisten Markennamen im Analysekörper sind Französisch. Dagegen bestehen Produktnamen oft aus Wörtern des Englischen und des Französischen (s. Anhang). Die Verwendung des Französischen hängt eventuell damit zusammen, dass Frankreich als führender Anbieter auf dem internationalen Kosmetikmarkt ein starkes Image hat (vgl. Pfennich, 2011, S. 96).

Darüber hinaus weisen die Analysetexte außer der oben dargestellten Gemeinsamkeiten einige Differenzen auf: Der Unterschied zwischen den verglichenen Kosmetikanzeigen aus vier Sprachen liegt in der Ansprache des Rezipienten. Während im Türkischen keine direkte Anredeform an Rezipienten zu finden ist, richten sich die analysierten deutschen, angloamerikanischen und italienischen Werbungen direkter an die Konsumenten, wobei im Deutschen die Höflichkeitsform „Sie“ und im Italienischen die persönlichere Form „tu“ bevorzugt werden (s. Anhang). Da im Englischen die Verwendung des Personalpronomens „you“ keine solche Unterscheidung vornimmt, ist in den untersuchten englischsprachigen Texten nur eine direkte Ansprache des Rezipienten zu beobachten. Es stellt sich heraus, dass die französischen Kosmetikkonzerne *Lancôme* und *L'Oréal* in ihren englisch- und türkischsprachigen Werbeanzeigen Testimonials heranziehen. Als Unterschied zu den anderen analysierten Werbungen im Körper ist in der englischsprachigen *Lancôme*-Werbung eine afro-amerikanische prominente Schauspielerin zu sehen. Zudem wird verbal ausgedrückt, dass das beworbene Serum für „multiple ethnicities“ bzw. für jede Hautfarbe geeignet ist. Somit richtet sich diese Werbung sowohl durch die sprachliche als auch durch die visuelle Darstellungsweise explizit bewußt an eine gemischt ethnische Zielgruppe. Mit den Analyseergebnissen von Salmi & Sillman (2012, S. 71) kompatibel wurde konstatiert, dass in den Anzeigen der anderen drei Sprachen dem vorherrschenden europäischen Schönheitsideal entsprechend bloß die Bilder von weißen Frauen abgebildet wurden. Im Gegensatz zu

den analysierten deutschen und türkischen Werbungen steht im Englischen und Italienischen die Vermittlung von Erkenntnissen, welche aus den Produkttests ermittelt wurden, im Vordergrund.

Diese kontrastive Analyse legt dar, dass die untersuchten Kosmetikanzeigen aus vier Sprachen in Verbindung mit der Globalisierung und Internationalisierung vorwiegend nach kulturübergreifenden Maßstäben gestaltet werden und zahlreiche Ähnlichkeiten aufweisen. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die analysierten Anzeigen im Korpus von der länderspezifischen Zielgruppe, verwendeten Sprache und der dazugehörigen Kultur abhängig sein könnten. Zuletzt ist zu bemerken, dass sich die Ergebnisse dieser Studie auf ein kleines Korpus beziehen und nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben. Nichtsdestotrotz bestätigen sie die Befunde anderer Untersuchungen hinsichtlich der Verwendung verschiedener Zeichenmodalitäten und deren intermodalen Beziehungen in Kosmetikwerbungen.

Finanzielle Förderung: Die Autorinnen erhielten keine finanzielle Unterstützung für diese Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Atasoy, İ. (2017). Dilbilimsel ve Göstergibilimsel Yaklaşımla Almanca, İtalyanca ve Türkçe Dergi Reklamlarında Çok Katmanlılık Analizi. *International Journal of Language Academy* 5/8, 316–330. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3807>.
- Buggisch, B. (2008). Nahrungsmittelwerbung und Kulturspezifität. Ein interkultureller Vergleich. In G. Held Gudrun & S. Bendel (Hrsg.), *Werbung Grenzlos: Multimodale Werbetexte im interkulturellen Vergleich*. S. 95–124. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Demiryay, N. (2013). Werbesprache im Deutschen und Türkischen. Eine sprachwissenschaftliche Analyse. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/8, 461–470.
- Elsen, H. (2008). Englische Elemente in der Kosmetikwerbung. Deutsche und Französische Anzeigen im Vergleich. In B. Dumiche & H. Klöden, (Hrsg.), *Werbung und Werbesprache: Eine Analyse im interdisziplinären Kontext*. S. 87–121. Wiesloch: WM-Druck GmbH,
- Fix, U. (2001). Anschauliche Wörter? Wörter im Dienste der ‚Bildhaftigkeit‘, ‚Bildlichkeit‘, ‚Bildkräftigkeit‘, ‚Sinnlichkeit‘, ‚Lebendigkeit‘, ‚Gegenständlichkeit‘ von Texten. In I. Barz, & U. Fix & G. Lerchner, (Hrsg.), *Das Wort in Text und Wörterbuch*. S. 9-22, Stuttgart; Leipzig: Hirzel.
- Friedrich, S. (2015). *Deutsch- und englischsprachige Werbung. Textpragmatik, Medialität, Kulturspezifität*. Berlin: Frank & Timme.
- Hennecke, A. (1999). *Im Osten Nichts Neues? Eine pragmalinguistisch-semiotische Analyse ausgewählter Werbeanzeigen für Ostprodukte im Zeitraum 1993 bis 1998*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang.

- Hennecke, A. (2015). Multimodale Texte und ihre Bedeutung für Übersetzungspraxis. *Trans-com* 8/1, 202–232.
- Janich, N. (2010 [1999]). *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social-Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Opilowski, R. (2015). Ein kontrastiver Blick auf die Multimodalität in der deutschen und polnischen Pressewerbung. Eine Fallstudie. *Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs* 8, 91–101.
- Pfennich, S. (2011). *Werbesprache. Eine sprachwissenschaftliche Analyse italienisch- und deutschsprachiger Kosmetikanzeigen* (nicht veröffentlichte Diplomarbeit), Deutschland.
- Salmi, J. & Sillman, K. (2012). *Kontrastive Analyse deutschsprachiger und finnischsprachiger Kosmetikwerbeanzeigen von "Brigitte" und "Me Naiset"* (nicht veröffentlichte Bachelorarbeit).
- Stöckl, H. (1998). Multimediale Diskurswelten zwischen Text und Bild. In K. Bernhard & S. Martin & H. Stöckl (Hrsg.). *Mediendiskurse*, S. 73–92. Graz 1996. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang.
- Stöckl, H. (2004). Werbekommunikation-Linguistische Analyse und Textoptimierung. In K. Knapp & G. Antos & M. Becker-Mrotzek & A. Deppermann & S. Göpferich & S. Joachim Grabowski & M. Klemm, & C. Villiger (Hrsg.). *Angewandte Textlinguistik. Ein Lehrbuch*. S. 233–254, Tübingen; Basel: A. Francke.
- Stöckl, H. (2006). Zeichen, Text und Sinn - Theorie und Praxis der multimodalen Textanalyse. In E. M. Eckkrammer & G. Held (Hrsg.). *Textsemiotik. Studien zu multimodalen Medientexten (Sprache im Kontext 23)*. S. 11–36, Frankfurt am Main; New York: Lang.
- Stöckl, H. (2011). Multimodale Werbekommunikation-Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 54, 5–32.
- Stöckl, H. & Schneider, J. G. (Hrsg.) (2011). *Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot-Sieben methodische Beschreibungsansätze*. Köln: Herbert von Halem.
- Stöckl, H. & Grösslinger, C. & Held, G. (Hrsg.) (2012). *Presstextsorten jenseits der "News": Medienlinguistische Perspektiven auf journalistische Kreativität*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Sprache im Kontext 38).

Korpus

- Clarins Multi-Active Cremes Jour & Nuit. *Cosmopolitan* (deutschsprachige Ausgabe)/Mai 2016, 102.
- Sensai Cellular Performance Day Cream. *Cosmopolitan* (deutschsprachige Ausgabe)/Mai 2016, 10.
- Lancôme Advanced Génifique Youth Activating Concentrate. *Vogue USA*/Juni 2016, 18–19.
- Olay Regenerist Micro-Sculpting Cream. *Vogue USA*/Juni 2016, 76–77.
- Korff Lifting. *Silhouette Donna*/April 2016, 31
- Yves Rocher Sérum Végétal. *Silhouette Donna*/April 2016, 74–75.
- L'Oréal Revitalift Lazer X 3. *Elele*/März 2016, 226.
- Caudalie Resveratrol [Lift]. *Elele*/März 2016, 219.

ANHANG

Tabelle 3: Analyseergebnisse der acht ausgewählten Kosmetikwerbbeanzeigen

Deutsch	Englisch	Anglizismen	Italienisch	Türkisch
anti-ageing, anti-age, cellular performance day cream, skin that will make you day, multi-active, nonstop, anti-age		Lifting, filler, the beauty in science	Lift, Revitalift, Resveratrol [Lift]
Multi-Active Creme Jour&Nuit Anti-Age Duo Hightech-Kapseln	Wortbildungen mit Fremdwörtern English Lancôme Advanced Génifique		Italienisch Effetto Lifting Effetto Filler	Revitalift Lazer
Deutsch Haut, Falten, effektiv, neu, schön, sichtbar	English Age, ageless, skin, beauty, moisture, visible, wrinkle	Schlüsselwörter	Italienisch Effetto, efficace, ngole/antiwrinkle, pelle, viso rest, visdomente	Türkisch Kuşakbala, kırışıklık karşıtı, cilt, lazer, sialüsyonmak, etkili
Deutsch Anti-oxidativ, revitalisierend, Karden-Extrakt, Anti-Ageing Tagespflege	English Youth Activating Concentrate, anti-aging, anti-aging moisturizers, anti-aging facial moisturizers	Plastikwörter	Italienisch Acido ialuronico, erba cristallina, effetto lifting, effetto filler, effetto luce	Türkisch Revitalift Lazer X 3, Resveratrol [Lift]
Deutsch MN:Smazai Clariss PN:Anti-Ageing Cellular Performance Day Cream Multi-Active Creme Jour&Nuit	English MN:Lancôme Olay PN:Advanced-Génifique Youth Activating Concentrate Serum Olay Regenirrit Micro-Sculpting Cream	Marken- und Produktname	Italienisch	Türkisch MN:L'Oréal Candida PN:Revitalift+Lazer X 3 RESYERATROL [LIFT]
Deutsch Sie-Form	English Yon	Anredeformen	Italienisch Tu (2. Person Sg.)	Türkisch distanziert, indirekt durch rhetorische Frage
Deutsch Clémence Produktbild + Produktextrakt + Frau Sensat Produktbild + Blumen	English Lancôme Produktbild + Frau Olay Produktbild + Frau	Bild	Italienisch Köppf Produktbild + Frau Yves Rocher Produktbild + Produktextrakt	Türkisch L'Oréal: Produktbild + Frau Candida: Produktbild + Frau
Deutsch Schwarz, rot, hellrosa, weiß, grün, orange	English Schwarz, rot, blau	Farbe	Italienisch Schwarz, rot, hellrosa, weiß, grün	Türkisch Schwarz, rot, hellrosa weiß, grün
Deutsch Groß und fett Schwarz und rot	English Groß und fett Weiß	Schriftgröße und Schriftfarbe	Italienisch Groß und fett Schwarz und weiß	Türkisch Groß und fett Rot und weiß

DIE ANALYSIERTEN KOSMETIKWERBUNGEN

Deutsche Werbeanzeigen



Clarins Multi-Active Cremes Jour & Nuit. *Cosmopolitan* (deutschsprachige Ausgabe)/Mai 2016, 102.



Sensai Cellular Performance Day Cream. *Cosmopolitan* (deutschsprachige Ausgabe)/Mai 2016, 10.

Angloamerikanische Werbeanzeigen



Lancôme Advanced Génifique Youth Activating Concentrate. *Vogue USA*/Juni 2016, 18–19.



Olay Regenerist Micro-Sculpting Cream. *Vogue USA*/Juni 2016, 76–77.

Italianische Werbeanzeigen

KORFF
MILANO

LIFTING

**IL SEGRETO
DI UN VISO
PERFETTO**

AVENA SATIVA
effetto **LIFTING**
immediato e duraturo

ACIDO IALURONICO
effetto **FILLER**
leviga ed idrata in profondità

BACCHE DI GOJI
effetto **LUCE**
Illumina di nuovo splendore

Un trattamento completo, straordinariamente efficace. Studiato per levigare i tessuti del volto, ripristinare elasticità e idratazione e ridurre le rughe, mantenendo la naturale espressività del viso.

Riduce le rughe dopo solo 30 minuti dall'applicazione.

*Test clinico strumentale effettuato su 20 volontarie, su tutti i prodotti, valore massimo raggiunto: -32% (utilizzando il siero fibrato).

NELLE MIGLIORI FARMACIE

KORFF MILANO, THE BEAUTY IN SCIENCE

IN PARTNERIA CON GANASSINI

Korff Lifting, *Silhouette Donna*/April 2016, 31.

YVES ROCHER
FRANCE

FONDATARE DELLA CONFEZIONE "MOUTON"

[ERBA CRISTALLINA
DETTA PIANTA DI VITA

LA RILIEVASI RINGIOVANISCI
LE RUOGHE SOTTILI
del 91%
del viso

SÉRUM VÉGÉTAL
BIOTE O PERMETE
SÉRUM VÉGÉTAL
YVES ROCHER

**Assimila
Ringiovanisci***

L'Assimilazione è chiave per l'efficacia di un trattamento anti-rughe.

Scopri Sérums Végétal nei negozi Yves Rocher
o tramite le Beauty Promoter Vendita Diretta

Test di efficacia condotto su 200 donne. *Test clinico strumentale su 20 volonte. Risultato: il volume medio delle rughe del 91%. *Trattamento di 4 settimane applicato.
Per altre informazioni, la pelle appare subito più giovane. *Trattamento Yves Rocher.

Yves Rocher Sérums Végétal. *Silhouette Donna*/April 2016, 74–75.

Türkische Werbeanzeigen



KIRIŞIKLIK KARŞITI
LAZER UYGULAMASINA
MEYDAN OKUYAN BAKIM

REVITALIFT
/LAZER X3/

L'ORÉAL
PARİS

KANITLANMIŞ ETKİ

- KIRIŞIKLIKLAR AZALIR
- CİLT DOKUSU DÜZELİR
- CİLT SIKIŞIR VE SARKMALAR TOPARLANIR

Çünkü biz buna iniyoruz.

L'ORÉAL
PARİS

*Sonuçta gözlerimle
görüldüğüm, zamanın
Andie MacDowell*

L'Oréal Revitalift Lazer X 3. Elele/März 2016, 226.



CAUDALIE
PARİS

YENİ
PATENT

*Doğal ve etkili cilt sıkılaştırması
mümkün mü? Evet.*

RESVERATROL [LIFT]
Dolgun, yoğun ve sıkı bir cilt için.

CAUDALIE
RESVERATROL [LIFT]
ANTI-TANER
PÜRÜZSÜZ CİLT İÇİN

*CAUDALIE VE HARVARD ÜNİVERSİTESİ İŞBİRLİĞİ İLE

www.caudalie.com

Caudalie Resveratrol [Lift]. Elele/März 2016, 219.



Förderung des wissenschaftlichen Schreibens angehender DeutschlehrerInnen in der Türkei am Beispiel des Exzerpierens – Eine Aktionsforschung*

Promoting Teaching Academic Writing Among German Teacher Candidates in Turkey in the Sample of Abstract Text Writing – An Action Research

Gülay HEPPINAR¹ 



*Der vorliegende Artikel ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Vortrages, der auf dem XIV. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress „Ex Oriente Lux: Orient in der deutschen Sprache, Literatur und Kultur“ in Erzurum (25.-27.10.2018) vorgetragen wurde.

¹Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye

ORCID: G.H. 0000-0002-1582-4374

Corresponding author:

Gülay HEPPINAR,
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim
Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı,
İstanbul, Türkiye
E-mail: gulay.heppinar@marmara.edu.tr

Submitted: 30.12.2018

Revision Requested: 27.02.2019

Last Revision Received: 02.03.2019

Accepted: 09.04.2019

Citation: Heppinar, G. (2019). Förderung des wissenschaftlichen Schreibens angehender DeutschlehrerInnen in der Türkei am Beispiel des Exzerpierens – Eine Aktionsforschung. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 41, 25-53.
<https://doi.org/10.26650/sds12018-0011>

ABSTRACT (DEUTSCH)

Das Verarbeiten der gelesenen Informationen stellt eine große Herausforderung für Studierende dar. Für die Bewältigung dieser Herausforderung erfüllt das Exzerpt eine wichtige Funktion, da es ein Mittel darstellt, Fachwissen auf dem Wege der Textreproduktion in individuelles Wissen der Studierenden zu transformieren. Somit gehört das Exzerpieren zu einer der Kernkompetenzen angehender DeutschlehrerInnen und beeinflusst sowohl den Erfolg im Studium als auch das spätere Berufsleben. Ziel dieses Artikels ist es, eine Unterrichtseinheit zum Schreiben eines Exzerpts im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei vorzustellen und Ergebnisse der Evaluation der Unterrichtseinheit zu präsentieren. Zu diesem Zweck wurde eine Aktionsforschung durchgeführt, die in Form der schriftlichen Befragung angelegt ist und bei der quantitative Datenerhebungsmethoden verwendet werden. Die Stichprobe besteht aus 22 Studierenden aus dem 2. Studienjahr der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Marmara Universität in Istanbul. Nach einer durchgeführten Unterrichtseinheit im Umfang von sechs Wochen wurde die Untersuchung von einer Evaluationsphase mittels schriftlicher Befragung begleitet, in der Bilanz über die Auswahl von Texten im Seminar, über die Unterrichtsform im Seminar, über die Bewertung der Aufgaben im Seminar sowie über die eigenen Lernfortschritte durch die Unterrichtseinheit und über das gesamte Ergebnis des Seminars gezogen wurde. Nach der Selbsteinschätzung der beteiligten Studierenden in der Unterrichtseinheit konnten sie durch die Unterrichtseinheit „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“ Lernfortschritte vor allem in den Bereichen „die Handlung des Autors benennen“, „die Argumentationsstruktur wiedergeben“, „die Sätze miteinander verknüpfen“ und „Angemessene Konnektoren einsetzen“ erzielen.

Schlüsselwörter: Wissenschaftliches Schreiben, Exzerpieren, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht, Aktionsforschung

ABSTRACT (ENGLISH)

The processing of the information read is a big challenge for the students. The abstract text takes an important function to overcome this challenge. This is because the abstract text mediates the transformation of expert knowledge into individual information in the way of reproducing the text. Thus, the summarization is one of the main achievements of German teacher candidates and has impact not only on their success in university, but also on their future working lives. The aim of this study is to develop a model for writing an abstract text for the students in the Department of German Language Teaching and to represent the results in relation with this model. For this purpose, an action research based on written questionnaire and using quantitative data collection tools has been carried out. The sample group of the study consists of 22 2nd grade students in total attending the Department of German Language Teaching at Marmara University. After the model has been applied for a 6-week period, a written questionnaire about the texts used in the model, the teaching method, the activities used in the model, the proceedings obtained through the model and the general results related to the model aiming to write an abstract text has been conducted with the students during evaluation stage. According to the data regarding to the self-assessments of the students, thanks to the model about "teaching how to write an academic text in the sample of abstract text writing", the students have made progress in "expressing the author's action", "specifying the argumentative structure", "connecting the sentences" and "using appropriate conjunctions".

Keywords: Academic writing, abstract writing, German as a foreign language, foreign language teaching, action research

EXTENDED ABSTRACT

The processing of the information read is a big challenge for the students. The abstract text takes an important function to overcome this challenge. This is because the abstract text mediates the transformation of expert knowledge into individual information in the way of reproducing the text. Thus, the summarization is one of the main achievements of German teacher candidates and has impact not only on their success in university, but also on their future working lives. The abstract text is the reformation of the primary text as secondary text (Ehlich, 1981, S. 379). Abstract texts can be either composed of literary text or reusable texts. The purpose in summarizing the literary text is to summarize the content of the text in terms of actions and personnel descriptions (Fix & Dittmann, 2008, S. 18). In the case of reusable texts, the point is to transfer and continue the information (Ehlich, 1981, S. 383). For example, the abstract texts in the universities are written to shorten the information in the primary text and to process the information afterwards. Such abstract texts have an argumentative structure.

Although abstract texts are important for writing academic text, it is seen that abstract writing is difficult for the students who write in both native and foreign languages (Keseling, 1993; Menne-El-Sawy & Einig, 2011; Moll, 2002; Heppinar, 2017).

In line with the aforementioned considerations, this study aims to develop a course model in writing an abstract text and to present the results of this course model in the

Department of German Language Teaching. Thus, the research will contribute to how writing academic texts in German as a foreign language can be taught.

Therefore, for this purpose, an action research based on written questionnaire and using quantitative data collection tools has been carried out. The sample group of the study consists of 22 2nd grade students in total attending the Department of German Language Teaching in Marmara University. After the model has been applied for a 6-week period, a written questionnaire about the texts used in the model, the teaching method, the activities used in the model, the proceedings obtained through the model and the general results related to the model aiming to write an abstract text has been conducted with the students during evaluation stage. The reliability of the study has been tested by Cronbach Alpha Test and the reliability coefficient of the test has been found to be 0,73-0,80.

According to the data regarding to the self-assessments of the students, the texts used in the model are informative and the subject of the texts is related to the lives of the students. The views of the students on the teaching method used in the course model indicate that, as result of the cooperative teaching method, the students are more motivated and active in the course, and communicate with their friends, who they do not normally communicate with. The views of the students about the activities in the course model showed that the students have found meaningful the activities of “expressing the actions and argumentative structure in the text summarized”, “using abstract writing table in abstract text writing” and “abstract text writing”. According to the data regarding to the self-assessments of the students, thanks to the model, the students have made progress in “expressing the author’s action”, “specifying the argumentative structure of the text”, “connecting the sentences” and “using appropriate conjunctions”.

In conclusion, the course model, which is about “teaching how to write a academic text in the sample of abstract text writing”, met the expectations of the students and enabled them to develop their abstract writing skills.

Finally, it should be stated that the research results presented above are limited to a sample group of 22 students and that the model introduced should be measured experimentally with a larger sample group in order to obtain higher validity.

1. Einleitung

Eine zentrale Aufgabe, die die Studierenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache zu meistern haben, ist die Verwertung und Weiterverarbeitung des Wissens in einer fremden Sprache, das in der Forschungsliteratur vorhanden ist. Für die Bewältigung dieser Aufgabe ist das Verfassen von Zusammenfassungen von großer Bedeutung, da sie ein Mittel darstellen, Fachwissen auf dem Wege der Textproduktion in individuelles Wissen der Studierenden zu transformieren (vgl. Ehlich, 1981, S. 381). Aus diesem Grund ist die Aus- und Weiterbildung der Fähigkeit des Exzerpierens im Ausbildungsprozess der angehenden DeutschlehrerInnen von zentraler Bedeutung.

Im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens müssen die Studierenden mit Hilfe von Textzusammenfassungen Fachliteratur in Bezug auf ein bestimmtes Thema kritisch wiedergeben. Dies erfordert eine komplexe Tätigkeit in der Fremdsprache, die die Bestandteile Primärtext, rekonstruierter Text (Textzusammenfassung), Reproduzenten und mentale Repräsentation beinhaltet (vgl. Fix & Dittmann, 2008, S. 20). Das Verfassen von Zusammenfassungen erfordert nicht nur die Schreibkompetenz, sondern auch die Lesekompetenz von Studierenden, da der Primärtext zunächst gelesen werden muss, bevor er reproduziert werden kann. Dabei geht es hier um ein Source reading, d.h. um das Lesen beim Verfassen von Texten (vgl. Jakobs, 1997, S. 75). Bei dieser Art des Lesens kommen Leseprozesse zum Einsatz, „die sich auf andere, bereits vorhandene Texte in ihrer Eigenschaft als Vorlage, Bezugsobjekt oder Informationsquelle für das intendierte Textprodukt beziehen“ (Jakobs, 1997, S. 76). Aus dieser Definition wird ersichtlich, dass bei Textzusammenfassungen die Rekonstruktion der argumentativen Strukturen eine wichtige Funktion hat.

Trotz der Relevanz, die den Textzusammenfassungen für das wissenschaftliche Schreiben zukommt, geht aus den wissenschaftlichen Untersuchungen hervor, dass beim wissenschaftlichen Schreiben das Verarbeiten der gelesenen Wissenschaftstexte sowohl für muttersprachliche als auch für nichtmuttersprachliche Studierende eine große Herausforderung ist. In seiner Studie analysiert Keseling (1993) die Schreibprozesse von Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern beim Zusammenfassen eines wissenschaftlichen Artikels und verdeutlicht, dass nicht nur Novizen, sondern auch geübte Produzenten beim Verfassen von Textzusammenfassungen mit Schwierigkeiten konfrontiert sind. Menne-El-Sawy & Einig (2011) und Moll (2002) deuten darauf hin, dass für Studierende das Verfassen von Textzusammenfassungen große Herausforderungen

darstellen. Die Untersuchung von Heppinar (2017) zeigt am Beispiel der angehenden DeutschlehrerInnen in der Türkei, dass die Studierenden Schwierigkeiten beim Exzerpieren in der Fremdsprache Deutsch haben.

Vor diesem Hintergrund ist der Ausgangspunkt dieser Untersuchung die Frage, wie die Exzerpierenkenntnisse, die als Teilfertigkeiten des akademischen Schreibens gelten, von angehenden DeutschlehrerInnen entwickelt werden können. Zu diesem Zweck wird ein Unterrichtskonzept zum Schreiben eines Exzerpts im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei vorgestellt und evaluiert.

2. Das Exzerpt

Eine Zusammenfassung ist als „sekundärer Text“ die Wiedergabe eines Primärtextes (vgl. Ehlich, 1981, S. 379). Dabei können Zusammenfassungen sich auf narrative und auf expositorische Texte beziehen.

Das Ziel einer Zusammenfassung eines narrativen Textes ist es, eine Inhaltsangabe zu reproduzieren, um den Inhalt des Textes hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Handlungen, Ereignissen und Personenbeschreibungen zu gewichten (vgl. Fix & Dittmann, 2008, S. 18). Im Unterschied zu narrativen Texten geht es bei expositorischen Texten, d.h. darstellungs- bzw. sachverhaltsbezogenen und informativen Texten, um die Weitervermittlung von Wissen (vgl. Ehlich, 1981, S. 383). Das Zusammenfassen des expositorischen Typs nimmt auch im universitären Kontext eine bedeutende Rolle ein und kommt in der Propädeutik des wissenschaftlichen Schreibens zum Einsatz. Das Ziel einer Zusammenfassung an der Universität ist es, Informationen aus dem Primärtext zu verkürzen und zur Weiterverarbeitung zu nutzen, wobei die Informationsqualität erhalten bleiben soll (vgl. ebd., S. 381). Diese Informationen können z.B. bei einer Vorbereitung auf ein Referat oder beim Schreiben eines eigenen Textes genutzt werden. Diese Zusammenfassungen weisen argumentative Grundstrukturen auf, die vom Produzenten des Textes durch eine angemessene mentale Rekonstruktion¹ gebildet werden. Zusammenfassungen von expositorischen Texten, die zum Ziel haben, Wissen zu vermitteln und zu verarbeiten sowie bei denen eine argumentative Grundstruktur festzustellen ist, können nach Ehlich als Exzerpt gekennzeichnet werden (vgl. ebd., S. 384). Somit wird ersichtlich, dass das Exzerpt das Ziel hat, den Wissenstransfer zu optimieren und hat aus diesem Grund dort

1 Das Makrostruktur-Modell von Kintsch und van Dijk (1983) versucht zu erklären, aus welchen Komponenten diese Rekonstruktion besteht und wie sie konstruiert wird.

eine wichtige Funktion, „wo in relativ kurzer Zeit viel theoretisch zusammengefasstes Wissen zur Kenntnis genommen und in individuelles Wissen eines Lernenden umgewandelt werden muss“ (ebd., S. 381).

Moll (2002, S. 109) unterscheidet im Hinblick auf das Ziel des Exzerpierens zwei Typen von Exzerpten: Exzerpte für mündliche oder schriftliche Prüfungsvorbereitung und Exzerpte für Seminararbeiten, Referate oder Abschlussarbeiten.

- Exzerpte für mündliche oder schriftliche Prüfungsvorbereitung: Der Primärtext soll als Ganzes verkürzt dargestellt werden. Bei diesem Typ des Exzerpierens wird der Text nicht im Hinblick auf eine Fragestellung verfasst. Aus diesem Grund liegt der Fokus nicht auf den Teilfaktoren im Primärtext. Stattdessen geht es darum, den Primärtext verkürzt zu reproduzieren (Moll, 2002, S. 109). Dieser Exzerpt-Typus wird von Ehlich als „objekt orientiert“ (Ehlich, 1981, S. 396) gekennzeichnet.
- Exzerpte für Seminararbeiten, Referate oder Abschlussarbeiten: Der Produzent stellt bei dieser Form der Exzerpte nicht den Argumentationsverlauf des Primärtextes dar. Das Ziel ist, im ersten Schritt das Wissen, das als wichtig für eine bestimmte Fragestellung gilt, aus dem Primärtext zu entnehmen und im zweiten Schritt geht es darum, dieses Wissen bei der Weiterverarbeitung zu nutzen (Moll, 2002, S. 109). In diesem Exzerpt-Typus sind zudem wörtliche Zitate aufzufinden, die später in der eigenen Arbeit gebraucht werden (ebd., S. 110).

3. Ziel und Fragestellungen

Ziel dieses Beitrags ist es, eine Unterrichtseinheit zum Schreiben eines Exzerpts im Lehramtstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei vorzustellen und Ergebnisse zur Evaluation der Unterrichtseinheit zu präsentieren. Zu diesem Zweck wurden für diese Arbeit folgende Fragestellungen formuliert:

- Fragestellung 1: Wie wird der Einsatz des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“ von den StudentInnen hinsichtlich der Auswahl von Texten bewertet?
- Fragestellung 2: Wie wird der Einsatz des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“ von den StudentInnen hinsichtlich der ausgewählten Unterrichtsform bewertet?
- Fragestellung 3: Wie wird der Einsatz des Unterrichtskonzepts „Förderung des

wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“ von den StudentInnen hinsichtlich der eingesetzten Übungen zum Exzerpieren bewertet?

- Fragestellung 4: Wie wird der Einsatz des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“ hinsichtlich der erzielten Fortschritte bewertet?
- Fragestellung 5: Was denken die StudentInnen über das allgemeine Ergebnis zum durchgeführten Unterrichtskonzept „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“?

4. Unterrichtskonzept zum Schreiben eines Exzerpts im Lehramtstudiengang Deutsch als Fremdsprache

Das Unterrichtskonzept „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“ beruht auf zwei Hauptthemen: Die Förderung durch Vermittlung von metakognitivem Wissen und die Förderung durch Strategien beim Exzerpieren. Während die Förderung durch Vermittlung des metakognitiven Wissens in der Erarbeitungsphase stattfand, kam die Förderung durch Strategien beim Exzerpieren in der Anwendungsphase des Unterrichtskonzepts zustande.

• Förderung durch Vermittlung von metakognitivem Wissen (Erarbeitungsphase)

Das metakognitive Wissen gehört zu einem Aspekt des Vorwissens von Rezipienten. Beim metakognitiven Wissen geht es einerseits um Wissen über Lernstrategien andererseits um Wissen über Textmerkmale. In der Wissenschaft wurde deutlich, dass das Wissen über spezifische Merkmale der Textsorten den Leseverstehensprozess positiv beeinflusst (Kintsch, S. 1998).

• Förderung durch Strategien beim Exzerpieren (Anwendungsphase)

In den Wissenschaften wird Wissen in textsprachlicher, diskursiver Form vermittelt. Aus diesem Grund muss in einem Exzerpt, das der Textverarbeitung dient, sowohl auf die Gewichtung der Inhalte als auch auf die diskursive Struktur der Primärtexte eingegangen werden (Ehlich, 1981, S. 383). Damit die Argumentationsstruktur durch den Rezipienten dargestellt werden kann, muss er nicht nur in der Lage sein, die Sprecherintention des Autors zu erkennen, sondern auch in der Lage sein, die richtigen sprachlichen Mittel auszuwählen, um diese Sprechhandlungen auszudrücken (Menne-El-Sawy & Einig, 2011, S. 247). Im Gegensatz dazu ist aus den Studien ersichtlich, dass die Lerner Schwierigkeiten haben, die argumentative Struktur des Primärtextes nachzuvollziehen (vgl. Jahr, 2008;

Heppinar, 2017; Menne-El-Sawy & Einig, 2011). Mit diesen Überlegungen liegt bei der Förderung des Exzerpierens durch Strategien der Schwerpunkt auf den Themen der Sprechhandlungen, der Argumentationsstruktur und der Konnektoren (Textverknüpfung). Im Folgenden wird das Unterrichtskonzept näher erläutert.

4.1. Textkorpus und Unterrichtsmethode

Als Textkorpus für das Unterrichtskonzept wurde ein Text mit dem Titel „Von Eulen und Lerchen – Zum Schlafverhalten von Jugendlichen“ von Christoph Randler und Rainer E. Wicke aus der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2014) und ein Text mit dem Titel „Didaktik der Sachtexte: Einführung in das Themenheft“ von Michael Becker Mrotzek aus der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (2013) herangezogen.

Im Unterricht kam frontaler Unterricht und kooperatives Lernen zum Einsatz. Frontale Unterrichtsformen wurden zu folgendem Zweck eingesetzt: Basiskonzepte zur Textsorte Exzerpt in der Erarbeitungsphase vermitteln, wichtige Probleme im Plenum klären, eine kollektive Anschlusskommunikation schaffen sowie Verständnisfragen zu den Aufgabenstellungen beantworten. Das kooperative Lernen wurde bei der Bewertung der Exzerpte nach den vorgegebenen Analyse Kriterien in der Erarbeitungsphase und in der Anwendungsphase eingesetzt. Dabei stützte sich der Einsatz auf dem Grundprinzip „Einzelarbeit-Kooperation-Gruppenarbeit“ (Brüning & Saum, 2009).

4.2. Erarbeitungsphase

In der Erarbeitungsphase fand die Förderung des wissenschaftlichen Schreibens mittels Vermittlung von metakognitivem Wissen statt, das einen Wissenstyp der Schreibkompetenz darstellt (Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 13-16). Damit die Studierenden die Aufgabenstellungen in der Unterrichtseinheit effektiv bearbeiten können, ging es in der Erarbeitungsphase zunächst darum, Wissen über die Textsorte „Exzerpt“ zu vermitteln. In einem zweiten Schritt erhielten die Studierenden Bewertungskriterien², die in Anlehnung an Schmölzer-Eibinger (2013) erstellt wurden und anhand derer sie ihre eigenen Exzerpte in Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit bewerten sollten. Die Erarbeitungsphase des Unterrichtskonzepts

2 Bewertungskriterien für die Beurteilung des eigenen Exzerpts: Gliederung des Exzerpts (Überschrift, Einleitungsteil, Schlussteil), Bezug zum Primärtext (auf den Primärtext verweisen, Handlung des Autors nennen), Verarbeitung von Wissen (Konnektoren benutzen, Zitate einbinden).

„Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“ umfasste drei Unterrichtsstunden.

4.3. Anwendungsphase

In der Anwendungsphase des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“ fand die Förderung der Schreibkompetenz durch Lese- und Schreibstrategien statt. Die Anwendungsphase beinhaltet neun Unterrichtsstunden.

Die Anwendungsphase des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“ beinhaltet die Phasen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen (Schreiben). Aufbauend auf diesen Phasen wurden Aufgabenstellungen zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens erstellt, die unterschiedliche Aktivitäten je nach der Phase, wie im Folgenden dargestellt, beinhalten (Abb.1):

Abbildung 1: Aktivitäten je nach Phase

Die Aktivitäten je nach der Phase	
I. Vor dem Lesen	
1.	Bedeutung von Sprechhandlungsverben erkennen
2.	Den Aussagen die passenden Sprechhandlungsverben zuordnen
3.	Den Sprechhandlungsverben die passende Argumentationsstruktur zuordnen
II. Während des Lesens	
1.	Konnektoren mit Argumentationsabsicht markieren
2.	Die Argumentationsstruktur der Textabschnitte und die passende Sprechhandlung benennen
III. Nach dem Lesen (Schreiben)	
1.	Reduzieren/ Reduktion: Die Textabschnitte exzerpieren
2.	Informationen zusammenfügen und verknüpfen: Exzerpttabelle als Grundlage für das Exzerpieren

Aus der Abbildung 1 geht hervor, dass es bei den Aufgabenstellungen in der ersten Phase *vor dem Lesen* darum geht, die Sprechhandlungsverben zu erkennen und diese korrekt zu benennen. Dazu wurden im ersten Schritt Sprechhandlungen und ihre Bedeutungsbeschreibungen in gemischter Form ausgegeben. Die Verben und ihre Bedeutungsbeschreibungen zu den Sprechhandlungen sollten von den Studierenden entsprechend ihrer Vorkenntnisse zusammengefügt werden. Diese Zuordnungsaufgabe sollte von den Studierenden in Partnerarbeit gelöst werden.

Im zweiten Schritt erhielten die Studierenden ein Puzzle mit verschiedenen Aussagen und den entsprechenden Sprechhandlungen. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, Sprechhandlungsverben und Aussagen entsprechend ihrer Vorkenntnisse in Partner- und Gruppenarbeit zusammenzufügen. Anschließend erfolgte eine Diskussion der möglichen Lösungen.

Im dritten Schritt sollten die Studierenden den Sprechhandlungsverben die passende Argumentationsstruktur zuordnen. Dazu wurden den Studierenden Beispiele für Sprechhandlungsverben (z.B. erläutern, verdeutlichen) und Argumentationsstruktur (z.B. Erklärung) ausgegeben. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, den Sprechhandlungsverben die passende Argumentationsstruktur zuzuordnen. Durch diese Aufgabe sollten die Studierenden das Erfassen der Argumentationsstruktur und Inhalte des Primärtextes üben. Diese Zuordnungsaufgabe sollte von den Studierenden in Partner- und Gruppenarbeit gelöst werden. Diese Aufgabe bereitet gleichzeitig auf die Argumentationsstruktur vor, die der nächsten Aufgabenstellung zum exzerpierenden Text zugrunde liegt. Somit soll diese Übung der Vorentlastung dienen.

Nach der Bearbeitung der Aufgabenstellungen der Phase *vor dem Lesen*, wurde den Studierenden eine Liste von Sprechhandlungsverben, angelehnt an Fandrych (2004) verteilt. Diese Liste sollte zur Orientierung für die weiteren Aufgabenstellungen in dem entwickelten Unterrichtskonzept dienen.

Die Phase *Während des Lesens* beinhaltet zwei Aufgaben: Als Textkorpus für diese Aufgabenstellung wurden zwei Texte aus unterschiedlichen Zeitschriften herangezogen (s. Abschnitt 4.1). Bei der ersten Aufgabe ging es darum, Konnektoren mit Argumentationsabsicht zu markieren. Ein Beispiel dazu:

Abbildung 2: Konnektoren mit Argumentationsabsicht markieren

A) Konnektoren mit Argumentationsabsicht markieren

Textvorgabe: „Didaktik der Sachtexte: Einführung in das Themenheft“ von Michael Becker Mrotzek (2013), *Der Deutschunterricht*.

1. **Einzelarbeit:** Markieren Sie alle Konnektoren im Text.
2. **Partnerarbeit:** Zeigen Sie Ihre Markierungen Ihrem Partner und einigen Sie sich für die Konnektoren im Text.
3. **Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihre Markierungen mit denen eines anderen Gruppenpaares und machen Sie gegenseitig Verbesserungsvorschläge. Tragen Sie die Konnektoren in die Tabelle ein, nachdem Sie sich für die Konnektoren im Text verständigt haben.
4. **Plenum:** Stellen Sie Ihre Entscheidung den anderen Gruppenmitgliedern vor und diskutieren Sie die Ergebnisse.

Konnektoren	Beispiele im Text
Temporal-Verhältnis (Chronologie)	
Konditional-Verhältnis (Bedingung)	
Final-Verhältnis (Zweck)	
Konsekutiv-Verhältnis (Folge)	
Kausal-Verhältnis (Begründung)	
Adversativ-Verhältnis (Gegensatz)	
Instrumental-Verhältnis (Mittel)	
Konzessiv-Verhältnis (Einschränkung)	
Komparativ-Verhältnis (Vergleich)	
Kopulativ-Verhältnis (Aufzählung)	

Die Aufgabe Konnektoren mit Argumentationsstruktur im Text zu markieren, sollte zur Vorbereitung und zur Vorentlastung der Bearbeitung für den nächsten Teilschritt der Unterrichtsphase dienen, in dem es darum geht, die Argumentationsstruktur der Textabschnitte und die passende Sprechhandlung zu benennen. Die Bearbeitung dieser Aufgabe erfolgte in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Im Anschluss wurden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. In der zweiten Aufgabe sollten die Studierenden die Argumentationsstruktur der Textabschnitte benennen und die passende Sprechhandlung auswählen. Ein Beispiel dazu:

Abbildung 3: Sprechhandlungsverben und Argumentationsstruktur des Textes untersuchen und benennen

B) Sprechhandlungsverben und Argumentationsstruktur des Textes untersuchen und benennen

Vorgabe: Exzerpttabelle und Originaltext

1. **Partnerarbeit:** Benennen Sie die „Argumentationsstruktur“ der Textabschnitte und wählen Sie die passende „Sprechhandlung“ (Was tut der Autor, in dem er das sagt?) zu der Argumentationsstruktur der Textabschnitte
2. **Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihre Entscheidung mit denen eines anderen Gruppenpaares und machen Sie gegenseitig Verbesserungsvorschläge. Überarbeiten Sie und einigen Sie sich für eine gemeinsame Entscheidung. Tragen Sie Ihre Entscheidung in die Exzerpttabelle ein.

Originaltext	Argumentationsstruktur	Sprechhandlung	Exzerpt
Sachtexte werden im (Deutsch-) Unterricht insbesondere für vier Zwecke eingesetzt: Sie dienen erstens der Wissensaneignung, zweitens der Verbesserung von Lesekompetenz, drittens der Vermittlung von Schreibkompetenz und viertens der Schulung von Analysekompetenz; ...	Formulierung einer Feststellung	Der Verfasser stellt fest	

3. **Plenum:** Stellt eure Entscheidung als Gruppe vor und diskutiert die Ergebnisse.

Als Vorlage wurde für die Studierenden eine Exzerpttabelle mit dem Originaltext erstellt, in dem sie die Argumentationsstruktur und Sprechhandlung eintragen sollten. Durch diese Aufgabe konnten die Studierenden dem Gedankengang des Autors folgen und die Argumentationsstruktur des Primärtextes herausarbeiten. Auch hier wurde die Aufgabe zuerst in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gelöst und anschließend ausführlich im Plenum diskutiert.

Die Phase *Nach dem Lesen (Schreiben)* beinhaltet zwei Teilschritte: Im ersten Teilschritt erhielten die Studierenden die Aufgabe, die Textabschnitte in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit auf ihren Hauptgedanken zu reduzieren. Ein Beispiel dazu:

Abbildung 4: Die Textabschnitte exzerpieren (reduzieren)**Schreiben eines Exzerpts****A) Die Textabschnitte exzerpieren (reduzieren)****Vorgabe:** Exzerpttabelle und Originaltext

1. **Einzelarbeit:** Markieren Sie die wichtigsten Aussagen/Thesen in den Textabschnitten.
2. **Partnerarbeit:** Zeigen Sie Ihre Markierungen Ihrem Partner und eignen Sie sich für die wichtigsten Inhalte in den Textabschnitten.
3. **Partnerarbeit:** Fassen Sie die Hauptaussage zum Thema der Textabschnitte zusammen. Versuchen Sie dabei die Hauptaussagen mit eigenen Worten zusammenzufassen.
4. **Gruppenarbeit:** Vergleichen Sie Ihre Zusammenfassungen mit denen eines anderen Gruppenpaares und machen Sie gegenseitig Verbesserungsvorschläge. Überarbeiten Sie und einigen Sie sich für eine gemeinsame Zusammenfassung der Textabschnitte.

Originaltext	Argumentationsstruktur	Sprechhandlung	Exzerpt
Sachtexte werden im (Deutsch-) Unterricht insbesondere für vier Zwecke eingesetzt: Sie dienen erstens der Wissensaneignung, zweitens der Verbesserung von Lesekompetenz, drittens der Vermittlung von Schreibkompetenz und viertens der Schulung von Analysekompetenz; ...	Formulierung einer Feststellung	Der Verfasser stellt fest	Im Deutschunterricht werden Sachtexte eingesetzt, um Wissen einzueignen, um Lesekompetenz zu verbessern, um Schreibkompetenz zu vermitteln und um Analysekompetenz zu schulen.

5. **Plenum:** Stellen Sie Ihre Zusammenfassungen zu den einzelnen Textabschnitte als Gruppe vor und diskutieren Sie die Ergebnisse.

Alle Gruppen schreiben ihre Texte auf OH-Folie. Die Texte der Gruppen werden daraufhin untersucht, ob der Primärtext angemessen wiedergegeben ist, ob etwas hinzugefügt oder etwas Wichtiges weggelassen wird. Darüber hinaus wird untersucht, ob die Texte Mehrdeutigkeiten, Vagheiten oder sonstige sprachliche Ungenauigkeiten enthalten. Somit wird es möglich, die Vorschläge der Studierenden zur Reduktion gemeinsam zu reflektieren. In dieser Aufgabe wird auf die Strategien des *Kondensierens*, *Auslassens*, *Selektierens* eingegangen. Im zweiten Teilschritt erhalten die Studierenden die Aufgabe, auf Grundlage ihrer erstellten Exzerpttabelle, die aus der Argumentationsstruktur, der Sprechhandlung und dem Exzerpt des Primärtextes besteht, ein zusammenhängendes Exzerpt, d.h. einen Fließtext aus dem ganzen Primärtext zu schreiben. Dabei sollten die Studierenden Schritt für Schritt zuerst den Einleitungsteil, dann den Hauptteil und zuletzt den Schlussteil schreiben. Ein Beispiel dazu:

Abbildung 5: Informationen zusammenfügen und verknüpfen (Einleitungsteil schreiben)

Schreiben eines Exzerpts

B) Informationen zusammenfügen und verknüpfen (Fließtext zum Einleitungsteil schreiben)

Vorgabe: Exzerpttabelle und Originaltext

Situation: Während Ihres Studiums haben Sie sich mit dem „Einsatz von Sachtexten im Fremdsprachenunterricht“ auseinandergesetzt. Sie recherchieren für einen Artikel in der Studentenzeitung an Ihrer Universität und wollen diesen Artikel nun zusammenfassen.

➤ Einleitungsteil:

1. **Einzelarbeit + Partnerarbeit:** Notieren Sie sich das Hauptthema des Textes.
2. **Gruppenarbeit:** Zeigen Sie Ihrer Gruppe das Hauptthema, das Sie sich notiert haben und einigen Sie sich auf das Hauptthema und formulieren Sie daraus die Einleitung für Ihr Exzerpt.

Beim Schreiben des Einleitungsteils sollten die Studierenden sich zuerst in Einzelarbeit und Partnerarbeit das Hauptthema des Primärtextes notieren, um darauffolgend die Einleitung des Exzerpts zu formulieren.

Im nächsten Schritt sollten die Studierenden den Hauptteil des Exzerpts verfassen. Ein Beispiel dazu:

Abbildung 6: Informationen zusammenfügen und verknüpfen (Hauptteil schreiben)

Schreiben eines Exzerpts

B) Informationen zusammenfügen und verknüpfen (Fließtext zum Hauptteil schreiben)

Vorgabe: Exzerpttabelle mit dem Originaltext

➤ Hauptteil:

1. **Einzelarbeit:** Notieren Sie sich aus der Exzerpttabelle die Feststellungen/Thesen mit ihren dazugehörigen Belegen/Erklärungen, die Sie in Ihrer Zusammenfassung verwenden möchten.
2. **Partnerarbeit+Gruppenarbeit:** Zeigen Sie die Feststellungen/Thesen mit ihren dazugehörigen Belegen/Erklärungen, die Sie notiert haben Ihrem Partner und einigen Sie sich auf die Feststellungen/Thesen mit ihren dazugehörigen Belegen/Erklärungen, die Sie in Ihrer Textzusammenfassung verwenden möchten.
3. **Einzelarbeit+Partnerarbeit:** Verknüpfen Sie die notierten Feststellungen/Thesen und ihren Belegen wieder zu einem zusammenhängenden Text, indem Sie logische Verbindungen (z.B. durch Konnektoren wie z.B. zuerst, danach, weil, dadurch, obwohl....) zwischen den Aussagen schaffen.
4. **Einzelarbeit+Partnerarbeit:** Ergänzen Sie zu den einzelnen Absätzen auf Grundlage der erarbeiteten Exzerpttabelle, die argumentative Qualität der Aussagen. Verwenden Sie dabei viele Sprechhandlungen (z.B. der Verfasser stellt fest, zeigt, erläutert, behauptet, unterscheidet...).

Beim Verfassen des Hauptteils ging es zunächst darum, die reduzierten Aussagen des Primärtextes wieder zusammenzufügen. Dabei sollten die Studierenden selbst Entscheidungen in Bezug auf die Reihenfolge, Umfang und Gewichtung der Aussagen treffen. Darauf folgend ging es darum, die kommunikative bzw. argumentative Qualität

der einzelnen Textabschnitte zu benennen. Die Studierenden arbeiten die argumentative Qualität der einzelnen Textabschnitte heraus, indem Sie als erstes logische Verbindungen zwischen den Aussagen durch Konnektoren schaffen. Dadurch rekonstruieren Sie, in welchem Verhältnis (kausal, final, konzessiv usw.) die Aussagen zueinander stehen. In diesem Schritt konnten die Strategien des *Generalisierens*, *Konstruierens*, *Abschreibens* (*direktes Zitat*), *Paraphrasierens* (*indirektes Zitat*) besprochen werden.

Im nächsten Schritt sollten die Studierenden zu den einzelnen Absätzen, auf Grundlage der erarbeiteten Exzerpttabelle die sprachlichen Handlungen des Autors ergänzen. Dieser Schritt ermöglicht, dass die Studierenden die argumentative Struktur des Primärtextes wiedergeben. Zuletzt sollten die Studierenden einen Schlussteil zu ihrem Exzerpt schreiben. Ein Beispiel dazu:

Abbildung 7: Informationen zusammenfügen und verknüpfen (Schlussteil schreiben)

Schreiben eines Exzerpts

B) Informationen zusammenfügen und verknüpfen (Fließtext zum Schlussteil schreiben)

Vorgabe: Exzerpttabelle mit dem Originaltext

➤ **Schlussteil:**

1. **Einzelarbeit:** Fassen Sie die zentrale Aussage (These) des Textes zusammen.
2. **Plenum:** Stellen Sie Ihre Zusammenfassung den anderen Gruppenmitgliedern vor und diskutiert die Ergebnisse.

In dieser Aufgabe ging es darum, die zentrale Aussage des Textes zusammenzufassen. Im Anschluss daran wurden die verfassten Exzerpte im Plenum besprochen und diskutiert, ob die Exzerpte angemessen sind. Dabei fand eine Reflexion darüber statt, ob eine Wiedergabe der fremden Position erkennbar ist, ob die Argumentationsstruktur richtig benannt ist, ob die Darstellungen neutral oder subjektiv sind, ob die Aussagen paraphrasiert sind oder wörtlich zitiert werden.

5. Empirische Auswertung des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“

5.1. Forschungsdesign

Um die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“ zu evaluieren, stützt sich die Untersuchung auf

eine Aktionsforschung, bei der quantitative Datenerhebungsmethoden verwendet werden. „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliott, 1991, S. 69). Im Folgenden werden die Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden, die Vorgehensweise und die Stichprobe der Studie dargestellt.

5.2. Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung

Die Daten der Untersuchung wurden mittels schriftlicher Befragung erhoben, in der Bilanz über das Unterrichtskonzept „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“, das im Umfang von 6 Wochen durchgeführt wurde, gezogen wird. Der Fragebogen, der sich in fünf eigenständige Teile unterteilen lässt, beinhaltet insgesamt 37 Items. Für die Antworten der Fragen wurde die 5er-Likert-Skala (1 - *trifft gar nicht zu* bis 5- *trifft voll und ganz zu*) eingesetzt.

- Bewertung der Auswahl von Texten im Seminar (5 Items)
- Bewertung der Unterrichtsform im Seminar (6 Items)
- Bewertung der Aufgaben im Seminar (8 Items)
- Bewertung der eigenen Lernfortschritte durch das Seminar (11 Items)
- Allgemeine Bewertung des Seminars (7 Items)

Das Gütekriterium der Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit der Messmethode (Bortz & Döring, 2006, S. 196). Zur Prüfung der Reliabilität (Bortz & Döring, 2006, S. 196) wurde die Methode der internen Konsistenz angewandt, die auf Cronbach (1951) zurückgeht. „Cronbach's Alpha“ ist das in der Literatur am meisten verwendete Maß zur Beurteilung der Reliabilität. Bei der Methode der internen Konsistenz wird „jedes Item für sich genommen und seine Korrelation mit der Gesamtheit aller anderen Items in der Skala berechnet“ (Gültekin- Karakoç, 2014, S. 361). Der Zuverlässigkeitskoeffizient Cronbach's Alpha, der bei metrisch skalierten Daten eingesetzt wird, kann zwischen 0 und 1 liegen. Als Untergrenze hat sich in der Literatur ein Wert von 0,7 als akzeptabel durchgesetzt (Himme, 2007, S. 379). Der Zuverlässigkeitskoeffizient Cronbach's Alpha bei metrisch skalierten Daten dieser Untersuchung ist im Folgenden:

Tabelle 1: Items des Fragebogens

Items	Cronbach's Alpha
Fragen zur Auswahl von Texten im Seminar (5 Items)	0,808
Fragen zur Unterrichtsform im Seminar (6 Items)	0,737
Bewertung der Aufgaben im Seminar (8 Items)	0,790
Allgemeine Bewertung des Seminars (7 Items)	0,740

Aus der Tabelle 1 geht hervor, dass hinsichtlich der Items des Fragebogens der Zuverlässigkeitskoeffizient Cronbach's Alpha über 0,7 liegt und somit als akzeptabel bezeichnet werden kann.

Die Auswertung der Daten in der Studie erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics 22 für Mac OS. Zu jeder Frage des Fragebogens wurde eine Häufigkeitsanalyse im Rahmen der deskriptiven Statistik mittels SPSS durchgeführt und die Meinungen der an der Studie teilnehmenden StudentInnen wurden in Form von Tabellen dargestellt. Anschließend wurden die Ergebnisse im Rahmen der Hypothesen der Studie interpretiert.

5.3. Vorgehensweise

Der Durchführungsphase des Unterrichtskonzepts (nach 12 Unterrichtsstunden) schloss sich die Evaluationsphase an. Die schriftliche Fragebogenerhebung wurde am Ende des Sommersemesters 2017/2018 in der Lehrveranstaltung „Wissenschaftliches Arbeiten“ an der Abteilung für Deutschlehrrausbildung der Marmara Universität in Istanbul angewandt. Die Studierenden erhielten 20 Minuten für das Ausfüllen des Fragebogens.

5.4. Stichprobe

Die Befragungsgruppe dieser Studie sind insgesamt 22 Studierende aus dem 2. Studienjahr an der Abteilung der Deutschlehrrausbildung der Marmara Universität in Istanbul. Da zwei Studierenden an der Evaluation nicht teilnahmen, wurden insgesamt 20 Fragebögen bewertet. 70,0% (14 Teilnehmer) der Studierenden sind in Deutschland, 30,0% (6 Teilnehmer) in der Türkei geboren. Das Alter des jüngsten Teilnehmers ist 19 und des ältesten Teilnehmers beträgt 33 Jahre. Die Probanden sind durchschnittlich 23,1 Jahre alt. 14 der Teilnehmer sind weiblich (70,0%) und 6 männlich (30,0%). 13 Probanden (65,0%) gaben an, zu Hause nur Türkisch zu sprechen, während 7 Probanden (35,0%) zu Hause sowohl Deutsch als auch Türkisch sprechen. Mit ihren Freunden sprechen die

Probanden überwiegend sowohl Deutsch als auch Türkisch (13 Probanden, 65,0%). 18 (90,0%) der Teilnehmer teilten mit, dass sie eine Schule in Deutschland besucht haben. Dahingegen haben 2 Studierende (10,0%) keine Schule in Deutschland besucht. In Bezug auf die Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz in Deutsch als Fremdsprache zeigen die Ergebnisse, dass 11 Teilnehmer (55,0 %) sich auf dem Niveau C1 einschätzen. 7 Teilnehmer (35,0 %) schätzen sich auf dem Niveau B2 ein. 2 Teilnehmer (10,0%) ordnen sich dem Niveau C2 zu. Die Zahlen zeigen, dass 15 Teilnehmer (75,0%) kein Vorbereitungsjahr an der Universität besucht haben. Dahingegen haben 5 Teilnehmer (25,0%) ein Vorbereitungsjahr abgeschlossen.

5.5. Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zur Evaluation des Unterrichtskonzepts dargestellt werden.

5.5.1. Ergebnisse zur Bewertung der Auswahl von Texten

Die Fragestellung 1 bezog sich darauf, wie der Einsatz des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“ von den StudentInnen hinsichtlich der Textauswahl bewertet wird. Die Ergebnisse, die Antwort auf diese Fragestellung geben sollen, sind aus der Tabelle 2 im Folgenden zu entnehmen:

Tabelle 2: Ergebnisse zur Bewertung der Auswahl von Texten

Item	Häufigkeit (f)/ Prozent (%)	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	Unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	Gesamt
<i>Ich konnte Dinge erfahren, die mich interessieren</i>	f	0	0	8	9	3	20
	%	0	0	40,0	45,0	15,0	100
<i>Die ausgewählten Texte waren informationsreich</i>	f	0	0	4	9	7	20
	%	0	0	20,0	45,0	35,0	100
<i>Die ausgewählten Texte waren für meine sprachliche Progression wichtig</i>	f	0	1	7	10	2	20
	%	0	5,0	35,0	50,0	10,0	100
<i>Die Komplexität der Texte hat mich nicht überfordert</i>	f	0	1	6	8	5	20
	%	0	5,0	30,0	40,0	25,0	100
<i>Die Themen der Texte haben viele Anknüpfungspunkte zu meiner eigenen Lebenswelt geboten</i>	f	0	0	6	10	4	20
	%	0	0	30,0	50,0	20,0	100

Es lässt sich feststellen, dass 13 StudentInnen (60,0%) Dinge erfahren konnten, die sie interessieren (*Variablen trifft eher zu/trifft voll und ganz zu*). 8 StudentInnen (40,0%) beantworten diese Frage mit der Variable *unentschieden*. Im Gegensatz dazu finden sich keine StudentInnen, die für die Unterrichtseinheit ausgewählten Texte *gar nicht* oder *eher nicht* interessant finden. Hinsichtlich des Items „Die ausgewählten Texte waren informationsreich“, gaben 16 StudentInnen (80,0%) an, dass sie die ausgewählten Texte informationsreich fanden (*Variablen trifft eher zu/trifft voll und ganz zu*). 4 StudentInnen (20,0%) beantworten diese Frage mit der Variable *unentschieden*. Die Variablen *trifft gar nicht zu/trifft eher nicht zu* wurden von den Studierenden nicht angekreuzt.

Mehr als die Hälfte der StudentInnen (60,0%) behaupten, dass die ausgewählten Texte für ihre sprachliche Progression wichtig sind. 7 StudentInnen (35%) geben an, dass die ausgewählten Texte für ihre sprachliche Progression zum Teil wichtig sind. Die Antwort auf die Frage nach der Komplexität der Texte zeigt, dass die ausgewählten Texte für 65% der StudentInnen (13 StudentInnen) keine Überforderung darstellen. Im Gegensatz dazu empfinden 30,0% der StudentInnen die ausgewählten Texte *zum Teil* überfordernd. Es stellte sich heraus, dass die Themen der ausgewählten Texte viele Anknüpfungspunkte zu der eigenen Lebenswelt der StudentInnen geboten haben (70,0%).

5.5.2. Bewertung der Unterrichtsform

In diesem Abschnitt geht es um die Beantwortung der Fragestellung 2, wie das durchgeführte Unterrichtskonzept „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“ von den StudentInnen hinsichtlich der ausgewählten Unterrichtsform bewertet wird. Anhand der tabellarischen Darstellung 3 sollen zunächst die Ergebnisse zur kooperativen Textarbeit dargestellt werden.

Tabelle 3: Ergebnisse zur Bewertung der Unterrichtsform

Variable	Häufigkeit (f)/ Prozent (%)	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	Unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	Gesamt
<i>Ich war motiviert mitzuarbeiten</i>	f	0	0	5	10	5	20
	%	0	0	25,0	50,0	25,0	100
<i>Ich habe im Seminar mehr gearbeitet als im herkömmlichen Unterricht</i>	f	0	0	5	10	5	20
	%	0	0	25,0	50,0	25,0	100
<i>Jeder Einzelne aus meiner Gruppe hat einen Beitrag zur Problemlösung geleistet</i>	f	2	2	5	11	0	20
	%	10,0	10,0	25,0	55,0	0	100
<i>Ich hatte Kontakt mit Leuten, mit welchen ich sonst wenig spreche</i>	f	4	3	1	11	1	20
	%	20,0	15,0	5,0	55,0	5,0	100
<i>Ich bin mit dem Resultat der Textarbeit in meiner Gruppe zufrieden</i>	f	0	0	4	15	1	20
	%	0	0	20,0	75,0	5,0	100

Die Tabelle 3 zeigt, dass die StudentInnen motiviert waren mitzuarbeiten. Während insgesamt 15 StudentInnen (75%) motiviert oder sehr motiviert waren mitzuarbeiten, gaben 5 StudentInnen (25%) an, zum Teil motiviert gewesen zu sein. Auffällig ist, dass keiner der Studierenden die Variable *trifft gar nicht zu* oder *trifft eher nicht zu* für diese Frage gewählt hat, was bedeuten könnte, dass die StudentInnen motiviert waren mitzuarbeiten. 75% führen an, dass sie im Seminar mehr gearbeitet haben, als im herkömmlichen Unterricht. Betrachtet man die Variable *Unentschieden*, so ist festzustellen, dass 5 StudentInnen (25%) *manchmal* mehr gearbeitet haben, als im herkömmlichen Unterricht. Das Ergebnis der Frage nach der Zusammenarbeit an den Aufgaben zeigt, dass 11 StudentInnen (55,0%) die Meinung vertreten, dass jeder Einzelne aus der jeweiligen Gruppe einen Beitrag zur Problemlösung geleistet hat. Hierbei entscheiden sich 5 StudentInnen (25,0%) für die Variable *Unentschieden* und 4 StudentInnen (20%) für die Variablen *trifft eher nicht zu/ trifft gar nicht zu*. Diese Ergebnisse zeigen, dass in den meisten Gruppen jeder einzelne einen Beitrag zur Problemlösung geleistet hat.

Als nächstes ging es darum, ob die StudentInnen Kontakt mit Leuten hatten, mit welchen sie sonst wenig sprechen. Hierbei entscheiden sich 12 StudentInnen (60%) für die Variable *trifft eher zu* oder *trifft voll und ganz zu* und 7 StudentInnen (35%) geben an, nicht in Kontakt mit Leuten zu kommen, mit welchen sie sonst wenig sprechen (Variablen

trifft eher nicht zu/ trifft gar nicht zu). Daraus kann gefolgert werden, dass die ausgewählte Methode in der Unterrichtseinheit einen Kontakt zwischen den StudentInnen ermöglicht hat. In Bezug auf die Ergebnisse der Textarbeit lässt sich erkennen, dass 16 StudentInnen (80%) die Ansicht vertreten, dass sie ein gutes Ergebnis erreicht haben. Während 4 StudentInnen (20%) behaupten, zum Teil ein gutes Ergebnis erreicht zu haben, gibt es keinen StudentInnen, der die Meinung vertritt, ein schlechtes Ergebnis am Ende der Aufgabenstellung erreicht zu haben.

Auf die Frage, ob die StudentInnen Texte besser verstehen, sich über die Texte besser äußern und zusammenhängende Texte besser schreiben könnten, wenn sie öfter kooperativ arbeiten würden, antworteten 14 StudentInnen (70%) mit Ja. Nur 6 StudentInnen (30%) sind der Meinung, dass der Einsatz des kooperativen Lernens keinen Unterschied bei der Leistungsentwicklung erzeugen würde. Die Ergebnisse sind der Abbildung 8 zu entnehmen:

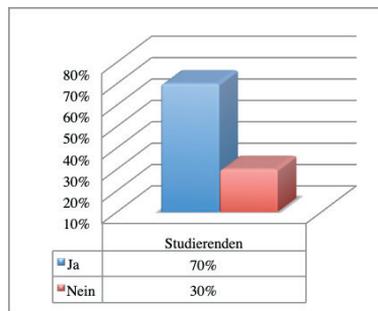


Abbildung 8: Ergebnisse zur kooperativen Textarbeit

Die Antwort Ja wird mit einigen folgenden Äußerungen begründet: „man kann seinen Partner fragen, wenn man was nicht weiß“, „wenn wir eine Gruppenarbeit machen, bin ich motiviert“, „weil ich manchmal den Text nicht beherrschen kann“, „weil man beobachten kann, wie die anderen es machen“, „mehrere Meinungen führen zum besseren Ergebnis“, „denn die Meinungen der anderen helfen mit“. Aus den angeführten Begründungen wird ersichtlich, dass von den StudentInnen die zentrale Eigenschaft des kooperativen Lernens angesprochen wird: die gemeinsame Lösung eines Problems/einer Aufgabe. Die Auswahl der Antwort Nein wird hingegen mit den folgenden Äußerungen begründet: „allein arbeite ich besser“, „konzentriertes Einzelarbeiten ist besser“. Diese zwei Begründungen beziehen sich auf die subjektiven Lerngewohnheiten der StudentInnen. Möglicherweise sind diese StudentInnen nicht gewöhnt, in Gruppen zu arbeiten.

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass die Unterrichtsform des kooperativen Lernens von den StudentInnen positiv bewertet wird.

5.5.3. Bewertung der eingesetzten Übungen zum Exzerpieren

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse auf die Fragestellung 3, wie wird der Einsatz des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“ von den StudentInnen hinsichtlich der eingesetzten Strategien zum Exzerpieren bewertet, dargestellt. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden die StudentInnen nach dem durchgeführten Unterrichtskonzept mit acht fünfstufigen Items befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung sollen in der Tabelle 4 gezeigt werden:

Tabelle 4: Ergebnisse zur Bewertung der eingesetzten Übungen zum Exzerpieren

Variable	Häufigkeit (f)/ Prozent (%)	Für mich gar nicht sinnvolles Verfahren	Für mich nicht sinnvolles Verfahren	Unentschieden	Für mich sinnvolles Verfahren	für mich sehr sinnvolles Verfahren	Gesamt
<i>Bedeutung von Sprechhandlungsverben herauschreiben</i>	f	2	3	9	4	2	20
	%	10,0	15,0	45,0	20,0	10,0	100
<i>Den Textabschnitten die passende Sprechhandlungsverben zuordnen</i>	f	1	1	12	4	2	20
	%	5,0	5,0	60,0	20,0	10,0	100
<i>Den Sprechhandlungsverben die passende Argumentationsstruktur zuordnen</i>	f	0	0	8	12	0	20
	%	0	0	40,0	60,0	0	100
<i>Die Konnektoren mit Argumentationsstruktur markieren</i>	f	0	0	7	12	1	20
	%	0	0	35,0	60,0	5,0	100
<i>Die Sprechhandlungsverben und Argumentationsstruktur des Textes untersuchen und benennen</i>	f	0	0	4	15	1	20
	%	0	0	20,0	75,0	5,0	100
<i>Textabschnitte exzerpieren</i>	f	0	0	8	11	1	20
	%	0	0	40,0	55,0	5,0	100
<i>Exzerpttabelle als Grundlage für das Schreiben einer Zusammenfassung benutzen</i>	f	0	0	5	10	5	20
	%	0	0	25,0	50,0	25,0	100
<i>Zusammenfassung schreiben</i>	f	0	0	5	10	5	20
	%	0	0	25,0	50,0	25,0	100

Betrachtet man die Variablen *für mich sinnvolles Verfahren* und *für mich sehr sinnvolles Verfahren* so ist festzustellen, dass die Übungen die Sprechhandlungsverben und Argumentationsstruktur des Primärtextes untersuchen und benennen (80,0%, 16 StudentInnen), Exzerpttabelle als Grundlage für das Schreiben einer Zusammenfassung benutzen (75,0%, 15 StudentInnen) und Zusammenfassung schreiben (75,0%, 15 StudentInnen), als sinnvoll bewertet wurden. Auffällig ist der Befund, dass die anderen Strategien der Textarbeit – außer die Strategien Bedeutung von Sprechhandlungsverben ausschreiben und den Textabschnitten die passende Sprechhandlungsverben zuordnen – von 60% und 65% als sinnvolle Verfahren angeführt wurden. Aus der vorliegenden Verteilung geht hervor, dass die ProbandInnen den Strategien während des Lesens und den Strategien nach dem Lesen Priorität einräumen. Es ist anzunehmen, dass die ProbandInnen sich bewusst sind, dass die Strategien während und nach dem Lesen wichtige Verfahren der Textarbeit darstellen.

5.5.4. Bewertung der eigenen Lernfortschritte durch das Unterrichtskonzept

Auf die Frage, ob sich die Exzerpierenkenntnisse der StudentInnen nach der Erarbeitung des Unterrichtskonzepts verbessert habe, antworteten alle StudentInnen (n=20) mit Ja. In Bezug auf die erzielten Fortschritte durch die Unterrichtseinheit, gaben die StudentInnen an, dass sich für sie vor allem vier Bereiche des Exzerpieren positiv verändert haben: die Handlung des Autors/ der Autorin benennen, die Argumentationsstruktur besser wiedergeben, angemessene Konnektoren verwenden, um Sätze sinngemäß zu verknüpfen und Sätze miteinander besser verknüpfen. Auffällig ist, dass der Prozentanteil in vier Bereichen zwischen 85%-95% liegt.

Tabelle 5: Ergebnisse zu den erzielten Fortschritten durch das Unterrichtskonzept

Fortschritte	Häufigkeit	Prozent
Ich kann die Kernaussage des Textes besser wiedergeben.	8	40,0
Ich kann die Sätze miteinander besser verknüpfen.	17	85,0
Ich kann die Argumentationsstruktur besser wiedergeben.	18	90,0
Beim Schreiben einer Zusammenfassung achte ich mehr darauf, textorganisierende Ausdrücke einzusetzen	13	65,0
Beim Schreiben einer Zusammenfassung achte ich mehr darauf, auf den Primärtext zu verweisen	15	75,0
Beim Schreiben einer Zusammenfassung achte ich mehr darauf, die Handlung des Autors/ der Autorin zu benennen	19	95,0
Beim Schreiben einer Zusammenfassung achte ich mehr darauf, angemessene Konnektoren (z.B. deshalb, weil, anstatt...) zu verwenden, um Sätze sinngemäß zu verknüpfen.	17	85,0
Beim Schreiben einer Zusammenfassung achte ich mehr darauf, eine passende Überschrift zu meiner Zusammenfassung zu schreiben.	13	65,0
Beim Schreiben einer Zusammenfassung achte ich mehr darauf, einen Schlussteil zu schreiben.	12	60,0
Beim Schreiben einer Zusammenfassung achte ich mehr darauf, einen Einleitungsteil zu schreiben.	11	55,0

Aus der Tabelle 5 wird ersichtlich, dass die ProbandInnen die Meinung vertreten, bei allen Items einen Fortschritt erzielt zu haben. Bei allen Items - außer die Kernaussage des Textes besser wiedergeben- beträgt dieser Anteil zwischen 55% und 75%. Aus den Befunden lässt sich schließen, dass nach der Selbsteinschätzung der beteiligten Studierenden das eingesetzte Unterrichtskonzept bei den Studierenden einen Lernfortschritt erreichen konnte.

5.5.5. Allgemeine Bewertung des Seminars

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse auf die Fragestellung 5, was denken die StudentInnen über das allgemeine Ergebnis zum durchgeführten Unterrichtskonzept „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerprierens“, dargestellt. Die Auswertung, hinsichtlich der Beurteilung des allgemeinen Ergebnisses zum durchgeführten Unterrichtskonzept, führt zu den folgenden Ergebnissen, die aus der Tabelle 6 zu entnehmen sind.

Tabelle 6: Ergebnisse zur allgemeinen Bewertung des Seminars

Variable	Häufigkeit (f)/ Prozent (%)	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	Unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	Gesamt
<i>Ich habe mich im Seminar wohl gefühlt</i>	f	0	0	5	10	5	20
	%	0	0	25,0	50,0	25,0	100
<i>Das Seminar hat meiner Meinung nach genug Wissen vermittelt</i>	f	0	1	5	13	1	20
	%	0	5,0	25,0	65,0	5,0	100
<i>Das Seminar hat mich zum Nachdenken angeregt</i>	f	0	0	6	12	2	20
	%	0	0	30,0	60,0	10,0	100
<i>Das Seminar meine Textproduktions-fähigkeit gefördert</i>	f	0	0	5	13	2	20
	%	0	0	25,0	65,0	10,0	100
<i>Vor dem Seminar wusste ich definitiv weniger über das behandelte Thema als danach</i>	f	0	2	4	13	1	20
	%	0	10,0	20,0	65,0	5,0	100
<i>Im Seminar konnte ich mich über die Texte äußern</i>	f	0	2	3	13	2	20
	%	0	10,0	15,0	65,0	10,0	100
<i>Aus meiner Sicht war das Seminar auf jeden Fall wertvoll, da sich mein Wissen deutlich verbessert hat</i>	f	0	1	5	9	5	24
	%	0	5,0	25,0	45,0	25,0	100

An der ersten Stelle platzieren sich drei Äußerungen mit jeweils 75% (also drei Viertel): die ProbandInnen hätten sich im Seminar wohl gefühlt, das Seminar hätte die Textproduktionsfähigkeit der ProbandInnen gefördert und im Seminar hätten die ProbandInnen die Gelegenheit sich über die Texte zu äußern. An der zweiten Stelle platzieren sich die weiteren vier Äußerungen mit jeweils 70%: das Seminar hätte genug Wissen vermittelt, das Seminar habe die StudentInnen zum Nachdenken angeregt, vor dem Seminar hätten die ProbandInnen definitiv weniger über das behandelte Thema gewusst und das Seminar sei für die ProbandInnen wertvoll, da sich ihr Wissen deutlich verbessert habe. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass sowohl die Angaben zur Vermittlung des Wissens, als auch die Angaben zur Motivation von den StudentInnen hoch gewertet wurden. Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse zur Evaluation des Unterrichtskonzepts „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“, dass die StudentInnen vom Unterrichtskonzept positiv profitiert haben und mit dem Unterrichtskonzept zufrieden waren.

6. Zusammenfassung

In der Untersuchung ging es darum, ein Unterrichtskonzept zum Schreiben eines Exzerpts im Lehramtstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei vorzustellen und Ergebnisse zur Evaluation der Unterrichtseinheit zu präsentieren. Die am Ende des Unterrichtskonzepts durchgeführte Fragebogenerhebung macht deutlich, dass nach der Selbsteinschätzung der beteiligten Studierenden, durch das Unterrichtskonzept „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpierens“, das sowohl die Exzerpierenkompetenzen als auch die sozialen Kompetenzen von StudentInnen erfolgreich gefördert werden konnten.

Anhand der Auswertung der Fragebogenerhebung von 20 Studierenden lassen sich folgende wichtige Ergebnisse festhalten:

- Im Hinblick auf die Auswahl von Texten hoben die Studierenden vor allem hervor, dass die im Seminar ausgewählten Texte informationsreich waren und dass die Themen der Texte viele Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenswelt geboten hätten.
- In Bezug auf die Bewertung der Unterrichtsform im Unterrichtskonzept wurde ersichtlich, dass die Studierenden durch die kooperative Textarbeit motiviert waren mitzuarbeiten (75%). Darüber hinaus gaben die Studierenden an, dass sie im Seminar mehr gearbeitet haben als im herkömmlichen Unterricht (75%). Mehr als die Hälfte der Studierenden hatten Kontakt mit Leuten, mit welchen sie sonst wenig sprechen. Die wissenschaftlichen Studien belegen, dass soziale Kompetenzen den Lernerfolg positiv beeinflussen (z.B. Jurkowski, 2011). Dadurch kann geschlossen werden, dass die Unterrichtseinheit durch die ausgewählte Methode die sozialen Kompetenzen von StudentInnen gefördert hat, die als Schlüsselqualifikation für Bildung und Ausbildung angesehen werden (Artelt et al., 2001).
- Aus den Ergebnissen der Evaluation der eingesetzten Übungen geht hervor, dass die Studierenden die Übungen *Sprechhandlungsverben und Argumentationsstruktur des Primärtextes untersuchen und benennen* (80,0%, 16 StudentInnen), *Exzerpttabelle als Grundlage für das Schreiben einer Zusammenfassung benutzen* (75,0%, 15 StudentInnen) und *Zusammenfassung schreiben* (75,0%, 15 StudentInnen) als sinnvoll bewertet haben. Mit dieser Bewertung werden zudem die Schwerpunkte des Unterrichtskonzepts angesprochen, nämlich *Sprechhandlungsverben und Argumentationsstruktur*. Diese Bewertungen zeigen, dass die eingesetzten Übungen zum Exzerpieren eine positive Einstellung der Studierenden bewirkt haben.

- Bei genauerer Ansicht der erzielten Fortschritte nach der Selbsteinschätzung der beteiligten Studierenden lässt sich erkennen, dass sie vor allem in vier Bereichen ihre Kenntnisse zum Exzerpieren entwickeln konnten: die Handlung des Autors/der Autorin benennen, die Argumentationsstruktur besser wiedergeben, angemessene Konnektoren verwenden, um Sätze sinngemäß zu verknüpfen und Sätze miteinander besser verknüpfen (85%-95%). Auch hier werden die Themen (*Sprechhandlungsverben, Argumentationsstruktur und Textverknüpfung*) angesprochen, die als Schwerpunkte des Unterrichtskonzepts gesetzt wurden.
- Die Bewertung des allgemeinen Ergebnisses hinsichtlich des Unterrichtskonzepts zeigt, dass die Studierenden sich im Unterricht wohl gefühlt haben. Ferner hätte das Seminar die ProbandInnen zur Textproduktion gefördert und sie hätten im Unterricht die Gelegenheit gehabt, sich über die Texte zu äußern.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass das Unterrichtskonzept „Förderung des wissenschaftlichen Schreibens am Beispiel des Exzerpieren“ von den Studierenden positiv bewertet wurde. Das Unterrichtskonzept ermöglichte ihnen, ihre Kenntnisse über das Schreiben eines Exzerpts und ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass das entwickelte Unterrichtskonzept, das eine gezielte und schrittweise Vermittlung von Exzerpierenkenntnissen ermöglicht, dazu beitragen kann, die Exzerpierenkenntnisse der Studierenden zu entwickeln.

Zuletzt ist zu erwähnen, dass die oben beschriebenen Ergebnisse sich auf eine Stichprobe von 22 Studierenden beruhen und für eine hohe Reichweite empirisch weiter überprüft werden müssen.

Finanzielle Förderung: Die Autorin erhielt keine finanzielle Unterstützung für diese Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Artel, C. et al. (Hrsg.) (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). *Schreibkompetenz modellieren*. In M. Becker-Mrotzek, & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 5* (S. 7-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*, 5. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Ehlich, K. (1981). Zur Analyse der Textart ‚Exzerpt‘. In W. Frier (Hrsg.), *Pragmatik, Theorie und Praxis* (S. 379–401). Amsterdam: Rodopi.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Fandrych, C. (2004). Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. In A. Wolff & C. Chlosta & T. Ostermann (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003* (S. 269–291). Regensburg: FaDaF.
- Fix, G. & Dittmann, J. (2008). Exzerpieren. Eine empirische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe. *Linguistik online*, 33 (1), S. 17–71. verfügbar unter: http://www.linguistik-online.com/33_08/fixDittmann.pdf [27.12.2018].
- Gültekin-Karakoç, N. (2014). *Der vorschulische Zweitspracherwerb unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren: Ergebnisse einer zweijährigen quantitativen Längsschnittstudie*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Heppinar, G. (2017). Exzerpieren in Deutsch als Fremdsprache. Eine korpusbasierte Studie am Beispiel von Studierenden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 5 (2), 144–164.
- Himme, A. (2007). Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In S. Albers & D. Klapper & U. Konradt & A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 375–390). Wiesbaden: Gabler.
- Jahr, S. (2008). Sprechhandlungstypen in Fachtexten und deren Vermittlung im DaF—Unterricht. In C. Chlosta et al. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* (S. 237–246). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Jakobs, E. M. (1997). Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In E. M. Jakobs & D. Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 75–90). Frankfurt: Peter Lang.
- Jurkowski, S. (2011). *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen. Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Keseling, G. (1993). *Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Menne-El-Sawy, G. & Einig, C. (2011): Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache* (S. 245–264). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Moll, M. (2002). Exzerpieren statt fotokopieren. Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In A. Redder (Hrsg.), *Effektiver studieren* (S. 104–126). Duisburg.

Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Der Text war lang, sehr informativ und aufregend. Sachtexte in der Zweitsprache verstehen und zusammenfassen. In M. Becker Mrotzek (Hrsg.), *Der Deutschunterricht. Didaktik der Sachtexte* (S. 75-84). Seelze: Friedrich Verlag.

Textkorpus

Becker-Mrotzek, M. (2013). Didaktik der Sachtexte. Einführung in den Themenbereich. In M. Becker Mrotzek (Hrsg.), *Der Deutschunterricht. Didaktik der Sachtexte* (S. 6-14). Seelze: Friedrich Verlag.

Randler, C. & Wicke, R. E. (2014). Von Eulen und Lerchen – Zum Schlafverhalten von Jugendlichen. *Zeitschrift Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 51, 15-17. Berlin: Erich Schmidt Verlag.



Narrativer Entwurf einer positiven Selbstkategorie in unterschiedlichen Sozial- und Sprachwelten

A Narrative Draft on Positive Self-Category in Diverse Social- and Language World

Serap DEVRAN¹ 



¹Ar. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye

Corresponding author:

Serap DEVRAN,
Marmara Üniversitesi, Göztepe Kampüsü,
Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve
Edebiyatı Anabilim Dalı, 34722, Kadıköy,
İstanbul, Türkiye
E-mail: sdevran@marmara.edu.tr /
serapdevran@yahoo.com

Submitted: 31.10.2018

Revision Requested: 21.11.20018

Last Revision Received: 27.11.20018

Accepted: 18.02.2019

Citation: Devran, S. (2019). Narrativer Entwurf einer positiven Selbstkategorie in unterschiedlichen Sozial- und Sprachwelten. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 41, 55-88.
<https://doi.org/10.26650/sdsl2018-0007>

ABSTRACT (DEUTSCH)

Dieser Beitrag entstand im Rahmen meiner biografie- und interaktionsanalytischen Studie zu sozialen und sprachlichen Erfahrungen junger „RückkehrerInnen“, d.h. junger Frauen und Männer türkischer Herkunft, die in Deutschland oder Österreich aufwuchsen, und als Jugendliche bzw. junge Erwachsene in die Türkei migrierten. Arda, der Informant, den ich im Folgenden vorstellen werde, beschreibt unterschiedliche Sozialwelten in Deutschland und in der Türkei. Dabei räumt er der Beschreibung von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Lebenswelten, die seine Kindheit in Deutschland prägen, großen Raum ein: zum einen der Lebenswelt des Türkenviertels in Kreuzberg, wo er geboren ist und bis zur Einschulung lebte, und zum anderen der deutschen Lebenswelt, in die seine Familie später umgezogen ist und in der er die Grundschule besucht und absolviert hat. Nach der Übersiedlung in die Türkei erlebt Arda eine moderne türkische Lebenswelt, an die er sich anpassen muss. In seinem neuen Leben erfährt er den schmerzlichen Verlust der deutschen Alltagssprache. Zur Beschreibung verwendet er komplexe Verfahren ethnischer und sozialer Kategorisierung und negativer bzw. positiver Selbstpositionierungen zu den verschiedenen Welten.

Ziel meiner Analysen ist es nach einem Überblick über die soziolinguistische Forschung zu sozialer Kategorisierung, die Kategorisierungsprozesse und deren charakteristische Eigenschaften und Handlungsweisen, die Arda verwendet, zu rekonstruieren und die sprachlichen Mittel und Verfahren zu beschreiben, die zur Positionierung und zur Selbst- und Fremdkategorisierung verwendet werden.

Schlüsselwörter: Deutsch-Türkische Migration, biographisches Interview, narrative Identität, Positionierung, soziale Kategorisierung

ABSTRACT (ENGLISH)

This essay arose during my biographical- and interactional analysis of social and language experiences of young „returnees“, in other words, young women and men of Turkish origin, who grew up in Germany and Austria and re-migrated as teenagers or young adults to Turkey. Arda, the Informant, whom I want to introduce in the following, describes different social worlds in Germany and Turkey. For this, he describes two different which shaped his childhood; on one hand, it is the Turkish-World in Berlin/ Kreuzberg, in which he was born into and remained until primary

school and on the other hand, it is the German-World, in which his family later moved and where Arda was raised until the end of his primary school. After moving back to Turkey, Arda was introduced to a new modern Turkish environment, to which he had to become familiar. In his new world, Arda encounters the loss of his German daily language. For his description Arda uses complex methods of ethnic and social categorisation and more negative and/or positive self-positioning to different worlds. In order to describe his action, he used complex methods of ethnical and social categories and negative and/or positive self-positioning to diverse worlds.

The aim of this work is primarily to give a general overview into the field of study of sociolinguistics and its social categories and secondarily the reconstruction of the categorisation-processes and linguistic methods Arda used.

Keywords: German-Turkish migration, biographical interviews, narrative identity, positioning, social categories

EXTENDED ABSTRACT

The immigration from Germany to Turkey is a situation of radical change, which many people of Turkish origin undergo. This also allows them the differentiation of and/or affiliation with different social worlds. In my biographical- and interactional-analytical study of social and linguistic experiences of young “returnees”, I undertook biographical interviews of about one hour with 40 informants (Devran, 2017). The student Arda, whom I want to introduce in the following, attracted my attention because of his self-confident appearance and his manifold self-portrayals and self-evaluations.

The interview, which took approximately one hour, was held in my office at the University of Marmara in Istanbul. Arda was born in Berlin (Kreuzberg), raised in Tempelhof and had to move to Ankara at the age of twelve with his family. At the time of the interview, Arda was 28 years old and in his last year of study. He studied German philology at the University of Istanbul. In his interview, Arda talks about a lot of experiences starting from his birth in Berlin-Kreuzberg, his school time in Berlin-Tempelhof and his study and working experience in Istanbul. In doing so, he relates many of his own experiences, which contain important biographical phases, to the different ways of life and to his attitude towards the particular languages and the way they are spoken. This analysis follows the chronological order of Arda’s biographical events, in accordance with the way Arda presents them in the narrative presentation.

For the analysis of this biographical interview, I will apply concepts that aim to reconstruct the narrative-constructed identities, in particular the concept of positioning and social categorisation.

Lucius-Hoene & Deppermann (2004) and Deppermann (2013) suggest the concept of positioning as an instrument for empirical studies of narrative identities on the basis of autobiographical narration. An important component of the positioning-approach is the social categorisation. Self- and other-positioning contain the attribution and demand of social and personal identity facets, for example the affiliation to social groups or the

attribution of moral characteristics. Sociolinguistic-conversation analysis works have endeavoured to describe the process of linguistic realisation and tried to understand the interactively constructed meaning constitution and the evaluation of categories (cp. Drescher & Dausendschön-Gay, 1995; Hausendorf, 2000; Keim, 2008). Linguistic methods, which are used by the conversation participants in active conversation situations in order to analyse people and groups of people in social categories, are in the centre of this research.

The aim of my study is to reconstruct the ethnic and socio-cultural categories, which are constructed in the conversation by Arda, and its characteristics and courses of action, and to describe linguistic methods, which are used for positioning and self- and other-categorisation. Thus, the following aspects are of great importance:

- which ethnical and/or socio-cultural categories are relevant in the conversation in a self- and other-classification
- which characteristics and courses of action are referred to
- which elements of expression are used for social differentiation and which linguistic-communicative methods are referred to in social categories and contexts
- how and which methods are used for self- and other-positioning
- which contrasts are shown and which evaluations through social categorisation are linked
- which linguistic-communicative methods are shown to express social affiliation
- what is defined as “own language”

The fundamentals for the following analysis are the social- and linguistic worlds, which are given in the conversation. This all flourished from Arda’s life starting in Germany and ending with his emigration to Turkey: in Germany the closed community of Turkish people and also the life of mainstream German society. In Turkey he encountered different modern Turkish lifestyles: in his family’s daily routine and at the university. In the study of German philology, he also encountered the world of “returnees”, who spoke German and Turkish as their mother tongue and in the call-centre, the world of “returnee”-colleges, who established a specific mixed-language. Furthermore, he had his own world, where he is married to a German wife, and spoke German in his own world.

Out of the narrative illustrations of the biographical phases of Arda, it can be reconstructed that Arda developed in comparison and contrast to the negative public image an implicitly and explicitly positive self-categorisation over several biographical phases. He used several methods of categorisation for the description of the social worlds, especially to label and evoke. He aligned himself with some worlds, he distanced himself from others and with one particular world he deliberately aligned himself.

1. Einleitung: Gegenstand und Ziel des Beitrags¹

Die Migration von Deutschland in die Türkei erleben viele türkischstämmige junge Menschen als eine Umbruchsituation, die in besonderer Weise dazu anregt, Abgrenzung bzw. Zugehörigkeit zu verschiedenen Sozialwelten relevant zu setzen. In meiner biographie- und interaktionsanalytischen Studie zu sozialen und sprachlichen Erfahrungen von jungen „RückkehrInnen“ habe ich mit 40 Informanten ca. einstündige biographische Interviews durchgeführt² (Devran, 2017). Der Student Arda, den ich im Folgenden darstellen werde, fiel mir besonders wegen seines selbstsicheren Auftretens auf und seinen vielfältigen Selbst- bzw. Fremddarstellungen und Bewertungen.

Datengrundlage für die Analyse ist das ca. einstündige autobiografische Interview mit Arda. Der Informant ist in Berlin geboren und aufgewachsen und hat verschiedene Sozial- und Sprachwelten in Deutschland und nach der Übersiedlung in die Türkei durchlaufen: In Deutschland die geschlossene Lebenswelt der türkischen Gemeinschaft ebenso wie die deutsche Lebenswelt. In der Türkei trifft er auf verschiedene moderne türkische Lebenswelten: im familiären Alltag und an der Universität auf eine moderne türkischsprachige Lebenswelt, im Germanistikstudium auf die Welt der „RückkehrInnen“, die türkische und deutsche Standardsprache sprechen, und im Callcenter auf die Welt der „Rückkehrer“-Arbeitskollegen, die eine besondere Mischsprache entwickelt haben. Außerdem hat er sich eine eigene Lebenswelt mit seiner deutschen Frau aufgebaut, in der Deutsch gesprochen wird.

Ziel meines Beitrages ist es, die von dem Informanten Arda im Gespräch hergestellten ethnischen und sozio-kulturellen Kategorien und die für diese Kategorien charakteristischen Eigenschaften und Handlungsweisen zu rekonstruieren sowie die

1 Der Beitrag entstand im Rahmen meines dreimonatigen DAAD-Forschungsstipendiums im Sommer 2018 am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim. Ich danke meinem Betreuer Arnulf Deppermann für die fachliche Unterstützung. Mein besonderer Dank gilt Inken Keim für die analytischen Hinweise und Kommentare.

2 Das biografische-narrative Interview, eingeführt von Fritz Schütze (1983) und von Gabriele Rosenthal (1995) weiterentwickelt, hat sich als Erhebungsverfahren in der qualitativen Sozialforschung etabliert. Die Durchführung des Interviews erfolgt in drei Phasen. In der ersten Phase, eingeleitet durch die Erzählaufforderung der Interviewerin wird ausführlich über Erlebnisse und Erfahrungen in den verschiedenen biografischen Phasen erzählt. In der zweiten Phase erfolgen die auf die Erzählung generierenden Fragen und Bemerkungen. In der letzten Phase werden dann zur weiteren Detaillierung bestimmter Themen bzw. Themenbereichen Nachfragen gestellt, die aus Sicht der Interviewerin interessant sind. Meine Interviewführung orientiert sich an neuere Entwicklungen in der Biographieforschung, die auch narrative Phasen mit thematisch strukturierten oder problemzentrierten Phasen kombinieren.

sprachlichen Mittel und Verfahren zu beschreiben, die zur Selbst- und Fremdpositionierung und zur Selbst- und Fremdkategorisierung verwendet werden.

2. Theoretisch-methodische Grundlagen: Das Positionierungskonzept und Konzepte der sozialen Kategorisierung

Zur Analyse dieses autobiografischen Interviews lehne ich mich an Konzepte an, die die Rekonstruktion der narrativ hergestellten Identität zu erfassen suchen. Mein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Konzept der Positionierung und auf Konzepten der sozialen Kategorisierung.

Moderne und poststrukturalistische Ansätze, die die Verbindung von Erzählung und Identität reflektieren, stimmen darin überein, dass Erzählungen oftmals zum Ausdruck von individuellen und kollektiven Identitäten verwendet werden. Nach diesen Ansätzen bestehen Identitäten nicht aus einem Set von Eigenschaften, die Individuen haben, sondern sie emergieren in Gesprächen durch semiotische Prozesse, in denen Gesprächsmitglieder Bilder von sich und von anderen konstruieren. Soziale Konstruktivisten betonen die Pluralität und Polyphonie der Identität, auch, dass in einem Individuum widersprüchliche Identitätsaspekte koexistieren können. D.h., es besteht Einigkeit darüber, dass das „Selbst“ eines Individuums weniger eine essentielle Ausdrucksform ist, sondern vielmehr eine historisch und interaktional hergestellte Konstruktion, die einer dauernden Arbeit und Änderung unterworfen ist.

Nach De Fina (2015) bestehen, trotz dieser Gemeinsamkeiten, auch einige Unterschiede zwischen biografischen und interaktionistischen Ansätzen. Aus Sicht biografisch orientierter Ansätze hat der Prozess der Identitätsherstellung in Erzählungen das Ziel ein kohärentes Selbstbild darzustellen. Darüber hinaus hat die Fähigkeit eine „life story“ zu produzieren auf die Selbst-Identität des Erzählers einen positiven Effekt (ebd., S. 352). Im Mittelpunkt dieser Analysen stehen szenische Darstellungen und die Selbstpräsentationen des Erzählers. Moralität und Agentivität spielen dabei eine wichtige Rolle. Im Kontrast zu Kontrahenten der Geschichte bemühen sich Erzähler bei der Selbstdarstellung sich als seriös und ethisch handelnde Personen zu zeigen.

Im Fokus der interaktionistischen Ansätze steht der Prozess der narrativen Identitätskonstruktion. Von Bedeutung sind die Strategien, die Erzähler und andere Gesprächsbeteiligte anwenden, um gesprächsweise bestimmte Identitäten

herzustellen, sie zu modifizieren, zu bestätigen oder infrage zu stellen. Kognitive und psychologische Aspekte haben hier keine Bedeutung. Die Analyse konzentriert sich viel mehr auf Aspekte der sozialen und interaktiven Bedeutungskonstitution. Aspekte der Identität werden in Handlungen hergestellt. Diese sind für den Analytiker beobachtbar. Interaktionistische Ansätze beziehen sich auf ethnografische, ethnomethodologische und konversationsanalytische Ansätze. Sie gehen davon aus, dass Identitätsaspekte lokal hervorgebracht werden, d.h., dass sie in Gesprächssequenzen emergieren. Dadurch können sie in Verbindung zu Bedeutungsrahmen gebracht werden, auf die sich die Beteiligten bei der Aushandlung beziehen. Grundlegend für die lokalen Aushandlungen sind die von Sacks (1972, 1992a, 1992b) eingeführten und von Antaki & Widdicombe (1998) weiterentwickelten Ansätze der Membership Categorization Analysis (MCA). Kategorisierungsphänomene sind für die Identitätsanalyse relevant, auch, beziehen sich narrative Analytiker auf das Konzept der Indexikalität (Silverstein, 1976). Es untersucht, auf welche Art und Weise sprachliche Konstrukte auf Elemente des sozialen Kontexts hinweisen (sie indizieren), ohne, dass sie explizit benannt werden. Über Indexikalität können Assoziationen zwischen bestimmten Lauten, Wörtern, Stilen, und sozialen Eigenschaften hervorgerufen werden. Identitätsarbeit kann sowohl durch explizite Kategorisierung als auch durch indexikalische Prozesse geleistet werden.

2.1. Das Positionierungskonzept

Das Konzept des „Positioning“ kommt ursprünglich aus der angelsächsischen diskursiven Psychologie, verbunden mit den Namen Davies und Harré (1990) wurde es als Alternative zu kognitiven und non-diskursiven Konzepten in die narrative Analyse eingeführt. Doch auch nach diesen Ansätzen, so De Fina & Georgakopoulou (2012, S. 162), werden Individuen bestimmten vor-existierenden Positionen zugeordnet, z.B. soziokulturell verfügbaren Positionen, die a priori postuliert werden.

Dagegen wenden sich konversationsanalytische Ansätze, indem sie zeigen, wie Gesprächsbeteiligte in interaktionalen und sprachlichen Handlungen lokal Aspekte von Identitäten herstellen. Zu diesen Ansätzen zählen die Arbeiten von Bamberg (1997), Lucius-Hoene & Deppermann (2004) und Wortham (2001). Sie heben hervor, dass auch das Sprechen über Sachverhalte sich durchaus im Kontext sozialer Handlungen vollzieht, dass sie mehr als nur Informationen sind.

Das Positionierungskonzept, so Lucius-Hoene & Deppermann (2004) und Deppermann (2013), lässt sich als Instrument zur empirischen Erforschung narrativer Identitäten in autobiographischen Erzählungen anwenden. Die Autoren weisen daraufhin, dass mit dem Konzept der Positionierung ein materialgestützter Zugang zu Prozessen der narrativen Identitätskonstitution geleistet werden kann, „da es die identitätsrelevanten darstellerischen wie performativen Handlungen von Erzählern zu rekonstruieren erlaubt“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 166).

De Fina und Georgakopoulou (2012) verfolgen einen eigenen theoretischen und methodischen Ansatz für die Rekonstruktion von narrativer Identität: „Geschichtenerzählen als Praxis“. Sie plädieren für den Einbezug von ethnografischem Wissen bei der Positionierungsanalyse; dabei wird versucht, die Einbettung einer Erzählung in soziale Kontexte zu erfassen, da diese über das aktuelle Gesprächsereignis hinaus weisen. Aus dieser Sicht sind die in den Erzählungen hergestellten Identitäten mit Rechten, Pflichten und Aufgaben miteinander eng verknüpft, die durch spezielle soziale Aktivitäten und Kontexte indiziert sind.³

2.2. Konzepte sozialer Kategorisierung

Eine Komponente von Positionierungsaktivitäten ist die soziale Kategorisierung. Selbst- und Fremdpositionierungen enthalten die Zuschreibung und Inanspruchnahme von Facetten der sozialen und personalen Identität. Erzähler können beispielsweise ihre Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen darstellen oder sich selbst moralische Eigenschaften zuschreiben. Durch soziale Kategorien können Bezüge zu Charakteristiken auf der sozialen Makro-Ebene hergestellt werden. Dabei wird von lokal hergestellten Eigenschaften ausgegangen, z.B. im Bereich von Gender- und ethnischen Kategorien. Bei sozialen Kategorisierungen ist das Konzept der Indexikalität entscheidend. Dieses sucht den Prozess zu erfassen, durch den Verbindungen zwischen den sprachlichen Elementen und der übergreifenden sozialen Bedeutung im laufenden Prozess der Bedeutungskonstitution hergestellt werden.

3 „So müssen z.B. Erzähler, die in institutionellen Kontexten (Sozialamt, Arbeitsamt, Gericht etc.) Geschichten erzählen, lernen wie sie ihre situationellen Identitäten managen und wie sie institutionell akzeptable Identitäten in ihre Geschichten verpacken, um erfolgreich zu sein. Deshalb plädieren die Autorinnen dafür, die institutionelle Rolle des Interviewers bei der Ko-Konstruktion von Bedeutung und von Identitäten in besonderer Weise zu berücksichtigen“. (vgl. Devran, 2017, S. 24, Fußnote 7)

Deppermann (2013) thematisiert in seinem Beitrag das Verhältnis zwischen dem Positionierungskonzept und Membership categorization von Sacks (1972), zeigt deren Gemeinsamkeiten und, inwiefern das Konzept der Positionierung über das der Membership categorization hinaus weist. Beide Konzepte beziehen sich auf die Zuschreibung von unterschiedlichen Aktivitäten, auf moralische Bewertungen und Aspekte von Identität. Membership categorization und die Zuschreibung von Kategorien gebundenen Eigenschaften und Handlungen sind grundlegende Aktivitäten der Positionierung. Doch Forscher, die in ihren Arbeiten auf das Konzept der Positionierung zurückgreifen, sind an Selbstrepräsentationen in autobiographischen Erzählungen interessiert, besonders an den verschiedenen Aspekten von Identität. Das sind Facetten von Identität, die im situierten Prozess des Erzählens hergestellt werden und die eine narrative Identität ausmachen. D.h. die Analyse der Membership Categorization muss aufgrund der Berücksichtigung von Aktivitäten, die über die explizite Benennung und prädikative Zuschreibung hinausgehen, ergänzt werden. Dabei geht es um folgende kommunikative Praktiken, wie Inszenieren, Enaktieren, Turn-design, Praktiken des footing-Wechsels und des double-voicing. Das sind Praktiken, die zu Stilisierungen von verschiedenen Identitäten verwendet werden können. Eine umfassende Analyse von Positionierungen zeigt Praktiken der gesprächsweisen Identitätskonstruktion. Sie können mit der membership categorization Analyse nicht erfasst werden. Sie sind aber für ein vielseitiges Verständnis der Identitätskonstruktion entscheidend.

Soziolinguistisch-gesprächsanalytisch ausgerichtete Arbeiten versuchen den sprachlichen Realisierungsprozess und die interaktive Herstellung der Bedeutungskonstitution und Bewertung der Kategorien zu erfassen. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stehen die sprachlichen Mittel und Verfahren, die die Beteiligten in aktuellen Gesprächssituationen zur sozialen Kategorisierung von Personen bzw. Gruppen verwenden.

Bei der sprachlichen Realisierung des Kategorisierungsprozesses unterscheiden Drescher & Dausendschön-Gay (1995) das „Etikettieren“ und „Evozieren“ von sozialen Kategorien. Die Autoren bezeichnen mit „Etikettieren“, dass am Anfang eines Gesprächs explizit eine Kategorie benannt und im Laufe des Gesprächs durch die Darstellung kategoriengebundener Eigenschaften und Handlungen angereichert wird. „Evozieren“ stellt den umgekehrten Kategorisierungsprozess dar: Eine Kategorie wird zuerst allmählich durch die Darstellung bzw. Beschreibung kategoriengebundener

Eigenschaften und Handlungen aufgebaut. Am Ende des Gesprächs wird die Kategorie durch ein bestimmtes Lexem benannt.

In empirisch ausgerichteten Untersuchungen zu sprachlichen Formen, Mitteln und Verfahren, die soziale Zugehörigkeit ausdrücken können, beschreibt Hausendorf (2000, Kap. 6-8) drei verschiedene Aufgaben: Zuordnen, Zuschreiben und Bewerten. Das Zuordnen stellt die minimale Anforderung für soziale Kategorisierung im Gespräch (2000, S. 179) dar. Durch Zuordnen werden Personen als Mitglieder einer Gruppe kenntlich gemacht. Dies kann entweder unauffällig im Hintergrund oder auffällig im Vordergrund des Gesprächs realisiert werden. Das Klären von Zugehörigkeit erfolgt durch „which type questions“, die als Antwort die Nennung einer bestimmten Kategorie verlangen.

Im Vergleich zum Zuordnen wird das Zuschreiben zu einer sozialen Kategorie als eine komplexe interaktive Aufgabe (2000, S. 311ff.) verstanden. Durch das Zuschreiben wird auf Personen als „Träger gruppenspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen Bezug genommen“ (a.a.O.). Dabei rücken besonders solche Eigenschaften und Verhaltensweisen in den Vordergrund, die sich als „gut“ oder „schlecht“ kategorisieren lassen. Die sprachlichen Mittel des Zuschreibens sind, nach Hausendorf, die „ausdrückliche Feststellung gruppenspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen“ und die „exemplifizierende Veranschaulichung“, beispielsweise durch Redewiedergaben, Illustrationen und Beispielerzählungen.

Als dritte Aufgabe stellt das Bewerten eine viel komplexere interaktive Anforderung dar. Diese kann durch eine explizite Kundgabe der Zu- oder Abneigung, durch Bekundung der Solidarisierung oder Verweigerung der Achtung erfolgen. Ein charakteristisches Merkmal moralischer Kommunikation ist, dass sie bestimmt ist durch eine Skala mit den Polen ‚Achtung‘ bzw. ‚Mißachtung‘, denen die Bewertungen „gut“ und „böse“ bzw. „schlecht“ zugrundeliegen. Ein moralisches Urteil kann auf eine bestimmte Weise zur Schau gestellt werden, z.B. durch emotional-affektives Engagement; es kann aber auch als Entrüstung, Empörung, Betroffenheit oder als Stolz zum Ausdruck gebracht werden. Die Äußerung von Affektkundgaben ist ein rhetorisches Verfahren, wodurch Zuhörer zur affektiv-emotionalen Solidarisierung eingeladen werden.

Im Rahmen des Konzepts der sozialen Welt und des kommunikativen sozial Stils zeigt Keim (2008), wie der Zusammenhang zwischen sozialen Kategorisierungen, interaktional ausgehandelten Selbst- und Fremdzuschreibungen und zwischen den Inbezugsetzungen

zu übergeordneten sozial-kulturell relevanten Mustern und Orientierungen hergestellt werden. Die Autorin verdeutlicht, dass die gesprächsweise Darstellung von Selbst- und Fremdzuzuordnung zu bestimmten Kategorien Konsequenzen für die Interaktion haben können. Da dadurch bestimmte Eigenschaften und Handlungen erwartbar sind, die im Interaktionsverlauf eingelöst, revidiert oder in Frage gestellt werden. Eine Person kann sich und andere beispielsweise verschiedenen sozialen Kategorien zuordnen und dadurch verschiedene Aspekte von ihrer Identität hervorheben. Es können auch nur spezifische Aspekte einer Kategorie betont werden, andere hingegen bleiben im Hintergrund.

Im Zentrum des folgenden Beitrags steht die Analyse von narrativen Selbst- und Fremdbilder, wie sie im Gespräch zwischen der Interviewerin und dem Informanten Arda nach und nach hergestellt, bestätigt, präzisiert oder modifiziert werden. Dabei sind folgende Aspekte relevant:

- Welche ethnischen und/oder sozial-kulturellen Kategorien sind in dem Gespräch bei der Selbst- und Fremdzuzuordnung relevant
- welche charakteristischen Eigenschaften und Handlungsweisen werden ihnen zugeschrieben
- welche Ausdruckselemente werden zur sozialen Abgrenzung gewählt und
- mit welchen sprachlich-kommunikativen Mitteln und Verfahren werden auf soziale Kategorien und Kontexte verwiesen
- wie und mit welchen sprachlichen Mitteln und Verfahren erfolgen Selbst- und Fremdpositionierung
- welche Kontraste werden hergestellt und mit welchen Bewertungen mittels sozialer Kategorisierung verknüpft
- mit welchen sprachlich-kommunikativen Mitteln wird soziale Zugehörigkeit ausgedrückt
- was wird als „eigene Sprache“ bestimmt

3. Auswahl des Informanten und Kurzcharakterisierung des Gesprächs

Das ca. einstündige Interview mit Arda habe ich in meinem Arbeitszimmer an der Marmara Universität in Istanbul durchgeführt. Arda ist in Berlin geboren, in Kreuzberg und Tempelhof aufgewachsen und musste im Alter von 12 Jahren mit seiner Familie nach Ankara migrieren. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Arda 28 Jahre und im letzten Studienjahr der Germanistik an der Universität in Istanbul. In meinem Soziolinguistik

Seminar erfuhr er über mein Forschungsprojekt zu deutsch-türkischen „Rückkehrern“. Danach bot er mir an seine Lebensgeschichte zu erzählen. Beim Erzählen schlägt Arda einen weiten Bogen von der Geburt in Berlin-Kreuzberg, über die Schule in Berlin-Tempelhof und Ankara bis zum Studium und Beruf in Istanbul. Dabei macht Arda wesentliche biographische Phasen an seinen Erfahrungen in den unterschiedlichen Lebenswelten und seinem Verhältnis zur jeweiligen Sprache bzw. Sprechweise fest. Die Analyse folgt dem Lauf der biographischen Ereignisse, die sich im Wesentlichen an der chronologischen Abfolge der narrativen Präsentation Ardas orientiert.

Arda stellt auf sehr eloquente Weise seine sprachlichen und sozialen Erfahrungen in Deutschland und in der Türkei dar. Dabei räumt er der Beschreibung von zwei grundsätzlich unterschiedlichen Lebenswelten, die seine Kindheit in Deutschland prägen großen Raum ein: zum einen der Lebenswelt des Türkenviertels in Kreuzberg, wo er geboren ist und bis zur Einschulung lebte, und zum anderen der deutschen Lebenswelt, in die seine Familie gezogen und in der er die Grundschule besucht und absolviert hat. Nach der Übersiedlung in die Türkei, die der Vater entschieden hat, erlebt er im türkischen Internat in Ankara eine moderne türkische Lebenswelt, an die er sich anpassen muss. In seinem neuen Leben erfährt Arda den schmerzlichen Verlust der deutschen Alltagssprache.

Rückblickend auf seine Lebenserfahrungen vor und nach der Migration zieht Arda das Resümee. Es ist ihm gelungen beide Sprachen, die deutsche und türkische in Standardform zu erwerben, und sich das Wissen über alltägliche Lebenspraktiken und Sprechweisen in verschiedenen kulturellen Milieus anzueignen. Vor dem Hintergrund seiner vielfältigen Fähigkeiten entwirft er für sich die Positivkategorie als selbstbewusster und erfolgreicher Akteur, der sich kulturell und sprachlich in verschiedenen sozial-kulturellen und sprachlichen Lebenswelten bewegen kann.

4. Leben in Berlin

Die Interviewerin bittet Arda zu Beginn des Gesprächs über sein Leben in Deutschland und der Türkei zu erzählen. Als erstes nennt Arda seinen Geburtsort „Kreuzberg der Türken, Türkenviertel in Berlin“ und schildert dann die Migrationsgeschichte der Eltern; der Vater ist zum Studium nach Berlin gekommen, die Mutter ist „klassische“ Arbeitsmigrantin in Berlin. Die Familie lebt im „türkischen Viertel“ in Berlin-Kreuzberg zusammen mit Verwandten und Bekannten aus der Herkunftsregion. Zu Ardas Einschulung zieht die Familie nach Berlin-Tempelhof in eine Wohngegend, in der es nur

wenige ausländische Familien gibt. Der fünf Jahre ältere Bruder, der bis zum 12. Lebensjahr im „Türkenviertel“ gelebt hat, geht in Tempelhof ins Gymnasium. Der Vater fordert von beiden Söhnen, dass sie die deutsche Sprache beherrschen, Wissen über die deutsche Kultur erwerben und gute Schulabschlüsse und berufliche Ziele erreichen.

a) Türkisches Viertel als Problem

Als Arda in der Sekundarstufe ist, trifft der Vater die Entscheidung in die Türkei auszuwandern. Die Gründe für diese weitreichende Entscheidung stellt Arda folgendermaßen dar:

Abbildung 1

- 131 AB <<len> DE:R große grund war eigentlich dass WIR SO (.) DORT
aufgewachsen sind-
- 132 AB aber auch diese: das problem war in berlin >-
- 133 AB °h NICH wie JETZ-
- 134 AB <<all> (.) also vielleicht auch_n bisschen anders >-
- 135 AB °h ÄHM dass die d (0.53) TÜRKISCHE JÜGEND jETZ nich unbedingt
DIE die besten chancen hatte beziehungs[weise die]BESTEN
voraussetzungen h[atte]-
- 136 AB °h ÄHM ((schmatzt)) mein bruder war (.) is halt FÜNfanhalb jahre
älter als ich;
- 137 AB also er war KNAPP achtzehn,
- 138 AB °h ((schnalzt mit der Zunge)) [°h]<<len> ÄHM ((schmatzt)) un seine
umgebung war auch nicht die optimalste >;
- 139 AB er war zwar auf dem (.) auf_m gymNASium auf dem lessing gymnasium
aber °h ÄHM (...)

Das „große“ Problem, das der Vater sieht, und das seine Rückkehrentscheidung in die Türkei motiviert, ist das Türkenviertel und sein schlechter Ruf. Der Vater wollte nicht, dass die Kinder dort ihre gesamte Schulzeit verbringen. Arda zeichnet die Argumentation des Vaters in drei Schritten nach. Zunächst präsentiert er aus einer generalisierenden Perspektive eine Bewertung in Bezug auf die geringen Bildungschancen für türkische Kinder in Berlin: das problem war in berlin >- (...) dass die TÜRKISCHE JÜGEND jETZ nich unbedingt DIE die besten chancen hatte beziehungs[weise die]BESTEN voraussetzungen h[atte]- (132/135). Dann führt er den älteren Bruder, der bis zu seinem achtzehnten Lebensjahr in Berlin gelebt hat, als Beispiel für die Richtigkeit dieser Beurteilung an: er war KNAPP achtzehn, <<len> ÄHM un seine umgebung war auch nicht die optimalste >; (137/138). Der Hinweis auf das ungünstige soziale Umfeld, in dem der Bruder lebte, deutet an, dass seine soziale Entwicklung ebenso wenig wie seine Schulkarriere erfolgreich waren. Die negative Bildungskarriere des Bruders

beschreibt Arda dann in einer „zwar-aber“-Struktur (er war zwar auf dem (.) auf_m gymNASium auf dem lessing gymnasium aber °h ÄHM (...)) (139), in der der erste Teil ausgefüllt ist („er war zwar auf dem Gymnasium“), der zweite Teil jedoch abgebrochen wird. Da in solchen Konstruktionen im zweiten Teil die strukturell wichtige Information vorgesehen ist, lässt sich der Satz folgendermaßen vervollständigen: „er war zwar auf dem Gymnasium, aber kein guter Schüler“. Mit der abgebrochenen Äußerung schont Arda seinen Bruder; er spricht nicht offen negativ über ihn, legt der Adressatin jedoch nahe, das Gemeinte in seinem Sinne zu ergänzen.

b) Begründung für die Rückkehrentscheidung

Dann stellt Arda die Rückkehrentscheidung des Vaters und die Begründung dafür im Detail dar:

Abbildung 2

- 140 **AB** (...) ich sag mal diese ((Knarrstimme)) migRANTenkinder oder a[uch diese (.) T][ÜRkische](.) geSELLschaft oder auch aRABische gesellschaft et cetera-
- 141 **AB** war halt_n bisschen anders in berlin;
- 142 **AB** als °h ähm oder wurde anders ANgesehen und das wollte auch mein vater NICH (.) und hat [gesacht]-
- 143 **AB** OKAY °h ÄHM
- 144 **ME** [°hh][hh°]
- 145 **ME** [hmhm]
- 146 (0.42)
- 147 **AB** n TEIL von ((unverständlich))
- 148 (0.34)
- 149 **AB** der (.) deutschen sprache HABT ihr ihr seid der (.) deutschen sprache MÄCHtig oder ihr seid der (0.27)TEILS der deutschen kultur
- 150 **AB** AUCH-
- °h ähm MÄCHtig aber,
- 151 (0.21)
- 152 **AB** ähm ((schmatzt)) er wollte uns halt schützen vor (.) diesem geSAMThei[t][von]den TÜrken et cetera- °h ÄH un hat uns dann nach ankara geSCHICKT-

Arda beginnt mit der Darstellung einer negativen Fremdsicht auf die türkische und arabische Migrantenpopulation in Berlin: (...) ich sag mal diese ((Knarrstimme)) migRANTenkinder oder a[uch diese (.) T][ÜRkische](.) geSELLschaft oder auch aRABische gesellschaft et cetera- (...) wurde anders ANgesehen (140/142). Die Fremdsicht wird angezeigt durch das Demonstrativpronomen diese und die Passivkonstruktion wurde anders ANgesehen (142). Die Bedeutung von anders wird nicht ausformuliert,

doch durch die Hervorhebung T] [Ürkische](.) geSELLschaft oder auch aRAbische gesellschaft (140) erhält das qualifizierende Adjektiv anders die Bedeutung von „in besonderem Maße fremd“. Das heißt, aus der zitierten Außensicht erschienen Türken und Araber als besonders auffällige, fremde ethnische Gruppen. Diese negative Außensicht auf Gruppen, zu denen auch der Vater und seine Familie gehört, veranlasst ihn, sich über die Zukunft der Söhne Sorgen zu machen: und das wollte auch mein vater NICH (142). Er fürchtet, dass die Kinder unter den negativen Konsequenzen ihrer türkischen Herkunft leiden könnten. Diese Befürchtung teilt der Vater seinen Kindern jedoch nicht mit, sondern er präsentiert ihnen gegenüber ein ganz anderes Motiv für die Übersiedlung in die Türkei: und hat [gesacht]- OKAY °h ÄHM n TEIL von ((unverständlich)) der (.) deutschen sprache HABT ihr ihr seid der (.) deutschen sprache MÄCHtig oder ihr seid der (0.27) TEILS der deutschen kultur AUCH- °h ähm MÄCHtig aber, (142/143-149/150). Die Begründung des Vaters formuliert Arda in einer ja-aber-Struktur. Im ersten Teil lässt er den Vater die sprachliche und kulturelle Kompetenz der Söhne in Deutsch hervorheben. Den aber-Teil der Äußerung lässt er jedoch offen. Aufgrund der gewählten Formulierungsstruktur lässt sich die Äußerung folgendermaßen vervollständigen: „aber über Türkisch und das türkische Leben wisst ihr noch zu wenig“. D.h. der Vater begründet den Kindern gegenüber seinen Entschluss zur Übersiedlung in die Türkei sprachlich-kulturell; er wünscht sich, dass sie in beiden Sprachen und Kulturen hohe Kompetenzen erwerben. Das damalige Vater-Zitat beurteilt Arda im Anschluss aus der heutigen Perspektive und deckt das eigentliche Motiv des Vaters auf: (...) er wollte uns halt schützen vor (.) diesem geSAMThei[t] [von]den TÜRken et cetera- °h ÄH un hat uns dann nach ankara geSCHICKT- (152).

Arda präsentiert hier zwei Versionen des Rückkehrmotivs: Das eigentliche Motiv, die inoffizielle Version, die der Vater den Söhnen gegenüber verschweigt, ist die negative Sicht der Berliner Mehrheitsgesellschaft auf Migrantenkinder und deren schlechte Lebenschancen. Der Vater orientiert sich an der Negativkategorie, die die Mehrheitsgesellschaft den ethnischen Minderheiten zuschreibt, positioniert sich im Kontrast dazu und sieht als Ausweg nur die Übersiedlung in die Türkei. Den Kindern gegenüber präsentiert er jedoch eine 'harmlose', bildungsorientierte Version, die auf einem hohen bilingualen und bikulturellen Bildungsideal basiert. Die den Kindern gegenüber vertretene Version des Vaters rahmt Arda durch Aspekte der inoffiziellen Version, die er als Erwachsener erkennt: Der Vater will die Kinder sowohl vor der „Gesamtheit der Türken“ als auch vor der Negativsicht der deutschen Gesellschaft schützen.

5. Nach der Rückkehr in die Türkei

5.1. Deutsch wird zum Symbol für das frühere Leben in Deutschland

In der Türkei schickt der Vater die Söhne in ein deutschsprachiges Anadolu-Gymnasium in Ankara. Im ersten Jahr kommt Arda in ein Internat, damit er sich an das türkische Schulsystem gewöhnen und seine türkischsprachigen Kompetenzen weiterentwickeln kann. Während er seine Türkischkenntnisse ausbaut, nehmen seine Fähigkeiten in Deutsch ab. Im Folgenden beschreibt er seine Erfahrung, dass Deutsch sehr wichtig für ihn wurde und seine Angst, er könnte seine Deutschkenntnisse verlieren.

Abbildung 3

- 179 **AB** (...) ich HAB_S se se (1.25) SO empfunden was des (.) f n wichtiger teil war für MICH i-
- 180 **ME** [hmhm]
- 181 **AB** [ich war z]war SO in der TÜRKischen kultur oder in der TÜRKischen sprache mit drinne-
- 182 **ME** [hm]
- 183 **AB** °h [°h](.) ÄHM ((schnalzt mit der Zunge)) (.) ABER (0.35) dieses dieses d (0.46) ((Knarrstimme)) DEUTSCH zu LERNen oder deutsch weiterzuentwickeln (.) empfand ich halt als WICHTig weil des das war das EINzige was mir übrig geBLIEben is aus meinem ALten leben-

Erst im türkischen Lebensumfeld erkennt Arda die Bedeutung, die sein bisheriges Leben in Deutschland für ihn hatte. Es ist ein wichtiger Teil seines Lebens, von dem er abgetrennt wurde (ich HAB_S se se (1.25) SO empfunden was des (.) f n wichtiger teil war für MICH i- (179). In einer weit ausholenden zwar-aber Struktur stellt er im zwar-Teil dar, dass er gute kulturelle und sprachliche Kompetenzen in Türkisch erworben hatte: [ich war z]war SO in der TÜRKischen kultur oder in der TÜRKischen sprache mit drinne- (181). Im aber-Teil, der die relevanten Informationen enthält, stuft er Deutsch sehr hoch: ABER (0.35) dieses dieses d (0.46) ((Knarrstimme)) DEUTSCH zu LERNen oder deutsch weiterzuentwickeln (.) empfand ich halt als WICHTig (183). Dann deckt er auf, welche Bedeutung Deutsch für ihn in seiner neuen Lebenswelt bekam: Er will es lernen und weiterentwickeln, weil des war das EINzige was mir übrig geBLIEben is aus meinem ALten leben- (183). Aus dem früheren Leben in Deutschland ist Arda nur die Sprache geblieben. Der Verlust der Sprache würde für ihn auch den Verlust seiner Erinnerungen an die Kindheit

bedeuten. Vor diesem Hintergrund erhält Deutsch einen hohen symbolischen Stellenwert. Arda ist hoch motiviert Deutsch zu praktizieren, besucht Sprachkurse im Goethe Institut, erwirbt das deutsche Sprachdiplom, leiht deutsche Bücher und Filme aus, schaut deutsche TV-Sendungen und spricht mit dem Bruder Deutsch.

5.2. Verschärfter Blick auf das Berliner "Türken"-Viertel vor dem Hintergrund des Lebens in Ankara

Im Anschluss an diese Ausführungen bittet die Interviewerin Arda, die Lebenssituation des Bruders in Kreuzberg darzustellen. Arda beginnt mit einer Bewertung der damaligen Situation: also es WAR SCHWIERIG; (225). Dann beschreibt er, weshalb das Leben im Türkenviertel „schwierig war“: Die Familie wohnte in einem Haus zusammen mit den Verwandten und Bekannten in einer der für türkisches Leben charakteristischen Straßen im Viertel (226/227). Arda bezeichnet das Berliner-Türkenviertel als geschlossene, von der deutschen Stadtbevölkerung abgegrenzte Einheit, als „Stadt in der Stadt“, und blättert dann charakteristische Merkmale auf: es war so_ne; (...) geSELLschaft, (.) also es war eine STADT (.) in der stadt selber; es [WAR]°h kompLETT (0.21) TÜRKisch; mein (.) mein (.) einer bekannter hatte einen OBSTladen; der andere einen FLEISCHwaren (.) äh HAN[del]°h ähm auf TÜRKischem standard; [es gab]ein baSAR; es gab EIN ((Knarrstimme)) <<all> es gab sogar einmal ein DOlmuş in > berlin [innerhalb]von kreuzberg [((lacht))]ÄHM °h (0.51) und (...) das leben DORT (.) war halt komplett (.) AUF (.) türkische art und weise, (231-241).

Arda beginnt den Prozess der Kategorisierung seines früheren Wohnviertels mit der Bezeichnung „Stadt in der Stadt“. Als charakteristische Merkmale einer „Stadt in der Stadt“ führt er dann die eigene Sprache („komplett Türkisch“) auf, die eigenständige Versorgung nach „türkischem Standard“, das türkisch geprägte Geschäftsleben und insgesamt ein Alltagsleben, das „komplett auf türkische Art und Weise“ geprägt war. Im nächsten Schritt vergleicht er das Kreuzberger Türkenviertel mit dem großstädtischen Leben in der Türkei und stellt fest, dass das Leben der Berliner Türken stark vom Leben der großstädtischen Türken in der Türkei abweicht.: (...) no NICH mal auf dem STANDard den man vielleicht in IStanbul kennt oder in der andern GROßstadt (244). Dann folgt als Erklärung für die Entstehung einer

„Stadt in der Stadt“ die Beschreibung der historischen Entwicklung des Viertels: weil diese ganzen Familien irgendwann mal (.) mitte der sechziger jahre anfang der siebziger]<<all> oder vielleicht auch FRÜHER mal nach deutschland > (.) gereist [sind,] aus irgendetwelcher stadt (.) aus irgend_ner [stadt]aus_ner kleinstadt aus_m dor[f aus_m]mittelanatolien(...) (244-248). In den sechziger Jahren wanderten viele Menschen aus den anatolischen Gebieten der Türkei nach Deutschland als Arbeitsmigranten aus, richteten sich hier nach ihrer anatolischen Lebensweise ein und orientierten sich bei der Erziehung der Kinder an kulturellen Werten und Normen ihrer Heimat, religiös und traditionell. Dadurch konnte die anatolische Lebensweise über mehrere Generationen in Berlin weiterbestehen und sich verfestigen: un diese gesamte erziehungsweise is halt bestehen geblieben; (280) . Da der gesamte Alltag auch heute noch auf Türkisch gelebt werden kann, sprechen die meisten Türken im Viertel kein Deutsch. Auch deutsche Institutionen und Geschäfte haben sich auf Türkisch eingestellt. Und als Folge dieser Lebensbedingungen: hat sich da SO ähm ((schmatzt)) EIN eine gesellschaft gebILdet (0.24) komplett abgekapselt is von der von der (.) ANderen, (0.21) oder von(.) äh von der MISCHgesellschaft die in BERLIN ja herrscht;(281-286). Außer den Türken leben auch andere Minderheitengruppen im Viertel, z.B. Polen, Russen und Italiener. Doch auch von diesen grenzen sich die Türken ab und so wird das Viertel zu einem wichtigen gesellschaftlichen Lebensmittelpunkt für Türken: war dieses TÜRKische viertel oder KREUZBERG °h ähm (0.46) ((schmatzt)) n wichtiger punkt für die gesellschaft (294).

Nach dieser weit ausholenden Beschreibung des Türkenviertels und seiner Entstehung erfolgt die explizite Abgrenzung: aber nich wichtig für UNS, (294). Damit positioniert Arda sich und seine Familie in maximalem Kontrast zur türkischen Population; er und seine Familie gehörten nicht dazu, für sie war die türkische Gemeinschaft damals kein zentraler Lebensmittelpunkt.

a) Die Situation seines Bruders

Erst nach dieser ausführlichen Darstellung der türkischen Lebenswelt in Kreuzberg kommt Arda auf die Bitte der Interviewerin zurück, das Leben des Bruders zu beschreiben. Im Folgenden zeigt er, dass erst vor dem Hintergrund der vorangehenden Schilderung des Türkenviertels die besondere Situation des Bruders verstehbar wird:

Abbildung 4

- 297 **AB** [un wa]s ich von meinem (.) äh b BRUder zum beispiel kannte WAR dass er (0.21) ÄHM (0.75) so in der MITte gestanden HAT hal[t;]
- 298 **ME** [hmhm]
- 299 **AB** °h also (.) er wurde HALT (.) äh von der faMILie von MEIner gezogen halt-
- 300 **AB** (.) ähm (0.7) DEUTSCH zu lernen oder halt_n bisschen DEUTSCH (.) zu leBEN oder diesen(.) s SICH diesen STANdard anzueigNEN °h aber auf der ANDern seite auch seinen äh vom ((Knarrstimme)) auf d von vom couSIN von der couSine oder von verWANDten oder vom BEkannten DIE er noch DORT hatte °h ähm °h hatten DIE halt ein (.) so achtzig prozent TÜRKisches leBEN °h und die TÜRKische sprache und diese TÜRKische mentaliTÄT deswegen °h find ICH dass er MEHR so äh ((Knarrstimme)) [((Knarrstimme))]
- 301 **ME** [eher in der türk]ISCHEN
- 302 **AB** <<h> in der türkischen welt war aber wurde HIN und HERgerissen von der einen zur anderen > (...)

Arda beginnt mit einer abstrakten Charakterisierung: [un wa]s ich von meinem (.) äh b BRUder zum beispiel kannte WAR dass er (0.21) ÄHM (0.75) so in der MITte gestanden HAT hal[t;] (297). Mit der Charakterisierung in der MITte gestanden evoziert er eine sozial-kulturelle Kategorie des „Dazwischen-Stehens“, deren besondere Merkmale er im Folgenden weiter ausführt. Er platziert den Bruder auf einer Skala, auf der er die Eltern und deren Einfluss auf den Bruder an dem einen Pol ansiedelt: also (.) er wurde HALT (.) äh von der faMILie von MEIner gezogen halt- ähm (0.7) DEUTSCH zu lernen oder halt_n bisschen DEUTSCH (.) zu leBEN [oder die] sen(.) s SICH diesen STANdard anzueigNEN (299/300). D.h. der Bruder wurde von den Eltern angehalten, gute deutschsprachige Kompetenzen zu entwickeln, sich an den Lebens- und Verhaltensweisen der Deutschen zu orientieren und sich persönliche und berufliche Ziele nach deutschem Standard zu setzen. Damit setzt Arda seine Familie in Kontrast zur ethnischen Gruppe der Türken in Kreuzberg. Im aber-Teil, dem relevant hochgestuften Teil der Äußerung, platziert er auf der anderen Seite der Skala die türkische Verwandtschaft und zeigt die Nähe des Bruders zu gleichaltrigen Verwandten und Freunden. Diese werden durch die Zuschreibung von drei charakteristischen Eigenschaften dargestellt: ähm °h hatten DIE halt ein (.) so achtzig prozent TÜRKisches leBEN °h und die TÜRKische sprache und diese TÜRKische mentaliTÄT (300). Sie leben in hohem Maße ein türkisches Leben, sprechen Türkisch und orientieren sich an traditionellen türkischen und religiösen Werten und Normen.

Auf dieser Skala zwischen den Polen - einerseits den deutsch orientierten Eltern und andererseits den türkisch orientierten gleichaltrigen Verwandten und Freunden – situiert Arda den Bruder folgendermaßen: deswegen °h find ICH dass er MEHR so äh <<h> in der türkischen welt war (300/302). Das heißt, der Bruder bewegte sich auf der sozial-emotionalen Ebene eher in Richtung des Pols der vertrauten türkischen Lebenswelt in Berlin, wurde aber durch die Bildungsanforderungen der Eltern (am anderen Pol) HIN und HERgerissen von der einen zur anderen > (302) (Lebenswelt). Arda ordnet hier den Bruder einer besonderen Kategorie des sozial/ethnisch-kulturellen Dazwischen-Stehens zu, für die er keinen Namen nennt, die er aber in ihrer Zweispältigkeit und Zerrissenheit eindringlich vor Augen führt.

b) Ardas Situation

Zur Situation des Bruders und seiner Verwurzelung im türkischen Viertel in Berlin positioniert sich Arda in maximalem Kontrast:

Abbildung 5

- 302 **AB** (...) ich hatTE <<all> (.) ich sag ma das GLÜCK > °h DASS ich ähm (.) das GAR nich SO miterlebt habe ICH bin halt immer dort HIN
- 303 **ME** hmhm
- 304 **AB** äh JA (.) zu besUCH oder SONStiges °h
- 305 **ME** hm
- 306 **AB** ähm ABER hab halt nich in diesem mittelpunkt geLEBT sondern ich konnt (.) konnte mein tempelhof auf mein sportplatz mit meinen °h [äh]
- 307 **ME** [deutschen]ku
- 308 **AB** DEUTschen KUMpels (...)
-
- 321 **AB** ((schmatzt)) °h [°h]äh ich hab halt NUR dieses gesamtdeutsche mitbe[komMEN]
- 322 **ME** [hm]
- 323 **AB** (0.22) un ER hat halt beide teile mitbekommen JA,
- 324 **AB** da er ganz viele TÜrkische freunde hat auch ganz VIELE deutsche freunde °h [°h](.) ähm (0.98) <<f> was jetzt nich schlecht WAR > (.) find ich (.) also auch in kreuzberg aufzuwachsen is jetzt nichts SCHLECHtes aber °h es is HALT (0.21) ähm (0.27) ZWEIERlei;

Mit der hochgestuften Positivbewertung der eigenen Situation ich hatTE <<all> (.) ich sag ma das GLÜCK > (302) eröffnet Arda einen kontrastierenden Kategorisierungsprozess. Dann erfolgt in drei Schritten die Charakterisierung der eigenen Situation damals: °h DASS ich ähm (.) das GAR nich SO miterlebt habe ICH bin halt immer dort HIN äh JA (.)

zu beSUCH oder SONStiges °h ähm ABER hab halt nich in diesem mittelpunkt geLEBT (302/304/306). Arda nahm das Leben im türkischen Viertel nur aus der Distanz wahr, ging nur zu Besuch zu den Verwandten, das türkische Viertel war nicht sein Lebensmittelpunkt. Nach dieser Abgrenzung hebt er hervor, wo sein Lebensmittelpunkt war: sondern ich konntt (.) konnte mein tempelhof auf mein sportplatz mit meinen °h [äh] DEUTSchen KUMpels (...) (306-308). Im Kontrast zum Bruder war sein Lebensmittelpunkt das deutsche Viertel Berlin-Tempelhof; dort hatte er nur deutsche Freunde, mit denen er Fussball spielte und seine Freizeit verbrachte. Die Kontrastherstellung wird durch die dreimalige Verwendung des Possessivpronomens „mein“ in „mein Tempelhof“, „mein Sportplatz“ und „meine Kumpels“ überaus deutlich vorgenommen. Dann folgt die Bezeichnung für die eigene Lebenswelt: ich hab halt NUR dieses gesamtdeutsche mitbe[komMEN] (321). Die Bedeutung von gesamtdeutsch erschließt sich aus dem kontextuellen Zusammenhang und aus dem Kontrast zum Bruder folgendermaßen: Arda lebte in seiner durch die deutsche Schule, die deutsche Umwelt und die deutschen Freunde geprägten Welt in Berlin-Tempelhof, ohne türkische Einflüsse. Das macht auch der abschließende Vergleich zwischen sich und dem Bruder deutlich: Während sich Arda ausschließlich (NUR) seiner deutschen Lebenswelt zuordnet, ordnet er den Bruder beiden Lebenswelten zu, einer deutschen mit deutschen Freunden und der türkischen mit türkischen Freunden und Verwandten (321-324). Abschließend folgt die Bewertung der damaligen Lebenssituation des Bruders: <<f> was jetzt nich schlecht WAR > (.) find ich (324). Die negative Bewertung wird durch die Formulierung nich schlecht abgeschwächt. Doch dann folgt mit Blick auf die längerfristigen Konsequenzen eines solchen Lebens eine deutlichere Abwertung: (.) also auch in kreuzberg aufzuwachsen is jetzt nichts SCHLECHtes aber °h es is HALT (0.21) ähm (0.27) ZWEIerlei; (324). In Kreuzberg sozialisiert zu werden hat Konsequenzen und führt zu einem grundsätzlich anderen Leben (es is HALT (0.21) ähm (0.27) ZWEIerlei) als das Leben, das Arda führte. Während Arda für die damalige Lebenssituation des Bruders, seinem „Dazwischen-Stehen“ zwischen stark kontrastierenden sozial-kulturellen Anforderungen, keine kategorielle Bezeichnung nennt, ordnet er sich selbst der sozial-kulturellen Kategorie „gesamtdeutsch“ zu. D.h für ihn ist die Selbstzuordnung unproblematisch, nicht zwiespältig und klar; sie gründet in der vom Vater geforderten Orientierung an der „deutschen Sprache und Kultur“ (vgl. oben Z. 149/150 und 300), wie er sie in Berlin-Tempelhof kennenlernte.

5.3. Wandlung von einem deutschtürkischen zu einem türkischdeutschen Jungen

Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen in der deutschen Lebenswelt erlebt Arda das Leben in Ankara ganz „anders“, als fremd und unbekannt. Er konnte auch keine Ähnlichkeiten mit der Lebensart und -weise und der Sprache seiner Verwandten und Bekannten in Kreuzberg erkennen. Im Kontrast zu seinen Verwandten in Kreuzberg sprachen die Familienmitglieder in Ankara Standardtürkisch, ihre Kinder erzogen sie modern. Aus der Sicht des damaligen Jugendlichen erlebte Arda diese Lebenswelten als miteinander nicht vereinbar. Aus der Sicht des heutigen Erwachsenen ist ihm die Diskrepanz zwischen den beiden Lebenswelten jedoch verständlich. Die Türken in Kreuzberg haben aufgrund der Migrationsituation und aus Angst sie könnten Sprache und Kultur verlieren, ein geschlossenes, traditionelles Leben geführt, während die türkischdeutschen Familienangehörigen sich mit dem wirtschaftlichen Wachstum des Landes öffneten und kulturell weiterentwickelten.

Nach der expandierten Beschreibung dieser beiden türkischen Lebenswelten, des Türken-Viertels in Kreuzberg und des Großstadtlebens in Ankara, kommt Arda der Aufforderung der Interviewerin nach und wechselt zur Darstellung seiner Erfahrungen in der Schule in Ankara. Das führt zu einem expandierten Prozess der Selbstkategorisierung von einem „deutschtürkischen“ zu einem „türkisch-deutschen“ Jungen:

Abbildung 6

- 476 **AB** ich war zwar nur EIN jahr im interNAT und dann (.) ganz normAL in häuslichen umGEBung °h ÄHM (1.1) ((schmatzt)) aber ich bin DA halt ((Knarrstimme)) en_bisschen so abgewichen (.) VON VON (0.4) oder verGESSEN sag ich mal von dem was ich in der GRUNDSchule GESEHEN hab oder geLERNT habe oder °h äh DAMals auch erLEBT habe weil man muss sich halt °h äNDERN (.) damit man halt da (.) auch überLEben kann damit man halt freundschaften schließen kann et cetera also ich wurd dann von so_nem °h äh DEUTSCHtürkischen jungen in einen TÜRKischdeutschen jungen auf EINmal,
- 477 **AB** °h ähm ((Knarrstimme)) ((lacht)) °h WEIL das is äh ((Knarrstimme)) (.) ((Knarrstimme)) ((schmatzt)) man MUSStE es halt a (.) MACHen;
- 478 **ME** hm hm
- 479 **AB** es is ni es is auch nich SCHLECHT-
- 480 **AB** ich FIND_S auch sogar jetzt äh ((Knarrstimme)) sehr GUT dass ich auf einer seite °h ähm (.) einMAL (.) deutsch gelernt habe und deutsche sachen gelernt habe und dann nochmal paar jahre in der türKEI oder hi äh ((Knarrstimme)) in ankara geLEBT habe wo ich halt °h AUCh die (0.22) ECHTen TÜRKischen °h ähm mh ((Knarrstimme)) familiären sachen [gelernt habe oder di]e aktuELlen sachen gelernt habe oder auch (.) RICHTig TÜRKisch sprechen gelernt habe-

Arda beginnt mit dem Evozieren charakteristischer Eigenschaften des kategoriellen Wandlungsprozesses. In einer zwar-aber-Struktur stellt er die Sicht des damaligen Jungen auf seine sprachliche und soziale Veränderung dar: ich war zwar nur EIN Jahr im interNAT und dann (.) ganz normal in häuslichen umGEBung °h ÄHM (1.1) ((schmatzt)) aber ich bin DA halt ((Knarrstimme)) en_ bisschen so abgewichen (.) VON VON (0.4) oder verGESSen sag ich mal von dem was ich in der GRUNdschule geSEHEN hab oder geLERNT habe oder °h äh DAMals auch erLEBT habe (476). Im zwar-Teil nennt er seine normale Lebenswelt im Internat und seiner Familie in Ankara. Im aber-Teil beschreibt er, dass er das bisher in Deutschland Gelernte und Erlebte zurückdrängen musste, dass er sich verändern musste. Die Notwendigkeit zur Veränderung begründet er folgendermaßen: weil man muss sich halt °h äNDERN (.) damit man halt da (.) auch überLEben kann damit man halt freundschaften schließen kann et cetera (476). Um in der neuen Lebenswelt sprachlich, sozial und emotional überleben zu können, war die Anpassung notwendig und führte zu folgendem Ergebnis: also ich wurd dann von so_nem °h äh DEUTSCHtürkischen jungen in einen TÜrkischdeutschen jungen auf EINmal, (476). Interessant ist an dieser Stelle die Selbstkategorisierung als „deutschtürkischer Junge“ in Bezug auf sein Leben in Deutschland. Das ist das erste Mal, dass Arda sich einer ethnisch-kulturellen Doppelbezeichnung zuordnet. Während er sich im deutschen Lebensumfeld „gesamtdeutsch“ orientiert, erfolgt erst vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Türkei die Selbstzuordnung zur Kategorie des „Deutsch-Türken“. D.h. erst hier erhalten für ihn die beiden sprachlich-kulturellen Anteile Bedeutung, und zwar in Relation zu seiner neuen, modernen und ausschließlich türkischen Lebenswelt. In dieser neuen Zuordnung spiegelt sich die Auseinandersetzung mit der neuen Umwelt und die Sicht dieser Umwelt auf ihn. Für die neuen türkischen Freunde ist er der „deutsch-türkische“ Junge, der in Deutschland sozialisierte türkische Junge. Die nach dem Wandlungsprozess erfolgte zweite kategorielle Zuordnung spiegelt dann Ardas eigene Sicht: Als „türkisch-deutscher“ Junge hat er die deutschen Anteile bewahrt und neue türkische Anteile erfolgreich dazu erworben.

Dann folgt eine allgemeingültige Maxime, die die Notwendigkeit zur Veränderung ausdrückt: man MUSSte es halt a (.) MACHen; (477), gefolgt von einer expliziten Positivbewertung des eigenen Veränderungsprozesses: es is ni es is auch nich SCHLECHT- ich FIND_S auch sogar jetzt äh ((Knarrstimme)) sehr GUT (479/480). Interessant ist die Begründung für die positiv erlebte Veränderung. Arda führt in einem weiten Bogen seine insgesamt erworbenen sozialen und

sprachlich-kulturellen Fähigkeiten an: dass ich auf einer seite °h ähm (.) einMAL (.) deutsch gelernt habe und deutsche sachen gelernt habe und dann nochmal paar jahre in der türKEI oder hi äh ((Knarrstimme)) in ankara geLEBT habe wo ich halt °h AUCH die (0.22) ECHten TÜRKischen °h ähm mh ((Knarrstimme)) familiären sachen [gelernt habe oder di]e aktuELlen sachen gelernt habe oder auch (.) RICHTig TÜRKisch sprechen gelernt habe- (480). Die angeführten Kompetenzen, einerseits der Erwerb der deutschen Sprache und deutscher Alltagspraktiken und andererseits das Leben in der modernen türkischen Familie, das Beherrschen komplexer Alltagsanforderungen und der Erwerb von „richtigem“ Türkisch, entsprechen dem Erziehungsideal des Vaters: Der wollte, dass seine Söhne sich zu umfassend gebildeten bilingualen und bikulturellen jungen Menschen entwickeln (vgl. oben. Z.149/150). Diesem Ideal ist Arda nach einigen Jahren in Schule und Umwelt in Ankara nahegekommen.

Nach der Hervorhebung seiner standardtürkischen Kompetenzen folgt der Vergleich mit der Form des Türkischen, die Arda in Berlin-Kreuzberg kennengelernt hat:

Abbildung 7

- 482 AB °h [°h][was je]tzt nich so_n SCHMÜdeltürkisch is wie in deutschland sondern d (.) rich[diese REIne (.) äh]
- 483 ME [schmuddeltürkisch]((lacht)) [((lacht))]
- 484 AB [so]°h so_n RICHTig reines tü[rKISCH-]
- 485 ME [tür][kisch][hm_hm]
- 486 AB [°h][ÄHM]und HAB halt beide kulturen kennengelernt und]KENne auch beide sachen aber WIRklich in der reinen form und in der RICHTigen for[m und NICH ir]gendwie in ((stottert)) SON in so_ner zwischENlage;

Das Kreuzberger Türkisch bezeichnet er vor dem Hintergrund des Standardtürkischen, das er in Ankara erworben hat, als so_n SCHMÜdeltürkisch (482) und wertet es ab. Mit der Bezeichnung SCHMÜdeltürkisch referiert er vermutlich auf ein Sprachgemisch, das sich aus verschiedenen dialektalen und umgangssprachlichen türkischen Varietäten und aus Elementen anderer Minderheitensprachen in Kreuzberg gebildet hat. Dieses "Schmuddeltürkisch" hat Arda in Berlin nicht erworben bzw. nicht gesprochen. Er hat so_n RICHTig reines tü[rKISCH- (484), Standardtürkisch erworben. Auf der Basis der bisherigen Auflistung sprachlicher und ethnisch/sozial-kultureller Kompetenzen präsentiert Arda jetzt eine weitere Selbstdefinition: HAB halt beide kulturen kennengelernt und]KENne auch beide sachen

aber WIRklich in der reinen form und in der RIChtigen for[m und NICH ir]gendwie in ((stottert)) SON in so_ner zwISCHENlage; (486). Diese Beschreibung ist eine Paraphrase für die kategorielle Bezeichnung „kompetent bilingual und bikulturell“.

Nach dem Abschluss des Gymnasiums eröffnen sich zwei Alternativen für eine universitäre Ausbildung: entweder nach Deutschland zurückkehren oder nach Istanbul umziehen. Ein Studium in Deutschland stellt für Arda eine zu hohe Anforderung dar; für ein Germanistikstudium an der Universität in Istanbul jedoch hat er gute sprachliche Voraussetzungen; er wird aufgenommen. Darüberhinaus findet er dort einen Job in einem deutschen Unternehmen, einem Callcenter.

6. Leben in verschiedenen sozialen und sprachlichen Welten in Istanbul

6.1. Die „Mischmasch“- Sprache der „Rückkehrer“- KollegInnen im deutschen Callcenter

Nach der Thematisierung seines Jobs im deutschen Callcenter beschreibt Arda seine ArbeitskollegInnen: Es sind vor allem „RückkehrerInnen“, die in verschiedenen Regionen Deutschlands aufgewachsen sind und sowohl Deutsch als auch Türkisch sprechen. Er bezeichnet sie als GSCHLOssene gesellsCHAFT- (865) und beschreibt das, was sie auszeichnet, aus der Beobachterperspektive folgendermaßen:

Abbildung 8

- 865 AB ähm diese (.) GSCHLOssene gesellsCHAFT-
 866 AB °h <<t> ähm ich finde auch ganz > (0.35) extREme punkte hat- (0.29)
 867 ME hm_hm
 868 AB ((schnalzt mit der Zunge)) äh WEIL °h (0.64)
 869 AB m die MEIsten f (.) GUT DEUTSCH sprechen davon,
 870 AB (.) ((schmatzt)) °h ABER durch diesen aufenthalt auch HIER in der türkei (.) wieder-
 871 AB °h mit (.) TÜRKisch lernen-
 872 AB °h ÄH und DANN (.) ein komplettes MISCHmasch davon entsteht auch;
 873 AB °h ÄHM diese dieses-
 874 AB °h (.) ((Knarrstimme)) <<t> in EINem satz mal_n türkisches wort und (.) und dann das deutsche wort dahinter et cetera >.
 875 AB [°h]un da hat sich AUCH so so_n ähm ((Knarrstimme)) ((schmatzt)) kleines VOLK ergeben das auch was komPLETT ANderes spricht; (...)

Dass Arda die Arbeitskollegen aus der Beobachterperspektive beschreibt, wird gleich zu Beginn durch das Demonstrativpronomen *diese* vor der Nennung des Namens „geschlossene Gesellschaft“. Das ist die kategorielle Bezeichnung für die „RückkehrerkollegInnen“, deren Spezifik Arda im Folgenden nennt: Sie haben *extreme Eigenschaften* (866). Was das bedeutet, führt er in einer zwar-aber-Konstruktion aus. Im ersten Teil der Äußerung beschreibt er, dass die *MEISTen f (.) GUT DEUTSCH sprechen* (869). Im zweiten Teil hebt er hervor, dass sie *jedoch, da sie nach der Übersiedlung in die Türkei ihre Türkischkompetenzen ausbauten (870/871), jetzt beide Sprachen mischen*. Dadurch entsteht ein „Mischmasch“, in dem deutsche und türkische Elemente in schnellem Wechsel aufeinander folgen: <<t> in *EInem satz mal_n türkisches wort und (.) und dann das deutsche wort dahinter et cetera* > (874). Durch diese Art des Sprechens bildete sich eine eigenständige Sprach- und Sozialwelt, erkennbar abgegrenzt von der türkischen Umgebung: *un da hat sich AUCH so so_n so_n ähm kleines VOLK ergeben das auch was komPLETT ANderes spricht;* (875). Mit dieser Charakterisierung erhält die vorherige Bezeichnung „geschlossene Gesellschaft“ die spezifische Bedeutung: Es wird auf eine soziale Welt von „Rückkehrern“ aus Deutschland referiert, deren Angehörige in verschiedenen Regionen Deutschlands sozialisiert sind, und sich durch die Entwicklung deutsch-türkisch gemischter Sprechweisen von der türkischen Umwelt klar unterscheidet. Arda beschreibt diese Sozialwelt durchgängig aus der Beobachterperspektive; er bewegt sich in ihr und kooperiert mit den Angehörigen, er identifiziert sich aber nicht mit ihr.

Im Anschluss differenziert er die aus beiden Sprachen verwendeten Elemente der Mischungen weiter aus. Dabei fällt auf, dass er die deutschen Anteile in den Mischungen wesentlich differenzierter beschreibt als die türkischen Anteile; das zeigt, dass er sich in den deutschen Regionalvarietäten besser auskennt als in den türkischen:

Abbildung 9

- 894 AB °h also da is auch der SCHWabe der kommt aus_m tiefen bayERN der andere aus HAMBurg aus BERlin und et cetera et c[etera,]
- 895 ME [hm hm]
- 896 AB °h ähm [un man] hat da ALles oder der FRANke der auch komplett anders sprich-
- 897 ME [(schmunzelt)]
- 898 AB man hat da alle dialekte und slangs auch MITgelernt °h IRgenwie;
- 899 AB und dann noch_n bisschen mischen dann eignet man sich das halt [das ((Knarrstimme))] halt alles an (.) also man KANN dann auf einmal bayerisch und_n bisschen fränkisch und auch_n bisschen (.) äh ((Knarrstimme)) sächSELN (...)

Hier blättert Arda auf, was das „komplett andere sprechen“ der KollegInnen im deutschen Callcenter ausmacht: also da is auch der SCHWabe, der kommt aus_m tiefen bayERN der andere aus HAMBurg aus BERlin und et cetera et c[etera,](...) oder der FRANke der auch komplett anders sprich-(894/896). Da die RückkehrerkollegInnen aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands kommen und dort aufgewachsen sind, aus Schwaben, Bayern, Franken, Sachsen, Hamburg, Berlin, sprechen sie den jeweiligen Regionaldialekt. Jeder kann den Dialekt des anderen hören und lernen. Elemente aus diesen verschiedenen Dialekten werden dann mit Elementen aus dem Türkischen gemischt. Die Differenzierung der türkischen Elemente in den Mischungen fällt grober aus; Arda spricht nur von türkischem SLANG und von verschiedenen türkischen Dialekten (914):

Abbildung 10

- 914 AB °h ähm °h (0.37) UND dazu noch_n bisschen so TÜRKisch (.) und diesen türkischen SLANG <<t> es gibt ja auch verschiedene türkische dialekte>-
- 915 AB [°h]die sich dann AUCH mitmischen-
- 916 ME [hm_hm]
- 917 AB °h <<t> dann hat man auf einmal_ne sprache aus [ich glaub ä]h zwanzig verschiedenen regionen >;

Das Endprodukt dieses Mischens sind neue Sprechweisen, die aus sehr unterschiedlichen sprachlichen Elementen bestehen; Arda charakterisiert sie als neue „Sprache aus zwanzig verschiedenen Regionen“ (917). Interessant an der gesamten Darstellung ist, dass Arda sich der beschriebenen Sozialwelt, in der er arbeitet, weder explizit zurodnet, noch sich explizit von ihr distanziert. Die Darstellung aus der Beobachterperspektive behält er bei. Vor dem Hintergrund seiner bisherigen Schilderung, dass er in beiden Sprachen, Deutsch und Türkisch, „die reine Form“ anstrebt und auch beherrscht, kann angenommen werden, dass er die gemischten Sprechweisen nicht als eigene Sprachpraxis betrachtet. Auch die mehrfache Hervorhebung, dass die sprachlichen Elemente in den Mischungen dialektal oder dem Slang entnommen sind, deutet auf eine Art der Distanzierung hin. Eine explizite Selbstpositionierung zu dieser Sozialwelt findet sich an keiner Stelle. Die gemischten Sprechweisen stellen für Arda ein interessantes Beobachtungsfeld dar, eine Welt, in der er sich täglich bewegt und in der er viele Varietäten kennenlernt: man hat da alle dialekte und slangs auch MITgelernt (898).

6.2. Charakterisierung des typischen Alltags in drei verschiedene Sprachen und Sozialwelten

Arda entwirft ein Panaroma von weiteren Sozialwelten, in denen er sich regelmäßig kompetent bewegt, stellt aber unterschiedliche Nähe-Verhältnisse her.

Abbildung 11

- 982 AB (...)jetz hat ich (.) für MICH selber (.) komplett (.) DREI
verschiedene (0.32) ähm ((Knarrstimme)) (0.58) geSELLschaften;
983 AB einmal ((Knarrstimme)) ganz normal die türkei und ((Knarrstimme))
AUCH meine türkischen freunde oder [oder die]die familie die ICH
hier hatte,
984 ME [hm hm]
985 AB °h die universITÄT war g (.) AUCh komplett (0.48) ABgekapselt,
986 AB (0.22)[äh v]on dem ganzen war es-
987 ME [hm hm]
988 AB (0.86) ich sag ma HAUP (0.4)TÜRkisch ((Knarrstimme)) auf der UNI
aber,
989 AB °h äh in den (.) RÄUMen äh war_s halt komplettes (.) norMAles °h
HOCHdeutsch-
990 AB (0.21) was man gesehen gelernt hat ode[r äh g](.) geschrieben hat
AUCH oder musste
991 ME [hm hm]
992 AB (0.22) °h (.) ÄHM sich so ausdrücken,
993 AB °h UND auf der arbeit war_s halt dieses <<t>(.) komplette
mischmasch >.
994 AB ((schmunzelt)) [°h][(lacht)) also war man]da halt in DREI
verschiedenen WELten unterwe[gs °h
995 ME]-
996 AB [hm hm] [(lacht)) [hm hm
997 AB]
(.) FRÜH am morgen halt türkisch,
998 ME in der mittagszeit vielleicht auf der UNI dann irgendwie
999 AB [äh hoch]DEUTSCH,
[hochdeutsch],
°h un wenn man ABENDS zur arbeit gefahren is
1000 ME [war_s dann halt]((stottert)) komplett was anderes dieses misch
gemischte;
[mischmasch];

Arda positioniert sich selbst positiv zu drei Lebenswelten: jetzt hat ich (.) für MICH selber (.) komplett (.) DREI verschiedene (0.32) ähm ((Knarrstimme)) (0.58) geSELLschaften; (982). Er beginnt zunächst mit der Beschreibung der vertrauten Lebenswelt mit seinen türkischen Freunden und seiner Familie: ganz normal die türkei und ((Knarrstimme)) AUCh meine türkischen freunde oder [oder die]die familie die ICH hier hatte, (983). Auf die Nähe zur vertrauten Lebenswelt wird durch das Possesivpronomen "meine" hingewiesen. Dann betrachtet er die akademische Welt der germanistischen Abteilung, die er von außen als eine geschlossene Welt etikettiert: die universITÄT war g (.)

AUCH komplett (0.48) ABgekapselt, (985). Um sich darin bewegen zu können, musste man die allgemeinen Anforderungen sowohl in TÜRKisch (986/988) als auch in HOCHdeutsch (989) erfüllen: was man gesehen gelernt ode[r äh g](.) geschrieben hat AUCH oder musste ÄHM sich so ausdrücken. Mit der generalisierten und distanzierenden Darstellung durch das unpersönliche Pronomen "man" und von Eigenschaften und Handlungsweisen, die sich auf Leistung, Können und Deutschkompetenzen beziehen (man (...) musste ÄHM sich so ausdrücken), und die Arda erfüllt, positioniert er sich selbst positiv zur Gruppe in der Germanistikabteilung. Und als dritte Welt beschreibt er aus einer noch distanzierteren Sicht die Welt der „Rückkehrer“-Kollegen und deren gemischte Sprechweise: UND auf der arbeit war_s halt dieses <<t>(.) komplette mischmasch >.(993). Auf die starke Distanzierung von der Mischsprache der Kollegen weist das Demonstrativpronomen "diese" hin. Abschließend skizziert er seinen Tagesablauf anhand der sprachlichen Anforderungen, die an ihn gestellt sind und die er alle erfüllt:(.) FRÜH am morgen halt türkisch, in der mittagszeit vielleicht auf der UNI dann irgendwie [äh hoch]DEUTSCH, °h un wenn man ABENDS zur arbeit gefahren is [war_s dann halt]((stottert)) komplett was anderes dieses misch gemischte; (996-999).

6.3. Die private deutsch-türkische Ehe-Welt

Im Anschluss an die positive Selbstpositionierung zu den drei Sozialwelten, die seinen Tagesablauf bestimmen, beschreibt Arda seine Ehe-Welt. Dabei gelingt es Arda durch ein mehrschrittiges Kategorisierungsverfahren, die Lebenswelt mit seiner deutschen Frau als eine private deutsch-türkische Welt zu konstruieren:

Abbildung 12

- 1118 AB (...) [(schmatzt)]und (.) DA finden wir halt unser mittelpunkt;
 1119 AB °h <<t> also wir sprechen komplett > °h ähm (0.46) [DEUTSCH](.)
 zuhause,
 1120 AB auch sind wir komplett auf DEUTSCH eingerICHTet,
 1121 AB (.) wir leben auch °h h° (0.66) bisschen TEILS TEILS also so
 1122 AB (0.22) türkische küche mit deutscher zusammengelegt und so weiter-
 1123 ME ihr kocht zusam[men;]
 1124 AB [wir]KOchen zusammen-
 1125 AB also des is °h n_GANZ normales (0.21) <<all> eiGENTlich (.)
 man kann_s noch nich mal als deutsches oder türkisches leben
 bezei[chnen](...)
 1132 AB °h ham wir unsre kleine °h (0.46) ich sag mal <<f> deutschsprachige
 > (0.32) in der türKEI gelebte EIGne welt;

Beim Verfahren des Evozierens wird zuerst eine Kategorie durch die Darstellung bzw. Beschreibung kategoriengebundener Eigenschaften und Handlungen allmählich aufgebaut und am Ende wird die Kategorie durch ein bestimmtes Lexem benannt. Mit der Verwendung des deiktischen Ausdrucks DA finden wir halt unser mittelpunkt; (1118) referiert Arda zunächst auf die gemeinsame Welt und nennt dann folgende Eigenschaften und Handlungsweisen: <<t> also wir sprechen komplett > °h ähm (0.46) [DEUTSCH] (.) zuhause, (1119), die Wohnung ist komplett auf DEUTSCH (1120) eingerichtet, d.h. sie bevorzugen eine bestimmte Wohnungseinrichtung zum Ausdruck von "deutschem" Geschmack im Kontrast zu ihrer türkischen Umwelt. Dann ergänzt er: (.) wir leben auch °h h° (0.66) bisschen TEILS TEILS also so (0.22) türkische küche mit deutscher zusammengelegt und so weiter, (1121/1122); d.h. die Ehe-Welt ist nicht nur Deutsch ausgerichtet, sondern hat auch türkische Elemente: das gemeinsame Kochen und das Zusammenstellen von türkischen und deutschen Gerichten. Anschließend charakterisiert Arda sein Eheleben durch eine allgemeine Beschreibung: also des is °h n_GANZ normales (0.21) <<all> eiGENTlich (.) man kann_s noch nich mal als deutsches oder türkisches leben bezei[chnen] (1125). Die Charakterisierung normal bedeutet, dass das Leben weder Deutsch noch Türkisch ausgerichtet ist, sondern sowohl deutsche als auch türkische Elemente enthält, wobei keines von beiden dominiert oder im Widerspruch zum Anderen steht. Auch am Beispiel der Arbeitsaufteilung zwischen Frau und Mann zeigt Arda, dass die beiden einen eigenen Modus gefunden haben, und dass der Umgang mit Aufgaben im Haushalt nicht ethnisch oder geschlechtsspezifisch ausgerichtet ist, sondern nach persönlichen Interessen und Fähigkeiten erfolgt. Im Anschluss an die ausführliche Beschreibung der gemeinsam hergestellten Lebenswelt nennt Arda die kategorielle Bezeichnung für die vorher evozierte Ehe-Welt: Es ist eine (...) <<f> deutschsprachige > (0.32) in der türKEI gelebte EIGNe welt; (1132).

Diese „deutschsprachige in der türkei gelebte eigene Welt“ ist für Arda die Basis für seine deutsch-türkische Bikulturalität und Bilingualität. Zudem ist sie die einzige Lebenswelt, von der er als einer Wir-Welt spricht und mit der er sich identifiziert. Die Zukunftsplanung des Ehepaares richtet sich nach den Berufsmöglichkeiten für beide. Bilingualität und Bikulturalität bleibt auch Ziel für die Kindererziehung.

7. Fazit

Aus den narrativen Darstellungen der biographischen Phasen Ardas lässt sich rekonstruieren, dass Arda im Vergleich und im Kontrast zu negativen Fremdbildern eine implizit und explizit positive Selbstkategorisierung über mehrere biographische Phasen hin entwickelt. Er verwendet verschiedene Kategorisierungsverfahren für die Beschreibung von Sozialwelten, vor allem etikettieren und evozieren. In allen Welten bewegt er sich, einigen ordnet er sich zu, von anderen distanziert er sich und nur mit einer Welt identifiziert er sich:

- In der frühen Phase der Kindheit (bis zum 6. Lebensjahr) lebt Arda im familiären Umfeld mit den Verwandten und Bekannten im türkischen Viertel in Berlin-Kreuzberg; das ist die relevante soziale Kategorie, etikettiert als „abgekapselte Gesellschaft“, von der sich Ardas Familie distanziert. Nach dem Umzug in ein deutsches Wohnviertel erfolgt die explizite Abgrenzung von der ethnischen Gruppe der Türken aus dem Türkenviertel. Dafür gibt es zwei Gründe: zum einen sieht Arda den negativen Einfluss auf Bildungs- und Ausbildungschancen von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen und zum anderen fürchtet er die negative Sicht der Gesellschaft außerhalb auf die Kinder und Jugendlichen.
- In der zweiten Phase der Kindheit (ab dem 6. Lebensjahr) lebt Arda in dem deutschen Wohngebiet Berlin-Tempelhof. Die endgültige Abgrenzung von der alten Lebenswelt ist motiviert durch die zwiespältige Situation seines Bruders. Ihn ordnet er zu einer Kategorie des „Hin und Her Gerissen Werdens“ zwischen der deutschen Lebenswelt des Vaters und der türkischen Welt in Berlin-Kreuzberg. Diese Kategorie wird nur evoziert, Arda nennt keine Bezeichnung. Im Kontrast zu seinem Bruder positioniert er sich positiv nur zur deutschen Lebenswelt und kategorisiert sich explizit als „gesamtdeutsch“. Das heißt, er orientiert sich ausschließlich an seiner neuen deutschen Lebenswelt.
- Ardas Phase der frühen Jugend (ab dem 12. Lebensjahr) beginnt mit der Rückkehrentscheidung des Vaters in die Türkei. Arda kommt in ein deutschsprachiges Anadolu Gymnasium in Ankara. Hier hebt er seine erfolgreiche sprachliche und kulturelle Anpassung an die türkische Schulwelt hervor. Es gelingt ihm der Wechsel von der Kategorie des „deutsch-türkischen“ zu einem „türkisch-deutschen“ Jungen. Über diese Fähigkeit stellt er biographische Kontinuität zwischen den Lebenswelten in Berlin und der Lebenswelt in Ankara her.
- In der Phase des jungen Erwachsenenalters in Istanbul positioniert sich Arda sozial

und sprachlich als kompetenter Akteur in sehr unterschiedlichen Lebenswelten. Zu diesen Lebenswelten stellt er aber unterschiedliche Nähe-Verhältnisse her:

- Am vertrautesten ist ihm die türkische Lebenswelt mit seiner Familie und seinen Freunden.
- Die akademische Welt etikettiert er als eine geschlossene Welt; er betrachtet sie von außen, beschreibt die hohen Anforderungen, die man erfüllen muss, wenn man dazu gehören will; das sind Anforderungen, die er auch erfüllt.
- Am stärksten distanziert er sich von der Welt der „Rückkehrer“-Kollegen im Callcenter und ihren gemischten Sprechweisen; doch auch in dieser Welt ist er kompetenter Akteur.
- In der reifen Phase des Erwachsenenalters schafft er sich mit seiner deutschen Frau eine „deutsche in der Türkei gelebte eigene Welt“. Mit dieser Welt identifiziert er sich.

Finanzielle Förderung: Dieser Beitrag wurde von DAAD gefördert.

Literaturverzeichnis

- Antaki, Ch. & Widdicombe, S. (Hg.). (1998). *Identities in Talk*. London/New Delhi: Sage.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 335-342.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive construction of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), 43-63.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: University Press.
- De Fina, A. (2015). Performing Self, Positioning others. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *Handbook of narrative analysis* (pp. 351-368). Chichester: Wiley Blackwell.
- Deppermann, A. (2013). How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does ‚Positioning‘ offer more than ‚Membership Categorization‘? Evidence from a mock story. In M. Bamberg (Eds.): *Narrative Inquiry. A forum for theoretical, empirical, and methodological work on narrative*, 23 (1). Amsterdam: Benjamins, 62-88.
- Devran, S. (2017). *Deutsch-türkische Migration: Die Darstellung narrativer Identitäten von Studentinnen in Istanbul*. Eine biographie- und interaktionsanalytische Pilotstudie. Institut für Deutsche Sprache Mannheim: amades.
- Drescher, M. & Dausendschön-Gay, U. (1995). ‚sin wer an son immobilienmakler da eh gekommen.‘ Zum sprachlichen Umgang mit sozialen Kategorien im Gespräch. In M. Czyzewski & E. Gülich & H. Hausendorf & M. Kastner (Hg.), *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch* (S. 85-119). Opladen: Westdeutscher Verlag.

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(-)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause v. ca. 0.8-1.0 sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen v. ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrase

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Verändertes Tonhöhenregister

<<t> was >	tiefes Tonhöhenregister
<<h> was >	hohes Tonhöhenregister

Sonstige Konvention

<<erstaunt> was >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
-------------------	--

Lachen und Weinen

ha ha he he hi hi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> was >	Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo >	„smile voice“

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
?hm?hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> was >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extensionen

<<f> was >	forte, laut
<<ff> was >	fortissimo, sehr laut
<<p> was >	piano, leise
<<pp> was >	pianissimo, sehr leise
<<all> was >	allegro, schnell
<<len> was >	lento, langsam
<<cresc> was >	crescendo, lauter werdend
<<dim> was >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> was >	accelerando, schneller werdend
<<rall> was >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> was >	glotalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd> was >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben



Die literarische Übertragung von epistemologischen Aspekten in Ebner-Eschenbachs Roman *Das Gemeindekind*

Literary transmission of epistemic aspects in Ebner-Eschenbach's novel *Das Gemeindekind*

Daniil DANILETS¹ 



¹M.A., Internationale Universität für Geisteswissenschaften, Fakultät für Linguistik und Translationswissenschaft, Lehrstuhl für Germanistik und Orientalistik, Odessa, Ukraine

ORCID: D.D. 0000-0002-6334-1764

Corresponding author:

Daniil DANILETS,
Internationale Universität für Geisteswissenschaften, Fakultät für Linguistik und Translationswissenschaft, Lehrstuhl für Germanistik und Orientalistik, Fontanska doroha 33, 65009 Odessa, Ukraine
E-mail: danilets.daniil@gmail.com

Submitted: 04.01.2019

Revision Requested: 06.03.20019

Last Revision Received: 08.03.20019

Accepted: 05.04.2019

Citation: Danilets, D. (2019). Literary transmission of epistemic aspects in Ebner-Eschenbach's novel *Das Gemeindekind*. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 41, 89-106. <https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0003>

ABSTRACT (DEUTSCH)

Der Artikel widmet sich der epistemologischen Interpretation des Romans *Das Gemeindekind* (1956) von Marie von Ebner-Eschenbach. Die ethisch-pädagogische Funktionalisierung/Belastung ihres Werkes trägt zu der Enthüllung der literarischen Transformation des menschlichen Wissens bzw. der Kenntnis und der Erfahrung bei. Die Schwerpunkte der Analyse sind die kognitiven Aspekte der Narrativität, die durch Authentifizierungs-, Literarisierungs- und strukturbezogene Strategien im Werk ihre Verwirklichung finden. Die Technik des Narrativierens macht das Wahrgenommene zur sinnlich-literarischen Körperlichkeit des Denkens. Die Wahrheit, Rationalität und Authentizität, worauf Wissen (Episteme) und Erkenntnis (Gnosis) einen hohen Anspruch haben, werden in erster Linie durch Raum- und Zeitkonstellationen des Handlungsrahmens verkörpert. Sprachvarietät, Mündlichkeitswiderspiegelung und graphische (orthographische) Variationen stellen eine weitere Authentifizierungstechnik dar. Zu den Literarisierungsstrategien als Faktengehalten mit der epistemologischen Reflexion und ihrer Didaktisierung gehört die literarische Verkörperung der epistemologischen Semantiken, wie kollektives Denken bzw. Gedächtnis, mündliche Tradierung, Wiedererkennung und Erinnerung. Als Beweise für die epistemologische Textstruktur fungieren die Dominanz dialogischer Strukturen und der argumentative Aufbau des Textes bzw. die argumentative Schreibweise. Am Beispiel des *Gemeindekindes* wird ein grundlegender Beitrag für die Forschung der deutschmährischen Literatur des 19. Jahrhunderts geleistet.

Schlüsselwörter: Epistemologie, kognition, transformationsstrategien, Interpretation, Narrativität

ABSTRACT (ENGLISH)

The article is dedicated to the epistemological interpretation of the novel *Das Gemeindekind* (1956) (*The Child of the Parish*) by Marie von Ebner-Eschenbach. The ethical-educational aspects of her work have contributed to the revelation of the literary transformation of human knowledge and experience. The analysis is focused on the cognitive aspects of narrativity, which are realized through authentication, literacy, and structure-related strategies. The technique of narrative transforms the perceived to the sensual and literary corporeality of thinking. The truth, rationality

and authenticity in relation to episteme and gnosis are primarily embodied by spatial and temporal constellations of action frameworks. Language diversity, oral reflection and graphical (orthographic) variations represent another authentication technique. Among the lateralization strategies, the epistemological reflections and their didactization, belongs the literary embodiment of epistemological semantics, such as collective thinking or memory, oral tradition, recognition and memory. The dominance of dialogical structures and the argumentative construction of the text or the argumentative notation function as a proof of epistemological text structure. *Das Gemeindegeld* is one of the great examples to contribute to the research on German Moravian literature in the 19th century.

Keywords: Epistemology, cognition, transmission, interpretation, narrativity

EXTENDED ABSTRACT

Marie von Ebner-Eschenbach, known as one of the most important representatives of thematic approach of ethical and pedagogical aspects in the literary production in her era. The mentioned topic is didactically literalized in the *das Gemeindegeld* (1956) where Pavel is portrayed as a useless boy with the “bad” or “evil” conscience. He faces a great change in his fate and tries to reach a better life with the help of his teacher; Habrecht/ (cz.) Mamprav, a propagator of truth on earth. For this reason, the whole plot is based on juxtaposing cognitive dichotomous factors such as: stupidity vs. wisdom, lie vs. truth, silence vs. scream and so on. Because the conscience, which the author appeals to is one of the human consciousness forms and therefore related to the knowledge and the truth. Therefore, theoretically, the corresponding investigation of the cognitive aspects of the representation techniques seems to be highly relevant.

In addition, the article deals with the following questions: to what extent and how is Ebner’s work transformed literarily and epistemologically using the example of the *das Gemeindegeld* as one of the most renowned representatives of German-Moravian and Austrian realism. Based on research question above, from the historical framework of German-Moravian literature, authentication, lateralization and structural strategies are considered as epistemological aspects of the realistic narrativity of Ebner-Eschenbach.

Despite the linguistic immediacy and relative simplicity of the pictorial expressions and structure in her era, Marie von Ebner-Eschenbach manages to cross the borderline of the spatiality, temporality and materiality. By reproducing the real phenomena, Ebner-Eschenbach addresses the epistemic and cognitive perspectives. To avoid the pronounced metaphorical approach, the author approaches the development of epistemological domains in her work using other strategies. Because they are inseparable elements of a unity or logic, the mutual permeability, transfer of functions, representability of strategies must be taken into account.

The real world and its language which are closely together in terms of content and structure, form the basis and the starting point of the design of literary motifs. This in turn

teaches us putting the deep epistemological view in place at the same time.

Thus, Marie von Ebner-Eschenbach brings the epistemological belief to the reader through three strategies discussed in this article such as authentication, literary and structural strategies. Therefore, it can be stated that *das Gemeindegeld* was conceived as poetological as well as epistemological work.

The phenomena of narration, invention, writing and reading are based on the variety of cognitive prerequisites, which can be interpreted differently depending on cultural and historical aspects. Due to the secondary characteristics (does not correspond to the primary needs of man) of artistic or literary use of the abilities, narrative has an adaptive multifunctional character. The technique of narrative becomes the structural principle of human experience. In other words, the perceived becomes corporeality of thought at the literary sensuality.

Due to the dominant artistic expression in the current form of realism and its affiliation with the poetic techniques, the novel is characterized by its emotional content which is known as a fundamental feature in art. Emotions with their metaphorical and stylistic impacts which we literate the leeway of our experiences is considered as means that led us to recognize the world. In this context, the article is focused on how the novel by Marie von Ebner-Eschenbach contributes to the making of legible and readable experiences and emotions of our own as specific "spaces". The artistic lateralization of the temporary "architectural" space (definitive era of the 19th century) acts as an emotionally charged perceptual offer. Despite the presence of the event with its yearning for new spaces for physical and emotional positioning, Ebner's work still remains "present" for today's audience.

One of the cognitive achievements of the narrativization of the material which emanating from didactic purposes of Eschenbach is the delivery of offer and tracks rather than final explanations so that the reader could follow. Thus, the author has not explicitly stated the moral and didactic final appeal but she has set the meaning in motion and made it discursively available at the same time. The narrative strategy in the *das Gemeindegeld* is regarded as the opportunity to entertain and at the same time to make them understandable. That's because narrativity reduces the complexity. In the article, the authenticity, literacy, and architectonics were considered to be some of the components of a descriptive pattern for epistemology and their interrelationship with cognitive aspects of knowledge and truth is illustrated as well.

Another contribution by author is the attitude of faithfulness to her origin which is noticeable in her work. The work of Marie von Ebner-Eschenbach is of great importance with regards to German (Austrian) and Czech literature relations in particular with literary phenomenon of Bohemia, Moravia and Prague German.

1. Einführung

Einst im Jahr 1862 schrieb Marie von Ebner-Eschenbach: „Natur ist Wahrheit; Kunst ist die höchste Wahrheit“ (vgl. Mechtildis, 1935, S. 106; vgl. Klein, 1956, S. 869; vgl. Anton, 2000, S. 7). Als eine der wichtigsten Repräsentantinnen ihres Zeitalters beruft sie sich mit diesem Aphorismus auf ethisch-pädagogische Aspekte der damaligen Literaturproduktion. Konkret ausgedrückt sieht sie den archimedischen Punkt der eventuellen Verwandlung der unvollkommenen Welt im Charakter des Menschen und als dessen Mitte in einem autonomen, mutigen, verfeinerten Gewissen (vgl. Bettex, 1953, S. 486). Ähnlich wird das erwähnte Thema in dem *Gemeindekind* (1956) didaktisch literarisiert: wobei Pavel¹, der Bub/Nichtsnutz mit dem „schlechten“ bzw. „bösen“ Gewissen mit Hilfe des Lehrers namens (dt.) Habrecht/(tschech.) Mamprav, einem Verbreiter der Wahrheit auf Erden, einer großen Veränderung seines Schicksals, einem schöneren, besseren Leben entgegengeht. Aus diesem Grund basiert die ganze Handlung auf der Gegenüberstellung der kognitivbezogenen dichotomischen Faktoren wie Dummheit vs. Klugheit, Lüge vs. Wahrheit, Schweigen vs. Schrei u. Ä. Da das Gewissen, woran die Autorin appelliert, eine der Formen des menschlichen Bewusstseins darstellt und demgemäß im Zusammenhang mit dem Wissen und der Wahrheit steht, erscheint die Untersuchung der Repräsentationstechniken der kognitiven bzw. erkenntnismäßigen Aspekte in theoretischer Hinsicht² von großer Relevanz. Darüber hinaus geht der Beitrag im Folgenden der Frage nach, inwieweit und auf welche Weise das Ebnersche Werk am Beispiel des *Gemeindekindes* als einem der renommiertesten Vertreter des deutsch-mährischen bzw. österreichischen Realismus literarisch-epistemologisch transformiert wird.

Im Hinblick auf die oben gestellte Forschungsfrage wird im Weiteren, vom historischen Entwicklungsrahmen der deutschmährischen Literatur ausgegangen und dabei werden auch die epistemologischen Aspekte der realistischen Narrativität Ebner-Eschenbachs, d. h. die Authentifizierungs-, Literarisierungs- und strukturbezogene Strategien des Textes berücksichtigt.

1 Pavel Holub – Protagonist in Ebner-Eschenbachs Roman *Das Gemeindekind*, dessen Titel sich auf die Hauptfigur (d. h. auf Pavel) bezieht.

2 Ein kontroverser theoretischer Hintergrund: eine interdisziplinäre Kopplung von Literaturwissenschaft, Epistemologie und anderen Wissenschaften bzw. Theorien (in unserem Fall z. B. systemtheoretische Literaturwissenschaft).

2. Marie von Ebner-Eschenbach im Kontext der deutschmährischen Literatur des 19. Jahrhunderts

Wem ist es heute noch lebendig bewusst, dass auf dem Territorium des Alten Österreich ein gutes Dutzend von Literaturen gepflegt wurde! (Poljakov & Simonek, 2009, S. 96) Die Dichtung von Ebner-Eschenbach lässt sich angesichts ihrer Herkunft der deutsch-mährischen Literatur einordnen. Infolge gemeinsamer Besonderheiten der erläuterten Regionalliteraturen z. B. in ihrer Thematisierung verorten manche Literaturhistoriker die Autorin generalisierend im deutschböhmischen Sprachraum bzw. in der Prager deutschen Literatur. (vgl. Lahl, 2014, S. 62; Jäger, 2005, S. 249).

Das Werk von Marie von Ebner-Eschenbach kann aus der Sicht des kultur- und funktionswissenschaftlichen Literaturverständnisses betrachtet werden. Mit ihrer faktischen Bikulturalität, als väterlicherseits aus einem tschechischen und mütterlicherseits aus einem deutschen Geschlecht stammende (vgl. Seeling, 2008, S. 11-12), und mit dem Streben nach einer schönen, aber wahrhaftigen Darstellung der Wirklichkeit von Realisten der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts (vgl. Mechtildis, 1935, S. 147) gehört die Dichterin zum Spätrealismus bzw. Idealrealismus. Die Funktionalität ihrer Texte machen gehobene soziale Fragen und humanitäres Denken aus, die anhand der Beispiele der Diskrepanz zwischen solchen Gegensätzen von Stadt und Dorf, reich und arm, deutsch und tschechisch veranschaulicht werden, die Marie von Ebner-Eschenbach in sich als Antithesen trägt (Toegel, 1997, S. 1).

3. *Das Gemeindekind* – Architektonik und Interpretation des Romans

Der 1887 veröffentlichte Roman beruht auf wahren Begebenheiten aus dem Leben der Autorin; das bestätigen die im August 1879 erschienenen Notizen in ihrem Tagebuch:

Der Bürgermeister und die Geschworenen kamen nachmittags mit den Kindern, die von der Gemeinde erhalten werden müssen, weil ihre Eltern im Kriminal sitzen... Drei Kinder, ein Knabe von 6, einer von 4 und ein Mädchen von 3 Jahren. Der älteste schießt, sieht elend aus und so traurig, als ob er schon wüßte, was er vom Leben zu erarten hat. Der kleine Junge und das Mädchen munter und zutraulich... (Ebner-Eschenbach, 1985, S. 337)

Da die gesamte Handlung von Marie von Ebner-Eschenbach didaktisiert wird, lässt sich daraus der Schluss ziehen, dass sie die Rolle des Schullehrers (Habrechts) übernimmt, dessen Worte folgendermaßen lauten: „[...] aber den Rat vergiß du nicht, den geb ich dir aus meiner eigenen Erfahrung!“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 40), worauf sie mehrmals in ihren Werken und Aphorismen zurückkommt, die ihrerseits als Maximen bzw. Regeln gesehen werden können. Dieser Aspekt – die Verbindung zwischen dem Wissen, der Moral und der Erfahrung – wird noch im Weiteren ausführlich behandelt werden.

In dem zu analysierenden veritablen Roman *Das Gemeindekind* geht es in erster Linie um die Etappen der Menschwerdung bzw. Entwicklungsproblematik des Protagonisten Pavel Holub: „Als ein Bub war er fortgegangen, als ein Bursche kam er heim; gewachsen war er [...]“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 100) und der später ein Grundbesitzer geworden war. Als eines der begleitenden Motive gilt die Wahnbildung, die durch gesellschaftliche (falsche) Meinung beeinflusst wird und zur Außenseiterproblematik führt (Rossbacher, 1992, S. 263).

Selbst die Themen des menschlichen Werdegangs und der Wahnbekämpfung weisen ohne tiefe Forschung epistemologisches Interesse³ auf.

Die Schwierigkeiten der Gattungsordnung sind typisch für die Rezeption von Ebner-Eschenbachs erzählerischem Oeuvre, das durch starke Dialogisierung oder nicht ganz angemessenen Umfang gekennzeichnet ist (vgl. Tanzer, 2006, S. 161). Jedoch aufgrund der Einhaltung der Grundmerkmale der Gattung des Romans gelingt es der Autorin die unscharfe Grenze zwischen den Gattungen Roman, Erzählung und Novelle im *Gemeindekind* zu vermeiden. Der in 19 chronologisch aufgebaute Kapitel aufgeteilte Roman stellt eine in sich abgeschlossene Handlung dar, die aus der auktorialen Erzählperspektive vermittelt wird. Die Dichtung als „geformte Wahrheit der menschlichen Welt“ (vgl. Emrich, 1963, S. 7) mit der epistemologischen Textstruktur hat das Landproletariat erstmals literaturfähig gemacht. Das folgende Instrumentarium, das im Roman seinen Platz findet, trägt dazu bei: integrierte Formen des Erzählens wie Briefe, Wiederholung als Kompositions- und stilistisches Prinzip, Intertextualität sowie Argumentation. Trotz der höchsten Erzählökonomie gelingt es der Autorin, die pädagogisch-moralische Frage anhand mehrerer Elemente wie Rand- und Leitmotive, literarische Figuren zu fördern und treu zu bleiben, mit deren Beispielen wir uns an anderer Stelle noch beschäftigen werden.

3 Literarische Werke können als empirisches Material verwendet werden, um aus den komplexen Darstellungsformen und -weisen der literarischen Sprache praktische Schlussfolgerungen zu ziehen: z. B. die Dekonstruktion bzw. Rekonstruktion des literarischen Erkenntnispotenzials zugunsten der Erforschung der gesellschaftlichen Entwicklung u. Ä. zu nutzen.

4. Epistemologische/kognitive Aspekte der Narrativität im Roman

Die Phänomene des Erzählens, Erfindens, Schreibens und Lesens beruhen auf der Vielfalt der kognitiven Voraussetzungen, die jeweils, kulturhistorisch bedingt, unterschiedlich interpretiert werden können (vgl. Wege, 2017, S. 346). Da die künstlerische bzw. literarische Nutzung der erwähnten Fähigkeiten sekundär ist (d. h. dem primären Bedarf des Menschen nicht entspricht), hat das Erzählen, in unserem Fall Narrativität, einen adaptiven multifunktionalen Charakter. Laut Aumüller (vgl. 2012, S. 16) wird die Technik des Narrativierens zum „Strukturprinzip der menschlichen Erfahrung erhoben“. Mit anderen Worten wird das Wahrgenommene zur sinnlich-literarischen Körperlichkeit des Denkens.

Infolge der Dominanz des künstlerischen Ausdrucks selbst in der Strömung des Realismus und dessen Zugehörigkeit zu den dichterischen Techniken wird der Roman durch die Emotionalität als Merkmal aller Kunstarten geprägt. Emotionen und deren metaphorische und stilistische Auswirkung, womit wir die Spielräume unserer Erfahrung literarisieren, gelten als Mittel, die uns die Welt erkennen lassen. In diesem Zusammenhang stehen die Überlegungen im Fokus, wie der zu untersuchende Roman von Marie von Ebner-Eschenbach dazu beiträgt, unsere Erfahrungen bzw. Emotionen als bestimmte Räumlichkeiten lesbar zu machen. Die künstlerische Literarisierung des temporären architektonischen Raums (eines bestimmten Zeitalters wie z. B. des 19. Jahrhunderts) durch Schriftprojektionen fungiert als affektiv aufgeladenes Wahrnehmungsangebot: Trotz der Gegenwärtigkeit des Ereignisses mit seiner Sehnsucht nach neuen Räumen für körperliche und seelische Verortung bleibt das Ebnersche Werk für das heutige Publikum immer „präsent“.

Eine der kognitiven Leistungen der Narrativierung des Stoffes, ausgehend von den didaktischen Zwecken Eschenbachs, ist nicht die Lieferung von letzten Erklärungen, sondern das Angebot, deren Spuren die Leser folgen können oder nicht. Damit hat die Autorin den moralisch-didaktischen Schlussappell nicht explizit ausformuliert, sie hat den Sinn zugleich in Bewegung gebracht und ihn diskursiv verfügbar gemacht hat. Die narrative Strategie im *Gemeindekind* gilt als die Möglichkeit komplexe Sachverhalte unterhaltsam aufzubereiten und sie zugleich verständlich zu machen. Das liegt daran, dass mit der Narrativität die Komplexität reduziert wird.

Angesichts der Tatsache, dass die unten angeführten Strategien (der Authentizität, Literarisierung und Architektonik) in diesem Beitrag als einige von mehreren

Bestandteilen eines Beschreibungsmusters für die Epistemologie⁴ angesehen werden, wird in den folgenden Unterkapiteln ihre Wechselbeziehung und die Relation zu kognitiven Aspekten des Wissens und der damit verbundenen Wahrheit veranschaulicht.

5. Authentifizierungsstrategien

Die Authentizität kann epistemologisch gesehen als bidimensionales Modell definiert werden. Zu den Polen des Konzepts gehören die Sichten von Rousseau („inner-sense-model“) und von Nietzsche („productionist model“) (vgl. Varga, 2012, S. 62-70), die mehrere Zugangspunkte und Interpretationen des zu analysierenden Werkes ermöglichen. D. h. die Authentizität kann abhängig vom Blickwinkel sowohl essenziell als auch konstruktiv bzw. sowohl wahrhaftig, als auch performativ, sowohl lebenswirklich, als auch ästhetisch tradiert werden. Und gerade im Fall des *Gemeindekindes* kann es angesichts der relativ hohen Glaubwürdigkeit um eine Mischform der autobiographischen Schriften der Autorin gehen.

Da sowohl das Wissen (Episteme) als auch die Erkenntnis (Gnosis) einen hohen Anspruch auf Wahrheit, Rationalität und Authentizität haben, versuchen wir herauszufinden, in welcher Form die Relation in dem zu behandelnden Werk vermittelt wird.

Ohne Zweifel wird die Gewährleistung der Glaubwürdigkeit durch die Raum- und Zeitkonstellationen des Handlungsrahmens verkörpert. Schon die ersten Zeilen des ersten Kapitels beanspruchen eine gewisse Kenntnis des Lesers und weisen auf die unbefriedigende Realität der Protagonisten hin: „Im Oktober 1860 begann in der Landeshauptstadt B. die Schlußverhandlung im Prozeß des Ziegelschlägers Martin Holub und seines Weibes Barbara Holub“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 6). Unter der Landeshauptstadt B. wird Brünn (tschech. *Brno*) verstanden, die Autorin präzisiert außerdem die Ortschaft mit weiteren nachprüfbaren Toponymen wie Marsgebirge (tschech. *Chřiby*), Kinovic (tschech. *Kunovice*), Wien. Der Entwicklungsgang wird pedantisch durch die ganze Handlung bzw. Erzählstruktur gezogen, dass Marie von Ebner-Eschenbach den Leser nicht nur mit genauen Schauplatzangaben vertraut macht, sondern lässt ihn, sich in unzähligen Zeitangaben zurechtfinden. Das Zeitgerüst bzw. die Handlung nimmt ihren Anfang im

4 Die vorliegende Analyse annähert sich, von dem literarischen Werk ausgegangen, dem Thema der epistemologischen Räumlichkeiten, womit sich die Literatur als Medium der Erkenntnis und von Erkenntnis (vgl. Klinkert, 2010, S. 21) interpretieren lässt.

Oktober 1860 (dreizehnjähriger Pavel) und geht 1870 mit der Rückkehr von Pavels Mutter zu Ende (dreiundzwanzigjähriger Pavel): „Die Mutter, sagte sich Pavel – die Mutter. Da war sie, ungebeugt von der Last der letzten zehn Jahre, ungebrochen durch die Schmach ihrer langen Kerkerhaft“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 196).

Sprachvarietät, Mündlichkeitswiderspiegelung und graphische (orthographische) Variationen stellen eine weitere Authentifizierungstechnik dar. Solche stilistische Mittel können als Verkörperung der nackten, unversteckten Wahrheit der Sprachkompetenz der damaligen Gesellschaft gelten. Die sprachlich-stilistische Beeinflussung des Intimitätsgrades ist besonders bei epistolarischen (brieflichen) Textabschnitten sichtbar:

Mein Sohn Pavel! Vor drei monat habe ich Meine feder an das papier gesetzt und meiner Tochter Milada einige Parzeilen in das Kloster geschrieben meine Tochter Milada hat sie aber nicht bekommen die Klosterfrauen haben Ihr ihn nicht gegeben sie haben Mir sagen lassen das beste ist wenn sie von der mutter nichts hört so weiß Ich nicht ob Ich recht tu wenn Ich dir schreibe Pavel mein lieber sohn mit der bitte daß du mir antworten sollst ob meine Parzeilen dich und Milada deine liebe schwester in guter gesundheit antreffen was Mich betrifft ich bin gesund und so weit zu frieden in meinem platz. deine Mutter. [...] (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 38)

Im Gegensatz zu dem angeführten Beispiel, das eher soziolektal-umgangssprachliche Dimensionen der mehrschichtigen Sprachstruktur des Textes exemplifiziert, beweisen die dialektal gefärbten Äußerungen weniger eine Systematik. Die regionale Sprachvarietät tritt meistens in dialogischen Repliken, z.B.: „Hast *g'schaut*?“ – „Ein *bissel*“ oder „O *Jesus Maria*, ich!“ rief das Weib, „ich red nicht! ich möcht mir lieber die Zunge abbeißen [...]“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 20). Ähnliche Einsprengsel trifft man auch in Beschreibungen, die die Autorin manchmal zweisprachig gestaltet, z. B.: „[...] Frau Baronin [...] weil sie schon so *dobrotiva* (allergütigst) gewesen [...]“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 13). Die zum Teil ironisierende Sprache wird durch die Anwesenheit der typischen für die slawischen Sprachen Diminutivformen wie *Pavlicek*, *Petruschka* charakterisiert.

Als eines der leitenden Grundmotive von Pavels „Menschwerdegangs“ gilt seine Ausbildung, worauf die Autorin einen großen Wert legt. Auf die Frage des Lehrers: „Was willst du eigentlich? In deinem Beruf kannst du dich bei mir nicht ausbilden.“ antwortet Pavel: „Lesen und schreiben möcht ich lernen.“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 37). Deshalb benutzt Marie von Ebner-Eschenbach gerne den intertextuellen Verweis auf *Titi Lucretii*

Cari: *De rerum natura* und ab und zu auf Lehrers Bücher, die sie als Hexenbücher bezeichnet. Allerdings sieht die Autorin die Entwicklung des Wissens genau durch die Bücher des Hexenmasters, d. h. des Lehrers:

Ferner, verlerne das Lesen nicht. Ich habe aus meinem Vorrat von Schulbüchern, ehe ich ihn verschenkte, sechs Stück für dich beiseite gebracht – du wirst sie durch die Post erhalten –, schlichte Büchlein, von unberühmten Männern zusammengestellt; wenn du aber alles weißt, was in ihnen steht, und alles tust, was sie dir anraten, dann weißt du viel und wirst gut fahren. Lies sie, lies sie immer, und wenn du mit dem sechsten fertig bist, fange mit dem ersten wieder an [...] (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 164)

Die Idee der Zyklizität des Wissensgenerierungsprozesses und der Wiederherstellung der Wissenslinearität werden durch Unerschöpflichkeit des Wissens gekennzeichnet. In Bezug auf die epistemologischen Anforderungen baut Ebner-Eschenbach die Bewusstseitsentwicklung sowohl des Protagonisten als auch des Lesers aus, was auch mittels anderer literarischer Motive gefördert wird.

6. Literarisierungsstrategien

In diesem Unterkapitel geht es um die literarische Verkörperung der epistemologischen Semantiken, wie kollektives Denken bzw. Gedächtnis, mündliche Tradierung, Wiedererkennung und Erinnerung. Unter den zu untersuchenden Literarisierungsstrategien wird verstanden, dass die Faktengehalte mit der epistemologischen Reflexion aufgrund ihrer Didaktisierung narrativ verknüpft werden können. D. h. die sprachliche Verfasstheit der Erfahrungen, Erfindungen, Vorstellungen und des Wissens unterliegen Schreibpraktiken, die in Form von Motiven in dem zu analysierenden Werk meistens dualistisch dargestellt werden.

Motiv 1: kollektives Denken bzw. Gedächtnis vs. Individualität bzw. Eigenständigkeit. Dieses Motiv gehört zu den führenden und beansprucht somit eine Grundlage für eine weitere Ableitung und Integration des Partikulären. Die Dichotomie bzw. die Antithese der allgemeinen Meinung (der Gemeinde/der ganzen Gesellschaft/der Mitbürger u. Ä.) und des einsamen Menschen erlangt eine bewusste Konfrontation mit epistemologischen Voraussetzungen.

Im zweiten Kapitel verbindet die Autorin das Hauptmotiv mit dem ihm

untergeordneten Motiv – Taubheit/Stummheit von Pavel vs. Redseligkeit der Gemeinde, die das folgende Beispiel veranschaulicht: „Die ganze Gesellschaft kam herbei, bedrohte ihn, und da er taub blieb für jede, auch die nachdrücklichste Ermahnung, wurde er mit vereinten Kräften zur Tür hinausgeschleudert“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 16). Die Lage fungiert als Ausgangspunkt für eine weitere Entwicklung des Protagonisten und einen Rollentausch, der später zur Entkopplung wird. Eine klare erleuchtende Gegenüberstellung findet man im sechsten Kapitel, wo die Worte des Lehrers und seine Gestalt den Ort/die Instanz der Wahrheitsenthüllung verkörpern:

[...] Es ist dir nicht alles eins; ich hab es bemerkt, wenn die Leute dich schimpfen; eine Zeit kann kommen, in welcher du froh wärst, gut zu stehen mit den Leuten, und gerne hören möchtest: In seiner Jugend war der Pavel ein Nichtsnutz, aber jetzt hält er sich ordentlich. [...] Das Schlechte, das die andern von dir aussagen, kann bezweifelt, kann vergessen werden; du kannst es niederleben. Das Schlechte, ja sogar das Widersinnige und Dumme, das du von dir selbst aussagst, das putzt sich nicht hinweg, das haftet an dir wie deine eigene Haut – das überlebt dich noch! (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 40)

Motiv 2: Alphabetisierung/Erwerb der Schreib- und Lesekompetenz. In Erweiterung des schon kurz angegangenen Themas zur Lesekompetenz als Schlüssel zum Erwerb von Bildung lässt sich erwähnen, dass das Motiv nicht nur didaktische Relevanz hat, sondern auch durch Korrespondenz zur Familienwiedervereinigung führt. So beginnt er, mit dem ersten Brief von Pavels Mutter aus dem Zuchthaus mit der Neugier Geschriebenes zu lernen. Für einen epistemologischen Hinweis kann die Entzifferung des Briefes gehalten werden. Hier erklärt die Autorin die Kraft der Schrift, dass auch eine armselige Kundgebung Gefühle zur Aussprache bringen kann:

Die Lettern des Briefes waren steif und ruhig hingemalt, bei der Nachschrift hatte die Hand gezittert; große matte Flecken auf dem Papier verrieten, daß sie unter Tränen geschrieben worden waren. Mit Mühe entzifferte der Vorleser die halbverwischten Züge, und ihn ergriff die Fülle des Leids und der Liebe, die sich in dieser armseligen Kundgebung aussprach. (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 38)

Motiv 3: Stummheit vs. Redseligkeit. Auch die scheinbare Nicht-Übertragbarkeit der Stummheit, Stille bzw. Ruhe hat ihre epistemologische Funktion in einer der attributiven Projektion der Charakterzüge des Protagonisten und seiner Schwester:

[...] Ich bin still, wenn ich recht hab, weil's mich freut, wenn die Leut so dumm sind, und ich mir dann so gut denken kann [...]“ – „Ja ich! ich bin auch still, nicht aus Trotz und Hochmut wie du – aus Demut und Selbstüberwindung. (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 60)

Die mündliche Tradierung, d. h. fingierte Oralität, und die ihr gegenübergestellte Schriftlichkeit als Bestandteile des vorkommenden Ausdrucksmotivs schließen auch die distinktiven Unterscheidungsfunktionen ein. Dazu werden folgende gezählt: Nähe- und Distanzsprache bestimmen den Grad der Vertrautheit, Dialogizität, Spontanität und schließlich die physikalische Nähe bzw. Distanz der Kommunikationspartner. Das alles bezieht sich auf eine individuelle oder eine allgemeine/gesellschaftliche Wissensvermittlungstechnik, die sich ihrerseits durch spontane, ungeplante oder durch reflektierte und geplante Versprachlichung auszeichnet. Stilisierung und Funktionalisierung der oralen und schriftlichen Kultur(en) wird als Symptom von „(Unter) Entwicklung“ betrachtet. In Auseinandersetzung mit Pavels Werdegang bedeutet das, dass seine Gestalt mithilfe der Schule als Bildungsinstitution und des Schulmeisters als Vermittler der Kenntnis die Zwischenräumlichkeit der Oralität und Schriftlichkeit inkorporiert.

Die durch Oralität materialisierten Gedanken, das Wissen und die alltägliche Erfahrung der Gesellschaft können kraft- und machtvoll auf die Menschen bzw. den Protagonisten wirken, was außer der für den Leser unterhaltend gestalteten Funktion auch zur gesellschaftlichen Kohäsion dient. Die Autorin beschreibt die Zweckhaftigkeit und dazugehörige mögliche Konsequenzen:

Fäuste erhoben sich drohend, Steine flogen und fehlten, aber Worte, schlimmer als Steine, trafen ihr Ziel. Pavel blickte keck umher, und das Bewußtsein unauslöschlichen Hasses gegen alle seine Nebenmenschen erquickte und stählte sein Herz. (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 47)

Motiv 4: Schule als zweites Zuhause. Aus den oben angeführten Darstellungen wird klar, dass die Gesellschaft und der Rahmen für eine literarische Form der Wissenspräsentation in dem zu untersuchenden Werk durch einen Dualismus zersplittert werden. Dabei gibt es Orte, die von gegenseitigem Respekt der Ideen für das eventuelle zukünftige Miteinander geprägt sind. Prophetisch (wörtlich und bildlich) klingen die Worte des Schulmeisters:

Sei nicht so dumm. – Wenn du aus der Schule draußen bist, sollst du denken: wie kann ich hinein, und nicht, wenn du drin bist: wie kann ich hinaus? Pavel stutzte; das war nun wieder ganz unerklärlich und stimmte mit der weitverbreiteten Meinung überein, der Schulmeister vermöge die Gedanken der Menschen zu erraten. (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 22)

Dass die Schule zu Pavels zweitem Zuhause wird, erkennt der Leser später. Der Grundgedanke dieser Textstelle ist die fortschreitende Bewegung des Wissens, der Erkenntnis und der Bildung, die im Werk stark betont werden.

Die durchgeführte Bewegung, deren Quelle in den Reden und Predigten des Lehrers liegt, setzt sich nicht nur eine Kenntniserweiterung zum Ziel, sondern ist auch auf Vernunft und Mitgefühl gerichtet. Bemerkenswert ist die selbständige Erfüllung von all diesem, was von ihm empfohlen wird, was die Lehre als Weitergabe und Wiedergabe definieren lässt. So formuliert der Schulmeister die Idee der Werteteilung:

Ich brauche sie nicht mehr, mein Freund hat eine. Denk nach: Wenn immer auf zwei Menschen eine Uhr käme, was wäre das für ein günstiges statistisches Verhältnis! – Leb wohl, geh jetzt.“ Mit einer Hand schob er ihn fort, mit der anderen hielt er ihn zurück. „Meine letzten Worte, lieber Mensch, merk sie dir! präge sie dir in die Seele, ins Hirn. Gib acht: Wir leben in einer vorzugsweise lehrreichen Zeit. Nie ist den Menschen deutlicher gepredigt worden: Seid selbstlos, wenn aus keinem edleren, so doch aus Selbsterhaltungstrieb ... aber ich sehe, das ist dir wieder zu hoch – anders also! ... In früheren Zeiten konnte einer ruhig vor seinem vollen Teller sitzen und sich's schmecken lassen, ohne sich darum zu kümmern, daß der Teller seines Nachbarn leer war Das geht jetzt nicht mehr, außer bei den geistig völlig Blinden. Allen übrigen wird der leere Teller des Nachbarn den Appetit verderben – dem Braven aus Rechtsgefühl, dem Feigen aus Angst ... Darum Sorge dafür, wenn du deinen Teller füllst, daß es in deiner Nachbarschaft so wenig leere als möglich gibt. Begreifst du?“ „Ich glaube, ja.“ „Begreifst du auch, daß du nie eines Menschen Feind sein sollst, auch dann nicht, wenn er der deine ist? (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 164).

Die Vererbung als Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten sowie Merkmale kann auch als der Einfluss bzw. die Leistung der Folge von Wünschen des Anderen gesehen werden. Dazu schreibt Marie von Ebner-Eschenbach:

Er ging zum Wasserkrug, trank in langen Zügen und begann dann leise und hastig von den Tagen zu sprechen, in denen er jung gewesen, ein Lehrerssohn und Gehilfe seines kränklichen Vaters, durch Begabung und Verhältnisse, durch alles, was natürlich und vernünftig ist, bestimmt, einst zu werden, was jener war. (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 110)

Motiv 5: Vernunft (Wissenschaft) vs. Glaube (Religion). Zu allen Zeiten hatte der Mensch die Wahl oder zumindest sehr oft hatte er die Wahl zwischen jeweiligen Wegen und Verhaltensweisen. Auch die Erziehung/Gemeinde erforderte bzw. bot damals eine mehrseitige (z. B. geistige, sittliche, soziale u. ä.) Entwicklung des Kindes: „Der Hirt erhielt das Recht, ihn beim Austreiben und Hüten des Viehes zu verwenden, und versprach, darauf zu sehen, daß der Junge am Sonntag in die Kirche und im Winter sooft als möglich in die Schule komme.“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 14) Ebner-Eschenbach konstruiert auf der Basis der gesellschaftlichen Diskrepanz und der begleitenden Faktoren eine weitere distinktive Polarisierung von Phänomenen bzw. Institutionen, zwischen denen sich die ganze Handlung entwickelt, das sind: die Schule (als Zeichen/Symbol der Vernunft und Pavels Umgebung) und die Kirche bzw. das Kloster (als Zeichen/Symbol der Glaube und Miladas Welt). Die Trennung der Geschwister fungiert als Gegenüberstellung und nicht mögliche oder nur in seltenen Fällen Überschreitbarkeit von *ratio* und *religio*. Die Anhänglichkeit und die Wege von Pavel und Milada weisen auch auf unterschiedliche Folgerungen auf, wie der Verlust der Vernunft und den danach folgenden Tod (wie im Fall von Milada) oder das Herausfinden des richtigen Wegs, die Bewusstwerdung und Entwicklung (wie in Pavels Fall). Ablenkend, aber nicht wirksam war das Angebot des Pfarrers: „Mehr als wahrscheinlich – gewiß. Mache dich darauf gefaßt und überlege, an wen du dich wenden kannst, wenn der Lehrer fortgeht, zu wem du in diesem Falle sagen kannst: Ich bitte, nehmen Sie sich jetzt meiner an.“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 108).

Motiv 6: Selbstreflektion, Wiedererkennung. Pavels Krise, die Krise der Identität, verhält sich mit seiner Sprachkrise, die später durch die Verbalisierung seiner inneren Handlungsanteile in der Form der Selbstreflexion des Erkenntnisprozesses erlöst wird. Zusammen mit der Gewinnung der Stimme und Befreiung aus der totalen Sprachlosigkeit kommt die Selbsterkennung ins Spiel, und zwar wie Widerspiegelung eigener Charakterzüge und Eigenschaften in der Gestalt der Mutter:

Die Mutter, die Genossin eines Raubmörders, die vor Gericht gegen die furchtbare Anklage, die Teilnehmerin seines Verbrechens gewesen zu sein, keine Silbe, keinen

Laut der Einwendung gefunden hat, nicht geleugnet hat – nie! ... Plötzlich erwachte in ihm der Gedanke: Wie ich! ... Auch er hatte vor Gericht nicht geleugnet, auch er sich nicht entschuldigt. Weil er nicht gekonnt hätte? Nein – weil er nicht gewollt. Vielleicht – unaussprechlich tröstend, sein ganzes Inneres erhellend, überkam es ihn: Vielleicht hätte auch sie gekonnt und hat es nicht gewollt. (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 150-151)

7. Struktur- und Formbezogene Strategien

Nimmt man Simons Romanpoetik beim Wort, so bestimmt sie den Roman zugleich als ästhetische Konstruktion und als epistemologische Metapher, als Sprache „fruchtbar“ machendes Spielmodell und als Sprache befragendes Erkenntnismodell (Nitsch, 1992, S. 8). Besonders die realistische Schreibweise bevorzugt die Darstellung erfahrbarer Gegenstände, z. B. krankbedingte Phantasien werden ausgeschlossen. Deshalb meint die Bedingung der Erfahrbarkeit keine bloße Beschränkung auf sinnlich Vermitteltes und normal Geltendes, aber trotzdem eine bestimmte Wahrnehmungsgrenze (vgl. Aust, 2000, S. 2). Eine Fördernde Rolle spielt dabei auch die Erzählperspektive: Im auktorialen Roman scheint die Anwesenheit eines persönlichen Erzählers dem Leser immer Gewähr dafür zu bieten, dass das Erzählte verbürgt, die Ansichten verlässlich und Schlussfolgerungen logisch sind. Wo der Erzähler sich als unverlässlicher Gewährsmann verrät, wird gerade mit diesem epistemologischen Aspekt der auktorialen Erzählsituation ein besonders hintergründiges Spiel getrieben. Letzten Endes kommt es ja oft nur darauf an, dass dem Leser das Gefühl gegeben wird, er, nämlich der Leser, besäße die bessere Einsicht in die Zusammenhänge, denn sein unbestechliches und kritisches Urteil sei dem des Erzählers noch überlegener (vgl. Stanzel, 1987, S. 25).

Laut Eisele gelten die Bildungs- und Entwicklungsromane auch als greifbarer Beweis für die epistemologische Textstruktur (vgl. Eisele, 1984, S. 21). Die Dominanz dialogischer Strukturen domestiziert die Sprache und fungiert somit als die der realistischen Denkweise angemessene Form der Integration des Epistemologischen (vgl. Eisele, 1984, S. 7). Selbst aus dem Mund eines Protagonisten, in unserem Fall des Lehrers, klingt die Feststellung, die die erfahrungsvollen Gespräche als „Würze zum Gehirnfutter“ bzw. zur geistlichen Ernährung macht: „Iß und trink, laß dir's schmecken; das Mahl ist gut, und ich würze es dir mit nützlichen Gesprächen, mit der Quintessenz meiner Erfahrungen.“ (Ebner-Eschenbach, 1956, S. 159) Das heißt, das Wissen und die Kenntnis, die Pavel erwirbt, lassen sich als Endergebnisse einer Erfahrung definieren. Auf diese Weise macht

die Autorin mit der Verbindung zwischen Erfahrung und der Quintessenz als einer vorhergegangenen Schlussfolgerung den Prolog erklärbar.

Die aus *Histoire de ma vie I* von George Sand entlehnte Phrase, welche den Auftakt des Werkes in der Form eines Prologes *Tout est l'histoire* bildet (vgl. Sand, 1970, S. 268), hat eine epistemologische Funktion (vgl. Woodford, 2014, S. 8-9). Die mit dem Prolog getragene geschichtliche Konnotation (auch die Intertextualität) weist darauf hin, dass die Geschichtlichkeit des Erlebens und der Wahrnehmung die Kontinuität darstellt. Die durch den sich ständig wiederholenden Charakter geprägten Erlebnisse, die gleich in die Vergangenheit geraten, gelten als Voraussetzung für den Erwerb von Erfahrung sowie Kenntnissen.

Weitere struktur- bzw. formbezogene Strategie hat mit den Argumenten und den Erklärungen als Gesprächsbestandteile zu tun, welche die Autorin heranzieht, um ihren Werken sowohl eine glaubwürdige, als auch eine wissenschaftliche Grundlage zu verschaffen. Tendenziell spiegeln diese verschiedenen Argumentationsformen (organische, mechanistische und kontextbasierte) das Verhältnis der Autorin zum epistemologischen Status ihres Werkes wider (vgl. Solheim, 2004, S. 16). Der argumentative Aufbau des Textes und die argumentative Schreibweise fungieren auch als Teil der inhaltlichen Ebene, wo Pavel durch den Kampf der Argumentation zum Sieg der Wahrheit, zu einem deutlichen Beweis seiner Schuldlosigkeit strebt. Die Autorin operiert mit den beweisenden Schriften, denen zufolge Pavel das Gericht nichts tun darf, wie z. B. mit der Schuldlosigkeitsklärung, die Pavel von Amts wegen ausgestellt worden, mit dem Zeugnis vom Amte, dem Kaufvertrag u. Ä. Somit erhält der Protagonist das ihm zustehende Gewicht gegen die gesellschaftliche Meinung, die als nicht objektiv gesehen wird. Um den Objektivierungsgrad zu behalten, wird Pavels Rechtlichkeit daher durch solche amtlichen Institutionen wie Gericht, Bezirksgericht oder Kreisgericht gewährleistet.

Schlussfolgerung

Trotz des realistischen bzw. wirklichkeitsgetreuen Darstellungsprinzips des damaligen Zeitalters, in dem Marie von Ebner-Eschenbach schrieb, trotz der sprachlichen Direktheit und relativen Einfachheit der bildlichen Ausdrücke und Struktur gelingt es der Autorin den Grenzbereich des Räumlichen, Zeitlichen und Materiellen zu überschreiten. Durch die Wiedergabe der wirklichen Erscheinungen spricht Ebner-

Eschenbach das Thema des Epistemologischen bzw. Kognitiven an. Indem sie die ausgeprägte Metaphorik vermeidet, nähert sich die Autorin anhand anderer Strategien dem Ausbau von epistemologischen Domänen in ihrem Werk an. Da diese Strategien untrennbare Elemente einer Einheit bzw. Logik darstellen, ist dabei die gegenseitige Durchlässigkeit und Verschmelzung (Fusion) von Funktionen und ihrer Repräsentierbarkeit der Strategien zu beachten. Die Welt des Wirklichen und die ihr inhaltlich und strukturell naheliegende Sprache bilden die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Gestaltung von literarischen Motiven, die ihrerseits zu einer gesteckten und zugleich tiefen epistemologischen Betrachtung(sweise) führen. Somit bringt Marie von Ebner-Eschenbach den Leser durch die drei in diesem Artikel besprochenen Strategien, d. h. durch Authentifizierungs-, Literarisierungs- und strukturbezogene Strategien zu epistemologischen Überzeugungen. Ausgehend von den oben aufgeführten Argumenten lässt sich feststellen, dass *Das Gemeindkind* gleichermaßen als poetologisch wie auch epistemologisch konzipiert wurde.

Ein weiterer Beitrag, den die Autorin geleistet hat, ist die Treue gegenüber ihrem Ursprung, was in ihrem Werk spürbar ist. In Bezug auf die Relation zwischen der deutschen (österreichischen) und der tschechischen Literatur, genauer gesagt in Bezug auf das literarische Phänomen Prags, Böhmens und Mährens und auf das Prager Deutsch ist das Werk von Marie von Ebner-Eschenbach von großer Relevanz.

Finanzielle Förderung: Der Autor erhielt keine finanzielle Unterstützung für diese Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Anton, C. (2000). Marie von Ebner-Eschenbach und die Realismusdebatte: Schreiben als Auseinandersetzung mit den Kunstansichten ihrer Zeit. *Modern Austrian Literature*, 33(1), 1–15.
- Aumüller, M. (2012). Einleitung. Zur Theorie der Begriffsexplikation. In M. Aumüller (Hg.). *Narrativität als Begriff: Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung* (S. 1–18). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Aust, H. (2000). *Literatur des Realismus. Sammlung Metzler*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Bettex, A. (1953). *Marie von Ebner-Eschenbach: Meistererzählungen mit einem Anhang: Aphorismen und Erinnerungen*. Zürich: Manesse Verlag.
- Ebner-Eschenbach, M. von. (1956). Das Gemeindkind. Novellen. Aphorismen. In J. Klein (Hg.). *Marie von Ebner-Eschenbach: Gesammelte Werke in drei Bänden*. München: Winkler.
- Ebner-Eschenbach, M. von. (1985). *Werke in einem Band*. Berlin: Aufbau.
- Eisele, U. (1984). *Die Struktur des modernen deutschen Romans*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Emrich, W. (1963). Vorwort. In W. Emrich (Hg.). *Protest und Verheißung. Studien zur klassischen und modernen Dichtung* (2. Auflage). Frankfurt am Main/Bonn: Athenäum.
- Jäger, C. (2005). *Minoritäre Literatur. Das Konzept der kleinen Literatur am Beispiel prager- und sudetendeutscher Werke*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Klein, J. (1956). Nachwort. In J. Klein (Hg.). *Marie von Ebner-Eschenbach. Das Gemeindekind, Novellen, Aphorismen*. München: Winkler.
- Klinkert, T. (2010). *Epistemologische Fiktionen: Zur Interferenz von Literatur und Wissenschaft seit der Aufklärung*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Lahl, K. (2014). *Das Individuum im transkulturellen Raum. Identitätswürfe in der deutschsprachigen Literatur Böhmens und Mährens 1918-1938*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mechtildis, A. (1935). *Die Lebens- und Weltanschauung der Freifrau Marie von Ebner-Eschenbach*. Graz: Druckerei und Verlagsanstalt – Heinrich Stiasny's Söhne.
- Nitsch, W. (1992). *Sprache und Gewalt bei Claude Simon: Interpretationen zu seinem Romanwerk der sechziger Jahre*. Romanica Monacensia. Bd. 39. Tübingen: Narr.
- Poljakov, F. B. & Simonek, S. (2009). *Slawische Literaturen – Österreichische Literatur(en)*. Bern: Peter Lang.
- Rossbacher, K. (1992). *Literatur und Liberalismus. Zur Kultur der Ringstraßenzeit in Wien*. Wien: Jugend & Volk.
- Sand, G. (1970). *Œuvres autobiographiques. Tome I. Histoire de ma vie (1800–1822)*. Édition de George Lubin. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade, 215).
- Seeling, C. (2008). *Zur Interdependenz von Gender- und Nationaldiskurs bei Marie von Ebner-Eschenbach*. Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft. Bd. 44. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Solheim, B. (2004). *Zum Geschichtsdnken Theodor Fontanes und Thomas Manns oder Geschichtskritik in Der Stechlin und Doktor Faustus*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stanzel, F. K. (1987). *Typische Formen des Romans*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tanzer, U. (2006). Dialogisches Erzählen. Zu den Novellen Marie von Ebner-Eschenbachs. In H. Aust, H. Fischer (Hg.). *Boccaccio und die Folgen: Fontane, Storm, Keller, Ebner-Eschenbach und die Novellenkunst des 19. Jahrhunderts* (S. 155–168). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Toegel, E. (1997). *Marie von Ebner-Eschenbach. Leben und Werk*. New York/Bern: Peter Lang.
- Varga, S. (2012). *Authenticity as an Ethical Ideal*. New York/Abingdon: Routledge.
- Wege, S. (2017). Kognitive Aspekte des Erzählens. In M. Martínez (Hg.). *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 346–356). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Woodford, C. (2014). *Women, Emancipation and the German Novel 1871-1910. Protest Fiction in its Cultural Context*. New York: LEGENDA (Germanic Literatures 6).



Werteorientierung bei Herta Müller am Beispiel des Filmes *Reise der Hoffnung* von Xavier Koller*

Value Orientation by Herta Müller on the Example of the Film *Journey of Hope* by Xavier Koller

Kadir ALBAYRAK¹ , Ali Osman ÖZTÜRK² 



*Dieser Beitrag stellt die erweiterte Fassung unseres auf der internationalen GIP-Arbeitstagung mit dem Thema "Wertorientierungen. Türkisch-deutsche und deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film" vom 04. bis 06. Oktober 2018 in Istanbul mündlich gehaltenen Vortrags dar. Wir bedanken uns Inge und Otto Holzapfel fürs Korrekturlesen und weitere Anregungen ganz herzlich.

¹Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Sivas, Türkiye
²Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

ORCID: K.A. 0000-0003-2068-4932;
A.O.Ö. 0000-0003-2759-2096

Corresponding author:

Kadir ALBAYRAK,
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, 58140 Kampus, Sivas, Türkiye
E-mail: albayrak1182@hotmail.com

Submitted: 23.01.2019

Revision Requested: 08.03.2019

Last Revision Received: 22.03.2019

Accepted: 14.05.2019

Citation: Albayrak, K., Ozturk, A. O. (2019). Werteorientierung bei Herta Müller am Beispiel des Filmes *Reise der Hoffnung* von Xavier Koller. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 41, 107-121.
<https://doi.org/10.26650/sds12019-0005>

ABSTRACT (DEUTSCH)

In dem Film *Reise der Hoffnung* von 1990 des Schweizer Regisseurs Xavier Koller geht es um den Kampf der Auswanderung einer türkischen Familie aus Maraş, um ein besseres Leben in der paradiesischen Schweiz zu erreichen. Für Haydar und seine Familie stellt die Schweiz ein Land dar, in dem sie ihr Glück finden können. Um dieses Leben zu ermöglichen, begeben sich Haydar, seine Frau Meryem und eines ihrer Kinder, Mehmet Ali, auf eine gefährliche Reise von Maraş bis in die Schweiz. Die topographischen Barrieren, die Absperrungen auf der Reise eskalieren zuletzt an der Grenze der von den Alpen umgebenen Schweiz. Auch wenn die Auswanderer doch noch in der Schweiz ankommen, scheitert diese *Reise der Hoffnung* auf ein glücklicheres und besseres Leben mit dem Verlust des Kindes, das wegen der Kälte in den Bergen stirbt. Somit wird für sie die paradiesische Schweiz zum Land der Kälte und des Todes.

In unserem Beitrag werden die Veränderungen der internationalen Image-Vorstellungen über die Schweiz und deren Rolle als ein isoliertes Land aus einer bestimmten ‚räumlichen‘ Perspektive analysiert. Dabei wird auch versucht, die Frage zu beantworten, inwiefern sich die Werteorientierung der Personen in diesem Film ändert und welche Rolle die durch den Tod des Kindes verstärkte Tragik für diese Werteorientierung spielt, so wie es auch von Herta Müller in ihrem Aufsatz *Der Fisch in der Turnhalle* kritisiert wird. Herta Müller, die den Nobelpreis für Literatur erhalten hatte, kritisiert in ihrem Aufsatz, dass Koller, der sich mit der Flüchtlingsproblematik beschäftigt, den Tod des Kindes als Instrument benutzt.

Schlüsselwörter: Film, Xavier Koller, *Reise der Hoffnung*, Herta Müller, Werteorientierung

ABSTRACT (ENGLISH)

The film *Journey of Hope* by Xavier Koller (1990) tells the story of an immigration struggle of a Turkish family from Maraş (Eastern Anatolia) for a better life in paradisiacal Switzerland. Switzerland is a country where Haydar and his family can find happiness. Haydar, his wife Meryem and one of their children Mehmet Ali undertake a dangerous journey from Maraş to Switzerland in order to make this life possible. The topographical barriers of the country escalate on the Swiss border

surrounded by the Alps. Even though the immigrants arrive in Switzerland, this *Journey of Hope* for a happier and better life fails with the death of the child due to the cold of the mountains. Thus, paradisiacal Switzerland turns into the land of cold and death.

We analyze the change of Switzerland's international image and its role as an isolated country from the spatial point of view in this article. The article also tries to answer the questions as to what extent the value orientation of the characters changes and to what role the tragedy increased by the death of the child plays for this value orientation, which is also criticized by Herta Müller in her essay *The Fish in the Gym*. Herta Müller, who was awarded the Nobel Prize for Literature in 2009, criticizes in her essay, how the director who touches on the refugee problem uses the death of the child as an instrument.

Keywords: Film, Xavier Koller, *Journey of Hope*, Herta Müller, Value Orientation

EXTENDED ABSTRACT

Journey of Hope begins with a ritual scene. Yaşar and his family get a postcard from a friend showing the majestic Swiss mountains, which he refers to as a paradise of milk and butter (in Müller's words: "the mountains in the snow like cake cuts", 1992, p. 52). Yaşar sells his cattle in order to finance his journey. Yaşar then sells his belongings as he needs more money to be able to travel with his wife. However, his wife Meryem does not want to leave her children. Following his grandfather's advice, Yaşar and Meryem take their little son Mehmet Ali on the journey so as to provide a better future for him. The two also believe that Mehmet Ali can be a hope (future guarantee) for their life in Switzerland and for the children, who stay in Turkey.

From Maraş Yaşar, Meryem and Mehmet Ali first drive to Istanbul. Normally, they would have traveled by train, but since Mehmet Ali does not have a passport and only a little money, they are forced to travel to Italy on a container ship. They arrive in Naples and are taken to Milan by a truck driver from Naples. From there, they are taken by human smugglers with other refugees to the border between Italy and Switzerland, where the Swiss Alps begin. Since it is snowing, Mehmet Ali freezes to death.

Following the death of Mehmet Ali, Switzerland turns into hell for Yaşar and his family. All the paradisiacal attributes that represented Switzerland end up symbolizing the personal tragedy of this once hopeful family at the end of the film. It can be concluded that for the characters, the values change through spatial experiences.

Switzerland is a potential paradise for many who live in poor conditions. They expect to find their fortune by fleeing to rich countries like Switzerland. This wish is probably conceivable for those who grow up listening to fairy tales with happy ending. Is it really that easy to get rich in a foreign country? In *The Journey of Hope*, this dream is not easy to

achieve. The adventurous journey of Haydar and his family from Turkey to Switzerland shows us how difficult it is to leave one's home and flee to a foreign land. What is tragic is that Haydar and Meryem lose their son Mehmet Ali at the end of this journey. Based on this tragic loss, we would like to analyze in our article how values change on the journey from Maraş to Switzerland. Since the values change spatially or are bound to the space, we will first treat the geographical location and the paradisiacal image of Switzerland in connection with the considerations of the Swiss author Peter Stamm. Then we will attempt to illustrate the route taken by the characters with the help of maps. Finally, the value orientation in the film is analyzed using the value model of Arnim Regenbogen.

We analyze the change of Switzerland's international image and its role as an isolated country from the spatial point of view in this article. The article tries to answer the following questions: to what extent does the value orientation of the characters change? And to what role the death of the child plays for this value orientation, which is also criticized by Herta Müller in her essay *The Fish in the Gym*.

1. Einleitung (Zum Begriff Werte)

In dem Aufsatz *Religiöse Werte-Bildung im Pluralismus der Religionen?* behandelt Reinhold Mokrosch die Entstehung des Systems religiöser Werte. Anfangs stellt er jene Werte dar, die religiöse Bezüge repräsentieren (z.B. Gebundenheit an Gott oder an die Familie) (Mokrosch, 2013, S. 43). Im Gegensatz zu diesen religiösen Werten sind die Bemerkungen anderer Philosophen in diesem Zusammenhang für Mokrosch jedoch wichtiger. Nach seiner Vorstellung ist die Bildung solcher Werte an Zeit und Kulturgeschichte gebunden, welche ihrerseits von unterschiedlichen Gruppen und Kulturen gestaltet werden (Mokrosch, 2013, S. 44).

Mokrosch erklärt die ‚subjekt- und prozessorientierte Werte-Interpretation‘, wie sie von Arnim Regenbogen (1998) dargestellt wird. Nach ihm werden solche Werte als Relationsbegriffe bezeichnet. Sie entwickeln sich aus ‚dem gewerteten Objekt‘, ‚dem wertenden Subjekt‘ und ‚dem Wertungsakt‘. Diese Begriffe Regenbogens werden von Mokrosch wie folgt dargelegt:

Das gewertete Objekt ist in der Regel ein erwünschtes und wünschbares Gut, wie z.B. eine Gesellschaft, die als friedlich, ein Garten, der als lieblich, eine Gruppe, die als kameradschaftlich, ein Staat, der als sozial, eine Familie, die als harmonisch, eine Ehe, die als treu, eine Lehrerschaft, die als gerecht, eine Person, die als zuverlässig usw. erwünscht oder gewertet wird. [...] Erst wenn Güter ‚gewertet und bewertet werden‘, entstehen Werte. Ein Wert wird erst real im Angesicht eines gewerteten Objekts. [...] Die Werte Frieden, Lieblichkeit, Kameradschaftlichkeit, Sozialität, Harmonie, Treue, Gerechtigkeit, Zuverlässigkeit, u.a. werden erst wirklich, wenn sie den genannten Gütern anhaften und an ihnen abgelesen werden können.

Das wertende Subjekt [...] Gleichzeitig entscheidet sich das Individuum für einen bestimmten Wert und lässt andere Alternativen unberücksichtigt. Wer z.B. meint, dass jede Person zuverlässig sein sollte, rangiert Zuverlässigkeit auf die obersten Ränge seiner Wertehierarchie und lässt andere Werte absinken. [...] Das wertende Subjekt leistet nicht nur Geburtshilfe für Werte, sondern erzeugt sie sogar und stuft sie in eine individuelle, subjektive Wertehierarchie ein, - freilich nur für sich selbst. (Mokrosch, 2013, S. 44-45)

Der Wertungsakt ist ein Akt im Prozess zwischen dem gewerteten Objekt und dem wertenden Subjekt. Die gewerteten Güter können eine bestimmte, intersubjektive

Allgemeingültigkeit' besitzen, aber dieser Wertungsakt kann für jeden jeweils anders aussehen. Zum Beispiel könnte eine Familie, die im Allgemeinen als harmonisch gewertet wird, von jemandem auch als nicht harmonisch gewertet werden. Somit ist der Wertungsakt eigenständig (Mokrosch, 2013, S. 45) und subjektiv.

Zur Klärung des Wertungsaktes meint z.B. Sommer: „Wir brauchen Werte, weil sie an sich nichts sind, uns jedoch alles (Mögliche) sein können. Werte sind nicht gegeben. Werte sind gemacht. Von uns, für uns“ (Sommer, 2016, S. 163). Welsch (2007) hingegen ist der Meinung, dass die neue Skala von Werten aus dem Horizont unserer Weltverbundenheit und Weltabhängigkeit zu entwickeln sein wird, so dass die Werte eher von integrativem als von anthropozentrischem¹ Zuschnitt zu sein haben werden, und fügt hinzu, dass unsere gewohnten Werte, darunter insbesondere die der Moderne, einer Neuinterpretation im Licht des neuen, transhumanen Rahmens bedürfen (vgl. Welsch, 2007, S. 113, 114).²

Die Schweiz ist ein paradiesisches und reiches Land für viele, die unter schlechten Bedingungen in anderen Ländern leben. Diese erwarten, dass sie reich werden, wenn sie in Länder wie die Schweiz auswandern bzw. flüchten. Dieser Wunsch ist wohl denkbar für Leute, die sozusagen mit Märchen mit einem happy end aufgewachsen sind. Ob das wirklich so einfach ist, in einem fremden Land reich zu werden? In dem Film *Die Reise der Hoffnung* ist dieser Wunsch nicht so einfach realisierbar, wie man es erträumt. Die abenteuerliche Reise des Protagonisten Haydar und seiner Familie von der Türkei bis in die Schweiz zeigt uns, wie riskant es ist, in ein fremdes Land zu flüchten. Das Tragische ist, dass Haydar und Meryem am Ende dieser Reise ihren Sohn Mehmet Ali verlieren. Von diesem Verlust ausgehend möchten wir in unserem Beitrag darstellen, wie sich die Werteorientierung der Flüchtenden auf der Reise von Maraş bis in die Schweiz verändert. Da sich die Werte räumlich verändern bzw. an den jeweiligen Raum, aus dessen Perspektive man den ‚Wert‘ betrachtet, gebunden sind, werden wir nun zuerst die geographische Lage und das paradiesische Image der Schweiz im Zusammenhang mit den Betrachtungen des Schweizer Autors Peter Stamm (2016) behandeln. Danach wird versucht, die Reiseroute der Filmfiguren geographisch anschaulich zu machen. Zum

1 „Das Prinzip, dass der Mensch das Maß von allem sei (»der einzigartige Begriff, von dem man ausgehen und auf den man alles zurückführen muss«, wie Diderots Formel gelautet hatte.)“ (Welsch, 2007, S. 112)

2 „Was bedeutet dies alles im Blick auf die Werte? Erstens würde sich im Übergang zu einem transhumanen Standpunkt (und ich bin zuversichtlich, dass ein solcher Übergang sich im 21. Jahrhundert vollziehen wird) (...) de[n] Rahmen der Betrachtung grundlegend verändern. Zweitens kämen neue Werte ins Spiel. Drittens wären die herkömmlichen Werte einer Reinterpretation zu unterziehen.“ (Welsch, 2007, S. 112)

Schluss wird die Werteorientierung im Film anhand des Wertemodells von Arnim Regenbogen analysiert und der Standpunkt des Regisseurs Xavier Koller aus der Perspektive von Herta Müller (1992) zur Diskussion gestellt.

2. Über die Landschaft der Schweiz

Peter Stamm zeichnet eine kurze anthropologische Skizze der Landschaft und die damit verbundenen ‚Eigenschaften‘ der Schweiz in seinem Aufsatz „Das Land ohne [!] Eigenschaften“. Er akzentuiert ironisch, dass die Schweiz eine besondere Landschaft ist, die sozusagen selbst versucht, alles, was in ihr ist, hinauszuwerfen‘ (Stamm, 2016, S. 316-317). Zum Beispiel fließt der Rhein nur, um die Schweiz so schnell wie möglich verlassen zu können (Stamm, 2016, S. 317). Trotzdem können die Flüsse, die Seen und die Berge, welche die natürlichen Grenzen der Schweiz bilden, weder die Menschen trennen noch sie festhalten (Stamm, 2016, S. 316). Von Stamm wird die Schweiz sogar als ein „Durchgangsland“ bezeichnet, wohin die Menschen aus unterschiedlichen Gebieten kommen und sich ansiedeln. Die vier Landessprachen und die Sprachen, welche die Ausländer sprechen, indizieren das ‚Durchgangslandsein‘ der Schweiz (Stamm, 2016, S. 318). Kenner der Schweiz sagen, dass dieses Land als Ganzes zwar mehrsprachig ist (Deutsch, Französisch, Italienisch, Räto-Romanisch), der einzelne Schweizer aber in der Regel einsprachig bleibt. Weiterhin sind laut Stamm die Schweizer als reisende Nation nur „Schweizer“ im Ausland, in der Schweiz selbst sind sie etwa ‚Tessiner‘ oder ‚Zürcher‘. Deshalb ist das heimatliche Zugehörigkeitsgefühl für die Schweizer kleinräumig lokal bestimmt (Stamm, 2016, S. 318), großräumig aber sprachlich getrennt. Es gibt sozusagen mehrfache ‚Grenzen‘ innerhalb der Schweiz und gegenüber den anderen nationalen Nachbarn.

Stamm weist darauf hin, dass der Bodensee, der eine natürliche Grenze zwischen der Schweiz und Südwestdeutschland bildet, gefroren war, als er geboren wurde. Somit war damals auch diese natürliche Grenze zwischen den Ländern aufgehoben. Er fügt hinzu, dass nur die Pässe beider Länder die Menschen trennen, deren regionale Dialekte im alemannischen Raum am Bodensee zum Deutschen in Baden (Baden-Württemberg), zum österreichischen Vorarlberg und zum benachbarten Liechtenstein jedoch sehr ähnlich sind (Stamm, 2016, S. 319).

Aus diesen Gründen ist es für die Schweiz sehr wichtig, ein ‚einzigartiges‘ Land zu bleiben, denn nach Stamm hat die Schweiz als ein aus verschiedenen Teilen gebildetes

Land immer ‚Angst‘ davor, anderen Ländern zu sehr zu ähneln. Dazu meint er in seinem Aufsatz Folgendes:

Vielleicht ist die Schweiz deshalb so sehr um ihr Bild bemüht, weil sie dauernd in Gefahr ist, mit anderen verwechselt zu werden, mit Italienern, Deutschen, Österreichern oder Franzosen. Weder das Volk noch die Landschaft bilden eine Einheit, also muss ein Mythos geschaffen werden, um das Land zusammenzuhalten. Es ist der Mythos eines autochthonen Volks, das wehrhaft, aber neutral, fleißig, aber bescheiden die steilen Abhänge der Alpen bewohnt und bewirtet, Käse macht und Schokolade und teure Uhren. Wird dieses Bild angezweifelt, reagieren die Schweizer gereizt. (Stamm, 2016, S. 319)

Offenbar wegen dieses ‚Mythos‘ über die Schweiz möchte auch die Figur Haydar in dem Film in die Schweiz umsiedeln, um dort ein reiches, gemütliches und glückliches Leben führen zu können. Im folgenden Teil werden die geographische Lage der Schweiz und die Reiseroute von Haydar und seiner Familie analysiert.

3. Reise der Hoffnung

In dem mit einer rituellen Szene beginnenden Film *Reise der Hoffnung* versucht der Vater Haydar in die paradiesische Schweiz zu flüchten. In dieser Szene, in der Yaşar und seine Familie eine Postkarte, auf der die Berge der Schweiz zu sehen sind, von einer Bekannten bekommt, wird das Land von ihm als ein Paradies aus Milch und Butter bezeichnet (mit Herta Müllers Worten: „die Berge im Schnee wie Tortenschnitte“, 1992, S. 52; man vergleiche dazu die biblische Redewendung vom „Land aus Milch und Honig“). Um seine Reise zu finanzieren, verkauft Yaşar sein Vieh. Mit diesem Geld erwirbt er einen Pass und eine bestimmte Menge Schweizer Franken. Danach verkauft Yaşar aber auch sein gesamtes Hab und Gut, weil er für die Reise mit seiner Frau noch mehr Geld braucht. Im Film sagt der Vater: „Ohne Wurzeln stehst du da als Nichts.“³ Doch seine Frau Meryem möchte auch die sieben Kinder nicht verlassen. Auf Vorschlag des Großvaters nehmen Yaşar und Meryem ihren kleinen Sohn Mehmet Ali mit sieben Jahren mit auf die Reise, um ihm eine bessere Zukunft bieten zu können (sechs Kinder bleiben bei den Großeltern). Die beiden glauben daran, dass Mehmet Ali für ihr Leben in der Schweiz und für die in der Türkei verbliebenen anderen Kinder eine Hoffnung und sogar eine Garantie auf ein zukünftig besseres Leben sein könnte.

3 <https://www.zeit.de/1991/15/nur-noch-das-leben> (20.01.2019)

Von Maraş aus fahren Yaşar, Meryem und Mehmet Ali zuerst nach Istanbul. Normalerweise würden sie von dort aus mit dem Zug weiterfahren, aber weil Mehmet Ali keinen Pass hat und sie nur wenig Geld haben, müssen sie nun die Reise mit einem Containerschiff als blinde Passagiere nach Italien fortsetzen. Sie kommen in Neapel (bzw. von Izmir nach Genua)⁴ an, und von Neapel aus nimmt sie ein Lastwagenfahrer in seinem LKW mit nach Mailand. Von dort aus werden sie und andere Flüchtlinge von Menschenschmugglern bis an die Grenze zwischen Italien und der Schweiz gebracht, an der die Schweizer Alpen beginnen. Da sie aber kein Visum für die Schweiz haben, werden sie abgewiesen und zurückgeschickt.

Die Familie von Yaşar und andere Flüchtlinge müssen die Alpen also illegal und zu Fuß überqueren, um die Schweiz zu erreichen. Da es plötzlich sehr kalt wird und schneit, erfriert Mehmet Ali elendiglich.

Plötzlich werden die Alpen der „paradiesischen Schweiz“ zu einem „Kerbela“⁵ für Yaşar und seine Familie. Mit dem Tod von Mehmet Ali verwandelt die Schweiz sich in eine Hölle, und die Hauptfigur verliert nicht nur den Sohn, sondern auch die Lebenshoffnung, die Hoffnung auf ein besseres Leben – und auf ein Leben überhaupt.

Geographisch gesehen reisen die Figuren des Filmes bis nach Italien, ‚angenehmer‘ als im Vergleich zu der Reise von Mailand bis in die Schweiz. Die Grenzenlosigkeit des Wassers erleichtert die anstrengende Reise der Personen bis nach Italien. Dagegen fällt es ihnen sehr schwer, durch die von den verschneiten Alpen begrenzte Schweiz, „zu waten“, da diese eben nicht vom Wasser umgeben ist. Die Berge bilden eine feste Grenze, die zu überqueren fast unmöglich ist, während das Wasser eine durchlässige Grenze bildet. Von solchen übertragenen Bildern und Sprachbildern mit übertragenem Sinn lebt der Film. Und aus dieser Perspektive heraus steht die Schweiz mit ihrer geographischen Lage für eine „Heterotopie“.⁶ Laut Michel Foucault sind Heterotopien „Systeme von Öffnungen und Schließungen“, und dort eintreten darf nicht jeder (Foucault, 1992, S. 44). Dieses System wird von Foucault wie folgt dargestellt:

4 Filmfassungen und Filmvorlagen haben manchmal unterschiedliche Angaben, auf die es hier nicht ankommt.

5 Kerbela ist eine in der Wüste liegende Stadt im Irak. In der Schlacht von Kerbela wurden im Jahre 680 Hussein (Enkel des Propheten Mohammed) und auch seine 70 Anhänger von Yezid dahingeschlachtet (vgl. Topel, 2015).

6 Vgl. Albayrak (2017, S. 133-151).

Die Heterotopien setzen immer ein System von Öffnungen und Schließungen voraus, das sie gleichzeitig isoliert und durchdringlich macht. Im Allgemeinen ist ein heterotopischer Plan nicht ohne weiteres zugänglich. Entweder wird man zum Eintritt gezwungen, das ist der Fall der Kaserne, der Fall des Gefängnisses, oder man muss sich Riten und Reinigungen unterziehen. Man kann nur mit einer gewissen Erlaubnis und mit der Vollziehung gewisser Gesten eintreten. (Foucault, 1992, S. 44)

Die geographische Lage der Schweiz wirkt sich auch auf deren Literatur aus. Yıldız Ecevit stellt fest, dass „Engegefühl“ und „Flucht“ zwei wesentliche Motive der Schweizerdeutschen Literatur sind. Als ein kleines Land ist die Schweiz rings von hohen Bergen umgeben und damit strikt begrenzt auf eine Fläche von ca. 42.000 m². Dazu spielen auch die Entfernung zum Meer und die Situation relativ kleiner Städte eine wichtige Rolle hinsichtlich dieser beiden Motive (Engegefühl und Flucht), die sowohl bei den Menschen in der Schweiz als auch in deren Literatur deutlich werden (Ecevit, 1991, S. 163). Die geographische Geschlossenheit der Schweiz in der Realität stimmt mit der Lage der Schweiz in der fiktiven Welt überein, wie es auch in dem Film *Reise der Hoffnung* (1990) dargestellt wird. Für die Personen, die in die Schweiz flüchten, ist es sehr schwer, überhaupt das von den Alpen umgebene Land zu erreichen.

Für den Protagonisten Yaşar und seine Familie endet die *Reise der Hoffnung* mit einer Katastrophe. Wie es auch auf einem der Filmplakate angedeutet wird („Ein Mann auf einem Stein. Er sitzt auf den Schuhsohlen, berührt den Stein mit dem Hintern nicht. Vor seinem Gesicht und hinter seinem Rücken steht leere blaue Luft. Der Mann sitzt im kalten Himmel, im Gebirge.“ [Müller, 1992, S. 52]), zerfallen alle paradiesischen Attribute, die für die Schweiz stehen, am Ende des Filmes durch das tragische Geschehen für die Familie, woraus gefolgert werden kann, dass die Werte für diese Personen vom jeweiligen Raum abhängen und sich durch die Erfahrungen in diesem Raum verändern.

Im Folgenden werden wir versuchen, die Sicht auf Wertekriterien von Mokraş auf den Film *Reise der Hoffnung* anzuwenden. Im Zusammenhang mit dem Film-Inhalt können drei ‚bewertete Objekte‘ genannt werden. Diese bestehen aus dem Kind (Mehmet Ali), der Schweiz und der Heimat (Türkei bzw. Kahramanmaraş). Die ‚wertenden Subjekte‘ sind der Großvater, die Mutter Meryem, der Vater Haydar und die Menschenschlepper, die Schleuserbande. Für den Großvater ist die Bindung an Heimat und Familie wichtig, Meryem möchte ihre Kinder nicht verlassen und ohne sie in die Schweiz einwandern, und Haydar träumt von einem reichen Leben in der paradiesischen Schweiz. Um in der

Schweiz leben zu können, möchte er fast auf alles in seinem Leben verzichten, was er hat. Die Frage nach den ‚Werten‘ der Menschenschlepper (ob religiös⁷, etwa aus Nächstenliebe, oder human [oder eben wegen des Geldes]), muss hier offen bleiben.

Das wertende Subjekt	Das gewertete Objekt
Haydar (Vater)	Schweiz, reich sein, besseres Leben Kinder (?)
Meryem (Mutter)	Kinder, Familie
Großvater	Familie, Heimat
Menschenschmuggler	Geld

Ausgehend von dieser Werte-Tabelle muss nun beantwortet werden, wie der Wertungsakt zwischen diesen beiden Relationen funktioniert. Je nach der Sicht der Figuren ändern sich nämlich die Werte. Die Schweiz, die für Haydar ein paradiesisches Land ist, hat keine Bedeutung für Meryem. In dem Film verkommt der Wert der Schweiz zunehmend, als Haydar, Meryem und ihr Sohn Mehmet Ali die mit Schnee bedeckten Alpen zu Fuß zu überqueren versuchen. Das paradiesische Land, das jetzt mit Schnee und Kälte als ein Ort des Todes entlarvt ist, wird von Haydar als „Kerbela“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang kann daraus gefolgert werden: Alle an einen Ort gebundenen utopischen Werte für die paradiesische Schweiz (als gewertetes Objekt) in den Vorstellungen von Haydar (als wertendes Subjekt) zerfallen angesichts der Konfrontation mit dieser Realität. Ein positives Vorurteil über die Schweiz verändert sich in ihr Gegenteil durch die eigene Erfahrung.

7 Mokrosch bietet in seiner Arbeit auch eine Klassifizierung für diese Werte auf religiöser Basis, die er in drei Kategorien einteilt, nämlich: christlich-konfessionsreligiöse, allgemeinreligiöse und inter-religiöse Werte (Mokrosch, 2013, S. 48-49). In dem Film lassen sich keine Unterschiede im Zusammenhang mit der von Mokrosch vorgelegten Klassifizierung feststellen, da die Menschenschmuggler die Flüchtlinge sich hilflos in den Alpen verirren lassen. Sie töteten sogar den einzigen Wegführer, der den Flüchtlingen den Weg durch die Alpen in die Schweiz zeigen soll, so dass ihr aussichtsloser Versuch, den Weg in die Schweiz zu finden, am Ende mit dem Tod des Kindes Mehmet Ali zum Scheitern verurteilt ist. Wenn man diesen Tatbestand betrachtet, ist es evident, dass für die Menschenschmuggler keine ‚religiösen‘ Werte bestehen. Damit erscheint auch eine entsprechende Klassifizierung kaum relevant.

4. Werteorientierung bei Herta Müller⁸

Die Konstellation des wertenden Subjekts und des gewerteten Objekts bzw. des Wertungsaktes bei Herta Müller (1992) sieht ganz anders aus: ‚Das wertende Subjekt‘ ist vor allem die Autorin selbst als Zuschauerin des Filmes. Sie beobachtet dabei aber auch die anderen Zuschauer im Kinosaal, denen der Film vorgeführt wird. Sie sucht die weinenden Gesichter und misst ihre Wertung an deren Reaktion auf den Inhalt bzw. den katastrophalen Tod eines unschuldigen Kindes. Herta Müller spielt damit die Rolle einer zweifach Wertenden, sie analysiert die Wertung der Zuschauer und zudem deren Weinen kritisch, wenn diese auf den Tod eines unschuldigen Kindes reagieren.

Ich hätte weinen müssen und hatte nicht geweint. Ich hatte stur und verbissen im Hals bis zu der Stelle im Schädel, wo das Hirn klopft, das Weinen nicht zugelassen. Ich hatte mich in mir selber mit dem Rücken zu mir gesetzt. (Müller, 1992, S. 54)

In diesem Sinne verurteilt Herta Müller auch den Wertungsakt des Filmemachers, dessen Art und Weise der Behandlung der Flüchtlingsfrage sie als „Masche“ (Trick) kritisiert. Ihrer eigenen Wertung/Meinung nach ist das behandelte Problem, unter dem nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene leiden, an sich schlimm genug, und um dieses deutlich zu machen, hätte der Regisseur nicht ein Kind instrumentalisieren müssen. Gerade diese „Masche“ macht die Wertung der Verfilmung auch hinsichtlich der Zuschauer fragwürdig:

...ich habe mich geärgert, (...) Seine [des Kindes] Unschuld wird so ins Licht getetzt, dass sie zum Heiligenschein hinaufgehoben, also aus der Glaubwürdigkeit herausgezerrt wird. [Die Masche] tut so, als wäre es eine Kleinigkeit, dass Erwachsene halb oder ganz mit dem Leben bezahlen. (Müller, 1992, S. 53)⁹

-
- 8 Die 1953 in Rumänien geborene Schriftstellerin H. Müller studierte von 1973 bis 1976 an der Universität Timișoara Germanistik und Romanistik. Ab 1976 arbeitete sie als Übersetzerin in einer Maschinenfabrik, wurde allerdings 1979 nach ihrer Weigerung, mit dem rumänischen Geheimdienst Securitate zusammenzuarbeiten, entlassen. Sie reiste 1987 mit ihrem damaligen Ehemann Richard Wagner nach Deutschland aus und lebt jetzt in Berlin. Ihre Werke thematisieren vor allem das Leben der Schwaben und der Menschen in ihrem Banater Heimatdorf. Nachdem sie nach Deutschland ausgereist ist, bearbeitet sie auch ihre migrantischen Erfahrungen und Probleme der Auswanderung (vgl. Öztürk, 2018, S. 251ff).
- 9 Erinnert sei hier an das großes Aufsehen erregende Foto des toten Flüchtlingsjungen Aylan Kurdi, dessen Familie ursprünglich aus Kobane nach Kanada fliehen wollte – aber kein Visum bekam: <http://www.spiegel.de/panorama/toter-aylan-kurdi-familie-wollte-nach-kanada-fliehen-a-1051233.html> (11.01.2019). Dieser bei Herta Müller „Masche“ genannte Trick von Xavier Koller aus dem Jahre 1990, die Kindesunschuld ins Licht zu hetzen, um bei Zuschauer Mitleidgefühl für Flüchtlinge zu erregen, wurde von der Autorin schon 1992 bloßgestellt. Sie findet die Instrumentalisierung des Kindestodes (bzw. der Kinderliebe) nicht richtig. Doch ist es noch im Jahre 2015 (25 Jahre nach dem Film *Reise der Hoffnung*) bedauerlich, dass man, um die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Flüchtlingswelle wegen des Bürgerkriegs in Syrien zu lenken, immer noch den Tod eines Kindes (gemeint ist *Aylan Kurdi*) inszenieren muss (vgl. Duschek, 2015, S. 4; Yenidünya, 2016, S. [1]).

Das wertende Subjekt	Das gewertete Objekt
Zuschauer	Unschuld des Kindes
Autorin (Herta Müller)	Schuld (?) der Flüchtlinge
	Schmerz der Erwachsenen
	Unschuld des Kindes
	Schweiz als ein „sattes“ Land (s. Müller, 1992, S. 53)

Herta Müllers Wertungsakt kann man nur vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung als Betroffene von Aus- und Einwanderung verstehen. Sie glaubt, dass Erwachsene, „die man in satten Ländern so leichtfertig ‚Wirtschaftsflüchlinge‘ nennt“, nicht einfach auf der Flucht umsonst ums Leben kommen, nein,

Ich kenne viele Menschen, die durch Stacheldraht gekrochen sind um ihr Leben, durch Donau geschwommen sind um ihre Leben, in versiegelten Güterzügen gefahren sind um ihr Leben. (...) Denn vor der Flucht ist der, der sich losreisst, schon lange gezeichnet. (...) Wenn er sein Leben aufs Spiel setzt, muss er den Halt zerdrücken. Nur ganz im Zweifel kann er Frau und Kind und Freunde und sich selbst hinaus aus dem Tag in fernere Bahnen rücken. Es heisst dann ‚Wiedersehen.‘ (Müller, 1992, S. 53f.)

Die Frage, ob Herta Müller hier zu Recht den Film kritisiert, kann an sich offen bleiben. Darum geht es hier nicht, sondern um die Tatsache unterschiedlicher Wertung entsprechend den unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen. Der Film beruht nämlich auf einem tatsächlichen Geschehen im Oktober 1988 mit dem tragischen Kältetod eines türkischen Jungen in der Schweiz am Splügenpass. Die Gruppe wurde vom Wintereinbruch überrascht.¹⁰ Im Film sagt das Kind zuletzt: „Papa, ich bin müde. Ich friere. Lass uns wieder nach Hause gehen.“¹¹ Der Vater wurde verhaftet, die anderen Flüchtlinge in die Türkei ausgewiesen, und erst später wurde die kriminelle Gruppe der Schlepper verhaftet. Als der Vater gefragt wird, was ihn in die Schweiz gebracht habe, antwortet er (im Film): die Hoffnung. Dieses reale Geschehen wollte der Regisseur Xavier Koller mit seinem Film als fiktive Geschichte neu gestalten.¹²

10 <https://der-andere-film.ch/filme/filme/titel/pqrs/reise-der-hoffnung> (20.01.2019)

11 <https://www.srf.ch/kultur/im-fokus/der-archivar/reise-der-hoffnung-vom-familiendrama-zur-oscar-sensation> (20.01.2019)

12 Xavier Koller, geb. 1944 in Ibach, Schwyz, in der Schweiz, drehte die erste Filmfassung 1990, und diese wurde 1991 mit dem Oscar für den besten fremdsprachigen [nicht-englischen] Film ausgezeichnet. Xavier Koller hat viele weitere Filme produziert und lebt seit 1991 in Los Angeles. Er hat eine Ausbildung als Schauspieler und Regisseur und wirkte an verschiedenen Theatern in der Schweiz und in Deutschland.

Anmerkungen des Regisseurs Xavier Koller zur Entstehungsgeschichte des Films im Oktober 1988:

Tragisches Ende einer illegalen Einwanderung in die Schweiz. Am Splügenpass ist in der Nacht auf Donnerstag ein siebenjähriger türkischer Knabe, der sich mit seinen Eltern zu Fuss auf den Weg in die Schweiz befand, an Erschöpfung und Unterkühlung gestorben. Gemäss Bündner Staatsanwaltschaft hatten Schlepper eine Gruppe von zwölf Ausländern von Mailand zum Splügenpasse gefahren und sie trotz Schneefalls und Kälte auf den Weg in die Schweiz geschickt. (...) Diese Meldung machte mich [Xavier Koller] sehr betroffen. Ich überlegte mir, welche Lebenssituation oder welche Utopie wohl diese Hoffnung auf ein besseres Leben fern der Heimat geschürt haben mochte. Wer hatte diese Menschen dazu verführt, ihr bescheidenes Hab und Gut für eine noch bescheidenere Menge Geld zu veräußern, um sich den illegalen Weg ins Paradies zu erkaufen? Diese Geschichte, den wahren Ereignissen frei nachempfunden, erzählt der Film.¹³

Der Regisseur setzt den Fokus seines Filmes (im Zusammenhang mit der Frage illegaler Migration) ebenfalls auf ein Kind als Werteobjekt (da jeder Zuschauer und jeder Rezipient irgendwie etwas mit Kindern zu tun hat – und weil es der Realität seiner Vorlage entspricht), um die Aufmerksamkeit der Zuschauer auf sein Produkt (Film) bzw. auf das Flüchtlingsproblem zu lenken. Gerade dieses vom Regisseur (als wertendem Subjekt) ausgesuchte Kind (als gewertetes Objekt) wird von der Autorin Herta Müller kritisiert, da es sozusagen als „Futtermittel“ benutzt wird, um den abgestumpften Gefühlen der Menschen wieder einen Hauch zu verleihen, um nicht zu sagen diese zurück „ins Leben zu rufen“. Das nennt sie zu Recht „die Masche des Kindes“, dass man nämlich die Kindesunschuld ins Licht „hetzt“ (wie sie sagt), sie zum Heiligenschein emporhebt und damit aus der Glaubwürdigkeit herauszerrt. „[Diese Masche] tut so, als wäre es eine Kleinigkeit, dass Erwachsene halb oder ganz mit dem Leben bezahlen.“ (Müller, 1992, S. 53) Stattdessen zeigt man, um Mitleid zu ernten, den Tod (die Leiche) eines Kindes! Das ist die Tragik der Menschheit von heute. Das ist eine Art Wertekollaps! Herta Müller kritisiert die filmische Rolle des Kindes (allerdings offenbar ohne die Realität der Vorlage in Betracht zu ziehen). Als Kunstform habe der Film die Grenzen akzeptabler Werteorientierung einzuhalten (ob sich die reale Welt auch an solche ‚moralischen‘ Grenzen hält, bleibt eine offene Frage).

13 <https://www.seniorweb.ch/knowledge-article/ein-film-aktueller-denn-je> (20.01.2019)

5. Schlussfolgerungen

Der Film behandelt das Problem der illegalen Einwanderer (Flüchtlinge), die, aus welchem Grund auch immer, ihre Heimat verlassen. Aus der Perspektive der Protagonisten im Film werden einige Begriffe, Gegenstände, Institutionen und moralische, religiöse und familiäre ‚Objekte‘ als Werte hochgeschätzt. Wir beschränken unseren Blick hier auf die letzteren: auf Familie und Kind und auf eine bessere Zukunftsperspektive. Diese zu eröffnen ist die Aufgabe des Vaters als Familienoberhaupt. Wenn er alleine, nur um Geld zu machen, um reich zu werden, agieren würde, würde er Frau und Kind nicht mitnehmen. Er hat es sich jedoch anders überlegt, riskiert damit aber sein ganzes Unternehmen, weil er offenbar glaubt, dass das Kind der wichtigste Bestandteil der Familie ist. Das Kind als der Kern seiner Werteorientierung ist personifizierte Hoffnung.

Wir verstehen bei der Beobachtung von Herta Müller, dass sie beim Anblick des weißen Kreuzes in der Schweizer Fahne sozusagen das Verdrehen von Schmerz in Schuld sieht – aus dem hilfespendenden roten Kreuz im weißen Feld wird das Gegenteil der Schweizer Fahne: weißes Kreuz auf rotem Grund. Wir verstehen, dass bei ihr das Verdrehen der ‚entfernten Nähe‘ in ‚nahe Distanz‘ gleichkommt mit diesem Umschlagen von Schmerzgefühlen in Schuldgefühle, und daraus erwächst eben auch die Beschuldigung des Vaters gegenüber den Schweizerischen Behörden. Der Schluss der Handlung: „Haydar, dem man Verletzung seiner Obhutspflicht vorwirft, wird festgenommen und ins Gefängnis gebracht“. (Abo Youssef & Wieczorek [o.J.], S. 6) Auf das Kind wird anscheinend von allen wertenden Subjekten aus ein hoher Wert gelegt; das Kind als gewertetes Objekt wird dagegen von allen Seiten (so meint Herta Müller) nur als ein Instrument missbraucht, um Gefühle und Einstellungen zu manipulieren.

Finanzielle Förderung: Die Autoren erhielten keine finanzielle Unterstützung für diese Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Abo Youssef, D. & Wieczorek, L. (o.J.). *Forschung und Entwicklung „Filme mit dem Thema Migration“*: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/dienstleistungen/dlc/downloads/filmheft_reise_der_hoffnung.pdf (11.01.2019).
- Albayrak, K. (2017). Peter Stamm'ın "Böylesi Bir Günde" Adlı Romanı Üzerine Heterotopolojik Bir Analiz. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 133-151. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7262>.

- Duschek, H. (2015). *Flüchtlings-Programm und rechtsfreie Räume, Teil 21* Wie die Presse arbeitet, um die „Willkommenskultur“ anzukurbeln: „Aylan Kurdi“, 02.09.2015 (Teil 1) <http://www.gralsmacht.com/wp-content/uploads/2015/12/1788-artikel.pdf> (02.10.2018)
- Ecevit, Y. (1991). *İsviçre-Alman Edebiyatı*, Istanbul: Ara Yayıncılık.
- Foucault, M. (1992). „Andere Räume“. In Barck, Karlheinz u.a. (Hg.), *Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34-46). Leipzig: Aisthesis.
- Frederiksen, A. (5.4.1991). *Nur noch das Leben*. In *Zeit Online*. <https://www.zeit.de> › DIE ZEIT Archiv › Jahrgang 1991 › Ausgabe: 15 (20.01.2019).
- Mokrosch, R. (2013). Religiöse Werte-Bildung im Pluralismus der Religionen? In Elisabeth Naurath u.a. (Hg.), *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung* (S. 43-63). Göttingen: V & R Unipress Verlag.
- Müller, H. (1992). Der Fisch in der Turnhalle. In *Eine warme Kartoffel ist ein warmes Bett*. (S. 52-55) Hamburg: Europäische Verlagsanstalt
- Öztürk, A. O. (2018). Transfer der Sprachbilder und -strukturen bei Emine Sevgi Özdamar und Herta Müller. Eine vergleichende Studie. Andrea Bánffy-Benedek, Gizella Boszák, Szabolcs János, Ágota Nagy (Hrsg.) *Netzwerke und Transferprozesse. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Beiträge der VII. Internationalen Germanistentagung an der Christlichen Universität Partium, Oradea, 8.–9. September 2016*. Großwardeiner Beiträge zur Germanistik, 14. (S. 249-267). Wien: Praesens Verlag.
- Regenbogen, A. (1998). *Sozialisation in den 90er Jahren. Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen*. Opladen: Leske und Budrich (Habilitationsschrift, Universität Osnabrück, 1993).
- Reise der Hoffnung. <https://der-andere-film.ch/filme/filme/titel/pqrs/reise-der-hoffnung> (20.01.2019)
- Reise der Hoffnung. <https://www.srf.ch/kultur/im-fokus/der-archivar/reise-der-hoffnung-vom-familiendrama-zur-oscar-sensation> (20.01.2019)
- Sommer, A. U. (2016). *Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Stalder, H. (2016). Ein Film: aktueller denn je! In *seniorweb*. <https://www.seniorweb.ch/knowledge-article/ein-film-aktueller-denn-je> (20.01.2019)
- Stamm, P. (2016). *Die Vertreibung aus dem Paradies. Bamberger Vorlesungen und verstreute Texte*, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Topel, H. (2015). Die Schlacht von Kerbela und ihre machtideologische Mystifizierung. https://www.deutschlandfunk.de/politik-und-islam-die-schlacht-von-kerbela-und-ihre.886.de.html?dram:article_id=340980 (11.01.2019).
- Welsch, W. (2007). Jenseits der Ästhetisierung – ein anderer Rahmen für die Betrachtung der Werte. In Jérôme Bindé (Hg.). *Die Zukunft der Werte. Dialoge über das 21. Jahrhundert* (S. 100-114). Sinzheim: Suhrkamp Verlag.
- Yenidünya, C. (2016). *Göçmen Krizi ve Türkiye/AB Yaklaşımları (1)* <https://link.medium.com/L6sXEns5mV> (11.01.2019)
- Das kurze Leben des Alan Kurdi (03.09.2015) <http://www.spiegel.de/panorama/toter-aylan-kurdi-familie-wollte-nach-kanada-fliehen-a-1051233.html> (11.01.2019)



Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode und Bebels Kritik am Orientalismus

Mohammedan-Arabic Cultural Period and Bebel's criticism on orientalism

Pınar AKKOÇ¹ 



¹Lecturer, Özyeğin Üniversitesi, Yabancı
Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye

ORCID: P.A. 0000-0002-3978-1874

Corresponding author:

Pınar AKKOÇ,
Özyeğin Üniversitesi, Çekmeköy Kampüsü,
Nişantepe, Orman Cd. 34794, Çekmeköy,
İstanbul, Türkiye
E-mail: pinarakkoc@gmail.com

Submitted: 03.01.2019

Accepted: 28.02.2019

Citation: Akkoc, P. (2019). Die
mohammedanisch-arabische
Kulturperiode und Bebels Kritik am
Orientalismus. *Alman Dili ve Edebiyatı
Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und
Literatur*, 41, 123-134.
<https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0002>

ABSTRACT (DEUTSCH)

Bedeutende Denkfiguren des Westens, die ausgehend von dem Aufstieg des Kapitalismus insbesondere zu Zeiten der Frühmoderne sehr auf die immer stärker werdenden europäischen Stadtstaaten und das durch diese herbeigeführte Kulturgut fokussiert waren, haben den Osten zumeist als in sich konstant bleibend und den gesellschaftlichen Charakter östlicher Kulturen als despotisch definiert. In einer Phase, in der der Kapitalismus mit Hilfe des Kolonialismus noch mehr an Macht gewann, war der Osten nicht mal mehr ein Rivale, sondern gelang unter die Herrschaft der westlichen Mächte, sodass die Gegenübersetzung von westlichen und östlichen Werten und deren Gedankengut so gut wie nicht mehr möglich war. In einer solchen von der Mehrheit der Intellektuellen des Westens akzeptierten Herangehensweise dominierten Atmosphäre ist es besonders von Belang, wie die Sozialisten Europas bzw. Deutschlands, die das Bürgertum in ihrem eigenen Land von Grund auf kritisierten, den Osten rezipierten. Der Orientalismus diente sicher nicht nur dazu, den Osten abzuwerten. Die besondere Hervorhebung westlicher Werte, die das Bürgertum repräsentierte, diente auch als Mittel zur Unterdrückung der Arbeiterklasse in westlichen Ländern. Aus diesem Grund haben führende Sozialisten Europas den Orientalismus kritisiert, der als Denkweise ein Produkt kapitalistischer Prozesse ist. Dieser Aufsatz befasst sich mit dem Werk *Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode* von August Bebel mit der Absicht, aufzuzeigen, inwiefern Bebel den Osten neu definiert und mit seiner Kritik am Orientalismus die Probleme des westlichen Gedankenguts unterstreicht. In diesem Zusammenhang ist es Ziel dieser Arbeit, darauf hinzuweisen, dass Bebels so frühe Kritik am Orientalismus angesichts der heute noch immer präsenten abwertenden Haltung gegenüber dem Orient wegweisend sein kann.

Schlüsselwörter: August Bebel, Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode, Orientalismus, deutsche Sozialisten, Orient

ABSTRACT (ENGLISH)

Significant intellectuals of the West, who were especially during the rise of capitalism very much focused on the ongoing growth of powerful European states and the newly emerging cultural atmosphere, concentrated on defining the East as

unchanging and the societies of the Eastern world as despotic and tyrannical. During the transition period from capitalism to colonialism the Europeans were seeking more and more power, the East was certainly not a rival any more and it was legitimate to regard the East as inferior whereas the predominance of Western norms was agreed upon. During such a period, in which this idea of the surrogate Europe was accepted by the majority of Western actors, it is interesting to have a look at the European socialists and their way of perceiving the East as the orientalist perception did not only function as a way of depreciating the East but also as a way of creating an atmosphere which resulted in the Western bourgeois social norms rule over European countries. Granting a privilege to these norms was a tool to oppress the working class. Because of this reason it was important for the socialists in Germany to try to overcome orientalism. This present study deals with the *Mohamedan Arabic cultural period* by the German socialist August Bebel with the intention to point out how Bebel tries to give a new definition to the East and to defeat the orientalist point of view. The aim is to show that Bebel's criticism on orientalism is still valid and can play a guiding role in connection to the everlasting derogatory attitude towards the East.

Keywords: August Bebel, Mohamedan-Arabic Cultural Period, orientalism, German socialists, Orient

EXTENDED ABSTRACT

During the rise of capitalism, European countries were eager to gain more power by exploiting the so-called non developed countries, which were supposed to have a retrogressive tendency. In order to be able to justify colonialist aims, the West created an imaginative East, which was inferior to the West. This attitude helped the West – as Said says – to define Europe as a contrast to the image or the idea of the East they created in their minds. This attitude is called orientalism and it is a manmade discourse which functions as a way of conceptualizing a distinction between the West and the East. It results in the positioning of the West as superior to the East which was followed by the Eurocentric view. The praising of the Western world with its norms and cultural heritage functioned as a way of creating a hegemony over other countries, which did not only occur in the form of dominating them but was also a way of oppressing the working class within Europe. The rise of capitalism changed the bourgeois society and formed new class distinctions and conflicts. The so called German *Bürgertum* gained power and the conditions of the working class got worse. However, at the same time it was a period in which the working class became organized into parties and trade unions. During such a period, in which the idea of the surrogate Europe was accepted by the majority of Western actors, it is interesting to have a look at the European socialists. August Bebel who was one of the founders of the German Social Democratic Party (SPD) played a leading role in defeating the colonial aims of the German Kaiserreich under Otto von Bismarck. Bebel saw the connection between orientalism which helped the West to legitimize their colonial aims and the oppression of the workers. The dominating bourgeois norms in the West which were supposed to be superior to the Eastern cultural norms were used as a tool by the institutions of the powerful German state. Hence it was important for the socialists in Germany to try to overcome orientalism. For this reason Bebel devoted

himself to the study of the *Mohammedan Arabic cultural period*. With his work Bebel tries to throw light on the imaginative perception of the East and show the historical truth about the cultural heritage in the East. To be able to do this he chooses to focus in his work on the Mohammedan period, where the Arabic culture went through a very progressive era. It was a time of scientific production and there was an attempt of reigning a state determined by progress and civilization, where people profited from a variety of rights and opportunities. In his work Bebel describes the Mohammedan period and everyday life in this time by giving details about different institutions and social groups. Having represented the era and shown that things were not the way they were assumed to be, Bebel reflects the point of view that if the Mohammedan period had not happened, the European Renaissance would not have taken place. This idea is revolutionary in the sense that it regards the East as the origin and the starting point of all modern achievements and accepts it as the source which enabled Europe to reach the level they have reached. Bebel's criticism on orientalism and his radical way of dealing with the historical truths about the East is of great importance and can function as a guiding work even today, in a world where the Eurocentric point of view is still valid.

1. Einleitung: Orient und Orientalismus

Orientalismus als eine Form der Wahrnehmung verkörpert die Auseinandersetzung Europas mit dem Orient. Diese Auseinandersetzung ist aus der Perspektive Europas ein Versuch der Definierung des „Anderen“. Der Orient, der unbekannt und nicht weitestgehend erforscht ist, bleibt für Europa bis ins 20. Jahrhundert fremd. Der Ausgangspunkt bei dieser Herangehensweise ist, dass es sich schlicht ausgedrückt um eine nichteuropäische geographische Gegend und Kultur handelt, die dadurch zu kennzeichnen ist, dass sie einfach nur anders ist. In seinem aufsehenerregenden Werk *Orientalismus* erfasst Edward Said dieses Phänomen:

Noch immer ist das Morgenland leichter mit Hilfe der Imagination zu bestimmen als durch ein Studium von Landkarte [...] Es sind bildhafte Vorstellungen, die unser Urteil über diese Landschaft, ihre Bewohner und ihre Kultur oft mehr bestimmen als konkrete Erfahrungen. (Said, 2009, S. 10)

Dieser Prozess der Definierung des Anderen ist, wie Said in seinem Werk umfassend darlegt, ein Weg, sich selbst zu definieren. Es dient zur Konstruktion des Okzidents mithilfe der Hervorhebung der Unterschiede zwischen dem selbst und dem Anderen. Besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und in der Übergangsphase zum 20. Jahrhundert fungiert die Beschäftigung Europas mit dem Orient als ein wichtiges Medium bei der Entwicklung neuer moderner Staaten. Durch den Aufstieg des Kapitalismus und das sich immer stärker etablierende Bürgertum wurde in Europa das Kulturgut neu konzipiert. Bei der Konzipierung einer neuen Identität spielt in Europa die Gegenüberstellung von westlichen und östlichen Werten eine große Rolle. Mithilfe eines Diskurses, schafften europäische Denker eine imaginative Differenz zwischen dem Orient und dem Okzident. Diesem eurozentrischen Diskurs zufolge repräsentiert Europa den Fortschritt, während der Orient das für die Menschheit Rückschrittliche vertritt. Dabei wird angenommen, dass der Orient zurückgeblieben und unterlegen sei. Europa dagegen verkörpere alles Moderne und Fortschreitende. Insbesondere zu Zeiten der Frühmoderne wurde der Osten als in sich konstant bleibend und despotisch definiert. Es blieb jedoch nicht dabei. Diese Definition bot dem Okzident ein Grund zur Rechtfertigung für die Kolonialisierung einer großen Anzahl von Ländern, die die sogenannten orientalistischen Eigenschaften nachwiesen. Es handelt sich also nicht um eine harmlose Definierung eines Gegenbildes, sondern dieses Konzept des Anderen fungiert als ein erster Schritt des Kolonialismus.

An dieser Stelle ist es wichtig, festzuhalten, dass der Kolonialismus in einer Periode hervortrat, in der der Kapitalismus an Macht und Aufschwung gewann, was bedeutet, dass binnenländische Zustände ebenfalls davon beeinträchtigt waren. Es ist eine Phase, in der das deutsche Kaiserreich ihre Institutionen ausbaute und ein Prozess der Staatsbildung im Zuge war. Der sich immer stärker entfaltende Kapitalismus veränderte die bürgerliche Prägung der Gesellschaft. Neue Typen von Bürgern traten in der Form von Unternehmern hervor und setzten neue Modelle innerhalb der Gesellschaft in Gang. Der Historiker Jürgen Kocka macht folgende Feststellung über diese Entwicklung:

Einerseits trugen die im internationalen Vergleich recht frühe Demokratisierung des Reichstag-Wahlrechts, die Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten durch soziale Bewegungen und Massenparteien (insbesondere SPD), die Universalisierung der Schulbildung und der seit den 1860er Jahren beobachtbare Anstieg des Lebensstandards dazu bei, dass die [...] Chancen tatsächlich begannen [...] zu wirken [...] Andererseits veränderte sich das Bürgertum [...] Um so konstitutiver für das Bürgertum wurde seine Abgrenzung nach unten, gegenüber den wenig gebildeten und den besitzarmen Schichten. (Kocka, 1988, S. 53)

Wie Kocka es auch andeutet, handelt es sich dabei um eine Phase, in der die Arbeiterklasse in den Städten Europas sehr schlechten Bedingungen ausgesetzt war und dadurch bald ein von Arbeiterbewegungen und Aufständen geprägter Zeitabschnitt folgte. In Deutschland mündeten revolutionäre Bewegungen zwar nicht in einer nationalen Revolution, jedoch hatten sie zur Folge, dass die Arbeiter viel besser organisiert waren. In seiner Einleitung zu Karl Marx' *Klassenkämpfe in Frankreich 1848-1850* schreibt Friedrich Engels, dass der Schwerpunkt der Arbeiterbewegung sich nach der Niederlage der Kommune von Frankreich nach Deutschland verlegt hatte. Mit dem im Jahre 1866 eingeführten Stimmrecht machte sich der Aufschwung der Arbeiterbewegung in dem Wachstum der SPD bemerkbar. Dieses Wachstum präzisiert Engels mit der Angabe von konkreten Zahlen:

[...] Unter dem Druck des Ausnahmegesetzes, ohne Presse, ohne äußere Organisation, ohne Vereins- und Versammlungsrecht, nun fing die rasche Ausbreitung erst recht an: 1884: 550000, 1887: 763000, 1890: 1427000 Stimmen. Das Sozialistengesetz verschwand, die sozialistische Stimmenzahl stieg auf 1.787.000, über ein Viertel der sämtlichen abgegebenen Stimmen [...] Diese Beweise zählten nach Millionen. Der Staat war am Ende seines Lateins, die Arbeiter erst am Anfang des ihrigen. (Engels, 2014, S. 10)

Die Arbeiter waren gut organisiert und kämpften für ihre Rechte, zugleich machten sich aber Klassenspannungen zunehmend bemerkbar. Es fand ein Strukturwandel statt, wobei die Industrie immer mehr an Bedeutung gewann. Die Wissenschaft und die Technik dominierten die Gesellschaft und die Normen der kapitalistischen Gesellschaft waren unbestreitbar. Der deutsche Politiker und Publizist August Bebel als einer der wichtigsten Vertreter der Arbeiterbewegung und Gründer der Sozialdemokratischen Partei sah ohne Zweifel, dass die sich um 1900 immer mehr bemerkbar machende negative Haltung gegenüber dem Orient sicher nicht nur dazu diene, das Morgenland abzuwerten. Die besondere Hervorhebung westlicher Werte, die in Deutschland das Bürgertum repräsentierte, diene auch als Mittel zur Unterdrückung der Arbeiterklasse. Gerade in einer von der Mehrheit der Intellektuellen des Westens akzeptierten Herangehensweise dominierten Atmosphäre befasst sich Bebel mit dem Orient und versucht, die Wechselbeziehung besonders zwischen dem Vorderen Orient und Europa herauszuarbeiten. Die Auseinandersetzung Bebels mit dem Orient ist ferner von großer Bedeutung, weil die Sozialisten Europas auch heute noch oft als eurozentrisch eingeordnet werden. Dabei ist bekannt, dass sie sich erheblich mit östlichen Kulturen beschäftigt haben und dadurch die Vorgänge in ihren Ländern besser zu verstehen und zu definieren versuchten.

2. Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode: Die Suche nach der Überwindung des orientalistischen Diskurses

In seinem 1884 verfassten Werk *Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode* versucht August Bebel ein Gesamtbild einer fortschrittlichen Periode des Orients darzustellen. Das Werk unterstreicht die besondere Bedeutung der Periode der kulturellen Erneuerungen zur Zeit des Propheten Mohammed und macht darauf aufmerksam, dass sie für die Gesamtentwicklung der Menschheit von Belang ist. Es handelt sich um einen informativen Text, in dem Bebel Tatsachen über die damalige mohammedanische Gesellschaft auflistet, den Alltag in der Periode zu beschreiben und nur teilweise mit Europa zu vergleichen versucht. Es ist deutlich zu erkennen, dass dieses Werk von der Annahme ausgeht, dass im Okzident viel zu wenig über den Orient erfasst ist und dass große gesellschaftliche Gruppen im Bezug auf östliche Werte völlig ahnungslos sind, zumal das Werk eher Grundwissen über den Orient beinhaltet. Bebels Werk dient als ein wichtiges Medium, die durch die orientalistische Perzeption des Ostens weit verbreiteten imaginären Urteile zu bekämpfen und den orientalistischen Diskurs zu überwinden.

In seinem Werk führt Bebel die beachtliche Kulturleistung der islamischen Welt vor Augen, wobei er gleich am Anfang seines Werkes die These aufstellt, dass der Osten eine ausschlaggebende Rolle bei der Überlieferung der antiken Werte gespielt hat und erst dadurch die besonderen Voraussetzungen für den Aufbruch der Renaissance in Europa entstehen konnten:

Ja es unterliegt keinem Zweifel, dass als nach fast tausendjähriger Herrschaft des Christentums Europa nach geistiger Erlösung rang, es die innige Berührung mit den arabischen Kulturbestrebungen in Italien und Spanien war, welche das Zeitalter der Wiedergeburt, die Renaissance, erstehen ließ und nach mancherlei Rückschlägen schließlich ganz Europa auf die Bahn des Fortschritts drängte. So war es nicht der Einfluss des Christentums, der sich in jener Zeit den menschlichen Fortschritten überall entgegenstemmte und sie mit Feuer und Schwert bekämpfte, sondern antichristlicher, heidnischer Einfluss, der den Aufschwung des Geisteslebens und die Ära der Reformen in Europa hervorrief. (Bebel, 2014, S. 12)

Bebels Ziel mit diesem Werk ist es, wie er im Vorwort auch anmerkt, der Frage nachzugehen, „woher die Völker des christlichen Abendlandes die Kulturmittel bekamen, mit deren Hilfe sie sich vom Alpdruck des Mittelalters befreiten.“ Er glaubt, dass die mohammedanisch-arabische Kulturperiode im Orient bei diesem Prozess der Befreiung von Dogmen und der Modernisierung eine ausschlaggebende Rolle gespielt hat. Inhaltlich fokussiert sein Werk auf den geschichtlichen Zeitabschnitt zwischen 570 und 1517, von der Geburt des Propheten Mohammed bis zu den Anfängen des Osmanischen Reichs. Bebel arbeitet heraus, wie im islamischen Orient ein Staatssystem entstand und sich schließlich zu einem Weltreich entwickelte. Seine direkt zu Beginn aufgestellte Feststellung, dass geistliche Fortschritte in Europa durch den Einfluss des Ostens aufgelöst wurden, ist für das Jahr 1884 eine komplett neue Auffassung und wirkt deshalb besonders anstoßerregend. Es ist genau das Gegenteil des vorherrschenden Orientbildes, das eine Hegemonie europäischer Werte als selbstverständlich vorsieht. Die so direkte Artikulation einer absolut anderen Wahrnehmung des Orients unterstreicht die Absicht Bebels, mit seinem Werk die bis dahin als eine Selbstverständlichkeit geltende Einstellung zu bekämpfen.

Die Darstellung der mohammedanischen Periode erfolgt in der Form von Aufteilung in mehrere Kapitel. In den ersten beiden Kapiteln wird die Entstehung und Entwicklung des Kalifats nach Mohammed, die religiös-militärische und steuerpolitische Organisation

des Reiches sowie die Staatsverwaltung und Gesetzgebung geschildert. Dabei beschreibt Bebel eher in einem informierenden als wertenden Ton viele Einzelheiten der sich stufenweise herausbildenden Staats- und Gesellschaftsordnung. Im vierten Kapitel geht er auf die soziale Entwicklung ein, wobei er die gesellschaftliche Konstellation in ihrer historischen Bedeutung darzulegen versucht. Dabei deutet er nur mit Vorsicht auf die Probleme des neu entstehenden Systems hin und unterstreicht, dass er diese als „selbstverständlich“ empfindet:

Selbstverständlich verlief diese Entwicklung nicht so glatt und es fehlte nicht an zahlreichen Ausschreitungen und an gewalttätiger Ausbeutung [...] Liefert selbst die heutige Zeit fast jeden Tag uns solche Beispiele, so ist nicht zu verwundern, dass zu jenen Zeiten, unter weit rückständigeren Anschauungen, Raub- und Ausbeutungsakte noch weit öfter vorkamen. (Bebel, 2014, S. 81)

Besonders die Anmerkung, dass die heutige Zeit fast jeden Tag solche Beispiele liefere, ist eine der wenigen im Text so direkt ausgedrückten kritischen Aussagen über das gegenwärtige Europa. An dieser Stelle ist deutlich zu erkennen, dass Bebel mit seinem Werk offenbar den Feindbildern entgegenzuwirken suchte, die dem deutschen Volk durch die etablierte bürgerliche Gesellschaft und ihren Institutionen wie Schule, Kirche und Militär damals imponiert wurden. Um weiterhin Vorurteilen und Schreckensbildern entgegenzutreten führt Bebel einige Besonderheiten des Systems an. Er schreitet vergleichend fort und zeigt Unterschiede zum christlichen Europa auf. Dabei geht er auf Fehldeutungen und Irrtümer ein und versucht sie aufzudecken:

Die im Abendlande viel verbreitete Auffassung, der Koran lehre, man brauche Kezern nicht Wort zu halten, ist falsch. Diese Ansicht wurde bekanntlich im christlichen Mittelalter praktiziert, z. B. als Kaiser Sigismund Huß das gegebene Versprechen auf sicheres Geleit brach mit der Erklärung: Kezern brauche man nicht Wort zu halten. Es ist schon angeführt worden, daß arabische Rechtsgelehrte den Ausspruch taten: Geiseln frei zu geben, auch wenn die andere Partei den Vertrag breche; es sei besser Unrecht zu leiden, als Unrecht zu tun. »Sollte ein Gözendiener Schutz bei dir suchen, so versage ihm denselben nicht, damit er Gelegenheit habe, das Wort Gottes zu hören, und wenn er sich von der Wahrheit der Religion nicht überzeugen läßt, so gib ihm sicheres Geleit nach der Heimat«, so lehrt der Koran. (Bebel, 2014, S. 95)

Offensichtlich handelt es sich bei dem oben angeführten Beispiel um eine weit verbreitete Fehleinschätzung, die Bebel hier zu berichtigen versucht. Auch durch die besondere Hervorhebung der Stellung der Frau innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung versucht Bebel Vorurteilen entgegenzuwirken:

Eine der wichtigsten sozialen Institutionen ist die Ehe. Das arabische Eherecht kurz zu erörtern ist wichtig, weil viel falsche Ansichten darüber verbreitet sind. Vorausgeschickt sei, daß die Frauen zu Mohammeds Zeit eine weit höhere soziale Stellung besaßen, als später im Orient [...] Auch gab es lange Zeit Frauen, die sich mit wissenschaftlichen Studien befassten und öffentlich Vorlesungen hielten; als Dichterinnen traten sie namentlich am Hofe von Cordova auf, wo sie ein freies und ungebundenes Leben führten. (Bebel, 2014, S. 98)

Dichtung und Wissenschaft sowie die arabische Kultur in Spanien beschreibt Bebel in den letzten beiden Kapiteln. Er geht auf die deutlich spürbare Toleranz ein, hebt das Blühen arabisch-islamischer Hochkultur in Spanien hervor, würdigt dabei die öffentlichen Bibliotheken und den hohen Stand der Allgemeinbildung:

Und während im übrigen Europa kaum eine Bibliothek bestand, die diesen Namen verdiente und es nur zwei Universitäten gab, die als solche angesehen werden durften, besaß Spanien nicht weniger als siebzig große öffentliche Bibliotheken, worunter die von Cordova über 600 000 Nummern aufwies, und bestanden nicht weniger als siebenzehn Hochschulen, auf denen Christen und Juden mit Arabern friedlich studierten und um die Wette lehrten und lernten. Sogar Volksschulen wurden in größerer Zahl gegründet und soll selten ein Araber zu treffen gewesen sein, der nicht hätte schreiben und lesen können. (Bebel, 2014, S. 149)

Während Bebel auf eine selbstbewusste Art den Osten belobigt und dadurch Fehlinterpretationen richtig zu stellen versucht, fällt seine überwiegend beschreibende Haltung und vorsichtige Herangehensweise durch den Text hindurch auf. Dies ist zweierlei zu deuten. Erstens konnte sich Bebel, der selbst nie im Orient war, wegen seiner mangelnden Fremdsprachenkenntnisse und der fehlenden Quellen nur begrenzt in dieser Angelegenheit kundig machen. Zweitens möchte er keineswegs mit der Darstellung dieser Kulturperiode „irgendwelcher Religion ein Privilegium gewähren“, wie er selbst auch gleich zu Anfang seines Aufsatzes betont. Denn keine könne „der in der Kultur fortschreitenden Menschheit auf die Dauer genügen, weil die Religion selbst nur

ein vorübergehendes Produkt einer bestimmten Kulturperiode“ sei. Diese Anmerkung ist insofern von großer Bedeutung, als dass sie vor Augen stellt, dass das Orientbild Bebels eine Folge des Erwerbs des marxistischen Gedankenguts seinerseits ist. Das Geschichtsbild der Auffassung von Staat und Religion ist ein Resultat der Aneignung des Grundgedankens von Marx und Engels. Es ist die politische Tätigkeit Bebels, die den Anlass dazu darstellt, dass er sich mit dem Islam, und zwar nicht nur mit dem Islam, sondern auch mit dem Christentum auseinandersetzt. Grund dafür ist, dass er merkt, dass es besonders religiöse Anschauungen sind, die die Kulturen bilden, an die sich deutsche politische Bewegungen auch anknüpfen. So gab es zum Beispiel ein katholisches Zentrum. Bebel sah den Zusammenhang zwischen sozialer Differenzierung und religiösen Lehren. Es ging Bebel darum, die Normen und Werte, mit denen die bürgerliche Gesellschaft prahlte, von Grund auf kritisch zu analysieren.

3. Der eurozentrische Diskurs und die Sozialisten Europas

Bebel als Vertreter des marxistischen Zentrums innerhalb der SPD repräsentierte einen oppositionellen Standpunkt im Bezug auf den imperialistischen Konkurrenzkampf um Kolonien in Afrika, von der Europa besonders zwischen 1890 und 1914 geprägt war. Er sah, dass die Ignoranz gegenüber dem Kulturgut des Morgenlandes die Grundlage der Kolonialpolitik darstellte. Staatliche Institutionen und Kirche verbreiteten mit Absicht die abwertende Haltung gegenüber dem Orient. Bebels Werk ist in dem Zusammenhang ein starkes Mittel zur Bekämpfung von Kolonialenthusiasmus. Sein Werk endet mit folgenden präzisen Aussagen, die nochmals auf den Zusammenhang zwischen damaligem Stand der europäischen Gesellschaft und dem Beitrag mohammedanisch-arabischer Kultur aufmerksam machen:

Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode ist das Verbindungsglied zwischen der untergegangenen griechisch-römischen und der alten Kultur überhaupt und der seit dem Renaissancezeitalter aufgeblühten europäischen Kultur. Die letztere hätte ohne dieses Bindeglied schwerlich so bald ihre heutige Höhe erreicht. Das Christentum stand dieser ganzen Kulturentwicklung feindlich gegenüber. Und so kann man denn mit Fug und Recht sagen: Die moderne Kultur ist eine antichristliche Kultur. (Bebel, 2014, S. 163)

Die Idee von Europa als Triebkraft des Fortschritts und als Ursprung von moderner Wissenschaft und Technik gewann im Zuge des europäischen Imperialismus und der

Ausbreitung kapitalistischer Produktionsweisen immer weiter an Geltung. Die Annahme der Überlegenheit der kulturellen Normen in Europa wurde immer tiefer in der Gesellschaft etabliert. Stefan Zweig spricht diese Annahme in seinem Werk *Die Welt von Gestern* an:

[...] Dieser Glaube an den ununterbrochenen, unaufhaltsamen Fortschritt hatte für jenes Zeitalter wahrhaftig die Kraft einer Religion; man glaubte an diesen Fortschritt schon mehr als an die Bibel, und sein Evangelium schien unumstößlich bewiesen durch die täglich neuen Wunder der Wissenschaft und der Technik. (Zweig, 1985, S. 17)

In einer Phase die wenig später im Ersten Weltkrieg resultieren sollte, sah sich Europa in einem Entwicklungsstadium, durch das die Kolonialpolitik legitim erschien. Die Hervorhebung des Fortschritts in Deutschland verschaffte die Grundlage zur Verteidigung von Expansion. Genau deshalb wurde im Kaiserreich die Hochschätzung von Fortschritt gepriesen, woran der Aufstieg eines Interventionsstaats ansetzte, der gegen die Arbeiterklasse zunehmend Aversionen hegte. Für die Bekämpfung von wirtschaftlichen Ungleichheiten und Abhängigkeiten innerhalb der Gesellschaft und die Bestrebung eines besseren sozialen und kulturellen Lebens war es unumgänglich, diese Hochschätzung kritisch zu hinterfragen. Die Kritik ging von den Sozialisten aus und richtete sich an die gesamte bürgerliche Gesellschaft und an das gesamte moderne Konzept von Bürgerlichkeit. Bebel war sich dessen bewusst, dass bei der Etablierung der neuen bürgerlichen Welt die Gegenüberstellung von westlichen und östlichen Werten eine besondere Funktion erfüllte. Aus diesem Grund versuchte er mit seinem Werk dem eurozentrischen Diskurs entgegenzuwirken.

4. Fazit

Geschichtlich gesehen ist Bebel's Werk heute noch immer interessant. Besonders in der jetzigen Phase, die in Europa durch die Konfrontation mit dem Islam gekennzeichnet ist, sind Bebel's Gedanken über zwischenregionale Beziehungen besonders von Belang. Geläufige Begriffe wie „erhebliche Uneinigkeit“, „Konflikt“, die in diesem Zusammenhang ständig gebraucht werden und überwiegend auf Kontroverse fokussieren; oder Titel wie „Streit der Kulturen“ und dementsprechende Interpretationsversuche stehen der Herangehensweise Bebel's gegenüber.

Im Vergleich zu Babels Zeiten sind wir dem Fremden viel näher aber zugleich hat sich die Wahrnehmung der kulturellen Verschiedenheit viel mehr etabliert als damals. Der Sozialismus war Babel zufolge die Zukunft und musste den orientalistischen Diskurs überwinden und brüderlich mit dem Osten umgehen. In diesem Zusammenhang ist Babels so frühe Kritik am Orientalismus angesichts der heute noch immer präsenten abwertenden Haltung gegenüber dem Orient wegweisend. Zu einer historisch gerechten Positionierung der Rolle des Orients und der Wahrnehmung eines den historischen Gegebenheiten entsprechenden Orientbildes, das durch den Terrorismus und Kriege verzerrt ist, trägt Babels Orientbuch zweifellos heute noch bei.

Finanzielle Förderung: Die Autorin erhielt keine finanzielle Unterstützung für diese Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Bebel, A. (2014). *Die mohammedanisch-arabische Kulturperiode*. Berlin: Europäischer Literaturverlag.
- Kocka, J. (1988). *Bürgertum im 19. Jahrhundert: Deutschland im europäischen Vergleich Band I*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Marx, K. (2014). *Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850*. Berlin: Verlag Hofenberg.
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. Berlin: S. Fischer Verlag.
- Zweig, S. (1985). *Die Welt von Gestern*. Berlin: S. Fischer Verlag.



Unversöhnbarkeit. Hegels Ästhetik und Lukács' Theorie des Romans

Irreconcilability. Hegel's Aesthetics and Lukács's The Theory of the Novel

Müge ARSLAN KARABULUT¹



¹Ar. Gör., Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

Corresponding author:

Müge ARSLAN KARABULUT,
Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Konya, Türkiye
E-mail: mugearslan@selcuk.edu.tr

Submitted: 11.12.2018

Revision Requested: 25.01.2019

Last Revision Received: 28.01.2019

Accepted: 08.02.2019

Citation: Arslan-Karabulut, M. (2019). Unversöhnbarkeit. Hegels Ästhetik und Lukács' Theorie des Romans. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 41, 135-141. <https://doi.org/10.26650/sdsl2018-0008>



Der bedeutende Philosoph des Dialektischen Idealismus Georg Wilhelm Friedrich Hegel und der berühmte Philosoph und Literaturwissenschaftler der marxistischen Philosophie Georg Lukács haben bahnbrechende ästhetische Ansätze, die immer noch im 21. Jahrhundert in vielen philosophischen und ästhetischen Strömungen und Denkweisen Spuren haben. Der Zusammenhang dieser diversen Ästhetiker bezieht sich darauf, dass Hegel als Vorgänger bei der Konstruktion von mehreren ästhetischen und philosophischen Ansätzen für Lukács steht. Auf diese Weise werden sie sowohl einzeln als auch vergleichend zum Hauptthema von vielen Studien und Werken.

Eine der wichtigsten Errungenschaften beider Philosophen ist ihre Überzeugung über die Romantheorie. Hegel hat zwar keine Arbeit über die Romantheorie unter einem eigenständigen Titel, er bleibt jedoch nicht zurück, seine Ansätze darüber besonders in seinen „Vorlesungen über die Ästhetik“ (1835-1838) eingehend zu erwähnen. Lukács bewertet die Feststellungen von Hegel nach seiner eigenen Betrachtungsweise im Hinblick auf die Romantheorie, wie es eigentlich auch in seinen vielen anderen Werken beispielsweise über die Totalität, Dialektik, gesellschaftshistorische Problematik der Fall ist. Nach seiner Perzeption von dem Ansatz Hegels geht er über ihn hinaus und entwickelt sein eigenes Konzept in einem eigenständigen Werk namens die „Theorie des Romans“ (1971) (Es ist inzwischen auszudrücken, dass auch die anderen Philosophen wie Kant und Fichte Einfluss auf die Entwicklung des Ansatzes von Lukács haben, aber am auffälligsten und intensivsten ist es die Rede von der Wirkung Hegels). In Betracht von dieser Wirkung Hegels auf Lukács versucht Niklas Hebing in seinem Werk „Unversöhnbarkeit. Hegels Ästhetik und Lukács' Theorie des Romans“ (2009) beide Philosophen im Rahmen der Romantheorie vergleichend zu analysieren. Die Studie von Hebing ist eigentlich zuerst als Magisterarbeit in Germanistik und Philosophie abgeschlossen und dann als Buch überarbeitet und erweitert (vgl. Hebing, 2009, S. 19). Es gibt auch andere Forschungen, die sich mit diesem Thema beschäftigten, aber es ist die Arbeit Hebings, die das Thema eingehend behandelt und jegliche Punkte bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Philosophen über die Romantheorie berührt. Als eine Doktorandin im Fach der Germanistik, die eine Dissertation über ein bestimmtes Konzept von Lukács zu schreiben versucht, bin ich mit dem Buch von Hebing erst dann begegnet, wenn ich die Beziehung zwischen Lukács und Hegel recherchierte. Dieses Buch hat mich besonders in den folgenden Punkten so beeinflusst, dass ich entschlossen habe, eine Rezension darüber zu schreiben, damit die Studenten vom Bachelor, Master und auch die Doktoranden im Fach der Germanistik davon profitieren können. Das wesentliche Merkmal dieses Werkes mit 158 Seiten ist seine Schreibweise. Es ist mit so einer

verständlichen Sprache geschrieben, dass es die Schwierigkeiten, einen philosophischen Text zu verstehen, beiseitelegt. So berührt es jeden Leser, der die deutsche Sprache beherrschen kann. Es vereinfacht, die Philosophie von Hegel und Lukács im Rahmen ihrer allgemeinen Ansätze besonders über die Romantheorie zu verstehen und ferner legt es die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen klar und systematisch dar. Auf diese Weise befindet es sich unter den nützlichen Forschungsarbeiten der romantheoretischen Ästhetik. Ferner regt diese Studie hinsichtlich ihres reichen Literaturverzeichnis im Fachbereich Aufmerksamkeit an. Darin befindet sich neben den Grundwerken von Lukács und Hegel auch eine breite Forschungsliteratur, die sich von T. Adorno, J. G. Fichte, J. W. von Goethe, A. von Humboldt bis zu I. Kant, Otto Ludwig, Theodor Mundt, Novalis, F. Schiller erweitert. Mit diesen Eigenschaften wäre es meiner Meinung nach für die Anfänger zur Philosophie, Studenten von Bachelor, Master und Doktoranden, Forscher im Fach der Germanistik, der Ästhetik und der Literaturwissenschaft nützlich, damit sie von dem hier im Rahmen der Romantheorie behandelten Verhältnis zwischen Hegel und Lukács ausgehend ihren fachlichen Horizont erweitern können.

Im Vorwort der Arbeit drückt Bernhard Bushendorf aus, dass sie eine eingehende Analyse ist, die die Spuren Hegels in dem Werk „Theorie des Romans“ von Lukács festzustellen versucht (vgl. Hebing, 2009, S. 11). Sie hat das Ziel, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen und die entwickelten Ansätze von Lukács im Lichte von Hegel mit einer objektiven Perspektive zu deuten. Hebing folgert z.B., dass sich Hegel und Lukács zwar im Hinblick auf die allgemeinen Betrachtungen bzw. Ausgangspunkte über die Totalität gleichen, aber sie sich voneinander in Einzelheiten unterscheiden: Die Totalität bei Lukács ist auf die Antike zurückzuführen, während Hegel sie auf der Grundlage des Mittelalters auslegt (vgl. Hebing, 2009, S. 12). Hegel begründet seine Konzeption überwiegend nach den sittlichen Mächten, Lukács hingegen bevorzugt die auf der Gesellschaft beruhenden Bewertungen (vgl. Hebing, 2009, S. 140-141). In diesem Kontext fordern Roman und seine Helden bei Hegel eine entsprechende Anpassung zur bestehenden Gesellschaft, während bei Lukács sie eine unversöhnbare Beziehung mit der Welt in der Moderne zeigen (vgl. Hebing, 2009, S. 12).

Hebing unterteilt seine Arbeit in fünf Hauptkapiteln als Einleitung, Vertiefung, Darstellung, Gegenüberstellung und Vergleich. Mit dem Titel *Hegel, Lukács und die kurze Geschichte der Romantheorie* (2009, S. 15-20) fängt er in dem ersten Kapitel „Einleitung“ an, den Begriff *Unversöhnbarkeit* und dessen Zusammenhang mit der Romantheorie beider Philosophen zu analysieren. Die unharmonische bzw. unvereinbare Struktur des

Romans ermöglicht Hebing - wie er sich äußert - diesen Begriff als ein erregender Titel der Arbeit zu verwenden (vgl. Hebing, 2009, S. 15-16). Hebing versucht, den Zusammenhang zwischen Hegel und Lukacs im Rahmen der Ästhetik durch diesen Begriff „Unversöhnbarkeit“ zu erklären. Dieser ist ein zweiseitiger Zusammenhang. Die Ästhetik von Hegel und Lukacs ist einerseits so eng miteinander verbunden, so dass die Spuren Hegels fast in jeglichen ästhetischen Feststellungen von Lukacs zu bemerken sind. Es ist andererseits bestimmt zu entnehmen, dass Lukacs vor allem bei der Entwicklung seiner romantheoretischen Annahme über Hegel hinausgeht. Im Zusammenhang mit der Unversöhnbarkeit kommt so die „Komplexität des hegelianisch geprägten Ansatzes Lukács“ vor (vgl. Hebing, 2009, S. 19). Die Begründung dieser unversöhnbaren Gedanken ist eigentlich auf die eigenen Äußerungen von Lukács zurückzuführen, was in der Arbeit Hebings geäußert wird. Lukács unterstreicht die wesentliche Wirkung von den Philosophen wie Kant, Fichte, Dilthey und Lask auf ihn. Er beschreibt seine Romantheorie als eine Harmonie der Ansätze dieser Philosophen, die somit einen neuen Ansatz verschieden von ihnen bildet. In dieser Hinsicht stellt er beispielsweise seine Bewertungen als „Kierkegaardisieren der Hegelschen Geschichtsdiagnostik“ dar (zitiert nach Hebing, 2009, S. 13 und Lukacs, 1971, S. 12). Darüber hinaus schreibt Hebing in diesem Teil die allgemeinen Merkmale des Romans, bevor er in das Hauptthema eingeht. Indem er erwähnt, wann und wie die Gattung des Romans zustande kommt, versucht er die Lage von Hegel und Lukács als Theoretiker in der Gattung des Romans herauszustellen. Im Nachhinein teilt er mit, wie er seine Analyse gliedert, welche Ziele er zur Entstehung dieser Arbeit hat und welche Methode er angewendet. Die Arbeit Hebings tritt mit seiner historisch-systematischen Methode vor, die sich zu den Ansätzen von Hegel und Lukács überkreuzen. Er arbeitet parallel dazu intertextuell und vielseitig. Hebing drückt sein Ziel bei dieser Arbeit so aus:

(...) diese Arbeit nachweisen, dass Behauptungen, wie (...) Hegel zeige sich nur „unterschwellig“ im Werk des jungen Lukács, bzw. die Nähe zu Hegel sei sogar eine „Hegel-Legende“ unzutreffend sind und zu einer Reduktion des rezeptionsgeschichtlichen Diskurses führen (Hebing, 2009, S. 27-28).

In dem Kapitel *Vertiefung: Brüche, Übergänge – Lukács zwischen Kant und Hegel* (2009, S. 21-38) berührt Hebing den Ausgangspunkt von Lukács bei der Gestaltung seiner eigenen Theorie. Wie er die Ästhetik von Hegel wahrnimmt, auf welchen Punkten er ihn negiert und bejaht, sind die Schwerpunkte dieses Teils. Er folgert, dass es „Rekonstruktion von Hegels Romantheorie“ berücksichtigend mit den bejahten und negierten Seiten

Hegels ist, was Lukács in seiner eigenen Theorie erfolgt (vgl. Hebing, 2009, S. 38). Um dies zu begründen, gibt Hebing den Meinungen unterschiedlicher Forscher Platz, unter denen einige die direkte Wirkung Hegels auf Lukács durchaus annimmt, während andere unterstreichen, dass Lukács diese Wirkung zur Entwicklung seiner eigenen Theorie verwendet. Somit ergeben sich die Forschungen über das Verhältnis zwischen Hegel und Lukács im Fachbereich. Kurz gesagt teilt Hebing seine Konzeption über das sogenannte Verhältnis im Rahmen der Arbeit in drei Ausgangspunkte ein und begründet sie danach mit Beispielen (vgl. Hebing, 2009, S. 38):

1. Hegels Ästhetik ist ein grundlegendes Vorbild für die Romantheorie von Lukács.
2. Im Lichte der Analyse von Hegel rekonstruiert Lukács seine eigenen romantheoretischen Ansätze.
3. Dadurch unterminiert Lukács seine vorigen Orientierungen.

Nach der Deutung dieser Punkte geht er auf das Thema der ästhetischen Folgerungen von Lukács zwischen Kant und Hegel ein.

Das dritte Kapitel *Darstellung: Hegels Romantheorie- ein Rekonstruktionsversuch* (2009, S. 39-99) lässt sich auf Hegel und seine Romantheorie beziehen. Hebing zeigt dem Leser in diesem Teil der Analyse jegliche ästhetischen Feststellungen Hegels über die Romantheorie mit dem Ziel, damit der Leser Lukács nach dem Begreifen von Hegel besser perzipieren kann. Eine der auffälligsten und nützlichen Funktionen der Analyse ist es, dass die eigenständigen Unterkapiteln über Hegel und Lukács sowie deren ästhetischen Ansätze über die Romantheorie explizit wie ein Kriterienkatalog aufgebaut werden, dass sich die ästhetischen und romantheoretischen Meinungen und Ansätze beider Philosophen vor allem getrennt verdeutlichen und aber dann auch unter einem besonderen Unterkapitel im Rahmen bestimmter Merkmale verglichen werden, auch wenn die Gegenüberstellungen fast in jeglichen Kapiteln vor den Augen stehen. In diesem Teil erwähnt Hebing die Betrachtungen Hegels über Epos als ein Hintergrund seiner Romantheorie, die er ausführlich in seinen „Vorlesungen über die Ästhetik“ (1835-1838) mit seinem geschichtsphilosophischen Ansatz begründet. Danach wird der Übergang vom Epos zum Roman und der Roman und seine Funktion bei Hegel erläutert. Hebing macht klar, dass Hegel seiner Romantheorie zufolge die Vergangenheit hinter sich lässt und bevorzugt, alles nach der Gegenwart, nach den zeitgenössischen Methoden auszulegen (vgl. Hebing, 2009, S. 84). So entstehen bei ihm drei Kunstformen, die sich infolge der Zeit(geschehen) entwickeln: Die symbolische, klassische und romantische

Kunstform. Bei der Analyse Hebings kommen sie mit den auffälligen Kennzeichen vor. Ferner berührt er Theodor Mundt, Friedrich Theodor Vischer, Otto Ludwig und Friedrich Spielhagen bei der Übergangsperiode von Hegel zur Romantheorie von Lukács. Wie und inwiefern sie sich von der Hegelschen Ästhetik abweichen und wie und inwiefern sie sich entwickeln, kommen in der Analyse vor. Trotz dieser Persönlichkeiten, die sich mit der Romantheorie auseinandersetzen, legt niemand außer Lukács dieses Thema nach Hegel systematisch dar (vgl. Hebing, 2009, S. 99).

In dem Kapitel *Gegenüberstellung: Lukács' Romantheorie in der Theorie des Romans* (2009, S. 101-131) stellt Hebing eine umfassende Analyse über Lukács und seine Romantheorie dar. Ausgehend von diesem Teil der Arbeit erreicht der Leser klare und allgemeine Schlussfolgerungen über Lukács und seine Romantheorie. Ebenso wie im Kapitel über Hegel sind die Betrachtungsweise von Lukács bei dem Übergang vom Epos zum Roman, die wesentlichen Punkte der Abweichung im Roman (nach dem Verhältnis zwischen dem Individuum und Außenwelt) und seine Bezeichnungen infolge dieser Abweichung als Abstrakter Idealismus, Desillusionsromantik und Erziehungsroman zu bewerten. Unter einem bestimmten Untertitel ignoriert Hebing nicht, seine Überlegungen über Tolstoi und Dostojewski zu erwähnen, auf die Lukács in seinem Werk einen großen Wert legt, zumal die Bestimmungen von Lukács durch diese Namen verbildlicht werden. In diesem Kapitel betont Hebing die ersichtlichen Spuren von Hegel auf Lukács besonders in Bezug auf die „historisch-gesellschaftlichen“ und „künstlerisch-epischen Formen“ (vgl. Hebing, 2009, S. 101). Der romantheoretische Ansatz von Lukács ist danach die hinausgehende und erweiterte Form von Hegel. Hebing fasst das Verhältnis von Lukács und Hegel wie folgt zusammen:

Insgesamt systematisiert Lukács (...) Hegels Einzelinterpretationen zu einer umfassend teleologischen Geschichte des Romans, arbeitet eine analoge Typologie und jeweilige Problemlage in den einzelnen Gestalten heraus und ergänzt die von Hegel analysierten Romane um zahlreiche weitere exemplarische Werkanalysen (Hebing, 2009, S. 122).

In dem letzten Kapitel *Vergleich: Versöhnung im Zeichen der Entzweiung? Konvergenzen und Divergenzen in Lukács' romantheoretische Hegel-Rezeption* (2009, S. 133-145) interpretiert Hebing zusammenfassend und vergleichend jede vorigen vorgestellten Punkte. Er expliziert zuerst die Ähnlichkeiten und Unterschiede und dann die Punkte, die Lukács durch Hegel wahrgenommen und entwickelt haben. Folglich entwickelt Lukács

seinen eigenen romantheoretischen Ansatz, indem er Hegel für einen „Durchbruch“ (Hebing, 2009, S. 133) in seiner Herangehensweise hält. Die Unterschiede zwischen ihnen sind im Allgemeinen bisher ausgedrückt. Die Ähnlichkeiten im Rahmen ihrer ästhetischen Herangehensweisen hingegen stellt Hebing so fest: Lukács' Ansatz, bei dem der Roman als die moderne Form von Epopöe vorkommt, stimmt mit dem Hegels überein, bei dem der Roman als die „moderne (...) bürgerliche (...) Epopöe“ bzw. „als zeitgenössische Analogiebildung zum Epos“ (Hebing, 2009, S. 64) interpretiert wird. Ebenso wie Hegel tritt auch Lukács den Bildungsroman als Idealgattung vor (vgl. Hebing, 2009, S. 91).

Literaturverzeichnis

- Hebing, N. (2009). *Unversöhnbarkeit. Hegels Ästhetik und Lukács' Theorie des Romans*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hegel, G. W. F. (1835-1838). *Vorlesungen über die Ästhetik*. Abgerufen am 05.12.2018, von <https://www.lernhelfer.de/sites/default/files/lexicon/pdf/BWS-DEU2-0170-04.pdf>.
- Lukács, G. (1971). *Die Theorie des Romans*. Darmstadt: Luchterhand.



Tagungsbericht: „Wertorientierungen Türkisch-deutsche und deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film“, Istanbul, 04.-05.10.2018

Gülsüm KÖSE¹



¹Istanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Istanbul, Türkiye

ORCID: G.K. 0000-0003-1716-4477

Corresponding author:

Gülsüm KÖSE,
Istanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Istanbul, Türkiye

E-mail: nurgulsumkose@ogr.iu.edu.tr

Submitted: 22.05.2019

Revision Requested: 23.05.2019

Last Revision Received: 23.05.2019

Accepted: 23.05.2019

Citation: Kose, G. (2019). Tagungsbericht:
Wertorientierungen Türkisch-deutsche
und deutsch-türkische Verhältnisse in
Literatur und Film, Istanbul, 04.-05.10.2018.
*Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien
zur deutschen Sprache und Literatur*, 41,
143-148.
<https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0008>

Wertorientierungen Türkisch-deutsche und deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film



Istanbul Universität, 4.-5. Oktober 2018

Internationale Arbeitstagung der beiden Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP)
Istanbul-Hamburg und Izmir-Paderborn in Kooperation mit dem Goethe-Institut Istanbul



Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service



Die zweite internationale Vierer-Tagung im Rahmen der Germanistischen Institutionspartnerschaften (GIP) zwischen türkischen und deutschen Universitäten fand unter dem Titel „Wertorientierungen: Türkisch-deutsche und deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film“ vom 04. bis zum 05. Oktober 2018 an der Istanbul Universität statt. An der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten und in Kooperation mit dem Goethe Institut (Istanbul) organisierten internationalen GIP-Tagung nahmen die Universitäten Istanbul, Hamburg, Ege, und Paderborn teil. Für die Tagung reisten Wissenschaftler und Interessierte aus zahlreichen Städten wie Ankara, Eskişehir, Izmir, Konya, Sivas, Tekirdağ, Berlin, Bonn, Hildesheim, Hamburg, Paderborn und Tampere nach Istanbul, und trugen ihre Vorträge vor, die den literaturwissenschaftlichen Dialog förderten.

Die Tagung widmete sich dem Thema Wertorientierungen, zu welchem insgesamt 23 Vorträge in den Bereichen Literatur, Film und Sprachwissenschaft gehalten wurden. Am ersten Tagungstag wurde die Wertediskussion mit dem Fokus auf das literarische Schaffen des Ehrengastes Selim Özdoğan behandelt. Die Anwesenheit des Autors bereitete den Wissenschaftlern und Teilnehmern große Freude. Am zweiten Tagungstag wurden Werke von Autorinnen und Autoren wie Emine Sevgi Özdamar, Feridun Zaimoğlu, Thomas Rosenlöchers, Herta Müller behandelt. Es wurden auch Vorträge zu den Filmen *En Garde*, *Mustang*, *Almanya – Willkommen in Deutschland* und *Polizei*, zu einem Werbespot und zum DaF/DaZ-Bereich gehalten.

Die Tagung begann mit einer Begrüßungsrede von Prof. Dr. Mahmut Karakuş, dem Leiter der Germanistikabteilung der Universität Istanbul. Karakuş äußerte sich über die Bedeutung der Wertediskussion im Rahmen der Zusammenarbeit der genannten Germanistikabteilungen und brachte seine Hoffnung zum Ausdruck, durch weitere Veranstaltungen die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu fördern. Er bedankte sich für die Kooperation bei der GIP und dem Goethe-Institut Istanbul und hieß alle Wissenschaftler und Teilnehmer willkommen. Karakuş gab das Wort weiter an Prof. Dr. Ortrud Gutjahr, der Leiterin der interkulturellen Literatur und Medienwissenschaft der Universität Hamburg. Im Folgenden hielten auch Assoc. Dr. Yücel Aksan, Stellvertretende Leiterin der Germanistik Abteilung der Ege Universität und Prof. Dr. Michael Hofmann, Professor am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Paderborn sowie Leiter der GIP, eine Rede. Auch sie äußerten ihre Freude darüber, durch diese Tagung in Istanbul die wissenschaftliche Diskussion über Wertediskussion weiter entfalten zu können.

Die erste Sektion wurde von Prof. Dr. Şeyda Ozil eröffnet. Nach einer kurzen Einführung gab sie das Wort an M.A. Jara Schmidt. In ihrem Vortrag *Man(n) »muß auch mal ein Schwein sein können«*. *Toxic masculinity in Selim Özdoğans Es ist so einsam im Sattel, seit das Pferd tot ist (1995)* schilderte sie die im Roman reflektierten Wertvorstellungen bezüglich der *toxic masculinity*. Anschließend hielt Prof. Dr. Ortrud Gutjahr den nächsten Vortrag *Vom medienpezifischen Suchen und Finden, was von Wert ist. Fatih Akıns Roadmovie Im Juli (2000) und Selim Özdoğans Romanadaption Im Juli (2000)*, in dem sie auf die Diskussion der Werte nach den medienpezifischen Strukturen im Film und Roman einging. Dem folgte M.A. Felix Lempp mit seinem Vortrag über *Romantisches Reisen in Selim Özdoğans Ein Spiel, das die Götter sich leisten (2002)* eine Studie gehalten. Herr Lempp stellte in seiner vergleichenden Untersuchung die Ähnlichkeiten der Motive in Özdoğans Roman mit der Literatur des romantischen Reisens vor. Mit einigen abschließenden Worten beendete Prof. Dr. Şeyda Ozil die erste Sektion, woraufhin eine kurze Kaffeepause eingelegt wurde.

Die zweite Sektion wurde von Prof. Dr. Ersel Kayaoğlu eingeleitet. Nach einer kurzen Einleitung gab Kayaoğlu das Wort weiter an Assoc. Prof. Dr. Nihat Ülner und M.A. Derya Koray Düşünceli. Sie hielten ihren Vortrag *Traditionelle und moderne Wertsysteme in gegenseitigem Licht: Die Tochter des Schmieds (2005) von Selim Özdoğan* und diskutierten über die Veränderungen der Wertsysteme in den gesellschaftlichen Strukturen in Anlehnung an Özdoğans genannten Roman. Daraufhin folgte M.A. Stellan Pantlèons Vortrag »[K]einer weiß, was richtig und falsch ist.« *Vaterfigur als Wertorientierung in Selim Özdoğans Kurzprosa (2010)*, in dem er die Familienkonstellation als Schemata zum Verstehen der Werteerziehung ins Zentrum rückte. Danach hielt Dr. Des. Daniel Schreiner seinen mit *Selim Özdoğans Wertediskussion in DZ (2013) im Spannungsfeld von Postmigration und Dystopie* betitelten Vortrag, in welchem er der Wertestruktur der im Roman dargestellten Gesellschaft nachging. Im nächsten Vortrag wurde auch von Dr. Yasemin Dayioğlu-Yücel der Roman *DZ (2017)* und zwar mit Bezug auf *Grenzenüberschreitungen*, behandelt. Die Vormittagssektion wurde mit diesem Vortrag beendet.

Die erste Nachmittagssektion wurde von Assoc. Dr. Yücel Aksan eröffnet. Anschließend ihrer Einführung übernahm Prof. Dr. Mahmut Karakuş das Wort. Karakuş ging in seinem Vortrag über die *Heimat als Wertorientierung im Roman Heimstraße 52 (2011) von Selim Özdoğan* vom Heimatsmotiv aus, und erklärte anhand von Beispielen die Wertebildung der Protagonistin Gül. Anschließend hat M.A. Jule Thiemann ihren sowohl interkulturell als auch interdisziplinär angelegten Vortrag *Deutsch-türkische Sounds. Literarisch-musikalische Gesellschaftskritik in Özdoğans Was wir hörten, als wir nach der Wahrheit*

suchten (2013) gehalten. Ihr folgend behandelte M.Ed. René Perfözl in seinem Vortrag *Deutsch-türkische Missverständnisse – Zuschreibungen kultureller Werte und Inszenierungen neuer Wertvorstellungen in Selim Özdoğan's Wieso Heimat, ich wohne zur Miete (2016)* die Beziehung zwischen Identität und Werten. M.A.-Studierende Elvin İlhan widmete sich in ihrem mit *Zugehörigkeitskonflikte des Protagonisten in Selim Özdoğan's Roman Wieso Heimat, ich wohne zur Miete (2016)* betitelten Vortrag ebenfalls diesem Roman. Darauf folgte erneut eine kurze Kaffeepause.

Die zweite Nachmittagssektion wurde von Prof. Dr. Mahmut Karakus eröffnet. Nach einer Einführung übergab er das Wort an Dr. Witthold Bonner. Bonner hielt seinen mit umfangreichen Beispielen geschmückten Vortrag *»Heimat« als Mittel werthaltiger Grenzziehung deren Dekonstruktion in Texten von Selim Özdoğan* vor. Im anschließenden Vortrag *Generation und Gedächtnis in Selim Özdoğan's Trilogie (2005, 2011, 2017)* von Dr. Gökçen Sarıçoban wurde die Korrelation von Generation und Gedächtnis, anhand der Protagonisten der genannten Trilogie erörtert. Danach hielt M.A. Martina Kofer ihren Vortrag über *»Gender- und kulturspezifische« Wertreflexionen am Beispiel der Figur Gül in Selim Özdoğan's Roman Wo noch Licht brennt (2017)*. Prof. Dr. Michael Hofmann übernahm anschließend das Wort und hielt seinen Vortrag *Inter- und transkultureller Humor und Wertediskurs bei Selim Özdoğan (mit Bezug auf verschiedene Texte)*. Er konzentrierte sich dabei auf Humor und Komik im Zusammenhang mit der Wertediskussion, über welches später auch in der Abschlussdiskussion diskutiert wurde. Zuletzt trug Dr. Swen Schulte Eickholt seinen Vortrag *»Werteorientierung« als Grundlage interkultureller Literaturwissenschaften Beispiel Selim Özdoğan* vor und veranschaulichte die Wertorientierung als eine theoretische Vorgehensweise in der Literaturwissenschaft.

Die Abschlussdiskussion des ersten Tagungstages wurde von Prof. Dr. Ortrud Gutjahr moderiert. Die Vorträge und Diskussionen wurden zum Abschluß kurz zusammengefasst und weitere interessante Ideen zum Thema Wertorientierung ausgetauscht. Außerdem wurden offengebliebene Fragen angesprochen: Warum ist eigentlich die individuelle Freiheit höher gesetzt? Wie ist die Thematisierung der Werte durch Humor und Komik zu betrachten? Was für Auswirkungen kann diese haben? Nach der Abschlussdiskussion verließen die Gäste den Saal und versammelten sich für die Lesung von Selim Özdoğan in der Bibliothek des Goethe Instituts Istanbul.

Der zweite Tagungstag begann mit einer Eröffnungsrede von Prof. Dr. Canan Şenöz Ayata. Infolge einer Einführung übernahm Dr. Cornelia Zierau das Wort. Sie hielt ihren

Vortrag *Werteverhandlungen aufgrund interkultureller Begegnungssituationen in Emine Sevgi Özdamars Roman das Leben ist eine Karawanserei*. Sie betrachtete den genannten Roman im Lichte der Wertetheorie und veranschaulichte die Selbstwertbildung der Protagonisten. Darauf folgte Dr. Onur Bazarkayas Vortrag *Wertorientierungen eines »Kanaksters«: Feridun Zaimoğlu's radikale Autonomieästhetik*, in welchem er Ästhetik, Kunst und Sprache im Lichte der Werte beleuchtete. Danach übernahm Dr. Gülay Heppinar den Vortrag von Prof. Dr. Feruzan Gündoğar, weil diese leider nicht teilnehmen konnte. Im Vortrag *Das Switchen mit Werten – Wenn DaF Studierende ihr Migrationserleben aufzuschreiben versuchen...* wurden analysierte Gedichte von DaF-Studierenden mit Migrationshintergrund präsentiert und Wertmotive hervorgehoben. Am Ende der ersten Vormittagssektion fanden sich die Gäste zu einer Kaffeepause zusammen.

Die nächste Sektion wurde von Prof. Dr. Michael Hofmann eröffnet. Mit einer kurzen Einführung wurde eingeleitet, dass sich die nächsten Vorträge dem Medium Film widmen. Prof. Dr. Canan Şenöz Ayata übernahm das Wort und hielt ihren Vortrag *Kulturelle Werte und Werbung: Darstellung der Identifikationsbilder von Deutsch-Türken in Werbespots des Mobilfunkanbieters Ay Yıldız*. Nach einer Vorführung des deutsch-türkischsprachigen Werbefilms der Firma Ay Yıldız unterstrich Ayata die vorhandenen Wertedarstellungsformen, woraus festzuhalten war, dass nicht ein Produkt, sondern die Werte dominierend wiedergespiegelt wurden. Danach hielten Prof. Dr. Ali Osman Öztürk und Dr. Kadir Albayrak ihren Vortrag *Wertorientierungen bei Herta Müller am Beispiel des Filmes Reise der Hoffnung*. Sie sind auf die Frage eingegangen, wie die Relation der Werte im genannten Film entsteht und wie die Rolle des Zuschauers im Wertgebungsakt aussieht. B.A.-Studierende Sophie Lahusen folgte anschließend mit ihrem Vortrag *Weggesperrt. Werte und Grenzen der weiblichen Adoleszenz in Ayşe Polats En Garde (2004) und Deniz Gamze Ergüvens Mustang (2015)*. Beide Filme wurden in Hinsicht auf das Verhältnis von Kind und Erwachsenem betrachtet. Lahusen illustrierte mit Beispielen aus den genannten Filmen die Grenzüberschreitungen und dessen Auswirkung auf die Wertebildung der Protagonisten. Als letzter Vortrag der Vormittagssektion wurde Assoc. Prof. Müzeyyen Eges »*Was sind wir denn nun, Türken oder Deutsche?»: Interreligiöse und innerfamiliäre Dynamiken in Yasemin Şamderelis Almanya – Willkommen in Deutschland (2011)* vorgetragen. Sie ging anhand des genannten Filmes auf die Faktoren ein, die die Selbstbestimmungen des Individuums beeinflussen. Anschließend begaben sich die Teilnehmer zur Mittagspause.

In der Nachmittagssektion hielt Prof. Dr. Ersel Kayaoğlu den abschließenden Vortrag »*Wenn es um die Ehre geht, gefrieren bei mir Wasserflüsse, werden zu Eis.*« Von der

Unhaltbarkeit von Werten und Normen in Şerif Görens Komödie Polizei. Zu Beginn seines Vortrages spielte Kayaoğlu einige Szenen aus dem Film *Polizei* ab. Kayaoğlu hob die Dynamik der Werte hervor, indem er sie mit Beispielen, die die Verwandlung der Figur Ali Ekber bei der Integration in Deutschland schildern, verknüpfte. Darauf folgte unter der Moderation von Prof. Dr. Ortrud Gutjahr eine Abschlussdiskussion der zweitägigen Tagung. Nach einer kurzen Zusammenfassung der Vorträge des zweiten Tagungstages, wurden offengebliebene Fragen angesprochen. Immer wieder wurde in den Vorträgen konstatiert, dass die Grenzen der Kulturen verschwommen sind, und einige Teilnehmer äußerten die Meinung, dass dies etwas Positives und Grenzenloses sei. Außerdem wurde von der Wertediskussion ausgehend, die Frage einer möglichen Etablierung von Abteilungen für Minderheitskulturen an Universitäten diskutiert. Es zeigte sich, dass die Diskussionen zum Thema Werte im deutsch-türkisch und türkisch-deutschen Verhältnis, als auch im weiteren interkulturellen Umfeld ein fruchtbares Thema ist. Zum Schluss nahm Prof. Dr. Mahmut Karakuş das Wort und bedankte sich für die zahlreichen Vorträge, das Interesse und die Anwesenheit von ca. 80 Gästen und drückte seine Freude über weitere internationale/kooperative Projekte aus.

TANIM

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı tarafından 1954 yılından beri yayınlanan, uluslararası, hakemli, açık erişimli yılda iki kere Haziran ve Aralık aylarında çıkarılan bilimsel bir dergidir.

AMAÇ KAPSAM

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur dergisinde, Alman dili ve edebiyatına odaklanılarak yapılan edebiyat bilimi, dilbilim, kültürbilimi, medyabilimi, çeviribilim ve dil öğretimi alanlarındaki disiplinler ve/veya disiplinlerarası, kuramsal ve/veya uygulamalı çalışmalar yer almaktadır. Dergi bu alanlarda bilimsel bilginin paylaşıldığı global bir platform oluşturmayı amaçlar.

Dergide, araştırma makalelerinin yanı sıra, yukarıda sıralanan alanlarda yazılmış bilimsel kitapların tanıtıldığı inceleme yazılarına ve yine aynı alanlarda düzenlenen ulusal veya uluslararası kongrelerin tanıtım yazılarına da yer verilmektedir. Derginin yayın dilleri Almanca, İngilizce ve Türkçe'dir. Derginin hedef kitesini akademisyenler, araştırmacılar, profesyoneller, lisansüstü öğrenciler ve ilgili mesleki, akademik kurum ve kuruluşlar oluşturur.

EDİTORYAL POLİTİKALAR VE HAKEM SÜRECİ

Yayın Politikası

Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin içeriği derginin amaç ve kapsamı ile uyumlu olmalıdır. Dergi, orijinal araştırma niteliğindeki yazıları yayınlamaya öncelik vermektedir.

Genel İlkeler

Daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere başka bir dergide halen değerlendirilmediği halde onaylanan makaleler değerlendirilmek üzere kabul edilir.

Ön değerlendirmeyi geçen yazılar iThenticate intihal tarama programından geçirilir. İntihal incelemesinden sonra, uygun makaleler Editör tarafından orijinaliteleri, metodolojileri, makalede ele alınan konunun önemi ve derginin kapsamına uygunluğu açısından değerlendirilir.

Makalede daha önce yayınlanmış alıntı yazı, tablo, resim vs. mevcut ise makale yazarı, yayın hakkı sahibi ve yazarlarından yazılı izin almak ve bunu makalede belirtmek zorundadır. Gerekli izinlerin alınıp alınmadığından yazar(lar) sorumludur.

Eğer makale daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş olan bildiriden üretilmiş ise, bu durumun makalede söz konusu bilimsel toplantının tüm detaylarını içeren bir dipnot olarak belirtilmesi

gerekmektedir. Editör, gönderilen makale biçimsel esaslara uygun ise, gelen yazıyı yurtiçinden ve /veya yurtdışından en az iki hakemin değerlendirmesine sunar, hakemler gerek gördüğü takdirde yazıda istenen değişiklikler yazarlar tarafından yapıldıktan sonra yayınlanmasına onay verir.

Makale yayınlanmak üzere Dergiye gönderildikten sonra yazarlardan hiçbirinin ismi, tüm yazarların yazılı izni olmadan yazar listesinden silinemez ve yeni bir isim yazar olarak eklenemez ve yazar sırası değiştirilemez.

Yayına kabul edilmeyen makale, resim ve fotoğraflar yazarlara geri gönderilmez.

Açık Erişim İlkesi

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur'un, tüm içeriği okura ya da okurun dahil olduğu kuruma ücretsiz olarak sunulur. Okurlar, ticari amaç haricinde, yayıncı ya da yazardan izin almadan dergi makalelerinin tam metnini okuyabilir, indirebilir, kopyalayabilir, arayabilir ve link sağlayabilir.

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur makaleleri açık erişimlidir ve Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>) olarak lisanslıdır.

İşleme Ücreti

Derginin tüm giderleri İstanbul Üniversitesi tarafından karşılanmaktadır. Dergide makale yayını ve makale süreçlerinin yürütülmesi ücrete tabi değildir. Dergiye gönderilen ya da yayın için kabul edilen makaleler için işleme ücreti ya da gönderim ücreti alınmaz.

Hakem Süreci

Daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere başka bir dergide halen değerlendirmede olmayan ve her bir yazar tarafından onaylanan makaleler değerlendirilmek üzere kabul edilir. Gönderilen ve ön kontrolü geçen makaleler iThenticate yazılımı kullanılarak intihal için taranır. İntihal kontrolünden sonra, uygun olan makaleler baş editör tarafından orijinallik, metodoloji, işlenen konunun önemi ve dergi kapsamı ile uyumluluğu açısından değerlendirilir. Baş editör, makaleleri, yazarların etnik kökeninden, cinsiyetinden, cinsel yöneliminden, uyuğundan, dini inancından ve siyasi felsefesinden bağımsız olarak değerlendirir. Yayına gönderilen makalelerin adil bir şekilde çift taraflı kör hakem değerlendirmesinden geçmelerini sağlar.

Seçilen makaleler en az iki ulusal/uluslararası hakeme değerlendirmeye gönderilir; yayın kararı, hakemlerin talepleri doğrultusunda yazarların gerçekleştirdiği düzenlemelerin ve hakem sürecinin sonrasında baş editör tarafından verilir.

Hakemlerin değerlendirmeleri objektif olmalıdır. Hakem süreci sırasında hakemlerin aşağıdaki hususları dikkate alarak değerlendirmelerini yapmaları beklenir.

- Makale yeni ve önemli bir bilgi içeriyor mu?
- Öz, makalenin içeriğini net ve düzgün bir şekilde tanımlıyor mu?
- Yöntem bütünlüklü ve anlaşılır şekilde tanımlanmış mı?
- Yapılan yorum ve varılan sonuçlar bulgularla kanıtlanıyor mu?
- Alandaki diğer çalışmalara yeterli referans verilmiş mi?
- Dil kalitesi yeterli mi?

Hakemler, gönderilen makalelere ilişkin tüm bilginin, makale yayınlanana kadar gizli kalmasını sağlamalı ve yazar tarafında herhangi bir telif hakkı ihlali ve intihal fark ederlerse editöre raporlamalıdır. Hakem, makale konusu hakkında kendini vasıflı hissetmiyor ya da zamanında geri dönüş sağlaması mümkün görünmüyorsa, editöre bu durumu bildirmeli ve hakem sürecine kendisini dahil etmemesini istemelidir.

Değerlendirme sürecinde editör hakemlere gözden geçirme için gönderilen makalelerin, yazarların özel mülkü olduğunu ve bunun imtiyazlı bir iletişim olduğunu açıkça belirtir. Hakemler ve yayın kurulu üyeleri başka kişilerle makaleleri tartışamazlar. Hakemlerin kimliğinin gizli kalmasına özen gösterilmelidir.

YAYIN ETİĞİ VE İLKELER

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur, yayın etiğinde en yüksek standartlara bağlıdır ve Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkelerini benimser; Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing başlığı altında ifade edilen ilkeler için adres: <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

Gönderilen tüm makaleler orijinal, yayınlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecinde olmamalıdır. Her bir makale editörlerden biri ve en az iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilir. İntihal, duplikasyon, sahte yazarlık/inkar edilen yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, makale dilimleme, dilimleyerek yayın, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi, etik dışı davranışlar olarak kabul edilir.

Kabul edilen etik standartlara uygun olmayan tüm makaleler yayından çıkarılır. Buna yayından sonra tespit edilen olası kuraldışı, uygunsuzluklar içeren makaleler de dahildir.

Yazarların Sorumluluğu

Makalelerin bilimsel ve etik kurallara uygunluğu yazarların sorumluluğundadır. Yazar makalenin orijinal olduğu, daha önce başka bir yerde yayınlanmadığı ve başka bir yerde, başka bir dilde yayınlanmak üzere değerlendirmede olmadığını beyan etmelidir. Uygulamadaki telif kanunları ve

anlaşmaları gözetilmelidir. Telifte bağlı materyaller (örneğin tablolar, şekiller veya büyük alıntılar) gerekli izin ve teşekkürle kullanılmalıdır. Başka yazarların, katkıda bulunanların çalışmaları ya da yararlanan kaynaklar uygun biçimde kullanılmalı ve referanslarda belirtilmelidir.

Gönderilen makalede tüm yazarların akademik ve bilimsel olarak doğrudan katkısı olmalıdır, bu bağlamda “yazar” yayınlanan bir araştırmanın kavramsallaştırılmasına ve dizaynına, verilerin elde edilmesine, analizine ya da yorumlanmasına belirgin katkı yapan, yazının yazılması ya da bunun içerik açısından eleştirel biçimde gözden geçirilmesinde görev yapan birisi olarak görülür. Yazar olabilmenin diğer koşulları ise, makaledeki çalışmayı planlamak veya icra etmek ve / veya revize etmektir. Fon sağlanması, veri toplanması ya da araştırma grubunun genel süpervizyonu tek başına yazarlık hakkı kazandırmaz. Yazar olarak gösterilen tüm bireyler sayılan tüm ölçütleri karşılamalıdır ve yukarıdaki ölçütleri karşılayan her birey yazar olarak gösterilebilir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Tüm yazarlar yazar sıralamasını [Telif Hakkı Devir Formunda](#) imzalı olarak belirtmek zorundadırlar.

Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler “teşekkür” kısmında sıralanmalıdır. Bunlara örnek olarak ise sadece teknik destek sağlayan, yazıma yardımcı olan ya da sadece genel bir destek sağlayan, finansal ve materyal desteği sunan kişiler verilebilir. Bütün yazarlar, araştırmanın sonuçlarını ya da bilimsel değerlendirmeyi etkileyebilme potansiyeli olan finansal ilişkiler, çıkar çatışması ve çıkar rekabetini beyan etmelidirler. Bir yazar kendi yayınlanmış yazısında belirgin bir hata ya da yanlışlık tespit ederse, bu yanlışlıklara ilişkin düzeltme ya da geri çekme için editör ile hemen temasa geçme ve işbirliği yapma sorumluluğunu taşır.

Editör ve Hakem Sorumlulukları

Baş editör, yayına gönderilen makalelerin adil bir şekilde çift taraflı kör hakem değerlendirmesinden geçmelerini sağlar. Gönderilen makalelere ilişkin tüm bilginin, makale yayınlanana kadar gizli kalacağını garanti eder. Baş editör içerik ve yayının toplam kalitesinden sorumludur. Gereğinde hata sayfası yayınlamalı ya da düzeltme yapmalıdır.

Baş editör; yazarlar, editörler ve hakemler arasında çıkar çatışmasına izin vermez. Hakem atama konusunda tam yetkiye sahiptir ve Dergide yayınlanacak makalelerle ilgili nihai kararı vermekle yükümlüdür.

Hakemlerin araştırmayla ilgili, yazarlarla ve/veya araştırmanın finansal destekçileriyle çıkar çatışmaları olmamalıdır. Değerlendirmelerinin sonucunda tarafsız bir yargıya varmalıdırlar. Gönderilmiş yazılara ilişkin tüm bilginin gizli tutulmasını sağlamalı ve yazar tarafında herhangi bir telif hakkı ihlali ve intihal fark ederlerse editöre raporlamalıdırlar. Hakem, makale konusu hakkında kendini vasıflı hissetmiyor ya da zamanında geri dönüş sağlaması mümkün görünmüyorsa, editöre bu durumu bildirmeli ve hakem sürecine kendisini dahil etmemesini istemelidir.

Değerlendirme sürecinde editör hakemlere gözden geçirme için gönderilen makalelerin, yazarların özel mülkü olduğunu ve bunun imtiyazlı bir iletişim olduğunu açıkça belirtir. Hakemler ve yayın

kurulu üyeleri başka kişilerle makaleleri tartışamazlar. Hakemlerin kimliğinin gizli kalmasına özen gösterilmelidir. Bazı durumlarda editörün kararıyla, ilgili hakemlerin makaleye ait yorumları aynı makaleyi yorumlayan diğer hakemlere gönderilerek hakemlerin bu süreçte aydınlatılması sağlanabilir.

YAZILARIN HAZIRLANMASI

Dil

Dergide Türkçe, Almanca ve İngilizce makaleler yayınlanır. Her makalede, makale dilinde öz ve İngilizce öz olmalıdır. Tüm makalelerde ayrıca İngilizce geniş özet yer almalıdır.

Aksi belirtilmedikçe gönderilen yazılarla ilgili tüm yazışmalar ilk yazarla yapılacaktır. Makale gönderimi online olarak ve <http://sdsl.istanbul.edu.tr> üzerinden yapılmalıdır. Gönderilen yazılar, yazının yayınlanmak üzere gönderildiğini ifade eden, makale türünü belirten ve makaleyle ilgili detayları içeren (bkz: Son Kontrol Listesi) bir mektup; yazının elektronik formunu içeren Microsoft Word 2003 ve üzerindeki versiyonları ile yazılmış elektronik dosya ve tüm yazarların imzaladığı [Telif Hakkı Devir Formu](#) eklenerek gönderilmelidir.

1. Çalışmalar, A4 boyutundaki kağıdın bir yüzüne, üst, alt, sağ ve sol taraftan 2,5 cm. boşluk bırakılarak, 10 punto Times New Roman harf karakterleriyle ve 1,5 satır aralık ölçüsü ile ve iki yana yaslı olarak hazırlanmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu kullanılmalıdır.
2. Metnin başlığı küçük harf, koyu renk, Times New Roman yazı tipi olarak sayfanın ortasında yer almalıdır.
3. Giriş bölümünden önce 200-250 kelimelik çalışmanın kapsamını, amacını, ulaşılan sonuçları ve kullanılan yöntemi kaydeden makale dilinde ve İngilizce öz ile 600-650 kelimelik İngilizce genişletilmiş özet yer almalıdır. Çalışmanın İngilizce başlığı İngilizce özün üzerinde yer almalıdır. İngilizce ve makale dilinde özlerin altında çalışmanın içeriğini temsil eden, makale dilinde 5 adet, İngilizce 5 adet anahtar kelime yer almalıdır.
4. Çalışmaların başlıca şu unsurları içermesi gerekmektedir: Makale dilinde başlık, öz ve anahtar kelimeler; İngilizce başlık öz ve anahtar kelimeler; İngilizce genişletilmiş özet, ana metin bölümleri, son notlar ve kaynaklar.
5. Nicel ve nitel çalışmalar, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma bölümlerini içermelidir. Yöntem kısmında, eğer özgün bir model kullanılmışsa, model alt bölümü ile mutlaka Örneklem/Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları ve İşlem alt bölümleri bulunmalıdır.
6. Çalışmalarda tablo, grafik ve şekil gibi göstergeler çalışmanın takip edilebilmesi açısından numaralandırılarak, tanımlayıcı bir başlık ile birlikte metin içinde verilmelidir.
7. Yayınlanmak üzere gönderilen makale ile birlikte yazar bilgilerini içeren kapak sayfası gönderilmelidir. Kapak sayfasında, makalenin başlığı, yazar veya yazarların bağlı oldukları kurum ve unvanları, kendilerine ulaşılacak adresler, telefon numarası, e-posta adresleri ve ORCID'leri yer almalıdır (bkz. Son Kontrol Listesi).

8. Tablolar, Şekiller ve Resimler

Tablo, şekiller ve resimler bold olarak yazılmalıdır. Her tablo, şekil ve resim ayrı ayrı numaralandırılmalı ve tamamının içeriğini özetleyen bir başlığı olmalıdır. Tablo, şekil veya resimle ilgili belirtilmesi gereken daha detaylı bilgiler varsa dipnotta verilmelidir. Başlık ile tablo/şekil/resim arasında bir satır boşluk bırakılmalıdır.

Örnek: Tablo 1: Öğrencilerin Dil Kullanımı / Resim 1: René Magritte İmgelerin Laneti

9. Metinde derginin yayın dilleri olan Türkçe, Almanca ve İngilizce haricindeki tüm sözcükler/tümceler italik yazılmalıdır.

Örnekler: 1968 führte Jacques Derrida den Begriff la différance in die Philosophie ein.

Lexikalisch zentral sind die Wörter pelle, rughe, viso und luce.

10. Metin içi alıntılar orijinal metinde nasılsa (italik/bold/düz) makalede de öyle verilmelidir.

Uzunluğu en fazla 3 satıra kadar olan alıntılar şu noktalama işaretleri ile verilmelidir:

“...” (TR/İNG) „.....” (ALM) ile, eğer daha uzunsu blok alıntı olarak ayrı verilmelidir. Daha uzun alıntılar blok alıntı biçiminde verilmeli ve kesinlikle tırnak işareti veya başka bir işaret kullanılmamalıdır. Her alıntının kaynağı (tarih ve sayfa numarası) belirtilmelidir.

Örnek: Almanca yazılmış bir makalede kısa alıntı > Die Szene eröffnet mit dem Ausspruch „Pietro Aretino war ein Spötter, / Und trotzdem hat ihn Tizian gemalt.“ (Wedekind, 2009, Band VII,1, S. 275).

Almanca yazılmış bir makalede uzun alıntı > Gegen Ende der Szene stürmt der Polizeipräsident die Bühne und versucht, das Publikum vor der Nacktheit zu schützen:

Besteht das Publikum da unten vielleicht aus Paradieskindern? Nein! Besteht das Publikum aus lauter Geistesgrößen? Nein! Der normale Staatsbürger kann nun einmal die Wahrheit nicht hören und die Nacktheit nicht sehen, ohne außer Rand und Band zu geraten, ohne gemeingefährlich zu werden. (Wedekind, 2009, Band VII,1, S. 281)

İngilizce yazılmış bir makalede kısa alıntı > Lennard J. Davis writes “To understand the disabled body, one must return to the concept of the norm, the normal body” (Davis, 1995, p. 23).

İngilizce yazılmış bir makalede uzun alıntı > The Author Lennard J. Davis continues,

So much of writing about disability has focused on the disabled person as the object of study, just as the study of race has focused on the person of color. But as recent scholarship on race, which has turned its attention to whiteness, I would like to focus not so much on the construction of disability as on the construction of normalcy. I do this because the problem is not the person with disabilities; the problem is the way that normalcy is constructed to create the ‘problem’ of the disabled person. (Davis, 1995, pp. 23–24)

Türkçe yazılmış bir makalede kısa alıntı > Akşit Göktürk ütopya adasını “örnek yasalarla kurulmuş mutlu bir toplum düzeni” olarak tanımlar (Göktürk, 2012, s. 60-61).

Türkçe yazılmış bir makalede uzun alıntı > Batı’nın zamanı ideal tarihin inşasının kurucu ögesi olarak görmesi, Engelhardt’ı zamanın ve tarihin dışında bir şimdi yaratmaya sevk eder:

Zira Engelhardt’ın, komodin olarak kullandığı bir kütüğün üzerine yerleştirdiği ve bir anahtar vasıtasıyla düzenli bir şekilde kurduğu saati tek bir kum tanesi yüzünden geri kalmaktaydı, kum tanesi kendisine saatin içinde yay ile vızıldayan küçük bir dişli arasında rahat bir yer bulmuştu ve sert, öğütülmüş mercan iskeletinden meydana geldiği için Kabakon zamanının minimal ölçüde yavaşlamasında neden oluyordu (Kracht, 2012, s. 74)

11. Kaynakça başlığı Almancada "Literaturverzeichnis", İngilizcede "References", Türkçede "Kaynakça" olarak yazılmalıdır.
12. Özlerin başlığı Almanca ve İngilizcede "Abstract", Türkçede "Öz" olarak belirtilmelidir.
13. Kitap adları vb. kısaltmalar kullanılacaksa mutlaka ilk kısaltıldığı yerde dipnot ile belirtilmelidir ve metnin devamında kısaltma olarak kullanılmalıdır.
Örnek: Kitap adı > Verwirrung der Gefühle (Zweig, 1926) > VG olarak kısaltıldıysa metnin tamamında VG olarak kullanılmalıdır.
Belli bir dönemin adı > World War I > WWI olarak kısaltıldıysa metnin tamamında WWI olarak kullanılmalıdır.
14. Metinde vurgulamak istenen sözcükler/sözcük öbekleri makale dili Almanca ise '.....' İngilizce veya Türkçe ise '.....' işaretleri içinde verilmelidir.
Örnek: Almanca yazılmış bir makalede > Haushofer perspektiviert die Natura us einem ,femininen Stanpunkt'.
İngilizce yazılmış bir makalede > As a matter of fact, this speaks about 'hopelessness' and 'the way to uncertainty'.
Türkçe yazılmış bir makalede > Romandaki adada dış dünyada akıp giden zamanın aksine bir tür 'zamansızlık' hüküm sürer.
15. Bütün eser adları (Roman, Film, Şarkı, Dergi vs.) italik yazılır.
Örnek: Schachnovelle, Die Wand, Cosmopolitan, Frankfurter Allgemeine, Kaltes Klares Wasser
16. Özel isimler/kişi adları italik ya da bold olmamalıdır.
17. Başlık ve ara başlık kullanımı:
Makalede ara başlık kullanımı yazarın tercihi bırakılmıştır. Eğer ara başlık kullanılacaksa metinde bütünlüğün sağlanması için tüm ara başlıklar numaralandırılmalıdır ve metnin tamamında aynı sistem tercih edilmelidir. Sadece numaralardan oluşan ara başlıklar kullanılmalıdır. Numaralandırmada yalnızca Arap rakamları (1, 2, 2.1, 2.2...) kullanılabilir. Romen rakamları, harfler veya farklı işaretler kullanılmamalıdır. Ara başlıklar makalenin tamamında bold yazılmalıdır. Başlıklarda eser adları kullanılacaksa mutlaka italik yazılmalıdır.
Örnek:
1 Einleitung
2 Erstes Kapitel
2.1 Erstes Unterkapitel des ersten Kapitels
2.2 Zweites Unterkapitel des ersten Kapitels
3 Zweites Kapitel
3.1 Erstes Unterkapitel des zweiten Kapitels
3.2 Zweites Unterkapitel des zweiten Kapitels
3.3 Drittes Unterkapitel des zweiten Kapitels
4 Drittes Kapitel
5 Schluss
Literaturverzeichnis
Anhang

18. Kurallar dâhilinde dergimize yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların her türlü sorumluluğu yazar/yazarlarına aittir.
19. Yayın kurulu ve hakem raporları doğrultusunda yazarlardan, metin üzerinde bazı düzeltmeler yapmaları istenebilir.
20. Dergiye gönderilen çalışmalar yayınlansın veya yayınlanmasın geri gönderilmez.

Kaynaklar

Kabul edilmiş ancak henüz sayıya dahil edilmemiş makaleler Early View olarak yayınlanır ve bu makalelere atıflar "advance online publication" şeklinde verilmelidir. Genel bir kaynaktan elde edilemeyecek temel bir konu olmadıkça "kişisel iletişimlere" atıfta bulunulmamalıdır. Eğer atıfta bulunulursa parantez içinde iletişim kurulan kişinin adı ve iletişimin tarihi belirtilmelidir. Bilimsel makaleler için yazarlar bu kaynaktan yazılı izin ve iletişimin doğruluğunu gösterir belge almalıdır. Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Tüm kaynaklar metinde belirtilmelidir. Kaynaklar alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Referans Stili ve Formatı

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur, metin içi alıntılama ve kaynak gösterme için APA (American Psychological Association) kaynak stilinin 6. edisyonunu benimser. APA 6. Edisyon hakkında bilgi için:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org/>

Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Tüm kaynaklar metinde belirtilmelidir. Kaynaklar aşağıdaki örneklerdeki gibi gösterilmelidir.

Metin İçinde Kaynak Gösterme

Kaynaklar metinde parantez içinde yazarların soyadı ve yayın tarihi yazılarak belirtilmelidir. Birden fazla kaynak gösterilecekse kaynaklar arasında (;) işareti kullanılmalıdır. Kaynaklar alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Örnekler:

Birden fazla kaynak;

(Esin ve ark., 2002; Karasar 1995)

Tek yazarlı kaynak;

(Akyolcu, 2007)

İki yazarlı kaynak;

(Sayiner ve Demirci 2007, s. 72)

Üç, dört ve beş yazarlı kaynak;

Metin içinde ilk kullanımda: (Ailen, Ciambrene ve Welch 2000, s. 12–13) Metin içinde tekrarlayan kullanımlarda: (Ailen ve ark., 2000)

Altı ve daha çok yazarlı kaynak;

(Çavdar ve ark., 2003)

Kaynaklar Bölümünde Kaynak Gösterme

Kullanılan tüm kaynaklar metnin sonunda ayrı bir bölüm halinde yazar soyadlarına göre alfabetik olarak numaralandırılmadan verilmelidir.

Kaynak yazımı ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

Kitap

a) Türkçe Kitap

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8.bs). Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

b) Türkçeye Çevrilmiş Kitap

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* (A. Kotil, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

c) Editörlü Kitap

Ören, T., Üney, T. ve Çölkesen, R. (Ed.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

d) Çok Yazarlı Türkçe Kitap

Tonta, Y., Bitirim, Y. ve Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme*. Ankara: Total Bilişim.

e) İngilizce Kitap

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

f) İngilizce Kitap İçerisinde Bölüm

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

g) Türkçe Kitap İçerisinde Bölüm

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi. M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi kitabı* içinde (s. 233–263). Bursa: Dora Basım Yayın.

h) Yayımcının ve Yazarın Kurum Olduğu Yayın

Türk Standartları Enstitüsü. (1974). *Adlandırma ilkeleri*. Ankara: Yazar.

Makale

a) Türkçe Makale

Mutlu, B. ve Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres nedenleri ve azaltma girişimleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 15(60), 179–182.

b) İngilizce Makale

de Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

c) Yediden Fazla Yazarlı Makale

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

d) DOI'si Olmayan Online Edinilmiş Makale

Al, U. ve Doğan, G. (2012). Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü tezlerinin atf analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26, 349–369. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/>

e) DOI'si Olan Makale

Turner, S. J. (2010). Website statistics 2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

f) Advance Online Olarak Yayımlanmış Makale

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

g) Popüler Dergi Makalesi

Semerçioğlu, C. (2015, Haziran). Sıradanlığın rayihası. *Sabit Fikir*, 52, 38–39.

Tez, Sunum, Bildiri**a) Türkçe Tezler**

Sarı, E. (2008). *Kültür kimlik ve politika: Mardin'de kültürlerarasılık*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

b) Ticari Veritabanında Yer Alan Yüksek Lisans Ya da Doktora Tezi

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9943436)

c) Kurumsal Veritabanında Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Yaylalı-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from Retrieved from: <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

d) Web'de Yer Alan İngilizce Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

e) Dissertations Abstracts International'da Yer Alan Yüksek Lisans/Doktora Tezi

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

f) Sempozyum Katkısı

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B. & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at American Psychological Association meeting, Orlando, FL.

g) Online Olarak Erişilen Konferans Bildiri Özeti

Çınar, M., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2015, Şubat). *Eğitimde dijital araçlar: Google sınıf uygulaması üzerine bir değerlendirme*[Öz]. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <http://ab2015.anadolu.edu.tr/index.php?menu=5&submenu=27>

h) Düzenli Olarak Online Yayımlanan Bildiriler

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593–12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

i) Kitap Şeklinde Yayımlanan Bildiriler

Schneider, R. (2013). Research data literacy. S. Kurbanoğlu ve ark. (Ed.), *Communications in Computer and Information Science: Vol. 397. Worldwide Communalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice* içinde (s. 134–140). Cham, İsviçre: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0>

j) Kongre Bildirisi

Çepni, S., Bacanak A. ve Özsevgeç T. (2001, Haziran). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen branşlarına karşı tutumları ile fen branşlarındaki başarılarının ilişkisi*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Diğer Kaynaklar**a) Gazete Yazısı**

Toker, Ç. (2015, 26 Haziran). 'Unutma' notları. *Cumhuriyet*, s. 13.

b) Online Gazete Yazısı

Tamer, M. (2015, 26 Haziran). E-ticaret hamle yapmak için tüketiciyi bekliyor. *Milliyet*. Erişim adresi: <http://www.milliyet>

c) Web Page/Blog Post

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepp: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

d) Online Ansiklopedi/Sözlük

Bilgi mimarisi. (2014, 20 Aralık). Wikipedi içinde. Erişim adresi: http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgi_mimarisi

Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

e) Podcast

Radyo ODTÜ (Yapımcı). (2015, 13 Nisan). *Modern sabahlar* [Podcast]. Erişim adresi: <http://www.radyoodtu.com.tr/>

f) Bir Televizyon Dizisinden Tek Bir Bölüm

Shore, D. (Senarist), Jackson, M. (Senarist) ve Bookstaver, S. (Yönetmen). (2012). Runaways [Televizyon dizisi bölümü]. D. Shore (Baş yapımcı), *House M.D.* içinde. New York, NY: Fox Broadcasting.

g) Müzik Kaydı

Say, F. (2009). Galata Kulesi. *İstanbul senfonisi* [CD] içinde. İstanbul: Ak Müzik.

SON KONTROL LİSTESİ

Aşağıdaki listede eksik olmadığından emin olun:

- Editöre mektup
 - ✓ Makalenin türü
 - ✓ Başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu bilgisi
 - ✓ Sponsor veya ticari bir firma ile ilişkisi (varsa belirtiniz)
 - ✓ İngilizce yönünden kontrolünün yapıldığı
 - ✓ Yazarlara Bilgide detaylı olarak anlatılan dergi politikalarının gözden geçirildiği
 - ✓ Metin içi atıfların ve kaynakların APA 6 ile uyumlu olarak gösterildiği
- Telif Hakkı Devir Formu
- Daha önce basılmış materyal (yazı-resim-tablo) kullanılmış ise izin belgesi
- Makale Kapak sayfası
 - ✓ Makalenin türü
 - ✓ Makale dilinde ve İngilizce başlık
 - ✓ Yazarların ismi soyadı, unvanları ve bağlı oldukları kurumlar (üniversite ve fakülte bilgisinden sonra şehir ve ülke bilgisi de yer almalıdır), e-posta adresleri
 - ✓ Sorumlu yazarın e-posta adresi, açık yazışma adresi, iş telefonu, GSM, faks nosu
 - ✓ Tüm yazarların ORCID'leri
- Makale ana metni
 - ✓ Makale dilinde ve İngilizce başlık
 - ✓ Özetler 200-250 kelime makale dilinde ve 200-250 kelime İngilizce
 - ✓ Anahtar Kelimeler: 5 adet makale dilinde ve 5 adet İngilizce
 - ✓ İngilizce genişletilmiş Özet (Extended Abstract) 600-650 kelime
 - ✓ Makale ana metin bölümleri
 - ✓ Makale ana metin bölümleri
 - ✓ Finansal destek (varsa belirtiniz)
 - ✓ Çıkar çatışması (varsa belirtiniz)
 - ✓ Teşekkür (varsa belirtiniz)
 - ✓ Son notlar (varsa belirtiniz)
 - ✓ Kaynaklar
 - ✓ Tablolar-Resimler, Şekiller (başlık, tanım ve alt yazılarıyla)

İLETİŞİM İÇİN:

Editörler : İrem Atasoy

irem.atasoy@istanbul.edu.tr

Barış Konukman

konukman@istanbul.edu.tr

Tel : + 90 212 455 57 00 / 15909

Faks : + 90 212 512 21 40

Web site:<http://sdsl.istanbul.edu.tr>

Email : sdsl@istanbul.edu.tr

Adres : İstanbul Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Ordu Cad. No: 6 34134, Laleli

İstanbul-Türkiye

DESCRIPTION

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur which has been an official publication of Istanbul University, Faculty of Letters, Department of German Language since 1954 is an international, open access, peer-reviewed and scholarly journal published two times a year in June and December.

AIM AND SCOPE

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur publishes disciplinary and/or interdisciplinary, theoretical and/or applied research articles that focus on German language and literature in the following fields: literary studies, linguistics, cultural studies, media studies, translation studies, and language teaching. The journal aims to provide a platform for sharing scientific knowledge in these fields.

The journal also offers reviews of scientific books and news of national and international conferences which cover the mentioned fields. This journal accepts manuscripts written in one of the following languages: German, Turkish, and English. The target group of the Journal consists of academicians, researchers, professionals, students, related professional and academic bodies and institutions.

EDITORIAL POLICIES AND PEER REVIEW PROCESS

Publication Policy

The subjects covered in the manuscripts submitted to the Journal for publication must be in accordance with the aim and scope of the journal. The journal gives priority to original research papers submitted for publication.

General Principles

Only those manuscripts approved by its every individual author and that were not published before in or sent to another journal, are accepted for evaluation.

Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by editor-in-chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope.

For quoted texts, tabulated data and graphics from published papers, author has to obtain permission from the author(s) or the owner of the publishing rights of the source article and indicate the allowance in the paper. Author(s) is responsible to obtain such permissions.

If the manuscript was produced from a proceeding previously presented at a scientific meeting, it must be stated in the manuscript as a footnote indicating the information regarding the scientific meeting. The editor hands over the papers matching the formal rules to at least two national/international referees for evaluation and gives green light for publication upon modification by the authors in accordance with the referees' claims. Changing the name of an author (omission, addition or order) in papers submitted to the Journal requires written permission of all declared authors. Refused manuscripts and graphics are not returned to the author.

Open Access Statement

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Except for commercial purposes, users are allowed to read, download, copy, print, search, or link to the full texts of the articles in this journal without asking prior permission from the publisher or the author.

The articles in Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur, are open access articles licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en>)

Article Processing Charge

All expenses of the journal are covered by the Istanbul University. Processing and publication are free of charge with the journal. There is no article processing charges or submission fees for any submitted or accepted articles.

Peer Review Process

Only those manuscripts approved by its every individual author and that were not published before in or sent to another journal, are accepted for evaluation.

Submitted manuscripts that pass preliminary control are scanned for plagiarism using iThenticate software. After plagiarism check, the eligible ones are evaluated by Editor-in-Chief for their originality, methodology, the importance of the subject covered and compliance with the journal scope. Editor-in-Chief evaluates manuscripts for their scientific content without regard to ethnic origin, gender, sexual orientation, citizenship, religious belief or political philosophy of the authors and ensures a fair double-blind peer review of the selected manuscripts.

The selected manuscripts are sent to at least two national/international referees for evaluation and publication decision is given by Editor-in-Chief upon modification by the authors in accordance with the referees' claims.

Editor-in-Chief does not allow any conflicts of interest between the authors, editors and reviewers and is responsible for final decision for publication of the manuscripts in the Journal.

Reviewers' judgments must be objective. Reviewers' comments on the following aspects are expected while conducting the review.

- Does the manuscript contain new and significant information?
- Does the abstract clearly and accurately describe the content of the manuscript?
- Is the problem significant and concisely stated?
- Are the methods described comprehensively?
- Are the interpretations and conclusions justified by the results?
- Is adequate references made to other Works in the field?
- Is the language acceptable?

Reviewers must ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side.

A reviewer who feels unqualified to review the topic of a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

The editor informs the reviewers that the manuscripts are confidential information and that this is a privileged interaction. The reviewers and editorial board cannot discuss the manuscripts with other persons. The anonymity of the referees is important.

PUBLICATION ETHICS AND PUBLICATION MALPRACTICE STATEMENT

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur is committed to upholding the highest standards of publication ethics and pays regard to Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing published by the Committee on Publication Ethics (COPE), the Directory of Open Access Journals (DOAJ), the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), and the World Association of Medical Editors (WAME) on <https://publicationethics.org/resources/guidelines-new/principles-transparency-and-best-practice-scholarly-publishing>

All parties involved in the publishing process (Editors, Reviewers, Authors and Publishers) are expected to agree on the following ethical principles.

All submissions must be original, unpublished (including as full text in conference proceedings), and not under the review of any other publication synchronously. Authors must ensure that submitted work is original. They must certify that the manuscript has not previously been published elsewhere or is not currently being considered for publication elsewhere, in any language. Applicable copyright

laws and conventions must be followed. Copyright material (e.g. tables, figures or extensive quotations) must be reproduced only with appropriate permission and acknowledgement. Any work or words of other authors, contributors, or sources must be appropriately credited and referenced.

Each manuscript is reviewed by one of the editors and at least two referees under double-blind peer review process. Plagiarism, duplication, fraud authorship/denied authorship, research/data fabrication, salami slicing/salami publication, breaching of copyrights, prevailing conflict of interest are unethical behaviors.

All manuscripts not in accordance with the accepted ethical standards will be removed from the publication. This also contains any possible malpractice discovered after the publication. In accordance with the code of conduct we will report any cases of suspected plagiarism or duplicate publishing.

Author Responsibilities

It is authors' responsibility to ensure that the article is in accordance with scientific and ethical standards and rules. And authors must ensure that submitted work is original. They must certify that the manuscript has not previously been published elsewhere or is not currently being considered for publication elsewhere, in any language. Applicable copyright laws and conventions must be followed. Copyright material (e.g. tables, figures or extensive quotations) must be reproduced only with appropriate permission and acknowledgement. Any work or words of other authors, contributors, or sources must be appropriately credited and referenced.

All the authors of a submitted manuscript must have direct scientific and academic contribution to the manuscript. The author(s) of the original research articles is defined as a person who is significantly involved in "conceptualization and design of the study", "collecting the data", "analyzing the data", "writing the manuscript", "reviewing the manuscript with a critical perspective" and "planning/conducting the study of the manuscript and/or revising it". Fund raising, data collection or supervision of the research group are not sufficient roles to be accepted as an author. The author(s) must meet all these criteria described above. The order of names in the author list of an article must be a co-decision and it must be indicated in the [Copyright Transfer Form](#). The individuals who do not meet the authorship criteria but contributed to the study must take place in the acknowledgement section. Individuals providing technical support, assisting writing, providing a general support, providing material or financial support are examples to be indicated in acknowledgement section.

All authors must disclose all issues concerning financial relationship, conflict of interest, and competing interest that may potentially influence the results of the research or scientific judgment.

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published paper, it is the author's obligation to promptly cooperate with the Editor to provide retractions or corrections of mistakes.

Responsibility for the Editor and Reviewers

Editor-in-Chief provides a fair double-blind peer review of the submitted manuscripts for publication and ensures that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential before publishing.

Editor-in-Chief is responsible for the contents and overall quality of the publication. He/She must publish errata pages or make corrections when needed.

Editor-in-Chief does not allow any conflicts of interest between the authors, editors and reviewers. Only he has the full authority to assign a reviewer and is responsible for final decision for publication of the manuscripts in the Journal.

Reviewers must have no conflict of interest with respect to the research, the authors and/or the research funders. Their judgments must be objective.

Reviewers must ensure that all the information related to submitted manuscripts is kept as confidential and must report to the editor if they are aware of copyright infringement and plagiarism on the author's side.

A reviewer who feels unqualified to review the topic of a manuscript or knows that its prompt review will be impossible should notify the editor and excuse himself from the review process.

The editor informs the reviewers that the manuscripts are confidential information and that this is a privileged interaction. The reviewers and editorial board cannot discuss the manuscripts with other persons. The anonymity of the referees must be ensured. In particular situations, the editor may share the review of one reviewer with other reviewers to clarify a particular point.

MANUSCRIPT ORGANIZATION

Language

Articles in Turkish, German and English are published. Submitted manuscript must include an abstract both in the article language and in English. All manuscripts must include an extended abstract in English as well.

Manuscript Organization and Submission

All correspondence will be sent to the first-named author unless otherwise specified. Manuscript is to be submitted online via <http://sdsl.istanbul.edu.tr/en/> and it must be accompanied by a cover letter indicating that the manuscript is intended for publication, specifying the article category (i.e.

research article, review etc.) and including information about the manuscript (see the Submission Checklist). Manuscripts should be prepared in Microsoft Word 2003 and upper versions. In addition, [Copyright Transfer Form](#) that has to be signed by all authors must be submitted.

1. The manuscripts should be in A4 paper standards: having 2.5 cm margins from right, left, bottom and top, Times New Roman font style in 10 font size, line spacing of 1.5 and "justify align" format. For indented paragraph, tab key should be used.
2. The title of the text should be centered on the page, in lower-case letter, bold, Times New Roman font.
3. Before the introduction part, there should be an abstract of 200-250 words both in the language of the article and in English and an extended abstract in English between 600-650 words, summarizing the scope, the purpose, the results of the study and the methodology used following the abstracts. The English title of the manuscript should be above the English abstract. Underneath the abstracts, 5 keywords that inform the reader about the content of the study should be specified in the language of the article and in English.
4. The manuscripts should contain mainly these components: title in the language of the article, abstract and keywords; title in English, abstract and keywords in English, extended abstract in English, body text sections, footnotes and references.
5. Quantitative and qualitative studies should include Introduction, Methods, Findings, Discussion sections. If an original model is used, the Methods section should include the Sample / Study Group, Data Collection Tools and Process subdivisions.
6. Tables, graphs and figures should be given with a number and a defining title to enable following the idea of the article.
7. A title page including author information must be submitted together with the manuscript. The title page is to include fully descriptive title of the manuscript and affiliation, title, e-mail address, ORCID, postal address, phone number of the author(s) (see The Submission Checklist).
8. Tables, Graphics and Pictures
All tables, graphics and pictures should be numbered in the order of Arabic numerals and written in bold. Every table, graphic or picture should have a title. More informations about the tables, pictures or graphics should be given as footnote.
Examples: Tablo 1: Öğrencilerin Dil Kullanımı / Resim 1: René Magritte İmgelerinin Laneti
9. All words except publication languages (German, English and Turkish) should be written in italic font.
Examples: 1968 führte Jacques Derrida den Begriff la différence in die Philosophie ein.
Lexikalisch zentral sind die Wörter pelle, rughe, viso und luce.
10. Citations should be given in original form. Every citation should have a reference information such as date, author and page numbers.
Citations shorter than 3 lines should be given as shown below:
Articles written in English or Turkish: "..."
Example: Lennard J. Davis writes "To understand the disabled body, one must return to the concept of the norm, the normal body" (Davis, 1995, p. 23).

Example: Akşit Göktürk ütopya adasını "örnek yasalarla kurulmuş mutlu bir toplum düzeni" olarak tanımlar (Göktürk, 2012, s. 60-61).

Articles written in German: „.....“

Example: Die Szene eröffnet mit dem Ausspruch „Pietro Aretino war ein Spötter, / Und trotzdem hat ihn Tizian gemalt.“ (Wedekind, 2009, Band VII,1, S. 275).

Citations longer than 3 lines should be given as shown below:

Articles written in German:

Gegen Ende der Szene stürmt der Polizeipräsident die Bühne und versucht, das Publikum vor der Nacktheit zu schützen:

Besteht das Publikum da unten vielleicht aus Paradieskindern? Nein! Besteht das Publikum aus lauter Geistesgrößen? Nein! Der normale Staatsbürger kann nun einmal die Wahrheit nicht hören und die Nacktheit nicht sehen, ohne außer Rand und Band zu geraten, ohne gemeingefährlich zu werden. (Wedekind, 2009, Band VII,1, S. 281)

Articles written in English or Turkish:

Example: The Author Lennard J. Davis continues,

So much of writing about disability has focused on the disabled person as the object of study, just as the study of race has focused on the person of color. But as recent scholarship on race, which has turned its attention to whiteness, I would like to focus not so much on the construction of disability as on the construction of normalcy. I do this because the problem is not the person with disabilities; the problem is the way that normalcy is constructed to create the 'problem' of the disabled person. (Davis, 1995, pp. 23–24)

Batı'nın zamanı ideal tarihin inşasının kurucu ögesi olarak görmesi, Engelhardt'ı zamanın ve tarihin dışında bir şimdi yaratmaya sevk eder:

Zira Engelhardt'ın, komodin olarak kullandığı bir kütüğün üzerine yerleştirdiği ve bir anahtar vasıtasıyla düzenli bir şekilde kurduğu saati tek bir kum tanesi yüzünden geri kalmaktaydı, kum tanesi kendisine saatin içinde yay ile vızıldayan küçük bir dişli arasında rahat bir yer bulmuştu ve sert, öğütülmüş mercan iskeletinden meydana geldiği için Kabakon zamanının minimal ölçüde yavaşlamasında neden oluyordu (Kracht, 2012, s. 74)

11. The references part should be named as Literaturverzeichnis, References or Kaynakça.
12. Title of the abstracts should be Abstract for articles written in German or English and Öz for articles written in Turkish.
13. All shortened book names or names of special historical events should be remarked as footnote to provide information about the book's original name.

Example: World War I > WWI

Verwirrung der Gefühle (Zweig, 1926) > VG

14. All emphasized words or phrases should be given as shown below:

Articles written in German:

Haushofer perspektiviert die Natura us einem ‚femininen Stanpunkt‘.

Articles written in English or Turkish:

As a matter of fact, this speaks about 'hopelessness' and 'the way to uncertainty'.

Romandaki adada dış dünyada akıp giden zamanın aksine bir tür 'zamansızlık' hüküm sürer.

15. Names of books, films, journals, songs etc. Should be written in italic font.
16. Custom names or names of the fictional characters should not be written in bold or italic font.
17. Headlines and subheadlines are not necessary, however if they will be used, all of them should be numbered in the order of Arabic numerals and formatted as shown below:

Example:

1 Einleitung

2 Erstes Kapitel

2.1 Erstes Unterkapitel des ersten Kapitels

2.2 Zweites Unterkapitel des ersten Kapitels

3 Zweites Kapitel

3.1 Erstes Unterkapitel des zweiten Kapitels

3.2 Zweites Unterkapitel des zweiten Kapitels

3.3 Drittes Unterkapitel des zweiten Kapitels

4 Drittes Kapitel

5 Schluss

Literaturverzeichnis

Anhang

18. The liability of the manuscripts submitted to our journal for publication, belongs to the author(s).
19. The author(s) can be asked to make some changes in their manuscripts due to peer reviews.
20. The studies that were sent to the journal will not be returned whether they are published or not.

References

Papers accepted but not yet included in the issue are published online in the Early View section and they should be cited as “advance online publication”. Citing a “personal communication” should be avoided unless it provides essential information not available from a public source, in which case the name of the person and date of communication should be cited in parentheses in the text. For scientific articles, written permission and confirmation of accuracy from the source of a personal communication must be obtained.

Reference Style and Format

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur complies with APA (American Psychological Association) style 6th Edition for referencing and quoting. For more information:

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: APA.
- <http://www.apastyle.org>

Accuracy of citation is the author's responsibility. All references should be cited in text. Reference list must be in alphabetical order. Type references in the style shown below.

Citations in the Text

Citations must be indicated with the author surname and publication year within the parenthesis. If more than one citation is made within the same paranthesis, separate them with (;).

Samples:

More than one citation;

(Esin et al., 2002; Karasar, 1995)

Citation with one author;

(Akyolcu, 2007)

Citation with two authors;

(Sayıner & Demirci, 2007)

Citation with three, four, five authors;

First citation in the text: (Ailen, Ciambune, & Welch, 2000) Subsequent citations in the text: (Ailen et al., 2000)

Citations with more than six authors;

(Çavdar et al., 2003)

Citations in the Reference

All the citations done in the text should be listed in the References section in alphabetical order of author surname without numbering. Below given examples should be considered in citing the references.

Book

a) Turkish Book

Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (8th ed.) [Preparing research reports]. Ankara, Turkey: 3A Eğitim Danışmanlık Ltd.

b) Book Translated into Turkish

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler* [Mindsets] (A. Kotil, Trans.). İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.

c) Edited Book

Ören, T., Üney, T., & Çölkesen, R. (Eds.). (2006). *Türkiye bilişim ansiklopedisi* [Turkish Encyclopedia of Informatics]. İstanbul, Turkey: Papatya Yayıncılık.

d) Turkish Book with Multiple Authors

Tonta, Y., Bitirim, Y., & Sever, H. (2002). *Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme* [Performance evaluation in Turkish search engines]. Ankara, Turkey: Total Bilişim.

e) Book in English

Kamien R., & Kamien A. (2014). *Music: An appreciation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.

f) Chapter in an Edited Book

Bassett, C. (2006). Cultural studies and new media. In G. Hall & C. Birchall (Eds.), *New cultural studies: Adventures in theory* (pp. 220–237). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

g) Chapter in an Edited Book in Turkish

Erkmen, T. (2012). Örgüt kültürü: Fonksiyonları, öğeleri, işletme yönetimi ve liderlikteki önemi [Organization culture: Its functions, elements and importance in leadership and business management]. In M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt sosyolojisi* [Organization sociology] (pp. 233–263). Bursa, Turkey: Dora Basım Yayın.

h) Book with the same organization as author and publisher

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American psychological association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Article**a) Turkish Article**

Mutlu, B., & Savaşer, S. (2007). Çocuğu ameliyat sonrası yoğun bakımda olan ebeveynlerde stres nedenleri ve azaltma girişimleri [Source and intervention reduction of stress for parents whose children are in intensive care unit after surgery]. *Istanbul University Florence Nightingale Journal of Nursing*, 15(60), 179–182.

b) English Article

de Cillia, R., Reisigl, M., & Wodak, R. (1999). The discursive construction of national identity. *Discourse and Society*, 10(2), 149–173. <http://dx.doi.org/10.1177/0957926599010002002>

c) Journal Article with DOI and More Than Seven Authors

Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Diez-Domingo, J., Hwang, S.-J. ... Heineman, T. C. (2015). Efficacy of an adjuvanted herpes zoster subunit vaccine in older adults. *New England Journal of Medicine*, 372, 2087–2096. <http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa1501184>

d) Journal Article from Web, without DOI

Sidani, S. (2003). Enhancing the evaluation of nursing care effectiveness. *Canadian Journal of Nursing Research*, 35(3), 26–38. Retrieved from <http://cjr.mcgill.ca>

e) Journal Article with DOI

Turner, S.J. (2010). Websitestatistics2.0: Using Google Analytics to measure library website effectiveness. *Technical Services Quarterly*, 27, 261–278. <http://dx.doi.org/10.1080/07317131003765910>

f) Advance Online Publication

Smith, J. A. (2010). Citing advance online publication: A review. *Journal of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a45d7867>

g) Article in a Magazine

Henry, W. A., III. (1990, April 9). Making the grade in today's schools. *Time*, 135, 28–31.

Doctoral Dissertation, Master's Thesis, Presentation, Proceeding**a) Dissertation/Thesis from a Commercial Database**

Van Brunt, D. (1997). *Networked consumer health information systems* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9943436)

b) Dissertation/Thesis from an Institutional Database

Yaylı-Yıldız, B. (2014). *University campuses as places of potential publicness: Exploring the political, social and cultural practices in Ege University* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://library.iyte.edu.tr/tr/hizli-erisim/iyte-tez-portali>

c) Dissertation/Thesis from Web

Tonta, Y. A. (1992). *An analysis of search failures in online library catalogs* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley). Retrieved from <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/phd/ickapak.html>

d) Dissertation/Thesis abstracted in Dissertations Abstracts International

Appelbaum, L. G. (2005). Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

e) Symposium Contribution

Krinsky-McHale, S. J., Zigman, W. B., & Silverman, W. (2012, August). Are neuropsychiatric symptoms markers of prodromal Alzheimer's disease in adults with Down syndrome? In W. B. Zigman (Chair), *Predictors of mild cognitive impairment, dementia, and mortality in adults with Down syndrome*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

f) Conference Paper Abstract Retrieved Online

Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm

g) Conference Paper - In Regularly Published Proceedings and Retrieved Online

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593–12598. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0805417105>

h) Proceeding in Book Form

Parsons, O. A., Pryzwansky, W. B., Weinstein, D. J., & Wiens, A. N. (1995). Taxonomy for psychology. In J. N. Reich, H. Sands, & A. N. Wiens (Eds.), *Education and training beyond the doctoral degree: Proceedings of the American Psychological Association National Conference on Postdoctoral Education and Training in Psychology* (pp. 45–50). Washington, DC: American Psychological Association.

i) Paper Presentation

Nguyen, C. A. (2012, August). *Humor and deception in advertising: When laughter may not be the best medicine*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Orlando, FL.

Other Sources**a) Newspaper Article**

Browne, R. (2010, March 21). This brainless patient is no dummy. *Sydney Morning Herald*, 45.

b) Newspaper Article with no Author

New drug appears to sharply cut risk of death from heart failure. (1993, July 15). *The Washington Post*, p. A12.

c) Web Page/Blog Post

Bordwell, D. (2013, June 18). David Koepp: Making the world movie-sized [Web log post]. Retrieved from <http://www.davidbordwell.net/blog/page/27/>

d) Online Encyclopedia/Dictionary

Ignition. (1989). In *Oxford English online dictionary* (2nd ed.). Retrieved from <http://dictionary.oed.com>
Marcoux, A. (2008). Business ethics. In E. N. Zalta (Ed.). *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-business/>

e) Podcast

Dunning, B. (Producer). (2011, January 12). *inFact: Conspiracy theories* [Video podcast]. Retrieved from <http://itunes.apple.com/>

f) Single Episode in a Television Series

Egan, D. (Writer), & Alexander, J. (Director). (2005). Failure to communicate. [Television series episode]. In D. Shore (Executive producer), *House*; New York, NY: Fox Broadcasting.

g) Music

Fuchs, G. (2004). Light the menorah. On *Eight nights of Hanukkah* [CD]. Brick, NJ: Kid Kosher.

SUBMISSION CHECKLIST

Ensure that the following items are present:

- Cover letter to the editor
 - ✓ The category of the manuscript
 - ✓ Confirming that “the paper is not under consideration for publication in another journal”.
 - ✓ Including disclosure of any commercial or financial involvement.
 - ✓ Confirming that last control for fluent English was done.
 - ✓ Confirming that journal policies detailed in Information for Authors have been reviewed.
 - ✓ Confirming that the references cited in the text and listed in the references section are in line with APA 6.
- Copyright Transfer Form
- Permission of previously published copyrighted material if used in the present manuscript
- Title page
 - ✓ The category of the manuscript
 - ✓ The title of the manuscript both in the language of article and in English
 - ✓ All authors’ names and affiliations (institution, faculty/department, city, country), e-mail addresses
 - ✓ Corresponding author’s email address, full postal address, telephone and fax number
 - ✓ ORCIDs of all authors.

- Main Manuscript Document
 - ✓ The title of the manuscript both in the language of article and in English
 - ✓ Abstracts (200-250 words) both in the language of article and in English
 - ✓ Key words: 5 words both in the language of article and in English
 - ✓ Extended Abstract (600-800 words) in English for the articles which are not in English
 - ✓ Main article sections
 - ✓ Grant support (if exists)
 - ✓ Conflict of interest (if exists)
 - ✓ Acknowledgement (if exists)
 - ✓ References
 - ✓ All tables, illustrations (figures) (including title, description, footnotes)

CONTACT INFO

Editors : İrem Atasoy
irem.atasoy@istanbul.edu.tr
Barış Konukman
konukman@istanbul.edu.tr

Phone : + 90 212 455 57 00 / 15909

Web site: <http://sdsl.istanbul.edu.tr>

Email : sdsl@istanbul.edu.tr

Address : Istanbul University,
Faculty of Letters
Department of German Language and Literature
Ordu Cad. No: 6
34134, Laleli
Istanbul-Turkey

TELİF HAKKI DEVİR FORMU / COPYRIGHT TRANSFER FORM



Istanbul Üniversitesi
Istanbul University

Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi
Studien zur deutschen Sprache und Literatur

Telif Hakkı Devir Formu
Copyright Transfer Form

Sorumlu yazar Responsible/Corresponding author	
Makalenin başlığı Title of manuscript	
Kabul Tarihi Acceptance date	
Yazarların listesi List of authors	

Sıra No	Adı-Soyadı Name - Surname	E-Posta E-mail	İmza Signature	Tarih Date
1				
2				
3				
4				
5				

Makalenin türü (Araştırma makalesi, Derleme, Kısa bildiri, v.b.) Manuscript Type (Research Article, Review, Short communication, etc.)	
--	--

Sorumlu yazarın, Responsible/Corresponding author's,	
--	--

Çalıştığı kurum	(University/company/institititon)
Posta adresi	(Address)
e-posta	(e-mail)
Telefon no; GSM	(Phone / mobile phone)

Yazarlar kabul ederler:
Sunulan makalenin yazar(lar)ın orijinal çalışması olduğunu ve intihal yapmadıklarını, Tüm yazarların bu çalışmaya aslı olarak katılmış olduklarını ve bu çalışma için her türlü sorumluluğu aldıklarını, Tüm yazarların sunulan makalenin son halini gördüklerini, onayladıklarını ve başvurduklarını Makalenin başka bir yerde basılmadığını veya basılmak için sunulmadığını, Makalede bulunan metnin, şekillerin ve dokümanların diğer şahıslara ait olan Telif Haklarını ihlal etmediğini kabul ve taahhüt ederler. Sunulan makale üzerindeki mali haklarını, özellikle işleme, çoğaltma, temsil, basım, yayım, dağıtım ve İnternet yoluyla iletim de dahil olmak üzere her türlü umuma iletim haklarını İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ yetkili makamlarınca sınırsız olarak kullanılmak üzere İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'ne devretmeyi kabul ve taahhüt ederler. Buna rağmen yazarların veya varsa yazarların işverenin patent hakları, yazar(lar)ın gelecekte kitaplarında veya diğer çalışmalarında makalenin tümünü ücret ödemesiz kullanma hakkı makaleyi satmamak koşuluyla kendi amaçları için çoğaltma hakkı gibi fikri mülkiyet hakları saklıdır. Bununla beraber yazar(lar) makaleyi çoğaltma, postayla veya elektronik yolla dağıtma hakkına sahiptir. Makalenin herhangi bir bölümünün başka bir yayında kullanılmasına İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'nin yazımcı kuruluş olarak belirtilmesi ve Dergiye atıfta bulunulması şartıyla izin verilir. Atıf yapılırken Dergi Adı, Makale Adı, Yazar(lar)ın Adı, Soyadı, Cilt No, Sayı No ve Yıl verilmelidir. Yayınlanan veya Yayına kabul edilmeyen makalelerle ilgili dokümanlar (fotoğraf, orijinal şekil vb.) karar tarihinden başlamak üzere bir yıl süreyle İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ'nce saklanır ve bu sürenin sonunda imha edilir. Ben/Biz, telif hakkı ihlali nedeniyle üçüncü şahıslara istenecek hak talebi veya açılacak davalarda 'İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ve Dergi Editörlerinin' hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğunu taahhüt ederim/ederiz. Ayrıca Ben/Biz makalede hiçbir suç unsuru veya kanuna aykırı ifade bulunmadığını, araştırma yapıldıktan kanuna aykırı herhangi bir malzeme ve yöntem kullanmadığını taahhüt ederim/ederiz. Bu telif hakkı formu tüm yazarlar tarafından imzalanmalıdır/onaylanmalıdır. Formun ayrı kopyaları (tamamlanmış olarak) farklı kurumlarda bulunan yazarlar tarafından sunulabilir. Ancak, tüm imzaların orijinal veya kanıtlanabilir onaylı olması gerekir.

The authors agree that
The manuscript submitted is his/her/their own original work and has not been plagiarized from any prior work, all authors participated in the work in a substantive way and are prepared to take public responsibility for the work, all authors have seen and approved the manuscript as submitted, the manuscript has not been published and is not being submitted or considered for publication elsewhere, the text, illustrations, and any other materials included in the manuscript do not infringe upon any existing copyright or other rights of anyone. Notwithstanding the above, the Contributor(s) or, if applicable the Contributor's Employer, retain(s) all proprietary rights other than copyright, such as patent rights; to use, free of charge, all parts of this article for the author's future works in books, lectures, classroom teaching or oral presentations, the right to reproduce the article for their own purposes provided the copies are not offered for sale. However, reproduction, posting, transmission or other distribution or use of the article or any material contained therein, in any medium as permitted hereunder, requires a citation to the Journal and appropriate credit to İSTANBUL UNIVERSITY as publisher, suitable in form and content as follows: Title of article, author(s), journal title and volume/issue, Copyright© year. All materials related to manuscripts, accepted or rejected, including photographs, original figures etc., will be kept by İSTANBUL UNIVERSITY for one year following the editor's decision. These materials will then be destroyed. I/We indemnify İSTANBUL UNIVERSITY and the Editors of the Journals, and hold them harmless from any loss, expense or damage occasioned by a claim or suit by a third party for copyright infringement, or any suit arising out of any breach of the foregoing warranties as a result of publication of my/our article. I/We also warrant that the article contains no libelous or unlawful statements and does not contain material or instructions that might cause harm or injury. This copyright form must be signed/ratified by all authors. Separate copies of the form (completed in full) may be submitted by authors located at different institutions; however, all signatures must be original and authenticated.

Sorumlu yazarın; Responsible/Corresponding author's;	İmza /Signature	Tarih /Date
	/...../.....

