ÇUKUROVA - UNIVERSITÄT
PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK

ANKARANER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK

Sondernummer

SYMPOSIUM
ÜBER
"DEUTSCHDIDAKTIK, GERMANISTIK, KULTURELLER AUSTAUSCH"

DEUTSCHES KULTURINSTITUT ANKARA
ALMAN KÜLTÜR MERKEZİ ANKARA

Mai 1989

1982

ÇUKUROVA - UNIVERSITÄT
PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK

ANKARANER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK

Sondernummer

SYMPOSIUM
ÜBER
"DEUTSCHDIDAKTIK, GERMANISTIK, KULTURELLER AUSTAUSCH"

DEUTSCHES KULTURINSTITUT ANKARA
ALMAN KÜLTÜR MERKEZİ ANKARA

Mai 1989

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Vorwort 5

Germanistenausbildung an den Philosophischen Fakultäten -Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten
Vural Ülkü 7-12

Die türkische Germanistik und ihre neuen Forschungsgebiete
Gürsel Aytaç 13-16

Kritische Überlegungen zur Ignoranzproblematik
Peter Braune 17-24

Vorschläge zur Neuorientierung der Literaturdidaktik an den Abteilungen der Didaktik der deutschen Sprache und der Germanistik an den türkischen Universitäten
Şara Sayın 25-36

Interkulturelle Ansätze zur Neuorientierung der Germanistik
Onur B.Kula 37-56

Interkulturelle Aspekte beim Übersetzungsunterricht
Gertrude Durusoy 57-65

Die Rolle der Übersetzung in der Sprachdidaktik
Ibrahim Ilkhan 67-75

Gedanken zu einem kontrastiven Unterrichtsmodell für türkische Schüler - unter Berücksichtigung der Remigration
Süleyman Yıldız 77-95

Der Erwerb des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen unter besonderer Berücksichtigung kontrastiv-linguistischer Gesichtspunkte
Heinz Kuhberg 97-102

Wieviele Germanistiken braucht man für eine Deutschdidaktik? -Überlegungen eines ausländischen Binnenländers
Walter Menzler 103-112

Über Sprache und Menschen
Bernd Georg 113-119

Textdidaktik
Wilfried Buch 121-125

Probleme des Faches "Methodik und Didaktik DAF" in der Türkei
Katja Halm 127-144

Protokoll 145-155

Die Beiträge von Zehra Ipşiroğlu und Selçuk Ünlü werden in der vorliegenden Sondernummer nicht veröffentlicht, weil sie bereits vor der Herausgabe unserer Zeitschrift andernorts publiziert worden sind. Siehe dazu:

Zehra Ipşiroğlu: "Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme", Afa Yayınları, Şubat 1989, Istanbul.

Selçuk Ünlü: "Bergmetaphorik und Gesellschaftskritik in Wilhelm Raabes 'Stopfkuchen' (1890)" in: Abhandlungen zur deutschen Literatur, Selçuk Üniversitesi Basımevi 1988, Konya.

VORWORT

Das Symposium über

DEUTSCHDIDAKTIK, GERMANISTIK UND KULTURELLEN AUSTAUSCH,

das vom 16.11 bis 18.11. 1988 in Adana stattfand, war ein wichtiges Forum, auf dem Vertreter von Germanistikabteilungen aus der gesamten Türkei versuchten, den Standpunkt ihres Faches in einer schwierigen Phase des Deutschunterrichts in der Türkei zu bestimmen.

Es kam zu einem teilweise lebhaften Gedankenaustausch, der durch den Abdruck der Vorträge in dieser Sondernummer der ANKARANER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK weitere Kreise ziehen und so zu einer Verbreiterung und Intensivierung der Diskussion führen möge.

Jürgen LENZKO

Leiter der Pädagogischen
Verbindungsstelle am
Deutschen Kulturinstitut Ankara

Prof. Dr. Vural ÜLKÜ*

Meine sehr geehrten Damen und Herren!

Mein Referat hat das Ziel, auf einige Probleme im Zusammenhang mit der Ausbildung türkischer Deutschlehrer und Germanisten hinzuweisen.

Daß das kein unbekanntes Thema darstellt, ist mir völlig klar. Aber ich glaube sagen zu dürfen, daß es noch lange ein unerschöpfliches und aktuelles Thema bleiben wird.

Die erste große Tagung zu diesem Thema fand (auf Einladung des Auswärtigen Amtes der BRD) vom 26. - 28. November 1984 in Istanbul statt, auf der allerdings auch die Fragen der schulischen Reintegration türkischer Remigrantenkinder auf der Tagesordnung standen.

Vor und nach dieser Tagung hat es mehrere Symposien, Rundtischgespräche, Tagungen an verschiedenen Institutionen und in verschiedenen Orten gegeben. Tiefgreifende Veränderungen im Bereich "Studium der Germanistik und Deutschdidaktik an den türkischen Universitäten" haben sich allerdings nicht ergeben.

Aber das soll kein Grund dafür sein, das Thema nicht noch einmal zu behandeln, weil inzwischen fast keine Probleme gelöst worden sind.

Germanistenausbildung an den Philosophischen Fakultäten - Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten.

Seit Verabschiedung des Hochschulgesetzes Nr. 2547 von 1982 ist die Ausbildung von Deutschlehrern für türkische Mittel- und Oberschulen den neugeschaffenen Pädagogischen Fakultäten übertragen worden, während bis 1982 die Philosophischen Fakultäten, mit der neuen Bezeichnung die "Natur- und Geisteswissenschaftlichen Fakultäten", für die

(*) Dekan an der Pädagogischen Fakultät der Çukurova-Universität in Adana

Gymnasiallehrerausbildung zuständig waren. An diesen letztgenannten Fakultäten gibt es nun den Studiengang "Germanistik" (Deutsche Sprache und Literatur), den es auch weiterhin geben soll, allerdings sollen dessen Absolventen angeblich nicht mehr Lehrer werden können.

Ich bin der Ansicht, daß der Sinn dieser Unterscheidung niemandem, besonders keinem Studenten und keiner Behörde verständlich ist. Keine Behörde ist in der Lage zu sagen, was für Mängel man an den Absolventen der Germanistik-Abteilungen der Philosophischen Fakultäten festgestellt hätte oder was für eine Schuld diese Fakultäten auf sich geladen hätten. Gerade an den sechs Germanistik-Abteilungen an türkischen Universitäten (Ankara-Univ., Hacettepe-Univ., Istanbul-Uni., Selçuk-Univ., Atatürk-Univ. in Erzurum, Ege-Univ. in Izmir) waren die bekanntesten türkischen Germanisten tätig, und diese Institutionen verfügten über erforderliche Möglichkeiten.

Vielleicht liegt die Antwort auf diese Frage in der Erklärung eines Abteilungsleiters des Unterrichtsministeriums, der auch die Pädagogischen Fakultäten scharf kritisierte, und aller Fakultäten, die sich mit der Lehrerausbildung befassen, "der zu vielen Wissenschaftlichkeit" bezichtigte! Wissenschaftlich arbeiten sollte eigentlich kein Verbrechen sein, aber nach der Meinung eines Vertreters dieses Ministeriums war es eine fast verbrecherische Tätigkeit!

Daß die Absolventen der Germanistik-Abteilungen nicht mehr Deutschlehrer werden können zuerst hieß es, den Philosophischen Fakultäten die Funktion, Gymnasiallehrer auszubilden, für eine "Übergangszeit" belassen bleiben -, stimmt nicht (mehr). Auch in der "Prüfungsordung für die Lehramtskandidaten 1988" des Unterrichtsministeriums wird offiziell mitgeteilt, daß alle Absolventen dieser Fakultäten sich an der sog. Eignungsprüfung beteiligen dürfen.

Deshalb bin ich der Ansicht, daß eine Abstimmung der Tätigkeit sowie Zusammenarbeit beider Art von Fakultäten von großer Bedeutung für die Ausbildung von Deutschlehrern ist.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich ein paar Worte über den Stand der "Deutschen Abteilungen" sagen.

Zur Zeit gibt es sechs "Germanistik" - Abteilungen an türkischen Universitäten: An der Ankara Universität (in der Fakultät für Sprachen, Geschichte und Geographie), an der Hacettepe-Universität in Ankara, an der Atatürk-Universität in Erzurum, an der Istanbul Universität, an der Ege-Universität und an der Selçuk-Universität in Konya. An folgenden zwölf Pädagogischen Fakultäten kann man dagegen "Deutschdidaktik" studieren:

1. Çukurova-Universität (Adana)
2. Anadolu-Universität (Eskişehir)
3. Atatürk-Universität (Erzurum)
4. Dicle-Universität (Diyarbakır)
5. 9 Eylül-Universität (Izmir)
6. Gazi-Universität (Ankara)
7. Hacettepe-Universität (Ankara)
8. Istanbul-Universität (Istanbul)
9. Marmara-Universität (Istanbul)
10. 19 Mayıs-Universität (Samsun)
11. Selçuk-Universität (Konya)
12. Uludağ-Universität (Bursa)

Während 367 Studenten im WS mit einem Germanistik-Studium angefangen haben, bekamen 655 Kandidaten Studienplätze an den Abteilungen für Deutschdidaktik der Pädagogischen Fakultäten.

Zwei Philosophische Fakultäten (Ege-Univ. und Hacettepe-Univ.) und zwei Pädadogische Fakultäten (Çukurova-Univ. und Hacettepe-Univ.) haben "Vorbereitungsklassen" eingerichtet.

Die wichtigsten Probleme beider Fakultäten können wir wie folgt zusammenfassen:

1. Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften

Soviel ich weiß, haben wir im Augenblick neun Germanistik-Professoren und über zehn Dozenten. Die meisten sind in Ankara und Istanbul tätig.

An vielen Fakultäten müssen unsere Kollegen 16-18 Stunden wöchentlich unterrichten - vier, fünf verschiedene Fächer, manchmal Fächer, die sie nur vom Hörensagen kennen.

Nach unseren Berechnungen muß jede Abteilung mindestens über 20 Lehrkräfte verfügen, wenn von einer wissenschaftlichen Arbeit die Rede sein soll.

2. Der Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs

Die Arbeit an den Universitäten ist nicht (mehr) interessant. Sicherlich ist dabei die schlechte Bezahlung ein wichtiger Faktor. Aber auch die Unsicherheit der Arbeitstelle spielt dabei eine große Rolle.

3. Der Mangel an Planstellen

Im Gegensatz zu dem unter 2 Gesagten, gibt es auch Probleme hinsichtlich der Planstellen.

Das Universitätsgesetz sieht für jede Abteilung Planstellen in der sog. "Pyramidenform vor, d.h. einen Professor, zwei Dozenten, drei Assistenzdozenten, vier oder fünf wissenschaftliche Assistenten und einige Lehrbeauftragte. Viele dieser Planstellen sind in Wirklichkeit "geschlossen", d.h. unbenutzbar.

Selbst wenn alle Planstellen frei verfügbar wären, gäbe es noch jahrelang große Probleme hinsichtlich der Besetzung dieser Stellen. Nach meinen

Berechnungen brauchen die "Deutschen Abteilungen" insgesamt mindestens 360 Professoren, Dozenten und Assistenzdozenten!

4. Schwierigkeit, einen Promotionstudiengang einzurichten

Trotz großer Schwierigkeiten haben einige Fakultäten Magisterstudiengänge eingerichtet. Aber in absehbarer Zeit werden gerade diese Institutionen vor großen Problemen stehen, weil die Absolventen dieser Studiengänge, die jungen "Meister", sich mit Recht promovieren wollen - aber nicht können, weil für die Einrichtung eines Promotionsstudienganges mindestens drei Professoren und/oder Dozenten notwendig sind! Der Ausweg aus dieser schwierigen Situation wäre, wenn einige Fakultäten von den Aufgaben befreit und mit der Aus- und Fortbildung der Nachwuchskräfte bzw. mit der Einrichtung der Promotionsstudiengänge beauftragt werden könnten.

5. Die hohe Anzahl von Studenten

An den meisten Deutschabteilungen müssen für jedes Studienjahr mindestens zwei Gruppen gebildet werden, weil mit 70-80 Studenten wissenschaftliches Arbeiten unmöglich ist. Das aber bedeutet die Verdoppelung der Arbeit, oder mit anderen Worten ausgedrückt: In Wahrheit gibt es immer **zwei** Deutschabteilungen an jeweilgen Fakultäten!

(Die zuständigen Behörden weisen immer auf die Hunderttausende hin, die Studienplätze haben wollen und "draußen vor der Tür stehen".)

6. Lehrprogramme

Daß die Pädagogischen Fakultäten "zu wissenschaftlich" arbeiten, ist eine gute, aber leider keine richtige Beschuldigung. Wegen der zu hohen Anzahl der Fächer, die die Studenten belegen müssen, und der Wochenstunden sind die Studenten nicht in der Lage, und haben keine Zeit, selbständig zu arbeiten und zu lesen - ganz zu schweigen vom Forschen. Sie müssen sich immer auf die nächste Prüfung vorarbeiten und

lernen nur für die Prüfung. Die Klausuren sind nicht Mittel, sondern zum Selbstzweck geworden.

Wir sind der Meinung, daß Lehrprogramme in vielen Punkten reformiert werden müssen und können (Streichung von manchen Fächern, Reduzierung der Veranstaltungen, Einführung von Wahlfächern u.ä.).

Ich habe versucht, einige Probleme des Germanistik-Studiums kurz zu skizzieren. Dazu könnte ich noch andere Probleme hinsichtlich der Beschaffung der wissenschaftlichen Werke, der notwendigen Geräte u.ä. hinzufügen.

Aber kein Beitrag kann (und soll) alle Fragen vollständig behandeln und das Thema erschöpfen. Ich bin sicher, daß andere Kollegen im Laufe dieser Tagung sehr wichtige und interessante Beiträge hinsichtlich der Methodik des Germanistik - Studiums liefern werden.

Bevor ich meine Ausführungen schließe, möchte ich kurz über die Frage sprechen, wie die Bundesrepublik Deutschland zur Verbesserung des Germanistik-Studiums beitragen könnte.

Wir sind für die bisherige Unterstützung dankbar. Und wir wissen, daß die B.R.D. an der Entwicklung der Germanistik in der Türkei interessiert ist. Deshalb hoffen wir, daß die westdeutschen Behörden uns weiterhin unterstützen, ganz besonders durch Eröffnung von Stellen für Germanistikdozenten.

DIE TÜRKISCHE GERMANISTIK UND IHRE NEUEN FORSCHUNGSGEBIETE

Prof. Dr. Gürsel AYTAÇ*

Das Germanistik-Studium in der Türkei hat eine interessante Entwicklung. Ein soziales Ereignis spielt dabei eine gravierende Rolle. Das ist die Rückkehr einer Jugend, die in Deutschland zur Schule gegangen ist und dadurch ein anderes Sprachproblem hat als ihre Vorgänger. Vor Jahren war das Deutsch-Lehren ein wichtiges Anliegen unserer Germanistik-Lehrstühle. Die ersten vier Semester des Studiums gestalteten wir mit einem Schwerpunkt auf Sprachfächer. Erst dadurch konnten wir mit der Literatur und Sprachwissenschaft beginnen. Jetzt sehen unsere Programme zwar nicht viel anders aus; aber die Lehrkräfte haben jetzt andere Erfahrungen als vor Jahren. Die Fächer Grammatik und besonders Konversation und Aufsatz lassen sich mit den neuen Studenten fast ohne Probleme durchführen. Bei der Übersetzung merkt man allerdings die Lücken, die diese Studenten im Türkischen haben.

Ein neues, nach diesen Erfahrungen gestaltetes Germanistik-Studium hat, wenn es auch, äußerlich ungeändert ist, andere Schwerpunkte. Unsere Absolventen, nicht nur die der Philosophischen Fakultäten, sollen und können im Kulturleben des Landes eine aktive Rolle übernehmen, produktiv sein, nicht nur als Sprachlehrer, sondern als gebildete Staatsbürger mit Deutschlanderfahrung und einem Universitätstudium in der Türkei.

Die Möglichkeit der Übersetzung und viele andere kulturelle Gebiete lasse ich jetzt beiseite und möchte zu meinem Thema kommen. Zeitgenössische Literaturen sind meines Erachtens ein vielverspechendes Gebiet für unsere Germanisten. Die eine Möglichkeit ergibt sich aus der Methodik der Literaturwissenschaft (der Germanistik). Buchbesprechung, Literaturkritik, Werkanalyse lernt ein Germanistikstudent in seiner Studienzeit an deutschen Beispielen kennen. Für ihn bedeutet dann auch

(*) Lehrbeauftragter in der Germanistischen Abteilung an der Philosophischen Fakultät der Universität Ankara

die zeitgenössische türkische Literatur einen ergiebigen Forschungsbereich. Hier möchte ich von einem Erlebnis mit der Zeitschrift "Ankaraner Beiträge zur Germanistik" berichten: Interview mit dem türkischen Romanschriftsteller Erhan Bener, das ein Magisterstudent unserer Abteilung durchgeführt und aufgeschrieben hat, sollte in der Zeitschrift erscheinen. Herr Lenzko wollte mit Recht eine Erklärung darüber, eine Begründung für die Veröffentlichung eines türkischen Interviews haben. Ich möchte hier meine Begründung als ein Beispiel für das Referatsthema wiederholen:

Das Interview gehört zu einer Magisterarbeit über den psychologischen Roman bei Martin Walser und Erhan Bener. Die türkische Gegenwartsliteratur ist in unseren Turkologie-Abteilungen ein noch forschungsunreifes Gebiet und bleibt den Feuilletons und Literaturzeitschriften überlassen. So ist z.B. selbst der Lebenslauf eines zeitgenössischen Schriftstellers in ein paar Zeilen in einem Lexikon zu finden. Für seine Magisterarbeit hatte der Kandidat Selçuk Eke Erhan Bener besucht und ihn interviewt. Den zustandegekommenen Text betrachte ich als das Verdienst eines Germanistik-Studenten und einen wertvollen Beitrag der türkischen Germanistik zur Turkologie. Im Laufe der Jahre bin ich der Meinung, daß die Auslandsgermanistik eine andere Mission hat als die Germanistik in den deutschsprachigen Ländern. Das ist die Vermittlung zweier Kulturen. Deutsch ist für viele unserer Studenten keine Fremdsprache mehr, sie sind in Deutschland zur schule gegangen oder haben auf irgendeine Weise Deutschland-Erfahrungen gewonnen. Das erleichtert es, daß Germanistik bei uns jetzt über den Spracherwerb hinaus neuen Zwecken dient. Vergleichende Studien über Sprache oder Literatur sind einer dieser Zwecke. Daß Deutsch und Türkisch einander nicht gleichen und miteinander nicht verwandt sind, und daß die deutsche und die türkische Literatur ganz verschieden sind, also keinen Vergleich erlauben, war lange Zeit die herrschende Meinung der ersten Germanisten - Generation bei uns. "Rein germanistisch" sollten unsere Studienthemen sein; Vergleiche waren nur im Bereich der deutschen Literatur innerhalb der Epochen oder Gattungen u.s.w. denkbar.

Wir vertreten jetzt die Ansicht, daß alles vergleichbar sei. Darüber hinaus

haben die zeitgenössischen Literaturen eine auffalende Weltoffenheit sei es durch Massenmedien, sei es durch internationale Gegebenheiten wie auf dem Gebiet der Ökonomie. Seit ungefähr zehn Jahren beschäftige ich mich mit der zeitgenössischen türkischen Literatur, genauer gesagt mit der türkischen Prosa. Durch ihre Ausbildung beherrschen die meisten unserer Schriftsteller heute mindestens eine europäische Fremdsprache so gut, daß sie ein neues Werk in diesen Sprachen entweder im Original oder wenigstens in Übersetzung ins Englische, Deutsche oder Französische lesen können. Selbst manche Schriftsteller der vorigen Generation, d.h. Schöpfer der Heimatliteratur, damals Dorfschullehrer ohne Fremdsprachenausbildung, sind jetzt mit der europäischen Literatur "in life" konfrontiert; als Beispiele fallen mir die Namen Yaşar Kemal und Fakir Baykurt ein. Auch die europäischen Länder interessieren sich jetzt für die türkische Literatur, weil sie durch die dort arbeitenden Türken schon eine Bekanntschaft mit den Türken haben. Die Vermittler-Rolle türkischer Germanisten gewinnt immer mehr an Bedeutung.

Meine bisherigen Forschungen, sei es selbständig, sei es als Betreuung der Arbeiten meiner Studenten, haben gezeigt, daß die Erzähltechnik in den zeitgenössischen Literaturen, gemeint sind hier die deutschsprachige und türkische Literatur, viele Parallelen haben. Sehr auffallend ist z.B. der ähnliche Umgang (Wahrnehmung und Gestaltung) mit der "Zeit". Die sogenannte "Zeitraffung", "Zeitdehnung", Assoziationen, Rückblenden sind auch in der zeitgenössischen türkischen Literatur als eine bewuße Erzähltechnik vorhanden. Das Thematische zeigt andererseits große Abweichungen, die dadurch bedingt sind, daß die Türkei in vielen Hinsichten ein anderes Land ist. Die Auseinandersetzung mit politischen Unruhen hat z.B. lange Zeit als das thematische Hauptanliegen in der zeitgenössischen Literatur geherrscht. Dem folgte in den 80er Jahren ein distanzierteres Interesse für dieselben Probleme. In einem Aufsatz für die Zeitung "Die Presse" habe ich die Hinwendung zu Geschichtsthemen als den zweiten Trend der türkischen Romane der 80er Jahre bezeichnet. Aber auch die Erzählhaltung in den behandelten Werken zu untersuchen, ist nach meiner Ansicht ein wichtiges Anliegen der Literaturkritik überhaupt, das bei uns leider noch vernachläßigt wird.

Die sogenannte Emigrantenliteratur, gemeint sind hier die deutschschreibenden türkischen Autoren in den deutschsprachigen Ländern, zeigt sich als ein weiteres Forschungsgebiet für unsere Kollegen. Sofern die Sprache selber der größte Faktor eines literarischen Werkes ist, gehören diese Bücher zur deutschen Literatur. Auch die dargestellte Realität ist die Wirklichkeit der im Ausland lebenden Türken, spezifisch für die Fremde. Wie weit diese Werke sich in der Literaturwelt behaupten oder ob sie nur als eine Kuriosität den aktuellen Marktwünschen entsprechen, bleibt offen. Erst fachmännisch geschulte Kritiker werden mit ihren Urteilen darüber Auskunft geben können. Für die türkische Germanistik ist das ein weiteres Forschungsgebiet. Denn erst eine kritische Auseinandersetzung mit der zeitigen, deutschen und türkischen Literatur kann nach meiner Meinung die erforderlichen Kriterien ermöglichen.

Der neue Themenreichtum auf der einen Seite und das sprachliche Niveau der Germanistikstudenten auf der anderen Seite bedeuten für die türkische Germanistik eine Erweiterung der Fachgrenze, die aber die Auseinandersetzung auch mit der modernen türkischen Literatur voraussetzt.

KRITISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR IGNORANZPROBLEMATIK

Dr. Peter BRAUNE

In seinem Essay - Kopfgeburten, oder die Deutschen sterben aus - stellt Günter Grass 1969 die Frage, wie die Welt aussähe, wenn es ebensoviele Deutsche gäbe, wie es zur Zeit Chinesen gibt. Zu des Lesers Glück beläßt es Grass bei der Frage...

Volkszählungsergebnisse in West und Ost, in den beiden deutschen Landen, weisen stetig abnehmende Tendenzen in der Bevölkerungsstatistik aus. Genau gesagt gab es 1986 in der Bundesrepublik Deutschland 56,627.000 und in der Deutschen Demokratischen Republik 1985 16.640.000 Bürger.(1) Bei diesen Zahlen könnte sich die Welt im Grunde beruhigt weiterdrehen, wenn nicht, wie ich behaupte, die Deutschen sich so außerordentlich wichtig nähmen, was andere dazu bringt, ihnen Wichtigkeit zuzumessen. Man kann die Frage anschließen, wie es um die Menschen in den deutschen Landen bestellt wäre, wenn sie andere Menschen anderer Länder wirklich ernst nähmen und abwarteten, wie in aller Welt darauf eingegangen würde. Diese und ähnliche Fragen sollen den folgenden Ausführungen wie ein gleichmäßiger Takt zugrundeliegen.

Seit Jahren sind vor allem Wirtschaftskreise besorgt um die abnehmenden Geburtenzahlen. Anders als Grass, der um den Ausverkauf geistiger Substanz Sorge trägt, wenn er vom Aussterben der Deutschen spricht, trägt man in der Ökonomie Sorge um, je nach Bedarf, verfügbares qualifiziertes oder umqualifizierbares Arbeitnehmerpotential, Sorge um Steuer- und Rentenaufkommen und Sorge um Konsumentenzahlen. In beiden deutschen Landen konnte man seit Jahren heftige Aktivitäten beobachten. Das eine Land ließ nur ungerne jemanden hinausgehen, das andere Land ließ viele hereinkommen. Lauthals vor aller Welt wurde um die Zahlen gestritten. Wenn es allein um Zahlen ginge, gäbe es kaum einen Schaden. Da aber hinter den Zahlen Menschen stehen, war ein

(1) Zahlen aus: Zahlenkompaß 1987, Statist. Bundesamt
DDR Kurzinformationen 1988, Landeszentr. f. pol. Bildungsarbeit Berlin.

Schaden mit unabsehbaren Folgen zu erwarten. Schon das kleinste Graffithi "Nichteinheimische Raus!" weist auf einen inhumanen Reflex auf diese verantwortungslose Diskussion hin. Seit 15 Jahren quält man sich in der Bundesrepublik mit den Fragen nach der erforderlichen Humanität publizistisch herum (Einreisestop für Ausländer, Rückkehrhilfen, Familiennachzug, muttersprachlicher Unterricht, Asylbewerber), doch am Ende stehen immer nur ökonomische Entscheidungen an. Wie man heutzutage sagt, muß sich alles "rechnen". Die Rechnung der Anzahl der ins Land geholten Menschen zum Nutzen der im Land lebenden Menschen muß positiv aufgehen. Lange Zeit hatte man mit einer hohen Anzahl ausländischer Arbeitnehmer und deren Kinder gerechnet, die sich einbürgern lassen würden. Für dieses Ziel wurde nahezu eine Armee von Germanisten in Bewegung gesetzt, um Integrations- programme, Modellversuche zum Zweitsprachenerwerb oder Projekte zum Nachweis breitgestreuter bilingualer Unterrichtsschädlichkeit durchzuführen. Die Verlagsanstalten warfen wahre Fluten von didaktischem Lehrmaterial auf den Markt. Nur eine verschwindend kleine Anzahl entschied sich für diesen endgültigen Verbleib.(2) Diese offensichtliche Fehlkalkulation mußte verschleiert werden. Man sagt, die Adressaten all dieser Bemühungen hätten versagt. Die arbeitenden erwachsenen Gäste seien auf der Stufe eines "Gastarbeiterdeutsch" stehen geblieben, die Jugendlichen litten zu stark unter den Ansprüchen des Heimat- und des Gastlandes, sodaß sie zu keiner autonomen Entscheidung fähig wären, und allgemein seien freiwillige Tendenzen zur Abkapselung und Ghettobildung der Ausländer festzustellen.

Um dem "Aussterben" Einhalt zu gebieten, findet zur Zeit eine neue, wiederum ökonomisch orientierte Kehrtwendung statt. Außenpolitische Bemühungen haben ergeben, daß aus Osteuropa eine große Anzahl deutschstämmiger Menschen unter Hinterlassung von Ansprüchen an ihre Länder in die Bundesrepublik entlassen wird. Eine humane Leistung gilt es zu erbringen, diesen Menschen, der Regel nach Deutsche vom ersten Tag an, im Eilverfahren zu ihrer meist slawischen Muttersprache ihre

(2) In Berlin z.B. im Jahresdurchschnitt 1600 Menschen bei einem Ausländeranteil von 14 % = ca. 250.000, darunter 1987 307 Türken.

neue Heimatsprache beizubringen. Wieder werden hunderte von Germanisten und Lehrern in Bewegung gesetzt, um Modelle, Programme oder Materialien zu erstellen. Doch anders als bei den Gastarbeitern gibt es für die neuen Deutschen Geld oder Freistellungen von der Arbeit zum Erlernen der Sprache. Trotz kurzer Laufzeit soll diese Methode zu schnellen Erfolgen geführt haben. Innenpolitisch wird durch Einführung von bezahltem Mütterjahr und in Aussicht gestellter Hausfrauenrente familienpolitische Förderung betrieben. Insgeheim wird auch noch auf die zweite und dritte Generation der frühen Gastarbeiter gehofft. Türkisch z.B, das lange als nichtstudierfähiges Fach galt, wird nun vorsichtig beispielsweise in Bamberg und Hamburg durch Lehrstuhleinrichtungen zum anerkannten Studienfach erhoben. Doch die allzulange Diskussion um Anerkennung von Türkisch anstelle der ersten Fremdsprache in Berlin hat viele türkische Eltern und Jugendliche dazu gebracht, ihre Muttersprache dem Englischen, Französischen oder auch dem Lateinischen gegenüber als nicht ebenbürtig zu betrachten. Es ist wohl angemessen, ein solches jahrzehntelanges Gerangel um die muttersprachliche Anerkennung als Ausdruck von Ignoranz zu bezeichnen. Das heißt, wer sein kulturelles Erbe nicht abschütteln möchte und sich nicht endgültig zum Spielball ökonomischer Interessen herabmindern lassen möchte, trifft auf die Ignoranz derer, die Einsicht von ihm fordern. In der Regel kann angenommen werden, daß auf der gastgebenden deutschen Seite ein höherer Grad an Ignoranz unterstellt werden muß, als auf der Seite der Partizipienten, die ja freiwillig an dem Spiel teilnehmen, indem sie sich freiwillig in dem Land niedergelassen haben. Ignoranz im Inland hat auch Außenwirkungen. Hierzu möchte ich ein drastisches Beispiel geben.

Auf einer Bildungsreise westdeutscher Germanisten durch Polen, an der ich teilnahm, fragte in Poznan eine Kollegin die polnischen Gastgeber, auf welcher Grundlage man hier Germanistik betreibe. Nach Durchsicht des germanistischen Seminars habe sie in der Bibliothek die Neuerscheinungen der Heidelberger Schule vermißt. Das betretene Schweigen als Antwort war beredt. Ein Land wie Polen hat wenig Devisen zur Verfügung, um Großanschaffungen deutscher Lehrbücher zu tätigen. Nach Abschluß der Reise schickte diese Kollegin eine Bücherkiste nach Poznan. Doch alle Bücher entstammten der Schulbücherei, aus der

sie als veraltet aussortiert wurden.

In devisenschwachen Ländern spielen Beschaffungsmittel eine große Rolle, dann werden in den Bibliotheken dieser Länder Neuerscheinungen, die oft in der Bundesrepublik auch nur die Bedeutung von Eintagsfliegen haben, nicht verfügbar sein. Kann darum hier in Adana mit der vorhandenen ansehnlichen Bibliothek nur Schmalspurgermanistik betrieben werden?

In diesem Zusammenhang ist es nötig, den Begriff der Auslandsgermanistik kritisch zu betrachten. Nach diesem Begriff scheint die Mutter der Germanistik in den deutschen Landen zu leben und außerhalb leben ihre Stiefkinder. Mit Sicherheit sollte man nach einer neuen Bezeichnung suchen, die auch folgende Überlegungen miteinzubeziehen in der Lage wäre:

1. Haben nichtdeutsche Länder germanistische Bildungs- und Forschungseinrichtungen aufgebaut, so wie z.B. in der Türkei, so nicht aus Luxus, sondern als eine Einrichtung unter vielen, die sich ernsthaft mit der Höherqualifizierung der Studierenden befassen und den Forschenden ermöglichen, ihre Forschungsarbeiten zu verfolgen und zu veröffentlichen.

2. Forschung und Lehre kann außerhalb der deutschen Lande unangefochten von Richtungskämpfen und aktuellen hochschul- sowie allgemeinpolitischen Auseinandersetzungen innerhalb der deutschen Lande mit langem Atem betrieben werden, da schnelle und auch vorschnelle Entscheidungen nicht getroffen werden müssen.

3. Die deutsche Germanistik sollte mit besonderem Interesse Forschungsaufgaben von außerhalb fördern und vor allem zur Kenntnis nehmen lernen, also gewährenlassen, abwarten und zuhören, um ein echtes Klima gegenseitigen Gebens und Nehmens zu schaffen.

4. Wer von Auslandsgermanistik redet, möge sich den Aufschrei deutscher

Anglisten und Romanisten vorstellen, wenn ihre Arbeit als Auslandsanglistik oder Auslandsromanistik von allen englisch oder romanisch sprechenden Ländern eingestuft würde. Dieserart Bezeichnungen tragen den Keim zur Vorurteilsbildung in sich.(3)

Die Chance der Bescheidenheit nach dem Krieg scheint von den deutschen Landen verpaßt worden zu sein. Während sich die eine Seite mit Ideologieexport jahrzehntelang profilierte, bemühte sich die andere Seite um einen, auch in diesem Lande nicht zu übersehenden, Waren - und Kulturexport.

Zum Kulturexport kann gefragt werden, welche Inhalte und Methoden durch die Lehrbuchspende des Goethe - Instituts, überreicht vom Alman Kültür Merkezi Ankara, mit den Titeln: **Deutsch/aktiv, Wechselpiel** und **Mein Gespräch, meine Lieder** an die Universität Adana exportiert werden, nach der hier in den Anfangssemestern intensiv gelernt wird.(4) Bei oberflächlicher, vielleicht nicht ganz fairer Durchsicht, fallen doch einige Merkwürdigkeiten ins Auge:

In **Deutsch/aktiv** 3 erzählt ein noch junger Maler..." *als ich'n ziemlich kleiner Pimpf noch war..."* fing er an zu malen. Von Seite 6 bis Seite 13 und von Seite 66 bis Seite 68 findet keine Worterklärung oder Hinterfragung statt. Das Wort Pimpf wird somit als Synonym mit kleiner Junge erfaßt. Daß Pimpfe die Vorstufe zur Hitlerjugend waren, bleibt ungeklärt. Man stelle sich vor, türkische Deutschlerner benutzen diesen Ausdruck, der auf den Müllhaufen der Nazi-Geschichte gehört, gegenüber deutschen Kindern!.

---

(3) Edith Ihekweazu, Nigeria, zieht sich die Jacke an, indem sie von Entwicklungsgermanistik spricht. In: Afrikanische Germanistik, Beitrag in: Das Fremde und das Eigene; hersg. v.A. Wierlacher München 1985, S. 301.

(4) Die Beispiele sind jeweils folgenden Lehrwerken entnommen:
Deutsch/aktiv 3, Materialien f.d. Mittelst. 1986
Deutsch/aktiv 2, Lehrbuch 1986
Wechselspiel, Dreke/Lind 1987
Mein Gespräch, meine Lieder 1986
Alle Lehrbücher stammen aus dem Langenscheidt Verlag.

In **deutsch/aktiv 2** werden auf S. 120 Feste aufgezählt, die in den Kalendern der deutschsprachigen Länder stehen. Neben Weihnachten und Ostern werden Muttertag, Namenstag oder auch Karneval aufgeführt. Der gesetzliche Feiertag 1. Mai fehlt in dieser Aufzählung. Man findet ihn als 1. Maiumzug neben dem Trachtenumzug, Aufzug der Festspielgäste in Bayreuth oder der Wallfahrt als Bild auf Seite 121. Das Lehrbuch **Wechselspiel** *"kann von den Lehrern praktisch ohne Vorbereitung im Unterricht eingesetzt werden"* (S.6). In Kapitel 57 werden Streitgespräche vorgeschlagen:

Szene 2 *"Zu Ihnen kommt ein sehr arroganter Typ... Er glaubt, er ist immer der Beste, vermutlich hat er Komplexe."* Die Arbeitsanweisung lautet: *"Benutzen Sie zum Streiten diese Formulierungen:*

Das ist doch absoluter Quasch!

So ein Unsinn!

So einen Blödsinn habe ich noch nicht gehört!

So eine Frechheit!

Das ist eine ganz große Unverschämtheit!"

Neben Inhalten werden hier Methoden von Deutschlernern eingeübt, die ihnen wesensfremd sind. Der Gebrauch dieser Sätze kann aber auch leicht zu Beleidigungsklagen oder Tätlichkeiten führen, von denen der Lerner nichts weiß. Es erscheint als Zynismus, wenn in **Deutsch/aktiv 3** auf Seite 62 *"Ahmet (17) kam vor 4 Jahren... aus Kayseri (Türkei)"* in seiner Hilflosigkeit durch ein Wortprotokoll vorgestellt wird, in dem eine mögliche Übertragung des Streitens auf deutsch stecken kann. Ahmet: *"Meine Gefühle dabei? Was so Gefühle? Stark fühl ich mich nich. Wenn die mir so kommen, daß se stark sind, na klar, können sie das machen... Hauptsache, daß ich ihn was paar haue. Dann freu ich mich darüber, wenn er auch stark is."* Und welches Erziehungsziel erwarten die Autoren damit, daß sie in dem Buch **Mein Gespräch, meine Lieder** auf S. 10 dem Kurs von Deutschlernern vorschreiben, im Chor auf eine falsche Antwort eines Kursteilnehmers mit dem Aufschrei *"Quatsch!"* zu reagieren?

Liegen hier nur sprachliche Ungenauigkeiten vor? Will man sich durch Gebrauch von Umgangssprache einen modernen Anstrich geben? Sollen die Lerner richtigstellen, worüber unzureichend oder auch falsch informiert wird?

Mit diesen Beispielen sollte aufgezeigt werden, daß die "segensreiche" Lehrbuchspende doch nicht so *"praktisch ohne Vorbereitung durch den Lehrer eingesetzt werden"* kann. Eine kritische Durchsicht als Projekt hier in Adana mit einer Seminargruppe wäre eine lohnende Forschungsaufgabe. Möglicherweise ergäbe sich daraus das Bedürfnis nach der Herstellung eines türkeieigenen Lehrwerkes, eine Herausforderung an türkische Germanisten. Das Erstellen eines solchen Lehrwerkes erfordert sicherlich interdisziplinäre Zusammenarbeit von Germanisten mit den Humanwissenschaften Soziologie und Psychologie aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften unter Einbeziehung landeskundlicher und geschichtlicher Fakten. Eine solche Zusammenarbeit könnte dazu beitragen, Momente der Statik zwischen den Fächern aufzuheben. Türkeieigene Lehrwerke könnten dazu beitragen, den selbsternannten Inlandsgermanisten mit gesteigertem Selbstbewußtsein gegenübertreten zu können, und bei ihnen einen Umdenkungsprozeß in Gang zu setzen. Hierzu könnte auch der Literaturunterricht wesentliche Beiträge liefern. Bisher werden in diesem Bereich der Regel nach nur deutschsprachige Autoren behandelt. Unbewußt merkt der Germanistikstudent, daß außer diesen Autoren viele andere am Buch der Weltliteratur mitgewirkt haben. Dazu gehören viele türkische Autoren, die sie noch nicht lesen konnten. Diese Suchhaltung könnte durch das breitgestreute Heranziehen von Werken nichtdeutscher Sprache, aber ins Türkische übertragen, in konkrete Bahnen gelenkt werden, damit sich der zukünftige Germanist ein Weltbild schaffen kann, in dem die deutsche Literatur ein Teil der Sprache der Welt darstellt.

Am Schluß noch einige Worte zur Selbstreflexion deutscher Lehrkräfte an türkischen Hochschulen und Universitäten. Da deutsch der Deutschen Muttersprache ist, gehört das Sprachvermögen nicht zu den besonderen Qualifikationen. Die deutsche Wissenschaftssprache ist ein besonderes Phänomen. Sie dient oft dazu, was man leicht den seitenlangen Vorworten

zu Lehrbüchern entnehmen kann, andere Meinungen und Forschungsansätze durch Worte zu erschlagen, um dann die eigene Leistung besonders herauszuheben. Sie dient aber auch zur Auslese. Jedes Land hat seine je spezifischen Ausleseprinzipien, die traditionell zur Wirkung kommen. Der Import der deutschen Wissenschaftssprache birgt die Tendenz zum Fachidiotentum in sich, weil er die eigene Kreativität zu hemmen vermag. Man könnte diese Tendenz umgehen, indem man als deutsche Lehrkraft ein offenes germanophiles Klima erzeugt. Doch auch dieses Vorgehen kann leicht in Deutschtümelei abrutschen und am Ende in reiner Imitation bei Blasmusik, Bockbiertrinken und Weißwurstessen landen. Eine klare Arbeitsplatzbeschreibung und Zielvorgabe könnte tendenzielles Abgleiten hier- und dorthin steuern. Hiervor die Augen zu verschließen könnte später leicht den Vorwurf der Ignoranz einbringen.

VORSCHLÄGE ZUR NEUORIENTIERUNG DER LITERATUR-DIDAKTIK AN DEN ABTEILUNGEN DER DIDAKTIK DER DEUTSCHEN SPRACHE UND DER GERMANISTIK AN DEN TÜRKISCHEN UNIVERSITÄTEN

Prof. Dr. Şara SAYIN*

Ich möchte heute versuchen, Ihnen den literaturdidaktischen Teil eines Projekts vorzustellen, an dem die beiden Abteilungen der Universität Istanbul, Abteilung für die Didaktik der deutschen Sprache und die germanistische Abteilung arbeiten. Das Projekt beschäftigt sich neben den literaturdidaktischen Problemen auch mit den Problemen der "Didaktik der Sprachwissenschaft" sowie mit denen der "Methodik und Didaktik" im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Nun über den Werdegang dieses Projekts: Wir hatten zunächst vor -da seitens der türkischen Lektoren immer wieder diesbezügliche Wünsche geäußert wurden- für die Studenten der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, vor allem für die ersten Semester, Studienhefte für Linguistik, für Didaktik und Methodik und Literaturdidaktik zusammenzustellen. Wir hatten auch vor, den Texten, die in diesen Heften vorkommen, Fragen anzuschließen, die den Studenten zum Textverständnis verhelfen sollten. Daneben wollten wir auch jeweils ein Heft für die Lehrkräfte ausarbeiten mit Erläuterungen und Handreichungen. Als unser theoretischer und methodischer Ansatz festlag, tauchten schon Fragen auf. In der Theorie, ausgehend von einem hermeneutischen und rezeptionsästhetischen Ansatz, stellte sich für uns die Frage, welchen methodischen Weg wir vorschlagen könnten, um diesen Prämissen gerecht zu werden. Die Frage läßt sich auch anders stellen: welchen methodischen Weg wir den Studenten und Lehrern *nicht* vorschlagen können, wenn wir von den genannten Prämissen ausgehen.

Nun, wenn wir von der hermeneutischen Spirale als Verstehensgrundlage

(*) Lehrbeauftragte in der Germanistischen Abteilung an der Fakultät für Literatur der Universität Istanbul

sprechen, können wir den Studenten nicht einen geschlossenen Kreis als Unterrichtsplan vorschlagen.

Wir können dem Lehrer nicht vorschlagen, daß er mit jedem Text, mit jedem Schüler und mit jeder Klasse nach einem schon vorher feststehenden Plan arbeite: daß er den Verlauf des Unterrichts nach den vorgegebenen Schritten gestaltet. Im Laufe unserer Arbeit wurde immer deutlicher, daß wir den Lehrern nicht fertige Rezepte vorschlagen -die manche sicher gerne übernehmen würden- sondern nur Denkansätze vorstellen sollten, die sie dann frei anwenden können. Was wir machen, sollte also einen Entwurfcharakter haben. Mit diesen konzeptionellen Überlegungen gingen wir an die Arbeit. Meine Kollegen sind nun dabei, die erwähnten Hefte über "Linguistik" und "Methodik und Didaktik" auszuarbeiten.

Ich möchte nun über die Konzeption des literaturdidaktischen Teils des Projektes sprechen, bzw. über den ersten mehr theoretisch-methodischen Teil, bei dem wir zu Beginn unserer Überlegungen als Adressaten an die türkischen Lektoren dachten. Inzwischen sind wir uns darin einig, daß dieses Heft nicht nur Lehrer und Studenten ansprechen soll, sondern auch den privaten Leser.

Unsere Überlegungen zu neueren Ansätzen in der Literaturdidaktik fingen mit currikularen Fragen an: Wie sind die Lehrpläne in den germanistischen Abteilungen und in den Abteilungen für Didaktik der deutschen Sprache in der Türkei? Sind sie zufriedenstellend? Wenn nicht, warum übernimmt man nicht die bewährten Programme in den entsprechenden Abteilungen der Universitäten in der BRD oder Österreich? Soll die türkische Germanistik sich als Vorbild die Germanistik der deutschsprachigen Länder nehmen? Schon stellte sich also die Frage: kann von einer Gleichstrukturierung der Germanistik im Inland und Ausland die Rede sein? Integralrechnung an der technischen Hochschule in Berlin kann mit gleichen Schritten und Strukturen auch in Kairo verlaufen, kann dies aber im Literaturseminar in Kairo, in dem z.B. **"Blechtrommel"** von G. Grass behandelt wird, der Fall sein? Wir wissen alle, daß Technologie übertragbar ist, daß ein Kühlschrank in einem Zelt in der Wüste ebenso

gut funktioniert wie im Herstellungsland. Ist Kultur nicht ebenso übertragbar? Übersetzungen literarischer Werke in eine andere Sprache sind ja eine Art Übertragung. Und manche Verlage lassen sie -vor allem die Bestseller- gleich nach der Produktion sofort übersetzen und diese sind auf dem türkischen Buchmarkt erhältlich wie eine Kaffeemaschine ein paar Wochen nach ihrer Produktion in der BRD. Literatur kann also übertragen, übersetzt werden, ist sie aber mit der Übersetzung wirklich übergesetzt? Unter gleichen Bedingungen funktioniert jeder technische Apparat überall. Aber erfolgt die Rezeption z.B. der deutschen Literatur in England, in der Türkei oder in Südamerika auf dieselbe Art und Weise? Kann sie überhaupt so erfolgen?

Die Antwort ist klar: Während in der Technologie die gleichen Rezeptionsbedingungen zu schaffen sind, sind sie kaum möglich wenn von der Rezeption der Literatur die Rede ist. Sie wird in jedem Land anders rezipiert. Die Technologie, bei der es nicht ausgeschlossen ist, überall die gleichen Bedingungen zu schaffen, macht uns die Welt auf eine gewisse Weise vertraut. Egal, ob wir in New York oder in Nairobi in einem Hotelzimmer sitzen, und die technologischen Bedingungen, an die wir von zu Hause gewohnt sind, dort auch vorfinden, empfinden wir die Fremdheit des Kontextes zunächst nicht. Lesen wir aber einen literarischen Text, sei es auch in der Muttersprache, empfinden wir ihn als 'fremd', fremd, im Unterschied zu der uns 'vertrauten' WIRKLICHKEIT. Wir empfinden ihn als fremd, weil die Rezeption der Literatur -im Unterschied zu der Technologie- von den Rezeption*sbedingungen* des jeweiligen Lesers abhängt, und weil diese von Kultur zu Kultur, ja vom Leser zu Leser wechselt. Wenn wir also deutsche, d.h. fremde Literatur an den türkischen germanistischen Abteilungen als Gegenstand der Lehre behandeln, sollten wir überlegen, ob und inwieweit wir das Currikulum der Inlandsgermanistik übernehmen sollten. Wir dürften nicht vergessen, daß eine 'fremde' Literatur Gegenstand unserer Lehre ist.

Warum ist uns "Literatur" aber erst recht die "fremde Literatur" so fremd?

- Jede Literatur, auch die eigene, ist angesichts der Wirklichkeit, in der wir leben, fremd, weil sie mit **Sprache gemacht** wird. Die wirkliche Rose

im Garten, mit ihren Dornen und ihrem Duft ist uns vertraut. Aber schon die Bezeichnung "Rose" -auf türkisch "gül"- ist nicht mehr die Rose im Garten. Schon in der Muttersprache stehen Sprache und Wirklichkeit nicht in einem 1 zu 1 Verhältnis zueinander. Sie sind nicht identisch.

Lernt ein türkisches Kind, das zehn Jahre lang mit diesem Begriff seine Assoziationen verbunden hat, das Fremdwort "Rose", verdoppelt sich die Fremdheit. Das Wort "Rose" ist einem türkischen Muttersprachler zunächst fremder als "gül", weil "Rose"in einem anderen Sprachsystem mit anderen Assoziationsqualitäten beladen ist als das schon bekannte Wort "gül". Worte sind also mehr als Dinge, sie sind mehrdeutig. Wenn ein Wort und Ding identisch wären, gäbe es keine Mißverständnisse, weil wir alle mit dem einen und demselben Wort auch dasselbe meinen würden. Es gäbe kein Mißverständnis, aber auch keine Fragen. Fragen entstehen, weil Worte in anderen Kontexten, in fremden Kontexten etwas anderes bezeichnen, und um diese zu verstehen, stellen wir Fragen.

Die Fremdheit der Sprache empfinden wir vor allem in der Literatur. Wir empfinden sie als fremd, weil

a) Literatur mit der Sprache Wirklichkeit schafft,

b) weil sie die Wirklichkeit verändert.

Und diese neue Wirklichkeit muß uns, weil sie der vertrauten Wirklichkeit nicht entspricht, 'fremd' vorkommen, fremd im Sinne des für uns zunächst nicht verständlichen.

Insofern ist uns Literatur auch in der Muttersprache fremd. Es ist die Aufgabe der Literaturdidaktik, dem Leser -möglichst auf induktivem Wege- zu zeigen, daß die Rose im Garten, das Wort Rose und das Bild Rose in einem Gedicht verschiedene Qualitäten haben.

Die mehrfache Berechnung, die wir sogar in der muttersprachlichen Literatur erleben, verdoppelt sich, wenn wir literarische Texte lesen, die in einer fremden Sprache geschrieben sind.

Kann diese Fremdheit abgebaut werden?

Literaturdidaktik an der Universität sollte dazu dienen, diese durch vielfache Berechnung (Wirklichkeit -Sprache - Literatur - fremdsprachliche Literatur) entstandene Fremdheit zu *verstehen.*

Wir sollten versuchen, Literatur zu verstehen, weil Literatur, die eigene oder fremde Literatur in unserem Leben eine große Rolle spielt. Weil wir, ob wir Zeitung lesen oder Reportagen, oder fernsehen, in Zeitschriften blättern, haben wir immer -im weiten Sinne des Wortes- mit Literatur zu tun. Nur wenn ich weiß, wie das Wechselverhältnis zwischen Wirklichkeit, Sprache und Literatur ist, kann ich mich der Macht der Literatur entziehen, die angesichts der Massenmedien, der Werbesprüche in unserer modernen Welt in der Tat zu einer "Macht" sich entwickelt hat. Wir können aber Literatur *verstehen,* wenn wir als Leser ständig Fragen stellen an den Text, um seine Fremdheit abzubauen.

Langjährige Erfahrungen an der Universität haben gezeigt, daß die meisten von unseren Studenten von der Beziehungslosigkeit der Literatur zur Wirklichkeit überzeugt sind. Für diese ist die Literatur etwas "Unwirkliches", "Ausgedachtes", enthält keine Realitätsgehalte. Sie läsen -so ihre Einstellung- lieber Reiseberichte oder Biographien oder Reportagen, diese seien "wirklich". Andere wiederum sind geneigt, die literarischen Texte zurückzuführen auf die schon vorhandene Realität und versuchen Gleichungen herzustellen.

Daß sowohl die Entkleidung der Literatur von ihrem Realitätsgehalt wie auch ihre Gleichsetzung mit der Realität nicht stichhaltig sind, sollte anhand von konkreten Beispielen gezeigt werden.

Denn:

-Literatur gibt die Wirklichkeit nicht wieder (so wie sie ist), sondern das Wirklichkeitsmodell des Autors (auch die mimetische nicht). Der Autor begegnet der Realität und sucht sie zu bewältigen, Wir begegnen in der Literatur nicht der jeweiligen Realität selber, sondern der Realitätserfahrung des Autors (z.B. Dantons Tod).

-Literatur wird mit Sprache gemacht. Diese hat nicht objektive Bedeutungen. Sie lebt aus dem Gebrauch. (Wittgenstein)

-Literatur ist also keine feststehende Wirklichkeit, sondern ein Sprachwerk, ein Werk, da es mit Sprache gemacht ist, und diese wiederum mehrdeutig ist (Sprachspiel), gibt es nicht *eine* über- oder untergeordnete Sinn- und Wertquelle, aus denen der Text zu verstehen ist, oder auf die der Text zurückzuführen ist.

-Sie ist einerseits autonom (traditionelle Auffassung von Literatur, siehe Kayser). Eine eigene Welt mit ihren eigenen Gesetzen, unterschieden von aller Realität, oft gegen die Realität, ja sogar Anarchist.

-Aber jede Literatur, die eigene oder die fremde, ist doch wirklichkeitsbezogen, da sie jeweils ein bestimmtes Denken, Fühlen, Sprechen und Sehen wiederspiegelt.

-Sie ist also sowohl Wiederspiegelung einer vom Autor selektierten Realität als auch ein autonomer Bereich.

-Literatur als Sprachwerk ist nur aus ihrem Kontext zu verstehen./Weder als autonomes Kunstwerk nur aus sich selbst, noch als gesellschaftliche Wiederspiegelung der Realität.

-Literatur ist nur aus ihrem Kontext zu verstehen, wobei unter Kontext nicht nur die Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft (diese auch, aber nicht nur) oder des Autors zu verstehen ist, sondern auch der des Lesers.

-Literatur als Sprachwerk kann nur verstanden werden, wenn beim Leser bestimmte Bildungsvoraussetzungen da sind oder gelernt werden.

-Wir haben in unserer Gesellschaft, nur unsere Art von Denken und Fühlen und Sehen und Sprachen gelernt. Diese haben unsere Identität geschaffen.

-Aber wir wissen, daß es auch andere Seh- und Denkweisen gibt.

-Wenn wir fremde Literatur verstehen wollen, müssen wir andere Bildungsvoraussetzungen lernen.

-Andere Bildungsvoraussetzungen kann man aber verstehen und lernen, wenn man sie mit den eigenen vergleicht. D.h. ich kann deutsche Literatur 'verstehen', wenn ich die türkische Literatur kenne und verstehe.

-Und dies ist möglich, wenn wir einen literarischen Text, mutter- oder fremdsprachlichen Text *lesen,* aufmerksam lesen, unser Vorverständnis mit den Textsignalen *vergleichen* und auf diese Weise etwas dazulernen.

-Lesen also als 'Vergleichen', oder 'Gespräch führen mit dem Text', und Gespräche kann man führen, wenn man eigenen Standpunkt hat, oder diesen im Laufe des Gespräches gewinnt.

-Einen Text verstehen wollen heißt nicht, die 'Bedeutung' erfahren wollen, nach der im traditionellen Literaturunterricht immer gefragt wurde.

-Fragt man aber nach der einen 'Bedeutung' des literarischen Werkes, oder danach was 'der Autor eigentlich damit meint', also 'der Autorintention' dann setzt man voraus, daß einerseits der Text etwas Abgeschlossenes, Fertiges ist, andererseits aber, daß das Lesen auch etwas Abgeschlossenes ist, daß man sozusagen vom Ergebnis des Lesens sprechen kann. Also von etwas Fertigem. Lesen wäre dann Rekonstruktion der Autorintention. Diese kann allerdings am besten vom Lehrer selber rekonstruiert werden, da er natürlich sehr viel mehr Wissen über den Text hat als seine Schüler. Und in einem solchen Unterricht ist das Gespräch, das man über einen literarischen Text führt, nur ein Scheingespräch, da das eine Ergebnis eigentlich schon vorliegt.

-Der traditionelle Literaturunterricht (auch in der Fremdsprache) geht

ausschließlich vom Werk, und vom Autor aus. Vom Werk, als etwas Statischem, das die Bedeutung beherbergt, das der Autor hineinversenkt hat. Der fremdsprachliche Schüler/Leser hat in diesem Fall fast nichts anderes zu leisten im Literaturunterricht, als sich der Autorität des Lehrers zu überlassen und zu akzeptieren, was er sagt. Von Gespräch im Literaturunterricht kann also nicht die Rede sein. In diesem Fall muß der fremdsprachliche Literaturunterricht monologisch verlaufen.

-Kann man diese monologische Struktur (oder scheindialogische) des Literaturunterrichts ändern?...

Ja, aber nur dann, wenn die Bedingungen, die für ein Dialog nötig sind, auch in diesem Fall, in dieser Situation vorliegen, (oder als solche akzeptiert werden)

-d.h., wenn die Auffassung vom literarischen Text als etwas Statisches, der eine zwingend gültige Deutung liefert, aufgegeben, also die Frage nach dem "eigentlichen Sinn" des Werkes, den der Lehrer von vorneherein weiß, nicht mehr gestellt wird. Mit anderen Worten, indem wir nicht mehr versuchen den Sinn des Werkes in einer *Rückwärtsbewegung* zu erschließen. Sondern,

-wir müßten davon ausgehen -hier die Rezeptionsästhetik-, daß das literarische Werk nicht einen in der Rückwärtsbewegung erschließbaren Sinn enthält, sondern daß der literarische Text ein Sinn*potential* ist.

-Wir können diesem Sinnpotential nur in der Vorwärtsbewegung näherkommen.

-Der fremdsprachliche Literaturunterricht, der Literaturunterricht überhaupt eigentlich, müßte also sich als Ziel setzen, den fremden Text in einem Dialogverhältnis anzunähern. D.h. noch einmal, der Text ist nicht mehr statisch, sondern ist dynamisch und offen und spricht mit seinem Partner, dem Leser, der ihn nicht auf seinen "Sinn" erfragt, der nun dieser, also der Text beantworten könnte, sondern nach einem Gespräch zwischen dem Text und seinem Leser, die aus zwei

verschiedenen Kulturwelten kommen, könnte das Sinnpotential allmählich an das Tageslicht treten.

-"Der Akt des Lesens" (W.Iser), also das Lesen selbst als Vorgang, wird in einem solchen Literaturunterricht wichtig.

-Lesen wird dann als ein Prozeß verstanden, der *vor* dem Deuten liegt, und ein Weg ist, der zum Verstehen führt.

-Der Lehrer sollte sicher beim Lesen Worterklärungen geben können, auch bei Satzkonstruktionen helfen. Aber keine Deutung vorwegnehmen.

-Jeder Student sollte erst versuchen, die Unbestimmtheitsstellen, die Leerstellen im Text selber zu füllen.

-Die eigene Vorstellung, das eigene Vorverständnis wird ihm dabei behilflich sein. (Eigene Wertvorstellungen).

-Der Lehrer könnte, indem er den Text an einigen Stellen unterbrechen läßt, zeigen, daß "Literatur gelenktes Schaffen" ist, gelenkt durch die Sprache.

-Der Lehrer kann oder müßte auch auf die einzelnen Signale im Text aufmerksam machen, die der Leser überspringen kann.

-Der Lehrer müßte den Schüler immer wieder auf die Vorgaben des Textes aufmerksam machen, die den Leser steuern.

-Der Lehrer hätte in diesem Fall, bei dem Lesergespräch, dem Gespräch zwischen dem Leser, in diesem Fall Student, und dem Text nur nötige sprachliche Informationen zu geben.

-Der Lehrer müßte auch die Welt des Autors, den Kontext, den Gesellschaftlichen vermitteln.

-Am Ende des langen Prozeßes, der dann nichts anderes sein wird als ein Gespräch mit dem Text, kann der Student, der von *seinem* Standpunkt, von *seinem* Fühlen und Denken her, sich dem Text genährt hat, denselben Text diesmal von seinem gesellschaftlichen Kontext und dem Kontext des Autors sehen. Die Informationen, die der Text gibt, die kulturspezifischen Wertungen können anschaulich werden. Der Leser der fremdsprachlichen Literatur kann nun seinen eigenen Standort vergleichen, mit dem des Textes. Seine unvoreingenommene Einstellung könnte unter Umständen dem fremdsprachlichen Text sogar mehr abgewinnen, als die des Muttersprachlers. Er könnte im Text vielmehr entdecken, als der muttersprachliche Leser.

Also keine Spekulationen über die Bedeutung des Textes, sondern Versuch den Text richtig zu lesen, um ihn zu verstehen; versuchen Mißverständnisse abzubauen und jedesmal dem Text abzuhorchen, worauf er hindeutet.

-Literatur, auch die Fremde, steht in einer Tradition. Auch diese Tradition müßte erarbeitet werden.

-Aber Literaturdidaktik hat neben dem Fremdverstehen auch andere Aufgaben. Sie erzieht zum kritischen und selbständigen Verstehen.

-Also zwei Dinge sind wichtig:

1) daß der Leser/Student Literatur selbst erfassen kann,

2) daß er aber auch kritisch sein muß.

Ich meine unter "kritisch" jetzt, daß er fähig sein muß, Literatur zu werten. Wir sitzen jeden Tag vor dem Fernsehen und konsumieren Literatur in Mengen. Wie soll aber die Wertung vor sich gehen? Kriterien der literarischen Wertung aufzustellen sind schwer, eigentlich allgemeingültige Kriterien zu stellen sind kaum möglich, da die Wertung subjektiv erfolgt. Dennoch läßt sich Kitsch und gute Literatur für den geschulten Leser voneinander unterscheiden.

Der didaktische Lösungsweg für die Heranbildung kritischen Verstehensqualität ist der Vergleich.

Dem Student sollten also nicht die oft in abstrakter Form vorliegenden literarischen Wertungskriterien vorgetragen werden. Dem Studenten sollte eher die Möglichkeit gegeben werden, Texte miteinander zu vergleichen, Kitsch und bessere Literatur zu unterscheiden und dann selber Kriterien herauszuarbeiten.

Soweit über den ersten Teil des ersten Heftes, dem wir noch einen zweiten Teil anschließen möchten. Dieser soll nämlich Auszüge aus Büchern und Abhandlungen enthalten, die sich mit dem Thema Hermeneutik oder Rezeptionsästhetik oder Literaturdidaktik befassen. Diese Auswahl soll dem Leser den unmittelbaren Zugang zur Theorie vermitteln.

Nun, kurz zur Konzeption des zweiten Heftes.

Wie schon gesagt, wird dieses Heft nicht als Studienheft bezeichnet, und auch nicht als solches konzipiert. Wir sind also dabei, ein Textbuch zusammenzustellen, ohne Fragen und ohne Kommentar. Das Textbuch wird mehrere themenorientiert zusammengestellte Einheiten enthalten. Neben deutschsprachigen literarischen Texten werden themengleiche türkische Texte stehen und auch Texte deutschschreibender Türken in der BRD. Auch Trivialliteratur soll dort ihren Platz haben. Da der heutige Literaturkonsument, sei es ein Germanistikstudent oder ein 'Liebhaber' der Literatur mehr mit der modernen Literatur im Berührung kommt, sollen hauptsächlich moderne Texte herangezogen werden. Dem Leser soll die Vielfalt der modernen Literatur geboten werden. Es soll gezeigt werden, daß es in der modernen Literatur nicht nur um die Entlarvung von Lügen, Illusionen und Ideologien geht, daß sie nicht nur schockieren und verändern und kritisieren will. Die Leser sollen auch mit solchen Texten in Berührung kommen, die uns zeigen, daß wir nicht nur durch Ideologieen und Moralparolen korrumpiert sind, sondern auch durch die optischen visuellen und akustischen Angriffe selbst (Sprache, Fernsehen usw.). Das Textbuch soll also auch Texte enthalten, die uns die *Bedingungen zeigen,* unter denen wir überhaupt die Welt wahrnehmen.

Moderne deutsche Literatur, auch wenn sie in ihrer Vielfalt geboten wird, repräsentiert aber nicht deutsche Literatur schlechthin. Auch literarische Tradition gehört zu ihr. In diesem Textbuch sollen also moderne und alte, deutschsprachige und türkische Texte unter sich, mit der Tradition und mit ihrem Leser Gespräche führen, die darauf hinzielen, Mißverständnisse abzubauen und zum Verstehen zu verhelfen.

INTERKULTURELLE ANSÄTZE ZUR NEUORIENTIERUNG DER GERMANISTIK

Doz.Dr. Onur B.KULA*

1. Zivilisatorische Fortschritte und gesellschaftspolitische Entwicklungen

Alle Wissenschaft somit auch die Germanistik hat die Aufgabe, zur Verbesserung der allgemein menschlichen Lebensbedingungen beizutragen. Deshalb kann und darf die Wissenschaft von gesellschaftlichen Prozessen nicht isoliert betrachtet werden.

Auf der Grundlage der technischen Fortschritte wird das Kommunikationsnetz auf nationaler und internationaler Ebene ständig vergrößert.

Es gibt kein Land, das sich aus diesem zivilisatorischen Prozeß ausschließen und sich in Selbstgenügsamkeit begeben möchte. Das hat zur Folge, daß sich die Welt tendenziell in zunehmendem Maße verkleinert und vereinheitlicht. Es besteht die Chance für die Menschen, bestehende Barrieren, die den Verständigungswillen somit auch die Toleranzkompetenz von Menschen verschiedener kultureller Herkunft beeinträchtigen, zu überwinden.

Bemühungen um die ständige Erweiterung der Dialogsbereitschaft der Völker schlagen sich beispielsweise in der Charta der Vereinten Nationen und in weiteren Dokumenten supranationaler Zusammenschlüsse wie z.B. der Unesco, des Europäischen Rates nieder. In Resolutionen dieser erwähnten Organisationen wird in der Regel die Notwendigkeit des ständigen Ausbaus der Kommunikationsmöglichkeiten, der internationalen Zusammenarbeit, der Achtung der Rechte und Grundfreiheiten sowie des gegenseitigen Verständnisses in veränderten, weltweiten sozialen Beziehungen unterstrichen. Studiert man die

(*) Leiter der Abteilung für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Fakultät der Çukurova-Universität

Dokumente der genannten Organisationen, so kann man konstatieren, daß in ihnen einem die Völker und Kulturen verbindenden Humanismus der Weg vorgezeichnet ist.

Dabei darf man sich allerdings über nationalpolitisch orientierte Erwägungen und Einstellungen, die sich in einem Spektrum zwischen Ethnozentrismus und Rassismus bewegen, nicht hinwegtäuschen.

Es liegt auf der Hand, daß die sich dem Humanismus und der Gleichberechtigung der Menschen und Völker verpflichtenden Bestrebungen durch ethnozentristisches und rassistisches Denken und Handeln im nationalen und internationalen Rahmen ernsthaft in Leidenschaft gezogen werden.

Damit der Humanismus sich als heuristisches Lebensprinzip in der alltäglichen Kulturpraxis durchsetzen kann, ist es mehr denn je von nöten, daß Völker allgemeine Interessen statt partieller Interessen fördern, internationale Öffnung statt nationaler Abkapselung betreiben und eine gerechte Neuverteilung des Reichtums zwischen Ländern unterschiedlichen Wirtschaftsentwicklungsstandes statt Beibehaltung eines ungerechten Weltwirtschaftssystems fordern.

2. Sitiuation und Tendenzen der (Inlands-) Germanistik

Die Lehre und Forschung der (Inlands-) Germanistik stützt sich gegenwärtig noch stark auf eine kulturelle Innensicht, die durch die Eigenkultur charakterisiert ist. In diesem Rahmen werden Grundlagenforschungen betrieben, das Verhältnis von Literatur und Kultur wird untersucht; Literarische Zeugnisse werden studiert, um die kulturelle Alterität der Eigenkultur, namentlich im Mittelalter, zu verdeutlichen (Thum 1985, S. XXII).

Während sich die Eigenkultur in der Literaturwissenschaft als dominant erweist, ist im Bereich der Linguistik eine deutliche Öffnung gegenüber inhaltlichen und methodischen Ergebnissen der einschlägigen Forschung in Nord-Amerika zu verzeichnen (Helbig 1971, S. 324 ff).

Das Fach Deutsch als Fremdsprache gestaltete sich unter unmittelbaren Einfluß der Kontrastiven Linguistik, die im Anschluß an das strukturalistische Konzept in Nord-Amerika systematisch entwickelt wurde. Dieses Fach, das in allen deutschsprachigen Ländern betrieben und von Studierenden aus vielen verschiedenen Kulturen studiert wird, eignet sich am ehesten für eine Umorientierung, die nicht nur gegenüber der linguistischen Ausrichtung, Literatur, Geschichte und Kultur stärker berücksichtigt, sondern auch eine hermeneutische Neufundierung als Disziplin in einer kulturellen Überschneidungssituation anstrebt (Thum 1985, S. XXII).

Das oben erwähnte weltweite Verdichtung des Kommunikationsnetzes sowie gegenseitige Annäherungsbetrebungen auf der Grundlage der Humanität und Gleichberechtigung schlug sich, wie in allen Wissenschaftszweigen, auch in den Grundlagenforschungen der Germanistik wieder. So wurde insbesondere im letzten Jahrzehnt eine neue, interkulturelle Orientierung in Lehre und Forschung gefordert, wenn auch diese durch die Mehrheit der Fachwissenschaftler bisher nicht aufgenommen und mitgetragen worden ist.

Durch die Gründung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG, 1984) haben sich Ansätze zu einer Neuorientierung verstärkt. Dadurch haben sich Bemühungen zur Konzeptionalisierung einer interkulturellen Germanistik intensiviert.

In den Puplikationen dieser Gesellschaft setzt man sich mit Fragen wie z.B. Affinität, Alterität, Selbstverstehen, Fremdverstehen, Toleranz und interkulturellem Austausch intensiv auseinander.

Für diese Gesellschaft als eine internationale Forschergemeinschaft ist sich eine Interkulturelle Germanistik, eine Wissenschaft, die

"-von der Kulturengebundenheit aller germanistischen Arbeit in Forschung und Lehre ausgeht,

-sich als Teil eines interkulturellen Dialogs begreift,

-und die hermeneutischen Unterschiede zwischen der Germanistik im fremdsprachigen Ausland..., der muttersprachigen Germanistik deutschsprachiger Länder ... und dem zwischen beiden Varianten angesiedelten Fach Deutsch als Fremdsprache zureichend berücksichtigt." (Wierlacher 1987, S. 13f).

Die beiden wichtigsten Vorbedingungen der Befähigung zum Dialog sind wohl

"-das Ernstnehmen der hermeneutischen Vielfalt globaler Germanistik bei komplementärer Anerkennung transkultureller Universalien und

-die Bereitschaft, die Erkenntnischancen, die in der Besonderheit der unterschiedlichen Ausgangspositionen liegen, nicht bloß zu sehen, sondern auch aktiv zur Geltung zu bringen.

Die wichtigsten Wege - Perspektiven und Verfahren sind wohl

-die... Erweiterung der Sprach - und Textphilologie Deutsch zu einer regionalen und vergleichenden Kulturwissenschaft;

-deren Einbettung in eine Philologie der Kulturverständigung...;

-die Orientierung der eigenen Arbeit in Forschung und Lehre an einem Bildungsbegriff, der unsere wissenschaftliche Tätigkeit als Beitrag zur interkulturellen Ausbildung für die internationale Zusammenarbeit deutlich macht.

-der Aufbau eines Miteinanderverstehens im Sinne eines Gemeinschaftshandelns über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg... und

- die Entwicklung einer Wissenschaftssprache, die Dominanzen muttersprachlicher Germanistik abbaut und zugleich mißverständliche Assysmetrien zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachensprechern des Deutschen vermindert" (Wierlacher 1987, S. 15).

Eine Studie der GIG macht deutlich, daß man diesen wissenschaftstheoretischen Grundsätzen einer interkulturellen Orientierung in Forschung und Lehre zu entsprechen versucht. Um ein interkulturelles Gespräch einzuleiten und es immer intensiver zu gestalten, wird eine enge Zusammenarbeit von Germanisten im In - und Ausland nicht nur gefordert, sondern auch gefördert.

3. Interkulturelle Orientierung als Herausforderung für die Germanistik in der Türkei

Wie wir alle wissen baut sich das Germanistik - Studium in unserem Land in der Regel auf drei Teilbereiche auf; Literatur, Sprache, Landeskunde der deutschsprachigen Länder insbesondere der BRD. Dabei ist allerdings zu konstatieren, daß sich seit der zweiten Hälfte der 70 er Jahre Tendenzen zur Verselbständigung der Didaktik der deutschen Sprache als ein Teildisziplin innerhalb der Germanistik verstärkten. Durch die Einrichtung von Abteilungen für Deutschdidaktik haben die Bemühungen konkrete dauerhafte Formen angenommen.

Wissenschafts- und erkenntnistheoretisch hat sich türkische Germanistik bisher auf die Germanistik im Mutterland orientiert. In der Regel wurden Resultate der einschlägigen Grundlagenforschung durch Fachkreise in deutschsprachigen Ländern sowie die dort entwickelte Methodologie in einer naiven Wissenschaftshaltung unkritisch übernommen. Das hatte zur Folge, daß man sich in der Praxis damit begnügt hat, das bereits in deutschsprachigen Ländern erworbene Wissen zu reproduzieren bzw. an Studierende weiterzugeben. Eine relevante Folgeerscheinung davon zeigt sich in einem geringen Beitrag der türkischen Germanisten der Weiterentwicklung der germanistischen Fachwissenschaft.

Aus wissenschaftstheoretischer Sicht ist es gewiß unsinnig, Energien darauf zu verwenden, ein bereits anderswo erworbenes Wissen, hier neu zu entwickeln. Ein wissenschaftliches Wissen kann jedoch nur produktiv werden, wenn es zur Erhöhung des aktuellen Wissenstandes sowie zur Erschließung neuer Horizonte herangezogen wird.

Dabei bin ich mir darüber im klaren, daß viele kontrastive Arbeiten und sachgemäße Übersetzungen, die hier in unserem Land gemacht worden sind und den Dialog zwischen beteiligten Kulturen erheblich gefördert haben, auch nicht verschwiegen werden dürfen.

Hinzu kommt, daß wir uns auf der Grundlage der strukturellen Voraussetzuungen unseres Fachgebietes ständig in einem Spannungsverhältnis mindestens zweier Kulturen befinden, dies regt uns zur Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von Kulturen und Problemlösungsstrategien von Menschen verschiedener Herkunft an. Im Umgang mit fremdsprachigen Texten als kulturellen Überlieferungen konstatieren wir öfter, daß sich kulturelle Phänomene durch Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität kennzeichen.

Daraus ergeben sich für uns sowohl Chancen der kulturellen Entfaltung als auch Problemstellungen, die wir nicht immer kreativ lösen können.

Unter diesem Aspekt haben wir zwei Alternativen: Zum einen können wir die Herausforderung einer interkulturellen Orientierung aufnehmen. In dem Fall müssten wir jedoch sowohl die Eigenkultur als auch die Fremdkultur in einer kritischen Distanz reflektieren. Diese hilft, den die interkulturelle Verständigung beeinträchtigenden Allgemeingültigkeits - und Hochwertigkeitsanspruch einer Kultur, egal ob es sich dabei um eigene oder fremde Kultur handelt, zu relativieren. Sie gibt ferner die Möglichkeit, überholte, inhumane, die menschliche Weiterentwicklung erschwerende Kulturelemente- und traditionen von zeitgemäßen, humanen, entwicklungsfähigen zu unterscheiden; (Essinger/Kula 1987, S. 6ff). Dabei muß konstatiert werden, daß es schwierig ist, daß das Entwicklungsfähige, das Humane in der Kultur zu quantifizieren und die Ergebnisse als allgemeinverbindlich zu erklären. Man kann aber an das humanistische Selbst- bzw. Weltbild der Wissenschaftler appelieren und sie auffordern, darauf hinzuarbeiten, daß sich das Humane im kulturellen Alltag behauptet und auch durchsetzt.

Unsere kulturelle Praxis gestaltet sich in einer Überschneidungssituation

der Kulturen, wenn auch die eine, in unserem Fall westeuropäische, oft deutsche Kultur, durch ihre Überlieferungen in Form von schriftlichen Sprachmaterialien vertreten ist.

Dies bleibt nicht ohne Folgen für unsere kulturelle Identität. Damit wir eine interkulturelle Identität entwickeln können, müssen wir uns humane. entwicklungsfähige, den interkulturellen Dialog fördernde Kulturelemente- und traditionen aneignen und uns dadurch kulturell vervollkommenen.

In dem Kontext soll jedoch darauf hingewiesen werden: Das Gleichgewicht zwischen dem Eigenen und dem Fremden in der Kulturentwicklung, d.h. das gegenseitige Geben und Nehmen wird sorgfältig hergestellt und bewahrt. Denn wird Eigenkultur überbewertet, so besteht die Gefahr, daß man dem Rassismus in seiner Kulturpraxis verfällt. Wird die Fremdkultur überbetont, so entsteht die Gefahr, daß man sich durch diese vereinnahmen lassen könnte. Zum zweiten kann man sich in den Wirkungsbereich der eigenen Kultur zurückziehen, sich von Einflüssen fremder Kulturen entfernen und sich gegen sie immunisieren. Dies begünstigt aber Tendenzen, das Bestehen von Unterschieden zwischen Kulturen auf die vererbten körperlichen Unterschiede zwischen verschiedenen Völkern zu reduzieren und diese als solche zu verabsolutieren. Zur Verdeutlichung des Verhältnisses von Ethnie und Kultur kann man mit Leiris folgern, daß eine gegebene Zivilisation nicht das Produkt einer bestimmten Ethnie ist, sondern daß die Beteiligung mehrerer Ethnien die Regel ist (Leiris 1979, S. 103). Stimmt man dem zu, dann darf keine einzelne Ethnie für sich beanspruchen aus sich heraus eine Kultur geschaffen zu haben.

Im Lichte dieser Überlegungen kann konstatiert werden, daß man kulturell verkümmert, wenn man sich in die Sphäre einer einzigen Kultur isoliert, auch wenn diese die eigene ist.

In einem multikulturellen Gesellschaftkontext, oder auch in einer Überschneidungssituation der Kulturen erschließen sich in der Regel neue Horizonte für weitere kulturelle Entfaltung von Individuen und Gesellschaften.

Dies läßt sich z.B. in der deutschen Kulturgeschichte verdeutlichen: Hier möchte ich Peter von Polenz zitieren: *"Die Beziehungen zwischen Franken und Galloromanen waren ... im Merowingerreich so eng wie nie zuvor. Es muß dort eine jahrhundertlange ZWEISPRACHIGKEIT geherrscht haben; und so ist es wohl mehr als ein Zufall, wenn sich gerade um diese Zeit im Deutschen eine Reihe von wichtigen sprachlichen Änderungen eingebürgert haben. Hierher gehört die Entstehung des Substantivartikels, den weder das Gemeingermanische noch das Lateinische kannte; in beiden Sprachgebieten wird für den bestimmten Artikel ein Demonstrativpronomen, für den unbestimmten das Zahlwort für 'ein' verwendet.*

Auch der Übergang des Wortes für 'Mensch' (lat. homo, ahd. man) zu einem unbestimmten Pronomen (frz. on, dt. man) ist beiden Sprachgebieten gemeinsam. In ähnlichen Zusammenhang gehört die Bildung des umschriebenen Perfekts mit 'haben' und 'sein'" (v. Polenz 1972, S. 35).

Ein anderes aufschlußreiches Beispiel stellen z.B. die eingewanderten Hugenotten dar. Die Einführung vom Kartoffelanbau, von frischen Gemüse, Obst, feinem Gebäck wird vor allem den zugewanderten Hugenotten zugeschrieben. Wir wissen heute, daß sich Hugenotten infolge schlechter Einkünfte aus der Agrarwirtschaft in der Bierbrauerei und der Branntweinherstellung sowie wollverarbeitenden Berufen (Wollkratzer, Wollkamer, Wollarbeiter, Strumpfwirker) spezialisiert haben. Auch das deutsche Volksgut blieb nicht unbeeinflußt. Nicht alle von den Brüdern Grimm gesammelten Märchen stammen z.B. aus altdeutschen Spinnstuben, aus urdeutschem Volksgut. Etliche dieser 'Volksmärchen gehen auf französische Vorlagen zurück, die von übergesiedelten Hugenotten nach Hessen gebracht wurden. (Hartweg 1985, S. 183 ff).

Das multikulturelle Moment in der deutschen Kulturtradition wurde z.B. durch umfangreich stattgefundene Arbeitsmigration erweitert. Gegenwärtig spricht man z.B. von einer Immigrantenliteratur als integraler Bestandteil bundesdeutscher Literatur. Die Stabilisierung der

Immigrantenbevölkerung wird jedoch Folgen haben, die nich allein auf Literatur reduziert werden dürfen.

Ähnliche Beispiele lassen sich auch in der Geschichte der türkischen Kultur finden: Der massenweise Übertritt zum Islam ab 9.Jh., kritische Übernahme der Elemente von anatolischen und byzantnischen Kultur, sowie de Einführung des lateinischen Alphabets können in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Wir wissen heute, daß diese Übernahmen die Entwicklung der Kultur der türkischen Gesellschaft positiv beeinflußt haben. Die hier erwähnten Beispielle zeigen deutlich, daß vor allem auf dem Gebiet der Kultur tätige Wissenschaftler ständig mit kulturellen Phänomenen konfrontiert werden. Sie müssen ihr kulturelles Selbst- und Gesellschaftkonzept ständig durchdenken, neudenken, indem sie gegenüber kulturellen Gegebenheiten und Vorgängen zeitgemäße Position einnehmen. Dies kann m.E. gelingen, indem man sich mit Begriffen Kultur, kulturelles Erbe sowie kulturelle Identität kreativ auseinandersetzt.

4. Kultur

Aus dem bisher Ausgeführten wird deutlich, daß hier kein sich in der Regel auf traditionelle und zivilisatorische Güter stützendes, konventionelles Konzept von Kultur vertreten wird. Das hier zur Diskussion gestellte Kulturkonzept orientiert sich vielmehr an einem sog. erweiterten Kulturbegriff, der Aspekte der materiellen Lebensbewältigung miteinbezieht und Kultur in den Kontext des Gesellschaftsprozeßes stellt (Thum 1985, S. XXIX).

Unter Kultur wird hier alles subsumiert, was Menschen im Prozeß ihres Unabhängigwerdens von Natur und deren Beherrschung konkretisiert haben sowie alle Bemühungen um eine humane, demokratische Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens. Kultur charakterisiert sich nach Güvenç durch ihre Geschichtlichkeit, Gesellschaftlichkeit, Umwandlungsfähigkeit, sowie durch ihre Erlernbarkeit (Güvenç 1979, S. 98 f).

Mit Recht fügt Michele Borelli das Merkmal Universität hinzu. Um

allerdings ein umfassendes über Landesgrenzen hinausgehendes Kulturverständnis initieren oder entwickeln zu können, muß unbedingt ein neues Merkmal hinzu kommen; nämlich die Humanität, deren Moment jede einzelne Kultur unterschiedlich entwickelt in sich birgt. Im Anschluß an Blankertz fasse ich die Humanität als eine Ethik, die die Würde der Menschen thematisiert (Blankertz 1984, S. 297).

5. Konkurrierende Wertperspektiven in der Kultur

Oben wurden im individuellen und gesellschaftlichen Leben eines jeden Landes gleichzeitig beobachtbare zwei Tendenzen der Kulturpraxis- und entwicklung in ihren Grundzügen beschrieben. Daraus wird ersichtlich, daß in der Kulturentwicklung der menschlichen Gesellschaften nicht nur Fortschritte, sondern auch Rückschritte zu verzeichnen sind. Die Menschen produzieren ständig Gutes und Böses, so daß Humanität durch Inhumanität begleitet erscheint.

Von diesem Standpunkt aus kann gesagt werden, daß Kultur *"nicht nur das Brot, sondern auch die Ausbeutung, nicht nur die Stadt, sondern auch die Tötungsweisen, nicht nur die Vermenschlichung der Natur, sondern auch die Zerstörung der Natur"* umfaßt (Haug 1980, S. 7).

Hier werden zwei Wertungsebenen sichtbar: Kultur und Unkultur, das kulturell Wertvolle, das Nichtkulturelle. Das heißt, in der Kultur bzw. in der kulturellen Entwicklung existieren zwei unterschiedliche "Wertperspektiven", die ständig miteinander konkurrieren (kula 1986,s.14)

Welche der beiden oben skizzierten Tendenzen bzw. Perspektiven landes- oder weltweit sich durchsetzen wird, wird davon abhängig sein, ob sich Menschen bzw. Nationen als demokratisch, humanistisch somit auch als universell begreifen werden.

Im Anschluß an Ernst Blochs "Prinzip Hoffnung" kann jedoch konstatiert werden, daß die humanistische Entwicklungslinie zwar manchmal ganz dünn wurde, sie konnte aber niemals in der Geschichte völlig abgebrochen werden.

In dem Kontext stellt sich für die Wissenschaften, somit auch für die Germanistik die Frage, wohin sie sich einordnet: Sie kann sich in den Dienst der Unkultur stellen; so wird sie Inhumanität produzieren. Oder sie kann sich in den Dienst der Kultur stellen und somit die Humanität produzieren. Oder sie kann sich in den Dienst der Kultur stellen und somit die Humanität fördern. In diesem Fall muß sie als Kulturwissenschaft auch Probleme der interkulturellen Verständigung stärker in ihre Reflexion einbeziehen.

6. Kulturelles Erbe

Die oben aufgezählten Merkmale geben den Rahmen für das kulturelle Erbe ab. So kann kulturelles Erbe als die historische Tiefendimension der gegenwärtigen Kultur bzw. Kulturen; ihr spannungsreicher geschichtlicher Aufbau in Durchsetzung und Verwerfung von Kulturmustern, die im Laufe der Geschichte dieser Kulturen miteinander konkuriert haben, aufgefaßt werden.

Es ist falsch, kulturelles Erbe einfach als Ergebnis der siegreichen historischen Kulturmuster und Leistungen zu sehen. Es ist eher das Resultat der Konflikte zwischen den geschichtlichen kulturellen Alternativen (Burkhardt 1986, S. 37).

Hieraus wird ersichtlich, daß kulturelles Erbe nicht als etwas Einheitliches oder Geschlossenes, sondern als etwas Widersprüchliches und Konfliktreiches aufgefaßt werden darf (Metscher 1982, S. 42).

Unter diesem Aspekt kann gesagt werden, daß deutsche Kultur nicht nur Bismarck, II. Wilhelm oder Hitler; sondern auch Lessing, Goethe, Schiller, Heine, Brecht, Böll usw. enthält. Die Kultur der Türkei hat z.B. nicht nur Vahdettin, sondern auch Mustafa Kemal Atatürk hervorgebracht. Somit stellt sich das Erben als eine Aufforderung an die Verantwortung als eine kritische Reflexion, über historisch in dem jeweiligen Gesellschaftskontext konkretisierten Kulturleistungen dar.

Hinzuzufügen wäre noch, daß kulturelles Erbe auch die Bemühungen um

die Aktualisierung der alten Kulturwerte mit historischer Potentialität umfaßt (Haubrichs/Thum 1986, S. 1 ff).

7. Kulturelle Identität

Der Mensch lebt in einem bestimmten Gesellschaftskontext; sein Denken und Handeln wird in der Regel durch soziale Gegebenheiten und die dominante Meinung geprägt. Sozialisations- und Kultivierungsprozeß des Individuums vollziehen sich in Form einer ständigen Aneignung von materiellen und geistig- kulturellen Reichtümern, die durch die jeweilige Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden.

Der materielle bzw. finanzielle Reichtum der Gesellschaft ist die "äußere Existenzform" der Kultur. Die "innere" bzw. "inhaltliche Existenz" der Kultur einer Gesellschaft kommt darin zum Ausdruck, ob oder in welchem Umfang die Menschen, die in dieser Gesellschaft leben, demokratisches, humanes (folglich universelles) Bewußtsein und eine breite Handlungskompetenz entwickelt haben, d.h. ob und in welchem Umfang sie sich realisieren können. Sozialisation und Individuation bedingen im wesentlichen das Bewußtsein des Menschen und bilden somit die Rahmenbedingungen für die Selbstverwirklichung.

Damit der einzelne Mensch in der Gesellschaft von einer breiten Basis aus wirksam werden kann, muß er sich zu einem autonomen Individuum entwickeln. Dabei ist es die Aufgabe einer demokratischen, humanen Gesellschaft, dem Individuum notwendigen Voraussetzungen und Möglichkeiten für diese Emanzipation bereitzuhalten. Kulturelle Identität baut sich auf Erfahrung- bzw. Selbsterfahrung auf, die ein Weg ist, der die Anknüpfung einer erworbenen, relativen unvollständigen sowie einer kreativen Identität (eines Selbst) an die Resultate kollektiver Erfahrungen, d.h. an "Gruppenidentitäten" ermöglicht (Krymanki 1984, S. 181). Hieraus wird ein dynamisches Verständnis von der Identität ersichtlich: Unter "Identität" wird subsumiert alle gesellschaftlichen und individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten, die das Individuum in die Lage versetzen, sein Leben entsprechend seinen Werthaltungen, Bedürfnissen und selbstgesetzten Zielen bewußt zu gestalten. Dabei wird vorausgesetzt, daß

Identität als ein komplexes Phänomen in der Regel durch Relativität, Wandelbarkeit und Kreativität charakterisiert ist.

Somit kann Identität als Resultat bzw. als die erreichte Stufe im Prozeß der Vergesellschaftung und Individuation angesehen werden. Von jeder Absolutierung des Begriffs der ethnischen Identität wird hier abgesehen, da dieser Begriff ein tendenzielles Moment der Stagnation im Sinne einer Fixierung des Identitätsproblems beinhaltet (Kula 1986, S. 35).

8. Perspektiven einer interkulturellen Hermeneutik

In den obigen Überlegungen zu den Kategorien von Kultur, kulturellem Erbe, kultureller Identität deutet sich die Notwendigkeit einer ständigen Auseinandersetzung mit dem kulturell Eigenen und mit dem kulturell Fremden an, nicht nur aus hermeneutischen und fermdsprachen philologischen Beweggründen, sondern auch daraus, daß ein kulturelles Selbst- und Fremdkonzept ständig neu erarbeitet werden muß.

Das literarische, wissenschaftliche und pädagogische Interesse betrifft freilich nicht nur die menschliche Geschichte reichlich prägende Fehlhaltungen. Es zielt auch und besonders auf die historische und systematische Erforschung der weltaufschließenden Ausbildung des Ich in der Begegnung mit der Fremde, auf die Klärung der Zusammenhänge von Humanität, Fremdheit und Wohlergehen, auf das Erfassen der Interdependenz des Eigenen und Fremden sowie auf das Erkennen der Rolle Fremder beim Kulturwandel (Wierlacher 1985, S. 4).

Wierlacher beschäftigt sich unter wissenschaftstheoretischem und wissenschaftsethischem Aspekt mit der "Philologie der Fremde" und erörtert am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache, im Sinne applikativer Reflexion Aspekte einer Ästhetik und Hermeneutik. Er nimmt als Beispiel die deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur und weist darauf hin, daß Fremderfahrung, bzw. die hermeneutische Kategorie der Alterität eine von den relevanten Determinanten der interkulturellen Germanistik darstellt. Dies dient der Überwindung des historischen Abstands zwischen dem zu verstehenden Text und seinem gegenwärtigen

Leser in vorausgesetztem kulturellem Kontext. Wierlacher stellt hierzu fest:

"Eben diese Voraussetzung kennt die in der auslandsphilologischen Germanistik gegebene multikulturelle Sicht auf die deutsche Literatur nicht. Faßt man Hermeneutik als Selbstreflexion einer Wissenschaft, als Frage danach auf, wie sie zu ihren Fragen kommt, erscheint diese Multikulturalität nicht als Handicap oder gar Verödung der Forschung, sondern als ihre Bereicherung, weil sie ... unerschlossene Fragedimensionen der Texte freilegen und genauere Textanalysen ermöglichen kann. Ruht alles Fremdverstehen auf Akten des Selbstverstehens stellt das wissenschaftslogische zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik angesiedelte Fach Deutsch als Fremdsprache sogar den ... applikativen Ernstfall der Philolgie dar" (Wierlacher 1985, S. 5). Aus deutscher Sicht hält Wierlacher ferner fest, daß das letztere die deutsche Literatur über kulturelle Grenzen hinweg als eigene, fremde zugleich vermittelt und eine einzigartige hermeneutische Situation besitzt (Wierlacher 1985, S. 5).

Es liegt auf der Hand, daß wir türkische Germanisten aus unserer Sicht zu einem Konzept der interkulturellen Ansätze im Rahmen der Hermeneutik beitragen müssen. Der wissenschaftstheoretische Wert unseres Beitrages wird sich aus einer kritischen Auseinadersetzung mit dem traditionellen und konventionellen Hermeneutikverständnis ergeben, das sich vor allem auf das Verstehen - Auslegen - Anwenden der Weisen der menschlichen Existenz sowie auf Transzendentalphilosophie zur Präzisierung des Selbstverständnisses der Geisteswissenschaften stützt (Apel 1984, S. 281).

Hieraus wird deutlich, daß Hermeneutik ihren Universalitätsanspruch und ihr Wahrheitsprimat erkenntnistheoretisch entfalten und wissenschaftstheoretisch begründen kann. Der Bereich, in dem wir uns wissenschaftlich betätigen, verlangt eine interkulturelle Reflexion bzw. Gestaltung der Hermeneutik, weil der Begriff des kulturellen Erbes als der historischen Tiefendimension der gegenwärtigen Kultur bzw. Kulturen sich vor allem als eine hermeneutische Kategorie darstellt, mittels derer

man sprachliche Dynamik und Mehrdiemensionlität der Kulturen sichtbar machen und erklären kann. Da auch die Aneignung des Sinns der sprachlichen Überlieferung oder die Traditionsvermittlung über das Medium Sprache erfolgt, nimmt die kritische Betrachtung der Sprachkonstruktion und des Sprachgebrauchs eine relevante Stellung innerhalb des hermeneutischen Ansatzes ein. Diese kritische Betrachtung gewinnt an Bedeutung, wenn man sich vergegenwärtigt, daß eigentlich fast alles, was Menschen unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft an theoretischem Wissen und praktischem Können hervorgebracht haben, über Sprache und Literatur lernbar ist. Von daher wäre die Feststellung nicht irreführend, und arrogant, daß der Weg der Geistesbildung zur Weltliteratur z.B. in erster Linie über Mehrsprachigkeit geht.

Unter erkenntnistheoretischem Aspekt darf sich die Hermeneutik nicht auf Techniken und Verfahren von Weisen der Daseinsbeschreibung beschränken. Sie darf sich auch nicht mit einer neutralen Strukturanalyse der Traditionsvermittlung begnügen.

Um darüber hinauszugehen, kann sie sich durch kritisches Hinterfragen des sprachlich überlieferten Konzepts der Gesellschaft bereichern, wobei sie z.B. im Anschluß an die "kritische Theorie" eine sozialgeschichtliche, ökonomische sowie eine kulturelle Erklärung der Kausalitätszusammenhänge in Theorie und Praxis berücksichtigt. Daraus ergibt sich eigentlich die Dynamik des hermeneutischen Fortschritts, der kein rein theoretisches Problem, sondern auch ein praktisches Problem der zu verändernden Gesellschaft darstellt. So wird eine interkulturelle Hermeneutik Interdisziplinarität als heuristisches Prinzip anerkennen.

Damit die hermeneutische Theorie und Praxis unter interkultureller Perspektive Grundlagen der Vorurteile im Sinne des kulturbedingten Vorverständnisses aufzeigen kann, ist es notwendig, daß die Qualität der relevanten Vorstrukturen des Denkens und Handelns insgesamt langfristig kritisch reflektiert und verbessert wird. Dies gehört in der Tat schon zu den Postulaten der hermeneutischen Bildungsidee des Humanismus (Apel 1984, S. 282).

Somit wird interkulturelle Hermeneutik zu einem Teil einer konsequent reflektierend verfahrenden instrumentalen Wissenschaftstheorie, die sich im Spannungsverhältnis von Kulturen bewähren muß.

Aus diesen Überlegungen zum Begriff einer interkulturellen Hermeneutik als Theorie und Praxis der germanistischen Forschung und Lehre in einem nicht deutschsprachigen Land ergeben sich folgende Aufgabenstellungen:

Wissenschaftler als Intellektuelle beschäftigen sich nicht nur mit Methoden, Techniken der Wissensproduktion sowie deren Verwendung zu humanen Zwecken, sondern verarbeiten Eindrücke zu Ausdrücken; d.h. sie geben ihnen sprachliche Fassung, mündlich oder schriftlich (Galtung 1985, S. 152).

Im Umgang mit muttersprachlichen und fremdsprachlichen Texten gewinnen wir Eindrücke, die uns in unserer sprachlichen und kognitiven Entwicklung konditionieren. Von daher müssen wir darauf achten, daß unsere geistige Bildung nicht fremdbestimmt wird. Um eventuellen Mißverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, daß Fremdbestimmung durch die Dominanz von Außeneinflüssen eigenethnischen als auch fremdethnischen Charakters erfolgen kann. Diese kann u.a. am effektivsten durch eine kritische Distanz, gegenüber Einwirkungen, ungeachtet der ethnischen Herkunft, die Unmündigkeit nach sich ziehen, vermieden werden.

Wollen wir wissenschaftlich selbständig arbeiten, so müssen wir unsere Position gegenüber Inhalten und Methoden, welche im Bereich der Germanistik im Ausland erarbeitet und angewandt werden, selber bestimmen.

Dies betrifft auch die Frage des Stils deutschsprachiger Länder, insbesondere der Bundesrepublik Deutschland. Johan Galtung bezeichnet den für diesen Kulturraum charateristischen Stil als teutonischen Stil, der sich vor allem durch drei Merkmale kennzeichnet:

-wenig Meinungsvielfalt, homogenes Puplikum, so daß man mit wenigem Widerspruch zu tun haben wird;

-selbst unter Freunden gibt es in der Einführung wenige Höfflichkeitsbezeugungen;

-um das kleine Körnchen Gold zu finden, läßt man sich von seinem Weg nicht abbringen.

"Die Diskutanten steuern schnurstracks auf den schwächsten Punkt zu. So mag eine Diskussion im teutonischen Stil mit der Bemerkung eröffnet werden. "Sie haben nicht erwähnt" ... Dieser schwächste Punkt wird aus dem Meer von Worten herausgefischt ... Vermutlich wird sich die Debatte weitgehend derartigen Aspekten widmen, und wenn überhaupt, so wird es am Ende nur wenige besänftigende Worte geben, um den Angeklagten als menschliches Wesen wideraufzurichten; kein Versuch wird unternommen, das Blut aufzuwischen und das verletzte Ego wieder zusammenzufügen" (Galtung 1985, S. 158).

Sollen wir diesen Stil, der sich als einen Teil der deutschen bzw. westeuropäischen Kultur in relativ vielen schriftlichen Sprachmaterialien und Diskussionen konkret niederschlägt, passiv übernehmen, oder uns ihm gegenüber kritisch verhalten?

Ein anderes Beispiel: Bernd Thum drückt in seiner Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Buch **"Gegenwart als kulturelles Erbe"** - Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder; München 1985, S. I - LXI, die Hoffnung aus, daß Fremdsprachen - bzw, Auslandsgermanisten, daraus Nutzen ziehen können, wie Germanisten der deutschsprachigen Länder das wissenschaftliche Gespräch über ihre Geschichte und 'kulturelle Identität', führen. Er konstatiert ferner: *"Dies bedeutet zugleich ein Angebot: Es besteht nun für die Fremdsprachengermanisten die Möglichkeit, auf dem Wege über den Kulturvergleich selbst ein ähnliches, wenn auch kulturspezifisches Gespräch über die geschichtliche Gegenwart in der je eigen Kultur zu führen"* (Thum 1985, S. XXII).

Manche von uns können in diesem gut gemeinten Angebot ein Moment unter schwelligen Bevormundung sehen; manche können dies zum Anlaß

nehmen, sich ernsthaft darüber Gedanken zu machen, wie ein Gespräch über Geschichte und Kultur initiiert werden könnte bzw. sollte.

Ich jedenfalls bin der Überzeugung, daß wir versuchen sollten, unter Berücksichtung unserer Lebens- und Wirkungsbedingungen sowie der Anforderungen der germanistischen Disziplin unseren eigenen Entwurf zu entwickeln. In den spezifischen Bemühungen um die Emanzipation in Sachen Wissensproduktion und kulturelle Identität sehe ich die Dynamik zur weiteren Präzisierung eines interkulturellen Bildungs- und Kulturbegriffs, der sich auf Gleichberechtigung und Humanität stützt.

Diese Bemühungen um die Entwicklung eines eigenen Entwurfs dürfen jedoch nicht in ethnische Borniertheit ausarten. Um noch einmal zu betonen: Für die Entwicklung und Durchsetzung der Interkulturalität als die humanste, demokratischste sowie die entwickelste Form- der Kultur bzw. Kulturen, ist es notwendig, daß wir Werthaltungen und Verhaltensweisen wertsetzend reflektieren.

Das bedeutet für uns, daß wir humanistische, somit universelle von inhumanen Kulturgütern zu unterscheiden suchen sollen, um sie in unserer alltäglichen Kulturpraxis zu aktualisieren bzw. geltend zu machen.

Dies setzt wissenschaftliche Sorgfalt und Mut zur Innovation voraus. Ich meine, wir sollten diesen Mut aufbringen.

Apel, K.-O. 1984: **Hermeneutik;** in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung; Zürich/München, S. 277-282.

Blankertz, H. 1984: **Humanität-Humanismus-Neuhumanismus;** in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung; München, S. 297-301.

Burkhardt, K.: **Über die Aktualität der Erbe-Diskussion:** S. 16-46; in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik; Eine Zeitschrift der Universität Gesamthochschule Siegen, Jg. 16/1986, Heft 61.

Borelli, M. 1986: **Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung:** Thesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff, in: Borelli, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven; Sulzberg, S. 8-36.

Elias, N. 1976: **Über den Prozeß der Zivilisation;** Bd. I + II; Frankfurt am Main.

Essinger, H./Kula, O.B. 1987: **Pädagogik als interkultureller Prozeß;** Felsberg.

Galtung, J. 1985:**Struktur, Kultur und intellektueller Stil;** in: Wierlacher A. (Hrsg.): **Das Fremde und das Eigene - Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik;** München, S. 151-196.

Güvenç, B. 1979: Kültür ve İnsan; İstanbul.

Hartweg, F. 1985: **Die Hugenotten in Deutschland;** in v. Thadden, R./Magdelaine, M.: (Hrsg.): **Die Hugenotten 1685-1985;** München.

Haubrichs, W./Thum, B.: **Einleitung (Gegenwart und kulturelles Erbe);** in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Eine Zeitschrift der Universität Gesamthochschule Siegen, Jahrgang 16/1986, Heft 61, S. 7-15.

Haug, W.F. 1980: **Standpunkt und Perspektiven materialistischer Kulturtheorie;** in: Haug, W.F./Maase, K. (Hrsg.): Materialistische Kulturtheorie- Alltagskultur; Berlin, S. 6-27.

Helbig, G. 1971: **Geschichte der neueren Sprachwissenschaft;** München.

Krause, B.: **Über die Aktualität der Erbe-Diskussion; in:** Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik; Eine Zeitschrift der Universität Gesamthochschule Siegen, Jahrgang 16/1986, S. 16-46.

Krymanski, H.J. 1984: **Erfahrung - Selbsterfahrung - Klassenanalyse;** in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung; München, S. 180-183.

Kula, O.B. 1986: **Türkische Migrantenkultur als Determinante der Interkulturellen Pädagogik;** Saarbrücken.

Metscher, T. 1982: **Kunst- Kultur- Humanität- Studien zur Kulturtheorie, Ideologietheorie und Ästhetik; Bd. I.**

Leiris, M. 1979: **Die eigene und die fremde Kultur;** Frankfurt am Main.

v. Polenz, P. 1972: **Geschichte der deutschen Sprache;** Berlin/New York.

Thum, B. 1985: **Einleitung;** in: Thum Bernd (Hrsg.): **Gegenwart als Kulturelles Erbe;** München, S. I - LXVII.

Wierlacher, A. 1985: **Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment; Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur;** in: Wierlacher, A. (Hrsg.): **Das Fremde und das Eigene Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik,** München, S. 3-28.

Wierlacher, A. 1987: **Einführung;** in: Wierlacher, A. (Hrsg.): **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik;** München, S. 13-17.

INTERKULTURELLE ASPEKTE BEIM ÜBERSETZUNGSUNTERRICHT

Prof. Dr. Gertrude DURUSOY*

Die geistige Tätigkeit des Übersetzens ist genau so alt wie die Verschiedenheit der Sprachen. Neben Handel und Politik diente allmählich die Übersetzung der Verbreitung wichtiger Werke (man denke an die Bibelübersetzung des Wulfila). Über sein Verfahren berichtet Hieronymus, der Bibelübersetzer aus dem 4. Jh. u.a. wie folgt: *"...Ich gebe es nicht nur zu, sondern bekenne es frei heraus, daß ich bei der Übersetzung griechischer Texte... nicht ein Wort durch das andere, sondern einen Sinn durch den anderen ausdrücke."*(1)

Ein gutes Jahrtausend später erschien (1530) Martin Luthers **"Sendbrief vom Dolmetschen".** Darin rechtfertigt er polemisch seine Verdeutschung von zwei stellen des Neuen Testaments und macht darauf aufmerksam, daß ein guter Übersetzer seine Muttersprache gründlich und reichlich beherrschen soll, indem er schreibt: *"Denn wer dolmetschen will, muß großen Vorrat von Worten haben, damit er die recht zur Hand haben kann, wenn eins nirgendwo klingen will."*(2) Aus seiner Praxis berichtet er noch wie folgt: *"Und ist uns sehr oft begegnet, daß wir vierzehn Tage, drei, vier Wochen haben ein einziges Wort gesucht und gefragt, haben's dennoch zuweilen nicht gefunden. Im Hiob arbeiteten wir also, Magister Philips (Melanchton), Aurogallus (Matthäus Goldhahn) und ich, daß wir in vier Tagen zuweilen kaum drei Zeilen konnten fertigen."*(3) Für uns entsteht da dadurch die Frage, wie soll übersetzt werden und wie kann man dieses Verfahren im Unterricht beibringen.

Im Laufe der Jahrhunderte hat natürlich das Übersetzen eine bedeutende Entwicklung in der Methode erlebt. Ursprünglich hat man Glossen aufgestellt, d.h. daß die Bedeutung des Wortes als primär angesehen war und der Satz oder sogar der Text erst danach in Betracht gezogen wurde. Diese Wort-für-Wort-Übersetzung wurde hauptsächlich bei Übersetzungen aus dem Griechischen und Lateinischen zu einer Interlinearübersetzung

(*) Lehrbeauftragte an der Germanistischen Abteilung der Ege-Universität in Izmir.

erweitert. Dabei wurde dem Stil der Zielsprache keine Bedeutung zugewiesen, die Hauptsache bestand aus der treuen Wiedergabe der Satzinhalte.

An dieser Stelle möchte ich Goethe zitieren, denn er hat die Problematik des Übersetzens richtig erkannt, indem er schrieb: *"Es gibt zwei Übersetzungsmaximen: die eine verlangt, daß der Autor einer fremden Nation zu uns herübergebracht werde, dergestalt, daß wir ihn als den Unsrigen ansehen können; die andere hingegen macht an uns die Forderung, daß wir uns zu dem Fremden hinüber begeben und uns in seine Zustände, seine Sprachweise, seine Eigenheiten finden sollen.."* und er fährt fort: *"Es gibt dreierlei Arten Übersetzungen. Die erste macht uns in unserm eigenen Sinne mit dem Auslande bekannt; eine schlichtprosaische ist hierzu die beste... Eine zweite Epoche folgt hierauf, wo man sich in die Zustände des Auslandes zwar zu versetzen, aber eigentlich nur fremden Sinn sich anzueignen und mit eignem Sinne wieder darzustellen bemüht ist... Weil man aber weder im Vollkommenen noch Unvollkommenen lange verharren kann, sondern eine Umwandlung nach der andern immerhin erfolgen muß, so erlebten wir den dritten Zeitraum, welcher der höchste und letzte zu nennen ist, derjenige nämlich, wo man die Übersetzung dem Original identisch machen möchte, so daß eins nicht anstatt des andern sondern an der Stelle des andern gelten soll."*(4) In dieser Aussage befinden sich schon die interkulturellen Aspekte der Übersetzung, die mit verschiedener Intensität betont werden.

In diesem Zusammenhang sind für uns auch die Aussagen Friedrich Schleiermachers in seiner Abhandlung **"Ueber die verschiedenen Methoden des Übersetzens"** sehr wichtig, die er am 24. Juni 1813 in der Königlichen Akademie der Wissenschaften, Berlin, vorlas. Zum Übersetzen von Texten der Kunst und Wissenschaft ist er folgender Meinung: *"Wenn nun das Verstehen auf diesem Gebiet selbst in der gleichen Sprache schon schwierig ist, und ein genaues und tiefes Eindringen in den Geist der Sprache und in die Eigenthümlichkeit des Schriftstellers in sich schließt: wie vielmehr nicht wird es eine hohe Kunst sein, wenn von den Erzeugnissen einer fremden und fernen Sprache die Rede ist! Wer denn freilich diese Kunst des Verstehens sich angeeignet*

hat, durch die eifrigsten Bemühungen um die Sprache, und durch genaue Kenntnis von dem ganzen geschichtlichen Leben des Volkes und durch die lebendigste Vergegenwärtigung einzelner Werke und ihrer Urheber, den freilich, aber auch nur den, kann es gelüsten von den Meisterwerken der Kunst und Wissenschaft das gleiche Verständnis auch seinen Volks- und Zeitgenossen zu öffnen."(5)

Dadurch hebt Schleiermacher einen Aspekt hervor, der beweist, daß Übersetzung ohne Kenntnis der Kultur der einen und der anderen Nation keine vollständige Geltung haben kann. Als Konsequenz bedeutet das, daß Germanisten besonders geeignet sind, Übersetzungen aus dem Deutschen und ins Deutsche zu machen. Reine Sprachkenntnisse genügen in diesem Falle nicht.

Deshalb wollen wir noch eine andere Äußerung Schleiermachers hier anführen, denn er hat den Kern der Problematik deutlich erkannt. Obwohl er einerseits fragt: *"Erscheint nicht das Übersetzen... als ein thörichtes Unternehmen?"*(6) ist er andererseits davon überzeugt, daß so eine Tätigkeit möglich sei: *"Aber nun der eigentliche Uebersetzer, der diese beiden ganz getrennten Personen, seinen Schriftsteller und seinen Leser, wirklich einander zuführen, und dem letzten, ohne ihn jedoch aus dem Kreise seiner Muttersprache heraus zu nöthigen, zu einem möglichst richtigen und vollständigen Verständnis und Genuß des ersten verhelfen will, was für Wege kann er hiezu einschlagen? Meines Erachtens giebt es deren nur zwei. Entweder der Uebersetzer läßt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen; oder er läßt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen. Beide sind so gänzlich von einander verschieden, daß durchaus einer von beiden so streng als möglich muß verfolgt werden, aus jeder Vermischung aber ein höchst unzuverlässiges Resultat nothwendig hervorgeht, und zu besorgen ist, daß Schriftsteller und Leser sich gänzlich verfehlen."*(7)

Auch hier wird genau der Prozeß der interkulturellen Aktion beim Übersetzen schon erwähnt. Implizit sind die Schwierigkeiten, die mit so einem Prozeß verbunden sind.

Diese Schwierigkeiten wurden in unserem Jahrhundert am deutlichsten durch den spanischen Metaphysiker José Ortega y Grasset (1883-1959) ausgedrückt: *"Die Sprachen trennen und verunreinigen uns nicht, weil und insofern, als es verschiedene Sprachen sind, sondern weil sie von verschiedenen seelischen Bildern, von ungleichen geistigen Systemen und - in letzter Instanz - von widerspechenden Philosophien ausgehen. Wir sprechen nicht nur in einer festgelegten Sprache, sondern denken, indem wir uns geistig in vorher bestimmten Gleisen bewegen, denen wir durch unser Geschick zugeteilt wurden".*(8)

Und Ortega y Grasset definiert die Lage noch genauer, indem er schreibt: *"Die Übersetzung ist kein Duplikat des Originaltextes; sie ist nicht dasselbe Werk mit verändertem Wortschatz, noch darf sie das sein wollen. Ich möchte sagen: die Übersetzung gehört nicht einmal zu der gleichen literarischen Gattung wie das übersetzte Werk. Man müßte das mit besonderem Nachdruck sagen und bekräftigen, daß die Übersetzung eine besondere, von allen anderen verschiedene literarische Gattung mit ihren eigenen Normen und Zwecken ist. Aus dem einfachen Grund, weil die Übersetzung nicht das Werk, sondern ein Weg zu dem Werk ist."* (9)

Anhand dieser Meinungen aus der Forschung zur Übersetzungswissenschaft wollen wir nun schauen, wie die Lage konkret im Rahmen des Germanistikstudiums an unserer Fakultät aussieht. Zuerst einen Überblick: in den ersten beiden Semestern gibt es einen Übersetzungskurs aus dem Deutschen ins Türkische (4 Wochenstunden); im dritten und vierten Semester sind es drei Stunden vom Deutschen ins Türkische und drei vom Türkischen ins Deutsche; im fünften und sechsten Semester sind es jeweils zwei Stunden und im siebten und achten Semester sind es vier Wochenstunden Übersetzungswissenschaft. Wie ersichtlich, haben die Studenten eigentlich reichlich Gelegenheit, sich die Praxis der Übersetzung anzueignen.

Die Übersetzungsstunde ist ein ideales Feld für eine interkulturelle Germanistik. Das liegt vorerst an der Wahl der zu übersetzenden Texte. Da dieser Unterricht nicht als isoliert aufgefaßt werden darf, werden die Originaltexte so ausgewählt, daß sie irgendwo und irgendwie Beziehungen

haben zu dem sog. Kulturerbe des jeweiligen Landes. Ein deutscher Text, insofern es kein reiner technischer Text ist, hat, bewußt oder unbewußt Implikationen zum deutschen Kontext. Auf welchem Gebiet werden Sie fragen. Hier werden alle Komponenten der Kultur eines Volkes angesprochen, sei es seine Lebensweise, seien es die Feiertage, sei es der latente religiöse Hintergrund, sei es seine musikalische Bildung, seine historisch gewordene Vergangenheit u.a.. Die Anspielungen erfahren einen Ausdruck in der benutzten Sprache und noch mehr im Stil.

So daß der Lehrer tatsächlich im Übersetzungsunterricht erst dem Verständnis des Originaltextes verhelfen soll und zwar noch lange vor dem ersten Entwurf in der Zielsprache. Aus der Praxis kann ich berichten, daß die Studenten immer zu eilig sind, sie bemühen sich, die unbekannten Vokabeln in der Zielsprache ausfindig zu machen und verpassen dabei den Sinn eines Absatzes oder eines ganzen Textes. Als ob sie diese Vokabel vergessen würden, notieren sie sich diese zwischen die Zeilen des Originaltexts, wodurch sie unbewußt zum - historisch betrachtet - ältesten Verfahren aber auch überholten Verfahren der Glossaraufstellung bzw. der Wort - für - Wort-Übersetzung zurückgreifen. Hier, bei dieser allerersten Phase des Übersetzens, muß man den Studierenden beibringen, den Originaltext in der Originalsprache genau zu verstehen (Wiedergabe des Inhalts mit eigenen Wörtern oder mit Synonymen u.a.). Da ist noch keine Auseinandersetzung mit Vokabeln noch Grammatik erforderlich. Nachdem der vorhandene Originaltext verstanden - ich würde sogar sagen - assimiliert ist, kann man zur nächsten Phase übergehen, die auch mündlich verläuft, und zwar dasselbe Thema in seinen großen Linien in der Zielsprache wiederzugeben. Da stellen sich Begriffe oder Bilder ein, die zum Kontext passen aber lange noch keine Übersetzung bilden. Damit beherrscht der Studierende inhaltlich das Thema seines Textes.

Nun tritt die konkrete Übertragungsphase ein. Vom Studenten wird verlangt, daß jeder Satz dem Original getreu in die andere Sprache so übertragen wird, daß Inhalt und Stil nicht darunter leiden. In der Zielsprache soll das Fremde wie das Eigene wirken. Das ist ein Ideal, welches schon durch Herder in den **"Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit"** bezweifelt wurde; er schreibt nämlich:

"Alle, die eine gelernte Sprache gebrauchen, gehen wie in einem Traum der Vernunft einher; sie denken in der Vernunft andrer und sind nur nachahmend weise."(10). Trotzdem verlangt unser Jahrhundert immer mehr, daß das kulturelle Gut einer Nation in den anderen Ländern zugänglich gemacht wird. In diesem Zusammenhang sagte vor zehn Jahren der damalige Präsident der UNESCO folgendes: *"Lire un poète, un romancier ou un philosophe, ce n'est pas seulement converser avec lui, mais, par son intermédiaire, saisir l'âme de la communauté culturelle à laquelle il s'identifie."*(11) Nur durch Übersetzen sind solche Wechselbeziehungen möglich.

Um das obengenante Ideal zu erreichen, muß man die passenden Werkzeuge anwenden. Henri Vernay hat in seiner theoretischen Darstellung darauf aufmerksam gemacht: *"Es werden... für die wissenschaftliche Beschreibung des Übersetzungsvorganges zwei Wissenschaftsbereiche bemüht, nämlich Sprachwissenschaft und Kommunikationswissenschaft."*(12) und er fügt sofort hinzu: *"Kenntnis des sozio-kulturellen Hintergrundes der im Übersetzungsprozeß implizierten Sprachen ist für den Übersetzer lebensnotwendig. Sie ist Sachkenntnis.."*(13). Somit wird schon auf den interdisziplinären Schwerpunkt des Übersetzens hingewiesen. Den darf man nie aus dem Auge lassen. Auch unsere Germanistikstudenten müssen sich dieser Dimension bewußt werden. Im Rahmen dieses Seminars fehlt die Zeit auf konkrete Beispiele einzugehen, aber alle von uns haben ja Erfahrungen auf diesem Gebiet. In der Türkei haben fast alle akademischen Germanisten wichtige Werke aus der deutschen Sprache ins Türkische übersetzt und veröffentlicht. Noch viele anderen betätigen sich auf diesem Feld der Vermittlung von Kultur und tragen zu einem besseren Verständnis zwischen den beiden Völkern bei.

Ob man es will oder nicht, geschieht es im Germanistikunterricht, daß man im Übersetzungsunterricht mit Vorliebe literarische Texte heranzieht. Ich selbst habe festgestellt, wie wenig die junge Generation der Rückkehrer, die den größten Bestandteil unserer Studenten bildet, ihre eigene muttersprachliche Literatur kennt und dabei die zeitgenössische. Bei der Übersetzung aus dem Türkischen wähle ich dadurch immer mehr Texte

türkischer Autoren verschiedenen Stils, damit die Studierenden nicht nur das Phänomen des Übersetzens lernen, sondern auch Interesse bekommen, die eigenen Autoren besser kennen zu lernen.

Unter den berühmten Übersetzern der Türkei sind Suut Kemal Yetkin, Sabahattin Eyüboğlu und Azra Erhat der Meinung, daß man eine Übersetzung nicht alleine machen soll, daß man zu zweit ein besseres Ergebnis erreicht. So weist Suut Kemal Yetkin auf folgenden Aspekt hin: *"Bu ortak çevirinin sağladığı en büyük olanak, ikimizden birinin yaptığı öneri karşısında, öbüründe uyanan çağrışımdır. Oysa tek başına yapılan bir çeviride bu olanak yoktur;..."*(14) Dies stellte er fest, als er mit Sabahattin Eyüboğlu an der Übersetzung eines Buches von Georges Duhamel arbeitete. Azra Erhat und Cevat Şakir Kabaağaçlı (Halikarnas Balıkçısı) mußten sich auch mit ähnlichen Situationen auseinandersetzen.

Wie ersichtlich, ist die Übersetzung die menschliche Tätigkeit, wobei die Inkulturation eigentlich am günstigsten ermöglicht wird. Aber wie Sie es alle wissen, ist dieser Prozeß nicht bei jedem Text, in jedem Klassenraum möglich, obwohl einerseits Treue zum Originaltext und andererseits Versuch einer formal adäquaten Version beachtet werden. Diese Frage der Inkulturation und dadurch der interkulturellen Wechselbeziehungen ist den Übersetzern unseres Jahrhunderts in der Theorie viel bewußter geworden. Das schließt natürlich nicht aus, daß die früheren Jahrhunderte und die damaligen Übersetzer - mehr oder weniger explizit - sich mit ähnlicher Problematik unter Benutzung anderer Termini beschäftigt haben.

Nun möchte ich mit einer Bemerkung des Autors Wolfgang Hildesheimer schließen, der folgendes behauptet: *"...der wirkliche Übersetzer (...) opfert sein kreatives Ich, das latent vorhanden sein muß, einem, den er als seinen "miglior fabbro" betrachtet, und hinter dem es tatsächlich verschwindet, im Wissen, daß ihm seine Arbeit dann gelungen ist, wenn der Leser weder seine Leistung noch seine Existenz zur Kenntnis nimmt."*(15) Auch das sollen sich unsere Studenten einprägen.

ANMERKUNGEN

1. Hieronymus: Über die beste Art des Übersetzens. Aus dem Lateinischen von Wolfgang Buchwald. zitiert in: H.J. Störig (Hrsg): Das Problem des Übersetzens. Darmstadt, 1973, S.1.

2. Martin Luther: Sendbrief vom Dolmetschen. zitiert ebd. S. 14-32.

3. Ebd.

4. Johann Wolfgang von Goethe: Zu brüderlichem Andenken Wielands und Noten und Abhandlungen zu bessern Verständnis des west-östlichen Divans. zitiert in: H.J. Störig (Hrsg): Das Problem des Übersetzens, S. 35-36.

5. Friedrich Schleiermacher: Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens. zitiert ebd. S. 44-45.

6. ebd. S. 45.

7. ebd. S. 47.

8. José Ortega y Grasset: Miseria y esplendor de la traduccion. zitiert ebd. S. 315.

9. ebd. S. 317.

10. Herder, zitiert in: Naoji Kimura: Generalthema des IVG-Kongreßes in Tokio 1990. in: Alois Wierlacher (Hrsg): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München, judicium. 1987, S. 255.

11. Amadou-Mahtar M'Bow: Message. in: La traduction et la coopération culturelle internationale. Colloque international. Sofia, 1981, S. 40.

12. Herni Vernay: Elemente einer Übersetzungswissenschaft. in: Volker

Kapp (Hrsg): Übersetzer und Dolmetscher. Heidelberg, utb, 1974, S. 28.

13. ebd. S. 31.

14. Suut Kemal Yetkin: Başarılı Çevirinin Koşulları. in: Türk Dili, Çeviri Sorunları Özel Sayısı, No. 322, Ankara 1 Temmuz 1978, S. 44 Siehe auch: Azra Erhat: Ortak Çeviri, ebd. S. 54-58.

15. Wolfgang Hildesheimer: Der Autor als Übersetzer - Der übersetzte Autor. in: Colloquium Helveticum. Actes du Colloque sur la traduction littéraire. Bern, Lang, 1986, Nr. 3.S. 105.

DIE ROLLE DER ÜBERSETZUNG IN DER SPRACHDIDAKTIK

Dr. Ibrahim ILKHAN*

In meinem Beitrag möchte ich vorstellen, wie das Lernziel 'Übersetzungsfähigkeit' und die Übersetzung verschiedener Textsorten erreicht werden kann, bzw. nicht erreicht wird und die Rolle der Übersetzung in der Sprachdidaktik darstellen.

Zuerst möchte ich den Ablauf des Übersetzungsunterrichts global thematisieren, und werde anschließend versuchen, die Erstellung von "language materials" von Übersetzung zu erläutern. Danach ist zu erläutern, wie im Unterricht mit solchen erstellten Materialien gearbeitet werden kann, und welche Rolle die Präsentation des Textes und gleichzeitig seine Semantisierung durch den Lehrer spielt. Schließlich werde ich dann versuchen, wie die Studenten 'Übersetzen' lernen und dies anwenden, und wie deren Übersetzungsfähigkeit in Lernkontrollen, bzw. die Evaluation in einer Prüfung vollzogen wird.

Die Lehrbeauftragten an der Universität müssen immer wieder etwas enttäuscht feststellen: Wenn es darum geht, daß unsere Studenten von ihrer Muttersprache in die Fremdsprache übersetzen sollen, so läßt ihre Sprachperformanz meist zu wünschen übrig. Neben unqualifizierter Auswahl und ebensolchem Angebot** an Unterrichtsmaterialien, scheint mir, daß eine der Hauptursachen, warum jahrelang wenig Erfolg bei der Übersetzung zu bemerken ist, die linguistisch, fachdidaktisch und lernpsychologisch unzureichend aufbereitete Übersetzungsarbeit ist. Die Strategien des Übersetzenlernens mit Manipulation durch den Lehrer soll jedoch vor allem erarbeitet werden, damit die Zielsetzung des Übersetzenlernens definiert wird. Denn der Übersetzungsunterricht wird m.E. vom Lehrer nicht als ein Mittel zum Spracherwerb angesehen,

---

(*) Lehrbeauftragter in der Germanistischen Abteilung an der Philosophischen Fakultät der Universität Ankara.

(**) Mit unqualifizierter Auswahl und Angebot meine ich die Aufbereitung und Vervielfältigung von Texten, ohne sich besonders Mühe zu geben.

sondern als Möglichkeit des Ausspannens des Lehrers, indem er für die Unterrichtsvorbereitung keine Zeit aufwendet. Diese These ist eine allgemeine Erfahrung verschiedener Fachbereiche (Germanistik, Anglistik, Romanistik), natürlich können nicht alle Lehrer unter diesem Gesichtspunkt beurteilt werden.

In allen traditionellen Übersetzungsstunden werden neue Texte vom Lehrer präsentiert (vorgelesen, semantisiert), vom Schüler aufgenommen (verstanden/nicht verstanden) und in die Zielsprache übersetzt. In der nächsten Phase läßt der Lehrer den Studenten für die Einzelwörter Beispielsätze, eine türkische/deutsche Entsprechung finden, und/oder er veranlaßt sie, die neuen (unbekannten) Vokabeln zu reproduzieren, indem er versucht, den Text verständlich zu machen. Im allgemeinen lautet die Aufgabe: "Lernt die Wörter in ihrer Entsprechung auswendig." Durch die zweisprachige Assoziationen der Vokabeln wird die Rezeptionskompetenz des Lerners ausgebildet, jedoch die anderen Teillernziele des Spracherwerbs werden ganz vernachläßigt. Damit ist nicht gesagt, daß die Studenten das Lautbild und die Bedeutung eines Wortes durch die türkische Sprache miteinander verbinden lernen. Wenn Vokabeln[1] zweisprachig gelernt und dann auf Grund solchen lexikalischen Wissens von den Schülern Texte übersetzt werden sollen, so müßten sie diese in einer Übersetzung produzieren können. Aber dieser Art von Einzelwortzuordnung ist nicht zuzustimmen. Zu diesem Punkt möchte ich als Beispiel zwei Sätze mit ihren unterschiedlichen Tiefenstrukturen, die situativ gebunden sind, anführen:

1) 'Geld her, oder ich schieße!'

2) 'Geld her, oder ich schieße nicht!'

Der 2. Satz unterscheidet sich von dem 1. Satz sowohl in der Tiefenstruktur als auch in der Oberflächenstruktur. Der 2. Satz hebt sich durch die Negation auf. Die Sätze haben erst eine Funktion, wenn sie auf der pragmatischen Ebene gerechtfertigt werden. Werden die genannten Sätze kontextgebunden verwendet, so können die Studenten die Sprache

(1) vgl. zu diesem Thema unter anderen bei: Lübke 1971, S. 169-177, Dennighaus 1976, S. 3-14

nach ihren Ausdrucksfunktionen/kommunikativer Aufgabe sortieren. Der 1. Satz kann sich z.B. auf einen Bankraub beziehen, und ist auch ohne Kontext relativ verständlich. Der 2. Satz ist nur sinnvoll, in dem Kontext Fußball, wenn ein Fußballspieler bereit ist, für Geld aufs Tor zu schießen. Unter linguistisch-systematischem Aspekt kann die Übersetzung als ein System von Regeln zur Bildung von Elementkomplexen (Syntax, Grammatik) und als System von Elementinterpretation (Semantik) aufgefaßt werden. Denn

> *"Verschiedene Übersetzung eines Textes mögen sprachlich gleicherweise vertretbar sein und sich doch in dem, was sie betonen, und in dem, was sie unbetont lassen, merklich voneinander unterscheiden. Nicht erst bei der Umsetzung in eine andere Sprache, schon bei der geistigen Aneignung des Textes durch den Übersetzer wird der Text etwas dem Übersetzer Eigenes und ist nicht mehr dasselbe."* (GÜTTINGER 1963, S. 43).

Ein Beweis dafür: "Notizen aus der türkischen Kleinstadt "wurde ins türkische "Bir taşra Kasabasından notlar" übersetzt (**Bizim Almanca** 1986 S. 17). Türkische Kleinstadt wurde als "Taşra Kasabası" wiedergegeben, und das Wort "Türkisch" wurde bei der Transformation eliminiert. Man hätte die semantischen Abweichungen vielleicht durch die treue Übersetzung aus der Ausgangssprache, bzw. durch die wörtliche Übersetzung vermeiden können, wie etwa 'Bir Türk kasabasından notlar'.

Ein anderes Beispiel für den lexikalischen Fehler: Im zweiten Satz der Zielsprache ist 'ansonsten' ausgelassen, obwohl dieses Wort eine bestimmte semantische Funktion im Text hat. Das "große (und kleine) Geld" wurde im Türkischen mit "iyi kötü para..." wiedergegeben. Wenn wir die Ausgangssprache bezüglich nach der kommunikativen Funktion in Betracht ziehen, so sagt man im Türkischen statt "iyi kötü" az çok para. Auf eine ausführliche Analyse beider Texte möchte ich nicht eingehen, sondern eher versuchen, welche Variablen in einer Übersetzung zu beachten sind. Diese oben angeführten Beispiele zeigen uns deutlich, daß die literarische Übersetzung als eigene Gattung anzuerkennen ist. Neben zielsprachlicher Kompetenz ist auch die vollständige Beherrschung der Muttersprache erforderiich (vgl. AYTAÇ 1982, S. 22).

Wenn man davon ausgeht, daß es nicht die eine richtige Übersetzung geben kann und, daß man in einer Übersetzungsstunde nicht das Übersetzen lehrt, sondern durch die Übung die Übersetzungsfähigkeit des Lerners erweitert, stößt man auch auf die Grammatikprobleme in der Übersetzungsstunde.

Über das Verhältnis von Grammatik und Übersetzung gibt es entgegengesetzte Standpunkte:

1) Die Übersetzung ist nur über die Grammatik[1] zu erlernen. Beobachtet man die Rückkehrer-Kinder, so kann ein Punkt festgehalten werden, daß sie bei der Übersetzung ins Türkische mehr Schwierigkeiten haben als umgekehrt.

Der Grund liegt darin, daß ihnen die türkische Grammatik nicht vertraut ist. Meines Erachtens, je mehr linguistische (grammatische) Kompetenz die Studenten haben, desto mehr, d.h. ädaquater können sie Übersetzung leisten. Nicht fehlen darf auch neben der linguistischen Kompetenz das Wissenspotential in allen Bereichen.

2) Die Akzeptabilität/nicht Akzeptabilität der Grammatikalität in der Übersetzung veranlaßt ständig lexikalische oder grammatische Eliminierungen (vgl. Anhang "Bir taşra kasabasından notlar").

Bei der Präsentation eines Textes ist immer Grammatik vorhanden, mit der die Studenten sich auseinandersetzen, und durch die zweite Auseinandersetzung in eine andere Sprache übertragen. Dabei werden Zielsprache und Ausgangssprache kontrastiert. Hier an dieser Stelle ist zu fragen, wieviel und welche Grammatik ist bei der Übersetzung notwendig. Eine präzise und klare Aussage zu machen, scheint mir recht schwierig zu sein, da bis heute keine wissenschaftlichen Forschungen vorliegen. Hypothetisch kann die Annahme m.E. nicht abgelehnt werden, die analytische Grammatik im Unterricht weiter zu unterstützen. Denn diese Grammatikart wird sowohl im Sekundärbereich als auch an den

(1) vgl. zu diesem Thema unter anderem bei: Eppert 1985, S. 16-29; Kleineidam 1982, S. 103-113

Abteilungen für Germanistik praktiziert. Auf diese Weise macht die analytische Grammatik den Lernenden auf die tiefenstrukturellen Unterschiede der Muttersprache und Fremdsprache aufmerksam. Von der methodischen und didaktischen Konzeption her ist es wünschenswert, im Übersetzungsunterricht Kontrastive Grammatik mit der Herausarbeitung und Markierung der Tiefenstrukturen heranzuziehen. Die Herausarbeitung und Markierung der Tiefenstrukturen im Text kann einerseits für den Lernenden wegen der Verständlichkeit praktische Zwecke haben.

Andererseits kann sie semantische Interferenzen veranlassen:

> *"...Deswegen zieht der Lernende-eigentlich nicht unlogisch den falschen Schluß, daß die Tiefenstrukturen der Muttersprache und der Fremdsprache im wesentlichen gleich wären und daß man die tiefenstrukturellen Unterschiede der beiden Sprachen vernachlässigen könnte. Solche Übersetzungsaufgaben hemmen deshalb den Lernenden, die Eigenart der Tiefenstrukturen der Fremdsprache zu erfassen, anstatt ihm dabei zu helfen. Wegen der Vernachlässigung der tiefenstrukturellen Abweichungen in den beiden Sprachen überträgt der Lernende beim Übersetzen die Tiefenstrukturen seiner Muttersprache auf die Fremdsprache. Er will muttersprachliche Tiefenstrukturen mit fremdsprachigen lexikalischen und grammatischen Elementen auch in den Fällen ausfüllen, in denen es unmöglich ist, weil dieselben Satzbedeutungen in den beiden Sprachen in verschiedenen Tiefenstrukturen zum Ausdruck kommen. Durch den traditionellen Typ der Übersetzungsaufgaben wird also die ohnehin stark wirkende (störende) Interferenz gleichsam planmäßig gesteigert." (ERDEI 1981, S. 48).*

Um diese Interferenzen im Unterricht zu vermeiden, wäre eine Erhebung der Fehler, die türkische Studenten beim Übersetzen machen, erforderlich. Eine Liste von typischen Fehlern* kann praktisch jeder Lehrer anfertigen.

(*) Eine Sammlung von unendlichen Sätzen, vom Türkischen ins Deutsche übersetzt, gibt uns Aufschluß darüber, welche Fehler den türkischen Lernern unterlaufen kann. Der Corpus soll sich nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht beschränken, sondern auch auf die Gesellschaft, in dem die deutsche Sprache von Muttersprachler/nicht Muttersprachler zum Ausdruck kommt. vgl. hier die Feststellung auf S. 4 von ÖZBEK (1988)

Sie sollte sich nicht nur auf die linguistische Ebene beziehen, sondern auf Schwierigkeiten der Schüler beim Übersetzen von kulturspezifischen Einstellungen und Handlungen, und etc.. Unter diesem und jenem Gesichtspunkt ist die Einschaltung der kontrastiven und analytischen Grammatik mit der Markierung und Herausarbeitung der Tiefenstrukturen von Texten notwendig. Von der methodischen Konzeption her möchte ich die Markierung nicht nur auf die Tiefenstrukturen legen, sondern auch die Nominalphrasen markieren, die uns beim Übersetzen (deutsch-türkisch) zum globalen Verständnis führen (vgl. Anhang). Die Erstellung von 'language materials' ist eine Aufgabe des Lehrers, und sie fängt mit der Anfertigung von Listen der Interferenzfehler an. Nach der linguistisch, didaktischen Bewertung soll der Lehrer aktuelle Themen, wie z.B. aus der Trivialliteratur, aussuchen und anbieten. Weitere Gestaltungsprinzipien für die Erstellung von 'language materials' sind:

a. Die Texte sollten nicht zu lang sein, (nicht mehr als 300 Wörter).

b. Die Sätze sollten auf andere Situationen übertragbar sein.

Für die Präsentation im Unterricht bieten sich mehrere Möglichkeiten an. Man kann die Nominalphrasen aus dem Text herauslesen, bevor man den Text verteilt. Anschließend kann diskutiert werden, worüber der Text handelt. Der Zweck ist nicht, zu übersetzen, sondern verständlich zu machen. Nach der Diskussion soll auch auf die Übersetzung eingegangen werden, in dem die Vokabeln durch die assoziativen Begriffserklärung mit Beispielsätzen unterstützt werden. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß die Studenten das Vokabular im Kontext noch sehen und zugleich erkennen, wieviel semantische Merkmale auf sie zukommen. Unverstandene Wörter und Grammatik werden auf diese Weise erklärt.

Überprüft man die Evaluation der Übersetzung, so stellt man fest, daß die Lehrer meistens die Übersetzung nach der Tiefenstruktur bewerten. Tiefenstruktur schließt Oberflächenstruktur und Wortschatz ein, wobei der Lehrer niemals die Übersetzungsfähigkeit des Lerners kontrollieren kann. Denn Übersetzen ist ein Sprachgefühl, das vom generellen Wissen abhängig ist. Für das Sprachgefühl bei der Übersetzung gibt sowohl im

Türkischen als auch im Deutschen einen schönen Ausdruck: "Çeviri kulağımı tırmalıyor" und "Es riecht nach Übersetzung".

Schlußfolgerungen

Da der Zweitsprachenerwerb mit Hilfe genauer Kenntnis der Muttersprache Erfolg hat, ist auch eine aktive und kollektive Übersetzung im Unterricht vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt nicht überflüssig, sondern gerade notwendig. So haben die Studenten die Möglichkeit von beiden Seiten her, (deutsch-türkisch und türkisch-deutsch) ihre Übersetzungsfähigkeit zu erweitern und zu vertiefen.

Neben der Übersetzungsfähigkeit wird es auch Situationen geben, wo sich die Studenten die grammatischen Strukturen (Formen) mit der semantischen und pragmatischen Relation miterschließen und im sozialen Bereich anwenden. Außerdem glaube ich, daß Absolventen des Germanistik-Studiums, die sich eine qualifizierte Übersetzungsfähigkeit angeeignet haben, durch ihre Übersetzungstätigkeit die Angehörigen verschiedener Gesellschaften untereinander in Beziehung setzen und zu einer multikulturellen Erziehung beitragen können.

Da bei der Übersetzung die deutsche und die türkische Grammatik mit im Spiel sind, so bleibt in der Diskussion die Frage zu klären, ob die Annahme, ob die türkische Grammatik zum Vergleich mit der deutschen Grammatik im Übersetzungsunterricht dargeboten werden soll, oder die Studenten sich die Grammatik durch ständiges Übersetzen deduktiv erschließen sollen.

Unbefriedigend für mich ist die Tatsache, daß so viele Fragen unbeantwortet bleiben mußten: so die Frage nach der tatsächlichen Wirkung der Übersetzung auf den Fremdsprachenerwerb, sowie nach dem Verhältnis der Ziel - und Ausgangssprache im Unterricht, nach dem, was der Lehrer tatsächlich den Studenten beibringt, und ob das Lernziel "Übersetzungsfähigkeit" erreicht wird.

Bibliographie

Aytaç, Gürsel: Devlet Sektöründe Çeviri Yayınlar, in: Milli Kültür 36 (Ekim 1982), S. 20-22.

Bizim Almanca 19 (Ekim 1986) S. 17.

Dennighaus, Fredhelm: Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1 (1976).

Eppert, Franz: Zum Konzept einer Grundgrammatik Deutsch als Fremdsprache, in: Zielsprache Deutsch 4 (1985).

Erdei, Gyula: Zum Problem des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht in: Bausch, Richard; Franz Rudolf et. al. (Hrsg.): Übersetzen und Fremdsprachenunterricht, Main 1981, S. 46-60.

Güttinger, Fritz: Zielsprache. Theorie und Technik des Übersetzens, Zürich 1963.

Kleineidam, Hartmut: Kommunikation ohne Grammatik oder ohne Grammatik ohne Kommunikation, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 35 (1982).

Lübke, Diethard: Die Rolle der Muttersprache beim Vokabellernen, in: Neueren Sprachen 70 (1971).

Özbek, Yılmaz: Die Quellen der Übersetzungsprobleme, in: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, Erzurum 17 (1988).

ANHANG

BARBARA YURTDAŞ*

(Türkçe çevirisi/Türkische Übersetzung: Dilek ZAPTÇIOĞLU)

"Bir taşra kasabasından notlar"

Trakya bölgesinde, İstanbul'un 160 kilometre batısına düşen S. kasabasını tanıyan var mıdır ki? Kasabanın dışındaki birkaç küçük un, yoğurt ve ayçiçeği fabrikasını saymazsak burada önemli bir sanayii de yok. İyi kötü para getiren tek uğraş esnaflık. Kasabadaki en yeni statü sembollerinden biri şâşaalı misafir odası takımları olduğundan, yirmibeş mobilya dükkânı oldukça iyi iş yapıyorlar. Yalnız bol para kazanan doktor ya da esnaf takımı değil, civar köylerde oturan ahali bile taksitle mobilya edinebiliyor. Köylüler ürünlerini S.'deki tüccarlara satıp, parayı altına yatırmayı tercih ediyorlar. Köyden kasabaya alışverişe inenleri kıyafetlerinden hemen ayırediyorsunuz; kadınlar aynı Almanya'daki rahibeler gibi giyiniyor - Kara çarşaf, rengârenk bir şalvarın üstüne kapkara bir etek ya da manto.

S.'de köşeyi dönmekle iştigal etmeyen biri herhalde cansı...

"Notizen aus der türkischen Kleinstadt"

Wer kennt schon S., eine Kleinstadt (30.000 Einwohner) im europäischen Teil der Türkei, 160 km westlich von Istanbul. Hier gibt es keine nennenswerte Industrie - am Stadtrand einige Fabrikchen, die Mehl, Joghurt, Sonnenblumenöl herstellen - ansonsten wird das grosse (und kleine) Geld im Handel verdient. Beispielsweise florieren 25 Möbelgeschäfte nicht zuletzt, weil das neueste Statussymbol eine bombastische Wohnzimmereinrichtung ist, die sich nicht nur gut verdienende Ärzte und Kaufleute leisten, sondern, in Ratenzahlung auch die Bauern der Umgebung. Daneben wird die Ernte, deren Aufkäufer ebenfalls weitgehend in S. sitzen, traditionell immer noch in Gold angelegt. Übrigens ist die bäuerliche Bevölkerung bei ihren Einkäufen in der Stadt gut zu...

(*) aus: **Bizim Almanca** 19 (Ekim 1986), S. 17

GEDANKEN ZU EINEM KONTRASTIVEN UNTERRICHTSMODELL FÜR TÜRKISCHE SCHÜLER - UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER REMIGRATION

Prof.Dr. Süleyman YILDIZ*

0. Vorbemerkung

Angesichts der weitgehenden Erfolgslosigkeit des schulischen Sprachunterrichts in der Türkei und unter Berücksichtigung der relativ neuen Bedingungen und Folgen der Remigration und nach der Beschäftigung mit neueren Entwicklungen der Didaktik sehe ich mich zu den folgenden Ausführungen veranlaßt.

1. Notwendigkeit eines zweisprachigen Grammatikunterrichts

Meine Erfahrungen im Sprachunterricht mit türkischen Studenten, unter denen die Kinder von Rückkehrern eine zahlenmäßig zunehmende Tendenz aufweisen, haben mich zu der Einsicht geführt, daß ein effektiver Sprachunterricht die Primärsprache der Lerner berücksichtigen muß. Die mir bis jetzt bekannten und von mir benutzten Lehrbücher vermitteln Sprache, entweder nach behavioristischen oder nach traditionellen Methoden. Erstere führen bei den ohnehin nicht oder selten leistungsorientierten und damit extrinsisch nicht motivierten Adressaten zu Langeweile und sinkenden Leistungen, die traditionellen Lehrbücher sind normalerweise dem Bildungsstand und den Lerngewohnheiten des Adressatenkreises nicht angemessen.

Überdies scheinen einsprachige behavioristische Lehrbücher gerade Rückkehrer den als Sprachlosen zu behandeln, ihn gegenüber dem mit Sprache behafteten Lehrer zu infantilisieren; dieser Umstand führt zur Verhinderung eines gerade für unseren Bereich notwendigen Aufbaus eines Vertrauensverhältnißes. Dieser Nachteil kann auch durch sogenannte demokratische Sitzordnungen nicht ausgeglichen werden.

(*) Leiter der Germanistischen Abteilung an der Fakultät für Literatur der Hacettepe Universität, Ankara

Auch die Auswahl der Lehrtexte muß kritisiert werden. Es besteht häufig die gute Absicht, Situationen zu vermitteln, die die Orientierung im alltäglichen Leben erleichtern helfen sollen. Das Ergebnis ist jedoch, daß Situationen in den Texten verarbeitet werden, zu deren Bewältigung Sprechhandlungen nicht erforderlich sind, wie z.B. der in den Anfangslektionen sehr beliebte Einkauf im Supermarkt und dergl. mehr.

Außerdem konnte ich bisher im Unterricht immer feststellen - es handelt sich dabei wohlgemerkt immer um sprachlich weitgehend homogene Gruppen - daß die Kursteilnehmer Verbindungen zwischen Primär - und Sekundärsprachen herstellen bzw. den Lehrer nach Übersetzungsäquivalenten fragten. Schon deshalb ist es nicht möglich, einen programmierten audiovisuellen Unterricht oder dergl. durchzuziehen.

Die Darstellung meiner Vorstellungen von einem zweisprachigen und kontrastiven Sprachunterricht bedarf eines Rückgriffs auf die vergleichsweise junge Geschichte der Kontrastivlinguistik (KL), da meine Konzeption in wesentlichen Punkten davon abweicht, und da der KL keine einheitliche Konzeption zugrunde liegt.

2. Wissenschaftstheoretischer Rückblick

2.1. Kontrastivlinguistik und Typologie

Der Begriff "kontrastive Linguistik" ergab sich bei der Erforschung bislang unbekannter schriftloser Sprachen, die man genetisch nicht auf die bisher bekannten sog. Sprachfamilien beziehen konnte. Er steht somit im Zusammenhang mit der Ablösung der historisch vergleichenden Sprachwissenschaft. Es ist deshalb bezeichnend, daß gerade Whorf 1968 diesen Terminus-möglicherweise als erster - verwendete. Er verstand jedoch darunter eher das, was heute durch die Typologie abgedeckt ist, nämlich die Klassifizierung von Sprachen nach gemeinsamen strukturellen Merkmalen, wobei ein Sprachtypus immer durch die Merkmale charakterisiert ist, die ein anderer nicht oder teilweise hat. Hier liegt das kontrastive Element in der Typologie. Die Beziehung zwischen Typologie und KL war offensichtlich in den 40 er und 50 er Jahren, so

eng, daß beide Teildisziplinen wie bei Trager 1949 nicht auseinandergehalten wurden.

2.2. Kontrastive Beschreibung kontaktierender Sprachen

In den 60 er Jahren erhielt die KL ihre eigentliche Richtung. Es ist innerhalb der Typologie legitim, jedwede Sprachenpaare zu vergleichen - unabhängig von ihrer räumlichen Korrelation, so z.B. Uigurisch mit dem Ashanti - so wurde der Gegenstand der KL der Vergleich zweier kontaktierender Sprachen. Um die beim Kontakt zweier Sprachen oder sprachlicher Varietäten entstehenden Sprachmischungen wie Interferenzen und Konvergenzen zu erklären, mußte man die den Interferenzen zugrundeliegenden Projektionen und Strukturen der einen auf die der anderen Sprache erfassen, d.h. diese in beiden Sprachen unterschiedlichen Strukturen mußten zunächst als Modelle gegeneinandergehalten, kontrastiert werden. Es ist deshalb kein Zufall, daß einer der wichtigsten Sprachkontakforscher, C.A. Ferguson, mit der Herausgabe der ersten Serie zur KL die Forschung auf diesem Gebiet entscheidend anregte.

2.3. Didaktikorientierte KL

Neben den "natürlichen" Sprachkontakten stehen die "gesteuerten" Kontakte, die sich beim Erlernen einer Fremdsprache ergeben.

Entsprechend den Erfordernissen des auf dem taxonomischen Strukturalismus basierenden Sprachunterrichts entwickelte sich deshalb zunächst in den USA eine anwendungsbezogene Richtung der KL, deren Ziel es war, auf der Basis des Vergleichs linguistischer Einheiten von Sprachpaaren, Sprachlehrern und Lehrbuchschreibern sinnvolles Unterrichtsmaterial zu liefern (vgl. Hammer und Rice, 1965). Dabei waren die Grundannahmen, daß

a) Interferenzen die häufigste Fehlerquelle darstellen,

b) diejenigen Elemente der Zielsprache, die in ihrer Struktur am meisten von der der Primärsprache abweichen (d.h. kontrastieren), am schwersten zu erlernen seien,

c) mittels systematischen Vergleichs Prognosen über Fehler und Schwierigkeiten möglich seien, die Eingang in die Planung des Lehrmaterials finden könnten (vgl. Wagner, 1974, S. 372).

2.4. Kritik an der herrschenden KL

Der anwendungsbezogene Anspruch ist der KL bis heute geblieben. Er wird allerdings objektiv in Frage gestellt durch verschiedene Versuche einer theoretischen Untermauerung, die darin bestehen, für die kontrastive Analyse eine exakte Basis als tertium comparationis zu finden. Um der KL den Ruf einer bloß verwendbaren Handwerkelei zu nehmen und ihr gewissermaßen die höheren Weihen der Wissenschaftlichkeit zu erteilen, hat man versucht, an die Stelle der bislang üblichen Übersetzungsäquivalenz als Vergleichsbasis zwischen zwei Sprachen die Tiefenstruktur der TG zu setzen.

Angesichts der heute relativ zahlreichen Projekte, die sich mit der linguistischen Seite der Gastarbeiterproblematik befassen, und mit dem Anspruch auftreten, Theorie und Praxis zu verbinden, muß man sich fragen, ob der hohe formale Aufwand jemals zu Ergebnissen im Sprachunterricht führen wird, d.h. ob die abstrakten Beschreibungsmodelle überhaupt didaktisierbar sind. Vielleicht dient der praktische Anspruch auch nur der Rechtfertigung für rein theoretische Arbeit.

Ich meine jedenfalls, daß es sinnvoller wäre, auf praktischen kontrastiven Unterrichtsversuchen aufbauend zu begründeten Hypothesen hinsichtlich eines zweisprachigen Unterrichts zu gelangen. Hiermit sei nichts gegen den Wert systematischer Vergleiche von Grammatiken zweier Sprachen gesagt (wie z.B. bei Engel). Nur ist angesichts des drängenden Problems einer Verbesserung des Deutschunterrichts und koordinierten Türkischunterrichts der Weg über noch nicht vorhandene umfassende kontrastive Grammatiken nicht zu machen.

3. Eigene Vorstellungen von KL

3.1. Definition

Unter "Grammatik" verstehe ich hier im weiten Sinne Beschreibung der

Gesetzmäßigkeiten einer Sprache auf allen Beschreibungsebenen (phonetisch, morpho-syntaktisch, semantisch und pragmatisch). Wenn im weiteren von Sprache die Rede ist, so ist damit immer Grammatik von Sprache gemeint.

Unter kontrastivem Vorgehen verstehe ich das Gegenüberstellen von verschiedenen nicht identischen Objekten, für die es sinnvollerweise eine Vergleichsbasis geben muß. Kontrastiver Sprachunterricht wäre demnach die Präsentation der zu vermittelnden Elemente oder Grammatik der Zielsprache in der Gegenüberstellung der semantisch äquivalenten Elemente der Primärsprache. Da es sich um Elemente aus als nicht identisch begriffenen Grammatiken handelt, sind auch die Teilelemente derselben nicht miteinander identisch. Es ist also legitim, auch bei der Gegenüberstellung von syntaktisch und semantisch äquivalenten Elementen aus zwei Sprachen von einem kontrastiven Vorgehen zu sprechen, etwa, wenn wir die folgenden niederländischen und deutschen Sätze gegenüberstellen: "alle aardigen dames blijven staan" und "alle hübschen Damen bleiben stehen."

Meine Vorstellung von kontrastiver Grammatik weicht also von der herkömmlichen insofern ab, als es hier nicht in erster Linie um die strukturellen Unterschiede zwischen Sprachen geht.

3.2. Die Bedeutung der Interferenzen

Bisher war es ein wichtiges Ziel der KL, Projektionen von Regeln der Primärsprache auf die der Sekundärsprache als Interferenzen zu analysieren. Ich erwähne in diesem Zusammenhang nur Juhasz, 1970, Lado, 1967 und Czochralski, 1971. Immer dort, wo sprachliche Systeme kontrastieren (nicht analog sind) ergibt demnach die Übertragung von Regeln aus System a auf b einen Fehler, der, wenn die Möglichkeiten aller Interferenzen aufgelistet sind, voraussagbar sein müßte. Eine solche Liste wäre das Ergebnis einer vollständigen kontrastiven Analyse, die die Voraussetzung einer jeden Unterrichtsplanung wäre, unabhängig davon, ob der Sprachunterricht ein- oder zweisprachig durchgeführt wird. Um die Vorhersagbarkeit von Interferenzfehlern und deren didaktische Eliminierung bemüht sich die angewandte KL, wie Filipovic 1971 zeigt.

Beobachtungen in verschiedenen Sprachkursen für Türken legen jedoch die Vermutung nahe, daß die wenigsten Fehler eindeutig auf Interferenzen zurückzuführen sind.

3.2.1. Phonische Interferenz

Als eindeutige phonische Interferenz kann man wohl lediglich die bei türkischen Deutsch-Lernern beobachtbare Tendenz ausmachen, bei anlautenden Konsonantengruppen wie "st", "sp", "schw" einen der Vokalharmonie entsprechenden Vokal zwischenzuschieben. Es lassen sich im Deutschen dann Ergebnisse wie "schiwer" und "schiprechen" beobachten. Bei Rückkehrn ist die Tendenz zu beobachten, das auslautende r im Türkischen dem Deutschen entsprechend zu artikulieren, wie z.B. Türkler (a).

3.2.2. Morphosyntaktische Interferenz

Auf der morphosyntaktischen Ebene könnten bestimmte häufige Fehler, die die Wortstellung betreffen, auf Interferenzen zurückgeführt werden. So z.B. "deine Mann was machen", was in der Wortstellung der türkischen Äußerung "kocan ne yapıyor" entsprechen würde - allerdings nicht vollständig, denn eine deutsche Interlinearübersetzung würde lauten: "Mann dein was macht". Ähnliches gilt für "alle Kinder meine in Türkei" analog dem Türkischen "bütün çocuklarım Türkiye'de". Fehler von Rückkehrern im Türkischen, die besonders im Bereich der Entsprechungen deutscher Nebensätze liegen, sind nicht als eindeutige Interferenzen zu identifizieren. Man kann sie höchstens der globalen Interferenz im Sinne von Juhasz, 1970 zuordnen, die wohl dem Interferenzbegriff bei Lado, 1967, entspricht. Dieser definiert Interferenz allgemein als Lernschwierigkeit, die sich aus Differenzen mit den Sprechgewohnheiten der Muttersprache ergibt, wobei nicht immer sicher ist, was bei den Rückkehrern als Muttersprache zu gelten hat.

3.2.3. Semantische Interferenz

Als solche kann man die häufigen türkisch-deutschen Sprachmischungen in der Subkultur der Rückkehrer bezeichnen, wie z.B. "wohin" e

gidiyorsun", "buğotçudan buğoçin alıyorum." "Brotçu'dan brötschen alıyorum". "İyi aufpassen yapmıyorsun."

3.2.4. Pragmatische Interferenz

In dem unsicheren Gebrauch des Honorativsystems, d.h. der Verwechselung von "du" und "Sie" könnte man die Folge einer pragmatischen Interferenz erkennen - genauso gut kann es sich aber auch um das als Folge der reduzierten Teilhabe an Interaktionsdomänen geringe Ausdrucksvermögen handeln. Andererseits darf nicht übersehen werden, daß das Türkische nur vordergründig über ein dem Deutschen analoges binäres Honorativsystem zu verfügen scheint. So gibt es neben der Möglichkeit der Anrede mit Herr bzw. Frau plus Nachname und der Anrede mit Du plus Vorname, einer Opposition, die dem Deutschen entsprechen würde, die weitaus geläufigere Möglichkeit, den Vornamen plus Bey bzw. Hanım plus Siz (entspricht dem Sie) oder auch Sen (du) zu verwenden. Die Anrede mit Vorname plus Efendi, die das Sen (du) erfordert, signalisiert ein mittleres Maß an Vertrautheit. Bei der Fernsehserie "Mardin - Münih Hattı" war die pragmatische Interferenz deutlich zu erkennen, z.B. "Bay Günter".

3.3. Idealvoraussetzungen des kontrastiven Grammatikunterrichts

Die beste Voraussetzung für einen kontrastiven Grammatikunterricht für Türken wäre eine vollständige kontrastive türkisch-deutsche Analyse, die nicht nur statische Kontrastbeschreibungen auf der Ebene der Langue beinhalten würde, sondern ein Modell des dynamischen Übergangs von der Primär - auf die Zielsprache liefern müßte. Ansätze dazu sind in den psycholinguistischen Arbeiten zur "Contact analysis in discenti" von Slama-Cazacu, 1971, sowie in den "approximative systems" von William Nemser, 1969, enthalten. Slama-Cazacu betont, daß die von ihr vorgeschlagene Analyse sich auf die individuellen Sprachsysteme und individuellen Sprechhandlungen innerhalb des sozialen Kontexts beziehe. Andererseits muß sie den hypothetischen Charakter der methodischen Grundlagen zugeben, indem sie sagt, daß man - ähnlich wie bei der Tiefenstruktur der TG - nicht genau wisse, was approximative Systeme sind. Wichtig ist jedenfalls die Erkenntnis, daß für die Beschreibung des

Spracherwebs nur ein dynamisches Modell sinnvoll wäre und daß die Situationen zu berücksichtigen sind.

Es fehlt zur Zeit auch an einer statisch türkisch-deutschen oder deutsch-türkischen kontrastiven Grammatik. Wir verfügen meines Wissens nach nur über Studien und Skizzen zu einigen Teilbereichen. Zur Zeit wird an meiner Abteilung an der Hacettepe Universität intensiv für die Erstellung der Vorarbeiten einer möglichen deutsch-türkischen kontrastiven Grammatik gearbeitet.

4. Unterrichtsmodell

4.1. Zielvorstellungen

Angesichts dieses Forschungesstandes bin ich von bescheidenen Ansprüchen ausgegangen. Da der Sprachunterricht nicht nach grammatischer Progression, sondern nach den durch teilnehmende Beobachtungen gewonnenen Kommunikationssituationen aufgebaut sein muß, steht der Grammatikunterricht nicht im Mittelpunkt.

Ich habe mich hier auf die morphosyntaktische Ebene beschränkt, die semantische und pragmatische Ebene sind Gegenstand der Lehrtexte, wo bisweilen auch über Vergleiche mit Zuständen in den in Frage kommenden Ländern die bewußte Erfassung der sozialen Wirklichkeit und deren Bewältigung erreicht werden sollte. Ein Erfolg dieser inhaltlich kontrastiven Methode ist darin zu sehen, daß die Kursteilnehmer anfangen, über ihre Probleme zu reflektieren, und was noch wichtiger ist, diese in der Muttersprache wie auch auf deutsch zu verbalisieren.

Ich verfolge mit dem deutsch-türkischen kontrastiven Grammatikunterricht das Ziel, dem türkischen Deutschlerner Regeln der Morphosyntax seiner Muttersprache bewußt zu machen und ihm zu zeigen, wie entsprechende Regeln in einem übersetzungsäquivalenten Syntagma des Deutschen realisiert werden. Das ganze läßt sich bei Rückkehrern entsprechend umkehren. Mit anderen Worten, die Lerner sollen zum bewußten Vergleich von Elementen der Oberflächenstruktur des Türkischen mit solchen des Deutschen veranlaßt werden. Es geht

darum, die Lerner selbst zu einer kontrastiven Analyse zu veranlassen. Dieses Ziel wurde z.B. in Probandenkursen erreicht (s. Mönch 1976), wenn man bedenkt, daß die Kursteilnehmer, die teilweise nur über eine sehr geringe oder keine Schulbildung verfügten, während der Kurse anfingen, über Probleme der morphologischen Segmentierung und interlingualen Zuordnung stellenweise mit Begeisterung zu diskutieren. Dabei bin ich mir bewußt, daß gerade die türkisch-deutschen Übersetzungsäquivalente unterschiedlichen Beschreibungsebenen angehören können, so daß eine direkte Zuordnung wissenschaftstheoretisch nicht exakt oder zumindest weniger elegant ist als die Zuordnung über eine formale Meta-Ebene, wie z.B. einen logischen Kalkül oder die Phrasenstruktur der TG. Dagegen muß eingewendet werden, daß das Erlernen einer komplizierten Metasprache für unseren Adressatenkreis - und nicht nur für den - eine unzumutbare zusätzliche Belastung darstellt, und daß die Möglichkeit von Übersetzungsmethoden auch von anderer Seite, z.B. Levenston, 1965, und Spalatin, 1967, bestätigt wurde.

4.2. Grundannahmen

Da ich von dem Ziel ausgehe, den türkischen Schüler in die Lage zu versetzen, diejenigen Situationen seines Lebens, zu deren Bewältigung sprachliches Handeln erforderlich ist, zu meistern, mußte ich auch bei der Auswahl des zu präsentierenden grammatischen Materials Kriterien anlegen, die bislang nicht üblich waren. Ich gehe davon aus, daß Grundkurse Sprache in ihrer sachdarstellenden Funktion vermitteln sollen, mit anderen Worten der Lerner soll verstehen, wovon die Rede ist. Es kann deshalb nicht die Aufgabe sein, der schriftsprachlichen Norm entsprechendes Standard-Deutsch zu vermitteln. Ein solches Ziel stellen sich wohl implizit die meisten Lehrbücher. Ich halte dies jedoch für unangemessen, und zweitens für illusionär, weil 1. der türkische Schüler in der Regel schon mehrere Jahre in der Bundesrepublik war und sich ein kaum zu verdrängendes "Pidgin" angeeignet hat und weil 2. ein Türke, auch wenn er ein der schriftsprachlichen Norm angemessenes Deutsch spricht, immer als solcher erkannt wird. Wichtig ist mir allerdigs situationsangemessenes sprachliches Verhalten, z.B. das Unterscheiden

von Du und Sie sowie das Vermeiden bestimmter Ausdrücke in formellen Situationen, z.B. "raufgehen", "runtergehen" statt "heraufgehen" und "heruntergehen".

Diese empirisch verifizierbaren Grundannahmen haben die Auswahl des grammatischen Stoffs sowie die Unterrichtsmethodik bestimmt. So habe ich z.B. den deutschen Artikel nicht thematisiert. Denn obwohl dieser sicher ein grundlegendes unterscheidendes Merkmal im Gegensatz zum Türkischen ist, dient er nicht der Sachdarstellung, sondern der Kommunikationssteuerung resp. der Steuerung der Sprechhandlungen des Kommunikationspartners (vgl. Reiter, 1975, S. 393 ff.). Daß bestimmte Elemente der Grammatik nicht thematisiert wurden, heißt nicht, daß in den Lehrtexten und grammatischen Übungen etwa unkorrektes Deutsch vermittelt wurde.

4.3. Lernziele

Die Schüler sollten zunächst in die Lage versetzt werden, Äußerungen nach einfachen Satzmustern wie "Subjekt - Kopula - Prädikat", "Subjekt - Prädikat", "Subjekt - Prädikat - Objekt" zu produzieren. Es wurden deshalb folgende grammatische Themen angeboten, und zwar in stark vereinfachter Form, wobei zu betonen ist, daß es hier um Anfängerunterricht bzw. einen koordinierten türkischen Unterricht geht, der das Ziel hat, Deutsch und Türkisch in ein annäherndes Gleichgewicht zu bringen.

1. Präs. und Ipf. von "sein",
2. Präs. und Perf. der Verben,
3. das Verb "haben", (um die o.e. zu Mißverständnissen führende Interferenz zu vermeiden),
4. Modalverben "müssen, können, wollen",
5. Interrogativpronomina,
6. Präpositionen,
7. Passiv,
8. Konditionalsätze,
9. Komparation.

Es handelt sich bei dieser Aufstellung lediglich um eine summarische, die mit der Reihenfolge der Darbietung nicht identisch ist. Es mag erstaunen, daß Konditionalsätze in einem Anfängerkurs behandelt werden. Sie wurden dennoch thematisiert, da sich die Implikation als sehr bedeutungsvoll für Umwelterkenntnis und Bewältigung erwies (vgl. Anlage 4).

4.4. Präsentationsweise

Ich lasse mich in der Art der Präsentation des grammatischen Materials von den Prinzipien der Interiorisationstheorie von Galperin anleiten. Diese Theorie von der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen wurde von Gochlerner, überzeugend für den Sprachunterricht nutzbar gemacht. Der Vorteil dieser Methode, die m.W. auch in der SU noch keine breite Anwendung gefunden hat, liegt darin, daß man auf mechanisches Auswendiglernen und Drills weitgehend verzichten kann. Nach dieser Theorie wird ein grammatisches Thema in Orientierungsgrundlage und Handlungsteil aufgegliedert.

Die Orientierungsgrundlage soll eine möglichst vollständige Einsicht in den zu vermittelnden Gegenstand ermöglichen, Als Beispiele für die Orientierungsgrundlage dienen die in der Anlage 1-4 dargestellten paradigmatischen Gitter. Diese wurden erstmalig von Faensen und Reiter im Serbokratisch-Unterricht mit Erfolg erprobt (vgl. Faensen-Reiter, 1976. Allerdings handelt es sich dabei um nicht-kontrastiven Unterricht.) und in dem erwähnten Probandenkurs in Berlin erprobt.

Durch die über den Spalten stehenden Zahlen und die neben den Zeilen stehenden Buchstaben wird, ohne daß es einer metasprachlichen Terminologie bedarf, die paradigmatische und die syntagmatische Ebene vermittelt. Bei den unveränderten Elementen eines Paradigmas (z.B. die Spalten 2 der ersten Anlage) hätten diese nur einmal je Spalte aufgeführt zu werden brauchen, sie wurde jedoch aus Gründen der Anschaulichkeit in jeder Zeile aufgeführt, wobei die Identität durch das Fehlen der horizantalen Begrenzungsstriche angezeigt wird.

Durch die Kontrastierung des türkischen und deutschen Paradigmas wurden

- unterstützt durch die Pfeile zwischen den einzelnen Teilen des Gitters - die für das grammatische Thema in beiden Sprachen geltenden Regeln einsichtig gemacht.

Der Erfolg dieses Vorgehens wurde in den bereits erwähnten Diskussionen der Kursteilnehmer deutlich.

Der Handlungsteil gliedert sich nach Galperin in 4 Etappen auf: 1. die Materialisierte Etappe, 2. die Etappe der äußeren Sprache, 3. die Etappe der Sprache für sich, 4. die innere Sprache (vgl. G. Keseling u.a., 1974). Zur Durchführung der ersten Etappe werden die einzelnen Elemente aus dem pragmatischen Gitter auf farbige DIN A 5- Karten verzeichnet (vergleichbar mit den Satzmustern in Anglage 1), wobei jede Satzfunktuion eine bestimmte Farbe erhält: rot-Subjekt, grün - Prädikat, gelb-Objekt, orange-Attribut, blau-Prädikatsnomen. Mit Hilfe dieser Karten wird vor den Kursteilnehmern an der Wandtafel, auch zunächst kontrastiv zum Türkischen, die Satzstruktur demonstriert.

rot	ben	blau	öğrenci	grün	-yim
rot	ich	grün	bin	blau	Schüler

Dabei wird immer darauf hingewiesen, daß die Karten ihre Entsprechung in jeweils einem Kasten des den Kursteilnehmern gleichzeitig vorliegenden Gitters haben. Anschließend wird der türkische Teil von der Tafel entfernt, und die einzelnen Karten werden durch andere aus dem Paradigma ersetzt, wobei die im jeweiligen Satz gerade nicht verwendeten Karten an der Tafel sichtbar bleiben. Dadurch soll den Schülern klar werden, daß sie, um einen Satz zu produzieren, bestimmte Elemente aus einer Menge, nämlich dem Paradigma, auszuwählen und gemäß der durch das Gitter angezeigten Regel zu verknüpfen haben. Diese Aufgabe des

Auswählens und Verknüpfens soll zunehmend von den Lernenden übernommen und begriffen werden.

Ist ein gewisses Maß an Fertigkeit bei dieser Tätigkeit erreicht, so werden vom Lehrer bewußt falsche Kombinationen demonstriert, die die Kursteilnehmer dann meist mit großer Heiterkeit quittieren und korrigieren. Ein weiterer Schritt innerhalb dieser Etappe sollen Einsetzübungen seien, wobei das paradigmatische Gitter vorliegt.

Einsetzübungen ohne Vorlage des Gitters, die zur Etappe der äußeren Sprache gehören, bestimmen den nächsten Schritt. Diese Etappe verläuft normalerweise in Form von Fragen und Antworten, die auf inhaltlich relevante Themen bezogen sind. Hier soll man sich vom grammatischen Thema lösen und die Schüler sollen die Fragen zunehmend ausführlicher, selbstständiger beantworten. Die Etappe der "Sprache für sich" ist somit erreicht. Hier muß allerdings gesagt werden, daß die Steigerung der Redebereitschaft nur z.T. auf den Grammatikunterricht zurückzuführen sein wird.

Über die letzten beiden Etappen läßt sich bisher wenig sagen. Sie können wohl im Anfangsunterricht nur bedingt erreicht werden, und Kontrolluntersuchungen dazu stellen ein wesentliches Desiderat dar. Hier vollziehen die Schüler die grammatischen Operationen für sich und nennen nur noch die Ergebnisse.

Mein Unterrichtsmodell geht über den elementaren Bereich der Grammatik noch nicht hinaus. Zu seiner Ausweitung sind weitere Forschungen im Bereich der KL nötig, an denen zur Zeit an meiner Abteilung verstärkt gearbeitet wird.

Bibliographie

Apelt, W.: Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie, in: Deutsch als Fremdsprache, 8. 1971, S.136-150.

Bever, T.G.: The cognitive basis from linguistic structure, in: Cognition and the development of language, New York 1970.

Czochralski, J.A.: Zur sprachlichen Interferenz, in: Linguistics 67, 1971, S. 5-25.

Demetz, H.J., Puente, J.M.: Deutsch, Ihre neue Sprache, Wiesbaden 1973.

Engel, U.: Satzbaupläne und Satzanalyse, in: Zielsprache Deutsch 1. 1970, S. 104-122.- Zur dependenziellen Beschreibung von Nominalphrasen, in: Schriften des IdS 33. 1974 (:Festschrift Moser.)

Faensen, J., Reiter, N.: Praktisches Lehrbuch Serbokroatisch Langenscheidt, Berlin 1976.

Ferguson, C.A. (Hrsg): Contrastiv structure series. Washington, D.C., 1962.

Filipovic, R.: Contrastive analysis and error analysis, in: YSCECP pedagogical materials 1., Zagrep 1971.

Gochlern, A.N.: Die etappenweise Bildung geistiger Handlungen am Beispiel des attributiven Abjektivs, in DaF 4. 1976, S. 55 ff.

Hammer, J.H., Rice, F.A.: A biography of contrastive linguistics Washington, D.C., 1965.

Juhàsz, J.: Probleme der Interferenz, Budapest/München 1970.

Keseling, G. (u.a.): Sprach-Lernen in der Schule, Köln 1974.

Lado, R.: Moderner Sprachunterricht, München 1967.

Lenneberg, E.H.: The Capacity for language acquistion, in: Readings in

applied transformationel grammar, New York (usw.) 1970. S. 61-95

Leontev, A.A.: Psycholinguistik und Sprachunterricht, Stuttgart 1974.

Leventson, E.A.: The "translation paradigm". A technique for contrastive syntax, in IRAL 3, 1965, S. 221-225.

Maas, U.: Sprechen und Handeln. Zustand der gegenwärtigen Sprachtheorie, in: Sprache im technischen Zeitalter, 41. 1972, S. 1-20.

Nemser, W.: Approximative systems of foreign language learners in: YSCECP Studies 1., Zagrep 1969.

Oller, J.W.: Transfer and interference as special cesas of indoction and substitution, in Linguistics 89, 1972 S. 24-33.

Probleme der Lerntheorie, Berlin (Ost) 1966.

Raabe, H.: Interimsprache und kontrastive Analyse, in: Trends in kontrastiver Linguistik. FB IdS 16, Mannheim 1974; S. 1-50.

Reiter, N.: Die Semantik deutscher und russischer Präpositionen Berlin 1975.

-Beziehungsadjektivum und Eigenschaftswort im Russischen, in: Serta Slavica im memoriam Aloisii Schmaus, München, 1971.

Slama-Cazacu, T.: Psycholinguistics and contrastive studies, in: YSCECP, Studies 4., Zagrep 1971.

Spalatin, L.: Contrastive methode, in: SRAZ 23. 1967, S. 29-48.

Stockwell, R.P., Bowen, J.D., Martin, J.W.: The grammatical structure of English and Spanish, Chicago 1965.

Trager, G.L.: The field of linguistics. Norman 1949.

Veith, H.W.:Kontrastive Sprachbeschreibung. Versuch einer Begriffserklärung, in: LB 1971, S. 22-30.

Wagner, K.H.: Kontrastive Linguistik. in: Grundzüge der Literatur und Sprachwissenschaft. Bd. 2, München 1974.

Weinreich, U.: Languages in contact, in: Psycholinguistics, New York 1961, S. 376-380.

Whorf, B.R.: Sprache Denken Wirklichkeit. Reinbeck 1968.

Zabrocki, L.: Grundfragen der kontrastiven Grammatik, in: Probleme der kontrastiven Grammatik, Düsseldorf 1970, S. 31-52.

	1	2	3
A	ben	işçi	-yim
B	sen	işçi	-sin
C	o	işçi	-dir
D	biz	işçi	-yiz
E	Siz	işçi	-siniz
F	onlar	işçi	-dirler
G	siz	işçi	-siniz

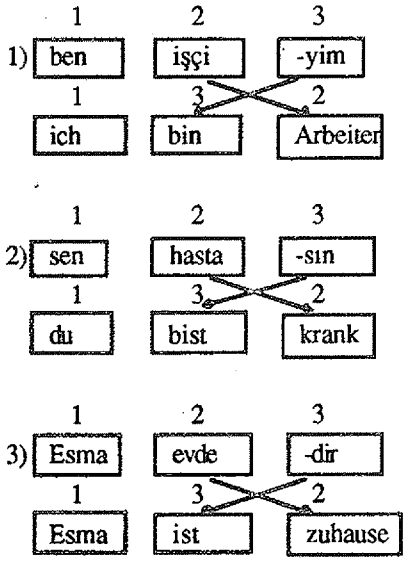
	1	2	2a	3
A	benim	birşey	-im	var
B	senin	birşey	-in	var
C	onun	birşey	-i	var
D	bizim	birşey	-imiz	var
E	Sizin	birşey	-iniz	var
F	onların	birşey	-leri	var
G	sizin	birşey	-iniz	var

	1	3	2a	2
A	ich	habe		etwas
B	du	hast		etwas
C	er/sie	hat		etwas
D	wir	haben		etwas
E	Sie	haben		etwas
F	sie	haben		etwas
G	ihr	habt		etwas

	1	3	2
A	ich	bin	Arbeiter
B	du	bist	Arbeiter
C	er/sie	ist	Arbeiter
D	wir	sind	Arbeiter
E	Sie	sind	Arbeiter
F	sie	sind	Arbeiter
G	ihr	seid	Arbeiter

	A	B
1	arkadaş	-ım
2	arkadaş	-ın
3	arkadaş	-ı
4	arkadaş	-ımız
5	arkadaş	-ınız
6	arkadaş	-ları

	B	A
a	mein	Kollege
b	meine	Kollegin
2a	dein	Kollege
2b	deine	Kollegin
3a	sein	Kollege
3b	seine	Kollegin
4a	unser	Kollege
4b	unsere	Kollegin
5a	euer	Kollege
5b	eure	Kollegin
6a	ihr	Kollege
6b	ihre	Kollegin



ise wenn

	1	2	3	4
A	ben	geliyor	-sa	-m
B	sen	geliyor	-sa	-n
C	o	geliyor	-sa	-o
D	siz	geliyor	-sa	-nız
E	biz	geliyor	-sa	-k
F	Siz	geliyor	-sa	-nız
G	onlar	geliyor	-sa	-lar

	3	1	2	4
A	wenn	ich	komm	-e
B	wenn	du	komm	-st
C	wenn	er/sie	komm	-t
D	wenn	ihr	komm	-t
E	wenn	wir	komm	-en
F	wenn	Sie	komm	-en
G	wenn	sie	komm	-en

	1	2	3a	3b
A	ben	yemeğe	mecbur	um
B	o	yemeğe	mecbur	dur
C	sen	yemeğe	mecbur	sun
D	biz	yemeğe	mecbur	uz
E	Siz	yemeğe	mecbur	sunuz
F	onlar	yemeğe	mecbur	lar
G	siz	yemeğe	mecbur	sunuz

	1	3	2
A	ich	muß	essen
B	er/sie	muß	essen
C	du	mußt	essen
D	wir	müssen	essen
E	Sie	müssen	essen
F	sie	müssen	essen
G	ihr	müßt	essen

ben	Öğrenci	-yim
ich	bin	Schüler

DER ERWERB DES DEUTSCHEN DURCH ZWEI ELFJÄHRIGE KINDER MIT TÜRKISCH UND POLNISCH ALS AUSGANGSSPRACHEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG KONTRASTIV-LINGUISTISCHER GESICHTSPUNKTE

Dr. Heinz KUHBERG*

Im folgenden will ich die Ergebnisse meiner Auswertungen von **Longitudinaldaten** in thesenartiger Form zusammenfassen.

Zur sprachlichen Entwicklung

1. Für beide Lerner ist für die Anfangsphase (elementare Lernervarietät) das Fehlen der grammatischen Funktionswörter und häufig auch der Verben in den Sätzen charakteristisch. Ihr L_2 - Gebrauch ist zunächst stark nominal geprägt.

2. Hinsichtlich der grammatischen Funktionswörter mit Ausnahme des unbestimmten Artikels tut sich Nadir ganz offensichtlich infolge seiner Ausgangssprache schwerer als die Polin. Diese Schwierigkeiten lassen sich für einen längeren Zeitraum empirisch nachweisen.

3. In der Syntaxentwicklung gibt es ebenfalls deutliche Parallelen zwischen den beiden Probanden, die ontogenetisch gesetzmäßige Erwerbsabläufe widerspiegeln: Zunächst dominieren grammatisch unvollständige Ein-, Zwei-, Drei- und Vierwortsätze (s.o.), sodann längere Hauptsätze und später Sätze mit Nebensätzen, die ganz zum Schluß infolge forcierter Grammatik- und vor allem Wortschatzentwicklung weiter ausgebaut werden.

4. Innerhalb der Verbwortschatzentwicklung Nadirs kommt es zu semantischen Interferenzen durch die L_1-Ausdrücke *gitmek* und *bilmek*. Die Interferenz von *gitmek* wirkt sich dabei besonders lange aus. Die

---

(*) Lektor in der Abteilung für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Fakultät der Çukurova-Universität in Adana.

beobachteten Interferenzen erweisen sich dabei als hochgradig dynamische Phänomene.

5. Für Barbara wie für Nadir gilt, daß der Erwerb des Wortfeldes der Bewegungsverben vor dem Erwerb anderer Verbwortfelder einsetzt. Obwohl Barbara von ihrer Muttersprache her an Präfixverben gewöhnt ist, erwirbt sie sie erst sehr spät wie Nadir auch. Dies ist offensichtlich ontogenetisch festgelegt.

6. Für beide Probanden läßt sich in der ersten Entwicklungsphase ein "Lernergrundwortschatz" ermitteln. Große Übereinstimmung herrscht dabei im lexikalischen Inventar der Verben, der (wenigen) Adjektive, der Deiktika, der Ausdrücke der Verneinung und der Zeitadverbien. Für den Nominalwortschatz ist der empirische Nachweis weniger eindeutig. Zu Beginn ersetzen die Ausdrücke *rein, runter* und *weg* vereinzelt Verben L_2. Auch die Possessivpronomina werden rasch erworben.

7. Die Ausdifferenzierung des Systems der personalen Referenz scheint hochgradig festgelegt zu sein: zuerst *ich* und *du*, sodann deutlich später *er, sie, wir* und die Pronomina im Dativ und Akkusativ, wieder etwas später *sie* (3.Ps.Pl.) und zuletzt die Reflexivpronomina in engem Zusammenhang mit dem späten Erwerb der Reflexivverben. Das gilt auch für Barbara, obwohl sie mit Reflexivverben und -pronomina durch ihre Muttersprache bereits vertraut ist. Nadir verwechselt bis zum Schluß (allerdings mit abnehmender Häufigkeit) die Pronomina *er* und *sie*. Dies ist wohl auf die Nichtgenusdifferenzierung der L_1 zurückzuführen.

8. Hinsichtlich der Verbstellung liegt jeweils L_1- Interferenz vor. Im Falle der Polin ist dieser Bereich lange Zeit besonders "interferenzintensiv". Der türkische Lerner konstruiert nur zu Beginn L_2- Hauptsätze mit L_1-typischer Verbendstellung. Möglicherweise ist sein problemloser Erwerb der Verbendstellungsregel in den zielsprachlichen (eingeleiteten) Nebensätzen muttersprachbedingt (Lernerleichterung durch die L_1?).

9. Bei Nadir tauchen sporadisch Sonderkonstruktionen vom Typ *"ist (bist,*

bin) + Verb" auf. Dies geschieht in einer Phase, in der die Kopula in L_2-typischer Verwendung in seinen Lerneräußerungen meistens fehlt. Es geschieht auch noch vor(!) der Ausdifferenzierung des L_2-Tempussystems. Daher handelt es sich sehr wahrscheinlich um den Versuch der Aspektmarkierung, wobei vom türkischen *-yor-* Präsens her aspektsemantische Interferenz vorliegen dürfte.

10. Die Wortstellungsbesonderheiten der Fragewörter und des attributiven Adjektivs innerhalb der Nominalphrase in der L_1 führen bei Nadir nicht zu Wortstellungsinterferenzen.

11. Die Ontogenese der kommunikativen Kompetenz ist ähnlich stark festgelegt wie die der grammatischen. Imperativische Strukturen, Interjektionen, kommunikative Routinewörter und Sprechhandlungsimitationen spielen schon in der Anfangsphase eine große Rolle. Partikel finden sich erst viel später. Sie bleiben dabei zunächst an Sprechhandlungsimitationen gebunden. Erst in der letzten Entwicklungsetappe werden sie zunehmend auch in eigenen Äußerungen verwendet.

12. Falsche Patterns wie *dreh dich um* (Nadir) und *setz dich* (Barbara) in klar nichtimperativischen, narrativen und deskriptiven Aussagen legen den Schluß nahe, daß Imperative in der Inputverarbeitung bevorzugte "Kandidaten" sind.

13. Die Entwicklung der komminikativen Kompetenz setzt eher ein als die der grammatischen. Patterns wie *paß mal auf!* und *tut mir leid!* werden zu einem Zeitpunkt verwendet, zu dem ihre bewußte grammatische Segmentierung durch den Lerner entwicklungsmäßig mit Sicherheit noch ausgeschlossen werden kann.

14. Im Falle Barbaras kommt es ganz zum Schluß zu einer Erweiterung ihres stilistischen Repertoires. Die typisch umgangssprachlichen Ausdrücke wie *kriegen, stänkern, quatschen und geschummelt* belegen dies. Nachweisbar ist auch an einer Stelle die Verwendung der berlinisch - stadtsprachlichen Partikel *wa*. Gerade solche stilistischen

Merkmale tauchen wahrscheinlich erst in sehr fortgeschrittenen Lernervarietäten auf, sofern die Sozialisation stark von der (hochsprachlichen) Schule geprägt wird.

15. Aufgrund des sehr unterschiedlichen Lernumfeldes der Probanden läßt sich behaupten, daß Barbara ihre hohe L_2- Kompetenz zum Schluß hauptsächlich den häufigen L_2- Kontakten verdankt, während Nadir seine ähnlich hohe Kompetenz in der Zielsprache in erster Linie durch eine äußerst effiziente Inputverarbeitung erreicht. Die Längsschnittdaten beweisen, daß dieser typisch psycholinguistische Faktor nicht minder eine große Rolle spielt als allgemeine soziale und psychologische Lernvoraussetzungen. Die genauere Analyse dieses Faktors in seinen inneren Abläufen ist allerdings noch ein Forschungsdesiderat der Psycholinguistik.

Theoretische und didaktische Schlußfolgerungen

16. Der L_2-Erwerb ist dadurch gekennzeichnet, daß die Lerner in fast allen wesentlichen sprachlichen Struktur-und Konzeptbereichen substantiell gleiche Entwicklungsstadien durchlaufen. Dies gilt auch dann, wenn die Ausgangssprachen von der (gemeinsamen) Zielsprache unterschiedlich weit entfernt sind, bis hin zu unterschiedlichen sprachtypologischen "Distanzen".

17. L_1-Interferenzen stellen auch in ihrer Summe keinen ontogenetisch eigenständigen Steuerungsfaktor für den Zielspracherwerb dar. Vielmehr setzen sie im Rahmen ontogenetisch gesetzmäßiger Abläufe sehr spezifische Akzente für den Gebrauch und Erwerb der Zielsprache.

18. Zweitspracherwerbstheoretisch wie explanatorisch ist eine besondere Gewichtung der Kontrastivhypothese gegenüber konkurrierenden psycholinguistischen Hypothesen und Theorieansätzen nicht zu rechfertigen. Vielmehr können wir den hochkomplexen L_2- Erwerb nur mit "integrationistischen" Erklärungsmodellen angemessen begreifen. "Integrationistisch" bedeutet dabei das Zusammenspiel von universalistisch, lernsequentiell, semantisch-konzeptuell, interimsprachlich, kommunikativ - funktional und kontrastiv -

linguistisch begründeten Theorienkonzepten. Nur dieser "Theorienpluralismus" schützt uns vor falschen Erklärungen und Schlußfolgerungen.

19. Die Kontrastivhypothese erweist sich vor allem als unfähig, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Zweitsprache überhaupt zu erfassen, geschweige denn adäquat zu erklären. Gerade dieser Kompetenztyp ist aber ein wesentliches Standbein des L_2-Erwerbs. Dies kann soweit gehen, daß in der Anfangsphase Sprechhandlungsimitationen lernersprachlich noch nicht verfügbare Wörter ersetzen (so "Bitte sehr!" für *geben* bzw. *verkaufen).*

20. Die kontrastiv-linguistische Analyse der Spracherwerbsdaten vermittelt wertvolle Einsichten hinsichtlich eines Teils der sprachlichen Abweichungen. Sie erklärt aber keine Lernprozesse. Sie ist in ihrer Grundausrichtung statisch. Erst durch die anderen Theoriekonzepte werden wirklich Lernprozesse erklärt.

21. In fremdsprachendidaktischer Hinsicht rechfertigen die Lernerdaten zweifellos kommunikativ ausgerichtete Vermittlungsmodelle. Sie rechtfertigen auch spezielle Rollenspiele und Simulationen als Mittel des Fremdsprachenunterrichts. Zugleich zeigen sie aber auch, daß daneben grammatisch-deduktive Formen der Regel- und Strukturvermittlung unverzichtbar sind. Die erhobenen Longitudinaldaten enthalten klare Beispiele für lernertypische Hypothesenbildungen über innerzielsprachliche Regularitäten. Deduktive Regelbildungsprozesse durch die Lerner begleiten stetig ihren Weg in Richtung auf die Zielsprache. Die Daten legen also ein Nebeneinander von grammatischen und kommunikativ-pragmatischen Formen der Vermittlung nahe.

22. Es ist wichtig, zwischen "L_1- Interferenz" als direkter fehlerhafter Strukturübertragung von L_1 auf L_2 einerseits und "L_1-Einfluß" in Form eines stark verlangsamten Erwerbstempos andererseits zu unterscheiden. Bei Nadir kommt es zu Beginn mehrmals, insbesondere bei Verben, zu direktem lexikalischem Transfer.

23. Die empirischen Daten bestätigen in markanter Weise bisherige internationale Forschungsergebnisse, wonach Interferenzmerkmale an bestimmte Lernphasen gebunden sind. In Anlehnung an die Sequenzhypothese kann man sagen, daß in den Lernersprachen L_1-Interferenzphänomene am Anfang stärker vertreten sind, um dann langsam abgebaut zu werden, bis sie in den meisten Fällen in der fortgeschrittensten Entwicklungsetappe bei beiden Probanden dann gänzlich verschwinden. Auch nichtmuttersprachbedingte Verstöße sind in hohem Maße lernphasenspezifisch.

24. Die Intensität der L_2- Interferenz läßt sich anhand von Longitudinaldaten offensichtlich sehr zuverlässig bestimmen: Bestimmte L_1- Merkmale halten sich als Quellen der Interferenz hartnäckig bis hinein in die fortgeschrittenste Erwerbsphase, andere verschwinden früher, wieder andere tauchen nur am Anfang auf.

25. Die Ergebnisse im Vergleich rechtfertigen nicht eine gänzlich unterschiedliche Vermittlung des Deutschen für türkische und polnische Lerner. Dafür zeigen die Daten zu große und wichtige Übereinstimmungen zwischen den Probanden. Sie legen hingegen nahe, bei türkischen Deutschlernern (im Unterschied zu polnischen) im Bereich des Verbwortschatzes (bestimmte Verben!), der Präpositionen, der unterordnenden Konjunktionen, des bestimmten Artikels und bei der Genusunterscheidung der Personalpronomina, wo zielsprachlich vorhanden, mit größeren Schwierigkeiten zu rechnen und hier besondere Akzente in der Vermittlung zu setzen. Summa summarum deuten die Spracherwerbsdaten darauf hin, daß Nadir als native speaker einer nichtindoeuropäischen Sprache gegenüber Barbara mit indoeuropäischer Muttersprache beim Erwerb des Deutschen größere Hürden zu überwinden hat.

26. Nur eine integrale Verbindung von Psycholinguistik, Kontrastiver Linguistik und Fremdsprachendidaktik mit ihren konkreteren pädagogischen Implikationen kann uns theoretisch, forschungsmethodisch und didaktisch weiterbringen.

WIEVIELE GERMANISTIKEN BRAUCHT MAN FÜR EINE DEUTSCHDIDAKTIK? - ÜBERLEGUNGEN EINES AUSLÄNDISCHEN BINNENLÄNDERS!

Walter MENZLER*

Als ich mir vor kurzem Gedanken um den Titel meines Beitrags zu diesem Symposium machte, wählte ich nach längerem Hin und Her spontan: "Wieviele Germanistiken braucht man für eine Deutschdidaktik - Überlegungen eines ausländischen Binnenländers!"

Das oszillierende Begriffspaar "ausländischer Binnenländer" möchte darauf verweisen, daß ich gegenwärtig die Kategorie "Fremde" in zweierlei Hinsicht erlebe: Im Erlebnis der räumlichen und geistigen Distanz zum Herkunftsland und zum Gastland - und gerade auch zur Stätte meiner Tätigkeit. Aber in der Fremde zu leben ist ja nicht ein Mangel, sondern es schärft die Sinne, es sensibilisiert den Blick für das Vorhandene, und es stellt zugleich so manches infrage, was einem lieb und wert erschien.

Gestatten Sie mir also von diesem Balkon aus einen Blick auf mein Thema:

Es ist zugegebenerweise ein wenig polemisch formuliert. Als ich 1971 zu studieren begann, machte ich sofort Bekanntschaft mit der textimmanenten Werkbetrachtung. Deren Vertreter lagen damalas in heftigen Rückzugsgefechten gegen eine Literatursoziologie, Rezeptionsästhetik und sog. materialistische Literaturwissenschaft. Die germanistische Sprachwissenschaft hatte gerade den Strukturalismus, die Generative Transformationsgrammatik Noam Chomskys entdeckt. Von Diskursanalyse und Pragmalinguistik, vom Fach "Deutsch als Fremdsprache" oder von "interkultureller Germanistik" und ähnlichen Schlagwörtern blieb ich noch völlig unbedarft.

(*) DAAD- Lektor in der Abteilung für Deutschdidaktik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Çukurova-Universität in Adana

Ohne weiter zurückblicken zu wollen, möchte ich festhalten, daß allein seit dieser Zeit mehrere Paradigmen und viele Ansätze sich einander die Türklinke gereicht haben, und daß Schnellebigkeit und Modeflitter auch in die wissenschaftliche Beschäftigung mit deutscher Sprache und Literatur Eingang gefunden haben.

Was wissenschaftsgeschichtlich gilt, trifft auch für die Situation im internationalen Sinne zu:

Hier hat sich in den vergangenen 15 Jahren die sogenannte Auslandsgermanistik in verschiedenen Paradigmen und Ansätzen versucht, sich behutsam von einer direkten Imitation der sog. Inlandsgermanistik zu emanzipieren. Paradoxerweise gingen dabei die entscheidenden Impulse nicht von Germanisten aus nicht - deutschsprachigen Ländern aus, sondern von denen aus dem deutschsprachigen Raum, vor allem aus der Bundesrepublik. So trägt dieses Begriffspaar Inlands- bzw. Auslandsgermanistik noch germanozentrierte Spuren. Denn das sog. Ausland wird nicht weiter spezifiziert und steht einem Inland gegenüber, das auf diese Weise dominiert, wie das Stammhaus eines Unternehmens gegenüber seinen Filialen.

Umso erfreulicher konnte man in der Fachdiskussion - wie sie sich in den "Informationen Deutsch als Fremdsprache" und "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache" dokumentiert - feststellen, daß seitens von Germanisten aus dem nicht - deutschsprachigen Raum nunmehr Anstrengungen in diese Richtung unternommen werden.

Sie werden inzwischen wohl selbst mein eigentliches Anliegen erahnt haben: Es geht mir um eine selbstreflexive Standortbestimmung der Germanistik in der Türkei - worunter ich selbstverständlich beide, die Deutschdidaktik - und die Philologieabteilungen, verstehe.

Da ich persönlich an einer Deutschdidaktikabteilung tätig bin, will ich meine Ausführungen auf jene Einrichtungen beschränken, gehe aber davon aus, daß das meiste auch für die philologischen Abteilungen zutrifft.

Eine solche Selbstdefinition der germanistischen Fächer in der Türkei ist gerade auch mit den Grundkategorien interkulturellen Denkens, dem eigenen und dem Fremden, legitimierbar: Kehren sich doch in der Türkei die Bestimmungen des Fremden und des Eigenen um, da hier die deutsche Sprache und Kultur stets Fremde bleiben werden. Sie sind im deutschsprachigen Raum das Eigene, sind heimisch und gewöhnlich, und der Standpunkt des Fremden verfremdet diese Gewöhnlichkeit und kann dadurch geistigen Reichtum erzeugen. In der Türkei könnte deutsche Sprache und Kultur ähnlich auf das geistige Leben ausstrahlen.

Mancherorts verwendet man den Begriff "türkische Germanistik". Dieser scheint mir als ein Anachronismus, als würde man von nationalen Germanistiken in den Ländern des deutschsprachigen Raumes sprechen können. Diese nahmen in der Vergangenheit viele wissenschaftliche Anregungen auf - wie die Kontrastivhypothese oder das Prinzip der kommunikativ-pragmatischen Orientierung in Linguistik bzw. Fremdsprachendidaktik - und reichten sie an andere Länder weiter. Die Inlandsgermanistik versteht sich heute schon längst nicht mehr als genuine oder gar autonome "Mutterlandsgermanistik", und es wäre eine Fehlreaktion, sich darauf mit eigenen Germanistiken zu behaupten zu wollen. Richtig verstandene Emanzipation der Germanistik in der Türkei stellt also lediglich eine relative Selbständigkeit gegenüber der Inlandsgermanistik her, wo jene deren Angebote überprüft, selektiert und adaptiert und dabei innovative Beiträge zu einer sich international verstehenden Germanistik entwickelt.

Besieht man sich die wenigen Analysen und Aufsätze über die geschichtliche Entwicklung des Faches Germanistik in der Türkei gründlicher, stellt man fest, daß die Germanistik von Emigranten ins Leben gerufen und am Leben erhalten wurde. Dementsprechend galten die Vorstellungen dieser geachteten und verdienstvollen Lehrer als Vorbilder, die es zu übernehmen galt. Damit jedoch hatte sich auch der Umstand eingebürgert, weitgehend eigenste Überlegungen zu Inhalt, Funktion und Paradigmata zurückzustellen.

Notwendigerweise ergaben sich dabei auch zeitliche Verschiebungen, daß

man nämlich den sogenannten Anschluß an die Inlandsgermanistik verpaßte bzw. nicht halten konnte - was für die Zeit des Nationalsozialismus überhaupt nicht zu bedauern ist. Eine ähnliche Wirkung erzielten auch die Studienaufenthalte türkischer Germanisten im deutschsprachigen Raum, die bei ihrer Rückkehr ihre Paradigmata mitbrachten und sie an ihre Studenten weitergaben. Die Germanistik in der Türkei gestaltete sich auf diese Weise über längere Zeit als verzögerter Reflex auf die sogenannte Inlandsgermanistik.

Dies gilt auch für die Jahre zwischen 1968 und 1980; die einsetzende Methodenvielfalt kopierte den heftigen Differenzierungsprozeß der Inlandsgermanistik relativ rasch nach.

Die Hochschulreform von 1982 ist in diesen eben beschriebenen Zustand eingebrochen: Nicht mehr ausschließlich galt die muttersprachliche Philologie als das Paradigma, sondern das neue Fach Deutschdidaktik sprengte vom Ansatz her den Elfenbeinturm scheinbar zweckfreier Philologie und benannte und strukturierte das Fach als Lehrerausbildung. Diese Neuorientierung explizierte erstmals, was für die Germanistik im allgemeinen gesellschaftliche Verwendung ist. Sie mußte dabei auch die Verhältnisse des Landes zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen.

Seither hat die Entwicklung dieses Fach überrollt:

Weder hat die mit der Zielbestimmung notwendig verbundene Reflexion über die Kopplung der Hochschulausbildung mit dem Sekundarschulbereich ausreichend stattgefunden, noch wurden zwei Entwicklungen im studentischen Bereich eingearbeitet:

Die Ausbildung von Lehrern geht offenbar am gesellschaftlichen Bedarf vorbei, d.h. eine fast schon groteske Arbeitslosigkeit unter Absolventen, die diese in neue Nischen der Gesellschaft treibt. Ebensowenig nahm sie zur Kenntnis, daß sich seit der Gründung der Deutschdidaktik bzw. Philologieabteilungen die Studentenschaft einschneidend umgestaltete: Zunehmend junge Leute strömten in die Hochschulen, die in der Bundesrepublik, Österreich oder in der deutschsprachigen Schweiz

aufgewachsen waren und dort zumindest einen Teil der Schulausbildung absolviert hatten.

Kurz gesagt, ich bin der Meinung, daß die Selbstreflexion der Germanistik diese Tatsachen ausreichend berücksichtigen muß, bis hin zu durchgreifenden hochschuldidaktischen und - curricularen Maßnahmen. GERHARD NEUNER hat in seinem Aufsatz "Germanistikstudium an ausländischen Hochschulen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Spezialisierung"(1) einige Anregungen zum Thema Berufspersektive gegeben. Diese berufliche Neuorientierung in der sog. Auslandsgermanistik ist im übrigen ein internationales Phänomen. Ähnliche Probleme wie in der Türkei lassen sich für Italien, Marokko und andere afrikanische Länder belegen(2).

NEUNER sieht in drei Bereichen berufliche Chancen für Philologen bzw. Deutschdidaktiker: in den Bereichen Unterricht, Verwaltung bzw. Kulturarbeit sowie im Bereich Text, d.h. Übersetzung, Dolmetschen, Fremdsprachenkorrespondenz, Journalistik, Medien usw. Genau in diese Tätigkeitsfelder wandern heute bereits die meisten der türkischen Philologie- und Deutschdidaktikabsolventen nach ihrem Studium ab, zehn Jahre, nachdem ihren deutschen Kommilitonen das gleiche zu widerfahren begann.

Bildungspolitisch realistisch scheint es mir, die Frage der beruflichen Spezialisierung im Rahmen des Studiums deutscher Sprache und Kultur auf die Tagesordnung zu setzen. NEUNER führt vier Modelle der Spezialisierung an:

1. Die Spezialisierung vom ersten bis zum letzten Semester, d.h. die Einrichtung komplett neuer Studiengänge,

2. die Spezialisierung innerhalb des Studiums nach einem gemeinsamen Grundstudium,

3. die berufliche Spezialisierung im Anschluß an das Studium und

4. die Spezialisierung durch ein gemeinsames Kernfach mit unterschiedlichen Nebenfächern und variablen Studienelementen.

Das erste Modell scheint mir aufgrund einer wenig flexiblen, mit hohem Personalaufwand verbundenen Spezialisierung in der gegenwärtigen Situation nicht realisierbar.

Das zweite wäre weitaus ökonomischer, mit vielseitigen Umsteigmöglichkeiten, allerdings auf Kosten einer relativ geringen beruflichen Spezialisierung.

Im dritten könnte man zwar eine gute fachliche Qualifikation im Grund- und Hauptstudium erwerben, es wäre aber sehr zeitaufwendig.

Das letzte Modell bietet zwar den höchsten Grad an Flexibilität für den Arbeitsmarkt, benötigt aber ein hohes Maß an qualizifiertem Lehrpersonal.

Realistisch gesehen würde ich das zweite Modell unter den Bedingungen der Türkei für passend halten. Denn es wäre mit relativ geringem Aufwand einzurichten und wäre dem gegenwärtigen Stand der Lehrkörperqualifikationen und der Berufsbilddifferenzierung in der Türkei angemessen. Was bei der Facharztausbildung schon längst bedacht wurde, sollte auch für die philologischen Fächer selbstverständlich werden! Die zweite Tatsache, der Zustrom der Remigrantenkinder, ist zuerst einmal hochschulpolitisch als positiv zu akzeptieren.

Die bundesrepublikanische Bildungspolitik hat diese Studenten vom Sekundarstufe II - Bereich ferngehalten und so die bestmögliche Entfaltung in Mutter - und Zweitsprache behindert bzw. unterdrückt. Die meisten dieser Studenten verfügen über eine nicht nur kulturelle, sondern auch schulische Diskontinuität in ihrem Leben. Diejenigen, denen in der Bundesrepublik der elementare Hauptschulabschluß verwehrt wurde, schafften im Zuge der Migration den Sprung ins Gymnasium und studieren heute an einer Universität.

Die Eigenheiten dieser Studentengeneration ergeben sich neben den sprachlichen Beschränktheiten aus den Bereichen Lern- und Arbeitstechniken. Besonders eine türkische Hochschule, die ihre Lehre wissenschaftlich nach internationalem Standard unter traditionellen deutschen universitären Arbeitsformen versehen will, läßt die Studenten schlicht auflaufen. Wir brauchen also eine flexible Hochschuldidaktik, die einerseits den Kriterien der Wissenschaftlichkeit genügt, andererseits nicht unbedingt eine Übernahme deutscher Lehr- und Lernformen bedeutet. Bislang redet man gern von Defiziten dieser Studentengeneration. Ich würde diesen Begriff, wenn überhaupt, auf die durch die gebrochene Schulkarriere entstandenen sowie auf die deutscher Haupt- bzw. Realschule und türkischem Gymnasium geschuldeten Mängel zurückführen. Man weiß aber zu wenig zu schätzen, daß diese Generation einen Reichtum an persönlicher Erfahrung durch ein Leben zwischen den Kulturen erworben hat, und daß sie ständig auf sich allein gestellt gelernt hat, sich zurechtzufinden und damit eine enorme Leistung vollbracht hat. Da ihre Erfahrungen nur unzureichend versprachlicht wurden, sollte die Hochschuldidaktik darauf achten, diese Versprachlichung zu gewährleisten. Wie könnte diese aussehen?

Man müßte bei der Textauswahl, bei den Lehr - und Lernmethoden darauf abzielen, daß sich die Studenten selbst einbringen können.

Der jetzige Fächerkanon ist für dieses Vorhaben ungeeignet. Ein künftiges Lehr- und Lernverhalten müßte nach dem Prinzip der kreativen Selbständigkeit erfolgen und die Versprachlichung sich in beiden Sprachen vollziehen. Das Lehrerbild müßte zum Wissenschaftler auch ein Stück weit den Psychologen und Heger hinzufügen.

Die Abteilungen wären dadurch legitimiert, daß diese Studenten ja ihre Lebenserfahrungen im deutschsprachigen Raum machten. Sie müßten dafür sorgen, daß der Spracherwerb im Türkischen darauf abgestimmt erfolgt, daß letztlich eine Studentengeneration echter Zweisprachler heranwächst.

Die Selbstbestimmung der germanistischen Philologie bzw. der

Deutschdidaktik sollte also unter folgenden Prämissen stattfinden:

1. **Situationsadäquatheit,** d.h. Neubestimmung des Studiums und dessen Inhalte anhand der vorliegenden gesellschaftlichen Bedürfnisse,

2. **Adressatenadäquatheit,** d.h. bewußte Akzeptanz der Eingangsvoraussetzungen und der Eigenheiten der Lernenden,

3. **Überprüfung** der gegenwärtig angebotenen Paradigmata und Ansätze aus den verschiedenen Disziplinen der Inlandsgermanistik, den neuphilologischen Fächern im deutschsprachigen Raum und in der Türkei, dem Fach Deutsch als Fremdsprache, der Komparatistik, der Übersetzungswissenschaft und den deutschlandkundlichen Fächern. Diese Disziplinen teilen mit der Germanistik in der Türkei das Erkenntnisinteresse, die Forschungsmethoden oder deren Gegenstandsbereich.

Gegenüber der **Inlandsgermanistik** ergeben sich zwar dieselben Gegenstände, aber andere Erkenntnisinteressen und -methoden.

Hinsichtlich der **neuphilologischen Fächer** bestehen starke Affinitäten im Erkenntnisinteresse und in den Methoden, darüber hinaus enge Berührungspunkte im Bereich der sprachdidaktischen Ausbildung bzw. der Landeskunde.

Die germanistischen Fächer in der Türkei teilen mit **Deutsch als Fremdsprache** (DaF) den Standpunkt "Von außen", die Integration der beiden Gegenstandsbereiche der Inlandsgermanistik, nämlich Literatur und Sprache, sowie die sprachpraktische Orientierung des Faches. Unterschiede bestehen in der deutschsprachigen Umgebung, die das Verhältnis gesteuerten/ungesteuerten Spracherwerbs gänzlich verändert und zu anderen Schwerpunktbildungen führt.

Und sowohl bei der **Komparatistik,** als auch bei den **landeskundlich orientierten Fächern** könnten einzelne Bereiche zur Überprüfung herangezogen werden.

Leider steht man hier erst am Anfang der Forschung, und es gibt hierbei zur Zeit noch mehr Fragen als Antworten.

Am dringendsten nach einer Antwort verlangen Wissenschaftskomplexe aus dem Bereich der Sprach - und Literaturvermittlung, also in etwa Fragen wie:

- Ist die Rezeptions- und Wirkungsästhetik das literaturwissenschaftlich angemessene Paradigma für die Türkei? Läßt es sich in der von ihren Vertretern vorgeschlagenen Weise hier in der Türkei in Forschung und Lehre einsetzen?

-Wie können deutschsprachige Texte von den Lese- und Lerngewohnheiten türkischer Studenten her analysiert und interpretiert werden?

-Inwieweit ist das Paradigma der kommunikativ - pragmatischen Sprachdidaktik unter den Bedingungen der Türkei zu modifizieren?

-Welche didaktischen Konsequenzen haben neuere Forschungen zu Zweitsprach- bzw. Fremdspracherwerb für die Sprachdidaktik an den Hochschulen, z.B. die Interlanguage- versus die Kontrastiv- Hypothese?

-Welche Lehrinhalte sind offen und latent in Lehrmaterialien aus dem deutschsprachigen Raum enthalten, und wie kann man damit umgehen? Heraus käme vermutlich auch eine Antwort auf meine Titelfrage. Die germanistischen Fächer in der Türkei kämen mit einer geringen Anzahl an Paradigmen und Ansätzen aus.

Als **vierte** Prämisse bei der Selbstbestimmung einer Germanistik in der Türkei wählte ich den Begriff des **interkulturellen Lernens,** d.h. die Lehrinhalte, Lehr- und Übungsformen sollten unter Heranziehung o.g. wissenschaftlicher Überprüfung interkulturelles Lernen ermöglichen. Es bedeutet für mich nicht einfach, ein "korrektes" Bild der deutschen Sprache und Kultur zu entwerfen, bedeutet auch nicht nur einen Vergleich zwischen einer sog. türkischen und einer sog. deutschen Kultur zu schaffen bzw. zu ermöglichen, bedeutet vor allem nicht nur durch die

geistige Beschäftigung mit der Selbstdarstellung der deutschsprachigen Länder seine eigenen Interessen zu formulieren. Es scheint mir der Weg zu sein, der eigenen Kulturalität den Schein der Selbstverständlichkeit zu nehmen und die unkritische Identifikation mit ihr aufzubrechen.

Nach diesem Überblick sind vielleicht noch ein paar Worte zum Ausklang angebracht:

Es ist das Problem der Kluft zwischen interkultureller Theorie und den eigenen und fremden Widerständen gegen eine solche Praxis:

Dieser vorliegende Beitrag konnte bezeichnenderweise lediglich benennen, anregen und anreißen. Was bedeutet, daß konkrete Forschungs - und Lehrtätigkeit mit dieser Prägung meist nur Postulat sind. Kann jedoch jene Kluft nicht überbrückt werden, so diskreditieren wir unsere Absichten und halten wir ein Symposium von Traumtänzerinnen und - tänzern ab. Aber dies heißt zuallererst auch, die Bedingungen dafür zu schaffen, daß unser Anliegen machbar wird.

ANMERKUNGEN:

(1) **NEUNER, GERHARD:** Germanistikstudium an ausländischen Hochschulen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Spezialisierung, Informationen Deutsch als Fremdsprache Heft 4/1986 S. 291-304, München.

(2) **ACCARDI, SUELA:** Zum Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache, Informationen Deutsch als Fremdsprache Heft 1/1987, S. 3-28, München.

ÜBER SPRACHE UND MENSCHEN

Dr. Bernd GEORGE*

Oft wünscht man sich, man könnte auf einem hohen Berg stehen und, ohne beteiligt zu sein, die Welt in ihrem Treiben überschauen; sich aus dem täglichen Kampf herauslösen, um wieder einen freien Blick zu gewinnen. Ich möchte gerne einen solchen Versuch wagen.

Als Ausländer ist es immer riskant und schwierig, zu einer ihm fremden Kultur Stellung zu nehmen.

Von der türkischen Kultur möchte ich mir gleich zu Beginn ein Sprichwort ausleihen:

Bir dil - bir insan

İki dil - iki insan

Üç dil - üç insan

Drei Sprachen sollte jeder Mensch lernen, und mit jeder Sprache wachse der Mensch, verändere sich der Mensch; insan değişir, um es auf türkisch zu versuchen.

Gewiß, da ist das Problem der Studenten an der Universität:

Ausbildung - und dann keinen Beruf!

Gewiß, da ist das Problem der Lehrer und Doznten - ein doppeltes Problem der Auslandsgermanistik:

Einerseits die Sprache als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis, die nicht Muttersprache ist.

(*) Lektor in der Abteilung für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Fakultät der Çukurova - Universität in Adana

Andererseits die Sprache als Fremdsprache, die zu lehren und zu vermitteln ist, als "praktische" Hilfe zu Arbeit und Beruf.

Aber Sprache ist auch ein Abenteuer und ein Risiko, sie ist ein Fenster in eine andere Welt, in eine andere Mentalität. Sie kann sogar zu einem Abgrund werden, der die Menschen innerlich spaltet und zweifeln läßt an ihrer eigenen Moral und an ihren eigenen Werten.

Oder aber ein Mensch wächst gerade durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache, innerlich, in seiner Auffassung von Leben, seiner Persönlichkeit. Sprache kann ein Spiegel sein, in dem man sich erkennt, vielleicht sogar zum ersten Mal in seiner Eigenheit und Eigenart z.B. als Türke, als Deutscher, oder wie auch immer.

Allein deshalb ist es schon wert, eine Sprache zu lernen! Dieses Lernen aber muß inhaltlich sein, die Worte müssen duften wie Blumen oder stinken wie Abfall, sie müssen die Herzen schlagen und den Verstand glühen lassen. Inhalte erst machen ein Gefäß sinnvoll!

Neben der Aufgabe der Kommunikation erschließt Sprache Verständnis und Erkenntnis, sie beschreibt ebenso wie sie formt, sie ist Zeichen für, aber auch Mittel zur Erkenntnis.

Die Gestalt der Sprache, die Grammatik, die Laute, die Buchstaben sind das Gefäß; so wie ein Glas Tee, das mit "Hoş geldiniz" einem Gast zum Gruße gereicht wird; - aber wie groß ist die Enttäuschung, wenn kein Tee darin ist. Sprache ist doch mehr als "Guten Tag, Auf Wiedersehen" und "der, die, das".

Eine fremde Mentalität und Kultur, die mit der eigenen in Wettstreit tritt, da erst beginnt Lernen, die humanistische Bildung des Menschen auf dem Teststand. Wenn der Mensch spürt: Ich lerne, ich erkenne Neues, ich verändere mich; dann nimmt er leichter Anstrengung und Arbeit auf sich, den so oft erhofften "Lerneifer."

Nun gibt es aber einen gesellschaftlichen Rahmen für das Lernen - der

Staat und seine Politik. Denn die Ausbildung der Jugend unterliegt der Kontrolle durch den jeweiligen Staat. In der jüngeren Geschichte der Menschheit ist die Wissenschaft die stärkste Kraft der Entwicklung.

Die Freiheit der Forschung und Lehre ist die Voraussetzung dafür - und Freiheit bedarf verantwortlichen Handelns, wenn sie nicht gefährdet werden soll.

Warum erwähne ich diese Allgemeinplätze?

Weil inhaltliche Arbeit und humanistische Bildung eines freiheitlichen Klimas bedürfen, ohne die ängstliche Frage, ob man es wagen darf, zu sagen:

"Das Wetter ist schön" oder "Der Hahn kräht früh am Morgen."

Ja, es wäre schön, wenn es Wunder gäbe.

Der Lehrer erwartet Wunder von der Didaktik und der Methode. Aber ich denke, daß jede Methode nur so gut sein kann, wie der Lehrer, der sie anwendet.

Der Student erwartet Wunder vom Lehrer, aber ich denke, daß jeder Student nur dann erfolgreich sein wird, wenn gerade im Sprachenstudium stures Lernen ertragen wird, wie z.B. die lästigen Artikel der deutschen Sprache.

Der Maßstab aller menschlichen Werke ist immer der Mensch selber. Und Wissenschaft ist nicht mehr, aber auch nicht weniger, als ein Werkzeug in den Händen der Menschen.

Wissenschaft ist kein Selbstzweck, keine alles heilende Religion oder ein neuer Kult. Universitäten sind gewiß fruchtbare und dynamische Keimzellen jeder Gesellschaft, aber sie sollten nicht die neuen Kirchen werden, mit kulthaften Riten und hoch über den Durchschnittsmenschen thronend; oder auf der anderen Seite, die Gefahr einer rein fachspezifischen

Ausbildung mit dem Ergebnis von sogenannten "Fachidioten", die nicht in größeren Zusammenhängen über Gesellschaft und Leben zu denken gewohnt sind.

Das Recht, andere Menschen zu erziehen und zu unterrichten, die doch unbestreitbar eigenständige Individualitäten sind, ist immer schwer zu begründen. In der jüngeren Geschichte glaubt der Staat, dieses Recht zu haben, und so gibt es Schulen, Universitäten.

Der Alptraum jeden Lehrers, vor unwilligen Studenten zu stehen, hat zum Teil hierin seine Ursache. Aber neben dieser allgemeinen Problematik von Unterricht gibt es die Frage nach der Verantwortung dem Unterrichtsgegenstand gegenüber, in diesem Fall der Sprache. Sie darf zu keinem Alptraum oder Nachtgespenst für den Lerner werden, mit der Folge, daß die Fremdsprache nur sehr widerwillig angewandt und gesprochen wird - ein trauriges Schicksal für jede Sprache.

Jedes Land hat eine spezifische Art, türkisch, deutsch, englisch zu sprechen. Leider versucht man, jede Sprache zu standartisieren, zu normieren. Ich sehe in der jeweiligen spezifischen Eigenart jedoch eine große Chance für Spracherneuerung und Kreativität. So wie jeder große Dichter seine Muttersprache prägt, so können auch sogenannte Ausländer durch ihre kulturell bedingte, eigenartige Verwendung der Fremdsprache belebend und prägend zurückwirken. Sehr positiv ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, daß z.B. in England ausländische Filme grundsätzlich nur mit entsprechendem Akzent synchronisiert werden! Sehr beachtenswert!

Auch dem Lesen gegenüber gibt es eine ähnliche Verantwortung:

Ohne eine eigene innere Frage des Lesers, ohne das Bedürfnis danach, ohne Motivation ist Lesen eher zerstörerisch als produktiv. Es ist nicht wichtig, was man liest, sondern ein Buch bringt nur dann Früchte, wenn das richtige Buch zum richtigen Zeitpunkt in das Leben eines Menschen tritt.

Hier endet jede Wissenschaft, hier beginnt vielleicht sogar so etwas wie "Schicksalsfügung". Gewagt möchte ich sagen: Der Anspruch der Wissensvermittlung muß sich Einschränkungen gefallen lassen, damit Wissen, echte Bildung werden kann - eine humane Bildung auf den Menschen bezogen.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch anmerken, daß eine Leistungsdifferenzierung in z.B. "A" und "B" Gruppen als inhuman angesehen werden sollte, denn soziales Lernen sollte für jede Disziplin der Wissenschaft mitbegleitendes Lernziel sein. Methodische Konsequenzen sind wesentlich adäquater als organisatorische Fummelei.

Wo ist nun die Grenze von Lehre, Unterricht und Forschung?...

Ich denke, in der Verantwortung der Wissensvermittlung, in der Liebe zur Sprache und in der Liebe zur Literatur.

Ein wertvolles Gefäß ist schnell zerbrochen und Bücher z.B. verenden als Ausstellungsstücke zur Zierde eines verstaubten Bücherregals.

Wie leicht lehrt man an Studenten vorbei ins Blaue Nichts hinein, wie leicht forscht man am Gegenstnad der Forschung vorbei - und man betreibt nur noch so etwas wie einen Tanz um das Goldene Kalb einer zum Selbstzweck gewordenen Wissenschaft.

Deklamation ist viel, aber nicht alles.

Ich habe vorhin über Inhalte gesprochen, lassen sie mich nun bitte ein paar tastende Versuche in dieser Richtung unternehmen, unsystematisch, eher spontanen Ursprungs, da ich als deutscher in der Türkei lebe.

Mit deutschen Ohren habe ich in die Türkei hineingelauscht und vielleicht so manches falsch verstanden, wofür ich auf Verständnis hoffe.

Bei der alltäglichen Arbeit gibt es viele Gelegenheiten zur interkulturellen Begegnung, zur Fremderkenntnis durch Vergleiche.

Auf sprachlicher Ebene fällt auf, daß die türkische Sprache die Tätigkeit, das Geschehen betont z.B.

gidiyorum

WAS macht wer

Der Tätigkeit wird zugeordnet - wann - wo - wer.

Die deutsche Sprache stellt die Person, das Subjekt in den Vordergrund z.B.

Ich gehe

WER macht was

Der Person wird zugeordnet - wann - wo - was.

Ich möchte hieraus eine These ableiten: In der Türkei zählt Individualität nicht so viel wie in westlichen Ländern, türkische Menschen treten gerne in Gruppen, in Gemeinschaften auf.

Auf der philosophischen Ebene des Menschenideals, das z.B. für literarische Arbeit der Grundausgangspunkt ist, gibt es sehr tiefgreifende Unterschiede.

Das Fragen, das In - Frage - Stellen, das Überprüfen von Werten ist in westlichen Ländern so sehr Alltag geworden, daß mir dies erst im Spiegel der Türkei bewußt geworden ist. In der Türkei werden eher Antworten gegeben als Fragen gestellt, und das hat keineswegs nur mit der politischen Situation zutun. Die islamischen Länder sind sehr stark durch das strenge Regelwerk des Koran geprägt, mit Anweisungen, wie man Lebensfehltritte, Fehler in der Lebensführung, vermeiden kann, mit Antworten auf nahezu jede denkbare Lebenssituation. Der Koran bietet einen Schutz an vor der eigenen menschlichen Natur - Religion als Alltagsleben; das menschliche Ideal zu erreichen ist der wichtigste Lebenssinn, eine Vorbereitung auf das Jenseits - und der Weg dazu ist vorgezeichnet.

Dagegen hat z.B. Goethes "Wilhelm Meister" das Problem, inmitten

chaotischer Vielfalt, durch eigenes Suchen und Irren, durch das Lernen aus eigenen Fehlern, sein Ideal zu finden und zu verwirklichen; wohlgemerkt: sein ganz persönliches, individuelles, unnachahmbares Ideal - seine Bestimmung - etwas "Einmaliges, Unwiederholbares" sozusagen.

Welch unterschiedliche Lebensauffassung! - Hier die Lebensführung durch Wort und Schrift, durch das greifbare Wort Gottes, dort durch die vielleicht innere Führung, durch den eigenen Instinkt, durch die Entlassung in Freiheit der Entscheidung und des Weges.

Dort die Furcht vor und das Wissen um die Schwäche der menschlichen Natur, hier die Stärke der menschlichen Natur als Hoffnung, als Chance zur eigenen Selbstverwirklichung.

Der feste Rahmen für das Leben türkischer Menschen durch Familie, Religion, Freunde und Moral, der geringe Spielraum für abweichendes Verhalten, kontrastiert für mein Empfinden sehr positiv mit der "Unbegrenztheit" westlichen Lebens. Im Westen schrumpfen die Werte an ungehemmter Kritik, alles ist relativ, im Westen nichts Neues - kann man zusammenfassend sagen.

Die Stärke, aber auch die Schwäche des westlichen Menschen liegt in seiner analytischen Denkschulung, die Stärke des östlichen Menschen liegt in seiner geschulten Menschenkenntnis, seine Schwäche in der unkritischen Bewunderung für sinnentleerte westliche kulturelle Erscheinungen, denn Glasperlen scheinen Diamanten zu sein - sind es aber nicht. Ganze Kolonialreiche wurden schon mit Glasperlen aufgebaut.

Schön wäre es, wenn die interkulturelle Begegnung nicht zu Vorurteil und Menschenhaß führen würde, wie teilweise in Deutschland, oder zu Nachahmung von längst Überholtem, wie teilweise in der Türkei, sondern zu echten menschlichen Begegnungen, zu einer gegenseitigen Bereicherung.

Wie zu Beginn soll eine Spruchweisheit nun den Abschluß bilden: "Achten die Menschen sich selber, so achten sie gewöhnlich auch die fremde Persönlichkeit".

TEXTDIDAKTIK

Prof.Dr. Wilfried BUCH*

I

Als nach dem letzten Krieg in Westdeutschland die akademische Lehrerausbildung aufgebaut wurde-die Pädagogischen Akademien, dann Hochschulen, dann Fakultäten-, da wußte man an diesen Einrichtungen über viele Jahre hin gar nicht richtig, was man tun sollte:

- die Universitätswissenschaften einfach nachahmen?
- oder verkleinern (Didaktik als "Schmalspurwissenschaft")?
- oder umgekehrt überbieten? (Überkompensation von Minderwertigkeitskomplexen).

Zunächst fehlten ganz einfach die richtigen Menschen. Viele kamen von den alten Fakultäten, weil sie dort nicht weiterkamen, oder von den Schulen, weil sie sich dort nicht wohlfühlten: Flucht nach unten, Flucht nach oben.

Es dauerte recht lange, bis sich die Forderung durchsetzte - und noch länger, bis sie sich erfüllen ließ -, daß die Lehrkräfte an einer Pädagogischen Fakultät wissenschaftliches Studium und Schulerfahrung (Schulbewährung!) brauchen.

Mehr noch als die richtig ausgebildeten Menschen aber fehlte die richtige Einstellung, die Erkenntnis, daß der Hauptauftrag der Pädagogischen Fakultäten die Didaktik ist - und daß die wissenschaftlich betriebene Fachdidaktik der Fachwissenschaft nebengeordnet, nicht untergeordnet ist.

Erst allmählich wurde bewußt, daß es keine Schande, sondern eine Ehre ist, an einer Pädagogischen Fakultät arbeiten zu dürfen, wo man nicht nur

(*) Lehrbeauftragter in der Germanistischen Abteilung an der Philosophischen Fakultät der Universität Ankara

Theoretiker oder nur Praktiker zu sein, sondern beides zu verbinden hat - im wichtigsten Dienst, den es geben kann: im Dienst an der Jugend.

Soviel zu den Aufbaujahren der Pädagogischen Fakultäten in Westdeutschland. Ich überlasse es meinen türkischen Kollegen, ob sie darin Parallelen erkennen.

II

Didaktik hat damit zu tun, wie man das Lange kurz, das Schwierige einfach macht, ohne das Kluge dumm zu machen. Böse Zungen behaupten, die Wissenschaft arbeite umgekehrt. Aber wirkliche Wissenschaft arbeitet in dieser Hinsicht ebenso wie die Didaktik. Die Welt zu erklären, und zwar uns Menschen zu erklären, ist eine didaktische Zielsetzung.

Ich möchte vor allem meine jungen Kollegen aufrufen, sich allem unklaren, unnötig schwieriggemachten, beim besten Willen unverständlichen Gerede (Geschreibe) zu widersetzen, das sich als wissenschaftlich ausgibt. Leider gibt es auch (oder gerade) von deutscher Seite her, und auch in der Didaktik, viel Scheinwissenschaft, die sich mit einem schrecklichen "Wissenschaftschinesisch" maskiert - nach dem Motto: "Warum einfach, wenn's auch schwierig geht?!" Denn: Schwierig zu sein ist einfach. Einfach zu sein ist schwierig.

III

Zu dieser Tagung möchte ich ein kleines Beispiel dafür beitragen, wie eng Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zusammenarbeiten können, ja müssen. Diese Überlegungen hatte ich in einem Masterkurs hier in Adana entwickelt. Ich bringe sie also heute mit Dank nach Adana zurück.

Unter Literaturdidaktik versteht man allgemein die didaktische Betrachtung und Behandlung von Literatur, also etwas, das von außen an die Literatur herangetragen wird. Das ist sicher nicht falsch. Der Gast kommt von außen ins Haus. Ich möchte hier aber auf eine Didaktik hinweisen, die den Texten innewohnt, eine "textimmanente Didaktik" oder einfach "Textdidaktik". Damit meine ich nicht die sogenannte "didaktische" Literatur, die Literatur mit besonders lehrhaften Inhalten, etwa die Fabel.

Bei den Fabeln ist es ja übrigens so: Je weniger sie die Lehre selbst sagen, desto stärker wirkt sie.

Das gilt auch sonst. Eigentlich sind alle literarischen Inhalte didaktisch - am stärksten die, denen man es am wenigsten ansieht. Kinder lieben Märchen nicht nur als fantasievolle Unterhaltung, sondern auch als höchst realistische Lebenskunde, als Kunde vom verkleideten Bösen und von der Angst, von Geduld und Mut, von Liebe und möglichem Glück. Ich meine, daß sogar die so gern geschmähte Trivialliteratur ihren Lesern Belehrung bietet, und daß sie gerade deswegen so gern gelesen wird.

Ich will hier aber nicht von Inhalten, sondern von der strukturellen Didaktik reden, dle allen Texten innewohnt. Denken wir uns den Verfasser einmal als Lehrer, seinen Text als Unterricht, große Texte als Unterrichtsreihen.

Viele "mittelgroße" Texte - Märchen, Sagen, Kurzgeschichten, Vorträge - haben eine Erzählzeit von 30-60 Minuten. Die größeren Texte sind aus solchen mittelgroßen Einheiten zusammengesetzt: der Roman aus Kapiteln, das Drama aus Akten.

Kleine Texte - etwa Sprichwort, Witz, Anekdote, Fabel - kommen fast niemals allein vor, sondern nur als Beigaben zu größeren Texten.

Die normale, mittelgroße Erzählzeit entspricht der normalen Unterrichtsdauer. Das ist natürlich gar kein Wunder. Es hängt mit der normalen körperlich-nervlich-geistigen Leistungsfähigkeit der Erzähler und Hörer, der Lehrer und Schüler zusammen.

Texte haben also schon vom Umfang her einen didaktischen Zuschnitt. Dann der Titel: die Zielangabe, den Inhalt ansagend, das Ergebnis vorwegnehmend - oder gerade halb verschleiernd, neugierig machend ("Nachts schlafen die Ratten doch"). Die Einleitung oder Exposition: an Bekanntes anknüpfend, sorgfältig Schritt um Schritt heranführend, "vorentlastend" -oder gerade der "offene Anfang". Auch Unterricht kann so anfangen.- Die Gliederung des Textes und des Unterrichts, die Steigerung, Spannung, Retardation, der Höhepunkt, die Lösung - oder auch nicht. Auch Unterricht darf einen "offenen Schluß" haben.

Ein großer Meister der Textdidaktik, gerade auch des "offenen Schlußes", der nicht gesagten und daher besonders wirkungsvollen Lehre ist ja Bert Brecht. ("Der Schneider von Ulm", "1-2-3-4").

Ich kann das wegen der kurzen Zeit nicht weiter ausführen. Es reicht bis in die Feinstruktur hinein. Es ist sehr lehrreich und spannend, den Fortgang eines Textes als "Kameraführung" zu verfolgen *("Über seine Schulter sah der Alte auf den Mann: Flickjoppe - keine Schuh' - und die Stirne eine einzige Falte"*. Und dann die abstrakte Erkenntnis: *"Ach, kein Sieger trat da auf ihn zu")*. Das ist Didaktik im Detail - und da sitzt ja bekanntlich der liebe Gott. Und der krumme Teufel.

Wem diese Gedanken fremd vorkommen, sollte z.B. an einen guten Dedektivroman denken, der uns stundenlang, bis zum Ende, bis zum Morgengrauen in atemloser Spannug hält. Ach, wenn wir Lehrer das doch auch könnten! Aber wie schafft der Autor das eigentlich? Könnte man das nicht von ihm lernen? Man könnte. Man sollte. Man wird.

Ja, der Dedektivroman! Aber die Wirklichkeit, die Welt, das Leben, die Sprache, von denen wir unterrichten, sind nicht weniger aufregend als ein Detektivroman. Wem das so vorkommt, der ist selber schuld.

IV

Die Didaktik kann von der Literatur noch sehr viel lernen. Die Didaktik der Texte ist unendlich viel reicher, lebendiger, listiger, lustiger als unsere Lehrerdidaktik. Und umgekehrt kann die Literaturwissenschaft noch viel von der Didaktik lernen: für die Analyse von Texten, aber auch für ihre Bewertung. Mit didaktischen Kriterien kann man oft einen Text viel treffender und besser begründbar beurteilen als nach inhaltlichen oder gar nach ideologischen Gesichtspunkten. Heinrich Bölls Satire **"Dr. Murkes Gesammeltes Schweigen"** hat einen großartigen Einfall und Anfang, aber dann wuchert sie aus, kann kein Ende finden - wie manche Lehrer. Und Vortragende.

Darum will ich lieber Schluß machen. Fachwissenschaft und Fachdidaktik brauchen, ergänzen einander. Eigentlich sind sie gar nicht zu trennen - schon gar nicht nach ihrem Rang. Sie müssen zusammenarbeiten. Das

können sie am besten an den Pädagogischen Fakultäten. Solange sie diese Zusammenarbeit noch nicht leisten, sollten sie ein schlechtes Gewissen haben. Leisten sie sie, dann dürfen sie sehr stolz sein.

Da ist noch viel zu tun. Ich weiß, daß die Pädagogische Fakultät in Adana auch in dieser Hinsicht besonders weit vorangekommen ist. Und wir wissen alle, wem das vor allem zu verdanken ist. Lieber Vural Bey, liebe Kollegen in Adana: Ich möchte Sie dabei ermutigen, auf diesem Weg weiterzugehen und die anderen Pädagogischen Fakultäten der Türkei auf diesem Weg zu führen.

Ein Land kann nur stolz auf seine Jugend sein, wenn es auch stolz auf seine Lehrer sein kann - und auf die Lehrer der Lehrer.

PROBLEME DES FACHES "METHODIK UND DIDAKTIK DAF" IN DER TÜRKEI

Dr. Katja HALM*

0. Eingrenzung der Fragestellung

0.1. Probleme der Lehreraus - und weiterbildung

Ich möchte im folgenden die Probleme von Methodik und Didaktik insoweit betrachten, als es sich um Probleme der Lehreraus - und weiterbildung handelt. Unter diesem Aspekt kann man die Probleme des Faches "Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache (MuD-DaF) unterteilen in die Bereiche

1. Schule und 2. Universität

1. An den Schulen ist zu fragen nach

-theoretischem Kenntnisstand der Lehrer und

-tatsächlich stattfindender Praxis des Deutschunterrichts

2. Die Situation an der Universität umfaßt den Stand der

-Rezeption der modernen Theorie-Konzepte

-Entwicklung eigener, situationsadäquater Konzepte, auf der Basis der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion

-Vermittlung der theoretischen Konzepte, d.h. der universitären Unterrichtspraxis.

0.2. Zum Konzept von Methodik und Didaktik

Ich gehe davon aus, daß der Fremdsprachenunterricht in der Türkei sowohl

(*) Lehrbeauftragte an der Germanistischen Abteilung der Gazi Universität

an der Schule als auch an der Hochschule an einem modernen Konzept von Methodik und Didaktik ausgerichtet werden soll.

Ich verstehe darunter das Konzept des kommunikativ/induktiven Fremdsprachenunterrichts.

Dabei verstehe ich -kurz gefaßt- unter

-kommunikativ:

a. Der Lehrer akzeptiert die Schüler als Dialogpartner und gestaltet seinen Unterricht entsprechend in einer Weise, daß der Dialog L-S sowie S-S möglich ist und gefördert wird.

b. Der Lehrer versteht "Sprache" als ein Kommunikationsmittel und sieht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin, den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, die zu lernende Fremdsprache kommunikativ (mündlich und schriftlich) verwenden zu können.

-induktiv:

Der Lehrer gestaltet den von ihm zu initiierenden Lernprozeß der Schüler so, daß sie sich die zu lernende Sprache durch möglichst viel und möglichst selbstbestimmte Eigenaktivität verstehend aneignen können.

1. Zur Situation an der Schule

1.1. Kenntnisstand der Lehrer

Ich würde die Situation so einschätzen, daß bei den meisten Lehrern kaum bis gar keine Kenntnisse der modernen Fremdsprachendidaktik zu erwarten sind.

Als Ausnahme würde ich ansehen:

a. Lehrer, die an Fortbildungsmaßnahmen des Deutschen Kulturinstituts teilgenommen haben.

b. Lehrer, die zufällig im Verlauf ihres Studiums zu einer bestimmten Zeit an einer bestimmten Universität bei einem bestimmten Lehrer etwas über moderne Methodik und Didaktik gehört haben. Diese etwas merkwürdige Formulierung entspricht meiner Einschätzung, daß es bislang eine kontinuierliche, relativ einheitliche Vermittlung von Methodik und Didaktik auf einem jeweils aktuellen Stand, will sagen über einen längeren Zeitraum an allen oder doch den meisten, (auch) lehrerausbildenden Germanistikabteilungen der Universitäten nicht gab. (Zeitweise war es ja auch Absolventen der Edebiyat-Abteilungen möglich, ganz ohne pädagogische Zusatzausbildung Lehrer zu werden).

M.E. ist es also schon mit dem theoretischen Kenntnisstand der Lehrer schlecht bestellt. Die Unterrichtspraxis jedoch dürfte noch problematischer sein.

Denn hier kommen erschwerend hinzu

- einmal die schlechten Arbeitsbedingungen an den meisten Schulen,
- zum andern, daß auch die Lehrer, die sich theoretische Kenntnisse erworben haben, häufig nicht dazugelernt haben, diese Kenntnisse auch praktisch umzusetzen.

Wir können also festhalten, daß die theoretische und praxisorientierte Ausbildung der meisten Deutschlehrer an den Schulen mangelhaft sein dürfte.

Bei dieser Einschätzung befinde ich mich in voller Übereinstimmung mit dem Erziehungsminister, Herrn Hasan Celal Güzel, der als Resultat der Praxis des Fremdsprachenunterrichts feststellt (ich referiere aus TDN, 3./4. September 1988, S. 7), daß 99 % der türkischen Schüler, nämlich die, die die staatlichen Schulen besuchen, in sechs Jahren nichts gelernt haben. Er führt das zurück auf die schlechten Arbeitsbedingungen, die unzureichenden Methoden und die schlechten Sprachkenntnisse der Lehrer (wobei er den Lehrern aus ihrer Unzulänglichkeit keinen Vorwurf macht, da sie das Produkt des unzureichenden Ausbildungssystems sind).

1.2. Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von seiten des Ministeriums

Um diese Situation zu verbesseren, sollen einmal die Arbeitsbedingungen dadurch erleichtert werden, daß der Fremdsprachenunterricht als Wahlfach angeboten wird. Damit sollen kleinere Klassen mit motivierteren S erreicht werden. (Was allerdings bei Deutsch und Französisch eher dazu zu führen scheint, daß es gar keine Klassen mehr gibt.) Zum andern plant Herr Güzel ein intensives Fortbildungsprogramm für die Lehrer.

1.3. Fernstudienprojekt von Goethe - Institut und anderen Institutionen

1.3.1. Überblick

Genau an dieser Stelle setzt auch ein in Deutschland geplantes Fortbildungsprojekt an. Einige von Ihnen kennen dieses Projekt schon oder sind sogar damit befaßt, wie z.B. die Kollegen von der Istanbul Universität. Die meisten von Ihnen dürften jedoch noch nicht ausführlich darüber informiert sein. Da ich es im Zusammenhang mit der Methodik-und-Didaktik-Diskussion v.a. wegen seiner methodischen Konzeption sehr wichtig finde, möchte ich dieses Projekt hier in den Teilen, die sich auf die Fortbildung der Deutschlehrer an den Schulen beziehen, vorstellen.

Das Ganze heißt "Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache".

Es wird mit Unterstützung von anderen Institutionen getragen vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) an der Universität Tübingen, von der Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Germanistik und vom Goethe-Institut München.

Das Projekt ist sehr umfassend:Es wendet sich sowohl an Studenten und Dozenten der Fächer Germanistik und DaF an den Hochschulen als auch an schon praktisch tätige Deutschlehrer an den Schulen, die sich weiterbilden wollen.

Es soll einerseits in vielen verschiedenen Ländern der Welt eingesetzt werden, andererseits wird es aber jeweils für die regionalen Bedürfnisse eines Landes entwickelt. Das erste Land, für das es überhaupt entwickelt wird, und in welchem es damit auch eine Polit-Funktion erhält, ist die Türkei.

1.3.2. Lehrerfortbildungsteil des Projekts

Dem hier vorzustellenden Bereich "Deutschlehrerfortbildung" widmen sich die beiden Institutionen DIFF und Goethe-Institut.

Diese erstellen in enger Zusammenarbeit eine Serie von Studienbriefen, die als Selbstlernmaterialien an interessierte Lehrer verschickt werden.

Hier muß nun noch auf ein anderes Problem eingegangen werden: In der oben zitierten Einschätzung von Herrn Güzel wurde dieser wunde Punkt angesprochen: die schlechten Sprachkenntnisse der Lehrer. M.E. ist es nicht möglich, in einer methodisch-didaktischen Fortbildung zugleich die Sprachkenntnisse "mitzuliefern", die gerade für einen kommunikativ orientierten Unterricht unabdingbare Voraussetzung sind.

Ich möchte dies ganz hart formulieren: Lehrer, die nicht genug Deutschkenntnisse haben, um die deutsche Sprache angstfrei schriftlich und mündlich kommunikativ verwenden zu können, solche Lehrer können keinen guten Deutschunterricht machen, nämlich einen Deutschunterricht, in dem die Schüler ihrerseits lernen, die deutsche Sprache in verschiedenen kommunikativen Situationen angemessen zu verwenden.

Entsprechend sind auch die Studienmaterialien bewußt auf eine bestimmte Zielgruppe beschränkt: nämlich auf die Lehrer, die die sprachlichen Voraussetzungen für Verständnis und Bearbeitung der Materialien mitbringen.

Unter dieser Bedingung sind die folgenden Erläuterungen zur Konzeption des Fernstudienprojekts zu sehen:

Für die Zeit der Pilot-Phase, ca. 2 Jahre, gibt es regionale Projektgruppen in Ankara, Izmir und Istanbul, die die entwickelten Materialien erproben und gleichzeitig eigene Materialien beisteuern. In diesen Projektgruppen arbeiten vorwiegend Lehrer, sowie andere, in die Schulpraxis eingebundene Personen mit. Es soll also eine ständige Rückkoppelung zwischen Herstellern und Benutzern der Studienmaterialien geben. Außerdem werden die ersten Fassungen der Studienbriefe an fortbildungswillige Lehrer verschickt, die durch Teilnahme an regionalen Treffen und Einschicken von Lösungen zu Kontrollaufgaben ebenfalls Rückmeldung zur Akzeptanz der Materialien geben.

1.3.3. Themen der Studienbriefe

Inhaltlich sind folgende Themen vorgesehen:

-Als Grundlage dient ein erstes Heft zum Thema "Arbeit mit Lehrwerklektionen". Dieses Heft ist als generelle Einführung in die Didaktik und Methodik desDaF-Unterrichts sowie in die Arbeit mit den Studienmaterialien konzipiert.

-Darauf folgen weitere Basishefte zu "Leseverstehen", "Grammatik im Unterricht" und "Landeskunde",

-schließlich Hefte zu Einzelbereichen, wie "Wortschatzarbeit", "Testen", "Video im Unterricht" und "Fachsprachen".

1.3.4. Methodisches Konzept

Die Studienmaterialien sind strikt induktiv konzipiert. D.h., sie wollen die damit arbeitenden Lehrer praktisch "bei der Hand" nehmen und sie Schritt für Schritt über Aufgaben- und Fragestellungen, Aufgreifen des Vorwissens, Bezug auf praktische Erfahrungen und Probleme zu möglichst selbstgefundenen Erkenntnissen und Einsichten führen.

Diese Erkenntnisse sollen dann in einem zweiten, eher theoretisch ausgerichteten Teil verallgemeinert werden.

Ein dritter Teil dient schließlich der Anwendung des theoretisch und praktisch erworbenen neuen Wissens in Unterrichtsentwürfen, die konkret auf die spezielle Situation der Lernenden ausgerichtet sind.

Es handelt sich also um den methodischen Dreischritt:

-Selbsterfahrung

-Systematisierung

-regionalspezifische Unterrichtsentwürfe.

1.3.5. Beispiel: Studienbrief "Leseverstehen"

Am Beispiel des Studienbriefs, den ich selbst zum Thema "Leseverstehen" erstelle, sei dies noch einmal verdeutlicht:

Der Studienbrief ist in einzelne "Bausteine" aufgeteilt:

-Die Bausteine a/b dienen dem Lernen durch Selbsterfahrung:

Der Lernprozeß soll so weit wie möglich mit eigenen, schon gemachten Erfahrungen als Lehrer, sowie mit neuen, durch das Studienmaterial initiierten Lern- und Lehrerfahrungen gekoppelt sein, indem von den Lernenden immer wieder aktive Teilnahme, praktische Versuche und Erprobungen sowie kritische Reflexion realer Unterrichtspraxis gefordert werden.

-Dabei dient Baustein a der allgemeinen Einführung:

Die Studierenden sollen unterscheiden lernen zwischen Lesen und Vorlesen, sollen Texte und Textsorten bestimmen, und die Notwendigkeit einer je spezifischen Bearbeitung erkennen. Dazu wird ihnen eine exemplarische Unterrichtseinheit zumLeseverstehen vorgeführt, die sie selbst durcharbeiten sollen, um eigene Lernerfahrungen mit der kommunikativ-induktiven Methode beim Sprachunterricht zu machen.

Diese Erfahrung sollen sie dann reflektieren, anschließend überlegen, wie derselbe Unterricht für eine Schulklasse umzusetzen wäre. Es schließen sich Überlegungen zur Gestaltung von Unterrichtsplänen, zum Aufbau des Unterrichts in einzelnen Phasen an.

Ausführlich werden die Besonderheiten jeder einzelnen Phase - ihre Funktionen, der Einsatz angemessener, effektiver Übungsformen, lernzielorientiertes Lehrerverhalten - an verschiedenen Textbeispielen herausgearbeitet.

Schrittweise sollen die Studierenden einzelne Phasen zu Beispieltexten selbst planen und schließlich eine ganze Unterrichtseinheit.

Ihre eigenen Lösungen können sie jeweils mit Beispiellösungen (die sie erst nachträglich ansehen sollen) vergleichen.

-Baustein b vertieft ausgewählte Punkte im Detail und verfährt dabei methodisch wie Baustein a.

-Baustein c besteht aus einem systematisierenden Teil, der -zunächst in ebenfalls noch dialogischer Form- die theoretischen Begründungen für die vorher ausgearbeiteten unterrichtspraktischen Elemente entwickelt.

Daran anschließend erst erfolgt eine zusammenfassende theoretisch - begründende Darstellung der modernen Fremdsprachendidaktik zum Leseverstehen, sowie eine kommentierende Übersicht über die relevante Literatur und ein Reader mit ausgewählten Texten.

-Baustein d enthält Aufgaben zur Anwendung des in den vorherigen Teilen Gelernten. V.a. sollen zu verschiedenartigen Texten vollständige Unterrichseinheiten ausgearbeitet werden.

In den Lösungen werden verschiedene mögliche Varianten dazu angeboten, die zum Teil von den regionalen Projektgruppen übernommen werden sollen.

1.4. Hauptproblem der Lehreraus - und fortbildung in der Türkei

Methodisch in der gleichen Weise verfahre ich im Unterricht an der Universität: viele Aufgaben und Textbeispiele stammen auch aus diesem Unterricht.

Das Wesentliche und Wichtige an dieser methodischen Konzeption ist nun, daß die zu vermittelnden methodisch-didaktischen Inhalte gleichzeitig die *Art* der Vermittlung bestimmen, d.h. bei der Vermittlung selbst verwendet werden. Und das bedeutet, da es sich um eine kommunikativ-induktive Methode handelt, daß das neue Wissen nicht bloß theoretisch, sondern auf der Basis praktischer Erfahrung und Erprobung, konkret durchzuführender Übungen und praxisbezogener Fragestellungen durch aktive Beteiligung der Lernenden erworben wird.

Und genau an diesem Punkt sehe ich das Hauptproblem für die Lehreraus-und fortbildung in der Türkei:

Wo werden die Lehrer ausgebildet? - An der Universität. Und zwar *nur* an der Universität. Im Gegensatz z.B. zur Lehrerausbildung in der BRD, wo die Lehrerstudenten nach dem ersten Staatsexamen, das das Universitätsstudium abschließt, ein 1 1/2-jähriges Referendariat machen müssen, d.h. Hospitation und eigener Unterricht an einer Schule, sowie begleitender theoretischer Unterricht mit dem abschließenden, unterrichtspraktisch orientierten 2. Staatsexamen.

Wo wird wohl die von Herrn Güzel geplante Lehrer-Fortbildung stattfinden? - Vermutlich ebenfalls an der Universität.

Wie aber kann man *unterrichtspraktisch* ausbilden unter den gegebenen Bedingungen an der Universität, d.h. ohne die Möglichkeit zur Unterrichtspraxis?

Und *wer* kann das?

2. Die Situation an den Universitäten

2.1. Verhältnis von Theorie und Praxis im MuD-Unterricht

Ich habe nämlich den Eindruck, daß zwar moderne DaF-Methodik und Didaktik gelehrt wird, daß dabei aber häufig die Elemente der *Selbsterfahrung, praktischen Umsetzung und aktiven Beteiligung der Lernenden* zu kurz kommen.

Ich kann nicht genau einschätzen, inwieweit die theoretischen Konzepte der modernen Fremdsprachendidaktik inzwischen "flächendeckend" und kontinuierlich an den Eğitim-Abteilungen gelehrt werden (sicher bin ich nur, daß sie im Nebenfach Pädagogik häufig nicht gelehrt werden). Ich halte dies aber auf jeden Fall für das geringere Problem. Es gibt ja inzwischen genügend Bücher, in denen man die Theorie nachlesen und anschließend weitergeben kann.

Was aber nicht so einfach ist, ist einerseits die Umsetzung dieser theoretischen Erkenntnisse in der eigenen Unterrichtspraxis und v.a. ihre Vermittlung solcher Art, daß die Studenten in die Lage versetzt werden, sich ihrerseits unterrichtspraktische Fertigkeiten zu erwerben.

Dieses Problem hat wiederum zwei Seiten: nämlich

-zum einen die durch das bisherige Erziehungs- und Ausbildungssystem bedingte geringe Möglichkeit für die Dozenten, praktische Erfahrungen mit einer induktiv-kommunikativen Lehrmethode zu machen, sich also entsprechende unterrichtspraktische Fertigkeiten selbst zu erwerben,

-zum andern die durch dasselbe System bedingten Lernerfahrungen der Studenten, die ein ungeheuer resistentes Hindernis für die praktische Aneignung kommunikativer Lehrfertigkeiten bilden.

-Erschwerend kommt als drittes der generelle, schon erwähnte Mangel des Ausbildungssystem hinzu: daß eine Universität eben keine Schule ist, und deshalb die Möglichkeit unterrichtspraktischer Erfahrungen nicht

bieten kann - was aber eine wesentliche Voraussetzung für eine effektive Lehrerausbildung ist.

Die Frage, die sich also für den Unterricht "Methodik und Didaktik DaF" an den Universitäten stellt ist:

-Wie muß der Unterricht gestaltet werden, damit die Studenten trotz der ungünstigen Bedingungen möglichst angemessene und ausreichende Lehrfertigkeiten für die Durchführung eines kommunikativ-induktiven Deutschunterrichts in der Schule erwerben können?

2.2. Anwendung des kommunikativ-induktiven Konzepts

M.E. sollte der MuD-Unterricht an der Universität nach demselben methodischen Konzept verfahren, das auch den Studienbriefen zugrundeliegt.

2.2.1. Ausbildungsbedingungen

Zunächst zur Ausbildungssituation der Deutschlehrerstudenten:

Bislang wurden in den dritten Klassen 4 und in den 4. Klassen im ersten Semester drei Wochenstunden MuD- unterrichtet, daran schloß sich ein 4-wöchiges Schulpraktikum im 2. Semester an. Nun erhalten die 3. Klassen 5 Wochenstunden MuD-Unterricht, dafür findet im 4. Jahr nur noch praktische Ausbildung in Form eines ganzjährigen Schulpraktikums statt.

Dabei gibt es Anlaufschwierigkeiten. Der Gazi - Universität wurden z.B. bislang noch keine Schulen zugewiesen. Zwei Nachmittage sind freigehalten, an denen die Studenten hoffentlich passende Schulstunden für ihre Hospitationen finden werden. Bislang aber wird immer noch gewartet.

Der MuD-Unterricht ist unterteilt in 2 Stunden "özel öğretim metodu" und 3 Stunden "Almanca öğretim metodu", was immer sich die Planer dabei gedacht haben mögen.

2.2.2. Konzept meines eigenen MuD-Unterrichts

Ich mache daraus einen mehr theoretisch ausgerichteten Teil "allgemeine Fremdsprachendidaktik" und einen stärker unterrichtspraktisch ausgerichteten Teil MuD-DaF, wobei beide zwar methodisch, aber nicht fein säuberlich in verschiedene Unterrichtsblöcke zu trennen sind.

Meine Jahresplanung für den MuD-Unterricht sieht folgendermaßen aus: Es werden nacheinander die drei Teile "Leseverstehen", "Hörverstehen" und "Grammatikvermittlung" behandelt.

Methodisch verfahre ich nach demselben Konzept, wie ich es am Beispiel der Studienbriefe gezeigt habe:

Dazu versuche ich zunächst die Vorerfahrungen der Studenten mit Fremdsprachenunterricht und deren Verarbeitungen zu sammeln, zu systematisieren und daraus erste Forderungen an einen guten Fremdsprachenunterricht und an Lehrerverhalten abzuleiten.

Danach wird der Lernprozeß in stetem Wechselspiel von Lehrerfragen/ Schülerantworten, praktischen Aufgabenstellungen/Lösungsversuchen, Einbringen von Materialien/Bearbeitung der Materialien, Selbsterfahrungs - Deutschunterricht/Reflexion der Selbsterfahrung,

Systematisierung der Erkenntnisse/Theoriebildung/Theorievermittlung in Gang gesetzt.

Zur Lernkontrolle dienen Unterrichtsentwürfe, die die Studenten zunächst in Einzelschritten und später immer umfangreicher erstellen sollen, (die auch benotet werden und in die Prüfungsergebnisse eingehen). Alle fertigen Unterrichtseinheiten werden gesammelt in der Hoffnung, daß sie im späteren Unterricht während des Schulpraktikums erprobt werden können.

2.2.3. Praxisbezug des MuD-Unterrichts

Ein wesentliches Problem beim universitären Unterricht ist die fehlende

Praxis. Die Studenten können gar nicht realisieren, was ihnen an Lehrfertigkeiten alles fehlt, wie viele Planungsdetails, Einzelschritte, Lehrerverhaltenselemente eigentlich nötig sind, um einen Plan in konkrete Unterrichtspraxis umzusetzen.

Um wenigstens ansatzweise auf unterrichtspraktische Elemente zurückgreifen zu können, habe ich 4 Erfahrungsbereiche eingeführt:

1. Ich mache mit den Studenten (als S) exemplarischen Deutschunterricht

2. Ich zeige Videos mit Unterrichtsbeispielen.

3. Die Studenten simulieren Unterricht in der eigenen Klasse, indem sie versuchen, die von ihnen vorher geplanten Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichts- Teile in der Lehrerrolle umzusetzen. Dabei ist klar, daß keine authentische Situation hergestellt werden kann. Andererseits üben sich die Studenten wenigstens ansatzweise in der Lehrerrolle, um erste Erfahrungen damit zu machen, wie schwer es z.B. sein kann, Schüler zu aktivieren, genaue Arbeitsanweisungen zu geben, die richtigen Fragen zu stellen usw.

4. Wenn die Studenten vollständige Unterrichtseinheiten ausgearbeitet haben (in Gruppen), machen sie damit Unterricht in einer ersten (Uni-) Klasse. Dabei können sie selbst entscheiden, wer aus der Gruppe jeweils Lehrer sein soll.

Ausgangspunkt des Unterrichts sind also immer praxisorientierte Elemente, die eine *Erfahrungsgrundlage* schaffen, entweder

-als Beispiele, die ich einführe,

-oder als unterrichtspraktische Aufgabenstellungen, die von den S eigene produktive Versuche verlangen.

An die von mir eingeführten Beispiele schließen sich Reflexionen an, die

zu eigenen Versuchen der S führen; die Lösungsergebnisse der S werden jeweils besprochen, verglichen und mit Lösungsbeispielen von mir konfrontiert.

Theoretische Elemente, wie z.B. Begriffsdefinitionen, Modelle zur Unterrichtsplanung, methodische Prinzipien, didaktische Überlegungen, kurz das gesamte Theorie-Konzept, das dem von mir vermittelten kommunikativ-induktiven Model zugrundeliegt, werden niemals abstrakt, als auswendig zu lernende Formeln vermittelt, sondern immer nur als aus den praktischen Versuchen und konkreten eigenen Lernerfahrungen resultierende Schlußfolgerungen, die die S weitestgehend selbst ziehen sollen.

Ich stelle immer wieder fest, wie schwer, ja nahezu unmöglich es ist, den Studenten die Notwendigkeit einzelner Planungsschritte verständlich zu machen. Erst wenn sie selbst durch praktische Versuche erfahren haben, was von ihren Unterrichtsvorbereitungen realiter nicht klappt, v.a. auch, was alles *fehlt,* auf wieviele Dinge ein Lehrer achten muß, sind entsprechende Einsichten zu vermitteln.

Besonders auch unter diesem Aspekt sehe ich einen großen Mangel des Schul-Praktikums sowohl nach dem alten als auch nach dem neuen Modell darin, daß die dabei gewonnenen Erfahrungen nicht mehr in einem anschließenden oder begleitenden MuD-Unterricht reflektiert und systematisiert werden können. Um so wichtiger ist es, schon davor so viel wie möglich unterrichtspraktische Erfahrung in den Unterricht der 3. Klassen einzubeziehen.

3. SCHLUSS

3.1. Zusammenfassung

Das Hauptproblem der Lehreraus - und Fortbildung für DaF in der Türkei liegt in der bislang so gut wie nicht vorhandenen *unterichtspraktischen* Ausrichtung.

Durch fehlende Praxis wird die Vermittlung jeder MuD- erschwert, in besonderer Weise gilt dies jedoch für die Vermittlung der kommunikativ-induktiven Methode. Zum einen, weil diese Methode per se praxisorientiert und situationsspezifisch einzusetzen ist, also auch entsprechend gelehrt werden muß, zum andern, weil sie für die Türkei neu ist, mithin die Lernenden im allgemeinen nicht auf eigene Erfahrungen mit dieser Methode zurückgreifen können. Auch die Lehrenden haben aus denselben Gründen Schwierigkeiten: Sie können sich das theoretische Wissen für diese Methode zwar aus Büchern aneignen, aber es fehlt an Erfahrung und Erfahrungsmöglichkeiten in der Verwendung dieser Methode, so daß sie auch in der eigenen universitären Unterrichtspraxis, gerade auch im MuD-Unterricht selbst, wenig oder nicht ausreichend umgesetzt wird.

3.2. Lösungsvorschläge

Als Forderung für eine Verbesserung heißt das: Für den MuD-Unterricht im Fremdsprachenbereich, also für die Lehreraus-und Weiterbildung müssen Praxisfelder erschlossen werden:

Als kurzfristige Lösungswege, die die Dozenten selbst unmittelbar einschlagen können, sehe ich folgende Möglichkeiten:

-die Dozenten selbst müssen versuchen, so viele unterrichtspraktische Elemente wie möglich in den MuD-Unterricht mit einzubeziehen,

-sie sollten für einen möglichst umfassenden Erfahrungsaustausch sorgen, indem sie sich gegenseitig über ihre Unterrichtskonzepte informieren und diese diskutieren,

-hilfreich dafür wären regelmäßige Treffen, die Diskussion und Erfahrungsaustausch sehr erleichtern würden. Es müßte versucht werden, ob nicht die Deutschen Kulturinstitute ein solches Forum zur Verfügung stellen könnten. Auch an den einzelnen Universitäten sollte man versuchen, Tagungen zu organisieren.

Als längerfristige Maßnahmen, die z.T. von den zuständigen politischen Entscheidungsinstanzen initiiert werden müßten, stelle ich folgendes zur Diskussion:

-Für die Universitätsdozenten, die Methodik und Didaktik unterrichten, müssen unterrichtspraktisch orientierte Fortbildungskurse angeboten werden.

-die Universität sollte integrierte schulpraktische Bereiche entwickeln, z.B. Versuchsschulen,

-die Lehrerrausbildung müßte zweiphasig erfolgen, d.h. es müßte eine Art Referendariat geschaffen werden,

-die Lehrerfortbildung dürfte nicht ausschließlich an der Universität oder in anderen praxisfreien Räumen stattfinden, sondern müßte in irgendeiner Weise in die Schulpraxis eingebunden bleiben.

Bibliographie

Achtenhagen, F.: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Weinheim usw. 1973.

Appel, J. u.a.: Progression im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1983

Bludau,M.u.a.: Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 31/3, 1978, S. 142-165

Christ, H./Piepho, H.E. (Hg.): Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Limburg 1976.

Dietrich, J.: Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Kronberg/Taunus 1974.

Edelhoff, Ch.: Authentizität im Fremdsprachenunterricht. in: ders. (Hg.): Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht, München 1985, S. 7-30.

ders.: Kommunikative Lernziele im Fremdsprachenunterricht. in: Pariser Werkstattgespräche 1979, München, Goethe Institut.

Gerichhaus, J./Seel P.C. (Hg.): Sprachpolitik als Bildungspolitik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe - Instituts, München 1985.

dies.:Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts, München 1986.

dies.: Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts, München 1987.

Heuer, H. u.a. (Hg.): Dortmunder Diskussionen zur Fremdsprachendidaktik, Dortmund 1979.

Hunfeld, H.: Neue Perspektiven der Fremdprachendidaktik, Kronberg/Taunus 1977

Ilkhan, I.: Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts für Türken im Sekundärbereich, Konya 1987.

Knapp-Potthoff, A./Knapp K.: Fremdsprachenlernen und - lehren, Stuttgart usw. 1982.

Meyer, M. (Hg.): Fremdprachenunterricht in der Sekundarstufe II, Königsberg/Taunus 1980.

Müller, B-D./Neuner, G.(Hg.): Praxisprobleme im Sprachunterricht, München 1984.

Müller, B.-D. (Hg.) Textarbeit, Sachtexte, München 1985

Neuner, G. u.a.: Deutsch aktiv. Lehrerheft 1 ff, Berlin usw. 1979 ff.

ders. u.a.: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin usw. 1981

ders./Steffen G.: Themen - und textorientiertes Arbeiten. Anregungen zu einer offeneren Gestaltung des DaF-Unterrichts.
in: DIFF: Pilotprojekt: Deutsch als Fremdsprache. Fortbildung ausländischer Deutschlehrer, Studieneinheit 5, Tübingen 1986.

Nickel, G. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart 1978.

Pelz, M.: Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1977.

Piepho, H.-E.: Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen, Heidelberg 1980.

ders.: Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht.
in.: Edelhoff, Chr. (Hg.): Authentische Texte im Deutschunterricht, München 1985, S. 21-42.

Strauss, D.: Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, Berlin usw. 1984.

PROTOKOLL DES SYMPOSIUMS VOM 16. BIS 18.11.88 IN ADANA PROTOKOLLANTEN SYLVIA ZINZADE/WALTER MENZLER

16.11.88

Prof. Dr. Vural Ülkü ergänzte in der Nachmittagsdiskussion zunächst einen Vortrag vom Vormittag.

Prof. Dr. Vural Ülkü betonte auch, es gäbe sehr viele Absolventen, die noch keine Arbeitsstelle gefunden hätten, weil das Erziehungsministerium über einen niedrigen Personaletat verfüge, und man lasse trotzdem jedes Jahr 800 bis 900 Studenten absolvieren, obwohl man wisse, daß sie keine Aussicht auf eine Arbeitsstelle hätten.

Nach Äußerung von Prof. Dr. Vural Ülkü bräuchte man heute eigentlich 300 Lehrkräfte und verfüge zur Zeit nur über fast 40. Dieses Defizit werde von Lehrbeauftragten ausgeglichen, die selbst kein Lizensdiplom hätten.

Einige andere Kollegen und er hätten vorgeschlagen, daß manche Universitäten (wie die Ankara-Universität, die Hacettepe-Universität und die Gazi-Universität), sich ausschließlich mit dem Magisterstudium und der Promotion zu beschäftigen, weil das Studium an einigen Universitäten unter sehr schwierigen Bedingungen weitergeführt werde. Dieser Vorschlag sei aber ignoriert worden.

Ein Student fragte, ob die Unterschiede zwischen den Philologien und den sprachdidaktischen Abteilungen nicht zu einer Unvollkommenheit des Studiums führten. Prof. Dr. Vural Ülkü erläuterte daraufhin, daß es zwischen diesen Abteilungen keinen Unterschied geben müsse, und daß es besser wäre, von einer 90-prozentigen Übereinstimmung zu sprechen.

Als Grund der Erfolglosigkeit im Studium führte eine Magisterstudentin die Methoden, die Bücher und die Lehrkräfte an, die sie als "Despoten" bezeichnete. Prof. Dr. Gürsel Aytaç, Prof. Dr. Vural Ülkü und Prof. Dr. Selçuk Ünlü akzeptierten diese Meinung nicht und entgegneten, vor allem

Ilkhan, I.: Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts für Türken im Sekundärbereich, Konya 1987.

Knapp-Potthoff, A./Knapp K.: Fremdsprachenlernen und - lehren, Stuttgart usw. 1982.

Meyer, M. (Hg.): Fremdprachenunterricht in der Sekundarstufe II, Königsberg/Taunus 1980.

Müller, B-D./Neuner, G.(Hg.): Praxisprobleme im Sprachunterricht, München 1984.

Müller, B.-D. (Hg.) Textarbeit, Sachtexte, München 1985

Neuner, G. u.a.: Deutsch aktiv. Lehrerheft 1 ff, Berlin usw. 1979 ff.

ders. u.a.: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin usw. 1981

ders./Steffen G.: Themen - und textorientiertes Arbeiten. Anregungen zu einer offeneren Gestaltung des DaF-Unterrichts.
in: DIFF: Pilotprojekt: Deutsch als Fremdsprache. Fortbildung ausländischer Deutschlehrer, Studieneinheit 5, Tübingen 1986.

Nickel, G. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart 1978.

Pelz, M.: Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1977.

Piepho, H.-E.: Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen, Heidelberg 1980.

ders.: Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht.
in.: Edelhoff, Chr. (Hg.): Authentische Texte im Deutschunterricht, München 1985, S. 21-42.

Strauss, D.: Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, Berlin usw. 1984.

PROTOKOLL DES SYMPOSIUMS VOM 16. BIS 18.11.88 IN ADANA PROTOKOLLANTEN SYLVIA ZINZADE/WALTER MENZLER

16.11.88

Prof. Dr. Vural Ülkü ergänzte in der Nachmittagsdiskussion zunächst einen Vortrag vom Vormittag.

Prof. Dr. Vural Ülkü betonte auch, es gäbe sehr viele Absolventen, die noch keine Arbeitsstelle gefunden hätten, weil das Erziehungsministerium über einen niedrigen Personaletat verfüge, und man lasse trotzdem jedes Jahr 800 bis 900 Studenten absolvieren, obwohl man wisse, daß sie keine Aussicht auf eine Arbeitsstelle hätten.

Nach Äußerung von Prof. Dr. Vural Ülkü bräuchte man heute eigentlich 300 Lehrkräfte und verfüge zur Zeit nur über fast 40. Dieses Defizit werde von Lehrbeauftragten ausgeglichen, die selbst kein Lizensdiplom hätten.

Einige andere Kollegen und er hätten vorgeschlagen, daß manche Universitäten (wie die Ankara-Universität, die Hacettepe-Universität und die Gazi-Universität), sich ausschließlich mit dem Magisterstudium und der Promotion zu beschäftigen, weil das Studium an einigen Universitäten unter sehr schwierigen Bedingungen weitergeführt werde. Dieser Vorschlag sei aber ignoriert worden.

Ein Student fragte, ob die Unterschiede zwischen den Philologien und den sprachdidaktischen Abteilungen nicht zu einer Unvollkommenheit des Studiums führten. Prof. Dr. Vural Ülkü erläuterte daraufhin, daß es zwischen diesen Abteilungen keinen Unterschied geben müsse, und daß es besser wäre, von einer 90-prozentigen Übereinstimmung zu sprechen.

Als Grund der Erfolglosigkeit im Studium führte eine Magisterstudentin die Methoden, die Bücher und die Lehrkräfte an, die sie als "Despoten" bezeichnete. Prof. Dr. Gürsel Aytaç, Prof. Dr. Vural Ülkü und Prof. Dr. Selçuk Ünlü akzeptierten diese Meinung nicht und entgegneten, vor allem

der persönliche Einsatz bewirke den Erfolg des Systems und der Studenten. Ein Student behauptete, daß Literaturunterricht für sprachdidaktische Abteilungen nicht erforderlich sei. Prof. Dr. Gürsel Aytaç erklärte, daß die Literatur ein Fach sei, das die Sprache am besten, mit all ihren Besonderheiten zeige. Man solle auch nicht vergessen, daß manche Studenten später in kulturellen Bereichen tätig würden und keine Lehrkräfte werden wollten. Es sei auch falsch, die Studenten dazu zu motivieren, Lehrkräfte zu werden.

Es wurde betont, daß während des Studiums neben der deutschsprachigen Literatur auch die türkische Literatur bearbeitet werden müsse.

Frau Prof. Aytaç antwortet auf die Frage, ob an Ihrer Abteilung türkische Literatur parallel zur deutschsprachigen unterrichtet werde: Lediglich nach dem Lisans-Studium wäre türkische Literatur als Wahlfach eingerichtet worden. Eine Akzeptanz von Germanistikstudenten in türkischer Literatur als Nebenfach sei für die betreffende Lehrkraft für türkische Literatur aus praktischen Gründen unmöglich. Sie selbst biete auch eine Lehrveranstaltung "Klasik Alman Edebiyatı" in türkischer Sprache für Studenten aller Fakultäten an.

Dr. Kula fragt Prof. Dr. Aytaç, was sie in den letzten 15 Jahren dazu geführt hat, sich mit türkischer Literatur zu beschäftigen. Nach Prof. Dr. Aytaç sei dies hauptsächlich dadurch bedingt, daß über türkische Literatur leichter zu publizieren sei.

Auf die Frage an Frau Prof. Aytaç, ob Übersetzungen ins Deutsche bzw. Türkische stilistisch verfälscht würden, antwortet sie: Es gäbe zweierlei Richtungen, nämlich die Fremdheit des Textes spüren zu lassen bzw. ihn "nachzuschaffen". Man verweist dann darauf, daß verschiedene Dinge unübersetzbar seien.

Dozent Dr. Onur Bilge Kula meinte, die Übersetzungswissenschaft an deutschen Universitäten sei im Fachbereich Germanistik nicht so bedeutend wie in der Türkei.

Er behauptete, den Hauptgrund für die Problematik der Übersetzbarkeit würden hauptsächlich kulturspezifische Erfahrungen bilden, deren Entsprechungen man in anderen Kulturen nicht finden könne. Doz. Dr. Onur Bilge Kula erwähnte, daß da, wo man auf einem bestimmten Gebiet keine Erfahrung gemacht habe, diese in keinen Begriff verwandelt habe, die Übersetzung problematisch werde.

Dazu äußerte Doz. Dr. Zehra Ipşiroğlu, daß sie nicht wie Prof. Dr. Gürsel Aytaç denke, also die technische Ähnlichkeit der beiden Literaturen nicht akzeptiere, weil die türkische Literatur immer noch konventionelle Techniken gebrauche. Besonders die Dramatik - Konzeptionen beider Literaturen seien sehr unterschiedlich.

Als Gegenbeleg gab Prof. Dr. Gürsel Aytaç zwei türkische Schriftsteller, Adalet Agaoğlu und Erhan Bener, an.

Dr. Ilkhan verweist im Zusammenhang mit inadäquaten Übersetzungen aus dem Deutschen ins Türkische auf eine Übersetzung Heinrich Bölls hin, die aus "profitlichen Gründen" rasch auf den Markt geworfen wurde.

Auf die Frage einer Magisterstudentin, wie man die Sprachfähigkeit in einer Fremdsprache an einer Mittelschule oder am Gymnasium verbessern könne, meint er, Literatur- und Sprachunterricht liefen hier parallel, Literatur sei notwendiger Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. (Zwischenruf eines Studenten: "Ja gut, aber wie ist es bei einem türkischen Schüler, der nicht gut Deutsch gelernt hat?").

Unbekannter Sprecher: Die Lösung wäre ja (für die Universität) das Vorbereitungsjahr.

Frau Dr. Halm wird gefragt, welche Schwierigkeiten es im Bereich der Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei gäbe und welche Bereiche der türkische Sprache didaktisiert werden müßten, um einen Zusammenhang zwischen der türkischen Sprache des Deutschen für Muttersprachler und der Didaktik des Deutschen für türkische Muttersprachler herzustellen.

Dr. Kula präzisiert die Frage dahingehend, welche Bereiche der türkischen Sprache didaktisch verarbeitet werden müssen, um den Lernerfolg zu erhöhen, bzw. welche Bereiche der DaF-Didaktik nicht entwickelt werden könnten, wenn man keinen Bezug auf die türkische Sprache nimmt. Frau Dr. Halm meint hierzu, daß entscheidend für den Lernerfolg weniger die Berücksichtigung der Muttersprache als allgemein didaktisch - pädagogische Prinzipien seien, die aus den Lernsituationen und - erfahrungen türkischer Lerner resultierten.

Herr Menzler verweist zusätzlich darauf, daß man untersuchen solle, wie die Lernvoraussetzungen sich konkret in der Türkei darstellen, das werde über die meisten Lernschwierigkeiten Aufschluß geben. Dr. Kula bemerkt dazu, die türkische Sprache sei in didaktischer Hinsicht nicht genügend aufgearbeitet, und daher sei eine DaF - Didaktik ohne diese Berücksichtigung nicht sinnvoll. Es müßte zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit kommen, es gäbe eine doppelte Aufgabenstellung im Deutschen und im Türkischen. Die türkische Sprache sei auf alle Aspekte hin zu untersuchen, z.B. den Bereich der Kultureme. Frau Dr. Halm erwidert: Einerselts gäbe es also mangelnde Reflexion über die eigene Muttersprache, wie sie an den Schulen, bedingt durch wissenschaftliche Forschungslücken entstanden sei; es müsse interdisziplinär ein schulisches Gesamtkonzept entwickelt werden. Andererseits solle man bedenken, daß die "Unübersetzbarkeit" beispielsweise der Kultureme, nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen solle, daß man also die Übersetzbarkeit in den Mittelpunkt einer Didaktik stellen solle. Es gehe vielmehr darum, von der Sprachverwendung in Sprechsituationen auszugehen, und von daher träten dann auch weniger "Übersetzungsprobleme" auf; zusätzlich müßten mehr landeskundliche Kenntnisse angeboten werden, gerade auch im Sinne von Sprechsituationen und den adäquaten sprachlichen Mitteln.

Aus dem Publikum kommt die Frage nach dem Selbstverständnis der türkischen Germanisten, ob nämlich die Fragestellungen mit der Sprache importiert seien oder sie auf türkischem Hintergrund entwickelt seien, ob die Germanistik dazu diene, die türkische Sprache neu zu reflektieren, und ob man diese Chance noch nicht wahrgenommen habe.

Dr. Kula erwidert, daß hierbei eine Entwicklung stattgefunden habe, daß die türkischen Germanisten beginnen, über sich selbst zu reflektieren und nicht nur Konzepte des Mutterlandes zu übernehmen. Auf einen Einwand, ob es stimme, daß sog. importierte Fremdsprachenmethodik wenig positive Resultate erbringe, fährt er fort, es komme darauf an, daß der sprachliche Kontext dafür reif sei.

Seitens der Studenten wird dann die Frage gestellt, ob man mit den gegenwärtigen Lehrmaterialien tatsächlich Deutsch lernen könne. Dr. Ilkhan und Frau Dr. Halm beantworten dies insoweit, daß Entwicklungen auf diesem Gebiet in Vorbereitung sind, daß man bis zum Einsatz neuer Lehrmaterialien an den Schulen jedoch mit den bisherigen Materialien weiterarbeiten müsse, daß man bis dahin an der Universität Fähigkeiten erwerben müsse, dennoch möglichst kommunikativ zu arbeiten.

17.11.88

Dr. Ilkhan fragt, ausgehend von der These, daß Literatur die Realitäts-Erfahrung eines Autoren monologisch darstelle, wie dies im Unterricht in ein dialogisches Sprechen überführt werden könne.

Prof. Dr. Sayın antwortet, die Aufgabe des Lehrers im traditionellen Literaturunterricht sei es gewesen, gemeinsam mit den Lernern den Sinn des Autoren zu erschließen. Der neue Literaturunterricht ginge von der Rezeptionsästhetik aus, wo das Werk ein Sinnpotential darstelle, das von jedem Leser anders aufgefaßt werden könne, wobei der Text diese Rezeption steuere und eine Beliebigkeit der Interpretation verhindere, und der Lehrer die Deutungsprozesse unterstütze. Sie bejaht weiterhin die Frage nach der Notwendigkeit des Literaturvergleichs, da man dadurch seinen eigenen Standpunkt gewinnen könne. Jahrelang habe man wie in Deutschland Literaturunterricht getrieben, das wolle man jetzt ändern.

Anschließend taucht unter den Studenten die Frage auf, inwieweit die Beschäftigung mit Literatur auf Deutsch erfolgen solle. Man vertritt dazu auch die Meinung, die andere Sprache bedeute auch eine andere Welthaltung, und um diese nachvollziehen zu können, wäre die Reflexion in der Fremdsprache notwendig.

Frau Prof. Dr. Sayın betont demgegenüber, wie sinnvoll es ist, aus der Muttersprache heraus zu einem Dialog mit der fremdsprachigen Literatur zu kommen, sich mit Distanz damit auseinanderzusetzen, dazu bedürfe es aber nicht einer Reflexion in der Fremdsprache.

Dr. Fritsche weist dabei daraufhin, daß es durchaus auch in der Bundesrepublik üblich sei, sich mit einem fremdsprachigen Werk auf Deutsch zu beschäftigen, und daß man dies grundsätzlich in der Sprache vollziehen solle, derer man mächtiger sei, um seine Gedankenentwicklung möglichst wenig zu behindern.

Prof. Dr. Buch bemerkt zu einem anderen Hinweis aus dem Publikum, daß bei der Beschäftigung in der Muttersprache mit deutscher, also fremdsprachiger Literatur auch eine gewisse Übersetzungsproblematik auftauche, daß gerade diese in dem Etappenmodell von Prof. Durusoy "gut aufgehoben" sei, da dieses eine "Synthese" darstelle.

Frau Dr. Halm möchte an dem Hauptthema des Vortags nochmals anknüpfen und bemerkt dazu, daß das interkulturelle Konzept auch bei türkischen Germanisten ein allgemeines methodisches Konzept darstellt, daß es allgemein auch hier akzeptiert wird; das Spezifische sei dann die Umsetzung dieses Konzepts unter regionalspezifischen Gesichtspunkten, was das Konzept von Prof. Dr. Sayın auch nahelege.

Frau Prof. Dr. Sayın unterstützt auch diese Interpretation.

Auf die Frage nach besonderen Schwierigkeiten bei der Übersetzung und ihrer Lösung antwortet Prof. Dr. Durusoy, daß einerseits Übersetzung in Europa zunehmend zur "angewandten Sprachwissenschaft" gerechnet werde, und daß andererseits der kulturelle Unterschied ein "Hineindenken" erfordere. D.h. sprachliche Probleme hier und kulturelle Differenzen da stellten die Hauptprobleme dar. Prof. Dr. Yıldız betont in diesem Zusammenhang, wie wichtig diese kulturellen Unterschiede der beiden Sprachen seien, daß eine Übersetzung nicht einfach eine "Wiedergabe" sei.

Nachdem aus dem Kreis der Studenten die Frage gestellt wird, welche

Techniken im Bereich Germanistik und Übersetzung angewendet werden sollten, antworten Prof. Dr. Durusoy und Prof. Dr. Yıldız auf Türkisch. Ein deutscher Kollege ergänzt dabei, daß die Entwicklung der Germanistik in den letzten 15 Jahren von der werkimmanenten Methode ausgehend einen Methodenpluralismus und -eklektizismus geschaffen hat. Er fragt weiter, wie der Anspruch des eigenen Weges einer Germanistik in der Türkei mit dem nunmehr entdeckten Modell der Rezeptionsästhetik als adaptiertes Paradigma der Literaturwissenschaft zu vereinbaren sei, und welche Methoden innerhalb der türkischen Literaturwissenschaft nunmehr zur Analyse und Erschließung angewendet würden.

Prof. Dr. Sayın stellt dazu fest, daß man bewußt diese rezeptionsästhetische Methode adaptiert habe, da sie zur Gewinnung des eigenen Standpunktes und zum Dialog mit der Literatur aus einer anderen Kultur befähige. Früher habe man in der Türkei vor allem die positivistische Methode praktiziert, in Istanbul die werkimmanente Methode. Rezeptionsästhetik, Hermeneutik und Literatursoziologie würden an ihrer Abteilung gleichberechtigt nebeneinander und miteinander verbunden gelehrt.

Auf die Frage, wie nun eine deutschsprachige Lehrkraft auf den Umstand reagieren könne, den Rezeptionshorizont der türkischen Lerner nicht antizipieren zu können, antwortet sie, Prof. Hunfeld habe dafür in einem Gastseminar in Istanbul ein gutes Beispiel gegeben. Er habe die türkischen Studenten erstmalig sich selbst, d.h. ohne Beteiligung der Lehrkraft sich über den Text verständigen lassen, und erst später korrigierend eingegriffen.

Frau Dr. Başoğlu macht an Beispielen deutlich, daß türkische Studenten andere Fragen als deutsche haben, z.B. über Atomkraft, Friedensbewegung etc., und eine deutsche Lehrkraft müsse die anderen Fragen akzeptieren; außerdem hätten viele ein anderes Verhältnis zur Lehrkraft gewonnen. Prof. Dr. Buch fügt hinzu, daß der deutsche Lehrer dadurch die Chance habe hinzuzulernen. Dr. Ilkhan bittet Dr. Kula, das Konzept der "Interkulturellen Erziehung" für türkische Muttersprachler zu konkretisieren.

Dozent Dr. Onur Bilge Kula weist darauf hin, daß sich in der türkischen Bildungspolitik kaum Tendenzen zu einem interkulturellen Ansatz konstatieren lassen.

Er stellt ferner fest, daß zunächst die bestimmenden Grundsätze und Ideale, die die Theorie und Praxis der Erziehung bisher geprägt haben, durchdacht und auf der Grundlage der aktuellen Gegebenheiten und Tendenzen neubestimmt werden müssen. Dann müsse man versuchen, Universalien, die für beteiligte Sprachen und Kulturen gelten, festzulegen. Diese Arbeit könne und solle von interdiziplinären Expertengruppen gemacht werden.

Anschließend wird nach der Benutzung von Wörterbüchern im Übersetzungsunterricht gefragt. Prof. Dr. Durusoy empfiehlt für diesen Unterricht kein zweisprachiges, sondern ein Synonymwörterbuch. Im wesentlichen arbeite sie im Unterricht und bei der Klausur ohne Wörterbuch, sonst glaube der Student, die Lösung stände dort. Dr. Fritsche kehrt danach zum Thema "Interkulturelles Lernen" zurück und wirft die allgemeine Frage auf, wie dieses Konzept angesichts der offiziellen Kulturpolitik akzeptiert werden könne und wie Kulturvermittlung seitens türkischer Germanisten unter der Last von Lehrprogramm und -verpflichtung überhaupt durchführbar sei, da keine Zeit zum Lesen der eigenen Literatur verbliebe.

Ohne näher darauf einzugehen, möchte Prof. Dr. Ülkü erfahren, welche Vorstellungen bei der Lektüreauswahl von Studenten geäußert werden, wenn diese wie in Istanbul die Chance hätten, bei der Auswahl "mitzubestimmen".

.....

18.11.1988

Nach kurzen Ansprachen von Dr. Kula und Prof. Dr. Buch wird die Diskussion eröffnet.

Seitens der Studenten wird die Klage erhoben, daß vieles auf dem Symposium nicht verstanden worden sei.

Herr Menzler erläutert daraufhin, wie unverzichtbar wissenschaftliche Begriffe seien, Prof. Dr. Buch betont, daß auf einem Symposium bei Vorträgen immer die Tendenz bestehe, in kurzer Zeit möglichst viel zusammenfassen zu wollen.

Prof. Dr. Buch als Diskussionsleiter erwidert auf eine Nachfrage seitens der Studenten, das Symposium sei nicht einfach für die Studenten eingerichtet worden, daß aber jeder Wissenschaftler sich bemühen solle, sich verständlich zu äußern. Prof. Dr. Yıldız hebt anschließend darauf ab, daß manches in der Wissenschaft gegenwärtig auf Türkisch nicht geäußert werden könne.

Seitens der Studenten wird dann die nicht erfolgte Vorbereitung kritisiert.

Prof. Dr. Buch stellt Prof. Ülkü die Frage, inwieweit für ihn das Symposium seinen Sinn erfüllt habe.

Prof. Dr. Ülkü kehrt den wissenschaftlichen Charakter des Symposiums hervor, daß ein Aufruf, ein Manifest oder ähnliches am Ende stehen könne, daß aber auf die Vermittelbarkeit wenig Wert gelegt werde. Das Angebot von Referaten sei reichlich gewesen, so viele wie möglich hätten daran teilgenommen, das sei ein Geschenk.

Seitens des studentischen Publikums wird zum Verhalten der Studenten während des Symposiums erklärt, die studentische Kritik sei angesichts eigenen mangelnden Interesses ungerechtfertigt gewesen.

.....

Prof. Dr. Yıldız wird gefragt, wie man leichter Deutsch lernen könne. Er äußert dazu, er sei weiterhin für die audiovisuelle Methode, die Progression sei dabei sehr wichtig; diese Methode wäre besonders in einem Intensivkurs und wenn nicht genügend Zeit zur Verfügung stehe, erfolgreich.

Eine kontrastive Grammatik als Grundlage kontrastiver Didaktik müsse man als Erleichterung beim Sprachlernen begreifen.

Dr. Kula fügt hinzu, daß eine solche kontrastive Linguistik in Richtung Didaktik weiterentwickelt werden müsse. Angesichts der schwierigen bildungspolitischen Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei wären gegenwärtig konkrete didaktische Umsetzungen besonders wichtig, eine Erprobungsphase mit Schülern wäre notwendig; er fürchte, daß die gegenwärtige Planung über die Köpfe der Adressaten hinweggehe. Prof. Dr. Sayın berichtet über ihr gegenwärtiges Projekt zur Rezeption deutschsprachiger Literatur, und daß hierbei eine Erprobung eingeplant sei.

Prof. Yıldız berichtet kurz darüber, daß mit Herrn Beißner am "Talim ve Terbiye" die Erprobung neuer Ortaokulbücher anstehe, und daß systematische Vorarbeiten aufgenommen wurden. Im Anschluß daran wird von Frau Dr. Başoğlu die Frage aufgeworfen, wie man mit der vorhersehbaren Lehrerarbeitslosigkeit umgehen könne. Prof. Dr. Buch übernimmt dieses Thema, und die Diskussion beschäftigt sich nunmehr mit dieser Frage. Hierbei befürwortet auch Prof. Dr. Yıldız eine Studiendifferenzierung nach einem Grundstudium. Prof. Dr. Ülkü weist jedoch daraufhin, daß das Lisansdiplom kein Schlüssel für die Zukunft sei. Die gegenwärtige Ausbildung an den Deutschdidaktikabteilungen würde auch die Studenten zum Dolmetschen befähigen. In absehbarer Zeit sei eine Differenzierung des Deutschdidaktikstudiums möglich. Die Studenten müßten sich dabei mit der Lage zufriedengeben.

Die Mehrheit der Studenten war der Meinung, daß die staatliche Prüfung, die man nach dem Studium ablegen muß, unnötig sei, weil sie sowieso ein Studium an einer Pädagogischen Fakultät absolviert hätten. Prof. Dr.Ülkü bemerkte dagegen, daß es in der Türkei sehr viele Lehrkräfte gebe, die als unfähig bewertet werden könnten. Und daß dieses Problem die meisten Absolventen, und ferner auch diejenigen, die ein anderes Fach absolviert haben, betreffe.

Herr Menzler möchte die Diskussion darauf zurückführen, was das Symposium erbracht habe. Er stellt zwar eine mosaikartige Verschiedenheit der Theorie- und Forschungsansätze fest, aber ebenso eine gemeinsame Sensibilität der Germanisten, die im Hinblick auf die

Situation der Germanistik sinnvoll sei, und befürwortet ein weiteres Symposium in absehbarer Zeit.

Dr. Kuhberg bemerkt auf die Frage nach Kritikpunkten am Symposium, daß den Rednern mehr Zeit hätte zur Verfügung stehen sollen, und daß die Diskussion der Vorträge unmittelbar im Anschluß daran hätten erfolgen sollen.

Gegen Ende wird von Studenten die Funktion eines Symposiums in Frage gestellt, wenn man sowieso an der Lage nichts ändern könne, und man fragt stattdessen nach den verantwortlichen Vertretern des Staates, die ihre Forderungen nach besserer Ausbildung entgegennehmen könnten.

Prof. Dr. Buch dankt schließlich allen für ihre Teilnahme und beschließt damit das Symposium.