

<i>Yücel Aksan</i> Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende. Wandlung oder Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen Existenz .....	1-13
<i>Aylin Nadine Kul</i> Gefangen in der Opferrolle – Die literarische Inszenierung des weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von Theodor Fontanes Roman "Effi Briest" .....	15-26
<i>Constanze Eichler</i> Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland .....	27-44
<i>Tahir Balcı</i> Yaşar Kemal'in Kuşlar da Gitti Romanı ve Almanca Çevirisindeki Renk Sözcükleri .....	45-52
<i>Erdinç Yücel</i> Türkçede ve Almancada Renk İsimleri İçeren Deyimler - Karşılaştırmalı Bir Analiz .....	53-73

#### TANITMALAR

<i>Martina Özkan</i> Hybridität und die Verortung des „Dritten Raumes“ in einen literarisch imaginierten Orient bei Else Lasker-Schüler. Rezension zu dem Buch Verortung des Lebens. Else Lasker-Schülers Die Nächte der Tino von Bagdad und Prinz Jussuf von Theben von Yücel Aksan .....	75-79
<i>Nilgin Tanış Polat</i> Mythenrezeption aus einer genderspezifischen Perspektive. Rezension zu dem Buch Mythenrezeption als Weiblichkeitskonstruktion. Mythologische Geschlechterdiskurse in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts von Saniye Uysal-Ünalın .....	81-84
<i>Hatice Deniz Canoğlu</i> Kiezdeutsch: Turbodialekt des Deutschen. Rezension zu dem Buch Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht von Heike Wiese .....	85-90
<i>Aylin Nadine Kul</i> Kiezdeutsch als ein sprachlicher Gegendiskurs: Würdigung statt Negativ-Image. Rezension zu dem Buch Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung von Hatice Deniz Canoğlu .....	91-97
<i>Constanze Eichler</i> Sprachverlust oder Sprachpotential? Zur Gestalt, Verwendung und Funktion mehrsprachiger Praktiken bei Kindern und Jugendlichen. Rezension zu dem Buch Mehrsprachige Lebenswelten Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen von Inken Keim .....	99-104
<i>Nihan Demiryay</i> Fachlexeme und ihre Relevanz in deutschen und türkischen Wirtschaftskorrespondenztexten. Rezension zu dem Buch Zur Verwendung der Fachsprache innerhalb der Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei von Funda Ülken .....	105-108
<i>Hatice Deniz Canoğlu</i> Die Juristik begegnet die Linguistik unter dem Dach der Übersetzungswissenschaft. Rezension zu dem Buch Die Rechtsübersetzung im Spannungsfeld von Rechtsvergleich und Rechtssprachvergleich. Zur deutschen und türkischen Strafgesetzgebung von Mehmet Tahir Öncü .....	109-114



2013



11

EGE ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI ARAŞTIRMALARI DERGİSİ / Ege Forschungen zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft

Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları



# EGE ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Ege Forschungen zur deutschen  
Sprach- und Literaturwissenschaft

Herausgegeben von der  
germanistischen Abteilung der  
Ege Universität

ISSN: 1300-5731

11

## İÇİNDEKİLER

*Yücel Aksan*

Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende.  
Wandlung oder Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen  
Existenz..... 1-13

*Aylin Nadine Kul*

Gefangen in der Opferrolle – Die literarische Inszenierung des  
weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von  
Theodor Fontanes Roman “Effi Briest” ..... 15-26

*Constanze Eichler*

Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der  
Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland ..... 27-44

*Tahir Balcı*

Yaşar Kemal’in Kuşlar da Gitti Romanı ve Almanca Çevirisindeki  
Renk Sözcükleri..... 45-52

*Erdinç Yücel*

Türkçede ve Almancada Renk İsimleri İçeren Deyimler -  
Karşılaştırmalı Bir Analiz ..... 53-73

## TANITMALAR

*Martina Özkan*

Hybridität und die Verortung des „Dritten Raumes“ in einen literarisch imaginierten Orient bei Else Lasker-Schüler. Rezension zu dem Buch *Verortung des Lebens. Else Lasker-Schülers Die Nächte der Tino von Bagdad und Prinz Jussuf von Theben* von Yücel Aksan ..... 75-79

*Nilgin Tanış Polat*

Mythenrezeption aus einer genderspezifischen Perspektive. Rezension zu dem Buch *Mythenrezeption als Weiblichkeitskonstruktion. Mythologische Geschlechterdiskurse in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts* von Saniye Uysal-Ünalán ..... 81-84

*Hatice Deniz Canoğlu*

Kiezdeutsch: *Turbodialekt* des Deutschen. Rezension zu dem Buch *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht* von Heike Wiese ..... 85-90

*Aylin Nadine Kul*

Kiezdeutsch als ein sprachlicher Gegendiskurs: Würdigung statt Negativ-Image. Rezension zu dem Buch *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung* von Hatice Deniz Canoğlu ..... 91-97

*Constanze Eichler*

Sprachverlust oder Sprachpotential? Zur Gestalt, Verwendung und Funktion mehrsprachiger Praktiken bei Kindern und Jugendlichen. Rezension zu dem Buch *Mehrsprachige Lebenswelten Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen* von Inken Keim ..... 99-104

*Nihan Demiryay*

Fachlexeme und ihre Relevanz in deutschen und türkischen  
Wirtschaftskorrespondenztexten. Rezension zu dem Buch *Zur  
Verwendung der Fachsprache innerhalb der  
Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei*  
von Funda Ülken..... 105-108

*Hatice Deniz Canoğlu*

Die Juristik begegnet die Linguistik unter dem Dach der  
Übersetzungswissenschaft. Rezension zu dem Buch *Die  
Rechtsübersetzung im Spannungsfeld von Rechtsvergleich und  
Rechtssprachvergleich. Zur deutschen und türkischen  
Strafgesetzgebung* von Mehmet Tahir Öncü ..... 109-114

**Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die  
Jahrhundertwende. *Wandlung* oder *Verwandlung* als Ausweg aus  
einer unmöglichen Existenz<sup>1</sup>**

Yücel Aksan<sup>2</sup>

Ege Üniversitesi

**Abstract**

Else Lasker-Schüler is one of the leading women writers of the expressionist period. She experience the hardships of both being a woman and a writer all her life. But above all, her Jewish background aggravated her problems. To overcome this hardship, she drifted apart from all the institutional pressures offering her security as a woman and led a bohemian life. Financial and spiritual troubles, in particular, wore her out paradoxically increasing her power of imagination and her ability to write. In this specific work, the writer puts her previously assumed identity as a princess aside and proclaims herself as a prince and prophet „Jussuf“. She starts to depict her identity as one close to the rank of prophet under the toughness of being a writer. This new identity as a prophet is expressed both in her works and her real life.

Else Lasker-Schülers (1869-1945) Leben umspannt eine Zeit der Umbrüche: eine Zeit in Deutschland des Ersten Weltkriegs, der Jahre der Weimarer Republik und den Nationalsozialismus bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges, das sie nicht mehr erleben kann.

Das Leben der Dichterin führt von Elberfeld/ Wuppertal nach Berlin, nach München, in die Schweiz (Zürich, Ascona) und zuletzt in das Land ihrer

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel setzt sich aus einem überarbeiteten Abschnitt meiner Habilitationsschrift „Die Verortung des Lebens. Else Lasker-Schülers *Die Nächte der Tino von Bagdad* und *Prinz Jussuf von Theben*.“ zusammen, die in 2012 in der Reihe *Ege Üniversitesi Yayınları/Izmir* veröffentlicht wurde.

<sup>2</sup> Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Vorfahren nach Jerusalem, das sie in ihrem Werk *Hebräerland*<sup>3</sup> darstellt und in dem sie sich bis zum Ende ihres Lebens nur zwangsläufig aufhält.

Die Zeit Welt, in der Lasker- Schüler aufwächst, ist eine Zeit, die hierarchisch geprägt ist und den Frauen den häuslichen Bereich zuweist. Die Frauen sind rechtlich von politischem Mitspracherecht ausgeschlossen, und ihnen werden wenig Gestaltungs- und Definitionsmöglichkeiten gegeben; während dies für jüdische Frauen noch geringer ist. Erst die Frauenbewegung setzt eine politische und juristische Wandlung ein.

Zwischen den Jahren 1880 und 1890 versuchen Frauen sich erstmals zu organisieren und gründen Vereinigungen für Bildungs-, Berufs-, Sittlichkeits- und soziale Fragen, wie Frauenbünde konfessioneller Art von Protestantinnen, Katholikinnen und Jüdinnen (Grossmann 2001: 51f.). Die Frauenbewegung fordert ein aktives Mitspracherecht und für Frauen das Frauenwahlrecht.<sup>4</sup> Erst nach dem Ende des Ersten Weltkrieges setzen sich Erfolge durch, das Stimmrecht für Frauen wird eingeführt, aber an der „Kontinuität struktureller Ungleichheit zwischen Männern und Frauen, auch wenn der Wandel im Geschlechterverhältnis unübersehbar ist“ (ebd. 52), verändert sich im Gesamtbild nicht viel.

Uta Grossmann deutet die Zeit um die Jahrhundertwende als eine Zeit, die von der „Herausbildung des Nationalstaates und dem Streben nach einer homogenen ‚Volksgemeinschaft‘ und einem militanten Antisemitismus“ (ebd. 53) geprägt ist. Außerdem betont sie, dass die Konzepte von Antisemitismus und Antifeminismus um 1900 nicht nur programmatisch strukturelle Ähnlichkeiten zeigten, sondern auch personalorganisatorisch eng miteinander verflochten waren. So können nach ihr

*antifeministische und antisemitische Denkmuster [...] sich in den ideologischen Kontext einer ‚umfassenden Kritik an der Moderne‘ einordnen, die ‚die Gegnerschaft zur Frauenemanzipation mit Antisemitismus, Nationalismus, Demokratiefeindlichkeit, Antiparlamentarismus und Antikapitalismus, der Bekämpfung der Sozialdemokratie sowie der Ablehnung urbaner Zivilisation und der Massengesellschaft‘ verbindet. Das Bedrohliche der Moderne bringt diese Argumentation in den Chiffren ‚der Jude‘ und ‚das Weib‘ zum Ausdruck. (Grossmann 2001: 53)*

---

<sup>3</sup> Erschienen 1937 in Zürich, Oprecht Verlag.

<sup>4</sup> 1911 wird in Berlin der erste Internationale Frauentag veranstaltet, es demonstrieren 45.000 Frauen, die bürgerlichen Frauen schlagen einen eigenen, die Arbeiterinnen anderen Weg ein.

*Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende. Wandlung oder  
Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen Existenz*

Die Chiffren des modernen Zeitalters, *Jude* und *Frau* sind in der Person Else Lasker-Schülers exemplifiziert zu erkennen, besonders das herrschende Gefühl der *Fremdheit*, der *Heimatlosigkeit* und der *Verortung* sind als Kennzeichen festzustellen.

Im Jahre 1902 veröffentlicht Else Lasker-Schüler ihr Gedichtband *Styx* mit ihr parallel publizieren viele Dichterinnen, wie Gertrud Kolmar, Claire Goll, Marie Luise Kaschnitz und Rose Ausländer ihre Werke. Nicht nur das Leben dieser Schriftstellerinnen, auch ihre schriftstellerische Tätigkeit ist von aktuellem Geschehen und Politik stark beeinflusst. Besonders jüdische Schriftstellerinnen, die die Themen aus der biblischen und orientalischen Tradition schöpfen und verarbeiten und bewältigen so die Zeitsituation, in der sie leben (Inauen 1999: 213).

Im 19. und 20. Jahrhundert setzt sich ein Wandel in der Schreibart weiblichen Schrifttums ein. Die bis dahin eher anonym veröffentlichten Werke werden unter Pseudonymen oder auch mit eigenen Namen veröffentlicht.

Es ist auch bekannt, daß manche Autoren nur bei Veröffentlichungen ihrer ersten Werke Pseudonyme verwenden, eine Vorgehensweise, die bei Autorinnen nicht zu beobachten ist. Für Autoren ist die Verwendung des Pseudonyms eher eine Haltung um sich vor Kritiken zu schützen, bei den Frauen ist diese Situation anders gestaltet. Aus Susanne Kords Buch *Sich einen Namen machen. Anonymität und weibliche Autorenschaft* leitet sie folgende Erkenntnisse ab:

*Frauen, die ihr Pseudonym entweder beibehielten oder änderten - es gibt Autorinnen, die bei jeder Publikation den Namen wechselten -, aber wesentlich seltener als Männer zu ihrem eigenen Namen übergingen. Die, die es wagten, bezahlten diesen Verstoß gegen ihre weibliche 'Natur' mit den oben angeführten Bescheidenheitsformeln, ausführlicher und herbster Selbstkritik oder sozialer Ächtung. Während Männer meist lediglich versuchten, sich per Pseudonym oder Anonymität vor eventuell negativer Beurteilung eines einzigen Werkes zu schützen, ging es für Frauen um etwas viel Prinzipielleres: um den Schutz vor dem Vorwurf weiblicher Schriftstellerei überhaupt. Vorurteile gegen weibliche Schriftstellerei sind so alt wie weibliches Schrifttum selbst und spielen bei der Beurteilung weiblicher Anonymität notwendigerweise eine bedeutende Rolle. Versuche, sich gegen solche Vorurteile zu verteidigen, lassen sich bis ins Mittelalter zurückverfolgen: dort beriefen sich die Autorinnen auf Gott, die höchste männliche Autorität, die ihnen - so die gängige Argumentation bis zur Reformation - ihre Lieder in die Feder diktiert habe.“ (Kord 1996: 16-17)*

Die bürgerliche Welt des 19. Jahrhunderts etablierte sich in einer Geschlechtertrennung, die die Welt der Frau auf die privaten Räume beschränkt, dem Mann den öffentlichen Raum zusprach, in dem sich Reflexion und Kunst entfalten konnte. In dieser Zeit konnte „Schreiben“ und „Weiblichkeit“ nicht in Einklang miteinander gebracht werden. Yasmine Inauen bewertet diesen „Gegensatz der Geschlechter [...] auf dem Gebiet der Literatur zu einem Gegensatz zwischen Poesie als einer ‚weiblich- rezeptiven‘ Eigenschaft und der Produktion eigenständiger Werke, zu welcher der Mann befähigt sei“ (Inauen 1999: 213f.). Diese Einschätzung macht sich bei der Bewertung der Gattungen, in denen sich die Frauen schreibend bewegen können, bemerkbar. Demnach sind die Frauen in Genres, die als reproduktiv gelten und weniger kreativ eingestuft werden, erfolgreicher, wie etwa Brief, Tagebuch, Übersetzungsarbeiten und Liebeslyrik. Diese Denkweise wird damit begründet, dass Frauen in ihren Empfindungen, so Thomas Kling, lebhafter sind und ihnen deshalb die Natürlichkeit des Ausdrucks und Individualität leichter fällt (ebd. 214). So sei das kreative Schreiben als eine Antinomie zur weiblichen Bestimmung zu sehen, die die Frau von ihrer Eigenart entfremde. Deshalb könne aktives Künstlertum und Genie nur eine Eigenschaft des Mannes sein.

Erst langsam bahnt sich im 19. Jahrhundert eine Veränderung der Gesellschaft an, die die Schriftstellerei als eine Möglichkeit weiblicher Selbstbewusstseinsentwicklung erkennt und die sich gegen die bis dahin vorherrschenden Normen wendet.

Es ist interessant festzustellen, dass die Homosexualität fast der gleichen Bewertung erliegt, wie auch die weibliche Autorenschaft; sie gilt als krankhaft und unheilbar. Dieser Vergleich ist den Auslegungen Susanne Kords zu entnehmen. In diesem Rahmen hebt sie folgendes hervor:

*Wie im Falle der Homosexualität gibt es kulturell variable Interpretationen für Weiblichkeit und damit auch für weibliche Autorenschaft. Homosexualität wird z.B. einerseits, wie anatomische Weiblichkeit, als krankhaft und unheilbar gesehen (die essentialistische Position, die Homosexualität als Identität, unheilbare Krankheit oder genetischen Defekt interpretiert); andererseits, wie weibliche Schriftstellerei, als krankhaft und heilbar (die konstruktivistische Position, die Homosexualität als variables Verhalten sieht.) Von der Norm abweichendes Verhalten führt zu einer im negativen Sinn revidierten Vorstellung des kulturellen Geschlechts: Homosexuelle Männer sind 'keine richtigen Männer'; schreibende Frauen 'unweiblich'. (Kord 1996: 34)*



*Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende. Wandlung oder Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen Existenz*

Trotz der Schwierigkeiten, denen schreibende Frauen ausgesetzt sind, ist der Wandel nicht auf haltbar. Er führt im 20. Jahrhundert zu einer steigenden Zahl von Lyrikerinnen, die an die Öffentlichkeit treten. Der radikale gesellschaftspolitische Wandel und die Krise des Subjekts öffnen den Frauen die Möglichkeit ihre Identität und ihr Selbstbewusstsein offen auszusprechen. Durch diese Identitätsentwicklung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Position wird die Frage der *Weiblichkeit* mit einer Absage gegen die bürgerliche Welt angesehen, so dass sich eine Emanzipation entwickeln kann.

Yasmine Inauen konzipiert diese Entwicklung folgendermaßen:

*Eine liberalisierte Einstellung gegenüber schreibenden Frauen ermöglicht die Auseinandersetzung mit der Konstruktion der Geschlechterrollen und mit der Position der Autorin. Die wachsende Teilhabe von Frauen an der literarischen Szene erklärt sich aus der gestiegenen gesellschaftlichen Akzeptanz. Dennoch gibt es für sie kein Schreiben, das von Rollenerwartungen frei wäre. (Inauen 1999: 214f.)*

Der Widerstand, dem Frauen sich stellen müssen, ist im feministischen Ansatzpunkt offen definiert, in der dieser sogenannte Widerstand als eine Art von Kampf gegen die kulturellen Werte angesehen werden muss. Diese kulturellen Werte sollen nach Bronfen, als ein Ort

*des Widerstreits zwischen Repräsentationen von Welt, Subjekt, Geschichte usw. verstanden werden. Politische und kollektive Subjekte sind keine vorgefundenen Gegebenheiten, sondern diskursive Ereignisse. Judith Butler hat provozierend formuliert, daß Frauen nicht das Subjekt des Feminismus sind. Sondern eher müßte man wohl sagen: Feministischer Diskurs produziert sich selbst als politisches Subjekt. Generell kann die politische Kultur von Minderheiten an die moderne Rhetorik der Universität anschließen: denn gerade indem das Andere seine Stimme erhebt in einem Diskurs, der es ausgeschlossen hatte, und auf Berücksichtigung seiner Autonomie beharrt, kann sich ein dritter Ort öffnen, an dem sich Geschichte als Fortschreibung der *différance* ereignet. (Bronfen/Marius 1997: 11f.)*

Getrieben von dieser oben angesprochenen *différance* löst sich Else Lasker-Schüler sehr früh von der bürgerlichen Welt. Diese Loslösung ist nicht allein als ein Akt feministische inspirierter Überlegung zu deuten, sie ist vielmehr revolutionär in dem Sinne, da sie sich als eine Frau gibt, die von der Kunst leben will. Daher ist der Weg, den sie geht, ein Weg der Konfrontation. Sie wählt statt Einfügung oder Kompromiss die extreme Abweichung, indem sie sich über die herrschende Meinung des „Geschlechterverhältnisses und das Angebot weiblicher Identifikations- und Rollenmodelle souverän hinwegsetzt.“

(Grossmann 2001: 68). Die Dichterin lässt sich von der Gesellschaft nicht unterdrücken, zieht sich nicht zurück, sondern wendet ihre Kraft in Stärke, in ein Anderssein als eine Lebensanschauung um. Durch ihre Distanzierung von ihrem bürgerlichen Milieu, von klassischen Rollenzuweisungen, Formen und Modellen kann sie den Forderungen der Gesellschaft entweichen, muss aber dadurch auf Geborgenheit und Sicherheit, die sie in anderen Bereichen sucht, verzichten.

Uta Grossmann markiert diesen Akt der Loslösung folgendermaßen:

*Mit der Distanzierung von ihrem sozialen Herkunftsmilieu verändert sie in radikaler Weise ihre gesellschaftliche Rolle. Gleichzeitig entwickelt sie ein profiliertes berufliches und persönliches Selbstverständnis und macht sich die durch den biographischen Umbruch entstehende Fremdheit zunutze. Distanz zum Bürgertum und gesellschaftliche Randstellung werden nicht als Folge von Ausgrenzung, sondern als Auszeichnung interpretiert und mit herausforderndem Selbstbewusstsein zur Schau gestellt. Indem die einst behütete Tochter aus gutem Hause ein gänzlich unbürgerliches Selbstverständnis entwickelt und sich als Künstlerin außerhalb des Bürgertums situiert, kann sie einen inneren Abstand gewinnen, der den Blick auf "die Bürger" ermöglicht. Der Schritt aus dem Bürgertum heraus wird für die Arztgattin und Neu-Berlinerin nicht zufällig erst in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts möglich, als Mutter und Vater bereits gestorben sind. (Grossmann 2001: 69)*

Und Fritz Martini skizziert das Künstlertum der Dichterin in folgenden Worten:

*Je älter Else Lasker-Schüler wurde, umso mehr hat sie ihr Dichten als eine Sprachwerdung, als eine Wirklichwerdung überpersönlicher Mächte der Weltversöhnung und Gottversöhnung begriffen. Eine lyrische Dichtung, die mit dem Bekenntnis aller subjektiven Triebe und Träume begann, weitete sich mehr und mehr zur Erfahrung und Vision überpersönlicher Mächte. Ihr Gedicht wurde zur Beschwörung des Einheitsgrundes von Mensch, Welt und Gott - jenes Seelengrundes, in dem sich eine Reinheit der Menschheit wiederherstellt und Gott vernommen werden kann. (Martini 1970: 7f.)*

Die Fremdheitserfahrung, eine weitere Seite der Dichterin zieht sich durch Else Laskers Biographie. Die ihr von der Gesellschaft zugewiesene Randposition als Dichterin, Jüdin und Frau wendet sie ins Positive. Die Dichterin münzt die Ohnmacht des Opfers um in die Macht der Elite. Als Ausgegrenzte erhöht sie sich zur Auserwählten und entwirft die literarische Figur des Prinzen in ihren

*Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende. Wandlung oder  
Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen Existenz*

verschiedenen Gestaltungen von Prinzessin Tino über den Prinzen von Theben. Sie erhebt sich zum Adel und ihre Erhebung zum Prophetentum benutzt sie als Strategie für ihre Selbstpräsentation im Schriftstellerleben. Sie stellt sich als göttlich inspirierte, nahe der Prophetie stehende dar, schafft somit eine Identität, die angeblich von „höherer Warte beglaubigt ist. Sie findet Kraft im Judentum. Die Erfahrung von Fremdheit wird zum konstruktiven Movers des Schreibens- im entrückten Zustand des schöpferischen Vorgangs.“ (Grossmann 2001: 25)

Die Dichterin schöpft das künstlerische Potential der Fremdheit für eigene Konzepte jenseits der Modelle jüdischer und weiblicher Identität, um sich den Freiraum für eine selbstständige künstlerische Existenz zu schaffen. So kann sie außerhalb bürgerlicher Zwänge leben. Die Bedingung für diese Strategie ist die konsequente Loslösung vom Bürgertum, die sie mit der Scheidung vom ersten Ehemann Berthold Lasker vollzieht.

Da die überlieferten Frauenimaginationen von Männern geprägt sind und deshalb von deren Interessen gestaltete Projektionen sind, werden den Frauen die Fähigkeiten zum Schöpferischen grundsätzlich verweigert. Um sich diesen geläufigen Anschauungen widersetzen zu können, schlüpft die Dichterin in einen unterschiedlichen *Geschlechtscharakter*, den androgynen Selbstentwurf eines knabenhaften Dritten. Für Uta Grossmann ist die Loslösung, die die Dichterin erlebt, als ein Prozess zu sehen, die sich als

*eine Identität, die sich aus der Erfindung eines ursprünglich-wilden Judentums, der Unterwanderung herrschender Frauenbilder und dem Entwurf eines inspirierten Künstlertums zusammensetzt. Die Überwindung bürgerlicher Konventionen und Rollenzuschreibungen ermöglicht ihr mehr Freiheit und Unabhängigkeit als den meisten jüdischen Frauen dieser Epoche. Lasker- Schülers Lebensweise und insbesondere ihr Prosawerk sind ihrer Zeit weit voraus. Dieser Abstand, aber auch der radikale Individualismus der Künstlerin bewirken Unverständnis und Ablehnung. (Grossmann 2001: 249f.)*

Es ist nicht allzu selten, dass Frauen gespalten in ihren Gefühlen, Situationen und sozialen Positionen sind und dies auch schreibend bezeugen. Karoline von Grönders Worte geben diese Gespaltenheit, die auch Else Lasker-Schüler Zeit ihres Lebens verarbeiten musste, preis:

*Deswegen kommt es mir aber vor, als sähe ich mich im Sarg, und  
meine beiden Ichs starren sich ganz verwundert an.*

Weiter heißt es:

*Warum ward ich kein Mann! Ich habe keinen Sinn für weibliche  
Tugenden, für Weiberglückseligkeit. Nur das Wilde, Große,*

Yücel Aksan

*Glänzende gefällt mir. Es ist ein unseliges, aber unverbesserliches Mißverhältnis in meiner Seele; und es wird und muß so bleiben, denn ich bin ein Weib und habe Begierden wie ein Mann, ohne Männerkraft. Darum bin ich so wechselnd und so uneins mit mir. (Kord 1996: 98)*

Ein Ausweg aus der Erfahrung des Dualismus und der Hilflosigkeit der Frauen gegenüber den Konventionen findet Else Lasker- Schüler, indem sie einen Weg einschlägt, den sie als ein *Spiel* (Bauschinger 2006: 38) bezeichnet, das Spiel der Wandlung. Diese Wandlung benutzt sie, um in allen Bereichen, sowohl männlich als auch weiblich zugleich sein zu können.

Else Lasker- Schülers Wandlung, Verwandlung oder auch Kostümierung beginnt eigentlich in der Kindheit der Dichterin. Die Vorliebe zum Spielen, Spiel und Verwandlung hat sie ab frühem Alter schon besessen.

Der Tod von Vater und Mutter und ihre beiden unglücklichen Ehen führen die Dichterin in unzufriedene und unruhige Phasen, die gesteigert wird durch die Konfrontation mit dem Gefühl des Ausgesetztseins. Um diese Unruhe und Unzufriedenheit zu überspielen, erhebt sie ihre Kindheit zu einem gottnahen Stadium, so dass die Eltern als Folge dieser Verklärung immer mehr an:

*mythischem Charakter gewinnen. Sie stehen für die geahnte, aber verloren gegangene Einheit mit Gott. In der Entwicklung ihrer Dichtung hat Else Lasker- Schüler noch zu mehreren solcher mythischen Figuren gefunden, die Eltern sind aber die ersten. Ihre Beschwörung entspricht dem ersten religiösen Erleben der Gottannäherung, der visio, die zum Leben auf die unio hin den anfänglichen ausschlaggebenden Impuls bildet. (Weisenberger 1976: 97)*

Den Name *Tino* oder die Übernahme der männlichen Figur des *Prinzen von Jussuf* beginnt eigentlich in einem freundschaftlichen Rollenspiel, das sie mit ihrem literarischen Förderer und Mentor, dem Berliner Bohemien Peter Hille, beginnt. Danach unterschreibt sie ihre Briefe, adressiert sich selber als Tino oder Jussuf. Manchmal kehrt sie den Namen auch als Palindrom um zu 'Onit' (vgl. Grosmann 2001: 154).

Else Lasker- Schüler kritisiert mit ihrer Namenswahl die konventionellen Geschlechtzuweisungen und deutet damit an, dass die Geschlechtsdifferenzen rhetorisch verfaßt sind und durch Sprachspiele aufgelöst werden können. Für sich selbst jedenfalls wählt sie fast immer männliche oder männlich klingende Pseudonyme, sogenannte Pseudoandronyme. (Stockhorst 2000: 4)

Nicht allein mit ihrer Namenswahl verbindet Lasker- Schüler männliche und weibliche Merkmale, sondern auch in ihrer Kleidung, besonders in ihrem

*Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende. Wandlung oder  
Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen Existenz*

Jussuf- Kostüm und den für die damalige Zeit seltenen kurzen Pagenkopf versucht sie ihr Leben zu verwandeln. Durch ihre Pseudonymität kann sie nicht nur zwischen den Geschlechtern wandeln, sondern auch imaginierte geographische Reisen antreten und somit auch literarische Gestaltung Realität und Fiktion verbinden.

Ihr literarisches Schaffen ist ihr Reichum und ihr Besitz, in diesem Reich besitzt sie die alleinige Macht und Vorrang, hat das Recht, so Margarete Kupper, zu einer „Verwandlung der objektiven, realen Wirklichkeit in eine subjektive, poetische Wirklichkeit“ (Kupper 1963: 20), d.h. in ein Märchenreich.

In ihren imaginären Reich erhofft sie sich den Respekt, der ihr zumeist in der Realität versagt bleibt und drückt dies auch öffentlich an Herwarth Walden und Kurt Hiller aus: „Ich bin Hoheit. Merkt Euch das, betont es Jedem, der Euch in den Weg läuft“. ( zit. nach: Grossmann 2001: 207)

Diese Selbsternennung und Erhebung zur Hoheit und zum Regenten ist im eigentlichen Sinne keine Flucht aus dem realen Leben, aber die Realität, die sie immer wieder einholt, negative Erlebnisse, erschütternde Niederlagen und emotionale Enttäuschungen versucht sie in diesem imaginären Reich zu absorbieren und tolerieren, d.h. sie verortet sich auf einer höheren Ebene, damit sie im realen Leben Kraft schöpfend weiterwirken kann. Indem sie sich selber neu erfindet, rettet sie sich und ihr Schreiben. Das neu erfundene *Ich* (Prinz von Theben, Tino von Bagdad) löst sich von jeder Verantwortung und geht ganz in ihren Zeilen auf.

Aus den Briefen der Dichterin an Karl Kraus ist die Strategie zu erkennen, die sie entwickelt, um sich als eine Frau in der von Männern beherrschten Literaturwelt zu behaupten. Sie meidet jede Art von Koketterie und tritt nie mit Weiblichkeit assoziierenden Merkmalen in den Vordergrund oder nutzt diese aus. An viele männliche Kollegen und Künstler wendet sie sich als geschlechtslose Freundin. Sie spricht sich als Dichterin aus und stellt ihre Profession als Berufung dar. Sie schließt viele ihrer Freunde mit in ihr literarisches Spiel ein und benennt sie um. Für Karl Kraus erfindet sie den Namen *Herzog von Wien* oder *Dalai Lama*.

In ihrem Werk gibt es zahlreiche Stellen, in denen sie sich mit *Tino* und *Jussuf* identifiziert. Diesem männlich/poetischen Namen paßt sie auch ihre Kleidung und Auftreten in Lesungen an, indem sie weite Hosen anzieht und kurze Haare bevorzugt. Sie trägt auffälligen unechten Schmuck. Der unechte Schmuck und die Dienstmädchenringe trägt die Dichterin, um vielleicht auch, so nach Heinz Thiel, mit einer „Überhebung über das Weibliche, vielleicht auch als eine gewisse Verächtlichmachung“ (Thiel 1969: 138) zu provozieren. Nicht nur das

Weiblich/ Männliche zu verdeutlichen, zieht sie geschlechtslose, oder eher männliche Kleidung an, sondern auch um ihr Künstlertum vom Bürgertum abzugrenzen und zu erheben.

Weibliches assoziierende Merkmale und Verhaltensweisen sind ihr zuwider, besonders zeigt sie dies bei Frauen, die von der Gesellschaft zugewiesene Rollenklischees annehmen. In einem Brief an Karl Kraus spricht sie ihre Enttäuschung über „die Lockenweiber mit hochatmenden Busen“ (Grossmann 2001: 64) an und sondert sich in einer weiteren Stelle von der Urmutter Eva ab:

*[I]ch kenne keine Sünde, ich habe auch mit Eva und der Schlange nichts zu tun, ich bin die direkte Abkömmin von irgend einer Quelle des Paradieses, ich fließe, fließe immer weiter, manchmal werde ich ein Meer [ ... ]. (zit. nach: Grossmann 2001: 64)*

Da sie weder völlig weiblich noch männlich wirken kann, versucht sie ihre Art zu etablieren, in dem sie, so laut Valentina Di Rosa, die Pose der sexuellen Ambivalenz aus dem Mythos des androgynen Knaben der *holden Unzucht* der Antike anwendet. (Di Rosa 2006: 238) Dadurch findet sie einen *Raum*, um ihre exzentrische Art ausleben zu können und mit Zynismus, Hochmut und Spiel sprengt sie die Grenzen der Tradition und Klischees. In ihrer androgynen Art kann sie eine Balance zwischen Realität und Imagination, zwischen Mann und Frau, zwischen Leben und Literatur finden. (ebd.)

Nach Vivian Liska, die sich auf den Artikel von O'Brien *'Ich war verkleidet als Poet, ich bin Poetin'* stützt, ist der Übergang der Dichterin zur männlichen Identifikation eine Aufwertung und die erfahrene Weiblichkeit eher abwertende Feststellung. Diesen Aspekt formuliert Liska:

*Die Nächte stellen für sie jenes negative, leidende Moment des Weiblichen dar, das Lasker- Schüler in den darauffolgenden Prosabüchern hinter sich lässt, indem sie sich zum männlichen Prinzen erhebt. In ihrer Deutung einzelner Texte aus den Nächten unterstreicht sie die negativen Konnotationen des Weiblichen: Schwäche, Unterwerfung, Erniedrigung. (Liska 1998: 34)*

Vivian Liska sieht in *Tino*, alter ego der Dichterin, eine Wandlung, einen Akt der Neugeburt, die sie aus den ihr auferlegten Konventionen befreit und die sie in ihrer Dichtung als Mittel und Botschaft skizziert. Die Dichterin habe als Reaktion auf die künstlerische und konventionelle Gesellschaft, die sie umgibt, die *Nächte Tino von Bagdad* geschrieben, um so eine „Erlösungsphantasie als verhüllte Provokation“ (ebd. 36) darzustellen. Nach Liska trägt die Dichterin „die Gestalt einer erotischen und messianischen Liebesbotschaft, vermittelt den agonistischen Absolutheitsanspruch einer avantgardistischen Kunstauffassung

*Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende. Wandlung oder Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen Existenz*

und suggeriert die anti- patriarchalischen Voraussetzungen einer weiblich konzipierten Utopie des ‚Neuen Menschen‘.“ (ebd. 37)

Das Erlebnis, welches die Dichterin nach 30 Jahren niederschreibt, führt vor Augen, wie sie sich gefühlt hat. In dem Essay *St.Laurentius* konkretisiert sie ihre Gefühle:

*Die katholischen Kinder flüsterten es sich geheimnisvoll gegenseitig ins Ohr. Die lutherische Religion hatte nämlich in meiner Heimat über die katholische Religion das Übergewicht gewonnen, und immer gab es Streitigkeiten zwischen den Lutherischen und den Katholischen, zumal in Wuppertal die lutherische Sekte der Mucker lebte. Doch immer mußten es die Juden am Ende auffressen, das sie, die kleinste Gemeinde zwischen den Christen, sehr inzüchtig lebten.[...] Auf mich hatten die Kinder der Mucker einen besonderen Pik, weil ich ein rotes Kleidchen trug. Auch machte ich die Augen so weit auf.- das sähe so gelungen aus und sonderbar, so exotisch ... kam gewiß davon, daß ich von Josef und seinen Brüdern träumte. „Hepp, Hepp“, erklärte mir der mitleidige Herr Kaplan, heißt nur „Jerusalem ist verloren“. (Else Lasker- Schüler: *St. Laurentius* 2000: 127)*

Sie fühlt sich aus der Gemeinschaft der Kinder, der Religion und der Gesellschaft ausgeschlossen. Sie darf und kann nicht teilhaben an dem Geheimnis, das die Kinder unter sich teilen. In dieser farblos grauen Welt ist sie die einzige mit einem roten Kleid, auffallend und anders in ihrer Art und ihrem Blick, der sich durch ihre weit geöffneten Augen zeigt. Eva M. Schulz – Sanders deutet die Außenseitersituation durch das „rote Kleid und die weit geöffneten Augen bestimmt, beides Attribute Josephs, dessen bunter Rock und Fähigkeit zu träumen den Neid der Brüder erregt. Die Attribute Josephs gehören bereits zu dem kleinen Mädchen, der Geschlechtertausch hat aber noch nicht stattgefunden.“ (Schulz- Sander 1994: 40)

Auch wenn man von der Situation ausgeht, dass die oben angegebene Begebenheit gar nicht stattgefunden und nur aus der Imagination der Dichterin stammt, ist es offensichtlich, dass diese Zeilen als Ausdruck des in der Kindheit erlebten Gefühls der Deplatzierung und der Fremdheit zu lesen sind. Denn nur selten ist von einem heimatlichen Gefühl gemeinschaftlicher Zugehörigkeit und innerer Ruhe zu lesen. In der beharrenden Wiederholung des roten Kleides, der *Prä- Joseph- Jussuf- Figur*, so Schulz- Sander ist eine Vorausdeutung der Wandlung zu erkennen. Das rote Kleid und die weit geöffneten Augen sind Zeichen der Fremdheit Else Lasker- Schülers, genauso wie Josephs bunter Rock und seine Fähigkeit Träume zu deuten ihn zum Fremden machen. Durch „die

Jussuf- Figur überwindet Lasker- Schüler nicht nur ihre Entfernung von der jüdischen Gemeinde, sondern Heimatlosigkeit im Allgemeinen.“ (ebd. 40)

Der einzige Ausweg, den sich Else Lasker-Schüler als Frau und Dichterin bot, war der Wandel in eine männliche Regentenfigur. In einer der schwersten Phasen ihres Lebens erhebt sich die Dichterin zum Regenten von Theben. Indem sie sich zum imaginären Regenten ernannt, versucht sie einen Ausweg aus ihrer aussichtslosen und unmöglichen Situation zu finden. Als fiktionaler männlicher Regent kann sie richten und walten. So erkämpft sie für sich einen Raum der Freiheit, während im realen Leben alles ins Gegenteil läuft. Erst durch diese *Wandlung* und *Verwandlung* kann die Dichterin in der Männerwelt existieren, den Verlust kompensieren und ihre Freiheit erlangen.

Anhand dieser Informationen ist zu sehen, welchen sozialen und kulturellen Forderungen der Gesellschaft die Dichterin ausgesetzt war und wie sie sich mit ihrem individuellen Lebensentwurf den misogynen Rollenzuweisungen und Konventionen widersetzte. Trotz aller Schwierigkeiten behauptete sie sich und unterlag nicht.

## Literaturverzeichnis

Bauschinger, Sigrid (2006): *Else Lasker- Schüler. Eine Biographie*, Göttingen.

Bronfen, Elisabeth / Benjamin Marius (1997): „Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte“. In: ders.: *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo- amerikanischen Multikulturalismusdebatte*, Dt. übersetzt von Anne Emmert und Josef Raab. Stauffenberg, Tübingen, S.1-29.

Di Rosa, Valentina (2006): „Begraben sind die Bibeljahre längst“. *Diaspora und Identitätssuche im poetischen Entwurf Else Lasker- Schülers*. Aus dem Italienischen übersetzt von Susanne Koopmann. Mentis, Paderborn.

Grossmann, Uta (2001): *Fremdheit im Leben und in der Prosa Else Lasker- Schülers*, Igel Verlag, Oldenburg.

Inauen, Yasmine (1999): „Verwandelter Körper- Verwandeltes Ich. Tanzgedichte von Else Lasker- Schüler, Gertrud Kolmar, Nelly Sachs und Cristine Lavant“. In: Heinz Ludwig Arnold (Hrsg.): *Lyrik des 20. Jahrhunderts*. edition text und kritik, München, S. 213-230.

Kord, Susanne (1996): *Sich einen Namen machen. Anonymität und weibliche Autorenschaft. 1700-1900*. Metzler, Stuttgart-Weimar.

Kupper, Margarete (1963): *Die Weltanschauung Else Lasker- Schülers in ihren poetischen Selbstzeugnissen*. Teildruck der Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Berlin.



*Else Lasker-Schüler: Eine Schriftstellerin um die Jahrhundertwende. Wandlung oder  
Verwandlung als Ausweg aus einer unmöglichen Existenz*

- Lasker- Schüler, Else (2000): *St. Laurentius*. In: ders: *Konzert. Prosa und Schauspiele*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Liska, Vivian (1998): *Die Dichterin und das schelmisch Erhabene. Else Lasker- Schülers Die Nächte Tino von Bagdads*. Francke, Tübingen-Basel.
- Martini, Fritz (1970): „Else Lasker- Schüler. Dichtung und Glaube“. In: Hans Steffen (Hrsg.): *Der deutsche Expressionismus. Formen und Gestalten*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 5-24.
- Schulz- Sander, Eva M. (1994): „Die Semantik des Exils“. In: Loenie Wagner, Silke Mehrwald, Gudrun Maierhof, Mechthild M. Jansen (Hrsg.): *Aus dem Leben jüdischer Frauen. „Welche Welt ist meine Welt?“*. Archiv der deutschen Frauenbewegung, Kassel , S. 31-62.
- Stockhorst, Stefanie (2000): „*Ich, nein, bin ja kein Tristan und nicht Isolde.*“ *Überlegungen zur Androgynität Else Lasker- Schülers im Spiegel ihrer Pseudonyme*, (unveröffentlichter Aufsatz) 2000.
- Thiel, Heinz (1969): „*„Ich und Ich“* - ein versperrtes Werk“. In: Michael Schmid (Hrsg.): *Lasker- Schüler. Ein Buch zum 100. Geburtstag der Dichterin*, Peter Hammer Verlag, Wuppertal, S. 123-159.

## **Gefangen in der Opferrolle – Die literarische Inszenierung des weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von Theodor Fontanes Roman “Effi Briest”**

Aylin Nadine Kul<sup>1</sup>

Yaşar Üniversitesi

### **Abstract**

Fontane has depicted woman characters of his time in many of his novels. The aim of the following study is to investigate whether the characterisation of Fontane’s heroine in his novel “Effi Briest” is based on a traditional woman model of 19<sup>th</sup> Century Germany. In this article, the intentions of how and why Fontane creates a woman figure of “Effi” will be analysed. This study focuses on the analysis of “Effi” as a typical model for handling woman in the era of realism in German Literature. Many studies dealing with the woman characters in Fontane’s novels exist; but this article solely emphasizes the woman’s being a victim of the tough social norms of the society.

Theodor Fontane, einer der wichtigsten Vertreter des Bürgerlichen Realismus, erzählt in den meisten seiner Romane von Frauenschicksalen zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreiches. Er schenkt der Rolle der Frau in der preußischen Gesellschaft ein derart großes Augenmerk, dass sogar viele seiner Romantitel aus Frauennamen bestehen: *Grete Minde* (1880), *L’Adultera* (1882), *Cécile* (1886), *Stine* (1890), *Frau Jenny Treibel* (1892), *Effi Briest* (1894/95) und *Mathilde Möhring* (1906). Fontanes Vorliebe für die Frau als literarisches Thema zeichnet sich durch sein gesamtes Romanwerk. Er selbst bekundet: „Wenn es einen Menschen gibt, der für Frauen schwärmt und sie beinahe doppelt liebt [...] so bin ich es.“ (zit.n. Müller-Seidel 1975: 162). Bereits in seiner frühen Schaffensperiode, in der Fontane Reiseberichte und Wanderungen schrieb, hat er sich in stofflicher Hinsicht auf die Frau konzentriert, besonders um sozialhistorische Aspekte zu veranschaulichen. Mit Hilfe der Frau als literarisches Motiv konnte er - so frei - in Bezug auf geschichtliche Ereignisse

---

<sup>1</sup> Yaşar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Bölümü

„den menschlichen Aspekt, das Interessante des kleinen Details“ (Frei 1980: 96) zum Ausdruck bringen. Ebenso bestehen seine späteren Werke überwiegend aus Romanen, die das Leben der Frauen behandeln, insbesondere das Leben adeliger und bürgerlicher Frauen. Fontane vermittelt bei der Schilderung ihrer benachteiligten Lage laut Gisch nicht nur die dahinter stehenden gesellschaftlichen Ursprünge, sondern auch die psychologischen, die aus dem damaligen Rollenverständnis hervorgehen (vgl. Gisch 1996: 14). Darüber hinaus stellt der Literaturwissenschaftler Heinz L. Arnold fest, dass Fontanes Frauenfiguren offenbaren, wie sehr die Urteile über die Rolle von Mann und Frau in den Alltag und die privatesten Beziehungen eindringen (vgl. Arnold 1989: 165). Diese Vorkenntnisse haben dazu geführt, dass sich die vorliegende Arbeit folgendes Ziel gesetzt hat: Im Fokus der Analyse soll die Frage stehen, wie und mit welchen Intentionen Fontane seine Frauenfigur *Effi*, nach welcher sich der gesamte Roman ausrichtet, literarisch inszeniert hat. Überdies gilt es zu hinterfragen, inwieweit Fontanes Romanheldin dem Frauenbild des 19. Jahrhunderts entspricht.<sup>2</sup> Obgleich es bereits zahlreiche Arbeiten zu diesem Thema gibt, soll hier der Versuch unternommen werden, durch die Konzentrierung der Analyse auf den Aspekt der Opferrolle eine die Fontane-Forschung bereichernde Perspektive zu bieten.

Vor diesem Hintergrund scheint es interessant kurz einen Überblick über das Frauenbild in Fontanes Romankunst zu bieten, bevor am Beispiel von *Effi Briest* analysiert wird, was für Schlüsse sich aus dem Roman über die Rolle des weiblichen Geschlechts im 19. Jh. ziehen lassen. Dem zeitgenössischen Gesellschaftsbild entsprechend porträtiert Fontane ein mehrseitiges Frauenbild. Ellinger fasst die Charaktere, die dem Leser in Fontanes Werken begegnen, wie folgt zusammen: Zum einen tritt dem Leser die junge, ledige Frau entgegen, „der es zur Ehre gereicht, sich propper, sittsam und keusch zu halten“ (zit.n. Gisch 1996: 14). Auf der anderen Seite trifft er auf die verheiratete Frau, deren Rolle darauf festgelegt ist, ihren Mann zu lieben und ehren. Daneben weisen seine Romane „Frauen mit zweifelhaften Ruf“ (ebd.) auf, die entweder in der Theaterbranche tätig sind oder Geliebte des Hochadels sind. Ungeachtet ihrer gesellschaftlichen Schicht, werden diese von der Gesellschaft ausgegrenzt. Ferner kann man auf Frauen treffen, die ein „unsittliches“ (ebd.) Leben führen,

---

<sup>2</sup> Die vorliegende Arbeit bedient sich einiger Inhalte aus meiner im Juni 2011 am Sozialwissenschaftlichen Institut der Ege Universität abgeschlossenen Magisterarbeit mit dem Titel *Theodor Fontane: Gesellschaftliche Konventionen in seinem Roman „Effi Briest“* und erweitert die dort gemachten Äußerungen zum Frauenbild des 19. Jh. mit dem Fokus auf die im Roman implizit vorgeführte Opferrolle des weiblichen Geschlechts.

*Gefangen in der Opferrolle – die literarische Inszenierung des weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von Theodor Fontanes Roman "Effi Briest"*

oder früher geführt haben. All diesen weiblichen Charakteren werden männliche gegenüber gestellt, die als Vertreter der Gesellschaftsordnung agieren. Fontanes Figuren haben den Anschein, auf bestimmte Identitäten fixiert zu sein, deren Schicksal prädestiniert ist. Besonders seine weiblichen Charaktere scheinen - so Sprengel - darauf ausgerichtet zu sein, ein bereits vorgezeichnetes Schicksal zu verwirklichen (vgl. Sprengel 1998: 344). Ähnliches formuliert auch Hans-Heinrich Reuter in seinem Buch über Fontane:

*Das Schicksal, das der Frau in der Praxis der herrschenden Klassen bereitet ist, in der Theorie vorgezeichnet von deren erwähltem und erklärtem Ideologen, wird für Fontane zum typischen, 'bedeutenden' Exempel und Menetekel eines allgemeinen gesellschaftlichen wie sittlichen Notstandes. (zit.n. Schafarschick 2002: 146)*

In Fontanes späterer Schaffensperiode wird dagegen die Handlung vom realen historischen Geschehen umrahmt. Die handelnden Charaktere dieser Romane treten gleichzeitig als Figuren der Zeitgeschichte auf und können daher der Interpretation Gischs folgend als Opfer der damaligen Verhältnisse angesehen werden (vgl. Gisch 1996: 16). Dergleichen gilt für die Hauptfigur in Fontanes *Effi Briest*. Ihr Fehlverhalten und der damit einhergehende Verstoß gegen die geltenden Normen führen zu ihrer vollkommenen Isolation aus der Gesellschaft. Eine Rettung aus ihrer Lage ist nicht mehr möglich, womit auf die Starrheit der gesellschaftlichen Konventionen im damaligen Preußen aufmerksam gemacht wird. Die genauere Besprechung des Werks im Folgenden wird diesen Sachverhalt deutlicher vor Augen führen.

*Effi Briest* ist einer von vielen Romanen Fontanes, der die bürgerliche Ehe thematisiert, wobei die vorwiegende Aufmerksamkeit der Rolle der Frau in der preußischen Gesellschaft gebührt. Die Ehe fungiert für den Autor als eine Projektionsfläche für die Probleme der sich nach mehr Freiheit und Rechten sehnenen Frau. In *Effi Briest* präsentiert Fontane das Schicksal der gleichnamigen Titelfigur auf besonders anschauliche Weise: Als junges Mädchen wird Effi mit dem Landrat Geert von Insetten verheiratet und gehört nunmehr einer gesellschaftlich gehobeneren Gesellschaftsklasse an. Der Mangel an Zuneigung, die Langeweile und Einsamkeit, die Effi in ihrer Ehe empfindet, machen die lebenslustige Frau sehr unglücklich. Eine Affäre mit dem Majoren von Crampas scheint ihr Abwechslung zu bieten. Sechs Jahre nach dem längst beendeten Ehebruch wird die geheime Beziehung zwischen beiden enthüllt. Als Konsequenz fordert Insetten Crampas zu einem Duell auf, in dem Crampas tödlich verletzt wird. Effi wird es verwehrt, ihre Tochter zu sehen. Den geltenden gesellschaftlichen Konventionen gemäß wird sie von der Gesellschaft

isoliert. Infolge ihres tragischen Schicksals stirbt sie in jungem Alter von 29 Jahren.

Als Basis für die folgende Analyse kann aus den Ausführungen zu Frauenbildern von Inge Stephan zunächst festgehalten werden, dass Fontane in *Effi Briest* das allgemeine Schicksal derjenigen Frauen vor Augen führt, die in Konflikt mit den „männlichen Normen“ geraten (Stephan 1988: 22). Schon hieran wird deutlich, dass Effis Schicksal kein Einzelschicksal vertritt. Ferner konstatiert Stephan, dass Effi als Projektionsfläche für verschiedene Aspekte von Weiblichkeit fungiert, die nicht etwa offenbaren, wie Frauen real aufgetreten sind, sondern wie sie als - den männlichen Wunschvorstellungen entsprechend - für alle Frauen maßgebendes Exemplar entworfen worden sind. Auf der Basis dieses Ansatzes kann erschlossen werden, inwieweit Effi das Frauenbild des 19. Jahrhunderts nachzeichnet. Für die in der Literatur des 19. Jahrhunderts oftmals wiederkehrenden Frauentypen, die das Begehren der Männer reproduzieren, können die als „femme fatale“ bezeichnete Verführerin, die „femme fragile“ als Verbildlichung der zerbrechlichen Frau und die „femme enfant“ – die sog. Kindfrau - aufgezählt werden<sup>3</sup>.

Die für „jugendliche Leidenschaft“ und „kindliches Temperament“ (Catani 2005: 102) stehende Kindfrau tritt in Fontanes *Effi Briest* greifbar in Erscheinung. Um den kindlichen Charakter seiner Protagonistin zu unterstreichen, baut der Autor das Motiv des Schaukelns in seinen Roman ein und stellt Effi bereits im ersten Kapitel als „Tochter der Luft“ vor, was ihre Mutter folgendermaßen zur Sprache bringt: „Effi, eigentlich hättest du doch wohl Kunstreiterin werden müssen. Immer am Trapez, immer Tochter der Luft.“ (S.41)<sup>4</sup>. Effis Charakterisierung als „Tochter der Luft“ zeigt, wie sehr ihr Spiel und Bewegung Freude bereiten, was sie des Öfteren ausspricht, wie folgende Romanstellen belegen:

*[...] kommt, wir wollen uns schaukeln, auf jeder Seite zwei; reißen wird es ja wohl nicht [...] (S. 15)*

*Ich klettere lieber und ich schaukle mich lieber, und am liebsten immer in der Furcht, dass es irgendwo reißen oder brechen und*

---

<sup>3</sup> Zur femme fatale Vgl. Stephanie Catani (2005): Das fiktive Geschlecht. Weiblichkeit in anthropologischen Entwürfen und literarischen Texten zwischen 1885 und 1925. Würzburger Beiträge zur Deutschen Philologie Band XXVIII. Würzburg. S. 93; zur femme fragile S. 103; zur femme enfant S. 101f.

<sup>4</sup> Die in diesem Artikel in Klammern angeführten Seitenzahlen beziehen sich auf folgende Romanausgabe: Theodor Fontane (2002): *Effi Briest*. Stuttgart: Reclam.

*Gefangen in der Opferrolle – die literarische Inszenierung des weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von Theodor Fontanes Roman "Effi Briest"*

*ich niederstürzen könnte. Den Kopf wird es ja nicht gleich kosten.  
(S.36).*

Die Fallgefahr und das Gefühl des Frei-Seins beim Schaukeln sagen Effis kindlichem Charakter besonders zu. Selbst kurze Zeit vor ihrem Lebensende setzt sie Fontane auf ihre heißgeliebte Schaukel, wie er mit diesen Worten beschreibt:

*Sie sprang hinauf, mit einer Lebendigkeit wie in ihren jüngsten Mädchentagen, und ehe sich noch der Alte, der ihr zusah, von seinem halben Schreck erholen konnte, huckte sie schon zwischen den zwei Stricken nieder und setzte das Schaukelbrett durch ein geschicktes Auf- und Niederschnellen ihres Körpers in Bewegung. Ein paar Sekunden noch, und sie flog durch die Luft, und bloß mit einer Hand sich haltend, riss sie mit der andern ein kleines Seidentuch von Brust und Hals und schwenkte es wie Glück und Übermut. (S. 316f.)*

Ausführungen des Literaturwissenschaftlers Peter Demetz zufolge steckt in diesem Symbol des Fliegens auf der Schaukel die Idee des „schwerelosen Glücks“, die nach Demetz den Wunsch impliziert, aus „der Schwere und der Schwierigkeit gesellschaftlicher Ordnung“ heraustreten zu können (zit.n. Glaser 1992: 407). Beim Schaukeln scheint Effi quasi über die Realität mit ihren gesellschaftlichen Zwängen hinwegzufliegen, zumal sie sich am wohlsten in der freien Natur fühlt. Dagegen bringt ihr der Verkehr in gesellschaftlichen Kreisen, in welchem der Etikette gezwungen Folge geleistet werden muss, das unangenehme Gefühl von Fremdheit und Unbehagen. In gleicher Weise deutet die Literaturwissenschaftlerin Antje Reistenberger das Schaukelmotiv als „ein Sinnbild für Effis Wunsch von den restriktiven Konventionen der Gesellschaft loszukommen, denen sie sich aber nicht entziehen kann“ (Restenberger 2002: 108). Insgesamt tritt Effi als eine jugendliche, gefühlvolle Frau auf, die ein freies, natürliches, mit Liebe gefülltes Leben ersehnt. Die Schaukelsymbolik verleiht dem Nachdruck und symbolisiert Effis Streben nach „schwerelosem Glück“. Mittels seiner Effi-Figur gelingt es Fontane – so Josephine Ernst in ihren Ausführungen zu Fontanes Motivik und Symbolik - die Kindsfrau zu inszenieren (vgl. Ernst 2007: 11). Dabei verleiht er seiner Figur zusätzlich eine gewisse Natürlichkeit, wozu er wie folgt Stellung nimmt: „Dies Natürliche hat es mir seit lange angetan, ich lege nur darauf Gewicht, fühle mich nur dadurch angezogen,[...] ich verliebe mich in sie[...].“ (zit.n. Schafarschick 2002: 110). Fontane transportiert Effis Natürlichkeit nicht nur durch ihre allgemeine Art, Lebenskraft und ihre Vorliebe, sich in der Natur bzw. im Freien zu bewegen. Er stellt auch einen direkt Bezug zwischen der Natur und seiner Protagonistin her, indem er den Naturbeschreibungen in seinem Roman zusätzlich eine

Symbolkraft verleiht, mit welcher er Effis Gefühlswelt nachbildet. Am Romananfang wird ein paradiesisch harmonisches Naturbild mit einem Heliotropen, alten Plantanen, sich rankendem Efeu, wildem Wein und einem Teich präsentiert (vgl. S.5). Damit zeigt Fontane ein Abbild der Umgebung, in der sich seine Protagonistin glücklich und wohl fühlt (vgl. Steinbach 2004: 69). Im weiteren Verlauf des Romans wandelt sich jedoch das idyllische Naturporträt zu beunruhigenden Naturbeschreibungen um. Stellenweise finden beängstigende Naturereignisse wie Sturmwetter, schäumendes Meer oder der Schloon Erwähnung (vgl. S.155, 178). Besonders die Schloonmotivik nimmt einen zentralen Stellenwert im Roman ein und symbolisiert Effis Gedankenwelt, die, wie die unterirdischen Vorgänge der Sumpflandschaft, nicht offen zu ergreifen, gewissermaßen unterirdisch ist. Fontane veranschaulicht auf diese Weise Effis Gefühl von Einsamkeit, das sie in ihrer Ehe sehr stark empfindet. Der Mangel an Zuneigung seitens ihres Mannes erzeugt quasi einen inneren Triebstau, der mit den Worten von Glaser wie überströmendes Wasser „ihre gesamte Psyche überflutet“ (Glaser 1992: 408). Zudem weist die Schloon- und Flutmotivik auf die aus dem Verhältnis zwischen Effi und Crampas drohende Gefahr und damit auch auf das tragische Schicksal Effis und des Majoren von Crampas hin. Die Gefahr, die ihm das Verhältnis mit einer verheirateten Frau bringt, wird schließlich Wirklichkeit, als er gegen Romanende in einem Duell von Effis Ehemann Instetten erschossen wird (vgl. S. 271f.).

Für eine verdichtende Charakterisierung der Titelheldin Fontanes kann zusammen getragen werden, dass Effi eine lebenslustige junge Frau ist, die sich am Liebsten im Freien aufhält, mit ihren Freundinnen spielt oder sich gerne auf ihrer Schaukel hin und her schwinkt, was zugleich ihren innigen Wunsch nach schwerlosem Glück und auch ihre Neigung zu Gefahr imitiert. Diese Gemütsart Effis steht in einem deutlichen Widerspruch zu den Ansprüchen der Gesellschaft von einer jungen Frau ihres Standes. Die Heirat mit dem Baron von Instetten schließt sie in ein Leben ein, in dem sie sich stets an die von der Gesellschaft auferlegten Konventionen richten muss, was dem „Naturkind“ Effi sichtlich schwer fällt (vgl. S.39). Doch obwohl Effi laut ihrer Äußerungen zu Beginn des Romans viel Wert auf Liebe und Zärtlichkeit legt, fügt sie bei, dass Reichtum und ein gutes Haus ebenso relevant sind, zumal für sie nach der Liebe Ehre und Glanz kommen (vgl. S. 33). Das heißt, Effi versteht sich schon als eine ihrem Stand gemäße Frau. Hiermit lenkt der Autor die Aufmerksamkeit auf neben die von seiner Protagonistin ersehnte Liebe und Zärtlichkeit auch auf die von der Gesellschaft gestellten Anforderungen nach Ehre und Glanz, so dass sich bereits am Romananfang ein Gegensatz zwischen Gefühl und Konvention,

*Gefangen in der Opferrolle – die literarische Inszenierung des weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von Theodor Fontanes Roman "Effi Briest"*

zwischen Natur und Gesellschaft bzw. zwischen Gesellschaft und Menschlichkeit manifestiert, aus dem sich eine Sozialkritik ableiten lässt (vgl. Hamann 2001: 42f). Als Effi nach ihrer Verheiratung die Rolle der Frau eines Landraten annehmen muss, merkt die Kindfrau, dass diese doch nicht zu ihr passt:

*Und nun ich! Ich gerade hier. Ach, ich taue doch gar nicht für eine große Dame. Die Mama, ja, die hätte hierher gepasst, wie's einer Landrätin zukommt, den Ton angegeben [...] Aber ich ... Ich bin ein Kind und werd es auch wohl bleiben. Einmal hab ich gehört, das sei ein Glück. Aber ich weiß doch nicht, ob das wahr ist. Man muss doch immer dahin passen, wohin man nun mal gestellt ist. (S. 78)*

Effi kann sich nicht mit der ihr auferlegten gesellschaftlichen Rolle identifizieren und erlebt einen Konflikt zwischen persönlichem Glücksverlangen und dem geltenden Anpassungszwang an die gesellschaftliche Ordnung, der sie schließlich zum Opfer macht: Effi scheitert, weil sie an den geltenden Normen zugrunde geht. Indem Fontane die gesellschaftliche Determination des Einzelnen dergestalt vor Augen führt, dass Frauen, die sich ihr entziehen wollen, Unglück und Unheil erfahren, deutet er auf die Gefangenheit des weiblichen Geschlechts in der Opferrolle hin. Effis Charakterisierung als Opfer einer von Männern beherrschten Gesellschaft wird dadurch, dass Fontane ihr den Status eines Objekts auferlegt, besonders hervorgehoben. Ihr Objektstatus ist im Roman auf vielen Ebenen wahrnehmbar: Bereits vor ihrer Ehe weist Fontane auf ihre Objektrolle hin. Nicht sie selbst trifft die Entscheidung über ihre Heirat mit dem Baron von Instetten. Es ist die Wahl ihrer Eltern und ihres zukünftigen Ehegattens (vgl. S.17f.). Der Entschluss zur Verheiratung basiert auch nicht etwa auf Emotionen wie Liebe und Zuneigung, sondern rührt aus Beweggründen wie gesellschaftlichem Ansehen und materiellen Opportunitäten. Vor diesem Hintergrund kommt die arrangierte Ehe einem Geschäft und die Frau der gehandelten Ware gleich (vgl. Harnisch 1994: 132). In der Ehe wird die Objektrolle Effis weiterhin aufrecht erhalten. Der Ehemann verfügt über die alleinige Macht und Entscheidungskraft. Zwar erhält Effi gelegentlich Komplimente von ihrem Mann, aber wirkliche Zuneigung und Liebe fehlen ihr. Ihre emotionalen Defizite spricht sie einmal mit folgenden Worten aus: „Nur einen Kuss könntest du mir geben. Aber daran denkst du nicht. Auf dem ganzen weiten Wege nicht gerührt, frostig wie ein Schneemann.“ (S.74). Effi fühlt sich immer einsamer. Außerdem besteht zwischen ihr und Instetten ein großer Altersunterschied von 21 Jahren. Die damit einhergehenden Differenzen zwischen den Ehepartnern bezüglich ihrer Interessen und Wertvorstellungen bereiten der lebenslustigen



jungen Frau enorme Schwierigkeiten, sich ihrem viel älteren Mann zu fügen, der ihre Bedürfnisse nicht stillen kann (vgl. Gisch 1996: 17). Eine weitere Ebene, in der die Objektrolle Effis gefestigt wird, ist das Duell, in dem Insetten Crampas erschießt, weil seine Frau mit ihm den Ehebruch begangen hat. Harnisch stellt fest, dass auch das Duell als eine Art Geschäft zwischen Männern in Erscheinung tritt, in der die Frau wieder als ein Objekt benutzt wird, mit dessen Hilfe, die verletzte Mannesehre, die einst aus dem Besitz einer tugendhaften Ehefrau rührte, wieder hergerichtet wird (vgl. Harnisch 1994: 152f). Hinzu kommt, dass der Opferrolle Effis zusätzlich eine ersichtliche Passivität aufgetragen wird. Lukács' charakterisiert in seinen Ausführungen Effi als „passives Opfer“ (zit. n. Schafarschik 2002: 135). Obgleich sie auf unmenschliche Handlungen stark betroffen reagiert und in Aufruhr gerät, lehnt sie sich nie vollkommen gegen die bestehende Ordnung auf. Effi lebt als eine Frau ihres Standes fort. Dieser Umstand hebt ihr tragisches Ende bzw. ihr Opferwerden noch stärker hervor. Die Passivität Effis tritt des Weiteren in Fontanes Bearbeitung der weiblichen Sexualität in Erscheinung. In der Interpretation von Aust zu Fontanes Romanen heißt es: „Beziehungen in seinen Romanen scheitern immer dann, wenn Sexualität zum Problem wird. Beziehungen sind nur dort intakt, wo der Sexualität Schranken gesetzt sind.“ (Aust 1980: 200) Aus diesem Grunde erlebt Effi auch keine Konflikte mit ihren Eltern oder viel älteren Freunden. Hieran wird deutlich, dass Fontane die zeitgenössische Auffassung von weiblicher Sexualität in seinen Romanen dergestalt widerspiegelt, dass die Frau stets das Objekt des männlichen Begehrens ist und somit in ihrer passiven Objektrolle haften bleibt. Jedoch muss dem eingeräumt werden, dass bei der Romanheldin Effi auch ein aktives Begehren beobachtet werden kann – erkennbar daran, dass sie sich oftmals über die fehlende Zuneigung seitens ihres Mannes beschwert (vgl. S.74, 242), weshalb sie sich auf ein Verhältnis mit dem Majoren von Crampas, der ihrem Begehren antwortet, einlässt. Harnisch interpretiert daraus, dass Fontane die herrschende Meinung von der Frau als eine „von der Natur aus zur Hingabe bestimmten weiblichen Sexualität“ in Frage stellt (Harnisch 1994: 133).

Zusammenfassend kann aus den oberen Ausführungen festgehalten werden, dass Fontane ein für das 19. Jahrhundert typisches Frauenschicksal illustriert. In diesem Sinne bietet Effi Briest ein Exempel für die von der männlichen Gesellschaft auferlegte passive Weiblichkeit und für den Objektstatus der Frau und entspricht somit dem damaligen Frauenbild. Ihre charakterliche Veranlagung als Kindsfrau ist Ausdruck der Männerphantasien im 19. Jahrhundert und macht sie – um es mit den Worten von Rohse auszudrücken – zu einem von den Männern begehrtem „Ideal einer Frau“ (Rohse 2000: 21). Das

*Gefangen in der Opferrolle – die literarische Inszenierung des weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von Theodor Fontanes Roman "Effi Briest"*

nachstehende Zitat aus dem Roman bekräftigt diese Aussage und unterstreicht ihr besonders für Männer attraktives Erscheinungsbild:

*In allem, was sie tat, paarte sich Übermut und Grazie, während ihre lachenden braunen Augen eine große natürliche Klugheit und viel Lebenslust und Herzensgüte verrieten. (S.6)*

Andererseits führt die in ihrem Charakter fest verankerte Natürlichkeit dazu, dass sie in Konflikt mit der geltenden gesellschaftlichen Norm gerät. Arnold spricht in diesem Zusammenhang von einer sog. „Andersheit“ (Arnold 1989: 163) von Fontanes Frauenfiguren, die sich darin äußert, wie sie sind und was sie sind und die von Arnold als „ein gesellschaftlich geächtetes und individuell traumatisierendes Anderssein“ (ebd.) bezeichnet wird. Effi ist „anders“, weil sie nicht der gängigen Norm entspricht. Ihre lebendige Lebenslust bewegen sie dazu, einen Ehebruch zu begehen, mit dem sie die starren Konventionen durchbricht. Es gelingt ihr nicht, ihr Anderssein mit den an sie gerichteten Forderungen der Gesellschaft über die Rolle einer Frau abzustimmen. Wie in den oberen Ausführungen bereits angedeutet wurde, ist Effis Natürlichkeit jedoch nicht eindeutig: Fontane differenziert seine natürliche Mädchenfigur, indem er vermittelt, dass sie schon in jungen Jahren durch die Denkweisen ihrer Gesellschaft geprägt wurde, wie folgende Äußerung Effis über ihren zukünftigen Ehemann demonstriert: „Jeder ist der Richtige. Natürlich muß er von Adel sein und eine Stellung haben und gut aussehen.“(S.20). Die Assoziation, dass die Charakteristika „von Adel sein“ und „eine Stellung haben“ von der Gesellschaft verlangte Attribute sind, ist unvermeidbar (vgl. Swales 1997: 156f). Die gesellschaftliche Beeinflussung ist allwärtig präsent.

Effis Andersartigkeit, ihre Natürlichkeit, kindliche Art, ihre Lebenslust und Leidenschaft stoßen sie letztlich in ihr tragisches Schicksal der gesellschaftlichen Isolation, die ihr sogar den Umgang mit ihrem eigenen Kind verwehrt. Indem Fontane im Kontrast zum gesellschaftlichen Anpassungszwang und zur Starrheit ihrer Konventionen Effis Unangepasstheit und Individualität betont, demonstriert er, wie seine Heldin zum Opfer wird. Allerdings vertritt Effis tragisches Ende kein Einzelschicksal. Durch den engen Bezug zu den gesellschaftlichen Konventionen, steht ihr Schicksal für alle, die in Disharmonie mit diesen geraten. Fontanes anhand seiner Romanheldin vorgeführte Frauenverständnis ist fester Bestandteil einer gesellschaftlichen Ordnung, die sich am deutlichsten in ihren Opfern dokumentiert (vgl. Arnold 1989: 168). Er selbst vertritt die Ansicht, dass die im Preußen des Wilhelminischen Zeitalters herrschenden Verhältnisse der Frauen „ein niederschmetternder Kommentar zum moralischen Zustand des Landes“ seien (zit. n. Craig 1997: 246). Mit

dieser Kenntnis erscheint Fontanes Intention noch offensichtlicher. Schuster beschreibt sie zutreffend:

*Effi, diese für den Geschmack der Zeit so reizend berechnete Gestalt, die bis ins Kleinste hinein, den gesellschaftlichen Lieblingsvorstellungen und Klischees von der Frau entspricht, sie hat Fontane an den Normen eben dieser Gesellschaft scheitern lassen. Fontane hat damit am präzise geschilderten Einzelfall die Sehnsüchte der Zeit nach einer allumfassenden Erneuerung des Lebens durch die Bilder einer schöneren Kunst als ein Leben entlarvt, in dem schließlich doch nur die alten Ordnungsmythologeme unverändert wirksam sind. (zit. n. Rohse 2000: 19)*

Nach der Analyse von *Effi Briest* unter besonderer Berücksichtigung der im Roman vollzogenen literarischen Inszenierung des weiblichen Geschlechts kann schließlich konstatiert werden, dass Effi als Opfer der weiblichen Sozialisation im 19. Jahrhundert erscheint. Die Konventionen, nach denen sie sich richten muss, prägen ihr Schicksal maßgebend. Im Fall von *Effi Briest* fungiert der Roman als Widerspiegelung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Preußen des 19. Jahrhunderts. Fontane benutzt die Literatur als Reflexionsfläche, mit der er mutmaßlich eine Kritik an den bestehenden Verhältnissen exemplifiziert. Offen bekundet er kurze Zeit vor der Veröffentlichung von *Effi Briest* dass das, was ihn anlocke, „nicht Liebesgeschichten in ihrer schauerösen Ähnlichkeit, sondern der gesellschaftliche Zustand, das Sittenbildliche, das versteckt und gefährlich Politische, das diese Dinge haben“, seien (zit. n. Best&Schmitt 1992: 194). Indem Fontane die zeitgenössische Ehepraxis problematisiert und seiner Protagonistin ein subjektives Begehren und Aufbegehren aufsetzt, macht er auf das defizitäre Rollen- und Eheverständnis des 19. Jahrhunderts aufmerksam, das Frauen, die nicht vollkommen mit diesem harmonieren, in den Opferstatus drängt. Die große Sympathie, die Fontane seiner Titelfigur auferlegt, lässt den Umstand, dass sie zum Opfer degradiert wird, umso tragischer wirken. Darin kann wenigstens ansatzweise eine proemanzipatorische Haltung des Autors gesehen werden, die Denkern wie Schopenhauer<sup>5</sup>, die die herrschende Meinung

---

<sup>5</sup> Die konservativen Einstellungen des Adels und Bürgertums wurden insbesondere durch die Vorstellungen des Philosophen Arthur Schopenhauer geprägt. Schopenhauer formuliert in seinem Werk *Parerga und Paralipomena* Folgendes zu dem Wesen und der gesellschaftlichen Stellung der Frau:

*Schon der Anblick der weiblichen Gestalt lehrt, daß das Weib weder zu großen geistigen noch körperlichen Arbeiten bestimmt ist. Es trägt die Schuld des Lebens nicht durch Tun, sondern durch Leiden ab, durch die Wehend er Geburt, die Sorgfalt für das Kind, die Unterwürfigkeit*

*Gefangen in der Opferrolle – die literarische Inszenierung des weiblichen Geschlechts im Bürgerlichen Realismus anhand von Theodor Fontanes Roman „Effi Briest“*

jener Zeit konstituierten, entgegengetreten ist. In diesem Sinne scheint Fontane anhand seiner Titelfigur Effi ein Exempel dafür zu statuieren, das überholte, starre Gesellschaftssystem, das keinen Raum für Menschlichkeit und Natürlichkeit lässt, zu überdenken. Die Vorbildfunktion wird jedoch durch Effis Passivität und ihrem Scheitern geschwächt, denn auch Fontane ist in dem gesellschaftlichen Rahmen seiner Zeit gefangen.

## **Literaturverzeichnis**

### **Primärliteratur**

Fontane, Theodor (2002): *Effi Briest*. Stuttgart: Reclam

### **Sekundärliteratur**

Arnold, Heinz Ludwig (1989): *Theodor Fontane. Text + Kritik*. München.

Aust, Hugo (1980): *Theodor Fontane aus heutiger Sicht. Analysen und Interpretationen seines Werks*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.

Best, Otto F.; Schmitt, Hans-Jürgen (1992): *Die deutsche Literatur. Ein Abriß in Text und Darstellung. Bürgerlicher Realismus*. Bd. 11. Ditzingen: Reclam.

Catani, Stephanie (2005): *Das fiktive Geschlecht. Weiblichkeit in anthropologischen Entwürfen und literarischen Texten zwischen 1885 und 1925*. Würzburger Beiträge zur Deutschen Philologie Band XXVIII. Würzburg: Königshausen&Neumann.

Craig, Gordon A. (1997): *Über Fontane*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Jürgen Baron von Koskull. München: Beck.

Ellinger, Edeltraud (1970): *Das Bild der bürgerlichen Gesellschaft bei Theodor Fontane*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Julius-Maximilians Universität Würzburg.

Ernst, Josephine (2007): *Motivik und Symbolik in Theodor Fontanes Roman „Effi Briest“*. Norderstedt: GRIN Verlag.

Frei, Norbert (1980): *Theodor Fontane. Die Frau als Paradigma des Humanen*. Königstein: Hain.

Gisch, Christel (1996): *Die Stellung der Frau – Sozialkritische Konsequenzen der Eheromane Fontanes am Beispiel von „Effi Briest“*. Norderstedt: GRIN Verlag.

---

*unter den Mann, dem es eine geduldige und aufheiternde Gefährtin sein soll.* (zit. n. Schafarschick 2002: 142)

Aylin Nadine Kul

- Glaser, Horst Albert (1992): „Theodor Fontane: Effi Briest – im Hinblick auf Emma Bovary und andere.“ In: *Interpretationen. Romane des 19. Jahrhunderts*. 125 Jahre Universal-Bibliothek. Stuttgart: Reclam. S. 387-415.
- Hamann, Elsbeth (2001): *Theodor Fontane. Effi Briest*. Oldenbourg Interpretationen. München.
- Harnisch, Antje (1994): *Keller, Raabe, Fontane. Geschlecht, Sexualität und Familie im bürgerlichen Realismus*. Frankfurt am Main: Lang.
- Müller-Seidel, Walter (1975): *Theodor Fontane. Soziale Romankunst in Deutschland*. Stuttgart: Metzler.
- Restenberger, Antje (2001): *Effi Briest: Historische Realität und literarische Fiktion in den Werken von Fontane, Spielhagen, Hochhuth, Brückner und Keuler*. Frankfurt/Main: Lang.
- Rohse, Heide (2000): *Unsichtbare Tränen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schafarschick, Walter (2002): *Erläuterungen und Dokumente. Theodor Fontane Effi Briest*. Stuttgart: Reclam.
- Sprengel, Peter (1998): *Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1870-1900. Von der Reichsgründung bis zur Jahrhundertwende*. München: Beck.
- Steinbach, Gabriele (2004): *Interpretationshilfe Deutsch. Theodor Fontane Effi Briest*. Freising: Stark.
- Stephan, Inge (1988): „›Bilder und immer wieder Bilder...‹ Überlegungen zur Untersuchung von Frauenbildern in männlicher Literatur.“ In: Stephan Inge/ Weigel, Sigrid (Hrsg.): *Die verborgene Frau. Sechs Beiträge zu einer feministischen Literaturwissenschaft*. Mit Beiträgen von Inge Stephan und Sigrid Weigel. Göttingen: Argument-Verlag. S.15-34.
- Swales, Martin (1997): *Epochenbuch Realismus. Romane und Erzählungen*. Berlin: Erich Schmidt.

# **Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland**

Constanze Eichler<sup>1</sup>

Ege Üniversitesi

## **Abstract**

The fostering of bi- or multilingual education has become a predominant goal in language education during the recent years. However, immigrant minority languages face a different focus of attention, being often conceived as deficitary and an obstacle to integration. The following article attempts to summarize the recent discussion about minority-language instruction and the current developments in implementing them in the German educational system. The aim is to show under which circumstances and how far these programs can be beneficial.

Unter dem Schlagwort „*languages matter*“ wurde im von den Vereinten Nationen erklärten internationalen Sprachjahr 2008 von der UNO die Bedeutung der Sprache für Identität, Kommunikation, soziales Handeln und Ausbildung hervorgehoben und die Förderung von Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt gerückt (vgl. UNESCO 2008). Auf europäischer Ebene ist es spätestens mit dem Vertrag von Maastricht erklärtes bildungspolitisches Ziel, die sprachliche Vielfalt innerhalb der Europäischen Union zu fördern und zu erreichen, dass jeder Schüler in mindestens drei europäischen Fremdsprachen mehrsprachige Kompetenzen erwirbt, von denen dem Englischen als *lingua franca* ein besonderer Stellenwert zukommt. Die Valorisierung bestimmter europäischer Fremdsprachen findet ihren bildungspolitischen Niederschlag unter anderem in der vermehrten Einrichtung frühkindlicher Förderangebote, dem frühen flächendeckenden Angebot europäischer Fremdsprachen, aber auch der zunehmenden Verbreitung bilingualer Programme in weiterführenden

---

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Schulen, die sich insbesondere der englisch-deutschen und französisch-deutschen Förderung verschrieben haben (vgl. Kultusministerkonferenz 2006a).

Für die migrantischen Sprachen trifft dies nicht in gleichem Maße zu. Auf diesen Widerspruch haben 1999 bereits Extra und Verhoeven aufmerksam gemacht:

*It is a paradoxical phenomenon that in the public discourse immigration minority languages and cultures are commonly conceived as sources of problems and deficits and as obstacles to integration, while national languages and cultures in an expanding EU are regarded as sources of enrichment and as a prerequisite for integration. (Extra/Verhoeven 1999: 5)*

Der Erhalt und die Legitimation der Förderung von Herkunftssprachen sind in den letzten Jahren in Deutschland wiederholt Gegenstand bildungs- und sprachpolitischer, pädagogischer sowie (migrations-) soziologischer Diskurse gewesen. In dem mitunter stark aufgeladenen Integrationsdiskurs wird dabei häufig ein dichotomisches Verhältnis zwischen Herkunftssprachen und Deutsch gezeichnet. Der Annahme folgend, dass die Pflege der migrantischen Erstsprachen den Zweitspracherwerb des Deutschen und damit die Integration behindere, wird der Etablierung herkunftssprachlicher Angebote mitunter skeptisch, wenn nicht ablehnend entgegengesehen.

Das Erscheinen der internationalen Vergleichsstudie PISA 2001 hat das Thema wiederum auf die bildungspolitische Agenda gerückt. Für die vergleichsweise schlechten schulischen Resultate von Schülern mit Migrationshintergrund wurden aus einem komplexen Ursachengeflecht neben sozioökonomischen, strukturellen und migrationspezifischen Faktoren vor allem die durch unzureichende Sprachförderung bedingten mangelhaften Sprachkenntnisse verantwortlich gemacht, deren Verbesserung seither im Mittelpunkt bildungspolitischer Bemühungen steht. Der nationale Integrationsplan (NIP) der Bundesregierung sieht dementsprechend im Erlernen der deutschen Sprache „eine der wichtigsten Voraussetzungen für den schulischen und beruflichen Erfolg und damit für die gesellschaftliche Integration“ (NIP 2007: 15). Sprachförderung wird zu einer durchgängigen Aufgabe aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure deklariert und in allen Schulformen und auf allen Schulstufen eine bedarfsgerechte Etablierung sprachunterstützender Maßnahmen angestrebt (vgl. ebd.: 66). Unklar bleibt hingegen, ob und in welchem Maße die Herkunftssprachen als Teil dieser sprachlichen Förderung hinzugezogen werden sollen. Zwar wird im nationalen Integrationsplan migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ein individuelles und gesellschaftliches Potential zugestanden, gleichzeitig wird jedoch eingeräumt, dass kaum

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der  
Bundesrepublik Deutschland*

wissenschaftliche Erkenntnisse über die individuelle Förderung von Kindern aus Migrantenfamilien vorliegen. Forschungsbedarf besteht aus Sicht der für Bildung verantwortlichen Arbeitsgruppe hinsichtlich der Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachförderkonzepte, dem Transfer erfolgreicher Ansätze der Integrationsförderung und zur Frage, wie die Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund positiv in die Unterrichtsgestaltung eingebracht werden können (vgl. ebd.: 61).

Dass es sich bei diesen Entwicklungen für die Bildungsinstitutionen nicht um ein gesellschaftliches Randphänomen handelt, verdeutlicht ein Blick auf die offiziellen Bevölkerungsstatistiken. Nahezu jeder fünfte Bürger in Deutschland weist einen Migrationshintergrund und in der für das Bildungssystem relevanten Gruppe der unter 15-Jährigen steigt der Anteil in urbanen Ballungsgebieten wie Berlin, Stuttgart, Hamburg oder München sogar auf 50 Prozent (vgl. Bildungsbericht 2008: 19). Dies führt zu einer bisweilen sehr hohen sprachlichen Heterogenität, der institutionell auf bildungspolitischer, schulorganisatorischer und sprachdidaktischer Ebene zu begegnen ist. Inwiefern das Bildungssystem diesen Herausforderungen gerecht wird – ob und wie das Ziel der Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen erreicht wird, soll in folgendem Beitrag am Beispiel von Herkunftssprachenunterricht (HSU), muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (MSU) sowie zwei bilingualen Schulen in Hamburg und Berlin hinterfragt werden.

Die Informationslage insbesondere zum HSU ist jedoch wenig transparent. Erschwerend hinzu kommt, dass die Bildungspolitik aufgrund des Föderalismus in den einzelnen Bundesländern in Bezug auf den Herkunftssprachenunterricht sehr unterschiedlich gestaltet wird und der HSU selbst in regelmäßigen Abständen Veränderungen ausgesetzt ist, die sich einerseits auf politische Entscheidungen zurückführen lassen, oft aber auch seinem eher provisorischen Charakter geschuldet sind. Deshalb sind nur anhand weniger vorhandener Evaluationen Tendenzen bezüglich des Stellenwertes und der Qualität herkunftssprachlicher Modelle erkennbar. Als Ausgangspunkt dienen jedoch zunächst die offizielle Erlasslage sowie die amtlichen Schulstatistiken, die allerdings im seltensten Fall spezifische Auskünfte zu Teilnehmerzahlen und Umfang des HSU geben. Hinzugezogen werden außerdem, sofern vorhanden, die entsprechenden Curricula.



### **Zielsetzung herkunftssprachlichen Unterrichts im Wandel: von der Remigrations- zur Integrationsperspektive**

Die ersten bildungspolitischen Versuche der Berücksichtigung von Herkunftssprachen reichen bis in die 70er Jahre zurück und haben sich im Laufe der Zeit hinsichtlich ihrer Ziele und Organisationsform stark verändert. Ursprünglich als zeitlich begrenzte und kompensatorische Maßnahme angelegt, mit dem Ziel, den Kindern der Arbeitsmigranten die Rückkehr in das Heimatland zu erleichtern, werden an Sprachkonzepte, welche Herkunftssprachen berücksichtigen, heute unterschiedliche Aufgaben herangetragen. Sie sollen nicht nur die bei den Kindern vorhandenen sprachlichen Ressourcen nutzen und dementsprechend die Entwicklung der Erstsprache gewährleisten, sondern auch den Zweitspracherwerb und die allgemeinen schulischen Leistungen befördern, den Kindern die Orientierung in einer sprachlich-kulturell komplexen Lebenswelt erleichtern und interkulturelle Kompetenzen aufbauen. Trotz vielfacher pädagogischer Bemühungen, herkunftssprachliche Angebote weiterzuentwickeln und qualitativ aufzuwerten, steht die institutionelle Förderung von Herkunftssprachen ständig unter Rechtfertigungsdruck. So umfangreich die Faktoren sind, die einen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung und den Zweitspracherwerb von Kindern aus eingewanderten Familien haben, so wenig ist davon auszugehen, dass herkunftssprachliche Unterrichtskonzepte allein ein Allheilmittel für die ‚Defizite‘ dieser Kinder darstellen können. Die Erwartungen hinsichtlich des empirisch nachweisbaren ‚Erfolgs‘ bilingualer Konzepte sollten deshalb relativiert werden.

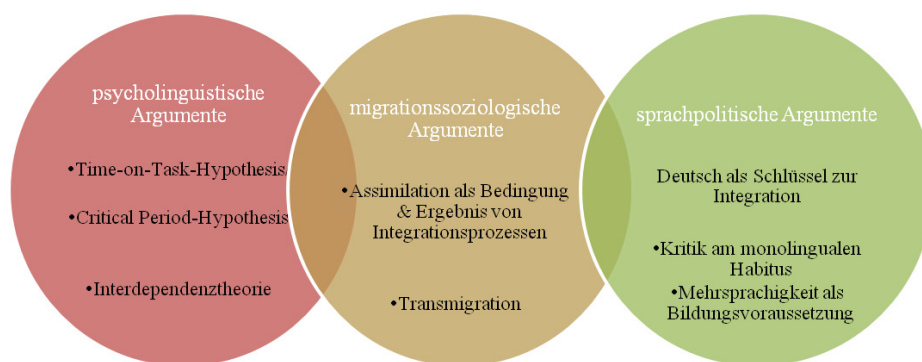
### **Zur Legitimation institutioneller herkunftssprachlicher Bildung im Migrationskontext**

Der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Wirksamkeit bilingualer Unterrichtsmodelle weist in mehrfacher Hinsicht Desiderata auf. Darüber hinaus beruht die Entscheidung zur Implementierung herkunftssprachlicher Unterrichtskonzepte nicht allein auf der Rezeption sprachwissenschaftlicher Forschung, sondern ist von der Dominanz bestimmter Diskurse beeinflusst, deren normative Prämissen insbesondere den allgemeinen Wert von Herkunftssprachen und deren Integrationsrelevanz sowie den Nutzen mehrsprachiger Kompetenzen bei Migranten in Frage stellen. Die herkunftssprachliche Förderung ist seither unter Wissenschaftlern umstritten. Während bei Befürwortern wie Gegnern Konsens darüber besteht, dass der

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der  
Bundesrepublik Deutschland*

Erwerb des Deutschen eine entscheidende Voraussetzung für den schulischen Erfolg darstellt, herrscht weitestgehend Uneinigkeit bezüglich der Frage, ob die Förderung der Erstsprache dem Erreichen dieses Ziels abträglich ist oder ob und wenn, unter welchen Bedingungen die herkunftssprachliche Förderung nicht auch positive Auswirkungen auf den L2-Erwerb haben kann.

Dabei ist auffällig, dass die Vertreter beider Positionen von zum Teil konträren Prämissen ausgehen, die bisher auf keiner der beiden Seiten empirisch einwandfrei belegt werden konnten.



Die Diskussion um den HSU berührt über die Rezeption des wissenschaftlichen Diskurses hinaus auch normative, den Wert und die Funktion von Herkunftssprachen sowie den daraus resultierenden institutionellen Handlungsbedarf betreffende Fragen. Die Erziehungswissenschaftler Hopf und Brumlik knüpfen die Legitimität des HSU daran, ob er nachweislich zur Verbesserung der Deutschkenntnisse beiträgt und begründen ihre Argumentation mit der fehlenden empirischen Evidenz zum Erfolg zweisprachiger Maßnahmen (vgl. Brumlik 2000a; Hopf 2005). Der Soziologe Hartmut Esser bilanziert:

*Es macht für den Zweitspracherwerb so gut wie keinen Unterschied, ob man die Migrantenkinder eigens in ihrer Muttersprache fördert oder nicht. Die bilinguale Erziehung schadet nicht, was kaum jemand erwarten würde, sie nutzt aber auch nichts [....]. (Esser 2006a: 396).*

Auch auf dem Arbeitsmarkt, so Esser, spielten bilinguale Kompetenzen keine Rolle, sondern seien wie andere ethnische Ressourcen eher hinderlich für die Sozialintegration (vgl. Esser 2006b: 93/102). Den Skeptikern herkunftssprachlicher Konzepte gemeinsam ist außerdem ein einseitiger, von Assimilationskonzepten geprägter Integrationsbegriff, der im Erlernen der deutschen Sprache eine Art Bringschuld der Migranten sieht und anderen durch die allgemeine Migrations- und Integrationspolitik bedingten Faktoren sowie strukturellen Barrieren weniger Bedeutung beimisst.

Auf der Seite der Befürworter stehen diesen Argumenten Konzepte gegenüber, die die strenge Dichotomisierung von Herkunfts- und Zweitsprache zugunsten einer Perspektive aufgeben, welche die Frage der Förderung von Herkunftssprachen und Zweitsprache nicht in Opposition, sondern als einander ergänzende Elemente einer umfassenden sprachlichen Bildung sehen (vgl. Gogolin/Neumann/Reich/Roth 2006). Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in den Bildungsinstitutionen wird als Potential betrachtet und zum Ausgangspunkt der Notwendigkeit einer Berücksichtigung von Herkunftssprachen gemacht. Integration wird hier nicht auf die unidirektionale Assimilation der Migranten reduziert, sondern verstanden als:

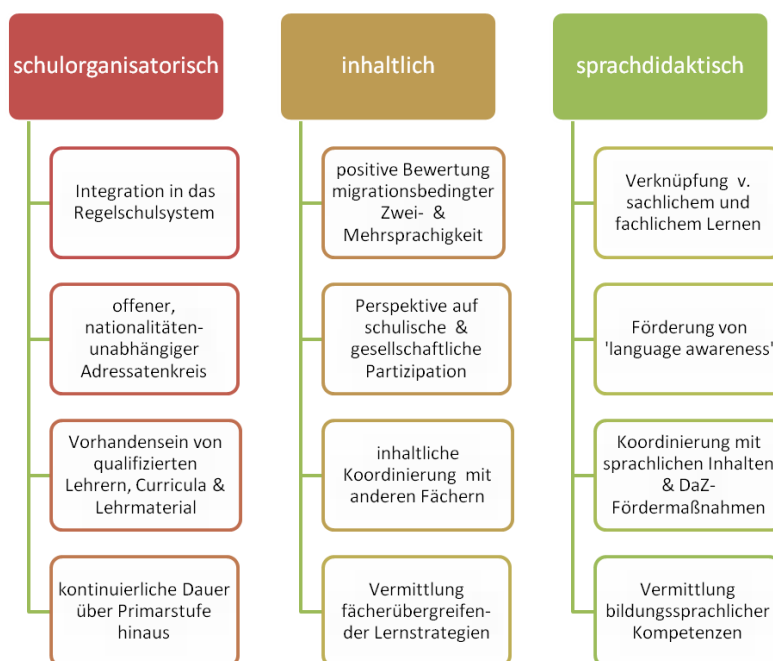
*[...] möglichst gleichberechtigte Partizipation an dem Chancenangebot in zentralen Bereichen der Gesellschaft. Sie ist das Ergebnis insbesondere von zureichender Erziehung, Bildung (incl. Sprache) und Ausbildung als Voraussetzung zur Teilhabe am wirtschaftlichen Leben im Allgemeinen und am Arbeitsmarkt im Besonderen als Grundlage einer selbstständigen Lebensführung von Individuen und Familien. (Bade/Bommes 2008: 8, vgl. auch Maas 2005: 119)*

Ausgehend von diesem Integrationsbegriff wird die Einbeziehung der Herkunftssprachen hier als Zeichen der Valorisierung und Nutzung vorhandener Potentiale betrachtet, die die Chancen auf eine Partizipation in bestimmten gesellschaftlichen Sektoren erhöhen könnte. Weil die Schule als Institution diese sprachlich-plurale Situation aufgrund ihres monolingualen Habitus bisher weitgehend vernachlässigt habe, stelle die Berücksichtigung von Herkunftssprachen ein Zeichen ihrer Anerkennung und ein Angebot für die interessierte Mehrheitsgesellschaft dar.

### **Bildungspolitische und sprachpädagogische Konsequenzen**

Die Konsequenzen, die sich aus dieser Befürworterposition ableiten lassen, richten sich an verschiedene Akteure und Adressaten und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen.

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*



Auf der gesellschaftlichen Makroebene spielt hier zunächst die Anerkennung von Herkunftssprachen im integrationspolitischen Kontext eine Rolle. Je stärker sich die integrationspolitischen Bemühungen an assimilatorischen Modellen und Zielen orientieren, umso weniger kann von einer institutionellen herkunftssprachlichen Förderung ausgegangen werden. Dies spiegelt sich auf der Mesoebene in bildungs- und sprachpolitischen Entscheidungen wider. Ob eine Herkunftssprache in den Kanon schulischer Bildung aufgenommen wird, hängt sehr stark von ihrem Prestige und der generellen Bereitschaft, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und Ressource anzuerkennen, ab. Letztendlich müssen auf der Ebene der konkreten Umsetzung auch organisatorische Fragen berücksichtigt werden. Welche Sprachen in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen gefördert werden können, ist nicht allein eine Frage des politischen ‚good-will‘, sondern auch an demografische und strukturelle Faktoren gebunden. So ist beispielsweise das Vorhandensein von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften, Rahmenplänen und Lehrmaterial eine entscheidende Bedingung für die Einrichtung, aber auch

für die Qualität herkunftssprachlicher Angebote. Auf der Mikroebene der schulischen Umsetzung stehen dabei konkrete curriculare und sprachdidaktische Fragen nach dem Inhalt und den Zielen, aber auch der Koordinierung.

### **Zur aktuellen Implementierung herkunftssprachlicher Konzepte**

In den Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer nimmt der HSU einen recht unterschiedlichen Status an, der von einem fast regulären Fach bis hin zu einem marginalen Zusatzangebot reicht. Bundesweit gesehen lässt sich der Trend zu einer Übergabe an die Konsulate zugunsten einer intensivierten DaZ-Förderung feststellen. In Hessen und Bayern wurde dieser Prozess bereits eingeleitet (vgl. Hessisches Kultusministerium 2007). Im Fall Hessens stellt diese Entwicklung einen besonders tiefen Einschnitt dar, da hier jahrzehntelang Erfahrungen mit der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund gesammelt und entsprechende Förderkonzepte etabliert wurden. Die Übernahme herkunftssprachlicher Förderung durch die Konsulate ist in vielerlei Hinsicht problematisch. Durch die Bindung an die nationale Zugehörigkeit wird der Adressatenkreis erheblich eingeschränkt und sprachliche, ethnische und religiöse Minderheiten unter Umständen nicht berücksichtigt. Im Falle Baden-Württembergs orientiert sich die Gestaltung des Unterrichts an den in der Türkei erstellten und dort gültigen Lehrplänen und Lehrwerken. Eine Kooperation auf bildungspolitischer Ebene hinsichtlich der sprachlichen, soziokulturellen und methodischen Ziele und Aufgaben des Türkischunterrichts findet zwischen den Konsulaten und den Vertretern des deutschen Schulsystems nicht statt. Welche Folgen dies für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Kinder hat, lässt sich, auch aufgrund der wenigen zugänglichen Informationen zum Konsulatsunterricht, kaum vorhersehen. Allerdings kann man sagen, dass der von Konsulaten getragene Unterricht die eingangs vorgestellten qualitativen Kriterien weder auf der schulorganisatorischen Ebene der Integration, noch auf der inhaltlich-curricularen oder sprachdidaktischen Ebene erfüllt.

Dennoch sind auch Bemühungen um eine Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung herkunftssprachlicher Angebote unter Aufsicht der Schulämter erkennbar, wie sie in Niedersachsen, Bremen und Rheinland-Pfalz unternommen werden, was sich in jüngeren Erlassen widerspiegelt (vgl. Kultusministerium Niedersachsen (2005).

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der  
Bundesrepublik Deutschland*

Die Lösung von einer nationalstaatlichen Bindung an den HSU, die Erweiterung des Sprachangebots über die traditionellen Sprachen der Anwerbeländer hinaus, die Zeugnisrelevanz sowie der Versuch, die Fortsetzung des HSU in der Sekundarstufe zu ermöglichen, signalisieren hier eine Aufwertung herkunftssprachlicher Angebote. Berlin hält trotz seines hohen Anteils an Schülern mit Migrationshintergrund am Konsulatsunterricht fest, hat aber in andere Bereiche zweisprachiger Erziehung investiert und beispielsweise die Möglichkeit geschaffen, Türkisch als Fremdsprache zu wählen und bis zum Abitur fortsetzen zu können. Dies ist insofern bemerkenswert, als damit das Fach auch deutschsprachigen Schülern gegenüber geöffnet wird.

Besonders positive Entwicklungen bezüglich der Rechtssituation und qualitativen Weiterentwicklung gehen von Hamburg, NRW und Sachsen aus (vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung Landes Nordrhein-Westfalen 2000; Comenius-Institut 2004). Diese Länder haben die Förderung der natürlichen Zweisprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource schulrechtlich verankert und Rahmenpläne für den HSU bzw. MSU erstellt. In NRW und Hamburg sind entsprechende Curricula für die Grund- und Hauptschule und die Sekundarstufe I erarbeitet und parallel dazu eine Reihe von Herkunftssprachen in den regulären Fremdsprachenkanon aufgenommen worden, die bis an das Ende der Sekundarstufe II weitergeführt werden können. Beide Länder stellen den Erhalt und die Weiterentwicklung der natürlichen Zweisprachigkeit in den Vordergrund. Der HSU verfolgt das Ziel, sprachliche, methodische und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und die Kinder auf das Leben in einer sprachlich-kulturell pluralen Welt vorzubereiten. In einer Stellungnahme des Landesschulbeirates zum HSU heißt es: *Der Unterricht dient ausdrücklich nicht der Förderung von Nationalbewusstsein [...] oder der Rückkehrfähigkeit des Kindes*“ (Landesschulbeirat Hamburg 2001). So findet sich in beiden Rahmenplänen an keiner Stelle eine Verengung auf eine nationalstaatliche — weder eine deutsche noch eine herkunftssprachliche Perspektive. Stattdessen werden die persönliche Migrationssituation und ihre Bedeutung, eingebunden in verschiedene Themenkomplexe, immer wieder thematisiert.

### **Zielsetzung von in das Schulsystem eingebundenem HSU**

Das Ziel der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in den vier Fertigkeiten und methodischer Kenntnisse, die ein selbstständiges, autonomes Lernen ermöglichen sollen, durchzieht die Rahmenpläne in Hamburg und NRW von

Klassenstufe eins bis zehn. Darüber hinaus wird eine sprachlich-inhaltliche Koordination mit dem Deutschunterricht bzw. DaZ-Maßnahmen angestrebt. Die im HSU und Regelunterricht erworbenen Fähigkeiten sollen möglichst miteinander verknüpft, und der Transfer sprachlicher, fachlicher und vor allem methodischer Kenntnisse ermöglicht werden. HSU verfolgt somit nicht nur die Pflege der mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen, sondern durch sprachkontrastive Arbeit und die Förderung von Sprachbewusstheit den Ausbau von sprachlicher Sensibilität und Fähigkeiten, die für das allgemeine Lernen und für das weitere Lernen von Fremdsprachen von Bedeutung sind. Der alters-, sprach- und zum Teil ethnisch bedingten Heterogenität der Schüler versuchen die Rahmenpläne mit einer Anknüpfung an die lebensweltliche Zweisprachigkeit und individualisierten Lernangeboten, die vorrangig in Form handlungsorientierter Projektarbeiten stattfinden, gerecht zu werden. Die partielle Integration in den Vormittagsunterricht sowie die Versetzungsrelevanz werten den HSU qualitativ auf und sind als Zeichen einer Normalisierung zu deuten. Somit erfüllen die Rahmenbedingungen und Curricula in Hamburg und NRW überwiegend die eingangs formulierten qualitativen Kriterien nach der positiven Bewertung der Zweisprachigkeit, der Integration in die Regelschule, der Aufwertung des Unterrichts durch seine Zeugnisrelevanz, der Öffnung für eine größere Zielgruppe und dem insgesamt integrativen Verständnis herkunftssprachlicher Angebote, die die Handlungsfähigkeit in einer pluralen Gesellschaft zum Ziel haben und sich von monolingual und -kulturell konzipierten Konzepten distanzieren. Dies gilt auch für die sprachdidaktische Ebene, auf der eine Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Inhalte in Abstimmung mit dem Regelunterricht sowie die Förderung metasprachlicher Kompetenzen durch die gezielte Förderung von Sprachbewusstheit angestrebt wird. Sowohl das Gelingen als auch die Qualität des HSU scheinen demnach in hohem Maße vom Eigenengagement und der Motivation der Lehrkräfte abhängig zu sein. Obwohl bei Eltern und Schülern die Nachfrage nach herkunftssprachlichen Angeboten besteht und auch die Einstellungen der befragten Schulleiter, Lehrer und Experten herkunftssprachlicher Förderung gegenüber positiv sind, kann ein lückenloser Besuch des HSU anscheinend nicht immer gewährleistet werden, weil Schüler entweder erst als Seiteneinsteiger in höhere Jahrgänge eingestuft werden, oder aber auch, weil nach der Primarstufe kein Anschlusskurs zu Stande kommt. Die Möglichkeit, die im MSU erworbenen Fertigkeiten nach der Primarstufe im weiteren Bildungsgang auszubauen, besteht schon für die großen Sprachgruppen wie Türkisch oder Arabisch nur im Ausnahmefall. Von einer 'durchgängigen sprachlichen Bildung', wie sie Gogolin (2008) fordert, kann in den meisten Fällen keine Rede sein.

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der  
Bundesrepublik Deutschland*

Diese Probleme stellen allerdings nicht die Legitimität des Unterrichts in Frage, da die Rahmenbedingungen und curricularen Vorgaben einen qualitativ guten Unterricht zumindest theoretisch möglich machen. In der Praxis müsste, ausgehend von den beschriebenen Schwierigkeiten, versucht werden, die herkunftssprachlichen Angebote stärker in den Regelschulalltag zu integrieren und eine Kooperation zwischen Fachlehrern und HSU-Lehrern zu forcieren. Mit der Verlagerung in den Vormittag bzw. einer organisatorischen Verknüpfung mit DaZ-Angeboten würde ein wichtiger Schritt zu einer qualitativen Verbesserung des HSU vollzogen, da sich gezeigt hat, dass Lehrer, deren Unterricht innerhalb der regulären Schulzeit liegt, bessere Kooperationsmöglichkeiten zu anderen Kollegen erhalten und dadurch in den gesamten Schulalltag besser eingebunden sind.

### **Bilinguale Schulen in Hamburg und Berlin : Struktur und Ziele**

Während sich der HSU in Deutschland auf eine lange Tradition berufen kann, ist die Etablierung bilingualer Schulen, die gezielt Herkunftssprachen einbeziehen, ein relativ junges und bisher wenig verbreitetes Phänomen.

Das Schulkonzept der SESB (staatliche Europaschule) in Berlin sieht in ihren ca. 24 Schüler umfassenden Klassen eine paritätische Besetzung von 50 Prozent monolingual deutschen Kindern und 50 Prozent Kindern mit der Partnersprache als L1 vor, die jeweils von einem Lehrer deutscher Erstsprache und einem Lehrer der jeweiligen Partnersprache betreut werden. Die Schulen sind an die üblichen Rechtsvorschriften wie die Grundschulordnung und den Rahmenplan für die Grundschule, ergänzt durch Rahmenpläne für die zweisprachige Erziehung gebunden, in Hamburg gelten für die Partnersprachen die Rahmenpläne des HSU. Die bilingualen Schulen verstehen sich ausdrücklich nicht als Eliteschulen und richten sich gleichermaßen an Minoritäts- und Majoritätsangehörige (vgl. Göhlich 1998a: 16).

Der Unterricht in den Fächern Erst- und Zweitsprache findet in der Grundschulzeit nach Sprachen getrennt statt, während der Unterricht in den restlichen Fächern für die gesamte Klasse – in den Fächern Sachkunde und ab der 5. Klasse für Biologie, Geschichte und Erdkunde in der nicht-deutschen Partnersprache – und in Mathematik auf Deutsch erteilt wird, wobei der Unterricht in der Partnersprache eine didaktische Einheit mit dem Sachkundeunterricht bilden soll.



Die bilingualen Schulen in Hamburg und Berlin verstehen sich als Two-Way-Immersion-Modelle und verfolgen das Ziel der additiven Zweisprachigkeit. Dabei wird durch die Vermittlung sachkundlicher Themen ab dem ersten Schuljahr in der nicht-deutschen Partnersprache das Vermitteln von ‚Bildungssprache‘ angestrebt, da spätestens mit dem Abschluss des Alphabetisierungsprozesses von beiden Sprachgruppen erwartet wird, dass ihre mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten ausreichen, um dem Fachunterricht in der jeweiligen Partnersprache folgen zu können (vgl. Gräfe-Bentzien 2000:115; May 2003: 24)

Das Konzept der Hamburger und Berliner bilingualen Klassen ist in Bezug auf die Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund als wegweisend zu bewerten, da es sich — den monolingualen Habitus aufbrechend — gleichermaßen an Majoritäts- und Minoritätsangehörige wendet und den Erwerb des Deutschen in einer dafür günstigen Lernumgebung forciert. Durch die konzeptimmanente gleichberechtigte Sprachverteilung wird den herkunftssprachlichen Kindern, anders als unter den ungleich schwierigeren Bedingungen des HSU vielerorts, zumindest in der Primarstufe der kontinuierliche erstsprachliche Unterricht garantiert und parallel dazu eine zweisprachige Alphabetisierung ermöglicht.

Die Repräsentanz beider Sprachen als Unterrichts- und Kommunikationsmedium ermöglicht nicht nur eine symbolische Aufwertung der Herkunftssprachen der Kinder, sondern auch einen systematischen und gezielten Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen, welche insbesondere durch die Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Inhalte im Sachunterricht und dem parallelen Deutschunterricht gefördert werden. Das Vorhandensein bilingualer Lehrkräfte und die vom Modell vorgesehene inhaltlich-methodische Koordination der einzelnen Fächer, die Transfereffekte zwischen den Sprachen begünstigen sollen, können als weiteres Zeichen für das Bemühen eines qualitativ anspruchsvollen Konzeptes zur Förderung von Zweisprachigkeit gedeutet werden.

### **Studien zum Erfolg der bilingualen Schulen**

Langzeituntersuchungen, welche die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei den Schülern der bilingualen Schulen untersuchen, liegen zur Zeit nicht vor, allerdings lassen sich aus den vorliegenden Evaluationen (vgl. Gogolin 2008; Pätzold 2008: 40) Tendenzen erkennen, die das Modell der bilingualen Erziehung insbesondere für einige Zielgruppen interessant erscheinen lassen. Untersuchungen aus Hamburg und Berlin konnten zeigen,

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der  
Bundesrepublik Deutschland*

dass zwei- oder mehrsprachig eingeschulte Kinder überwiegend den Ansprüchen der Schulkonzepte gerecht werden und altersgemäße, wenn auch für beide Sprachen unterschiedlich ausgeprägte, Kompetenzen entwickeln.

Die zu Beginn als monolingual eingestuften Kinder sind demgegenüber in nahezu allen Kompetenzbereichen unterlegen. (vgl. Sandfuchs/Zumhasch 2005: 170) Die Ergebnisse der deutschsprachigen Schüler in Bezug auf die Partnersprache variieren allerdings sehr stark, während die Resultate der Kinder mit Migrationshintergrund, deren deutsche Sprachkompetenzen anfänglich noch als unzureichend eingeschätzt wurden, in den Bereichen Lexik, Morpho-Syntax und Pragmatik im Deutschen unter denen der anderen Schüler liegen. Allerdings werden die deutschsprachig monolingual eingeschulten Kinder durch den zusätzlichen Erwerb der zweiten Sprachen in ihren allgemeinen Lernleistungen nicht beeinträchtigt, was das Konzept für diese Zielgruppe weiterhin interessant erscheinen lässt. Für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die sich mit den schulischen Anforderungen überfordert sehen, besteht die Möglichkeit des Wechsels in eine Regelklasse, für die partnersprachlichen und bilingualen Kinder wären Modifikationen des Konzepts hinsichtlich zusätzlicher und differenzierender Fördermaßnahmen zu prüfen.

Schwierigkeiten entstehen dort, wo Kinder aus organisatorischen Gründen oder auf Fehleinschätzungen basierenden Entscheidungen einer Gruppe zugeordnet werden, deren Sprachprofil sich nicht mit ihrer starken Sprache deckt. Um dies zu verhindern, müssten verstärkt geeignete zweisprachige Sprachstandserhebungsverfahren eingesetzt werden bzw. die konzeptuell vorgesehene paritätische Besetzung der Klassen überdacht werden. Als weithin ungelöst wird außerdem das Problem der inneren Differenzierung in Bezug auf die sprachliche Heterogenität beschrieben, die die Gefahr einer Unterforderung bereits bilingualer Kinder und die Überforderung von Kindern, die erst zu Schulbeginn mit dem Zweitsprachunterricht beginnen, birgt. Hier wird von unterschiedlicher Seite auf die Notwendigkeit eines differenzierten Sprach- und Förderangebotes (vgl. Zytadl 2000: 161ff.) und der Modifizierung des Zieles von einer additiven zu einer asymmetrischen Zweisprachigkeit (vgl. Rösch 2001) hingewiesen (vgl. Pätzold 2008:40).

Die Reichweite der vorhandenen Untersuchungen ist zu gering, als dass sich allgemeingültige Aussagen zu spracherwerbsbegünstigenden Variablen treffen lassen. Der individuelle Schulerfolg ist, wie eingangs bereits erwähnt, in hohem Maße von individuellen Dispositionen, migrations- und sprachspezifischen sowie sozialen Faktoren, aber auch entscheidend von qualitativen Aspekten der

Unterrichtsgestaltung abhängig. Die Ergebnisse der bisher durchgeführten Studien legen nahe, dass das Modell der bilingualen Schulen das Potential beinhaltet bei entsprechender, vor allem didaktischer Gestaltung altersgemäße zweisprachige Kompetenzen zu fördern und vorhandene Defizite – im Hamburger Fall sogar soziale Benachteiligungen kompensieren zu können.

Entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen hat neben der Qualifikation der Lehrer die sprachpädagogische Umsetzung ihres Unterrichts. Roths Untersuchung konnte die Überlegenheit eines Unterrichts zeigen, in dem sprachkontrastive Aspekte und die Nutzung und Förderung von ‚language awareness‘ im Vordergrund standen und in dem Spracharbeit kein Selbstzweck darstellte, sondern der Vermittlung fachlich zu erschließender Zusammenhänge diente (vgl. Roth 2007:168). Auch der gezielte Einsatz und die Inbezugsetzung beider Sprachen durch die Lehrkräfte sind dem Spracherwerb zuträglich.

Während Ehlers (2002) der Übertragbarkeit und Umsetzung des Modells aufgrund demografischer Voraussetzungen skeptisch gegenübersteht, sieht Erfurt neben seiner integrativen und emanzipatorischen Sicht auf Herkunftssprachen im Konzept der bilingualen Schulen

*[...] deutliche Potenziale für eine koordinierte und professionelle Entwicklung von sprachenpaarbezogenen Bildungskonzepten für die Grundschule und darüber hinaus für die Weiterführung der bilingualen Programme im Sekundarbereich, inklusive ihrer Ausweitung auf den Erwerb weiterer (Fremd-)Sprachen. (2005: 233).*

Tatsächlich wird es zukünftig kaum möglich sein, den angesichts der sprachlichen Vielfalt in Berlin und Hamburg vorhandenen Bedarf an bilingualer Erziehung zu decken, zumal auch hier davon ausgegangen werden muss, dass das Interesse an solchen Konzepten von deutschsprachigen Eltern maßgeblich vom Prestige einer Sprache geleitet ist, was auch das Vorhandensein zweier englischer Zweige gegenüber einem türkischen Zweig erklärt, obwohl etwa 37 Prozent der ausländischen Schüler in Berlin türkischer Nationalität sind (vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2009: 24). Die sprachlich-kulturell hochgradig plurale Situation der Stadt Berlin, in der 31 Prozent der Schüler mit einer nicht-deutschen Herkunftssprache aufwächst, (vgl. Senatsverwaltung 2009: 38) wird in der Anzahl der sprachlichen Zweige der bilingualen Schulen nicht reflektiert.

Dennoch leitet Neumann aus den bisher vorliegenden Ergebnissen auch Potentiale für den Regelunterricht sowie für die Konzeption und Entwicklung anderer herkunftssprachlicher Angebote ab. Im einsprachigen deutschen Fachunterricht könne das in den Lehrplänen verankerte Ziel des

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der  
Bundesrepublik Deutschland*

Perspektivenwechsels unter Hinzunahme herkunftssprachlicher Texte für Kinder mit Migrationshintergrund erleichtert werden, wobei HSU-Lehrer und Eltern unterstützend in Formen des Teamteachings einbezogen werden könnten (vgl. Neumann 2009: 327). Zweitens lieferten die Erfolge der parallelen Alphabetisierung dem regulären herkunftssprachlichen Unterricht wertvolle Hinweise auf die Reihenfolge bestimmter sprachlicher Phänomene und die Wichtigkeit der Koordination mit dem Regelunterricht (ebd.). Die Beobachtungen des bilingualen Unterrichts hätten darüber hinaus gezeigt, welche Potentiale eine kooperative, den aktiven Sprachgebrauch und den Ausbau schriftsprachlicher Fähigkeiten fördernde Unterrichtsform im Hinblick auf einen Ausgleich unterschiedlicher sprachlicher und kognitiver Unterschiede birgt.

Offen bleibt weiterhin, welche langfristigen Resultate der Schulbesuch einer bilingualen Schule für Kinder mit Migrationshintergrund mit sich führt. Im günstigsten Fall sind die schulischen Ergebnisse so gut, dass ein Übergang in die Sekundarstufe erfolgreich verläuft und am Ende der Schullaufbahn das Abitur abgelegt werden kann. Fraglich ist, ob auch den anfänglich monolingual deutschsprachigen Kindern der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe mit zunehmenden fachlichen und dementsprechend sprachlichen Anforderungen mühelos gelingt, da die Partnersprachen außerhalb der Schule selten den Status einer Kommunikationssprache haben und ihr Gebrauch somit auf den schulischen Kontext beschränkt bleibt. Auch hier wird das Sprachprestige der Partnersprache eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

### **Ausblick**

Die Implementierung herkunftssprachlicher Konzepte ist nach wie vor umstritten. Obwohl sich auf der politischen Ebene mittlerweile die Einsicht durchgesetzt hat, dass Bildungsinstitutionen auf die migrationsbedingten Veränderungen ihrer Schülerschaft mit langfristigen, flexiblen und koordinierten Maßnahmen reagieren müssen, ist in der Umsetzung entsprechender Programme bisher keine einheitliche bildungspolitische Linie zu erkennen. Stattdessen bestimmt die Koexistenz verschiedenartiger DaZ-Förderprogramme, Modelle zweisprachiger Alphabetisierung und herkunftssprachlichen Unterrichts die derzeitige Bildungslandschaft. In der anhaltenden Diskussion um Integration und Spracherwerb drohen die Herkunftssprachen durch den starken Einfluss sozio-politischer und bildungsökonomischer Diskurse in den Hintergrund zu treten. Das Beispiel

Hessens hat gezeigt, wie anfällig herkunftssprachlicher Unterricht trotz jahrzehntelanger erfolgreicher Grundlagenarbeit im Bereich der Lehrmittel- und Curriculumsentwicklung für politisch motivierte Veränderungen ist. Hier wird meiner Meinung nach eine wertvolle Chance der Koordination zweitsprachdidaktischer Fördermaßnahmen mit herkunftssprachlichen Modellen verschenkt. Die Darstellungen der aktuellen Situation des HSU und der bilingualen Schulen hat zudem gezeigt, dass in einigen Punkten Verbesserungsbedarf besteht und konzeptuelle Modifikationen notwendig sind.

Ein forschungswissenschaftliches Desiderat zur Qualitätsentwicklung und -sicherung besteht weiterhin in der langfristigen Begleitung und Evaluation herkunftssprachlicher Konzepte, die Aufschluss darüber geben, welche Faktoren die Ausbildung einer individuellen Zweisprachigkeit begünstigen und unter welchen Bedingungen diese durch die sinnvolle Integration herkunftssprachlichen Unterrichts in den Schulalltag und sprachpädagogisch-didaktischen Interventionen steuerbar sind. Zur sinnvollen Planung des Bedarfs an herkunftssprachlicher Förderung erscheint auch die statistische Erhebung des familiären Sprachgebrauchs von Kindern mit Migrationshintergrund notwendig. Bundesländer wie Berlin und Nordrhein-Westfalen gehen hier durch die Angabe der ‚Zuwanderungsgeschichte‘ oder Herkunftssprache in ihren Schulstatistiken mit positivem Beispiel voran. Um dem „*Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*“ (Gogolin 2008) auf längere Sicht jedoch näher zu kommen, sind auf gesellschaftlicher, politischer und pädagogischer Ebene noch umfangreiche Anstrengungen zu unternehmen, deren Grundsteine zumindest in einigen Bundesländern gelegt wurden und in eine vielversprechende Richtung deuten.

## Literaturverzeichnis

- Bade, Klaus-Jürgen; Bommers, Michael; Oltmer, Jochen (2008): *Themenheft Nachholende Integrationspolitik. Forschungsfragen und Problemfelder*. IMIS-Beiträge. Heft 34. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien.
- Brumlik, Micha (2000): „Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen“. In: *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 2, S. 21–23.
- Comenius-Institut (Hg.) (2004): *Reform der sächsischen Lehrpläne: Gesamtkonzept sprachliche Bildung*.
- Ehlers, Swantje (2002): „Modelle für eine zweisprachige Erziehung von Minderheitenkindern in der BRD.“ In: Barkowski, Hans; Faistauer, Renate; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht - interkulturelle Begegnung ; Festschrift für Hans- Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 37–50.

*Perspektiven und Probleme der Implementierung herkunftssprachlicher  
Unterrichtskonzepte im DaZ-Kontext: Eine Darstellung der Entwicklung in der  
Bundesrepublik Deutschland*

- Erfurt, Jürgen (2005): „Zweisprachige Alphabetisierung im Räderwerk politischer und wissenschaftlicher Diskurse.“ In: Berner, Elisabeth; Böhm, Manuela; Voeste, Anja; Gessinger, Joachim (Hg.): *Ein gross vnnd narhafft haffen: Festschrift für Joachim Gessinger*. Potsdam: Univ.-Verlag, S. 227–236.
- Esser, Hartmut (2006a): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Esser, Hartmut (2006b): *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4.
- Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (1999): “Immigration minority groups and immigrant minority languages in Europe.” In: Extra, Guus (Hg.): *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2006): *Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung. Stellungnahme des FÖRMIG-Programmtägers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte*. (Online verfügbar unter: [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/EndfassungKampf\\_um\\_Sprachfoerderung.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/EndfassungKampf_um_Sprachfoerderung.pdf), Stand: 26.05.09.)
- Gogolin, Ingrid (2008): *Bilinguale Grundschule in Hamburg. Ein erfolgreicher Schulversuch*. (Online verfügbar unter: [http://www.migration-boell.de/web/integration/47\\_1464.asp](http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1464.asp), Stand: 25.11.09.)
- Göhlich, Michael (1998a): „Konzeption der Staatlichen Europaschule Berlin. Eine Zusammenfassung.“ In: Göhlich, Michael (Hg.): *Europaschule — das Berliner Modell. Beiträge zu zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand. S. 16-20.
- Göhlich, Michael (1998b): „Partnersprachlicher Unterricht als Europaschul-Baustein. Einführung in die Thematik der nachfolgenden Beiträge.“ In: Göhlich, Michael (Hg.): *Europaschule — das Berliner Modell. Beiträge zu zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand. S. 49-52.
- Gräfe-Bentzien, Sigrid (2000): *Evaluierung bilingualer Sprachkompetenz: eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)*. Berlin: Freie Universität.
- Hessisches Kultusministerium (2007): *Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich 2007*. Wiesbaden.
- Hopf, Dieter (2005): „Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 236–251.
- Kultusministerkonferenz (2006a): *Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bericht des Schulausschusses vom 10.4.2006. (Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_04\\_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf), Stand 23.11.2009).

Constanze Eichler

- Kultusministerium Niedersachsen (2005): *Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache*, S. 479–483.
- Landesschulbeirat Hamburg (2001): *Stellungnahme zu den Auswirkungen der Migration auf das Schulwesen*. (Online verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/navigation-expertisen-start/70504/exp-migration.html>, Stand 1.1.2010).
- Maas, Utz (2005): „Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland.“ In: *IMIS*, H. 26, S. 89–135.
- May, Anna (2003): *Zweisprachigkeit durch zweisprachige Erziehung? Ein Konzept und seine Umsetzung am Beispiel der „Staatlichen Europa-Schule Berlin“*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung Landes Nordrhein-Westfalen (2000): *Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für die Jahrgänge 1-4 und 5 und 6*. Frechen: Ritterbach.
- Neumann, Ursula (2009): „Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation.“ In: Ingrid Gogolin; Ursula Neumann (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism controversy*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–332.
- Niedrig, Heike (2001b): „Exkurs: Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB).“ In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz (Hg.): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 - 1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, S. 77-96.
- Pätzold, Margita (Hg.) (2008): *Bilinguales Lernen an Berliner Schulen. Eine Auswertung besonderer schulpraktischer Studien im September 2007*. Kassel: Kassel University Press.
- Presse und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.) (2007): *Der Nationale Integrationsplan. neue Wege — neue Chancen*. Berlin.
- Roth, Hans-Joachim (2007): „Multilingualität und Monolingualität.“ In: Bukow et al. (Hg.): *Was heißt hier Parallelgesellschaft. Zum Umgang mit Differenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–174.
- Rösch, Heidi (2001): „Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich.“ In: *Essener linguistische Skripte-elektronisch*. Jahrgang 1, Heft 1, S.23-44. (Online verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburgessen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-10500/roesch.pdf>, Stand:26.06.09).
- Sandfuchs, Uwe; Zumhasch, Clemens (2005): „Die Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg – Konzept und ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung.“ In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderergesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159-188.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): *Bildung für Berlin. Blickpunkt Schule. Schuljahr 2008/2009*. Berlin.
- UNESCO (2008): „Languages matter.“ In: *The UNESCO Courier*. Heft 1. Paris
- Zytadifß, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Sprachwerbskonzeptes für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

## Yaşar Kemal'in *Kuşlar da Gitti* Romanı ve Almanca Çevirisindeki Renk Sözcükleri

Tahir Balcı<sup>1</sup>

Çukurova Üniversitesi

### Abstract

Not being a translation criticism and this particular study focusing on chromatic lexical items in Turkish and German are examined through Turkish version and German translation of Y.Kemal's novel titled "The birds have also gone." For the study, initially, the categorization of chromatic lexical items in various theories has been reviewed. As a conclusion, it has been inferred that the conceptualization and lexical formation of the colors completely depend on life experiences and sociocultural elements and they are relative phenomena in this regard.

### Renkler ve sınıflandırılması

TDK'nin Büyük Türkçe Sözlük'üne<sup>2</sup> göre kısaca *cisimler tarafından yansılan ışığın gözde oluşturduğu duyum* diye tanımlanan renkler doğada varoluş biçimleriyle aynı olsa da, çok değişik etmenler nedeniyle nitel ve nicel açıdan çok farklı birimlerle sözlükselleştirilebilmektedir. Dolayısıyla sözlükselleşme, anlamsal ve biçimsel açıdan sık sık dilbilimcilerin ilgisini çekmiştir.

İşte bu çalışmada Yaşar Kemal'in *Kuşlar da Gitti* romanı ile Almanca çevirisindeki renk sözcükleri sözlüksel anlambilim (lexikalische Semantik) bağlamında sayısal ve karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

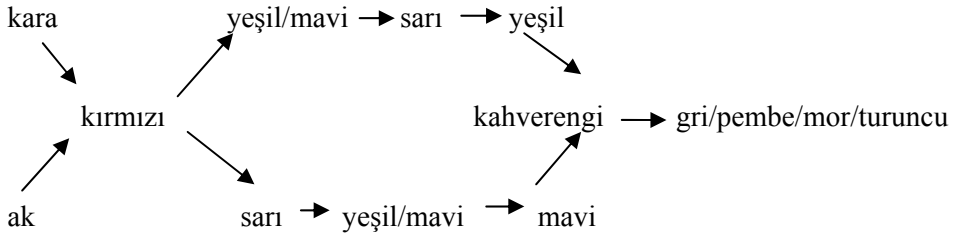
Görecilere göre deneyimlerimiz kesintisiz, dizisel bir nitelik taşır. Bu dizi, kültür ve çevreden etkilenecek uzlaşımaya dayalı bir şekilde bölünüp birleştirilir ve kavramlaştırılır, yani tamamen keyfidir, nedensizdir. Bunun en iyi örneği olarak renk spektrumu gösterilir. Spektrum üzerindeki renk

<sup>1</sup> Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı

<sup>2</sup> <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. Erişim: 14.8.2012.



geçişlerinin sürekli ve kesintisiz olduğu, belli bir noktada bir rengin bitip diğerinin başladığının söylenemeyeceği iddia edilir. Bu nedenle değişik dillerdeki renk sözcüklerinin sayısı o kadar değişkendir ki, kimilerinde sadece 5-6 renk sözcüğü varken, kimilerinde yüzlercesi mevcuttur. Ancak bazı kaynaklara (Berlin&Kay 1969; Kay&McDaniel 1978; içinde: Holenstein 1985: 8-9) dayanılarak yapılan değerlendirmeye göre dilbilimsel, psikolojik ve sosyolojik önkoşulları yerine getiren *temel renk sözcüklerinin* sayısı maksimum 11 ile sınırlıdır. Eğer bir dilde bu 11 rengin tümü sözcükleştirilmemişse, var olanlar / olmayanlar rastlantısal değildir. Bir dilde sadece iki temel renk sözcüğü mevcutsa, bu renkler mutlaka *siyah* ve *beyaz*dır. Üçüncü bir renk sözcüğü varsa, bu sözcük *kırmızı*dır. Dördüncü renk sözcüğü varsa, bu sözcük *sarı* ya da *yeşil/mavi*dir.<sup>3</sup> Yani beşinci ya da altıncı renk olarak *yeşil/mavi* söz konusu ise dördüncü rengimiz mutlaka *sarı*dır. Yedinci renk *kahverengi*dir. Sayı 8-11 arasındaysa sıralanma düzensizdir: *gri/pembe/turuncu/mor* (a.g.y.):



Bu sıralama çoğu zaman tutarlılık gösterse de, renk adlarını ve çağrışımlarını tek etmenle açıklamak çok zordur. Örneğin yukarıdaki tabloya göre birleşik sözcük olan *kahverengi*yi anarenk olarak saymayı Türkçede 9 anarenk kabul etmek gerekir. Zira *turuncu*, adını gösterdiği nesneden almaktadır ve anarenk sayılmamalıdır. Öyleyse adlandırmayı etkileyen en önemli etmenin, kültürün temel direği olarak gördüğümüz çevre / doğa olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla Vogt'un da (2004: 239) belirttiği gibi renklerin sözlükselleşmesinde ve sınıflandırılmasında doğuştan gelen evrensel, dilsel nörolojik parametrelerin yanında, kültürle özgü açık parametrelerin varlığını ve ağırlığını göz önünde bulundurmanız gerekir. Yani renk spektrumu sadece fiziksel açıdan (ışık

<sup>3</sup> Bundan dolayı bazı dillerde *yeşil* ve *mavi* aynı sözcükle karşılanır. Bu veya ilişkisini ifade etmek için Almancada *blühh* (blau&grün), İngilizcede *grue* (green&blue) kullanılır. Buna öykünerek acaba Türkçede *mavil* (mavi&yeşil) diyemez miyiz?

dalgalarıyla ilgili olarak) dizisellik/süreklilik arz eder ve – görecilerin fikrinin aksine – algısal açıdan bilişseldir (Holenstein 1985: 9).

Berlin&Kay (bak. Vogt 2004: 59; Holenstein 1985: 29-30), renk sözcüklerini anarenkler ve ararenkler diye ikiye ayırırlar. Bu bölümlemenin ölçütleri şunlardır:

- Anarenk sözcükleri yalındır (ak, kara; rot, gelb).
- Anarenk sözcüğünün anlamını başka bir renk sözcüğü içeremez. Örneğin *-mtrak*, *-msI* vb. eklerle türetilen sözcüklerin gösterdiği renkler anarenk değildir.
- Anarenk sözcüğü belirli bir kavramla sınırlı olamaz, geneldir. Buna göre *sarışın* yalnız insanlarla, Almanca *blond* yalnız saçla ilgili olarak kullanılabilirdiğinden bu sözcükler anarenk sözcüğü değildir.
- Anarenk sözcükleri, renklerde ilk dikkat çeken sözcüklerdendir. Örneğin birisine renk adları sorulduğunda öncelikle *kırmızımtrak* değil *kırmızı*, *kahverengi* değil *siyah*, *turuncu* değil *mavi* akla gelir.

Emin olunamadığı takdirde aşağıdaki ölçütlere başvurulur:

- Kuşkulanılan sözcük, kuşkulanılmayan sözcükle aynı biçimsel özelliklere sahip olmalıdır. Örneğin Alm. *braun* anarenk sözcüğü sınıfına girerken, Türkçe karşılığı *kahverengi* bazı biçimsel sınırlamalara takıldığı için<sup>4</sup> anarenk sözcüğü sayılmaz.
- Bir renk sözcüğü, nitelediği madde ile aynı biçime sahipse, anarenk sözcüğü değildir. Buna göre Y. Kemal'de sık sık geçen *bakır*, anarenk sözcüğü olamaz.
- Dile yeni giren yabancı renk sözcükleri kuşkuludur. Bu yüzden *orange*, günlük dilde kullanılsa da ölçünlü Almancanın anarenk sözcüğü değildir.

### ***Kuşlar da gitti ve Almanca çevirisindeki renk sözcükleri***

**1. Mavi:** Kullanım sıklığı açısından Y. Kemal'in anılan romanında *mavi* ve türevleri 41 kere ile birinci sırada yer almıştır. Burada Türkçenin renk sözcüğü zenginliğinin karşısında çevirmenin çok değişik bağdaştırmalara

<sup>4</sup> Büyük Türkçe Sözlük'te *kahverengimsi* varken, *\*kahverengimtrak* yoktur.

başvurduğunu, hatta *yanardöner maviyi* çevirmeden atlamak zorunda kaldığını görüyoruz: *yeşil mavi arası* (blaugrün), *som mavi* (blau, reinstes Blau, tiefblau, jauchzendes Blau), *duru mavi* (dunkelblau), *kadife bir mavi* (samtenes Blau; Blau, zart und samtig), *maviye çalan* (blau).

**2. Kırmızı:** *Kırmızı* ve türevleri 29 kez kullanılmıştır; türev olarak *kıpkırmızı*, *som kırmızı*, *kırmızı bakır* (*kupferrot*) [diken], *kırmızıya çalan* birimlerini görüyoruz. *Kırmızının* bir öbekte beklenenin dışında anlamı pekiştirecek biçimde *glutrot* ile çevrilmesi bizi şaşırtmamıştır; *köz* sözcüğünün bire bir Almanca karşılığının olmaması nedeniyle *kırmızı* anlamına gelen *rot* sıfatı, *akkor* anlamına gelen *Glut* ile pekiştirilerek *glutrote Asche* şeklinde bir eşdizim (Kollokation) oluşturulmuştur. Bunun dışında anlamı pekiştirmek için kullanılan *kıp-* öneklerinin işlevini karşılamak için *kıpkırmızının* eşdeğeri olarak *hochrot*, *glühendrot*, *majestätisches Rot* gibi farklı birleştirmelere başvurulmuştur. Bu kısa çalışmanın amacının çeviri eleştirisi olmadığı düşünülürse, çevirmenin dil duygusunun her bağlamda aynı sözcüğü kullanmaya müsaade etmediğini, Almancanın bu kavramla ilgili sözcük alanının daha dar kapsamlı olduğunu varsaymak mümkündür. *Kırmızı* bu romanda kullanım sıklığı açısından her ne kadar birinci sırada değilse de, Salman (1998: 150) Türkçede en yaygın renk sözcüğünün *kırmızı* olduğunu vurgulamaktadır.

**3. Kızıl:** Türkçede *kırmızının* yanında *parlak kırmızı renk* anlamına gelen *kızıl/kıpkızılı* da söz konusu romanda 17 kere görmekteyiz. Almancada başka seçeneğe sahip olmadığından dolayı bu durumda da *rot* ya da bundan türeyen *rötlich/blutrot* kullanılmıştır.

**4. Al:** Y. Kemal'in aynı tümce içinde kullandığı *kırmızı* ve *al*, Almancada böyle bir nüans olmadığından dolayı çevirmeni zor durumda bırakmış ve yazar eksiltme yaparak her iki sıfat için tek sözcük (*rot*) kullanmayı yeğlemiştir.

Bayraktar (2005: 164) *kırmızı*, *kızıl* ve *al* ile ilgili araştırmasında kırmızılık anlamı açısından en açığının *al*, en koyusunun da *kızıl* olduğu saptamasında bulunarak bu üç renk adının düzanlamaları (Denotation) açısından örtüşse de yananlamaları (Konnotation) açısından örtüşmezlik olduğunu belirlemiştir.

**5. Sarı:** 26 defa kullanıldığını saptadığımız *sarı* ve türevleri için de aynı şeyleri söylemek mümkündür. Burada *sarı* karşılığı olarak, kullanıldıkları bağlam çok farklı olan iki Almanca sözcük görüyoruz: *gelb* ve *blond* (saç, kıl). *Safran sarısı* (Safrangold) ise Almancada da anlam ve biçim açısından koşuttur, ancak pekiştirici önekler söz konusu olunca Almancada her seferinde farklı bir yola başvurulması gerekebilmektedir; işte burada çevirmen, *sapsarıyı zitronen-*

*gelb* (= limon sarısı) ile karşılamayı yeğlemiştir. Bayraktar (2006: 216), *sarının* bitki ve hayvan adı yapımında çok kullanıldığını ve 31 tona sahip olduğunu saptamıştır.

**6. Çakır:** Beklenenin tersine *çakır* ve kendisinden oluşturulan renk sözcüklerine 18 yerde rastlanmıştır. Çevirmenin *çakırı* çevirirken de epey zorlandığını söylemek zor değildir, nitekim bu sözcüğü belli bir Almanca sözcükle bire bir vermek kolay gözükmemektedir: *çakır*: *hell* (açık), *hellbraun* (açık kahverengi), *blaugrau* (mavi gri), *graublau* (gri mavi), *bläuliches Grau* (mavimsi gri), *helläugig* (açık renk gözlü); *ala çakır* (blaugrau).

**7. Yeşil:** İncelediğimiz romanda *yeşil* (grün), *yemyeşil* (grellgrün) ve *yeşilimtraka* (grünlich) 14 kere rastlıyoruz. Burada da çevirmenin pekiştirici işlevi olan *yem-* ön ekini yorumlayarak *keskin/parlak* anlamına gelen *grell* sıfatıyla verme yolunu seçtiğini görüyoruz.

**8. Ak:** Bu renk sözcüğünün kullanım sıklığı – evrensel bir renk olduğu düşünülürse - beklendiğinin tersine düşüktür (12). Bir kere de *apak* saptanmış, bu sözcükse Almancada *schneeweiß* (kar beyazı) ile verilmiştir. Burada belirmemiz gereken bir şey daha vardır ki, o da *akın* eşanlamlısı *beyaza* hiç rastlanmamış olmasıdır. Bunu *ak* sözcüğünün Öztürkçe, yalın ve çok kısa, *beyazın* ise yabancı kökenli, biraz daha uzun ve sıfat olarak kullanımının Türkçeye özgü (Nişanyan: 2012) olmasına bağlayabiliriz.

**9. Kara:** En temel iki renkten biri olan *karanın ak* sözcüğüne benzer şekilde az kullanılması (9), keza *beyaz* gibi burada da *siyahın* bir kez bile kullanılmamış olması ilginçtir. Bayraktar'ın (2004: 57) bunu *karanın* Türkçe olup Türkçenin bilinen en eski yazılı belgeleri olan Orhun Yazıtlarından beri kullanılageldiği, *siyahın*sa Farsçadan dilimize geçip Türklerin Anadolu'ya gelmeleri ve İslâm dinini kabul etmeleriyle birlikte kullanılmaya başlandığı şeklindeki saptamasına bakılırsa, *karanın* Türk toplumunun dil psikolojisinin derinliklerinde yer aldığını söyleyebiliriz.

Almancada kara ve türevleri için kullanılan sözcükler ise şunlardır: *kara*: schwarz; *karaya çalan*: fast schwarz; *yalım karası*: pechschwarz; *kapkara*: pechschwarz. Pekiştirmelerde Almancanın yaşadığı güçlüğü burada da görüyoruz.

**10. Pembe:** Kullanım sıklığı düşük olan bir sözcüktür (4) ve Almancada *rosa* / *rosarot* ile karşılanmaktadır.

**11. Turuncu:** 4 kez rastladığımız bu ararenk sözcüğü Almancaya *orange* / *orangefarben* ile çevrilerek bire bir paralellik gözlenmektedir.

**12. Boz:** 3 kez kullanılan ve farklı renkleri de (açık toprak rengi, kül rengi, gri) gösterebilen bu sözcük, bu nedenle Almancada da *braun* ve *grau* gibi iki farklı sıfatla verilmiştir.

**13. Mor:** 3 yerde görülen *mor / mora çalan*, her iki durumda da *violett* ile karşılanmıştır.

**14. Bakır:** Ararenklerden birisi olan ve 2 kez ortaya çıkan bu renk adı Almancada *kupferrot* ve *kupferbraun* ile verilmiştir.

**15. Ala** (şafak) [*Morgengrauen*] ve *alacalı* (bunt) olarak karşımıza çıkan bu sözcük, sadece bir kez kullanılan ve Almancaya *hellbraun* olarak aktarılan *ela* anlamında da kullanılabilir.

**16. Yanık:** (ten): İki yerde saptadığımız bu ilginç kullanım (yanık / yanık tunç [ten]), Almancaya iki farklı şekilde aktarılmıştır: *braungebrannt* ve *kupferbraun*.

**17. Kırçıl** (angegraut) **pekmez rengi** (braun), **kül rengi** (aschfarben) **kestane rengi** (kastanienbraun) birer kere kullanılan ararenk sözcükleridir.

## Sonuç

Renk sözcükleri dilden dile büyük farklılıklar göstermektedir. Ne ararenkleri, ne de ararenkleri gösteren sözcüklerin sayısı konusunda bir uzlaşma söz konusu değildir. Berlin ve Kay'ın (1969: 6; içinde: Hohenstein 1985: 29) yaptığı sınıflandırmanın içeriksel ve biçimsel ölçütleri zaten her dile uygulanmadığı için renk sözcüklerinin evrensel bir geçerliliği yoktur. Ayırt edilen renklerin sayısı tamamen bir kültürü oluşturan insanların yaşam biçimiyle ve doğayla olan deneyimleriyle ilgilidir. Zira kültür ihtiyaçtan doğar. Eğer bir kültürün oluşturucusu ve taşıyıcısı olan toplum renk sözcüklerine gereksinim duyarsa, bu gereksinim ölçüsünde renk sözcüğü de oluşturur. Buna en somut örnek olarak Amazonlarda yaşayan Pirahã halkını verebiliriz. Pirahãlar olağanüstü bir renk dünyası içerisinde yaşamalarına karşın, her açıdan çok sınırlı olan dillerinde<sup>5</sup> renk sözcüklerine yer vermemektedirler (bak. Bredow 2006: 150-152).

---

<sup>5</sup> Bu konuda yıllardır araştırma yapan budundilbilimci Daniel Everett (bak. Bredow 2006), Pirahã dilinde renk sözcükleri olmadığı gibi, yantümce, zaman kavramı, bildiğimiz anlamda sayı kavramı ve geçmiş zaman kavramı da olmadığını; bu saptamaların bugüne kadar tartışmasız kabul edilen Chomsky'nin yineleme (rekursiv) kuralına dayalı dilbilim kuramlarını sorgulanır hale getirdiğini ortaya koymuştur.

Dolayısıyla farklı dilleri konuşan insanlar, aynı rengi farklı algılayabilmekte, farklı sözlükselleştirebilmekte, farklı sınıflandırabilmekte ve ona farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu anlamda Türkçe ve Almancada hangi renklerin anarenk, hangilerinin ararenk oldukları tartışmasına girmeden şu saptamada bulunalım:

Y. Kemal, toplamda 43 farklı renk sözcüğü kullanmıştır; buna karşılık kullanılan Almanca renk sözcüklerinin sayısı 50'dir. Almanca çevirideki renk sözcüğü sayısının fazlalığı Almanca'nın renk sözcüğü açısından daha zengin olmasından değil, eşdeğer bulmadaki zorluklar nedeniyle çevirmenin sıkça açıklamalara yer vermesindedir. Her ne kadar Küçük'e (2010: 422-423) göre ölçünlü Türkçede yalın ve birleşik 180'e yakın renk sözcüğü varsa da, Y. Kemal'in romanındaki sayıyı azımsamamak gerekir; çünkü söz konusu romanda renk sözcüklerinin kullanıldığı bağlam çok kısıtlı olup neredeyse tamamı kuşlarla ilgilidir.

Ayrıca anlamsal olarak *ak* ve *karanın* bütün dünya dillerinde evrensel olması, bunların niteliksel ve niceliksel olarak yoğun kullanım sıklığına sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Nitekim çeviri eylemi renklerin farklı kültürlerde farklı kullanımlarını bize açıkça göstermektedir.

## **Kaynakça**

- Bayraktar, Nesrin (2004): "Kara ve Siyah Renk Adlarının Türkçedeki Kavram ve Anlam Boyutu Üzerine." TÖMER Dil Dergisi, Sayı 126, S. 56-77.
- Bayraktar, Nesrin (2005): "Kavram ve Anlam Boyutunda Al, Kırmızı ve Kızıl." International Journal of Central Asian Studies Mustafa Canpolat Armağanı, Vol: 10-1, Seoul, S. 145-165.
- Bayraktar, Nesrin (2006): "Kavram ve Anlam Boyutunda Sarı ve Tonları." [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi\\_20/sayi\\_20.htm](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_20/sayi_20.htm), S.: 209-218. Erişim: 13.8.2012.
- Bredow, Rafaela von (2006): *Leben ohne Zahl und Zeit. Der Spiegel, 17. Sayı, S. 150-152.*
- Kemal, Yaşar (1978): *Milliyet Yayınları. İstanbul.*
- Kemal, Yaşar (1994): *Auch die Vögel sind fort (Türkçeden çeviren: Cornelius Bischoff). Unionsverlag. Zürich.*
- Küçük, Salim (2010) Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal Of International Social Research, Volume 3/10, Winter, 2010, S. 400-427.* [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/kucuk\\_salim.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/kucuk_salim.pdf). Erişim: 14.8.2012.
- Nişanyan, Sevan (2012): *Sözlernin Soyağacı. Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü.* <http://www.nisanyansozluk.com/?k=beyaz>. Erişim: 14.8.2012.

Tahir Balcı

- Salman, Fikri (1998): Tarihi Türk Kumaşlarında Desen ve Renk. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 4. Sayı. S. 141-154. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/GSED/article/viewFile/2334/2341>. Erişim: 3.8.2012.*
- Vogt, Swetlana (2004): Farbwörter im Gehirn: Eine systematische sprachwissenschaftliche Untersuchung. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie, eingereicht am Sprachwissenschaftlichen Institut der Ruhr-Universität Bochum, 271 sayfa. Duisburg. <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Bochum/Vogt2003.pdf>. Erişim: 13.8.2012.

## Türkçede ve Almancada Renk İsimleri İçeren Deyimler - Karşılaştırmalı Bir Analiz -

Erdoğan Yücel<sup>1</sup>

N.Erbakan Üniversitesi

### Abstract

In this study, Turkish and German colour idioms are discussed with their meanings. Thus, such idioms both in Turkish and German are compared in terms of the meanings of colours they bear. In this comparative study, some colours are found to have similar meanings in both languages (Turkish and German). On the other hand, it is also obtained that same colours may have very different meanings depending on the cultural differences between the two languages. Besides, it is recognized that some colours used in Turkish idioms do not exist in German idioms while some other colours used in German idioms are not present in Turkish idioms.

In addition to these identifications, the study is a glossary of Turkish and German colour idioms.

İnsanoğlu dünyada var olan canlılar arasında renklerin doyasıya tadını çıkaran tek varlıktır. Dünyada var olan renk çeşitleriyle başa çıkabilmek için onları türlü türlü adlandıran yine insandır. Bu durum, renklerle ilgili söylemlerde büyük kolaylık sağlamıştır, çünkü insan, hayatına dahil ettiği renkler hakkında konuşmayı, beğenisini sunmayı ancak böyle başarabilmiştir. Renklerin insan için önemini şu şekilde açıklamak mümkündür:

*İnsan Dünya'yı ancak, onu renkli olarak gördüğü zaman 'gerçek' olarak değerlendirir. Renkli görmenin masalsi binası ise, gözün optik, biyolojik ve psikolojik mekaniğine dayanır. Renkli görmenin açıklamaları ilk bakışta fizyoloji alanından gelse de, insanın bütün hayatına yönelik ruhsal etkilerini görmezlikten gelmek mümkün değildir. (Kanat 2001: 51)*

Renklerin insan hayatında önemli bir rol oynaması deyimlerde ve elbette atasözlerinde de kendini göstermektedir. Deyimler ve atasözleri, ifadelerimizin tuzu biberi olarak iletişim ortamlarında yerlerini almaktadır. Bu yüzden hayatın

---

<sup>1</sup> N. Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD



hemen hemen her alanında sıkça başvurulan dilsel unsurlar olarak öne çıkmaktadırlar. Bu unsurlar sayesinde kiři, kısa ve çarpıcı bir şekilde mesajını alıcıya ulaştırabilme fırsatını bulmaktadır. Ancak řunu da ifade etmek gerekir ki, deyimler ve atasözleri genellikle birbirleriyle karıştırılabilmektedir. İki unsur arasındaki ayrımı daha net yapabilmek için Çotuksöken'in (2004:83) řu tanımına yer vermek konuya ışık tutacaktır: "*En az iki sözcükten kurulan, sözcükleri anlam deęişmesine uğrayıp, yeni bir anlam kazanarak kalıplaşmış söz öbeklerine deyim adını veriyoruz.*" Atasözleri yapı ve kullanım bakımından deyimlerden ayrılmaktadır. Kurt ve Kemal (1998:8) atasözlerini şöyle tanımlamaktadırlar: "*Atasözleri, halk yığınlarının yüzyıllar boyunca yaşadıklarından, denemelerinden, gözlemlerinden doğan sözlerdir. Öğüt, uyarı nitelięi taşırlar. Bu sözler, bir ulusun ortak düşünce ve tutumunu belirtir, yol gösterici özellik taşırlar.*"

Hem deyimler hem de atasözlerinin ortak noktası, söyleyenlerinin belli olmaması ve bunların artık dilin ortak varlığı haline gelmeleridir. Deyimler ve atasözleri arasındaki ayrıştırıcı unsuru ise Doęan (2000: 10) şöyle tespit etmektedir: "*(...) Deyimler ile atasözleri arasındaki fark, atasözlerin mutlaka nasihat verici bir özellięe sahip olmasıdır.*"

Deyimler sabit söz öbeklerine sahiptir, ayrıca tek tek söz unsurlarından yola çıkılarak anlamları kestirilemez ve unsurlarının söz içerisinde yerleri deęiştirildiğinde anlamsızlaşırlar. (Bußmann 1990: 111) Kısacası "*deyimler esas manalarından uzaklaşarak yeni kavramlar oluşturan kalıplaşmış sözlerdir.*" (Kavas 1991: 14)

Çalışmamızda Türkçede ve Almancada yer alan renk adlarıyla oluşturulmuş deyimler anlambilimsel açıdan mercek altına alınmaya çalışılacaktır. Böylelikle her iki dilde de yer alan bu tür deyimlerin anlamlarıyla birlikte bir envanteri de çıkarılmış olacaktır. Çalışma bu haliyle her iki dilde yer alan renk isimli deyimlerin bir (karşılaştırmalı) sözlüğü olma özelliğini de taşımaktadır. Türkçede ve Almancada yer alan renk adlarıyla oluşmuş deyimleri anlamlarıyla birlikte görelim ve karşılaştırmalı olarak analiz etmeye çalışalım:

## **KARA/SİYAH**

- Alnın kara yazısı: Kötü talih. (Vom schlechten Schicksal betroffen sein)
- Alnına kara sürmek: Haksız yere bir kişinin kötü tanınmasına yol açmak. (Jmdn. anschwärzen)
- Bahtı kara: Talihi kötü, işleri hep ters giden. (Ein Pechvogel sein)

*Türkçede ve Almancada Renk İsimleri İçeren Deyimler - Karşılaştırmalı Bir Analiz -*

- Başına karalar bağlamak: Mateme girmek, kederlenmek. (Trauern/traurig sein)
- Gönlü kara: Başkalarının kötülüğünü isteyen. (Jmd. der schadenfroh ist)
- Gönlü kararmak: Dünya zevklerine karşı isteksiz davranmak. (Jmd. der die Welt nicht mehr geniessen kann)
- Gözleri kararmak: Yorgunluk ve açlık gibi sebeplerden sersemlemek. (Wegen Müdigkeit, Hunger usw. erschöpft sein)
- Gözü kara: Cesur, atak. (Tapfer sein)
- İçi kararmak: a) Sıkılmak, bunalmak. – b) Hiçbir şeyden tat alamamak. – c) Umutsuzluğa düşmek. (a- sich langweilen; b- nichts mehr geniessen können; c- hoffnungslos sein)
- Yüreği kararmak: İçine karamsarlık ve sıkıntı çökmek. (Pessimistisch werden)
- Ağız karası: Kötü söz. (Ein schlechtes Wort, Schimpfwort)
- Ağız kara dili pis/Ağız kara şom ağızlı: Ağız bozuk, kötü konuşan kişi. (Einer, der ständig mit Schimpfwörtern spricht)
- Aralarına kara çalı gibi girmek: Kişilerin arasına girip dostluklarını bozmak. (Zwischen Freunden geraten und deren Freundschaft ruinieren)
- Aralarından kara kedi geçmek: İki kişinin arasının bozuk olduğunu anlatır. (Wird verwendet um zu deuten, dass die Beziehung zwischen zwei Freunden nicht mehr gut läuft)
- Ayağına kara sular inmek/Ayaklarına kara su inmek: Çok yürümekten dolayı, çok yorulmak, güçsüz kalmak. (Wegen sehr vielen Herumlaufens erschöpft sein)
- Kara yer: Toprak, mezar. (Grundstück, Grab)
- Yüz karası olmak: Utanç verici, aşağılayıcı durumun ortaya çıkması. (Ein peinliches, unmoralisches Geschehen, das die Dritten auch mitbekommen haben)
- Yüzünü kara çıkartmak: Birini utandırmak. (Wegen einer Person in Verlegenheit geraten)
- Yüzünü karartmak: Birine sinirlenerek somurtmak. (Sich über jmdn. ärgern und das Gesicht verziehen)
- Kara borsa: Piyasada bulunmayan ya da çok az bulunan bir malın gizli ve yüksek fiyatla alınıp satılması. (Schwarzer Markt)

Erdiç Yücel

- Kara cahil: Bilgisiz, hiçbir şey bilmeyen. (Ein unwissender Mensch)
- Kara çalmak: İftira etmek, birini mesnetsiz suçlamak. (Jmdn. anschwärzen)
- Kara gün: Elem, keder gibi duygular yaşatan kötü gün. (Schwarzer Tag)
- Kara gün dostu: İnsanlara zor ve sıkıntılı anlarda yardıma koşan, gerçek dost. (Ein echter Freund, der bei schlechten Zeiten immer da ist)
- Kara haber: İnsanı üzen ve derinden sarsan kötü haber. (Hiobsbotschaft)
- Kara kara düşünmek: Kötümser bir hava içerisinde düşünmek, dalgın hale gelmek. (Über etwas grübeln)
- Kara liste: Zararlı ve cezalandırılması gereken insanların isimlerinin bulunduğu yazılı kağıt. (Schwarze Liste)
- Kara bahtlı: Şanssız, kısmetsiz ya da alın yazısı kötü kimse. (Ein Pechvogel sein/vom schlechten Schicksal betroffen sein)
- Kara kuvvet: Zararlı kişiler, tehlikeli güç(ler). (Gefährliche Personen/Kräfte)
- Kara bulut: Kötü, uğursuz görülen insanları ya da olayları nitelemek için kullanılır. (Wird verwendet, um anzudeuten, dass eine Person oder etwas Unheil bringt)
- Kara para: İlegal yollardan kazanılmış para. (Schwarzgeld)
- Kara sevda: Umutsuz, kuvvetli aşk. (Eine grosse, aber hoffnungslose Liebe)
- Kardeş değil, kara taş: Bir kardeşin hayırsız olduğunu belirtmek için kullanılır. (Wird verwendet, um zu deuten, dass ein Bruder der schwarze Schaf in der Familie ist)
- Kara yasa bürünmek: a) Aşırı üzölmek. – b) Derin derin düşünmek. (a- sehr traurig sein; b- grübeln)
- Baştan kara gitmek: Geleceğini, sonunu düşünmeden hesapsızca yaşamak. (Ein Leben führen ohne an sein Ende zu Denken)
- On parmağında on kara: İftiracı kötü kişi. (Ein unanständiger Mensch/Verleumder)
- Tencere dibin kara seninki benden kara: Başkalarının kusurunu görüp kendi kusurlarını görmeyen kişi için söylenir. (Wird verwendet, um auszudrücken, dass eine Person ständig die Fehler anderer sieht, aber seine eigenen Fehler übersieht)

## **SCHWARZ (SİYAH)**

- Schwarzgeld: Kara para
- Schwarz angeschrieben sein (bei jmd.): Hoşnut olunmayan, sevilmeyenler için söylenir.
- Warten bis man schwarz wird: Bir şeyi boşuna beklemek.
- Etwas ist schwarz von Menschen: İğne atsan yere düşmez, büyük kalabalıklar.
- Aus schwarz weiß machen (wollen): Bir şeyin tam tersini yapmak (istemek).
- Etwas schwarz auf weiß haben: Bir yazıya, belgeye sahip olmak.
- Das kann ich dir schwarz auf weiß geben: Seni temin ederim, sana güvence verebilirim.
- Mit etwas sieht es schwarz aus: Cazip olmayan, ümitsiz durum.
- Alles schwarz in schwarz sehen/malen: Geleceği karanlık görmek.
- Sich etwas schwarz ausmalen: Pesimist (kötümser) olmak.
- Eine schwarze Seele haben: Kötü (niyetli) bir insan olmak.
- Jemandem wird schwarz vor den Augen: Birinin bayılması ya da bayılacak gibi olması, sersemlemesi.
- Sich schwarz ärgern: Çok kızmak, çok öfkelenmek.
- Schwarz über die Grenze gehen: Kaçak yolla sınırı geçmek.
- Schwarzfahren: Arabayı ehliyetsiz kullanmak ya da toplu ulaşım araçlarına biletsiz (kaçak) binmek.
- Schwarzarbeiten: Kaçak çalışmak, kaçak istihdam olmak.
- In Schwarz gehen: Mateme uygun, siyah kıyafetler giymek.
- Jemandem nicht das Schwarze unter dem Fingernagel gönnen: Birini çok kıskanarak kendisinden daha iyi bir durumda olmasını istememek.
- Nicht das Schwarze unterm Nagel haben: Hiçbir şeye sahip olmamak.
- Ins Schwarze treffen: Tam yerinde uygun söz söylemek, on ikiden vurmak.
- Schwarze Liste: Kara liste. Zanlıların, sevilmeyenlerin listesi.
- Jemandem den Schwarzen Peter zuschieben: Bir suç, hatayı (üstünden atmak için) başkasına yüklemek.

- (Ziemlich) schwarz sein: Koyu Katolik olduđu için aşırı muhafazakar olmak.
- Das schwarze Schaf (der Familie): Umuma (aileye) uymayan, uyum göstermeyen, diđer kişiler tarafından iyi görülmeyen kişi.
- Die schwarze Kunst: Matbaacılık.
- Der Schwarze Tag: Kötü, uğursuz gün.
- Einen schwarzen Tag haben: Kötü, şansız, uğursuz bir gün geçirmek.
- Der Schwarze Markt: Kara borsa, illegal ticaret.
- Der Schwarze Tod: Veba.

Siyah renk isimleriyle oluşturulmuş deyimler incelendiğinde Türkçede deyimlerin, “siyah” renk adını karşılayan “kara” ile yer aldığı görülmüştür. Ancak Türkçede siyah renk ismiyle geçen herhangi bir deyime rastlanamamıştır. “Kara” renk ismi Türkçedir ve Orhun Yazıtları’nda da yer almaktadır. Buna karşın “siyah” Farsçadan dilimize geçmiş ve Türklerin Anadolu’ya gelip İslam’ı kabul etmeleriyle birlikte kullanılmaya başlanmıştır. (Bkz. Bayraktar 2004:57) Almandada ise en koyu rengi karşılamak üzere sadece bir tane renk isminin bulunduğu görülmüştür (schwarz).

Deyimler anlamları itibariyle incelendiğinde iki dil arasında şaşırtıcı derecede benzerliklerin olduğu saptanmıştır. “Kara” ve “schwarz” renk adları, deyimlerde kötülük, uğursuzluk, suç, düşmanlık, kaçak, yasa dışılık gibi olumsuzlukları temsil etmektedir. Örneğin: Kara gün, kara liste gibi deyimler Almandada bire bir olarak karşılık bulmaktadır: Schwarzer Tag (kara gün), schwarze Liste (kara liste). Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Ancak Almandada bir deyim siyah renk ismiyle oluşturulduğu halde olumlu anlamda kullanıldığı görülmüştür: “Ins Schwarze treffen” deyimini birebir tercümede “siyahı” ya da “siyahtan vurmak” olarak karşılık bulur. Bu durum her ne kadar olumsuz bir çağrışımda bulunsa da, anlam itibariyle “Tam on ikiden vurmak” olarak çevrilmelidir. Burada deyim “Dart” oyunundan esinlenerek, oluşturulduğu açıktır. Hedef tahtasındaki on iki rakamının siyah bölgede yer alması bu deyime ilham kaynağı olmuştur. “Kara” renk isminin negatif anlamlarının dışında yoğunluk bildirmesi her iki dilde de görülmektedir. Örneğin “Es ist schwarz von Menschen” (Simsiyah insan), deyimini “İğne atsan yere düşmez” olarak çevrilebilir. Bu deyim insan yoğunluğunu anlatmak için kullanılır. Türkçede “Kara sevda” deyiminde de “kara”, aşka, ümitsizliğe ve ayrıca duygu yoğunluğuna da vurgu yapmaktadır. Bu örnekler, farklı alanlarda da olsa

“siyah” renk isminin her iki dilde de olumsuzluğa, sayı ya da etki bakımından yoğunluğa da işaret edebildiğini somut olarak göstermektedir.

### **AK/BEYAZ**

- Birini aklamak: Temize çıkarmak. (Jmdn. für unschuldig erklären)
- Ak pak: Tertemiz ya da saç sakalı ağarmış. (Eine saubere Person/Eine Person mit grauen Haaren oder mit grauem Bart)
- Ak süt: Namuslu kadının helal sütü. (Die Milch einer anständigen Mutter)
- (Anamın) anasının ak sütü gibi (helal olsun): Rıza ve gönül rahatlığıyla birine bir şeyin verildiğini vurgulamak ya da birinin bir şeye sahip olmasında hiçbir mahsurun olmadığını belirtmek için söylenen söz. (Eine Wendung mit der man ausdrückt, dass eine Person ohne Bedenken etwas behalten darf)
- Ak süt emmiş: Asil, faziletli, özü sözüne uygun olan. (Eine würdige offene Person, auf deren Worte auch Verlass ist)
- Ak dediğine kara demek: Bir kişi ne söylerse onun zıddını söylemek, inatçılık yapmak ve bir kişiyle anlaşmaya yanaşmamak. (Sich mit jmdn. nicht vertragen wollen)
- Akı ak karası kara: Beyaz tenli, kara gözlü ve kara saçlı. (Eine Person, die eine helle Haut, schwarze Augen und schwarze Haare hat)
- Bir işten yüz (yüzünün) akıyla çıkmak: Bir işi, itibarını kaybetmeden eksiksiz ve başarılı olarak yapıp bitirmek. (Eine Arbeit/Angelegenheit mit Stolz, Würde und Erfolg erledigen)
- Alnı açık yüzü ak: Geçmişinde utanılacak bir davranışta bulunmayan, iffetli ve şerefli kimse. (Eine würdige Person, die in seiner Vergangenheit nichts zu verbergen hat)
- Alnının akıyla: Şerefiyle, utanılacak bir duruma düşmeden. (Etwas machen/unternehmen ohne in Verlegenheit zu geraten)
- Anamın ak sütü gibi helal olsun: Karşılık beklemeden bağışlamak. (Etwas spenden ohne irgendeine Gegenleistung zu erwarten)
- Saçına ak düşmek: Saçların beyazlamaya başlaması, yaşlanmaya başlamak. (Das Ergrauen der Haare; anfangen zu altern)

## Erdiç Yücel

- Akla kararı seçmek: Çok yorulmak, çok zahmet çekmek. (Mit grossen Umständen konfrontieren, sehr erschöpft sein)
- Ak sakaldan yok sakala gelmek: Çok yaşlanmak. (Sehr alt werden)
- Aktan karadan haberi yok: Hiçbir şeyden haberi olmayan çok cahil. (Eine sehr unwissende Person)
- Saçın ak mı kara mı önüne düşünce görürsün: Acele etme, sonucun ne olduğunu sonra görürsün. (Sei nicht voreilig, am Ende wirst du sehen, was passiert)
- Sütten çıkmış ak kaşık gibi olmak: Suçsuz, temiz, saf olmak. (Eine weisse Weste tragen/haben)
- Bembeyaz kesilmek: Beklemediği bir olay karşısında bocalamak, beti benzi atmak. (Wegen einer unerwarteten Sache ganz weiss im Gesicht sein)
- Beyaza çekmek: Müsvedde durumundaki yazıyı temize çekmek. (Das Gekritzelte nochmal sauber auf ein Blatt, Heft usw. schreiben)
- Beyazlar içinde olmak: Gelinlik giymek. (Das Brautkleid anhaben)
- Beyazlara bürünmek: a) Baştan ayağa beyaz kıyafetler giymek. – b) Yoğun kar yağışı neticesinde bir yerin, bir bölgenin bembeyaz görünmesi. (a- weisse Kleider tragen; b- Die weisse Aussicht wegen der heftigen Schneefälle)
- Beyaz sayfa açmak: Bir konuda geçmişini unutmak ve geleceğe umutla bakmak. (Die Vergangenheit vergessen und hoffnungsvoll auf die Zukunft blicken)

## **WEIß (BEYAZ)**

- Ein weisser Rabe: Sıradışı insan.
- Jemandem nicht das Weiße im Auge gönnen: Birini çok kıskanarak kendisinden daha iyi bir durumda olmasını istememek.
- Sich weißbluten: Sonuna kadar, tükenene kadar harcamak, sarf etmek, emek vermek vs.
- Eine weiße Weste haben: Suçsuz olmak.
- Weiße Mäuse sehen: Çıldırılmak, hayaller görmek.
- Weiße Weihnachten: Karlı Noel için kullanılan bir deyiş.
- In Weiß heiraten: Kadının gelinlik giyerek evlenmesi.

*Türkçede ve Almancada Renk İsimleri İçeren Deyimler - Karşılaştırmalı Bir Analiz -*

- Jemanden (bis) zur Weißglut bringen: Birini çileden çıkarmak, çok sinirlendirmek.
- Einen weißen trinken: Beyaz şarap içmek.
- Weiß werden/Weiß wie eine Wand sein: Bir kişinin yüzünün solması/Bir kişinin (yüzünün) duvar gibi bembeyaz olması.
- Weißer Sonntag: Paskalya Bayramı sonraki ilk Pazar günü.
- Der weiße Tod: Kar, çığ nedeniyle ölmek.
- Jemanden weiß waschen: Birini aklamak, temize çıkarmak.

Tıpkı “siyah” renk isminde olduğu gibi “beyaz” renk ismi için de ikinci bir adlandırmanın olduğu görülmektedir. Deyimlerde “ak” olarak geçen renk ismi Türkçe kökenli olup, “beyaz” ise Arapçadan dilimize girmiştir. (Bkz. Aksan 1998:191) Türkçedeki deyimlerde “ak” renk adı “beyaz” renk adına göre bariz bir sayısal üstünlük göstermektedir. Her iki dilde de “beyaz/weiß” renk adlı deyimler bakımından büyük benzerlikler bulunmaktadır. İki dilde de “beyaz” saflığı, temizliği ve suçsuzluğu vurgulamaktadır. Örneğin: “Sütten çıkmış ak kaşık olmak” (suçsuz olmak). “Eine weiße Weste haben” (Beyaz yeleğe sahip olmak) deyimini de yine “suçsuz olmak” ya da suç işlememiş olmak anlamında kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra her iki dilde de beyaz, bir yağış şekli olan “karı” sembolize etmektedir. Ayrıca hem Almancada hem de Türkçede “beyaz” ten renginin (yüzün) solgunluğunu anlatmaktadır. Türkçede “ak”, namus, helal, onur gibi kavramları da temsil etmektedir. Tüm bunlardan farklı olarak Türkçede “ak” renk ismiyle yaşlılığa da vurgu yapılmaktadır. Almancada geçen bir deyimde ise “beyaz” sıra dışılığı vurgulamaktadır: Almancada yer alan “Ein weisser Rabe” deyimini (Beyaz karga), özellikleri bakımından diğerlerine benzemeyen, yani sıra dışı insanı tarif etmektedir.

### **AL/KIRMIZI/KIZIL**

- Al elmaya taş atan çok olur: Değerli kişilere sataşan çok olur. (Die wertvollen, würdigen Menschen greift man ständig an)
- Al giyen alınır: a) Göz alıcı kıyafet giyen güzele hemen talipli çıkar. – b) Bir işin yapılışıyla uzaktan bile olsa ilgisi bulunan kimse, o iş üzerindeki eleştirileri üzerine alır. (a- Eine schöne Dame, die sich schön anzieht findet schnell einen



Lebensgefährten; b- Selbst wenn eine Person einen kleinen Beitrag zu einer Arbeit leistet, muss er auch für deren Kritiken aufkommen)

- Al giymedim ki alınayım: Söylenen sözleri üzerine almayan ya da almaya gerek duymayan kişinin kullandığı bir söz. (Eine Wendung, die derjenige verwendet, wenn er eine Äusserung nicht auf sich nimmt)

- Al gömlek gizlenmez: Bazı kötü şeylerin gizlenmesi mümkün değildir. (Manche schlimme Ereignisse kann man nicht verheimlichen)

- Al kanlara boyanmak: Yaralanmak ya da vurularak şehit olmak. (Verletzt sein, oder in einem Krieg gefallen sein)

- Al kiraz üstüne kar yağmış: Düşünülmeven, beklenilmeyen şeylerin de olabileceğini anlatan bir söz. (Eine Wendung, die besagt, dass auch unerwartete Ereignisse eintreten können)

- Alı al moru mor: Yorgunluk ve telaştan yüzü fazlasıyla kızarmış bir halde. (Eine Bezeichnung für eine Person, deren Gesicht wegen Müdigkeit und Hektik rot ist)

- Alı alına moru moruna: Sağlıklı, kanlı canlı. (Sehr gesund sein)

- Loğusayı al basmak: Loğusanın ateşlenmesi, kötü ruhların basması. (Eine Frau, die neulich ein Baby zur Welt gebracht hat und Fieber bekommt/Sich von schlechten Gesitern betroffen fühlen)

- Birinin ayaklarına kırmızı halı sermek: Birini çok büyük bir saygıyla karşılamak. (Jdm. einen roten Teppich ausrollen/jmdn. ehrend empfangen)

-Kırmızı dipli (Varna) mumuyla davet etmek: Birini ısrarla, yalvararak davet etmek, çağırarak. (Jmdn. beharrend und flehend einladen)

- Kırmızı gömlek: Titizlikle saklanmasına rağmen eninde sonunda ortaya çıkan şey. (Das Versteckte, das am Ende doch zur Erscheinung kommt)

- Kıp kırmızı kesilmek: Mahcubiyetten, utanmaktan kızarmak. (Wegen Verlegenheit rot im Gesicht werden)

- Tam takır kırmızı/kuru bakır: Boş, bomboş. Paranın kalmadığını belirtmek için de kullanılır. (Wird meist verwendet, um auszudrücken, dass man gar kein Geld hat)

- Kırmızı oy: Karşı tavır alındığını gösteren oy. (Eine Stimme, die zeigt, dass man eine völlig entgegengesetzte Meinung vertritt)

*Türkçede ve Almancada Renk İsimleri İçeren Deyimler - Karşılaştırmalı Bir Analiz -*

- Kızıl ayı: (Hakaret) Oldukça şişman ve kırmızı yüzlü adam. (Ein Schimpfwort für einen sehr dicken Mann mit roten Backen)
- Kızıl deli: Zır deli. (Eine sehr verrückte, wahnsinnige Person)
- Kızıl iblis: Çok kötü ruhlu kimse. (Ein Schimpfwort für eine Person, die immer böse Absichten im Kopf hat)
- Kızıl kıyamet kopmak: Bir mesele yüzünden büyük bir kavga ya da gürültü çıkması. (Ein grosser Streit, Tumult wegen einer Angelegenheit)
- İki eli (kızıl) kanda olsa: Elindeki iş ne kadar önemli olursa olsun. (Eine Wendung, die besagt, dass etwas anderes für jemanden derart wichtig ist, dass er alles andere beiseite schieben kann)

### **ROT (KIRMIZI)**

- Heute rot, morgen tot: Ölümün ansızın geldiğini, önceden öngörülemediğini anlatan bir söz.
- Lieber rot als tot: Komünist/Sosyalist sistem tarafından yönetilmenin, bu sistemlere karşı savaşırken ölmekten daha iyi olduğunu vurgulayan bir söz.
- Etwas rot im Kalender anstreichen: Önemli bir şeyi, olayı unutmamak, olayın önemine vurgu yapmak.
- Etwas ist keinen roten Heller (Pfennig) wert/Keinen roten Heller (Pfennig haben): Bir şeyin beş para etmemesi, çok değersiz olması. Birinin hiç parasının olmaması.
- In die roten Zahlen kommen/In den roten Zahlen sein: Borçlanmak, borcu olmak.
- Rot sehen: Çok sinirli olmak.
- Rot werden: Kızarmak.
- Rot sein: Siyasi görüş bakımından Komünist olmak.
- Der rote Faden: Bir şeyin yapısı, bir şeyin içerisinde görülebilen düzen, ana motif, tema.
- Den roten Teppich ausrollen: Birini çok büyük bir saygıyla karşılamak.

Türkçede “kırmızı” renk adı için “kızıl” ve “al” renk adları da kullanılmaktadır. Bunlardan “kırmızı” Arapçadan dilimize geçmiş olup, “kızıl” ve “al” ise Türkçe kökenlidir. (Bkz. Küçük 2010:422) Türkçe deyimlerde en çok kullanılan “al” renk ismi olmuştur. Diğer deyimlerde ise “kırmızı” ve “kızıl” birbirlerine yakın sayıdadır. Almancada yine “Rot” (kırmızı) renk adı yerine kullanılan başka bir renk adı bulunmamaktadır. Gerek Türkçede gerek Almancada “kırmızı (al)/rot” renk adları utanmayı, kızgınlığı, yorgunluğu, sağlığı temsil etmektedir. “Kırmızı” bu bakımdan iki dilde de yüzün rengini temsil etmektedir. Her iki dilde geçen bazı örnekler şöyledir. “Kıpkırmızı kesilmek” (utanmak), “Rot werden” (kırmızı olmak) = utancından kızarmak; alı alına, moru moruna (sağlıklı, kanlı canlı), “Heute rot, morgen tot” (Bugün kırmızı, yarın ölü) = Ansızın gelen ölüm. Burada Topçu’nun (2001:136) “kırmızı” renk ismiyle ilgili tespitine yer vermek konuya katkı sağlayacaktır: “*Deyimlerde kırmızının iyi/kötü; güzel/çirkin (pis); önemli/önemsiz gibi başka yan anlamlarının da olduğunu görüyoruz.*” “Kızıl iblis” (Kötü ruhlu kimse). “Loğusayı al basmak” (Loğusanın ateşlenmesi, kötü ruhların basması), “Kırmızı dipli mumla davet etmek” (birine bir yere gelmesi için çok yalvarmak) (Bkz. a.g.e: 136).

Almancada “Rot” ayrıca borçlanmayı vurgulamaktadır: “In die roten Zahlen kommen” (Kırmızı sayılara girmek), yani borçlanmak. Ayrıca “Etwas rot im Kalender anstreichen” (Takvimde bir yeri kırmızı boyamak) deyiminde geçen “Rot” renk ismi “Önemli bir şeyi, olayı unutmamak” anlamını ortaya çıkarmaktadır. “Der rote Faden” (Kırmızı ip), yani bir şeyin ana motifini, temasını niteleyen “Rot” (Kırmızı) renk ismi, buradaki fonksiyonu bakımından Türkçeden ayrılmaktadır.

## MAVİ

- Mavi boncuk dağıtmak: Birçok kişiye birden sevgi göstermek ve söz konusu kişileri, bu sevginin yalnız kendilerine verildiğine inandırmak. (Mehreren Personen Zuneigung schenken, so dass jede einzelne Person davon überzeugt ist, dass nur sie selbst von dieser Liebe schenkenden Person geliebt würde)

- Mavi boncuk kimde?: Şu an en çok sevilen kim? (Wer wird zur Zeit am meisten geliebt)

## **BLAU (MAVİ)**

- Blau sein (wie ein Veilchen): Çok sarhoş olmak (zom olmak).
- Die blaue Stunde: Şafak vakti, alacakaranlık olarak nitelendirilen an.
- Blau vor Kälte sein: Soğuktan yüzün aşırı şekilde solması.
- Einen blauen Brief bekommen: Okulun velilere öğrenci için gönderdikleri uyarı yazısı. İşverenin çalışanını uyardığı ya da işten çıkardığını bildirdiği yazısı.
- Einen blauen Montag machen: Mazeretsiz işe gitmemek.
- Blaumachen: Mazeretsiz okula gitmemek, okulu asmak.
- Mit einem blauen Auge davonkommen: Bir musibeti, olumsuz durumu hafif sıyrıklarla, çok zarar görmeden atlatmak.
- Jemandem das Blaue vom Himmel versprechen: Birine uçuk kaçık, yerine gelmeyecek sözler vermek, vaatlerde bulunmak.
- Das Blaue vom Himmel (herunter)lügen: Utanmadan, sıkılmadan bol bol yalan söylemek.
- Das Blaue vom Himmel (herunter)reden: Aralıksız boş laf etmek, sürekli gereksiz ayrıntılardan bahsetmek.
- Ins Blaue hineinreden: Saçmalamak, boş konuşmak.
- Ins Blaue hineinreisen/fahren: Varışı, hedefi belli olmayan bir yolculuğa çıkmak.
- Ins Blaue hineinträumen: Bir şeyin özlemlerle rüyasını görmek.
- Ins Blaue hineinschießen: Amaçsız, hissiyata göre hareket etmek ve başarısız olmak.
- Ins Blaue hineinschießen und ins Schwarze treffen: Amaçsız, hissiyata göre hareket etmek. ve bunun sonucunda tesadüfen başarılı olmak, iyi bir iş yapmış olmak.
- Blaues Blut (in den Adern haben): Soylu, asil olmak.
- Sein blaues Wunder erleben: Kötü bir durumla karşılaşmak. Gününü görmek.
- Jemandem blauen Dunst vormachen: Birilerini kandırmak. Bir durumu olduğundan farklı göstermek. Kişileri çıkmaza sürüklemek.

“Mavi” renk adı Türkçeye Arapçadan girmiştir. Türkçede “Mavi” renk ismiyle oluşturulmuş deyim sayısının çok az olduđu görülmüştür: “Mavi boncuk dağıtmak” ve “Mavi boncuk kimde?”

Buna karşın Almancada yine tek bir renk ismiyle (“Blau”) birçok deyim bulunduđunu görmekteyiz. Almancada “Blau” sarhoşluk, izinsiz okula/işe gitmemek, kandırmak, abartmak, belirsizlik, asalet, resmiyet gibi anlamları çağrıştırmakta ve böylece geniş bir alana hitap etmektedir: “Blau sein” (Mavi olmak) = Zil zurna sarhoş olmak; “Blau machen” (Mavi yapmak) = Okulu asmak; Ins Blaue fahren (Maviye yolculuk etmek) = Hedefi belli olmayan yolculuk; “Blaues Blut in den Adern haben” (Damarlarda mavi kana sahip olmak) = Asil, soylu olmak. “Einen blauen Brief bekommen” (Mavi bir mektup almak) = Sarı zarf almak, soruşturma maksadıyla resmi bir yazı almak. Almancada “Blau” her ne kadar gökyüzünü çağrıştırırsa da, deyimlerde genellikle negatif bir anlamda kullanılması (yalan söylemek, saçmalamak, kandırmak vs. gibi) ilginç bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan inceleme neticesinde Almancada sadece “Blaue Stunde” (Mavi saat/zaman) “şafak vakti” olarak çevrilen deyim negatif bir durumu nitelemediđi tespit edilmiştir.

## SARI

- Sarı damarı tutmak: Aksilik, huysuzluk yapmak. (Stur sein)
- Sarı çıyan: İnatçı, sinsî, hain kimse (genellikle sarışınlar için kullanılır). (Blonde sture und gemeine Personen)
- Sarı Yahudi: Paraya düşkün kimse. (Geldsüchtige Person)
- Sarı çizmeli Mehmet Ağa: Kim olduđu, nerede olduđu bilinmeyen kimse. (Eine Person, deren Personalien nicht bekannt ist)
- Benzi beti sapsarı: Bir kişinin hasta olduđunu belirtmek için söylenir. (Eine Wendung, die besagt, dass eine Person krank aussieht)
- (Safran gibi) sapsarı kesilmek: Yüzü solmak, beti benzi atmak. (Blass aussehen)
- Sarı zarf almak/vermek: Bir memurun resmi bir soruşturmaya maruz kalması. (Einen blauen Brief bekommen)

### **GELB (SARI)**

- Das ist nicht das Gelbe vom Ei: Bir şeyin iyi olmadığını, bir şeyden memnun olunmadığını vurgulamak için kullanılır.
- Gelb vor Neid/Eifersucht sein: Çok kıskanmak.

Türkçede “sarı” renk ismiyle oluşturulmuş yedi adet deyim bulunurken, Almancada bu sayının sadece iki olduğu görülmüştür. Türkçe deyimlerde geçen “sarı” renk ismi daha çok olumsuz durumu/kişiyi temsil etmektedir. Deyimlerde geçen manalar irdelendiğinde “sarı”nın huysuz kimse, hain kimse, hasta kişi, paraya düşkün kişi gibi anlamları vurguladığı görülmektedir. Ancak “Sarı çizmeli Mehmet Ağa” deyiminde adresi belli olmayan kişiye vurgu yapılırken, sadece “Sarı zarf almak” deyiminde “sarı” resmiyeti simgelemektedir.

### **MOR**

- Mosmor kesilmek/olmak: Bozulmak, mahcup olmak. (In grosse Verlegenheit geraten)
- Her yeri mosmor olmak: Bir darbeden ya da dayaktan dolayı vücudun morarması. (Wegen Stösse oder Streiterei überall am Körper blaue Flecken bekommen; Blutergüsse erleiden)

### **VIOLETT (MOR)**

İlgili literatür ve sözlük incelemeleri neticesinde Almancada “mor” renk ismi ile oluşturulmuş herhangi bir deyime rastlanamamıştır.

Almancada “Violett” (mor) renk adıyla geçen hiçbir deyim bulunmadığı saptanmıştır. Türkçede “mor” renk adı Türkçe kökenli bir renk ismi olmasına rağmen sadece iki deyimde geçmektedir. Türkçede geçen “Mosmor olmak” bir kişinin utancını tasvir ederken, “Her yeri mosmor olmak” ise bir darbe ya da darbeler neticesinde meydana gelen morlukları, çürükleri ifade etmektedir.

### **PEMBE**

- (Dünyayı) toz pembe görmek: Aşırı iyimser olmak. (Alles durch eine rosarote Brille sehen)

## **ROSA (PEMBE)**

- Alles durch eine rosarote Brille sehen: Aşırı iyimser olmak.

İncelemeler neticesinde pembe renk adıyla her iki dilde de sadece bir adet deyim bulunması ve anlamları itibariyle birebir örtüşmesi ilginç bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. “Pembe” renk ismi Türkçeye Farsçadan girmiştir. Türk kültüründe aşırı iyimser olan kişi dünyayı tozpembe görürken, Alman kültüründe ise aşırı iyimser olan kişi, her şeye pembe bir gözlükten bakmaktadır (Alles durch eine rosarote Brille sehen).

## **YEŞİL**

- Yeşil ışık yakmak: Bir şeyin olmasına engel olmamak, izin vermek. (Jmdm. Grünes Licht geben)

- Her boyayı boyadı, bir fıstıki yeşil (mi) kaldı?: Yapılması gereken bir şey varken, önemsiz ve zorunlu olmayan şeylerle ilgilenilmemesi gerektiğini vurgulayan bir söz. (Ein Ausdruck mit dem man meint, dass man sich nicht mit Nebensächlichkeiten beschäftigen soll)

- Karşidan baktım yeşil türbe yanına vardım estağfurullah tövbe: İnsanların dış görünüşünün aldatıcı olduğunu vurgulamak için söylenir. (Ein Ausdruck mit dem man meint, dass das Äussere trügt)

- Yeşilden yemek: Tarladaki olgunlaşmamış ürünü teminat göstererek borç para almak. (Sich Geld borgen und dafür das Getreide o. Ä. im Feld als Pfand geben)

## **GRÜN (YEŞİL)**

- Alles/etwas liegt im grünen Bereich: Her şey yolunda.

- Dassselbe in Grün: “Ne değişiklik var ki?, bu da aynısı” anlamında kullanılan bir söz.

- Jemanden grün und blau/grün gelb schlagen: Birini şiddetli şekilde dövmek, Birinin her yerini morartmak.

- Sich grün und blau/grün gelb ärgern: Çok sinirlenmek, kızmak.

- Jemandem nicht grün sein: Birinden hoşlanmamak, birini sevmemek.

- Grünes Licht haben/geben: Birine bir planı, işi için izin vermek. Birine yeşil ışık yakmak.

- Ach du grüne Neune!: Vay anasına! (Hayret ve şaşırma ünlemi)
- Ein grüner Junge/Bengel: Tecrübesiz, toy, genç kişi.
- Die grüne Witwe: Kırsalda ya da şehrin kenarında oturan ve tüm gün çalışmak için dışarıda bulunan eşini evde bekleyen ev hanımı.
- Grüne Weihnachten: Karın yağmadığı bir Noel.
- Bei Mutter Grün schlafen: Açık havada, doğada yatmak.
- Ins Grüne fahren: Tabiata, ormana yolculuk etmek, gitmek.
- Jemanden deckt der grüne Rasen: Ölü, defnedilmiş kişi.
- Noch grün hinter den Ohren sein: Henüz genç ve tecrübesiz olmak.
- Der Grünschnabel: Sorulmadığı halde sürekli görüşlerini bildiren ve çok şey bildiğini düşünen genç.
- Auf keinen Grünen Zweig kommen: Hayatta tutunamamak, hayatta başarılı olamamak.
- Einen grünen Daumen haben: Bitkilerden, bahçe işlerinden iyi anlamak.
- Jemanden über den grünen Klee loben: Birisi için haddinden fazla övgüde bulunmak.
- Vom grünen Tisch (aus): “Tamamen teoriye dayanan, gerçeklerden uzak...” anlamında. Uygulaması düşünülmeden, masa başında alınan kararları nitelemek için de kullanılır.

Türkçede “yeşil” renk adıyla yer alan deyimlerin sayısı Almancada yer alan deyimlere göre çok azdır. Az sayıda geçen “yeşil” rengi daha çok esprili mecazi anlatımlarda bulunmaktadır: “Karsıdan baktım yeşil türbe yanına vardım estağfurullah tövbe” buna bir örnek olarak verilebilir. “Yeşil ışık yakmak” deyiminde geçen “yeşil” ve “Grünes Licht geben” (yeşil ışık vermek) deyiminde geçen “Grün” (yeşil) renk isimleri hem deyim yapısı bakımından hem de anlam bakımından örtüşmektedir. İki dilde geçen bu iki deyim ortaklığı “yeşil”in trafikteki evrensel anlamına, yani geçiş serbestliğine dayandığı açıktır.

Almancada çok çeşitli deyimlerde geçen “Grün” (yeşil) renk adının birçok manayı temsil ettiği görülmektedir. “Yeşil” Almanca deyimlerde en çok acemiliği, yaş bakımından küçük olmayı, doğayı temsil etmektedir. “Noch grün



hinter den Ohren sein” deyimi birebir çevrildiğinde “Kişinin kulaklarının arkasının daha yeşil olması” olarak karşılık bulur. Burada “yeşil” daha olmamış “yaş”, yani ham, anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla kulaklarının arkası yeşil olan bir kişi, Almanlarda “Henüz genç ve tecrübesiz” olan bir kişidir. “Bei Mutter Grün schlafen” (Yeşil annede uyumak) deyiminde geçen “yeşil” renk adı ise “doğayı” simgelemektedir ve anneyle birleşerek “Doğa (yeşil) ana” tabirine vurgu yapmaktadır. Deyim Türkçede “Açık havada uyumak” olarak karşılık bulur. “Auf keinen grünen Zweig kommen” (Yeşil bir dala ulaşamamak) Türkçede içinde renk adı geçmeyen “Bir dikili ağacı bile olmamak” deyimiyile örtüşmektedir. “Alles liegt im grünen Bereich” (Her şey yeşil alan içinde) deyiminde “yeşil” sorunsuzluğu simgelemektedir. Yeşilin bu anlamı teknik araçlarda “yeşil” in sorunsuz çalışmayı simgelemesinden gelmektedir. Ayrıca “Jemanden grün und blau/grün gelb schlagen” (Birini yeşil ve mavi/yeşil ve sarı olana kadar dövmek) deyiminde geçen “yeşil” kişinin vücudunun darbeler sonrasında aldığı rengi (çürükleri) tasvir etmektedir.

Ayrıca “yeşil” Almandada yer alan birçok deyimde esprili bir mecazi tarzı da yansıtmaktadır. “Dasselbe in Grün” (Aynısının yeşili): “Bunda ne değişiklik var ki?”, “Ach du grüne Neune” (Ayy yeşil dokuz): Vay anasına (Hayret ünlemi) bu tarzı yansıtan deyimlere örnek olarak verilebilir.

## GRİ

İlgili literatür ve sözlük incelemeleri neticesinde Türkiye Türkçesinde “gri” renk ismi içeren herhangi bir deyimde rastlanamamıştır.

## GRAU (GRİ)

- Alles grau in grau malen/sehen: Her şeyi kötümser (pesimist) görmek/değerlendirmek.
- Es sieht grau in grau aus: Gökyüzünün, havanın kapandığını anlatmak için söylenir.
- In grauer Ferne liegen: Bir şeyin bilinmeyen bir gelecekte olması.
- Eine graue Vorstellung davon haben: Bir şey, bir kişi hakkında kesin olmayan bilgilere sahip olmak.
- Grau werden: Yaşlanmak.
- Der graue Alltag: Tek düze, sıkıcı, yalnız geçen gündelik hayat.

- Die grauen Zellen anstrengen: Bir şey üzerine enine boyuna kafa yormak (derin düşünmek).
- Vor grauen Zeiten: Çoktan geride kalmış zamanlar.
- Die graue Eminenz: Çok nüfuzlu, etkili ama göz önünde olmayan, arka planda duran kişi.
- Grauer Markt: Arzu edilmeyen, tam olarak yasal olmayan, ama illegal de olmayan pazar.

“Gri” renk ismi Türkçeye Fransızcadan girmiştir, ancak Türkçede bu renk ismiyle geçen herhangi bir deyim bulunamamıştır. Almancada ise “Grau” (gri) renk adının kötümserlik, belirsizlik, bilinmeyen, yaşlanma, tekdüzelik, eski, kötü hava gibi anlamlara vurgu yaptığı görülmektedir. “Alles grau in grau malen” (her şeyi gri içinde gri olarak boyamak): her şeye kötümser bakmak; “In grauer Ferne liegen” (Bir şeyin gri bir gelecekte bulunması ): Bir şeyin bilinmeyen bir gelecekte olması; “Die graue Eminenz” (Gri kardinal): Çok nüfuzlu, etkili, ama arka planda duran kişi; “Grau werden” (Grileşmek, gri olmak): Yaşlanmak; “Der graue Alltag” (Gri gündelik hayat): Sıkıcı gündelik hayat; “Vor grauen Zeiten ” (Gri zamanlar öncesinde): Çoktan geride kalmış zamanlarda; “Es sieht grau in grau aus” (Gri gri içinde görünüyor): Hava (Gökyüzü) kapanıyor. Yukarıda sıralanan deyim örnekleri “Grau” (gri) renk adının Almancadaki çağrışımlarını özetlemektedir.

## **Sonuç**

Türkçe özellikle renk isimleri bakımından çok zengin bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun en önemli sebepleri arasında Türkçeye Arapça, Farsça, Fransızca, İtalyanca, Yunanca gibi dillerden birçok renk isimlerinin girmiş olması gösterilebilir. Ancak deyimler bazında incelendiğinde Türkçe deyimlerde geçen renk isimlerini şu şekilde sıralamak mümkündür: Kara/siyah, ak/beyaz, al/kırmızı/kızıl, mavi, sarı, mor, pembe, yeşil. Türkçede siyah, beyaz ve kırmızı için alternatif renk isimleri de bulunmaktadır. Ancak alternatifi bulunan renk isimleriyle oluşturulmuş deyimler incelendiğinde Türkçe kökenli renk isimleriyle daha fazla deyim bulunduğuna görülmüştür. Arapçadan dilimize giren “beyaz” renk ismiyle çok az deyim bulunurken, Türkçe kökenli “ak” renk ismiyle ise çok sayıda deyim bulunduğuna saptanmıştır. Diğer az sayıdaki deyimleri ise Türkçe kökenli “kızıl” ve Arapça kökenli “kırmızı” renk isimleri oluşturmaktadır. Türkçe kökenli “kara” renk adıyla çok sayıda deyim

bulunurken, Farsçadan geçmiş olan “siyah” renk adıyla hiçbir deyim yer almadığı da görülmüştür. Ancak alternatifleri olmayan ve Türkçe kökenli olan “yeşil”, “sarı”, “mor” gibi renk adlarıyla oluşan deyimlerin sayısının çok az olduğu da tespit edilmiştir.

Almanca deyimlerde geçen renk adlarını ise şu şekilde sıralamak mümkündür: “Schwarz” (siyah), “Weiß” (beyaz), “Rot” (kırmızı), “Blau” (mavi), “Gelb” (sarı), “Rosa” (pembe), “Grün” (yeşil), “Grau” (gri). Deyimlerde geçen bu renk isimleri incelendiğinde bunlar için alternatif bir renk isminin olmadığı görülmektedir. Almancada var olan, Latince kökenli “Rosa” (pembe) renk ismi hariç, diğer renk isimlerinin germen kökenli olduğu saptanmıştır. (Bkz. Grebe 1963)

Deyimler bazında her iki dil mukayese edildiğinde Türkçede “mor” renk adıyla iki tane deyim bulunurken, Almancada ise “Violett” (mor) renk ismiyle herhangi bir deyim olmadığı görülmüştür. Buna karşın Almancada “Grau” (gri) renk ismiyle oluşturulmuş deyimler söz konusuysen, Türkçeye Fransızcadan girmiş olan “gri” renk adıyla herhangi bir deyime rastlanılamamıştır.

Deyimlerde geçen renk adlarının çağrıştırdığı anlamlar bakımından her iki dil mercek altına alındığında, örneğin “kara” (Schwarz) ve “ak” (weiss) renk isimlerinin benzer anlamları temsil ettiği görülmüştür. “kara” renk isminin her iki dilde de negatif, “ak” renk isminin ise her iki dilde de pozitif anlamları temsil etmesi bu renk isimlerinin evrenselliğine işaret etmektedir. Ancak aynı renk adları, deyimler bazında detaylı bir şekilde irdelendiğinde bazı deyimlerin bariz farklılıklar gösterdikleri dikkati çekmektedir. Bu durumun iki dil arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklandığı ortadadır.

Tüm bu bilgiler ışığında, renk içeren deyimler bakımından her iki dil arasında hem büyük benzerliklerin hem de büyük ayrılıkların bulunduğu görülmüştür. Farklılıklar Türkçeye aktarılırken eşdeğerlilik prensibi göz önünde bulundurulmuş ve böylelikle Almancada yer alan bu deyimlerin Türkçe karşılıkları ortaya konmuştur. Böylelikle renk içeren deyimlerin daha kolay ve etkin bir şekilde anlaşılması sağlanacaktır.

## **Kaynakça**

- Aksan, Doğan (1998): Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim. TDK. Ankara.
- Aksan, Doğan (2006): Anadilimizin Söz Denizinde. Bilgi Yayınevi: Ankara
- Bayraktar, Nesrin (2004): Kara ve Siyah Renk Adlarının Türkçedeki Kavram ve Anlam Boyutu Üzerine. 15-16 Nisan Dünya Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu (15-16 Nisan), s.56-76. Ankara.
- Erişim: <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/126/56-77.pdf> (18.11.2012-Saat: 14:45)
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Kröner Verlag. Stuttgart.
- Çotuksöken, Yusuf (2004): Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. Toroslu Kitaplığı. İstanbul.
- Doğan, Ahmet (2000): Açıklamaları ve Örnekleriyle Deyimler Sözlüğü. Akçağ Yayınları. Ankara.
- Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2008): Langenscheidt. Berlin u. München.
- Grebe, Paul (1963): Der Große Duden. Etymologie. Bibliographisches Inst. Dudenverlag. Mannheim.
- Griesbach, Heinz – Schulz, Dora (1983): 1000 deutsche Redensarten. Mit Erklärungen und Anwendungsbeispielen. Langenscheidt. Berlin u. München.
- Herzog, Annelies (1993): Idiomatic Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Langenscheidt. Berlin.
- Kanat, Akın (2001): Renk ve Duyu Psikolojisi. İlya Yayınevi. İzmir.
- Kavas, Yakup (1991): Açıklamalı Örnekli Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü. Ötüken. İstanbul.
- Kurt, Numan – Kemal, Hamit (1998): Deyimler ve Atasözleri. Kemal Yayın Dağıtım. Ankara.
- Küçük, Salim (2010): Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, s. 420-427.
- Osten, Alexander (1997): Das Grosse Buch der Redewendungen. Tosa. Wien/Viyana.
- Topçu, Nazmiye (2001): Fransızca ve Türkçe Renk İsimleri İçeren Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 131-140, Ankara.
- Erişim:<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200120NAZM%DDYE%20TOP%C7U.pdf> (10.11.2012-Saat: 18:25)
- TDK:[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_atasozleri&view=atasozleri](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri)
- Türkçe Sözlük (2005): Türk Dil Kurumu. Ankara.
- Wahrig Deutsches Wörterbuch (1986): Bertelsmann Lexikon Verlag. Gütersloh/München.

## **Hybridität und die Verortung des „Dritten Raumes“ in einen literarisch imaginierten Orient bei Else Lasker-Schüler**

Rezension zu dem Buch *Verortung des Lebens. Else Lasker-Schülers Die Nächte der Tino von Bagdad und Prinz Jussuf von Theben* von Yücel Aksan

Martina Özkan<sup>1</sup>

Ege Üniversitesi

Else Lasker-Schüler, die zu den wichtigsten Figuren des Expressionismus und der Avantgarde ihrer Zeit zählt, ist erst seit den 80er Jahren des 20. Jh. verstärkt in das Interesse der literaturwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Forschung gerückt. Dieses Interesse ergibt sich aus einer Reihe von Aspekten aus dem Leben und Schreiben Lasker-Schülers, die erst mit dem heutigen Stand der Kulturwissenschaften angemessen analysiert und untersucht werden können. Dazu kommt, dass die zeitgeschichtlichen Entwicklungen in langen Strecken des 20. Jahrhunderts für eine Schriftstellerin wie Lasker-Schüler keine günstigen Bedingungen bereitstellten. Als Frau, Jüdin und Schriftstellerin sah sie sich, in der Stärke entsprechend der hier aufgezählten Reihenfolge, in ihrer Zeit dreifach auf der Seite der Benachteiligten. Es ist das Verdienst einer feministisch orientierten Literaturwissenschaft und den im Rahmen der Kulturwissenschaften entwickelten Theorien des Fremden, dass besonders Lasker-Schülers Gedichte in den letzten Jahrzehnten intensiver untersucht werden und sich neue Sichtweisen ergeben, die bisher nicht vorhandene Zugänge zu ihren Schriften eröffnen.

Wenn auch wie oben bereits festgestellt, die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Gedichten Lasker-Schülers vergleichsweise fortgeschritten ist, sind die Prosaschriften der Autorin noch ein nahezu unberührtes Gebiet. Das Buch<sup>2</sup> von Yücel Aksan zu den beiden Prosaschriften *Die Nächte der Tino von Bagdad* und *Prinz Jussuf von Theben* füllt somit eine Forschungslücke und zeigt

---

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

<sup>2</sup> Yücel Aksan: *Verortung des Lebens. Else Lasker-Schülers Die Nächte der Tino von Bagdad und Prinz Jussuf von Theben*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, 2012.

wichtige Möglichkeiten für den Umgang mit der bisher eher gemiedenen Prosa der Autorin. Aksans Ansatzpunkt, den sie zur Erschließung der Prosa Lasker-Schülers wählt, bilden die Theorien Homi K. Bhabhas und die in seinem Buch *Die Verortung der Kultur*<sup>3</sup> von ihm entwickelten und spezifizierten Begriffe des „Dritten Raumes“ und der „Hybridität“. Der Titel von Aksans Untersuchung *Die Verortung des Lebens* bezieht sich in diesem Sinne direkt auf Bhabha, zugleich auf die Parallelen, aber auch auf den hier bei Lasker-Schüler vorliegenden speziellen Fall von „Verortung“ hinweisend. Letzteren kann man beschreiben als eine Verortung von Person und Leben in den Orient im Medium der Literatur und des Schreibens. Hierin liegt auch Aksans Auswahl gerade dieser beiden Prosatexte begründet: sowohl in *Die Nächte der Tino von Bagdad* als auch in *Der Prinz von Theben* personifiziert sich Lasker-Schüler mit den ProtagonistInnen *Tino* und *Jussuf*, im ersten Fall in weiblicher und im zweiten in männlicher Verwandlung.

Für den komplizierten Vorgang der Identifikationen Lasker-Schülers mit ihren literarischen Figuren und für die ihn hervorrufenden gesellschaftlichen und persönlichen Strukturen bietet die Theorie Bhabhas ein kompatibles Erklärungsmodell, das nur in wenigen Punkten modifiziert, bzw. leicht umgedacht werden muss. Bhabha, der zu den bedeutendsten postkolonialen Theoretikern zählt, beschäftigt sich mit den gegenseitigen Beeinflussungen beim Aufeinandertreffen differenter Kulturen. Er zeigt, dass Kulturen weder in sich selbst homogen noch eben aus diesem Grund in Opposition zu anderen Kulturen verstanden werden können. Um den von ihm als „Dritten Raum“ bezeichneten Bereich in seiner Wesens- und Funktionsart zu erklären, wählt er das Bild des „Treppenhauses“, das als ein Zwischenraum und Raum des Überganges offen für Veränderungen bzw. Verhandlungen zwischen den Kulturen beschrieben wird. Nach Bhabha treffen hier Kulturen ohne Hierarchisierungen aufeinander und bekommen Raum für Artikulationsmöglichkeiten, die als Grundlage für die sich aus den Verhandlungen ergebenden kulturellen Hybriditäten notwendig sind.

Aksan zeigt in ihrem Buch, dass die beiden Prosatexte Lasker-Schülers als eine literarische Ausformung ihres persönlichen „dritten Raumes“ gelesen werden können. Denn auch wenn Lasker-Schüler sich nicht in der Situation der Unterdrückung durch koloniale oder postkoloniale hegemoniale Machtstrukturen befindet, ist sie doch vergleichbaren Unterdrückungsmechanismen unterworfen. Als Jüdin marginalisiert und schließlich zum Exil

---

<sup>3</sup> Homi K. Bhabha: *Die Verortung der Kultur*, Tübingen 2000.

*Hybridität und die Verortung des "Dritten Raumes" in einen literarisch imaginierten Orient bei Else Lasker-Schüler*

gezwungen, sowie als Frau in einer männerdominierten Welt versucht sie in ihren Prosatexten zwischen dem Jüdisch-Deutschem und dem Männlich-Weiblichen zu verhandeln und den hybriden Komponenten ihrer Identität Raum und Ausdruck zu geben.

Aksan beginnt ihre Analyse der beiden Bücher Lasker-Schülers damit, zunächst die soziale, kulturelle und geschichtliche Situation, in der diese sich als Frau um die Jahrhundertwende befindet, zu beschreiben. Sie zeigt, dass sowohl Antisemitismus als auch Antifeminismus in der Gesellschaft um 1900 aus dem gleichen, im Bürgertum verbreiteten ideologischen Bereich der Kritik und Ablehnung der Moderne erwachsen und bei den betroffenen Frauen Gefühle des Ausgegrenztseins, des Deplaziertseins und der Heimatlosigkeit erzeugten. Gleichzeitig versuchten jedoch eine Anzahl von Schriftstellerinnen und Künstlerinnen, mit ihrer künstlerischen Tätigkeit, diese existenziell schwierige und bedrohende Situation zu bewältigen. Besonders Jüdinnen besinnen sich hierbei ihrer biblischen und orientalischen Wurzeln und schöpfen aus diesen Traditionen. Aksan stellt dar, wie trotz des offenen gesellschaftlichen Widerstands immer mehr Frauen mit ihrer Literatur an die Öffentlichkeit treten und die Schriftstellerei als ein Weg zur Möglichkeit der Darstellung und Entwicklung weiblicher Identität erkannt und benutzt wird.

Im Weiteren auf Else Lasker-Schülers Biographie eingehend, zeigt Aksan nun, wie die Wahl, diesen Weg zu gehen und als Schriftstellerin zu leben, zugleich für Lasker-Schüler notwendig eine Absage an die bürgerliche Welt, den Träger der feindseligen Ideologien miteinschließt. Aksan zeichnet nach, wie der Prozeß einer Umwertung der Lasker-Schüler in der Gesellschaft zugewiesenen inferioren und marginalen Position von ihr regelrecht inszeniert wird. Das Ausgegrenztsein zur Auserwähltheit umdeutend, entwirft sie die literarischen Figuren der *Prinzessin Tino* und des *Prinzen Jussuf*. So legt Aksan bei der Darstellung der wichtigsten biographischen Aspekte in Lasker-Schülers Leben den Schwerpunkt neben den tiefgreifenden Fremdheitserfahrungen, die sie dazu treiben, einen fiktiven Ort der Heimat zu kreieren, auf die damit einhergehende, von Lasker-Schüler selber hervorgerufene Legendenbildung um ihre eigene Person als orientalische Figur, männlicher oder weiblicher Ausprägung. In diesem Zusammenhang geht Aksan auch auf die Gründe ein, die Lasker-Schüler dazu bewegen, in ihrem Spiel von Wandlung und Verwandlung männliche Identitäten auszuprobieren und die Identifikation mit dem *Prinzen Yussuf* zu vollziehen.

Nachdem Aksan im ersten Teil ihres Buches die Grundlagen nachgewiesen hat, auf denen die Texte *Die Nächte der Tino von Bagdad* und *Prinz Yussuf von*

*Theben* beruhen, wird im zweiten Teil Else Lasker-Schülers „Orient“ beschrieben und die Analyse der beiden Prosaschriften vorgenommen.

Aksan geht im zweiten Teil ihres Buches zunächst auf die ambivalente Haltung Europas um die Jahrhundertwende hinsichtlich der östlichen, als „orientalisch“ bezeichneten Kulturen ein. Sie beschreibt, dass einerseits die Vorstellung einer Überlegenheit der europäischen Kultur vorherrscht, andererseits aber durch die zur gleichen Zeit entstandene Krisensituation der bürgerlichen Welt sich viele Intellektuelle dem arabischen und asiatischen Osten zuwenden, den sie instrumentalisieren, um Wege aus der Dekadenz zu finden und Gegenbilder zu nicht akzeptierten Entwicklungen der Moderne zu schaffen. Zugleich bieten sich hier Projektionsflächen für unterdrückte Wünsche oder Ängste.

Aksans Ausführungen zeigen, dass auch Lasker-Schüler den „Orient“, dem sie sich als Jüdin umso mehr zugehörig fühlt, je mehr sie sich vom „Okzident“ als ausgegrenzt empfindet, von einer westlichen Perspektive aus betrachtet. Sie benutzt in ihrer Konstruktion einer orientalischen Welt sämtliche, hinsichtlich des Orients bekannten europäischen Stereotype und schafft eine imaginierte östliche Welt, rein assoziativ ohne zwischen den einzelnen orientalischen Nationen, Kulturen oder Religionen zu differenzieren. Bei der Beschreibung des „Orients“ Lasker-Schülers verweist Aksan auf die Parallelen, die zwischen den Eigenschaften dieser imaginierten Welt und denen, die der „Dritte Raum“ nach Bhabhas Definition ausweist, bestehen.

Aksan betont, dass sie bei der Analyse der Texte *Die Nächte der Tino von Bagdad* und *Prinz Yussuf von Theben* keine konventionelle literaturwissenschaftliche Untersuchung anstrebt, da Lasker-Schüler hier eine neue Schreibart entwickle, der die geläufigen literaturwissenschaftlichen Analysetechniken nicht gerecht werden können und somit zu viele Fragen ungeklärt blieben. Als Alternative entwickelt Aksan einen Ansatz, der das Modell des „Dritten Raumes“ Bhabhas auf die einzelnen Texte anwendend, die Funktion der dort gezeigten Handlungen, Bilder, Symbole und orientalischen Versatzstücke als ein Aushandeln der eigenen differenten Identitäten und Hybriditäten aufdeckt. Aksans besonderes Augenmerk gilt hierbei den sich ständig verändernden Rollen der Ich-Erzählerin *Tino*, die, in sich selber völlig inhomogen, in verschiedenen Zeiten, Orten oder Charakteren angesiedelt wird. Desweiteren beobachtet Aksan, inwieweit die äußere und innere Form des Buches, dessen Kapitel, wie sie beschreibt, aus einzelnen „Textbildern“ und nicht aus einer fortlaufenden, zusammenhängenden Handlung besteht, zur Entstehung eher eines Raumes in geographischem, aber völlig zeitlos und traumhaft irrealen Sinne, führt.



*Hybridität und die Verortung des "Dritten Raumes" in einen literarisch imaginierten Orient bei Else Lasker-Schüler*

Im dritten Kapitel des zweiten Teils des Buches widmet sich Aksan dem einige Jahre nach der *Prinzessin Tino* erschienen Buch „*Prinz Jusuf von Theben*“. In diesem Kapitel wird untersucht, wie Lasker-Schüler die „Verortung des Lebens“ in einen dritten Raum des Orients in der Identifikation mit einem männlichen Protagonisten vollzieht. Aksan geht auf die Entstehung dieses „alter ego“ ein und zeigt, wie die seelischen und existenziellen Krisen der Dichterin in der Gestalt des *Yussuf* verhandelt werden und dass hier, ganz im Sinne Bhabhas, Identität nie als ein von vornherein gegebenes fertiges, unveränderbares Produkt zu verstehen ist. Zugleich wird die äußerst komplizierte Beziehung und Verbindung der literarischen Figur des *Yussuf* mit seiner Autorin beleuchtet.

In ihrer Schlussbemerkung geht Aksan zusammenfassend noch dem Aspekt der Kunst und Künstlichkeit von Selbst-Stilisierung, der imaginierten orientalischen Welt und der damit verbundenen und diese bloßstellenden Konstruiertheit und Künstlichkeit des Fremden nach.

Mit ihrem Buch leistet Aksan einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Else Lasker-Schülers schwierigen und formal ungewöhnlichen Prosatexten. Zudem entwickelt Aksan eine konstruktive Basis, die dazu beiträgt, die Strukturen der unlösbaren Verbindung von Leben und Literatur bei Lasker-Schüler zu verstehen. Der von Aksan gewählte Ansatz, die Texte anhand der Theorien Bhabhas zu analysieren, wird sich als fruchtbar erweisen auch für die weiteren Prosatexte und die Lyrik Lasker-Schülers.

## **Mythenrezeption aus einer genderspezifischen Perspektive**

Rezension zu dem Buch *Mythenrezeption als Weiblichkeitskonstruktion. Mythologische Geschlechterdiskurse in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts* von Saniye Uysal-Ünal

Nilgin Tanış Polat<sup>1</sup>

Ege Üniversitesi

Von der Spätantike bis ins 20. Jahrhundert findet sich kaum eine Epoche, die sich nicht an antiken Mythen orientiert. Hielt sich der Umgang mit mythologischen Vorlagen bei Aristoteles noch in Grenzen, so präsentieren gegenwärtige Rezeptionsformen und Funktionsweisen antiker Mythen eine produktive Stufe der Rezeption. Zahlreiche Untersuchungen beleuchten indes diese mythologischen Adaptionen und behandeln u.a. die Beziehungen zwischen Geschlecht und Mythos. Die Studie<sup>2</sup> von Saniye Uysal-Ünal mit dem Titel „Mythenrezeption als Weiblichkeitskonstruktion“ führt die Diskussionen um das Thema Mythos und Geschlecht weiter, mit dem Unterschied, dass sie insbesondere die auf der Folie eines antiken Mythos konstruierten Geschlechterdiskurse im Hinblick auf die Konstruktionsprozesse und -verfahren fokussiert, mit denen Männlichkeits- sowie Weiblichkeitsentwürfe in Szene gesetzt werden. Die Arbeit beeindruckt dadurch, dass sie Mythen aus kulturwissenschaftlicher Perspektive in den Blick nimmt und diese – den Erkenntnissen des *cultural turn* Rechnung tragend – als sprachlich-kulturelle Konstrukte ins Auge fasst, welche kraft ihrer sprachlichen Spezifität Wirklichkeiten konstituieren können.

Auf der Grundlage von Mythos-Theorien von Horkheimer/Adorno, Blumenberg und Barthes, Kulturtheorien von Bachofen und Freud sowie Texten von Hauptmann, Broch, Döblin, Nossack, Ransmayr und Wolf stellt die Autorin überzeugend dar, dass vor der Folie mythologischer Figurationen „Weiblichkeit“ lediglich mit Mutter-Konzepten enggeführt und einem Verdinglichungsprozess unterzogen wird und „Männlichkeit“ geradezu eine

---

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

<sup>2</sup> Saniye Uysal-Ünal (2011): *Mythenrezeption als Weiblichkeitskonstruktion. Mythologische Geschlechterdiskurse in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts*. Germanistik Bd. 39. Wien u.a.: LIT Verlag.

systematische Ineinsetzung mit Konzepten wie „Macht“ und „Autonomie“ erfährt. Gerade diese Aspekte sind, wie die Autorin selbst bekennt, für das Erkenntnisinteresse der Arbeit in Bezug auf das Thema der Mythenrezeption im Wesentlichen fundierend und verdeutlichen den Mehrwert der literarischen Mythenrezeption aus einer von der Geschlechterforschung bestimmten Perspektive (vgl. 22).

Die Arbeit, die eine überarbeitete Fassung ihrer unter dem Titel „Literarische Repräsentationen des Mythos. Aspekte und Tendenzen der Mythenrezeption in Romanen der Moderne und Gegenwart“ eingereichten Dissertation ist, stützt sich auf die theoretischen Argumentationen Judith Butlers bezüglich der Geschlechterthematik und bettet den Begriff der Mythenrezeption in ein intertextuelles Verständnis ein. So akzentuiert die Autorin nicht nur die produktive Kraft des Diskurses, die sich auch im Mythos manifestiert, sondern markiert Rezeption und Intertextualität zu den wesentlichsten Charakteristiken des Mythos. Dass sich eine genderkritische Lektüre von Mythen rezipierenden Texten ganz besonders anbietet, weil Mythen als Teil des kulturellen Gedächtnisses und somit als kulturelle Repräsentationsformen überhaupt Geschlechterverhältnisse sowie Geschlechterrollen mitprägen und bei der Erzeugung der Geschlechterdifferenz mitbestimmend werden, führt Uysal-Ünalan durch ihre akribisch durchgeführten Analysen und sehr gut strukturierten Argumentationen überzeugend und prägnant vor.

In der Studie wird insbesondere den Fragen nachgegangen, wie „Männlichkeit“ wie auch „Weiblichkeit“ hergestellt werden, in welcher Weise diese Kategorien zur Geltung gebracht werden und welche diskursive Rolle dem Mythos bei diesem Prozess zukommt. Dabei beschreibt und analysiert die Autorin vor allem die Weiblichkeitskonstruktionen, die die jeweiligen Texte durch die Mythenrezeption generieren.

Die Studie setzt sich insgesamt aus acht Kapiteln zusammen, für deren Erstellung sowohl chronologische als auch inhaltliche Kriterien berücksichtigt wurden. Der Aufbau der Arbeit ist in diesem Sinne sehr übersichtlich, die Gedankenführung ist sehr schlüssig und nachvollziehbar. Im Einleitungskapitel der Studie stellt die Verfasserin den Untersuchungsgegenstand der Studie vor, erläutert und begründet sehr prägnant die Fragestellung sowie die Zielsetzung der Arbeit und skizziert den Stand der Forschung zum Thema. Im theoretischen Teil der Arbeit, der sich in zwei Hauptkapitel gliedert, arbeitet die Autorin die systematische Verknüpfung von Mythos und Geschlecht anhand von Mythos-Theorien und anhand der als „Kulturtheorien“ zu bezeichnenden Schriften von Bachofen sowie Freud heraus und entwickelt diese als produktive

Anschlussstelle für die Analyse der literarischen Texte. In dem Kapitel Mythos-Theorien expliziert sie insbesondere Theorien, in denen der Mythos vorwiegend auf der Grundlage seiner sprachlichen Spezifität erklärt und definiert wird. Diese Theorien von Horkheimer und Adorno („Dialektik der Aufklärung“), von Blumenberg („Arbeit am Mythos“) sowie von Barthes („Mythen des Alltags“) ermöglichen dem Leser eine geschlechterspezifische Blicköffnung. Uysal-Ünalán entwickelt hier nämlich eine Perspektive, durch die es ihr gelingt, die geschlechterspezifischen Dimensionen sowie Gender-Aspekte von Mythen anhand von Theorien über den Mythos kenntlich und wahrnehmbar zu machen.

In dem zweiten theoretischen Kapitel zeigt Uysal-Ünalán anhand der mythologischen Weiblichkeitsdiskurse von Bachofen und Freud, in welchem Maße antike Mythen und Mythologeme in Geschlechterdiskurse involviert werden und als diskursive Naturalisierungsprozesse der Geschlechterontologie hervortreten und macht somit deutlich, dass diese mythologischen Diskurse im Sinne Foucaults und Butlers als Machtdiskurse innerhalb der rigid strukturierten Matrix des Patriarchats funktionieren. Das Verdienst der Autorin besteht vor allem darin, die poststrukturalistischen Kulturtheorien von Foucault und Butler als mythologische Weiblichkeitsdiskurse einer patriarchalen Matrix lesbar zu machen.

In den nachfolgenden Kapiteln analysiert die Autorin sechs Texte aus der Literatur des 20. Jahrhunderts, um das Beziehungsgeflecht von Mythen und Geschlechterdiskursen offenzulegen. Die Romananalysen bauen logisch auf den Erkenntnissen des theoretischen Teils auf und sind als ein ausgezeichnetes Beispiel für die Kombinierung der Mythos- und Geschlechterforschung zu bewerten. Durch die Analyse der Texte „Die Insel der großen Mutter“ von Hauptmann und „Die Verzauberung“ von Broch deutet sie auf Mutter-Figuren, die als eine „vordiskursive Ursprünglichkeit“ bzw. eine „metaphysische Größe“ markiert werden. Der Autorin zufolge rekurren diese Mythos-Bezüge vordergründig auf einen Weiblichkeitsmythos Bachofen'scher Provenienz, der gleichermaßen eine deutliche Affinität zum Demeter-Bild aufweist. Mit ihren Ausführungen überzeugt Uysal-Ünalán, dass die Texte zu einem offensichtlichen Materialisierungsprozess des Weiblichen führen, „weil das Weibliche als das Mütterliche gewissermaßen mit dem Stofflichen, d.h. mit der Erde, dem Leben aber auch mit dem Tod in Einklang gebracht wird“ (222).

Bei der Analyse der Texte „Hamlet oder Die lange Nacht nimmt ein Ende“ von Döblin und „Nekyia. Bericht eines Überlebenden“ von Nossack geht sie auf die Schuld- sowie Kriegsproblematik ein, die sie ebenfalls in den Kontext des Geschlechterdiskurses stellt. Die Autorin belegt, dass die Mutter-Figuren als

jene Instanzen funktionalisiert werden, welche die Erkenntnis, sowie Ichwertungsprozesse der männlichen Protagonisten im Wesentlichen in Gang setzen. Mythen werden in diesem Kapitel als Antworten auf die Schuldfrage und als Erkenntnismedien erfasst, „mit denen allerdings zugleich eine Reproduktion der binären Geschlechterordnung und eine Semantisierung einhergeht, die das Weibliche mit Schuld und Tod verbindet“ (224).

Durch die Analyse der Texte „Die letzte Welt“ von Ransmayr und „Medea. Stimmen“ von Wolf unterstreicht die Autorin besonders die sprachliche Spezifität des Mythos und die damit korrespondierende Kraft, (Text-)Welten zu generieren. In diesem Rahmen fokussiert Uysal-Ünalın in Ransmayrs „Die letzte Welt“ zunächst die Figur Cotta, der auf der Suche nach den *Metamorphosen* ist und die Echo-Figur, die sie als eine Mutter-Figuration identifiziert. Sie belegt, dass der Text eine durch die *Metamorphosen* Ovids strukturierte textuelle Wirklichkeit konstruiert und weist auf die Verbindung von Textualität und Weiblichkeit hin. Überdies stellt sie anhand ihrer Analyse dar, dass weibliche Figuren innerhalb der erzählten Welt des Romans als Opfer der männlichen Gewalt beschrieben werden.

Auch anhand der Analyse des *Medea*-Textes wird Mythos als sprachliches bzw. diskursives Konstrukt gedeutet. Die Autorin belegt plausibel, dass die *Medea*-Figur als eine „Stimme“ auftritt, die „den Mythos und den damit verknüpften Machtdiskurs des Patriarchats permanent dekonstruiert und aufdeckt“ (201).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Uysal-Ünalın in ihrer Publikation die systematische Verknüpfung von Mythen und Geschlechterdiskursen enthüllt und diese Vernetzung anhand von theoretischen sowie literarischen Texten des 20. Jahrhunderts erfolgreich demonstriert. Der Autorin gelingt es einerseits, die durch die Rezeption von Mythen mittransportierten patriarchalen Machtmechanismen sichtbar zu machen als auch auf die Weiblichkeitsdiskurse zu verweisen, die in den Texten durch den Rückbezug auf Mythen generiert werden. Die zu Beginn der Arbeit zur Diskussion gestellten Thesen werden mit den Erkenntnissen der Studie stringent und ausführlich abgedeckt. Gestützt und verifiziert wird die Argumentation besonders eindrucksvoll durch treffende und effiziente Textstellen, sowohl bei der Behandlung der theoretischen als auch der literarischen Texte. Dank ihrer klaren Gedankenführung liefert Uysal-Ünalın somit einen erhellenden Beitrag zu den Erkenntnismöglichkeiten einer genderspezifisch ausgerichteten Mythenrezeption in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Nicht nur für die Forschungslandschaft in der Türkei, sondern auch allgemein sind die Ausführungen und Erkenntnisse in diesem Sinne sehr profitabel und bereichernd.

## **Kiezdeutsch: *Turbodialekt* des Deutschen**

Rezension zu dem Buch *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht* von  
Heike Wiese

Hatice Deniz Canoğlu<sup>1</sup>

Ege Üniversitesi

Das Phänomen *migrantenspezifische Sprachvariation* ist innerhalb der nun schon fast über 50 Jahren andauernden Migrationsforschung ein viel diskutiertes Gegenstandsfeld mit langer Tradition. Die infolge der Migration hervortretende Diversifikation bringt die sprachliche Hybridität mit sich. In den Migrantenghettos der Großstädte haben sich durch den Einfluss von fremden Kulturen neue hybride Sprachformen entwickelt. Das *Gastarbeiterdeutsch* der türkischen Migranten und Feridun Zaimoğlus Roman *Kanak Sprak*<sup>2</sup> prägten die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion der 1960er und 1990er Jahre. Gegenwärtig wird das Thema erneut unter dem Namen *Kiezdeutsch* in Szene gesetzt.

Selten war das Medieninteresse zu einem sprachwissenschaftlichen Gegenstand so groß wie bei dem Kiezdeutschen. Mit der Einführung des Kiezdeutschen durch die Potsdamer Linguistin Heike Wiese wurde der Diskussion über die Sprache Migrantenjugendlicher noch mehr Aufmerksamkeit gezollt, so dass ein linguistisches Forschungsobjekt in den Fokus der Populärkultur gerückt wurde. Heike Wiese untersucht in ihrem Buch „*Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*“<sup>3</sup> die Bereicherung der deutschen Sprache durch das von ihr als eine neue Sprachvariante bezeichnete Kiezdeutsche. Die Studie greift die seit einigen Jahren diskutierte Frage auf, ob sprachliche Variationsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine eigene Systematik inne haben und dadurch als ein neuer Dialekt des Deutschen verstanden werden können. In dem

---

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

<sup>2</sup> Feridun Zaimoğlu: *Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft*. Hamburg: Rotbuch, 1995.

<sup>3</sup> Heike Wiese: *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck, 2012. Zitate aus diesem Buch werden im Weiteren mit Angabe der Seitenzahl direkt im laufenden Text angegeben.

Begriff *Kiezdeutsch* verschmelzen soziokulturelle und sprachsystematische Vorstellungen. Aus diesem Grund besteht das Ziel des vorliegenden Buches darin, so Wiese, „eine *sprachwissenschaftliche* Sicht auf Kiezdeutsch zu entwickeln“ (21). Eine sprachwissenschaftlich orientierte Betrachtungsweise befasst sich mit der Analyse sprachlicher Tiefen- und Oberflächenstrukturen. Um die Erzeugungskraft des Kiezdeutschen in Bezug auf die Produktion und Verwendung neuer Sprachstrukturen untersuchen zu können, wird es in erster Linie von all seinen sozialen Konnotationen in öffentlichen Diskursen abstrahiert. Somit entwickelt Wiese aus einer medienkritischen Perspektive heraus einen theoretischen und methodischen Ansatz zur Erforschung sprachlicher Variationsmechanismen von Jugendlichen aus dem Migrantenmilieu.

Durch das hier vorgestellte Buch richtet sich das bis heute defizitorientierte wissenschaftliche Forschungsparadigma verstärkt auf die innovationskräftige und leistungsfähige Struktur der sprachlichen Mischungsprozesse. Wieses Analyse geht von traditionellen Theorien und Problemstellungen zum Untersuchungsgegenstand aus und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Rekonstruktion der bisherigen Überlegungen über das Kiezdeutsche. Allein die Umformulierung der pejorativen Bezeichnung Kanak Sprak zu Kiezdeutsch provoziert im öffentlichen Diskurs starke kritische Impulse. Aus diesem Grund versucht die Autorin die Fragen nach dem Wesen des Kiezdeutschen nicht nur sozial-kulturwissenschaftlich, sondern auch mit sprachlich-linguistischen Erklärungen zu beantworten. Der Terminus *Kiezdeutsch* und die dahinter stehende positive Konnotation evoziert ein neues Bild der Jugendsprache in der Migrantenumgebung, das die Mauern in den Köpfen herunterreißt. Wiese bringt eine neue Sichtweise auf die Problematik und verleiht somit der Forschung neue Akzente: Die sprachlichen Neuformulierungen sollen nicht als Übergangsphänomene, sondern als Produkte einer eigenartigen Kreativität betrachtet werden. In der empirischen Auseinandersetzung mit diesem Sprachphänomen hebt die Autorin nachdrücklich hervor, dass der grammatische Aufbau des Kiezdeutschen in keinerlei Hinsicht eine unsystematische Logik aufweist. Im Buch wird das Kiezdeutsche als ein neuer Dialekt mit typischen, regelhaften Eigenheiten bezeichnet, wobei vielsprachige Kompetenzen der Sprecher, also ihre Multiethnizität, als möglicher Auslöser der besonderen Dynamik dieser neuen Sprachvariante angesehen wird (vgl. 29). Dementsprechend besteht das Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung darin, die grammatischen Neukonstruktionen im Kiezdeutschen sprachsystematisch, d.h. unabhängig von Meinungen und Einstellungen der

Mehrheitsgesellschaft zu erfassen und ihre außergewöhnliche Turbostruktur empirisch zu belegen.

Unterteilt ist das Buch in zwei umfangreiche Teile: 1) *Was ist Kiezdeutsch? Eine sprachwissenschaftliche Betrachtung*; 2) *Kiezdeutsch als neuer Dialekt*, die sich in sieben weitere Teilkapitel gliedern. Diese werden mit zwei anderen Kapiteln umrahmt - einem ihnen vorangestellten einleitenden Abschnitt (Kapitel 1) und einer Zusammenfassung der präsentierten Überlegungen in einem abschließenden Ausblick (Kapitel 9).

Im Einleitungskapitel, überschrieben mit dem Titel *Kiezdeutsch - keine «Kanak Sprak»*, werden die relevanten, wissenschaftlichen Voraussetzungen für die Entstehung des Buches skizziert und die konzeptionelle Ausrichtung der Studie dargestellt. Zunächst werden die Rahmenbedingungen für die Entstehung des Kiezdeutschen exemplarisch vorgestellt. Wiese greift hierbei kritische Diskussionen im öffentlichen Diskurs auf und legt Ausgangspunkte für ihre neue Bezeichnung dar. Somit eröffnet sie den Problemhorizont zum Begriff Kiezdeutsch und versucht die gesellschaftlichen Reflexionen kritisch zu hinterfragen. Dabei legt sie die Aufmerksamkeit besonders auf die Unterschiede zwischen Kanak Sprak und Kiezdeutsch, indem sie durch beide Bezeichnungen abgerufene Konzepte in den Vordergrund stellt: Gegenüber der medial verbreiteten negativen Fehlwahrnehmung von Kanak Sprak als „falsches Deutsch“ (10) steht die „faszinierende neue Entwicklung“ (9) Kiezdeutsch. Die in diesem Abschnitt dargestellten Überlegungen bilden die Basis für die im weiteren Verlauf der Untersuchung folgende Perspektivierung.

Im Fokus des ersten Teils, *Was ist Kiezdeutsch? Eine sprachwissenschaftliche Betrachtung*, steht die enge Verflechtung des Kiezdeutschen mit sprachsystematischen und soziokulturellen Mechanismen. Wie Wiese an mehreren Stellen ihrer Untersuchung hervorhebt, handelt es sich beim Kiezdeutschen nicht nur um ein rein linguistisches Sprachphänomen, sondern um ein vielseitiges Kulturphänomen. Die Grenzen sind dabei sehr durchlässig, da sich in dem Wesen des Kiezdeutschen sprachliche und kulturelle Aneignungsstrategien der Migranten vereinigen. Um die sprachliche Struktur des Kiezdeutschen genauer erfassen zu können, analysiert Wiese das Kiezdeutsche in diesem Teil der Arbeit losgelöst von den emotionalen Wahrnehmungsweisen, die eine objektive wissenschaftliche Betrachtung verhindern würden. Der erste Teil umfasst drei Unterkapitel, in denen die zentralen sprachlichen Eigenschaften des Kiezdeutschen Schritt für Schritt untersucht werden. Der erste Schritt, *Kiezdeutsch hat viele Väter*, besteht darin, die Konturen des mehrsprachigen Kontextes im Hinblick auf seine Dynamik



nachzuzeichnen. Die Kiezdeutsch-Sprecher bilden eine heterogene Gruppe, an der sich durch die Zusammensetzung aus unterschiedlichen Ethnien ein buntes Profil beobachten lässt, das entscheidend zur sprachlichen Produktivität dieses Phänomens beiträgt. Kiezdeutsch wird hierbei als eine multiethnische Jugendsprache beschrieben, die Elemente der Herkunftssprachen der beteiligten Ethnien in sich trägt. Ihre Vielstimmigkeit und ihre sprachliche Flexibilität machen Kiezdeutsch, so Wiese, „zu so etwas wie einem Pionier für Sprachwandel im Deutschen, zu einem «Turbo-Dialekt», der viel dynamischer und offener ist für neue sprachliche Entwicklungen als andere Dialekte“ (46f). Der zweite Schritt, *Kiezdeutsch ist typisch deutsch*, widmet sich speziell grammatischen Innovationen in dieser Jugendsprache und versucht dabei ihre Dynamik und ihre Verortung im deutschen Sprachsystem anhand von Musterbeispielen empirisch zu beleuchten. Im Mittelpunkt Wieses grammatisch-orientierten Analyse stehen die Verwendung neuer Ortsangaben (Wir gehen Görlitzer Park), neuer Verkürzungen (Ich frag mein Schwester), neuer Aufforderungswörter und Partikeln (Lassma Kino gehen), neuer Funktionsverbgefüge (Machst du rote Ampel), neuer Wortstellungsoptionen (Danach ruf ich dich an), neuer Anwendungsbereiche für *so* (Zu Hause red ich mehr so deutsch so). In dem dritten Schritt *Kiezdeutsch ist nicht allein* werden ähnliche jugendsprachliche Erscheinungen im europäischen Kontext zusammenfassend vorgestellt und sprachsystembedingte Parallelen zwischen dem Kiezdeutschen und seinen Pendanten in kontrastiver Sicht ausgewertet.

Den Gegenstand des zweiten Teils, *Kiezdeutsch als neuer Dialekt*, bildet die Rechtfertigung und Bestätigung des Leitarguments der Autorin: „Kiezdeutsch [erweist sich] als typisch deutsch, als ein Dialekt, der sich im Deutschen entwickelt und die Möglichkeiten nutzt, die das grammatische System des Deutschen bietet.“ (47). Um ihre These begründen zu können, erstellt Wiese im Buch eine Typologie des Kiezdeutschen, und entwickelt ein linguistisches Konzept für die Analyse, nach welchem diese neue Sprachvariante als ein Turbodialekt klassifiziert wird. Im zweiten Teil versucht sie diesem Konzept folgend in vier Teilkapiteln ihre Behauptungen mit konkreten Beweisen zu untermauern. Ziel des zweiten Teils ist es, im Gegensatz zu den vorurteilhaften einseitigen Gedanken der öffentlichen Wahrnehmung neue Standorte für Kiezdeutsch vorzustellen, diese Jugendsprache neu zu definieren und ein neues Bild von Kiezdeutsch zu entwerfen. In dem ersten Teilkapitel wird überblicksartig auf die grundlegenden Konzepte des Begriffs *Dialekt* eingegangen, wobei der Begriff hinsichtlich seiner Bedeutungszusammenhänge näher beschrieben wird. Dabei greift die Autorin drei Fehlwahrnehmungen über das Kiezdeutsche auf und versucht anhand des im ersten Teil erhaltenen

sprachlichen Hintergrundwissens diese Theorien bzw. Mythen, wie sie von Wiese genannt werden (vgl. 143f, 207f, 221f), zu entlarven. Richtungsgebend sind in diesem Zusammenhang für Wiese die schwäbischen, bairischen, sächsischen Dialekte in der deutschen Sprache. Die erste Fehlwahrnehmung wird durch den Titel *Kiezdeutsch ist kein gebrochenes Deutsch* wiedergelegt. Am Beispiel des Schwäbischen versucht Wiese ihre These zu begründen. Als eigener Sprachgebrauch einer bestimmten Region wird das Schwäbische hochgeschätzt, und die systematischen Parallelitäten des Kiezdeutschen mit dem schwäbischen Dialekt stellen deutlich dar, dass es auch im Kiezdeutschen eine systematische Reduzierung der im Standarddeutschen vorhandenen Strukturen gibt (vgl. 142). Aus diesem Grund kann man Kiezdeutsch nicht als fehlerhaft stigmatisieren. Die zweite Fehlwahrnehmung, dass das Kiezdeutsche eine Folge mangelnder Integration ist und dadurch auf mangelnde Sprachfähigkeiten des Kiezdeutsch-Sprechers hinweist, wird mit der Gegenthese in dem Kapitel, *Kiezdeutsch weist nicht auf mangelnde Integration*, aufgehoben. In diesem Zusammenhang stützt Wiese ihren Standpunkt auf das Beispiel des bairischen Dialekts, indem sie offenlegt, dass das Kiezdeutsche „aus sprachlicher Sicht genauso ein deutscher Dialekt wie das Bairische [ist] und ebenso Grammatik, Wortschatz und Aussprache fest im System des Deutschen verankert“ (206). Für ihre Rechtfertigung wählt Wiese als letzte Fehlbetrachtung die Behauptung, dass die sprachlichen Variationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Bedrohung für das Deutsche seien. Diese Betrachtungsweise wird unter dem Titel *Kiezdeutsch ist keine Bedrohung* am Beispiel des Sächsischen Dialekts näher erläutert. An dieser Stelle werden vielfältige Facetten und exemplarische Beispiele aus dem sächsischen Sprachraum aufgezeigt und die vorhandenen Missverständnisse erörtert. Anhand von konkreten Dialekten im deutschen Sprachraum legt Wiese diesem Teil der Arbeit den Mythos über Kiezdeutsch zugrunde.

In dem abschließenden Fazit verfolgt die Autorin das Ziel, durch eine differenzierte Einschätzung die Missverständnisse über das Kiezdeutsche mittels sprachwissenschaftlicher Analysen zu beseitigen. Am Ende des Buches ist als Verstehenshilfe für Leser außerhalb des Fachbereiches ein Glossar zu einigen erwähnten Fachbegriffen gesetzt. Im Anhang befinden sich ein interessanter und spannender Kiezdeutsch-Test und eine gemeinsame Stellungnahme von Wissenschaftler/inne/n sprachwissenschaftlicher Forschungseinrichtungen zum Mythos der doppelten Halbsprachigkeit.

Mit ihrem Buch gibt Wiese eine wissenschaftliche Antwort auf mediale Dispositionen über das Kiezdeutsche und versucht somit die Fehlwahrnehmungen zu revidieren. Es gelingt der Autorin den Unterschied

Hatice Deniz Canoğlu

zwischen dem als ein Sprachphänomen aufgefassten Kiezdeutsch und der Vorstellung von einer als fehlerhaft eingestuften Jugendsprache evident zu zeigen. Genauso wie das Kiezdeutsche die sprachlichen Grenzen überspringt, überschreitet Heike Wiese mit ihrem Buch auf symbolträchtige Weise die gesellschaftlichen Grenzen. Durch diese Publikation bietet die Sprachwissenschaftlerin neue Erkenntnisse und Anregungen für weitere Forschungen in diesem Gebiet an und eröffnet eine neue Perspektive, die dem Begriff Kiezdeutsch eine wissenschaftliche Anschaulichkeit auflegt.

## **Kiezdeutsch als ein sprachlicher Gegendiskurs: Würdigung statt Negativ-Image**

Rezension zu dem Buch *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung* von Hatice Deniz Canoğlu

Aylin Nadine Kul<sup>1</sup>

Yaşar Üniversitesi

Jugendspezifische Sprachphänomene sind ein seit vielen Jahren öffentlich diskutiertes Thema. Jedoch ist die sprachwissenschaftliche Beschäftigung mit sprachlichen Mischformen Migrantenjugendlicher unter dem Terminus *Kiezdeutsch* ein relativ junges Forschungsgebiet. Als Pionierin gilt die Sprachwissenschaftlerin Heike Wiese. Sie verleiht dem neuen sprachlichen Phänomen im Migrantenmilieu die Bezeichnung *Kiezdeutsch*<sup>2</sup> und hebt hervor, dass darin eine von Kreativität zeugende Weiterentwicklung der Sprache zu erkennen ist. Auf diese Weise distanziert sich die Linguistin von negativen Betrachtungsweisen gegenüber sprachlichen Neuerscheinungen im Migrantenmilieu und rückt das Migrationsgeschehen in Deutschland aus sprachlicher Sicht in ein positives Licht. Wieses affirmative Bezeichnung des *Kiezdeutschen* polarisiert die deutschen Linguisten und führt zu starken Diskussionen. Dennoch gibt es keine ausreichenden Analysen zu diesem Gegenstand. Insbesondere fehlen umfassende Studien, die das *Kiezdeutsch* mit anderen Varietäten wie die der *Kanak Sprak* vergleichen. Vor diesem Hintergrund stellt Hatice Deniz Canoğlus Buch *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung*<sup>3</sup> einen gebührenden Beitrag über einen relevanten Forschungsgegenstand innerhalb der Sprachwissenschaft dar, der

---

<sup>1</sup> Yaşar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Bölümü

<sup>2</sup> Heike Wiese (2006): „Ich mach dich Messer“: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache“. In: Linguistische Berichte 207. 245–273.

<sup>3</sup> Hatice Deniz Canoğlu: *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung*. Frank&Timme, Berlin 2012. Zitate aus diesem Buch werden im Folgenden direkt im Text mit Seitenzahlangebe angeführt.

nicht nur höchst aktuell ist, weil er derzeit viel diskutiert wird, sondern sich zudem mit einer relativ neu entstandenen Variation von Sprache befasst. Innerhalb der sprachlichen Variationswissenschaft in der Türkei ist Hatice Deniz Canoğlu die erste Linguistin, die sich der Forschung des *Kiezdeutschen* aus ethnolinguistischer Sicht widmet. In Anbetracht der Tatsache, dass das Türkische zu den wichtigsten Kontaktsprachen in der Migrantenumgebung zählt und die Entstehung von Sprachkontaktphänomenen in hohem Maße beeinflusst, erscheint es umso interessanter einen Beitrag einer türkischen Autorin zu lesen. In dieser Hinsicht macht Canoğlus Studie auf eine wichtige Forschungslücke aufmerksam und wird wohlmöglich viele Linguisten aus ihrem Land dazu anregen, migrantenspezifische Sprachphänomene unter Einbringung ihrer muttersprachlichen Kenntnisse zu ergründen. Damit setzt die Autorin den Anfang für eine interkulturelle Auseinandersetzung mit migrantenspezifischen Sprachvariationen.

Das hier vorgestellte Buch ist eine überarbeitete und aktualisierte Fassung der Magisterarbeit der Autorin, die im Jahre 2011 unter dem Titel *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch. Eine ethnolinguistische Untersuchung der beiden Sprachphänomene im Deutschen im Lichte des Kulturtransfers* an der Germanistikabteilung der Ege Universität in Izmir eingereicht wurde. In Anlehnung an den aktuellen öffentlichen Diskurs - angeregt durch die Arbeiten Heike Wieses - erörtert die Autorin, ob die Sprache von Migrantengendlichen vom Verfall der deutschen Sprache zeugt oder eher als sprachlicher Spezialfall mit eigener Systematik und produktiver Dynamik gewürdigt werden muss. Ferner geht sie auf unterschiedliche Termini zu migrantenspezifischen Jugendsprachen ein und entdeckt dabei, dass *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* noch nicht genügend verglichen worden sind. Davon ausgehend analysiert Canoğlu in ihrem Buch die beiden sprachlichen Variationen unter kulturellen Aspekten, wobei sie Gemeinsamkeiten und Differenzen der jugendspezifischen Sprachvariationen herausarbeitet, die letztlich auf Kulturtransfer basieren. Mit der kontrastiven Analyse des von der Gesellschaft tolerierten *Kiezdeutschen* und der gesellschaftlich pejorativ konnotierten *Kanak Sprak* führt sie die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen Migrantengendlicher vor Augen. Zur Veranschaulichung ihrer Reflexionen gibt die Verfasserin exemplarische Ausschnitte aus der sprachlichen Alltagswelt von Jugendlichen wieder, die sich auf bereits durchgeführte empirische Studien von etablierten

*Kiezdeutsch als ein sprachlicher Gegendiskurs: Würdigung statt Negativ-Image*

Sprachwissenschaftlern wie Wiese<sup>4</sup>, Dirim&Auer<sup>5</sup> und Füglein<sup>6</sup> stützen. Canoğlu zeichnet die Entwicklungsgeschichte der türkischen Migrantensprache nach. Als Resultat ihrer kontrastiven Analyse hebt sie hervor, dass sich im Laufe des Migrationsgeschehens eine stufenartige Entwicklung „vom *Gastarbeiterdeutsch* zur *Kanak Sprak* bis hin zum *Kiezdeutsch*“ vollzog (21, 26, 122).

Die Publikation besteht aus drei Kapiteln, denen eine informative Einleitung vorangeht. In ihr werden einige Fragen zur Thematik *Kiezdeutsch vs. Kanak Sprak* formuliert, die den Inhalt der vorliegenden Studie bestimmen. Die Sprachwissenschaftlerin hinterfragt zum Beispiel, ob das Bild des Kanaken nur eine gesellschaftliche Vorstellung ist oder ob das *Kiezdeutsch* neue Wege für die Integration von Gastarbeitern eröffnen kann. Ferner sucht die Autorin nach Kategorisierungsmöglichkeiten für die Sprachformen Migrantengeduldlicher und wirft die Frage auf, welchen Einfluss der Kulturtransfer zwischen einzelnen Sprachsystemen auf den Wandel der gesellschaftlichen Blickrichtung hat. Gibt es eine Bewegung weg von der Segregation hin zur Integration? Und schließlich fragt Canoğlu danach, wie sich das Sprach- und Kommunikationsmodell der Migrantengeduldlichen genau gestaltet und macht dabei sowohl auf sprachinterne als auch auf sprachexterne Einflussfaktoren aufmerksam. Summa summarum besteht das Hauptanliegen der hier vorgestellten Untersuchung darin, die auf dem Austausch von Kultur beruhenden Gemeinsamkeiten und Differenzen der Sprachvariationen *Kiezdeutsch* und *Kanak Sprak* zu erfassen. Die Autorin präsentiert diesen Sachverhalt in den drei Kapiteln ihrer Studie aus einer ethnolinguistischen Perspektive heraus.

---

<sup>4</sup> Heike Wiese (2006): „„Ich mach dich Messer“: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache“. In: Linguistische Berichte 207. 245–273. Heike Wiese (2009): „Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: New linguistic practices among adolescents“. In: Lingua 119. 782–806. Heike Wiese (2010): „Kiezdeutsch: ein neuer Dialekt des Deutschen.“ In: Aus Politik und Zeitgeschichte [Issue on Sprache und Gesellschaft, Language and Society]. Edited by the Federal Centre for Political Education 2010. Heike Wiese (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.

<sup>5</sup> Inci Dirim & Peter Auer (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. [Linguistik – Impulse & Tendenzen 4]. Berlin: Walter de Gruyter.

<sup>6</sup> Rosemarie Füglein (2000): *Kanak Sprak. Eine ethnolinguistische Untersuchung eines Sprachphänomens im Deutschen*. Bamberg: Diplomarbeit im Studiengang Germanistik der Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Das erste Kapitel *Jugendsprachliche Mischphänomene als Forschungsgegenstand: Ein Überblick* stellt den aktuellen theoretischen Forschungsstand dar und bietet eine Einführung in diverse Auffassungen des Begriffs der *Migrantensprache*. In diesem Zusammenhang betont die Verfasserin, dass die Herausbildung von Mischsprachen bei Migranten aus der Tatsache resultiert, dass Sprache und Kultur sich gegenseitig determinieren. Denn gerade die Kulturunterschiede zwischen den türkischen Einwanderern und deutschen Bürgern haben die Entstehung der Sprachvarianten *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* enorm geprägt. Canoğlu führt vor Augen, dass sich im Laufe des Migrationsgeschehens ein Wandel der Mischsprachen in drei Stufen vollzogen hat: vom *Gastarbeiterdeutsch* zur *Kanak Sprak* bis hin zum *Kiezdeutsch*. *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* werden im Gegensatz zum primitiven *Gastarbeiterdeutsch* als innovative und kreative Sprachformen angesehen. Dieses dreistufige Entwicklungskonzept bildet den Ausgangspunkt für die in dieser Untersuchung vollzogene Rekonstruktion der innerhalb der deutschen Gesellschaft verbreiteten Anschauungen gegenüber Migranten. Im zweiten Abschnitt des ersten Kapitels erläutert die Sprachwissenschaftlerin ihre methodische Vorgehensweise. In der vorliegenden Studie werden die von Schlobinski<sup>7</sup> entworfenen drei Interpretationsebenen der Jugendsprache zur Anwendung gebracht: „die Ebene des sozialen Handelns“, „die Ebene der diskursiven Rahmensetzung“ und „die Ebene der Gesprächsaktivität“ (27). Im Mittelpunkt der auf diesen drei Interpretationsebenen beruhenden Analyse steht der Vergleich der *Kanak Sprak* mit dem *Kiezdeutschen*, der darauf abzielt, anhand konkreter Dialogbeispiele die Aufnahme des Eigenen und des Fremden bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu veranschaulichen.

Im Zentrum des zweiten Kapitels mit dem Titel *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch: Ein ethnolinguistisch orientierter Vergleich* steht die kontrastive Analyse der beiden Spracherscheinungen des *Kiezdeutschen* und der *Kanak Sprak* in Bezug auf ihre „variationstypischen, stilistischen, ethnolektalen und hybriden“ (124) Charakteristika. Nach einer einführenden Zusammenstellung der grundlegenden theoretischen Fachtermini bringt die Autorin in den ersten zwei Abschnitten Definitionen zu den Begriffen *Kiezdeutsch* und *Kanak Sprak* vor und gibt ein Bild von der Entstehung und Entwicklung der beiden Sprachvarietäten. Canoğlus Beschreibung der beiden Begriffe stützt sich auf die Ausführungen Feridun Zaimoğlus in seinem Buch *Kanak Sprak*. 24

---

<sup>7</sup> Peter Schlobinski / Gaby Kohl / Irmgard Ludewigt (1993): *Jugendsprache: Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

*Misstöne am Rande der Gesellschaft*<sup>8</sup> und auf Beiträge von Heike Wiese. Die nähere Betrachtung der *Kanak Sprak* führt die Autorin zu der Erkenntnis, dass die Migranten mit der von ihnen gebrauchten *Kanak Sprak* nicht nur die Sprache an sich neu formieren. Vielmehr kann sich dadurch auch ihre soziale Verortung innerhalb der Gesellschaft ändern. Mittels einer Analyse von konkreten Sprechbeispielen Migrantenjugendlicher zieht die Linguistin folgendes Fazit: „Durch diese besondere Art des Sprechens [...] proklamieren die türkischen Migranten ihre kulturelle Andersheit gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft“ (40). In Bezug auf das *Kiezdeutsch* hält die Verfasserin fest, dass es nicht nur von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen wird, sondern auch von deutschen Jugendlichen und dies auch außerhalb von „Migrantenghettos“. Unter dem Rückgriff auf die Verwendung des Terminus bei Heike Wiese konstatiert Canoğlu einen Meinungswechsel gegenüber migrantenspezifischen Sprachvariationen in der öffentlichen Diskussion: Mit dem Begriff *Kiezdeutsch* wird das negative Image der Migrantensprache aufgehoben und die Eigenständigkeit dieser Sprachform betont. Diese Eigenständigkeit des *Kiezdeutschen* demonstriert die Autorin mit exemplarischen Dialogauszügen und kommt zu dem Schluss, dass sich das von den Jugendlichen gesprochene *Kiezdeutsch* in Lexik, Artikulation, Satzbau und Grammatik als äußerst produktiv erweist. Infolgedessen charakterisiert Canoğlu das *Kiezdeutsch* als einen „sprachlichen Spezialfall“ (42), der die deutsche Sprache bereichert und schließt die Möglichkeit, in diesem Zusammenhang von einem Verlust bzw. Verfall der deutschen Sprache zu sprechen, aus. Außerdem macht sie deutlich, dass demzufolge der Terminus *Kiezdeutsch* die Migranten von ihrer gesellschaftlichen Außenseiterrolle löst und ihr soziales Ansehen erhöht. Der in diesem Kapitel vollzogene Vergleich zwischen der *Kanak Sprak* und dem *Kiezdeutsch* unter den Kategorien *Erscheinungsformen in den Medien*, *Entwicklungstendenzen von Gesprächsstilen zu eigenständigen Varietäten*, *Erscheinungsformen in mehrsprachigen Kontexten* und *Entwicklungstendenzen von Ethnolekten zu Multiethnolekten* (45) illustriert, wie sich die Mischvarietäten unter dem Einfluss ethnolinguale Faktoren von dem mangelnde Sprachkenntnisse aufzeigenden *Gastarbeiterdeutsch* zu einer als „ironisches Medienobjekt“ (60) fungierenden *Kanak Sprak* bis hin zum selbst von Muttersprachlern als Modeform gebrauchten *Kiezdeutsch* entwickelt haben.

---

<sup>8</sup> Feridun Zaimoğlu (1995): *Kanak Sprak*. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. Hamburg: Rotbuch.



Das dritte und letzte Kapitel mit der Überschrift *Zu den Funktionen und sprachlich-kommunikativen Strukturen des Kiezdeutschen* legt seinen Schwerpunkt auf die Analyse der Sprachvariante *Kiezdeutsch*. Der erste Abschnitt dieses Kapitels beleuchtet die Sprachvarietät aus einer kulturkontrastiven Betrachtungsweise und stellt die von Migrant\*innen gebrauchten Kulturtransferstrategien und –mittel vor. Infolge der Untersuchung konkreter Dialogauszüge aus dem Alltagsleben der jugendlichen Migranten unter der Berücksichtigung des engen Zusammenhangs von Kultur und Sprache begreift Canoğlu das *Kiezdeutsch* als ein Mittel zum Austausch von Kultur und unterstreicht dabei, dass es sowohl als eine sprachliche, aber vielmehr als eine kulturelle Erscheinung wahrgenommen werden muss. In den folgenden Abschnitten konzentriert sich die Autorin auf die kommunikativen und sprachlichen Strukturen des *Kiezdeutschen*. Bei der Aufzeichnung der kommunikativen Strukturen bezieht sie sich auf die Theorien der ethnolinguistischen Gesprächsanalyse. Ferner geht sie auf den Gebrauch von Anglizismen und Musik im *Kiezdeutschen* ein und umschreibt diesen mit exemplarischen Äußerungen von Jugendlichen. Die sprachlichen Strukturen des *Kiezdeutschen* zeigen, dass es sich aus Elementen der Muttersprachen der Migranten und aus Elementen des Deutschen zusammensetzt. Dies wiederum ruft eine besondere Sprachstruktur hervor, die im letzten Abschnitt der Studie unter einer genauen Betrachtung der im *Kiezdeutschen* vollzogenen grammatischen Reduktionen und seiner sprachlichen Erneuerungen veranschaulicht wird. Dabei arbeitet die Verfasserin anhand von kiezsprachlichen Ausdrücken neben den die Syntax und Morphologie betreffenden Veränderungen einzelne Kennzeichen für den innovativen Sprachgebrauch heraus. Es wird festgestellt, dass die Wortstellung und die Informationsstruktur in kiezsprachlichen Sätzen sehr eng miteinander verbunden sind. Darin sieht Canoğlu eine bedeutende Innovation für die deutsche Sprache.

Im Rahmen der sprachlichen Variationsforschung leistet Canoğlu mit ihrem Buch einen wichtigen Beitrag zur Dokumentation des im Deutschen beobachtbaren Sprachwandels in Folge von Migration. Die in der Studie beschriebene Entwicklung der türkischen Migrantensprache vom *Gastarbeiterdeutsch* zur *Kanak Sprach* bis hin zum *Kiezdeutsch* verläuft analog zur Entfaltung der in der deutschen Gesellschaft dominierenden Meinungen über Migranten und ihrer Sprache. Dabei ist ein positiver Perspektivenwechsel zu beobachten, der - laut Canoğlu - insbesondere daher rührt, dass das *Kiezdeutsche* nicht als *Sprachverfall*, sondern als sprachlicher *Spezialfall* anzusehen ist. Mit dieser Ansicht gelingt es der Autorin, einen Gegendiskurs

*Kiezdeutsch als ein sprachlicher Gegendiskurs: Würdigung statt Negativ-Image*

zur vorherrschenden Migrationsdebatte darzulegen, der ermöglicht, die vertretenen gesellschaftlichen Vorstellungen über Migranten im positiven Sinne zu verändern und eine Reintegration der türkischen Einwanderer zu begünstigen. Die in der Untersuchung gemachten und mit authentischen Dialogauszügen untermauerten Ausführungen decken auf, wie die Herausbildung des *Kiezdeutschen* die deutsche Sprache angereichert hat. Insgesamt gebührt der Autorin der Verdienst, einen einerseits in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierten, aber in der Sprachwissenschaft noch nicht genügend erforschten aktuellen Gegenstand gründlich zu behandeln.

## **Sprachverlust oder Sprachpotential? Zur Gestalt, Verwendung und Funktion mehrsprachiger Praktiken bei Kindern und Jugendlichen**

Rezension zu dem Buch *Mehrsprachige Lebenswelten Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen* von Inken Keim

Constanze Eichler<sup>1</sup>  
Ege Üniversitesi

Die sprachliche Situation von Migranten und Migrantinnen ist in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus kontrovers geführter gesellschaftlicher, bildungspolitischer und pädagogischer Diskurse getreten; vor allem medial dargestellte Negativbeispiele, die Rede von schlechten Deutschkenntnissen, „Halbsprachigkeit“ und „Ghettodeutsch“ haben dazu geführt, dass abseits fachlich ernstzunehmender Forschungsdiskurse undifferenzierte, zumeist pauschalisierende Debatten über „Integrationsverweigerer“ die öffentliche Diskussion zu diesem Thema bestimmen. Auf der anderen Seite haben die Ergebnisse der PISA-Studie sowie alarmierende Zahlen zum unterdurchschnittlichen schulischen Erfolg und den dafür unter anderem verantwortlich gemachten defizitären Sprachkenntnissen von Schülern mit Migrationshintergrund dazu geführt, dass unter allen bildungspolitischen Akteuren Konsens über einen Handlungsbedarf auf politischer und schulischer Ebene besteht.

Die Publikation<sup>2</sup> der an der Universität Mannheim tätigen Professorin Inken Keim reiht sich ein in eine Vielzahl von Forschungsarbeiten, die Mehrsprachigkeit weniger als Defizit, denn als Normalfall ansehen und die in modernen Einwanderungsgesellschaften vorhandene Mehrsprachigkeit als ein individuelles und gesellschaftliches Potential erkennen. In diesem Sinne

---

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

<sup>2</sup> Inken Keim: *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Narr, Tübingen 2012. Zitate aus diesem Buch werden im Folgenden direkt im Text mit Seitenzahlangebe angeführt.

unternimmt Keim den Versuch, einen Überblick über die Vielfalt der sprachlichen Praktiken türkischstämmiger Jugendlicher zu geben, um anschließend Konzepte und notwendige Rahmenbedingungen für gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten.

Dass individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit heutzutage in vielen Ländern eher die Regel als die Ausnahme ist, wird im ersten Kapitel dargelegt. In vielen deutschen Großstädten beträgt der Anteil der Kinder, die über einen Migrationshintergrund verfügen und somit mehrsprachig aufwachsen, mehr als 30 Prozent. Eine Tatsache, der sich die Bildungspolitik und die meisten Schulen, die an ihrem „monolingualen Habitus“ festhalten, bisher nicht genügend gestellt haben, auch weil es bisher zu wenig empirische Beweise dafür gibt, dass sich eine bilinguale Erziehung positiv auf den Bildungserfolg ausübt. Die vieldiskutierte Interdependenz-Hypothese des kanadischen Linguisten Cummins, die besagt, dass eine frühe Förderung in der Erstsprache positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb habe, konnte bis heute nicht zufriedenstellend untermauert werden. Auch wenn sich die Förderung von Bilingualität nicht mit der Interdependenz-Hypothese untermauern lasse, so gebe es doch, so Keim, eine Reihe anderer Faktoren, die eine spezifische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund legitimiere (28).

Die Geschichte der Migration nach Deutschland und die ethnische und sprachliche Vielfalt der in Deutschland lebenden Einwanderer sind der Gegenstand des zweiten Kapitels. Dabei wird einerseits deutlich, dass sich das Selbstverständnis der ehemaligen „Gastarbeiter“ insofern gewandelt hat, dass für viele eine Rückkehr in die Türkei nicht mehr in Frage kommt. Daraus ergeben sich gesellschaftspolitisch relevante Konsequenzen. Schulen sehen sich in großem Maße mit einer Vielzahl von Schülern konfrontiert, die aus unterschiedlichen sozialen Milieus kommen, mindestens eine Herkunftssprache mitbringen und den Anforderungen des deutschen Schulsystems oft nicht gewachsen sind. Deutlich gemacht werden hier aber auch die Versäumnisse der deutschen Bildungspolitik adäquat auf diese veränderte Situation zu reagieren, indem gezielte Förderung jahrzehntelang nicht stattgefunden hat. Außerdem sehen sich viele Kinder mit Migrationshintergrund einer institutionellen Diskriminierung gegenüber, die nicht selten darin resultiert, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Hauptschulen geschickt werden oder in ihrer Schule von Lehrern und Schülern abgelehnt werden. Eng verknüpft damit sind Forderungen nach Integration, die von Sozial- und Migrationsforschern unterschiedlich von kulturell-assimilatorisch (Esser) bis hin zu partizipatorisch (Bade) definiert wird, aber wie Keim zeigt, gleichzeitig auch neue, hybride Identitätskonstruktionen neben „deutsch“ oder „türkisch“ von Einwanderern gewählt werden.

*Sprachverlust oder Sprachpotential? Zur Gestalt, Verwendung und Funktion  
mehrsprachiger Praktiken bei Kindern und Jugendlichen*

Das dritte Kapitel geht näher auf die von Inken Keim untersuchte Zielgruppe ein: Jugendliche aus dem Raum Mannheim, deren Eltern im Rahmen der Anwerbeverträge nach Deutschland gekommen sind. Die soziale und sprachliche Situation dieser Jugendlichen beschreibt Keim als in großem Maße von sozialen, religiösen und emotionalen Faktoren geprägt. Ein Großteil dieser Jugendlichen, so Keim, lebe in ethnischen Kolonien, deren Familien- und Sozialstrukturen sich in traditionell und offen-moderne einteilen lassen. Beide lassen sich in Bezug auf die Bildungstradition und Wünsche insofern unterscheiden, dass in offen-modernen Familien die gute Schulausbildung der Kinder und das Schaffen individueller Freiräume hohe Priorität haben, während in eher traditionell orientierten Familien die Angst vor einer starken Entfremdung der eigenen Herkunft dazu führt, den Bildungsmodellen eher skeptisch bis hilflos gegenüberzustehen.

Die eingangs angeführte Negativperspektive auf Schüler mit Migrationshintergrund ist auch Thema, mit dem die meisten der von Keim Befragten schon konfrontiert waren. Sie erleben Ausgrenzung, Ablehnung und eine häufige Geringschätzung insbesondere ihrer sprachlichen Kompetenzen, woraus nicht selten ein negatives Selbstbild resultiert, was sich wiederum negativ auf die schulische Motivation und den schulischen Erfolg auswirkt. Außerdem werde mit der zum Teil bewussten Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund in der Hauptschule die schon im außerschulischen Bereich vorhandene Tendenz verstärkt, dass die Kinder erneut einer Umgebung ausgesetzt sind, die vor allem von sprachlichen Mischungen und ethnolektalen Sprechweisen geprägt ist.

Im analytischen Teil der Publikation, den Kapiteln 4-8, geht es um die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten und Praktiken, die verschiedene Migrantengruppen unter den vorab geschilderten sozialen Bedingungen ausgebildet haben. Keim greift dazu auf einen großen Materialkorpus zurück, der aus biografischen Interviews, Gruppengesprächen, Familiengesprächen und Aufzeichnungen aus der Kita, Grund- und Sekundarschulen besteht.

Dazu arbeitet Keim zunächst die Charakteristika des Sprachgebrauchs der ersten Gastarbeitergeneration heraus, die unter häufig schwierigen Bedingungen im Rahmen ihrer Tätigkeit ungesteuert Deutsch erworben haben. Die Variabilität dieses Deutsch ist sehr groß, dennoch lassen sich einige Grundtendenzen wie Transfers aus dem Türkischen ( *schewester*, *schitirasse* ) der Übernahme von Plural- und Kasussuffixen ( *kinderler*; *küchede* ) abweichende Verbstellungen ( *ich dir helfe* ), Ausfall des Verbs *sein* oder dem Subjektpronomen erkennen. Ob es den Migranten gelingt, diese eventuell

temporären Erscheinungsformen zu überwinden oder ob sich die simplifizierten Formen stabilisieren und auch fossilisieren, hänge laut Keim sehr stark davon ab, wie groß die psychologische und soziale Distanz zu den Einheimischen ist.

*In dem Maße wie es gelingt die Faktoren zu durchbrechen, die einen erfolgreichen Spracherwerb verhindern (emotionale Barrieren, große soziale Distanz [...], geringe sprachliche Anforderungen, geringe Lernmotivation, [...]) ist auch eine (mehr oder weniger) erfolgreichen Annäherung an die Zweitsprache Deutsch möglich.*  
(104)

Im Unterschied dazu gehen die Kinder der zweiten und dritten Generation selbstverständlicher mit ihrer Mehrsprachigkeit und Varietäten um, allein schon deshalb, weil sie in ihrem Alltag und in der Schule unterschiedlichen Sprachen und Dialekten, aber auch Umgangssprache und Standarddeutsch ausgesetzt sind. Charakteristisch für ihren Sprachgebrauch sind außerdem ethnolektale Äußerungen, die Überschneidungen mit jugendsprachlichen Elementen haben, jedoch als Varietät von den Sprechern oder Außenstehenden einer ethnischen Gruppe dieser Gruppe zugeschrieben werden. Ausgestattet mit diesem breiten Repertoire sprachlicher Kompetenz konnte Keim feststellen, dass Jugendliche sich sehr wohl der Differenz zwischen Umgangssprache, Ethnolekt und Standardsprache bewusst sind und sie gezielt zu unterschiedlichen Zwecken einzusetzen verstehen. Umgangsdeutsch beispielsweise werde vorrangig im Umgang mit Erwachsenen verwendet, zu denen die Jugendlichen eine freundlich-distanzierte Beziehung herstellen wollen, während in Kommunikationssituationen mit Zweifachadressierung an Mitglieder der peer-group und außenstehende Erwachsene die Variation zwischen ethnolektalen und umgangssprachlichen Formen sozial-symbolischen und diskursiven Zwecken diene: Zur Differenzierung zwischen Ingroup- und Outgroup-Beziehungen, zum Ausdruck von Zugehörigkeit zur Jugendszene oder Abgrenzung davon und zur Kontrastherstellung und Spannungserhöhung (142). Gleichzeitig stellt Keim fest, dass es notwendig ist, Kindern in der Schule ein breites Sprachrepertoire zur Verfügung zu stellen, um die Fähigkeit zur Differenzierung bei den Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Zweisprachige Kommunikationspraktiken wie das Code-Switching oder Code-Mixing sind Thema des 6. Kapitels. Ähnlich wie der Umgang und Wechsel von Ethnolekt zu Umgangs- oder Standardsprache folgt das Code-Switching, bei dem in der Gesprächssituation zwischen Türkisch und Deutsch gewechselt wird, bestimmten diskursiv-rhetorischen Mustern und verfolgt ähnliche Ziele. Code-Switching kann dabei **intersentiell** sein (*kuck wir warn in der schule ja\* ondan sonra ben ikinci kattayım bi tane kız arkadaşım aşağıda duryo*), **intrasentiell**

*Sprachverlust oder Sprachpotential? Zur Gestalt, Verwendung und Funktion  
mehrsprachiger Praktiken bei Kindern und Jugendlichen*

(*bizim okulda treppeler var ya*) und folgenden Funktionen dienen: Wechsel bei Formulierungsproblemen, Organisation des Gesprächs (Eröffnung eines Themas, Unterscheidung Haupt- und Nebenaktivität), zur Strukturierung von Darstellungen (Hervorhebung, Unterscheidung verschiedener Perspektiven), Erzeugung von Spannung in Erzählungen, Widerspruch in Aushandlungen sowie soziale Abgrenzung als identitätsstiftendes Merkmal. Die alltägliche Mischpraxis, so Keim, hänge stark mit den schulischen und beruflichen Lebenswelten zusammen; die Mischungen in Stadtgebieten mit hohem Migrantenanteil sind dabei besonders von türkischen Anteilen geprägt, aber auch beruflich Erwachsene nutzen Code-Switching für ihr neues hybrides Selbstkonzept.

Die sprachliche Entwicklung von Kindern im Kindergarten sowie die gezielte Unterstützung durch Erwachsene Vorbilder sind die zentralen Themen im 7. Kapitel. Hier konnte Keim über einen längeren Zeitraum Fortschritte von Kindern dokumentieren, die in Kleingruppen an einer Fördermaßnahme mit dem Ziel den Erwerb grammatischer Strukturen und komplexer Diskursmuster zu forcieren, teilgenommen hatten. Dass solche Initiativen, die bisher weder flächendeckend, noch fachübergreifend durchgeführt werden, nicht ausreichen, um Kinder auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten, beschreibt Keim im letzten Kapitel, das sich dem Thema Schriftlichkeit und Textkompetenz widmet. Die meisten Kinder werden in der Schule erstmalig mit konzeptioneller Schriftsprachlichkeit konfrontiert und erkennen die Diskrepanz zwischen ihren mündlichen Kompetenzen und der in allen Fächern vermittelten Fachsprache. Keim zeigt anhand verschiedener Fallstudien, wie der Prozess der Vermittlung von Schriftsprachlichkeit und Textkompetenz, initiiert von Erwachsenen, sich allmählich vollziehen kann, indem durch direkte Interaktion während des Schreibprozesses die Erwachsenen Fragen stellen, Verstehen signalisieren und Korrekturen in Richtung Schriftsprache anregen und dabei Sprachbewusstheit, metakommunikatives sowie stilistisches Wissen fördern. Keim betont, wie wichtig gut motivierte und ausgebildete Lehrkräfte in diesem Zusammenhang sind. Diese Erkenntnis mündet in der Forderung Keims, mehr Geld und Ressourcen in die Ausbildung und Durchführung von Lehrkräften, auch bilingualen, zu investieren, um die sprachlichen Potentiale der Kinder und Jugendlichen zu nutzen und ihr sprachliches Repertoire schrittweise standard- und schriftsprachlichen Kompetenzen anzunähern.

Die Darlegungen und Ergebnisse der vorliegenden Publikation geben nicht nur einen aufschlussreichen und differenzierten Einblick in die sozialen und sprachlich vielfältigen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern auch Ansätze, wie das sprachliche Potential

Constanze Eichler

dieser entfaltet, genutzt und ausdifferenziert werden kann. Die Publikation versteht sich in diesem Sinne auch als ein Appell an Lehrkräfte und bildungspolitische Akteure, Mehrsprachigkeit als Ressource, denn als Hindernis anzuerkennen und auf politischer, institutioneller und didaktischer Ebene geeignete Konzepte zu entwickeln, um dieser für viele Großstädte repräsentativen Situation gerecht zu werden.



## **Fachlexeme und ihre Relevanz in deutschen und türkischen Wirtschaftskorrespondenztexten**

Rezension zu dem Buch *Zur Verwendung der Fachsprache innerhalb der Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei* von Funda Ülken<sup>1</sup>

Nihan Demiryay<sup>2</sup>

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Zahlreiche deutsche Großunternehmen und Mittelbetriebe erwirtschaften mehr als die Hälfte ihres Umsatzes im Ausland, darunter nimmt die Türkei eine hervorragende Position ein. Die Internationalisierung der Wirtschaft und der dadurch bedingte Bedarf an internationaler Wirtschaftskommunikation zeichnet sich heutzutage oft durch seine fachsprachliche Ausrichtung aus.

Diese Konsolidierung spiegelt sich auch in der Forschung sowie in der Literatur zur Wissenschaftsdisziplin Linguistik wider. Das Fach Wirtschaftsdeutsch hat sich in den letzten Jahren als eigener Forschungsbereich an den Hochschulen etabliert. Es existieren Nachschlagewerke wie das umfangreiche Handbuch „Wirtschaftsdeutsch“, verschiedene Einführungen in die Disziplin und nicht zuletzt wissenschaftliche Zeitschriften. Bisher gab es jedoch keine Studie, die die relevanten Termini des Wissenschaftszweigs der Fachsprache im deutsch-türkischen Kontext kontrastiv darstellte und komprimiert erläuterte. Die vorliegende Studie von Ülken *“Zur Verwendung der Fachsprache innerhalb der Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei”* will diese Forschungslücke schließen. Vor diesem Hintergrund handelt es sich in der Untersuchung von Ülken um eine Bestandaufnahme der Vermittlung der Wirtschaftssprache im Rahmen der Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei. Das hier vorgestellte Buch ist eine überarbeitete Fassung der Dissertation der Verfasserin.

Abgesehen von einer fremd- bzw. fachsprachlichen Kompetenz in der Geschäftskommunikation hebt die Autorin die interkulturelle

---

<sup>1</sup> Ülken, Funda: *Zur Verwendung der Fachsprache innerhalb der Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei*. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir 2008.

<sup>2</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Kommunikationsfähigkeit in konkreten interkulturellen Interaktionen hervor, welche für eine erfolgreiche internationale Wirtschaftskommunikation nach heutigem Forschungsstand unerlässlich ist. Im Vorwort wird bereits darauf hingewiesen, dass eine erfolgreiche wirtschaftliche Korrespondenz vor allem den Gebrauch und die richtige Übersetzung von Fachwörtern voraussetzt.

Das Buch gliedert sich in drei Kapiteln: Kap. 1: *Fachsprache*, Kap. 2: *Die Wirtschaftssprache in türkischen und deutschen Korrespondenztexten innerhalb der Wirtschaftsbeziehungen unter syntagmatischem Aspekt mit besonderer Berücksichtigung der Lexik* und schließlich Kap. 3: *Die Wirtschaftssprache und ihre Übersetzung unter semantisch-kulturellem Aspekt im Deutschen und Türkischen*. Innerhalb der drei Kapitel wird an sich sehr systematisch weiter untergliedert.

Im ersten Kapitel *Fachsprache* führt Ülken einen kurzen Abriss über die Entwicklungsstadien der Fachsprachenforschung an. Ausserdem behandelt die Autorin begriffliche und theoretische Grundlagen der Fachsprachenlinguistik, wobei sie unter anderem verschiedene Begriffsdefinitionen von Fachsprache aufrollt sowie den Begriff 'Fachsprache' mit den Termini 'Wirtschaftslinguistik' und 'Wirtschaftsgermanistik' in Verbindung setzt. In der Zusammenfassung der Fachliteratur zum theoretischen Hintergrund von Fachsprachen als solches (Kap. 1) stellt die Autorin einen Mangel an methodologischen Überlegungen fest und plädiert für eine Abgrenzung der einzelnen Sprachverwendungsbereiche und in der sich daraus resultierenden Textsortenbestände der Wirtschaft. Im Rahmen der Textsortenbestände innerhalb der Wirtschaftssprache bezieht sich die Verfasserin in ihrer Untersuchung auf die Textsorte *Kommunikation von Betrieb zu Betrieb*. Hierbei geht es um die Textsortenbestände zwischen deutschen und türkischen Betrieben, die sich wie z.B. auf Briefe, Telex, Rechnungen, Lieferscheine, Ein- und Ausfuhrpapiere und Verhandlungen stützen.

In Kapitel zwei *Die Wirtschaftssprache in türkischen und deutschen Korrespondenztexten innerhalb der Wirtschaftsbeziehungen unter syntagmatischem Aspekt mit besonderer Berücksichtigung der Lexik* formuliert die Verfasserin weitere Prämissen ihrer Arbeit, nämlich die Fokussierung auf die Wortbildungsarten, die in deutschen und türkischen Wirtschaftskorrespondenztexten vorkommen und daran anschließend erläutert sie die methodische Vorgehensweise ihrer Untersuchung. Im Mittelpunkt steht hierbei die Verschränkung von Form und Funktion, von syntaktischen Mitteln und sprachlicher Leistung der Wirtschaftskommunikation in den Sprachen des Deutschen und Türkischen. Das besondere Interesse gilt dabei der

*Fachlexeme und ihre Relevanz in deutschen und türkischen  
Wirtschaftskorrespondenztexten*

Untersuchung der auftauchenden Parallelitäten bzw. Abweichungen zwischen übersetzten deutschen und türkischen Wirtschaftstexten. Zum Basiskriterium *Wortbildungsarten* werden sieben Subkriterien hinzugefügt, die wie folgt lauten: *Terminologisierung, Wortzusammensetzung, Wortableitung, Konversion, Entlehnung/ Lehnübersetzung, Abkürzung* und *Neubildung*. In diesem Rahmen werden die im Korpus bestehenden Wirtschaftskorrespondenztexten in beiden Sprachen des Deutschen und Türkischen vergleichend analysiert. Diese angeführte kontrastive Untersuchung im zweiten Kapitel wird mit einer Funktionalanalyse fachwirtschaftlicher Lexeme abgerundet.

Das dritte Kapitel, *Die Wirtschaftssprache und ihre Übersetzung unter semantisch-kulturellem Aspekt im Deutschen und Türkischen* (77–138), widmet sich der Darstellung der oft verwendeten Wortbildungstypen in der Ausgangssprache und Zielsprache im Deutschen (*Wortzusammensetzungen und Lehnwörter*) und im Türkischen (*Wortzusammenstellungen und Lehnwörter*) und deren möglichen Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten, welche sich auf die deutschen und türkischen Wirtschaftskorrespondenztexte niederschlagen. Dabei kommt der interkulturell-kontrastiven Methode sowie dem kulturdistinktiven Ansatz eine Schlüsselrolle zu. Die Autorin setzt sich in einem ersten Schritt mit den begrifflichen und theoretischen Grundlagen hinsichtlich der Übersetzung in der Fachsprache auseinander. Daran anschliessend untersucht Ülken die Problemfelder der Übersetzung in der Fachsprache anhand von vier Kategorien:

- *Entlehnungen in der türkischen Ausgangssprache und ihre Übersetzung in die deutsche Zielsprache*
- *Entlehnungen in der deutschen Ausgangssprache und ihre Übersetzungen in die türkische Zielsprache*
- *Wortzusammenstellungen in der türkischen Ausgangssprache und ihre Übersetzungen in die deutsche Zielsprache*
- *Wortzusammensetzungen in der deutschen Ausgangssprache und ihre Übersetzungen in die türkische Zielsprache.*

Bei der Untersuchung der oben erwähnten Kategorien wird der im Untersuchungskorpus vorliegenden Wirtschaftskorrespondenztexten dargelegt, dass die meisten englischen, italienischen, lateinischen Entlehnungen aus der türkischen Sprache in die Zielsprache mit dem gleichen Fachwort, nämlich mit der gleichen Entlehnung als Fremdwort wiedergegeben wurden. Die vorhandenen Lehnwörter in der türkischen Ausgangssprache werden demnach anhand der konkreten Schreibweise, in die deutsche Zielsprache ohne

Nihan Demiryay

Assimilation übertragen. Ferner hat sich in der Studie herausgestellt, dass Wortzusammensetzungen in den originalen deutschen Wirtschaftskorrespondenztexten sehr oft gebraucht werden und in die türkische Zielsprache durch einzelne arabische oder türkische äquivalente Wörter übertragen werden. Zum Schluss akzentuiert die Autorin zu Recht, dass die wirtschaftliche Fachsprache überwiegend auf die Verwendung von Fachlexemen, insbesondere der fachsprachlichen Entlehnungen basiert und die Anwendung der Entlehnungen die Verständigung in den deutschen und türkischen Wirtschaftskorrespondenztexten beachtlich fördert.

Die hier nur kurz angedeuteten facettenreichen Ergebnisse sind für viele linguistische, aber auch für didaktische Bereiche von großem Wert. Wer neue Erkenntnisse über das Phänomen kontrastive Wirtschaftssprache erwartet, wird sicher nicht enttäuscht sein, nicht zuletzt auf Grund der sehr weiten Auslegung dieses Begriffs durch die Verfasserin, die in ihrer Studie systematische Darstellungen zu beiden Sprachen mit zahlreichen Beispielen dargelegt hat. Insbesondere die Beschreibung der Lexik des Deutschen und des Türkischen kann den Lesern helfen, die Ursachen für Verstehensprobleme bei deutsch-türkischen Wirtschaftskorrespondenztexten zu erkennen und lexikalische Besonderheiten des Türkischen dem Deutschen gegenüberzustellen. Wer Anregungen oder Material für lexikografische Zwecke sucht, wird in dieser Studie sicherlich eine Reihe interessanter Informationen finden. Somit ist die vorliegende Publikation eine Bereicherung des Angebots an Literatur für kontrastive Linguistik.

## **Die Juristik begegnet die Linguistik unter dem Dach der Übersetzungswissenschaft**

Rezension zu dem Buch *Die Rechtsübersetzung im Spannungsfeld von  
Rechtsvergleich und Rechtssprachvergleich. Zur deutschen und  
türkischen Strafgesetzgebung* von Mehmet Tahir Öncü

Hatice Deniz Canoğlu<sup>1</sup>

Ege Üniversitesi

Die juristische Sprache gehört zu einem rätselhaften Phänomen der Sprachwissenschaft und erfreut sich in den letzten Jahrzehnten wachsender Beliebtheit im internationalen Forschungsbereich. Zum Themenkreis Sprache – Recht – Kultur wurden bisher zahlreiche Untersuchungen veröffentlicht, so dass eine Flut von Publikationen ausgelöst wurde, die kaum mehr überschaubar ist. Im Rechtswesen standen bisher im Mittelpunkt des Forschungsinteresses die Wechselwirkungen zwischen der Sprache und Kultur. Dagegen bleibt der Stellenwert der Übersetzungswissenschaft für die Rechtslinguistik weitgehend unerforscht. Innerhalb einer mehrsprachigen Rechtspraxis ist die Rolle des Übersetzers unumgänglich. Für die Aufhebung der Verständigungsprobleme in mündlichen und schriftlichen Rechtskontexten bedarf es einer übersetzungswissenschaftlich orientierten Betrachtungsweise. In dieser Hinsicht stellt sich heraus, dass für die interkulturell-basierten Forschungen ein dreidimensionaler Analyserahmen notwendig ist, um den Zusammenhang zwischen der Rechtssprache, Rechtskultur und Rechtsübersetzung genauer zu erkennen. Nur in einem solch interdisziplinären Rahmen können die Besonderheiten dieser drei Variablen präzisiert werden.

In diesem Zusammenhang bewegt sich auch die Thematik von Mehmet Tahir Öncüs Buch *Die Rechtsübersetzung im Spannungsfeld von Rechtsvergleich und Rechtssprachvergleich. Zur deutschen und türkischen Strafgesetzgebung*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

<sup>2</sup> Mehmet Tahir Öncü: *Die Rechtsübersetzung im Spannungsfeld von Rechtsvergleich und Rechtssprachvergleich. Zur deutschen und türkischen Strafgesetzgebung*. Berlin: Frank&Timme, 2012. Zitate aus diesem Buch werden im Weiteren mit Angabe der Seitenzahl direkt im laufenden Text angegeben.

innerhalb dieses Rahmens. In seiner Studie wählt Öncü für die kontrastive rechtslinguistische Analyse von deutschen und türkischen Strafgesetzbüchern ein interdisziplinäres Forschungsdesign, nach welchem er die Sprach-, Rechts- und Übersetzungswissenschaft in einer einheitlichen Kategorie miteinander in Beziehung gesetzt hat (vgl. 15).

Das hier vorgestellte Buch ist eine überarbeitete und aktualisierte Fassung der Dissertation des Autors, die im Jahre 2011 an der germanistischen Abteilung der Ege Universität eingereicht wurde<sup>3</sup>. Den Ausgangspunkt für die Untersuchung bildet die im Zuge des Europäisierungsprozesses der Türkei entstandene Novellierung des alten türkischen Strafgesetzbuches (ETCK) im Jahre 2005. Angeregt durch die Diskussionen im öffentlichen Mediendiskurs setzt sich das Gesamtkonstrukt des Buches zusammen. Der Autor greift die neue aktuelle Problemdimension im türkischen Rechtssystem auf und versucht anhand von konkreten Beispielen die Kernpunkte des neuen türkischen Strafgesetzbuches (YTCK) offenzulegen. Ziel der Arbeit ist die Überprüfung der Frage, inwiefern die Neufassung des türkischen Strafgesetzbuches dem ETCK von 1926 treu geblieben ist und inwiefern dabei das deutsche Strafgesetzbuch als Vorbild genommen wurde. In dieser Hinsicht spitzt die Untersuchung auf die Problematik zu, ob bei der Umgestaltung kulturell geprägte Wertesysteme beibehalten wurden und somit ein traditionelles Strafgesetzbuch erstellt worden ist, oder dies als ein vollständiger Modernisierungsprozess, im Sinne einer Verwestlichung der Türkei, betrachtet werden kann (vgl. 14). Öncü beschreibt und typologisiert die Besonderheiten des YTCK unter Berücksichtigung terminologisch-kulturvergleichender Aspekte und erweitert seine übersetzungsorientierte wissenschaftliche Analyse, indem er die lexikalischen und syntaktischen Struktureigenschaften der drei Gesetzestexte miteinbezieht. Mit Hilfe einer breiten Datenbasis im Sprachenpaar Türkisch-Deutsch legt er überzeugend dar, dass die Angehörigkeit zu unterschiedlichen Rechtskulturkreisen wesentliche Verständigungsprobleme mit sich bringt, so dass eine für den deutschen Rechtskreis bekannte Terminologie für türkische Leser unverständlich bleibt, was wiederum mit einer übersetzungsorientierten Betrachtungsweise aufgehoben werden kann. Die beträchtliche Erkenntnis, zu der Öncü in der vorliegenden Publikation gelangt, besteht darin, dass juristische Texte einen

---

<sup>3</sup> Bereits in seiner Magisterarbeit befasste sich Öncü mit der Untersuchung der Verständigungsschwierigkeiten vor dem Gericht, die im Jahre 2011 mit dem Titel *Probleme interkultureller Kommunikation bei Gerichtsverhandlungen mit Türken und Deutschen* im Berliner Verlag Frank&Timme publiziert worden ist.

Gesamtkomplex der jeweiligen Rechtssprache und Rechtskultur darstellen und unabhängig vom soziokulturellen Kontext nicht hinreichend zu verstehen sind. Dies ist nur eine der aussagekräftigen Ergebnisse der Untersuchung, die sich nicht nur einseitig auf die Theorie beschränkt, sondern erkenntnisgewinnende Argumente zum Untersuchungsgegenstand liefert. Der Autor erarbeitet ein innovatives Konzept, wonach er durch ein über einen bloßen Theorieentwurf hinausgehendes Analyseverfahren die Leitgedanken der Untersuchung untermauert.

Das klar strukturierte Buch besteht neben einer Einleitung und Schlussbemerkung aus vier Kapiteln, in denen die theoretischen und empirischen Fragestellungen der Arbeit erörtert werden. Hinzu kommen eine umfangreiche Bibliographie und zwei Anhänge, die zur Überprüfung der Untersuchungsthese relevante Beispiele aus dem YTCK und deren Entsprechungen im ETCK und StGB auflisten. In der Einleitung werden der Gegenstand und das Ziel der Arbeit sowie der bisherige Forschungsstand ausdrücklich geschildert. Ihr vorangestellt ist ein Verzeichnis der im Buch verwendeten Abkürzungen.

Das erste Kapitel, *Sprache – Recht – Kultur*, gewährt einen fundierten Einblick in die interdisziplinäre Herangehensweise der Untersuchung. Im Vorfeld der empirischen Analyse erfolgt in diesem Kapitel eine umfassende Beschreibung der theoretischen Überlegungen zur Rechtssprache als eine Ebene zwischen Gemeinsprache und Fachsprache. Diese Ausführungen stellen die Forschungsgrundlage für die in den nachfolgenden Kapiteln erzielten Ergebnisse dar. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die gegenseitige Rückkopplung zwischen Sprache und Kultur und deren Auswirkungen auf die Rechtsauffassungen unterschiedlicher Sprachkulturen. Ausgehend von der kulturellen Relativitätstheorie werden die deutsche und türkische Rechtskultur ausführlich verglichen, was dem Leser eine erste Orientierung verschafft.

Zur Rechtfertigung der übersetzungsorientierten Konzeption der Studie widmet sich das zweite Kapitel, *Rechtsübersetzung am Beispiel der Übersetzung des alten türkischen Strafgesetzbuchs (ETCK) ins Deutsche*, ausschließlich der Erklärung der theoretischen Aspekte und neuen Standpunkte der Rechtsübersetzung. Der Autor zeigt hierbei den klaren Bezug der Rechtsübersetzung zu dem eingangs skizzierten interkulturellen Forschungsvorhaben. Er betrachtet den Übersetzungsprozess als ein relationales Zusammenspiel sprachlicher- und kultureller Faktoren, nämlich als einen Kulturtransferprozess. Aus diesem Grund nimmt er die kulturellen und sprachlichen Entwicklungen der türkischen und deutschen Strafgesetzbücher in

den Blick. Nach einer aufschlussreichen Behandlung der Parallelitäten und Unterschiede der jeweiligen Gesetzestexte werden die Übersetzungsstrategien bei Rechtsübersetzungen beschrieben und anhand derer einige Teile des neuen türkischen Strafgesetzbuchs besprochen.

Nach der theoretischen Begründung der Übersetzungsorientiertheit der Studie liegt im dritten und vierten Kapitel des Buches das Herzstück der Forschungsarbeit - die methodische Konzeption und die Durchführung der empirischen Untersuchung sowie die Auswertung der gewonnenen Ergebnisse.

Im Fokus des dritten Kapitels, *Lexikalische Besonderheiten des neuen türkischen Strafgesetzbuchs (YTCK)*, steht die erste Stufe der empirischen Analyse, wobei der Autor am Beispiel der ausgewählten Paragraphen des YTCK und deren Entsprechungen im ETCK und StGB die lexikalischen Strukturbesonderheiten des neuen türkischen Strafgesetzbuchs zu modellieren und zu erklären versucht. Nach der Abgrenzung zentraler Orientierungsbereiche der empirischen Untersuchung werden in sieben Subkategorien lexikalische Einheiten des türkischen Strafrechts bearbeitet: *Terminologisierung bzw. fachbezogene Verwendung gemeinsprachlicher Wörter, Kompositum und Mehrwortbenennung, Wortableitung (Derivation), Konversion, Entlehnung und Lehnübersetzung, Abkürzung, Neubildung* (106-122). Die quantitative Analyse erfolgt mit Rückgriff auf die übersetzungswissenschaftlichen Theorien und unter der Anwendung der selektiven Methode von Katharina Reiß. Nach der Darlegung der Methoden formuliert Öncü seine Hypothesen, deren Überprüfung durch ein dreistufiges Analysemodell vorgenommen wird, das wiederum die interdisziplinäre Basis der Untersuchung in den Vordergrund rückt. Die postulierten Hypothesen werden getrennt nach sprachwissenschaftlichen, formalen und übersetzungswissenschaftlichen Vergleichskriterien in drei Stufen analysiert und durch eine Stichprobe nach Auswahlkriterien anhand von vier Entsprechungskategorien empirisch verankert (98-101, 122-208):

- 1) *Kategorie A: Artikel, die nur im ETCK eine Entsprechung finden*
- 2) *Kategorie B: Artikel, die nur im StGB eine Entsprechung finden*
- 3) *Kategorie C: Artikel, die sowohl im ETCK als auch im StGB eine Entsprechung finden*
- 4) *Kategorie D: Artikel, die in keinem dieser Strafgesetzbücher eine Entsprechung finden*

Ausgehend von den erhaltenen empirischen Befunden beantwortet Öncü die zentralen Forschungsfragen der Arbeit. Aus den Ergebnissen der umfangreichen quantitativen Analyse geht deutlich hervor, dass bei der Neufassung des



türkischen Strafrechts die sprachliche Klarheit und die Allgemeinverständlichkeit explizit berücksichtigt wurden. Die Verfasser des neuen türkischen Strafgesetzbuchs haben versucht, wie Öncü an mehreren Stellen des Buches betont, „die ausgangssprachlichen Einheiten durch formal entsprechende, inhaltlich sinngleiche Strukturen in der Zielsprache zu ersetzen“ (199, 202, 317). Mithilfe der Ersetzung der langen und verschnörkelten Teileinheiten des ETCK durch kurze und eindeutige Entsprechungen wurden wesentliche Informationen hervorgehoben. Auch die Lexeme persischer, arabischer, französischer und italienischer Herkunft wurden herausgenommen und durch türkische Lexeme ausgetauscht, um das neue türkische Strafgesetzbuch verständlicher zu gestalten.

Im Anschluss an die lexikalische Analyse nimmt Öncü in dem vierten Kapitel des Buches, *Syntaktische Besonderheiten des neuen türkischen Strafgesetzbuchs (YTCK)*, zur Erfassung syntaktischer Strukturen eine empirische Untersuchung anhand der oben erwähnten vier Entsprechungskategorien vor, die er wiederum in formale, sprach- und übersetzungswissenschaftliche Vergleichskriterien aufteilt. Ziel dieses Teils ist es, die Satzkonstruktionen des YTCK, die Eigenschaften des Satzbaus sowie den Einfluss des ETCK und des StGB auf YTCK, die die syntaktischen Satzstrukturen wie die Wortanzahl, das Gesamtinventar und die Durchschnittslänge beeinflussen können, systematisch zu analysieren. Die auf der syntaktischen Ebene des YTCK vorgenommenen Operationalisierungen haben gezeigt, dass bei der Gestaltung des neuen Strafgesetzbuchs hauptsächlich auf die Deutlichkeit der Rechtssprache geachtet wurde. Die Verkürzung der Satzlänge und die damit einhergehende Gestaltung der sogenannten Idealsätze, die syntaktische Klarheit und Einfachheit sowie der einfache Satzbau tragen zur Verständlichkeit des neuen Gesetztextes bei.

Durch das detaillierte und klar definierte Analyseverfahren auf lexikalischer und syntaktischer Ebene gelingt es Öncü, zu zeigen, dass bei der Neufassung des Strafrechts das türkische Wort-, Sprach- und Kulturgut in den Mittelpunkt gestellt wurde. Aus diesem Grund sind die Verfasser bei der Neufassung nicht nur an Traditionen gebunden geblieben, sondern haben das neue Strafgesetzbuch als einen sprachlichen Modernisierungsprozess auf dem Weg in die Europäische Union betrachtet. Mit seinem anregenden Buch geht Öncü weit über bisherige Annäherungen zur Rechtssprache hinaus und leistet somit einen großen Beitrag zur Erschließung der enormen Forschungslücken auf diesem Gebiet. Die objektive Darstellung einer der problematischen Bereiche der Sprachwissenschaft, die kritischen Reflexionen und der übersichtliche Aufbau mit zahlreichen Abbildungen und Tabellen machen das Buch zu einer sehr gelungenen Forschungsarbeit. Eine interdisziplinäre Orientierung, welche die

Hatice Deniz Canoğlu

Juristik und Linguistik unter dem Dach der Übersetzungswissenschaft zusammenführt, wurde bislang kaum eingesetzt. Vor diesem Hintergrund präsentiert Öncü eine für die Übersetzungs-, Sprach- und Rechtswissenschaft richtungsweisende Pionierarbeit, deren Untersuchungsdesign und Erkenntnisse Anregungen zu weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Thematik liefern können.