LESSINGS FABELN AUS DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE
EINE FALLSTUDIE

Mustafa BİLGEN

143969

DOKTORA TEZİ

Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Kadriye ÖZTÜRK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz 2004

LESSINGS FABELN AUS DIDAKTISCHER PERSPEKTIVE EINE FALLSTUDIE

Mustafa BİLGEN

(Doktora Tezi)

Eskişehir, 2004

DOKTORA TEZ ÖZÜ

Lessing'in Fabl'lerine Didaktik Açıdan Bir Yaklaşım

Mustafa BİLGEN
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004
Danışman: Doç. Dr. Kadriye ÖZTÜRK

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca öğretmenliği bölümü öğrencileri Gotthold Ephraim Lessing'in Fabllarının eleştirel çözümlemesini yapabilirler mi? sorusuna yanıt aramaktadır. Araştırmada bu öğrencilerin Lessing'in altı Fablının çözümlemedeki durumlarını ortaya koymak ve Fablın dolayısıyla Lessing'in Fabllarının Türkiye'deki Almanca öğretmenliği bölümlerinde okutulan derslerde çalışma materyali olarak kullanılmasını önermek amaçlanmaktadır.

Yöntem olarak çoğulcu yöntemden ve ampirik çalışma yönteminden faydalanılmıştır. Yorumlama becerisinin ölçülmesinde kullanılacak olan ölçme testinin oluşturulmasında genelde Bernd Matzkowski'nin çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Deneklere ait veriler iki anket ve bir test ile elde edilmiştir. Toplanan bu veriler nitel ve istatistiksel çözümleme teknikleri yardımıyla yapılmıştır. Daha sonra verilere ait sonuçlar tablolar yardımıyla ortaya konarak yorumlanmıştır. Sonunda da Fablın Türkiye'deki Almanca öğretmenliği bölümlerindeki derslerde kullanılmasının faydalı olacağına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanan test sonuçları öğrencilerin, Lessing'in Fabllarını yorumlayabilme becerisine sahip olduklarını göstermiştir. Burada öğrencilerin Lessing'in Fabllarını yorumlayabilmelerinde etkin olan nedenler arasında yazarın fabllarının amaca yönelik, edebi süslemelerden uzak, kısa ve öz oluşunu sayabiliriz.

Bu sonuçlara göre, Fabl'ın Türkiye Üniversitelerindeki Eğitim Fakülteleri Almanca öğretmenliği Anabilim Dallarında *okuma becerileri I, II, ileri okuma becerileri, konuşma, edebi metinlerin incelenmesi ve öğretimi* derslerinin işlenmesinde ders materyali olarak kullanılması önerilmektedir.

ABSTRACT

A Didactic Approach to Lessing's Fables

Mustafa BİLGEN
German Language Education Department
Anadolu University Social Sciences Institute, 2004
Adviser : Assoc. Dr. Kadriye ÖZTÜRK

This study searches for the answer to this question ; " Can Anadolu University Education Faculty German Language Education Department students make critical analysis of Gotthold Ephraim Lessing's Fables. In this research it is aimed to demonstrate the case of these students' analysis of Lessing's six Fables and suggest the use of Lessing's Fables as lecture materials in German Language Education Departments in Turkey.

Pluralistic and empiric methods are used as the methods. Generally Bernd Matzkowski's analysis method is used to perform measurement test for the evaluation of interpreting ability. Data of test subjects were obtained by two questionnaires and a test. Data collected was done by the help of qualitative and statistical techniques. Then, the results of these data were interpreted by the use of tables. Finally, suggestions regarding to the use of Fables in the lectures of German Language Education Departments in Turkey were made.

The results of the tests, which were applied to the students of Anadolu University Education Faculty German Language Education Department, showed that students have the ability to interpret Lessing's Fables. The reasons of easy interpretation of Lessing's Fables are being goal orientedness, far from literary embellishing, brief and pure.

In conclusion, the use of fables as lecture materials in reading skills I, II, speaking, literary text research and education lectures is suggested.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mustafa BİLGEN'in "Lessings Fabeln Aus Didaktischer Perspektive Eine Fallstudie" başlıklı tezi **19 Kasım 2004** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Alman Dili Eğitimi** Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

			İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:	**Doç.Dr.Kadriye ÖZTÜRK**	.....
Üye	:	**Prof.Dr.Yüksel KOCADORU**	.....
Üye	:	**Prof.Dr.İbrahim İLKHAN**	.....
Üye	:	**Doç.Dr.Mahmut KARAKUŞ**	.....
Üye	:	**Yrd.Doç.Dr.Ayhan BAYRAK**	.....

Prof.Dr.Nurhan AYDIN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

VORWORT

Seit einigen Jahrzehnten versucht das Schulwesen unter anderem die Schüler und die StudentInnen durch Unterrichtsinhalte zu lehren, die sie in ihrer Lebens- und Berufswelt gebrauchen können. Die Fabel gehört zu den Lehrdichtungen, die Einsichten auf praktische Lebenserfahrungen des Volkes beziehen und diese Lebenserfahrungen meist durch den Vergleich von Beispielen aus der Tier- und Pflanzenwelt vermitteln. Diese Lehrdichtung versucht die Lebenserfahrungen den Menschen, seit mehr als 2200 Jahren, zu vermitteln.

Durch die Arbeit „Lessings Fabeln aus didaktischer Perspektive" wird zuerst versucht die unterschiedliche Definitionen des Begriffs „Fabel" darzulegen, die geschichtliche Entwicklung, Theorie und Auffassungen dieser Gattung kurz zusammenzufassen und eine Einsicht in die Aspekte der Fabel zu verschaffen.

In der geschichtlichen Entwicklung erreichte diese Gattung ihre Höhen und Tiefen. In Deutschland erlebte sie ihre Höhe während der Zeit der Aufklärung. Daher wird in der Arbeit gezielt ein Bild über das politische, soziale und literarische Leben dieser Zeit zu geben. Denn dieses Leben hat den Geist des Dichters Gotthold Ephraim Lessing geformt.

Mit den Analysen von Lessings Fabeln will man auf die Lehren, die auf die Lebens- und Berufswelt bezogen sind, deuten. Mit den Fabelanalysen hofft man auch Eigenschaften festzustellen, die zur Eignung der Fabeln des Dichters in den obligatorisch angebotenen Fächern dienen sollen.

Durch den Leistungstest soll die Verwendbarkeit der Fabeln von Lessing in den Vorlesungen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei gemessen werden.

Ich bedanke mich besonders für die ständige Beratung und Unterstützung bei Frau Doz. Dr. Kadriye ÖZTÜRK, die das Zustandekommen dieser Arbeit ermöglicht und gefördert hat.

Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Yüksel KOCADORU und Herrn Doz. Dr. Mahmut KARAKUŞ, die diese Dissertation durch ihre Beratungen anregten.

Dank gilt auch Herrn Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR, Herrn Doz. Dr. Ali GÜLTEKİN, Frau Doz. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN, Herrn Ass. Doz. Dr. Umut GÜRBÜZ und Frau Ass. Doz. Dr. Gülsüm UÇAR, die mich während der Dissertationsvorlesungen beraten haben.

Ein Wort des Dankes gehört auch all den Lehrbeauftragten und dem Personal der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät, die zur Quellenbeschaffung und zur wissenschaftlichen Diskussion bereit waren und dem Personal des Instituts für Sozialwissenschaften der Anadolu Universität.

Weiter danke ich Frau Ass. Doz. Dr. Saime SAYIN, die mir bei der statistischen Auswertung der Daten behilflich war.

Ein Dank gehört auch an Herrn Siegfried Krause aus Berlin, der bereit war meine Arbeit durchzulesen.

Meinen Eltern und Geschwistern, die mich moralisch und finanziell unterstützten und zur Quellenbeschaffung bereit waren, bin ich ebenfalls dankbar.

Mein besonderer Dank gilt meiner Frau, Hatice BİLGEN, die mir Tag und Nacht mit jeder Art von Hilfe beistand und mir viel Verständnis entgegenbrachte.

Eskişehir, den 20.06.2004 Mustafa BİLGEN

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa BİLGEN

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Y. Ls. 1997 Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ls. 1993 Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Lise 1986 Ünye Lisesi, Matematik Bölümü

İş

2002 Araştırma Görevlisi, 35. Madde gereği Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

1994 Araştırma Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi

1993 Meditour Kemer Bölgesi Otelleri Rehberi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı	: Çaykara/TRABZON 20.09.1968
Cinsiyet	: Erkek
Yabancı Dil	: Almanca

INHALTSVERZEICHNIS

DOKTORA TEZ ÖZÜ ii
ABSTRACT ... iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ... iv
VORWORT ... v
ÖZGEÇMİŞ ... vii
TABELLENVERZEICHNIS ... x
1. EINLEITUNG ... 1
1. 1. Ziel der Arbeit ... 4
1. 2. Notwendigkeit der Arbeit ... 5
1. 3. Erwartungen und Bedingungen ... 6
1. 4. Grenzen ... 6
2. FORSCHUNGSSTAND UND METHODEN ... 7
2. 1. Forschungsstand ... 7
2. 2. Methoden ... 19
2. 2. 1. Methoden der Arbeit ... 19
2. 2. 2. Festlegung der Grundgesamtheit und Stichproben ... 23
2. 2. 3. Gestaltung des Untersuchungsdesigns ... 25
2. 2. 4. Anwendung des Tests ... 28
2. 2. 5. Auswahl geeigneter Auswertungsmethoden ... 29
3. KLEINFORM ‚FABEL' ... 31
3. 1. Definitionen, geschichtliche Entwicklung und Theorien der Fabel ... 38
3. 1. 1. Definitionen der Fabel ... 38
3. 1. 2. Geschichtliche Entwicklung der Fabel ... 42
3. 1. 3. Theorien der Fabel ... 61
3. 2. Aspekte der Fabel ... 66
3. 2. 1. Formen der Fabel ... 66
3. 2. 2. Stilarten der Fabel ... 70
3. 2. 3. Aufbau der Fabel ... 75
3. 2. 4. Motive der Fabel ... 79
3. 2. 5. Figuren der Fabel ... 81
4. AUFKLÄRUNG UND FABELN VON GOTTHOLD EPHRAIM LESSING ... 83
4. 1. Aufklärung ... 83
4. 3. Fabeltheorie von Gotthold Ephraim Lessing ... 105
4. 4. Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing ... 106

5. FABEL UND DIDAKTIK 119

5. 1. DIDAKTISCHE ASPEKTE 120
5. 1. 1. Adressaten und Altersfrage 120
5. 1. 2. Bedeutung der Fabel im geschichtlichen Ablauf des Schulwesens 123
5. 2. BILDUNGSERWARTUNGEN AN DER FABEL IM UNTERRICHT 128
5. 3. ZUR BEHANDLUNG DER FABEL IM DEUTSCHUNTERRICHT 129

6. FALLSTUDIE 133

6. 1. BESCHREIBUNG DER ANWENDUNGSGRUPPE 133
6. 1. 1. Fragebogen I und die Antworten der Anwendergruppe 134
6. 2. FACH- UND THEMENSPEZIFISCHE LERNAUSGANGSLAGE 139
6. 2. 1. Fragebogen II und die Antworten der Anwendergruppe 140
6. 3. ENTWICKLUNG UND ANWENDUNG DES TESTS 154
6. 4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE 155
6. 5. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE 189
6. 5. 1. Ergebnisse zur Fallstudie 192
6. 6. EMPFEHLUNGEN 194

7. SCHLUSSFOLGERUNG 201

8. ANHÄNGE 205

8. 1. FRAGEBOGEN I 205
8. 2. FRAGEBOGEN II 207
8. 3. TEST 210
8. 4. FABELN VON GOTTHOLD EPHRAIM LESSING 220

9. QUELLENVERZEICHNIS 224

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: Die Aufteilung der StudentInnen nach ihren Geburtsländern und Geschlechtern 134
TABELLE 2: Die Aufteilung der StudentInnen nach ihrem Besuchsland der Grundschule 136
TABELLE 3: Die Ergebnisse zum Reliabilitäts-Koeffizienten der Übertragung der Antworten auf das Computerbewertungs-Programm, Reliabilitäts-Koeffizient der Fragen und Antwortfrequenzen..... 158
TABELLE 4: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Themas von Fabeln..... 162
TABELLE 5: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Erkennung des Problems von Fabeln..... 163
TABELLE 6: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Erkennung des Realitätsbezugs der Handlung von Fabeln..... 165
TABELLE 7: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Erzählsituationen in den Fabeln..... 166
TABELLE 8: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Darbietungsformen in den Fabeln..... 167
TABELLE 9: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Haupt- und Nebenfiguren in den Fabeln..... 169
TABELLE 10: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Charaktereigenschaften der Figuren in den Fabeln..... 170
TABELLE 11: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Beziehung zwischen der Charakteren in den Fabeln..... 172
TABELLE 12: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Handlungsorts in den Fabeln..... 174
TABELLE 13: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Handlungsaufbaus in den Fabeln..... 176
TABELLE 14: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Haupt- und Nebenhandlungen in den Fabeln..... 177
TABELLE 15: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Motive in den Fabeln..... 179
TABELLE 16: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Satzaufbaus in den Fabeln..... 180
TABELLE 17: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Identifizierung der Hauptcharaktere in den Fabeln..... 181

TABELLE 18: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der synonymen/antonymen Wörter in den Fabeln..... 183
TABELLE 19: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Fabelinhalts..... 184
TABELLE 20: Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen im Bereich der Kenntnisse über Fabeln..... 186
TABELLE 21: Die Aufteilung der Ergebnisse nach dem Geschlecht der StudentInnen..... 187

TABELLE 22: Die Aufteilung der Ergebnisse nach dem Sprachraum des ersten Sprachkontakts der StudentInnen..... 187
TABELLE 23: Die Aufteilung der Ergebnisse zu der Frage: Wo haben sie den Kindergarten besucht?..... 188
TABELLE 24: Die Aufteilung der Ergebnisse zu der Frage: Wo haben sie die Grundschule besucht?..... 188
TABELLE 25: Die Aufteilung der Ergebnisse zu der Frage: Wo haben sie die Sekundarstufe I, II absolviert?..... 189

1. EINLEITUNG

Die Jugend mit den modernsten Instrumenten auszustatten, ist unter anderem ein Ziel der Bildungspolitik der Nationen. Daher sehen auch die Regierungen zeitweise Veränderungen in ihrer Bildungspolitik ein. Am Ende der letzten zehn Jahre des 20. Jahrhunderts ist wiederum von einem Bildungsproblem in der Türkei und in Deutschland die Rede. Das Bildungsproblem in Deutschland rückte erst in den Vordergrund der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit, als die Ergebnisse der TIMSS- und PISA-Studien veröffentlicht und diese von den Wissenschaftlern wahrgenommen wurden[1]. In der Türkei bezieht sich die Unzufriedenheit der Gesellschaft auf die Qualität der Bildung in den Schulen. Die Beschwerden in der Türkei sind viel mehr an das Lehr- und Lernsystem geknüpft. Mit einem neuen Schulpflichtgesetz (4306§)[2] versuchte die türkische Regierung dieses Bildungsproblem zu lösen. Parallel zu diesen Arbeiten hielt der Hochschulrat es für nötig, die Curricula der Pädagogischen Fakultäten in der Türkei zu standardisieren. Der Hochschulrat ließ 1997 das neue Curriculum in den Pädagogischen Fakultäten durchführen.

In den neuen Studienplänen der Pädagogischen Fakultäten strebt man eine standardisierte und einheitliche Lehrerausbildung in der Türkei an[3]. In diesem Zusammenhang wurde auch der Studienplan der Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei erneuert[4]. All diese Veränderungen im Bildungswesen zielen auf die Erhöhung der pädagogischen Qualität.

---

[1] Näheres dazu Hans-Werner Fuchs, *„Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule"*, in: **Zeitschrift für Pädagogik**, Jahrgang 49, Heft 2, März/April 2003, s. 162. ; Rudolf Messner, *„PISA und Allgemeinbildung"*, in: **Zeitschrift für Pädagogik**, Jahrgang 48, Heft 3, Mai/Juni 2003, s. 401.

[2] Vgl. Das neue Schulgesetz (4306§) wurde am 16.08.1997 verabschiedet und im Amtsblatt vom 18.08.1997, Nummer 23084 veröffentlicht.

[3] Vgl. http://www.yok.gov.tr/egfak/.... 10.07.2002, s. 14.

[4] Näheres über die angebotenen Fächer im neuen Studiumplan für die Deutschlehrerausbildung: Cemal Yıldız, *„Neue Entwicklungen im türkischen Schulwesen: Neuregelung der Curricula zur Deutschlehrerausbildung: Ziele-Inhalte-Perspektiven"* in: **mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch**, Hrsg. von Mustafa Çakır, Shaker Verlag, Aachen 2002, s. 1-14. ; Feruzan Akdoğan, *„Deutsch als Fremdsprache in der Türkei"* in: **Info DaF**, Hrsg. vom DAAD, Nr.1, 30. Jahrgang, Februar 2003, s. 48.

In jeder Phase der Fremdsprachenlehre werden Texte als Lehrmaterial benutzt[5]. In den neuen Curricula der Pädagogischen Fakultäten in der Türkei sind wieder Texte als Arbeitsmaterial vorgesehen. Auch in der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung werden Texte mehrfach als Lehrmaterial verwendet. Das Verstehen dieser Texte erfordert eine gründliche Arbeit über die Fremdsprachlichkeit des Textes. Mit den Texten meint man hier die literarischen Texte. Das Verstehen von fiktionalen Texten hängt vom Leser und vom Text selbst ab. Auch, das Verstehen eines Textes ist von der Verständnisleistung des Lesers abhängig.

Im Bereich der Verständnisleistung erklärt Hans Georg Coenen die Beziehung zwischen Reiz und Reaktion folgendermaßen:

> *„ ..., dass ein erklärbarer Zusammenhang zwischen Reiz und Reaktion nicht nur besteht, wenn der Adressat eine Äußerung dank derselben grammatischen Kompetenz entschlüsselt, sondern auch, wenn außer grammatischen Regeln rhetorische und poetische Strategien ins Spiel kommen, die ebenfalls Verständnisleistungen provozieren."*[6]

Dieses Zitat von Coenen zeigt wiederum wie wichtig rhetorische und poetische Strategien, neben der gleichen grammatischen Kompetenz, beim Verstehen eines Textes sind. Eben um diese rhetorischen und poetischen Strategien zu lehren, sind in den neuen Curricula der Lehrerausbildung in der Türkei sämtliche Fächer eingesetzt worden[7]. Untersucht man das neue Curriculum der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung, so stellt man fest, dass in den fünften, sechsten, siebten und achten Semestern die Fächer Analyse und Didaktik von Kurzgeschichten, von Romanen, von Dramen und von Gedichten mit drei Wochenstunden je Semester obligatorisch angeboten werden. Außerdem werden den StudentInnen davor in den ersten, zweiten und dritten Semestern, jeweils drei Wochenstunden pro Semester, die Fächer Lesefähigkeit I, II und fortgeschrittene Lesefähigkeiten als obligatorisch angeboten. Diese Fächer dienen zur Verständnisleistung der StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in

---

[5] Vgl. Doğan Günay, **Metin Bilgisi**, Multilingual Yayıncılık, İstanbul 2001, Önsöz.

[6] Hans Georg Coenen, **Die Gattung Fabel**, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2000, s. 7.

[7] Siehe dazu: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans.... 21.01.2004.

den Pädagogischen Fakultäten[8]. Je höher die Verständnisleistung einer Person ist, desto aufgeklärter, informierter und vernünftiger ist diese Person. In der heutigen Gesellschaft müssen die LehrerInnen mit einer guten Bildung ausgestattet sein. Erst dann können sie als aufgeklärter, informierter und vernünftiger LehrerInnen der Gesellschaft rechtskräftig dienen. Die gegenwärtige Gesellschaft steht unter den gegenwärtigen Gefährdungen unterschiedlicher Machtgruppen. Damit die neue Gesellschaft von diesen zeitgenössischen Gefährdungen am wenigsten betroffen wird, muss sie auf der Hut sein. Um sich vor den alltäglichen Gefährdungen schützen zu können, muss die Person die notwendigen Kenntnisse besitzen. Eben diese Kenntnisse kann eine Person nur durch eine gute Bildung erwerben. Daher benötigt man aufgeklärtes, informiertes und vernünftiges Lehrpersonal und das Lehrpersonal muss für diese Bildung unterschiedliche Lehrmaterialien, die zur Aufklärung des Lernenden führen verwenden. Untersucht man die Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing so wird man feststellen, dass überwiegend seine Fabeln zu diesem Zweck geeignet sind.

Diese Arbeit geht von dieser Erwägung aus und versucht Lessings Fabeln aus einer didaktischen Perspektive zu untersuchen. Gemäß den obligatorisch angebotenen Fächern im Curriculum kann man davon ausgehen, dass die didaktische Analyse des literarischen Textes einen gewissen Schwerpunkt in der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung gewonnen hat. Daher ist es notwendig die Verständnisleistung der StudentInnen in der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung mit Hilfe einer Fallstudie darzulegen.

Die bestehende Lage der StudentInnen in der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung wird in der Fallstudie mit einem Leistungstest festgestellt. Es wird gehofft, dass durch die Datenergebnisse dieses Leistungstests die Kleinform ‚Fabel' weiterhin als Lehrmaterial in den Vorlesungen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung bleibt. Es wird auch gehofft, dass die verschiedenen didaktischen Fabelbearbeitungen der didaktischen Fabelforscher in den Fächern, wie Lesefähigkeiten I, II, fortgeschrittene

[8] Siehe dazu: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans_tr.doc.... 21.01.2004, s. 1.

Leserfertigkeiten und Analyse und Didaktik der Gattungen als Vorbild genommen werden.

1. 1. Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist die Gattung ‚Fabel' als ein alternatives literarisches Unterrichtsmaterial in den verschiedenen Vorlesungen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei anzubieten. Besonders auf einen Teil der Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing wird hier abgezielt.

Die Arbeit geht von dieser Erwägung aus und versucht auf die folgenden Fragen eine Antwort zu geben:

1. Können die StudentInnen der Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei sich mit literarischen Texten kritisch auseinandersetzen?

2. Wie erfolgreich sind die StudentInnen bei der Anwendung ihrer Verständnisleistung auf die Gattung ‚Fabel'?

3. Gibt es einen bemerkenswerten Erfolgsunterschied zwischen den Studentinnen und den Studenten? Gibt es einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Erfolgen der StudentInnen, die in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei geboren sind und die bis zum Kindergartenalter im jeweiligen Land aufgewachsenen sind? Gibt es einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Erfolgen der StudentInnen, die einen Kindergarten in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei besuchten? Gibt es einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Erfolgen der StudentInnen, die eine Grundschule in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei besuchten? Gibt es einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Erfolgen der StudentInnen, die eine Sekundarstufe I, II in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei besuchten?

4. Können die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei das Thema, das Problem der Fabeln erkennen und Realitätsbezüge aus den Fabeln ziehen, bzw. können diese StudentInnen die in der Aufklärungszeit thematisierten Probleme in den Fabeln erkennen?

1. 2. Notwendigkeit der Arbeit

Wie auch Manfred Hahn in seinem Vorwort berichtet, ist das Lesen eine der wichtigsten Kulturtechniken[9]. Das gegenwärtige Jahrhundert, 21. Jahrhundert, wird als Informationsjahrhundert genannt. Wo die Menschheit unter der Flut der Information steht, und wo auch das Erfassen dieser Informationen das Lesen erfordert. Das Lesen öffnet viele verschlossene Türen zur Welt. Die Darbietungsformen der Texte werden nach Beobachtungen von Hahn immer schwerer durchschaubar[10]. Eben die Lehren in den Fabeln sind verkleidet, versteckt, d. h., dass die Darbietungsformen in den vielen Fabeln schwer durchschaubar sind. Daher gewinnt auch die Verständnisleistung der LeserInnen immer einen neuen Stellenwert. In fiktionalen und nichtfiktionalen Texten sind die Botschaften komplexer, feiner und spritziger aufgebaut, so dass gut ausgestattete LeserInnen vonnöten sind[11]. Die Pädagogischen Fakultäten gehören zu den Institutionen, wo den StudentInnen die Verständnisleistung auch beigebracht wird. Wie auch schon vorher erwähnt wurde, sind in den neuen Curricula der Pädagogischen Fakultäten in der Türkei Fächer wie Lesefähigkeiten I, II, fortgeschrittene Lesefähigkeiten, Analyse und Didaktik von Gattungen als obligatorisch den StudentInnen angeboten worden. Diese Fächer sollen zur Entwicklung der Verständnisleistung der StudentInnen dienen.

---

[9] Vgl. Manfred Hahn, **Leseerziehung in der Hauptschule**, Schneider Verlag, Hohengehren 1999, s. 1.

[10] Vgl. ebd.

[11] Vgl. ebd.

Es ist auch wichtig möglichst über reiche Materialien in diesen Fächern zu verfügen. Diese Arbeit sieht es daher als wichtig an, dass die Gattung ‚Fabel' zur Entwicklung der Verständnisleitung der StudentInnen als Untersuchungsmaterial bearbeitet wird.

1. 3. Erwartungen und Bedingungen

Die Annahmen dieser Arbeit sind:

1. Die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultäten in der Türkei sind aufgrund ihrer Ausbildungen in den obligatorisch angebotenen Fächern, wie den Lesefähigkeiten, sowie Analyse und Didaktik unterschiedlicher Gattungen dazu fähig, die Gattung Fabel zu erkennen bzw. sich mit den Lehren in Fabeln kritisch auseinanderzusetzen.
2. Die für den Leistungstest ausgewählten Fabeln wurden von der Sprache her, vom Niveau, vom Inhalt, der literarischen und sprachlichen Form, von der Interpretation, der Kultur und von der Aufmerksamkeit her allgemein für die Probanden durch Gutachter als geeignet bezeichnet.
3. Die 6 Fabelinhalte im Leistungstest wurden durch die Gutachter zum Verständnis der Aufklärung als geeignet empfunden.
4. Die Probanden besuchten das gleiche Semester der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät.
5. Sie haben Kenntnisse über die Fabel und das Analyseverfahren.

1. 4. Grenzen

1. Die Arbeit ist auf die Stichprobanden der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung des 8. Semesters, des Jahrgangs 2002-2003, an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität beschränkt.
2. Die Fragen zum Interpretieren von Fabeln des Leistungstests in dieser Arbeit sind durch das Analyseverfahren von Bernd Matzkowski eingegrenzt.
3. Das Interpretieren von Fabeln im Leistungstest ist auf die 6 ausgewählten Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing begrenzt.

2. FORSCHUNGSSTAND UND METHODEN

2. 1. Forschungsstand

In diesem Teil wird im Rahmen der Fabelbearbeitungen besonders die deutsche Sekundärliteratur, die das Thema ‚Fabel' als Untersuchungsgegenstand behandelt, systematisch durchsucht.

Ein Überblick zur Geschichte der Fabelforschung bis in die Mitte der 60er Jahre des vorherigen Jahrhunderts wurde in der Dissertation von Waltraud Briegel-Florig gegeben. Die im Jahre 1965 in Freiburg veröffentlichte Arbeit umschreibt die historischen Richtungen der Fabelforschung. Waltraud Briegel-Florig skizziert in ihrer Dissertation drei Richtungen.

Die erste Richtung fängt nach der Zeit Karl des Großen an und endet mit Beginn des 19. Jahrhunderts[12]. Sie dauert also rund tausend Jahre. Briegel-Florig charakterisiert die Fabelforschungen dieser Zeit folgendermaßen:

> *„Den überzeitlichen Idealtypus der Fabel ... durch Definitionen einzukreisen, waren die Theoretiker sehr bemüht; es geschah mit Hilfe der Abgrenzung gegen andere, ähnliche Gebilde, wie Parabel, Allegorie, Gleichnis, Beispiel, die ebenfalls genau definiert wurden."* [13]

Briegel-Florig bringt hier zum Ausdruck, dass sich die Fabelforschung dieser Richtung mit der Definition des Begriffs ‚Fabel' beschäftigte. Sie fügt noch hinzu, dass in den Arbeiten der Fabelforscher und Poeten dieser Zeit, keine Gedanken zu finden waren, die eine mögliche Entwicklung und Umwandlung der Fabel zu verwirklichen versuchten[14]. Die zweite Richtung umkreist die Zeit zwischen 1834 und 1934, also eine Zeitspanne

---

[12] Vgl. Waltraud Briegel-Florig, **Geschichte der Fabelforschung in Deutschland**, Dissertation, Freiburg 1965, s. 289.

[13] Ebd., s. 107.

[14] Vgl. ebd.

von hundert Jahren. Die Gedanken von Jakob Grimm sind maßgebend für diese Richtung. Briegel-Florig beschreibt die Gedanken von Jakob Grimm wie folgt:

> *„Die eigentlich äsopische Fabel denkt sich Grimm folgendermaßen entstanden: ein Stück der im Volk stets weitergegebenen Tiersage wurde ab und zu als Gegenstück bei wirklichen Vorfällen erzählt, damit eine Nutzanwendung, also keine sittliche Lehre, daraus gezogen werden könne. Diese Anwendung in bestimmten Situationen blieb jedoch zufällig, und erst nach dem Mittelalter hörte die echt epische Tierdichtung infolge des schädlichen Einflusses der griechisch-römischen Lehrfabel auf, nach deren Beispiel jetzt notwendigerweise jeder Tiererzählung eine 'Moral' folgen musste. Bei dieser Entartung zur Lehrhaftigkeit ging der Fabel ... das naive Element ... überhaupt die ursprüngliche Kraft und Fülle der Poesie ... verloren"*[15].

Aus diesem Zitat von Briegel-Florig ist zu entnehmen, dass Jakob Grimm die Fabel mit der Tiererzählung gleichsetzt.

Eine parallele Feststellung über die Gedanken von Jakob Grimm machte der Wissenschaftler Reinhard Dithmar. Er meinte, dass mit den Gedanken von Jakob Grimm auch die Arbeiten über die Hypothesen und Beweisführungen nach Herkunft und Entwicklung der Fabelform begannen. Nach ihm nahmen auch viele Forscher in dieser Phase an, dass die Fabel eine Auflösungsform der Tiersage ist[16].

Weiterhin lassen sich zu diesem Zeitpunkt zwei Forschungslinien feststellen. Eine Richtung versucht eine Antwort auf die Frage, wie erwähnt, nach der Entstehung der Fabel innerhalb der Tierdichtung zu geben und die andere forscht nach dem Ursprungsland bzw. nach dem Kulturraum der Fabel. Wie auch im Abschnitt der geschichtlichen Entwicklung der Fabel dieser Arbeit berichtet wird, ging der Streit über das Ursprungsland unter den Forschern in ihren Schriften weiter. Mit diesem Überblick wurden die zwei Forschungsrichtungen von Briegel-Florig zusammengefasst.

---

[15] Ebd., s. 142.

[16] Vgl. Reinhard Dithmar, **Fabeln, Parabeln und Gleichnisse**, Uni-Taschenbücher Verlag, Schöningh 1995, s. 31.

Die dritte und letzte Richtung fängt in einer Zeit an, wo die Menschheit den zweiten Weltkrieg erlebte. Die Studien der letzten Richtung entstanden erst in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts. Den Anfang dieser Richtung setzt Briegel-Florig mit den Aufsätzen von Sternberger und Spoerri an[17]. In diesen Aufsätzen griff man erneut nach der Wirkfunktion der Fabel auf. Nach Briegel-Florig versuchten Sternberger und Spoerri die Wirkfunktion der Fabel anders als bisher zu deuten. Diese neuen Fabelforschungen von Sternberger und Spoerri näherten sich der ersten Richtung und entfernten sich von der zweiten. In diesem Prozess habe sich die Fabel auch von der Tiersage befreit. Die Anerkennung der Fabel als didaktische Dichtung habe auch zugleich den Streit um den dichterischen Rang beendet[18]. Briegel-Florig unterscheidet in den modernen Fabelforschungen zwischen der moralistischen und der soziologischen Funktion der Fabelbearbeitungen. Mit der moralistischen Funktion meint Briegel-Florig die Lebens- und Seinsweisen der Menschen in ihrer reinen Tatsächlichkeit[19]. Diese Bemerkung machte sie, um den Unterschied zwischen der moralischen Funktion der ersten und dritten Richtung darzulegen. In der ersten Richtung verstand man unter der moralistischen Funktion viel mehr die geistige, jenseitige Einsicht.

Die Arbeit von Briegel-Florig stellt die Fabelforschungen der deutschen Fabelgeschichte von den Anfängen bis zum Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts dar. Eine didaktische Perspektive legte sie nicht ein, aber sie versuchte in ihrer Arbeit die Fabelforschungen einzuordnen, was ihr auch im allgemeinen Sinne gelungen ist.

Bei der Einteilung der modernen Fabelforschung von Briegel-Florig erhebt sich ein Einspruch von Ruth Koch. Ruth Koch findet die Aufgliederung der modernen Forschungsarbeiten von Briegel-Florig, die die dritte Richtung in zwei Gruppen

---

[17] Nach Briegel-Florigs Überlieferung veröffentlichte Dolf Sternberger im Jahre 1941 einen Artikel in der Frankfurter Allgemeine Zeitung mit dem Titel ‚Figuren der Fabel. 1942 erschien in Zürich ein Aufsatz von Theophil Spoerri mit dem Titel ‚Der Aufstand der Fabel' in der Zeitschrift Trivium. Vgl. dazu ebd., s. 239. ; Ruth Koch, **Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik**, Beltz Verlag, Weinheim 1973, s. 20. ; Erwin Leibfried, **Fabel**, Band 3, hrsg. von Hans Gerd Rötzer, C. C. Buchners Verlag, Bamberg 1984, a. a. O., s. 29.

[18] Vgl. Waltraud Briegel-Florig, a. a. O., s. 252. ; Siehe auch dazu Erwin Leibfried, **Fabel**, Bamberg 1984, a. a. O., s. 29.

[19] Vgl. ebd., s. 256-258.

einteilte, nicht gerecht und erkennt drei Hauptgruppen in der modernen Fabelforschung. Koch behandelt die einzelnen Studien über die Fabel nicht chronologisch, sondern wählt eine Anordnung nach der Verwandtschaft und dem Umfang des Forschungsfeldes der Studien, in der Fragestellung und in der Methode der einzelnen Wissenschaftler[20]. Die Arbeiten der ersten Gruppe beschreibt Koch folgendermaßen:

> *„Eine erste Gruppe von Arbeiten stellt im Durchschreiten der abendländischen Entwicklungsgeschichte der Fabel oder einzelner ihrer Epochen den Zusammenhang zwischen den sozialen Verhältnissen, der gesellschaftlichen Struktur bestimmter Zeitabschnitte und dem Entstehen von Fabeln bzw. ihrer zeittypischen Ausprägung dar"*[21].

Die zweite Gruppe der Studien dagegen grenzt ihr Untersuchungsfeld mit den Fabeln eines Autors ein. Die dritte Gruppe der Studien versucht die Verknüpfungen zwischen *‚formal-strukturellen Besonderheiten'* der Gesellschaftsstruktur und der Fabel einer Zeit zu erklären[22]. Die Anordnung Kochs unterscheidet sich von Briegel-Florig bei der Behandlung der Studien und beschreibt sie in drei Richtungen.

Ruth Koch untersucht in ihrer Arbeit „Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik" in drei Teilen. Im ersten Teil versucht Koch die möglichen Wirkungsergebnisse der modernen Fabelforschungen auf die Bildung einer didaktischen Theorie über die Rolle der Fabel im Deutschunterricht herauszufinden. Sie kommt zu dem Schluss, dass *„... Kriterien für die Auswahl von Fabeln aus dem traditionellen Fabelschatz für den Unterricht gewonnen werden"*[23] können. Koch bewertet die Bedeutung gegenwärtiger Fabelforschungsergebnisse für eine Theoriebildung der Didaktik der Fabel im Deutschunterricht wie folgt:

---

[20] Vgl. Ruth Koch, a. a. O., s. 21-22.

[21] Ebd., s. 24.

[22] Vgl. ebd., s. 23.

[23] Ebd., s. 59.

> *„Wohl trägt die Fachwissenschaft zur Neuorientierung der Literaturdidaktik in Bezug auf unseren Gegenstand bei; es wurde jedoch deutlich, daß dem Didaktiker ein Problemfeld bleibt, in dem er seine Fragen selbst entwickeln und beantworten muss.*[24]*“*

Dies zeigt an, dass die Fabelforscher neue Dimensionen zur Neuorientierung der Literaturdidaktik hinzufügen, aber die Didaktiker sind die Personen, die diese Neuorientierung von den Fachwissenschaftlern auf ihr Problemfeld einstudieren müssen. Im zweiten Teil versucht Koch, die von der gegenwärtigen Fabelforschung erkannte formimmanente Wirkfunktion auch in der Gegenwart zu zeigen. Ihre Feststellung dazu ist, dass die Wirkfunktion der heutigen Fabel weitgehend mit der historischen übereinstimmt[25]. Im dritten und letzten Teil legt sie die Diskussionen um die Rolle der Fabel als Unterrichtsgegenstand dar. Ihr Ergebnis über die Anwendung der Fabel im Deutschunterricht ist, dass die Analyse von Fabeln einen gewissen Beitrag zur Emanzipierung der Schüler leisten kann[26].

Ruth Koch lag daran die Fabel von der Wirkfunktion her zu untersuchen. Koch interessierte sich viel mehr für die Wirkfunktion der Fabel beim Bearbeiten der Fabel als Unterrichtsmaterialien im Deutschunterricht der deutschen Schulen. Aber auf die Bearbeitungsmöglichkeiten der Fabeln in den Schulen geht sie nicht ein.

Durch Kochs Studie erhält man auch Informationen über die Arbeiten von Karl Meuli. Meuli versuchte in seinen Studien die soziologische Funktion der antiken Fabel darzulegen. Er ging konform mit der Vorstellung über die ältesten überlieferten Fabeln der Antike von Crusius[27]. Auch er bezeichnete die Fabel als eine Waffe gegen den Adel, aber für ihn waren die sozialen Abschrägungen nur ein Anlass Fabeln zu dichten. Meuli strebte mit seiner Studie einerseits die Herkunftssuche der Fabel im Kreis der Grimmschule an, andererseits wollte er der These, dass die Fabel eine Urform

---

[24] Ebd.. s. 61.

[25] Vgl. ebd., s. 132-133.

[26] Vgl. ebd., s. 221.

[27] *Überliefert nach ebd., s. 26.*

menschlicher Geistesbetätigung sei, entgegengekommen und weiter wollte er aufzeigen, dass das Schreiben von Fabeln eine hohe Kultur erfordert[28]. Nach Koch ist Meuli die einzige Person, die innere der modernen Fabelforschung unter der ‚soziologischen Funktion' der Fabel folgendes versteht. Man kann die Fabel in solchen Zuständen verwenden jemanden zu überreden oder zu überzeugen. Diese Absichtsfunktion sei auch im realen Fall nur mit Hilfe einer soziologischen Zustandsanalyse ans Licht zu bringen[29]. Demnach dienten die Arbeiten von Meuli vielmehr dazu, die Gebundenheit der Fabeln an konkreten Fällen zu beweisen.

Eine andere Ansicht von Meuli, die über die Popularität der Fabel geht, erfährt man durch Klaus Doderer. Karl Meuli behauptet in einem Aufsatz, wie Klaus Doderer es überliefert, dass die Gattung ‚Fabel', in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts, eine aus der Mode gekommene Dichtkunst sei, sie sei sogar aus der Schul- und Kinderstube verschwunden. Doderer lehnt diesen Gedanken ab und zählt die Fabel zu den verbreitetsten Formen der 60er Jahre[30]. Das bestätigt auch Lutz, indem sie auf die Fabelproduktion nach dem II. Weltkrieg hinweist[31]. Wie auch in der Arbeit von Briegel-Florig vermerkt ist, unterscheiden sich diese Fabeln von den herkömmlichen Fabeln der früheren Zeiten. Die Fabelschreiber bringen unter anderen Themen, wie die staatliche Korruption und Machtmissbrauch in Staat und Gesellschaft zum Ausdruck.

Klaus Doderer beschäftigte sich auch mit der Fabel. In seinem Werk „Fabeln" untersuchte er die Fabel in sieben Gliedern. Im ersten Kapitel stellt er, an Hand von Fabeln, unterschiedliche Fabelmodelle dar und versucht einige Fabeln zu interpretieren. In der Fabelinterpretation von Luther deutet er auf das geistige Geschehen hin, das sich hinter dem faktischen Geschehen einer kurzen Dichtung, verstecke. Im zweiten Kapitel legt er die Welt der Fabelfiguren im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen

---

[28] Vgl. ebd.

[29] Vgl. ebd., s. 26-27.

[30] Vgl. Klaus Doderer, **Fabeln**, Atlantis Verlag, Zürich 1970, s. 7.

[31] Vgl. Rosemarie Lutz, **Studienblätter Fabeln**, Klett Verlag, Stuttgart 1986, s. 52.

Konflikten dar[32]. Im nächsten Kapitel schildert er die Hauptrichtungen der Didaktik. Diese sind das didaktische Fundament, Tugend und die Macht, Anpassung und Widerstand und zwischen Predigtmärlein und politischem Lehrstück als Zielpunkte der Wahrheitssuche[33]. Im vierten Abschnitt deutet er auf den Kunstcharakter der Fabel hin. Des Weiteren legt er die Bauelemente und die Verkürzungen der Fabel dar. Doderer vergleicht auch die Fabel mit ihren Nachbargattungen[34]. Er versucht im nächsten Abschnitt die Konsumenten der Fabel in der geschichtlichen Wandlung darzustellen[35]. Im vorletzten Kapitel behandelt er sämtliche Aussagen von der Antike bis zur Gegenwart. Hier werden die Aussagen der Dichter und Denker gegenüber gestellt.[36]. Zuletzt fasst er Informationen über Sammlungen und Autoren zusammen und stellt die Fabelentwicklung chronologisch dar.

Klaus Doderer versuchte in diesen sieben Kapiteln zu zeigen, dass Fabeln nicht nur verständliche Instrumente und kunstvoll strukturierte Gegenstände, sondern auch Lehrstücke von reizendem Charakter sind. Er lehnt auch die Aussage ‚die Fabel sei tot' ab, und deutet auf den umgewandelten Gebrauch der Fabel in der gegenwärtigen Zeit hin.

Maria Eschbach berichtet in ihrer Arbeit „Die Fabel im modernen Deutschunterricht" von den dichterischen Elementen der Fabel. Nach ihr ist die Fabel eine Spätform von verwandten älteren Formen, wie Anekdote, Schwank, Witz und Märchen. Die Fabel unterscheide sich von ihnen durch ihre didaktische Tendenz[37]. Eschbach will in ihrem Werk nachweisen, dass die Fabel trotz ihres lehrhaften Charakters eine Dichtung sei, in der Lehre und Dichtung eine gleichgewichtige Haltung haben[38]. Nach Eschbach ist der

---

[32] Vgl. Klaus Doderer, **Fabeln,** a. a. O., s. 59-60.

[33] Vgl. ebd., s. 145.

[34] Vgl. ebd., s. 185.

[35] Vgl. ebd., s. 187.

[36] Vgl. ebd., s. 221.

[37] Vgl. Maria Eschbach, **Die Fabel im modernen Deutschunterricht**, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1972², s. 9.

[38] Vgl. ebd., s. 10-11.

Deutschlehrer damit beauftragt, die Einsicht zu übermitteln, dass der pädagogische Zweck der Fabel die hauptsächliche Lebenskraft ihrer dichterischen Gestaltung ist[39]. Nach ihr bietet die Fabel ein Grundmuster humanistischer Verhaltensweisen, die immer wieder im alltäglichen Leben als Konflikte des Zusammenlebens der Menschen auftreten[40]. Maria Eschbach bearbeitet in ihrem Werk viel mehr Fabeln aus den früheren Jahrhunderten und übersieht dabei die neuen Fabeln, die in den 60er Jahren geschrieben sind.

Eine andere Untersuchung von Reinhard Dithmar über die Fabel beschränkt sich auf einen historischen und einen systematisch-didaktischen Teil. Mit Hilfe von mündlichen Überlieferungen reicht sein historischer Abschnitt bis ins siebte Jahrhundert zurück[41]. Er stellt in diesem die chronologische Entwicklung der Gattung ‚Fabel' von der Antike bis zur Gegenwart dar. Dithmar gibt in dem systematisch-didaktischen Teil Informationen über den Ursprung, den Begriff, die parabolische Rede, die Strukturmerkmale, die Intention und die Funktion der Fabel. Im Anschluss daran legt er die geschichtliche Entwicklung und den Gebrauch von Fabeln im Unterricht dar. Dithmar versucht auch die Fabel als eine Form parabolischer Rede zu repräsentieren. In seiner Arbeit rückt der Wirkaspekt in den Mittelpunkt, weil er die Fabel als didaktisch fruchtbar ansieht[42]. In seinem später erschienenen Werk sieht Dithmar in den modernen Fabeln satirische und karikaturhafte Züge[43]. Reinhard Dithmar wendet sich mehr auf die didaktische Seite der Fabel. Er versucht auch wie Ruth Koch die Wirkfunktion der Fabel zu untersuchen.

Rudolf Kreis wollte mit seinen Aufsätzen *„Die Fabel – literarischer Aufstand gegen die Paläste"* und *„Fabel und Tiergleichnis"* die Schüler zum Verständnis historisch-

---

[39] Vgl. ebd., s. 41-42.

[40] Vgl. ebd., s. 43.

[41] Vgl. Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1988, s. 11.

[42] Vgl. ebd., s. 235.

[43] Vgl. Reinhard Dithmar, **Fabeln, Parabeln und Gleichnisse**, a. a. O., s. 39.

soziologischer Zusammenschlüsse und zu bewussterem Lesen führen[44]. In seinen Schriften versuchte Kreis in den Literaturunterricht ein Gleichgewicht zwischen ästhetischen und funktionalen Zielsetzungen zu bringen.

Eine Unterrichtseinheit für das 8. Schuljahr zum Thema ‚Fabeln' wurde von Bernd Weil *„aus der Praxis für die Praxis"* geschrieben. Zunächst hat er die aufschlussreiche Lernausgangslage der Lerngruppe und des Faches Deutsch erhoben. Dabei stellte er uns auch umfangreiche Methoden der Soziometrie vor[45]. Bernd Weil schließt eine fachwissenschaftliche Abhandlung über die Entwicklung der Fabel von der Antike bis heute als einen unterrichtspraktischen Teil an. Da in diesem Teil alle notwendigen Materialen enthalten sind, ermöglicht dieser dem Lehrer die Fabel als Unterrichtseinheit im Fach Deutsch der Mittelstufe einzusetzen. Inhaltliche Themen sind die Fabelanalyse, der Fabelvergleich, die Gegenüberstellung von Fabeln und Sprichwörtern, Rollenspiele, die Illustration von Fabeln und zum Schluss die Selbstproduktion von Fabeltexten durch die Schüler[46]. In der Arbeit von Bernd Weil wird versucht die Fabel als ein Unterrichtsmaterial im Fach Deutsch der Mittelschule zu bearbeiten.

Im Folgenden werden auch die didaktischen Ansätze über die Fabel angedeutet. Mit ihren Arbeiten wollen unter anderem Hubert Ivo, Valentin Merkelbach und Hans Thiel zeigen, wie man im Literaturunterricht die Schüler durch Anregung zum Neuschreiben auffordert. Sie geben Beispiele aus der Fabelgeschichte, worin die unterschiedlichen Dichter die alten Fabelmuster durch erforderliche Veränderungen zum Darlegen der gegenwärtigen Probleme benutzten[47].

---

[44] Vgl. Rudolf Kreis, *„Die Fabel – literarischer Aufstand gegen die Paläste"*, in: **Epischen Kleinformen**, Hrsg. von Theodor Pelster, Cornelsen Verlag Düsseldorf 1988, s. 65-67. ; Rudolf Kreis, *„Fabel und Tiergleichnis"*, in: **Projekt Deutschunterricht**, Hrsg. von Heinz Die, J. B. Metzlersche Verlag, Stuttgart 1972, s. 57.

[45] Vgl. Bernd Weil, **Fabeln: Verstehen und Gestalten**, Rita G. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1982, s. 7-11.

[46] Vgl. ebd., s. 39-40.

[47] Vgl. H. Ivo-E. Valentin-H. Thiel, **Umerzählen**, Texte und Materialien zum Literaturunterricht, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main 1982, s. 42-49.

Wilfried Liebchen gibt in seinen Arbeiten „Die Fabel“[48] und „Die Fabel Heute“[49] Beispiele aus der heutigen Zeit. Anschließend berichtet er über die Formprinzipien der Fabel und versucht den strukturellen Aufbau der Fabel darzulegen. Was bei Liebchen auffallend ist, dass er den Begriff ‚rhetorische Fabel' benutzt. Er unterscheidet zwischen der epischen und der rhetorischen Fabel. Nach ihm ist der Bezug der Fabel die Realität und das Argument der Fabel ist die Vernunft. Seiner Ansicht nach wendet die Fabel sich an den Verstand[50]. Durch seine Meinung unterscheidet sich Liebchen von den anderen. Über den Gebrauch von Fabeln im Deutschunterricht führt er keine Gedanken an.

Erwin Leibfried legte in seiner Arbeit, neben Begriffserklärung und Abgrenzung von verwandten Gattungsformen die Aspekte der Fabel dar. Seine Arbeit hat eine formal-historische Richtung, worin er die Fabel zunächst definiert und dann die Methoden gegenüberstellt[51]. Bei Leibfried ist eine detaillierte Einteilung der Aspekte zu finden. Auch er legte keine Gedanken über die Anwendung der Fabel im Deutsch als Fremdsprache dar.

Michael Fries versucht mit einer Praxisarbeit aufzuzeigen, wie die Schüler der 5. Klasse befähigt werden können, Literatur bewusst zu interpretieren. Seine Begründung dafür ist, dass die literarische Erziehung in der Schule das spätere Leserverhalten erheblich bestimmt[52]. Im theoretischen Bereich wirft er einen kurzen Blick auf Begriff, Geschichte und Wesenszüge der Fabel[53]. Er stellt in dieser empirischen Arbeit fest, dass immer nur ein ganz bestimmter Aspekt der vielen Möglichkeiten der Fabelbehandlung

---

[48] Wilfried Liebchen, **Die Fabel**, Liebchen Fabel-Verlag, Kilianshof 1990.

[49] Wilfried Liebchen, **Die Fabel Heute**, Fabel Verlag Gudrun Liebchen, Kilianshof am Bad Neustadt 1992.

[50] Vgl. ebd., s. 7.

[51] Erwin Leibfried, **Fabel**, Metzler Verlag, Stuttgart 1982[4].

[52] Vgl. Michael Fries, **Möglichkeiten und Grenzen der Fabelbehandlung im 5. Schuljahr**, Theorie und Forschung, Unterrichtswissenschaften, Roderer 1987, s. 1.

[53] Vgl. ebd., s. 3-5.

im Deutschunterricht dieses Alters dargestellt werden kann[54]. Er kam zu dem Schluss, dass jede Art der Didaktisierung immer nur einen bestimmten Aspekt der zahlreichen Möglichkeiten der Fabelbehandlung darstellt[55]. Fries ist es mit seiner Arbeit gelungen das Verständnis der Schüler für die Fabel zu vertiefen. Diese Vertiefungsversuche tragen dazu bei, dass die Schüler ihre Lesekompetenzen erweitern.

Rosemarie Lutz stellt Unterrichtsmodelle für verschiedene Altersgruppen dar[56]. Lutz will mit diesen Modellen die unterschiedlichen Leserrollen sichtbar machen. Sie teilt die Unterrichtseinheiten, die sie vorgeschlagen hat, in zwei Programme auf. Das erste Programm, das sie Grundprogramm I/II nennt, ist für die Klassenstufen 5/6 bestimmt. Das zweite Programm heißt Aufbauprogramm I/II/III/IV und ist für die Klassenstufen 6-10 bestimmt. D. h. für jede Klasse ist prinzipiell ein Programm vorgesehen. In dem ersten Grundprogramm I/II beginnt die Unterrichtsarbeit an einer epischen Fabel. Den Schülern werden erste auffällige Erkennungszeichen der Fabel spielerisch beigebracht[57]. Im nächsten Schritt werden im engeren Sinn die Darstellungstechniken an einer Fabel systematisch bearbeitet und bei der Umgestaltung von Alltagsgeschichten angewandt. Im Aufbauprogramm I lernen die Schüler der 7. Klasse an zwei Beispielen die Vertonung. Sie lernen zugleich eine historische Deutung der Verschiedenheit der Lebewesen kennen[58]. Im Aufbauprogramm II werden die Versinnlichung und Vermenschlichung der Tiere in Verbindung gebracht. In den Bearbeitungen im Aufbauprogramm III werden die verschiedenen Leserrollen und die theoretischen Äußerungen von Fabelautoren bei den Interpretationen mit einbezogen[59]. Die Fabel als Mittel zum Kampf gegen die Machthaber wird im letzten Aufbauprogramm sichtbar gemacht.

---

[54] Vgl. ebd., s. 61.

[55] Vgl. ebd., s. 62.

[56] Vgl. Rosemarie Lutz, a. a. O., Einleitung.

[57] Vgl. ebd., s. 61.

[58] Vgl. ebd., s. 112.

[59] Vgl. ebd., s. 139.

Franz Josef Payrhuber und seine Arbeitsgruppe geben Beispiele für die Bearbeitung der Fabel im Deutschunterricht der Klassen in den Hauptschulen. Im ersten Schritt verlangen sie von den Schülern, dass sie eine Fabel erzählen und dann dazu Illustrationen malen[60]. Im zweiten Schritt wird von den Schülern verlangt, dass sie eine Versfabel in Prosa umformen[61]. Danach sollen die Schüler die Fabel mit Hilfe einer passenden Geschichte aus dem täglichen Leben in eine aktualisierte Bildergeschichte verwandeln. Als nächstes Mittel sollen die Schüler die gelesene Fabel szenisch darstellen[62]. Die Fabeln, die hier verwendet werden, entsprechen dem Verständnishorizont der Schüler. Daraus kann man die Lehre ziehen, dass die Fabel auch im Malunterricht verwendet werden kann.

Hayri Şenol versucht im Rahmen der Aufklärung Lessings Fabeln zu untersuchen. Wie die vielen Arbeiten zeigen, berichtet er von der Geschichte und vom Aufbau der Fabel[63]. Im weiteren Verlauf legt er die Philosophie der Aufklärung dar, gibt Informationen über die Fabel aus der Aufklärungszeit und untersucht die Fabel von Lessing auf der persönlichen und sozialen Ebene[64]. Im letzten Teil seiner Arbeit versucht er auf einige aufklärerische Wesenszüge der Fabeln von Lessing einzugehen. Er zeichnet die Fabelakteure von Lessing überwiegend pessimistisch und begründet dies als Ergebnis der erlebten Handlungen in der Lessingzeit[65]. Şenol versuchte die Fabeln von Lessing unter persönlichen und sozialen Ebenen einzuordnen.

Im Jahre 2000 versucht Hans Georg Coenen die Infrastrukturen der Fabeln im Rahmen einer Kommunikationsform zu untersuchen[66]. Er versucht hauptsächlich die Leistung

---

[60] Vgl. Franz Josef Payrhuber, **Fabeln: Lesen-Schreiben-Spielen**, Emil Sommer Verlag für das Schulwesen, Grünstadt September 1984, s. 19-21.

[61] Vgl. ebd., s. 24-26.

[62] Vgl. ebd., s. 32, 36.

[63] Vgl. Hayri Şenol, **Lessings Fabeln im Lichte der Aufklärung,** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 1990), s. 2-19.

[64] Vgl. ebd., s. 20-58.

[65] Vgl. ebd., s. 68.

[66] Vgl. Hans Georg Coenen, a. a. O., Einleitung.

der Adressaten festzustellen, die auf der Funktionserfüllung der Fabel beruht. Zugleich versucht er auch festzustellen, wie der Fabeltext die notwendigen Leistungen, die zu einer gelungenen Kommunikation führen, auslöst.

Munise Aksöz Yıldırım bearbeitet in einem Symposium die Stilarten der Fabel in ihrem Vortrag 'Fablarda Biçim ve Biçem'[67]. Sie beschreibt die einzelnen Stilarten, gibt für jede Stilart ein Beispiel und versucht damit die Unterschiede zwischen diesen Stilarten darzulegen[68].

In allen Arbeiten werden die Fabeln entweder im Bereich ihrer Aspekte oder über die Anwendungsmöglichkeiten an deutschen Primar-, Sekundarstufen I und Sekundarstufe II im Deutschunterricht in Deutschland an Hand von Beispielen gezeigt. Keine dieser Arbeiten bezieht sich auf Deutsch als Fremdsprache oder auf die Anwendungsmöglichkeiten an der Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultäten in der Türkei.

2. 2. Methoden

In diesem Teil werden die Methoden, die bei der Bearbeitung der Studie „Lessings Fabeln aus didaktischer Perspektive. - Eine Fallstudie" expliziert.

2. 2. 1. Methoden der Arbeit

Die Arbeit orientierte sich methodisch an den Prinzipien der pluralistischen und empirischen Methode. Bei der Begriffsbestimmung, der geschichtlichen Entwicklung, der Zusammenfassung der Theorien und bei der Darlegung der Aspekte der Fabel wurden aus den Lexika, Sachbüchern, wissenschaftlichen Erscheinungen und nicht veröffentlichten Arbeiten Kenntnisse entnommen. Beim Interpretationsverfahren der Fabeln von Lessing wurden neben der geistesgeschichtlichen Methode und der soziologischen Methode, werkimmanente und strukturalistische Methoden angewandt.

---

[67] Munise Aksöz Yıldırım, *„Fablarda Biçim ve Biçem"*, in: **II. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu**, 9-10 Mayıs 2002, Hrsg. von Doç. Dr. Nazire Akbulut und Dr. Ali Sami Aksöz, Çukurova Üniversitesi Yayınevi, Adana 2003, s. 44-56.

[68] Vgl. ebd.

Bei der Praxisarbeit wurde die qualitative Forschungsmethode des Survey-Modells angewendet.

Das Survey-Modell ist ein pädagogisches Forschungsmodell, das bei der Fallstudie dieser Arbeit als Forschungsmodell benutzt wurde, und zielt auf die Feststellung einer Situation in der Vergangenheit oder in der Gegenwart ab. In diesem Modell wird das Thema der Forschung, sei es eine Person oder ein Gegenstand, nur in ihrer Beschaffenheit definiert[69].

Warum in dieser Arbeit die qualitative Forschungsmethode ausgewählt wurde, erklärt sich auch durch die Meinungen einiger Wissenschaftler. In diesem Zusammenhang wird in dieser Arbeit die Analysefähigkeit einer bestimmten Gruppe von StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei, in ihrer Gesamtheit dargestellt.

Nach Yıldırım und Şimşek kann man keine Definition der qualitativen Forschungsmethode bringen, die von der Allgemeinheit akzeptiert werden kann. Dies liege daran, dass dieser Begriff ‚qualitative Forschungsmethode' als Schutz, als Deckung gegen die Kritiken benutzt wird[70]. Im Artikel von Terhart ist jedoch darüber keine Aussage zu finden. Im Gegenteil, er kennzeichnet die qualitative Forschungsmethode folgendermaßen:

> „Als „qualitativ-empirisch" werden (...) solche Forschungsprojekte gekennzeichnet, die zwar auch von Fragestellungen ausgehen, jedoch darauf ausgerichtet sind, durch einen möglichst (!) unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld und unter Berücksichtigung der Weltsicht der dort Handelnden ausgehend von diesen

[69] Vgl. dazu Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, Ankara 1994[5], s. 77. ; Hüseyin Bal, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri**, Süleyman Demirel Üniversitesi Yayın No: 20, Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi, Isparta 2001, s. 70-71.

[70] Vgl. Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara 2000[2], s. 9.

> unmittelbaren Erfahrungen, Beschreibungen, Rekonstruktionen, Strukturgeneralisierungen vorzunehmen[71]."

Diese Arbeit sieht vor, ein ganzheitliches Bild einer bestimmten Gruppe darzustellen. Bei einer qualitativen Methode ist das Verhältnis von Realität und Begriffsbildung, von Erlebnis und Theorie, die für jeden Erkenntnisakt bestimmend ist, wichtig. In qualitativ-empirischer Arbeit wird versucht, Begriffsbildung aus den Erlebnissen zu bilden[72]. Auch in der qualitativer Methode geht es um empirische Forschungsmethoden.

In der qualitativen Forschungsmethode gibt es drei oft verwendete Formen der Datenerhebung. Diese sind die Dokumentenanalyse, die Beobachtung und das Interview[73]. Bei der Datenerhebungsform ‚Interview' ist der Forscher auf die intensive Kooperation einer oder mehrerer erforschter Persönlichkeiten angewiesen. Diese methodische Form ist eine der erfolgreichsten Techniken, die die Perspektive, die Erkenntnisse, die Emotionen und die Empfindungen einer Person darstellt[74]. Die Datenerhebungsform Interview ist der kürzeste Weg, um die Ideen, die Handlungen, die Kenntnisse in unterschiedlichen Themen und deren Anlässe heraus zu finden[75].

Es gibt drei Arten von Zugangsformen des Interviews. Diese heißen nichtstandardisierter, teilstandardisierter und standardisierte Interviewformen[76].

---

[71] Ewald Terhart, *„Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft"*, in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**, Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, s. 28.

[72] Vgl. ebd., s. 28.

[73] Vgl. dazu ebd., s. 34. ; Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, a. a. O., s. 9-10.

[74] Vgl. Ewald Terhart, a. a. O., s. 35. ; Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, a. a. O., s. 10.

[75] Vgl. Niyazi Karasar, a. a. O., s. 166.

[76] Vgl. Heino Reimers - Waldemar Pallasch, *„Entwurf eines Designs für die begleitende Forschung in der Supervisionsausbildung"*, in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**, Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, s. 820.

Bei dieser Studie wird die standardisierte Interviewform angewendet, weil man möglichen Verbalisierungsschwierigkeiten der StudentInnen entgegenwirken will. Bei diesem standardisierten Interview geht es um eine Leistungsmessung der StudentInnen.

Die Leistungsmessung als ein Teil der pädagogischen Diagnostik richtet sich in ihren methodischen Gütekriterien an die fortgeschrittene Psychodiagnostik. Sie benutzt überwiegend die Testmethode der Psychodiagnostik[77]. In diesem Punkt muss der Begriff ‚Test' erklärt werden. Hans Messelken bringt zu diesem Begriff folgendes auf: *„Tests sind diagnostische Instrumente zum objektivierten Vergleich individualisierbarer Leistungsmessungen in Bezug auf ein fachinternes Lernzielsystem (Taxomonie)*[78]. Auch in dieser Untersuchung wird das Modell Endtest auf eine Gruppe angewendet[79].

Es gibt drei Kriterien, die bei der Erstellung dieser Methode beachtet werden müssen. Diese sind Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit.

Unter dem Begriff Objektivität versteht man, dass die individuellen Differenzen der Personen, die eine Lernzielkontrolle durchführen, auswerten und interpretieren, weitgehend beseitigt werden. Unter Zuverlässigkeit oder Reliabilität der Leistungsmessung versteht man den Grad der Genauigkeit des gemessenen Lernziels. Und letztlich, wenn man wirklich das gemessen hat, was man messen wollte, dann ist von einer Gültigkeit der Leistungsmessung zu reden[80].

Bei den pädagogischen Arbeiten spielen die Objektivität, die Zuverlässigkeit und die Gültigkeit eine große Rolle.

---

[77] Vgl. Karlheinz Ingenkamp, a. a. O., s. 203. ; Siehe dazu auch Jürgen Grzesik, **Planung des Literaturunterrichts**, Aloys Henn Verlag, Saarbrücken 1976, s. 187.

[78] Vgl. Hans Messelken, *„Diagnose"*, in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**. Hrsg. von Karl Stocker, Scriptor Verlag, Kronberg 1976, s. 70.

[79] Vgl. Niyazi Karasar, a. a. O., s. 96.

[80] Vgl. ebd.

In dieser Form von Interview wird zunächst ein Testbogen angefertigt, worin die Fragen und wie sie gestellt werden sollen, schon vorher feststehen. Bei dieser Form sind auch die möglichen Antworten auf die Fragen schon vorher bekannt. Der Forscher stellt die gleichen Fragen auf gleiche Art und mit gleichen Wörtern jeder Person, die an dieser Forschung teilnimmt. Der Teilnehmer muss für jede Frage eine passende Antwort auf dem Testbogen ankreuzen[81].

Nachdem die Forschungsmethode, die bei dieser empirischen Arbeit angewendet wurde, ausführlich erklärt wurde, kommt als nächstes die Festlegung der Grundgesamtheit und der Stichprobe in Frage, die erläutert werden muss.

2. 2. 2. Festlegung der Grundgesamtheit und Stichproben

Hans Oswald Gedanke über die Festlegung der Grundgesamtheit ist folgende Weise zusammenzufassen. Das Ziel der qualitativen Forschung ist wie die quantitative Forschung, Generalisierung aufzubringen. Die Einzelfälle interessieren nur, wenn sie auf etwas Generelleres verweisen oder wenn ihre Interpretationen zu Einsichten führen, die über sie hinausreichen[82]. Oswald gegenüber äußern sich Yıldırım und Şimşek, dass bei einer qualitativen Forschung nicht Generalisierung, sondern ein ganzheitliches Bild aufzubringen als Ziel stehe. Deswegen stehe auch die Wahl der Stichprobe mit dem Forschungsproblem und mit den vorhandenen Quellen des Forschers in enger Beziehung. Bei einer qualitativen Forschung kann auch eine Person eine Stichprobe sein. Außerdem, wie wegen der knappen Forschungsquellen, auch wegen der Eigenschaften der angewandten Datensammlung- und Datenauswertungsmethoden wird eine große Stichprobandenzahl bei einer qualitativen Forschung nicht als realistisch angesehen[83]. Aus diesem Grund wird für diese Studie eine gekennzeichnete Stichprobe der gezielten Stichprobenmethode angewandt.

---

[81] Vgl. dazu Niyazi Karasar, a. a. O., s. 167.

[82] Vgl. Hans Oswald, *„Was heißt qualitative Forschung?"*, in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**, Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, s. 73.

[83] Vgl. Ali Yıldırım– Hasan Şimşek, a. a. O., s. 54-68.

Für diese Fallstudie wurden folgende Kriterien für die Zusammenstellung der Stichproben festgelegt[84]:

1. Die Stichprobanden sollen StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Anadolu sein.

2. Sie sollen im dem gleichen Jahrgang immatrikuliert und im gleichen Semesterjahrgang sein.

3. Sie sollen Kenntnisse über die Gattung ‚Fabel', über die Epoche ‚Aufklärung' und über die Interpretationsmethoden haben.

Diese Untersuchung bezieht sich auf die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Bei dieser Arbeit wurden die StudentInnen des 7.-8. Semesters der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Anadolu im Jahrgang 2002-2003 als Adressaten, als Stichprobanden ausgewählt. Für diese Auswahl waren die folgenden Kriterien entscheidend:

1. Um die Stichprobanden aus der Nähe zu kennen, müssen sie jederzeit beobachtbar und erreichbar sein. Die Anwesenheit der Forschenden und der Erforschten in der gleichen Stadt erleichterte diese Kontaktaufnahme.
2. Da die Universität Anadolu sich geografisch im Zentrum der Regionen befindet, bilden die immatrikulierten StudentInnen ein Bildnis der Türkei.
3. Die Arbeit soll auch ökonomisch sein.

---

[84] Mehr über die Stichproben Hans Merkens, *„Stichproben bei qualitativen Studien"*, in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**, Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, s. 97-106.

Die Stichprobandengruppe soll im gleichen Studienjahrgang sein und über Kenntnisse der Analyseverfahren, die Gattung ‚Fabel', die ‚Aufklärungsepoche' und über den Autor ‚Gotthold Ephraim Lessing' verfügen. Dazu wurde das Curriculum der Pädagogischen Fakultät durchgesehen und Informationen durch Gespräche der StudentInnen, mit den Stichprobanden eingeholt.

Die Zahl der Adressaten ist 42 StudentInnen, davon 19 weiblichen und 23 männlichen Geschlechts.

Um die Namen der Adressaten geheim zu halten, wurden sie alle unterschiedlich gekennzeichnet. Der StudentInnen wurden alphabetisch mit AA, der nächste AB, AC und der letzte mit BR Kennzeichen markiert.

Die Informationen über die schulische Bildung der Adressaten, der Stichprobanden sind im Fragebogen I, 6.1.1., und das Vorwissen über die Fabel im Fragebogen II, 6.2.1., angegeben worden.

2. 2. 3. Gestaltung des Untersuchungsdesigns

Für die Gestaltung des Tests entschied man sich für Analyseverfahren von Bernd Matzkowski.[85]. Für dieses Verfahren wurden zuerst zwei einfache Fabeln von Lessing gewählt und dazu wurden die Fragen, die in Matzkowskis Analyseverfahren festgelegt sind, gestellt. Die Fragen waren mit offenen Antworten aufgebaut. Dieser vorübergehende Test wurde dann bei einer Gruppe von 4 StudentInnen des 8. Semesters der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung im April des Jahres 2002 in Eskisehir angewendet. Nach der Auswertung der Feedbacks mussten einige Interpretationsfragen aus dem Test gestrichen werden.

Als nächstes sollten Fabeln von Lessing für den Test ausgewählt werden. Es wurden 10 Fabeln mit unterschiedlichen Themen gewählt und die geeigneten Interpretationsfragen

---

[85] Vgl. Bernd Matzkowski, **Wie interpretiere ich Fabeln, Parabeln und Kurzgeschichte?,** C. Bange Verlag, Hollfeld 1998, s. 36-38.

gestellt. Die Fragen enthielten wieder offene Antworten. Dieser Test wurde wieder mit den gleichen SemesterstudentInnen, mit dem Unterschied, dass er auf eine Gruppe von 7 StudentInnen ausgedehnt wurde, durchgeführt. Aus ihren Antworten hat sich gezeigt, dass sprachlich schwache StudentInnen wegen ihrer Ausdrucksschwierigkeiten auf einige Fragen keine Antwort gaben. Die meisten gaben auf 6 von 10 Fabeln eine Antwort. Nur zwei Studentinnen gaben auf einige Fragen der restlichen Fabeln eine Antwort. Daher wurde die Zahl der Fabeln auf 6 herabgesetzt, die aus unterschiedlichen Themen bestehen. Diese Themen, die in den Fabeln von Lessing vorkommen, sind auch in der jüngsten Zeitgeschichte festzustellen.

In einigen Arbeiten sieht man, dass der Forscher sich bei der Auswahl von Lesetexten an den Gutachter wendete. Daher wurden auch hier die Gutachtern gefragt, ob diese 6 Fabeln für diesen Test geeignet sind.

Die Gutachter wurden gebeten, jede Fabel auf das Niveau ihres Inhalts, Interesse, literarische und sprachliche Form, Interpretation und Kultur für die StudentInnen mit den Noten ‚geeignet', ‚ungeeignet' und ‚keins von beiden' zu bewerten. Sie wurden auch gefragt, ob aus diesen 6 Fabelinhalten Aufklärungsideen erkennbar sind und wie viele Fabeln für diese Test ausreichend sind.

Mehrheitlich bewerteten die Gutachter den Test für geeignet. Zum Interpretieren dieser 6 Fabeln muss nach einem bestimmten Verfahren vorgehen.

Zur Darstellung der Fähigkeit der StudentInnen des 7.-8. Semesters der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung, sich mit den literarischen Texten kritisch auseinanderzusetzen, wurde das Analyseverfahren von Bernd Matzkowski als Model genommen. Dieses Analyseverfahren wurde den Gutachtern gezeigt und nach einigen Stichproben die letztliche Information gegeben. In diesem Test wird beabsichtigt, die Fertigkeiten der StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung der Türkei zur Analyse und Didaktik der Fabeln von Lessing zu messen. Welche der drei Auswahlantworten diese Anforderung des Tests erfüllen, ist in einem Papier des Forschers in Form eines Testschlüssels für die richtigen Lösungen vermerkt. Für jede

nach diesem Schlüssel richtig beantwortete Frage erhält die jeweilige Studentin oder der Student einen Punkt. Die Summe der von ihr oder ihm erzielten Punkte stellt den Rohpunktwert dar. Diese Rohpunkte von StudentInnen werden dann bearbeitet und ausgewertet.

Im Test werden den StudentInnen 17 verschiedene Aufgaben zum Analyseverfahren der 6 Fabeln gestellt. Folgende Aufgaben und Kategorien sind im Text enthalten.

Die Fragen 1, 17, 32, 48, 63 und 79 sollen zur Bewertung des Erkennens der unterschiedlichen Themen der Lesetexte dienen. Hier wird die Fähigkeit der StudentInnen zum Erkennen der Themen aus den Lesetexten gemessen. Diese Themen sind auch die Themen der Aufklärung.

Die Fragen 2, 18, 33, 49, 64 und 80 sollen zeigen, ob die StudentInnen das Problem in den Lesetexten erkennen können. Diese Fragen beziehen sich auf den Inhalt der Lesetexte. Die Feststellung des Problems in den Lesetexten bedeutet, dass der Leser den Kern des Textes begriffen hat.

Die Fragen 3, 19, 34, 50, 65, und 81 der Arbeit sollen zeigen, ob die StudentInnen die geschichtliche Wirklichkeit aus dem Text erkennen. Nachdem sie die Wirklichkeit bemerkt haben, verlangt man eigentlich im Hintergrund, dass die LeserInnen diese Wirklichkeit auf ihre Lebenswelt übertragen.

In den Fragen 4., 20., 35., 51., 66. und 82. geht es um die Erzählperspektive des Autors. In den Fragen 5., 21., 36., 52., 67. und 83. geht es um die Darbietungsform des Textes. Die Fragen 6., 22., 37., 53., 68. und 84. sollen die Interpreten die Haupt- und Nebenfiguren und in den Fragen 7., 23., 38., 54., 69. und 85., sollen sie die implizite und explizite Charakterisierung der handelnden Figuren feststellen. Diese Fragen und die folgenden Fragen verknüpfen sich mit der Fabelkonstellation des Textes.

In den Fragen 8., 24., 39., 55., 70. und 86. sollen die StudentInnen die Beziehung zwischen den Figuren darstellen. In den Fragen 9., 25., 40., 56., 71. und 87. sollen sie

den konkreten Handlungsort in den epischen Text einordnen. Die Fragen 10., 26., 41., 57., 72. und 88. beziehen sich auf die Erkennung der inhaltlichen Gliederung. Die Fragen 11., 27., 42., 58., 73. und 89. beziehen sich wieder auf den Inhalt, hier sollen die Studenten die vorhandenen Haupt- und Nebenhandlungen erkennen. Die Fragen 12., 28., 43., 59., 74. und 90. beziehen sich auch auf den Inhalt, hier sollen sie die vorhandenen Motive in den Fabeln feststellen.

Die Fragen 13., 29., 44., 60., 75. und 91. beziehen sich auf die sprachliche Satzteile der Fabel. Die Fragen 14., 15., 30., 31., 45., 46., 61., 62., 76., 77., 92. und 93. beziehen sich auf die Erkennung der möglich realen Charaktere.

In den Fragen 16 und 78 werden nach den Synonymen und in Frage 47 wird nach dem Antonym bestimmter Wörter aus den Fabeln gefragt. Die Frage 94 bezieht sich auf den Inhalt. Durch die Fragen 95., 96., 97., 98., 99. und 100 werden die Fabelkenntnisse der StudentInnen gemessen.

2. 2. 4. Anwendung des Tests

Die Durchführung des Tests wurde in den ersten zwei Wochen des Monats März 2003, zwischen dem 3. und 16. März 2003, verwirklicht.

Es wurde zuerst eine kurze Information über das Vorhaben dieser Untersuchung an die Stichprobanden gegeben. Die Probanden werden gebeten, den Fragebogen sorgfältig und genau, ohne von ihrer Umgebung irritiert zu werden, auszufüllen. Es wurde ihnen auch mitgeteilt, dass sie genügend Zeit für die Beantwortung haben.

Bevor man den Test an die Probanden verteilte, wurde mit Hilfe des Overheadprojektors Informationen über die Fabel, Eigenschaften, Definition der Fabel und kurze Anhaltspunkte über die Aufklärung an die Wand projiziert. Das Ziel war, dass die StudentInnen ihre Kenntnisse auffrischen, bzw. sich daran erinnern konnten.

Während der drei Durchführungen wurde das Vorgehen wiederholt und es wurde darauf geachtet, dass die StudentInnen nicht untereinander sprechen.

2. 2. 5. Auswahl geeigneter Auswertungsmethoden

Es ist, wie bei der Erstellung der Datenerhebung, auch bei der Ausrichtung der Datenauswertung auf die unterschiedlichen Methoden hinzuweisen. Es gibt drei Auswertungsmethoden in der qualitativen Forschung. Diese sind *die Interpretation, die Rekonstruktion* und *die Intervention*.

In dieser Arbeit wurde die *Interpretationsmethode* als Auswertungsmethode ausgewählt. Man kann sich an Terhart anlehnen, er beschreibt die Interpretationsmethode folgendermaßen:

> *„...richtet sich der Prozeß der Datenauswertung auf einen Nachvollzug subjektiven Sinns, auf eine Erschließung von (fremden) Kleinkulturen und Lebenswelten. Versuche zur Deutung und Theoretisierung setzen an den Deutungen der Handelnden an und systematisieren diese in Richtung auf Typologien, Modelle, die den subjektiven/kulturellen Sinn verständlich machen*[86]*“.*

Das verstehende und systematisierende Nachvollziehen ist der Zweck der Materialauswertung. Das verstehende und systematisierende Nachvollziehen durchbricht das Blickfeld des persönlich gemeinten Sinns nicht und nimmt keine Bewertung vor[87].

Vor einer Auswertung wurden die gleichen Fragen, die zu den unterschiedlichen Fabeln gefragt wurden, gruppiert und die qualitativen Daten wurden dann in Zahlen ausgedrückt. Die 42 Tests wurden einzeln ausgewertet und die Frequenz auf jede Antwort festgestellt. Der Test bestand aus 100 Fragen. Die Antworten auf diese 100 Fragen wurden dann auf einen Computer übertragen und mit Hilfe von

---

[86] Ewald Terhart, a. a. O., s. 36.

[87] Vgl. ebd.

Bewertungsprogrammen, Fachmännern und Fachfrauen bewertet. Nachdem die Antworten der StudentInnen ausgewertet wurden, ging man auf eine detaillierte Bewertungsphase ein. Die Antworten wurden dazu unter 17 Gruppen eingeordnet. Für jede Gruppe wurden arithmetischer Mittelwert, Variable, Mittelmaßabweichung und Standardfehler ausgerechnet.

3. KLEINFORM ‚FABEL'

In diesem Teil wird versucht den Platz der Fabel in der Poesie darzulegen.

Eine Einteilung der Poesie wird in der Antike von Aristoteles gemacht. Er teilt sie in zwei Bereiche ein[88]. Aus der Einteilung ergibt sich die dramatische Dichtung und das Epos. Erst im 18. Jahrhundert wurde die Poesie in drei Bereiche eingeteilt. Johann Wolfgang von Goethe benannte die drei Unterteilungen *Epos, Lyrik* und *Drama* als Naturformen der Poesie[89]. Ivo Braak teilt die Poesie in vier Bereiche ein: den Lyrischen, den Didaktischen, den Epischen und den Dramatischen[90]. Viele Literaturwissenschaftler unterscheiden in der Poesie jedoch drei, und zwar bezeichnen sie sie als Lyrik, Epik und Dramatik.

In einer wissenschaftlichen Arbeit von Robert Hippe ordnet man die Gattung ‚Fabel' unter der epischen Dichtung ein. Er teilt die Epik nach dem Aufbau und nach dem Inhalt ein. Nach seiner inhaltlichen Einteilung ergeben sich aus der Epik die *Großepik* und *Kleinepik*[91]. Es kommt, sowohl in Monika Schrader's Werk *Epische Kurzformen*[92], als auch in einigen anderen Nachschlagewerken für die ‚Epische Kurzform' vor, dass für die ‚Kleinepik' auch das Wort ‚Kleinformen' benutzt wird. Der Begriff *‚Kleinform'*

---

[88] Vgl. Aristoteles, **Rhetorik,** Çeviren Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul Ocak 1995, s. 134-135.

[89] Vgl. dazu Ivo Braak, **Poetik in Stichworten**, Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage, Verlag Ferdinand Hirt, Kiel 1980, s. 129-130. ; Gennadiy Nikolyeviç Pospelov, **Edebiyat Bilimi**, çeviren Yılmaz Onay, Evrensel Basım Yayın, İstanbul Kasım 1995, s. 213. näh. dazu auch Ursula Vogt, *„Bemerkungen zur Diskussion über die literarische Gattung im 20. Jahrhundert"*, in: Mario Fubini, **Entstehung und Geschichte der literarischen Gattungen**, Niemeyer Verlag, Tübingen 1971, s. 90. ; Ortwin Beisbart – Dieter Marenbach, **Einführung in die Didaktik der deutschen Sprachen und Literatur**, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1975, s. 102.

[90] Siehe dazu: Ivo Braak, a. a. O., s. 130-133.

[91] Vgl. Robert Hippe, **Deutsch auf der neugestalteten gymnasialen Oberstufe, Umgang mit Literatur**, C. Banges Verlag, Hollfeld 1977, s. 29-31.

[92] Vgl. dazu Monika Schrader, *„Epische Texte"*, in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**, Hrs. von Karl Stocker, Scriptor Verlag, Kronberg 1976, s. 100. ; Ortwin. Beisbart – Dieter Marenbach, **Einführung in die Didaktik der deutschen Sprachen und Literatur**, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1981[3], s. 102.

erfasst in sich vorliterarische und literarische Formen der Kurzepik[93]. Nach Jolles sind zu vorliterarischen Formen die sogenannten Formen wie Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz u. a. zu zählen. Zu literarischen Formen zählt er das Kunstmärchen, die Heldensage, die Kurzgeschichte, die Kunstanekdote und die Geschichten. Nach ihm gibt es keine festen Grenzen zwischen volkstümlichen und literarischen Erzählformen[94]. In diesem Zusammenhang wird die Fabel einmal zu den volkstümlichen, ein anderes Mal zu den literarischen Formen gezählt. In diesem Punkt ist auf die Unterscheidung von Wilfried Liebchen zwischen rhetorischer und epischer Fabel aufmerksam zu machen. Nach Liebchen ist die rhetorische Fabel auf Kürze bedacht. Deshalb treten auch nur höchstens drei oder vier Figuren in einer Fabel auf. Darum wird in ihr auch nur ein Thema behandelt. In der epischen Fabel dagegen können nach Liebchen viele Themen behandelt werden und viele Akteure vorkommen[95]. Die Einteilung ‚epische Fabel' von Liebchen stimmt in diesen zwei Besonderheiten mit dem Tierepos überein.

Nachdem man die Einordnung der Fabel in der deutschen Poesie dargestellt hat, wäre es besser jetzt den Platz der Fabel in der türkischen Poesie darzulegen. A. Ferhan Oğuzkan zählt die Fabel wie das Epos und die Legende zu den märchenhaften Werken[96]. Nicht anders ist die Einordnung von İbrahim Kıbrıs. Kıbrıs ordnet die Fabel zu den Erzählungen, die zwischen Märchen und Epos liegen[97]. Im Vergleich zur braakischen Anordnung sind diese Einordnungen der Fabel in der Türkei nicht eindeutig, weil es abendländischer Abstammung ist. Das zeigt auch den Rang und den Wert der Fabel in der türkischen Literaturgeschichte.

Im folgenden wird versucht den Stand der Fabel in den Erzählungen festzulegen und sie von den ähnlichen Gattungen zu unterscheiden. Die Gattungen Sage, Märchen und

---

[93] Schuster zählt unter den Kleinformen Erzählung, Fabel, Sage (...) näh. dazu Karl Schuster, **Einführung in die Fachdidaktik Deutsch**, Schneider Verlag, Hohengehren 1998[7], s. 94.

[94] Vgl. Wilfried Liebchen, **Die Fabel Heute**, a. a. O., s. 110.

[95] Vgl. ebd.

[96] Vgl. A. Ferhan Oğuzkan, **Çocuk Edebiyatı**, Anı Yayıncılık, Ankara Eylül 2001[7], s. 64.

[97] Vgl. İbrahim Kıbrıs, **Çocuk Edebiyatı**, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara 2000, s. 58.

Schwank gehören unbestritten zu den Volkserzählungen. Aber die Zugehörigkeit der Fabel zur mündlichen Erzählung, ist nach Monika Schrader nicht so eindeutig wie die oben benannten. Der Meinung von Schrader ist nicht zuzustimmen, denn es ist eindeutig, dass die Gattung Fabel zugunsten des Volkes und gegen die Herrscher ist. Die Fabel bearbeitet auch die Themen der Volkspoesie. Wenn man die Motive und Themen verschiedener Gattungen der Poesie miteinander vergleicht, werden sich Ähnlichkeiten mit dem einen oder der anderen herausstellen. Das kommt daher, dass die Fabel Themen oder Motive bearbeitet, die überall vorhanden sind und die zugleich auch von den anderen Gattungen der Poesie als Stoff und Motiv bearbeitet werden. Auch die Struktureigenschaften der Fabel sind zum Teil in anderen literarischen Erzählformen festzustellen. Aus diesem Grunde werden die Ähnlichkeiten und die Unterschiede mit den anderen Gattungen, wie Tierepos, Märchen, Anekdote, Emblem, Spruchgedicht, Sprichwort und Gleichnis aufgezeigt.

Der Vergleich von **Fabel** und **Tierepos** ergibt auf den ersten Blick, dass die Fabel Kleinform und das Tierepos Großform ist[98]. Eine Ähnlichkeit ist, dass in beiden Gattungen anthropomorphisierte Tiere als handelnde Figuren vorkommen[99]. Es gibt zwei Meinungen über die Beziehung zwischen Fabel und Tierepos.

Eine These geht davon aus, dass das Tierepos durch eine Aneinanderreihung von unterschiedlichen Fabeln zu einer Kette geworden und daraus das Tierepos entstanden ist. Eine weitere These geht dagegen davon aus, dass das Tierepos eine eigene nutzbringende literarische Kreativität hat. Nach den Vertretern dieser These wurde das Tierepos in Einzelteile geteilt, die man dann als Fabel bezeichnete[100]. Wie weit die Gattungen sich gegenseitig beeinflusst haben, ist bisher nicht geklärt worden. Letztendlich ist zu sagen, dass der Vergleich der geschichtlichen Entwicklung beider Gattungen zeigte, dass sie sich auf unterschiedlichen Bahnen befunden haben. Das Tierepos ist *„eine Form der Großepik, d. h. ursprünglich eine Kunstform der Dichtung*

---

[98] Vgl. Erwin Leibfried, **Fabel**, Stuttgart 1982, a. a. O., s. 17.

[99] Vgl. ebd.

[100] Vgl. dazu Monika Schrader, **Epische Kurzformen**, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1986², s. 125.

und keine Volkserzählung[101]". Gegenüber diesen beiden Thesen geht Meuli davon aus, dass das Tierepos als eine eigene konstruktive, literarische Schöpfung zu sehen ist. Meuli deutet auch auf die tendenzfreien Darstellungen des Tierepos hin[102].

Im Folgenden wird die Fabel mit der Gattung ‚Märchen' verglichen. Es wird versucht, die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen diesen beiden Gattungen herauszustellen.

Einige Wissenschaftler gehen davon aus, dass die **Fabel** innerhalb der epischen Kurzformen dem **Märchen** am nächsten stehe. Es kommt öfters vor, wie in vielen türkischen Sachbüchern und ins Türkische übersetzten Büchern vorzufinden ist[103], dass die beiden Gattungen in der gleichen Art und Weise wahrgenommen werden.

Die Gedanken von Liebchen über die Abgrenzung der Fabel von Märchen sind bemerkenswert. Sein Ausgangspunkt stützt sich auf die nicht geklärte Märchendefinition. Nach ihm weichen die Definitionen des Märchens weit voneinander ab[104]. Nicht nur bei den Märchen ist eine Uneinigkeit über die Märchenauffassungen festzustellen, sondern das ist auch bei der Form ‚Fabel' der Fall. Diese Meinung vertritt Peter Hasubek, der sich darüber in der Einleitung des von ihm herausgegebenen Buches äußerte. Seine Begründung stützt sich auf die *„.... vielfältigen Erklärungsversuche einiger Theoretiker innerhalb der deutschen und ausländischen Fabeltraditionen ...*[105]". Nach ihm ist ein Vergleich nur dann möglich, wenn *„.... trotz aller Abweichungen in der theoretischen Festlegung eindeutige Vorstellungen von dem bestehen, was an Texten zum Märchen und was zur Fabel zu rechnen*

---

[101] ebd.

[102] Überliefert aus Erwin Liebfried, **Fabel**, Stuttgart 1982, a. a. O., s. 17.

[103] Vgl. dazu die folgenden Titel der Bücher Aesop, **Masallar**, Çev. Nurullah Ataç, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1945. ; Kemal Çağdaş, **Pançatantra Masalları**, AÜ DTCF Yayınları, Ankara 1963. ; Jean de La Fontaine, **Masallar**, Çev. Sabahattın Eyüboğlu, 1960. ; Jean de La Fontaine, **La Fontaine'in Masalları**, Çev. Orhan Veli Kanık, 1948.

[104] Vgl. Erwin Liebfried, a. a. O., s. 17.

[105] Peter Hasubek, *„Einleitung"*, in: **Die Fabel**, hrsg. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, s. 7.

sei[106]*"*. Liebfried und Schrader legen die Grundabgrenzungen der beiden Formen in den inventaren Bereich. In beiden Gattungen treten die Tiere als sprechende Lebewesen auf[107]. Die Zahl der handelnden Figuren und deren Spielraum im Märchen ist größer als die in der Fabel. Im Märchen kommen neben den Tieren auch Figuren wie Menschen, Feen, Riesen, Zwerge u. ä. vor. Das Wunderbare dient in der Fabel nur als Mittel bei der Darlegung einer Idee. In dem Märchen dagegen stellt das Wunderbare die Perspektive der Realität dar[108]. Man weiß, dass in der Fabel die Lehre verkleidet erzählt wird. Diese Verkleidung steht nicht für die Fabel, sondern veranschaulicht eine Lehre. Die Fabel besitzt im Gegensatz zum Märchen einen Doppelcharakter. Das ist die fabulöse Verkleidung und die Demonstration des stark reflexiven Momentes[109].

Liebchen überliefert auch die Meinung von Petsch über den Adressaten des Märchens und der Fabel.

Nach Petsch ist das Märchen mit einer kindlicheren Stufe der Menschheit verknüpft, wogegen die Fabel immer einen *„überlegenen Verstand, ein abgeklärtes Nachsinnen voraussetzt"*[110]. All diese unterschiedlichen Kennzeichen der beiden epischen Formen zeigen, dass die Fabel und das Märchen manches gemeinsam, jedoch im Grunde unterschiedliche Funktionen haben.

Eine weitere Form, die der Fabel gleichgestellt wird, ist die Anekdote. Das Stilprinzip der **Fabel** und der **Anekdote** ist im wesentlichen gleich. Beide Gattungen legen darauf Wert, sich mehr auf die Pointe zu konzentrieren als auf ihr zentrales

---

[106] ebd.

[107] Vgl. Monika Schrader, **Epische Kurzformen**, a. a. O., s. 126.

[108] Vgl. ebd. ; näheres über das Wunderbare in der Fabel siehe Christian Fürchtegott Gellert, **Schriften zur Theorie und Geschichte der Fabel**, Historisch-kritische Ausgabe bearbeitet von Siegfried Scheibe, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1966, s. 31-35. ; dazu wäre noch die Gedanken von Johann J. Breitinger über das Wunderbare zu vergleichen. Seine Gedanken führen zu dem Schluss, dass sich die Wahrheit in der Poesie in eine ganz Fremde einkleidet, worin aber die transparente Maske der Dichtung von den aufmerksamen Menschen und die Wahrheit bemerkt wird. Näheres dazu Johann J. Breitinger, *„Von dem Wunderbaren und dem Wahrscheinlichen (1740)"*, in: **Deutsche Dichtung In Epochen**, Hrsg. von Walter Kißling, J. B. Metzlerche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1989, s. 240.

[109] Vgl. Monika Schrader, **Epische Kurzformen**, a. a. O., s. 126, 180.

[110] Erwin Liebfried, a. a. O., s. 18.

Kompositionsprinzip[111]. Es gibt auch Fabeln, die wegen ihrer historischen Anklänge anekdotenhafte Züge haben[112]. Trotzdem sind zwischen beiden Formen wesentliche Unterschiede in ihrer Absicht festzustellen. In der Fabel werden interpretative Ausdrücke formuliert, die in sich typische Wesenszüge der Tatsächlichkeit tragen und die in der Allgemeinheit zur Geltung kommen. Die Anekdote dagegen ist eine Form der Geschichte[113]. Die beiden Gattungen zeigen von der Kommunikationssituation her Unterschiedlichkeiten.

Die **Fabel** und das **Emblem,** das **Spruchgedicht** und das **Sprichwort** zeigen eine enge innere Beziehung. Die Struktur aller Formen ist gleich[114]. Nach Liebchen geht es in vielen der oben erwähnten Formen darum, ein wirkliches Verhältnis *„... mit für den Menschen relevanten Momenten zu korrelieren."*[115] Der hauptsächliche Unterschied zwischen Emblem, Spruchgedicht, Sprichwort und Fabel liegt in der Handlungslosigkeit[116]. Nach Liebchen versteckt die Fabel ihre Belehrung in einer Geschichte. Der Fabel gegenüber legen das Emblem, das Spruchgedicht und das Sprichwort keine Geschichte aus, sondern einen Tatbestand[117].

Eine andere Form, die der Fabel sehr nahe steht, ist die Parabel. Die **Fabel** und die **Parabel** gehören zu den allegorischen Sprachformen. Ein Unterschied kann in dem Werk ‚Nathan der Weise' von Gotthold Ephraim Lessing gesehen werden, indem man die in der Geschichte erzählte ‚Ringparabel' in den Vordergrund stellt. In dieser Erzählung wird eine Lehre vermittelt, doch trotzdem wurde sie nicht als Fabel, sondern als Parabel bezeichnet. Der Grund dafür muss wohl, wie das in den anderen Formen der

---

[111] Vgl. Monika Schrader, **Epische Kurzformen**, a. a. O., s. 126.

[112] Vgl. ebd.

[113] Vgl. ebd., s. 180-181.

[114] Vgl. dazu Otto F. Best, **Handbuch literarischer Fachbegriffe**, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main November 1987, s. 152, 491. : Ivo Braak, a. a. O., s. 186-187. Jutta Grützmacher, **Literarische Grundbegriffe kurzgefasst**, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1987, s. 16, 19-20, 43.

[115] Erwin Liebfried, a. a. O., s. 20.

[116] Vgl. ebd.

[117] Vgl. ebd.

Fall war, wieder das Inventar sein. Die handelnden Personen in der ‚Ringparabel' sind nicht aus dem Bereich der Tier-, Pflanzen- und leblosen Welt, sondern es sind Menschen. Also ist es nicht wie bei der Fabel üblich, dass die Menschen als Akteure handeln, und wenn doch, treten sie neben oder mit Wesen aus der Tier- und Pflanzenwelt auf. Liebchen stellt einen anderen Unterschied im Deutungsverfahren heraus. Die Fabel ist symbolisch und die Parabel allegorisch, und außerdem fehlt bei der Parabel der fabulöse Stilzug[118]. Liebchen geht vom Inventar aus und deutet darauf, dass der Fuchs nicht jedes Mal Schlauheit bedeutet, sondern er verhält sich nur in gewissen Situationen schlau[119]. Nach ihm gehört auch die Lehre als ein integrativer Bestandteil zur Parabel. Aber in der Fabel könne man sie, soweit man auf die Verstehbarkeit der Fabel achtet, auch weglassen[120].

Der Vergleich von Fabel mit den ähnlichen Formen Parabel, Emblem, Spruchgedicht, Sprichwort, Märchen, Tierepos und Anekdote zeigte, dass jede Form sich im Grunde von der anderen unterscheidet. Sie unterscheiden sich voneinander in Inventar, Funktion, Tendenz, Figurenkonstruktion, Ästhetik oder im Stilaufbau.

Die oben genannten Formen unterscheiden sich auch in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Daher wird es als nötig angesehen, in den nächsten Abschnitten neben der geschichtlichen Entwicklung über die Definitionen und Theorien der Fabeln zu berichten.

---

[118] Vgl. dazu ebd., s. 18. ; Monika Schrader, **Epische Kurzformen**, a. a. O., s. 180-181.

[119] Vgl. Erwin Liebfried, a. a. O., s. 18.

[120] Vgl. dazu ebd., s. 19. ; Wilfried Liebchen, **Die Fabel**, a. a. O., s. 128.

3. 1. Definitionen, geschichtliche Entwicklung und Theorien der Fabel

3. 1. 1. Definitionen der Fabel

In diesem Kapitel werden möglichst unterschiedliche Definitionen des Begriffs ‚Fabel' von den Wissenschaftlern und Autoren chronologisch vorgestellt. Einige dieser Autoren und Wissenschaftler haben die Diskussion um Form und Inhalt zu ihrer Zeit geführt. Diese Autoren haben auch dazu beabsichtigte und anmerkende Wirkung auf die Fabel mitgeführt oder teilweise bestimmt.

Der Gegenstand ‚Fabel' ist älter als zweieinhalbtausend Jahre[121]. Das Wort ‚Fabel' hat zwei Bedeutungen. Mit der ersten ist die literarische Kleinform, welche auch das Thema dieser Arbeit ist, gemeint. Das Wort ‚Fabel' stammt aus dem Lateinischen „fabula" und ist mit „fari" sprechen und mit „bekennen" verwandt[122]. Aber wie im Teil 2. 1. 2. auch berichtet wird, wurde die Fabel in der ionischen Poesie „ainos" genannt[123].

Ein schriftliches Dokument, das über die Fabel selbst berichtet, ist aus der Zeit der Antike. Aristoteles, ein griechischer Philosoph, der zwischen 384-322 vor Christus gelebt hat, behandelt die Fabel als ein in der Rede gebrauchtes Beweismittel in seinem Buch *Rhetorik*[124]. Dass er die Fabel nicht in seinem Buch *Poetik*, sondern in der *Rhetorik* bearbeitet, sagt eindeutig, dass diese Gattung ein Mittel der Argumentation für ihn war[125].

---

[121] Vgl. Rudolf Kreis, *„Fabel und Tiergleichnis"*, in: **Kritisches Lesen**, J. B. Metzler Verlag, Stuttgart 1971/72, s. 57.

[122] Vgl. Friedrich Kluge, **Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache**, Berlin/New York 1975, s. 178.

[123] Vgl. Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, a. a. O., s. 11.

[124] näh. dazu Aristoteles, **Rhetorik**, übers. von Franz Günter Sieveke, Wilhelm Fink Verlag, München 1980, s. 133-136.

[125] Vgl. Erwin Leibfried, **Fabel**, Bamberg 1984, a. a. O., s. 9.

Nach Aristoteles wird die Fabel erst wieder in einem schriftlichen Werk von Phädrus erwähnt. Phädrus, der ein freigelassener römischer Sklave des Augustus war, stammt aus Griechenland und lebte in der Zeit zwischen 63 vor Christus – 14 nach Christus[126].

Phädrus schrieb in seinem Prolog zu seinem Fabelbuch II, über die Merkmale der Gattung Fabel. Sein lebenslanges Bemühen an der Fabel war in dem Sinne, dass die Fabel durch ihn zum Mittel moralischer Bildung geworden war[127].

Am Anfang des 13. Jahrhunderts gebrauchte man den Begriff ‚Fabel' in der mittelhochdeutschen Sprache im Sinne von Märchen, Erzählung, unwahre Geschichte. Als nächstes wird eine Definition in der Einleitung des Buches *Esopus* von Heinrich Steinhöwel vorgestellt.

Steinhöwel war ein Ulmer Arzt und Humanist, der Fabeln aus dem Lateinischen übersetzte. Er lebte im 15. Jahrhundert (1412-1478) und beschrieb die Fabel als eine Erkenntnis des Wesens und der Sitten der Menschen[128].

Ein anderer, der sich mit Kennzeichen der Fabel auseinandersetzte, ist der Reformator Martin Luther.

Martin Luther (1483-1546) hat in der Vorrede seiner Ausgabe des Buches *Etliche Fabeln aus dem Esopo verdeutscht* über die Fabeldefinition seine Gedanken zur Sprache gebracht. Er bezeichnete die Fabel als ein Instrument der Wahrheitsverkündung. Später definierten Alberus (1534), Kirchhof (1603), Wolff (1738), Breitinger (1740) und Braun (1772) die Fabel als eine moralische Belehrung[129].

---

[126] Vgl. Helmut Mann - Carola Günther-Bartuzat - Reinhold Auel, *„Fabel"*, in: **Lehrerhandbuch**, Band 7: Deutsch 1. Teilband: Einführung in Drama Epik, Lyrik, Anekdote, Fabel, Kalendergeschichte, Schwank, Märchen, Sage, Legende, hrsg. von Hermann Meyer, Verlag Julius Beltz, Weinheim 1971, s. 108.

[127] Vgl. dazu Erwin Leibfried, **Fabel**, Bamberg 1984, a. a. O., s. 10, 62-63.

[128] Vgl. ebd., s. 11.

[129] näh. dazu ebd., s. 12-16.

Zu den oben genannten ist auch Gotthold Ephraim Lessing zu zählen. Er definiert die Fabel in seinem Buch *Abhandlungen über die Fabel* auf folgender Weise:

> „Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besondern Fall zurückführen, diesem besondern Falle die Wirklichkeit entheilen, und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt: so heißt diese Erdichtung eine Fabel.[130]"

Wie aus dem Zitat zu erkennen ist, definiert Lessing die Fabel auch als eine moralische Lehre.

In folgenden wird auf die Definitionen der Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts eingegangen.

Den Begriff ‚Fabel' erklärt Ivo Braak in seinem Buch folgendermaßen:

> „Fabel (lat. fabula Erzählung) ist eine Sprossform der Spruchdichtung (...); bezieht ihre Einsichten aus praktischer Lebensweisheit des Volkes (...) vermittelt diese durch umfassenden Vergleich an „Beispielen" (exempla), vorwiegend aus der Tierwelt. *Verkleidung eines moralischen Lehrsatzes* in der anschaulichen Gestalt einer Kleingeschichte. Vermutlich von Haus aus eingekleidete Oppositionsdichtung, satirischer Gesellschaftsspiegel mit der Doppelnatur: nicht nur Belehrung (Moral, Polemik, Satire) der Hörer oder Leser, sondern auch Unterhaltung (Phantasie, Schwank): fabula docet et delectat".[131]

Im *Handbuch literarischer Fachbegriffe* lässt sich diese Fabeldefinition finden:

> „... Fabel, die: (lat. Erzählung) a) Handlungsgerüst einer epischen oder dramatischen Dichtung (→Plot); b) als literar. Gattung heitere Tierdichtung (Vers oder Prosa), in der menschl. Eigenschaften von (charakterlich eindeutig definierten) Tieren oder anderen Lebewesen verkörpert und in bestimmten

[130] Gotthold E. Lessing, **Abhandlungen über die Fabel**. hrsg. von Heinz Rölleke, Philipp Reclam Jun. Verlag, Stuttgart 1995, s. 104. Vgl. dazu Hermann Lindner, **Fabeln der Neuzeit**, Wilhelm Fink Verlag. München 1978, s. 229. ; Therese Poser, **Arbeitstexte für den Unterricht „Fabeln"**, Philipp Reclam Jun., Stuttgart 1985, s. 51.

[131] Ivo Braak, a. a. O., s. 186-187. ; Vgl. dazu Karl Kunze– Heinz Obländer, **Grundwissen Deutsche Literatur**, Verlag Ernst Klett, Stuttgart 1976, s. 155-156.

> Situationen vorgeführt werden, um die »Wahrheit« in sicherer Verkleidung darzubieten und auf distanziert- unterhaltsame Weise erziehen. Oder satir. Effekt zu erzielen".[132]

Neben den Definitionen von deutschen Literaturtheoretikern sollen einige Definitionen aus den türkischen Sachbüchern gegeben werden. In den türkischen Sachbüchern kommt die Fabel als Begriff ‚Fabl' und ‚Hamse[133]' vor.

Oğuzkan definiert die Fabel als eine phantastische, kurze und spannende Tiergeschichte, die den Zweck hat eine bestimmte moralische Lehre zu geben[134]. Die Definition des Begriffs Fabel von Kıbrıs ähnelt dem von Oğuzkan. Nach ihm ist die Fabel eine märchenhafte Erzählung, deren Charaktere aus der Tierwelt gewählt und worin am Ende versucht wird, eine moralische Lehre zu geben[135]. Denen gegenüber definiert Enver Naci Gökşen die Fabel als eine Erzählung mit einer Lehre, in der vorwiegend die Tiere und die Pflanzen als handelnde Figuren auftreten[136].

Sowohl die Definitionen aus dem deutschen als auch aus dem türkischen Kreis zeigen kein einheitliches Bild. Die unterschiedlichen und vielfältigen Bestimmungsversuche der Fabel zeigen noch einmal, dass diese Form nicht leicht überschaubar, abgrenzbar und definierbar ist.

Nach den unterschiedlichen Definitionsaussagen wird kurz auf die Herkunft der Fabel im deutschen Sprachraum eingegangen.

---

[132] Otto F. Best, **Handbuch literarischer Fachbegriffe**, Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main November 1987, s. 152.

[133] Halil Çeltik, **Ömer Ferit Kam ve âsâr-ı edebiye tedkikatı**, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1998, s. 86.

[134] Vgl. A. Ferhan Oğuzkan, a. a. O., s. 64.

[135] Vgl. İbrahim Kıbrıs, a. a. O., s. 58.

[136] Vgl. Enver Naci Gökşen, **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız**, 5. Basım Remzi Kitapevi, İstanbul 1985, s. 90-93.

Aus der Sicht der Etymologie ist die Fabel nach Monika Schrader, „ ... *eine bestimmte Form des bekennenden Sprechens*“[137]. Sie gelangte erst in der mittelhochdeutschen Zeit aus dem altfranzösischen „fabula“ in die deutsche Sprache. Nach der oben genannten Quelle wurden später im 12. und 13. Jahrhundert die Wörter ‚bîspel', ‚bîschaft' oder ‚bysproke' für diese Form benutzt. Erst in der humanistischen Zeit und besonders im 18. Jahrhundert benutzte man den Begriff ‚Fabel' als Gattungsbegriff. Seit diesem Jahrhundert versteht man unter dem Begriff ‚Fabel' eine Gattung, worin die Tiere, Pflanzen oder Dinge eine metaphorische handlungskonstituierende Bedeutung haben und in der es um die Darstellung einer Lehre geht[138].

Die zweite Bedeutung der Fabel ist die knappste Zusammenfassung der Handlung eines Lesetextes[139]. Diese Sinndeutung hat mit der Gattung ‚Fabel' nicht zu tun.

In dem folgenden Abschnitt wird auf die geschichtliche Entwicklung der Fabel eingegangen.

3. 1. 2. Geschichtliche Entwicklung der Fabel

In diesem Kapitel wird die Geschichte der Fabel aus den deutschsprachigen Quellen chronologisch zusammengefasst. Die Informationen aus den türkischen Quellen sind aus den morgenländischen und abendländischen Quellen übertragen worden. Aber das heißt allein nicht, dass es hier nur von der Entwicklung der deutschen Fabel erzählt wird, sondern es wird auch die Beiträge der nicht-deutschen Wissenschaftler, die zu Entwicklung der Fabel beitrugen, ebenfalls erwähnt.

Reinhard Dithmar führt die Spuren der mündlichen Überlieferung der Fabel bis zum siebten Jahrhundert vor Christus zurück[140]. Nach ihm erschienen die ersten Fabeln in der ionischen Poesie unter der Bezeichnung ‚ainos' und die ersten namentlich

[137] Monika Schrader, **Epische Kurzformen**, a. a. O., s. 109.

[138] Vgl. Erwin Liebfried, a. a. O., s. 1.

[139] Vgl. Wolfgang Kayser, **Das Sprachliche Kunstwerk**, Francke Verlag, Tübingen 1992[20], s. 77.

[140] Vgl. Reinhard Dithmar, **Fabeln, Parabeln und Gleichnisse**, a. a. O., s. 11.

bekannten Fabeln sind ‚Habicht und Nachtigall' von Hesiod und ‚Adler und Fuchs' von Archilochos. Auf den ersten Blick lässt sich in diesen Texten ein Märchen vermuten. Doch der griechische Begriff ‚ainos', der im Urtext von Hesoid und von Archilochos vorkommt, ist nicht als Märchen, sondern als Fabel oder Gleichnis zu übersetzen[141].
Im oberen Absatz von Dithmar wird auf die ersten erschienenen Fabeln gewiesen. Die Fabel ‚Adler und Fuchs' von Archilochos entstand aus dem folgenden Fall. Ein mächtiger Mann namens Lykambes versprach Archilochos die Hand seiner Tochter, aber später brach er sein Versprechen. Da Archilochos auf den mächtigen Lykambes keinen Zwang ausüben konnte, hatte er aus diesem Geschehnis die oben genannte Fabel erfunden[142].

Maria Eschbach dagegen setzt die Fabel mit einem weit verzweigten Stammbaum gleich, aus dem die unterschiedlichen Epochen in einer Periode von nahe zu 2200 Jahren immer wieder neue Triebe erzeugt haben. Das zeige, dass die Fabel eine eigentümliche Lebenskraft besitzt, die die Menschen innerhalb dieser Jahrhunderte in ihrem Bann gehalten hat. Das gelte für das Kind, den Erwachsenen, den einfachen und gebildeten Menschen. Was das Schicksal der Gattung ‚Fabel' betrifft, ist die Anerkennung bzw. die Ablehnung der pädagogischen Funktion dieser Dichtung. Der unterschiedliche Sachverhalt zum erzieherischen Element bestimmt die günstigen oder fehlenden Wachstumsbedingungen der Fabel[143]. Daraus ergibt sich, dass die eigentliche Lebenskraft der Fabel der bildende Stoff ist. Aus diesem Grunde sind die ältesten und bekanntesten Fabeln bedeutenswert, weil sie in den folgenden Zeiten den Dichtern als Beispiel dienten und sie wirkten auf die Menschen als Sittenlehre ein.

Es gibt eine Menge von Fabeln aus dem alten Indien, Arabien, Ägypten und Griechenland[144]. Unter diesen Ländern treten Indien und Griechenland bei der Diskussion über das Ursprungsland der Fabel in den Vordergrund. Mit Theodor Benfey

---

[141] Vgl. dazu Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, a. a. O., s. 11. ; Ludwig Mader, **Antike Fabeln**, Artemis Verlag, Zürich 1951, s. 8.

[142] Vgl. Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, a. a. O., s. 11.

[143] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 12-13.

tritt die Diskussion über das Ursprungsland der Fabel in den wissenschaftlichen Forschungen ein. Aus Benfeys Fabelsammlung kann man erkennen, wie wichtig für eine Gesellschaft es war eine Fabelsammlung im Besitz zu haben.

Frühere Fabeluntersuchungen ergaben, dass Indien das Ursprungsland der Fabel war[145]. Benfey hebt in seiner zweibändigen Fabelübersetzung aus der indischen Fabelsammlung ‚Pantschatantra' folgendes hervor.

Er betont in der Biographie von Perserkönig Chosran Anoscharvan, der zwischen 531 – 579 gelebt hat, wie wichtig es für die Könige der Zeit war die Fabelsammlung ‚Pantschatantra' in Besitz zu haben. Man glaubte damals daran, wer die Fabelsammlung ‚Pantschatantra' in seinem Besitz hat, der würde auch die Kenntnisse über die Wahrheit und Weisheit haben. Deshalb war es für die indischen Könige und Gelehrten wichtig, das Buch der Wahrheit und Weisheit zu besitzen[146].

Ausgehend von den auffallenden Übereinstimmungen von Motiven und konkreten Einzelheiten des Fabelgutes der unterschiedlichen Völker, versuchte Benfey Indien als Ursprungsland der Fabel aufzuzeigen.

Aber durch die Bewertung der neueren Schriftenfunde in Ost-Turkestan ist dieser Beweis, dass Indien das Ursprungsland der Fabel sei, widerlegt worden. Nach dieser Fundschrift nahmen die Wissenschaftler an, dass die Fabelmotive neben dem hellenistischen Erzähl- und Ideengut von Fernen Osten, wohin es vermutlich durch die Handelsbeziehungen und mit dem Zuge Alexanders kam, nach Indien gewandert sind[147]. Trotz dieser Annahme konnte das Ursprungsland der Fabel nicht festgelegt werden. Dieses Urteil legte die vergleichende Volkskunde dar, indem sie den folgenden

---

[144] Vgl. Anni Carlsson, **Fabeln Der Völker Aus Drei Jahrtausenden**, Lambert Schneider Verlag. Heidelberg 1959, s. 196.

[145] Vgl. dazu Halil Çeltik, a. a. O., s. 86. ; Enver Naci Gökşen, a. a. O., s. 90. ; **Altchinesische Fabeln**, Übertragen von Käthe Zhao und Senta Lewin, Röderberg-Verlag G.m.b.H., Frankfurt am Main 1972, s. 67. Vgl. Reinhard Dithmar, **Fabeln Aus Drei Jahrtausenden**, Manesse Verlag, Zürich 1976, s. 219.

[146] Überliefert von Maria Eschbach, a. a. O., s. 13.

[147] Vgl. dazu Ludwig Mader, a. a. O., s. 28.

Nachweis machte. Sie hat das ursprüngliche und spontane Auftauchen gleicher Märchen- und Fabelmotive an den unterschiedlichen Orten nachgewiesen. Heute noch kann man in Tierfabeln der afrikanischen Volksstämme, die von jeder Zivilisation isoliert leben, die gleichen Fabelmotive feststellen[148]. Die Suche nach der Antwort auf die Frage, welches Volk das Märchen oder die Fabel erfunden hat, muss man aufgeben. Es kann nur gesagt werden, da oder dort sind bestimmte Fabeltypen zu Hause. Diese haben ihre Umgebung und darüber hinaus einen größeren Kulturraum abgedeckt, wie zum Beispiel die griechische Fabel den europäischen Bereich beeinflusst hat.

Geht man wieder auf die geschichtliche Entwicklung der Fabel zurück, so werden die ältesten Fabeln den phrygischen Sklaven Äsop zugeteilt. Daher wird er als Vater der Fabel anerkannt. Die Gattung wird auch als äsopische Fabel bezeichnet.

Äsop hat um 550 v. Chr. in Sardes gelebt. Nach seiner Freilassung lebte er am Hof des Königs Kroises. König Kroises hat ihn mit wertvollen Geschenken zum Orakel von Delphi geschickt. Hier hat die Priesterschaft ihn wegen falscher Anschuldigungen anderer Menschen zum Tode verurteilt[149]. Maria Eschbach definiert die Rolle des Fabeldichters Äsop folgendermaßen:

> „Mit Zügen, die geschichtlich kaum wahr sind, erscheint der Fabeldichter hier als der körperlich verkrüppelte aber geniale Weise, der die Intrigen und den Undank der Menschen, vor allem der herrschenden Kreise erfährt, der als Fürsprecher der Unterdrückten auftritt und dabei in Beispiel und Tat ebenso freimütigen wie witzigen, die zünftigen Philosophen beschämenden Rat weiß, so dass er damit jedes Mal verblüfft und Bewunderung hervorruft[150].“

---

[148] Vgl. dazu ebd., s. 14. ; Hans Gerd Rötzer, **Literarische Texte verstehen und interpretieren**. Mainz Verlag München 1992, s. 197.

[149] Vgl. dazu Ludwig Mader, a. a. O., s. 10-11. ; Hans Gerd Rötzer, a. a. O., s. 197. ; Maria Eschbach, a. a. O., s. 14.

[150] Ludwig Mader, a. a. O., s. 14.

Ein Buch oder eine Schrift, das oder die zu Äsop gehört, ist bisher nicht gefunden worden. In manchen Regalen sind Bücher unter seinem Namen zu finden, aber, ob die Fabeln wirklich ihm zuzuordnen sind, weiß man nicht.

Nach seinem Tode hat man über sein Leben mit seinen Höhen und Tiefen in einem Volksbuch berichtet. Doch dieses Volksbuch ist später verlorengegangen. Es gibt viele Fabeln, die man ihm zuschreibt, die aber eigentlich nicht ihm gehören[151]. Eines ist den Fabelforschern bekannt und das ist, dass Äsop seine Weisheit immer aus einem bestimmten Grund bekannt machte.

Hier muss die Frage gestellt werden: Wie ist diese Gattung entstanden? Die Antwort auf die Frage muss wieder in der Geschichte gesucht werden.

Es war das Zeitalter, wo die Priesterweisheit verging und die volkstümliche Weisheit an Geltung gewann. In dieser Zeit brach die ionische Herrenschicht zusammen, wobei der erwachende Widerstand der Handelsstädte immer weiter an Macht gewann[152]. In der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit haben die Handelsstädte einen großen Anteil. Diese Städte sind sozusagen lebende, ein- und ausatmende und dynamische Städte einer Region oder eines Landes. Das Volk dieser Handelsstädte ist auch offen für Neuigkeiten. Das Volk, zu dem Äsop gehörte, wurde durch seine Fabeln wach und kritisch[153]. Eine weitere Frage ist, wie kam es dazu, dass das Volk wach und kritisch wurde? Hier tritt der charakteristisch pädagogische Anstoß der Fabel hervor. Dieser Anstoß treibt die Fabel immer wieder unter ganz ähnlichen Verhältnissen voran, „nämlich dann, wenn das Volk in Krisen und Übergangszeiten der Belehrung bedarf[154].“ Somit kann das belehrte Volk erkennen, woher die Autorität der Herren kommt und wie sie ihre bevorrechtigte Stellung missbrauchen. Aber sie können es noch nicht wagen die Herren direkt zu kritisieren. Trotzdem ist ihre Kritik in den versteckten

---

[151] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 15.

[152] Vgl. ebd.

[153] Vgl. ebd.

[154] ebd.

Aussagen der Fabel deutlicher als es vorher war, und die Kritik ist klarer als es für die herrschende Gruppe erträglich ist. Die alten Mythen werden durch einfache und pointenreiche Prosageschichten ersetzt. Diese Prosageschichten wurden auf den Straßen und Märkten erzählt, wo sich das Volk aufhielt[155]. Das Volk konnte durch diese Prosageschichten belehrt werden, weil sie Antworten auf ihre Fragen in den Fabeln fanden. Diese Fabeln enthielten Anleitungen zur praktischen Lebenskunst[156]. Das Erzählen der einfachen und pointenreichen Prosageschichten auf den Strassen und Märkten ist der Augenblick der Erziehung des Volkes. Nachdem die Freiheit des Fabelerzählens gewonnen war, konnte auch die Lehre frei durchgeführt werden. Lösungsbringende Gedanken konnten somit, dank der Fabel, in breiten Kreisen einen Zugang finden.

Eine große Verantwortung trägt hier der Fabeldichter. Denn er nimmt bei der Belehrung des Volkes eine erziehende Rolle ein. Die Meinung von Eschbach über den Verfasser ist folgendermaßen zusammenzufassen: Die Erziehungsaufgabe des Dichters verlangt ein hohes Wissen. Das Wissen des Dichters ist der Bereich, der seine Zuhörer, also seine Zöglinge, aus ihrer schwierigen Lage heraus führen wird. Er lehrt den Einzelnen, wie man sich in einer unterschiedlichen Menschengruppe angemessen verhalten soll. Das Wissen um die alltäglichen Probleme des Volkes macht den Dichter glaubhafter[157]. Somit kann der Dichter mit seinen Hinweisen zur Problemlösung den Lesern einwirken.

Eine der wichtigsten Eigenschaften des Fabelmeisters Äsop war, dass er meistens auf der Seite der Unterdrückten stand. Äsop findet sich nicht damit ab und zeigt ihnen bei dem Kampf um ihr Recht den Weg[158]. Die nachfolgenden Dichter gehörten auch zu dieser gleichen Partei. Die meisten von ihnen richteten ihre Kritik an die Machthaber, Fürsten und den Adel. Im 20. Jahrhundert bedrohten die Menschheit die Maschinen und die Technologie und diesmal waren diese und ihre Erzeuger Ziel der Kritiken.

---

[155] Vgl. Ludwig Mader, a. a. O., s. 32.

[156] Vgl. Anni Carlsson, a. a. O., s. 198.

[157] Vgl. ebd.

[158] Vgl. Martin Kramer, *„Die Fabel - eher affirmativ als sozialkritisch"*, in: **Epischen Kleinformen**, Hrsg. von Theodor Pelster, Cornelsen Verlag Düsseldorf 1988, s. 67.

Maria Eschbach definiert den Fabeldichter als „*ein begabter, mit Mutterwitz ausgestatteter Geist, der zugleich die Gabe der sprachlichen Gestaltung besitzt*[159]." Ihr zufolge erzählt der Fabeldichter seine Erfahrungen in einer eigenen Beispielgeschichte. Diese Geschichte wird dann von vielen aufgenommen und zum Gesamtbesitz des Volkes weiter entwickelt. Das Volk nimmt diese Wahrheitsgeschichten als Hilfe zur Problemlösung an[160]. Diese Beispielgeschichten oder Wahrheitsgeschichten waren nichts anderes als Fabeln.

Die Fabel, die vom Volk übernommen ist, wird weiter erzählt. Das ständige Erzählen von neuen Fabeln führt dazu, dass sich eine Anzahl von Fabeln um eine bestimmte Person bilden, die als Verfasser dieser gilt, wie Äsop in Griechenland und Phädrus im Römischen Reich.

Es ist bemerkenswert, dass sich der Geist dieser Gattung in Griechenland aber der Name aus dem lateinischen Ausdruck ‚fabula' zu ‚fari' = sprechen bildete. Der Begriff ‚fabula' wurde zum erstenmal zur Zeit des Kaisers Augustus vom Fabulist Phädrus benutzt[161]. Wie zu Äsop, ist über Phädrus kaum ein Dokument zu finden, das von ihm berichtet.

Phädrus berichtet selbst, dass er im mazedonischen Landesteil Pierien geboren ist. Aber man weiß nicht, wie er Sklave wurde und wie er als Sklave nach Rom, in das Haus des Kaisers Augustus kam[162]. Phädrus erhielt später seine Freiheit. Sein Beitrag zur lateinischen Dichtung ist, dass er die äsopischen Fabeln in lateinische Verse übersetzte. Phädrus hat fünf Bücher geschrieben. In den ersten beiden Büchern bearbeitete er die Fabeln von Äsop. Die letzten drei Fabelbücher bestehen hauptsächlich aus eigenen

---

[159] Maria Eschbach, a. a. O., s. 15.

[160] Vgl. ebd., s. 16.

[161] Vgl. ebd.

[162] Vgl. Harry C. Schnur, **Fabeln der Antike**, Griechisch und Lateinisch, Heimeran Verlag, München 1978, s. 23.

Erfindungen[163]. Auch er versuchte wie Äsop, der Vater der Fabel, in den Unterdrückungszeiten die bürgerliche Freiheit mit Mitteln des Scherzes zu fördern, in dem er die Wahrheit in seinen Fabeln verkleidet zum Ausdruck brachte. Phädrus war der erste Dichter, der dazu beitrug, dass die Fabeldichtung Jahrhunderte lang eine literarische Großmacht blieb. Man kann auch sagen, dass die Fabel mit ihm seinen Dichter gefunden hat. Denn Phädrus hat sozusagen sein ganzes Leben der Fabel gewidmet. Die Tatsache, dass die Fabel Jahrhunderte lang im Vordergrund der Weltliteratur blieb, wurde bisher nicht deutlich genug hervorgehoben[164].

Diese Tatsache kann besser erkannt werden, wenn die Gattung Fabel mit anderen Gattungen, wie Gedicht und Märchen verglichen wird.

Vom Untergang der Antike wurde die hohe Literatur in erster Linie so betroffen, dass nur bestimmte Werke der antiken Welt in das mittelalterliche Schulwesen und in die Bibliotheken gelangten. Die Fabeldichtungen von Phädrus, Babrios und Avian dagegen gelangten bis in die mittelalterliche Zeit, ohne dass sie verloren gingen. Das liegt daran, dass die Fabeldichtung Allgemeingut des Volkes geworden ist[165].

Das Erzählen von Fabeln auf den Straßen und auf den Märkten wurde von dem Volk aufgenommen und in der Familie und in dem Lebenskreis weiter erzählt. Diese Fabeln wurden wie die Märchen von Generation zu Generation weiter erzählt. Dieses Weitererzählen machte es möglich, dass die Fabeln von Äsop, Phädrus und von anderen bis in die Gegenwart gelangten. Das Volk entnahm aus den überlieferten Fabeln die Wissenskraft, die es während der Unterdrückungszeit bei der Lösung ihrer Probleme brauchen konnte. Die Fabeln wurden nicht nur weiter erzählt, sondern aus ihren Elementen wurden wahrscheinlich neue Fabeln erzeugt. Das Beispiel von Eschbach zur Entstehung von neuen Fabeln ist zu beachten.

---

[163] Mehr dazu Erwin Leibfried, Bamberg 1984. s. 62-63.

[164] Vgl. dazu Harry C. Schnur, a. a. O., s. 22-25. : Günther u. Irmgard Schweikle, **Metzler-Literatur-Lexikon: Stichwörter zur Weltliteratur**, Metzlerscher Verlag, Stuttgart 1984, s. 141.

[165] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 15-16.

Die Fabel, die eng mit dem Wesen der Tiere in Zusammenhang steht, veranlasste bei einigen Naturvölkern ein Interesse am Leben der Tierwelt. Sie fingen an die Tiere in ihrer Umgebung zu beobachten. Die Beobachtungen und Forschungen über die Tiere veranlassten sie zu neuen Ideen. Die Flugkraft und die körperliche Stärke der Tiere hatten besonders zu neuen Sinnesentwicklungen bei den Menschen geführt. In dieser Zeit hatten manche Menschen sogar mythische Vorstellungen, wie der Glaube an die Seelenwanderung und Verzauberung eines Menschen in ein Tier[166].

Laut der schriftlichen Überlieferung von Romulus-Corpus kam das Fabelgut der Antike auch durch einen anderen Weg bis in die mittelalterliche Zeit. Neben den mündlichen Überlieferungen gab es auch Fabeln, die durch die von Gelehrten geschriebenen und aufbewahrten Dokumente in die mittelalterliche Zeit gelangten.

Das Buch von Romulus-Corpus, der zwischen 350-500 Jahre nach Christus lebte, besteht aus 83 Prosafabeln, deren Quellen bis ins Jahr 200 nach Christus zurückführen. Sein Fabelbuch ist zum einen Teil aus äsopischen Fabeln aufgebaut und zum anderen Teil ist es eine Bearbeitung von Phädrus Fabeln[167]. Unabhängig von den beiden Überlieferungen sind noch Fabeldichtungen aus der Zeit der Franken erhalten. Am Ende des 6. Jahrhunderts schrieb Isidor von Sevilla über die Fabel. Der Kirchenlehrer Isidor beschränkte sich auf die Tierfabel. In seinen Fabeln traten die Tiere stellvertretend für Menschen auf[168].

Hier wird ein Übergang zur deutschen Fabelentwicklung gemacht. Am Hofe Karl des Großen gab es eine gelehrte Gruppe, die sich unter anderem verpflichtet sah die antiken Überlieferungen, wie die Fabel, zu pflegen[169]. Die Namen der Gelehrten sind Alcuin und Paulus Diaconus. Den Gelehrten Alcuin wird die Fabel vom Hahn zugeschrieben. In dieser Fabel befreit sich der Hahn aus dem Rachen des Wolfes, indem er dem Wolf

---

[166] Vgl. ebd., s. 16.

[167] Vgl. Harry C. Schnur, a. a. O., s. 28-29.

[168] Vgl. Hans Gerd Rötzer, a. a. O., s. 195.

[169] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 17.

schmeichelt[170]. Paulus Diaconus Beitrag zur Fabeldichtung ist die Fabel von der Heilung des kranken Löwen durch den Fuchs[171]. In der ersten Hälfte des 10. Jahrhunderts gestaltet die gleiche Fabel den Grundgedanken des ältesten erhaltenen Tierepos. Mit dieser Fabel fing auch die Sonderentwicklung des Tierepos vor der eigentlichen Fabeldichtung an[172].

Das Schrifttum hat aus dieser Sicht den Religionen viel zu verdanken, denn ihre Pflicht ist die Überlieferung. Sie überlieferten, lehrten nicht nur ihre Gebote, sondern sie überlieferten und schrieben auch ihre heiligen Schriften. Mit der Zeit schrieben die Gelehrten unter anderem Fabeln. Da sie auch in den Gesellschaften die Machthaber – im geistigen Sinne – waren, konnten sie ihr Besitztum bewahren. Dank dieser Gelehrten ging das Fabelgut nicht verloren.

Die deutschen Fabeln des Mittelalters wurden grundsätzlich vom Gegenzug des eigenständigen Fabelgutes und von den Verzweigungen der antiken Fabeln beeinflusst. Dieses Fabelgut gehörte zum Repertoire der Spielmänner des 10. und 11. Jahrhunderts. Aber erst in der Übergangszeit von der höfisch-ritterlichen zur bürgerlichen Dichtung fand die Fabel wieder die eigene Form[173]. Das hat man dem fränkischen Dichter Stricker zu verdanken.

Stricker verfasste zwischen 1230 – 1250 die Fabeln in Reimpaaren. Die Lehren in den Fabeln von Stricker sprechen die Menschen an, die während der alten staatlichen Zeit das System und die dazugehörigen Verhaltungslehren ablehnten[174]. Stricker wollte mit seinen Lehren, wie Äsop und Phädrus, diese Menschen den Problemen der sozialen Änderung entziehen. Auf Grund ihrer Pfleger war die Fabel mehr auf religiöse Lehren

---

[170] Vgl. ebd.

[171] Vgl. Ludwig Mader, a. a. O., s. 26-27.

[172] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 17.

[173] Vgl. ebd.

[174] Vgl. ebd., s. 18.

gebaut. Durch Stricker wurde die Fabel im Stil des moralischen Verhaltens aufgebaut, denn seine Fabeln bezogen sich auf das weltliche Leben[175].

Im 13. Jahrhundert ist in der deutschen Literaturgeschichte also eine gewisse Umwandlung von der geistlichen zur weltlichen Lebensart zu beobachten.

Die Gattung ‚Fabel' gewann später sowohl durch Bernhard von Minden und als auch durch den Berner Dominikaner Ulrich Boner an Bedeutung. Bernhard von Minden verfasste 125, Ulrich Boner 100 Fabeln. Boners Fabeln wurden in einer Zeit zwischen 1340-1350 in der Sammlung ‚der Edelstein' veröffentlicht. Die Zuhörer der Fabel dieser Zeit sind das Stadtbürgertum[176]. So gewann die Fabel im 14. Jahrhundert erneut an Bedeutung.

Mit der Wiederentdeckung der ursprünglichen Quellen wie die des römischen und des griechischen Altertums gewann die Fabel erneut an Bedeutung in der humanistischen Zeit. Auch andere Fabeln von weit entfernten Orten wurden bekannt. Sogar in Griechenland waren Fabeln aus anderen Ländern bekannt.

Zu dieser Zeit wurde die Sammlung vom byzantinischen Mönch Maximos Planudes allgemein bekannt[177]. Im 15. Jahrhundert tritt ein Ulmer in den Vordergrund der deutschen Fabel.

Im Jahre 1476 sammelte und ordnete der Ulmer Stadtarzt Heinrich Steinhöwel das Fabelgut, das im deutschen Kreis erzählt wurde. In seiner Sammlung legte er die lateinische Vorlage neben die deutsche Übersetzung und ließ es so drucken. Diese Art von Buchdruck war eine neue Erfindung und dazu noch eine große Erleichterung für die volkstümliche Verbreitung der äsopischen Fabel. Diese Sammlung ist unter dem Namen

---

[175] Vgl. ebd.

[176] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 18.

[177] Vgl. ebd.

‚Esopus' erschienen[178]. Die Sammlung ‚Esopus' wurde bis 1730 zahlreich in Deutschland neu gedruckt. Das Werk wurde nicht nur in Deutschland gelesen und erzählt, sondern es wurde ebenfalls in die französische, niederländische, englische und tschechische Sprache übersetzt. Mit ihm wurde wieder die ganze Gattung mit dem Begriff ‚Fabel' bezeichnet und als Gattungsname in die deutsche Sprache übernommen[179].

Die Entstehungsgeschichte der Fabel im antiken Griechenland und im 15. Jahrhunderts verliefen analog. In diesem Zeitalter ließen die vielen Krisen zwischen der ritterlich-höfischen und bürgerlichen Epoche die Fabel wieder in Erscheinung treten. Die Wirkung des zweisprachigen Fabelbuches von Steinhöwel ist nicht zu vergessen. Der einfache Mensch, der kein Latein verstand, konnte jetzt ebenfalls die übersetzten Fabeln verstehen.

Das Volk litt unter der Feudalherrschaft und fand sich mit den Fabeln ab, in denen das tierische Verhalten des Stärkeren, Mächtigeren kritisiert wird. Das Volk glaubte somit, sich mit der Erniedrigung des Adels an dem Adel gerächt zu haben[180].

Die Mehrheit der Bevölkerung lebte damals auf dem Lande und arbeitete in der Landwirtschaft. Die Bauern waren der Macht der Landherren unterlegen. Aus der Unterdrückung der Machthaber war nicht zu entkommen, daher fanden sie ihre Freude in den Fabelerzählungen, die sie auf den Märkten oder aber hier und dort zu hören bekamen.

In der Reformations- und Gegenreformationszeit wurde die Fabel als Mittel zur Erzählung der Wahrheit benutzt. In der Reformation gestaltete Martin Luther 13 Fabeln nach Äsop. Inspiriert wurde er von den volkstümlichen Beispielgeschichten, um die

---

[178] Vgl. ebd.

[179] Vgl. ebd., s. 18-19.

[180] Vgl. ebd., s. 19.

religiösen Erneuerungen unter dem Volk mit Hilfe der Fabel zu verbreiten[181]. Für ihn war die Fabel ein Mittel zu lehren. Er schrieb sie im religiösen Lehrstil auf. Martin Luther war nicht der erste, der die Fabel im Rahmen der religiösen Lehre benutzte. Luthers Liebe zur Fabel lag nur auf der moralischen Lehrebene. Der Mönch Boner und der Straßburger Kanzelredner Johann Geiler vom Kaysersberg sowie später der Prediger Abraham a Sancta Clara im barocken Wien haben die Fabel in ihren kirchlichen Predigten öfter benutzt[182]. Diese Fabeln in den Predigten zu hören, gefiel wohl dem Volke mehr als Ausschnitte aus der lateinischen Bibel zu hören, die sie nicht verstanden. Außerdem war ihnen die Welt der Tiere nicht fremd. Sie lebten auf dem Lande mit ihnen und wussten mit vielen, wenigstens mit den zahmen Tieren, umzugehen.

Diese Art von Predigten wurde von der kirchlichen Gemeinde begrüßt und sie zog viel mehr Menschen in die Kirche. Das Volk verstand die Predigten und zog aus den Fabeln religiöse Lehren. Martin Luther wurde für Burkhard Waldis und Erasmus Alberus ein Vorbild. Diese beiden Dichter bevorzugten ihre Fabeln in Versform zu schreiben[183].

Ähnliche Entwicklungen muss die Gattung ‚Fabel' in Frankreich gezeigt haben. Denn die antike Prosa- und Versfabel blieb durch das ganze Mittelalter lebendig. In Frankreich tritt der Name Marie de France unter den berühmtesten Dichtern dieser Zeit hervor.

---

[181] Vgl. dazu ebd., s. 19. ; Hans Robert Jauss - Erich Köhler, **Klassische Texte der Romanischen Mittelalters**, Wilhelm Fink Verlag, München 1973, s. 29.

[182] Vgl. dazu Karl Wolfgang Becker, **Deutsche Fabeln aus neuen Jahrhunderten**. Reclam Verlag, Leipzig 1991, s. 475, 536. ; Maria Eschbach, a. a. O., s. 19.

[183] Vgl. dazu Reinhard Dithmar, **Fabeln, Parabeln und Gleichnisse**, a. a. O., s. 18. . Ernst Heinrich Rehermann – Ines Köhler-Zülch, *„Aspekte der Gesellschafts- und Kirchenkritik in den Fabeln von Martin Luther, Nathanael Chytraeus und Burkhard Waldis"*, in: **Die Fabel**, hrsg. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, s. 27. ; Elfriede Moser-Rath, *„Die Fabel als rhetorische Elementin der katholischen Predigt der Barokzeit"*, in: **Die Fabel**, hrsg. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, s. 59.

Man vermutet, dass sie eine französische Königtochter war, jedoch soll sie am englischen Hofe gelebt haben[184]. Sie schrieb 103 Fabeln nach Äsop und weil sie nach ihm schrieb, nannte man sie auch daher ‚kleiner Äsop'. Die nachfolgenden Fabeldichter in Frankreich griffen auf Marie de Frances ‚Ysopet' Werk zurück, und nach und nach schrieben sie ihre eigenen Fabeln auf. In der französischen Fabelgeschichte, sogar in der Weltgeschichte der Literatur, ist der französische Dichter Jean de La Fontaine mit seinen Fabeln sehr berühmt. Im 17. Jahrhundert entwickelte La Fontaine die Fabel zur hohen Dichtung. La Fontaines Fabeln haben einen hohen ästhetischen Wert. Er schrieb seine prosanahen Fabeln in Reimen mit einer geschliffenen Sprache[185]. La Fontaine präsentiert in seinen Fabeln eine Meinung, die auf eine *„illusionslose und zugleich heitere Weise die dekorative Scheingroße und Geschwollenheit der Herrenschicht veranschaulicht*[186]*"*. Über die Berühmtheit der Fabeln von Jean de La Fontaine schreibt Lüthje wie folgt *„ Seine Fabeln erreichten nicht nur eine unscheinbare, häufig im vorliterarischen Bereich angesiedelte Gattung in den Rang des klassischen zu erheben, sondern sie nehmen in der Gattungsgeschichte der französischen Fabel einen derart dominierenden Rang ein, dass die Fabelsammlung anderer Autoren oftmals kaum zur Kenntnis genommen worden*[187]*"*.

Während in Frankreich die Fabel mit La Fontaine ihre höchste Blütezeit erreichte, erlebte sie in England mit dem Schriftsteller und Diplomaten John Gay[188] dasselbe zur gleichen Zeit.

In Deutschland dagegen blieb die Gattung ‚Fabel' im Hintergrund des Romans. Erst im 18. Jahrhundert gelangte die deutsche Fabel zu ihrem eigentlichen Rang. Denn keine andere Gattung konnte besser die Aufklärungsbestrebungen nachvollziehen als die

---

[184] Vgl. : Maria Eschbach, a. a. O., s. 20.

[185] Vgl. Peter J. Brenner, **Gotthold Ephraim Lessing**, Philipp Reclam jun. Gmbh. & Co., Stuttgart 2000, s. 66.

[186] Maria Eschbach, a. a. O., s. 20.

[187] Reinhard Lüthje, *„Die klassische französische Fabeln"*, in: Landeskundliche Dossiers Romania, Schäuble Verlag, Rheinfelden 1985, s. 8.

[188] Vgl. dazu ebd., s. 20. ; Aus den Anmerkungen von Eschbach erfährt man, dass John Gay ein freier Schriftsteller, Gesandtschaftssekretär und Mitarbeiter an Steele`s ‚Guardin' war und seine Fabeln in Achtsilbern schrieb. ; Ludwig Mader, a. a. O., s. 35.

Fabel[189]. Eschbach hat Recht; die Gattung ‚Fabel' und die Epoche ‚Aufklärung' strebten nach der menschlichen Erziehung. Fast jeder Dichter der Aufklärungszeit hat Fabeln in Deutschland verfasst. In den Fabeln der Dichter wurde das Bürgertum zum Selbstbewusstsein aufgerufen.

Seit dem Anfang der 40er Jahre des 18. Jahrhunderts, in der frühaufklärerischen Zeit wurde die Fabel mit Daniel Stoppes ‚Neuen Fabeln' zum bevorzugten Medium[190]. Populär aber wurde die Fabel durch Christian Fürchtegott Gellert. Gellert verfasste seine Fabeln meist in Alexandrinern oder in strophischen Gedichten. Er war der erste Klassiker unter seinen zeitgenössischen Fabulisten, der von Stil und Inhalt her neue Fabeln verfasste[191]. Dank ihm nahm die Fabel in diesem Jahrhundert die wichtigste und bedeutendste Stelle in der Literatur ein. Er beeinflusste die Dichter seiner Zeit. Gellert wirkte auf seine Zeitgenossen mit seinem heiteren Stil, indem er den französischen Fabulisten La Fontaine im Rahmen dieses Stils als Vorbild nahm. Mit seinen amüsanten Beispielgeschichten erreichte er einen großen Leserkreis und wirkte auch beim einfachen Volk[192]. Er brachte neue Gleichnisfiguren wie den Lügner, den zärtlichen Mann und die Frau, den Schwätzer in die Fabelwelt[193]. Diese Figuren treten in alltäglichen Lebensumständen auf. Gellert will mit seinen Fabeln die Gesellschaft zum Nachdenken bringen, wie das Alltagsleben ohne die Schwachen ablaufen würde. Auf einer Seite weist er auf die Rolle der Dienenden in der Gesellschaft hin, auf der anderen Seite will er die Schwachen der dienstleistenden Schicht ihrer Rolle in der Gesellschaft gewiss machen. Den einfachen Menschen als eine Figur in den Fabeln spielen zu lassen und für dessen Probleme in der Gesellschaft eine Lösung zu finden, führte dazu, dass seine Fabeln zum Volksbuch wurden[194]. Seine Fabeln erreichten auch deswegen die

---

[189] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 20.

[190] Vgl. Peter J. Brenner, a. a. O., s. 67.

[191] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 20.

[192] Näheres dazu Karl August Ott, *„La Fontaine als Vorbild. Einflüsse französischer Fabeldichtung auf die deutschen Fabeldichter des 18. Jahrhunderts"*, in: : **Die Fabel**. Hrs. von Peter Hasubek. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, s. 81.

[193] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 21.

[194] Vgl. ebd., s. 21.

entferntesten Dörfer Deutschlands. Die Fabeln von Gellert fanden mit Hilfe der Übersetzungen eine Leserschaft in ganz Europa. Gellert greift vom Stoff her kaum auf die Motive der antiken Fabel zurück. In seinen Fabeln verändert er die eigentlichen Tierfabeln zu Menschenfabeln. Aber sein Ziel, die Wahrheit durch ein Bild zu sagen, ist das gleiche wie das seiner Vorfahren. Sein Interesse an den Fabeln liegt daran, dass er die Menschen zur Klugheit aufrufen will[195]. Es ist auch eine Tugend der Fabel und der Aufklärung die Menschen selbstbewusster zu machen.

Wie es bei Gellert und dessen Vorfahren der Fall war, kam das antike Element in den Fabeln der zeitgenössischen Fabeldichter zurück. Zu seinen Zeitgenossen sind Friedrich von Hagedorn, Johann Wilhelm Ludwig Gleim, Magnus Gottfried Lichtwer zu zählen.

Unter ihnen ist der Fabeldichter Hagedorn bedeutenswert. Nach Eschenbach ist Friedrich von Hagedorn eigentlich origineller und begabter als Christian F. Gellert. Aber er war nicht so populär wie Gellert, denn seine Fabeln sprachen, wie Eschbach berichtet, die Oberschicht an[196]. Gellerts Fabeln dagegen sprachen das einfache Volk an. Zu diesem Entschluss kommt man schon, wenn man die Gedanken von Gellert über die Bestimmung der Fabel in Betracht zieht[197]. Hagedorns Absicht war, die Oberschicht mit seinen Fabeln zur Selbstkritik und zum Umdenken zu führen[198].

Einer der jüngsten und berühmtesten Fabeldichter der Aufklärung war Gotthold Ephraim Lessing. Schon in seiner Schulzeit hatte sich Lessing auf Rat seines Lehrers mit den antiken Fabeln beschäftigt[199]. Kurz danach schrieb er seine ersten Fabeln. Sie erschienen in seinem Werk ‚Fabeln und Erzählungen' im Jahre 1793. Die 26 Fabeln waren in Reimen geschrieben und sie waren von Stoff und Sprache her aus den antiken

---

[195] Vgl. Ludwig Mader, a. a. O., s. 36.

[196] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 21.

[197] Vgl. Christian Fürchtegott Gellert, a. a. O., s. 57-58.

[198] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 21.

[199] Vgl. Wilfried Barner, **Arbeitsbücher für den literaturgeschichtlichen Unterricht, Lessing: Epoche – Werk – Wirkung**, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1975, s. 192.

Fabeln entnommen[200]. Laut Eschenbach hat er die Art von Hagedorn und Gellert übernommen.

Lessing gab sich nicht nur mit Fabelschreiben ab, sondern beschäftigte sich zugleich mit der Fabeltheorie. Seine Gedanken und Untersuchungen über die Fabeltheorie verfasste er in seinem Werk ‚Abhandlungen über die Fabel'. Die später erschienenen 90 Fabeln von Lessing sind Musterbeispiele seiner Fabeltheorie. Er war nicht der erste, der sich mit der Theorie der Fabel beschäftigte. Vor ihm hatten sich die Franzosen Martin de Cygne, Antoine de La Motte, Charles Batteux und in Deutschland vor allem Johann Christoph Gottsched und Johann Jakob Breitinger mit der Fabel befasst[201]. Diese Fabeltheorien haben natürlich die Entwicklung der Fabel beeinflusst.

Die Fabel hatte ihren Höhepunkt in der Aufklärungszeit mit diesen Fabeldichtern erreicht.

Aus dieser Zeit (1740-1770) sind mehr als fünfzig Dichter zu nennen, die Fabeln schrieben. Aber die meisten Namen wurden schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts vergessen. Einige wie Lessing, Gellert, Hagedorn und Gottlieb Konrad Pfeffel sind nicht vergessen worden[202].

Ein anderer europäischer Fabulist dieser Zeit ist der junge Russe Iwan Andrejewitsch Krylow. 200 Fabeln von ihm sind realistisch und volkstümlich und sie werden heute noch gelesen. Die künstlerische Tat von Krylow liegt in der überlegenen Distanz zur Tageswelt. Er sammelte die Eindrücke über die Fabel in der ersten Hälfte seines Lebens und setzte sie dann in veredelter Form in seine Fabeln ein. Seine Fabeln werden als persönliche Angelegenheiten angesehen, jedoch sind sie als Auseinandersetzung mit

---

[200] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 21.

[201] Vgl. ebd.

[202] Vgl. dazu ebd.; Josef M. Werle, **Deutsche Fabeln aus Tausend Jahren**. Wilhelm Goldmann Verlag, München 1998, s. 363-264.; Karl Wolfgang Becker, **Deutsche Fabeln aus neun Jahrhunderten**. Reclam Verlag, Leipzig 1991, s. 533.

dem Zeitalter der Heuchelei zu betrachten[203]. Mit Lessing und den Anderen endet die Hochblütezeit der Fabel. Später verschwand die Fabel für lange Zeit aus der deutschen Dichtung. Das lag auch daran, dass die Aufklärung, die Dichtkunst Fabel den Zwecken der Vernunft dienstbar zu machen versuchte[204].

In der Sturm- und Drangperiode verlor die Fabel an Bedeutung. Als Gattung galt sie als kein bestimmendes Element mehr in der Literatur. Mit ihr gewinnt aber die literarische und volkstümliche Forschung an großer Bedeutung in der Sturm- und Drangperiode. Die Fabel wird von Johann Georg Hamann und Johann Gottfried Herder als eine der ältesten Literaturgattungen angesehen. Sie bezeichneten sie auch als Urform der menschlichen Geistesbetätigung. Herder sieht die Fabel als Quelle der Dichtkunst und nach ihm kann man, gewissermaßen, die Dichtkunstregeln in ursprünglicher Originalgestalt in der Fabel wiederfinden[205]. Seine Meinung über die Fabel wurde von den Fabelforschern des 19.-20. Jahrhunderts, aufgrund eines genauen Quellenstudiums, bestätigt[206]. Eine besondere Wirkung hatte Jakob Grimm auf die Fabelforschung der romantischen Zeit. Nach Grimms Hypothese soll die Entwicklung der Fabel in einem absteigenden Prozess stattgefunden haben. Die enthaltenen Fabeln seien Reste einer reichen Fabeldichtung der vorliterarischen Zeit. Aber Wilhelm Wundt lehnt Grimms Hypothese in seiner Völkerpsychologie ab[207]. Sein Argument dazu ist, wenn eine absteigende Entwicklung stattgefunden habe, müsste es irgendwo und irgendwann eine höhere Form der Gattung gegeben haben. Aber das sei nirgends der Fall gewesen. Die heute geltende Forschung der antiken Fabelgeschichte schätzt vor allem die Arbeiten von Otto Crusius hoch und meint, dass seine Arbeiten beim Fabelwesen eine

---

[203] Vgl. Iwan Andrejewitsch Krylow, **Sämtliche Fabeln**, Deutsch von Rudolf Bächtold, Die Waage Verlag, Zürich 1960, s. 7.

[204] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 24.

[205] Vgl. Alfred Anger, *„Herders Fabeltheorien"* in: **Die Fabel**, Hrs. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, s. 138.

[206] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 24.

[207] Vgl. ebd., s. 25.

wegweisende Rolle gespielt haben. Neben ihm ist Otto Weinreich mit seinen Untersuchungen über die Geschichte der einzelnen Motive zu erwähnen[208].

Seit der Aufklärung wurde die Fabel nur noch in der volkstümlichen Dichtung verfasst. Die Fabeln treten viel mehr in den Hauskalendern und in den Jugendliteraturen auf.

Die Fabeln von Johann Wilhelm Hey, Otto Spekter und die bebilderten Fabeln von Wilhelm Buch werden heute noch gelesen. Auch Heinrich Heine griff für seine politische und zeitkritische Propaganda auf die Fabel zurück[209]. Die Fabel blieb in ihrer Form, dem Inhalt und dem Geist bis ins 19. Jahrhundert den Begründern treu. In der Weimarer Republik und späten Kaiserzeit benutzten Edwin Hoernle und Friedrich Wolf, die sozialistischen Schriftsteller die Fabel als Kampfmittel, *„als ein literarisches Mittel im vorrevolutionären Kampf*[210]*“* gegen das Regime. Diese sozialistischen Fabeln waren nicht in der Öffentlichkeit, sondern im literarischen Untergrund zu finden[211].

Daraus kann man schließen, dass in der Zeit der Weimarer Republik die Opposition von allen Seiten unterdrückt wurde. Die Opposition in der Weimarer Republik konnte nicht einmal ihre Meinung durch die Fabel, in versteckten, verkleideten Aussagen veröffentlichen.

Die Fabel im 20. Jahrhundert wurde so gestaltet, dass sie sich von der herkömmlichen Fabel unterschied. Die Fabel fängt nun an, die Charaktereigenschaften der modernen Literatur zu tragen[212]. Dank dieser neuen Charaktereigenschaften erlangte sie wieder einen Platz in der Literatur. Ihre Erscheinung in der modernen Literatur brachte eine veränderte Form mit sich. Aber sie ernährte sich aus dem gleichen Geist. Wie vorher stellte sie die Schwierigkeiten des Lebens dar[213]. Zu den modernen Fabeldichtern, die

---

[208] Vgl. ebd.

[209] Vgl. ebd.

[210] Reinhard Dithmar, **Fabeln, Parabeln und Gleichnisse**, a. a. O., s. 33.

[211] Vgl. ebd.

[212] Vgl. Maria Eschbach, a. a. O., s. 25.

[213] Vgl. ebd.

die Fabel für die Darlegung ihrer sozialen und politischen Satire benutzten, sind James Thurber, Rudolf Kirsten, Wolfdietrich Schnurre, Joachim Ringelnatz und Christian Morgenstern zu zählen. Joachim Ringelnatz und Christian Morgenstern schrieben ihre Fabeln nicht wie die anderen im herkömmlichen Fabeltypus, sondern sie schrieben sie in der modernen Dichtungsform. Das 20. Jahrhundert ist durch Kriege, kollektive und technische Umschichtungsprozesse, soziale und finanzielle Krisen so erschüttert und dazu noch richtungslos wie kein früheres Zeitalter[214]. Um die Ausweglosigkeit des modernen Lebensgefühls darzulegen, gestaltete Franz Kafka seine ‚Kleine Fabel'.

Die Fabel der Gegenwart zeigt in der Form Abweichungen von der älteren. Die modernen Fabelfassungen entsprechen nicht der klassischen Definition. Daher spricht ein Teil der Fabelforscher vom Tod der Fabel.

Ein anderer Teil der Fabelforscher geht davon aus, dass wegen der gesellschaftlichen Bedingungen der heutigen Zeit die Fabel ihre ursprüngliche Funktion vollbracht habe und daher sei die Gattung auch am Ende ihrer Gültigkeit. Aber dieser Meinung kann man sich nicht anschließen. Erstens, wenn man die Fabelgeschichte untersucht, kann man feststellen, dass die Fabel ganz unterschiedliche Funktionen erfüllt. Zweitens sind in der heutigen Literatur Texte vorzufinden, die allein von der Formulierung her als Fabeln zu bezeichnen sind. Diese Texte wurden und werden immer noch nach der Deutung ‚die Fabel wäre am Ende' geschrieben[215]. Unter den zeitgenossischen Dichtern sind Günther Anders, Heinz Erhardt, Wolfdietrich Schnurre, Fritz Winterling, Gerhard Branstner, Reiner Kunze und Rafik Schami zu nennen.

3. 1. 3. Theorien der Fabel

Klaus Doderer geht davon aus, dass die Besinnung über die Form, die Aufgabe und die Bedeutung der Fabel im gleichen Zeitalter entstanden ist[216]. Diese Annahme widerspricht den vorhandenen Quellen. Denn man geht davon aus, dass die Fabel

---

[214] Vgl. ebd., s. 26.

[215] Vgl. Josef M. Werle, a. a. O., s. 17-19.

[216] Vgl. Klaus Doderer, a. a. O., s. 221.

zweieinhalb tausend Jahre alt ist[217], und die jüngsten Theorieschriften stammen nicht aus diesen Zeiten, sondern mindestens zwei Jahrhunderte später, zur Zeit von Aristoteles.

Die Gattung Fabel wird in der Rhetorik von Aristoteles als rhetorische Figur bezeichnet. Aber nach seiner Einstellung wird die Fabel nicht unter den Kunstformen, die für sich selbst stehen und sich nach eigenen Gesetzen entwickelten gezählt, sondern sie wird als ein Redemittel und Beweismittel angesehen, das sich jeder aneignen kann[218]. Aristoteles und die rhetorische Schule bewerteten die Fabel als kein literarisches Kunstwerk. Sie betrachteten sie als ein didaktisches Mittel. Durch das Einwirken Aristoteles ist diese Betrachtungsweise seit der Antike bis heute gültig. Unter den Forschern fand sie während der geschichtlichen Entwicklung der Rhetorik Anhänger. Zu den Anhängern gehört auch Heinrich Lausberg, der die Meinung vertritt, dass die Gattung Fabel eine niedrige Klasse der Rhetorik sei[219]. Die Bewertungen von Aristoteles und von der rhetorischen Schule, so wie eines Teils der heutigen Literaturwissenschaftler wurden immer wieder der anderen Meinungen entgegen gesetzt. Plato widersprach schon damals der Einsicht von Aristoteles. Plato und seine Nachfolger nahmen die Fabel ernst und betrachteten sie als eine literarische Gattung[220]. Diese Vorstellung hat sich besonders im 18.Jahrhundert aufgebaut. Die Vertreter dieser Meinung beziehen sich auf den Inhalt der Fabel und meinen, dass die Fabel von der künstlerischen Form her zu interpretieren sei. Sie erkennen in ihr einen Aussagewert[221]. Dieser Gedanke hat sich durch die Jahrhunderte gehalten und eine entscheidende Wirkung auf die Poesie gehabt. Die Wirkung zeigte ihre ersten Ergebnisse im 18. Jahrhundert, wo die Fabel ihre Blütezeit in der Aufklärung erlebte[222]. Dieser Erfolg ist den berühmtesten Dichtern

---

[217] Vgl. dazu Rudolf Kreis, *„Die Fabel – literarischer Aufstand gegen die Paläste"*,a. a. O., s. 65. ; Klaus Doderer, a. a. O., s. 221.

[218] Vgl. Klaus Doderer, a. a. O., s. 221.

[219] Vgl. ebd.

[220] Vgl. ebd., s. 222

[221] Vgl. ebd.

[222] Vgl. ebd.

dieses Jahrhunderts, wie G. E. Lessing, Christian Wolff, Gellert, Bodmer und Breitinger zu verdanken.

Die Untersuchungen der Fabeltheoretiker ergaben, dass das erste und früheste Schriftwesen, das von der Fabel berichtet, von Phädrus ist[223]. Aber man weiß, dass Äsop die meisten seiner Fabeln mit Ereignissen aus dem tatsächlichen Leben gestaltete. Die Erdichtung der meisten Fabeln aus realen Geschehnissen wurde am Anfang zum Teil von seinen Nachfolgern fortgesetzt. Allerdings waren ihre meisten neuen Dichtungen nicht auf ein Ereignis zurückzuführen, sondern sie waren aus einer oder mehreren allgemeinen Wahrheiten gedichtet. In seiner Dichtung macht Phädrus eine Aussage über die Entstehung der Fabel[224]. Nach ihm ist die Fabel aus dem Konflikt zwischen den Machthabern und den Untertanen entstanden. Wegen des sozialen Ranges konnte der Untertan den Ungerechtigkeiten des Machthabers nicht widersprechen. Aber die ständige Unterdrückung verursachte bei den Unterdrückten die Entstehung einer Erzählung, worin sie die Situationen ihrer Unterdrückung versteckt zu Sprache bringen konnten. Diese Erzählung nannte man dann Fabel[225].

In späterer Zeit äußert sich der Franzose De La Motte über die Fabel. Nach ihm ist die Fabel eine Art Allegorie. Er definiert sie als eine Handlung, die in sich eine versteckte Lehre trägt[226]. Ein anderer Franzose, Richer, machte sich auch Gedanken über diese Gattung. Seine Erklärung war der von La Mottes ähnlich. Er erklärte die Fabel als eine Form, die unter einem allegorischen Bilde eine versteckte Regel enthält[227]. Im gleichen Zeitalter, tritt der Name Heinrich Steinhöwel in Deutschland hervor.

Heinrich Steinhöwel ist einer der ersten Deutschen, der sich zur Fabel geäußert hat. Er thematisiert in seinen Schriften keine theoretischen Festlegungen, sondern macht

---

[223] Vgl. Therese Poser, a. a. O., s. 50.

[224] Vgl. ebd.

[225] Vgl. ebd.

[226] Vgl. Gotthold E. Lessing, **Fabeln. Abhandlungen über die Fabel**, a. a. O., Stuttgart 1992. s. 76.

[227] Vgl. ebd., s. 79.

Beschreibungen, die sich auf Einzelheiten beschränken. Nach ihm muss die Fabel erstens erfreuen, zweitens belehren, drittens soll sie nur erdichtete Fälle schildern, viertens soll sie ihre Umwelt anthromorphisieren und zuletzt soll sie die Tiere wie die Menschen handeln lassen und die Welt, so wie sie für die Menschen aussieht beschreiben[228].

Mit seinen Gedanken über die Fabel stellte sich Martin Luther im allgemeinen Steinhöwel entgegen. Aber man sah, dass er im letzten Punkt mit ihm übereinstimmte. Martin Luther formulierte als erster die pädagogische Wirksamkeit der Fabel. Er tat es nicht zur Erlernung der lateinischen Sprache, sondern stellte sie auch in den Dienste seiner ethisch-moralischen Absichten. Für ihn war die Fabel eine Tendenzliteratur, denn für ihn liegt der Sinn der Fabelerzählung darin, dass sie als ein Modell für einen lebensklugen Lehrsatz geeignet ist[229]. Martin Luthers Fabeltheorie kann man in drei charakteristische Richtungen zusammenfassen: Erstens hat sie eine Erbauungsfunktion als Kunstart, zweitens erhält sie Lebensweisheiten in sich und drittens dient sie den sozialkritischen Erkenntnissen[230]. Johann Christoph Gottsched wies auf die Lehre der Fabel hin und übersah dabei die lebendige Darstellung der Welt. Seine Vorstellung von der Fabel war allegorisch. Johann J. Breitinger erkennt das Wunderbare der Fabel als notwendig. Nach ihm ist die Fabel eine lehrreiche wunderbare Gattung. Daneben betont auch er den allegorischen Charakter der Fabel[231]. In der Mitte des 18. Jahrhunderts widmet sich der junge Student Gotthold Ephraim Lessing der Bearbeitung und der theoretischen Besinnung der Fabel. Lessings Aufmerksamkeit wurde auf die Fabel des Professors der Poesie, Johann Friedrich Christ, gerichtet[232]. Auf die Fabeltheorie von Lessing wird im Abschnitt 3.4. eingegangen.

In den bisherigen Fabeltheorien wurde auf den Ursprung und die Wandlung der Fabel nicht intensiv eingegangen. In der Fabelauffassung der Brüder Grimm wird auf die

---

[228] Vgl. Erwin Leibfried, **Fabel**, Bamberg 1984, a. a. O., s. 11.

[229] Vgl. Klaus Doderer, a. a. O., s. 223-231.

[230] Vgl. ebd., s. 232.

[231] Vgl. Erwin Leibfried, **Fabel**, Bamberg 1984, a. a. O., s. 12-15.

[232] Vgl. dazu Peter J. Brenner, a. a. O., s. 10. ; Klaus Doderer, a. a. O., s. 233.

Entstehung und Herkunft der Fabel intensiver eingegangen und bildet sozusagen den Kern ihrer Fabeltheorien. Die Brüder gingen auf die Schriften von J. G. Herder ein. Herder schrieb im Jahre 1768 in seiner zweiten Sammlung seiner Fragmente kritische Bemerkungen über Äsop und Lessing. Diese Schrift enthielt Informationen, die auf die Herkunft und Konstruktion der Fabelgattung deuteten. Seine kritische Äußerung lautet wie folgt:

> *„Ich halte die Fabel für einen Quell, für ein Miniaturstück der großen Dichtkunst, wo man die meisten Dichtungsregeln in ihrer ursprünglichen Einfalt und gewissermaßen in Originalgestalt findet. Aus meiner Poetik laße ich mir also die Äsopische Fabel ungern rauben.*[233]

Die Brüder haben diesen Gedanken von Herder ausgebaut und vertieft. Sie versuchten für die poetische Fabeltheorie eine geschichtliche Begründung zu bringen. In ihrer Theorie versuchten sie auch eine Erklärung dafür, dass die Fabel einen lebendigen Gegenwartswert hat, zu geben. In ihren Arbeiten hielten die Brüder Grimm das Tierepos und die Fabel für gleichbedeutend[234]. Die Brüder Grimm, die die beiden Gattungen als eins verstanden und sie als Gemeingut der früheren stammverwandten Völker sahen, behaupteten, dass die Fabel der einheimischen Kultur angehöre[235]. Die einheimische Fabel hätte nach den Brüdern Grimm folgende Besonderheiten:

1. Die Fabel ist eine nationale Ausformung des gemeineuropäischen Stoff- und Motivgutes.
2. *„Die Fabeln sind unerfindbar. Sie sind Träger einer überpersonalen Weisheit, eine Mythologie, sie halten unerfundene Stoffe fest*[236]*."*
3. Die Fabeln sind epische Dichtungen.
4. Die Fabeln haben es nicht nötig eine sittliche Lehre zu enthalten.
5. Die Tierfabeln sind Tiergeschichten, in denen eine Geschichte erzählt wird, deren Inhalt das Leben der Tiere betrifft.

---

[233] Zitiert aus Klaus Doderer, a. a. O., s. 245.

[234] Vgl. ebd., s. 247.

[235] Vgl. ebd., s. 248.

[236] ebd., s. 252.

Nach den Brüdern Grimm hatte sich keiner mit der Fabeltheorie beschäftigt. Nach Alfred Ecker wendet sich die moderne Fabelforschung an die literatursoziologischen Verwicklungen und die Wirkfunktion der Gattung[237].

Unter den Eigenschaften der Fabeln werden die Formen, die Stilarten, der Aufbau, die Motive und die Figuren der Fabel dargelegt.

3. 2. Aspekte der Fabel

3. 2. 1. Formen der Fabel

Die Untersuchung der Fabeln nach den Formen lässt uns zwei Formen erkennen. Die eine ist die Dramatisierung, d. h. die Handlung wird in Dialog der Akteure zum Ausdruck gebracht. Diese Form wurde hauptsächlich von Willamov, der zwischen 1736 und 1777 gelebt hat, entwickelt. Die andere Form der Fabel ist die Episierung und wurde von Albert Alberus (ca.1500-1553) entwickelt. Bei dieser Form wird der Sachverhalt der Fabel vom Verfasser breit erzählt[238]. Trotz dieser formalen Unterscheidung der Fabel von Leibfried sind in seinem Werk vier formale Unterscheidungen der Fabel gemacht worden. Er teilt die Formen unter Dramatisierung, Episierung, Versifizierung und Linearität in der Prosafabel ein.

3. 2. 1. 1. Dramatisierung

Typisch für die dramatisierte Fabelform ist, dass sich die Handlung im Gespräch auflöst. Die Fabel wird ausschließlich durch das Sprechen der in ihr vorkommenden Charaktere erzählt. Der Lehrsatz wird meistens, in dieser Form, vom Tier selbst ausgedrückt. Selten kommt es vor, dass am Ende der Erzählung der Lehrsatz

---

[237] Vgl. Alfred Ecker, *„Fabel, Parabel"*, in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**, Hrsg. von Karl Stocker, Scriptor Verlag, Kronberg 1976, s. 124.

[238] Vgl. Erwin Leibfried, **Fabel**, 4., durchges. u. erg. Aufl., a. a. O., s. 30.

typographisch angegeben wird[239]. Das Grundschema dieser Form ist folgendermaßen zusammenzufassen:

Einleitung – Problem – Lehre

Die Fabel beginnt mit einer Einleitung. In der Einleitung werden die Handelnden vorgestellt und dann geht man auf die besondere Problemlage ein. Das Problem wird in entgegengesetzten Gesprächen der Figuren dargestellt. Die Handlung, in der das Problem dargestellt wird, ist so gestaltet, dass eine bestimmte Verhaltensweise der anderen als unterlegend hingestellt wird. Der Konflikt wird hauptsächlich durch die Dialoge gestaltet. Die Handlung endet mit der Lösung des Problems. Zum Schluss wird noch eine Lehre angehängt[240].

Diese Form der Fabel kann in den Deutschunterrichten als szenisches Material benutzt werden. Der Lehrer braucht nur die Rollen zu verteilen und die Schüler müssen die Fabel auf die Bühne bringen oder im Klassenraum vor der Tafel durchspielen.

3. 2. 1. 2. Episierung

Die Episierungsform wurde gegenüber der Dramatisierungsform gestellt. Der Ausgangspunkt dieser Form ist, dass der Sachverhalt der dialogisierten Fabel nur das Hauptsächliche erzählt. In der Episierungsform wird der Sachverhalt der Fabel ausführlicher erzählt[241]. Hier legt man Wert darauf, der Fabel eine detaillierte, bildliche Beschreibung zu geben. Normalerweise ist bei der Fabelhandlung von einem bestimmten Ort und einer Zeit keine Rede, selten kann es der Fall sein, dass der Autor die Fabelhandlung lokalisiert.

Die Lokalisierung einer Fabel an eine bestimmte Zeit, einen Raum oder Ort versteht Leibfried als poetische Schmückung. Das traditionelle Motiv wird im Gegensatz zum dramatisierten erweiternd bearbeitet. Somit bekommt die Fabel durch diese Bearbeitung eine formimmanente Funktion. Diese formimmanente Funktion macht die Fabel

---

[239] Vgl. ebd.

[240] Vgl. ebd.

[241] Vgl. ebd.

stimmiger[242]. Bei der epischen Form ist es typisch, dass die einzelnen Erzählzüge besser motiviert werden. In der epischen Form ist es selten blinde Motive zu sehen. In der episierenden Fabel ist neben der Ausbreitung des Konflikts auch die Stimmigkeit der ganzen Darstellung bedeutend. Im Ganzen ist die Fabel eine kleine Vorstellung von einer geschlossenen Welt[243]. In ihr können durch die Episierungsform einzelne Nebenwirkungen dargestellt werden. Dieses kann etwa durch die Humorisierung der Erzählung verwirklicht werden. Die humoristische Formung erweckt bei der Fabel, dass das Unglaubliche am Ablauf glaubhafter wird. Aus einem ironisch gebrochenen Standpunkt wird zur Handlung geschaut[244].

Der Vergleich von dramatisierenden und episierenden Fabeln kann in den höheren Klassen bearbeitet werden. Mit dem Vergleich der beiden Formen, können die SchülerInnen oder die StudentInnen die Wirkung der Verschönerung der Fabelform besser begreifen. Hier soll aber auch der Lehrer die Lernenden darauf hinweisen, dass das Schreiben von dramatisierten Fabeln nicht leicht ist, sondern dass das Erfassen von kurzen Fabeln eine Kunst ist.

3. 2. 1. 3. Versifizierung

Hier kommt es nicht darauf an, wie die einzelnen Versmaße zu betrachten sind, in denen die Fabeln verfasst wurden, sondern welche Bedeutung grundsätzlich die Versifizierung für die Fabel hat[245]. Hier ist es wichtig zu zeigen, wie der Vers die Form der traditionellen Motive verändert. Wenn man zwei Fabeln untersuchen sollte, in denen das gleiche Motiv in Prosa und in Versen verfasst wurde, würde man feststellen, dass das gleiche Motiv in beiden Formen je einen eigenen Charakter hat. Dieser Charakter wird von der äußeren Form wesentlich geprägt[246]. Eine versifizierte Fabel zeigt im Gegensatz zur episierenden Fabel eine bessere Wirkung. Zusätzlich kann die Prosafabel

---

[242] Vgl. ebd., s. 31.

[243] Vgl. ebd.

[244] Vgl. ebd., s. 32.

[245] Vgl. ebd., s. 32.

[246] Vgl. ebd.

auch die Merkmale der Episierung tragen. Die Prosa hat an sich keine Tendenz gegen eine Episierung. Im Gegensatz zur Prosa ergänzt die Fassung in Versen von sich aus einer Reihe von Details. Die Versifizierung verlangt daher eine buntere Dichtung. Sie verlangt auch noch, dass die Dichtung in Einzelheiten eine reichere Welt darstellt. Mit der Versifizierung treten auch die blinden Motive in Erscheinung, was eigentlich für die Kurzform der Fabel nicht üblich ist[247]. In all diesen Erklärungen sind Gemeinsamkeiten zwischen der episierten und der versifizierten Fabel festzustellen. Zwischen der episierten und der versifizierten Fabel zeigt Leibfried begründete Differenzen auf. Es wäre jedoch außergewöhnlich, wenn er auf die Differenzen eingegangen wäre.

Leibfried stellt folgende Unterschiede fest:

> *„ ... die episierte Form ist in sich trotz aller Degressionen geschlossen; jede Ergänzung kann als sinnvolle Motivierung der einzelnen Züge der Erzählung gefasst werden. Die nur versifizierte Fabel dagegen kann eine Reihe von blinden Motiven aufweisen, deren Notwendigkeit im Gesamtaufbau der Erzählung nicht überzeugt und deren Funktion zumindest nicht auf die Verfolgung einer Tendenz ausgerichtet ist.“*[248]

In der Versifizierung der Fabel wird die Handlung, wegen ihrer Form breit erzählt. Das breite Erzählen setzt sowohl Veränderungen gleicher Motive voraus wie es auch Abweichungen von der Tendenz der Fabel zeigt. Im Deutschunterricht kann mit der Gegenüberstellung der beiden Formen, Episierung und Versifizierung, der Unterschied und der Motivwandel der Fabel gezeigt werden.

3. 2. 1. 4. Linearität in der Prosafabel

Nach Schrader sind die vorhandenen Fabeln meistens in Versen verfasst worden. Die Prosafabel wurde von den Dichtern, die ihre Fabeln in Versen verfassten, als nicht gefährlich für die Form der Fabel angesehen. Die deutschsprachigen Prosafabeln sind überwiegend Übersetzungen, die in der Zeit des Humanismus aus anderen Sprachen

---

[247] Vgl. ebd. s. 33.

[248] ebd.

übersetzt wurden. Diese Übersetzungen waren für die deutschsprachigen Fabeln nur Material, anstatt exakte Übersetzungen des Originals zu sein[249]. Daher sollte man das Original vor sich haben, wenn man den Fabeln etwas entnehmen will.

Einige Dichter, wie Luther und Lessing, haben deutschsprachige Fabeln bearbeitet. Sie schrieben ihre Fabel in freier Form und gestalteten sie in Prosa nach ihrer individuellen Art. An Luthers und Lessings Prosafabeln, außer ihrem Personalstil, lässt sich etwas über die Prosafabel erkennen. Die Erkenntnis ist, dass sie ihre Fabeln in einer gedrängten, klaren und wenig geschmückten Prosaform schrieben[250]. Sie sahen die Kürze der Fabel im Wesen dieser Gattung. Jede Abweichung von dem Schema **Erzählung** und **Lehre** ist bei ihnen ausgeschlossen. Dementsprechend kann man von einer Linearität der Prosafabeln sprechen. Eine ähnliche Absicht ist auch bei den Fabeldichtern des 19. und 20. Jahrhunderts zu sehen, die Prosaformen in ihrer Dichtung bevorzugten[251].

Die Wahl der Prosafabeln der gegenwärtigen Schriftsteller bei der Gestaltung der Fabelform bringt den Gedanken mit sich, dass sie in ihren Fabeln vielmehr auf den Inhalt Wert legten als auf die Kunst selbst. Ihre Intention liegt auch nicht darin, den Leser direkt zu belehren. Sie wollen in ihren Fabeln vielmehr das vorhandene Bild, das sie in dem sozialen Leben als Problem erfassen, den Lesern bewusst machen. Sie verbildlichen also das Problem in ihren Fabeln.

Die Form ist nur ein Aspekt der Fabel, der bei einer Gattung bestimmend ist, unter anderem gehört dazu auch der Stil.

3. 2. 2. Stilarten der Fabel

Im Entwicklungsprozess der Fabel las man verschiedene Fabeln, die in ihrem Stil von einander abwichen. Die Stilzüge der Fabel unterscheiden sich nach ihrer Tendenz.

---

[249] Vgl. ebd.

[250] Vgl. ebd.

[251] Vgl. ebd., s. 33-34.

Schrader meint, dass es schwer ist zu zeigen, wie eine bestimmte Tendenz die äußere Erscheinungsweise der Fabel bestimmt. Die formalen Variationen geben keine Anhaltszeichen über den Stilzug einer Fabel[252]. Nach ihr lässt sich der Stil einfangen, wenn man ihn von Tendenz der Form her bestimmt[253]. Es ist jeden bekannt, dass die Tendenz für einen Verfasser meistens entscheidend für den Grundton seines Werkes ist. Gerade bei der Fabel ist es der Fall, denn jede Fabel ist in einer bestimmten Absicht geschrieben. Um dieses angestrebte Ziel zu erreichen, muss sie auch die Grundeinstellung des Werkes bestimmen.

3. 2. 2. 1. Belehrender Stil

Während der Entwicklung der Fabel sind unterschiedliche Stilzüge entstanden. Diese Stilzüge unterteilen sich nochmals in sich. Der belehrende Fabelstil kann moralisch, religiös oder lebensklug, muss aber belehrend sein.

Die Fabeln, die religiöse Belehrung beabsichtigen, drängen das Diesseits zurück, denn für sie ist das Jenseits wichtiger als das Diesseits. In den religiösen Fabeln brauchen die Handlungen nicht sinnvoll zu sein, weil sie nur die dogmatisch geltenden Sätze verdeutlichen. Hier stellt man fest, dass die episch breite Erzählung der Handlung ihren Platz für die Verdeutlichung des religiösen Dogmas verlassen hat[254]. Ganz anders ist es bei der Fabel, die im Allgemeinen einen moralischen Sinn lehrt.

Diese Art von Fabel legt bewusst Wert darauf, das Diesseits zu zeigen. Denn das moralische Handeln ist in ihr bewahrt. Hier ist die Lehre nicht religiös, sondern moralisch bestimmt. Die Handlung ist absichtlich durch verbale Bezüge auf die Lehre ausgerichtet[255]. Hier wird dem Leser bewusst, dass die Geschichte nur zum Zweck der Belehrung gedichtet wurde. Die Handlung und der moralische Satz werden durch eine formale Wendung verbunden.

---

[253] Vgl. ebd., s. 35

[254] Vgl. ebd., s. 35.

[255] Vgl. ebd., s. 35.

Die Handlung bei den moralischen Fabeln muss in sich sinnvoll sein, denn sie will die Gültigkeit der Lehre beweisen. Dazu ist nur die innere Richtigkeit der Dichtung nötig, nicht die Tatsächlichkeit der Handlung. Die innere Logik der Erzählung besteht darin, dass der Vertreter einer ethisch falschen Handlung Schaden erleidet. Der Rezipient erkennt sofort, dass die böse Tat schlimme Folgen hat und durch diese anschauliche Wirkung des Beispiels wird die Gültigkeit der Lehre gesichert. Das Problem der Wirkung der Fabel ist mithin psychologisch zu fassen[256]. Man sieht, dass das Problem auf zwei Gruppen von Lesern einen Einfluss macht.

Einmal die Reflektierenden, die die Fiktivität der Lehre erkennen, über sich durch den vernunftgemäßen Wahrheitsgehalt überzeugen. Auf diese Leser ist die verallgemeinerte Lehre zugeschnitten. Daneben gibt es die naiven Leser, die das Geschehen der Fabel für wahr halten und deshalb auch die Lehre annehmen[257]. In beiden Fällen wird die Lehre der Fabel angenommen. Aber der Leser, der die Fiktivität erkennt und die verallgemeinerte Lehre aus der Fabel zieht, ist ein gewünschter Leser der Fabeldichter.

Obwohl die moralische Fabel die Welt darstellen muss, kann die Handlung selbst farblos und ohne Spannung sein. Hier kann die Episierung ausfallen und über die Bestrafung des Verbrechers nur kurz berichtet werden. In der moralisierenden Fabel tritt der Autor mit einem Anspruch an den Leser heran. Die Lehre soll befolgt werden. Die lebenskluge Fabel lehnt so einen autoritären Anspruch dagegen ab, sie will beratend auf den Leser wirken. Ihre Lehre wird verfolgt, weil die Nichterfüllung materiellen Schaden bedeutet. Erzählung und Lehre sowie auch Typographie sind in den Fabeln getrennt. Die Lehre erscheint als eine freiwillige Zugabe des Autors, sie wird nicht formal mit der Erzählung verbunden. Die Handlung ist so gestaltet, dass auch der normale Mensch sich ihrer Wahrheit annimmt[258].

---

[256] Vgl. ebd., s. 36.

[257] Vgl. ebd.

[258] Vgl. ebd., s. 36-37.

Wenn man zusammenfassen sollte, würde man sagen, dass die belehrende Fabel durchgehend einen pädagogischen Stil zeigt. Die Unterweisung des Lesers steht im Mittelpunkt der belehrenden Fabel. Daher ist die Erzählung lehrreich, klar und ausführlich. Dieser belehrende Fabelstil zwingt den Leser nicht, sondern will beweisen.

3. 2. 2. 2. Kritisierender Stil

Der kritisierende Fabelstil unterscheidet sich schon in der Gestaltung der Erzählung von der belehrenden Fabel. Bei ihm ist der Ton schärfer. Der kritisierende Fabelstil wirkt nicht belehrend, sondern greift an[259]. Als Vertreter dieser Stilart kann Pfeffel gezählt werden.

Pfeffel kritisiert in seinen Fabeln die politischen Zustände seiner Zeit. In dem kritisierenden Stil werden die alten Motive geändert oder erweitert, um die scharfe Kritik auszudrücken, denn die alten Motive reichen in ihrer spezifischen Stoffordnung nicht hin[260]. In diesem Stil zielt man nicht auf die Belehrung des Lesers, sondern auf das falsche und ungerechte Verhalten. Die Schärfe der Kritik wird durch das Ändern der alten Motive verwirklicht.

3. 2. 2. 3. Satirischer Stil

Dank der sozialen Kritik zeigt sich eine andere Abwandlung der alten Motive in der Vergesellschaftung des Tierreichs. Es werden Ordnungen und Institutionen aus dem Menschlichen in die Welt der Tiere projiziert. Wie in der menschlichen Welt gibt es auch einen König, die Polizei oder einen reformierenden Gesetzgeber[261]. In diesem satirischen Stil werden die alten Motive der Fabel so anders dargestellt, dass die Welt der Tiere ein Bild des Menschlichen darstellt. Nur die Figuren sind aus der Tierwelt genommen.

---

[259] Vgl. ebd., s. 37.

[260] Vgl. ebd., s. 37.

[261] Vgl. ebd.

Die weitgehend anthropomorphisierte kritische Fabel muss nicht unbedingt allegorisch sein. Aber es kommt vor, dass man sie in reine Allegorie verwandelt sieht, wie es bei Luthers ‚Neue Fabel Aesopi vom Löwen und Esel' der Fall ist. Hier teilt z. B. der Autor dem Papst die stereotypischen Eigenschaften des Esels zu und verschafft der Fabel einen satirischen Ton. Man sieht, dass die satirische Form von dem Mittel der Fabel Gebrauch macht, sowie dem Inventar, der Typisierung und der Demonstration. Dieser Stil unterscheidet sich mit ihrer Allegorie von den anderen. Der satirische Stil ist durch seine Erzählung von einem bestimmten Verhältnis anders als die anderen Stile. Dieses Verhältnis wird so dargestellt, dass es dem Rezipienten lächerlich oder verachtenswert erscheint. Eben das macht auch den satirischen Stil bestimmender[262].

Also die Darstellung des Verhältnisses zwischen den Figuren wird so spöttisch und ausgedehnt erzählt, dass diese Erzählung auf den Lesern eine bestimmte Kritik einöst.

3. 2. 2. 4. Fabuloser Stil

Bisher hat man gesehen, dass der satirische Stil auf die Symbolik einer deinen Erzählung verzichtet und dafür allegorische Bezüge erscheinen lässt. Der belehrende und der kritische Stil dagegen zeigen eine Tendenz zur Allegorie[263]. Hieraus ist zu sagen, dass fabuloser Fabelstil gleichnishafte Züge trägt als die anderen Stile.

In fabuloser Stil sieht man keine eindeutige Tendenz, die jedes Ma eine allegorisierende Form begünstigt, worin eine Tiererzählung berichtet wird, die aber symbolisch im weitesten Sinne ist, ohne irgendeine persönliche Tendenz zu verfolgen. Wie die meisten Fabeln, besitzt die symbolische Form der Fabel auch eine angefügte Lehre. Diese Lehre soll aber keine bestimmte Belehrung, Kritik oder Satire zeigen. Hier begibt sich der Dichter aus dem Bereich der Tendenzliteratur in das Feld der Dichtung. Der Dichter gestaltet einen Teil der Welt nach bestimmten Maßstäben[264]. Der fabulose Stil zielt in der Erzählung weniger auf eine Belehrung. Dieser Stil will viel mehr die vorhandene Situation den Lesern zeigen.

---

[262] Vgl. ebd., s. 38.

[263] Vgl. ebd.

[264] Vgl. ebd., s. 39.

Im fabulosen Stil lässt sich die Weltansicht der meisten Fabeln am deutlichsten ablesen. Für diesen Stil sind die Naturgesetze unveränderlich. Dichter wie Stricker und Luther haben Fabeln in diesem Stil zusammengefasst. Sie wollten nicht immer spezielle Lektionen oder Anweisungen für richtiges Handeln in ihren Fabeln vermitteln. Sie wollten mit diesen Fabeln die Welt so darstellen, wie sie ist. In einigen Fabeln von Luther sieht man den folgenden Satz – ‚das ist der Welt Lauf.' - am Ende geschrieben stehen[265]. Die Fabelschreiber des fabulosen Stils zeigen sich bei der Darstellung des Abbilds eine Situation unparteiisch. Sie sind viel mehr in berichtender Haltung in ihren Erzählungen.

Dieser Fabeltyp, worin die Welt und das Verhalten des Menschen gestaltet werden, steht den anderen literarischen Gattungen am nächsten.

3. 2. 3. Aufbau der Fabel

Mit der Untersuchung des Gefüges der Glieder werden hier die unterschiedlichen Aufbautypen der Fabel vorgelegt.

3. 2. 3. 1. Normaler Aufbautyp

Der normale Aufbautyp ist die Grundform der Fabel. Diese hat keine Einleitung. Sie beginnt direkt mit der Erzählung. Das Problem wird also am Anfang dargestellt. Erst dann wird dieser Erzählung eine Lehre angehängt. Beim normalen Aufbau stellt die Lehre einen Bezug zum Menschen her[266]. Der Bildgehalt der Fabel wird auf menschliche Verhältnisse angewandt. Der normale Aufbautyp zeigt unter den verfassten Fabeln Variationen. Die erste, die am meisten benutzt wurde, ist die lateinische Vorlageform. Diese Variationsform des Aufbautyps wird auch nach dem Namen ‚Romulus' benannt[267]. Dieser Typ fängt mit einer allgemeinen Lehre an. Dann kommt

---

[265] Vgl. ebd.

[266] Vgl. ebd., s. 40.

die Erzählung und zum Schluss endet die Fabel wieder mit einem Abstract des Lehrgehalts. Bei den Fabeln, die mit abstrakter Lehre verfasst sind, sieht man einen Bruch im Stil der beiden Glieder. Man stellt fest, dass die Erzählung bildlich und die Lehre abstrakt ist. Dementsprechend sieht man bei diesen Fabeln eine gestufte Form. Bei der abstrakt formulierten Lehre wird die Einheit der Form durch die Orientierung der Erzählung und Belehrung auf einen gemeinsamen Anhaltspunkt erreicht. Beide umschreiben mit unterschiedlichen Mitteln das gleiche Ziel[268]. Das Schema setzt sich aus Lehre – Erzählung – Lehre zusammen.

Die zweite Variation der Grundform zeigt sich öfters bei Luthers Fabelfassungen. Er hält sich an das Schema Erzählung – Lehre. Dieser formuliert aber die Lehre meistens nicht abstrakt, sondern bildlich. Diese bildliche Erläuterung der Lehre kann von der Allgemeinheit verstanden werden, denn sie wird in einer Sprache verfasst, die der Allgemeinheit bekannt ist. Wenn sie nicht bekannt wäre, würden Verständnisprobleme auftauchen oder der Sachverhalt der Lehre wäre nicht so klar verstanden, wie bei der abstrakten[269]. Bei diesem Aufbautyp sind die Erzählung und die Lehre mit der Wortwahl und damit auch mit der Bildvorstellung verbunden.

Bei dieser Form besteht zwischen Erzählung und Lehre kein Bruch im Stil der beiden Glieder. Hier kann man von einer Stufung nicht sprechen, eher würde man den Übergang von der Erzählung zur Lehre als eine Ebene bezeichnen. In der Fabel mit der bildlichen Lehre sieht man, dass die Erzählung und Belehrung mit dem gleichen Mittel ihre Absicht erreichten[270].

Von diesen Variationen hat sich die abstrakte Form durch ihre vielfältige Erscheinung, im Vergleich zur bildlichen Form, durchgesetzt.

---

[267] Vgl. ebd.

[268] Vgl. ebd.

[269] Vgl. ebd., s. 40-41.

[270] Vgl. ebd., s. 41.

3. 2. 3. 2. Sonderaufbau bei Alberus

Wie auch von dem Namen dieses Aufbautyps her zu verstehen ist, taucht diese Form bei Erasmus Alberus Fabeln auf. Kein anderer Fabeldichter hat ihn nachgeahmt. Sein Fabelaufbau fängt mit einer ausführlichen Ortsbeschreibung an. Diesen verfolgt die Erzählung und anschließend kommt die Lehre.

Die Ortsbeschreibung am Anfang der Fabel wird durch eine formale Überleitung mit der Erzählung verknüpft und somit wird auch die Handlung der Fabel lokalisiert. Der Vorbau bei einzelnen Fabeln von Alberus hat eine unterschiedliche Rolle, wie die Bildung in eine episierende Erweiterung, welche die Erzählung besser motivieren soll[271].

Mit dem lokalisierten Vorbau kann auch an bestimmten Zuständen und Personen Kritik ausgeübt werden. Aber in Alberus Fabeln ist keine Bindung zwischen der eigentlichen Handlung und der Kritik festzustellen. In dieser Form nimmt die Lehre keinen Bezug mehr auf die Tendenz der Vorbemerkung. Aber die alten Motive in den Fabeln von Alberus schaffen durch den Vorbau eine neue Wirkung auf die Leser oder Hörer. Eine andere Wirkung von Alberus Fabeln ist, dass sie zeitnah und weltlich wirken als die wortgetreuen Bearbeitungen[272].

Dieser persönliche Aufbautyp der Fabel unterscheidet sich durch die Ortbestimmung und durch die Kritik an bestimmte Personen von den anderen Aufbautypen der Fabel. Der Fabeldichter dieses Aufbautyps steht wegen der offenen Kritik an bestimmten Personen unter Gefahr. Daher verfasste kein anderer Dichter nach diesem Aufbautyp nach.

3. 2. 3. 3. Aufbau der Kunstfabel

In der Sonderform bei Alberus sah man, dass die traditionellen Motive eine weitgehende Änderung fanden. Die Betonungen im Gesamtaufbau der Fabel sind aufbewahrt worden.

---

[271] Vgl. ebd., s. 42.

[272] Vgl. ebd., s. 43.

Die Aufbauform der traditionellen Ordnungen der Fabel wurde durch zwei Äußerlichkeiten im 18. Jahrhundert völlig verändert. Diese feststehenden Ordnungen sind erstens durch die Metamorphose der alten Motive und zweitens durch die Schöpfung neuer Fabelhandlungen geändert worden[273]. Den Unterschied zwischen Fabelbearbeiter und Fabeldichter legt Erwin Leibfried folgendermaßen vor: *„Die Kunst des Fabelbearbeiters zeigt sich dabei in den formalen Variationen des vorgegebenen Handlungsschemas, die Kunst des Fabeldichters in Neuerfindung von Motiven*[274]. In diesem Zitat legte Leibfried durch die Änderung der alten Motive einen neuen Unterschied in dem Aufbautyp dar.

Es bestehen zwei Möglichkeiten bei der Umgestaltung alter Motive. Die eine ist die Änderung des Inventars und die andere die Änderung der Handlung. Bei der Fabel mit geändertem Inventar entsteht eine neue Wirkung, ohne dass sich die Affinität mit der Vorlage verschwinden würde. Bei der Fabel mit veränderter Handlung sieht man, dass die alten Motive umgestaltet wurden, wobei das Inventar unverändert blieb. Diese Art der Kunstfabel kann nur im Vergleich zur Vorlage erkannt und bewertet werden. Es ist sehr schwer bei den neu gestalteten Fabeln die Wirkung der klassischen Motive zu erkennen. Eine Sammlung von Fabeln des Dichters Meyer von Kronau ergibt gute Beispiele für diese typische Gruppe. Eine große Anzahl seiner Fabeln tragen die natürlichen Eigenschaften der Tiere, die mit Sicherheit durch Naturbeobachtungen entstanden sind[275]. Man kennt aus der geschichtlichen Entwicklung der Fabel, das in einer Zeit die Tiere in der Natur von den Fabelschreibern beobachtet wurden, um neue Fabeln zu gestalten.

Die verfasste fiktive Handlung hat eine Grundlage in der Wirklichkeit. Aber es gibt auch einige Fabeln, worin die Übereinstimmung mit der realen Welt fehlt. In solchen Fabeln gehen die festen Eigenschaften der Tiere verloren. Aufgrund dieser Änderung

---

[273] Vgl. ebd.

[274] ebd., s. 43.

[275] Vgl. ebd., s. 44.

der traditionell überlieferten Eigenschaften der Tiere ist die Kunstfabel eine Wandlung des Erscheinungsbildes der alten Motive[276].

Die Eigenschaften der Tiere in der Kunstfabel zeigen eine Abweichung von der traditionellen Darstellungen der Tiere. Diese Verhaltensweisen stimmen mit dem realen Verhalten der Tiere in der Natur nicht überein.

3. 2. 4. Motive der Fabel

Die Motive der Fabeln besteht meist aus Auseinandersetzungen und Konflikten zwischen Tieren, die mit menschlichen Eigenschaften ausgestattet sind. Dies hat zur Folge, dass die Umstände und Ereignisse nicht immer realistisch sind.

Die Untersuchungen in der geschichtlichen Entwicklung der Fabel von unterschiedlichen Verfassern hat uns gezeigt, dass die Motive dieser Gattung den anderen Gattungen ähnlich bis gleich sind. In der Fabelsammlung von Dietrich Steinbach[277] sind Motive wie **Angst** in *‚Das Ende der Fabel'* von Reiner Kunze, **Tradition** in *‚Warum wehrt ihr euch nicht...'* und **Ratschläge** in *‚Was Singen und Arbeiten betrifft...'* von Helmut Arntzen, **Schmeichelei** in *‚Der Rabe und der Fuchs'* von Äsop, Phädrus, Jean de La Fontaine und Gotthold Ephraim Lessing und in *‚Der Fuchs und der Rabe'* von James Thurber, **Untreue** in *‚Die Fledermaus'* von Gerhard von Minden und *‚Vom Frosch und der Maus'* von Martin Luther, **Hochmut** in *‚Das Pferd und der Esel'* und in *‚Die Spinne'* von Christian Fürchtegott Gellert, **Begnügung** in *‚Vom Hunde in Wasser'* von Martin Luther, **Unschuld** in *‚Der Wolf und das Lamm'* von Phädrus und Jean de La Fontaine, **Tyrann** in *‚Der Bauer an seinen durchlauchtigen Tyrannen'* von Gottfried August Bürger, **Zufriedenheit** in *‚Zufriedenheit mit seinem Zustande'* von Christian Fürchtegott Gellert, **Treue** in *‚Der alte Landmann an seinen Sohn'* von Ludwig Heinrich Christoph Hölty, **Neid** in *‚Der*

---

[276] Vgl. ebd.

[277] Vgl. Dietrich Steinbach, **Fabel und Parabel**, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1982, s. 10-39.

Tanzbär' von Christian Fürchtegott Gellert und in *‚Die Sau und die Hündin'* von Babrios[278], **Narrheit** in *‚Der Rabe und der Fuchs'* von Jean de La Fontaine und Gotthold Ephraim Lessing und in *‚Der Fuchs und der Rabe'*von James Thurber festzustellen. In der Sammlung von Hans Robert Jauss und Erich Köhler[279] sind auch folgende Motive wie **Geiz** in *‚Die Ameise und die Grille'*, **Eifersucht** in *‚der Esel und der Schoßhund'*, so auch in einer Anthologie von Joseph M. Werle sind Motive wie **Schwäche** in *‚Der Wolf und das Schaf'* von Christian August Fischer, **Fälschung** in *‚Von einem Fuchs und einem Raben'* von Hugo von Trimberg und in *‚Vom Wolf und Fuchs'* von Johannes Pauli, **Klugheit** in *‚Die durstige Krähe'* von Gerhard von Minden, **Furcht** in *‚Von einer Feldmaus und einer Stadtmaus'* von Ulrich Boner, **List** in *‚Von dem Fuchs und dem Adler'* von Magdeburger Äsop, **Nachbarschaft** in *‚Vom Hunde und Schaf'* von Martin Luther, **Undankbarkeit** in *‚Vom* Diebe' und in *‚Vom Kranich und Wolffe'* von Martin Luther, **Betrug** in *‚Wolff und Schaff kriegen mit einander'* von Hans Wilhelm Kirchhof, **Tugend** in *‚Von der Saw und einem Stawber'* und **Freiheit** in *‚Vom Knaben und einem Stieglitz'* von Burkard Waldis und in *‚Der Wolf und der Hund'* von Friedrich Hagedorn[280], **Ungerechtigkeit** in *‚Der Löwenanteil'* von Heinrich von Mügeln und in *‚Das Kamel'* von Leonardo de Vinci[281], **Macht** in *‚Der Storch und der Frosch'* von Daniel Wilhelm Triller, **Gemeinheit** in *‚Der Goldkäfer und der Roßkäfer'* von Abraham a Sancta Clara, **Dummheit** in *‚Der Kater und die Mäuse'* von Daniel Stoppe[282] und in *‚Biber'* von Aesop[283] und **Hoffnungslosigkeit** in *‚Kleine Fabel'*[284] von Franz Kafka feststellbar.

---

[278] Vgl. Pedro Zimmermann, **Das Handbuch der fabelhaften Fabeln**, Hoffmans Verlag, Zürich 1989, s. 79.

[279] Vgl. Hans Robert Jauss - Erich Köhler, a. a. O., s. 38.

[280] Vgl. Ingrid Sommer, **Deutsche Fabeln und Lieder der Aufklärung**, Hrsg. von Ingrid Sommer, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1976, s. 88.

[281] Vgl. dazu Pedro Zimmermann, a. a. O., s. 119. ; Manfred Hahn, a. a. O., s. 92.

[282] Vgl. Diese Fabeln in: Josef M. Werle, a. a. O., s. 54-56.

[283] Vgl. Pedro Zimmermann, a. a. O, s. 52.

[284] Vgl. Franz Kafka, **Die Erzählungen**, s. Fischer Verlag. Frankfurt am Main 1961, s. 326.

3. 2. 5. Figuren der Fabel

Die Figuren oder die Akteure gehören nach Leibfried zu den Formprinzipien des Mittels der Fabel. Die Figurenkonstellation umfasst neben den Tieren, leblose Gegenstände, Pflanzen und manchmal auch den Menschen selbst. Jedoch die Untersuchung von sämtlichen Fabeln, den Dichtern und Verfassern vom Zeitalter Äsops bis zum heutigen Fabelverfasser Rafik Schami hat gezeigt, dass die Fabeldichter und Fabelschreiber ihre Akteure hauptsächlich aus der Welt der Tiere wählen. Der Anlass dafür kann wegen der Ähnlichkeit der anatomischen und behavioristischen Fähigkeiten zwischen Menschen und Tieren liegen. Den Unterschied zwischen den Menschen und den Tieren bzw. anderen geschaffenen Lebewesen macht hauptsächlich die Vernunft aus In den menschlichen Gesellschaften wurde und wird das eine oder das andere Verhalten, Benehmen der Menschen, die von jener Gesellschaft oder Gruppe sind als nicht humanistisch bezeichnet.

Einige der handelnden Figuren treten immer wieder auf, so auch Adler, Affe, Bär, Dornstrauch, Drossel, Elefant, Ente, Esel, Eule, Fledermaus, Fliege, Frosch, Fuchs, Geier, Grille, Habicht, Hahn, Hase, Hirsch, Hund, Käfer, Katze, Krähe, Kranich, Krebs, Lamm, Löwe, Luchs, Marder, Maus, Mücke, Nachtigall, Ochse, Pfau, Pferd, Rabe, Rind, Schaf, Schildkröte, Schlange, Schmetterling, Schnecke, Schwalbe, Schwein, Sperber, Sperling, Spinne, Stier, Stieglitz, Storch, Taube, Tiger, Wespe, Wolf, Wurm, Ziege und viele andere[285]. Gerade diese Tiere verfügen auch über eine relativ feststehende Charakteristik, die jedoch immer erst durch die jeweilige Gegenüberstellung endgültig bestimmt werden kann. In der Regel treten zwei Figuren oder Parteien auf, die die bezeichnende ‚polare Gegenüberstellung bestimmter Thesen' bewirken. Dieser antithetische Charakterzug der Fabel ist übrigens häufig schon in der Überschrift zu beobachten. Die beiden Gegenspieler sind oft Vertreter der Positionen Überlegenheit – Unterlegenheit, wenn man einige nennen sollte, so wären diese wie die Macht – die Ohnmacht, das Reichtum – die Armut, der Hochmut – die Bescheidenheit, die Hinterlist – die Arglosigkeit zu zählen.

---

[285] Vgl. dazu Ingrid und Klaus-Dieter Sommer, **Der Ochse und das Harfenspiel, Fabeln aus aller Welt,** Neues Leben Verlag, Berlin 1974, s. 11-337. ; Karl Wolfgang Becker, a. a. O., s. 9-455.

In den Fabeln treten bestimmte Tiere als ein Symbol für bestimmte Menschentypen auf. Diese Symbole wurden in Kürze von den Fabelschreibern zu einem konventionellen System gewandelt[286]. Einige davon sind: der *stolze* Adler - das *fromme, einfältige* oder *brave* Lamm oder Schäfer - das *unschuldige* Schaf - der *flüchtige* Hirsch - der *schlaue* und *listige* Fuchs - der *dumme* und *geduldige* Esel oder die Pute - der *furchtsame* Hase - die *falsche* Katze - der *rohe* und *rabiate* Wolf - der *königliche* oder *mächtige* Löwe oder Bär und die *wendige* oder *lebenskluge* Maus[287]. In den Fabeln stehen bestimmte Tiere für bestimmte Menschentypen. Z. B. der Löwe steht für den König, den Fürsten oder für den Adligen und der Esel steht für den Bauern oder den Untertanen.

Die Verfasser der Fabeln bedienen sich also der traditionellen Tiergestalten, die mit feststehenden Charakteren und Begabungen, die oben benannt sind, durch die die moralischen Grundsätze und praktischen Lebensweisheiten dargeboten werden[288].

In der geschichtlichen Entwicklung der Fabel wurden meist die gleichen Figuren von den Dichtern benutzt. Damit das Volk diese Fabeln leicht verstehen konnte, benutzte man die Tiere, die durch ihre Charaktereigenschaften dem Volke leicht verständlich waren.

---

[286] näheres dazu Anni Carlsson, a. a. O., s. 195.

[287] Vgl. dazu Klaus Doderer, a. a. O., s. 64, 97. : Günther u. Irmgrad Schweikle, **Metzler – Literatur – Lexikon: Stichwörter zur Weltliteratur**. Metzlersche Verlag, Stuttgart 1984, s. 141.

[288] Vgl. Eva Müller, *Nachwort*, in: **Altchinesische Fabeln**. Übertragen von Käthe Zhao und Senta Lewin, Röderberg-Verlag G.m.b.H., Frankfurt am Main 1972, s. 66.

4. Aufklärung und Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing

Wie es aus den frühesten Fabeln zu entnehmen und zu interpretieren ist, entstand die Fabel aus dem Klassenunterschied. Damals konnte der Untertan seinen Herrn wegen seines Unrechts nicht direkt kritisieren, sonst würde er seine Tat mit dem Leben büßen müssen. Aber das ständige Leiden unter dem Unrecht veranlasste bei einem dieser Menschen, seine Unzufriedenheit auf eine erfreuende und lehrende Weise auszudrücken. Zugleich sollte ihm dabei wegen seiner Beschwerden keiner Schaden bzw. kein Unheil antun können. Diese Art bezeichnete man später als Fabel. Das Ziel des Verfassers war mit großer Sicherheit eine Lebensweisheit erfreuend, zugleich auch erzählerisch zu lehren. Seine Erzählung ruft die Menschen zur Vernunft auf. Vernunft ist auch der Gegenstand der Fabel[289].

In der geschichtlichen Entwicklung stellte man fest, dass Fabeln viel mehr in den Zeiten der Ungerechtigkeit verfasst sind als in den Zeiten der Angemessenheit. Lessings Fabeln sind unter ähnlichen Umständen entstanden. Es ist die Zeit der Aufklärung. Um Gotthold Ephraim Lessing und seine Fabeln besser zu verstehen, muss man die zusammenhängenden Grundlageninformationen seiner Zeit kennen. Das macht man mit der Absicht, sich die geschichtlichen Bedingungen dieser Zeit und das Zeitverständnis bewusst zu machen. Die Kenntnisse, die hier berichtet werden, werden eine Übersicht über die politischen und sozialgeschichtlichen Grundlagen, über die Zeitschriften und ihr Publikum, über die geistigen Grundlagen und über die Kunst- und Literaturtheorien dieser Zeit geben.

4. 1. Aufklärung

Die politische und soziale Lage vor dem 18. Jahrhundert brachte eine neue Zeit, die man Aufklärung nannte, mit sich. Das Zeitalter der Aufklärung im 18. Jahrhundert wird heute als der Anfang der modernen Zeit bezeichnet. Die fortschrittlich gesinnten Denker und Schriftsteller des frühen 18. Jahrhunderts nannten die neue Geistesbewegung

---

[289] Vgl. Wilfried Liebchen, **Die Fabel Heute**, a. a. O., s. 103.

‚Aufklärung'[290]. Wie das Licht der Sonne die Dunkelheit vertreibt und alles feststellbar macht, so sollte das helle Licht der Vernunft die Finsternis des Mittelalters, des Aberglaubens und der blinden Unterwerfung besiegen[291].

Bestimmend für die Aufklärung war die Bildung einer neuen gesellschaftlichen Schicht, und zwar die des Bürgertums. Denn das Bürgertum erreichte durch Handel, Bankgewerbe und durch das eben erst aufkommende Industriewesen Reichtum. Der Reichtum brachte nicht nur Geld und Ruhm, sondern auch ein soziales Prestige für das Bürgertum. Aber in kurzer Zeit befriedigte dies auch nicht. Für sie war das System des Feudalismus überholt, außerdem fühlte sich das neu gebildete Bürgertum, das sich durch literarische Bildung und moralischere Lebensgrundsätze bildete, dem Adel überlegen. Auf diesem Standpunkt verlangten die Bürger eine Teilnahme am Staat. Denn sie hatten bisher keinen Einfluss auf die politischen Entscheidungen gehabt. Jetzt wollten sie den Staat mitregieren, aber das war nicht so leicht, sie erreichten ihr Ziel erst nach harten Auseinandersetzungen mit dem Adel. Dabei zog sich das Bürgertum immer auf die Aufklärungsidee zurück[292].

Die Aufklärung war eine gesamteuropäische Bewegung. Sie wurde zwar von den verschiedenen Vertretern der Länder unterschiedlich erfasst, aber in den wesentlichen Prinzipien war sie gleich. Diese waren folgende Grundsätze:

1. Die Berufung auf die Vernunft als Maßstab des persönlichen und gesellschaftlichen Handelns.
2. Die Hinwendung zum Diesseits.
3. Ein positives Menschenbild.
4. Die Gleichheit aller Menschen.
5. Die Forderung der Menschenrechte für alle Menschen.
6. Religionskritik.
7. Vernunftreligion.

---

[290] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Mittelalter · Humanismus · Reformationszeit · Barock**, Deutsche Literaturgeschichte Band 1., Deutscher Taschenbuch Verlag, München März 1992², s. 345-347.

[291] Vgl. Ulrich Im Hof, **Das Europa der** Aufklärung, C. H. Beck Verlag, München 1995, s. 11.

[292] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, Deutsche Literaturgeschichte Band 2., Deutscher Taschenbuch Verlag, München März 1992², s. 14-21.

Bemerkenswert für die Aufklärung war auch die Entstehung neuer Ansichten. Die neue Ansichten wurde in zwei philosophischen Richtungen wirksam. Erstens im französischen Rationalismus und zweitens im englischen Empirismus[293].

Außerdem wurde die alte Idee des Naturrechts wieder aufgenommen und neu durchdacht. Das Naturrecht war, dass jeder Mensch von Natur aus bestimmte Rechte besitzt[294]. Obwohl oben gesagt wird, dass die Aufklärung eine gesamteuropäische Entwicklung war, hatte sie nicht überall den gleichen Wirkung. Einen besonders großen Wirkung erreichte sie in Frankreich. Die durch die Aufklärung neu begründete Lehre vom Staat, die Gewaltenteilung, führte zur sozialpolitischen Veränderung in Frankreich. Diese Veränderung wird heute noch als Nationaler Freiheitstag der Franzosen gefeiert, also die Französische Revolution 1789.

Eine ebenfalls bedeutender Einstellung für die Aufklärung war der Anspruch nach Toleranz, die der Religion als auch der Bildung zum Ziel gesetzt wurde[295]. Der Erziehung gaben die Aufklärer einen besonderen Wert. Sie vertraten die Ansicht, dass nur Bildung und Erziehung die Menschheit voranbringen könne.

Die Literatur war deshalb besonders bedeutend für die Aufklärung, um die neuen Ideen und Denkanstöße zu verbreiten und zu lehren. Die Aufklärer versuchten grundsächlich auf die Bürger einzuwirken. Auf der einen Seite stoßen sie dabei gegen die Zensur des Adels, auf der anderen Seite hatten sie gegen die Tatsache zu kämpfen, dass der Großteil der Bevölkerung nicht lesen konnte. Dennoch wurde die Aufklärung eine geistige Bewegung, die Grundsätze schuf, die selbst noch in unserem Jahrhundert Bestand haben, und teilweise noch immer auf ihre Verwirklichung warten müssen[296].

---

[293] Vgl. ebd., s. 22.

[294] Vgl. ebd., s. 24.

[295] Vgl. ebd., s. 27.

[296] Vgl. W. Barner – G. E. Grimm, **Lessing. Epoche – Werk – Wirkung**, München, Beck 1998, s. 54, 56.

Das Regime der Aufklärungszeit war der Absolutismus. Daher wurden in diesem Bereich der Studie Informationen über die Entwicklung des Regimes gegeben. Vorerst aber wird über die Gesamterscheinung der europäischen Situation berichtet.

Der Absolutismus entstand, wie Wilfried Barner zusammenfasst, in der Zeit der Renaissance durch die Neureflexion der antiken Staatsphilosophie und Rezeption des römischen Rechts[297]. Die großen geographischen Entdeckungen und technischen Erfindungen und die Glaubenskriege waren auch vor der Aufklärungszeit verwirklicht worden.

Deutschland musste mit dem westfälischen Frieden, der den Dreißigjährigen Krieg 1648 vollendete, Gebietsabtretungen an Frankreich und Schweden hinnehmen. Außerdem hatten sich die Schweiz und die Niederlande aus dem Reichsbund gelöst.

Nach französischem Vorbild hatten fast alle souveränen Territorialstaaten den Absolutismus als Regierungsform übernommen. Der Absolutismus gab den Fürsten eine unbegrenzte Macht. Die Fürsten bauten ein festes Verwaltungssystem auf und ordneten eine eigene Finanzwirtschaft an. Militärisch stellten sie ihre eigenen Heere auf.

Es gab 9 Kurfürsten, die den deutschen Reichbund im 18. Jahrhundert bildeten. Das waren die drei Erzbischöfe von Köln, Mainz und Trier, der König von Böhmen, der Pfalzgraf vom Rhein, der Herzog von Sachsen, der Markgraf von Brandenburg, der Herzog von Bayern und die Fürsten von Braunschweig-Lüneberg (Hannover). Viele dieser Fürsten versuchten durch Ehrgeiz ihren Grenzen zu vergrößern. Neben den Habsburgern, die den deutschen Thron trugen, wurden in Nordosten die Brandenburger zur Großmacht. Der Brandenburger Staat hatte seine Macht vergrößert und wurde nun Preußisches Reich genannt. In Brandenburg kam Friedrich der II. nach seinem Vater an die Macht. Mit ihm hatte sich auch die Staatsauffassung gewandelt. Friedrich II. hatte ein Interesse an der Philosophie und an französischen Künsten. Seine Freundschaft mit dem Franzosen Voltaire verstärkte bei ihm den Gedanken, dass die Vernunft bei allen Gedanken und Tätigkeiten das einzige Maß sei. Mit der Übernahme der Regierung von Friedrich II. spricht man von einem aufgeklärten Absolutismus. Das hieß, dass der

---

[297] Vgl. ebd., s. 38.

Staatsvertrag nicht nur den Untertan, sondern auch den Staat verpflichtete. Der Staat war dem Gemeinwohl verpflichtet worden, er war der erste Diener des Staats. Aber in der Realität war er immer noch von allen Gesetzen losgelöst und gegen seine Willkür gab es keinen Schutz.

Im Süden wurde auch das Königsreich der Habsburger stärker und befand sich im heutigen österreichischen Gebiet. Als König Karl IV. starb, trat seine Tochter Maria Theresia für ihn als Königin ein. Doch Friedrich II., der sie für den Habsburgerstaat als zu schwach ansah, bot ihr für seinen Schutz das Gebiet Schlesien an. Als sein Angebot durch Maria Theresia abgelehnt wurde, besetzte Friedrich II. zum Teil das schlesische Land. Maria Theresia musste nicht nur gegen ihn, sondern auch gegen Frankreich und den bayerischen Herzogstaat kämpfen. Das Habsburg – Österreichische Königreich nahmen die Bayern ein und vertrieben die Franzosen hinter den Rhein. Friedrich II. marschierte nun mit seinen Kräften von Schlesien nach Böhmen und nahm das ganze Gebiet der Schlesier ein. Das Habsburg – Österreichische Königreich und Brandenburg – Preußisches Königreich schlossen im Jahre 1745 Frieden in Dresden. Doch Schlesien wurde zwischen zwei Königreichen zum Problem. Schließlich brach im Jahre 1756 der Siebenjährige Krieg aus. Er endete mit der Niederlage Friedrich II. und das Brandenburg – Preußische Königsreich hatte an Kraft verloren. Auch das Finanzwesen des königlichen Reichs war zerstört worden[298].

Neben diesen Fürstentümern entstanden auch Städte, wie Leipzig und Hamburg, die sich mehr oder weniger vor diesen Kriegen verschonen konnten. Diese Städte konnten auch ihre bürgerliche Unabhängigkeit gegenüber dem Absolutismus bewahren. Das verdankten sie ihrer geographischen Lage und ihrer Finanzmacht.

Deutschland war im Vergleich zu seinen Nachbarstaaten ein ökonomisch rückständiges Land. Die Ursachen dafür liegen in den wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen, die seit dem 15. Jahrhundert in Europa stattgefunden haben. Aus der Geschichte weiß man, dass im 15. und 16. Jahrhundert die geographischen Entdeckungen, manchen westeuropäischen Staaten die Möglichkeit gaben Kolonialreiche aufzubauen.

---

[298] Vgl. Hüseyin Salihoğlu, **Alman Kültür Tarihi**, İmge Kitapevi, Ankara 1993, s. 94-96.

Mit den Gütern aus diesen Kolonien bildeten und bereicherten sie ihre nationalen Märkte aus. Am europäischen Markt entwickelten sich neben zünftiger und feudaler Produktionsweise kapitalistische Produktions- und Wirtschaftsformen[299].

Die Ökonomie auf deutschem Gebiet verlor dagegen an Kraft. Deutschland konnte mit den kolonialreichen Staaten nicht Schritt halten. Außer im Wettbewerb verlor Deutschland, mit der Veränderung der Handelswege, auch seine handelspolitische Bedeutung. Der Markt in Deutschland hatte sich aufgrund dieser Entwicklungen verkleinert.

Die Produktionsweise und das Sozialsystem blieben beim Alten. Deutschlands Sozialsystem war im feudalen Aufbau. Parallel zu diesem Sozialsystem war auch die Produktionsweise auf die handwerklich-zünftige und bäuerlich-feudale Produktion gebaut[300]. Während sich die Schatzkammer der europäischen Kolonialmächte mit dem Geld und der Beute der kolonialen Einnahmen füllte, nahmen die Einkünfte der deutschen Handelshäuser ab. Dementsprechend sanken auch die Einkünfte aus Steuern und Zöllen der Fürsten.

Die politisch-sozialen, wirtschaftlichen und religiösen Entwicklungen in Europa und in Deutschland, besonders der Dreißigjährige Krieg hatten den Aufstieg des frühneuzeitlichen Stadtbürgertums in den Reichsstädten beendet. Durch diesen Krieg sollen nach den niedrigsten Schätzungen ein Drittel der Bevölkerung, etwa 6 Millionen Menschen, umgekommen sein[301]. Auf dem anbaufähigen Boden konnte nicht angebaut werden, der Nachwuchs im Handwerk konnte nicht ausgebildet werden. Die handwerklichen Betriebe waren meist zerstört oder lagen still. Der Mangel an technischer Einrichtung und Nichtverbreitung von Erfindungen, Zerstörung des Kreditwesens – das Bank- und Handelshaus der Fugger brach im Jahre 1650

---

[299] Vgl. Joist Grolle, **Menschen in ihrer Zeit**, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970, s. 36-42.

[300] Vgl. W. Barner – G. E. Grimm, a. a. O., s. 46.

[301] Vgl. Joist Grolle, a. a. O., s. 59.

zusammen[302] – und die Geldentwertung waren die Folgen des Dreißigjährigen Krieges in Deutschland.

Nur in einigen Städten gelang es eine bestimmte bürgerliche Selbständigkeit zu bewahren. Diese Städte waren Hamburg und Leipzig, wo Gotthold Ephraim Lessing die Universität besuchte. Sie waren vom Krieg zum Teil verschont und außerdem war ihre geographische Lage günstiger, als die anderer Städte für die Erhaltung der bürgerlichen Selbständigkeit und des Handels. Leipzig war weit von der Residenzstadt Dresden entfernt. Leipzig war auch die größte Handelsstadt in Sachsen und in kurzer Zeit wurde sie die Messestadt. Am Ende des 17. Jahrhunderts nannte man Leipzig ‚Klein-Paris'. Nicht ohne Grund hatte diese Stadt den Universität- und Weltstadtruhm angenommen, denn sie war in wirtschaftlicher und vor allem kultureller Hinsicht das Tor zu Frankreich. Die Stadt Hamburg ist eine Hafenstadt und liegt nah der Nordseeküste. Diese Stadt beteiligte sich durch ihren Hafen am internationalen Seehandel und pflegte neben einem lebhaften Handel auch im kulturellen Bereich einen Austausch mit England. Diese beiden Städte gaben durch die entstehenden Ideen in England und Frankreich dem deutschen Geistesleben eine Richtung.

In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts entstand die erste durchgeplante staatliche Wirtschaftspolitik, die man als Merkantilismus bezeichnete. Den Begriff klärt Max Weber als „moderne Machtstaatsbildung. und zwar direkt durch Steigerung der Steuerkraft der Bevölkerung[303]". Die merkantilistische Handels- und Gewerbepolitik unterstützte hauptsächlich die Landwirtschaft und das dazugehörige Gewerbe. Im 18. Jahrhundert sieht man, dass die Fürsten in Deutschland alle neuen Industrieformen, die sich auf Massenproduktion ausrichteten, zur Erhöhung der Steuereinnahmen förderten[304].

---

[302] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 15.

[303] Max Weber, **Wirtschaft und Gesellschaft II**, Tübingen 1922, s. 1040.

[304] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 15.

Die merkantilistische Wirtschaftspolitik zielte auf den Ausbau von Manufaktur- und Verlagswesen, Lockerung der zünftigen Produktionsbeschränkungen, Erzeugungsmonopole, Zölle und verschiedene andere Maßnahmen. Die merkantilistische Wirtschaftspolitik war in vielen Fällen so übertrieben oder falsch geplant, dass man sie in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts abschaffen musste. Man erkannte die liberalistische Wirtschaft und wendete sich wieder der landwirtschaftlichen Produktion zu[305].

Die Sozialverhältnisse in einer Gesellschaft oder in einem Land hängen natürlich von den politischen und in gewissem Maße, vom ökonomischen Aufbau ab. Hier wird von der Klassenstruktur der deutschen Gesellschaft im 18. Jahrhundert berichtet.

Im 18. Jahrhundert zeigte sich ein deutlicher Übergang von der feudalistischen zur kapitalistischen Produktionsweise. Der bedeutendste Unterschied zwischen beiden Produktionsarten war, dass bei der feudalistischen Produktionsarten die wirtschaftliche Macht und die Rechte über die Personen an die politische Macht gebunden waren. Bei der kapitalistischen Produktionsart gab es dagegen ein Verhältnis zwischen Unternehmer und Lohnarbeiter. Während der Unternehmer die Macht über die Produktionsmittel und das Kapital hatte, hatte der Lohnarbeiter seine Arbeitskraft. Beide Klassen gehörten zur neu entstehenden industriellen Produktionssphäre. Neben dem Manufakturbereich gab es in diesem Jahrhundert die Klassenfraktionen der Geld- und Handelskapitalisten, der Großpächter und der ländlichen Lohnarbeiter, der Gutsbesitzer und der zu Zwangspflicht und Naturalabgaben verpflichteten Leibeigenen der Grundbesitzer und ihrer Abhängigen, die die unterschiedlichsten Produkte in Form einer Grundrente bezahlten[306]. Zusätzlich bestanden auch vorkapitalistische Klassenfraktionen der traditionellen Warenhersteller, wie freie Bauern, zünftige Handwerker, kleine Händler und Trödler. Nicht zu vergessen auch die in der Verwaltung arbeitenden Beamten und das stehende Militär im absolutistischen Staat[307].

---

[305] Vgl. W. Barner – G. E. Grimm, a. a. O., s. 46.

[306] Vgl. ebd., s. 51.

[307] Vgl. ebd., s. 52.

Mit dem neuen Bürgertum traten auch die Klasseninteressen hervor, die später bei den Bürgern ein Klassenbewusstsein entwickelten. Mit der Zeit war ihnen die Gliederung der Stände nicht mehr glaubwürdig.

Die Eigentümlichkeit in der Wirtschaft wollte das neue Bürgertum jetzt auch in Ständeprivilegien bringen. Aber das neue Bürgertum konnte seinen Willen, - die Abschaffung der Ständeprivilegien -, nicht direkt zur Sprache bringen und daher versuchte es, die Sache auf die Basis des bürgerlichen Gesprächs zu bringen. Das tat das Bürgertum dadurch, indem es die Autoren, Philosophen und Gelehrten unterstützte, die in Ihren Werken die Menschenrechte bearbeiteten, diese forderten, oder das bestehende feudale System kritisierten und dadurch gesellschaftliches Interesse zeigten. Damit wurden die Begriffe Menschlichkeit und Vernunft zu Schlagworten der bürgerlichen Aufklärung und Emanzipation[308].

Trotz dieser Ereignisse war die Ständegliederung ein Faktor der staatlichen und sozialen Ordnung, der das gesellschaftliche Leben immer noch bestimmte. Von einem Übergang zwischen den Ständen war keine Rede. Jede Person besaß die Rechte, in denen er geboren war. Es gab für die Angehörigen der unteren Stände nur eine Möglichkeit einen Sprung in den höheren Stand zu machen und das war der Erwerb von gelehrtem Wissen im Theologiestudium. Das Theologiestudium ermöglichte ein gewisses standesgemäßes Leben zu führen. Aber man weiß auch, dass allein der Pfarrerslohn von Lessings Vater für den Haushalt der Familie nicht ausreichte und dass er Nebentätigkeiten ausführen musste, um ein standesgemäßes Leben zu führen. Nach diesen Informationen über die komplizierte soziale Lage der deutschen Lebenswelt im 18. Jahrhundert sind zwei Skizzierungen der Hauptgruppen im Statusaufbau von Wolfried Barner zu erwähnen.

In der ersten Skizze, die den Statusaufbau einer Residenzstadt des 18. Jahrhunderts zeigt, sieht man ganz an der Spitze den Fürsten und seine Familie. Der Fürst stützte sich auf eine rationalistisch organisierte Verwaltung. Die Verwaltung wurde im Namen des Fürsten von hohem Adel und hoher Geistlichkeit geführt. Diese waren nur dem Fürsten gegenüber verantwortlich. Unter dem hohen Adel und der hohen Geistlichkeit arbeitete der niedrige Adel mit der Beamtenfunktion. Der Mittelstand besteht aus

[308] Vgl. ebd.

nebenständischen Gruppen, wie hohen Beamten, Bankiers, Kaufleuten. Der untere Stand aus Bediensteten. In der zweiten Skizze, die die Hauptgruppen im Statusaufbau einer Handelsstadt darstellt, sieht man den Adel als Großgrundbesitzer und als Amtsträger der Stadt. Mit ihm sind in der oberständigen Gruppe die Fernhandelskaufleute, Doktoren der Justiz und der Medizin festzustellen[309].

Das Panorama über die sozialen Verhältnisse auf deutschsprachigem Boden im 18. Jahrhundert ist, dass die Bürger in den Handelsstädten an Hand des mobilisierten Lebens viel mehr Freiheiten hatten als die Bürger in den Residenzstädten. Der Grund dafür liegt darin, dass durch den Handel auch die Neuigkeiten in der Wissenschaft, Philosophie und im sozialen Leben an einen Ort überliefert werden. Leipzig gehörte unter diese Handelsstädte, in der Gotthold E. Lessing die Universität besuchte. Man geht daher davon aus, dass Lessing mehr oder weniger von diesen Neuigkeiten beeinflusst wurde.

Das Bildungswesen im territorialen Deutschland zeigte, dass auf vielen Ebenen, ein uneinheitliches Bild existierte.

Der Rahmen der Bildungsinstitutionen der einzelnen territorialen Staaten und der Bürgerstädte wurde entweder vom lutherischen Protestantismus oder vom jesuitischen Katholizismus bestimmt, je nach ihrer Glaubenskonfession. Das bedeutet zugleich, dass das Bildungssystem hauptsächlich von den theologischen Gelehrten geführt wurde. Die Gelehrten hatten auch unter sich unterschiedliche Gedanken, deren Wirkung auf ihre Weise in der Schüler- und Studentenerziehung zu spüren war. Die bereits im 17. Jahrhundert eingeleiteten Änderungen in den Bildungsinstitutionen waren im 18. Jahrhundert in vielen Bildungsinstitutionen verbreitet. Diese Änderungen waren der Übergang der Aufsicht über diese Institutionen von der kirchlichen auf die staatlichen, die Säkularisierung vieler Bildungsinhalte und das Ansteigen der Zahl der sozialen Gruppen, die nun die Möglichkeit zu höherer Bildung erhielten[310]. Es darf nicht

[309] Vgl. ebd., s. 53-54.

[310] Vgl. ebd., s. 58.

vergessen werden, dass das Zusammentreffen bestimmter Interessen der sozialen Gruppen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Bildungsinstitutionen gespielt hat.

Wilfried Barner berichtet von drei Phasen des Bildungswesens. Die erste Phase ist der Primarschulbereich, die zweite die Realschule und die Gelehrtenschule und die dritte und letzte Phase die Ritterakademien und die Universitäten[311]. Wie bereits in den früheren Jahrhunderten, gab es auch in diesem Jahrhundert keine allgemein geltende Schulpflicht im Primarschulbereich.

In diesen Schulen wurde grundsätzlich Lesen, Schreiben, Singen, Religion und oft Rechnen als Lehrfächer gelehrt. Die Primarschulen wurden in den Städten ‚Elementarschulen' genannt. Die Besucher dieser Schulen gehörten oft zur unteren Schicht. Der Unterricht der Landesbevölkerung wurde von der oberen Schicht, zu eigenen Gunsten, elementar gehalten. Was die Lehrer betrifft; sie waren beruflich nicht ausgebildet und wurden auch schlecht bezahlt. Aber mit der Erweiterung des Elementarschulwesens im Laufe des 18. Jahrhunderts sank die Analphabetenzahl von 80 - 90 % auf etwa 50% ab[312].

In der zweiten Phase sind die Gelehrtenschule und die Realschule zu sehen. Die Gelehrtenschule wurde auch ‚Lateinschule' oder ‚Gymnasium' genannt. Wie dem Namen zu entnehmen ist, gehörte diese Schule zum Gelehrtenstande.

Diese Schule wurde von diesem Stande sorgsam gehütet und bildete auch das Kernstück des Gelehrtenstandes. Hier wurde den Schülern Frömmigkeit, Wissen und humanistische Bildung vermittelt. Diese Schulen teilten sich auch in zwei, je nach ihrer Konfession, katholische und protestantische Gymnasien ein. In diesen Schulen unterrichtete man in der lateinischen Sprache. In den Städten, wo es keine Universität gab, war während des 18. Jahrhunderts die Gelehrtenschule die führende Bildungsinstitution. Wie oben darauf hingedeutet wurde, stammten die Schüler meist aus Gelehrtenfamilien. Doch es kam öfter vor, dass ein Teil der Schüler aus

---

[311] Vgl. ebd.

[312] Vgl. ebd.

nichtgelehrten Bürgerfamilien kamen. Die Eltern der Schüler waren verpflichtet, den Gelehrtenschulen ein Schulgeld zu zahlen. Daher war es der unteren Schicht nicht möglich ihre Kinder hier einzuschreiben. Doch öfter mussten auch die Schüler der Gelehrtenfamilien einen Gönner finden, der für ihre Kosten aufkommt, wie es bei Lessing der Fall war. Nur etwa 10% der Angehörigen des mittleren und höheren Bürgertums, die Patrizier und des Gelehrtenstandes, konnten eine Gelehrtenschule besuchen[313].

In Beziehung der wachsenden Opposition gegen die starre, humanistische Gelehrtenbildung entstand im 18. Jahrhundert die Realschule. Die sogenannten Reformpädagogen und Gründer dieser Schulen sahen es für notwendig an, Fächer wie Geographie, Geschichte, Mathematik, Geometrie, Mechanik, Naturkunde und moderne Sprachen neben den üblichen Fächern zu lehren und eröffneten im 1747 in Berlin die erste ‚ökonomisch-mathematische Realschule'. In kurzer Zeit wurden in anderen Städten weitere gegründet, aber ihre Zahl blieb im Vergleich zu Gelehrtenschulen klein. Als Schultyp ist die Realschule als ‚Bürgerschule' zu bezeichnen[314].

Aus den geschichtlichen Kenntnissen weiß man, dass der Adel für die Erziehung seiner Kinder bei Hofe einen sogenannten Hofmeister und einen zweiten Privatlehrer, der eine ritterliche Erziehung gab, verpflichtete. Im letzten Viertel des 16. Jahrhunderts wurden in Tübingen und Kassel zwei Akademien gegründet, die eine standesgemäße Adelserziehung boten. Diese Akademien wurden als ‚Ritterakademien' bezeichnet. Die Ritterakademien übernahmen einerseits zum Teil den Lehrplan der Gelehrtenschule. andererseits übernahmen sie mit Professoren das studentenähnliche Leben der Universitäten. Die Ritterschulen sahen ein, dass mit der herkömmlichen Struktur die Bildung nicht mehr geführt werden konnte[315]. Daher versuchten sie mit neuen Praxisorientierungen, mit der Verknüpfung von Realfächern und lebenden Fremdsprachen eine moderne Erziehung zu gewährleisten. Der Zugang für zu diesen Akademien war fast nur Adligen zugestattet.

---

[313] Vgl. ebd., s. 59-60.

[314] Vgl. ebd.

[315] Vgl. ebd., s. 60-61.

Die breitesten Studienmöglichkeiten boten die Universitäten. Für eine Immatrikulation an einer Universität genügte nur der Nachweis einer Gelehrtenschul-, Realschul- oder Hofmeistererziehung. Hier studierten die Studenten aus den Kreisen des Hochadels, des Adels, der Patrizier, der Gelehrten und der Bürgerlichen. Das Lehrsystem auf den Universitäten verstand sich je nach den Professoren und Lektoren. Das Studium an den Universitäten war kostenpflichtig. Mädchen fanden in wenigen Orten einen Zugang zu einem Primarschulbereich. Die Mädchen wurden in diesen Primarschulen in getrennten Schulen unterrichtet. Besonders sind hier die ‚Jungfrauen-Schulen' in den katholischen Gebieten zu erwähnen. Diese Schulen waren oft an ein Nonnenkloster angeschlossen[316]. Die Töchter und die Frauen Adeliger und des gehobenen Bürgertums erhielten durch Privatunterricht eine beschränkte Ausbildung. Im Allgemeinen aber blieb ihnen das gesamte Bildungswesen verschlossen.

Das literarische Leben ist anderer Punkt, der in der Aufklärungszeit Umwandlung erlebte. Die Literatur des 17. Jahrhunderts wurde wie in den vorigen Zeiten vom Hofe geformt. Das lag einerseits daran, dass die Kunst von den Fürsten gepflegt und gefördert wurde und Ansehen fand. Andererseits lebten die Künstler in einem sogenannten isolierten Lebensraum.

Die Literatur am Hof war fern vom Volke und durch Künstlichkeit und Motivarmut des Barocks gekennzeichnet. Die barocke Literatur sprach mit ihren verwirrenden Helden- und Schäferromanen und ihren Gedichten immer weniger Menschen an. Die Fürsten entließen ihre Hofpoeten und Hofdichter, weil sie und ihre Werke kein Ansehen mehr fanden. Die entlassenen Poeten und Dichter hatten in den großen Handelstädten, Kulturzentren entwickelt. Hier gründeten sie neue, eigenständige, literarische Gesellschaften. Statt dem fürstlichen Geldgeber traten nun Bürgerliche als Geldgeber auf. Das Bürgertum beauftragte die Dichter, das Volk mit ihren Werken zu bilden, was dem Sinn der Aufklärung entsprach[317].

---

[316] Vgl. ebd., 61-62.

[317] Vgl. dazu: Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 19. ; Gürsel Aytaç, **Yeni Alman Edebiyatı**. Gündoğan Yayınları, Ankara 1992[3], s. 58.

Die Aufgabe der Aufklärung war, dass die Literatur den Menschen zu bilden, zu erziehen, aber auch zu unterhalten, zu erfüllen hatte. Dazu sollte der Dichter ein gelehrter Mann sein und sich an Regeln halten. Der Dichter sollte sich selbst durch den Verstand kontrollieren[318]. Die Vernunft tritt also in allen Gattungen in den Vordergrund.

Im Mittelpunkt der Poesie standen die Menschen, so wie die Aufklärer es sich erklärten. Nicht mehr der Ruhm des Fürsten und die Unterhaltung der höfischen Gesellschaft, sondern die Anerkennung des bürgerlichen Lebens und die Aufklärung des bürgerlichen Lesers standen im Mittelpunkt der neuen Poesie. Daher waren das Lehrgedicht, die Fabel und satirische Darstellungen die meist gelesenen Gattungen. Sehr beliebt waren auch der Reiseroman und später der Familienroman. Der Spruch war eine andere beliebte literarische Ausdrucksform der Aufklärungszeit. Die meisten Schriftsteller der Aufklärung lösten sich durch das Bürgertum aus der finanziellen Abhängigkeit der Fürsten und lebten als freie Schriftsteller in den Städten. Aber sie hatten mit einer großen Schwierigkeit zu kämpfen, nämlich mit der Tatsache, dass die große Masse der Bevölkerung am Anfang des 18. Jahrhunderts weder lesen noch schreiben konnte. Die wenigen Bürger, die lesen und schreiben konnten, begrenzten ihre Lektüre auf die Bibel[319]. Der Lesekreis der schönen Literatur war natürlich noch kleiner. Daher musste erst ein breites Lesepublikum und eine literarisch interessierte Öffentlichkeit geschaffen werden.

Die moralischen Wochenschriften spielten bei der Erziehung der Öffentlichkeit eine große Rolle. Nach englischem Vorbild entstanden die Zeitschriften wie *Der Biedermann, Der Patriot und Die vernünftigen Tandlerinnen*[320].

Die Wochenschriften, die Produkte der Aufklärung waren, setzten sich die Verbreitung des aufklärerischen Gedankenguts zum Ziel. Dank ihre knappen populärwissenschaftlichen Abhandlungen, ihre moralphilosophischen Aussprachen und Untersuchungen und ihre neue literarische Verfahrens- und Vermittlungsweise

---

[318] Vgl. Karl Kunze-Heinz Obländer, a. a. O., s. 18.
[319] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 20.
[320] Vgl. ebd. s. 18.

erweckten sie die Aufnahmebereitschaft des Publikums für neue Inhalte und Formen. Die Wochenschriften erreichten breitere Leserschichten und schufen die Voraussetzungen für literarische Bildung und die Entstehung eines literarischen Marktes. Daran hatten auch die unterschiedlichen Lesegesellschaften oder Lesezirkel einen großen Anteil[321].

Ein weiterer Punkt ist die neue Stellung des Schriftstellers und die Zensur der Regierungen in der aufklärerischen Zeit, die auf das Leben der Menschen einwirkte. Die Ablehnung der höfischen Poesie führte nicht nur zu einem Strukturwandel dem Publikum, sondern veränderte auch den Zustand des Schriftstellers.

Die Dichter erhielten keinen festen Lohn mehr. An Stelle der Hofdichter tritt nun der freie Schriftsteller, der bisher von seiner dichterischen Arbeit leben musste. Der Vorteil dabei war die geistige Autonomie von fürstlichen oder geistlichen Geldgebern. Der Nachteil dabei war aber die Unsicherheit des Einkommens. Kaum ein Schriftsteller im 18. Jahrhundert konnte wegen der geringen Auflagenhöhe und Bezahlung vom Produkt seiner Arbeit leben[322]. Die Schriftstellerlöhne hielten sich in Grenzen und selbst Spitzenverdiener wie Lessing, Wieland und Klopstock schrieben nicht pausenlos Bücher. Daher mussten viele Schriftsteller arbeiten und konnten nur in ihrer Freizeit schreiben. Andere, wie Lessing, versuchten als Herausgeber von Zeitschriften und durch journalistische Arbeiten ihre geldliche Stamd zu verbessern.

Die neue Freiheit des Dichters wurde nicht nur durch die finanzielle Lage gefährdet, sondern auch durch die Zensur. Mit der Zensur wollten die Staaten zum einen, dass im Lande keine gefährlichen und schädlichen Bücher gedruckt werden. Zum anderen wollten sie auch, dass Bücher nicht aus anderen Landen eingeführt und verkauft wurden.

---

[321] Vgl. ebd.

[322] Vgl. Ralph-Rainer Wuthenow, *Einleitung*, in: **Deutsche Literatur**. Band 4, Hrsg. von Horst Albert Glaser. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, April 1980, s. 7.

Die Staaten wollten nur solche Bücher gedruckt sehen, die nicht gefährlich für Staatsruhe und die Herrschenden sind. Ein Beispiel für die Zensur ist das Veröffentlichungsverbot von religionskritischen Schriften an Lessing. Um den Verkauf seines Buches sicherzustellen, ließen manche Schriftsteller gefährliche Gedanken von vornherein weg, um der öffentlichen Zensur zu entgehen. Man konnte aber auch unter einem anonymen Namen sein Werk veröffentlichen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Zensur als ernstes Problem erkannt und bekämpft wurde. Die Forderung nach Pressefreiheit und Abschaffung der Zensur, wurde von vielen Schriftstellern beantragt[323].

Die Beziehung zwischen der Zensur und dem Fortschritt der Menschheit wurde von den aufklärerischen Schriftstellern begriffen aber, sie konnten die Zensur nicht abgeschafften.

Bedeutend für den Dichter war auch die Entstehung eines literarischen Marktes. Dafür waren vor allem der Anstieg der Buchproduktion und der zahlenmäßige Anstieg der Schriftsteller verantwortlich.

Verleger beauftragten Druckereien mit der Produktion von Büchern. Die Bücher kamen dann zu so genannten Sortimentsbuchhändlern. Dies war die Geburtsstunde des neuzeitlichen Verlegers und Buchhändlers. Zum ersten Mal gab es feste Preise. Bücher wurden nun nicht mehr nur einmal im Jahr auf Messen angeboten, sondern konnten auch während des Jahres über Buchhändler bezogen werden. Die Käufer konnten jetzt Bücher wie jede andere Ware kaufen[324]. Dieses Produktions- und Verteilsystem führte sich bis heute. Das hatte auch Folgen für die Schriftsteller, die sich an den Markt und den literarischen Geschmack der Kunden anpassen mussten. Die Dichter waren grundsätzlich abhängig vom Herausgeber und ihre Versuche, sich selbständig vom Verleger zu machen, scheiterten[325].

---

[323] Vgl. W. Barner – G. E. Grimm, a. a. O., s. 75.

[324] Vgl. ebd., s. 49-50.

[325] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 19.

Am Ende der höfischen Literatur trat eine neue Literatur auf, die die Werte der Aufklärung, wie Vernunft, Nützlichkeit und Menschlichkeit auf alle Gattungen der Literatur des 18. Jahrhunderts zu übertragen versuchte.

Johann Christoph Gottsched war der erste, der die längst Neuorientierung theoretisch und praktisch vollzog. Er wurde dadurch bestimmend für die Schöpfung der neuen deutschen Literatur. Gottsched war Professor in Leipzig, und setzte sich für eine Reform der Sprache, der Dichtkunst und des Theaters ein. Er verurteilte generell die Barockdichtung vom aufklärerischen Standpunkt und forderte eine Literatur, die sich in den Dienst der Aufklärung stellt, die aufklärerischen Ideen auf gemeinschaftliche und angenehme Weise vermittelt, Nutzen und Vergnügen verbindet und breite bürgerliche Bevölkerungsschichten erreicht. Die Literatur sollte die Vollkommenheit und die vernünftige Ordnung der Welt widerspiegeln. Sie muss belehrend und erzieherisch wirken und darf nicht über die Beschreibung der wahrnehmbaren Natur hinausgehen[326]. Darum lehnte Gottsched alles Übernatürliche, alles Wunderbare aus der Dichtung ab. Gleichzeitig wies er auch jedes leidenschaftliche Gefühl ab, weil die Leidenschaft jeden vernünftigen Gebrauch der Vernunft ausschließt. Gottsched forderte aber keine realistische Wirklichkeitswiedergabe, sondern nur eine Ähnlichkeit des Erdichteten mit dem, was wirklich geschieht. Gottsched wollte auch den dichterischen Schaffensprozess regeln, und verlangte, dass man sich zuerst einen lehrreichen und moralischen Satz auswählt, dem die ganze Handlung zugrunde liegt[327]. Mit Hilfe diese Forderungen veränderte sich auch die Stellung des Schriftstellers. Er wurde zum Erzieher des Publikums.

Gottsched machte Übersetzungen von französischen Stücken, die als Vorbilder dienen sollten, wie die französischen Klassiker, Corneille und Racine, die er als die wahren Erben der Antike, durch die strenge Einhaltung der Einheiten, besonders lobte. Er schrieb auch selbst ein Theaterstück, den *Sterbenden Cato*, als Muster und ließ nach seinen Ideen Dramen anfertigen. Er gab auch eine moralische Wochenzeitschrift heraus. *Die vernünftigen Tandlerinnen*. Darin beschäftigte er sich mit der Unmündigkeit der

---

[326] Vgl. ebd., s. 33.

[327] Vgl. Gürsel Aytaç, a. a. O., s. 61.

Frauenzimmer. Diese geistige Abhängigkeit wollte er durch Bildung abschaffen. Er legte seine Anschauungen den Frauen in den Mund, indem er weibliche Redakteure erfand und zu ihnen sprechen ließ. Obwohl Gottsched als Reformer anfing und die Dichtkunst auffrischte, die Sprache säuberte und das Theater reformierte, hatte er das Problem, gegen die Widerspruche, die an seine Literaturtheorie gebracht worden waren, neue Impulsen zu bringen. Die Zeit ging über seine engen Reglementierungen hinweg, ohne dass er sich weiter entwickeln konnte. Deswegen wurden viele seiner Forderungen nur wenige Jahre später scharf kritisiert[328].

Es erschien ein Literaturkrieg mit Lessing und den beiden Züricher Gelehrten Bodmer und Breitinger, die die Meinung vertraten, das Genie dürfe man nicht mit Regeln eingrenzen. Grundelement der Dichtung sei die freie Phantasie und die Darbietung des Wunderbaren. Gottscheds mechanistische Auffassung vom Schaffensprozess des Schriftstellers und die mechanische Ansicht von wirklichkeitsgetreuer Nachbildung der Natur, das starre Festhalten an den drei Einheiten und der Ständeklausel erwiesen sich als hinderlich und einengend für die Entwicklung einer neuen bürgerlichen Literatur und wurden, wie schon erwähnt, von den Zeitgenossen sehr früh kritisiert[329].

Der bedeutendeste Kritiker der Gottschedschen Literaturtheorie und -praxis war der Schriftsteller Gotthold Ephraim Lessing. In seinem Briefwechsel mit Mendelssohn und Nicolai über das Trauerspiel trennte er sich von den drei Einheiten, dem Nachahmungsprinzip und der moralischen Funktionalisierung der Poesie bei Gottsched, ohne dabei den aufklärerischen Standpunkt zu verlieren. Gottsched vertrat einen frühbürgerlichen Standpunkt, der noch nicht ganz frei von der feudalen Literaturtheorie war, während Lessing einen bürgerlich - fortgeschrittenen Standpunkt einnahm, in dem der Feudalismus endgültig überwunden wurde. Ihm dienten dabei im literarischen Bereich das französische, bürgerliche Lustspiel und die englische, bürgerliche Tragödie als Vorbilder. Er bewunderte besonders das Naturtalent Shakespeare und dessen Treffsicherheit in der psychologischen Charakterzeichnung. In ihnen fand er die

---

[328] Vgl. dazu: Karl Kunze-Heinz Obländer, a. a. O., s. 18. ; Gürsel Aytaç, a. a. O., s. 60-61. ; Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 34-35.

[329] Vgl. dazu: Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 33-34. ; Karl Kunze-Heinz Obländer, a. a. O., s. 19.

Aufhebung der feudalen Ständeklausel, die das bürgerliche Selbstbewusstsein beleidigte. Der Bürger war tragödienfähig geworden. Lessing überwand die feudale Ständeklausel, indem er den Menschen unabhängig von seiner Ständegebundenheit zum Handelnden machte[330].

Diese Berufung Lessings auf das Menschliche hing mit seinem Bemühen um eine neue Funktionsbestimmung der Literatur zusammen. Nicht moralische Belehrung, sondern eine sittliche Läuterung wollte er erreichen. Für Lessing war das Ziel der Tragödie Furcht und Mitleid beim Zuschauer zu erregen, dadurch sollte die Tragödie zur Reinigung der Leidenschaften führen. Der Zuschauer sollte sich mit dem Helden identifizieren, und mit ihm Mitleid empfinden und Angst bekommen, dass vielleicht das dargestellte Unglück auch ihn treffen könne. Dieses Ziel konnte nur erreicht werden, wenn die dargestellte Figur, eine realistische Figur war, die weder gut noch böse war. So wird er zum Begründer des deutschen bürgerlichen Trauerspiels. Lessing führte auch den Begriff der poetischen Nachahmung ein. Der Dichter soll die Dinge nicht naturalistisch darstellen, sondern er alles Unwichtige, Zufällige und Nebensächliche weglassen und nur das Wesentliche und Typische darstellen. Das Prinzip der poetischen Nachahmung machte erst eine künstlerische Gestaltung im modernen Sinn überhaupt möglich[331]. Mit Lessings literaturkritischen Arbeiten setzte ein neuer Zeitabschnitt der literarischen Auseinandersetzung in Deutschland und ein Aufschwung des literarischen Lebens insgesamt ein. Viele Gedanken von Lessing waren zukunftsweisend. Diese Gedanken waren für die nachwachsenden Autorengenerationen wichtig, vor allem für die Autoren der Sturm- und Drangzeit[332].

Die Philosophie der Aufklärung hatte zum Ziel, dem Menschen Wege aus seiner Unmündigkeit zu zeigen. Es ist daher wichtig kurz auf die Begriffe *‚Rationalismus, Empirismus und Naturrecht'* einzugehen.

---

[330] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 36-37.

[331] Vgl. ebd., s. 38.

[332] Vgl. W. Barner – G. E. Grimm, a. a. O., s. 88.

Der Rationalismus (lateinisch. ratio = Vernunft) ist in Frankreich entstanden. Sein Begründer war der Mathematiker und Philosoph René Descartes. Er ging davon aus, überliefertes Wissen nicht einfach hinzunehmen, sondern alles, was er von anderen gelernt hatte, in Zweifel zu setzen. Dabei fand er heraus, dass am Anfang nur eine Erkenntnis nicht bestreitbar und daher wahr sei. Diese Erkenntnis definierte er in dem Satz: "Ich denke, also bin ich" (= also bin ich als denkendes Wesen vorhanden) [333]. Daraus folgerte er, dass alles, was vom Verstand ebenso klar und deutlich erkannt werden kann wie dieser Satz, wahr ist.

Damit war die Ratio, der menschliche Verstand, zur einzigen Erkenntnisquelle, zum Maßstab für wahr und nicht wahr, für richtig und nicht richtig geworden. Einzig und allein durch bloßes Denken, durch logisches Verknüpfen und Folgern kann der Mensch zur Erkenntnis Gottes und zu den Gesetzmäßigkeiten in der Natur, zur Wahrheit vordringen, ohne auf die Hilfe eines anderen angewiesen zu sein[334].

Die Geburtsstätte des Empirismus (Empirie = Erfahrung) ist England, wo als erster John Locke die Beobachtung zur Grundlage wissenschaftlicher Aussagen machte. Er behauptete, dass menschliche Erfahrung und nachprüfbares Wissen sich allein aus den Wahrnehmungen unserer Sinne, aus der Beobachtung, bilde. Bei dem englischen Philosophen David Hume heißt es, dass es nichts im Verstand gibt, das man nicht schon vorher mit den Sinnen wahrgenommen hätte. Damit erklärt er die Beobachtung als Methode der Erkenntnisgewinnung und nicht nur die schon geheiligten Lehrsätze von diversen Autoritäten. Damit war der Weg für eine moderne Naturwissenschaft frei[335].

Der an sich alte Gedanke des Naturrechts wurde wieder aufgenommen und neu durchdacht. Darunter wurde verstanden, dass jedem Menschen von Natur aus bestimmte Rechte zustehen. Diese Rechte sind das Recht auf Leben, auf Freiheit und auf Eigentum. Alle Menschen sind gleich, jeder ist frei geboren, deswegen soll er es auch

---

[333] Vgl. dazu Hüseyin Salihoğlu, a. a. O., s. 99. ; Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 21.

[334] Vgl. ebd.

[335] Vgl. ebd., s. 22.

Eigentum. Alle Menschen sind gleich, jeder ist frei geboren, deswegen soll er es auch bleiben. Der Staat hat die Aufgabe, diese natürlichen Rechte des einzelnen zu schützen. Es ist deshalb verständlich, dass in der damaligen Zeit des fürstlichen Absolutismus und der Leibeigenschaft, diese Gedanken ungeheuer revolutionär wirkten[336].

Eine neue Lehre vom Staat wird entwickelt. Der Staat beruht auf einer Art Gesellschaftsvertrag. Diesen Vertrag definierte man folgendermaßen: Aus dem Wunsch nach Frieden und Sicherheit sind die Menschen übereingekommen, einen Herrscher einzusetzen, der die Einhaltung der Naturrechte zu gewährleisten hat. Da die Herrscher ihre Macht vom Volk erhalten, kann ihnen die Macht auch wieder entzogen werden, wenn sie sie missbrauchen. In diesen Gedanken liegen die Wurzeln der Französischen Revolution von 1789.

Der französische Gelehrte Montesquieu hat die neue Staatslehre mit der Forderung nach der Gewaltentrennung weiterentwickelt[337]. Bis dahin schien es selbstverständlich, dass der König die Gesetze erließ und darauf achtete, dass sie eingehalten wurden und dass er oberster Richter war. Diese Machtkonzentration führte häufig zu einem Missbrauch der Macht. Die Gewaltentrennung sieht drei voneinander unabhängige Einrichtungen vor. Diese sehen vor, dass die Vertreter des Volkes die gesetzgebende Körperschaft - heute bei uns der Nationalrat - bilden, die Regierung sorgt für die Durchführung und Einhaltung der beschlossenen Gesetze, und ein von beiden unabhängiger Richterstand spricht das Recht nach den geltenden Gesetzen aus[338].

Auf religiösem Gebiet hat die Aufklärung große Veränderungen geschaffen. Die beiden Kirchen, besonders die protestantische Kirche, waren den Lehrsätzen des 16. Jahrhunderts fest verbunden. Wegen des starren Glaubens hatten sich viele gläubige Menschen im Pietismus zusammengefunden. Diese Bewegung, strebte eine Erneuerung des frommen Lebens an und wollte die Kirche reformieren. Kennzeichnend für die

---

[336] Vgl. ebd., s. 24.

[337] Vgl. Gürsel Aytaç, **Yeni Alman Edebiyatı**. a. a . O., s. 54.

[338] Vgl. Ernst und Erika von Borries, **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, a. a. O., s. 14.

unsichtbare Kirche des Pietismus ist ein starkes Gefühlsleben und große Empfindsamkeit[339].

Die Aufklärer forderten anstelle der Offenbarungsreligion eine Vernunftsreligion. Alle Glaubensinhalte sollten mit dem logischen Denken in Einklang gebracht werden. Sehr energisch wandten sich manche Aufklärer gegen die Vormundschaft der Kirche und beanspruchten für den Einzelnen die Möglichkeit freier religiöser Betätigung. Da man über die etablierten Kirchen und Konfessionen hinweg auf die religiöse Erlebnisfähigkeit des Menschen zurückgriff, war die Forderung nach Toleranz die zwingende Folge[340].

Unter Toleranz verstand man die öffentliche Duldung aller Religionen und religiösen Gemeinschaften. Der Maßstab für den Wert einer Religion lag für den Aufklärer in seiner praktischen Wirkung, denn jede Religion hat die Aufgabe den Menschen zu bessern und ihn zu einem sittlichen Wesen zu machen[341].

Die Aufklärer waren zutiefst überzeugt, dass der Fortschritt der Menschheit auf der Bildung und Erziehung jedes einzelnen beruhe. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht geht auf diese Überzeugung zurück. Das bestehende Schulwesen wurde reformiert. Das Auswendiglernen von Lehrsätzen sollte durch verstehendes Lernen und durch eine lebenspraktische Ausrichtung des Unterrichts ersetzt werden. Man forderte, dass die Erkenntnisse des Verstandes praktisch anzuwenden seien, und dadurch das Leben vernünftig zu gestalten sei[342].

---

[339] Vgl. ebd, s. 31.

[340] Vgl. ebd.

[341] Vgl. Wilhelm Bortenschlager, **Deutsche Literaturgeschichte I**, Leitner Verlag, Wien 1986[21] , s. 107.

[342] Vgl. W. Barner – G. E. Grimm, a. a. O., s. 57-58.

4. 3. Fabeltheorie von Gotthold Ephraim Lessing

Gotthold Ephraim Lessing war siebzehnjähriger Theologiestudent, als er sich mit der Fabel betätigte. Johann Friedrich Christ, ein Professor für die Dichtkunst, machte Lessing aufmerksam auf die Fabeln der Antike. Schon am Ende einjähriger dichterischer, kritischer, philosophischer Beschäftigung mit der Fabel schrieb er seine ersten dichterischen Versuche. Die erste Fabel von Lessing hatte das Thema ‚Der Schmuck der Fabel'. Lessing verfasste nicht nur Dichtungen, sondern er schrieb Rezensionen und kritische Schriften. Er hatte neben dichterischer, philologischer auch noch eine philosophische Persönlichkeit. Lessing beschäftigte sich neben studentischen und dichterischen Tätigkeiten auch noch mit der Fabeltheorie[343].

Gotthold Ephraim Lessing schrieb seine ersten dichterischen Versuche über die Fabel im Jahre 1747. Später schrieb er Rezensionen über die Fabeln von Holbergs, Gleims und Gays. Diesen folgten dann im Jahre 1757 die Bewertungen über die Fabelübersetzungen der Richardsonschen Fabelbearbeitungen[344].

Erst nach diesen Arbeiten änderten sich seine Gedanken über die Fabel, und er fing erneut über die Fabel nachzudenken. Seine neuen Ansichten über die Gattung entsprachen nicht mehr den Fabeln von Gleims.

Gleim war ein Nachfolger von La Fontaine. Lessing suchte in den Fabeln von deutschen oder ausländischen Dichtern die Wahrheit, Einheit und Moralität der äsopischen Fabel. Sogar siebzehn eigene Fabeln entsprachen diesem neuen Ideal nicht[345].

Lessing beschloss eine eigene Fabeltheorie zu schreiben. Die neu erdichteten Fabeln entsprachen auch grundsätzlich der Theorie. Nur in wenigen Fabeln von ihm sind die Erzählungen breit ausgebaut worden. Aber im Vergleich zu anderen Erzählern sind sie nicht ausführlich erzählt worden. Lessing will an dem Hörer oder Leser etwas

---

[343] Vgl. ebd., s. 221.

[344] Vgl. Erwin Leibfried, **Fabel**, Bamberg 1984, s. 65.

[345] Vgl. ebd., s. 66.

demonstrieren und wendet sich mehr an die Vernunft als an Gefühle. In Lessings Fabeln bildet sich eine außerordentliche Geschlossenheit und Einheitlichkeit, denn jedes Wort war von dem einzigen Zweck auf die Lehre bestimmt. Das Wichtigste an seinen Fabeln ist, dass die Fabeln den intelligenten Faktor betonen. Somit gewannen seine Fabeln eine fabelhafte Schärfe des Ausdrucks[346].

Gotthold Ephraim Lessings Fabeln sollten kurz und schmucklos verfasst sein. Damit die Intention während der Erzählung nicht vergessen wird, sollte man alles Zwecklose vermeiden. Die Fabel sollte so verfasst werden, dass der Leser oder Hörer den demonstrierten Fall leicht erkennt. Jede Abschweifung sollte vermieden werden und jede Einzelheit der Erzählung sollte auf die Intention hinweisen.

Nachdem nun Informationen über die Auffassung seiner Fabeltheorie gegeben wurden, sollen jetzt seine Fabeln untersucht werden.

4. 4. Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing

In diesem Teil werden die Fabeln im ersten Buch und weitere ausgewählte Fabeln aus den zweiten und dritten Büchern von Lessing nach den Prinzipien von Bernd Matzkowski interpretiert.

Gotthold Lessing beschäftigte sich im Teenageralter mit Fabeln. Seine ersten Fabeln veröffentlichte er während seines Theologiestudiums in der Leipziger Universität. Die Versfabeln von Lessing erschienen erst nach zahlreichen Vorabdrücken im Jahre 1747 in den ‚Ermunterungen zum Vergnügen des Gemüts' dann im Jahre 1751 in der ‚Berlinischen privilegierten Staats- und gelehrten Zeitung' und wieder im gleichen Jahr in dem ‚Neuesten aus dem Reiche des Witzes'[347]. Gesammelt erschienen die frühesten Fabeln im Jahre 1753 mit seinen Schriften. Diese Versfabeln wurden später von Gotthold Ephraim Lessing als unzureichende Jugendwerke bewertet und in der Spätausgabe seiner Fabeln ausgemustert. Doch die alten Versfabeln, die vorher mit

[346] Vgl. ebd., s. 67.

[347] Vgl. **Kindlers Literatur Lexikon**, im dtv Band 5 F-G, Kindler Verlag, München März 1986, s. 3372.

seinen Schriften veröffentlicht wurden, sind durch eine Einzelausgabe von neuen Prosafabeln, die zwischen 1757 und 1759 verfasst wurden, im Jahre 1759 ersetzt worden.

Die Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing sind zum größten Teil Tierfabeln. Neben diesen treten menschliche, mythische und pflanzliche Figuren in den Fabeln von Lessing auf.

In den menschlichen Fabeln treten neben den Menschen auch Tiere auf. In den mythischen Fabeln treten Götter aus der Antike auf, also in diesen Fabeln kommen mythologische Figuren vor.

Hier werden einige Fabeln des Dichters Gotthold Ephraim Lessing von Inhalt und Form her untersucht.

Die erste Fabel von Gotthold Ephrahim Lessing heißt: **‚Die Erscheinung'**[348].

Diese Fabel ist auf folgenderweise zusammenzufassen.
In einer ruhigen Tiefe eines Waldes legt sich ein Schüler an einen Wasserfall, um seiner Fabel einen poetischen Schmuck zu geben, sowie man es von La Fontaine gewöhnt war. Aber, trotz seiner Bemühungen konnte er seine Absicht nicht verwirklichen. Als er hilflos dastand, erschien auf einmal die Muse[349] der erzählenden Dichtung, die Kalliope. Die Kalliope, die in der Antike, die Göttin der epischen Dichtung und der dichterischen Schönheit war, erzählte dem Schüler, wie ungekünstelt der poetische Schmuck der Fabel sei. Nach Kalliope, der Muse der Fabel, reicht die Erfindung des Dichters für die Fabel allein aus.

Das Thema ist die poetische Ausschmückung der Fabel. Der Fabel eine poetische Ausschmückung zu geben, wie La Fontaine es getan hat, oder sie schmucklos zu

---

[348] Siehe Anhang I, s. 217.

[349] Die Muse ist eine der neun griechischen Göttinnen der Künste. Siehe dazu **Das neue deutsche Wörterbuch für Schule und Beruf**, Wilhelm Heyne Verlag, Berlin 1997, s. 624-625.

schreiben, wird hier in Frage gestellt. Lessing kritisiert in seiner ersten Fabel die Art der Fabelfassung von La Fontaine. Er wirft La Fontaine auch vor, dass er die Fabel mit seinen Beschmückungen zum Märchen verwandelt habe. Ihn und seine Nachahmer will er durch diese Fabel lehren, denn in Lessings Zeit haben viele deutsche Dichter versucht, die Fabel wie La Fontaine zu gestalten. Diese Art von Fabel beabsichtigt eine amüsierende, erfreuende und lehrende Funktion. Lessing dagegen will nur lehren. Denn er erkannte in den Fabeln von Äsop, den er als Vorbild nahm, nur die lehrende Absicht. Die fabelnde Muse in der Fabel ist eine Göttin der neun schönen Künste. Sie wird in der Antike als Kalliope, die Göttin der epischen Dichtung genannt[350]. Lessing löste das Problem über die poetische Schmückung der Fabel durch die Erklärung des Urteils von Kalliope. Der Dichter schaltet sich am Schluss mit einem Kommentar ein, die den eigentlichen Gang der Fabel enthält. Der Verfasser deutet auf die Schlusspointe hin und will somit alle Dichter, die eine Fabel schreiben wollen, über den Zweck der Fabel aufklären.

Diese Pointe am Schluss hat einen Distanzierungseffekt auf den Leser und verdeutlicht noch einmal den in der Geschichte illustrierten Lehrsatz von der Täuschung und von dem Überfluss des poetischen Schmucks der Fabel.

In der Fabel kommen zwei Hauptfiguren, der Schüler und die fabelnde Muse, und eine Nebenfigur, der Dichter La Fontaine, vor. La Fontaine steht für die Ausschmückung der Fabel. Ihm gegenüber steht die poetische Muse für die bloße Fabel. Der Handlungsaufbau entsteht aus Handlung und Lehre. Die Lehre ist zwar in der Erzählung versteckt, aber der Leser kann sie daraus erkennen. Motiv der Erzählung ist der poetische Schmuck.

Die Fabel ist in Prosaform und in längeren Sätzen geschrieben, die hauptsächlich aus mehrfach zusammengesetzten Satzarten bestehen. Sie ist eher einfach strukturiert und im Präteritum verfasst worden.

---

[350] Vgl. dazu ebd. ; Ernest Granger, **Mitoloji**, übersetzt in die türkische Sprache von Nurullah Ataç und mit einem Vorwort, Wörterbuch und Namenregister von Müzehher Erim, Cem Yayınevi (Verlag), İstanbul 1983, s. 51, 58, 76-77.

Seine zweite Fabel ist **‚Der Hamster und die Ameisen'**[351].

Die Inhaltsangabe dieser Fabel wäre kurz wie folgt zu geben.
Ein Hamster beobachtet die Ameisen, die sich mühsam für den Winter um ihren Vorrat sorgten. Der Hamster äußert sich missbilligend zu ihnen, wie wenig ihr Vorrat gegenüber seinem wäre und die Mühe, die sich die Ameisen geben, werde sich nicht lohnen. Eine der Ameisen erwiderte ihm, wenn sein Vorrat größer ist als er es nötig hat, so sei Recht, dass die Menschen seinen Geiz mit dem Tod bestrafen.

Als Thema wird hier der Geiz des Hamsters bearbeitet. Der Geiz der Menschen wird in Frage gestellt. Der Dichter will auf die Habgier des Adels, der Kaufleute oder der reichen Personen hinweisen. Nach ihm sind zum Teil diese Art Menschen die Ursache, dass die armen Menschen Not leiden. Das Verhalten dieser Schicht führt dazu, dass die Unterdrückten kriminell werden.

Lessing erzählt die Fabel in Er-Form, sein Erzähl- Verhalten und Haltung sind neutral. Der Erzähler bringt keinen Kommentar auf, er berichtet nur. Die Pointe der Fabel kann man kurz mit diesen Worten ausdrücken. ‚Der räuberische Geiz endet meistens mit dem Tod'. Der Hamster und die Ameise treten als zwei Hauptfiguren auf. Der Hamster könnte für den geizigen Adligen und die Ameise für den normalen Bürger stehen. Die Charaktere, Hamster und Ameise bilden die Seiten von Kontrahenten. Das Handlungsschema der Fabel ist Handlung und Lehre. Es gibt keine Nebenhandlung. Das Motiv der Geschichte ist der Geiz.

Die Fabel ist in Prosaform geschrieben. Es wurde in einer gedrängten, einfachen und wenig geschmückten Art geschrieben. Die Sätze sind in mehrfach zusammengesetzten kurzen Hauptsätzen aufgebaut. Das Aufbauschema besteht aus Erzählung und Lehre. Lessing hat seine Fabel in belehrendem Stil ausgedrückt. Die Fabel ist aus vier Paragrafen aufgebaut. In den ersten drei Paragrafen erzählt der Dichter die Handlung und im letzten kommentiert er. Die Geschichte ist in zwei Paragrafen zusammengefasst.

---

[351] Siehe Anhang I, s. 217.

Seine dritte Fabel heißt ‚**Der Löwe und der Hase**'[352].

Im folgenden Absatz ist diese Fabel zusammengefasst.
Ein Löwe erlaubt einem Hasen seine nähere Bekanntschaft. Der Hase will vom Löwen wissen, ob es wahr ist, dass ein elender krähender Hahn die Löwen verjagt. Der Löwe bestätigt diese Aussage und fügt hinzu, dass die großen Tiere eine gewisse Schwäche haben. Daraufhin vergleicht der Hase, die Angst der Hasen vor den Hunden mit der Angst der Löwen vor dem Hahn.

Thema dieser Fabel ist die Schwachheit. Ausnahmslos haben die großen Tiere eine Schwäche, wie der Löwe vor dem krähenden Hahn, der Elefant von dem Grunzen des Schweins. Wenn man von dieser Annahme ausgeht, könnte man auch sagen, dass auch die Könige oder die Adligen, und die Fürsten eine Schwäche haben. Diese Schwäche kann die Angst von einem Volkshelden, oder vor einem Verbrecher sein.

Die Erzählung ist in Er- Form geschrieben und der Verfasser zeigt eine neutrale Erzählsituation. Er zeigt eine berichtende Darbietungsform. Der Löwe und der Hase sind in dieser Geschichte die Hauptfiguren und der Hahn, der Elefant, das Schwein und der Hund tauchen als Nebenfiguren auf. Der Löwe fürchtet sich vor dem elend krähenden Hahn, der Elefant fürchtet sich vor dem Grunzen des Schweins, und der Hase fürchtet sich vor dem Hund.. Der Löwe und der Hahn, der Elefant und das Schwein, der Hase und der Hund stehen sich entgegen. In der Rahmenhandlung werden der Löwe und der Hase zwei Nebenhandlungen von Elefant - Schwein und Hase - Hund erzählt. Der Löwe ist das Zeichen der Macht[353]. In dieser Fabel steht der Löwe für den König und der Hase für den Narren. Die Fabel hat den folgenden Handlungsaufbau: Einleitung – Handlung. Jeder hat eine gewisse Schwäche und Hochmut. Die Schwäche und der Hochmut einer Person sind die Motive der Fabel.

---

[352] Siehe ebd.

[353] Vgl. Gerd Heinz – Mohr, **Lexikon der Symbole**, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf-Köln 1974³, s. 191.

Die Fabel ist in Prosaform und in drei Absätzen geschrieben worden. Der Satzbau entsteht meist aus langen und zusammengesetzten Sätzen. Aber die Sprache ist einfach und klar zur verstehen.

Die vierte Fabel heißt ‚**Der Esel und das Jagdpferd**'[354].

Diese Fabel ist auf folgenderweise zusammenzufassen.
Ein Esel fordert ein Jagdpferd heraus, um die Wette zu laufen. Die Wette endet für den Esel beschämend. Der verlachte Esel erklärt seine Niederlage durch einen Dorn im Fuß, der seit einigen Monaten darin steckt.

Die Fabel wird damit nicht beendet. Der Verfasser fügt noch einen Bericht dazu. In dieser Erzählung erklärt ein Kanzelredner, Namens Liederhold, seine erfolglose Predigt durch seinen heiseren Hals, den er schon seit acht Tagen hat.

Lessing behandelt in dieser Fabel das Thema Vermessenheit. Im Alltagsleben fordert öfter ein Schwächerer einen Stärkeren heraus, das Ergebnis ist von vornherein meist allen bekannt. Der Schwächere ist der Herausforderer und zugleich auch der Verlierer. Er leidet nur unter seiner Sturheit. Doch die Sturheit führt, wie in der Geschichte, fort. Die Ausrede, die er für seine Niederlage bringt, ist noch dickköpfiger als seine fehlerhafte Handlung. Die Sturheit der Menschen wird in Frage gestellt. Die Fabel wird mit dem sozialen Leben in Zusammenhang gesetzt. Der Kanzelredner Liederhold kann seine Predigten nicht gründlich und andachtsvoll halten. Obwohl er den berühmten Kanzelredner nachahmt, sind seine Versuche erfolglos. Die Erzählung wird in dem neutralen Erzähl- Verhalten und Haltung geschildert. Er bedient sich der beschreibenden Darbietungsform. In der Fabel kommen der Esel und das Jagdpferd als Hauptfiguren vor. Die Kanzelredner Liederhold und Mosheim treten als Nebenfiguren auf. Der Esel und der Kanzelredner Liederhold treten als starre, das Jagdpferd und Mosheim treten als erfolgreiche, kluge Personen auf. Das Jagdpferd ist dem Esel und Mosheim ist dem Liederhold überlegen. Die inhaltliche Gliederung besteht nur aus Handlung. Neben der Rahmenhandlung wird eine Nebenhandlung erzählt. Die in der Fabel auftauchenden Motive sind Vermessenheit und Sturheit.

---

[354] Siehe Anhang I, s. 218.

Gotthold Ephraim Lessing schrieb seine Prosafabel in zwei Passagen. Die Sprache ist leicht und verständlich, aber die Sätze sind lang und zusammengesetzt geschrieben. Die Fabel ist in Er-Form erzählt.

Die nächste Fabel heißt ‚**Zeus und das Pferd**'[355].

Die Inhaltsangabe dieser Fabel wäre kurz wie folgt zu geben.
Ein Pferd glaubt, dass an ihm noch verschiedenes zu verbessern sei und besucht den Vater der Tiere und der Menschen, um seinen Wunsch zu sagen. Zeus, der Vater der Tiere und der Menschen sagt ihm, dass er Lehre annehme und lässt es seine Wünsche aussprechen. Das Pferd teilt dem Zeus seine Wünsche mit. Die Eigenschaften, die es für sich wünscht, beschreibt das Aussehen eines Kamels. Zeus erfüllt seine Wünsche und schöpft aus organisiertem Stoff das hässliche Kamel. Das Pferd schaut sich das Kamel mit entsetzendem Abscheu zitternd an. Zeus fragt das Pferd, ob es noch darauf bestehe, wie das Kamel zu sein. Zeus sieht das stumm zitternde Pferd an und erlaubt ihm straflos zu gehen. Diesmal soll das Pferd belehrt sein und immer vor dem Kamel Angst haben.

Thema dieser Fabel ist die Vermessenheit. Das Pferd wird unter den gezierten Tieren gezählt, aber aus Hochmut kann es nicht vernünftig denken und will, dass an ihm Veränderungen vorgenommen werden. Aber diese Veränderungen werden ihm schaden. Die Kühnheit wird in dieser Fabel in Frage gestellt. In dem sozialen Leben tauchen Personen auf, die mit Tollkühnheit ihre Gedanken aussagen oder ihre Taten verwirklichen. Die Tollkühnheit kann einer Person Schaden bringen. In der Vorzeit von Lessing lebten die Adeligen in ihren Höfen im Reichtum. Besonders in der Barockzeit trat die Verzierung, die außergewöhnliche Ausschmückung des privilegierten Standeslebens in den Vordergrund. Die Übertreibung der Menschen ging soweit, dass sie die natürliche Schönheit übersahen. Also, die Menschen verhielten sich vermessen bei ihren Taten. Das Erzählverhalten des Erzählers ist neutral, er erzählt nur. Seine Darbietungsform ist berichtend. Er erzählt die Geschichte in der Er-Form.

---

[355] Siehe ebd.

Das Pferd und Zeus sind hier die Hauptfiguren und das Kamel ist Nebenfigur. Zeus ist ein griechischer Gott, der Schöpfer. Das Pferd dagegen ist eines der schönsten Tiere. Es verhält sich aber unüberlegt. Die Fabel besteht aus acht Passagen. Die ersten zwei sind Einleitungspassagen, die folgenden fünf sind Handlungspassagen und die letzte ist die Lehrpassage. In der Fabel wird nur die vermessene Haltung des Pferdes als Rahmenhandlung erzählt. Als Motive treten Kühnheit und Vermessenheit auf.

Die Prosafabel ist in der Er- Form erzählt worden. Die Sätze sind lang aber leicht verständlich. Die langen Sätze sind aus zwei - drei Hauptsätzen, entweder aus Hauptsatz oder Nebensatz zusammengesetzt.

Die folgende Fabel heißt ‚**Der Affe und der Fuchs**'[356].

Im folgenden Absatz ist diese Fabel zusammengefasst.
Ein Affe möchte dem Fuchs zeigen, wie begabt er bei Nachahmungen sei und bittet ihn ihm ein Tier zu nennen, das er nicht nachahmen kann. Der Fuchs antwortet mit ähnlicher Fragestellung, ob der Affe ihm, ein so dummes Tier nennen könne, das ihn nachahmt.

Die Fabel endet mit dem Lehrsatz ‚Schriftsteller meiner Nation! Muss ich mich noch deutlicher erklären?'

Das Thema dieser Fabel ist Nachahmerei. Lessing behandelt hier das Problem, das im achtzehnten Jahrhundert eine verbreitende Gewohnheit war, nämlich die Imitation in der Literatur. Auch in diesem Jahrhundert hatte die französische Literatur die deutsche Literaturwelt beeinflusst. Der Einfluss fing erst mit Übersetzungen an und setzte sich dann mit Imitationen aus der französischen Literatur fort. Besonders in der Fabelgattung imitierten sie den Dichter La Fontaine. Das Problem war hier, dass die deutschen Schriftsteller nicht dichteten, sondern imitierten. Lessing dagegen wollte, dass die deutschen Schriftsteller produzieren bzw. dichten. Der Erzähler zeigt eine kritische Situation. Lessing nimmt am Schluss der Fabel die Rolle des Warnenden ein:. „*Schriftsteller meiner Nation! – Muss ich mich noch deutlicher erklären*". Die

[356] Siehe ebd.

Handlung ist in berichtender und die Pointe in kommentierender Darbietungsform geschrieben. Der Affe und der Fuchs treten als Hauptfiguren auf. Nebenfiguren gibt es nicht. Der Affe wird als der Dumme und der Fuchs als der Kluge charakterisiert. Die Beziehung zwischen beiden Figuren könnte man wie folgt erklären: Der Fuchs gilt hier als weise und der Affe als Ratnehmer, besser gesagt einem geschickten Tier gegenüber steht ein geringschätziges Tier. Die inhaltliche Gliederung besteht nur aus Handlung und Warnung. In der Fabel gibt es eine Rahmenhandlung. Als Motiv bestimmen den Aufbau der Fabel die geringschätzigen und geschickten Tiere.

Die Prosafabel ist in zwei Absätzen geschrieben. Die Fabel ist in zwei langen und drei kurzen Sätzen geschrieben. Der Text ist leicht zu verstehen. Die Handlung ist in der Er-Form und der Schlusssatz in der Ich-Form erzählt.

Die siebte Fabel heißt ‚**Die Nachtigall und der Pfau**'[357].

Diese Fabel ist auf folgenderweise zusammenzufassen.
Eine vergnügte Nachtigall findet wegen Neid unter den anderen Vögeln keinen Freund. Mit der Hoffnung einen Freud zu finden fliegt sie zum Pfau herab. Am Anfang ihrer Begegnung verehrten sie sich gegenseitig. In kurzer Zeit erklärten sie ihre Freundschaft. Die Nachtigall findet somit einen gönnenden Freud, denn der Pfau ist dem Auge und sie dem Ohre angenehm, daher beneiden sie sich nicht. Die Nachtigall und der Pfau sind somit Freunde geworden.

Die Fabel ist in Prosa geschrieben und das Thema ist Neid. Die Eifersucht zwischen den Menschen und den Autoren wird als Problem dargestellt. Die Eifersucht gehört unter die Emotionen der Lebewesen, besonders die der Menschheit. Der Wirklichkeitsbezug der Fabel ist, dass die Menschen, die die gleiche Arbeit ausführen, nicht gut miteinander auskommen können. Das Erzählverhalten des Dichters ist neutral, er bringt ein Beispiel am Ende der Fabel. Seine Darbietungsform ist berichtend. Die Nachtigall und der Pfau kommen als Hauptfiguren vor. Nur in dem Schlusssatz treten zwei Namen auf, die als Nebenfiguren zu zählen sind. Die Nachtigall charakterisiert die schöne Stimme und der Pfau die Schönheit. Der Text ist in vier Passagen geschrieben worden. Der inhaltliche

[357] Siehe ebd., s. 219.

Aufbau dieses Textes besteht aus Handlung. Es gibt nur eine Rahmenhandlung und Nebenhandlung. Neid ist hier das Motiv der Erzählung.

Die Fabel ist in vier Passagen erfasst worden. Die Sprache ist leicht zu verstehen, aber die Sätze entstehen aus zusammengesetzten Sätzen. Der Text ist in der Er-Form erzählt worden.

Das nächste Fabelwerk heißt ‚**Der Wolf und der Schäfer**'[358].

Die Inhaltsangabe dieser Fabel wäre kurz wie folgt zu geben.
Ein Wolf erstattet dem Schäfer, der durch eine Seuche seine ganze Herde verloren hat, einen Besuch ab, um sein Beileid auszusprechen. Der Wolf erklärt dem Schäfer sein Mitleid und mit blutigen Tränen möchte er nach der lieben, frommen und fetten Herde weinen, um seine tiefste Betroffenheit zu zeigen. Der Schäfer dankt ihm wegen seines mitleidenden Herzen. Das Mitleid bestätigt der Schäferhund und fügt zu, dass der Wolf nicht ohne Zweck so betroffen sei. Denn seine Beute ist mit diesem Unglück davon.

Der Dichter bearbeitet in dieser Fabel das Mitleid als Thema. In diesem Text wird das Mitleid der Kontrahenten in Frage gestellt. Das Problem kann auf unterschiedliche Bereiche des sozialen Lebens bezogen werden. Man kann die Religionskriege zwischen 1546-1648 als Beispiel nehmen. Denn man kann für den Schäfer die Fürsten, für die Herde die Bauern, für den Wolf die Kirche und für die Seuche den Krieg einsetzen. Vor dem Krieg arbeiteten die Bauern für die Fürsten und unterstützten dabei mit ihren Spenden die Kirche. Aber durch den Krieg wurde die Arbeits- und Produktionskraft vernichtet. Die Fürsten verloren ihr Hab und Gut, weil es keine ausreichenden Äcker für die Bauern gab, und dem zufolge bekam auch die Kirche keinen Spenden mehr. Der Erzähler schreibt seinen Text in der neutralen Erzählsituation, und verhält sich unparteiisch, er erzählt nur die Geschichte. Die Darbietungsform des Dichters ist berichtend. Der Schäfer und der Wolf sind die Hauptfiguren, die Herde und der Hund sind die Nebenfiguren. Die Herde, der Schäfer und der Hund sind eigentlich die Kontrahenten des Wolfes, aber wegen des Vorfalls oder Unglück stehen sie beieinander. Alle Figuren zeigen ein gefügiges Bild. Die Fabel ist in vier Absätzen geschrieben. Der

[358] Siehe ebd.

Handlungsaufbau besteht aus Einleitung - Handlung – Lehre. Es gibt nur eine Rahmenhandlung. Das Motiv Kondolenz bestimmt den Aufbau der Fabel. Es treten Unglück und Mitleid als Motive auf.

Die Prosafabel ist in vier Passagen verfasst und in der Er-Form erzählt worden. Die Sätze sind einfach aber lang. Sie entstehen aus kurzen zusammengesetzten Sätzen, daher sind sie lang.

Die neunte Fabel heißt ‚**Das Ross und der Stier**'[359].

Im folgenden Absatz ist diese Fabel zusammengefasst.
Ein Bube reitet auf einem heißblütigen Rosse hin und her. Es sei eine Schande von einem Buben kommandiert zu werden. rief ihm ein wilder Stier zu. Aber was für eine Ehre würde ihm das Abwerfen des Buben bringen, antwortete das Ross und ließ den Buben weiter reiten.

Das Aufhetzen ist das Thema des Textes. Das Verhalten gegenüber einem lockenden Reiz ist das Problem der Erzählung. Im sozialen Alltag werden öfter die Jugendlichen von ihrem Freundeskreis zu gefährlichen Taten gefordert. Mit diesen Taten will man, dass derjenige sich beweist. Doch diese Taten sind keine vernünftigen Taten. Daher sollen die Jugendlichen vorsichtig handeln, bevor sie sich etwas vornehmen. Der Erzähler hält sich unparteiisch in der Erzählung, und nimmt die Rolle des Erzählers ein. Er zeigt eine berichtende Darbietungsform in der Fabel. Das Ross und der Stier spielen hier die Hauptfiguren und der Knabe die Nebenfigur. Das Ross wird als heißblütig und zugleich einsichtig charakterisiert. Der Stier dagegen wird als wild beschrieben und als Hetzer charakterisiert. Das Ross und der Stier gehören zu einem Hof. Die inhaltliche Gliederung besteht nur aus einer Handlung. Die Lehre muss der Leser selbst aus der Geschichte ziehen. Reiz, Jugendehre sind die Motive, die in dem Text vorkommen.

Die Prosafabel ist ziemlich kurz, sie ist in fünf Sätzen verfasst worden. Die im Präteritum geschriebene Fabel ist leicht zu verstehen und die Sätze sind aus kurzen Sätzen zusammengesetzt.

---

[359] Siehe ebd.

Die zehnte Fabel von Lessing heißt **‚Die Grille und die Nachtigall'**[360].

Diese Fabel ist auf folgenderweise zusammenzufassen.
Eine Grille will einer Nachtigall zusichern, dass ihr Gesang gut ist. Um es ihr zu beweisen, berichtet sie, wie ihr Gesang von den nützlichsten Leuten in der menschlichen Republik, den Schnittern, mit Vergnügen angehört wurde und von ihnen hochgeschätzt sei. Die Nachtigall machte der Grille klar, dass sie nicht etwas begehren soll, was ihr die Natur nicht gab.

Thema dieser Fabel ist das Naturrecht, die Naturgabe. Die Menschen sollen nicht nach etwas streben, das sie nicht mit Fleiß erreichen können, dies wird als Problem dargestellt. Aus dieser Sicht zeigt diese Fabel mit der 4. Fabel ‚Der Esel und das Jagdpferd' in dem ersten Buch eine Ähnlichkeit. In Wirklichkeit gibt es auch Menschen im Kunstleben, die über ihre Begabung so sicher sind, dass sie anstelle den Experten zu vertrauen oder ihnen zu glauben, denen trauen oder glauben, die darüber überhaupt nichts zu sagen haben. Der Erzähler zeigt sich in der Erzählung parteiisch, in dem er sich hier belehrend zeigt. Der Autor spricht eigentlich aus dem Mund der Nachtigall. Also, er zeigt eine belehrende Darbietungsform. Die Grille und die Nachtigall sind hier die Hauptfiguren und es spielen keine Nebenfiguren in der Fabel. Die Grille erscheint hier als töricht und die Nachtigall als ein bescheidener vernünftiger Charakterträger. In dieser Fabel ist als Gliederung nur die Handlung feststellbar. Der Leser muss die Lehre aus der Erzählung, aus der Fabel selbst, ziehen. Ein Motiv gibt es bei dieser Fabel nicht.

Diese Prosafabel entstand aus sechs Sätzen. Die Fabel ist aus zusammengesetzten Sätzen aufgebaut worden. Diese Fabel ist im Vergleich zu einigen Fabeln von Lessing schwerer zu verstehen.

Die nächste Fabel von Lessing hat den Namen **‚Die Nachtigall und der Habicht'**[361].

Die Inhaltsangabe dieser Fabel wäre kurz wie folgt zu geben.

---

[360] Siehe ebd.

[361] Siehe ebda, s. 220.

Ein Habicht wendet sich an eine singende Nachtigall und stellt ihr die Frage, ob sie auch so vorzüglich schmecke wie ihre Stimme. Die Nachtigall ist über die Absicht des Habichts nicht sicher und will wissen ob er damit auf eine Einfalt oder auf eine Bosheit abzielt. Jedoch, nach dem gestrigen Vorfall des Habicht entnehme sie, die Nachtigall, seine Aussage sei Einfalt.

Das Thema dieser Fabel ist Einfalt. Das Problem, das hier dargestellt wird ist der Aussageinhalt. In diesem Beispiel kann die Nachtigall die gezielte Absicht des Habichts nicht einschätzen und liegt deshalb im Zweifel. Die Nachtigall liegt im Zwiespalt zwischen der Gefahr ihres Lebens und dem Kompliment für sie wegen ihrer Stimme. Im Leben gibt es Menschen, die wegen ihrer Charakter und Ruhm vielen anderen Mitmenschen Furcht einjagen, und deshalb auch in ihrer Einfalt von den Mitmenschen falsch verstanden werden können. Der Dichter zeigt hier ein unparteiisches Erzählverhalten. Die Nachtigall und der Habicht sind hier die Hauptfiguren, die in der Handlung entgegenstehen. Hier muss wieder der Leser selbst die Lehre aus der Handlung erkennen.

Die Fabel ist aus zusammengesetzten Sätzen aufgebaut, und in Prosaform geschrieben worden.

Aus diesen Interpretationen kann man sagen, dass die Fabeln von Lessing von jeder überflüssigen Ausschmückung fern, auf die Lehre gezielt, leicht überschaubar und kurz und knapp sind.

In den Fabeln von Lessing sieht man, dass er auf die Gefühle weniger Wert legt als auf die Vernunft. In seinen Fabeln ist eine Einheitlichkeit zu sehen, denn in seine Fabeln sind die Lehren bestimmend. Die Fabeln von Lessing sind meistens kurz und von jeder Ausschmückung entfernt, wie er es in seiner Theorie vorlegte, geschrieben worden.

5. FABEL UND DIDAKTIK

In diesem Teil wird versucht, die Beziehung zwischen der Fabel und der Didaktik, der Aufklärung, sowohl im Sinne von Bildung als auch Fremdsprachendidaktik darzulegen.

Unter ‚Fabel' ist allgemein eine„*lehrhafte, oft witzig-satirische. Erzählung, in der die Tiere so wie Menschen handeln u. in der eine allgemeine Wahrheit od. Moral zum Ausdruck gebracht wird*[362]" und unter ‚Didaktik' ist allgemein die *„Wissenschaft vom Lehren u. Lernen, von den Inhalten der Bildung u. ihrer Auswahl im Lehrplan*[363]" zu verstehen. In den beiden Begriffen ist Lehre und Bildung als Gemeingut festzustellen. Die Gattung ‚Fabel' wird von Ivo Braak innerhalb der didaktischen Dichtung gezählt[364]. Das zeigt, dass die beiden Begriffe in enger Beziehung stehen.

Bernd Weil spricht von einer möglichen Anwendung der Gattung ‚Fabel' im Deutschunterricht mit jeweils unterschiedlichen didaktischen Ansprüchen von der Primar- bis zur Sekundarstufe II[365]. Er geht von den didaktisch-methodischen Vorteilen der Fabel aus und sieht die Kürze und Überschaubarkeit der Fabel als Vorteil zur Anwendung im Deutschunterricht an. Leibfried findet die Gattung ‚Fabel' *„zur Einübung der ideologieanalytischen Methode der Betrachtung besonders geeignet*[366]". Eine Andere, die sich über die Didaktik der Fabel äußerte ist Maria Eschbach. Nach ihr gewinnt der Schüler *„durch die Fabel und ihre unaufdringliche kluge und behutsame Lenkung auf eine seinem Alter angemessene Art eine Hilfe in seiner Welt- und Menschenkenntnis*[367]. Ähnliche Annäherung zeigt sich zum Gebrauch von Fabeln im Deutschunterricht bei Rosemarie Lutz. Nach ihr biete keine andere Textart, auf so einem engen Raum, – damit ist wohl die Kürze und Überschaubarkeit der Fabel gemeint – so reichhaltige Anreize zur Umgestaltung, zur

---

[362] Gerhard Wahrig, **Deutsches Wörterbuch**, Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh München 1986, s. 449.

[363] ebd., s. 345.

[364] Ivo Braak, a. a. O., s. 186.

[365] Bernd Weil, a. a. O., s. 30-31.

[366] Erwin Leibfried, **Fabel**, Stuttgart 1982, a. a. O., s. 102.

[367] Maria Eschbach, a. a. O., s. 34.

sprachlichen Analyse und zum Vergleich, zur Lösung der Probleme und Streitfragen als die Fabel[368]. Diese Gedanken der verschiedenen Forscher zeigen, wie die Fabel mit der Didaktik in enger Beziehung steht.

Geht man von der didaktischen Seite der Fabel aus, so heißt es auch, dass sie didaktische Aspekte enthält.

5. 1. Didaktische Aspekte

Nach Doderer ist die Fabel nicht nur an die von ihm beabsichtigte Realität zu binden und damit in ihrem künstlerischen Bewegungsradius eingeengt, sondern sie wird von seinem Autor in vielen Fällen so auch beim Schreiben oder Vortragen auf ein bestimmtes Publikum eingestellt[369]. Hierbei gibt es natürlich große Unterschiede zwischen den Lesern und Zuhörern. Darüber gibt es in der Geschichte der Fabel entgegengesetzte Einstellungen der Fabelschreiber. Einer schreibt sie für Vernunftbegabte, der andere für die Minderbegabten.

5. 1. 1. Adressaten und Altersfrage

Viele der durchschnittlichen Leser denken, dass die Fabeln für Kinder geeignet sind. Aber, wenn man die wissenschaftlichen Studien untersucht, stellt man fest, dass die Wissenschaftler darüber unterschiedliche Auffassungen haben.

In den wissenschaftlichen Untersuchungen wird über die Aussagen der jeweiligen Fabelschreiber und Denker ihrer Zeit, die darüber eine Meinung geäußert haben, berichtet.

Martin Luther äußert sich über seinen Leserkreis folgendermaßen:

> „ Nicht allein aber die Kinder, sondern auch die grossen auch die Fürsten und Herrn, kann man nicht bas betriegen, zur Warheit, vnd zu jrem nutz denn das

[368] Rosemarie Lutz, a. a. O., s. 9.

[369] Vgl. ebd., s. 187.

> man jnen lasse die Narren die Warheit sagen, dieselbigen können sie leiden vnd hören, sonst wöllen oder können sie, von keinem Weisen die Warheit leiden, Ja alle Welt hasset die Warheit, wenn sie einen trifft"[370].

Wie aus dem Zitat zu entnehmen ist, zählt Luther unter seine Abnehmer die Kinder und die Erwachsenen. Ein anderer, der seine Gedanken über die Fabel äußerte, ist der Philosoph Jean Jacques Rousseau. Doch vorher sollte man auf die Gedanken der Gelehrten der Aufklärungszeit zur Altersbestimmung der Fabel eingehen. Die Gelehrten des 18. Jahrhunderts hielt die Fabel ebenso für die jugendlichen Leser geeignet.

Nach Jean Jacques Rousseau können Fabeln Erwachsene belehren. Das Kind könne nach ihm nur die nackte Wahrheit verstehen und da in die Fabel die Wahrheit eingekleidet ist, ist sie für die Kinder ungünstig. Er findet die Fabeln in dem Buch ‚Le Corbeau et le Renard' von La Fontaine kindisch, einfach und die Lehren für jedes Alter passend, aber wegen ihrer sprachlichen Schwierigkeiten seien diese Fabeln für Kinder ungeeignet[371]. Nach Sophie Köberle waren Basedow und Rousseau gegen den Gebrauch von Fabeln im Unterricht. Ihnen gegenüber sah Campe ein die Fabel wegen ihres lehrhaften Inhalts im Unterricht zu gebrauchen[372].

In dem oberen Absatz findet Rousseau die Fabel wegen der versteckten Äußerung für nicht geeignet aber ihm gegenüber sieht Campe die Fabel wegen des Inhalts für die Kinder nützlich.

Christian Fürchtegott Gellert, dessen Fabeln im Zeitalter der Aufklärung am meisten beliebt waren, äußert sich darüber, dass die Fabeln für die sind, die nicht genug Verstand besitzen. Sein Zeitgenosse Lessing schrieb seine Fabeln an alle vernunftbegabten Menschen, denen es möglich ist, einen allgemeinen moralischen Satz lesend zu erkennen[373].

---

[370] Zitiert nach Rosemarie Lutz, a. a. O., s. 40.

[371] Vgl. Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, a. a. O., s. 244.

[372] Vgl. Sophie Köberle, **Jugendliteratur zur Zeit der Aufklärung**, Beltz Verlag, Weinheim 1972, s. 95.

[373] Vgl. Klaus Doderer, a. a. O., s. 187.

Auch hier zeigen sich die Verschiedenheiten bei der Bestimmung des Lesers der Fabel.

Die Begegnung mit der Fabel von Johann Wolfgang von Goethe entspricht seinem Jugendalter[374]. Man stellt zwar viele Fabelbearbeitungen im 19. Jahrhundert fest, aber die meisten von ihnen erfüllen den eigentlichen Sinn der Fabel nicht. Sie wurden vielmehr sentimentalistisch bearbeitet, und ihre Adressaten waren Jugendliche[375].

Die Adressaten der Fabel sind von Anfang des 19. Jahrhunderts bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts gleich geblieben. Auch die Fabelsammlungen zielten als Leserkreis auf die Jugendlichen.

Durch die Veränderung der Einstellung zur Fabel, besonders nach dem Zweiten Weltkrieg, wurde die Fabel bei den jungen Lesern wieder aufgenommen. In den 70er Jahren wurden viele Fabelbücher gedruckt, die dazu beitrugen, den Dialog der Jugendlichen in Deutschland mit den Leserkreisen anderer Länder im Hinblick auf die Gemeinsamkeit der Literatur und des Denkens und Agierens in aller Welt zu erweitern[376].

Welches Schulalter sich am besten für die Behandlung der Fabel eignet, ist wiederum eine Frage, die beantwortet werden muss. In der didaktischen Literatur findet man darüber unterschiedliche Antworten.

Nach Platon so früh wie möglich, nach Maria Eschbach im 3. Schuljahr, nach Klaus Doderer im Vorschulalter spätestens im Grundschulalter, nach Reinhard Dithmar nicht vor der 4. Schuljahr, nach Franz-Josef Payrhuber vom 2. Schuljahr an bis hin zur Sekundarstufe II, nach Michael Fries mit dem 5. Schuljahr, nach Rosemarie Lutz vom 5. bis zum 10. Schuljahr, nach Maria Eschbach von 3. bis zum 13. Schuljahr und andere

---

[374] Vgl. Rosemarie Lutz, a. a. O., s. 44.

[375] Vgl. dazu Klaus Doderer, a. a. O., s. 205-209. ; Michael Fries, a. a. O., s. 9.

[376] Vgl. Michael Fries, a. a. O., s. 9.

fanden mit unterschiedlichen Methoden die Fabeln an Jugendlichen vom 5. Schuljahr bis zum 10. Schuljahr anwendbar.

5. 1. 2. Bedeutung der Fabel im geschichtlichen Ablauf des Schulwesens

Die Bedeutung der Gattung Fabel für das Schulwesen lässt sich bis zu den frühesten Texten zurückführen.

Nach Emma Brunner-Traut ist möglicherweise die Fabel *‚Streit zwischen Leib und Kopf' aus* der ägyptischen Fabel, der um 1100 vor Christus geschrieben sein soll, das älteste Beweismittel, das als Text auf einer Schülertafel überliefert wurde[377].

Die Fabel ermöglichte in den Unterrichten der antiken rhetorischen Schulen vielseitige Anwendungsmöglichkeit.

Die Fabel war ein bevorzugter Stoff zum Auswendiglernen in den Unterrichten. Zusätzlich diente sie zur Entwicklung der sprachlichen Leistung[378]. Die Lehrer der rhetorischen Schulen übten und forderten die Schüler zur Umformung, Verkürzung und Erweiterung der Fabeln in den Unterrichten auf. In den höheren Klassen regte man die Schüler zu eigenen Kompositionen und Erfindungen an. Manchmal versuchten die Schüler eine Beziehung zu einem geschichtlichen Erlebnis herzustellen[379].

Die Fabel diente viel mehr der Entwicklung des rhetorischen Ausdrucks der antiken Schulen, als der des schriftlichen Ausdrucks. Durch das Mündliche übte man das Gedächtnis. Die Schüler dieser rhetorischen Schulen mussten auch die Fabel auswendig lernen, um die Übungen zu verwirklichen. Das bedeutet, dass diese Schüler eine höhere Gedächtniskapazität hatten und dass bei ihnen auch die Speicherfähigkeit entwickelt wurde.

---

[377] Vgl. Emma Brunner-Traut, **Altägyptische Tiergeschichten und Fabel**, Darmstadt 1980, s. 41.

[378] Vgl. Michael Fries, a. a. O., s. 10.

[379] Vgl. ebd.

Im 3. Jahrhundert wurden Fabeln von Babrios in den Schulanthologien eingetragen. Avianus Fabelsammlung ist in der antiken Kaiserzeit als Schulbuch verwendet worden. Diese Fabelsammlung von Avianus wurde auch in der mittelalterlichen Zeit im Unterricht der Klosterschulen als Klassiker gelesen. In den Klosterschulen wurden zunächst Änderungsübungen in den Promythien und Epimythien der Fabeln von Avianus vorgeführt[380].

Im Mittelalter lernten die Schüler in den Lateinschulen das Lesen und Schreiben an der Fabel. In den späteren Klassen übten sie ihre Ausdrucks- und Gedächtnisfähigkeit an der Fabel.

Nach der Antike zur Zeit des Humanismus gewann die Fabel wieder eine besondere Bedeutung. Das lag daran, dass die Humanisten die Kunst- und Lebensauffassung der Antike als Vorbild nahmen. Mit der Reformation wurde die Einheit der Kirche, also des Glaubens zerstört. In Deutschland entwickelte sich mit den Humanisten neben der lateinischen Dichtung ein reiches literarisches Leben, und durch Erfindung des Buchdrucks gelangten die literarischen Werke an alle Gebildeten.

Aus der oben genannten Wirkung gewann die Fabel auch im Unterricht des 16. Jahrhunderts an Bedeutung. Zunächst fand sie Anknüpfung an den Lateinschulen, später gewann sie durch Steinhöwels Übersetzungen neue Aussichten.

Die Fabeln von Luther treten in diesem Jahrhundert in den Vordergrund. Martin Luther griff wie seine Zeitgenossen auf die Fabeln von Äsop zurück. Er führte Bearbeitungen an den Fabeln von Äsop durch und motivierte sie pädagogisch auf[381]. In seinen Tischreden deutet Luther darauf hin, dass es keine besseren Bücher gebe für die Schule – außer der Bibel – als die ‚des Catonis scripta und die Fabulas Aesopi'[382].

---

[380] Vgl. Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1988, s. 235.

[381] Vgl. Klaus Doderer, a. a. O., Zürich 1970, s. 22.

[382] Überliefert von Reinhard Dithmar, **Fabeln Aus Drei Jahrtausenden**, a. a. O., s. 219.

Unter dem Einfluss des Praeceptors Germaniae wurden andere und pädagogisch besser erdichtete Fabelsammlungen verfasst[383]. Diese Fabelsammlungen waren im Unterricht der Schulen wirksam. Im Jahre 1545 gaben Joachim Camerarius und Philipp Melanchthons eine lateinische Sammlung der 289 berühmtesten äsopischen Fabeln für den Schulgebrauch heraus. Dieses Buch wurde 2 Jahrhunderte lang in den Schulen behandelt[384].

Dithmar berichtet aus der Vorrede von diesem Buch, dass die Verfasser hiermit der Fabel einen bevorzugten Rang gaben und sie den Schulordnungen empfahlen. Nach Melanchthon und Camerarius fördere die Fabel die Charaktererziehung der Personen, schärfe die Urteilskraft der Schüler und diene dem Verständnis der Heiligen Schrift. Im Zeitalter der Aufklärung tritt selbstverständlich der Empfehlungsgrund zur Verständigung der Heiligen Schrift zurück.

An zentraler Stelle steht nicht mehr die Religion, sondern die Vernunft, die die Menschen zur Einsicht und Besserung führen soll. Das Urteil Melanchthons, dass die Fabel die Charaktererziehung fördere und die Urteilskraft der Schüler verstärke, wurde weiterhin von den Wissenschaftlern in der Aufklärung vertreten[385].

Ein anderer, der über die Behandlung der Fabel im Unterricht bemerkenswerte Antriebe gibt, ist Johann Jacob Breitinger.

Nach ihm erweckt die Fabel unter den Schülern Neugier mit ihrer Erzählung. Sie rufe das Pflichtbewusstsein auf und entspreche der deutschen Tadelsucht. Die Fabel reize auch noch den Scharfsinn und fördere die Reflexion über sich selbst[386].

---

[383] Vgl. Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, a. a. O., Paderborn 1988[7], s. 235.

[384] Vgl. ebd., s. 236.

[385] Vgl. ebd.

[386] Überliefert nach ebd., s. 238.

Die Bildungsaussichten im 18. Jahrhundert neigten sich in die Richtung der Erziehung zur Vernunft. Dieses verursachte, dass Fabeln im 19. Jahrhundert vielmehr als Jugendliteratur angesehen wurden.

Somit wurde die Fabel harmlos und gefühlvoll in diesem Jahrhundert[387]. Als Ergebnis dieser Entwicklung verlor die Fabel ihre didaktische Seite und wurde kaum mehr in den Unterrichten behandelt[388].

Im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung verlor die Fabel angesichts ihrer rationalen Form an Bedeutung im 20. Jahrhundert.

Nach Fries Überlieferung vertritt Nentwig noch die Ansicht, dass die Fabel als Lehrdichtung nicht mehr die alte Beliebtheit des 18. Jahrhunderts habe[389]. Ab 1965 zeigt sich eine Art Renaissance der Fabel in der Schule. Unter die neuen Ansätze sind der poetologisch-ästhetische und der inhaltliche Aspekt der allgemeinen Lebenshilfe der Fabel zu zählen[390].

Auf der anderen Seite muss der Leser sich anstrengen, um vom Nutzen der Fabel zu profitieren. Der Pädagoge dagegen muss darüber Einfälle bringen, wie er Wege findet, die zum Verständnis der Fabel für den Schüler führen.

Nach Doderer sollte man bei der Bearbeitung der Fabel drei Ziele anstreben und dabei auch drei Methoden der Bearbeitung beachten. Diese wären der hermeneutische, der heuristische und der kritische Aspekt.

Mit dem hermeneutischen Aspekt zielt Doderer auf eine vorwiegende Weise der Produktivität des jungen Lesers ab. Es handelt sich hier um den Versuch eines Durchschauens, eines Auflösens des Textes, was hinter dem gezeigten Bild und den kurzen Worten an Wahrheit steckt. Die Wahrheit in der Fabel wird auch nicht nur als

---

[387] Vgl. Michael Fries, a. a. O.. s. 10.

[388] Vgl. ebd.

[389] Näheres dazu Vgl. Paul Nentwig, **Dichtung im Unterricht**, Braunschweig 1960, s. 317.

[390] Vgl. Michael Fries, a. a. O.. s. 11.

eine verstehbare Gestalt und die Bildung nicht nur als Wissen um Bildung verstanden, sondern dass beide, die die Menschenwürde begründen, gelebte Ausdrücke, existenzielle Handlungen sind[391].

Der heuristische Aspekt bei der Bearbeitung der Fabel bedeutet, dass man den Fall aus der Fabelgeschichte auf andere Fälle überträgt und die allgemeinen Weisheiten mitbedenken muss, wenn man wirklich die Absicht der Fabel erkennen will[392]. Das heißt, dass die Fabel genutzt werden kann, um solche Erfindungsübungen zu veranstalten, bei denen Fabeln das allgemeine aus dem besonderen Fall herausziehen können.

Ein Beispiel wäre dazu, wenn man die Schüler eine angefangene Fabel zu vervollständigen fördere. Diese Methode wird vielfach in den heutigen Schulen genutzt.

Mit dem kritischen Aspekt wird auf Distanzierung des jungen Lesers von der in der Fabel angebotenen Weisheit gezielt. Das kritische Lesen verlangt vom Konsumenten die angenommene Wahrheit in der Fabel in Frage zu stellen und damit auch den begrenzten Wahrheitsgehalt zu erkennen[393].

Mit Anfang der 70er Jahre steht die Fabeldidaktik unter den Aspekt einer ideologiekritisch und soziologisch orientierten Denkart.

Für Dithmar, der einer der führenden Vertreter dieser Richtung ist, ist die Fabel eine Sprachform des kritischen Denkens. Darunter zielt er auf die Erziehung des Lesers zur kritischen Prüfung und möglicherweise zum Widerstand[394]. Gegen diese ideologiekritische und soziologisch orientierte Denkweise gab es Reaktionen. Diese neue reaktionäre Alternative bezeichnete sich nach Fries nicht als literaturästhetischer, sondern vielmehr als pluralistischer Ansatz[395].

---

[391] Vgl. Klaus Doderer, a. a. O., s. 216.

[392] Vgl. ebd. s. 217.

[393] Vgl. ebd., s. 218.

[394] Vgl. Reinhard Dithamar, **Die Fabel**, a. a. O., s. 172.

Man muss den Menschen in der Gesamtheit seiner Existenz sehen. Denn der Mensch steht unter seiner anthropologischen, moralischen, sozialen und religiösen Bedingtheit. Aber in den Arbeiten wird von diesen Bedingungen das eine oder andere missachtet oder bevorzugt.

5. 2. Bildungserwartungen an der Fabel im Unterricht

Wegen ihrer Lehrhaftigkeit ist die Fabel auf erzieherische Wirkung angelegt und daher hat sie auch als Gattung ihren berechtigten Platz im modernen Deutschunterricht eingenommen.

Hier muss gefragt werden, unter welchen Bildungserwartungen man die Fabel behandeln soll. Aus der geschichtlichen Entwicklung kennt man die Muster der praktischen Sittenlehre von Lessing, die Darstellung moralisch religiöser Wahrheiten durch Vergleichsgeschichten von Wilhelm Helmich und den Gedanken von Dithmar, dass die Fabel nicht mehr als im Sinne des Problemmodells des gesellschaftskritischen Kampfmittels dienen sollte.

Ende der 70er Jahre begegnet man einseitig bevorzugten soziologisch-gesellschaftskritischen Auslegungen, wie von Ruth Koch. Maria Eschbach, Rudolf Kreis, Reinhard Dithmar und anderen.

Durch Rudolf Kreis wird die politisch parteiische Dimension der Fabel als Modell von Klassengegensätzen hervorgehoben. Dieses Resultat stellt das kritische Lesen und kritische Denken wieder in Frage. Das heißt nicht, dass man die sozialkritische und politische Dimension der Fabel leugnet. Diese Dimensionen sind nur ein Teil der vielen Aspekte der Fabelbehandlung[396].

---

[395] Vgl. Michael Fries, a. a. O., s. 11.

[396] Vgl. dazu Rudolf Kreis, *Fabel und Tiergleichnis*, a. a. O., s. 57. ; Michael Fries, a. a. O., s. 16.

Deshalb lehnt Eschbach auch eine Strategie, die auf die Deutung von Fabeln das vorherrschende Verhältnis von Herrschaft und Unterdrückung durchsetzbar macht, ab[397]. Eschbach wendet sich gegen alle einseitigen Betrachtungsweisen. Dafür bringt sie zwei Gründe auf.

Den ersten Grund stützt Eschbach auf die Komplexität der heutigen Verhältnisse in der modernen Gesellschaft. Nach ihr könne die Fabel keine Einblicke in die Gesellschaftsstruktur des komplexen modernen Lebens des 20. Jahrhundert bringen ohne dabei zu verzerren[398]. Der zweite Grund stützt sich auf die Schüler. Mit Schüler zielt man hier auf die Fünfklässler. Die Schüler im 5. Schuljahr sind nicht fähig, die politischen Realitäten zu erkennen. Dazu fehlen ihnen noch die geschichtlichen Kenntnisse um die gesellschaftlichen Machtverhältnisse differenziert zu begreifen. Das übernehmen von unreflektierter und grob vereinfachter Weltanschauung der Fabel oder die Erklärungen des Lehrers ergeben die große Gefahr, dass die Schüler zu falschen Entschlüssen kommen[399].

Aus oben genannten Gründen ist die Fabel ein Modell für eine Erkenntnis über die anthropologisch-sozialen und politischen Bedingtheiten des Menschen.

Neben diesen inhaltlichen Aspekten darf nicht vergessen werden, dass durch die Fabel auch die Schüler Freude an literarischen Texten haben sollen. Daher soll man nach dem Interesse der Kinder fragen und darauf eingehen.

5. 3. Zur Behandlung der Fabel im Deutschunterricht

In der deutschen didaktischen Forschung findet man über die Behandlung der Fabel im Deutschunterricht viele Anwendungsbeispiele zwischen den 60er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts.

---

[397] Vgl. Michael Fries, a. a. O., s. 16.

[398] Vgl. ebd.

[399] Vgl. ebd., s. 16-17.

In der Antike wurde die Fabel in den rhetorischen Schulen zur Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten benutzt. Die Fabel war ein beliebter Stoff zum Auswendiglernen. Sie diente damals der sprachlichen Arbeit. Die Schüler mussten die auswendig gelernte Fabel umformen, verkürzen und erweitern. Sie sollten auch zugleich auf diese Weise zur Erfindung neuer Fabeln angeregt werden. Manchmal versuchten auch die Schüler einen Zusammenhang zwischen der Fabel und den Erlebnissen in der Geschichte herzustellen.

Ab und zu versuchten auch die Lehrer die Schüler mit einer Fabel, wie ‚Die Grille und die Ameise' zum Fleiß anzutreiben[400].

Die gleiche und ähnliche Anwendung der Fabel im Unterricht wurde bis zum Mittelalter geführt. Im Mittelalter diente die Fabel zum Lesen und Schreiben, daneben nutzte sie auch bei der Schulung der Gedächtnis- und Ausdrucksfähigkeit. Eine besondere Bedeutung war die Fabel im Unterricht des 16. Jahrhunderts. Die Bearbeitung der Fabel im Unterricht führte traditionell weiter, daneben gewann sie auch in dieser Zeit neue Anwendungsmöglichkeiten, besonders mit Steinhöwels Übersetzungen. Seine Fabelübersetzungen wurden ein Modell für den Unterricht. Im 16. Jahrhundert fanden die Schüler Möglichkeiten viele Fabelsammlungen zu lesen. Diese Fabeln förderten die Charaktererziehung, spitzten das Urteilsvermögen des Schülers und halfen dem Verständnis der Heiligen Schrift[401]. Die Fabel diente jetzt auch noch zum Lernen der Grammatik und Übersetzung. Die gleichen Bearbeitungsweisen wurden auch in den Schulen der Aufklärungszeit verwendet. Nach der Aufklärungszeit verlor die Fabel an Bedeutung. Dieser Zustand zeigte sich auch in der Schule. Man fand zwar sämtliche Fabelsammlungen für die Jugendlichen auf dem Buchmarkt, aber das änderte an ihrer Behandlung im Unterricht nichts.

All diese Behandlungen zeigen, dass der Inhalt der Fabel bei der Bearbeitung im Unterricht nicht berücksichtigt wurde.

---

[400] Vgl. Reinhard Dithmar, **Die Fabel**, a. a. O., s. 235.

[401] Vgl. ebd., s. 236-237.

Besonders nach dem zweiten Weltkrieg wendeten sich Forscher wieder der Gattung Fabel zu. Klaus Doderer gehört zu denen, die sich mit der Bearbeitung der Fabel im Deutschunterricht beschäftigten. Seine Untersuchungen darüber haben eine große Anerkennung unter den Wissenschaftlern gefunden. Diese Untersuchungen sind noch heute wegweisend für die Behandlung der Fabel im Deutschunterricht. Seine Arbeiten stützen sich auf die Interpretation. Er bringt drei Dimensionen zur Interpretation von der Fabel[402].

1. Die erste Dimension benennt er als ‚hermeneutischen Aspekt'. Dem Schüler soll zuerst der Text angedeutet werden und dann müssen die Beziehungen durchschaubar gemacht werden. Mit dem Durchschauen zielt man hier auf das Erkennen, das Enträtseln, die Dekodierung dessen, was hinter den kurzen Worten, kurzen Text an Wahrheit steht.
2. Die zweite nannte er den ‚heuristischen Aspekt'. Mit heuristisch wird die erfinderische Fähigkeit des Schülers erzielt. Der Schüler soll beim Lesen der Fabel an andere Fälle in der Geschichte und an allgemeine Weisheiten mitdenken, um damit der Absicht der Fabel als gleichnisartige Rede gerecht zu werden. Für dieses Verfahren empfiehlt Doderer die induktive und die deduktive Methode. Die Schüler sollen auch zu der Fabel Epimythion, natürlich selbstständig, erfinden.
3. Die letzte Dimension benannte er den ‚kritischen Aspekt'. Mit diesem wird auf die kritische Auszeichnung gedeutet. Um die Schüler den begrenzten Wahrheitsgehalt erkennen zu lassen, müssen sie sich der Fabelaussage distanziert annähern.

Überwiegend versuchte man diese drei Dimensionen in den Fabeluntersuchungen der letzten Jahrzehnte zu verfolgen. Diese Untersuchungen umfassten keine Arbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Daher nahm diese vorliegende Arbeit vor, die Fabel in Deutsch als Fremdsprache zu bearbeiten. Die Arbeit will, dass die Fabel als Unterrichtsmaterial weiterhin im Bereich Deutsch als Fremdsprache bearbeitet wird. Mit dieser Studie will man auch auf die vielfältigen Bearbeitungsmöglichkeiten der

[402] Vgl. Klaus Doderer, a. a. O., s. 216.

Fabel deuten. Die Arbeit will zugleich auch nach der Frage nachgehen; Können die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung aus den Inhalten der Fabel die entsprechenden Lehren, Aufklärungen entziehen? Die vorhandene Lage der StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung zur dieser Frage wird mit einer Fallstudie dargelegt.

6. FALLSTUDIE

In diesem Teil wird auf der Basis von sechs Fabeln von Lessing die Interpretationsfähigkeit der StudentInnen des 7.-8. Semesters gemessen.

6. 1. Beschreibung der Anwendungsgruppe

Die StudentInnen des 7.-8. Semesters der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung des Jahrgangs 2002-2003 an der Pädagogischen Fakultät der Universität Anadolu sind für diese Studie ausgewählt worden. Nach Angaben des Abteilungssekretariats bestehen die immatrikulierten Studenten des 7.-8. Semesters aus 29 weiblichen und 27 männlichen Geschlechts, insgesamt sind es 56 StudentInnen. Aber wegen der Abwesenheit einiger Studentinnen und Studenten ist die Zahl der Teilnehmer an der Praxisarbeit von 29 auf 19 Studentinnen und von 27 auf 23 Studenten, insgesamt auf 42 StudentInnen gesunken.

Die Stichprobanden zeigen im Allgemeinen ein integriertes Bild. Die Beteiligungsquote an den zwei Fragebogen liegt bei 75 Prozent. Für diese Praxisarbeit wurden zwei Fragebogen an die StudentInnen zur Datenerhebung ausgeben.

Die Fragen, die auf dem Fragebogen I stehen, sollen zur Erkennung der Anwendergruppe dienen. In diesem Fragebogen sind folgende Fragen an die StudentInnen gerichtet und folgende Antworten darauf gegeben worden:

6. 1. 1. Fragebogen I und die Antworten der Anwendergruppe

FRAGEBOGEN I

Frage Nr. 1: Wo sind Sie geboren?

Laut ihren Antworten auf diese Frage sind 18 StudentInnen, davon 13 weiblichen und 5 männlichen Geschlechts, in Deutschland und 1 Student in der Schweiz geboren. Die anderen 23 StudentInnen sind in der Türkei geboren. Jedoch könnten die in der Türkei, Deutschland oder in der Schweiz geborenen StudentInnen nach ihrer Geburt in andere Länder emigriert sein. Daher wurde ihnen folgende Frage gestellt.

Tabelle 1

Die Aufteilung der StudentInnen nach ihren Geburtsländern und Geschlechtern

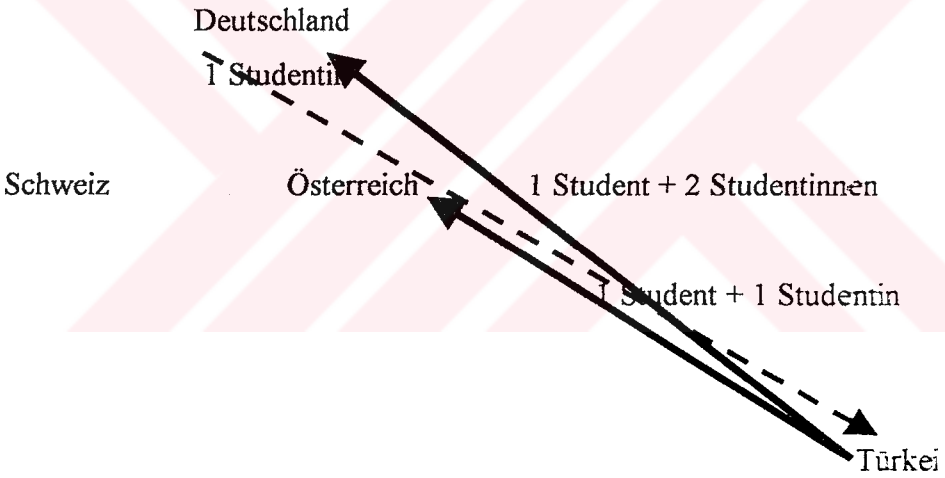
Geburtsländer der StudentInnen	**weiblichen Geschlechts**	**männlichen Geschlechts**	**Total**
Deutschland	13	5	**18**
Österreich	0	0	**0**
Schweiz	0	1	**1**
Türkei	6	17	**23**
Total	**19**	**23**	**42**

Frage Nr. 2: Waren Sie schon einmal in Deutschland/Österreich/Schweiz?

5 StudentInnen emigrierten mit ihren Familien nach Deutschland und nach Österreich. Eine Studentin emigrierte mit 1 Jahr und ein Student mit 9 Jahren nach Österreich, ein Student mit 3 Jahren, eine Studentin mit 4 Jahren und eine Studentin mit 14 Jahren nach Deutschland. Eine Rückkehr in ihren Heimatstaat hat ebenfalls stattgefunden. Eine Studentin ist nach ihren Angaben mit 3 Jahren in die Türkei zurückgekehrt. Ein anderer Student ist für eine bestimmte Zeit von seinen Eltern – vom Vorschulalter bis zur siebten Klasse- in die Türkei geschickt worden. Außer diesen hat eine Studentin im Jahr 1999 für 1-2 Monate Deutschland besucht.

Schema 1

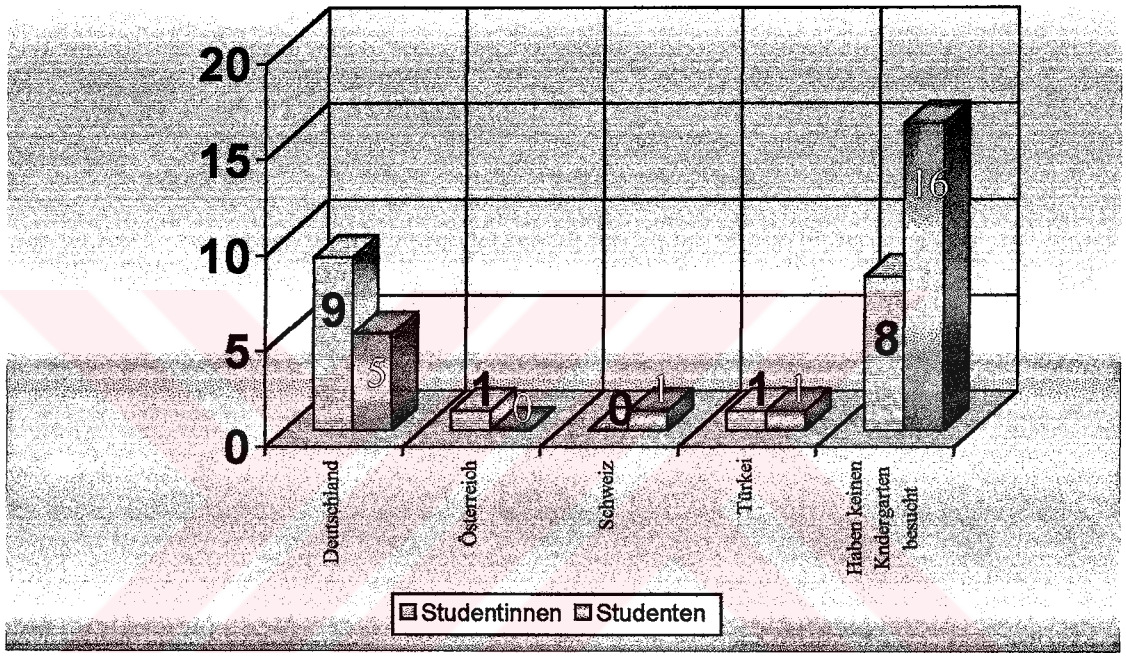
(Emigrationsschema)



Frage Nr. 3: Haben Sie einen Kindergarten besucht?

18 StudentInnen haben einen Kindergarten besucht. Davon 14 in Deutschland, 2 in der Türkei, 1 in der Schweiz und 1 in der Österreich. 24 StudentInnen haben keinen Kindergarten besucht. Nach diesem Ergebnis erhielten 43 Prozent der StudentInnen eine vorschulische Bildungsorientierung. 61 Prozent der StudentInnen, die eine vorschulische Orientierung erhielten, sind weiblichen Geschlechts.

Grafik 1



Insgesamt sind es 42 StudentInnen

Frage Nr. 4: Wo haben Sie die Grundschule besucht?

Tabelle **2**

	Geschlecht	
	weibliches	**männliches**
Deutschland	11	6
Österreich	1	1
Schweiz	1	1
Türkei	6	15

21 von 42 StudentInnen (6 Studenten und 15 Studentinnen) haben eine Grundschule in der Türkei besucht. Ein Student hat in der Türkei mit seiner Grundschulbildung

angefangen und sie in Österreich fortgesetzt. Eine Studentin hat in Österreich die Grundschule besucht. Eine Studentin und ein Student besuchten eine Grundschule in der Schweiz. Die Zahl der StudentInnen, die eine Grundschule in Deutschland besucht haben, ist 17. Davon haben 1 Student und 3 Studentinnen eine muttersprachliche (türkische) Klasse der Grundschulen in Deutschland besucht. Die anderen 9 Studentinnen und 4 Studenten besuchten eine deutsche Klasse der Grundschulen in Deutschland.

Frage Nr. 5: Auf welcher Schule haben Sie ihre Bildung fortgesetzt?
7 Studenten und 13 Studentinnen haben einen bestimmten Teil ihrer Bildung im deutschsprachigen Raum fortgesetzt. Davon eine Studentin und ein Student jeweils in der Schweiz und in Österreich. 5 Studenten und 11 Studentinnen besuchten die Hauptschule und die Realschule in Deutschland. 22 StudentInnen setzten Ihre Bildung in der Türkei fort.

Alle StudentInnen haben vor ihrem Studium einen Schulabschluss in der Türkei gemacht. Von den 42 StudentInnen haben 4 Studentinnen und 7 Studenten einen normalen Gymnasialabschluss mit Deutsch als Fremdsprache. 5 Studentinnen und 11 Studenten einen normalen Gymnasialeabschluss mit Englisch als Fremdsprache. 4 Studentinnen und 3 Studenten einen Anadolu Lisesi Abschluss mit Deutsch als Fremdsprache. Diese Schulen lehren die Fächer in englischer Sprache. 4 Studentinnen und 3 Studenten haben einen Alman Anadolu Lisesi Abschluss. Diese Schulen lehren die Fächer in deutscher Sprache.

Frage Nr. 6: Wo haben Sie ihre Deutschkenntnisse erworben?
7 Studentinnen und 5 Studenten haben die deutsche Sprache im deutschsprachigen Raum erworben. 5 Studentinnen und 1 Student erwarben ihr Deutsch im deutschsprachigen Raum und in der Schule. 1 Student lernte die deutsche Sprache im deutschsprachigen Raum, in der Schule und in der Vorbereitungsklasse der Universität. 5 Studentinnen und 8 Studenten lernten Deutsch in der Schule. 1 Student lernte die deutsche Sprache in der Schule und TÖMER*. Eine Studentin und 7 Studenten lernten

* Ein Sprachkurs der Ankara Universität.

die deutsche Sprache in der Vorbereitungsklasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung. Eine Studentin lernte die deutsche Sprache in einem Deutschkurs.

Frage Nr. 7: Welche deutsche Literatur lesen Sie in ihrer Freizeit?

2 Studentinnen und 2 Studenten lesen deutsche Zeitschriften, 1 Student liest deutsche Zeitschriften und Romane, 1 Studentin liest deutsche Zeitschriften, Romane und Sachbücher, 4 Studentinnen und 1 Student lesen deutsche Zeitschriften, Romane und Zeitungen, 7 Studentinnen und 4 Studenten lesen deutsche Zeitschriften und Zeitungen, 2 Studentinnen und 3 Studenten lesen deutsche Romane, 1 Studentin liest deutsche Romane und Zeitungen, 1 Student liest deutsche Sachbücher, 1 Studentin und 6 Studenten lesen deutsche Zeitungen, 1 Studentin und 5 Studenten lesen überhaupt nichts.

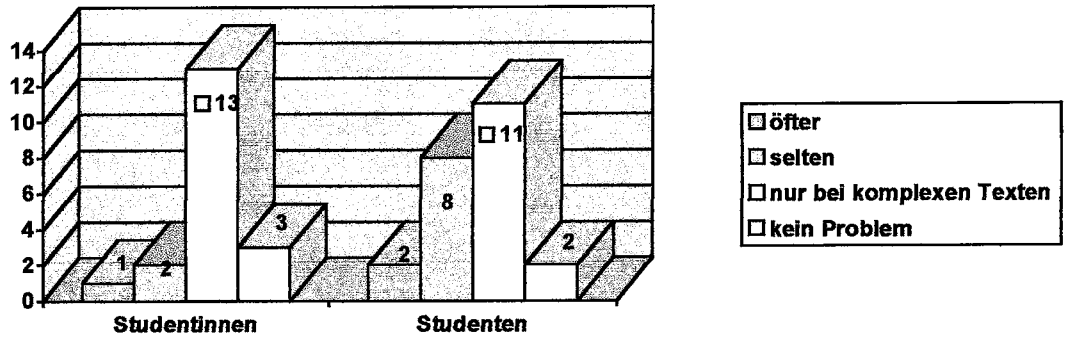
Grafik 2



Frage Nr. 8: Haben Sie Schwierigkeiten beim Verstehen der Textinhalte?

1 Studentin und 2 Studentinnen haben öfter, 2 Studentinnen und 8 Studenten selten, 13 Studentinnen und 11 Studenten nur bei komplexen Texten und 3 Studentinnen und 2 Studenten kein Problem beim Verstehen der Textinhalte.

Grafik 3



Insgesamt 42 StudentInnen

6. 2. Fach- und themenspezifische Lernausgangslage

Zur Ermittlung der Voreinstellung und des Vorwissens zum Fach deutsche Literatur und zum Thema „Fabeln" wurden in einem Fragebogen II unterschiedliche Arbeitsweisen miteinander zusammengesetzt. Bei der Anfertigung des Fragebogens II wurde die Praxisarbeit von Bernd Weil als Modell genommen[403]. Die offenen Fragen 1, 3, 4, 6-8, 10 und 11 sollen zur Bewertung von Erklärungen der Anwendungsgruppe dienen. Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen sind die Fragen 2, 5 und 9 geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben. Besonders die Frage 1 soll zur Ermittlung der inneren Gefühle der StudentInnen eine Unterstützung leisten. Auch die Frage 2 ist als ‚Brainstorming'- Frage zu verstehen. Die Fragen 5 und 9 sind in einem Polaritätsprofil mit einer Siebener-Skala aufgebaut worden, um mögliche Verbalisierungsschwierigkeiten der Anwendergruppe zu erheben.

[403] Vgl. Bernd Weil, a. a. O., s. 19-21.

Die Antworten, die einen ähnlichen Ausdruck haben, wurden gruppiert. An die gleiche Gruppe sind folgende Fragen gestellt und darunter folgende Antworten gegeben worden:

6. 2. 1. Fragebogen II und die Antworten der Anwendergruppe

FRAGEBOGEN II

Frage Nr. 1: Woran denken Sie, wenn Sie den Begriff ‚Fabel' hören?
Auf dieser ‚Brainstorming'- Frage gaben einige Studenten „Kinderliteratur und Tiere", einige Studenten „Märchen, Tiere und Ironie" an und manche Studentinnen und Studenten nannten den Namen „La Fontaine". Bei verschiedenen Studentinnen und Studenten rief der Begriff ‚Fabel' „sprechende Tiere, Märchen, Geschichten und kluge Tiere" hervor, bei anderen „lehrhafte kurze Geschichten", manche Studenten meinten, dass die Fabel für Kinder nützlich und wichtig sei, dass die Fabeln auch leicht zu verstehen sind und sie seien auch nicht langweilig.

Manche Studentinnen antworten auf diese Frage mit folgenden Erklärungen:
„Wenn ich ‚Fabel' höre, denke ich an einen Text, wo man die Tiere sprechen lässt. Aber eigentlich etwas Echtes meint."(B., N.). Aus dieser Meinung ist zu entnehmen, dass die Studentin von einer, sozusagen, „Verkleidung" in der Fabel spricht und dass die Fabel eine tatsächliche Aussage in sich birgt. Die Aussage einer anderen Studentin ist: „Ich denke, dass die Fabeln im Märchen sind (Die Fabeln kommen in den Märchen vor). In Fabeln geht es um Tiere. Man kann von den Fabeln etwas lernen. Es (Sie) ist lehrhaft."(T., A.). Bei dieser Studentin ist festzustellen, dass die Fabel in ihr eine Assoziation mit der Gattung Märchen erweckt hat und schließlich erinnerte sie sich an die Kenntnis der Fabel. Eine andere Studentin äußert sich wie folgt: „ Die Fabel hat besondere Eigenschaften. Nicht jeder kann eine Fabel schriftlich erzählen. Man muss dazu die Kenntnisse haben, was zu einer Fabel gehört. Es handelt sich meistens um Tiere, die in der Fabel teilnehmen." (A., E.). Die Aussage, dass man für das

Fabelschreiben einen bestimmten Wissensbereich haben muss, wurde nur von dieser Studentin gemacht. Denn diese Aussage hat viel mehr mit den Fabeltheorien zu tun.

Eine Gruppe der Studentinnen meinten, dass die Fabel eine Geschichte wäre, in der die Tiere die Rolle der Menschen übernehmen. Nach ihnen gibt es auch eine Lehre in den Fabeln. Eine andere Studentin geht davon aus, dass die Fabel eine Geschichte ist und die Tiere unter sich, wie die Menschen, sprechen. Damit die Kinder beim Lesen eine Lehre herausfinden können, sind, ihrer Meinung nach, die Fabeln geschrieben worden. Der knappe Inhalt vermeidet bei Kindern die Langweile, fügte sie hinzu (Ö. T.). Eine andere Studentin denkt an ein umfassendes Buch und an Ironie, wenn sie den Begriff Fabel hört.

Ein anderer Teil der Studentinnen und Studenten denken an Tiere, die etwas mitteilen wollen; denken an sprechende Tiere; denken an La Fontaine und Frankreich; denken, dass man in den Fabeln die Tiere für die Menschen sprechen lässt. Nach einigen Studenten sind Fabeln Kurzgeschichten, worin verbotene Gedanken durch die Tiere zur Sprache gebracht werden. Diese Kurzgeschichten sagen eine Lehre zum Schluss aus. Eine Studentin und ein Student denken an Comics und Zeichentrickfilme.

Auf diese Frage haben 76 Prozent der StudentInnen eine Antwort gegeben, 24 Prozent der StudentInnen äußerten sich darüber nicht.

Aus den Antworten der StudentInnen ergibt sich, dass ihnen der Begriff Fabel bekannt ist. Dieser Begriff provoziert bei ihnen eine lehrhafte Erzählung, worin Tiere, wie Menschen sprechen und handeln.

In der zweiten Frage verlangte man von den Stichprobanden, dass sie die Fabel mit der Grammatik, der Kurzgeschichte, den Comics, der Rechtschreibung, dem Märchen, der Geschichte, dem modernen Roman und mit anderen Themen als Unterrichtsmaterial der DaF vergleichen und ihnen einen Stellenwert geben.

Frage Nr. 2: Welchen Stellenwert geben Sie dem Thema ‚Fabel' im Fach Deutsch als Fremdsprache, als Unterrichtsmaterial im Vergleich zu folgenden Themen? (Nummerieren Sie bitte die Themen nach Ihren Interessen und geben Sie dahinter Ihre spontanen Erwartungen zum jeweiligen Thema an.)

Grammatik	Kurzgeschichten
Comics	Rechtschreibung
Märchen	Gedichte
Moderne Romane	Fabeln
Andere Themen:	

Im Durchschnitt haben 64 Prozent der StudentInnen eine Nummerierung gemacht. Die ersten 3 Plätze rangierten nach der Reihe Grammatik, Kurzgeschichte und Märchen. Die Fabel wurde von den StudentenInnen mit anderen Themen, als 5. Unterrichtsmaterial im Fach Deutsch als Fremdsprache markiert. Nach den allgemeinen Nummerierungen der StudentInnen zeigt sich, dass die DeutschlehrerkandidatInnen der Anadolu Universität in ihren Unterrichten viel mehr das Märchen, die Kurzgeschichte und die Grammatik als Thema im Fach Deutsch als Fremdsprache als Gegenstand behandeln werden. Das Thema Fabel möchten Sie nicht gerne in ihren Unterrichten bearbeiten.

Frage Nr. 3: Welche Fabeln kennen Sie?
Ihre Antworten auf diese Frage zeigt zum Teil, wie sie die Fabel mit dem Märchen verwechseln. Sie nannten folgende Namen: Der gestiefelte Kater, der Fuchs und der Rabe, der Hase und die Schildkröte, der Löwe und die Maus, Janosch, der schöne Drache, die Ameise und die Grille, der Fuchs und das Schaf, die Bremer Stadtmusikanten, das Rotkäppchen, die Ameise und die Nachtigall und der Löwe und der Esel. 3 StudentInnen konnten sich nun an die Namen der Fabeln während der Beantwortung der Fragebogen nicht erinnern. Insgesamt 18 StudentInnen gaben keine Antwort auf diese Frage. Ein Student gab die Antwort, dass er einige Fabeln von La Fontaine und Äsop kennt, aber an die Namen der Fabeln konnte er sich nicht erinnern.

Ausgehend von diesen Antworten kann man sagen, dass 24 Studentinnen und Studenten besonders die Fabeln ‚Der *Fuchs und der Rabe*, *Der Hase und die Schildkröte* und *Der Löwe und die Maus*' kennen. Aber Sie sind sich nicht ganz sicher, was der Unterschied

zwischen der Fabel und dem Märchen ist. Einige von Ihnen verwechselten die Fabel mit dem Märchen und nannten die Namen *Das Rotkäppchen, Janosch* und *Der schöne Drache*.

Frage Nr. 4: Welche deutsche Fabeln kennen Sie?

Auf diese Frage gaben sie die gleichen Antworten, wie auf die Frage Nr. 3. Ein Student fügte noch die Märchen *Dornröschen* und *Schneewittchen* hinzu. Sie nannten die folgenden Fabeln: Der Fuchs und der Rabe, Der Löwe und die Maus, Der Hase und die Schildkröte und Der Löwe und der Esel. Daneben wurden auch die folgenden Namen genannt: Der gestiefelte Kater, Tom und Jerry, Die Bremer Stadtmusikanten, Janosch, Der schöne Drache, Das Rotkäppchen und Der Fischer und der Fisch.

Frage Nr. 5: Wie finden Sie die Fabeln?

(Bitte kreuzen Sie jeweils nur ein Feld in jeder Zeile.)

In folgender Grafik werden die Ankreuzungen der Studentinnen gezeigt.

	sehr	ziemlich	Etwas	weiß nicht	etwas	ziemlich	sehr	
Langweilig								interessant
Heiter								traurig
Verspielt								ernst
Nüchtern								verträumt
von großer Bedeutung								von kleiner Bedeutung
Didaktisch								amüsant
verschwommen								klar
Voll								leer
Schlecht								gut
Fiktiv								nicht fiktiv
Spannend								gelöst
Lehrhaft								nicht lehrhaft
Moralisch								amoralisch
Aktiv								passiv
Kindisch								erwachsen
Unwichtig								wichtig
Einfach								schwierig
persönlich ansprechend								nichtssagend
problematisch								unproblematisch
unbrauchbar								brauchbar
allgemeinbildend								zu speziell
Komisch								tragisch
Satirisch								lobend
unsympathisch								sympathisch

Studentinnen

Nach dieser Grafik der Studentinnen, die die Emotionen messt, wird jetzt versucht die Gefühle der 19 Studentinnen über die Fabel aus dieser Grafik zu beschreiben. Diese Grafik wurde nach der Dichte der Ankreuzungen der Studentinnen auf jeder Zeile gebildet. Hier muss angemerkt werden, dass die Ankreuzungsquote der Studentinnen auf diese Frage bei 80 Prozent liegt. Aber die Ankreuzungsquote auf jeder Zeile liegt bei 65 Prozent.

Die Studentinnen finden die Fabeln ziemlich interessant, etwas heiter und ziemlich verspielt. Sie betrachten die Fabeln weder nüchtern noch verträumt, aber für sie hat die Fabel eine ziemlich große Bedeutung. Sie finden die Fabeln sehr didaktisch und deren Aussagen sind nach Ihnen etwas klar. Vom Inhalt her finden Sie die Gattung etwas voll und sich selbst ziemlich gut. Die Studentinnen finden, dass die Fabeln etwas fiktiv sind, dass sie weder gespannt noch gelöst und, dass sie sehr lehrhaft sind. Die Gattung ermittelt ziemlich moralische Werte und macht die Leserinnen und den Leser ziemlich aktiv. Nach den Studentinnen sind die Fabeln viel mehr für Kinder bestimmt. Die Gattung selbst wurde von den Studentinnen als wichtig, der Textinhalt ziemlich einfach und persönlich ansprechend empfunden. Sie empfanden die Fabeln weder problematisch noch unproblematisch, aber deuteten auf die Brauchbarkeit dieser Gattung. Die Studentinnen sehen die Fabeln auch etwas allgemein bildend, aber ziemlich komisch und etwas satirisch an. Dagegen aber finden sie die Fabel etwas sympathisch.

In der folgenden Grafik werden die Ankreuzungen der Studenten gezeigt.

	sehr	ziemlich	etwas	weiß nicht	etwas	ziemlich	sehr	
langweilig								interessant
heiter								traurig
verspielt								ernst
nüchtern								verträumt
von großer Bedeutung								von kleiner Bedeutung
Didaktisch								amüsant
verschwommen								klar
voll								leer
schlecht								gut
fiktiv								nicht fiktiv
spannend								gelöst
lehrhaft								nicht lehrhaft
moralisch								amoralisch
aktiv								passiv
kindisch								erwachsen
unwichtig								wichtig
einfach								schwierig
persönlich ansprechend								nichtssagend
problematisch								unproblematisch
unbrauchbar								brauchbar
Allgemein bildend								zu speziell
komisch								tragisch
satirisch								lobend
unsympathisch								sympathisch

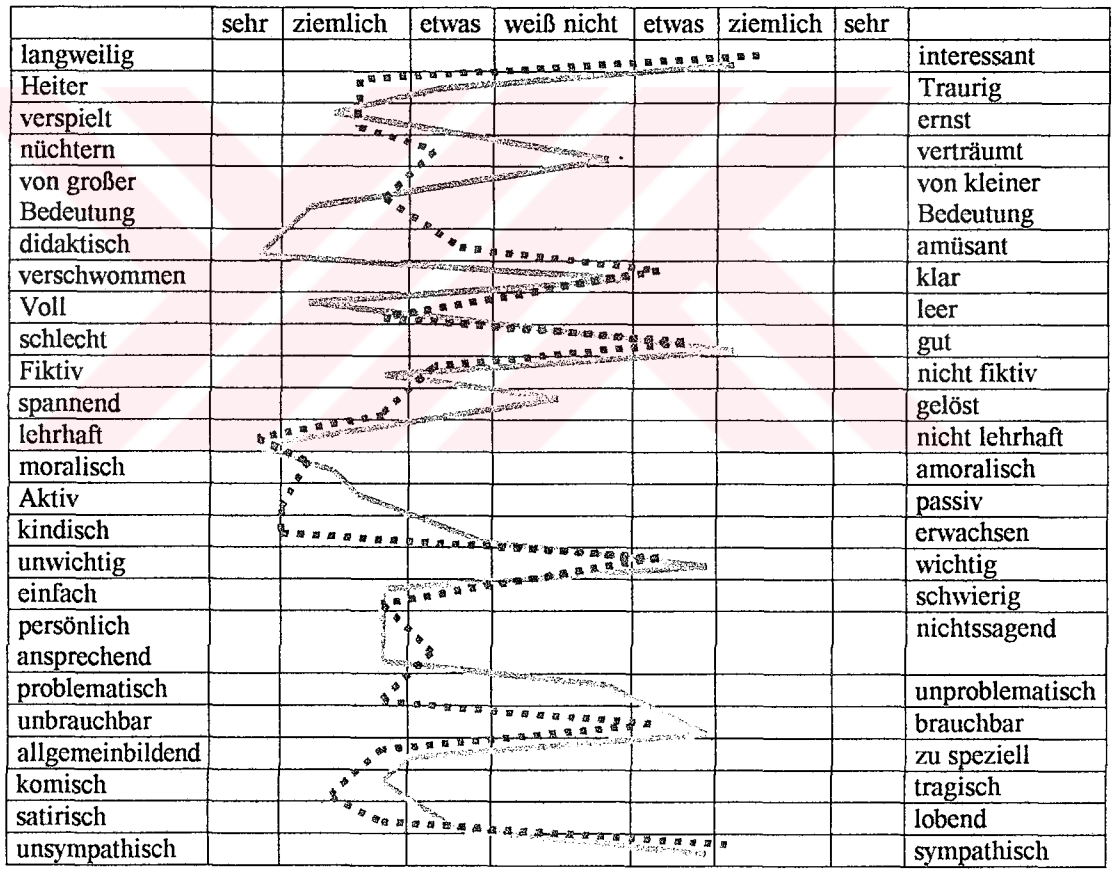
Studenten .....

In Bezug auf die Grafik der Studenten, die die Emotionen messt, wird jetzt versucht die Gefühle der 23 Studenten über die Fabel aus dieser Grafik zu beschreiben. Diese Grafik wurde nach der Dichte der Ankreuzungen der Studenten auf jeder Zeile gebildet. Die Ankreuzungsquote der Studenten auf diese Frage ist 85 Prozent. Aber die Ankreuzungsquote auf jeder Zeile liegt bei 70 Prozent.

Die Studenten finden Fabeln ziemlich interessant, heiter, verspielt und etwas nüchtern. Eine ziemlich große Bedeutung hat die Fabel für die Studenten. Sie finden die Fabeln etwas didaktisch und deren Aussagen sind nach Ihnen etwas klar. Vom Inhalt her finden sie die Gattung ziemlich voll und die Fabel selbst etwas gut. Die Studenten meinen, dass die Fabeln etwas fiktiv aber ziemlich gespannt und sehr lehrhaft sind. Die Gattung

ermittelt ziemlich moralische Werte und macht die Leserinnen und den Leser sehr aktiv. Nach den Studenten sind die Fabeln viel mehr für Kinder bestimmt und deswegen finden sie die Fabeln sehr kindisch. Die Gattung selbst wurde von den Studenten etwas wichtig, der Textinhalt ziemlich einfach und persönlich ansprechend empfunden. Sie empfanden die Fabel ziemlich problematisch aber deuteten auf die Brauchbarkeit dieser Gattung hin. Die Studenten sehen auch die Fabeln als ziemlich allgemein bildend, ziemlich komisch und satirisch an. Dagegen aber finden sie sie etwas sympathisch.

In folgender Grafik werden die Ankreuzungen der Studentinnen und der Studenten gezeigt. Man kann mit Hilfe der folgenden Grafik den Unterschied zwischen beiden Geschlechtern deutlich erkennen.



	sehr	ziemlich	etwas	weiß nicht	etwas	ziemlich	sehr	
langweilig								interessant
Heiter								Traurig
verspielt								ernst
nüchtern								verträumt
von großer Bedeutung								von kleiner Bedeutung
didaktisch								amüsant
verschwommen								klar
Voll								leer
schlecht								gut
Fiktiv								nicht fiktiv
spannend								gelöst
lehrhaft								nicht lehrhaft
moralisch								amoralisch
Aktiv								passiv
kindisch								erwachsen
unwichtig								wichtig
einfach								schwierig
persönlich ansprechend								nichtssagend
problematisch								unproblematisch
unbrauchbar								brauchbar
allgemeinbildend								zu speziell
komisch								tragisch
satirisch								lobend
unsympathisch								sympathisch

Studentinnen

Studenten

Wie auch aus der Grafik zu lesen ist, besteht auf vielen Punkten eine Parallelität zwischen Studentinnen und Studenten. In manchen Empfindungen der Gefühle sind jedoch einige Unterschiede klar festzustellen.

Die Studenten finden die Fabeln viel mehr heiterer als die Studentinnen. Die Studentinnen fanden die Fabel weder nüchtern noch verträumt, dagegen fanden die Studenten die Gattung als etwas verträumt. Die didaktische Seite der Fabeln ist von den Studentinnen besser erkannt worden als von den Studenten. Ein anderer Unterschied ist, dass die Studenten diese Gattung spannender, aktiver, kindischer und problematischer finden als die Studentinnen.

Die Gemeinsamkeiten von Studentinnen und Studenten sind folgende Empfindungen: Beide Geschlechter finden die Fabeln ziemlich interessant und verspielt. Den Textinhalt bemerken sie als ziemlich voll, gut und fiktiv. Sie finden auch zugleich die Texte wichtig, ziemlich einfach und persönlich ansprechend. Nach den StudentInnen sind die Fabeln brauchbar, allgemein bildend, komisch, satirisch und sympathisch.

Frage Nr. 6: Definieren Sie bitte die Fabel!
Wie bei allen offenen Fragen der Fall ist, fällt die Antwortquote auf diese Frage bis auf 55 Prozent zurück. Eine Gruppe der StudentInnen definiert die Fabel als Texte bzw. ironische Texte, worin die Tiere und Bäume sprechen. Ein Student schrieb Folgendes in türkischer Sprache: „Es ist eine Gattung, in der man unterschiedliche Handlungen mit verschiedenen Kommunikationen bindend die Tiere in der fiktiven Welt reden lässt. Es ist eine Gattung, welche die Einbildungskraft der Kinder anspricht, mit anderen Worten bereitet diese Gattung die Kinder auf die Welt vor." Einige Studentinnen bezeichnen die Fabel als eine lehrhafte Gattung, wo man die Tiere für die Menschen sprechen lässt. Eine andere Studentin meint, dass jedes Mal die Guten gegenüber den Schlechten siegen und nach ihrer Meinung will die Fabel die Menschen etwas lehren. Eine andere Gruppe der StudentInnen geht davon aus, dass diese Gattung für Kinder geschrieben ist. Eine Studentin dagegen findet die Fabel interessant, heiter und verspielt. Nach ihr ist die Fabel nicht nur für Kinder bestimmt, sondern auch für Erwachsene. Eine andere Gruppe der Studentinnen definiert die Fabel als eine kurze lehrhafte Geschichte oder als eine

Kurzgeschichte. Nach einer anderen Studentin sind die Fabeln lehrhafte Werke, in denen man eine Lehre erkennen kann.

Von obigen Äußerungen ausgehend kann man sagen, dass die StudentInnen in einer bestimmten Art die Fabel zum Teil definieren können.

Frage Nr. 7: Beschreiben Sie bitte die Merkmale der Fabel?
Ein Student zählt unter den Merkmalen Folgendes auf: „ leicht, einfach, verstehend und übertrieben. (B. Ö.)" Einige Studenten beschreiben die Merkmale der Fabel als ironisch, komisch, satirisch und amüsant. Nach einigen anderen Studentinnen und Studenten sind sie lehrhaft, komisch, es gibt sprechende Tiere, didaktisch, denkbar, allgemein bildend und phantastisch. Manche Studentinnen bezeichnen die Fabel als eine kurz verfasste Erzählung, worin die Tiere in Dialogform miteinander sprechen. In den Erzählungen gewinnen immer die Klügeren, auch gegen die Stärkeren. Die Helden der Geschichten sind die Tiere. In der Fabel ist immer eine Lehre zu finden. Die Guten gewinnen immer gegen die Bösen. Nach einer anderen Studentin sind die Fabeln kurz geschrieben und die Tiere sprechen in Dialogform. Die Gattung ist eine Mischung aus Märchen und Kurzgeschichte (T. Ö.). Eine andere Gruppe von Studentinnen und Studenten nennt den Gebrauch von einfachen Wörtern, vom plötzlichen Anfang und einem klaren Ende, von dem mitteilenden Schluss und von den kurzen klaren Sätzen in den Fabeln. Sie meinten auch, dass die Fabel in der Vergangenheit geschrieben wurde. Nach einer Studentin hat jedes Tier eine Bedeutung. Ein anderer Student meint, dass die Fabel sowohl in Prosa als auch in Versen geschrieben werden kann und dass jede Fabel einen bestimmten Autor hat. In ihr werden auch die Regierungen kritisiert.

Wie in einigen Antworten, die oben berichtet werden, zu sehen ist, ist auch in folgenden Antworten eine Abweichung von der Frage festzustellen. Eine Studentin meint, dass die Fabeln lehrhaft, manchmal kindisch und komisch sind. Die Fabeln zeigen nach ihr, dass die Kinder sich durch sie entwickeln und klüger werden können. Die Fabel handle um eine Tatsache über Tiere, meint ein anderer Student.

In diesen Antworten der StudentInnen sind viele Merkmale der Fabel auf eine Art und Weise erwähnt worden. Die Antwortquote dieser Frage liegt bei 55 Prozent.

Frage Nr. 8: Was ist Ihre Erwartung bei der Behandlung des Themas ‚Fabeln' im Deutschunterricht?
Auf diese Frage gaben 36 Prozent der StudentInnen eine Antwort und 22 Prozent der Gefragten gaben die Antwort ‚Gar nichts'.

Hier trifft man auf ähnliche Ergebnisse, die in den vorigen Antworten teilweise erwähnt sind. Einige Studentinnen und Studenten deuteten wieder auf die Lehr-, Didaktik- und Amüsierungsseite der Fabel hin. Nach einer Studentin führt die Fabel die Kinder zum Denken, eine andere hält die Fabel wegen ihrer Lehrhaftigkeit für nötig, eine andere meint, dass man erst nachdem man alles was zur Fabel gehört, gelernt hat, ein Gespräch führen, oder eine Kritik in der Klasse üben soll. Nach einer Studentin soll auch begriffen werden, dass für jedes Kind oder für jeden Erwachsenen eine Lehre aus der Fabel ermittelt wird.

Um Deutsch noch besser und amüsanter zu lernen, sah eine Studentin die Fabel für den Unterricht nötig. Nach ihr ist diese Gattung wegen seiner kurzen und interessanten Seite für den Deutschunterricht geeignet. Nach einer anderen Studentin muss die Fabel mehr im Unterricht behandelt werden, um die Schriftsteller kennen lernen zu können. Eine andere Studentin meint, dass Kinder durch die Behandlung der Fabel im Unterricht aktiver werden. Ein Student schreibt, dass die Fabeln klar zu verstehen und amüsant sind.

Viele Argumente der StudetenInnen deuten auf die Vielseitigkeit der Fabel und auf das Recht ihrer Anwendung, bzw. Bearbeitung im Deutschunterricht der verschiedenen Altersstufen hin.

Frage Nr. 9: Die Bedeutung des Themas ‚Fabeln' im Deutschunterricht finde ich ...
(Bitte jeweils nur ein Feld in jeder Zeile ankreuzen)

	sehr	ziemlich	etwas	weiß nicht	etwas	ziemlich	sehr	
langweilig								interessant
heiter								traurig
verspielt								ernst
nüchtern								verträumt
Von großer Bedeutung								von kleiner Bedeutung
schwach								stark
verschwommen								klar
Voll								leer
schlecht								gut
schön								hässlich
spannend								gelöst
Lehrhaft								nicht lehrhaft
Aktiv								passiv
für Kinder								für Erwachsene
Unwichtig								wichtig
Einfach								schwierig
persönlich ansprechend								nichtssagend
problematisch								unproblematisch
unbrauchbar								brauchbar
allgemeinbildend								zu speziell
unsympathisch								sympathisch

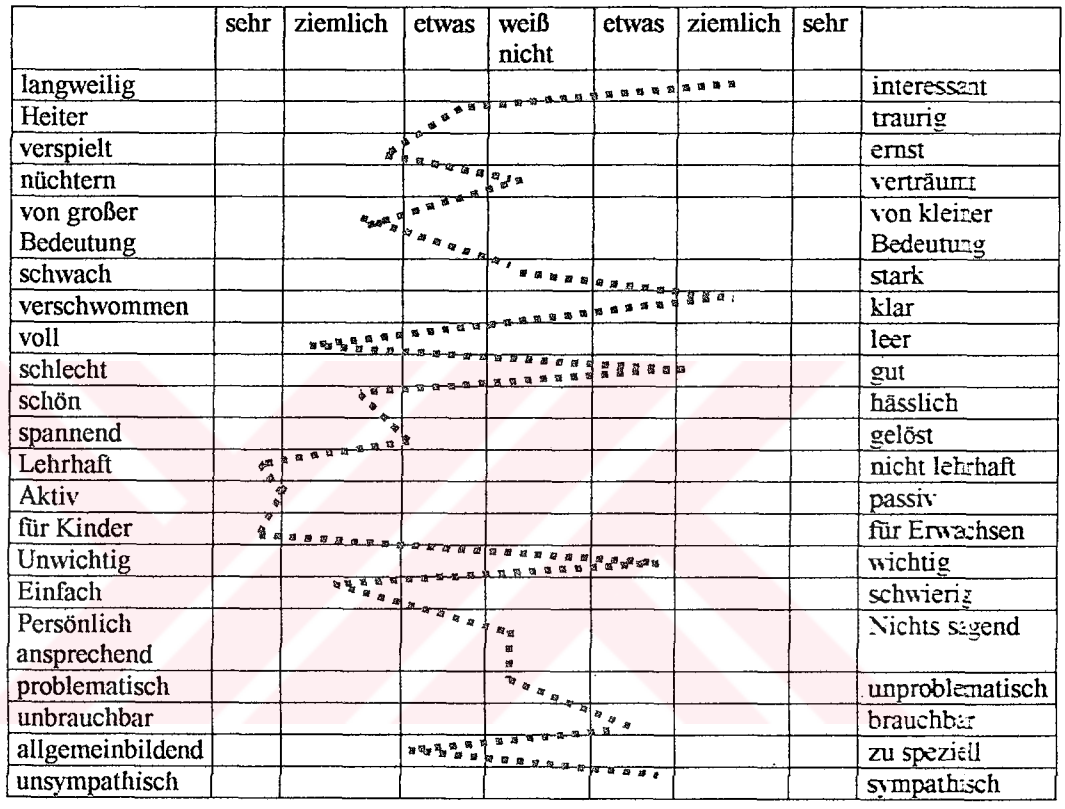
Studentinnen

Nach dieser Grafik der Studentinnen, die die Emotionen messt, wird jetzt versucht die Gefühle der 15 Studentinnen über die Fabel aus diesem Schema zu beschreiben. Diese Grafik wurde nach der Dichte der Ankreuzungen der Studentinnen auf jeder Zeile gebildet. Hier muss eine Bemerkung gemacht werden, denn die Ankreuzungsquote der Studentinnen auf diese Frage ist 79 Prozent. Aber die Ankreuzungsquote auf jeder Zeile liegt unter 70 Prozent.

Laut Schema finden die Studentinnen die Fabeln ziemlich interessant, etwas heiter und ziemlich verspielt. Sie betrachten die Fabeln weder nüchtern noch verträumt, aber für sie hat die Fabel eine ziemlich große Bedeutung. Sie finden die Fabeln etwas stark und die Aussagen sind nach ihnen ziemlich klar. Vom Inhalt her finden sie die Gattung ziemlich voll und sich selbst ziemlich gut. Die Studentinnen meinen, dass die Fabeln ziemlich schön sind, dass sie etwas spannend sind und, dass sie sehr lehrhaft sind. Die Gattung macht die Leserinnen und den Leser ziemlich aktiv. Nach den Studentinnen

sind die Fabeln viel mehr für die Kinder bestimmt. Die Gattung selbst wurde von den Studentinnen für ziemlich wichtig, der Textinhalt ziemlich einfach und etwas persönlich ansprechend empfunden. Sie empfanden die Fabeln etwas unproblematisch aber deuteten auf die Brauchbarkeit dieser Gattung hin. Die Studentinnen sehen auch die Fabeln etwas allgemein bildend. Dagegen aber finden sie sie ziemlich sympathisch.

In folgender Grafik werden die Ankreuzungen der Studenten gezeigt.



In Bezug auf die Grafik der Studenten, die die Emotionen messt, wird jetzt versucht die Gefühle der 17 Studenten über die Fabel aus dieser Grafik zu beschreiben. Diese Grafik wurde nach der Dichte der Ankreuzungen der Studenten auf jeder Zeile gebildet. Hier muss eine Bemerkung gemacht werden, denn die Ankreuzungsquote der Studenten auf diese Frage liegt bei 74 Prozent, aber die Ankreuzungsquote auf jeder Zeile unter 65 Prozent.

Die Studenten finden die Fabeln ziemlich interessant, etwas heiter und ziemlich verspielt. Sie charakterisieren die Fabeln weder nüchtern noch verträumt. Eine ziemlich

große Bedeutung hat die Fabel für die Studenten. Sie finden die Fabeln weder stark noch schwach und deren Aussagen sind nach ihnen ziemlich klar. Vom Inhalt her finden sie die Gattung ziemlich voll und die Fabel selbst ziemlich gut. Die Studenten meinen, dass die Fabeln aus attraktiver Seite ziemlich schön, ziemlich spannend und sehr lehrhaft sind. Die Gattung macht die Leserinnen und den Leser sehr aktiv. Nach den Studenten sind die Fabeln viel mehr für Kinder bestimmt. Die Gattung selbst wurde von den Studenten etwas für wichtig, der Textinhalt für ziemlich einfach gehalten. Die Fabel ist nach ihnen weder persönlich ansprechend noch nichts sagend. Sie empfanden die Fabel weder problematisch noch unproblematisch, aber sie deuteten auf die Brauchbarkeit dieser Gattung hin. Die Studenten sehen auch die Fabeln als ziemlich allgemein bildend, dagegen aber finden sie sie etwas sympathisch.

In folgender Grafik werden die Ankreuzungen der Studentinnen und der Studenten gezeigt. Man kann mit Hilfe der folgenden Grafik den Vergleich zwischen beiden Geschlechtern machen.

	sehr	ziemlich	etwas	weiß nicht	etwas	ziemlich	sehr	
langweilig								interessant
heiter								traurig
verspielt								ernst
nüchtern								verträumt
von großer Bedeutung								von kleiner Bedeutung
schwach								stark
verschwommen								klar
voll								leer
schlecht								gut
schön								hässlich
spannend								gelöst
lehrhaft								nicht lehrhaft
aktiv								passiv
für Kinder								für Erwachsen
unwichtig								wichtig
einfach								schwierig
persönlich ansprechend								nichts sagend
problematisch								unproblematisch
unbrauchbar								brauchbar
allgemeinbildend								zu speziell
unsympathisch								sympathisch

Studentinnen

Studenten

Wie auch von der Grafik zu lesen ist, kann man bei vielen Punkten von einer Überschneidung zwischen Studentinnen und Studenten sprechen. Doch in einigen Empfindungen der Gefühle sind kleine Differenzen festzustellen. Die Unterschiede zwischen beiden Geschlechtern werden unten dargelegt.

Die Studentinnen meinen, dass die Fabeln mehr für Kinder bestimmt sind. Die Studenten finden es sehr für die Kinder geeignet. Die Studenten sehen die Fabeln weder als nichts sagend und unproblematisch noch als persönlich ansprechend und problematisch an, dagegen aber finden die Studentinnen die Fabeln etwas persönlich ansprechend und etwas unproblematisch. Der letzte Unterschied ist, dass die Studenten die Fabeln etwas und die Studentinnen ziemlich brauchbar finden.

Eine Überschneidung ist auch in den weiteren Empfindungen der Studentinnen und der Studenten deutlich zu erkennen.

Frage Nr. 10: Kann man durch Fabeln die Deutschkenntnisse eines Schülers verbessern?
Die Antwortquote auf diese Frage ist 76 Prozent. 69 Prozent derjenigen, die auf diese Frage eine Antwort gaben, meinten, dass Fabeln wegen ihrer Kürze und des leichten Satzaufbaus das Lernen der deutschen Sprache fördern. Eine Studentin deutete auf die Behandlung von Themen aus dem täglichen Leben in den Fabeln hin und meinte, dass dadurch das tägliche Leben dem Leser und der Leserin näher gebracht wird. Eine andere Gruppe von StudentInnen weist auf die Verbesserung des Leseverstehens durch die Fabeln hin. Einige sehen die Fabel bei der Entwicklung der Deutschkenntnisse eines Kindes als nützlich an.

Die meisten der StudentInnen, die an keine Verbesserung der Deutschkenntnisse durch Fabeln glauben, haben keine konkreten Argumente dafür gebracht. Nur eine Studentin bezeichnete die Fabeln als schwierig und wies auf den nicht leicht verstehbaren Textinhalt hin.

6. 3. Entwicklung und Anwendung des Tests

Dieser Abschnitt besteht aus dem Forschungsmodell, der Auswahl der Adressaten, der Datensammlung, der Datenverarbeitung und ihrer Bewertung.

Durch den Fragebogen I erfuhr man die schulische Bildung und die Deutschkenntnisse der AdressatInnen. Es ergab sich, dass mehr als die Hälfte der AdressatInnen der StudentInnen (23 der Befragten), sich eine lange Zeit in einem deutschsprachigen Land befunden haben, daher werden sie auch als Remigrantenkinder bezeichnet. Der Fragebogen II war fach- und themenspezifisch gestaltet. Die Antworten auf diesem Fragebogen zeigten, dass den StudentInnen der Begriff ‚Fabel' nicht fremd war, jedoch eine Gruppe von ihnen konnte entweder keinen Fabelnamen nennen oder sie nannten Märchennamen. Das Curriculumprogramm[404] der Abteilung der Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät bestätigt auch, dass den StudentInnen sowohl die Gattung ‚Fabel' als auch die Epoche ‚Aufklärung', bzw. der Autor Gotthold Ephraim Lessing, nicht fremd sind. Aus den Gesprächen mit den StudentInnen ergab sich auch, dass sie sämtliche Textanalysemethoden in den Vorlesungen gelernt hatten.

Unter diesen Voraussetzungen und Bezügen wurde zur Lösung des Problems eine Leistungsmessung, ein Test, angefertigt.

Unter dem Begriff ‚Leistungsmessung' versteht Karlheinz Ingenkamp folgendes:

> *„... eine Lernzielkontrolle, die den Kriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit genügt sowie zu Daten führt, die pädagogisch sinnvolle Interpretationen erlauben. ... meist die dem Bereich der empirischen Sozialwissenschaft entlehnten Verfahren zusammengefasst, z. B. Test, Skalen, Fragebogen, Auszähltechniken, während Leistungsbeurteilung als*

[404] Vgl. Almanca Öğretmenliği Programı Ders Programı, in: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1392, Eskişehir 2002, s. 19-20.

Sammelbegriff für die traditionellen Verfahren der Schülerbeurteilung benutzt wird, z. B. Prüfungsarbeiten, mündliche Prüfungen usw.[405].

Leistungsmessung gehört unter die Teildisziplinen der pädagogischen Diagnostik[406]. Wenn man ein Zustand beschreiben will, braucht man eine Methode, durch die der Gegenstand der Arbeit beobachtet wird. Die Beobachtungen müssen dann interpretiert und die Ergebnisse der Öffentlichkeit mitgeteilt werden. Das Vorgehen dient nicht nur der Beschreibung des Zustandes, sondern zur Erklärung der Anlässe für diesen Zustand oder zur Vorhersage künftiger Zustände.

Die pädagogische Diagnostik umschließt alle diagnostischen Vorgänge, die mit dem Lernen, den Lernvoraussetzungen und der Lernumgebung zusammenhängen. Einige Beispiele für das Lernen unter anderen lernenden Individuen, Lernprozessen, Lernmaterialien und für die Lernvoraussetzungen und Lernumgebung unter anderem schulische Institutionen, Gruppen, Familie zu zählen[407].

6. 4. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung, die zur Lösung des Hauptproblems und der Unterprobleme führen werden, skizziert.

Im Abschnitt 5. 3. 1. wurde auf einige testmethodische Kriterien gedeutet. Man weiss, dass der Test neben den didaktischen Anlassforderungen auch testmethodische Kriterien erfüllt. Unter den testmethodischen Kriterien zählen Objektivität, Validität, Reliabilität, Normierbarkeit und Ökonomie zu den wichtigsten. In den folgenden Absätzen wird versucht diese Kriterien zu erläutern.

---

[405] Karlheinz Ingenkamp, *"Leistungsmessung- und beurteilung"*, in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**, Hrs. von Karl Stocker, Scriptor Verlag, Kronberg 1976, s. 202-203.

[406] Vgl. ebd., s. 203.

[407] Vgl. ebd.

Objektivität: Bei einer empirischen Arbeit darf das Verhalten und die Meinung des Testleiters auf keinem Weg bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Leistungen eine Rolle spielen[408].

Validität: Der Test soll nur das Konstrukt erfassen, das er vorgibt zu messen. Diese inhaltliche Validität, Gültigkeit ist wie die Objektivität durch sachlogische Argumente nachzuweisen[409].

Reliabilität: Mit Hilfe einiger statistischen Ausgaben wird erforscht, mit welcher Glaubwürdigkeit die Testergebnisse unter gleichen Bedingungen reproduzierbar wären. Der Reliabilitäts-Koeffizient liegt zwischen 0,0 (unzuverlässig) und 0,99[410].

Normierbarkeit: Die Leistungen des Tests müssen quantifizierbar und relativierbar sein. In umfangreichen statistischen Erhebungen sind Normen zu entwickeln, die eine Einordnung der individuellen Leistung, hinsichtlich Spracherwerbsland, Kindergarten besuch, Grundschulbildungsland, Mittelschulbildungsland und Geschlecht ermöglichen[411].

Ökonomie: *„Vor der Durchführung des Tests muss der Testleiter abfragen, ob Kosten und Zeitaufwand gering sind. Der Test soll preiswert, schnell durchführbar und rationell auswertbar sein*[412]*“*.

Um es nochmals zu erwähnen, orientierte sich die empirische Arbeit methodisch an den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Arbeit umfasste 6 ausgewählte Fabeln von Lessing. Diese 6 Fabeln bearbeiten 6 unterschiedliche Themen, Probleme, Realitäten und Charakterisierungen.

---

[408] Vgl. Hans Messelken, a. a. O., s. 72.

[409] Vgl. ebd.

[410] Vgl. ebd.

[411] Vgl. ebd.

[412] ebd.

In den folgenden Tabellen wird der Reliabilitäts-Koeffizient bei der Kodierung der Antworten auf dem Computerprogramm skizziert. Der Reliabilitäts-Koeffizient zeigt die Zuverlässigkeit der Übertragung der Antworten auf dem Computerprogramm an. Der Reliabilitäts-Koeffizient zeigt die Glaubwürdigkeit der Testergebnisse an. Diese Verfahren wurde von einem Fachmann auf einem Computerprogramm durchgeführt. Die Antwortfrequenzen (f) zeigen die Dichte der Auswahl der Ankreuzungen für jede Frage an.

Die Übertragung der Ankreuzungen aus den Testfragen auf den Computer erfordert eine bestimmte Genauigkeit. Die Genauigkeit der Übertragung wurde durch folgendes geleistet: Unabhängig von den Kodierungen des Arbeitsdurchführenden wurden zwei Kollegen aus der pädagogischen Abteilung einzeln darum gebeten die Ankreuzungen aus den Testfragen auf den Computerbereich zu übertragen. Danach wurden diese Übertragungen auf eine Akte durch Schneide- und Klebefunktionen gegenübergestellt und miteinander verglichen. Das Ergebnis dieses Vergleichs auf jede Frage ist in der folgenden Tabelle angegeben worden. Die Glaubwürdigkeit der Messelemente des Tests zur Interpretationsfähigkeiten der StudentInnen zu den Fabeln von G. E. Lessing ist wiederum unten angegeben worden. Die in fett gedruckten Ziffern kennzeichnen die richtigen Antwortfrequenzen.

Tabelle **3**

Die Ergebnisse zum Reliabilitäts-Koeffizienten der Übertragung der Antworten auf das Computerbewertungs-Programm, Reliabilitäts-Koeffizient der Fragen und Antwortfrequenzen

Frage Nummern	Reliabilitäts-Koeffizient bei der Kodierung der Antworten auf dem Computerbewertungs-Programm	Reliabilitäts-Koeffizient der Fragen	Antwortfrequenzen f		
			A	B	C
1	100	,874	10	11	**21**
2	99	,876	15	13	**14**
3	100	,874	3	12	**27**
4	100	,877	11	17	**14**
5	100	,876	**20**	11	11
6	100	,877	**23**	9	10
7	100	,879	**31**	7	4
8	100	,874	8	9	**25**
9	100	,876	1	**36**	5
10	100	,877	14	**19**	9
11	100	,876	17	**20**	5
12	100	,876	**15**	10	17
13	100	,877	18	**16**	8
14	100	,876	9	11	**22**
15	99	,878	12	**14**	16
16	100	,881	5	27	**10**
17	100	,878	9	16	**17**
18	99	,876	**24**	11	7
19	100	,878	9	**27**	6
20	100	,878	20	6	**16**
21	100	,879	**13**	20	9
22	100	,875	23	9	**10**
23	100	,876	**29**	9	4
24	100	,878	10	4	**28**
25	100	,879	12	**29**	1
26	100	,880	**15**	20	7
27	100	,876	7	**29**	6
28	98	,877	5	8	**29**
29	100	,880	25	**9**	8
30	100	,873	**18**	18	6
31	98	,874	13	4	**25**
32	100	,875	15	15	**12**
33	100	,875	**16**	14	12

Frage Nummern	Reliabilitäts-Koeffizient bei der Kodierung der Antworten auf dem Computerbewertungs-Programm	Reliabilitäts-Koeffizient der Fragen	Antwortfrequenzen F		
			A	B	C
34	99	,872	10	11	21
35	100	,876	16	3	23
36	100	,875	11	21	10
37	99	,874	14	5	23
38	100	,874	11	26	5
39	100	,878	15	18	9
40	100	,875	4	35	3
41	100	,876	15	18	9
42	100	,877	10	22	10
43	100	,877	8	22	12
44	100	,880	14	17	11
45	100	,876	8	26	8
46	99	,878	9	16	17
47	100	,877	11	12	19
48	100	,876	14	13	15
49	100	,875	12	14	16
50	100	,875	3	10	29
51	100	,878	17	4	21
52	100	,879	13	23	6
53	100	,879	25	11	6
54	100	,877	24	10	8
55	100	,875	7	28	7
56	100	,877	11	30	1
57	100	,877	16	19	7
58	100	,877	7	23	12
59	98	,879	16	18	8
60	100	,880	17	16	9
61	100	,876	4	28	10
62	99	,874	8	31	3
63	100	,878	23	15	4
64	100	,875	20	16	6
65	100	,877	5	22	15
66	100	,880	16	11	15

Frage Nummern	Reliabilitäts-Koeffizient bei der Kodierung der Antworten auf dem Computerbewertungs-Programm	Reliabilitäts-Koeffizient der Fragen	Antwortfrequenzen F		
			A	B	C
67	100	,877	**12**	19	11
68	100	,877	10	**26**	6
69	100	,874	**24**	10	8
70	100	,874	23	11	**8**
71	100	,876	3	**38**	1
72	100	,880	9	**27**	6
73	100	,874	8	**28**	6
74	100	,878	**20**	14	8
75	100	,877	22	**13**	7
76	100	,878	6	**24**	12
77	98	,877	7	**24**	11
78	100	,877	15	18	**9**
79	100	,876	15	10	**17**
80	100	,884	11	**17**	14
81	10p0	,877	8	8	**26**
82	100	,879	16	13	**13**
83	100	,878	**11**	27	4
84	99	,873	9	9	**24**
85	100	,876	5	5	**32**
86	100	,874	9	12	**21**
87	100	,876	3	**38**	1
88	100	,880	12	**26**	4
89	100	,873	12	**20**	10
90	100	,876	**21**	13	8
91	99	,879	**17**	**15**	10
92	100	,873	4	15	**23**
93	100	,874	4	9	**29**
94	100	,878	2	26	**14**
95	100	,876	7	12	**23**
96	100	,875	5	**31**	6
97	100	,875	20	9	**13**
98	100	,878	12	**9**	21
99	100	,875	7	**24**	11
100	100	,879	21	7	**14**

Die quantitative Verteilung der Fabeln in den Test liegt nach ihren Problemkategorien bei je 16,66 %. Davon sind 4 Fabeln auf Gesellschafts- und 2 auf Schriftstellerkritik bezogen. In den Fabeln geht es um die Bewusstmachung des falschen Verhaltens, das von der Gesellschaft oder von den Personen verwirklicht wird. In dieser Arbeit geht es um die Feststellung, ob die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität zu Eskişehir, die ausgewählten Fabeln von Lessing interpretieren können oder nicht. Daher will diese Arbeit in diesem Teil auf diese Frage intensiver eingehen, indem es die Antworten in Kategorien einteilt und die Ergebnisse einzeln darlegt.

Bei der Bewertung der Antworten der 42 StudentInnen wurde das SPSS 10.0 Programm benutzt und die Daten durch t-Test Verfahren bearbeitet. Der Wichtigkeitswert wurde ($p<0,05$) als Basis genommen. Die Datenergebnisse wurden untersucht und wie am unteren Bereich interpretiert.

In der Studie rücken fünf Analysedimensionen ins Zentrum, indem die Zusammenhänge zwischen weiblichen und männlichen, zwischen in einem deutschsprachigen Raum und in der Türkei geborenen StudentInnen, zwischen den StudentInnen, die einen Kindergarten in einem deutschsprachigen Raum und in der Türkei besuchten, zwischen den StudentInnen, die eine Grundschule in einem deutschsprachigen Raum und in der Türkei besuchten, und zwischen den StudentInnen, die eine Sekundarstufe I, II in einem deutschsprachigen Raum und in der Türkei besuchten.

Die fünf Analysedimensionen werden in den Kategorien des Textes untersucht. Auf 16 Kategorien bezog sich der Text der StudentInnen. Die Kategorien sind im Teil 5. 3. 3. bezeichnet worden. In Bezug darauf wurden die Skalenmittelwerte, die Standardabweichungen, der t-Test und das Signifikanzniveau der Daten gerechnet. Nun werden in diesem Teil die Ergebnisse der StudentInnen zu den einzelnen Kategorien in der gleichen Ordnung tabellarisch dargestellt.

In diesem Zusammenhang werden die Antworten zum ersten Unterproblem, „Ob die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung bei der Feststellung des Themas der Fabeln erfolgreich oder erfolglos sind, dargestellt.

Tabelle **4**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Themas von Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	2,500	1,7144	41,67

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	2,947	1,810	1,564	41	0,384
	männlich	23	2,130	1,576			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	3,158	1,772	2,386	41	0,315
	der Türkei	23	1,957	1,492			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	3,375	1,586	2,803	41	0,788
	der Türkei	26	1,962	1,587			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	3,158	1,772	2,386	41	0,315
	der Türkei	23	1,957	1,492			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	3,182	1,680	2,945	41	0,322
	der Türkei	20	1,750	1,446			

*p<0,05 Signifikanzniveau

In dem Text gibt es insgesamt 6 Fragen, die nach dem Thema der Fabeln fragen. Der Skalenmittelwert entspricht nach den Ergebnissen 2,5. Der Erfolg der StudentInnen bei der Feststellung des Themas liegt bei 41.67%.

Bei der Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied zeigt sich 0,817 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen. Die durchschnittliche Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigte einen hohen Wert(0,384>p). D. h. dieser Unterschied im Skalenmittelwert hat keine Bedeutung.

Beim Vergleich der Ergebnisse nach den Geburtsländern skizziert 1,201 in dem Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung ergab als nicht bedeutenswert (0,315>p). Gleiche Beurteilungen sind, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, in primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl es Unterschiede in den Skalenmittelwerten gibt, haben sie wegen der hohen großen Werte in der Tabelle (0,788;0.315;0,322>p) keine statistische Signifikanz.

Tabelle 5

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Erkennung des Problems von Fabeln

	n	$\bar{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	2,452	1,383	40,87

		n	$\bar{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	3,000	1,453	2,474	41	0,496
	männlich	23	2,000	1,168			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	3,000	1,374	2,474	41	0,973
	der Türkei	23	2,000	1,243			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	3,000	1,317	2,095	41	0,486
	der Türkei	26	2,115	1,337			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	3,053	1,393	2,755	41	0,731
	der Türkei	23	1,957	1,186			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	2,727	1,549	1,365	41	0,311
	der Türkei	20	2.150	1,137			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Es gibt 6 Fragen in dem Test, die nach der Erkennung des Problems zu beantworten waren. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 2,45. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 40,87%. An der unteren Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung des Problems in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert worden.

Beim Vergleich der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied zeigt sich 1,000 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen. Die durchschnittliche Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt einen großen Wert (0,496>p). D. h. dieser Unterschied im Skalenmittelwert hat keine Bedeutung.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach den Geburtsländern skizziert sich 1,000 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die in einem deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche Signifikanz ergab sich als nicht bedeutenswert (0,973>p). Gleiche Beurteilungen zeigen die Ergebnisse, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in der vorschulischen, in der primar- und der sekundarschulischen Bildung der StudentInnen. Obwohl Unterschiede in den Skalenmittelwerten existieren, haben diese wegen der großen Werte in der Tabelle (0,486;0,731;0,311>p) keine statistische Signifikanz.

Tabelle **6**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Erkennung des Realitätsbezugs der Handlung von Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	3,452	1,626	57,53

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	3,684	1,797	0,837	41	0,198
	männlich	23	3,261	1,484			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	4,158	1,642	2,753	41	0,517
	der Türkei	23	2,870	1,392			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	4,188	1,559	2,432	41	0,851
	der Türkei	26	3,000	1,523			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	4,053	1,615	2,283	41	0,703
	der Türkei	23	2,957	1,492			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	4,000	1,448	2,421	41	0,520
	der Türkei	20	2,850	1,631			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Im Test gibt es 6 Fragen, die nach der Erkennung des Realitätsbezugs der Fabelhandlungen fragen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 3,45. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 57,53%. Unten auf der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung des Realitätsbezugs der Handlungen in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,423 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die durchschnittliche Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt einen hohen Wert(0,198>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei Gleichheit der Ergebnisse nach Geburtsländern ergibt sich 1,288 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche Signifikanz ergab sich als nicht bedeutenswert (0,517>p). Gleiche Beurteilungen zeigen die Werte, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Trotz Unterschieden in den Skalenmittelwerten, sind diese wegen der großen Werte in der Tabelle (0,851;0,703;0,520>p) ohne tatsächliche Bedeutung.

Tabelle 7

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Erzählsituationen in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	2,452	1,626	40,87

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	2,474	1,577	0,081	41	0,571
	männlich	23	2,435	1,532			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	2,526	1,646	0,281	41	0,314
	der Türkei	23	2,391	1,469			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	2,750	1,653	0,986	41	0,414
	der Türkei	26	2,269	1,458			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	2,579	1,610	0,482	41	0,524
	der Türkei	23	2,348	1,496			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	2,682	1,729	1,017	41	0,062
	der Türkei	20	2,200	1,281			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Der Test enthält 6 Fragen, die nach der Erkennung der Erzählsituationen der Fabeln fragen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 2,45. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 40,87%. Auf der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung der Erzählsituationen in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen angegeben worden.

Im Vergleich der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt sich ein Wert von 0,039 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die durchschnittliche Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied stellt sich negativ dar (0,571>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Geburtsländern skizziert eine Differenz von 0,135 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die statistische Signifikanz ergab sich als nicht bedeutenswert (0,314>p). Gleiche Beurteilungen zeigen sich, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, in primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl Unterschiede in den Skalenmittelwerten vorhanden sind, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,414;0,524;0,062>p) wieder keine reale Bedeutung.

Tabelle 8

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Darbietungsformen in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	1,905	1,750	31,75

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	1,579	1,644	1,099	41	0,605
	männlich	23	2,174	1,825			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	2,053	1,580	0,493	41	0,170
	der Türkei	23	1,783	1,906			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	1,938	1,289	0,094	41	0,037
	der Türkei	26	1,885	2,007			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	2,000	1,599	0,317	41	0,226
	der Türkei	23	1,826	1,899			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	1,955	1,527	0,191	41	0,117
	der Türkei	20	1,850	2,007			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Der Test enthält weitere 6 Fragen, die nach der Erkennung der Darbietungsform eine Antwort suchen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 1,90. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 31,75%. Unten in der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung der Darbietungsform in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,595 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studenten dar. Die Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt sich negativ (0,605>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei Gleichheit der Ergebnisse nach den Geburtsländern ergibt sich 0,270 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die statistische Signifikanz ergab als nicht bedeutenswert(0,170>p). Vergleicht man die Ergebnisse zwischen den StudentInnen, die einen Kindergarten im deutschsprachigen Raum und in der Türkei besuchten, ergibt sich ein Unterschied von 0,035 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studenten die einen Kindergarten in einem deutschsprachigen Raum besuchten. Die statistische Signifikanz des Unterschieds ergab sich als bedeutenswert (0,037<p). Das heißt, dass beim Erkennen der Darbietungsform der Faktor Geburtsland der StudentInnen von Bedeutung ist. Entgegengesetzte Beurteilungen zeigen Werte, wie aus der oberen Tabelle ersichtlich ist, in primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl es Unterschiede in den Skalenmittelwerten gibt, haben diese wegen der großen Werte in der Tabelle (0,226;0,117>p) keine wirkliche Bedeutung.

Tabelle **9**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Haupt- und Nebenfiguren in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	2,976	1,585	49,60

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	3,316	1,734	1,272	41	0,286
	männlich	23	2,696	1,428			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	3,421	1,710	1,690	41	0,151
	der Türkei	23	2,609	1,406			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	3,625	1,586	2,174	41	0,750
	der Türkei	26	2,577	1,474			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	3,421	1,710	1,690	41	0,151
	der Türkei	23	2,609	1,406			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	3,046	1,704	0,294	41	0,234
	der Türkei	20	2,900	1,483			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Der Test enthält weiter 6 Fragen, die nach der Erkennung des Problems fragen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 2,98. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 49,60%. An der unteren Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung des Problems in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert worden.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,620 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die statistische Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt einen hohen Wert(0,286>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Geburtsländern zeigt sich 1,288 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die statistische Signifikanz ergab als nicht bedeutenswert(0,151>p). Gleiche Beurteilungen zeigen die Werte, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl es Unterschiede in den Skalenmittelwerten gibt, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,750;0,151;0,234>p) keine Signifikanz.

Tabelle **10**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Charaktereigenschaften der Figuren in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	3,905	1,511	65,08

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	4,263	1,628	1,414	41	0,525
	männlich	23	3,609	1,373			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	4,684	1,250	3,409	41	0,634
	der Türkei	23	3,261	1,421			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	4,875	1,258	3,748	41	0,583
	der Türkei	26	3,308	1,350			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	4,737	1,240	3,716	41	0,660
	der Türkei	23	3,217	1,380			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	4,227	1,602	1,471	41	0,436
	der Türkei	20	3,550	1,356			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Es gibt 6 Fragen im Test, die die Charaktereigenschaften der Figuren in den Fabeln erkennen sollen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 3,90. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 65,08%. Unten in der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung

der Charaktereigenschaften der Figuren in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert worden.

Der Vergleich der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,654 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied stellt sich negativ dar (0,525>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Nebeneinanderstellung der Ergebnisse nach Geburtsländern ergibt sich 0,623 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche statistische Signifikanz ergab sich als nicht bedeutenswert (0,634>p). Gleiche Beurteilungen zeigen sich, wie aus der oberen Tabelle zu entnehmen ist, in vorschulischer, in primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl Unterschiede in den Skalenmittelwerten vorhanden sind, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,583;0,660;0,436>p) keine Signifikanz.

Tabelle **11**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Beziehung zwischen den Charakteren in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	3,405	1,515	56,75

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	Weiblich	19	3,895	1,449	1,971	41	0,664
	Männlich	23	3,000	1,477			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	4,368	0,895	4,563	41	0,022
	der Türkei	23	2,609	1,469			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	4,313	1,015	3,420	41	0,025
	der Türkei	26	2,846	1,515			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	4,368	0,955	4,563	41	0,035
	der Türkei	23	2,609	1,438			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	3,909	1,377	2,389	41	0,418
	der Türkei	20	2,850	1,497			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Weitere 6 Fragen des Tests suchen eine Antwort nach der Erkennung der Beziehung zwischen den Charakteren. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 3,40. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 56,75%. Unten in der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung der Beziehung zwischen den Charakteren in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,895 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt eine hohe Zahl an (0,664>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Aber beim Vergleich der Ergebnisse nach den Geburtsländern skizziert sich 1,759 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von den StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden, war die Signifikanz höher als die der StudentInnen, die in der Türkei geboren sind (0,022<p). Der Unterschied zwischen diesen StudentInnen ist bei der Erkennung der Beziehung zwischen den Charakteren bedeutenswert. Der Vergleich der Ergebnisse im Skalenmittelwert nach dem Besuch der StudentInnen eines Kindergartens im deutschsprachigen Raum und in der Türkei zeigt einen Wert von 1,467 zu Gunsten der StudentInnen, die einen Kindergarten im deutschsprachigen Raum besuchten. Die durchschnittliche statistische Signifikanz der StudentInnen, die einen Kindergarten im deutschsprachigen Raum besuchten ist signifikant höher als die der StudentInnen, die einen Kindergarten in der Türkei besuchten (0,025<p). D. h., dass auch hier der Besuch eines Kindergartens im deutschsprachigen Raum während der Entwicklung der StudentInnen, beim Erkennen der Beziehungen zwischen den Charakteren eine Bedeutung hat. Der Skalenmittelwert zwischen den StudentInnen, die eine Grundschule im deutschsprachigen Raum besuchten, ist um 1,759 Punkten höher als die der StudentInnen, die eine Grundschule in der Türkei besuchten. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von den StudentInnen, die eine Grundschule im deutschsprachigen Raum besuchten, ist signifikant höher als die der StudentInnen, die eine Grundschule in der Türkei besuchten (0,035<p). Auch hier spielt die Bildung der StudentInnen im Grundschulalter an einer Grundschule im deutschsprachigen Raum eine bedeutenswerte Rolle. Beim Vergleich der Ergebnisse der StudentInnen nach ihrer sekundarschulischen Bildung zeigt sich ein Wert von 1,059 zu Gunsten der StudentInnen, die eine Sekundarschule im deutschsprachigen Raum besuchten. Die durchschnittliche statistische Signifikanz der StudentInnen, die eine Sekundarschule im deutschsprachigen Raum besuchten, ist signifikant niedriger als die der StudentInnen, die eine Sekundarstufe in der Türkei besuchten (0,418>p). D. h., dass dieser Unterschied unbedeutend ist.

Tabelle 12

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Handlungsorts in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	4,905	1,186	81,75

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	4,842	1,214	0,308	41	0,541
	männlich	23	4,957	1,186			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	5,158	0,834	1,267	41	0,040
	der Türkei	23	4,696	1,396			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	5,125	0,885	0,943	41	0,147
	der Türkei	26	4,769	1,336			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	5,158	0,834	1,267	41	0,040
	der Türkei	23	4,696	1,396			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	5,182	0,795	1,620	41	0,008
	der Türkei	20	4,600	1,465			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Unter den 100 Fragen gibt es 6 Fragen, die der Erkennung des Handlungsorts dienen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 4,90. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 81,75%. Unten in der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung des Handlungsortes in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Der Vergleich der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,115 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studenten dar. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt eine hohe Zahl (0,147>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei Gegenüberstellung der Ergebnisse nach den Geburtsländern skizziert sich 0,462 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche statistische Signifikanz ergab sich als sehr bedeutenswert (0,040<p). Das heißt, dass bei der Erkennung des Handlungsorts das Geburtsland eine bedeutende Rolle gespielt hat. Beim Vergleich der Ergebnisse der StudentInnen nach dem Besuch eines Kindergartens im deutschsprachigen Raum und dem in der Türkei, zeigt der Skalenmittelwert 0,356 Punkten zu Gunsten der StudentInnen, die einen Kindergarten im deutschsprachigen Raum besucht haben. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von StudentInnen nach dem Besuch eines Kindergartens im deutschsprachigen Raum zeigt eine hohen Zahl (0,147>p). Daraus ist zu entnehmen, dass das nicht bedeutenswert ist. Beim Vergleich der Ergebnisse nach dem Besuch eine Grundschule im deutschsprachigen Raum und dem in der Türkei zeigt sich im Skalenmittelwert eine Differenz von 0,462 Punkten zu Gunsten der StudentInnen, die eine Grundschule im deutschsprachigen Raum besucht haben. Die durchschnittliche statistische Signifikanz ergab sich als sehr bedeutenswert (0,040<p). Das bedeutet, dass bei der Erkennung des Handlungsorts der StudentInnen die Bildung, der Besuch einer Grundschule im deutschsprachigen Raum, eine bedeutende Rolle gespielt hat. Der Skalenmittelwert zwischen den StudentInnen, die eine Sekundarschule im deutschsprachigen Raum besuchten, ist um 0,582 Punkte höher als die der StudentInnen, die eine Sekundarschule in der Türkei besuchten. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von den StudentInnen, die eine Sekundarschule im deutschsprachigen Raum besuchten, ist signifikant höher als die der StudentInnen, die eine Sekundarschule in der Türkei besuchten (0,008<p). Auch hier spielt die Bildung der StudentInnen, die eine Sekundarschule im deutschsprachigen Raum besucht haben eine bedeutende Rolle.

Tabelle 13

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Handlungsaufbaus in den Fabeln

	n	$\bar{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	3,238	1,340	53,97

		n	$\bar{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	3,790	1,228	2,586	41	0,934
	männlich	23	2,783	1,278			
Geboren in	Deutschsprachigem Raum	19	3,421	1,465	0,801	41	0,276
	der Türkei	23	3,087	1,240			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	3,188	1,377	0,190	41	0,842
	der Türkei	26	3,269	1,343			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	3,368	1,499	0,568	41	0,154
	der Türkei	23	3,130	1,218			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	3,273	1,352	0,174	41	0,915
	der Türkei	20	3,200	1,361			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Es gibt 6 Fragen im Test, die nach der Erkennung des Handlungsaufbaus in den Fabeln fragen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 3,29. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 53,97%. Unten in der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung des Handlungsaufbaus in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen ausgewiesen worden.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 1,007 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die durchschnittliche statistische Signifikanz von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt einen

hohen Wert (0,934>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Im Vergleich der Ergebnisse nach den Geburtsländern skizziert sich 0,334 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung ergab ein nicht bedeutenswert (0,276>p). Gleiche Beurteilungen zeigen die Werte, wie in der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl es Unterschiede in den Skalenmittelwerten gibt, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,842; 0,154; 0,915>p) keine Signifikanz.

Tabelle **14**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Haupt- und Nebenhandlungen in den Fabeln

	n	$\bar{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	3,381	1,738	56,35

		n	$\bar{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	3,632	1,707	0,846	41	0,886
	männlich	23	3,174	1,775			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	4,053	1,580	2,405	41	0,590
	der Türkei	23	2,826	1,696			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	3,813	1,515	1,272	41	0,172
	der Türkei	26	3,115	1,840			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	4,105	1,560	2,625	41	0,609
	der Türkei	23	2,783	1,678			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	3,864	1,583	1,951	41	0,448
	der Türkei	20	2,850	1,785			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Der Test enthält auch 6 Fragen, die nach der Erkennung der Haupt- und Nebenhandlungen fragen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 3,38. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 56,35%. An der unteren Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung der Haupt- und Nebenhandlungen in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert worden.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,458 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die Wichtigkeitsbeurteilung von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt einen hohen Wert(0,886>p). Danach ergibt sich, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Geburtsländern skizziert sich 1,227 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die Wichtigkeitsbeurteilung ergab als nicht bedeutenswert (0,590>p). Gleiche Beurteilungen zeigen die Werte, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl es Unterschiede in den Skalenmittelwerten gibt, haben diese wegen der großen Werte in der Tabelle (0,172;0,609;0,448>p) keine Bedeutung.

Tabelle 15

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Motive in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	2,738	1,515	45,63

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	Weiblich	19	3,053	1,715	1,230	41	0,041
	Männlich	23	2,478	1,310			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	3,053	1,615	1,230	41	0,279
	der Türkei	23	2,478	1,410			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	3,063	1,652	1,091	41	0.306
	der Türkei	26	2,539	1,421			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	3,053	1,615	1,230	41	0,279
	der Türkei	23	2,478	1,410			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	2,818	1,680	0,355	41	0,180
	der Türkei	20	2,650	1,349			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Unter den 100 Fragen sind 6 Fragen, die der Erkennung der Motive dienen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 2,74. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 45,63%. Unten in der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung der Motive in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,575 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die Wichtigkeitsbeurteilung von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt einen hohen Wert (0,041>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert eine Bedeutung hat und der Erfolg des weiblichen Geschlechts ist mit dem Erfolg des männlichen Geschlechts bedeutenswert.

Beim Vergleich der Ergebnisse nach Geburtsländern skizziert sich 0,575 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum

geboren wurden. Die Wichtigkeitsbeurteilung ergab als nicht bedeutenswert (0,279>p). Gleiche Beurteilungen zeigen die Werte, wie aus der oberen Tabelle ersichtlich, in vorschulischer, primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl es Unterschiede in den Skalenmittelwerten gibt, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,306;0,279;0,180>p) keine Signifikanz.

Tabelle **16**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Satzaufbaus in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	2,048	1,667	34,13

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	P*
Geschlecht	weiblich	19	1,947	1,779	0,350	41	0,418
	männlich	23	2,130	1,604			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	1,842	1,501	0,722	41	0,658
	der Türkei	23	2,217	1,808			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	1,750	1,571	0,906	41	0,831
	der Türkei	26	2,231	1,728			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	1,632	1,461	1,492	41	0,461
	der Türkei	23	2,391	1,777			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	1,955	1,527	0,376	41	0,422
	der Türkei	20	2,150	1,843			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Der Test enthält 6 Fragen, die nach einer Antwort zur Erkennung des Satzaufbaus suchen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 2,05. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 34,13%. Unten in der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung des Satzaufbaus in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Der Vergleich der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,183 in dem Skalenmittelwert zu Gunsten der Studenten dar. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied stellt sich als negativ dar (0,418>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Geburtsländern skizziert sich eine Differenz von 0,375 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die in der Türkei geboren wurden. Die Wichtigkeitsbeurteilung ergab als nicht bedeutenswert (0,658>p). Gleiche Beurteilungen zeigen sich, wie aus der oberen Tabelle ersichtlich, in vorschulischer, in primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl Unterschiede in den Skalenmittelwerten vorhanden sind, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,831;0,461;0,442>p) keine Signifikanz.

Tabelle 17

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Identifizierung der Hauptcharaktere in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	6,691	2,718	55,76

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	7,579	2,365	1,994	41	0,341
	männlich	23	5,957	2,820			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	7,895	2,234	2,822	41	0,301
	der Türkei	23	5,696	2,721			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	7,875	2,419	2,332	41	0,552
	der Türkei	26	5,962	2,676			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	7,895	2,307	2,822	41	0,389
	der Türkei	23	5,696	2,670			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	7,682	2,255	2,655	41	0,146
	der Türkei	20	5,600	2,817			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Es gibt 12 Fragen im Test, zu denen die StudentInnen die Hauptcharaktere identifizieren sollen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 6,69. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 55,76%. In der Tabelle sind die Ergebnisse zur Identifizierung der Hauptcharaktere in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert worden.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied zeigt sich ein Wert von 1,622 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied ist negativ (0,341>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Beurteilung der Ergebnisse nach den Geburtsländern skizziert sich 2,199 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung ergab als nicht bedeutenswert (0,301>p). Gleiche Beurteilungen zeigen sich, wie aus der oberen Tabelle ersichtlich, in vorschulischer, primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl Unterschiede in den Skalenmittelwerten vorhanden sind, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,552;0,389;0,146>p) keine Bedeutung.

Tabelle **18**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung der Synonyme-Antonyme Wörter in den Fabeln

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	1,524	0,634	50,80

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	1,526	0,612	0,023	41	0,615
	männlich	23	1,522	0,665			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	1,579	0,693	0,508	41	0,541
	der Türkei	23	1,478	0,593			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	1,563	0,629	0,307	41	0,863
	der Türkei	26	1,500	0,648			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	1,526	0,697	0,023	41	0,467
	der Türkei	23	1,522	0,593			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	1,455	0,671	0,739	41	0,574
	der Türkei	20	1,600	0,598			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Unter den 100 Fragen sind 3 Fragen, die zur Erkennung von Synonyme-Antonyme der unterstrichenen Wörtern dienen. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 1,52. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 50,80%. Unten an der Tabelle sind die Ergebnisse zur Erkennung von Synonyme-Antonyme Wörtern in den Fabeln auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Die Beurteilung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt einen Wert von 0,004 im Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die Wichtigkeitsbeurteilung von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied zeigt einen

hohen Wert (0,615>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Geburtsländern skizziert sich 0,101 in dem Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren sind. Die Wichtigkeitsbeurteilung ergab als nicht bedeutenswert(0,541>p). Gleiche Beurteilungen zeigen die Werte, wie aus der oberen Tabelle entnommen werden kann, in vorschulischer, primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl es Unterschiede in den Skalenmittelwerten gibt, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,863;0,467;0,574>p) keine Signifikanz.

Tabelle 19

Die Ergebnisse zu der Fähigkeitsmessung der StudentInnen bei der Feststellung des Fabelinhalts

	n	$\overline{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	0,333	0,477	33,33

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	0,316	0,478	0,214	41	0,669
	männlich	23	0,348	0,487			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	0,368	0,496	0,429	41	0,409
	der Türkei	23	0,304	0,471			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	0,375	0,500	0,440	41	0,412
	der Türkei	26	0,308	0,471			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	0,421	0,507	1,085	41	0,058
	der Türkei	23	0,261	0,449			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	0,318	0,477	0,213	41	0,674
	der Türkei	20	0,350	0,489			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Eine Frage im Test wird zur Feststellung des Fabelinhalts gestellt. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 0,33. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 33,33%. Unten an der Tabelle sind die Ergebnisse zur Feststellung des Fabelinhalts auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach dem Geschlechtsunterschied stellt sich ein Wert von 0,032 in dem Skalenmittelwert zu Gunsten der Studenten dar. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied stellt sich als negativ dar (0,669>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei Beurteilung der Ergebnisse nach den Geburtsländern skizziert sich 0,064 in dem Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die im deutschsprachigen Raum geboren wurden. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung ergab sich als nicht bedeutenswert (0,409>p). Gleiche Beurteilungen zeigen sich, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, in primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl Unterschiede in den Skalenmittelwerten vorhanden sind, bleiben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,412;0,058;0,674>p) ohne Bedeutung.

Tabelle **20**

Die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung der StudentInnen im Bereich der Kenntnisse über Fabel

	n	$\bar{X}$	SS	Bewertung nach 100 Punkten
Gesamtergebnis	42	2,714	1,312	54,28

		n	$\bar{X}$	SS	t	df	p*
Geschlecht	weiblich	19	2,947	1,393	1,048	41	0,843
	männlich	23	2,522	1,238			
Geboren in	deutschsprachigem Raum	19	3,421	1,261	3,608	41	0,379
	der Türkei	23	2,130	1,058			
Besuchte einen Kindergarten in	deutschsprachigem Raum	16	3,188	1,276	1,890	41	0,698
	der Türkei	26	2,423	1,270			
Besuchte eine Grundschule in	deutschsprachigem Raum	19	3,316	1,250	2,942	41	0,860
	der Türkei	23	2,217	1,166			
Besuchte eine Sekundarstufe I,II in	deutschsprachigem Raum	22	3,091	1,269	2,024	41	0,588
	der Türkei	20	2,300	1,261			

*p<0,05 Signifikanzniveau

Der Test enthält 5 Fragen, die auf Kenntnisse über Fabeln bezogen sind. Der Skalenmittelwert der richtigen Antworten ist 2,71. Der Erfolg der StudentInnen liegt bei 54,28%. Unten an der Tabelle sind die Ergebnisse zur Kenntnis über Fabeln der StudentInnen auf fünf Analysedimensionen skizziert.

Der Vergleich der Ergebnisse nach den Geschlechtern stellt einen Wert von 0,425 in dem Skalenmittelwert zu Gunsten der Studentinnen dar. Die durchschnittliche Wichtigkeitsbeurteilung von StudentInnen nach dem Geschlechtsunterschied stellt sich als negativ dar (0,843>p). Das bedeutet, dass dieser Unterschied im Skalenmittelwert keine Bedeutung hat.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse nach Geburtsländern skizziert eine Differenz von 1,291 im Skalenmittelwert zu Gunsten der StudentInnen, die in der Türkei geboren wurden. Die Wichtigkeitsbeurteilung ergab ein nicht Bedeutenswert (0,379>p). Gleiche Beurteilungen zeigen sich, wie aus der oberen Tabelle zu lesen ist, in vorschulischer, in primar- und sekundarschulischer Bildung der StudentInnen. Obwohl Unterschiede in den Skalenmittelwerten vorhanden sind, haben sie wegen der großen Werte in der Tabelle (0,698;0,860;0,588>p) keine Signifikanz.

Im Anschluss zu den oberen Darstellungen werden die Ergebnisse des Tests nach folgenden Effekten insgesamt dargestellt.

Tabelle **21**

Die Verteilung der Ergebnisse nach dem Geschlecht der StudentInnen

		n	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Gesamt	weiblich	19	54,790	14,235	1,888	41	0,193
	männlich	23	47,174	11,919			

Die Gegenüberstellung der Skalenmittelwerte der Studentinnen und der Studenten ergibt, dass die Studentinnen um 7,616 Punkte erfolgreicher sind als die Studenten. Der Vergleich von Mittelwerten nach t-Test zeigte, dass diese Ungleichheit keine Bedeutung hat (0,193>p).

Tabelle **22**

Die Verteilung der Ergebnisse nach dem Sprachraum des ersten Sprachkontakts der StudentInnen

		n	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Gesamt	im deutschsprachigen Raum	19	58,158	11,548	3,820	41	0,944
	in der Türkei	23	44,391	11,684			

Die Gegenüberstellung der Skalenmittelwerte der StudentInnen ergab ein besseres Ergebnis, 13,767 Punkte, zu Gunsten der StudentInnen, die in einem deutschsprachigen

Raum geboren wurden und dort bis zum Kindergartenalter aufgewachsen sind. Der Vergleich von Mittelwerten nach t-Test zeigt, dass dieser Differenz keine Bedeutung beizumessen ist (0,944>p).

Tabelle **23**

Die Verteilung der Ergebnisse nach der Frage: Wo haben sie den Kindergarten besucht?

		n	$\overline{X}$	SS	T	df	p
Gesamt	im deutschsprachigen Raum	16	58,000	11,501	3,072	41	0,551
	in der Türkei	26	46,077	12,624			

Der Vergleich des Skalenmittelwerts der StudentInnen ergab eine besseres Ergebnis, 11,923 Punkte, zu Gunsten der StudentInnen, die einen Kindergarten im deutschsprachigen Raum besucht haben. Der Vergleich von Mittelwerten nach t-Test offenbarte, dass dieser Unterschied keine Bedeutung hat (0,551>p).

Tabelle **24**

Die Verteilung der Ergebnisse nach der Frage: Wo haben sie die Grundschule besucht?

		n	$\overline{X}$	SS	t	df	P
Gesamt	im deutschsprachigen Raum	19	57,842	11,890	3,607	41	0,936
	in der Türkei	23	44,652	11,719			

Die Gegenüberstellung der Skalenmittelwerte der StudentInnen, die eine Grundschule in einem deutschsprachigen Raum besucht haben, ergibt durchschnittlich 3,190 Punkte mehr als von denen, die eine Grundschule in der Türkei besucht haben. Der Vergleich von Mittelwerten nach t-Test zeigte, dass diese Ungleichheit keine Bedeutung hat(0,936>p).

Tabelle **25**

Die Verteilung der Ergebnisse nach der Frage: Wo haben sie die Sekundarstufe I, II absolviert?

		N	$\overline{X}$	SS	t	df	P
Gesamt	im deutschsprachigen Raum	22	55,364	12,614	2,562	41	0,775
	in der Türkei	20	45,400	12,555			

Die Gegenüberstellung des Skalenmittelwertes der StudentInnen ergab ein besseres Ergebnis, 9,964 Punkte, zu Gunsten der StudentInnen, die eine Sekundarstufe I,II im deutschsprachigen Raum besucht haben. Der Vergleich von Mittelwerten nach t-Test zeigte, dass diese Differenz keine Bedeutung hat (0,775>p).

6. 5. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse des Tests interpretiert.
Jedoch zunächst werden die Ergebnisse zum theoretischen Teil gegeben.

Im Bereich der Begriffsbestimmung stellte sich heraus, dass die Fabel zur didaktischen Poesie gehört. Sie wird unter den Kleinformen eingeordnet. Beim Vergleich der Fabel mit ähnlichen Gattungen zeigte, dass diese sich von einander je nach dem Inventar, der Funktion, der Tendenz, der Figurenkonstellation, der Ästhetik oder im Stilaufbau unterscheiden. Die Verschiedenheit der Definitionen zeigen, dass es keine Einigkeit über die Definition des Begriffs ‚Fabel' gibt.

Aus der geschichtlichen Entwicklung der Fabel ist zu erkennen, dass die frühesten Schriften über diese Art bis zum siebten Jahrhundert vor Christus zurückreichen und dass die Fabel in der Gegenwart immer noch geschrieben wird. Aus ihrer Zeittafel erfährt man, dass sie Ihre höchste Blütezeit im 18. Jahrhundert, in der Aufklärung erlebt hat. Man weiss, dass die Grundlage der Fabel die Vernunft ist und man weiss auch, dass die Aufklärung sich auf die Vernunft als Maßstab des persönlichen und gesellschaftlichen Handelns beruft. Ein weiterer Punkt, der die Gattung und die Epoche

vereinigt, ist die Hinwendung vom Jenseits zum Diesseits. Sie fördert die Menschenrechte für alle Menschen. Diese Gemeinsamkeit kann dazu veranlasst haben, dass die Gattung ‚Fabel' ihren Höhepunkt in der Aufklärungszeit erlebt hat.

Als Aspekte der Fabel treten bei der Form dramatisierende und episierende Formen, beim Stil belehrende und kritisierende Stile, und beim Aufbau der normale Aufbautyp hervor. In den Fabeln werden vorwiegend Probleme aus dem täglichen Leben thematisiert.

Durch die Literaturgeschichte erfuhr man, dass die Fabel ihren Gipfel in der Literatur während der Aufklärungsjahre erlangt hat. Der Anlass dafür lag wahrscheinlich an den politischen, wirtschaftlichen, sozialen und philosophischen Entwicklungen. Das Bürgertum, das sich durch wirtschaftliche Bedingungen eine bestimmende Position in den staatlichen Zirkeln einnahm, wollte ein neues Bürgertum schaffen, das an den staatlichen Urteilen teilnehmen sollte. Nach ihnen konnte das neue Bürgertum nur durch Bildung geschaffen werden. Diese Bildung sollte nach dem Bürgertum mit folgenden Grundsätzen geformt werden:

- Die Berufung auf die Vernunft als Maßstab des persönlichen und gesellschaftlichen Handelns.
- Ein positives Menschenbild.
- Die Gleichheit aller Menschen.
- Die Hinwendung zum Diesseits.
- Die Forderung der Menschenrechte für alle Menschen.
- Religionskritik.
- Vernunftreligion.

Neben diesen Grundsätzen ging es den Aufklärern darum, die neuen Denkweisen, nämlich den Rationalismus, den Empirismus und das wieder aufgenommene und neu durchdachte Naturrecht dem neuen Bürgertum zu lehren. Die Aufklärer setzten auf die Bildung einen besonderen Wert, denn sie vertraten die Ansicht, dass nur die Bildung und die Erziehung die Menschheit voranbringen kann. Obwohl bestimmte Freiheiten durch die naturwissenschaftlichen Entwicklungen gewonnen waren, bestand immer

noch die Gewalt des Absolutismus. Um sich vor der Gewalt der Fürsten zu schützen, wandten sie sich an die Dichtung. Sie wollten die Dichtung als Mittel zum Erreichen ihre Ziele benutzen.

Das literarische Leben hatte sich ebenfalls verändert. Die Dichter, die von den Höfen entlassen wurden, hatten Kulturzentren in den großen Handelstädten gegründet. Die Dichter wurden hauptsächlich von den Bürgern bezahlt. Das Bürgertum erwarte gegen diese Bezahlung von den Dichtern, dass sie das Volk mit ihren Werken bilden, was auch den Sinn der Aufklärung erfüllte. Im Mittelpunkt der aufklärenden Poesie standen die Menschen, die sich durch ihre Vernunft zu vollkommenen Wesen entwickelten. Im Zentrum der neuen Literatur standen vielmehr die Würdigung des bürgerlichen Lebens und die Aufklärung des bürgerlichen Lesers. Deshalb hat das Lehrgedicht, die Fabel und satirische Darstellungen im literarischen Leben der Aufklärung geherrscht.

In der Aufklärungszeit wurden für jede Altersgruppe geeignete Fabeln geschrieben. Unter die Dichter und Denker, die die Aufklärung bestimmten, ist Gotthold Ephraim Lessing zu zählen. Lessing schrieb nicht nur Fabeln wie seine Zeitgenossen, sondern entwarf eine eigene Fabeltheorie. Die meisten Fabeln von ihm sind für fortgeschrittenen Leser bestimmt. Lessing demonstrierte in seinen Fabeln die Handlungen, in denen er eine nützliche Lehre für die Menschheit erkannte. In seiner Fabeltheorie sieht er vor, dass die Fabel kurz und schmucklos verfasst werden soll. Damit die Intention der Fabel während der Erzählung nicht vergessen wird, sollte man nach Lessing nutzlose Umschreibungen unterlassen. Außerdem sollte der demonstrierte Fall leicht erkennbar sein. Jedoch aus einigen Fabeln des Dichters sind die Lehren nicht so leicht zu erkennen. Das Verstehen dieser Art von Fabel benötigt ein bestimmtes Vorwissen. Dieses wird auch durch die Ergebnisse der Fallstudie in dieser Arbeit dargelegt.

Die Anwendung der Fabel in der Didaktik geht bis auf 1100 Jahre vor Christus zurück und führt in der Gegenwart noch weiter. Sie wurde als Lehrmaterial in den Lehrveranstaltungen der Grundstufen bis hin zur Oberstufen eingesetzt. Dabei war es wichtig die geeigneten Fabeln für die Lernziele auszuwählen. In den neuen Untersuchungen werden viel mehr die drei Dimensionen der Fabelbearbeitung

angewendet. Die von Klaus Doderer angewandten drei Dimensionen heißen ‚hermeneutischer Aspekt', ‚heuristischer Aspekt' und ‚kritischer Aspekt'. Die rechtsmäßige Verwirklichung der Aspekte ist natürlich nur von einem mündigen Leser zu erwarten.

Es wurde oben versucht, die Ergebnisse zum theoretischen Teil darzulegen. Am folgenden Teil dagegen werden die Ergebnisse zum Test gegeben.

6. 5. 1. Ergebnisse zur Fallstudie

Unten werden die Ergebnisse der Fähigkeitsmessung beim Interpretieren von Fabeln der StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät in der Anadolu Universität dargelegt.

1. Die StudentInnen waren bei der Feststellung des Themas, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, erfolglos(Tabelle 4).
2. Die StudentInnen waren bei der Feststellung des Problems, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, negativ(Tabelle 5).
3. Die StudentInnen waren im Test, bei der Feststellung eines Realitätsbezuges zum Alltagsleben, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, erfolgreich(Tabelle 6).
4. Die StudentInnen waren bei der Feststellung der Erzählsituation, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, nicht aussichtsreich(Tabelle 7).
5. Die StudentInnen waren bei der Feststellung Darbietungsform, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, negativ(Tabelle 8).
6. Die StudentInnen waren bei der Feststellung der Haupt- und Nebenfiguren, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, erfolglos(Tabelle 9).
7. Die StudentInnen waren bei der Feststellung der Charaktereigenschaften, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, sehr erfolgreich(Tabelle 10).
8. Der Erfolg der StudentInnen war bei der Feststellung der Beziehung zwischen den Figuren, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, hoch signifikant(Tabelle 11).

9. Die StudentInnen waren bei der Feststellung des Handlungsortes, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, sehr erfolgreich(Tabelle 12).

10. Der Erfolg der Stichprobanden war bei der Feststellung des Handlungsaufbaus, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, hoch signifikant(Tabelle 13).

11. Die Stichprobanden waren bei der Feststellung der Haupt- und Nebenhandlungen, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, erfolgreich(Tabelle 14).

12. Der Erfolg der Stichprobanden lag bei der Feststellung des Motivs, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, unter dem durchschnittlichen Wert(Tabelle 15).

13. Die Stichprobanden waren bei der Feststellung des Satzaufbaus, durch das Analyseverfahren in den 6 Fabeln von Lessing, nicht erfolgreich(Tabelle 16).

14. Der Erfolg der StudentInnen beim Erkennen der charakterisierten Figuren in den Fabeln mit den gemeinten Personen hat ein erfolgreiches Ergebnis gezeigt (Tabelle 17).

15. Der Erfolg der StudentInnen beim Erkennen von Synonym und Antonym der unterstrichenen Wörter in den Fabeln ergab sich als erfolgreich(Tabelle 18).

16. Die Stichprobanden waren bei der Beantwortung der Frage zum Fabelinhalt erfolglos(Tabelle 19).

17. Die StudentInnen waren bei der Feststellung der Fabelkenntnisse erfolgreich(Tabelle 20).

Diese Arbeit wollte die Frage, „Können die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei sich mit literarischen Texten kritisch auseinandersetzen?“ beantworten. Die Interpretation der Ergebnisse des Tests zeigten, dass die meisten StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung nicht in der Lage waren die Lehren, die aufklärerischen Ideen aus den Fabeln zu erkennen. Zu diesem Entschluss kommt man, wenn man die Datenergebnisse zu den Fragen, die auf die Feststellung des Themas, des Problems und des Inhalts bezogen sind, untersucht. Dazu sind die Ergebnisse der Tabellen 4, 5 und 20 zu vergleichen. Jedoch auf der anderen Seite konnten die gleichen StudentInnen den Realitätsbezug der Fabel

feststellen. Hierzu wäre das Ergebnis der Tabelle 6 zu beachten. Das kann daran liegen, dass die StudentInnen aus den möglichen Antworten die richtige Antwort erkennen. Denn das türkische Lehrsystem in der Türkei ist auf der Testlösung aufgebaut worden.

Die Ergebnisse in der Analyse, die die Fähigkeit der StudentInnen zeigen, sind erfreuend. Dazu sind die Datenergebnisse der Tabellen 10, 11, 12, 13, 14 und 17 zu vergleichen.

Die Erwartungen der Studie war, ob die StudentInnen ihre Kenntnisse, die Sie während ihrer Bildungsprozesse erwarben, bei der Auseinandersetzung mit den Fabeln zeigen. Diese Erwartung wurde von einer Gruppe der StudentInnen erfüllt. Die restlichen StudentInnen erfüllten die Erwartung dieser Arbeit nicht. Der Grund, wieso diese StudentInnen nicht erfolgreich waren, kann daran liegen, dass sie während ihren Bildung nicht gut motiviert waren.

Zum Schluss sind die meisten Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing in der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei zu empfehlen. Denn aus diesen und anderen Fabeln sind Lehren abzulesen, die die Person aufklären und bewusst machen.

6. 6. Empfehlungen

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit können die unten dargestellten Empfehlungen zur Anwendung der Fabel in Lehrveranstaltungen der obligatorisch angebotenen Fächer der Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei gegeben werden.

Die Anwendung der Gattung Fabel im Deutschunterricht ist nach Rudolf Kreis, Erwin Leibfried und Erika Essen geeignet. Sie unterscheiden sich voneinander nur durch ihre didaktischen Ansprüche und in der Altersfrage. Erika Essen empfiehlt Fabeln erst von der Mittelstufe an zu behandeln. Im Gegensatz zu ihr sehen Kreis und Leibfried ein, dass Fabeln auch an früheren Klassen durchführbar sind.

Diese verschiedenen didaktischen Zuweisungen der Wissenschaftler zeigen, dass die Fabel auch in den obligatorisch angebotenen Fächern der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei als Lehrmaterial, je nach didaktischem Ziel, behandelt werden kann.

Die Arbeit bestätigt die Meinung von Bernd Weil, dass Fabeln wegen ihrer kurzen und überschaubaren Form und Inhalte bedeutende didaktisch-methodische Vorteile haben.

Diese Lehren der Fabeln weisen oft auf die Situationen hin, denen die StudentInnen auch in ihrem alltäglichen Leben begegnen können. Daher ist es als ein Gewinn zu bezeichnen, wenn sie die entsprechenden Lehren aus den Fabeln ziehen und diese Lehren, die sie durch die Fabeln gelernt haben, in den jeweiligen Situationen in ihrem alltäglichen Leben umsetzen können. Daher ist dieser Vorteil der Fabel als eine Hilfe für die Vorbereitung der StudentInnen auf die Lebenszustände zu betrachten. Die Fabel ist als Unterrichtseinheit in den obligatorisch angebotenen Fächern, wie Lesefertigkeiten I, II, fortgeschrittene Lesefertigkeiten, Schreibfertigkeiten I, II, fortgeschrittene Schreibfertigkeiten, Analyse und Didaktik und in den Konversationsveranstaltungen auch zu empfehlen.

In der Einleitung dieser Arbeit wurde einigermaßen auf die Bedeutung der Lesekompetenz hingewiesen. Also, ein mündiger Leser kann die Tatsache, die Lehre aus der Fabel erkennen. Manfred Hahn berichtet, dass das Lesen unter den Gesichtspunkten der individuellen Entwicklung eine Schlüsselqualifikation bleibt, und dass der Leser sich beim Lesen eine eigene Welt auftut, es entfaltet sich sprachlicher Ausdruck und Phantasie, Urteil und Wertvorstellung. Daher muss wohl das Lesen den berechtigten Platz in den Curricula der Bildungsstufen eingenommen haben. Während der Leseveranstaltungen in den Bildungsstufen müssen geeignete Textarten den SchülerInnen und den StudentInnen vertraut gemacht werden. Es wurde auch berichtet, dass die Fabel eine doppelte Bedeutung hat. Um die Person des Betroffenen zu schützen, versteckt sie die Wirklichkeit hinter diesen Erzählungen. Obwohl viele Veränderungen zu Gunsten der Menschenrechte erfolgten, besteht immer noch eine

Lebensgefahr, auch wenn diese gering ist, die Wahrheit den Betreffenden zu sagen. Daher wird in den gegenwärtigen Fabeln meist politische Kritik geübt.

In der Gegenwart wird die Gesellschaft mit sportlichen Veranstaltungen, Glücksspielen, TV Serien, Popstars Wettbewerben und mit künstlichen Problemen betäubt oder irritiert. Dazu wird diese Gesellschaft durch Informationsschwemmen so belastet, dass sie ihre Reaktion verlieren. Um die heutige Gesellschaft von ihren Hemmungen befreien zu können, muss sie zur Vernunft gebracht werden, also auf die Verwendung ihres Bewusstseins verwiesen werden. Ein Weg wäre, sie aus dieser Lage durch die Fabel zu befreien, sie durch die Fabel zu lehren. Daher wäre es besser mit den Fabeln aus der früheren Zeit zu beginnen. Besonders die Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing sind auf Grund der folgenden Eigenschaften zu diesem Zweck geeignet.

- Aus seinen Fabeln erkennt man worauf der Autor hinwill, auf was der Autor in der Fabel abzielt, was er in seiner Fabel kritisiert.
- Seine Fabel sind überwiegend so kurz aufgebaut, dass der Leser eine schnelle und leichtere Übersicht über die Situation und das Problem hat.

Diese Arbeit sieht deshalb vor, die Fabel mit den StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung wieder vertraut zu machen. Die Bedingung für das Behandeln von Fabeln in den fortgeschrittenen Lesefertigkeiten ist, dass die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei mindestens die Elementarkenntnisse der deutschen Sprache besitzen.

Ein Beispiel für die Lehrveranstaltung bei fortgeschrittenen Lesefertigkeiten wäre auf folgende Weise durchzuführen:

Die didaktisch-methodische Überlegung zur Durchführung des Unterricht wäre, dass zunächst den StudentInnen des vierten Semesters die Fabel ‚Der Esel und der Wolf' vorgelegt wird. Als Arbeitshilfen können den StudentInnen Worterläuterungen gegeben werden.

Danach soll das angestrebte Verstehen des Fabeltextes die StudentInnen zu einem bewussten Leseverhalten führen.

Zu den Lernzielen der Vorlesung können folgende Ziele gehören:

- Die StudentInnen sollen die „Schlüsselwörter" und „Schlüsselaussagen" in Fabeltexten erkennen können.
- Die StudentInnen sollen erkennen, dass in einer Fabel meist zwei entgegengesetzte Figuren das Geschehen bestimmen.
- Die StudentInnen sollen erkennen, dass die Fabeln als kodierte Texte zu betrachten sind und sie diese analysieren können.

Beschreibung des Unterrichtsverlaufs

Zeit: 10'

Stufe / Ziel: Hinführung

Geplantes LektorInverhalten: „Wir wollen jetzt eine Geschichte lesen."

Erwartetes StudentInnenverhalten: Vorbereitung der StudentInnen auf konzentriertes Lesen.

Medien: ---

> *„Ein Esel begegnete einem hungrigen Wolfe. Habe Mitleiden mit mir, sagte der zitternde Esel, ich bin ein armes krankes Tier; sieh nur, was für einen Dorn ich mir in den Fuß getreten habe!-*
> *Wahrhaftig, du dauerst mich, versetzte der Wolf. Und ich finde mich in meinem Gewissen verbunden, dich von diesen Schmerzen zu befreien.-*
> *Kaum war das Wort gesagt, so ward der Esel zerrissen.*[413]"

Stufe / Ziel: Textbegegnung

Geplantes LektorInverhalten: LektorIn teilt die Textblätter auf, und fordert die StudentInnen auf die Geschichte einmal zu lesen.

Erwartetes StudentInnenverhalten: Rezeptive Aktivität durch aufmerksames Lesen. Erstes Erfassen des Sinngehaltes durch Lesen.

---

[413] Gotthold Ephraim Lessing, a. a. O., s. 25.

Medien: Textblätter

Stufe / Ziel: Textbearbeitung I

Geplantes LektorInverhalten: LektorIn verlangt von den StudentInnen den Text nochmals zu lesen und dabei Wörter, die ihnen unklar sind und für den Text als Schlüsselwörter oder Schlüsselaussagen erscheinen, zu unterstreichen. LektorIn lässt eventuell unklare Wörter und Aussagen durch Synonyme erklären.

Erwartetes StudentInnenverhalten: Rezeptive Aktivität durch aufmerksames Lesen. StudentInnen unterstreichen die unklaren Wörter und die Schlüsselaussagen, die für sie im Text als wichtig erscheinen.

Medien: Textblätter

Zeit: 15'

Stufe / Ziel: Textbearbeitung II

Geplantes LektorInverhalten: LektorIn fordert die StudentInnen auf, die beiden Figuren zu charakterisieren und in Form von Adjektiven auf dem Textblatt zu notieren.

Tafel: Der Esel ist: (linke Tafelseite)

.....

Der Wolf ist: (rechte Tafelseite)

.....

LektorIn hält die Ergebnisse an der Tafel fest.

Erwartetes StudentInnenverhalten: Die StudentInnen versuchen die Tiere in der Fabel zu charakterisieren und notieren passende Adjektive auf dem Textblatt.

Medien: Textblätter, Stifte und Tafel

LektorIn fragt nach der Beziehung zwischen den Figuren. Möglicher Hilfsimpuls: „Was denkt ihr über die Beziehung zwischen dem Esel und dem Wolf?" ; „Wie viele Figuren bestimmen das Geschehen?".

Erwartetes StudentInnenverhalten: Sie weisen darauf hin, dass die Tiere gegensätzlich stehen. Der Esel steht hier für das Opfer und der Wolf für den Täter. Die StudentInnen zeigen auf, dass zwei Figuren das Geschehen bestimmen.

Zeit: 20'

Stufe / Ziel: Textbearbeitung III

Geplantes LektorInverhalten: LektorIn fragt nach den Verhaltensweisen der Tiere. Eventueller Hilfsimpuls: „Denkt ihr, dass die Geschichte eine Tiersage ist oder etwas anderes?".

Erwartetes StudentInnenverhalten: Die StudentInnen weisen darauf hin, dass die Tiere in der Realität nicht sprechen können, dass sie für bestimmte Menschen stehen und deshalb auch wie Menschen sprechen und handeln.

Medien: Tafel

Geplantes LektorInverhalten: LektorIn fragt nach der Bezeichnung für eine derartige Geschichte.

Erwartetes StudentInnenverhalten: Die StudentInnen nennen eventuell den Begriff „Fabel".

Geplantes LektorInverhalten: LektorIn schreibt den Namen des Autors „Gotthold Ephraim Lessing" an die Tafel und fragt die StudentInnen nach Informationen über ihn.

Erwartetes StudentInnenverhalten: Die StudentInnen werden sich eventuell an sein Werk „Nathan der Weise" erinnern und darauf hinweisen, dass er während der Aufklärungszeit gelebt hat.

Geplantes LektorInverhalten: Impuls: „Stellt euch vor, was Lessing mit dieser Fabel beabsichtigte?".

Erwartetes StudentInnenverhalten: Die StudentInnen weisen, durch Informationen über Äsop, Lessing und die Aufklärung gelenkt, auf die Absicht der Belehrung hin.

Geplantes LektorInverhalten: LektorIn fordert die StudentInnen auf, eine zur Fabel passende Lehre zu formulieren.

Erwartetes StudentInnenverhalten: Die StudentInnen formulieren Lehren und besprechen dann ihre Formulierungen. Eine eventuell formulierte Lehre für diese Fabel wäre: „Erwarte keine Gnade von einem hungrigen Wolf." Oder „Erwarte keine Gnade von einem Verbrecher."

Geplantes LektorInverhalten: Impuls: „Denkt ihr, dass so eine ähnliche Geschichte in der Wirklichkeit geschehen sein kann?".

Erwartetes StudentInnenverhalten: Die StudentInnen berichten über kriminelle Geschichten, die sie in ihrem Umfeld gehört oder gelesen haben. Sie bewerten eventuell die Fabel als kodierte Erzählung.
Medien: Tafel

Der oben geplanter Unterrichtsverlauf für die Vorlesung Lesefertigkeiten wurde nach Fries Unterrichtsverlauf geschrieben.

Für das Lehrveranstaltungsverfahren der fortgeschrittenen Schreibfertigkeiten wäre als Beispiel ‚Der Wolf und das Schaf' von Äsop zu bringen und die StudentInnen des vierten Semesters zu bitten, die Situation zwischen den USA und Irak mit einer Fabel schriftlich darzulegen, natürlich in dem Fall wenn die Lehrveranstaltung eine politische Aussage gestattet. Anschließend, nachdem die StudentInnen ihre Fabeln vollendet haben, wäre die Fabel ‚Der Wolf und das Schaf' von Lessing mit einem Overheadprojektor an die Wand zu projizieren. Dann sollen sie die drei Fabeln miteinander vergleichen und die Unterschiede aufzeigen.

Bei der Durchführung des Lehrveranstaltungsverlaufs der Analyse und Didaktik der Fabel wäre die Fragen des Tests zu benutzen.

7. SCHLUSSFOLGERUNG

Von dem theoretischen Teil der Arbeit ausgehend kann man sagen, dass die Herkunft, die Entwicklungsgeschichte, die Form, der Stil und der Aufbau der Fabeln eine große Bedeutung innerhalb der deutschen Dichtung haben. In der geschichtlichen Entwicklung der Fabel fällt es auf, dass die Fabeln die Lehre zum Ziel haben. Besonders stehen Fabeln, hier Lessings Fabeln in Beziehung mit der Aufklärung und mit der Bildung des Menschen. In dem Zeitalter der Aufklärung fanden politische, wirtschaftliche, soziale und philosophische Entwicklungen statt. Im Rahmen dieser Entwicklungen wollte man ein neues Bürgertum schaffen. Gotthold Ephraim Lessing, der in dieser Bewegung teilnahm, wollte auch mit seinen Fabeln einen Beitrag für die Bildung des neuen Bürgertums leisten. Dieser Gedanke von der Bildung der Bürger hat sich bis zur Gegenwart nicht geändert.

Die Jugend mit den modernsten Unterrichtsmaterialien zu bilden, mit den modernsten Instrumenten auszustatten ist unter den Zielen der nationalen Bildungspolitik der Türkei zu zählen. Daher sieht das Bildungswesen ein, Verbesserungen in den Curricula zu machen, wenn die durchgeführten Curricula veraltet sind.

Als Folge der TIMSS und PISA-Studien sahen viele Nationen Verbesserungen in den Curricula ihrer Bildungswesen ein. Unter den Anlässen der Verbesserungen der Curricula der Nationen sehen wir die Empfehlung der PISA im Bildungswesen der OPEC-Länder bemerkenswert. Die Empfehlung an den OPEC-Ländern war die Jugend durch die Unterrichtsinhalte zu lehren, die sie in ihrer Lebens- und Berufswelt gebrauchen können.

Im Bereich dieser Empfehlung und auch wegen des Bedarfs an Verbesserung der veralteten Curricula hat der türkische Hochschulrat im Jahre 1997 die Entscheidung getroffen die Curricula der Pädagogischen Fakultäten zu verändern. Im neuen Curriculum der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung fallen Fächer wie Leserfertigkeiten I, II, fortgeschrittene Leserfertigkeiten, Schreibfertigkeiten I, II, fortgeschrittene Schreibfertigkeiten und Analyse- und Didaktik von Gattungen auf, die

dazu führen können, dass die StudentInnen sich mit literarischen Texten auseinandersetzen und zu einem mündigen Leser werden.

In der Bildungsgeschichte wurde die Fabel für die Entwicklung der mündlichen Sprache und der Fremdsprache (Latein) gebraucht. Seit 60'er Jahren des 20. Jahrhunderts wird sie mehr oder weniger auf unterschiedlichen Schulklassen mit verschiedenen Unterrichtsplanungen auf die deutschen Schüler eingeübt. Die Fabeln wurden, je nach den Unterrichtsplanungen, bei der Entwicklung der Lese-, Ausdruck-Schreibfertigkeiten und des kritischen Lesens beigebracht.

Diese vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der Fabel ermöglichen die Fabel als ein alternatives Unterrichtsmaterial in den unterschiedlichen obligatorischen Fächern der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei anzuwenden.

Die Frage, warum gerade Gotthold Ephraim Lessings Fabeln ausgewählt wurden, kann wie folgt geantwortet werden. Die Fabeln von Lessing zielen sowohl auf die Bildung des Menschen als auch auf die Bildung der Jugend durch die Unterrichtsinhalte im schulischen Bereich, die sie in der Lebens- und Berufswelt gebrauchen können. Seine Fabeln erleichtern mit ihrer kurzen Erzählung, anschaubarem Inhalt und gezieltem Aussageinhalt das Verstehen. Viele seiner Fabelfiguren sind jeder Person bekannt.

Am folgenden Teil ist für die Fallstudie der Arbeit folgendes zu sagen. Mit dieser Fallstudie haben wir uns beschlossen einen Überblick auf die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei zu verschaffen. Für diese Fallstudie sind die StudentInnen des 7. - 8. Semesters der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung des Jahrgangs 2002-2003 in der Anadolu Universität als Probanden ausgewählt worden. Auf den Grund dieser Auswahl wurde auf der Seite 24-25 eingegangen. Es wurde auf diese Probanden ein Leistungstest eingeübt. Mit diesem Test hat man auf die folgenden Fragen eine Antwort gesucht:

Erstens: Können sich die StudentInnen der Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei mit ausgewählten Fabeln von Lessing kritisch auseinandersetzen? Die Datenergebnisse zu den Fragen, die auf die Feststellung des Themas (Tabelle 4) und des Problems (Tabelle 5) bezogen sind, zeigen, dass nur 40 % der Stichprobanden dazu fähig sind, sich mit einigen Fabeln von Lessing kritisch auseinanderzusetzen.

Zweitens: Wie erfolgreich sind die StudentInnen bei der Anwendung ihrer Verständnisleistung auf die Gattung ‚Fabel'? Nach den Ergebnissen liegt der Erfolg der Probanden bei der Anwendung ihrer Verständnisleistung auf 51 % ((54,790+47,174)/2 = 50,982). Hier wurden die Werte aus der Tabelle 21 genommen. Also ihr Erfolg liegt auf dem durchschnittlichen Wert.

Drittens: Gibt es einen bemerkenswerten Erfolgsunterschied bei der Gesamtbewertung zwischen den Studentinnen und den Studenten? Laut der Ergebnisse dieser Studie sind die Studentinnen erfolgreicher als die Studenten (Tabelle 21).

Viertens: Gibt es einen bemerkenswerten Unterschied zwischen der Leistungsmessung der StudentInnen, die in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei geboren sind und die bis zum Kindergartenalter im jeweiligen Land aufgewachsenen sind? Gibt es einen beträchtlichen Unterschied zwischen den Erfolgen der StudentInnen, die einen Kindergarten in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei besuchten? Gibt es einen beachtlichen Unterschied zwischen den Erfolgen der StudentInnen, die eine Grundschule in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei besuchten? Gibt es einen auffälligen Unterschied zwischen den Erfolgen der StudentInnen, die eine Sekundarstufe I, II in einem deutschsprachigen Raum oder in der Türkei besuchten? Nach den Werten der Datenergebnisse, - die in den Tabellen 22, 23, 24 und 25 zu vergleichend zu lesen sind - , sind die StudentInnen, die in der Türkei geboren und bis zum Kindergartenalter in der Türkei aufgewachsen sind, die einen Kindergarten, eine Grundschule und eine Sekundarstufe I, II in der Türkei besucht haben, sind erfolgloser als die StudentInnen, die in deutschsprachigem Raum geboren und bis zum Kindergartenalter in jeweiligem Land aufgewachsen sind, die einen Kindergarten, eine

Grundschule und eine Sekundarstufe I, II in deutschsprachigem Raum besucht haben. Mit anderen Worten sind die StudentInnen, die während ihrer sprachlichen Bildung in deutschsprachigem Raum befunden haben, erfolgreicher als die StudentInnen, die ihre Sprachkenntnisse in der Türkei erworben haben.

Fünftens: Können die StudentInnen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten in der Türkei das Thema, das Problem der Fabeln erkennen und Realitätsbezüge aus den Fabeln ziehen, bzw. können diese StudentInnen die in der Aufklärungszeit thematisierten Probleme in den Fabeln erkennen? Der Erfolg der StudentInnen liegt bei der Feststellung des Themas (42 %), des Problems (41%) und des Realitätsbezugs (58%). Mit anderen Worten sind die Probanden bei der Feststellung des Themas und des Problems in den Fabeln von Lessing erfolglos. Aber bei der Erkennung des Realitätsbezugs in den Fabeln von Lessing sind die StudentInnen erfolgreicher. Es ist auch nicht zu vergessen, dass der Erfolg der Probanden in dem Test auf 51% liegt.

Nach diesen Ergebnissen ist zu sagen, dass die Fabeln von Lessing trotz der versteckten, verkleideten Fabelinhalte als Unterrichtsmaterial in den Vorlesungen der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultäten in der Türkei durchführbar sind. Diese Folgerung entspricht auch unseren Erwartungen. Wir sehen nach diesen Ergebnissen ein, dass Lessings Fabeln durch unterschiedliche Unterrichtsplanungen in den obligatorisch angebotenen Fächern, sowie in Leserfertigkeiten I, II, fortgeschrittenen Leserfertigkeiten, Schreibfertigkeiten I, II und fortgeschrittenen Schreibfertigkeiten, Analyse und Didaktik der Gattungen und im Konversationsunterricht, der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei als Unterrichtsmaterial den Lehrkräften zu empfehlen sind. Besonders Lessings Fabeln sind bei der Durchführung der oben genannten Fächer den Lehrkräften zu empfehlen.

Schliesslich hoffen wir mit dieser Arbeit den Lehrkräften der Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei ein alternatives Unterrichtsmaterial geschafft zu haben.

8. ANHÄNGE

8. 1. FRAGEBOGEN I

1. Wo sind Sie geboren?

   a) Ich wurde in Deutschland/Österreich/Schweiz geboren.
   b) Ich wurde in der Türkei geboren.

2. Waren Sie schon einmal in Deutschland/Österreich/Schweiz?

   Wenn ja:
   2.1. a) Ich wurde in Deutschland/Österreich/Schweiz geboren und habe dort bis zu meinem ..... Lebensjahr gelebt.
   b) Ich wurde in der Türkei geboren und mit ..... Jahren wanderten wir mit meinen Eltern nach Deutschland/Österreich/Schweiz aus.
   c) Sonstige:

3. Haben Sie einen Kindergarten besucht?

   Wenn ja:
   3.1. a) Ich habe einen Kindergarten in Deutschland/Österreich/Schweiz besucht.
   b) Ich habe einen Kindergarten in der Türkei besucht.
   c) Sonstige:

4. Wo haben Sie die Grundschule besucht?

   a) In der Türkei.
   b) In Deutschland/Österreich/Schweiz, eine muttersprachliche (türkische) Klasse.
   c) In Deutschland eine deutsche Klasse.
   d) Sonstige:

5. Auf welcher Schule haben Sie ihre Bildung fortgesetzt?

   Wenn sie in Deutschland/Österreich/Schweiz fortgesetzt haben, kreuzen Sie bitte das Zutreffende an.

   5.1. a) Auf einer Hauptschule in einer muttersprachlichen (türkischen) Klasse.
   b) Auf einer Hauptschule in einer muttersprachlichen (türkischen) und deutschen Klasse.
   c) Auf einer Gesamt-, Realschule, einemGymnasium.
   d) Sonstige:

Wenn Sie die Bildung in der Türkei fortgesetzt haben, kreuzen Sie bitte das Zutreffende an.

5.2. a) Auf einer Sekundarstufe I (Ortaokul) und meine Fremdsprache war Deutsch.
b) Auf einer Sekundarstufe I (Ortaokul) und meine Fremdsprache war Englisch/Französisch.
c) Auf einer Sekundarstufe I-II (Anadolu Lisesi) mit einer jährigen Vorbereitung in englischer Sprache und meine Fremdsprache war Deutsch.
d) Auf einer Sekundarstufe I-II (Anadolu Lisesi) mit einer jährigen Vorbereitung in deutscher Sprache.
e) Sonstige:

6. Wo haben sie ihre Deutschkenntnisse erworben?

a) In einem deutschsprachigen Raum (Land).
b) Im Elternhaus.
c) In der Schule
d) In der Vorbereitungsklasse der Universität.
e) Sonstige:

7. Welche deutschen Drucksachen lesen Sie in Ihrer Freizeit?

a) Zeitschriften
b) Romane
c) Sachbücher
d) Zeitungen
e) Ich lese nichts
f) Sonstige
g)

8. Haben Sie Schwierigkeiten beim Verstehen der Textinhalte?

a) öfter
b) selten
c) Nur bei komplexen Testen
d) Habe kein Problem

8. 2. FRAGEBOGEN II

1. Woran denken Sie, wenn Sie den Begriff ‚Fabel' hören?

2. Welchen Stellenwert geben Sie dem Thema ‚Fabel' in Deutsch als Fremdsprache, als Unterrichtsmaterial im Vergleich zu folgenden Themen? (Nummerieren Sie bitte die Themen nach Ihren Interessen und geben Sie dahinter Ihre spontanen Erwartungen zum jeweiligen Thema an.)

   Grammatik
   Kurzgeschichte
   Comics
   Rechtschreibung
   Märchen
   Gedichte
   Moderne Romane
   Fabeln
   Andere Themen:

3. Welche Fabeln kennen Sie?

4. Welche deutschen Fabeln haben Sie gelesen?

5. Wie finden Sie Fabeln?
(Bitte nur jeweils ein Feld in jeder Zeile ankreuzen)

	Sehr	Ziemlich	Etwas	Weiß nicht	Etwas	Ziemlich	sehr	
Langweilig								interessant
Heiter								traurig
Verspielt								ernst
Nüchtern								verträumt
von großer Bedeutung								von kleiner Bedeutung
Didaktisch								amüsant
verschwommen								klar
Voll								leer
Schlecht								gut
Fiktiv								nicht fiktiv
spannend								gelöst
Lehrhaft								nicht lehrhaft
Moralisch								amoralisch
Aktiv								passiv
Kindisch								erwachsen
Unwichtig								wichtig
Einfach								schwierig
Persönlich ansprechend								nichts sagend
problematisch								unproblematisch
Unbrauchbar								brauchbar
allgemein bildend								zu speziell
Komisch								tragisch
Satirisch								lobend
unsympathisch								sympathisch

6. Definieren Sie bitte ‚die Fabel'?

7. Beschreiben Sie bitte die Merkmale der Fabel?

8. Was erwarten Sie von der Behandlung des Themas ‚Fabeln' im Deutschunterricht?

9. Die Behandlung des Themas ‚Fabeln' im Deutschunterricht finde ich

(Bitte nur jeweils ein Feld in jeder Zeile ankreuzen)

	Sehr	Ziemlich	Etwas	Weiß nicht	Etwas	Ziemlich	sehr	
Langweilig								interessant
Heiter								traurig
Verspielt								ernst
Nüchtern								verträumt
Von großer Bedeutung								von kleiner Bedeutung
Schwach								stark
verschwommen								klar
Voll								leer
Schlecht								gut
Schön								hässlich
spannend								gelöst
Lehrhaft								nicht lehrhaft
Aktiv								passiv
kindisch								erwachsen
Unwichtig								wichtig
Einfach								schwierig
Persönlich ansprechend								nichts sagend
problematisch								unproblematisch
unbrauchbar								brauchbar
allgemein bildend								zu speziell
unsympathisch								sympathisch

10. Kann man durch Fabeln die Deutschkenntnisse eines Lerners verbessern?

11. Raum für weitere Bemerkungen

8. 3. TEST

HINWEIS

Dieser Fragebogen wird bei meiner Doktorarbeit benötigt. Mit diesem Fragebogen wird einerseits die Korrelation zwischen Lessings Fabeln und Aufklärung, andererseits das Verstehen bzw. kritische Lesefähigkeit gemessen.
Der Fragebogen besteht aus 6 Fabeln und 105 Fragen. Bitte beantworten sie die Fragen sorgfältig und vorsichtig.

Viel Spaß

AUFKLÄRUNG

Die Aufklärung war im allgemeinen eine gesamteuropäische Bewegung. Ihre Grundsätze waren vor allem die Berufung auf die Vernunft als Maßstab des persönlichen und gesellschaftlichen Handelns. Hinwendung zum Diesseits, man nahm also nicht mehr hin, dass man für seine Mühen und Qualen erst im Jenseits belohnt werde, um dort ein besseres Leben zu führen, während der Adel dies schon zu dessen Lebzeit besaß. Positives Menschenbild, Gleichheit aller Menschen, Forderung der Menschenrechte für alle Menschen und Religionskritik waren die Grundsätze der Aufklärung. Für die Aufklärung war auch die Entwicklung neuer Denkweisen wichtig. Diese Denkweisen waren Rationalismus (die Erkennung der Vernunft) und Empirismus (die menschliche Erfahrung und nachprüfbares Wissen bilden sich allein aus den Wahrnehmungen der Sinne und der Beobachtungen). Dazu wurde noch der alte Gedanke, dass jeder Mensch von Natur aus bestimmte Rechte besitzt, wieder aufgenommen. Die Aufklärer forderten auch Toleranz, die sie der Religion und der Erziehung zum Ziel setzten. Die Aufklärer dachten auch, dass sie nur durch die Erziehung der Menschheit einen Fortschritt erzielen können, und daher war die Literatur für sie sehr wichtig. Sie wollten durch die Literatur die Menschheit mit ihren Ideen und Denkweisen bekannt machen. Einerseits versuchten sie die begrenzte Zahl der lesenden Bürger zu erhöhen und auf sie einzuwirken, andererseits versuchten sie auch die Zensur des Adels zu überwinden. Die Aufklärer benutzten dabei die Formen der Literatur. Diese Formen waren die Lehrgedichte, das bürgerliche Trauerspiel, Fabeln, Romane, Verserzählungen und Erziehungsdramen.

FABEL

Der Begriff *Fabel* bezeichnet heute die typische Art der Tierdichtung in Vers oder Prosa, die eine allgemein anerkannte Wahrheit, einen moralischen Lehrsatz, oder eine praktische Lebensweisheit anhand eines pointierten, doch analogen Beispiels in uneigentlicher Darstellung veranschaulicht und besonders durch die Übertragung menschlicher Verhaltensweisen, sozialer Zustände, oder politischer Vorgänge, auf die belebte oder unbelebte Natur witzig-satirische oder moralisch -belehrende Effekte erzielt.
Alle kennzeichnenden Strukturelemente und Gestaltungsprinzipien einer typischen Fabel sind:

- Tiere treten als Akteure auf
- Die Typisierung der Fabelfiguren (z.B. der böse, hinterlistige Wolf; der einfältige Esel)
- Das Prinzip der polaren Gegensätze
- Die Zeit- und Raumlosigkeit
- Der pointierte Schluss
- Die sprachliche Kürze und Prägnanz
- Die Dreigliedrigkeit (Einleitung –Handlung -Lehre)
- Der geringstmögliche Umfang
- Die Verbindung von erzählerischen und dramatischen Elementen
- Der Wirklichkeitsbezug
- Die versteckte Aussageabsicht
- Die Existenz- und Gesellschaftskritik

A) Der Affe und der Fuchs

Nenne mir ein so geschicktes Tier, dem ich nicht nachahmen könnte! so prahlte der Affe gegen den Fuchs. Der Fuchs aber erwiderte: Und du, nenne mir ein so geringschätziges Tier, dem es einfallen könnte, dir nachzuahmen.
Schriftsteller meiner Nation! - - Muss ich mich noch deutlicher erklären?

1) Was ist das Thema?
der Affe und der Fuchs b) die Klugheit des Fuchses c) das Nachahmen

2) Welches Problem wird behandelt?
a) klug oder dumm b) der Affe will seine Begabung zeigen c) die Ideenlosigkeit

3) Auf welche Realität könnte wohl Geschichte im Alltagsleben hindeuten?
a) Die Fabel hat keinen Wirklichkeitsbezug
b) Es ist eine Tatsache, dass die Affen geringschätzigere Tiere sind.
c) Die Schriftsteller werden zur Tugend aufgerufen, indem man von ihnen keine nachgeahmte, sondern schöpferische Werke verlangt.

4) Welche Erzählsituation herrscht vor?
a) auktoriale Erzählsituation b) ich Erzählsituation c) er Erzählsituation

5) Welcher Darbietungsform(en) bedient sich der Erzähler?
a) szenische Rede b) erlebte Rede c) indirekte Rede

6) Welche Haupt- und Nebenfiguren tauchen auf?
a) Hf: Der Affe und der Fuchs Nf: keine
b) Hf: Die Schriftsteller Nf: Tiere
c) Hf: Der Fuchs und die Schriftsteller Nf: Der Affe

7) Wie werden sie charakterisiert?
a) Der Affe: geringschätzig, unbedeutend Der Fuchs: klug, scharfsinnig
b) Der Affe: klug, intelligent Der Fuchs: unerfahren, töricht
c) Der Fuchs: geringschätzig, dumm Der Affe: scharfsinnig, tüchtig

8) In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander?
a) Der Fuchs will den Affen reinlegen.
b) Der Fuchs will von dem Affen einen Rat.
c) Der Fuchs will den Affen lehren.

9) Welcher ist der Handlungsort?
a) Es gibt einen bestimmten Ort b) Es gibt keinen bestimmten Ort c) Die Fabel läuft in Deutschland ab.

10) Ist eine inhaltliche Gliederung erkennbar (Handlungsaufbau)?
a) Ja, Einleitung – Handlung – Lehre b) Ja, Handlung – Lehre c) Nein

11) Gibt es Haupthandlungen und/oder Nebenhandlungen?
a) Es gibt eine Haupt- und Nebenhandlung
b) Es gibt nur eine Haupthandlung
c) Es gibt nur eine Nebenhandlung

12) Welche Motive bestimmen den Aufbau des Textes?
a) Nachahmung
b) Es gibt kein Motiv.
c) Tier

13) Wie sind die Sätze?
   a) Die Sätze sind einfach und leicht zu verstehen.
   b) Die Sätze sind zusammengesetzt und leicht verständlich
   c) Die Sätze sind zusammengesetzt und unverständlich

14) Wen kann der Affe charakterisieren?
   a) den Affen b) den Autor c) die Schriftsteller

15) Wen kann der Fuchs charakterisieren?
   a) den Fuchs b) den Autor c) die Schriftsteller

16) Kreuzen sie bitte das Synonym vom unterstrichenen Wort „ so prahlte der Affe“ an.
   a) strahlen b) großsprechen c) brüllen

B) Die Sperlinge

Eine alte Kirche, welche den Sperlingen unzählige Nester gab, ward ausgebessert. Als sie nun in ihrem neuen Glanze dastand, kamen die Sperlinge wieder, ihre alten Wohnungen zu suchen. Allein sie fanden sie alle vermauert. »Zu was«, schrien sie, »taugt denn nun das große Gebäude? Kommt, verlasst den unbrauchbaren Steinhaufen!«

17) Was ist das Thema?
   a) die alte Kirche b) die Kirche und die Sperlinge c) die ausgebesserte Kirche

18) Welches Problem wird behandelt?
   a) die Nutzlosigkeit der restaurierten Kirche b) die vermauerte Kirche c) die restaurierte Kirche

19) Auf welche Realität könnte die Geschichte im Alltagsleben hindeuten?
   a) Bei den ausgebesserten Gebäuden werden die Sperlinge keine Nester bauen können.
   b) Dass jede Restauration keine Verbesserung heißt
   c) Es gibt keinen Wirklichkeitsbezug.

20) Welche Erzählsituation herrscht vor?
   a) auktoriale Erzählsituation b) ich Erzählsituation c) er Erzählsituation

21) Welcher Darbietungsform(en) bedient sich der Erzähler?
   a) szenische Rede b) erlebte Rede c) indirekte Rede

22) Welche Haupt- und Nebenfiguren tauchen auf?
a) Hf: Das Gebäude Nf: Die Sperlinge
b) Hf: Die alte Kirche Nf: Die Sperlinge
c) Hf: Die Kirche und die Sperlinge Nf: keine

23) Wie werden sie charakterisiert?
   a) Die Sperlinge: heimatlos Die Kirche: untauglich, abweisend
   b) Die Kirche: klug, fromm Die Sperlinge: unartig
   c) Die Sperlinge: hochmütig Die Kirche: scharfsinnig

24) In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander?
   a) Die Kirche beschützt die Sperlinge
   b) Die Kirche hilft den Sperlingen
   c) Die alte Kirche war beschützend gegenüber den Sperlingen, aber die verbesserte Kirche ist jetzt abweisend.

25) Welcher ist der Handlungsort?
   a) Es gibt einen bestimmten Ort b) Es gibt keinen bestimmten Ort c) Der Handlungsort ist Hannover

26) Ist eine inhaltliche Gliederung erkennbar (Handlungsaufbau)?
a)Ja, Einleitung – Lehre b) Ja, Handlung – Lehre c) Nein

27) Gibt es Haupthandlungen und/oder Nebenhandlungen?
a) Es gibt keine Haupt- und Nebenhandlung
b) Es gibt nur eine Haupthandlung
c) Es gibt nur eine Nebenhandlung

28) Welche Motive bestimmen den Aufbau des Textes?
a) Hilfsbereitschaft
b) Es gibt kein Motiv
c) Heimatlosigkeit

29) Wie sind die Sätze?
a) Die Sätze sind einfach und leicht verständlich
b) Sie sind zusammengesetzt und leicht verständlich
c) Sie sind zusammengesetzt und unverständlich

30) Wen oder was kann die Kirche charakterisieren?
a) den Staat b) die Gebäude c) das Volk

31) Wen oder was können die Sperlinge charakterisieren?
a) die Sperlinge b) den Staat c) das Volk

C) Der Besitzer des Bogens

Ein Mann hatte einen trefflichen Bogen von Ebenholz, mit dem er sehr weit und sicher schoss, und den er ungemein wert hielt. Einst aber, als er ihn aufmerksam betrachtete, sprach er: »Ein wenig zu plump bist du doch! Alle deine Zierde ist die Glätte. Schade!« - »Doch dem ist abzuhelfen!« fiel ihm ein. »Ich will hingehen und den besten Künstler Bilder in den Bogen schnitzen lassen.« - Er ging hin; und der Künstler schnitzte eine ganze Jagd auf den Bogen; und was hätte sich besser auf einen Bogen geschickt als eine Jagd?
Der Mann war voller Freude. »Du verdienest diese Zieraten, mein lieber Bogen!« - Indem will er ihn versuchen; er spannt, und der Bogen - zerbricht.

32) Was ist das Thema?
a) der Besitzer und der Bogen b) der Bogenschütze und der Künstler c) die Verzierung

33) Welches Problem wird behandelt?
a) das Unheil des Schmucks b) der Bogenschütze c) der Bogen

34) Auf welche Realität könnte die Geschichte im Alltagsleben hindeuten?
a) Jedes Werk muss eine ästhetische Seite haben.
b) Ein Bogen braucht keine Verzierung.
c) Unnötige Zier schwächt die Funktion eines Gegenstandes.

35) Welche Erzählsituation herrscht vor?
a) auktoriale Erzählsituation b) ich Erzählsituation c) er Erzählsituation

36) Welcher Darbietungsform(en) bedient sich der Erzähler?
a) szenische Rede b) erlebte Rede c) indirekte Rede

37) Welche Haupt- und Nebenfiguren tauchen auf?
a) Hf: Der Bogenschütze Nf: Der Bogen und der Künstler
b) Hf: Der Bogen und der Bogenschütze Nf: keine
c) Hf: Der Bogenschütze und der Bogen Nf: Der Künstler

38) Wie werden sie charakterisiert?
a) Der Besitzer des Bogens: plump Der Bogen: zerbrechlich
b) Der Besitzer des Bogens: wohltätig Der Bogen: zuerst plump aber exakt später geziert aber nutzlos
c) Der Besitzer des Bogens: wohltätig Der Bogen: plump

39) In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander?
a) Es besteht keine Beziehung zwischen den Figuren
b) Der Bogen ist abhängig von seinem Besitzer
c) Der Bogen steht seinem Besitzer entgegen

40) Welcher ist der Handlungsort?
a) Es gibt einen bestimmten Ort
b) Es gibt keinen bestimmten Ort
c) Die Fabel spielt auf einer deutschen Bühne

41) Ist eine inhaltliche Gliederung erkennbar (Handlungsaufbau)?
a) Ja, Handlung – Lehre b) Ja, Einleitung – Handlung – Lehre c)Nein

42) Gibt es Haupthandlungen und/oder Nebenhandlungen?
a) Es gibt keine Haupt- und Nebenhandlung
b) Es gibt nur eine Haupthandlung
c) Es gibt nur eine Nebenhandlung

43) Welche Motive bestimmen den Aufbau des Textes?
a) Plump b) Das Zieren c) Es gibt kein Motiv

44) Wie sind die Sätze?
a) Die Sätze sind einfach und leicht verständlich
b) Sie sind zusammengesetzt und leicht verständlich
c) Sie sind zusammengesetzt und unverständlich

45) Wen kann der Besitzer charakterisieren?
a) den Mann b) einen Mann c) den Besitzer

46) Was kann der Bogen charakterisieren?
a) den Bogen b) die Schönheit c) den Gegenstand

47) Kreuzen sie bitte das Antonym vom unterstrichenen Wort „ Ein wenig zu plump bist du doch".
a) grob b) massig c) zierlich

D) Der Esel mit dem Löwen

Als der Esel mit dem Löwen des Äsopus, der ihn statt seines Jägerhorns brauchte, nach dem Walde ging, begegnete ihm ein anderer Esel von seiner Bekanntschaft und rief ihm zu: "Guten Tag, mein Bruder!" - "Unverschämter!" war die Antwort. -
"Und warum das?" fuhr jener Esel fort. "Bist du deswegen, weil du mit einem Löwen gehst, besser als ich, mehr als ein Esel?"

48) Was ist das Thema?
a) der Esel und der Löwe b) die Bekanntschaft c) der Hochmut

49) Welches Problem wird behandelt?
a) die Einbildung b) die Freundschaft c) die Eifersucht

50) Auf welche Realität könnte die Geschichte im Alltagsleben hindeuten?
a) Der Esel ist eigensinnig
b) Der Löwe ist großzügig
c) Der Hochmut führt zu Fehlern

51) Welche Erzählsituation herrscht vor?
a) auktoriale Erzählsituation b) ich Erzählsituation c) er Erzählsituation

52) Welcher Darbietungsform(en) bedient sich der Erzähler?
a) szenische Rede b) direkte Rede c) erlebte Rede

53) Welche Haupt- und Nebenfiguren tauchen auf?
a) Hf: Der Esel und der Löwe Nf: Der andere Esel
b) Hf: Die beiden Eseln Nf: Der Löwe
c) Hf: Der Löwe Nf: Der Esel

54) Wie werden sie charakterisiert?
a) Der Esel: störrisch, hochmutig Der andere Esel: klassenbewusst Der Löwe: klug, selbstbewusst
b) Der Esel: bescheiden Der andere Esel: störrisch Der Löwe: gelassen
c) Der Esel: klug Der andere Esel: störrisch Der Löwe: hochmutig

55) In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander?
a) Die Esel sind dem Löwen untergeordnet
b) Der andere Esel verachtet den Esel
c) Es gibt keine Beziehung

56) Welcher ist der Handlungsort?
a) Es gibt einen bestimmten Ort b) Es gibt keinen bestimmten Ort c) Der Handlungsort ist Berlin

57) Ist eine inhaltliche Gliederung erkennbar (Handlungsaufbau)?
a) Ja, Handlung – Lehre b) Ja, Einleitung – Handlung – Lehre c)Nein

58) Gibt es Haupthandlungen und/oder Nebenhandlungen?
a) Es gibt keine Haupt- und Nebenhandlung
b) Es gibt nur eine Haupthandlung
c) Es gibt nur eine Nebenhandlung

59) Welche Motive bestimmen den Aufbau des Textes?
a) Der Löwe zwischen zwei Eseln b) der Neid des Esels c) Es gibt kein Motiv

60) Wie sind die Sätze?
a) Die Sätze sind einfach und leicht verständlich
b) Sie sind zusammengesetzt und leicht verständlich
c) Sie sind zusammengesetzt und unverständlich

61) Wen kann der Esel charakterisieren?
a) den Esel b) den übermütigen Menschen c) das Volk

62) Wen kann der Löwe charakterisieren?
a) den Löwen b) den mächtigen Menschen c) das Volk

E) Der Wolf und der Schäfer

Ein Schäfer hatte durch eine grausame Seuche seine ganze Herde verloren. Das erfuhr der Wolf und kam, seine Kondolenz abzustatten.
Schäfer, sprach er, ist es wahr, dass dich ein so grausames Unglück betroffen? Du bist um deine ganze Herde gekommen? Die liebe, fromme, fette Herde! Du dauerst mich, und ich möchte blutige Tränen weinen.
Habe Dank, Meister Isegrim, versetzte der Schäfer. Ich sehe, du hast ein sehr mitleidiges Herz.
Das hat er auch wirklich, fügte des Schäfers Hylax hinzu, sooft er unter dem Unglücke seines Nächsten selbst leidet.

63) Was ist das Thema?
a) das Unglück b) der Wolf und der Schäfer c) der Wolf und der Hylax (gr. Hund)

64) Welches Problem wird behandelt?
a) die Herzlichkeit des Feindes b) der Besuch des Wolfes c) der Wolf und der Schäfer

65) Auf welche Realität konnte die Geschichte im Alltagsleben hindeuten?
a) Die gegensätzlichen Personen freuen sich, wenn der Gegner betroffen ist.
b) Die gegensätzlichen Personen zeigen ihr Mitleid, wenn der Gegner unter etwas leidet.
c) Manche Ereignisse bringen die Gegner zusammen.

66) Welche Erzählsituation herrscht vor?
a) auktoriale Erzählsituation b) ich Erzählsituation c) er Erzählsituation

67) Welcher Darbietungsform(en) bedient sich der Erzähler?
a) szenische Rede b) direkte Rede c) erlebte Rede

68) Welche Haupt- und Nebenfiguren tauchen auf?
a) Hf: Der Wolf, der Schäfer, der Hund und die Herde Nf: keine
b) Hf: Der Wolf und der Schäfer Nf: Die Herde und der Hund(Hylax)
c) Hf: Die Herde und der Hund Nf: Der Wolf und der Schäfer

69) Wie werden sie charakterisiert?

a)	Der Wolf: klug, mit leidend	Der Schäfer: fromm	Der Hund(Hylax): listig
b)	Der Wolf: fromm	Der Schäfer: schlau	Der Hund(Hylax): listig
c)	Der Wolf: stark	Der Schäfer: störrisch	Der Hund(Hylax): bescheiden

70) In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander?
a) Der Wolf ernährt sich von der Herde des Schäfers und der Hund hält den Wolf von den Herde ab.
b) Der Wolf und der Schäfer sind befreundet.
c) Es gibt keine Beziehung

71) Welcher ist der Handlungsort?
a) Es gibt einen bestimmten Ort b) Es gibt keinen bestimmten Ort c) Der Handlungsort ist in Leipzig

72) Ist eine inhaltliche Gliederung erkennbar (Handlungsaufbau)?
a) Ja, Einleitung – Lehre
b) Ja, Handlung – Lehre
c) Nein

73) Gibt es Haupthandlungen und/oder Nebenhandlungen?
a) Es gibt keine Haupt- und Nebenhandlung
b) Es gibt nur eine Haupthandlung
c) Es gibt nur eine Nebenhandlung

74) Welche Motive bestimmen den Aufbau des Textes?
a) Das Unglück der Herde
b) Es gibt kein Motiv
c) Der List des Wolfes

75) Wie sind die Sätze?
a) Die Sätze sind einfach und leicht verständlich
b) Sie sind zusammengesetzt und leicht verständlich
c) Sie sind zusammengesetzt und unverständlich

76) Wen kann der Wolf charakterisieren?
a) den Wolf b) den verbrecherischen Menschen c) die Reichen

77) Wen kann der Schäfer charakterisieren?
a) den Schäfer b) den frommen Menschen c) den großzügigen Landesherrn

78) Kreuzen sie bitte das Synonym vom unterstrichenen Wort „ seine Kondolenz abstatten".
a) Betroffenheit b) Beileidsbezeugung c) Beglückwünschung

F) Der Hamster und die Ameise

Ihr armseligen Ameisen, sagte ein Hamster. Verlohnt es sich der Mühe, dass ihr den ganzen Sommer arbeitet, um ein so weniges einzusammeln? Wenn ihr meinen Vorrat sehen solltet! - -
Höre, antwortete eine Ameise, wenn er größer ist, als du ihn brauchst, so ist es schon recht, dass die Menschen dir nach graben, deine Scheuren ausleeren und dich deinen räuberischen Geiz mit dem Leben büßen lassen!

79) Was ist das Thema?
a) der Hamster und die Ameisen b) der Vorrat c) der Geiz des Hamsters

80) Welches Problem wird behandelt?
a) der räuberische Geiz b) die Menge des Vorrats c) die Mühe der Ameisen

81) Auf welche Realität könnte die Geschichte im Alltagsleben hindeuten?
a) Der Hamster kann viel mehr Vorrat einsammeln als die Ameisen
b) Der Hamster ist fleißiger und schneller als die Ameisen
c) Auf das Unheil der räuberischen Geiz wird hinwiesen

82) Welche Erzählsituation herrscht vor?
a) auktoriale Erzählsituation b) ich Erzählsituation c) er Erzählsituation

83) Welcher Darbietungsform(en) bedient sich der Erzähler?
a) szenische Rede b) direkte Rede c) erlebte Rede

84) Welche Haupt- und Nebenfiguren tauchen auf?
a) Hf: Der Hamster Nf: Die Ameisen
b) Hf: Die Ameisen Nf: Der Hamster
c) Hf: Der Hamster und die Ameisen Nf: keine

85) Wie werden sie charakterisiert?
a) Die Ameisen: faul, hochmutig Der Hamster: bescheiden
b) Die Ameisen: räuberisch Der Hamster: geizig
c) Die Ameisen: fleißig Der Hamster: Angeber, geizig

86) In welcher Beziehung stehen die Figuren zueinander?
a) Der Hamster hilft den Ameisen bei dem Vorrat.
b) Der Hamster will die Ameisen lehren.
c) Die Ameisen wollen den Hamster lehren.

87) Welcher ist der Handlungsort?
a) Es gibt einen bestimmten Ort b) Es gibt keinen bestimmten Ort c) Der Handlungsort ist die Grünewald

88) Ist eine inhaltliche Gliederung erkennbar (Handlungsaufbau)?
a) Ja, Einleitung – Lehre
b) Ja, Handlung – Lehre
c) Nein

89) Gibt es Haupthandlungen und/oder Nebenhandlungen?
   a) Es gibt keine Haupt- und Nebenhandlung
   b) Es gibt nur eine Haupthandlung
   c) Es gibt nur eine Nebenhandlung

90) Welche Motive bestimmen den Aufbau des Textes?
   a) Die Habgier des Hamsters
   b) Es gibt kein Motiv
   c) Die Großzügigkeit des Hamsters

91) Wie sind die Sätze?
   a) Die Sätze sind einfach und leicht verständlich
   b) Sie sind zusammengesetzt und leicht verständlich
   c) Sie sind zusammengesetzt und unverständlich

92) Wen kann der Hamster charakterisieren?
   a) den Hamster b) die Reichen c) den habgierigen Menschen

93) Wen kann die Ameise charakterisieren?
   a) die Ameise b) den Landesherrn c) den fleißigen Menschen

94) Wieso sind die Menschen dem Hamster gegenüber feindlich?
   a) Weil der Hamster die Ameisen ärgert
   b) Weil der Hamster die Ernte der Menschen zerstört
   c) Weil der Hamster viel mehr Ernte der Menschen nimmt als er es braucht

95) Könnten die Handlungen in den Fabeln wirklich sein?
   a) Die Handlungen könnten und können wirklich sein.
   b) Die Handlungen sind von dem Autor frei erfunden worden.
   c) Die Handlungen stimmen zum Teil mit der Wirklichkeit überein.

96) Was beabsichtigt der Autor mit Schreiben dieser Fabeln?
   a) Erzählungen schreiben b) den Leser lehren c) den Leser erfreuen

97) Wie sind die Aussagen der Fabeln?
   a) offen b) kompliziert c) versteckt

98) Was kann der Gegenstand der Fabel sein?
   a) die Gefühle b) die Vernunft c) die Handlung

99) Was wird in den Fabeln kritisiert?
   a) Das Naturrecht
   b) Die Gesellschaft
   c) die Philosophie der Aufklärung

100) Welche Rolle haben die Figuren in den Fabeln?
   a) Machen die Erzählung attraktiv.
   b) Zeigen das Lesealter der Fabel.
   c) Vermeidet eine breiten Umerzählung.

8. 4. Fabeln von Gotthold Ephraim Lessing

Einige Fabeln von Lessing

1. Die Erscheinung

In der einsamsten Tiefe jenes Waldes, wo ich schon manches redende Tier belauscht, lag ich an einem sanften Wasserfalle und war bemüht, einem meiner Märchen den leichten poetischen Schmuck zu geben, in welchem am liebsten zu erscheinen La Fontaine die Fabel fast verwöhnt hat. Ich sann, ich wählte, ich verwarf, die Stirne glühte - - Umsonst, es kam nichts auf das Blatt. Voll Unwill sprang ich auf; aber sieh! - auf einmal stand sie selbst, die fabelnde Muse vor mir.
Und sie sprach lächelnd: Schüler, wozu die undankbare Mühe? Die Wahrheit braucht die Anmut der Fabel; aber wozu braucht die Fabel die Anmut der Harmonie? Du willst das Gewürze würzen. Gnug, wenn die Erfindung des Dichters ist, der Vortrag sei des ungekünstelten Geschichtsschreibers, so wie der Sinn des Weltweisen.
Ich wollte antworten, aber die Muse verschwand. »Sie verschwand?« höre ich einen Leser fragen. »Wenn du uns doch nur wahrscheinlicher täuschen wolltest! Die seichten Schlüsse, auf die dein Unvermögen dich führte, der Muse in den Mund zu legen! Zwar ein gewöhnlicher Betrug-«
Vortrefflich, mein Leser! Mir ist keine Muse erschienen. Ich erzähle eine bloße Fabel, aus der du selbst die Lehre gezogen. Ich bin nicht der erste und werde nicht der letzte sein, der seine Grillen zu Orakelsprüchen einer göttlichen Erscheinung macht.

2. Der Hamster und die Ameise

Ihr armseligen Ameisen, sagte ein Hamster. Verlohnt es sich der Mühe, dass ihr den ganzen Sommer arbeitet, um ein so weniges einzusammeln? Wenn ihr meinen Vorrat sehen solltet! - -
Höre, antwortete eine Ameise, wenn er größer ist, als du ihn brauchst, so ist es schon recht, dass die Menschen dir nach graben, deine Scheuren ausleeren und dich deinen räuberischen Geiz mit dem Leben büßen lassen!

3. Der Löwe und der Hase

Ein Löwe würdigte einen drolligen Hasen seiner nähern Bekanntschaft. Aber ist es denn wahr, fragte ihn einst der Hase, dass euch Löwen ein elender krähender Hahn so leicht verjagen kann?
Allerdings ist es wahr, antwortete der Löwe; und es ist eine allgemeine Anmerkung, dass wir großen Tiere durchgängig eine gewisse kleine Schwachheit an uns haben. So wirst du, zum Exempel, von dem Elefanten gehört haben, dass ihn das Grunzen eines Schweins Schauder und Entsetzen erwecket.
Wahrhaftig? unterbrach ihn der Hase. Ja, nun begreif ich auch, warum wir Hasen uns so entsetzlich vor den Hunden fürchten.

4. Der Esel und das Jagdpferd

Ein Esel vermaß sich, mit einem Jagdpferde um die Wette zu laufen. Die Probe fiel erbärmlich aus, und der Esel ward ausgelacht. Ich merke nun wohl, sagte der Esel, woran es gelegen hat; ich trat mir vor einigen Monaten einen Dorn in den Fuß, und der schmerzt mich noch.
Entschuldigen Sie mich, sagte der Kanzelredner *Liederhold*, wenn meine heutige Predigt so gründlich und erbaulich nicht gewesen, als man sie von dem glücklichen Nachahmer eines *Mosheims* erwartet hätte; ich habe, wie Sie hören, einen heisern Hals, und den schon seit acht Tagen.

5. Zeus und das Pferd

Vater der Tiere und Menschen, so sprach das Pferd und nahte sich dem Throne des Zeus, man will, ich sei eines der schönsten Geschöpfe, womit du die Welt gezieret, und meine Eigenliebe heißt mich es glauben. Aber sollte gleichwohl nicht noch verschiedenes an mir zu bessern sein? -
Und was meinst du denn, daß an dir zu bessern sei? Rede, ich nehme Lehre an: sprach der gute Gott und lächelte.
Vielleicht, sprach das Pferd weiter, würde ich flüchtiger sein, wenn meine Beine höher und schmächtiger wären; ein langer Schwanenhals würde mich nicht verstellen; eine breitere Brust würde meine Stärke vermehren; und da du mich doch einmal bestimmt hast, deinen Liebling, den Menschen zu tragen, so könnte mir ja wohl der Sattel anerschaffen sein, den mir der wohltätige Reiter auflegt.
Gut, versetzte Zeus, gedulde dich einen Augenblick! Zeus, mit ernstem Gesichte, sprach das Wort der Schöpfung. Da quoll Leben in den Staub, da verband sich organisierter Stoff; und plötzlich stand vor dem Throne - das hässliche *Kamel*.
Das Pferd sah, schauderte und zitterte vor entsetzendem Abscheu.
Hier sind höhere und schmächtigere Beine, sprach Zeus; hier ist ein langer Schwanenhals; hier ist eine breitere Brust; hier ist der anerschaffene Sattel! Willst du, Pferd, dass ich dich so umbilden soll?
Das Pferd zitterte noch.
Geh, fuhr Zeus fort; dieses mal sei belehrt, ohne bestraft zu werden. Dich deiner Vermessenheit aber dann und wann reuend zu erinnern, so daure du fort, neues Geschöpf - Zeus warf einen erhaltenden Blick auf das Kamel - - und das Pferd erblicke dich nie, ohne zu schaudern.

6. Der Affe und der Fuchs

Nenne mir ein so geschicktes Tier, dem ich nicht nachahmen könnte! so prahlte der Affe gegen den Fuchs. Der Fuchs aber erwiderte: Und du, nenne mir ein so geringschätziges Tier, dem es einfallen könnte, dir nachzuahmen.
Schriftsteller meiner Nation! - - Muss ich mich noch deutlicher erklären?

7. Die Nachtigall und der Pfau

Eine gesellige Nachtigall fand, unter den Sängern des Waldes, Neider die Menge, aber keinen Freund. Vielleicht finde ich ihn unter einer andern Gattung, dachte sie und floh vertraulich zu dem Pfaue herab.
Schöner Pfau! ich bewundere dich. - - »Ich dich auch, liebliche Nachtigall!« - So laß uns Freunde sein, sprach die Nachtigall weiter; wir werden uns nicht beneiden dürfen; du bist dem Auge so angenehm als ich dem Ohre.
Die Nachtigall und der Pfau wurden Freunde.
Kneller und *Pope* waren bessere Freunde als *Pope* und *Addison*.

8. Der Wolf und der Schäfer

Ein Schäfer hatte durch eine grausame Seuche seine ganze Herde verloren. Das erfuhr der Wolf und kam, seine Kondolenz abzustatten.
Schäfer, sprach er, ist es wahr, dass dich ein so grausames Unglück betroffen? Du bist um deine ganze Herde gekommen? Die liebe, fromme, fette Herde! Du dauerst mich, und ich möchte blutige Tränen weinen.
Habe Dank, Meister Isegrim, versetzte der Schäfer. Ich sehe, du hast ein sehr mitleidiges Herz.
Das hat er auch wirklich, fügte des Schäfers Hylax hinzu, sooft er unter dem Unglücke seines Nächsten selbst leidet.

9. Das Ross und der Stier

Auf einem feurigen Rosse floh stolz ein dreuster Knabe daher. Da rief ein wilder Stier dem Rosse zu: Schande! Von einem Knaben ließ ich mich nicht regieren!
Aber ich, versetzte das Ross. Denn was für Ehre könnte es mir bringen, einen Knaben abzuwerfen?

10. Die Grille und die Nachtigall

Ich versichre dich, sagte die Grille zu der Nachtigall, dass es meinem Gesange gar nicht an Bewundrern fehlt. - Nenne mir sie doch, sprach die Nachtigall. – Die arbeitsamen Schnitter, versetzte die Grille, hören mich mit vielem Vergnügen, und dass dieses die nützlichsten Leute in der menschlichen Republik sind, das wirst du doch nicht leugnen wollen?
Das will ich nicht leugnen, sagte die Nachtigall, aber deswegen darfst du auf ihren Beifall nicht stolz sein. Ehrlichen Leuten, die alle ihre Gedanken bei der Arbeit haben, müssen ja wohl die feinern Empfindungen fehlen. Bilde dir also ja nichts eher auf dein Leid ein, als bis ihm der sorglose Schäfer, der selbst auf seiner Flöte sehr lieblich spielt, mit stillem Entzücken lauschet.

11. Die Nachtigall und der Habicht

Ein Habicht schoss auf eine singende Nachtigall. Da du so lieblich singst, sprach er, wie vortrefflich wirst du schmecken!
War es höhnische Bosheit, oder war es Einfalt, was der Habicht sagte? Ich weiß nicht. Aber gestern hört ich sagen: dieses Frauenzimmer, das so unvergleichlich dichtet, muß es nicht ein allerliebstes Frauenzimmer sein! Und das war gewiss Einfalt!

9. QUELLENVERZEICHNIS

AESOP: **Masallar**, Çev. Nurullah ATAÇ, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1945.

AKDOĞAN, Feruzan, *„Deutsch als Fremdsprache in der Türkei"* in: **Info DaF**, Hrsg. vom DAAD, Nr.1, 30. Jahrgang, Februar 2003, S. 46-54.

AKSÖZ YILDIRIM, Munise *„Fablarda Biçim ve Biçem"*, in: **II. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu**, 9-10 Mayıs 2002, Hrsg. von Doç. Dr. Nazire Akbulut und Dr. Ali Sami Aksöz, Çukurova Üniversitesi Yayınevi, Adana 2003, S. 44-56.

Almanca Öğretmenliği Programı, Ders Programı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1392, Eskişehir 2002, S. 19-20.

Altchinesische Fabeln, Übertragen von Käthe Zhao und Senta Lewin, Röderberg-Verlag G.m.b.H., Frankfurt am Main 1972.

ANGER, Alfred: *„Herders Fabeltheorien"* in: **Die Fabel**, Hrs. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, S. 134-145.

ARISTOTELES: **Retorik**, çeviren Mehmet H. Doğan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul Ocak 1995.

ARISTOTELES: **Rhetorik**, übers. von Franz Günter Sieveke, Wilhelm Fink Verlag, München 1980

AYTAÇ, Gürsel: **Yeni Alman Edebiyatı Tarihi**. Gündoğan Yayınları, Ankara Kasım 1992.

BAL, Hüseyin: **Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri**, Süleyman Demirel Üniversitesi Yayın No: 20, Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi, Isparta 2001.

BARNER, Wilfried: **Arbeitsbücher für den literaturgeschichtlichen Unterricht, Lessing: Epoche – Werk – Wirkung**, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1975.

BARNER, Wilfried: **Lessing**. Epoche – Werk – Wirkung, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1998.

BECKER, Karl W.: **Deutsche Fabeln aus neun Jahrhunderten,** Reclam Verlag, Leipzig 1991.

BEISBART, Ortwin – MARENBACH, Dieter: **Einführung in die Didaktik der deutschen Sprachen und Literatur**, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1975.

BEST, Otto F.: **Handbuch literarischer Fachbegriffe**, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main November 1987.

BORRIES, Ernst und Erika von: **Aufklärung und Empfindsamkeit – Sturm und Drang**, Deutsche Literaturgeschichte Band 2., Deutscher Taschenbuch Verlag, München März 1992².

BORRIES, Ernst und Erika von: **Mittelalter · Humanismus · Reformationszeit · Barock**, Deutsche Literaturgeschichte Band 1., Deutscher Taschenbuch Verlag, München März 1992².

BORTENSCHLAGER, Wilhelm, **Deutsche Literaturgeschichte I**, Leitner Verlag, Wien 1986[21].

BRAAK, Ivo: **Poetik in Stichworten**, Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage, Verlag Ferdinand Hirt, Kiel 1980.

BREITINGER, Johann J.: *„Von dem Wunderbaren und dem Wahrscheinlichen (1740)"*, in: **Deutsche Dichtung In Epochen**, Hrsg. von Walter Kißling, J. B. Metzlerche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1989, S. 240.

BRIEGEL-FLORIG, Waltraud: **Geschichte der Fabelforschung in Deutschland**, Dissertation, Freiburg 1965.

BRUNNER-TRAUT, Emma: **Altägyptische Tiergeschichten und Fabel**, Darmstadt 1980.

CARLSSON, Anni: **Fabeln der Völker aus drei Jahrtausenden**, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg 1959.

COENEN, Hans Georg: **Die Gattung Fabel**, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2000.

ÇAĞDAŞ, Kemal: **Pançatantra Masalları**, AÜ DTCF Yayınları, Ankara 1963.

ÇELTİK, Halil: **Ömer Ferit Kam ve âsâr-ı edebiye tedkikatı**, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1998.

Das neue deutsche Wörterbuch für Schule und Beruf, Wilhelm Heyne Verlag, Berlin 1997, S. 624-625.

Das neue Schulgesetz in der Türkei(4306§) wurde am 16.08.1997 verabschiedet und im Amtsblatt vom 18.08.1997, Nummer 23084 veröffentlicht.

DITHMAR, Reinhard: **Die Fabel**, 7., völlig neu bearbeitete Auflage, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1988.

DITHMAR, Reinhard: **Fabeln aus drei Jahrtausenden**, Manesse Verlag, Zürich 1976.

DITHMAR, Reinhard: **Fabeln, Parabeln und Gleichnisse**, UTB für Wissenschaft – Uni Taschenbücher, Paderborn 1995.

DITHMAR, Reinhard: **Texte zur Theorie der Fabeln, Parabeln und Gleichnisse,** Deutsches Taschenbuch Verlag, München Januar 1982.

DODERER, Klaus: **Fabeln**, Atlantis Verlag, Zürich 1970.

DODERER, Klaus: **Literatur und Schule**, Essays über ein schwieriges Verhältnis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1983.

ECKER, Alfred: *„Fabel, Parabel"*, in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**, Hrs. von Karl Stocker, Scriptor Verlag, Kronberg 1976, S. 121-128.

ESCHBACH, Maria: **Die Fabel im modernen Deutschunterricht**. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1972².

ESSEN, Erika, **Methodik des Deutschunterrichts**, Heidelberg 1962.

FRIES, Michael: **Möglichkeiten und Grenzen der Fabelbehandlung,** Theorie und Forschung, Unterrichtswissenschaften, Roderer 1987.

FUCHS, Hans-Werner: *„Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule"* , in : **Zeitschrift für Pädagogik**, Jahrgang 49 Heft 2, März/April 2003, S. 161-179.

GELLERT, Christian F.: **Schriften zu Theorie und Geschichte der Fabel**, Historisch – kritische Ausgabe, bearbeitet von Siegfried Scheibe, Max Niemeyer Verlag, Tübingen1966.

GÖKŞEN, Enver Naci: **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız**, 5. Basım Remzi Kitapevi, İstanbul 1985.

GRANGER, Ernest: **Mitoloji**, Çeviren Nurullah Ataç ve Sadeleştiren, sunuyu yazan, sözlük ve dizin yapan Müzehher Erim, Cem Yayınevi, İstanbul 1983².

GROLLE, Joist: **Menschen in ihrer Zeit**, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970.

GRÜTZMACHER, Jutta: **Literarische Grundbegriffe kurzgefasst**, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1987.

GRZESIK, Jürgen: **Planung des Literaturunterrichts**, Aloys Henn Verlag, Saarbrücken 1976

GÜNAY, Doğan: **Metin Bilgisi**, Multilingual Yayıncılık (Verlag), İstanbul 2001.

HAHN, Manfred: **Leseerziehung in der Hauptschule**, Schneider Verlag, Hohengehren 1999.

HASUBEK, Peter: **Die Fabel**, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982.

HASUBEK, Peter: **Fabelforschung,** Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983.

HEINZ – MOHR, Gerd: **Lexikon der Symbole**, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf-Köln 1974³.

HIPPE, Robert: **Umgang mit der Literatur**, C. Bange Verlag, Hollfeld 1977.

IM HOF, Ulrich: **Das Europa der Aufklärung**, C. H. Beck Verlag, München 1995.

INGENKAMP, Karlheinz: *"Leistungsmessung- und beurteilung"*, in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**, Hrs. von Karl Stocker, Scriptor Verlag, Kronberg 1976, S. 202-209.

IVO, H.-VALENTIN, E.-THIEL, H: **Umerzählen**, Texte und Materialien zum Literaturunterricht, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main 1982.

JAUSS, H. R. – KÖHLER, E.: **Klassische Texte der Romanischen Mittelalters**, Wilhelm Fink Verlag, München 1973.

KAFKA, Franz: **Die Erzählungen**, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1961.

KARASAR, Niyazi: **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, Ankara 1994[5].

KAYSER, Wolfgang: **Das Sprachliche Kunstwerk**, Francke Verlag, Tübingen 1992[20].

KIBRIS, İbrahim: **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**, Eylül Kitap ve Yayınevi, Yenişehir/Ankara 2000.

Kindlers Literatur Lexikon, im dtv Band 5 F-G, Kindler Verlag, München März 1986.

KLUGE, Friedrich: **Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache**, Berlin/New York 1975.

KÖBERLE, Sophie: **Jugendliteratur zur Zeit der Aufklärung**, Beltz Verlag, Weinheim 1972.

KOCH, Ruth: **Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik**, Beltz Verlag, Weinheim 1973.

KRAMER, Martin: *„Die Fabel - eher affirmativ als sozialkritisch"*, in: **Epischen Kleinformen**, Hrsg. von Theodor Pelster, Cornelsen Verlag Düsseldorf 1988, S. 65-74.

KREIS, Rudolf: *„Die Fabel – literarischer Aufstand gegen die Paläste"*, in: **Epischen Kleinformen**, Hrsg. von Theodor Pelster, Cornelsen Verlag Düsseldorf 1988, S. 65-67.

KREIS, Rudolf: *„Fabel und Tiergleichnis"*, in: **Projekt Deutschunterricht. Kritisches Lesen – Märchen, Sage, Fabel, Volksbuch**, Hrsg. Heiz Ide, J. B. Metzler Verlag, Tübingen 1971/1972, S. 57-103.

KRÜGER, Anna: **Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Wandel**, Mority Diesterweg, Frankfurt am Main 1980.

KRYLOW, IWAN: **Sämtliche Fabeln**, DieWaage Verlag, Zürich 1960.

KUNZE, Karl – OBLÄNDER, Heinz: **Grundwissen Deutsche Literatur**, Verlag Ernst Klett, Stuttgart 1976.

LA FONTAINE, Jean De : **La Fontaine'in Masalları**, Çev. Orhan Veli Kanık, 1948.

LA FONTAINE, Jean De: **Die Fabeln**, Übertragen von Rolf Mayr, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf-Köln 1964.

LA FONTAINE, Jean De: **La Fontaine`den Masallar**, Adam yayınları, İstanbul 1992.

LA FONTAINE, Jean De: **Masallar**, Çev. Sabahattın Eyüboğlu, 1960.

LEIBFRIED, Erwin – WERLE, Josef M.: **Texte zur Theorie der Fabel**, Stuttgart 1978.

LEIBFRIED, Erwin: **Fabel**, 4., durchges. u. erg. Aufl., Metzler Verlag, Stuttgart 1982.

LESSING, Gotthold E.: **Fabeln**, Abhandlungen über die Fabel, Hrsg. von Heinz Rölleke. Philipp Reclam jun. Verlag, Ditzingen 1995.

LIEBCHEN, Wilfried: **Die Fabel Heute**, Fabel – Gudrun Liebchen Verlag, Kilianshof am Bad Neustadt 1992.

LIEBCHEN, Wilfried: **Die Fabel**, Das Verknügen der Erkenntnis, Fabel – Gudrun Liebchen Verlag, Kilianshof am Bad Neustadt 1990.

LINDNER, Hermann: **Fabeln der Neuzeit**, Wilhelm Fink Verlag, München 1978.

LÜTHJE, Reinhard: *„Die klassische französische Fabeln"*, in: Landeskundliche Dossiers Romania, Schäuble Verlag, Rheinfelden 1985, S. 8.

LUTZ, Rosemarie: **Studentenblätter Fabeln**, Klett Verlag, Stuttgart 1986.

MADER, Ludwig: **Antike Fabeln**, Artemis Verlag, Zürich 1951.

MANN, Helmut - GÜNTHER-BARTUZAT, Carola - AUEL, Reinhold: *„Fabel"*, in: **Lehrerhandbuch**, Band 7: Deutsch 1. Teilband: Einführung in Drama Epik. Lyrik, Anekdote, Fabel, Kalendergeschichte, Schwank, Märchen, Sage, Legende, Hrsg. von Hermann Meyer, Verlag Julius Beltz, Weinheim 1971.

MATZKOWSKI, Bernd: **Wie interpretiere ich Fabeln, Parabeln und Kurzgeschichte?,** C. Bange Verlag, Hollfeld 1998.

MERKENS, Hans: *„Stichproben bei qualitativen Studien"*, in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**, Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, S. 97-106.

MESSELKEN, Hans: *„Diagnose“*, in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**, Hrs. von Karl Stocker, Scriptor Verlag Kronberg 1976, S. 67-73.

MESSNER, Rudolf: *„PISA und Allgemeinbildung“*, in: **Zeitschrift für Pädagogik**, Jahrgang 48 Heft 3, Mai/Juni 2003, S. 400-412.

MOSER-RATH, Elfriede: *„Die Fabel als rhetorische Elemente der katholischen Predigt der Barokzeit“* in: **Die Fabel**, Hrs. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, S. 59-105.

MÜLLER, Eva: *Nachwort*, in: **Altchinesische Fabeln**, Übertragen von Käthe Zhao und Senta Lewin, Röderberg-Verlag G.m.b.H., Frankfurt am Main 1972, S. 63-70.

NENTWIG, Paul: **Dichtung im Unterricht**, Braunschweig 1960.

OĞUZKAN, A. Ferhan: **Çocuk Edebiyatı**, Anı Yayıncılık, Ankara Eylül 2001[7].

OSWALD, Hans: *„Was heißt qualitative Forschung?“*, in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**. Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, S. 71-87.

OTT, Karl August: *„La Fontaine als Vorbild. Einflüsse französischer Fabeldichtung auf die deutschen Fabeldichter des 18. Jahrhunderts“*, in: : **Die Fabel**, Hrs. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, S. 81.

PAYRHUBER, Franz – Josef: **Fabeln: Lesen-Schreiben-Spielen**, Emil Sommer Verlag für das Schulwesen, Grünstadt September 1984.

PELSTER, Theodor: **Epische Kleinformen – Methoden der Interpretation,** Cornelsen Verlag, Düsseldorf 1988.

POSER, Therese: **Arbeitstexte für den Unterricht „Fabeln" für die Sekundarstufe,** Hrsg. von Therese Poser, Bibliographisch ergänzte Ausgabe, Philipp Reclam jun. Verlag, Stuttgart 1985.

POSPELOV, Gennadiy Nikolyeviç: **Edebiyat Bilimi,** çeviren Yılmaz Onay, Evrensel Basım Yayın, İstanbul Kasım 1995.

REHERMANN Ernst Heinrich – KÖHLER-ZÜLCH, Ines: *„Aspekte der Gesellschafts- und Kirchenkritik in den Fabeln von Martin Luther, Nathanael Chytraeus und Burkhard Waldis"*, in: **Die Fabel**, Hrs. von Peter Hasubek, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1982, S. 27-42.

REIMERS, Heino-PALLASCH, Waldemar: *„Entwurf eines Designs für die begleitende Forschung in der Supervisionsausbildung"*, in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**, Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, S. 811-828.

RÖTZER, Hans Gerd: **Literarische Texte Verstehen und interpretieren**, Manz Verlag, München 1992.

SALIHOĞLU, Hüseyin: **Alman Kültür Tarihi**, İmge Kitabevi (Verlag). Ankara Ekim 1993.

SCHNUR, Harry C.: **Fabel der Antike. Griechisch und** Lateinisch, Hrsg. und übersetzt von Hanry C. Schnur, Heimeran Verlag, München 1978.

SCHRADER, Monika: „*Epische Texte*", in: **Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik**, Hrs. von Karl Stocker, Scriptor Verlag, Kronberg 1976, S. 100-108.

SCHRADER, Monika: **Epische Kurzformen**, Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1986².

SCHUSTER, Karl: **Einführung in die Fachdidaktik Deutsch,** Schneider – Verlag, Hohengehren 2000.

SCHWEIKLE, Günther u. Irmgard: **Metzler-Literatur-Lexikon: Stichwörter zur Weltliteratur**, Metzlersche Verlag, Stuttgart 1984.

ŞENOL, Hayri: **Lessings Fabeln im Lichte der Aufklarung,** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya 1990.

SOMMER, Ingrid und Klaus-Dieter: **Der Ochse und das Harfenspiel, Fabeln aus aller Welt,** Neues Leben Verlag, Berlin 1974.

STEINBACH, Dietrich: **Fabel und Parabel**, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1982.

TERHART, Ewald: „*Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft*", in: **Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**, Hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Juventa Verlag, Weinheim und München 2003, S. 27-43.

TUMAT, A. J.: **Deutsch als Fremdsprache,** Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1989.

VOGT, Ursula: *„Bemerkungen zur Diskussion über die literarischen Gattung im 20. Jahrhundert"*, in: Mario Fubini, **Entstehung und Geschichte der literarischen Gattungen**, Niemeyer Verlag, Tübingen 1971, S. 83-97.

WAHRIG, Gerhard: **Deutsches Wörterbuch**, Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh München 1986.

WATZKE, Oswald: **Märchen, Fabeln und andere Geschichten in Stundenbildern,** Auer Verlag, Donauwörth 1996.

WEBER, Max: **Wirtschaft und Gesellschaft II**, Tübingen 1922.

WEIL, Bernd: **Fabeln**, Rita G. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1982.

WERLE, Josef M.: **Deutsche Fabeln aus Tausend Jahren,** Eine Anthologie, Wilhelm Goldmann Verlag, Augsburg November 1998.

WIERLACHER, Alois: **Fremdsprache Deutsch,** Band I Wilhelm Fink Verlag, München 1980.

WILPERT, Gero von: **Lexikon der Weltliteratur**, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1975.

WILPERT, Gero von: **Lexikon der Weltliteratur**, Band 3, Hauptwerke der Weltliteratur in Charakteristiken und Kurzinterpretationen, A-K, unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter, hrsg. Von Gero von Wilpert, Deutscher Taschenbuch Verlag, München Oktober 1997^3.

WILPERT, Gero von: **Lexikon der Weltliteratur**, unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter, hrsg. Von Gero von Wilpert, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1980^2.

WUTHENOW, Ralph-Rainer: *Einleitung*, in: **Deutsche Literatur**, Band 4, Hrsg. von Horst Albert Glaser, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, April 1980, S. 7-11.

www.yok.gov.tr/egfak/.... 10.07.2002, S. 14.

www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans.... 21.01.2004.

www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/alm.doc... 21.01.2004, S. 1.

YILDIRIM, Ali-ŞİMŞEK, Hasan: **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara 2000[2].

YILDIZ, Cemal: *„Neue Entwicklungen im türkischen Schulwesen: Neuregelung der Curricula zur Deutschlehrerausbildung: Ziele – Inhalte – Perspektiven"* in: **mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch**, Hrsg. von Mustafa ÇAKIR, Shaker Verlag, Aachen 2002, S. 1-14.

ZIMMERMANN, Petro: **Das Hausbuch der Fabelhaften Fabeln**, Haffmans Verlag, Zürich 1989.