



DIALOG

2021/2



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2021/ 2

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || **390-392**

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

LITERATURWISSENSCHAFT

01. Alman Gençlik Edebiyatında Z-Kuşağı Etkisi: Bir Alanyazın Taraması Örneği || 393-410

Neriman Nüzket Özen, Tekirdağ – Harun Göçerler, Tekirdağ

02. Stefan Zweig'in "Satranç" Adlı Eserinde Dönemin Panoraması || 411-428

Merve Karabulut, Erzurum

03. Akif Pirinççi „Yin“ – Geschlechterforschung oder groteske Dystopie || 429-441

Gülrû Bayraktar, Alanya

04. Intermediale Elemente in „Das kunstseidene Mädchen“: Verzerrte Selbstwahrnehmung als Folge sozialer Leitbilder der Gesellschaft || 442-456

Merve Cihangir, İstanbul

05. Der Freiraum des Unbestimmten: Digitalisierung in utopisch-dystopischen Texten der deutschen Gegenwartsliteratur || 457-476

Katharina Maria Müller, İstanbul

06. Kurbağa Prens Özelinde Dijitalleşen Masallarda Hegemonik Erkekliğin Yıkımı || 477-491

Özlem Agvan, İstanbul

07. Unzuverlässiges Erzählen als Authentizitätsnachweis in einer unerfassbaren Welt: Beobachtungen zu Shida Bazıyars *Drei Kameradinnen* || 492-505

Eva Raschke, Bremen

08. Jüdisch-europäische Erinnerungskultur im Zeitalter des Kulturwandels || 506-527

Habib Tekin, İstanbul

09. Günter Grass'ın "Yengeç Yürüyüşü" Romanında 'Konrad' Karakterini Dijital Kuşak Olarak Çözümleme || **528-541**

Şenay Kaygın, Erzurum

10. Hugo von Hofmannsthal's *Der Schwierige* und „eine brechtsche Maxime: Nicht an das gute Alte anknüpfen, sondern an das schlechte Neue“ || **542-553**

Pınar Akkoç Bayır, İstanbul

11. Alman Gençlik Romanlarında "Siber Zorbalık" Konusunun Kurgulanışı Üzerine || **554-564**

Oktay Atik, Tekirdağ

12. Der ‚Ekel‘ in der Erzählung *Mit Messer und Gabel* von Doris Dörrie || **565-575**

Tijen Köşetaş, İstanbul

SPRACHWISSENSCHAFT

13. Kontrastive Analyse zu somatischen Kollokationen im Deutschen und Türkischen || **576-590**

Yeşim Karadavut, Hamburg

14. Türkçe ve Almanca Dijital Ortamlarda Kadınların Kullandıkları Hitap İfadeleri || **591-610**

Fatma Öztürk Dağabakan, Erzurum

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

15. Individuelle Schreiblernberatung. Einzelfalldarstellung am Beispiel der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Universität Trakya || **611-632**

Çağlayan Karaoğlu Bircan, Edirne – Handan Köksal, Edirne

16. Türkiye’de Kovid 19 Pandemi Sürecine Bağlı Uzaktan Eğitimin Almanca Öğretmenliği Lisans Programına Etkisi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği || **633-658**

Fatma Karaman, Muğla

17. Uzaktan Eğitimde Etkili İletişim ve İletişimsel Engeller: Sözlü ve Sözsüz İletişim || **659-671**

Yunus Emre Sarı, İstanbul

18. Wortschatzerwerb im universitären Kontext im Bereich Englisch als Fremdsprache || **672-693**

Özge Arda, İstanbul

19. Symbolischer Interaktionismus und die Bildung der Identität mit der Fremdsprache || **694-714**

Gönül Karasu, Eskişehir

20. Vorlesen als Impuls zur Leseförderung in der sprachlichen und kulturellen Bildung || **715-729**

Seval Karacabey, Muğla

21. Zum Stellenwert der mobilen Applikationen für Deutsch als Fremdsprache – Dargestellt an mobilen App-Beispielen „Anton“ und „Fun Easy Learn“ || **730-759**

Emel Erim, Ankara – Şengül Sarı Bıyık, Ankara

22. Eine Untersuchung über die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden in der türkischen Hochschulbildung || **760-781**

Özdal Koyuncuoğlu, Konya

23. Auf das Thema „Sprache“ bezogene Witze im DaF-Unterricht und ein Versuch zu ihrer Didaktisierung mit Ausblick auf den interkulturellen Aspekt || **782-807**
Ebru Üstün, Nevşehir – Asuman Ağaçsapan, Eskişehir

ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT

24. Zum historischen Wandel übersetzungswissenschaftlicher Termini unter dem Blickwinkel der Dekonstruktion || **808-828**
Emra Büyüknisan, Mersin

25. Yabancılık Dereceleri Işığında Katharina Reiss'ın Metin Tiplerine Yeni Bir Bakış || **829-850**
Sine Demirkıvıran, İstanbul – Fayıka Göktepe, İstanbul

BERICHTE

26. Kongress-Bericht über den XV. Türkischen Internationalen Germanistenkongress „Sprache und Literatur im Wandel der Digitalisierung“ || **851-862**
Mehmet Tahir Öncü, İzmir – Halit Üründü, Niğde

27. Dr. Emel Morel Gökgözoğlu'nu Anma Yazısı || **863-866**
Derya Sarışık, Balıkesir

(Die in dieser Zeitschrift geäußerten Meinungen und Kommentare unterliegen der Verantwortung der AutorInnen und spiegeln nicht unbedingt die Meinung der Herausgeberschaft bzw. des GERDERs wider.)

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indiziert im **ULAKBİM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, in **IDEALONLINE**, in **EBSCO Publishing**, in der deutschen **IBZ (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur)** und **IBR (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur)** und der **Germanistik im Netz. Virtuelle Fachbibliothek Germanistik**.



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2021/ 2“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Beiträgen zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Wir möchten sie Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* beinhaltet 13 Beiträge: Der erste Beitrag „Alman Gençlik Edebiyatında Z-Kuşağı Etkisi: Bir Alanyazın Taraması Örneği“ beschäftigt sich mit der heutigen Jugendszene und ihrem Resonanz in der deutschen Jugendliteratur. Der zweite Beitrag „Stefan Zweig’in ‘‘Satranç’’ Adlı Eserinde Dönemin Panoraması“ versucht einen Überblick der damaligen Zeit anhand einer werkimmanenten Analyse wiederzugeben. Der darauffolgende Beitrag „Akif Pirinçci ‘‘Yin’’ – Geschlechterforschung oder groteske Dystopie“ versucht werkimmanent den Roman „Yin“ von Akif Pirinçci hinsichtlich der Fragestellung zu analysieren, ob der Autor mit dem Roman einen Beitrag zur Geschlechterforschung liefert, oder ob es sich um eine reine Dystopie handelt. Der vierte Aufsatz „Intermediale Elemente in ‘‘Das kunstseidene Mädchen‘‘: Verzerrte Selbstwahrnehmung als Folge sozialer Leitbilder der Gesellschaft“ beabsichtigt die negativen Folgen der durch die Massenmedien vermittelten Schönheitsideale aufzuführen und in diesem Rahmen ein gegenwärtiges, soziales sowie zeitloses Problem vor Augen der Leser zu führen. Der fünfte Aufsatz „Der Freiraum des Unbestimmten: Digitalisierung in utopisch-dystopischen Texten der deutschen Gegenwartsliteratur“ widmet sich der Frage, wie die Texte soziale Kategorisierungs- und Bewertungsmechanismen innerhalb digitalisierter Gesellschaften darstellen und inwiefern sich hier grundlegende kritische Kommentierungen herauslesen lassen. Im sechsten Beitrag „Kurbağa Prens Özeline Dijitalleşen Masallarda Hegemonik Erkekliğin Yıkımı“ versucht anhand des Märchens „Froschkönig“ eine Hinterfragung hegemonialer Männlichkeit in digitalisierten Erzählungen zu erörtern. Der nächste Beitrag „Unzuverlässiges Erzählen als Authentizitätsnachweis in einer unerfassbaren Welt: Beobachtungen zu Shida Bazyars *Drei Kameradinnen*“ möchte die erzählerische Unzuverlässigkeit in Shida Bazyars *Drei Kameradinnen* nachweisen, indem er nachzeichnet inwiefern die diskursiv formulierten Unerfassbarkeit und Unfassbarkeit der Welt und des Selbst in das mitteleuropäische 21. Jahrhundert hineinpassen. Im achte Aufsatz „Jüdisch-

europäische Erinnerungskultur im Zeitalter des Kulturwandels“ wird versucht die Entstehung, Erstellung und Funktion eines möglichen (sozial)medialen Korpus‘ der jüdisch-europäischen Erinnerungskultur zu skizzieren. Im neunten Beitrag „Günter Grass‘ın ‘‘Yengeç Yürüyüşü’’ Romanında ‘Konrad’ Karakterini Dijital Kuşak Olarak Çözümleme“ werden die Abschnitte, in denen Konrad, ein Familienmitglied der dritten Generation, vorkommt mit einem textorientierten Ansatz analysiert und mit Beispielen und Zitaten belegt. Der zehnte Aufsatz „Hugo von Hofmannsthal’s *Der Schwierige* und „eine brechtsche Maxime: Nicht an das gute Alte anknüpfen, sondern an das schlechte Neue“ macht das Argument stark, dass *Der Schwierige* in einer krisenhaften Phase auf alte gesellschaftliche Normen und Werte zu verweisen sucht und dass dieser Verweis eine nostalgische Haltung repräsentiert. Der elfte Beitrag „Alman Gençlik Romanlarında ‘‘Siber Zorbalık’’ Konusunun Kurgulanışı Üzerine“ zielt darauf ab, fiktionale Merkmale des Phänomens „Cybermobbing“ vorzustellen, indem die Fiktion deutscher Jugendromane untersucht werden. Im letzten Beitrag „Der ‚Ekel‘ in der Erzählung *Mit Messer und Gabel* von Doris Dörrie“ wird versucht darzustellen, wie das Thema „der Ekel“ von der Autorin und der Protagonistin wahrgenommen wird und wie sich dieses Phänomen in der erwähnten Erzählung reflektiert.

Dem Fachbereich *Sprachwissenschaft* sind zwei Artikel zuzuordnen. In dem ersten Beitrag mit dem Titel „Kontrastive Analyse zu somatischen Kollokationen im Deutschen und Türkischen“ werden die somatischen Kollokationen im Deutschen und Türkischen im Rahmen der kontrastiven Phraseologie unter die Lupe genommen und im Lichte dieser interlingualen Betrachtung die Äquivalenzbeziehungen zwischen beiden Sprachen dargelegt. Von den bei der Analyse beschriebenen Erkenntnissen werden einige didaktische Folgerungen für türkische Deutschlerner abgeleitet. Der zweite Beitrag „Türkçe ve Almanca Dijital Ortamlarda Kadınların Kullandıkları Hitap İfadeleri“ untersucht das sprachliche Verhalten von Frauen in türkischen sowie deutschen digitalen Kontexten.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit neun Artikeln vertreten: Im ersten Artikel „Individuelle Schreiblernberatung. Einzelfalldarstellung am Beispiel der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya“ wird der Frage nachgegangen, ob der Schreibprozess von DaF-Lerner durch eine individuelle Schreiblernberatung gefördert werden kann. Der zweite Artikel dieser Kategorie „Türkiye’de Kovid 19 Pandemi Sürecine Bağlı Uzaktan Eğitimin Almanca Öğretmenliği Lisans Programına Etkisi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği“ untersucht die Auswirkungen des Fernunterrichts bei Studierenden der BA Deutschlehrerabteilung der Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fakultät für Erziehungswissenschaft während des Covid-19-Pandemieprozesses in der Türkei. Im dritten Artikel „Uzaktan Eğitimde Etkili İletişim ve İletişimsel Engeller: Sözlü ve Sözsüz İletişim“ geht der Autor auf die Hindernisse der verbalen und nonverbalen Kommunikation während des Fernunterrichts ein. Der vierte Beitrag „Wortschatzerwerb im universitären Kontext im Bereich Englisch als Fremdsprache“ möchte einen Vergleich deutscher und englischer Wortschatz-Korpora zum Thema Persönlichkeit und Aussehen darstellen. Der fünfte Aufsatz „Symbolischer Interaktionismus und die Bildung der Identität mit der Fremdsprache“ versucht aus der Sicht des symbolischen Interaktionismus‘ aus einer qualitativen, pragmatischen Betrachtungsweise, die die Perspektive der Soziologie in Bezug zur symbolischen Kommunikation, ausgehend von der Betrachtungsweise Meads, in die Fremdsprachenlehre anzuwenden. Im sechsten Beitrag „Vorlesen als Impuls zur Leseförderung in der sprachlichen und kulturellen Bildung“ geht es um die Relevanz des

Vorlesens bei der Leseförderung im DaF/ DaZ-Bereich und um deren Einfluss auf die sprachliche und kulturelle Bildung. Der darauffolgende Aufsatz „Zum Stellenwert der mobilen Applikationen für Deutsch als Fremdsprache – Dargestellt an mobilen App-Beispielen „Anton“ und „Fun Easy Learn“ versucht festzustellen, inwiefern die Sprachlern-Applikationen ausreichen, um eine Fremdsprache mit allen vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) zu lernen und inwieweit man sich eine Fremdsprache ohne eine systematische Schulung von Grammatik und Wortschatz aneignen kann. Der achte Aufsatz „Eine Untersuchung über die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden in der türkischen Hochschulbildung“ setzt sich zum Ziel, die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden an Fakultäten, Hochschulen und Berufsfachhochschulen durch einen Vergleich nach Geschlecht, Klasse und Leistungsmerkmalen zu untersuchen. Der letzte Aufsatz „Auf das Thema ‚Sprache‘ bezogene Witze im DaF-Unterricht und ein Versuch zu ihrer Didaktisierung mit Ausblick auf den interkulturellen Aspekt“ beschäftigt sich mit sprachbezogenen Witzen und ihrem konkreten Einsatz in Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Der Fokus liegt dabei auf der Empfehlung von Anwendungsbeispielen für die Nutzung von sprachbezogenen Witzen im DaF-Unterricht, die das vorrangige Ziel der Beschäftigung mit Stereotypen und der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz anstreben.

Der Fachbereich *Übersetzungswissenschaft* enthält zwei Beiträge: Im ersten Beitrag „Zum historischen Wandel übersetzungswissenschaftlicher Termini unter dem Blickwinkel der Dekonstruktion“ wird unter dem Blickwinkel der Dekonstruktion der historische Wandel übersetzungswissenschaftlicher Termini untersucht. Im zweiten Aufsatz „Yabancılık Dereceleri Işığında Katharina Reiss’ın Metin Tiplerine Yeni Bir Bakış“ wird ein neuer Blick auf Katharina Reiss’ Texttypen unter Heranziehung von Bernhard Waldenfels’ Fremdheitsgraden geworfen.


In der Rubrik *Berichte* werden zunächst Informationen zum „XV. Türkischen Internationalen Germanistenkongress „Sprache und Literatur im Wandel der Digitalisierung“ in Edirne, dem ersten online Germanistenkongress der türkischen Germanistik, gegeben. Zuletzt folgt ein Nachruf für Dr. Emel Gökgözoğlu, die im Juni dieses Jahres unerwarteter Weise verstorben ist.

Zum Schluss möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Ende April des Jahres 2022 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen alles Gute für das neue Jahr 2022 wünschen.

Izmir, im Dezember 2021
Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü
(Im Namen der EditorInnen)

Alman Gençlik Edebiyatında Z-Kuşağı Etkisi: Bir Alanyazın Taraması Örneği

Neriman Nüzket Özen , Tekirdağ – Harun Göçerler , Tekirdağ

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030280>

Öz

2000’li yılların başından itibaren gençler sorunlarını, sevinçlerini, fikirlerini, hayat görüşlerini, yaşam tarzlarını pek çok farklı dijital platformda farklı kültürlerdeki ve ülkelerdeki gençler ile paylaşabilmektedir. Bu şekilde kendine has yeni bir yaşam felsefesi oluşturan ve Z-Kuşağı olarak anılan bir kuşak ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, özellikle 2000 yılından sonra yazılmış olan Alman gençlik edebiyatı eserlerinden bazılarının örneklem olarak ele alınmasıyla bir alanyazın taraması yapmayı hedeflemektedir. Bu sayede Alman gençlik edebiyatında ele alınan konuların neler olduğu, hangi sebeplerden dolayı bu konuların ele alınmış olabileceği ortaya konmaya çalışılmıştır. İkincil hedef ise çalışmanın sonuç kısmında Türkiye’deki gençlik edebiyatı alanına ilişkin önerilerde bulunmaktır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre Alman gençlik edebiyatında sıklıkla arkadaş ilişkileri, toplum içerisinde kimlik arayışı, okulu terk etme, uyuşturucu kullanımı ve doğurduğu sonuçlar, adaletsizlik, aile içi iletişim sorunları, ebeveyni ayrı olan gençlerin hikâyeleri, Cyber-Mobbing, aşk, bilimkurgu, göç, kültürlerarasılık, suç gibi konularının aktarıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Alman Gençlik Edebiyatı, Gençlik, Z-Kuşağı, Okuma Alışkanlıkları.*

Abstract

The Generation Z Effect in German Youth Literature: A Literature Review

Especially since the early 2000s, young people have been able to share their problems, joys, ideas, life views, and lifestyles with young people from different countries and cultures on various digital platforms. In this way, a generation known as Generation Z has emerged with a unique life philosophy. This study aims to do a literature review by taking some of the German youth literature works written after 2000 as a sample. We tried to put forward what the subject matters dealt with in German youth literature are and why these subject matters have been chosen. The second aim of the study is to put forward suggestions on possible studies in Turkish youth literature. According to the results of the study, friendship, search for identity in society, dropping out of school, drug use and its consequences, injustice, family communication problems, life as a child of divorced parents, Cyber-Mobbing, love, science fiction, immigration, interculturalism, and crime are the subject-matters of German youth literature.

Keywords: *German youth literature, Youth, Generation Z, Reading habits.*

EXTENDED ABSTRACT

The rapid digital transformation that manifested itself, especially in the 2000s, has radically affected the lifestyle of individuals and the cultural and ethical values of societies. While the rapid advancement of technology causes political, economic, religious, cultural, and social phenomena to be in a process of change and development faster than ever before, it has also led to the emergence of different perceptions of the concepts of time and space (Avcı 2021: 155). Among the groups that are most affected by this interaction, young people are perhaps the first to be affected. Especially since the early 2000s, young people have been able to share their problems, joys, ideas, life views, and lifestyles with young people from different countries and cultures on various digital platforms. In this way, a generation known as Generation Z has emerged, creating their unique life philosophy.

The concept of Millennium Youth is an umbrella term to refer to Generation Z (1996-2010) who lived their youth in the 2000s, and to refer to the Alpha Generation (2011-2025), who are still in the process of becoming adolescents at the time this article is written (see McCrindle, Fell 2020). The interests, needs, and problems of the aforementioned generation have started to attract attention in the literary field. Therefore, it is necessary to separate the literary works that have impacted the lives of the current young generation from the concept of children's and young adult literature, and it is high time we regarded them as under an individual heading entitled as youth literature.

When the reading habits of generation Z is examined, as Joachim H. Knoll (1982: 370) points out, when choosing literary works for young people to read, for many years, schools and adults have picked up works that are not of the kind of works preferred by young people at all. However, when young people are given the freedom to pick up works to read by themselves, it is observed that they do not only like reading, but they also tend to have a small library consisting of the literary books they like. It is obvious that generation Z likes to read contrary to the popular opinion stating that they do not, but the types and appeal of the works and genres they read extensively influence their reading habits and tastes. (see Göçerler vd. 2017). At this point, the important thing is to lead young generations to read average but qualified works and not to lead them to read a lot, but without awareness.

The works of German youth literature written during and after the 2000s gradually moved away from the traditional concept of "Children's and Young Adult Literature," which naturally brought along a distinction in children's literature and youth literature. In the last quarter of the twentieth century, youth literature, which started to be known by its own name, started to have a semblance to the subject matters and formal characteristics of adult literature and started to construct new images about young boys, young girls, family, and social circle in the context of social change (see Nüzket Özen 2017). While subject matters such as illness, death, drugs, alcohol, sexuality, violence, domestic problems, and the adaptation problem of immigrants, which were previously considered problematic and sometimes taboo subjects, have started to be clearly addressed in the books, especially since the 2000s, current issues such as war, refuge, and ecology have also become commonplace (Mikota 2015).

This study aims to do a literature review by taking some of the works of German youth literature written after 2000 as a sample. We tried to put forward the subject matters dealt with in German youth literature and why these subject matters have been chosen. The second aim of the study is to put forward suggestions on possible studies in Turkish youth literature. According to the results of the study, subject-matters such as friendship, search for identity in society, dropping out of school, drug use and its consequences, injustice, family communication

problems, life as a child of divorced parents, Cyber-Mobbing, love, science fiction, immigration, interculturalism, and crime are tried to be reflected in German youth literature. Supernatural heroes have sometimes been included while reflecting these subject matters.

Giriş

2000 yılı teknolojik yeniliklerin artmaya başladığı ve yeni medyaların ortaya çıkıp yaygın olarak kullanılmaya başlandığı bir dönemin başlangıcı kabul edilmektedir. Teknolojinin hızla ilerlemesi politik, ekonomik, dini, toplumsal, sosyal olguların her zamankinden daha hızlı bir değişim ve gelişim sürecinde olmasına neden olurken, zaman ve mekân kavramlarına dair farklı algılayış biçimlerinin ortaya çıkmasına da yol açmıştır (Avcı 2021: 155). Bu durumun hayatımıza yansımaları farklı biçimlerde gerçekleşirken günlük hayat rutinlerimizde yer alan çoğu olgu da yeni bir şekle bürünerek durmadan dönüşüme uğramaktadır. Hayat ve gerçekliğe ayna tutan, onun bir eşlikçisi olan edebiyatın da bu radikal değişim sürecinden nasıl etkilendiğini görmek için gençlik zamanlarını 2000’li yıllarda yaşayan neslin beğenisine yönelik ortaya çıkan edebi yapıtlara daha yakından bakmak yeterli olacaktır.

Çalışmanın araştırma nesnesi olan ve gelişimini temelde çocuk edebiyatı ile paralel sürdüren Alman gençlik edebiyatı, köklü ve uzun bir geçmişe sahiptir. İlk örneklerine Orta Çağ’da rastlansa da Alman çocuk ve gençlik edebiyatının bağımsız bir alan olarak edebi ürünler arasında yer almaya başlaması Aydınlanma dönemine denk gelir. 18. yüzyılın ikinci yarısında yaşanan bu gelişmeye özellikle Aydınlanma’nın getirdiği yeni fikir ve görüşler ile okuryazar oranının artması katkı sağlamıştır. Hans Heino Ewers de (1998: 20) Aydınlanma döneminin çocuk ve gençlik edebiyatı üzerindeki destekleyici etkisini ve bu türün ilk kez bu dönemde bir edebi araca dönüştüğünü vurgular. Çocuk imgesinde yaşanan radikal değişime, çocuğun da bir birey olarak fark edilmesine ve alıcı konumunda bir okur kitlesi olarak kabul görmeye başlamasına dikkat çeken Stephan’a göre (2008: 178) çocuk ve gençlik edebiyatı böylece kendine özgü bir alıcı kitlesi oluşturmaya başlamıştır.

Bu tür, Aydınlanma sonrasında Romantik dönem, Biedermeier dönemi, Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı, nasyonal sosyalizm, sürgün dönemi, savaş sonrası edebiyat ve modern eğilimlerle günümüze kadar farklı dönemlerden geçerek evrilmiştir. Bu dönemlerde çocuk ve gençlik edebiyatı ürünü olduğu toplumsal yapının geçirdiği her yeni süreçte farklı işlevler üstlenmiş, farklı çocuk ve genç imgeleri kurgulamış, farklı türlere örnekler geliştirmiş, bazen eğitici bir amaca hizmet ederken, bazen de siyasi propaganda aracı olarak kullanılmıştır. Freund (1996: 5) bu bağlamda çocuk ve gençlik kitaplarının, alıcı kitle olan çocuk ve gençlerin yaşadığı toplumda, varlıklarının o toplumsal yapı için ne anlam ifade ettiği ve önem taşıdığı konusunda, onları bilinçlendirmek adına da birer aracı olduğunu vurgular. Bu edebi ürünler çocuk ve gençlere toplumdaki konumlarını yansıtır, okurlarına rutin hayatın olumsuz ve baskıcı gerçekliğinden kaçış imkânı sunarlar (Ostmeier 2002: 184). Çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri ayrıca sosyalleşme aracı olarak da okurlarının siyasi ve sosyal düşünce yapısını etkileyerek zihinlerinde dünyayı yansıtan bir imge oluştururlar. Bu bağlamda Kaminski (1984: 88) kitapların birer sosyalleşme aracı olarak gençlerin siyasi ve sosyal açıdan arzu edilen varlıklar olarak yetiştirilmelerine de katkı sağladığını belirtir.

Bu noktada özellikle Alman çocuk ve gençlik edebiyatı kavramına bir açıklık getirmek gerekir. Çocuk ve gençlik edebiyatının birbirinden bağımsız birer alan olarak

keskin sınırlarla ayrılabilceđi dűşüncesi uzun süre kabul görmemiştir. Özellikle Alman çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine önemli çalışmaları olan Malte Dahrendorf ve Klaus Doderer de bu ayrımın doğru olmayacağını savunmuştur. Doderer'e göre (1992: 26) çocuk ve gençlik edebiyatı, yetişkin edebiyatında olduđu gibi böyle bir ayrıma uygun değildir ve bunu yapmaya çalışmanın, geçmişte onun bağımsız bir tür olarak gelişmesini olumsuz yönde etkilediđini belirtir. Dahrendorf (1996: 8) ise bu edebiyatın kendine özgü bir alıcı kitlesinin varlığını vurgulayarak ayrım yapmaktan ziyade, yetişkin edebiyatı ile çocuk ve gençlik edebiyatı arasında metinlerin adapte edilebileceđini ifade eder.

Ancak son yıllarda alanyazınında yapılan çalışmalarda, bu ayrımın ortaya çıkma gerekliliđi üzerinde durulduđu fark edilmektedir. Kümmerring-Meibauer (2000: 254) çocuk ve gençlik edebiyatı kavramını, aslında henüz 'yetişkin' olmayan tüm okurlardan oluşan bir alıcı kitleye yönelik edebi ürünler üreten üst kavram olarak tanımlar. Ancak sonrasında bu tanımın bilimsel ve tatmin edici bir başarı sağlamadığını da ekler. Bu nedenle kimi zaman çocuk edebiyatı ile gençlik edebiyatı arasına bir çizgi çekme ihtiyacı doğmaktadır. Bu noktada yaş gruplaması dikkate alınan önemli ölçütlerdendir. Kaminski ise (1998: 65) gençlik edebiyatının bir geçiş edebiyatı olarak da görülebileceđini, artık çocuk edebiyatı kitaplarını okumak istemeyen ancak henüz yetişkin edebiyatına da mesafeli duran 11-16 yaş aralıklarındaki gençlere yönelik olduğunu belirtir. Bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı artık içeriksel ya da biçimsel ölçütlerden ziyade hangi okur grubuna yöneldiđine bađlı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca gençlerin davranış biçimleri, ilgi alanları, kullandıkları dil, sorunları ve olaylara ilişkin yorumları da çocuklara göre belirgin farklılıklar gösterdiđi için okudukları edebi metinlerin de içerik olarak anılan bu noktaları göz önüne alarak üretilmiş olması gerektiđi ve sırf bu yüzden artık gençlik edebiyatının çocuk edebiyatından farklı bir edebi tür olarak incelenmesi gerektiđi savunulmaktadır (Şahin 1998: 6; Asutay 2003; Türkyılmaz 2012: 43).

Gençlik edebiyatı konusu Almanya özelinde kısaca ele alınacak olursa, Almanların gençlik edebiyatı kavramını içselleştirip her yıl binlerce ürün ortaya koymalarının birdenbire ortaya çıkan bir durum olmadığı görülecektir. Almanya'da 16. yüzyılda reform hareketlerinin doğuşu ile başlayan, matbaanın icadı ve yayılması ile devam eden ve kültürel anlamda da kilise odaklı eğitim felsefesi karşısında hümanist-burjuva felsefesi odaklı eğitimin yer bulması, gençlik edebiyatına gitgide daha çok önem verilmesine yol açmıştır. Ayrıca hemen hemen aynı dönemde ortaya çıkan "genç kız" romanlarının da gençlik edebiyatının ilk örneklerinden olduđu söylenebilir (bkz. Neydim 2005). Genç kız romanlarında anne babaların ve müstakbel kocaların beğeneceđi 'iyi' kızlar yetiştirmek gibi konular ele alınırken 20. yüzyılın ilk yarısına gelindiđinde Alman gençlik edebiyatında gençlerin büyük ölçüde nasyonal sosyalizmin fikir taşıyıcısı olarak görüldüđu politize olmuş bir konu seçiminden söz edilmektedir (Can 2000: 42). Özellikle 1940'lı yıllarda başlayan bu durumun akabinde dünyada, Avrupa'da ve Almanya'da ortaya çıkıp gençlerin de farklı biçimlerde etkilendiđi birçok olay Alman gençlik edebiyatında konu seçiminde ve bu türün günümüze dek farklı evrelerden geçerek gelmesinde etkili olmuştur. Bu olaylar arasında günümüz gençliğini

en çok etkilediği düşünülünü ise bilgi iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmaya başlayıp özellikle sosyal medyanın etkisiyle gençliğin değer yargılarında köklü değişimlerin ortaya çıkmasıdır. Söz konusu durum tüm dünya gençliği üzerinde olduğu gibi Alman gençliği ve dolayısıyla onların beğenisine sunulan edebi eserlerde de kendini göstermiştir.

Bu sebepten çalışmanın amacı, milenyum olarak adlandırılan ve 2000 yılı itibarı ile günümüze kadar etkisini devam ettiren yeni zaman diliminin Alman gençlik edebiyatı üzerindeki etkilerini alanyazın taraması yöntemi ile örnekler üzerinden ele alarak görünür kılmaktır. Öncelikle Milenyum adıyla anılan zaman kesitine damga vuran ilk kuşak olan Z-Kuşağı gençliği kavramı üzerinde durularak bu genç grubun okuma alışkanlıklarına dair bilgiler aktarılacaktır. Çünkü Z-kuşağı gençliği günümüz gençlik edebiyatının konu alanlarının belirlenmesinde öncü bir role sahiptir. Günümüzde gençlik edebiyatı yazarlarının ana hedef kitlesi olarak görülen bu kuşağın özellikleri ve okuma alışkanlıklarına dair görüşler aktarıldıktan sonra 2000’li yıllarda gençlik yazınının geçirdiği içeriksel dönüşüm ele alınıp bunun günümüz Alman gençlik edebiyatındaki yansımaları örneklerle ele alınacaktır. Bu metin örnekleri de Alman çocuk ve gençlik edebiyatının özellikle ‘genç’ olarak nitelediği ve bunun tanımını da belli ölçütlerle kendi içinde açıkladığı okur grubuna yönelik yazılan ve okunan metinlerden oluşacaktır. Çalışmanın sonuç kısmında ise edebiyatın toplumsal değişim, dönüşüm ve gelişmeleri ne denli büyük bir hızla içselleştirip okurlarına metinler üzerinden yansıttığı ortaya konmaya çalışılacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Z-Kuşağı Gençliği

Milenyum Gençliği kavramı ile işaret edilen genç nesil, her ne kadar kendilerine iradeleri dışında hitap edilen tanımlamalar olsa da gençlik yıllarını 2000’lerde yaşamış olan Z-Kuşağı Gençliği (1996-2010) ve bu makalenin yazıldığı dönemde henüz ergenliğe adım atma aşamasında olan Alfa Kuşağı Gençliği (2011-2025) olarak anılan gençlere atfen yapılan genel bir tanımlamadır (bkz. McCrindle, Fell 2020). Bu iki kuşağın doğum yılı aralıkları sosyologlar tarafından farklı kategorize edilse de genel olarak yukarıda anılan tarihler temel alınmaktadır (Atik 2019a: 36). Bu çalışmada Z ve Alfa Kuşağı kategorilerinde anılan gençler arasındaki yaş farkı bir hayli fazla olsa da her iki kuşağın gençlik yıllarını 2000’lerde geçirecek olmaları onları bir anlamda *milenyum gençliği* tanımı altında birleştirmektedir.

Buna rağmen bu çalışmada daha ziyade günümüzde Z-kuşağının ilgi alanına giren Alman gençlik edebiyatı eserlerinin 2000’li yıllardaki dönüşümüne etkileri ele alınmaya çalışılacaktır. Bu yüzden günümüzde geleceğin mimarları olarak görülen Z-Kuşağı gençlerinin genel karakteristik özelliklerine değinmekte fayda görülmektedir. Tapscott’a (bkz. 2009: 73-96) göre bu kuşağın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Hayatta hür iradeleri ile hareket edebilme anlamında özgürlüğe sahip olma arayışında olma.
- b) Toplum tarafından kendi kişisel kimlikleri ile kabul görme ihtiyacını benimseme. Yani toplum için toplumun istediği gibi bir karakter olmaktansa, kendi için kendini mutlu hissettiği karakter özellikleri ile davranma ve toplumca da bu şekilde kabul görme ihtiyacı.

- c) Karşılaştıkları durumları, kişileri, işleri bir mantık süzgecinden geçirerek sınamaya ihtiyaç duyma.
- d) Özde dürüstlük ve adalet ilkesini benimsemek. Muhataplarından da aynı dürüstlüğü beklemek.
- e) Kendilerine verilen işlerin ya da karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede iş birlikçi hareket etmenin önemine inanma.
- f) Yaptıkları şeyden zevk almayı hep ön planda tutma.
- g) Hayatta karar verme, anı yaşama ve iş bitiricilik anlamında hızlı bir yaşam tarzını benimseme.
- h) Her anlamda yenilikçi olma, yeni ve aykırı görünenden korkmama.

Söz konusu kuşağın toplumun geleceğini tayin etmedeki durumu beğeniler, yaşam şekli, öğrenim alanı seçimi, meslek seçimi, çalışma şekli gibi olgular göz önüne alınarak yorumlanacak olursa toplumsal bir alt hareketlenme ile birlikte sosyolojik ve kültürel bir dönüşümün hızla kendini göstermeye başladığı anlaşılabilir.

Bu çalışmada ele alınacak olan Z-Kuşağı gençliği, ister istemez kendinden sonra gelen diğer kuşak olan Alfa kuşağı gençlerine bilgi ve yaşam kültürü aktarma konusunda üzerine sorumluluk atfedilen bir nesil olacaktır. İki farklı başlıkta kategorize edilen bu kuşaklara dahil olan gençlerin, 2000’li yılların gençleri olmalarından dolayı birbirinden öğrenme, birbirini daha iyi anlama, birbirine karşı daha hoş görülü olabilme anlamında diğer nesillere göre kendileri arasında kuşak çatışmasına daha uzak bireylerden oluştuğu düşünülebilir. Fakat günümüzde özellikle Alfa kuşağı olarak tabir edilen ve sosyal ilişkilerinin büyük bir bölümünü sosyal ağlar üzerinden yönlendirme eğiliminde olan, akıllı telefonları yanında olmadığında kendini savunmasız hisseden, sanal oyunlar, haberleşme gibi hayatın olağan akışında yer bulan konularda dahi dijital dünyanın ürünlerinden faydalanan bireylerin önemli bir kesiminde sosyalleşmeye yarı kapalı kişiliklere dönüşme durumu söz konusudur (Bayhan 2013: 61). Özellikle içerisinde bulunulan yaş aralıkları dikkate alındığında ergenlik dönemi, ilk gençlik dönemi gibi dönemlerden geçmekte olan Alfa gençlerinin sorunlarını kendi içlerinde yaşamayı tercih ettikleri düşünülürse, yüz yüze iletişimde buldukları diğer bireylere kendi sorunlarından bahsetmeyip, bunları daha ziyade dijital ortam platformlarında farklı şekillerde dile getiriyor olmaları belki de kuşak çatışmasından çok daha önemli başka sorunları beraberinde getiriyor olabilir (Baş 2017: 276). Tam da bu noktada Z-Kuşağı gençlerinden ve genç yetişkinlerinden edinecekleri bilgi ve deneyim aktarımının kalitesinin, aktarım şeklinin Alfa Kuşağının, dolayısıyla makro anlamda yakın gelecekte toplumun geleceği konusunda önemli bir rol üstleneceği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak Z-Kuşağı gençliğinin ilgi alanları, düşünüş tarzı, yaşam felsefesi, sanata bakışı gibi konuların sağlam temellere oturması oldukça önemlidir. Çünkü onlar Alfa gençlerinin öncüleri ve yol göstericileri olacaktır.

Yukarıda anılan genel özellikleri ile öne çıkan Z-Kuşağı gençlerinin sanat ve edebiyat konusundaki beğenilerinin de kendinden önceki kuşaklardan belirgin farkları olabileceğini söylemek yanlış olmaz. Sosyolojik bir takım etkileri de olan bu olası sorunlar, beklentiler ve beğenilerin hızla değişiyor olması 2000’li yıllarda gençlik yazınına da sıkça konu olmaya başlayan arkadaş ilişkileri, kimlik arayışı, okulu terk

etme, madde kullanımı ve doğurduğu sonuçlar, adaletsizlik, aile içi iletişim sorunları, Cyber-Mobbing adıyla anılan dijital ortamlarda karşılaşılan psikolojik baskı ve şantaj, vb. alanlarda kendini göstermektedir (Üstten 2016: 605). Anılan tüm bu konu alanlarının edebi eserlerde yansımalarının daha çok psikolojik romanlarda yer bulması ve bu türün gençler arasında sıkça tercih edilen bir roman türü olması da milenyum gençliğinin okuma tutumunun ne yönde ağırlık kazandığı konusunda yön gösterici olabilir (bkz. Göçerler 2020: 922).

Bir yerde gençlik kültürlerinin şekillenmesine etki edebilen başat faktörler olarak da ele alınabilecek bu konu başlıkları son on yılda modern toplumlarda karşılaşılan ve sıkça tartışılan bir olgu haline gelmiştir (bkz. Spatscheck 2014: 99). Dolayısıyla Z-Kuşağı gençliğinin içinde bulunduğu toplumsal durum, kendini sadece 2000’li yılların öncesine nazaran beğenilerin, yaşam algılarının, dünya görüşlerinin kökten ve hızla değişiyor olmasını ele alan edebi eserlerin salt kurmaca hikâyelerinde göstermemektedir. Aksine kurmaca içerisinde yoğun gerçekliğin ve yaşanmışlıkların anlatıldığı yazılar gittikçe daha çok üretilir hale gelmiştir. Bu olgu; kendini sadece Alman edebiyatı eserlerinde değil, diğer ülkelerin modern yazın ürünlerinde de göstermektedir. Çünkü bilgi iletişim teknolojilerinin yoğun etkisi altında yetişen gençlik, bilginin çok hızlı ve farklı kanallar aracılığı ile yayılmasının etkisiyle benzer konulardan etkilenir, benzer konulara ilgi duyar ve benzer konuları tartışır olmuştur (bkz. Spatscheck 2014: 99). Dolayısıyla tüm bu olgular Z-Kuşağı gençliğinin edebiyata bakışını ve okuma alışkanlıklarının değişimini de beraberinde getirmiştir denebilir. Bu bölümde aktarılanlardan yola çıkarak, çalışmanın bir sonraki bölümünde Z-Kuşağı gençliğinin okuma alışkanlıklarına ve tercihlerine daha detaylıca değinilecektir.

Z-Kuşağı Gençliğinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine

Sosyo-ekonomik imkânların elverdiği ölçüde teknolojik destek sayesinde ihtiyaç duydukları tüm bilgilere kendinden önceki kuşaklara göre çok daha hızlı ve kolay erişebilme bilgi ve becerisine sahip olan günümüz gençliği, özellikle edebi metinlere erişme, metinleri ekrandan okuma ve okuyacağı metin türlerinin içeriği konusunda çok daha seçici olabilen bir kuşağı temsil etmektedir. Birçokları tarafından, günümüzde gençlerin artık gerçek anlamda edebi eserler okumadığı, okur-yazar bir nesil olmaktan uzak bir gençliğin baş gösterdiği dünyadan söz edilse de durum aslında görüldüğü gibi olmayabilir. Nitekim Göçerler tarafından yapılan bir anket çalışmasına katılan üniversite son sınıf öğrencileri genel olarak ‘çok okuyan okur’ kategorisinde yer almıştır (2020: 933). Aynı çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler, kitap okumak için en önemli unsurun okuma motivasyonu olduğunu dile getirmiş ve bunun da ders dışı bir etkinlik olarak zamandan ve mekândan bağımsız okumalar yapabilme ve kendi beğenilerine göre içerikler seçebilmek ile mümkün olabildiğini aktarmıştır (bkz. 2020: 928). Joachim H. Knoll’un (1982: 370) de yıllar önce belirttiği gibi, söz konusu olan gençlerin okuyacakları edebiyat eserleri olduğunda uzun yıllar boyunca genelde yetişkinler ya da okul tarafından aslında hiç de gençlerin tercih edecekleri türden olmayan eserlerin belirlenip ne okuyacaklarının onlara söylendiğini görüyoruz. Fakat

onlara okuma tercihlerini belirlemede özgür bir ortam sağlandığında ise gençlerin kitap okumanın yanı sıra beğendikleri edebi eserlerden oluşan küçük kütüphanelere sahip olma eğilimi gösterdiği de görülmektedir. Örneğin, Gündoğdu vd. (2016: 36) tarafından 15-19 yaş aralığındaki gençlerin okuma alışkanlıklarının incelendiği çalışmada yapılan ankete katılan 1002 öğrencinin %59,2'si kendilerine ait bir kütüphaneye sahip olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada anket katılımcılarının en çok okuduğu üç kitap türü ise sırasıyla bilim kurgu, edebiyat ve kişisel gelişim olarak sıralanmıştır. Solmaz'ın (bkz. 2018: 619) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonuçları da bu sıralamayı destekler niteliktedir.

Bu noktadan yola çıkarak, okumanın gençler arasında yaygınlaşmasının her şeyden önce bir alışkanlığa dönüşmesi ile mümkün olabileceği düşünülebilir. Nitekim okuma alışkanlığı kazanılmasındaki en önemli dönem “bedensel ve ruhsal değişmelerin yoğun biçimde yaşandığı çocukluk ve gençlik dönemleridir” (Yılmaz, Köse ve Korkut 2009: 22). Konu bu noktadan ele alınacak olursa genç kuşağın okuma alışkanlığı kazanmasında ve eser seçiminde önde gelen noktalardan birisi de okudukları eserlerde kendilerinin ve kuşakdaşlarının sorunlarının ele alındığını görmeleridir. Hızlı yaşayıp hızlı tüketme özelliğine sahip Z-kuşağı gençliği bu anlamda beğeneceği kitabı seçme konusunda da kendi yönünü bulmuştur. Z-kuşağı gençlerinin, okuma etkinliğini genel olarak dijital ortamda gerçekleştirdiğini, bu manada doğrusal (linear) bir okuma gerçekleştirmediğini, aksine doğrusal olmayan (nonlinear) bir okumaya daha çok meyilli olduğunu dile getiren Pruij ve Halverson (2015: 258) bu gençlerin okuduğu dijital metinlerde seçici ve eleyici bir okuma tarzına yöneldiğini belirtmiştir. Bu durum aslında Z-kuşağı gençlerinin metin içeriğini hızlıca analiz edip o metni okuyup okumayacağına yine hızlı bir şekilde karar vermesinin de yolunu açmaktadır. Gençler bu şekilde seçmiş oldukları eserleri mobil cihazlarına dijital ortamda ücretsiz olarak kaydetmenin bir yolunu bulamadıklarında ise eserleri basılı kitap şeklinde temin edip okumaktadırlar (bkz. Göçerler: 2020).

Sonuç olarak Z-kuşağının belki de sanılanın aksine çok daha fazla okur olduğu, fakat okuduğu ürün türlerinin ve bu türlerin sunuluş biçimlerinin onların okuma alışkanlıklarını ve beğenilerini de büyük ölçüde etkilediği aşikârdır (bkz. Göçerler vd. 2017). Bu noktada önemli olan, genç nesilleri çok ama niteliksiz okumaya değil, ortalama ama nitelikli eserler okumaya yönlendirebilmektir. Bu düşünceler ile çalışmanın bundan sonraki bölümünde Alman gençlik edebiyatının Z-kuşağı gençliğine daha çok hitap eden 2000’li yılları kapsayan zaman dilimindeki içeriksel dönüşümü ele alınmaya çalışılacaktır.

2000’li Yıllar: Alman Gençlik Yazınının İçeriksel Dönüşümü

Alman gençlik edebiyatında 2000’li yıllarda yazılmaya başlanan eserlerin geleneksel “Çocuk ve Gençlik” edebiyatı kavramından giderek uzaklaşmaya başlaması, edebiyatta bir çocuk/ genç ayrımı konusunu da sürecin doğal parçası olarak beraberinde getirmiştir. Değişimin öncesinde Schikorsky (2013) çocuk ve gençlik edebiyatında cevabı aranan ve

cevapları belki yukarıda anılan sürece de etki edebilecek iki temel soruya dikkat çeker. Bu sorular şu şekilde sıralanabilir:

- a) Günümüz dünyasında artık güven sorunu yaşayan ve kendi varoluş şartlarını sorgulayarak bir nevi hayal kırıklığına uğrayan toplumlarda, geleneksel çocuk ve gençlik edebiyatının eski temel ilkeleri devam ettirilebilir mi?
- b) Yetişmekte olan gençlere hitap eden bir edebiyat, toplumsal şartlar değişse de okurlarına genel geçerliliğe sahip pedagojik değerleri, anlamları ve çözümleri aktarabilir mi?

Bu sorgulamanın temelinde yatan ise gelecekteki nesillere toplumsal norm ve değerleri aktarmak gibi işlevlere sahip olan geleneksel çocuk ve gençlik edebiyatı metinlerinin amaçlarının günümüzde okur beklentilerini karşılayamaz hale gelmesidir. Okurunu eğitmek, ona bir şeyler öğretmek, onu yetiştirmek gibi geleneksel amaçların yeniden ele alınıp araştırılmasının, günümüzde çocuk edebiyatı ve gençlik edebiyatı alanlarının birbirinden olabildiğince bağımsız ele alınmasına kapı aralayarak değişime giden yolu açmış olduğu söylenebilir.

Gansel'e (1998: 82) göre ise geleneksel kalıplardan uzaklaşmanın temelinde yatan sebep, içerik ve biçimsel açıdan üretilen yeni metinlerin artık çocuk ve gençlik edebiyatının dayattığı geleneksel, katı ve 'yapay' tür sınıflamasında kendilerine yer bulamamasıdır. Gansel bu noktada çocuk ve gençlik edebiyatı ile yetişkin edebiyatı arasındaki sınırların da esneyerek daha geçişken ve kendine has olmaya başladığını belirtir. Bir yandan, gençlerin aslında daha üst yaş gruplarına hitaben yazılan eserlere ilgi göstermesi, diğer yandan da yetişkinlerin çocuk ve gençlere ait raflarda beğenilerine hitap eden eserleri arar hale gelmesi olağan görülmeye başlamıştır. Örneğin İngiltere'den Joanne K. Rowling'in *Harry Potter* (1991-2007) ya da Amerika'dan Stephanie Meyer'in *Twilight* serisi (2005-2008) gibi son yıllarda oldukça ilgi gören fantastik kitaplar, genç ve yetişkin okurlara hitap eden seriler olarak bu katı yaş sınıflamalarını esneterek çocuk ve gençlik edebiyatını genel anlamda etkilemiştir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde artık kendi adı ile anılmaya başlanan gençlik edebiyatı, içerik açısından yetişkin edebiyatının ele aldığı konulara ve biçimsel özelliklere de yakınlık göstermeye ve toplumsal değişim bağlamında genç erkek, genç kız, aile ve çevreye dair yeni imgeler kurgulamaya başlamıştır. Kümmerling-Meibauer (2012: 78), anlatıcının eğitici rolünden sıyrılarak öznel yorumları bir kenara bırakıp tarafsız anlatıcı konumuna çekilmesini, Ben anlatıcısının ağırlıklı olarak öne çıkmasını, monologlar, bilinç akışı tekniği, zaman ve anlatı düzleminin hızla değişmesi ve çoğul bakış açısı ile gerçekleşen anlatımın gençlik edebiyatı eserlerinin içeriksel özellikleri arasında yer aldığını belirtir. Böyle bir anlatım tarzı aynı zamanda postmodern dünya gençlerinin çatışmalarını, parçalanmışlıklarını da resmetmeye uygundur. Özellikle anlatılarda sonuç kısmının yoruma açık bırakılması, genç okura sorunların giderilmesinde tek bir çözüm yolu ya da doğru göstermek yerine, kendi kararını verip yolunu özgürce biçimlendirebilmesi açısından onu kendi ile hesaplaşması konusunda düşünmeye sevk eden bir yenilik sunmuştur. Önceleri sorunlu ve kimi zaman da tabu konular arasında yer alan hastalık, ölüm, uyuşturucu, alkol, cinsellik, şiddet, aile içi sorunlar, göçmenlerin uyum sorunu gibi konular kitaplarda açıkça ele alınırken, özellikle 2000'lerde savaş, kaçış, ekoloji gibi güncel konular da olağan hale gelmiştir

(Mikota 2015). Roman kahramanları da bu yeni gerçeklikleri yansıtmaya uygun imgeler olarak kurgulanmaktadır artık. Anita Schilcher 2001 yılında yaptığı araştırmada 82 adet güncel roman üzerinde çalışarak, geleneksel edebiyattan uzaklaşan ‘yeni’ çocuk ve gençlik edebiyatında değişen genç kız ve erkek figürlerini incelemiş ve kayda değer sonuçlar elde etmiştir. Araştırmaya göre romanlarda ağırlıklı olarak dişil figürler yer almakta ancak geleneksel genç kız imgesinin dışına çıkılmaktadır (bkz. Nüzket Özen 2017: 43). Bağımsız ve özgür genç kızlar ile modern genç kız imgesi kurgulanırken, genç erkek figürüne dair alışlagelen maceracı kahraman imgesinin de yok olmaya başladığı görülmektedir. Mikota (2015) geleneksel genç kız ve erkek imgelerinin değişime uğrayıp toplumsal rollerin artık belli bir cinsiyete sabitlenmemesi durumunun kitaplara yansırken birbiri ile çatışma ya da çelişki şeklinde değil de, üzerinde tartışılabilen ve konuşabilen bir şekilde gerçekleştiğine dikkatleri çeker. Anlatıcının tarafsız bir anlatım ve üslupla yaklaşımı da bunu kolaylaştırmakta ve içeriği bir adım daha yetişkin edebiyatına yaklaştırmaktadır.

Günümüzde modern toplumların yapısında çok kültürlü bir yaşam tarzının ortaya çıkması da kültürlerarası iletişimi vurgulayan kitap örneklerini arttırmıştır. Huzur ve barış ortamında bir arada yaşamının aktarımı gençlik kitaplarının diğer önemli içeriklerinden birisini oluşturmuştur. Bu içeriklerden bazılarında daha yakından bakmak amacıyla bir sonraki bölümde günümüz Alman gençlik edebiyatından örnek metinler ele alınmaya çalışılacaktır.

Günümüz Alman Gençlik Edebiyatından Örnekler

Alman gençlik edebiyatında 21. yüzyılın başında yaşanmaya başlanan içeriksel dönüşümü, yayınlar üzerinden örnekler vermeden önce bu dönüşüme küresel çapta öncülük ettiği söylenebilecek İngiliz yazar Joanne K. Rowling’in *Harry Potter* (1997-2008) serisine ve Stephenie Meyer’in *Twilight* serisine (2005-2008) değinmekte fayda vardır. Kendi türü üzerindeki etkisini günümüze kadar devam ettiren bu eserler, kendilerinden önceki eserlere nazaran yeni ve farklı bir yapıda olan kurguları ile dünyanın pek çok ülkesinde çocuk ve gençlik edebiyatına değişim ve dönüşüm adına yön vermiş, standartları temelden etkilemiştir. Macera, heyecan, arkadaşlık, gizem, bilim kurgu, kötüyeye karşı savaş gibi öğeleri harmanlayan Rowling, *Harry Potter* ile genç okurlara günlük hayat ile fantastik dünyayı bir arada sunmuştur. Küçük yaşta ailesini kaybeden Harry Potter yaşadığı duygusal boşlukları, büyücülük okulunda edindiği yakın arkadaşları ile girdiği maceralardaki dayanışma ve güven duygusu ile gidermektedir. İyi arkadaşlar ile birlikte çoğu zorluğun üstesinden gelinebileceğinin sıkça göz önüne getirildiği bu seri, sadece çocuk ve gençlerin değil birçok yetişkinin de ilgisini çekmiş ve sevilerek okunur hale gelmiştir.

Fantastik edebiyat ürünleri, Stephenie Meyer’in aşk, korku ve fantastik öğelerle dolu *Twilight* serisi (2005-2008) ile zirveye ulaşmıştır. Seride, taşraya babasına destek olmak amacıyla yanına taşınan Bella ile Edward isimli bir vampir ve aynı zamanda Jacob isimindeki bir kurt adamın arasında geçen aşk üçgeni anlatılmaktadır. Seride, kahramanların yaşadıkları birçok maceranın yanında hem aşkın önüne çıkan engellerin

nasıl aşıldığı betimlenmiş hem de sevgi adına yapılan fedakârlıklara yer verilmiştir. Serinin sonunda kötü olana karşı, farklı türlerden de olsa iyi olanların ortak bir noktada birlik olabileceği ve kötülüğün üstesinden gelinebileceği çarpıcı bir anlatımla sergilenmektedir.

Kümmerling-Meibauer (2012: 75) Alman gençlik edebiyatında da bu türde eserler üreten yazarlara dikkat çekmektedir. En önemli isimlerden olan Kirsten Boie, Cornelia Funke ve Kai Meyer eserlerinde benzer motifleri kullanarak oldukça okunan yazarlardan olmuşlardır. Özellikle Cornelia Funke'nin *Tintenwelt-Trilogie* (2003-2007) serisi dünya çapında üne sahiptir. Kitaplara duyulan sevgi ve birisine kitap okumanın coşkusunu ele alan seride ciltçilik yapan Mo, kitaplarda yer alan varlıkları okuyarak onları gerçek dünyaya taşıma yeteneğine sahiptir. Ancak bunun karşılığında da insanlar kitapların içinde kaybolup gitmektedir. Kai Meyer ise 2001 yılında *Merle-Trilogie* ve 2003-2004 arası *Wellenläufer-Trilogie* ile gerçekçi ve fantastik anlatımı birleştirip mitolojik motiflere de başvurarak oldukça ün kazanan yazarlardan olmuştur.

Bu noktada Kümmerling-Meibauer (2012: 75) hem genç hem de yetişkin okura hitap ederek bu eserler için nesil ve yaş ayrımı yapmayan, edebiyatta yeni bir kavram olan “All Age Literatur”un doğduğunu vurgular. Schikorsky (2013), yayınevleri ve yazarların yöneldiği ve hedef kitesini yediden yetmişe çok sayıda farklı okurun oluşturduğu *All Age* edebiyatının böyle rağbet görmesini ise okurda edebiyat için belli bir yaş sınıflaması bilincinin, yani okunan kitabın gençlere mi yoksa yetişkinlere mi yönelik olduğuna dair bilincin silinmeye başlamasına bağlamaktadır. *All Age* edebiyatına dahil edilen kitapların çoklu alıcı odaklı oluşu ve metinsel içerikte çocuk, genç, yetişkin bakış açılarının iç içe geçmiş olması okurların konuyu sabit ve tek yönlü alımlamasını da imkânsız kılmaktadır (Blume 2005: 37). Mikota'ya göre (2015) Almanya'da 1956'dan bu yana verilen ve önemli bir ödül olan Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü'nün (Deutscher Jugendliteraturpreis) son yıllarda sadece gençlik edebiyatında uzmanlaşmış yayınevleri dışında, genel edebiyat alanında yayın yapan yayınevlerinin kitaplarına veriliyor oluşu da bunun bir göstergesi olabilir.

Bir diğer yeni ve hibrit tür arasında “Steampunk Novel” yer almaktadır. Fantastik edebiyatın bir alt türü olarak gelişen “Steampunk Novel” bilim kurgu, fantastik öğeler, macera ve tarihsel romanın karışımıdır ve buhar teknolojisinin geliştiği Viktorya dönemi bu türün tarihsel arka planını oluşturur (Mikota 2015). Alternatif bir dünya tarihini konu edinen kitaplara en önemli örnek İngiliz yazar Richard Harland'ın retro fütüristik romanı *Worldshaker-Trilogie*'dir (2009). Almanya'dan ise Peter Schwindt *Morland-Trilogie* (2010) adlı üçlemesinde bilim kurgu ile tarihi bir arka planı harmanlayarak bu yeni türde yayınlar yapmış yazarlardandır. Mikota (2015) “Future Fiction” diye adlandırılan bir diğer türün oldukça popüler bir örneğinin Amerika'dan Suzanne Collins'in üçlemesi olan *The Hunger Games* (Açlık Oyunları 2008-2010) olduğunu ifade eder. Ekolojik bir sorunsalın distopik öğelerle bir arada ele alındığı bu türe Almanya'dan ise Thomas Thiemeyer'in *Das verbotene Eden* (2011-2013) serisi örnektir.

Gençler için tekrar popüler hale gelen ve geçmişi aslında 1929 yılına Erich Kästner'in *Emil und die Detektive* adlı çocuk kitabına dayanan bir tür de *Kriminalroman*'dır. Kästner'in toplumsal sosyal gerçekliği doğrudan yansıttığı bu kitabında çocukları hedef okur olarak gören kurmaca bir polisiye söz konusudur (Kümmerling-Meibauer 1999: 512). Kästner'in varisi sayılabilecek pek çok yazar arka planda büyük şehir ortamını seçip, gerçek yaşamdan tanıdık gelen roman kahramanları ile toplumsal yapının değer yargılarını ve ahlaki değerlerini tartışan heyecan dolu polisiye maceraları kaleme almıştır. Alman gençlik edebiyatında bu türde yazan önemli yazarlardan birisi, Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü ve Erich Kästner Edebiyat Ödülü dahil çok sayıda ödül alan Andreas Steinhöfel'dir. Steinhöfel, *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008) romanında kurguladığı iki farklı erkek çocuğu imgesi ile gençlik edebiyatında erkek çocuk imgesinin değişiminde de önemli bir rol oynamıştır. Romanda iki yakın arkadaş olan Rico öğrenme ve hafıza sorununa sahipken, Oskar üstün yeteneklidir. Birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini kabul ederek, endişe ve korkularını paylaşan bu iki arkadaştan polisiye olayını çözen ise engellerine rağmen Rico'dur. Oskar her ne kadar üstün yetenekli olsa da korkuları olan bir çocuktur ve her yere kaskı ile gider. Lange (2005: 525) bu kitapta içsel monologlar, sürekli perspektif değişimi ve bilinç akışı tekniğinin kullanılmasını yeni nesil gençlik polisiyesinin özellikleri olarak sayarken, böylece çocuk ve gençlik edebiyatında yüzyıllardır süregelen 'güçlü' olanın kazanması kurgusunun da sarsılarak özellikle erkek okura yeni bir erillik imgesinin sunulmuş olduğunu vurgular.

2000'li yıllarda ön plana çıkan farklı bir tür de çoklu kültüre sahip bir toplum yaşantısının beraberinde getirdiği ve kültürlerarasılığı vurgulayan *Interkulturelle Jugendliteratur* başlığı altında yer alan gençlik kitaplarıdır. Yirmi birinci yüzyıl, uluslararası ilişkilerin bir ağ gibi birbirinin üzerine örerek gelişmeye devam eden kaçınılmaz bir kültürleşmeye de neden olurken "Yabancı" ile karşılaşma sıkça yaşanan bir tecrübe olmaya başlamıştır. Büker ve Kammler (2003: 7) kültürel farklılıkların bu durumda artık bir istisnadan ziyade normallik olarak görülmesi ve buna uygun davranış biçimleri ile toplumsal demokratik birlikteliğin geliştirilmesi gerekliliğini vurgular. Her türlü toplumsal olguyu bir ayna gibi yansıtan gençlik edebiyatı da yabancı olanı kurgulaması, ona dair yaşanan deneyimleri öznel örneklerle somutlaştırıp okuruna sunması adına bu kültürel değişime uyum sağlamıştır. Hem sorun odaklı hem de iletişimsel bir işleve sahip olan bu kitaplar Weinkauff'a göre (2005: 766) misafir işçi çocukları, başörtülü kızlar ve göçmen edebiyatı olarak üç grupta toplanabilir. Weinkauff (2005: 769) bu kitapların, karakteristik bir özellik olarak yabancı işçilerin aileleri ile Almanya'ya göç ettikten sonraki hayat şartlarını ve iki kültür arasında kalmalarını ele aldığını belirtir. Geldikleri memleketlerini özlemle anmalarının olumlu, yeni bir kültüre girişte yaşadıkları deneyimlerin ise olumsuz çağrışımlarda bulunması olağanken, kitaplarda yabancı ile uyum içinde yaşamının idealleştirilmesinden çok, aşırı sağcılık ve sınır dışı edilme gibi sorunlar da dile getirilmektedir. Özellikle kendileri de birer yabancı olan yazarların çoğalarak, kendi yaşamlarından tecrübeleri kitaplarda kaleme almaları kurguyu daha gerçekçi hale getirerek ilgi çekmektedir.

Birçok ödüle sahip Alman yazar Antonia Michaelis, *Kreuzberg 007* (2009-2011) adlı serisinde kültürlerarasılık düşüncesini 21. yüzyıl Berlin’inde ele alarak çoklu kültürel bir yapı içerisinde büyüyen çocuklardan oluşan bir grubun başından geçenleri yazmış ve oldukça rağbet görmüştür. Kirsten Boie’nin 2012’de yayınlanan *Der Junge, der Gedanken lesen konnte* adlı polisiye romanında olaylar annesi ile Kazakistan’dan göç eden Valentin’in bakış açısından anlatılmaktadır. Valentin, yeni çevresini tanımaya çalışırken Mesut ile tanışır ve bir suç olayını beraber çözerler. Boie’nin bu kitabında yeni olan kurgusal olgu anlatıcı perspektifinin değişmesi ve olayların göçmenlik geçmişi bulunan bir gencin ağzından doğrudan aktarılmasıdır. Çok kültürlü yapıya sahip bir toplum yaşantısının ele alındığı kitaplara ise Deniz Selek’in romanları örnek gösterilebilir. Üç yaşındayken ailesi ile Almanya’ya göç eden yazar, aile imgesi üzerinden her iki kültür arasında yaşamının örneklerini okuruna sunarken konuya mizah ile yaklaşır Türkiye’deki hayattan kesitler de yansıtmaktadır. *Aprikosensommer* (2015) adlı romanında okurlarına Türkiye’yi modern ve dışa dönük bir ülke olarak yansıtırken, var olan bazı sorunları da masumlaştırmadan olduğu gibi ifade eder. Mikota’ya (2015) göre gençlik edebiyatında yaşanan bu değişimi konu edinen kitapların temel ortak özelliği gençlere doğrudan çözüm yolları sunmak yerine onları hayatın bir gerçeği olan olgular ve olaylar üzerinde düşünmeye sevk ederek ucu açık bir anlatımla sonlanmasıdır.

Tüm bu örneklerle ilave olarak Oktay Atik’in (2019 b) tamamlamış olduğu doktora çalışmasında ele aldığı ve Alman gençlik yazını kategorisinde değerlendirilebilecek olan Sarah Darer Littman’ın *Die Welt wäre besser ohne dich*, Alice Gabathuler’in *Matchbox Boy*, Johanna Nilsson’un *Hass gefällt mir*, Katrin Stehle’nin *Passwort in dein Leben*, Manfred Theisen’in *Weil es nie aufhört* ve Agnes Hammer’in *Ich blogg dich weg!* adlı eserlerinde ele alınan konuların da bu çalışmada değerlendirilenlerden farklı olmadığı görülür. Nitekim eserlerin isimlerindeki çağrışımdan da kişisel bir dışa vurum ihtiyacının mevcut olduğu anlaşılabilir. Dolayısıyla konu özelinde bir genelleme yapılacak olursa, genç neslin yaşamına olumlu ya da olumsuz yönden dokunan her durumun gençlik edebiyatında mutlaka bir şekilde yer bulduğu söylenebilir. Bu durum toplumsal dönüşüm ve değişim süreçlerinin edebiyat alanındaki yansımalarının somut bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Dijital imkânların yaygınlaştığı, kişilerarası ilişkilerin sınırlar ötesine taşınmasının kolaylaştığı, toplum içi ilişkilerin de dijitalleşmedeki yaygınlaşmaya paralel olarak değişime uğradığı 2000’li yıllar, özellikle genç nesil içerisinde hayata karşı farklı bir duruş sergilemeyle ilgili kişisel gelişim süreçlerindeki değişimi hızlandırmıştır. Gençlerin yaşayış ve hayata bakış şekillerinin alışlagelenden daha farklı olmaya başladığı bu yıllarda, edebiyat eserleri ve bu eserlerin ele aldığı konular üzerinde de köklü değişimlerin olduğu görülmektedir. Gerek biçimsel gerekse içerik açısından modern ve postmodern öğeleri, metinlerarasılık ve medyalararasılık ilişkilerini içeren bu kitaplar, okurlarına farklı okuma şekilleri, olay kurgusuna dair farklı sonlar ve çözüm

imkânları hayal etme gibi alternatifler sunmaktadır. Trajik öğelerin yanı sıra mizahın da yer alması kitapları sınıflayarak belli bir türe dahil etmeyi de artık mümkün kılmamaktadır. Tüm bu değişim alanyazınında kendine has türler olan kız ve erkek çocuğu edebiyatını da büyük ölçüde etkileyerek cinsiyet rollerini temelden sarsıp, farklı genç kız ve genç erkek imgeleri yaratmıştır.

Edebiyatın temelde toplumun yazı dilindeki yansıması olduğu görüşünden hareketle, söz konusu değişimlerin edebi eserlerde kendini hızla göstermesi, aslında olması gerekenin olmakta olduğunun ispatıdır. 2000 sonrasında özellikle arkadaşlar arası ilişkiler, toplum içerisindeki kimlik arayışı, gençlerin okul çevresinde yaşadığı sorunlar, madde bağımlılığı ve bunun doğurduğu psikolojik sonuçlar, adalet eksikliği duygusu, aile içi iletişim, parçalanmış aileler ve bunun gençlerin yaşamındaki yansımaları vb. gençlerin hayatlarından alınan gerçek örneklerden yola çıkarak edebi eserlerde farklı kurgular içerisinde yer bulmaya başlamıştır.

Bu ve benzeri konu başlıkları internetin ve dijital iletişim kanallarının sağladığı sayısız imkânlarla gençler arasında uluslararası ölçüde tartışılır hale gelmiştir. Dolayısıyla örneğin; İngiltere'deki gençlerin sorunları ile Almanya'da veya Türkiye'deki gençlerin karşılaştıkları sorunlar, temelde aynı başlık altında ele alınabilecek konuları içermektedir. Fakat bunlar sosyo-kültürel değişkenlerden ötürü farklı biçimlerde cereyan eden hadiselerle örnekler olarak edebi eserlere konu olmuş ve okuyucunun değerlendirmesine sunulur hale gelmiştir. Bu çalışmada Alman gençlik edebiyatından sınırlı sayıda eser örneği verilmiş olsa da, diğer birçok eserin ele aldığı konu başlıklarının da temel olarak yukarıda anılan konular çerçevesinde kategorize edilebileceği söylenebilir. Çalışmada da görüldüğü üzere Alman gençlik edebiyatından verilen örnekler bağlamında kitaplarda üç farklı konu alanının öne çıktığı görülmektedir: Mitolojik öğeler, fantastik ve bilim kurgu öğeleri ile gençlerin gündelik hayatlarında yaşadıkları gerçekliğe dair öğeleri yansıtan konu alanları.

Alman gençlik edebiyatı eserlerinde olduğu gibi Türkiye'de yazılan gençlik edebiyatı ürünlerinin de gençlerin genel psikolojik ve sosyolojik sorunlarından hareketle oluşturulduğu ve bunların çoğunun yaşanmış hikâyelerden esinlenerek üretildiği düşünülecek olursa, bu eserlerin sosyo-psikolojik temeller çerçevesinde analiz edilmesinde fayda görülmektedir. Özellikle ülkemizdeki Z-Kuşağı gençliğinin temel sorunları, nelere eğilim gösterdikleri, onların düşünme şekillerinin nasıl evrildiği, sorunlara nasıl yaklaştıkları ve ne tarz tepkiler verebilecekleri, sevdikleri konular gibi noktalarda gerçekçi fikirler edinilebilir. Gençlik edebiyatından alınan bu gibi yardımların da göz önünde bulundurulması ile Z-Kuşağı gençliğinin daha iyi anlaşılması ve bu sayede ihtiyaç duydukları alanlarda kendilerine etkin destekler sunmak mümkün olabilecektir. Önemli olan, olaylara gençlerin gözünden de bakabilmek ise, gençlik edebiyatı eserlerinin analizinin göz ardı edilmesi söz konusu olmamalıdır. Bu bağlamda alanyazınında etkili kalemlerin yetiştiği Alman gençlik edebiyatı eserlerinin de göz ardı edilmemesi önerilir.

Alanyazınında yapılacak bundan sonraki çalışmalar için Alman gençlik edebiyatı eserlerinin analizinden yola çıkarak Türkiye'de ortaya çıkan gençlik edebiyatı

eserlerinin de analizleri yapılarak karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının ortaya konulmasının gereğini vurgulamakta fayda vardır.

Kaynakça


- Asutay, Hikmet.** (2003): Der Adoleszenzroman in der türkischen Jugendliteratur und Literaturunterricht in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online]. 8(1). <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/asutay2.htm> (Son Erişim: 20.01.2021).
- Atik, Oktay** (2019a): Dijital Kuşak, Türk-Alman Gençlik Alt Kültürleri ve Almanca Öğretimine Yazınsal Bir Bakış. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 36-45.
- Atik, Oktay.** (2019b): *Die Generation „Digital Natives“ und ihre Widerspiegelung in aktuellen deutschen Jugendromanen: Eine Gegenüberstellung soziologischer und literarischer Generationsanalyse*, (Trakya ve Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı Ortak Doktora Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Edirne.
- Avcı, Mehmet Güven** (2021): Zaman - mekân sıkışması, küreselleşen salgın ve toplumsal sonuçları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 17, 3787-3807.
- Baş, Halim** (2017): Türkiye’de Genç Nüfus: Sorunlar ve Politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (27), 255-288.
- Bayhan, Vehbi** (2013): Gençlik, Sosyal Medya ve İnternet Bağımlılığı. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*. 4 (23), 61-80.
- Blume, Svenja** (2005): *Texte ohne Grenzen für Leser jeden Alters: Zur Neustrukturierung des Jugendliteraturbegriffs in der literarischen Postmoderne*. Freiburg: Rombach Verlag.
- Büker, Petra & Kammler, Clemens** (2003): *Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Can, Özber** (2000): Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ile Alman çocuk ve gençlik edebiyatının dünü ve bugünü. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*. 95, 1-48.
- Dahrendorf, Malte** (1996): *Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Doderer, Klaus** (1992): *Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder und Jugendliteratur in Deutschland*. München: Juventa-Verlag.
- Dykstra-Pruim, Pennylyn / Halverson, Rachel, J.** (2015): New Media Texte für die Millennials im DaF Unterricht. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*. 48 (2), 255-274.
- Ewers, Hans-Heino** (1998): *Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Freund, Walther** (1996): *Deutsche Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Bonn: Inter Nationes.
- Gansel, Carsten** (1998): Phantastische und moderne Literatur für Kinder und junge Erwachsene. *Der Deutschunterricht*. Heft 6, 78-82.
- Göçerler, Harun** (2020): Yabancı Dil Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Durum Tespiti Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33 (3), 917-941.
- Göçerler, Harun / Atik, Oktay / Demir, Meryem** (2017): Die Förderung der Lesegewohnheiten mittels neuer Medien im Deutschunterricht für das Leseverstehen. H. Asutay (Editör), *Balkan Educational Studies*. Edirne: Trakya University Publication No: 188, 264-279.

- Gündođdu, Cemal / Barata, Begüm / Çelebi, Evrim** (2016): 15-19 Yaş arası gençlerin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi: Elazığ il örneđi. *Eđitim ve Öđretim Arařtırmaları Dergisi*. 5(2), 36-42.
- Kaminski, Winfred** (1984): Zeitgeschichtliche und Politische Kinder- und Jugendliteratur. *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. Gerhard Haas (Ed.) Stuttgart: Reclam, 88-109.
- Kaminski, Winfred** (1998): *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. München: Weinheim.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina** (1999): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon*. Band: 1. Stuttgart: Metzler.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina** (2000): Kinder- und Jugendliteratur. *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Band II. Fricke, Harald u.a (Ed). Berlin: De Gruyter, 254-258.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina** (2012): *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung..* Darmstadt: WBG, 254-258.
- Knoll, Joachim. H.** (1982): Das Leseverhalten Jugendlicher - Ausdruck des gegenwärtigen Zeitgeistes? *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*. 34 (4), 370-379.
- Lange, Günter** (2005): Krimis für Kinder und Jugendliche. Günter Lange (Ed.) *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1: Grundlagen - Gattungen. Hohengeren: Schneider Verlag.
- McCrindle, Mark / Fell, Ashley** (2020): *Understanding Generation Alpha*. Norwest: Mc Crindle Research Pty. Ltd.
- Mikota, Jana** (2015): Trends und Tendenzen. Ein Blick auf die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur nach der Jahrtausendwende. <https://literaturkritik.de/id/21385> (Son Eriřim: 12.01.2021).
- Neydim, Nejdet** (2005): *Genç Kız Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Nüzket Özen, Neriman** (2017): Alman Genç Kız Edebiyatı Bağlamında Genç Kız İmgesinin Toplumsal Cinsiyet Arařtırmaları ile Analizi. Geleneksel Der Trotskopf Romanından Modern Lady Punk Romanına Deđişim Süreci. *DİYALOG Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. 5 (2), 30-47.
- Ostheimer, Astrid** (2002): Computerspielwelten und virtuelle Realität in der aktuellen phantastischen Literatur. H.-H. Ewers (Ed.): *Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur*. Weinheim/ München: Juventa Verlag, 163-186.
- Schikorsky, Isa** (2013): Grenzüberschreitungen: Trends und Tendenzen in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur zu Beginn des 21. Jahrhunderts. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/literatur/104mediageschichte/literaturgeschichte/663-schikorsky-grenzueberschreitungen-kjl-21-jahrhundert> (Son Eriřim: 17.03.2021).
- Schilcher, Anita** (2001): *Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre*. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Solmaz, Mustafa** (2018): Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Arařtırma: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneđi. *Türkiye Sosyal Arařtırmalar Dergisi*. 22 (2), 603-622.
- Spatscheck, Christian** (2014): Toplum ve Gençlik Kültürleri - Gençlik Çalışması İçin Yorumlar ve Sonuçlar. Kurtaran, Y./ Yurttagüler, L. (Ed.): *Gençlik Çalışmaları Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 99-114.
- Stephan, Inge** (2008): Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur. Aufklärung. Beutin, Wolfgang (Ed.): *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 178-180.

- Şahin, Yelda** (1998): *Jugendliteratur in Deutschland und in der Türkei ein analytischer Themenbereich*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı A.B.D., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Tapscott, Don** (2009): *Grown Up Digital – How the Net Generation Is Changing Our World*, New York: Mc Graw Hill.
- Türkyılmaz, Mustafa** (2012): *Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi A.B.D., Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Üstten, Aliye Uslu** (2016): Gençlik Edebiyatı Eserlerinde Gençlik Sorunlarının Yansıtılış Biçimleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*.11 (20), 605-616.
- Weinkauff Gina** (2005): Multikulturalität als Thema der KJL. Günter Lange (Hrsg.) *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1: Grundlagen - Gattungen. 2. Auflage. Hohengeren: Schneider Verlag, 766-783.
- Yılmaz, Bülent / Köse, Eda / Korkut, Şelale** (2009): Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*. 23 (1), 22-51.

Stefan Zweig'in "Satranç" Adlı Eserinde Dönemin Panoraması

Merve Karabulut , Erzurum

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030291>

Öz

1881 Viyana doğumlu olan Stefan Zweig, savaş ortamını bizzat yaşamış ve eserlerinde daima savaş karşıtı bir tutum sergilemiştir. Zweig'in tek isteği, yaşanan savaş sonrasında, insanların huzuru ve barışı yakalamasıdır. 1938-1942 yılları arasında Brezilya'da sürgünde iken kaleme aldığı "Satranç" adlı son eseri de göstermek istediği değerler açısından büyük bir öneme sahiptir. Zweig, insan ruhunun derinliklerine inerek, betimlemelerle ve benzetmelerle Nazizm'in/ Nazi Almanya'sının ülke ve insanlar üzerinde bıraktığı sosyal ve psikolojik etkileri yansıtmaya çalışır. Savaşın insanlığı getirdiği noktada, yazarın intiharından önce bıraktığı bir veda mektubu niteliği taşıyan bu eserde, Hitler iktidarının toplama kamplarının haricinde aydınlar için kullandığı başka bir yöntem dikkat çekilir. Zweig'e göre kullanılan bu yöntem, belki de toplama kamplarındaki insanların yaşadıklarından bile daha ağır bir zulümdür.

Alman Edebiyatı'nda önemli bir yere sahip olan Stefan Zweig, "Satranç" adlı eserinde, satranç oyunu üzerinden, yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen savaş döneminde bireylerin ayakta kalma/ var olmaya çalışma süreçlerini aktarır. Otobiyografik özellik gösteren eserde, savaş döneminde Naziler tarafından tutuklandıktan sonra yersiz-yurtsuzluğa mahkûm edilen bir karakterle, dünya satranç şampiyonu olan bir karakterin satranç mücadelesi ele alınır. 20. yüzyılın acımasızlığı gözler önüne serilirken, tarihsel olayların bıraktığı izlere ve o izlerle yaşamaya çalışmanın ne demek olduğuna yakından tanık olmak mümkündür. Bu çalışmada, eserden hareketle (metne bağlı/ werkimmanent yaklaşımla) Nasyonal Sosyalizmin toplumda ve insanlar üzerinde bıraktığı izler, yarattığı yıkımlar ve Nasyonal Sosyalizm dönemi aktarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Stefan Zweig, Satranç, Nasyonal Sosyalizm, Hitler, Faşizm.

Abstract

The Panorama of the Period in Stefan Zweig's "Chess"

Born in Vienna in 1881, Stefan Zweig personally experienced the war environment and always displayed a pacifist attitude in his works. Zweig's only wish for people is to find peace and tranquillity after the war. His last work called "The Royal Game", which he wrote while he was in exile in Brazil between 1938-1942, is also of great importance in terms of the values he wants to show. Because of his intention to touch the human soul, Zweig tries to reflect the social and psychological effects of Nazism/ Nazi Germany in the country and people with descriptions and metaphors. In his work, which is a farewell letter left by the author before his suicide, at the point where war and war brought humanity, attention is drawn to another method used by the Hitler government for intellectuals apart from the concentration camps. According to Zweig, this method used is perhaps even more severe cruelty than the people in the concentration camps.

Stefan Zweig, who has got an important place in the German Literature, conveys the survival/trying to exist processes of individuals during the war despite all the negativities experienced through the game of chess in his work named *The Royal Game*. The chess struggle of a character who is a world chess champion with a character chosen is discussed. While revealing the brutality of the 20th century, it is possible to witness closely the traces left by historical events and what it means to try to live with those traces. In this study, it has been tried to convey the traces of National Socialism on society and people, and the destruction it created, based on the work.

Keywords: *Stefan Zweig, Chess, National Socialism, Hitler, Fascism..*

EXTENDED ABSTRACT

Considering that social developments are the subject of literature, it is not surprising that what happened in the past and events that left positive or negative traces in history are treated in literary work. The situation in Germany is the subject of many works. When we look at the historical process of Germany, the ideology of National Socialism, founded by Adolf Hitler, emerges as a turning point in German history.

Hitler looks for a way out to overcome the difficulties and finds this way out in the ideology of the National Socialism he founded. Hitler believes that he will improve the situation in Germany with his ideology based on racism and defending that the German race is the superior race. In this ideology, race comes first. In fact, he is considered superior in his state and the power of a single person is in the foreground. It is believed that National Socialism will resurrect the spirit of Germany, under the idea that the people should obey only one person. Hitler came to power through election in 1933 and slowly began to transform the system into the way he wanted. People gradually begin to be categorized. According to this classification, the lowest class of people living in Europe consists of non-Europeans, Jews, Gypsies and Communists. Hitler and the supporters of the National Socialist State see Jews, Gypsies and Communists as responsible for all the evils and believe that they (Germans) are the superior race. Due to their ultra-nationalist attitudes, they burn Jews, Communists and Gypsies in concentration camps or poison/ kill them in gas chambers. They also argue that all authority and power should belong to the superior race, the Germans. Thus, Hitler transforms the system into the form he wants and the process of National Socialism slowly begins to make itself felt and they carry out a great genocide and take place as a disgrace in the history of humanity with their genocide.

The aim of this study is to reveal the period of National Socialism and its effects on people, based on Stefan Zweig's "Chess". The period of National Socialism can be defined with the expression "where the word ends". This is the case not only for Zweig, the author of this work, but for the whole of Europe. Europe, with the values it has established and protected for centuries, has experienced collapse in this period. Zweig, who lived through this period, did not remain silent to the past experiences and tried to reflect this period in his work. It can be argued that Zweig fictionalized his work on his own experiences. Social values that will never compromise with each other are studied in this work, which is based on the game of chess. While the world chess champion Czentovic appears as a "little Hitler" with his primitiveness, Dr. B. also stands as someone who cannot resist the domination of violence. We closely witness the brutality of the 20th century and how the people of the age are perceived. Even if the traces of the suffered pain remain, humanity has managed to survive this century. In this work, we understand that not everyone is sent to a concentration camp and that there are also special torture methods applied to selected people. Dr. B. tries to cope with this torture inflicted on him. This is what makes the work important. So Dr. How B. struggled with the torture method applied to him. In this work, there are a person condemned to silence and loneliness, the loss of the concept of time, the hours passed in this way, days, months, four walls that exist in one's life, a bed, a toilet and a small mirror, questioning SS officers, wounds on one's soul, mental collapse, psychological torture. We closely witness the feelings and reactions of a person who is subjected to psychological torture. We may fall into contradiction in the work that Zweig is thought to have deliberately fictionalized. "How is social perception effective in reaching the truth?", "What is ignorance?" We witness that the answer to the questions and the point of view of chess occupy an important place in the work. In the light of all these, we tried to reveal the effect that this period had on people by examining the period in question, based on the struggle of humanity against fascism. This work, which we think Zweig created with his observations, determinations, sensitivity and the deep pain that

caused him to end his life, is considered an important work to be able to examine the period in question. Written under the direct influence of historical events, this work is seen as the reflection of the soul of Zweig, a sensitive writer, on the work. In addition, it can be said that the game of chess is symbolized by the coming/ bringing of two opposite worlds and two powers together, and that the encounter of Hitler and humanity is tried to be explained.

1. Giriş

Hem tarihsel hem de kültürel bağlamda toplumsal gelişmelerin edebiyata konu olduğu düşünülürse, geçmişte yaşananların, tarihte olumlu ya da olumsuz izler bırakan olayların edebi eserlerde ele alınması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Almanya'nın içinde bulunduğu durum (tarihsel-politik-toplumsal olaylar) birçok eserin konusunu oluşturur. Almanya'nın tarihsel sürecine baktığımızda, Adolf Hitler'in kurucusu olduğu Nasyonal Sosyalizm ideolojisi, Alman tarihinin bir dönüm noktası olarak karşımıza çıkar.

Ailesini kaybettikten sonra, türlü zorluklarla/sıkıntılarla baş etmek zorunda kalan Hitler, Alman ırkından olmayanların refah içerisinde olmalarını hazmedemeyerek, bunun köküne inmeye karar verir. Kendisinin ve ülkenin yaşadığı zorlukları aşmak için bir çıkış yolu arar ve bu çıkış yolunu kurduğu Nasyonal Sosyalizmin ideolojisinde bulur.

Nasyonal Sosyalizm “Temelde ırkçılık, sosyalizm, milliyetçilik, halk ve üstün lider fikirlerine dayanan faşist görüş ve yönetim sistemi” (Cevizci 1999: 616) olarak tanımlanır. Nasyonal Sosyalizmin, uluslararası toplumculuk anlayışına karşı ulusal toplumculuk anlamında ileri sürülerek, temelinde ırkçılık, insanüstü, otoriter ve totaliter devletin, Yahudi düşmanlığı gibi düşüncelerin yer aldığı siyasi bir hareket ya da diğer bir deyişle ideoloji olduğu (Hançerlioğlu 1976: 222) belirtilir. Hitler, ırkçılığa dayanan ve Alman ırkının üstün ırk olduğunu savunduğu ideolojisiyle Almanya'nın içinde bulunduğu durumu düzelterek inandırır. Bu ideolojide ırk her şeyden önce gelmektedir. Hatta devletin de üstünde sayılmaktadır ve tek bir kişinin iktidarı ön plandadır (Skirbekk / Gilje 2006: 475-476). Halkın tek bir kişiye itaat etmesi düşüncesi doğrultusunda, Nasyonal Sosyalizmin Almanya'nın I. Dünya Savaşında ve sonrasında adeta yok olan ruhunu dirilteceğine inanılır (Zimmerman 2011: 77-80). Bu doğrultuda, Hitler kendisine inananların desteğiyle politik ve ideolojik anlamda güçlenir.

1918 yılında Almanya'nın I. Dünya savaşında yenik düşmesi ve II. Wilhelm'in tahtı bırakması sonucunda, Almanya'da seçime dayalı yeni bir siyasi sürece girilir. Hitler, 1933 yılında seçimle iş başına gelir ve sistemi kendi istediği şekle dönüştürmeye başlar. Bu doğrultuda sendikalar ve siyasi partiler kapatılarak, hak ve özgürlükler kısıtlanır. İnsanlar yavaş yavaş kategorize edilmeye başlanır. Bu sınıflamaya göre, Avrupa'da yaşayan insanların en alt sınıfını, Avrupa asıllı olmayanlar, Yahudiler, Çingeneler ve Komünistler oluşturmaktadır. Hitler ve Nasyonal Sosyalist Devlet yanlıları I. Dünya Savaşının sebep olduğu açlık, işsizlik, yoksulluk ve benzeri ekonomik durumlardan Yahudileri, Çingeneleri ve Komünistleri sorumlu tutar. Nitekim Hitler “Kavgam” adlı eserinde, Yahudiler hakkında dile getirdikleriyle düşmanlığını ve bir an önce onların hakkından gelinmesi gerektiği düşüncesini açıkça ortaya koyar;

Yahudi kanının yayılması ile her gün ırkımızda büyük bir yıkım oluyordu. Kanımızın böyle zehirlenmesi asırlarca devam ederse, ancak yüzyıllar sonra temizlenebilir. Irkımızın çöküşü sonucu, Alman milletinin üstün ırk özelliği ortadan kalkacak, sonuçta uygarlık kurma yeteneğimiz sıfıra inecekti, işte bütün bunlar düşünülmeli ve Yahudilerin bu işi sistemli bir şekilde yaptığının farkına varılmalıdır. (Hitler 2016: 550)

Naziler yaşanan bütün kötülüklerin sorumlusu olarak Yahudileri görürler ve kendilerinin (Almanların) üstün ırk olduğuna inanırlar. Aşırı milliyetçi tutumları

itibarıyla, düşman olarak gördükleri Yahudileri, Komünistleri ve Çingeneleri ırksal temizlik için kurulmuş mekânlara dönüşen toplama kamplarında (Elsner 1999: 83) yaktırırlar ya da gaz odalarında zehirletip öldürtürler. Hitler'in üstün ırk düşüncesi o kadar ileri boyuttadır ki Alman ırkından bile olsalar kendi ideolojik ırk modellerine uymayan zihinsel ve bedensel engelli bireyleri "T4 programı"¹ adı altında zehirleyerek ölüme göndermekten çekinmezler. 1933 yılında iktidara geldikleri günden itibaren eyleme geçirmeye çalıştıkları Yahudi karşıtı düşüncelerini 1935 yılında Nürnberg yasaları adı altında yürürlüğe sokarlar. Bu yasalarda Yahudilerin üniversitelerde eğitim görmesi, çalışması hatta onlarla evlenilmesi bile yasaklanır. Bu şekilde Yahudiler hemen hemen hayatın her alanından uzaklaştırılır. Uygulamaya soktukları yasalar ile ideolojilerini ön planda tutarak, Yahudilerin sahip olduğu her şeyi ellerinden alırlar. Ayrıca tüm yetki ve gücün üstün ırk olan Almanlara ait olması gerektiğini savunurlar. Böylece sistemi kendi istediği şekle dönüştüren Hitler'in iktidarda olduğu bu dönemde, bir makamda görev alabilmek için, Nasyonal Sosyalist Partiye üye olmak zorunludur. 1918'den beri Nasyonal Sosyalizm adı altında milliyetçi ve demokratik bir siyaset izleyen Hitler'le birlikte, Almanya'da bir takım toplumsal ve siyasal değişiklikler baş gösterir ve Nasyonal Sosyalizm süreci yavaş yavaş kendini hissettirmeye başlar. Hitler ve yanlıları, insanlara Almanya'yı içinde bulunduğu kötü durumdan kurtarma ve ekonomik bakımdan güçlü ve demokratik bir Almanya yaratma vaadinde bulunarak, kendilerine taraftar kazandırmaya başlarlar. Bu vaatlerinde durarak kısa zamanda Almanya'yı refah düzeyi yüksek bir konuma getirirler. Her ne kadar iktisadi alanda başarı sağlasalar da büyük bir soykırım gerçekleştirirler ve yaptıkları bu soykırımla insanlık tarihinin yüzkarası olarak yer alırlar. Biz de bu çalışmamızda Stefan Zweig'in "Satranç" adlı eserinde sözünü ettiğimiz bu tarihsel sürecin nasıl aktarıldığını ve genel olarak o dönemin izlerini metni merkeze alarak/ metin odaklı yöntemle vermeye çalışacağız.

2. Stefan Zweig ve Tarihsel Arka Plan/ Döneminin Panoraması

28 Kasım 1881 Avusturya-Viyana doğumlu Zweig, 12 Mart 1938'de Hitler'in askeri birlikleri Avusturya'ya girdiğinde, bağımsız bir devletten söz etmenin artık mümkün olmadığını ve Nazilerin işgaliyle birlikte ülkesinin sonunun geldiğini hisseder. Nasyonal Sosyalistlerin iktidarı ele geçirmesiyle başlayan ve şiddetini arttırarak devam eden bu rejimden kurtulabilmek için, birçok bilim ve düşünce insanı gibi Zweig da özgürce yaşayabileceği yeni bir yer arayışına başlar. Yahudi asıllı bir yazar olan Zweig da birçok yazar gibi kara listeye alınır ve Nazilerin ideolojileriyle bağdaşmayan kitapları meydanlarda yakılır. Hitler Almanya'sının gizli siyasal polis örgütü olan Gestapo'nun baskılarına daha fazla dayanamayarak 1934 yılında ülkesini terk etmek zorunda kalan

¹ Naziler, T4 Operasyonu (Aktion T4) adını verdikleri ötenazi programları ile ülke genelinde, engellileri Alman toplumundan soyutlamaya, ardından da yok etmeye başladılar. Engellilerin Alman toplumu için tehdit oluşturduğuna ve hiçbir zaman sağlığına kavuşamayacak olan engellilerden ziyade sağlıklı Alman vatandaşlarına sağlık hizmetlerinin sunulması gerektiğine inanmaktaydılar (Gallagher 2001: 97). Buna dayanarak engelli Alman vatandaşlarına yönelik programlarını/uygulamalarını devreye sokarak (Eberle / Uhl 2017: 530), kendilerince yaşamaya değmeyen hayatlara son verdiler. Ötenazi programının yürütüldüğü Berlin Tiergartenstrasse 4 numaralı mekânın adından ötürü bu programa T4 adı verilmiştir.

Zweig, ölümüne değin vatanından ayrı kalır, yersiz ve yurtsuz olarak bir hayat mücadelesinin içine düşer. Gittiği her ülkede kucaklanmasına rağmen, Zweig’in içindeki vatan ve dil özlemi tükenmek bilmez, vatansızlığının ve bir ülkeden başka bir ülkeye savrulmasının ruhunda yarattığı etkiyle yaşamına devam etmeye çalışır (Akyıldız Ercan/ Balkaya 2019: 306).

Yaşadıklarına daha fazla dayanamayan Zweig, kendisi gibi Yahudi asıllı olan ikinci eşi Lotte Altmann ile birlikte Brezilya’da 23 Şubat 1942 tarihinde intihar ederek hayatına son verir. Aslında bu acı son, onu bu şekilde yaşamaya ve ölüme mahkûm eden insanlara verilen bir cevap olarak değerlendirilebilir. Zweig, Nazi rejimine karşı net bir tavır takınmaz. Hatta Zweig’in onlarla işbirlikçi olduğu söylenerek, Zweig çağdaşları tarafından dışlanır (Eicher 2003: 8). Ne olursa olsun Hitler rejimine karşılık vermez ve herhangi bir beyanda bulunmaz (Prater 1981: 275-323). Zweig, Nasyonal Sosyalist iktidara veya Hitler’in kendisine direkt bir çağrıda bulunmaz, fakat eserlerinde hem bu tür bir iktidarı hem de lideri en ince ayrıntısına kadar resmeder, bu konudaki birçok olguyu roman biçiminde sunarak geniş kitlelere ulaştırır (Keser 2020: 71). Bir aydın sorumluluğuyla toplumsal sorunlara ve olaylara sırt çevirmeyerek, onları eserlerinde ele alır (Tuncer 2020: 337). Hem hümanist bir yazar hem de pasifist bir aydın olan Zweig, gözlem ve çıkarım yönü güçlü olduğu için, Alman toplumunu derinden etkileyen, gelecek kuşaklar üzerindeki etkisini kolay kaybetmeyecek olan (Zschachner 2003: 3) ülkesinin o zamanlardaki durumunu kaleme alır. Zweig’in örtük bir direniş sergilemeyi ve bu “Satraç” adlı eseriyle hem yaşama hem de edebiyata veda etmeyi tercih ettiğini söylemek mümkündür.

Nasyonal Sosyalizm dönemindeki yazarlar değışen sosyal ve politik şartlara tepki gösterirler (Bideau / Karninski 2005: 2). Zweig’in da Faşizm’in kol gezdiği ve Avrupa’yı kökten sarstığı bu dönemden (dönemin Almanya’sından) (Coşan 2013: 57) yola çıkarak kaleme aldığı “Satraç” adlı eseriyle, 1933 yılında başlayan ve kendi ölümüne kadar tanık olduğu Almanya’da yaşanan olaylara ve koşullara tepki gösterdiği söylenebilir. Yıllarca sürgün hayatı yaşamak zorunda kalan Zweig, bu eserle pasif direnişini ortaya koyarak, dikkatleri diktatörlük, Nazizm ve Faşizm kavramları üzerine çekmek ister. Otoritenin, şiddetin ve baskının, bir bütünün parçaları olduğunu, devletin iç ve dış düşmanlara karşı kurulu düzeni koruma amacıyla bunları vazgeçilmez bir araç olarak gördüğünü ifade eden Arendt, şiddetin çoğu zaman iktidarın “önkoşulu” olduğunu ve iktidarın “peçe”den öte bir şey olmadığını altını çizer (Arendt 1997: 53). Eserde, Nasyonal Sosyalistlerin, insanlar üzerinde her türlü hakkı kendinde gördüklerine, insanları dizginlediklerine, ölüm ve yaşamlarında dahi söz sahibi olduklarına tanık olmak mümkündür. Toplama kamplarına gönderilenlerin bedenlerine uygulanan işlemler (kayıt numarasını bedene dađlama, saçları kazıma, çıplak bırakma, açlığa terk etme, fiziksel işkence uygulama ve nihayet yakma) ve gönderilmeyenlerin hücreye kapatılarak hiçleştirilmeye çalışılması bunu açıkça göstermektedir (Özakın 2020: 125). Genel olarak o dönemde, bu kişilerle Naziler tarafından çeşitli oranlarda ve derecelerde şiddet uygulandığı, bu kişilerin hapsedildikleri, toplama kamplarında acımasız davranışlarla karşılaştıkları, kısırlaştırıldıkları ve cinayete kurban gittikleri söylenebilir (Gellately / Stoltzfus 2002: 27-28). Almanların gücü 1942 ile 1943 yıllarında Avrupa’da en üst noktaya çıktığında,

öldürme sürecinin de zirve yaptığı ve şiddetin bir soykırımın simgesi haline geldiği belirtilebilir (Caplan 2018: 213).

Her ne kadar eser satranç oyunu üzerine kurgulansa da yazılış biçimi ve ana fikri ile okurların ilgisini çekmeyi başarır. II. Dünya Savaşının acımasız koşulları altında kaleme alınan bu eserde, Nasyonal Sosyalizm ve bu rejimdeki insanlık dışı yöntemler konu edilir. Bu yüzden bu eseri döneminin yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. Oradan oraya savrulan, sürgünde var olabilmeye çalışan Zweig, bu eserle sadece Almanya'da değil, Avrupa'nın dört bir yanında kitlesel kıyımlarıyla yer alan Nazi rejimine yakından bakmamızı sağlar. Savaş karşıtı olan Zweig, Nasyonal Sosyalizmin acımasız tutumları karşısında ifade gücünü kullanarak, bu dönemin insan üzerinde yarattıklarıyla, değerlerin alt üst olduğu bir dünyada, çıkış yolu arayan ancak bu çıkış yolunu bulamayan bireyin yitişini, kaybolup gidişini anlatır. Aynı zamanda intihar etmeden önce son olarak kaleme aldığı bu eser, Zweig'ın Güneydoğu Brezilya'da Rio de Janeiro eyaletinde bulunan Petropolis kasabasında yapabilecek hiçbir şey bulamadığından hem eşi Lotte ile hem de orada edindiği dostları ile vakit geçirmek için oynadığı satranç oyunundan izler taşır. Çünkü Zweig da vakit geçirmek için aldığı satranç kitabındaki her hamleyi tıpkı eserinin ana figürü olan Dr. B. gibi ezberler (Akyıldız Ercan 2020: 44).

Genellikle karakterlerin biyografilerinin ve yaşam öykülerinin geriye dönüş tekniği ile aktarıldığı bu eser, ben anlatıcı tarafından anlatılmaktadır. Olay Buenos-Aires'e gitmekte olan bir gemide gerçekleşmektedir. Eserin satranç meraklısı anlatıcısı, New York'tan Buenos Aires'e hareket eden büyük bir yolcu gemisinde, seyahat edenler arasında bulunan Dünya Satranç Şampiyonu Czentovic, öğrenciliğinden bu yana hiç satranç tahtasında oyun oynamamış ama bu oyunun en büyük stratejilerini, taktiklerini ve hamlelerini hafızasında tutmuş olan Dr.B. ve satranç tutkunu zengin McConnor eserin ana figürleridir.

Ben anlatıcı, hareket eden gemide ünlü dünya satranç şampiyonu Mirko Czentovic'in olduğunu arkadaşının uyarmasıyla fark eder ve onunla tanışmak hatta bir maç yapmak için çeşitli denemelerde bulunur. Bu denemelerin ortasında iş rayından çıkar ve olayların akışı artık kontrol edilemez bir biçimde gelişmeye başlar. Şampiyonla maç yapmak amacıyla tanıştığı kişi McConnor, hırslı ve yenilgiyi kabul etmeyen bir adamdır. Parası sayesinde dünya şampiyonuyla maç yapmayı başarır. Birkaç kez yenildikleri serinin son maçında, yaşanmış bir trajedinin ürünü olan bir hamle ile maç berabere biter. Kola uzanan bir el ve söylenilen doğru hamle burada kurtarıcı olur. Buradaki kurtarıcı, dünya şampiyonun karşısına çıkacak rakiptir. Dünya şampiyonu bu hamleden sonra onunla yani kurtarıcı olan Dr. B. ile maç yapmayı kafasına koymuştur. Aslında Dr. B. başka bir oyuna hazır olmadığını söyleyerek oyundan uzak durmak istediğini belirtir ama ne kadar uzak durmaya çalışsa da sonunda bu oyun gerçekleşir. Bu oyun gerçekleşmeden önce Dr. B.'nin hayat hikâyesine tanık olur okuyucu. Dr. B.'ye bir dünya şampiyonu karşısında kendisini nasıl savunabileceği sorulduğunda, ilginç hayat hikâyesi düğümün çözülmesini sağlar. Dr. B.'nin anlattıkları ve yaşadıkları dönemin arka planını sorgulamamıza ve yardımcı olur.

Dr. B. üzerinden dönemin arka planını sorgulanır/ irdelenir. Eserde Hitler'in iktidara gelmeden önce ve iktidara geldikten sonra yaptıkları dillendirilmektedir. Bu, Almanya'nın o anki durumunu anlamamız açısından yardımcı olmaktadır;

O sırada Nasyonal Sosyalistler, ordularını bütün dünyaya karşı savunmaya hazır hale getirmeden çok önce bütün komşu ülkelerde yıpranmış, göz ardı edilmiş, hor görülmüş insanlardan oluşan aynı ölçüde tehlikeli ve eğitilmiş bir lejyon kurmaya başlamışlardı. "Hücre" diye anılan orduya ait bu birimler, tüm resmi daire ve işletmelere gizlice yerleştirilmişti, Dollfuss ve Schuschnigg'in özel odalarına kadar her yerde casusları vardı (Zweig 2019: 30). Daha sonra Hitler Almanya'da iktidara geldiğinde ve kilise ile manastırların mülklerini yağmalamaya başladığında, [...]. (Zweig 2019: 29)²

Avusturya-Viyana'da asıl görevi kiliseye ve imparatorluk ailesinin üyelerine ait hazineleri ve malları yönetmek olan bir hukuk bürosunu işleten avukat Dr. B., Nazi yönetimi tarafından, saray ve kiliseden olan müvekkilleri hakkında bilgi edinmek amacıyla tutuklanır;

[...] Hem Hitler yönetimi de en büyük diplomatlar ve askerleri bile tuzağa düşürmemişler miydi? Gestapo'nun benimle ne kadar özenle ve yakından ilgilendiği sonradan gözle görülür bir biçimde ortaya çıktı; daha Schuschnigg'in görevinden ayrıldığını duyurduğu akşam ve Hitler'in Viyana'ya girmesinden bir gün önce SS'ler tarafından tutuklanmışım. (Zweig 2019: 31)

İkinci Dünya Savaşı yılları insanlığı kana bulayan, aynı zamanda acının ve vahşetin doruklarına ulaşılan zamanlardır; Hitler Almanya'da iktidara geldiğinde, bu dönemde sadece kaba kuvvetin değil, psikolojik şiddetin de en ince ayrıntısına kadar uygulandığını eserden yola çıkarak görmek mümkündür. Bunlar soyutlama ya da hiçleştirme olarak eserde göze çarpar. Dr. B. diğer insanlar gibi toplama kamplarına gönderilmez. Zamanında Nazi tarafından yapılan işkencelerin bir çeşidi de Dr. B.'ye uygulanır. Kendisine fiziki şiddet değil, psikolojik şiddet uygulanır. Başlangıçta imtiyaz gibi görünen bu şiddet türüyle aslında Dr. B.'nin mutlak yalnızlığa hapsedilerek, hiçbir duygusuyla benliği yok edilmeye çalışılır. Dr. B.'nin kendisi uygulanan bu yöntemi eserde şu şekilde dile getirir;

Muhtemelen şimdi eski Avusturya'mıza bağlı kalan herkesin gönderildiği toplama kamplarından, orada maruz kaldığım aşağılama ve işkencelerden bahsedeceğimi sanıyorsunuz. Hayır, bunlar olmadı. Ben başka bir kategoriye alındım. Fiziksel ve psikolojik şiddetle uzun zamandır bastırılmış nefretin kusulduğu o şanssızların arasına gönderilmeyip Nasyonel Sosyalistlerin para ya da önemli bilgiler elde etmek istedikleri diğer küçük gruba alındım. Sıradan kişiliğim elbette ki Gestapo'nun ilgisini çekmemişti. Ancak onların baş düşmanlarının aracısı, yöneticisi ve adamı olduğumuzu öğrenmiş olmalıydılar ve benden zorla kanıt toplamaya çalışıyorlardı! Nasyonel Sosyalistlerin düşüncesine göre elimizden geçen fonların önemli bir bölümü, elde etme arzularını boşa çıkaracak kadar – pek de haksız sayılmazlar – ulaşılmazdı; bu nedenle bilindik yöntemleriyle bu bilgileri öğrenebilmek için beni daha ilk günden alıkoymuşlardı. İşte bu yüzden kendilerinden para ya da bilgi koparabilecekleri benim gibi kişiler toplama kampına gönderilmeyip özel bir muameleye maruz bırakılıyordu. Hatırlayacağımız üzere ne başkanımız ne de akrabalarından milyonlar talep etmeyi umdukları Baron Rothschild, dikenli tellerle örülü toplama kampına gönderilmeyip bunun yerine sözde ayrıcalıklı

² "Satranç" adlı kitap orijinal dilinden çalışılmıştır. Kitabın Türkçe çevirisi olduğundan alıntılarda Türkçe çevirisi verilmiştir.

sayılarak bir otele, hem de Gestapo'nun karargâhı olan Metropole Oteli'ndeki ayrı odalara yerleştirilmişti. İşte benim gibi silik bir karakter de bu şekilde mükâfatlandırıldı. Bir otelde özel bir oda-kulağa gayet de insancıl geliyor, öyle değil mi? Fakat inanın ki, bizim gibi "seçilmişler" i yirmişerli gruplar halinde buz gibi depolara koymak yerine oldukça sıcak, tek kişilik otel odalarına yerleştirmelerindeki amaç kesinlikle farklı bir strateji uygulamaktır. Çünkü bizden zorla "kanıt" elde etmek için uygulanacak baskı, en ağır dayaklardan ya da fiziksel şiddetten ziyade daha ince düşünülmüş yollardan geçiyordu! Düşünülebiyecek en salt yalnızlıktan. (Zweig 2019: 31-32)

Dr. B. uygulanan yöntemi yani hiçleştirilmeyi eserde "Hiçbir şey yapmadılar, bizi yalnızca hiçliğin derinliklerine gönderdiler çünkü bilindiği üzere dünyadaki hiçbir şey insan ruhuna hiçlik kadar eziyet edemezdi" (Zweig 2019: 32) diye tarif eder. Dünya ile bağlantısı kesilmiş bir odaya/ hücreye tıklararak daha doğrusu bir boşluğa itilerek hapsedilme durumu ile ağızdan laf almak için yapılan baskının, dayak ve soğuk yoluyla dışarıdan değil, tamamen kişinin iç dünyasından kaynaklanması amaçlanır. Kendi benliğine hatta bedenine tamamen hiçlik hâkim olan Dr. B.'nin odada hiçbir şey yapmasını diye elinden her şey alınır. Nöbetçinin tek kelime etmesine bile izin verilmediği bu yerde sadece insanın sadece ruhu değil aynı zamanda duyuları da aç bırakılır;

Tek kelime etmesine izin verilmeyen nöbetçinin dışında ne bir çift göz görüyor ne de bir ses işitiyordum; gözüm, kulağım ve diğer duyularım sanki gece gündüz aç bırakılmıştı; insan kendi bedeniyle ve masa, yatak, pencere, lavabo gibi dört beş dilsiz nesneyle adeta yalnızlığa terk edilmişti, bu sessizliğin karanlık okyanusunda cam fanustaki bir dalgıç gibi yaşıyordu, tıpkı onu dış dünyaya bağlayan halatın koptuğunu ve böylece o sessiz derinlikten hiçbir zaman çıkarılmayacağını bilincindeymiş gibi. Yapacak, duyacak görececek hiçbir şey yoktu, her yerde süregelen bir hiçlikle, zaman ve mekândan sıyrılmış bir boşlukla sarılıydı insan. (Zweig 2019: 33)

Hem insanın ruhu hem de bedeni (duyuları) yukarıda bahsi geçen bu duruma katlanmak zorunda kalır. Bu çekilen ıstırapla hiçliğin üstesinden gelmek neredeyse imkânsızdır ve bu imkânsızlık eserde şu cümlelerle ifade edilir;

Bir aşağı bir yukarı yürüyordu, kendisiyle birlikte düşünceleri de bir aşağı bir yukarı, bir aşağı bir yukarı gidip geliyordu, durmadan gidip geliyordu. Ama ne kadar soyut olursa olsun düşüncelerin de bir dayanağa ihtiyacı vardır, yoksa kendi etraflarında dönüp dururlar; onlar da hiçliğin üstesinden gelemezler. (Zweig 2019: 33)

Sadece sorgulanmak için odasından çıkarılacak ve sorgusu bittikten sonra tekrar odaya götürülecek olan Dr. B., 14 gün boyunca hücrede kapalı tutulduktan sonra sorguları başlar. SS subayları tarafından yürütülen sorgularda kendisine hiçbir açıklamada bulunulmadığı gibi, onu şaşırtıp ağzından bilgi almak için her türlü yola başvurulduğu görülmektedir;

En sonunda sorgular başladı. Gece mi gündüz mü olduğunu idrak edemeden ansızın çağırıldık. Çağırıldık ve nereye gittiğimizi bilmeden birkaç koridordan geçtik, nereye götürüldüğümüzü asla bilmiyorduk; sonra nerede olduğumuzu bilmeksizin bekliyorduk, kendimizi ansızın başında birkaç üniformalı adamın oturduğu bir masanın önünde buluyorduk. Masanın üzerinde yığınla kâğıt vardı, içeriği bilinmeyen dosyalar. Ve sonra sorular başlardı, gerçek ve sahte sorular, net ve şaşırtıcı sorular, üstü kapalı ve tuzak sorular; soruları yanıtlarken yabancı, kötü niyetli parmaklar, içeriğini bilmediğimiz kâğıtları karıştırıyor ve tutanak tutuyorlardı fakat yazdıkları hakkında bir fikir

yürütemezdik. Fakat bu sorguların en korkunç yanı, Gestapo üyelerinin büromda yaşanan olaylarla ilgili gerçekte ne bildiklerini ve benden ne öğrenmek istediklerini hiçbir zaman bilemememdi. (Zweig 2019: 34)

Sorgulama sırasında verdiği ifadelerden dolayı, Dr. B. kendisini baskı altında hissetmektedir. SS subaylarının yaptırımlarının neler olabileceğini ya da onların neler yapabileceğini düşünmek bile ona korku vermektedir;

Ve bana soru yöneltenlerin bu konular hakkında ne kadar bilgiye sahip olduklarını kestiremediğimden, verdiğim her cevap korkutucu bir sorumluluk bildiriyordu. Eğer bilmedikleri bir şeyi ortaya atsaydım, gereksiz yere birinin canını tehlikeye atmış olacaktım. Çok fazla inkâr ettiğimde ise kendime zararım dokunabilirdi. (Zweig 2019: 34)

Dr. B. sadece sorgular sırasında değil, sorgular bittikten sonra da aynı baskıyı hissetmektedir; zihninde dönüp dolaşan düşünceler onu kemirmektedir. SS subaylarının sorgularından ziyade kendi sorgularına katlanmanın çok daha zor olduğunu ifade eder;

Gestapo'nun sorguları yetmiyormuş gibi, bir de kendimi aynı acımasızlıkla yargılayıp soruşturuyor ve kendime acı çektiriyordum; bu daha da katlanılmazdı çünkü gerçek sorgular bir saatte bitiyordu ama zihnimin yaptığı, yalnızlığımın korkunç etkisi nedeniyle hiç bitmiyordu ve [...]. (Zweig 2019: 35)

Gestapo'nun hiçbir şey yapmaksızın sadece sorguladığı düşünülebilir. Ancak onlar hem sorguları hem de sorgular dışında bireyin hissedebileceklerini (bireyi soktukları durumu) önceden planlamaktadır. İnsana dayatılan bu planlı durumla baş etmenin çok zor olduğunu metinde görmek mümkündür. Dr. B. de kendisine yapılan bu işkencenin boyutunu artık anlamıştır;

Fakat en kötüsü, sorgu değildi. Kötü olan, sorgudan sonra benliğimin kaybolduğu aynı masanın, aynı yatağın, aynı lavabonun, aynı duvar kâğıdının bulunduğu o odaya geri dönmektir (Zweig 2019: 35). Bu otel odası planının ne kadar sinsice ve psikolojik açıdan insanı ne denli çökerttiğinin ancak o an farkına varmıştım. İnsanlar toplama kampında donana kadar el arabasıyla taş taşımak zorundaydılar, iki düzine insanla kötü bir kokuya maruz kalıp soğuktan titreyerek yatıyorlardı. Ya da insan bir çift göz görüp tarlaya, el arabasına, ağaca, yıldıza veya herhangi bir şeye her ne olursa olsun bir nesneye bakabiliyordu fakat burada insanı kuşatan hep o aynı, hiç değişmeyen, korkunç benzerlik vardı. Burada beni düşüncelerimden, sanrılarımın, hiç değişmeyen şeylerden çekip çıkarabilecek bir şey yoktu. Amaçladıkları da özellikle buydu; düşüncelerimi saklayacak, saklayacaktım, ta ki başka bir yol bulamayıp dolup taşana kadar, istedikleri her şeyi öğrenebilecekleri kanıtları ve insanları koruyabilene kadar. (Zweig 2019: 35-36)

Sinirlerinin, hiçliğin korkunç baskısı altında gevşemeye başladığını hisseden, dikkatini sürekli başka bir yöne çevirerek zihnini oyalamaya çalışan Dr. B. dikkatini bir şey üzerine toplayamaz. Aklında hep “Ne biliyorlar? Dün ne söyledim, bir dahaki sefere ne söylemeliyim?” (Zweig 2019: 36) düşüncesi vardır. Zamanın akmadığı bu hücrede 4 ay boyunca aklında bu soruyla baş etmeye çalışan Dr. B., anlatamadığı, ölçemediği, somutlaştıramadığı hiçliğin, delirtene kadar dönüp duran hep aynı düşüncelerin, kendisini tükettiğini ve sona doğru sürüklediğini hisseder. Başlangıçtaki sorgular ile sonraki sorgular arasındaki fark, bu durumu açıklamaktadır ve böylece Gestaponun amaçladığı sonunda gerçekleşir;

Başlangıçta sorgular esnasında iç dünyam daha berraktı, sakinliğini koruyup düşünerek ifade veriyordum. Neyi söyleyip söylemem gerektiği konusunda yaşadığım ikilem beni yormuyordu. Fakat daha sonraları en basit cümleleri bile kekeleyerek söylüyordum çünkü ifade verdiğim sırada sanki hipnotize edilmişçesine ve sanki kendi kelimelerime sığınmışım gibi bakışlarımı, tutanağın yazıldığı kâğıdın üzerinde yuvarlanan kaleme dikiyordum. Gücümün tükendiğimi hissediyordum, kendimi kurtarmak için bildiğim her şeyi, hatta bu hiçliğin beni ele geçirmesine engel olmak için belki de daha fazlasını söyleyecektim, on iki insanı ve sırlarını ele vermekle sadece anı kurtaracağım zamanın yaklaştığını hissediyordum. Ve bir akşam gerçekten de o an geldi: Tesadüf eseri nöbetçi tam da o bunalım anında yemeğimi getirince, birdenbire arkasından bağırmağa başladım: “Beni sorguya götürün! Her şeyi söyleyeceğim! Her şeyi itiraf edeceğim! Belgelerin ve paranın nerede olduğunu söyleyeceğim! Her şeyi söyleyeceğim, her şeyi!” Neyse ki adam beni duymadı. Ya da duymamazlıktan geldi. (Zweig 2019: 37)

Gestapo, bireyi sorguya almadan önce bekleterek onun sınırlarını yıpratmayı hedefler. Böylece amacına giden yolda daha fazla mesafe katedeceğini düşünür. Bireyin oturmasına dahi oturmaya dahi izin verilmeyen bu yöntem eserde şu şekilde belirtilir;

Her seferinde olan bir durumdu: Bu bekleyiş de metotlarının bir parçasıydı. Önce gecenin bir vakti seslenip hücreden alıp götürerek insanın sınırlarını bozuyorlardı, sonra insan tam da kendini sorguya hazırlamış, dirayet gösterebilmek için gücünü ve iradesini toplamışken bedeni yormak, ruhu iyice yıpratmak için sorgudan önce bir, iki bazen de üç saat boyunca bekletiyorlardı. [...] elbette oturmama izin verilmemişti-iki saat boyunca ayakta beklediğim o odada bir takvim asılıydı ve [...]. (Zweig 2019: 37)

Sorguya alınabilmek için Dr. B.'nin her zamankinden daha fazla beklediği bir gün kendisi için nimet sayılabilir. O kadar bekleyişe ve ayakta durmanın verdiği ıstıraba rağmen halinden memnundur. Kendi kaldığı odasından farklı olan bu odada, mahrum kalmış gözleri her ayrıntıya saldırır. SS subaylarının birinin paltosunun cebinde fark ettiği, ne türden bir kitap olduğunu bilmediği ve kendisi için kurtuluş olabileceğine inandığı kitabı çalar ve kendi sonunu hazırlar. Her ne kadar kurtuluş gibi gözükse de, bunun da sorgulanması gerekir. Fiziken var olmak ancak ruhsal yönden bir hiç olmak yaşamak mıdır?/ Bu şekilde yaşamaya yaşamak denir mi? sorularının cevabı çok açıktır. Ya bu şekilde yaşamak ya da böyle yaşamaktansa ölmek tercih edilecektir. Nitekim bu şekilde hayatta kalmayı/ yaşamayı tercih eden Dr. B. esaret altında kaldığı süre boyunca SS subayından çaldığı bu satranç kitabındaki tüm oyunları ezberler, her oyunu kafasında defalarca oynar. Hiçliği yok etmek için, zaman ve mekânın işlemeyişine karşı savaş açtığı bu 150 turnuva oyunu başta onu oyalar, zamanla da tutkuya dönüşür. Bu satranç kitabı sayesindeki değişiklik sorgularına da yansır;

Taşların değişiminin bitmeyen kombinasyonu, odadaki sessizliğe sanki meydan okuyordu ve düzenli bir şekilde alıştırma yapmam sayesinde sarsılmış olan düşünce yeteneğim canlanmaya başlamıştı; beynimin yenilediğini ve hatta düşünme komutu verdiği için bilendiğini hissedebiliyordum. Daha net ve temkinli düşünüyorum olmam, sorgularda bariz bir şekilde fark ediliyordu; satrançı oynarken kendimi tehdit ve tuzaklara karşı savunmaya geçmek için oldukça geliştirmiştim; o andan itibaren sorgu sırasında açık vermez olmuştum hatta Gestapo üyelerinin bana karşı zamanla daha saygılı olduklarını düşünmeye başlamıştım. Diğer herkesin dayanamayıp pes ettiğini gördükleri için, belki de birbirlerine bu yıkılmaz dirayetin geldiği gücün hangi gizli kaynaklara ait olduğunu soruyorlardı. (Zweig 2019: 43)

150 satranç oyununu ezberleyen ve oynayan Dr. B.'nin bu durumu 2,5 ay sürer. Artık yapacak bir şeyi kalmadığında, onun için her şey çekiciliğini yitirmiş olur ve sonunda kendisini yeniden hiçliğin ortasında bulur. Gerçek anlamda delirmemek ya da herhangi ruhsal bir rahatsızlığa yakalanmamak için başka şansı olmayan Dr. B., zihninde kendisine karşı oynamaya başlar; “O korkunç hiçliğin girdabına kapılmamak için kendimden en azından siyah ve beyaz bir ben yaratabilirdim.” (Zweig 2019: 44) Artık dünyası tamamen siyah ve beyaz taşlar üzerine kuruludur. Bedeni ve ruhuyla hem izleyici hem de oyuncudur. Sürekli bir mücadele içindedir. Aynı anda hem siyahı hem de beyazı oynamak, başta Dr. B.'nin yıpranan sınırlarına iyi gelir ve onu sakinleştirir; “Bu işin yıpranan sınırlarıma iyi gelmesinin ve beni sakinleştirmesinin nedeni, diğer oyunları tekrarlariken yaptığımın aksine kendime karşı oynadığımda oyunda daha aktif olmamdı.” (Zweig 2019: 45) Yarışmadan duramayan ve her iki tarafı da kazanabilmek için kendine has bir hırsla ve sabırsızlıkla oynayan Dr. B.'nin giderek sınırları yıpranır; “[...] ama gergin sınırlarım yüzünden zamanla sabrım tükeniyordu.” (Zweig 2019: 46) “Oyundan duyduğum zevk, zamanla tutkuya, sonrasında mecburiyete, çılgınlığa ve yalnızca uyanık olduğum saatlerde değil, uykumda da peşimi bırakmayan bir öfkeye dönüşmüştü. Düşündüğüm tek şey satranç, satranç hamleleri ve satranç problemleriydi; [...]” (Zweig 2019: 46-47) Aklını yitirmemek için sarıldığı bu oyunun, aslında onu tamamen çıldırttığı/deliliğin sınırına getirdiği söylenebilir.

Anlatıcı Dr. B.'nin yaşadıklarını anlattığı sırada onda meydana gelen sinir seğirmesini fark eder; “Yanan alevle birlikte dudağının sağ tarafının sinirden seğirdiğini fark ettim, bu daha önce de dikkatimi çekmişti ve görebildiğim kadarıyla birkaç dakikada bir tekrarlıyordu. Aslında belli belirsiz bir hareketti, gelip geçiciydi ama tüm yüzüne tedirgin bir ifade bırakıyordu.” (Zweig 2019: 31) “Karşı koyamadığı o tuhaf seğirme, ağzının sol köşesinde yeniden belirdi.” (Zweig 2019: 44) Dr. B.'nin bu fiziksel dışavurumunun kökeninin psikolojik olduğu söylenebilir. Sinir seğirmesi, kaygı ve korkuya dayalı davranışsal bozukluk olarak değerlendirilebilir. Bu bozukluğun gidişi sırasında üzüntü odağı bir alandan diğerine kayabilir. Eşlik eden kas gerginliğine bağlı olarak da seğirme meydana gelir (Bayramoğlu 2009: 21). Dr. B.'de de yaşadıklarından dolayı, davranışsal bozukluk olan sinir seğirmesi kendini gösterir.

Dr. B.'nin yaşadıkları normal zamanda normal bir insanın yaşayacakları türden değildir. Ancak tüm bunlar söz konusu dönem göz önünde bulundurulduğunda anlamlandırılabilir. Hitler döneminin bireyde açtığı yaraların, bıraktığı izlerin tamir edilemez/ onarılamaz olduğunu, Zweig kahramanı Dr. B. ile göstermeye çalışır. Eserde o dönemde uygulanan psikolojik şiddete ve bireyde bıraktığı izlere yakından tanık olmak mümkündür;

Bütün bunların anlamsız görüldüğünün farkındayım ve gerçekten de böyle sahte bir şizofrenin, kendine yaşattığı bu korkunç heyecanın etkisiyle oluşan bilinç bölünmesi, normal koşullar altındaki normal bir insanda düşünülemezdi. Ama tüm o normal koşullardan zorla koparılmış olduğumu sakın unutmayın; suçum olmamasına rağmen hapsedilmiştim, aylardır yalnız bırakılarak ceza çekiyordum ve içimde biriken öfkeyi uzun zamandan beri boşaltmak isteyen bir insandım. Ve elimde, kendime karşı oynadığım bu mantıksız oyundan başka bir şey olmadığı için öfkem, intikam ateşim tüm canlılığıyla bu oyuna yöneldi, [...]. (Zweig 2019: 46)

Kendine karşı satranç oynamaya başladığı andan itibaren Dr. B. kendini kontrol edemez bir hal alır. Oyununun bölündüğü her an sinirlenir, kendi kendisini yenme hırsı zamanla öfkeye dönüşür. Düşündüğü tek şey satrançtır ve bundan alıkonulmak istemez. Bu durum sorguya alındığı anlara da yansır;

Sorguya çağrıldığı zamanlar, kendimi ifade veremez olmuştum; son sorgularda beynimi iyice sulandırdığımı düşünüyorum çünkü beni sorguya çekenlerin anlamsız bakışlarına maruz kaldım birkaç kez. Ama onlar soru sorarken ve birbirleriyle konuşurken, ben sadece hücreme geri götürülmeyi ve oyunumu sürdürmeyi bekliyordum; yeni bir oyun ve sonra bir tane, bir tane daha. Oyunum bölündüğü her an sinirleniyordum; nöbetçinin hücreyi temizlediği on beş dakika, bana yemek getirdiği iki dakika beni çileden çıkarıyordu; [...]. (Zweig 2019: 47)

Kendisini tamamen oyuna veren ve oyunun bölünmesine katlanamayan Dr. B. yemek yemeyi bile unuttur hale gelir, sadece su içer. Heyecan içinde oyun oynarken terlemesinden kaynaklı, bedensel olarak ihtiyaç duyduğu tek şey sudur. Yaşadığı ruhsal durum bedeninde de yansımasını gösterir ve sonunda bedeni tepki verir;

[...] kendi kendimi yenme hırsı zamanla karşı koyamadığım bir öfkeye dönüşmüştü, yarattığım panikten dolayı titremeye başlamıştım çünkü her zaman içimdeki satranç oyuncularından biri diğerine göre daha yavaş oynuyordu. Biri diğerine gaza getiriyordu; yine çok gülünç gelebilir size ama içimdeki ben'lerden biri diğerine hemen karşılık vermezse, kendi kendime bağıryordum: “hadi, daha hızlı!” ya da “devam et!” İçinde bulunduğum bu durumun, tinsel açıdan kendimi zorladığım için tamamen patolojik bir sebepten kaynaklandığının bilincindeyim elbette ve bunu tanımlamak için tıp dünyasında hiç duyulmamış bir isimden başkası gelmiyor aklıma: Satranç Zehirlenmesi. Bu acizlik en sonunda yalnızca beynimi değil, bedenimi de sarmaya başlamıştı. Zayıfladım, rahat uyuyamıyordum, uyanırken ağırlaşmış göz kapaklarımı açmak için her seferinde daha fazla gayret sarf etmem gerekiyordu; bazen kendimi o kadar güçsüz hissediyordum ve ellerim öyle titriyordu ki, su bardağını ağızıma zor götürür olmuştum ama oyun başlar başlamaz kendime geliyordum: [...]. (Zweig 2019: 47-48)

Dr. B. aklını kaybetmenin eşiğinde, bir gün ona yiyecek getiren bir gardiyana saldırır, bu esnada kendisini yaralar ve hastaneye kaldırılır. Dr. B. ilk uyandığı anda duyduğu seslerle mutlu olur; “Aniden arkamdan ses geldiğini duyar gibi oldum, bir şeyler konuşan insan sesleri, nasıl mutlu olduğumu bilemezsiniz çünkü aylardır, hatta belki de bir yıldır sorgu yargıçlarının sert, acımasız ve kötü sözlerinden başka bir şey işitmemiştim.” (Zweig 2019: 48) Duyduklarından dolayı kendini rüyada sanır ve bu rüya hiç bitmesin ister; “Sakın gözlerini açma! Bırak bu rüya devam etsin, yoksa çevrende yine o lanet hücreyi, sandalyeyi, lavaboyu, masayı ve o hep aynı duvar kâğıdını görürsün.” (Zweig 2019: 48) Hücrede tutulduğu sürece her şeyden o kadar uzaklaşır ki sorgu dışında kendisiyle konuşulmayacağı ve insanların hepsinin aynı olabileceği (şiddet uygulayacağı) kanısına varır; “Yeryüzünde beni sorgulamayan, bana işkence yapmayan bir insan var mıydı gerçekten? [...] çünkü bana cehennem azabı gibi gelen bu bir yıl içinde, bir insanın başka bir insanla normal bir şekilde konuşabileceğini unutmuştum.” (Zweig 2019: 49)

Dr. B.'nin durumu dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda normal sayılabilir. O dönemde uygulanan fiziksel ya da psikolojik şiddet akıl almaz boyuttadır. Hastane doktoru Dr. B.'nin yaşadığı bu durumun Hitler ve emrindeki yetkililerden kaynaklı olduğunu anlar; “Ciddi bir şeyiniz yok. Bir sinir krizi,” dedi ve çevresine

dikkatle baktıktan sonra, alçak sesle geldi: “Aslında gayet anlaşılır. 13 Mart’tan beri, değil mi?” Başımınla onay verdim. “Bu yöntemi göz önünde bulundurursak, pek de şaşırtıcı değil,” diye mırıldandı. “Siz ilk değilsiniz. Ama endişelenmeyin.” (Zweig 2019: 50) Bu yüzden Dr. B.’nin geçirdiği sinir krizi sonucu hastaneye kaldırılması onun için kurtuluşa giden yolda atılan ilk adımdır. Hastane doktoru, Dr. B.’ye acıdığı için onun yanında yer alarak onu hücreye kapatılmaktan kurtarır; “Elbette,” diye kısık bir sesle ekledi, “bunu üsttekilere bildirmeyeceğim, yoksa sizi yine oraya götürürler. Bana güvenin, elimden geleni yapacağım.” (Zweig 2019: 50) Ayrıca hastanedeki doktor serbest bırakılmasını salık vererek Dr. B.’yi hücreden kurtarır. Kısa bir süre sonra da serbest bırakılır. Ancak Dr. B.’nin belirli süre içerisinde vatanını terk etmesi gerekir. Tüm bu yaşananlar ve Avusturya’nın o zamanki durumu eserde şöyle dillendirilir;

Bu yardımsever doktorun bana işkence yapanlara benimle ilgili ne söylediğini bilmiyorum. Her ne dediyse artık, sonunda dediğini yapmıştı ve serbest bırakılmıştım. Cezai ehliyetimin olmadığını söylemiş olabilirdi ya da artık Gestapo için önemsiz biriymişim çünkü Hitler o süre içinde Bohemya’yı ele geçirmişti ve böylece Avusturya tamamen işgal edilmişti. Yapmam gereken tek şey, vatanımı on dört gün içinde terk etmeğe dair bir belge imzalamaktı ve bu on dört günümü, günümüzde eski bir dünya vatandaşının yurtdışına çıkarken yapması gereken işlemlerle – askerlik belgeleri, polis, vergi, pasaport, vize, sağlık belgesi – öylesine doldurmuşum ki, geçmişini düşünecek zamanım yoktu. (Zweig 2019: 50-51)

Hücre günlerini düşündüğü anda beyni kilitlenen, başına neler geldiğini düşünme cesaretini bile kendinde bulamayan Dr. B., bunu ancak bindiği gemide yapar. Dünya satranç şampiyonuyla satranç oynaması için kendisini ikna etmeye gelen anlatıcıya yaşadıklarını anlatır ve böylece yaşadıklarıyla ilk kez yüzleşme fırsatı bulur. “Satranç zehirlenme”si yaşayarak hastaneye kaldırıldığında, hastanedeki doktor kendisi için satranç oynamanın çok tehlikeli olduğunu belirtmiş ve onu bir daha satranç oynamaması konusunda uyarılmıştır. Tüm bu yaşananlar göz önüne alındığında Dr. B. 25 yıl sonra ilk kez bu gemide gerçek bir satranç tahtasının başında ve gerçek rakibine (dünya satranç şampiyonu) karşı satranç oynayacaktır. Dünya satranç şampiyonuyla satranç oynamak için tahtanın başına oturduğu an, hücrede yaşadıklarının aynısını yaşamaya başlar. Karşı taraf hamlesini yaparken, Dr. B.’nin beklediği sırada, ayakta bilinçsizce yaptığı gidiş gelişler, yaşadığı normalin üstündeki heyecan, dudağının seğirmesi, bedeninin nöbet geçirir gibi titremesi ve çok fazla su içmesi, sinir krizinin patlak vereceğinin habercisidir. Dr. B.’nin aynı durumu yaşamamak adına satranç tahtasından uzaklaştırılması gerektiğini fark eden anlatıcı, Dr. B.’nin sinir krizi geçirmesine ramak kala onun yara izine dokunarak “Ama oyunu hemen bırakmalısınız, bunun için tam zamanı. Doktorun size ne söylediğini hatırlayın!” (Zweig 2019: 60) uyarısıyla oyunu durdurmayı başarır. Dr. B. kendine gelir ve herkesten özür dileyerek insanların yanından ayrılır.

Tüm bunları göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yaptığımızda, Zweig’in o dönemde yaşananları somutlaştırmak için, o dönemin temsilcileri olarak karşımıza çıkan figürler (Christmann 1990: 42-43) yarattığı söylenebilir. Bu figürleri Gögebakan, “benzerlerinin temsilciliğini yapabilmek için gerekli niteliklerle donatılmış, öncelikle toplumsal gerçekliğin bir kesitini yansıtan ve – iddiaya göre – bu arada kendi hayatını yaşamaya pek fırsat bulamayan kişiler” (Gögebakan 2004: 46) olarak tarif eder. Zweig’in

bu bağlamda dönemin temsilcileri olarak Czentovic ve Dr. B.'yi ortaya koyduğunu belirtmek mümkündür. Eserde hem kurtuluşa hem de yıkıma yol açan satranç oyunuyla siyah ve beyaz taşların mücadelesi adı altında, Czentovic ve Dr. B. figürleri üzerinden iyi ile kötünün karşılaşmasına/ savaşına tanık oluruz. Aslında, bunu Avrupa ile Hitler faşizminin müsabakası olarak düşünmemiz mümkündür. Kaba ve eğitimsiz/ilkel Czentovic, Nasyonal Sosyalizmin ruhunu ve dönemi somutlaştırırken (Akyıldız Ercan 2020: 44), nazik ve eğitilmiş Dr. B. Hitler rejimine karşı gizli direniş hareketinin sembolü olarak algılanabilir.

Sonuç

Nasyonal Sosyalizm döneminin insanlar üzerindeki sosyolojik ve psikolojik yıkımlarını yaşamak zorunda kalan Stefan Zweig, “Satranç” adlı eserinde II. Dünya Savaşının yol açtığı insan kıyımını ve bu kıyım gerçekleştirilirken ele alınan yöntemleri işler. Bedensel şiddete değil, psikolojik şiddete maruz kalan bir insanın ruhunda açılan yaralarla/ izlerle yaşamamanın ne demek olduğuna yakından tanık oluruz. İnsan hayatını yaşamaya değer kılan her şeyden yoksun bir durumda, daha fazla dayanamaz diye düşünülen Dr. B.’nin en umutsuz anında, kendi savunma mekanizmasını geliştirdiğini ama yaşanan her anın onda bir iz bıraktığını, duyguları ve tepkileri üzerinden görme fırsatı buluruz.

Eserde 64 kare-32 taş ile sınırlı gibi görünen satranç oyunu üzerinden dönemin panoraması ortaya konulur. Akılda defalarca kurgulanabilen, düşüncenin gücü ile sonsuzluğa uzanan, her adımın önemli olduğu, kazanabilmek için tüm gücün harcandığı, taktik ve sabır gerektiren, rakibin zayıf yönleri dikkate alınarak psikolojik baskının uygulandığı bu oyunun, bir simge olduğu düşünülebilir. Bu oyun, savaşı kabul edilebilir kılmayı ve vatan sevgisi adı altında hunharca öldürmenin/ yok etmenin yumuşatılmasını sembolize eder. Zweig, hayatını zehreden faşizm kâbusunu eserinde kurguladığı iki ana figür üzerinden ele alır. Bu kişilerden biri Naziler tarafından işkenceye uğratılan Dr. B., diğeri ise kötülüğün temsilcisi dünya satranç şampiyonu Mirko Czentovic’dir. Aslında bunlar karşıt politik sistemleri temsil ederler. Bu figürler üzerinden Nazizm/ diktatörlük (Czentovic) ve Nazizme karşı duran/ yok olmaya mahkûm edilen dünya (Dr. B.) yansıtılır. Öz yaşam öyküsünün eserlerinde etkin bir rol oynadığına tanık olduğumuz yazarın, gözlem yeteneği sayesinde gerçekçi/ ayrıntılı betimlemelere yer verdiği (Coşan 2018: 24), bu betimlemelerin de tek-düzeliği azalttığı ve eserlerine ayrı bir hareketlilik kazandırdığı (Kaygın 2014: 23-24) söylenebilir. Zweig, zıtlıkların birleşimini sembolik bir dille kurgulayarak, savaşın acımasızlığını ve 20.yüzyılın genel görünümünü ortaya koyar. Dr. B.’nin akıl sağlığını yitirmemek için verdiği mücadele de (çarşaftan satranç altlığı, ekme parçalarından taşlar, odanın tozundan taşlara siyah renk verme) insanlığın faşizme karşı mücadelesi olarak değerlendirilebilir. Bu mücadele sonunda, ne kadar tahrip olsa da insanlığın 20. yüzyıldan sağ çıkabildiğini görmek mümkündür.

Kaynakça

Birincil Kaynaklar

Zweig, Stefan (2019): *Satranç*. Çev.: Edanur Erem. İstanbul: Toptan Kitap.

İkincil Kaynaklar

Akyıldız Ercan, Cemile (2020): *Dünün Dünyası Işığında Stefan Zweig'in Hayatı*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Akyıldız Ercan, Cemile / Balkaya, Dursun (2019): Stefan Zweig'in 'Sabırsız Yürek' Adlı Romanında Acıma ve Suçluluk Duygusu. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 62, 305-316.

Arendt, Hannah (1997): *Şiddet üzerine*. Çev.: Peker, Bülent. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bayramoğlu, Mustafa Bahadır (2009): *Mental ve Fiziksel Bir Nedene Bağlı Kronik Hastalık Tanısı Alan Çocuk ve Ergenlerin Ebeveynlerinde Anksiyete, Depresyon ve Tükenmişlik Düzeyi* (Uzmanlık Tezi). T.C. Sağlık Bakanlığı Dr. Lütfi Kırdar Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği, İstanbul.

Bideau, Bernadette / Karninski, Nicole (2005): *Der Entstehungskontext, der Einfluss anderer Autoren und die Verwendung moderner Stilmittel in Anna Seghers' Roman Transit*. Norderstedt: Grin Verlag.

Caplan, Jane (2018): *Hitler Almanyası 1933-1945*. Çev.: Erman, İdem. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Cevizci, Ahmet (1999): *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

Christmann, Stefanie (1990): *Auf der Suche nach dem verhinderten Subjekt, DDR Prosa über Faschismus im Lichte der Frankfurter Schule*. Würzburg: Königshausen Verlag.

Coşan, Leyla (2013): "A Mosquito Against an Elephant" or Individual Struggle Against the State's Reign of Terror. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17 (3), 57-70.

Eberle, Henrik / Uhl, Matthias (2017): *Hitler Kitabı*. Çev.: Tüzel, Mustafa. İstanbul: Alfa Yayınları.

Eicher, Thomas (2003): Vorwort. Eicher, Thomas (Hg.): *Stefan Zweig im Zeitgeschehen des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, 7-12.

Elsner, Ursula (1999): *Anna Seghers: Das siebte Kreuz*. Oldenburg: Schulbuchverlag.

Gallagher, Hugh (2001): What the Nazi 'Euthanasia Program' Can Tell Us About Disability Oppression. *Journal of Disability Policy Studies* 12(2), 96-99.

Gellately, Robert / Stoltzfus, Nathan (2002): *Nazi Almanyası'nda Toplumdan Dışlananlar*. Çev.: Tanrıseven, Bilge vd.. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Gögebakan, Turgut (2004): *Tarihsel Roman Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Hançerlioğlu, Orhan (1976): *Felsefe Ansiklopedisi*. Cilt 4. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hitler, Adolf (2016): *Kavgam*. Çev.: Birol, G. Ankara: Yason.

Kaygın, Şenay (2014): Stefan Zweig'in 'Acı Duygular' Adlı Romanında Özyaşamöyküsünden İzler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13, 17-24.

Keser, Melda (2020): Stefan Zweig'in Nasyonal Sosyalizme Karşı Yükselen Sesi: Castello Calvin'e Karşı. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 3(1), 63-72.

Özakın, Duygu (2020): Muselmann ve Dohogyaga: Nazi ve Sovyet Toplama Kamplarında Yaşayan Ölüler. *Lectio Socialis* 4(2), 125-138.

Prater, Donald A. (1981): *Stefan Zweig. Das Leben eines Ungeduldigen*. Aus dem Englischen von Annelie Hohenemser. München: Carl Hanser Verlag.

- Skirbekk, Gunnar / Gilje, Nils** (2006): *Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi*. Çev. Mutlu, Şule/ Akbaş, Emrullah. İstanbul: KCSİT.
- Tuncer, Cihan** (2020): Stefan Zweig'in Öykülerinde Kadın İmgesi: Cinselliğe ve Ötekiliğe Hapsol (Un)Muş Bedenler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi* 47, 327-341.
- Zimmerman, Michael E.** (2011): *Heidegger-Moderniteyle Hesaplaşma/Teknoloji, Politika, Sanat*. Çev. Arslan, Hüsamettin. İstanbul: Pradigma Yayıncılık.
- Zschachner, Evelyn** (2003): *Das Deutschlandbild in Anna Seghers 'Das siebte Kreuz'*. Norderstedt: Grin Verlag.

Akif Pirinçci „Yin“ – Geschlechterforschung oder groteske Dystopie

Gülrû Bayraktar , Alanya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030292>

Abstract (Deutsch)

Akif Pirinçci ist einer der meist diskutierten Autoren der neueren deutschen Literatur. Dies liegt nicht nur an seiner Arbeit als Schriftsteller, sondern auch an seinen provokativen Aussagen. Immer wieder taucht sein Name in Presseberichten auf, die im Zusammenhang mit Frauenfeindlichkeit oder sogar Rassismus stehen. Diese Schlagwörter ziehen sich auch durch seine Romane. Das wiederum wirft die Frage auf, ob Akif Pirinçci geschlechtsspezifische, negative Ideologien in seinen Werken versucht zu suggerieren. Der Roman „Yin“ stellt eine neue Weltordnung dar, in der es keine Männer mehr gibt und die Frauen auf sich selbst gestellt sind. Die Art und Weise in der das Thema von Pirinçci behandelt wird, ist teilweise so grotesk, dass die Intention des Autors irritierend auf den Leser wirken kann. Diese Arbeit analysiert werkimmanent den Roman „Yin“ von Akif Pirinçci hinsichtlich der Fragestellung, ob der Autor mit dem Roman versucht einen Beitrag zur Geschlechterforschung zu liefern, oder ob es sich um eine reine Dystopie handelt.

Schlüsselwörter: *Geschlechterforschung, Dystopie, grotesk, Akif Pirinçci, Yin.*

Abstract (English)

Akif Pirinçci „Yin“ – Gender studies or grotesque Dystopie

Akif Pirinçci is one of the most discussed authors in recent German literature. This is not only due to his work as a writer, but also to his provocative statements. More than often his name appears in press reports related to misogyny or even racism. These slogans also run through his novels. This in turn raises the question of whether Akif Pirinçci tries to suggest gender-specific, negative ideologies in his works. The novel "Yin" represents a new world order in which there are no more men and women are left to fend for themselves. The way in which the topic is dealt with by Pirinçci is sometimes so grotesque that the author's intention can be irritating to the reader. This work inherently analyses the novel "Yin" by Akif Pirinçci with regard to the question of whether the author tries to contribute to gender studies with the novel or whether it is a pure dystopia.

Keywords: *Gender Studies, Dystopie, grotesque, Akif Pirinçci, Yin.*

EXTENDED ABSTRACT

Literature is always a mirror of society. It contains so many facets of cultural assets that the reader can see himself and society in this mirror. Authors often try to draw attention to a very specific problem in society with their novels. The author's attitude and his way of looking at things play an important role. If it is the intention of the author to bring a certain thing into the focus of the reader, then the result is often a subjective literature. Throughout human history, the society has often witnessed how texts can change people's minds and even direct them in a deliberate negative direction. Often the unconscious reader has no chance to protect himself from agreeing to a certain opinion. This can lead to ideas, ideologies, stereotypes which are being implicated to the reader. Opinions are formed unconsciously and are unfortunately recognized much too late. The reader gets a distorted picture of reality and only becomes aware of it, if at all, when he or his environment have been damaged by it. With the help of literature analyses, such texts can be clearly examined. This is the only way to protect the reader from accepting unconscious suggestions. The reader has the chance to understand the read text through a neutral view.

In this case, too, the aim is to give the reader the chance to gain awareness according to the novel "Yin" by Akif Pirinçci. Akif Pirinçci is one of the most discussed authors in recent German literature. This is not only due to his work as a writer, but also to his provocative statements. More than often his name appears in press reports related to misogyny or even racism. So it seems like, no matter in which absurd way, he just wants to be noticed. He parodies foreigners in various public videos and thereby ensures his constant presence in the press. Sexist, racist or even divisive statements are part of his language for him. These slogans also run through his novels. This split can be found in almost all of his novels. Be it the division of the races in his seemingly naive cat novels or the division of the sexes in his Apocalyptic works. This raises the question of whether Akif Pirinçci tries to suggest gender-specific, negative ideologies in his works.

Pirinçci is an exceptional author for sure, which is not only reflected in his choice of subjects but also in his talent to play with words and symbols in his novels. Without question, he has the gift of juggling with words. He knows how to get the reader carried away. His novels immediately transport the reader into an often absurd but understandable world. This of course makes the author as a strategist all the more dangerous, because the intention behind the texts, if there is one, could lead the reader being wrongly oriented.

The novel "Yin" represents a new world order in which there are no more men and women left to fend for themselves. The way in which the topic is dealt with by Pirinçci is sometimes so grotesque that the author's intention can be irritating to the reader. This work inherently analyses the novel "Yin" by Akif Pirinçci with regard to the question of whether the author tries to contribute to gender studies with the novel or whether it is a pure dystopia.

The illustrated basic elements of dystopia make it clear that Pirinçci consciously opted for a dystopia. It is not his aim to present or propose a new, better world order. He is not in the least interested in contributing to the gender studies. His focus is on dystopia to show that Eve cannot be without Adam. If this were not his main intention, he would have created a Utopia. A land of milk and honey in which women get along very well, if not better, even without men.

This leads to the conclusion, also based on the analysis results, that Akif Pirinçci makes no contribution to gender studies with his novel "Yin", despite the scientific arguments presented in this way. The novel is exclusively a dystopia and should be understood as such.

Einleitung

Die deutsche Literatur hat über die Geschichte hindurch viele verschiedene Entwicklungen erfahren. Angefangen von der mündlich tradierten Literatur bis hin zur Gegenwartsliteratur hat sie sowohl durch innere, als auch durch äußere Einflüsse verschiedenste Facetten erhalten. Eine dieser Facetten ist die Migrationsliteratur, die von den Autoren ins Leben gerufen wurden, die entweder von Gastarbeiterfamilien abstammen oder selber nach Deutschland ausgewandert sind. Autoren dieses Genres waren lange Zeit der Diskussion ausgesetzt, was denn eigentlich die Migrationsliteratur und Autoren dieser Literatur ausmacht. Innerhalb dieser Phase haben sich viele Autoren von diesem Begriff absichtlich distanziert.

Autoren, die sich nicht mehr mit ihrer Abstammung, sondern mit ihrer neuen Heimat und der hiesigen Identität identifizierten, zeigten sich ehrgeizig darin zu beweisen, dass sie Autoren waren, die so weitgefächert schreiben konnten, dass sie nicht in die Schublade der Migrationsliteratur hineinpassten. Einer dieser Autoren ist Akif Pirinçci. Sein Wegstreben vom ‚deutschsprachigen Autor‘ und sein hinstreben nach Anerkennung als ‚deutscher Autor‘ spiegelten sich nicht nur in seinen Romanen wieder, sondern auch in seiner Haltung im öffentlichen Leben. In seinen Interviews deklariert er immer wieder ein deutscher zu sein.

Ich würde mich durchaus als Deutschen bezeichnen. Ich bin, glaube ich, sogar ein bisschen Deutscher als manch ein Deutscher. (Heinrich 2014a: 2'03")

Doch im Laufe der Zeit, als der Autor seine totale finanzielle und somit auch gesellschaftliche Unabhängigkeit erlangt, hört und liest man immer mehr von Skandalen Pirinçcis. Sein sogenanntes ‚Deutsch sein‘ verfällt in einen eher rassistischen, intoleranten Ton, so dass er sich in Interviews, Presseerklärungen oder auch auf Lesungen gegen den Islam, gegen Ausländer und auch Homosexuelle äußert (Schulze 2015: o. S.). Auch sein Bild von der Frau in der Gesellschaft wird in den Medien oft kritisiert (Lehmann 2015: o.S.). Doch was steckt hinter diesem Skandalmacher und worin liegt eigentlich sein literarisches Streben? In dieser Arbeit wird versucht im Roman „Yin“ von Akif Pirinçci, anhand der werkimmanenten Literaturanalyse zu erörtern, ob es Ziel des Autors ist eine Art Geschlechterkampf über die Literatur auszufechten, oder ob sich sein Roman um ein Hiobsszenario, um eine Dystopie handelt.

Die Person Akif Pirinçci – Kein Migrationsliterat per se

Von Akif Pirinçci als Migrationsliterat zu sprechen, wäre wohl kaum in seinem eigenen Sinne, noch käme es der Definition des Begriffs nahe. Es ist nicht zu leugnen, dass er als Kind einer Gastarbeiterfamilie nach Deutschland kam. Doch sein persönlicher und literarischer Werdegang sprengen tatsächlich alle Ufer dieses Begriffs. In diversen Interviews unterstreicht er, dass er nicht als „Autor der Migrationsliteratur“ abgestempelt werden will. In der Diplomarbeit von Ana Andric, kommt die Frage auf, ob es sich bei allen nicht deutschstämmigen Autoren um Migrationsliteraten handelt: „*Nell fragt sich zum Beispiel, ob man den in Deutschland lebenden und aus der Türkei stammenden Autor*

Akif Pirinçci zu „Migrantenliteratur“ zählen kann, obwohl Migration nur eine marginale Rolle in seinen Texten spielt“ (Andrić 2012: 33).

Schon in jungen Jahren hat er eine starke Neigung zu schreiben. Trotz seiner eher bescheidenen Schulausbildung, ist Schreiben scheinbar sein Lebensmittelpunkt. Als knapp zwanzig Jähriger ist sein erster Roman *Tränen sind immer das Ende* geschaffen. Schon hier wird man eher aufgrund seiner provokativen Haltung auf Pirinçci aufmerksam. Er sieht sich selbst als reiner Deutscher. Für ihn ist die Integrationsdebatte um die Generation der Gastarbeiterkinder eine rein Fiktive. Ganz anders als die bislang bekannten Autoren der Migrationsliteratur äußert Pirinçci, dass es eigentlich keine Identitätsdiskrepanzen geben kann.

Die fühlen sich auch gar nicht zerrissen, so etwas gibt es in Wirklichkeit gar nicht. Das reden sie den Deutschen nur ein. Damit sie von hinten bis vorne bedient werden. [...] Das sind alles eigentlich Quatsch-Behauptungen von Soziologen, dass sie sich innerlich zerrissen fühlen, dass wenn sie durch die Straßen gehen, sich fragen würden bin ich ein Türke, ein Araber oder ein Deutscher oder sowas. (Conrad 2014: 3'32")

Als Akif Pirinçci zum Ende der 80er Jahre mit seinem Roman *Felidae* bekannt wurde, schien sich sein Wunsch sich als ‚echter deutscher Autor‘ zu etablieren, verwirklicht. *Felidae* ist eine ‚Fabelhafte‘ Geschichte einer Sherlock Holmes Katze und ein in sich hervorragend zusammengestellter Krimi. Bereits in diesem Roman lassen sich Züge Pirinçcis nachvollziehen, die sich als bizarr oder gar grotesk definieren lassen. In den vorgeschlagenen Definitionen von Grotesk sind wir häufig mit zwei gegensätzlichen Haltungen konfrontiert: Grotesk ist für die einen ein Genre und für die anderen ein Stil (Aktulum 2020: 6). Doch die Darstellung der ermordeten Katzen ist so präzise, so extravagant und eindeutig in jeder detaillierten Abscheulichkeit, dass der Leser direkt ein Kopf-Kino abspielt. Das macht Pirinçci zu einem so machtvollen Autor, der das Groteske als Stil gebraucht. Man möchte die Hand vor Augen halten und doch weiterlesen.

Wie gesagt, ich komme von der Schriftstellerei. Ich will Emotionalisieren. Ich habe in meinen Romanen, weiß nicht, bestimmt schon zehntausend Menschen umgebracht. Einmal habe ich sogar beinahe die Atombombe gezündet und die Welt vernichtet. Wie gesagt, ich möchte Emotionalisieren. (Grell 2016: 42'16")

Bei *Felidae* ist diese bizarre Eigenart als Autor noch eingehüllt in den flauschigen Pelz der zahlreichen Katzen des Romans. Später als in Pirinçcis Romanen der Übergang zum Menschen geschieht, verfällt jegliche Art des Wohlgefühls und es bleibt die nackte Darstellung des Grauens.

In der Recherche um Pirinçci lässt sich schnell feststellen, dass Akif Pirinçci vom Schreiben lebt. Nicht nur im Sinne des Einkommens, sondern er scheint durch das Schreiben zu atmen, zu leben. Auf seiner Webseite sind unzählige Artikel zu finden, wie sie kaum bei einem anderen Autor zu lesen sind. Jegliches Gefühl, jegliche Anschauung, jede Empörung muss transkribiert werden. Dies scheint seine Superpower zu sein, oder sein Auslassventil, oder auch sein Fluch. Denn jegliche Schreibearbeit, die Pirinçci nach seinen Katzen-Romanen geleistet hat, sorgt gesellschaftlich, wie auch politisch für Furore. In diversen Schlagzeilen renommierter Zeitungen heißt es;

Akif Pirinçci sieht seine Existenz zerstört. (Die Welt 2015: o. S.)

Lutz Bachmann entschuldigt sich für Pirinçci-Auftritt. (Süddeutsche Zeitung 2015: o.S.)

Pirinçci ist in viele verschiedene Diskussionen verwickelt. Seine Kundgebungen zu Religionen, zu Rassen und auch zu Frauen bringen ihn immer wieder in diverse Schlagzeilen. Schon die Titel seiner neuesten Arbeiten sprechen für sich; Deutschland von Sinnen-Der irre Kult um Frauen, Homosexuelle und Zuwanderer, Das Schlachten hat begonnen und Umvolkung sorgen für heftige Debatten. Alle diese Bücher scheinen aus einer Wut heraus entstanden zu sein. Pirinçci versucht aus seiner Sicht darzustellen, dass er sich das alte Deutschland zurückwünscht und was es braucht um dorthin zurückzukommen.

Ich möchte mein altes Deutschland wiederhaben. Es war so toll. (Conrad 2014: 6'54")

In seinem Roman „Yin“ fokussiert er sich auf die Frauen. Viele Kritiker stellen die Frage, ob es sich bei diesem Buch um „einen Rundumschlag gegen die Frauenwelt handele?“ Doch Pirinçci schreibt im Anhang seines Buches eine Art Versöhnungsschrift;

Dies ist ein Roman und keineswegs die Abrechnung des Autors mit ‚der anderen Hälfte des Himmels‘, unterstützt durch gezielt ausgesuchte, manipulierte Fakten. (Pirinçci 1997: 825)

Um jedoch zu verstehen, ob es sich bei dieser Äußerung nicht doch um eine Ironie des Autors handelt, muss der Text näher analysiert werden.

„YIN“ – Eine Welt ohne Männer

In seinem Roman „Yin“ lassen sich bereits die Vorstufen der oben dargestellten skandalträchtigen Gefühlsaufruhr Pirinçcis erkennen. Das Thema Frauen und Männer im Vergleich wird in seinem Roman gründlich erörtert. Akif Pirinçci erklärt in seinem Interview mit Thorsten Heinrich, dass ihn Themen rund um Genetik, Evolution und Geschlechterunterschiede faszinieren und dass er schon ein Profi auf diesem Gebiet sei (Heinrich 2014: 1'14'37").

Pirinçci beginnt sein Buch direkt Provokativ mit einem Vers aus der Genesis, in dem es in Bezug auf den Sündenfall heißt:

Nach deinem Mann wird dein Verlangen sein, er aber wird über dich herrschen.
Genesis/ Der Sündenfall (Pirinçci 1997: 5)

Dies passt zu seiner Überzeugung, dass die Herrschaft des Mannes über die Frau eine Art Erfindung sei.

Frauen werden durch die Bank von Männern unterdrückt. Das ist einfach eine Erfindung, einfach eine blöde Erfindung. (Heinrich 2014b: 7'58")

Direkt auf der darauffolgenden Seite ist ein Absatz zu lesen, in dem Pirinçci darüber berichtet, dass der Biologe David Crews eine in Texas lebende Eidechse beobachtet hat, von der es keine Männchen gibt. Die Weibchen sind in der Lage sich selbst zu reproduzieren. Dieser Absatz scheint den Denkanstoß für das Konzept des Buches gegeben zu haben.

Noch bevor es zu den Frauen im Roman kommt, legt Pirinçci noch eine Provokation drauf und zitiert aus Rufus Salamander Text „Wie man Frauen wirklich kriegt und sie sich untertänig macht“. Der Text beginnt mit dem Namen „ADAM – Das Herz des Mannes“. Hier wird umfangreich erläutert, dass „*das Herz des Mannes ein ,verwünschter Ort ist, von dem niemand weiß, was darin vorgeht*“ (Pirinçci 1997: 7).

Dass Pirinçci den Mann und die Beschreibung des männlichen Herzens voranschickt, lässt schon erahnen, dass es in dem Roman darum geht, wie unterschiedlich das männliche und das weibliche Herz ticken.

Auch der Name des Romans „Yin“ scheint aus dem Gedanken der fernöstlichen Philosophie speziell vom Daoismus herzurühren. Yin und Yan symbolisieren die sich ergänzenden, einander entgegengesetzten aber trotzdem aufeinander bezogenen kosmischen Prinzipien. Yang wird definiert als hell, hoch, hart, heiß, positiv, aktiv, bewegt, männlich und das schwarze Yin dunkel, weich, feucht, kalt, negativ, passiv, ruhig, weiblich (van Ess 2011: 16). Jede Seite besitzt sein Pendant im anderen, was auch dem Aufbau der Geschichte von Pirinçci gleichkommt.

Im Roman selbst werden sieben Frauenschicksale dargestellt. Die Besonderheit dieser Frauen ist, dass sie sich alle in einer Zeit befinden, in der ein Virus die Männer langsam vernichtet hat. Der Virus hat es auf das Y- Chromosom abgesehen. Deswegen überleben alle Frauen verlieren aber ihre Väter, Partner und Söhne. Die Frauen sind nun auf sich selbst gestellt und müssen in einer neuen Weltordnung zurechtkommen. Doch zu Beginn sind sie so stark von ihrer Trauer ‚übermannt‘, dass in der Zeit bis sie sich aufgerafft haben, viele Errungenschaften der Welt zugrunde gehen. Von der Rohstoffversorgung bis zu verschiedensten Industriezweigen geht alles unter. Ein mittelalterlicher Zustand wird dargestellt, eingebettet in der Kulisse der Neuzeit. Über Szenen aus der Vergangenheit zeigt uns Pirinçci das Leben der Frauen vor der Teilapokalypse und stellt gegenüber wie die jeweilige Frau mit der jetzigen Situation fertig wird. Die Rückblenden sind durchwoben von Folter, Perversionen, Hass und Erotik. Pirinçci vermengt abstoßende Szenen mit einem gewissen Humor, der es dem Leser erleichtert den Stoff zu schlucken.

Er sieht aus wie Joop. [...]. Joop Jesus, errette mich! (Pirinçci 1997: 254)

Jede der dargestellten Frauen ist zwar in ihrer Person einzigartig, repräsentiert jedoch auf eine gewissen Weise bestimmte Frauen dieser Welt. Da gibt es die Frau, deren Schönheit zu ihrem Laster wird. Die Maskuline, die Zerbrechliche, die durch Liebe zur Prostitution Gezwungene, die Hässliche, die Mutter usw. Auf einer bestimmten Ebene verschmelzen die Einzelschicksale miteinander.

Die erste im Roman von Pirinçci dargestellte Frau ist die ehemalige Journalistin Helena. Schon die Wahl ihres Namens verrät viel über ihre Weiblichkeit und ihre Geschichte. Ihr Kapitel beginnt mit der Einleitung – Die Erinnerung. Wie allen Frauen im Roman ist auch ihr eine männliche Figur gegenübergestellt. In diesem Fall ist es ihr Vater. Es handelt sich hierbei um einen Vater, der ihre Mutter so unglücklich gemacht hat, dass Helena sich ausschließlich an das Weinen ihrer Mutter erinnert. Er ist ein notorischer Betrüger und hat unzählige Verhältnisse mit anderen Frauen. So schmerzlich

diese Situation auch für Helena ist, kann sie sich nicht vor der Liebe zu ihrem Vater schützen.

Und trotzdem... Trotzdem hatte sie ihn geliebt, so sehr geliebt, dass sie sogar zum Inzest bereit gewesen wäre. (Pirinçi 1997: 12)

Helenas Vater repräsentiert förmlich alle Männer, die das Vertrauen der Frauen in die Männer schon in der Kindheit vernichten. Alle weiteren Beziehungen vollziehen sich somit schon unter diesem Zeichen. Nach dem alle Männer ausgestorben sind, leben Helena und ihr Pferd Pegasus ganz alleine ohne Kontakt zu anderen Menschen. Pirinçi beschreibt Helenas Beziehung zu ihrem Pferd auf eine etwas außergewöhnliche Weise. In einer Szene, in der Helena nackt in einen See steigt, ihr Pferd ihr folgt und sie sich dort nahekomen, ist eine starke Erotisierung feststellbar. Der Leser erhält schnell das Gefühl in einer Geschichte aus der griechischen Mythologie gelandet zu sein, in der eine Amazone mit ihrem Pferd badet.

Und aus diesem Na-warte wurde der Beginn einer Affäre, auf die selbst Helden und Heldinnen italienischer Fotoromanzen neidisch gewesen wären. Leidenschaft, wie sie sie Menschen gegenüber niemals empfunden hatte, und Leidenschaft, die er sich trotz der erlittenen Hölle bewahrt hatte wie eine Vulkanlandschaft, eine trotzig emporsproießende Blume. (Pirinçi 1997: 34)

Die zweite von Pirinçi vorgestellte Frau ist Margrit. Sie ist schon beinahe als Hauptprotagonistin einzustufen, da sie die Hauptdynamik der Ereignisse entfacht. Sie wird als unattraktive, penible, Reinheit liebende, ordentliche, übergroße, starke Frau dargestellt.

Wenn alles vor Sauberkeit glänzte und alle anstehenden Aufgaben erledigt waren, hatte sie das Gefühl, dass sie ein ins Chaos abgleitendes Universum im letzten Augenblick gerettet hatte. (Pirinçi 1997: 43)

Die männliche Komponente zu Margrit ist ihr Mann, den sie direkt zu Beginn des Kapitels eigenhändig ins Grab legt. Es geht bei dem ihr gegenübergestellten Mann nicht um seine Person an sich, sondern viel mehr um die Wirkung, die Margrit auf Männer hat. Pirinçi nimmt hier kein Blatt vor den Mund und schreibt: „*Sie war hässlich, war schon immer hässlich gewesen. In anderen Kreisen hätte man wohl unattraktiv gesagt, was aber, wie sie fand, auf dasselbe hinauslief*“ (Pirinçi 1997: 40).

Um noch genau zu verdeutlichen, was genau Margrit so hässlich macht, ergänzt Pirinçi:

Margit war achtundvierzig Jahre alt, maß einhundertneunzig Zentimeter und wog Hundertzwanzig Kilo. (Pirinçi 1997: 40)

Doch Margrit, mit ihrer obsessiven Ordnungsliebe, erkennt schnell die Chancen in der neuen Weltordnung. In den Rückblicken auf ihre Vergangenheit zeigt Pirinçi, dass Margrit schon immer berechnend und zielstrebig war. Auch heute kann sie nichts von ihrer neuen Besessenheit abbringen. Sie versteht sofort, dass das wertvollste auf der neuen Welt die Samenbanken sind. Durch die Kontrolle der Samenbanken erhofft sie sich Weltmacht.

In einer Männerlosenwelt kam diesem weißen Gel eine größere Bedeutung zu als Geld, Edelmetallen, Uran oder menschlicher Intelligenz, ja, selbst einem Menschenleben. (Pirinçci 1997: 89)

Die dritte im Bunde ist Lilith. Auch hier ist Name Programm. Die schöne Lilith verliebt sich in einen Mann, der sie nach einiger Zeit dazu treibt sich für ihn, oder besser für seine angeblichen Schulden zu prostituieren. Dieser Zustand führt nach langer Zeit in diesem Milieu dazu, dass Lilith zu einer Person mutiert, die nicht mehr fähig ist jemanden zu lieben. Verglichen mit den anderen in diesem Buch erwähnten Frauen, schildert Pirinçci Liliths Leben mit allen Facetten und Einzelheiten. Der Leser bekommt Dekaden ihres Lebens vorgeführt. Der Autor lässt anhand der dargestellten Prostituierten und Freiern seiner ganzen Phantasie freien Lauf. Dem Leser bleibt keine Perversion erspart, aber genau dadurch wirkt die Geschichte so real. Als es mit den Männern zu Ende geht, scheint Liliths Schicksal doch eine Wende zu nehmen. Einer ihrer langjährigen Freier, der seine letzten Minuten in der Gesellschaft von Liliths Sinnlichkeit verbringen will, hinterlässt ihr Goldbarren und diverse Luxusgüter.

Für dreißig Goldbarren kannst du dir sogar eine Polaroid davon schießen und es an deinen Sargdeckel pinnen, lieber Oscar, huschte es ihr beschwingt durch den Kopf. Sie deponierte seinen Kopf behutsam auf die Sofalehne, stand auf und stellte sich breitbeinig vor ihm hin. (Pirinçci 1997: 200)

Akif Pirinçci erzählt an vierter Stelle von Viola. Viola ist ein ehemaliges, internationales Top-Model. Doch von ihrer einstigen Schönheit ist nichts mehr übrig. Das liegt an der Gestalt, die Pirinçci als Pendant an Violas Seite stellt. Es ist ihr Peiniger, ihr Folterer. Ein Psychopath, der Viola entführt und über etwa zwei Jahre in Gefangenschaft auf das äußerste Quält. Schlimmer noch als die Begebenheiten bei Lilith stellt Pirinçci die zwei dunklen Jahre von Viola dar. Von unzähligen Vergewaltigungen auf die schlimmste Art und Weise bis hin zur Zwangsabtreibung muss sie unglaubliche Qualen erleiden. Auch hier bleibt dem Leser nichts erspart. Pirinçci führt seine ganzen Künste vor.

Sie schrie. Es war der Schrei der Wahnsinnigen, schrill, auf eine bizarre Art melodios, wie die unergründliche Weise eines berauschten Eingeborenen, der die Geister heraufbeschwört. (Pirinçci 1997: 256)

Als am Ende der Seuche ihr Peiniger sich dem Schicksal aller anderen Männer anschließt, ist Violas Körper so entstellt, dass sie nicht wiederzuerkennen ist. Margit findet sie und macht sie zu ihrer Verbündeten. Inzwischen ist Viola durch ihre Pein zu einem Unmenschen mutiert und somit genau die richtige Komplizin für Margit und ihren Wunsch nach Weltmacht.

An nächster Stelle wird Vanessa vorgestellt. Vanessas Leben wird von ihrer Karriere bestimmt. Sie ist Politikerin und das männliche in ihrer Geschichte ist eigentlich das ganze Patriarchat. Vanessa verachtet das von Männern errichtete System. Doch ebenso sehr verachtet sie auch die Frauen. Besser gesagt, sie fand alle Frauen zu Dumm für diese von Männern strukturierte Welt.

Zwar fanden Männer von ihren entlarvungssüchtigen Röntgenblicken auch keine Gnade, doch glaubte sie, dass Dummheit des Weibes bei weitem alles übertraf, was die Palette des menschlichen Fehlverhaltens zu bieten hatte. (Pirinçci 1997: 349)

Vanessas Aufgabe besteht in dem Buch darin, dass sie jetzt als freie Politikerin, erlöst von der Männerwelt, aber unter den Fittichen von Margit, bestimmen kann, wer von nun an Kinder bekommen darf und wer nicht.

In diesem Zug kommt auch schon die nächste Figur ins Licht der Darstellung. Es handelt sich um Angelika. Sie ist die Ärztin in der Gruppe. Die Gentechnik ist ihre Stärke und der Mann an ihrer Seite ist Hagen. Er wird als tölpelhafter Typ dargestellt, der äußerlich zwar einem germanischen Gott nahekommt, geistig mit Angelika aber nicht mithalten kann. Angelika hat einen starken Kinderwunsch. Es stellt sich leider raus, dass sie aufgrund ihrer traumatischen Vergangenheit, nicht mehr im Stande ist Kinder zu bekommen. Das treibt sie dazu an, sich noch tiefer in die Materie der Genforschung einzuarbeiten. Mit der neuen Weltordnung erhält sie die Chance ihren eigenen Kinderwunsch bei anderen Frauen zu verwirklichen.

Vergangen war bald der eigene Kinderwunsch, und der unerfüllte Kinderwunsch wurde für sie zum Mittelpunkt ihres Lebens. (Pirinçi 1997: 553)

Auch der Ort, an dem Angelika arbeitet spielt in dem Roman eine wichtige Rolle. Angelika arbeitet in dem größten Genlabor der Welt. Innerhalb dieses Genlabors befindet sich eine enorme Samenbank. Im weiteren Verlauf des Romans verbündet sich Angelika mit Margit, um ihr gemeinsames Vorhaben zu optimieren.

Als letztes wird dem Leser noch Cora vorgestellt. Sie ist ganz anders als alle anderen Frauen. Sie scheint keine vergleichbaren Traumata in ihrer Vergangenheit erlebt zu haben. Ihre Leidensgeschichte beginnt mit dem Aussterben der Männer. Sie ist Pilotin und als Margit davon erfährt, entführt sie Coras Töchter. Margit zwingt damit Cora für sie zu arbeiten. Ihre Aufgabe soll es sein, alle Samenbanken dieser Welt aus der Luft zu bombardieren. Cora ist gezwungen zu kapitulieren. Doch als Margit nach 12 Jahren Coras Töchter immer noch nicht freigibt, übt Cora Rache.

Während Margit, Viola, Angelika und Vanessa sich im Laufe der Geschichte verbünden, um die Weltmacht an sich zu reißen, werden Helena und Lilith ausgegrenzt. Später entwickeln sich aus diesen beiden Gruppen, bei der Cora notgedrungen zu Margit übergeht, zwei Fronten, die sich auf das äußerste bekriegen. Es beginnt ein Krieg zwischen den Frauen, die für die künstliche Befruchtung sind und den Frauen, die sich für die natürliche Befruchtung einsetzen.

Mit ‚Adam – Das Herz des Mannes‘ begonnen, beendet Pirinçi sein Buch mit dem letzten Kapitel ‚Eva – Das Herz der Frau‘. Auch hier zitiert er Rufus Salamander und schließt somit den Kreis.

Pirinçi, Geschlechterforschung und Dystopie

In Anbetracht dieses Handlungsstranges sollte zunächst eine genaue Begriffsbestimmung vollzogen werden. Wenn in der Literatur der Begriff Geschlechterforschung gebraucht wird, dann ist die Rede von literarischem Material, dass eine gewisse geschlechterspezifische Problematik behandelt.

Geschlechterforschung fragt nach der Rolle von Geschlecht bei der Verteilung von politischer, sozialer und ökonomischer Macht und Ressourcen in unterschiedlichen Bereichen und analysiert Mechanismen und Entwicklungen, welche zu Geschlechterungleichheiten geführt haben. (Georg-August-Universität 2021)

Genderstudies oder auch Geschlechterforschung steht in direktem Zusammenhang mit feministischen Ansätzen. Die Abgrenzung von Frauenforschung und Geschlechterforschung ist noch nicht wirklich eindeutig. Eindeutig ist hingegen, dass es mehrheitlich Frauen sind, die diese Forschung vorangetrieben haben. Eine der wichtigsten Vertreterinnen ist Margaret Atwood. Kuznicki beschreibt ihre Definition von Dystopie wie folgt: „*Definitely, one of Atwood’s most powerful means of expressing worldly interests—because it seems that, after all, substance always comes before form in her prose—is the genre of dystopian or speculative fiction, as both terms are adequate*“ (Kuznicki 2017: 15). Wenn es um Forschungsinhalte wie kulturelle Geschlechtszuweisung, Machtverhältnisse, soziale Ungleichheit, soziale Stellung oder auch geschlechtsspezifische Bildung geht, so waren es bislang eher Frauen, die dieser Forschung nachgegangen sind (Steffen / Rosenthal / Vaeth 2004: 9).

Außerdem sind es, ganzgleich wie kritisch der Diskurs auch ist, stets Forschungen, nach der Verbesserung der Situation der Frau innerhalb der Gesellschaft. Dies lässt sich vor allem in der Arbeit von Judith Butler erkennen, die als Vorreiterin der Queer-Theorie die Aspekte der Kulturen in Bezug auf Geschlechterrollen und der sich daraus entwickelnden Ausbeutungsverhältnisse erforscht.

Die kulturellen Konfigurationen von Geschlecht und Geschlechtsidentität könnten sich vermehren, [...] indem man die Geschlechter-Binarität in Verwirrung bringt und ihre grundlegende Unnatürlichkeit enthüllt. (Butler 1991: 218)

Es geht also in der Geschlechterforschung nur darum, die Situation der Geschlechter deskriptiv darzulegen, sondern es besteht die Bemühung eine Verbesserung im Miteinander zu schaffen. Genau dieser Aspekt fehlt in dem Roman von Akif Pirinçci. Pirinçci stellt sieben verschiedene Frauenschicksale dar. Jede von ihnen hat das Potenzial, Gegenstand einer umfangreichen Studie zu werden. Er stellt alle Facetten der Gesellschaft vor. Die reiche Frau, die arme Frau, die schöne Frau, die hässliche Frau und so weiter. Doch findet sich in dem Roman in keiner Zeile ein Vorschlag, um diese Frauen aus ihrer Misere zu befreien. Genau deshalb lässt sich der Roman nicht eindeutig der Geschlechterforschung zuordnen.

Auf der anderen Seite haben alle Frauen im Buch von Akif Pirinçci eines gemeinsam. Sie haben das Problem Mann. Dieses Problem wird vom Autor so explizit dargestellt, dass an dieser Stelle die Brücke zu der Geschlechterforschung geschlagen werden könnte. Denn sei es das Körperkonzept, das Geschlechterverhältnis oder die politische Problematik, Pirinçci zeigt sie allesamt auf. Die Lösung, die Pirinçci für das gemeinsame Problem dieser Frauen bietet; er lässt alle Männer aussterben. Da dies definitiv keine Lösung im Rahmen der Geschlechterforschung ist, liegt bei weiterer Überlegung auf der Hand, dass hier das Rad zur Dystopie geschlagen werden kann. Denn eine Dystopie oder auch Anti-Utopie ist laut der Definition von Wilpert ein in den meisten Fällen in der Zukunft spielendes Szenario, „[...] nicht im imaginierten Nirgendwo,

sondern in e. anderen, gleichzeitigen, fernen [...]“ in der unerwünschte oder sogar katastrophale Gesellschaftsordnungen dargelegt werden (Wilpert 2001: 865).

Ausgehend von dieser Definition lassen sich die Strukturen des Romans nach diesen Merkmalen analysieren. In der Literaturanalyse einer Dystopie sind drei Grundelemente vorhanden:

1-Die Exposition: Das ist die Darstellung aller wichtigen Bereiche der im Roman entworfenen dystopischen Wirklichkeit. Über den oder die Protagonisten werden meist durch schmerzliche Erfahrungen die ungerechte neue Weltordnung greifbar gemacht.

2-Die Entscheidung: Der Protagonist trifft eine Entscheidung, in der sie oder er gegen die vorhandene negative Ordnung aufständisch wird. In der Regel richtet sich diese Rebellion gegen ein Regime oder einen despotischen Staat. Ziel ist es den unerträglichen vorhandenen Zustand aufzuheben.

3-Die Erkenntnis: Im Gegensatz zur Utopie enden fast alle Dystopien damit, dass der Protagonist erkennen muss, dass er oder sie alleine keine Chance gegen den Despoten hat. Der Protagonist wird entweder psychisch in das System zwangsintegriert oder physisch vernichtet (Teoman 2012: 5).

Akif Pirinçci weiß diese Grundelemente in „Yin“ geschickt einzusetzen. Bereits im ersten Kapitel wird mit der Exposition begonnen. Pirinçci beschreibt eine neue Welt, in der es keine Männer mehr gibt. Dies deklariert er nicht direkt im ersten Schlag, sondern verweist auf Einzelschicksale. Er stellt Männer dar, die an ihrem eigenen erbrochenen Ersticken, vereitert in irgendwelchen Straßenecken liegen oder von ihren Frauen beerdigt werden.

Sie legte die Leiche auf dem Rasen ab und begann eine Grube auszuheben. Noch vor drei Jahren hätte die Presse eine Frau, die im Vorgarten ein Grab für ihren Ehemann schaufelt, garantiert mit Schlagzeilen gewürdigt – und die Polizei mit einer Wachfigurennachbildung im Kriminalmuseum. (Pirinçci 1997: 97)

Somit besteht die Gesellschaft in der von Pirinçci gestalteten neuen Welt ausschließlich von Frauen. Auch wenn es nun nicht die Hauptprotagonistin gibt, erschafft Pirinçci doch ein Cluster von Frauen, die sowohl die Protagonisten, als auch die Einzelschicksale darstellen, die es für eine Dystopie bedarf.

Die Bedingung des zweiten Grundelements einer Dystopie wird von Pirinçci auch erfüllt. Die Protagonistin oder Protagonistinnen treffen eine Entscheidung. Hier spaltet Pirinçci sein Cluster in zwei Fraktionen. Dies hält die Dynamik von Gut und Böse aufrecht. Die eine Gruppe von Frauen entscheidet sich die neue Weltordnung in die Hand zu nehmen und an die Macht zu kommen. Die zweite Gruppe entscheidet sich dagegen. Somit stellen die Protagonistinnen der ersten Gruppe eigentlich das Regime der Dystopie dar. Die zweite Gruppe von Frauen, die gegen das Vorhaben rebellieren sind somit die Träger des Grundelements der ‚Entscheidung‘.

Es tut uns leid, wenn wir Sie mit unserem überfallartigen Auftreten erschreckt haben sollten. [...] Doch durch eine Reihe seltsamer Zufälle sind wir zur Ansicht gelangt, dass Sie und die Spermabestände des Instituts sich in akuter Gefahr befinden. Wir sind gekommen, um Sie zu warnen. (Pirinçci 1997: 608)

Helena und Lilith sind somit in dem Roman die Protagonisten, die sich gegen das von Margit errichtete Regime der Frauen auflehnen, die die Entscheidungsmacht darüber haben, wer denn nun Gebären darf und wer nicht. So sehr die beiden auch versuchen gegen Margit anzugehen, ihre Bemühungen sind vergebens. Somit tritt auch das dritte und letzte Grundelement der literarischen Dystopie in Kraft. Pirinçci macht durch die Erkenntnis der Protagonisten klar, dass die Weltordnung der Frauen zum Scheitern verurteilt ist.

Das Frauenreich der Lebenden hat sich als ein Flop erwiesen, Schätzchen. (Pirinçci 1997: 817)

Die beiden Protagonisten müssen einsehen, dass sie allein, nichts ausrichten können, gegen das neue System. Sie werden von Margit in eine Falle gelockt und fast ermordet.

Die Wahrheit war, dass man sie, Lilith und Cora nur deshalb ins Reich gelockt hatte, um sie plausibel und in aller Eindringlichkeit von einer Sache zu überzeugen: Die Rebellen müssten den Kontinent verlassen. (Pirinçci 1997: 801)

Schlussfolgerung

Wie durch die dargestellten Grundelemente der Dystopie deutlich wird, entscheidet sich Pirinçci bewusst für eine Dystopie. Es liegt nicht in seinem Sinne eine neue, bessere Weltordnung darzustellen oder vorzuschlagen. Es geht ihm nicht im Geringsten darum einen Beitrag zu der Geschlechterforschung zu liefern. Sein Augenmerk gilt der Dystopie, um darzustellen, dass Eva nicht ohne Adam kann. Wenn dies nicht seine Hauptintention wäre, so hätte er eine Utopie geschaffen. Ein Schlaraffenland, in der die Frauen auch ohne Männer sehr gut, wenn nicht sogar besser auskommen.

Auch wenn der Autor wiederholt erklärt, dass nicht er es ist, der in seinen Romanen agiert, sondern es ausschließlich die Protagonisten sind, so ist doch trotzdem eine Parallele zu finden zwischen seinen provokativen Äußerungen über Frauen und dem Roman „Yin“. Das lässt, auch an Hand der Analyseergebnisse, schlussfolgern, dass Akif Pirinçci mit seinem Roman „Yin“, trotz seiner so dargestellten wissenschaftlichen Beweisführungen, keinen Beitrag zur Geschlechterforschung liefert. Der Roman kann und sollte in dieser Hinsicht als eine Dystopie verstanden werden.

Literaturverzeichnis

Aktulum, Kubilay (2020): Sanatsal Bir Biçim Olarak Grotesk Nedir? In: *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Cilt 2(Sayı 1)*, 1-35.

Andrić, Ana (2012): ‚Migrationsliteratur‘ in Österreich. Eine literatursoziologische Betrachtung der ‚Migrationsliteratur‘ in Österreich: Universität Wien. Abgerufen von <https://core.ac.uk/download/pdf/11600563.pdf> (Letzter Zugriff: 12.04.2021).

Butler, Judith (1991): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity - Das Unbehagen der Geschlechter*: Frankfurt am Main.

Die Welt (2015): Akif Pirinçci sieht seine Existenz zerstört. Dpa. Abgerufen von <https://www.welt.de/politik/deutschland/article147943065/Akif-Pirincci-sieht-seine-Existenz->

zerstoert.html (Letzter Zugriff: 24.02.2021).

- Georg-August-Universitaet** (2021): Geschlechterforschung. Abgerufen von <https://www.uni-goettingen.de/de/638146.html> (Letzter Zugriff: 01.03.2021).
- Kuźnicki, Slawomir** (2017): *Margaret Atwood's Dystopian Fiction: Fire Is Being Eaten*. Cambridge Scholars Publishing. Lady Stephenson Library: Newcastle upon Tyne, UK.
- Lehmann, Armin** (2015): Neues vom Hetzer. *Der Tagesspiegel*. Abgerufen von <https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/wer-ist-akif-pirincci-er-redet-gerne-ueber-sex-seine-frau-hat-ihn-mit-dem-sohn-verlassen/12484152-2.html> (Letzter Zugriff: 14.02.2021).
- Pirincci, Akif** (1997): *Yin* (1. Auflage). Goldmann Verlag: München.
- Schulze, Micha** (2015): Queer, Die 16 dümmsten und widerlichsten Zitate aus "Die große Verschwulung" 21. Oktober 2015. Abgerufen von https://www.queer.de/detail.php?article_id=24866 (Letzter Zugriff: 13.03.2021)
- Steffen, Therese / Rosenthal, Caroline / Vaeth, Anke** (2004): *Gender Studies: Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik*. Königshausen & Neumann: Würzburg.
- Süddeutsche Zeitung** (2015): Bachmann entschuldigt sich für Pirincci-Auftritt bei Pegida. dpa. <https://www.sueddeutsche.de/politik/demonstrationen-bachmann-entschuldigt-sich-fuer-pirincci-auftritt-bei-pegida-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-151020-99-09316> (Letzter Zugriff: 20.02.2021).
- Teoman, Zeki Oğuz** (2012): *Der Endzeitfilm „Dystopie“*. University of Applied Sciences, Fakultät Medien: Hochschule Mittweida.
- Van Ess, Hans** (2011): *Der Daoismus: Von Laozi bis heute*. Beck C. H.: München.
- Wilpert, Gero** (2001): *Sachwörterbuch der Literatur*. Alfred Kröner Verlag: Stuttgart.

Videosequenzen (online)

- Conrad, Susanne** (2014): ZDF: Interview mit Akif Pirincci. <https://www.youtube.com/watch?v=6TZcK9ZGFYU> (Letzter Zugriff: 22.02.2021).
- Grell, Hagen** (2016): Doppelstandard der Meinungsfreiheit - Akif Pirincci im NuoViso Talk. <https://gloria.tv/post/2Ktd92A83JA8EEEXfnpEcuxJH> (Letzter Zugriff: 04.04.2021).
- Heinrich, Thorsten** (2014a): Auf eine Zigarre mit Akif Pirincci. <https://www.youtube.com/watch?v=6GEQjoDL-1A> (Letzter Zugriff: 17.02.2021).
- Heinrich, Thorsten** (2014b): Auf eine Zigarre mit Akif Pirincci; 100% Deutsch und Das Schlachten hat begonnen. <https://www.youtube.com/watch?v=v9aiX5POPZg> (Letzter Zugriff: 16.02.2021).
- Heinrich, Thorsten** (2014c): Auf eine Zigarre mit Akif Pirincci (10) - Gender, Frauen, Patriarchat. https://www.youtube.com/watch?v=uFnL1o-_qT0 (Letzter Zugriff: 20.02.2021).

Intermediale Elemente in „Das kunstseidene Mädchen“: Verzerrte Selbstwahrnehmung als Folge sozialer Leitbilder der Gesellschaft

Merve Cihangir , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030299>

Abstract (Deutsch)

In der folgenden Studie soll der Roman „Das kunstseidene Mädchen“ (1932) verfasst von Irmgard Keun unter besonderer Berücksichtigung der intermedialen Aspekte untersucht werden. Ziel ist hierbei dem in der Türkei kaum gewürdigten Werk von Irmgard Keun an Sichtbarkeit zu verhelfen als auch in einem intermedialen Rahmen zu betrachten und ferner die negativen Einflüsse der Massenmedien anhand des Fallbeispiels „Doris“ stellvertretend für junge Frauen im 21. Jahrhundert darzustellen. Hierbei soll die Intermedialität und die leserbezogene Methode Richtlinien dieser Arbeit darstellen. Verschiedene Medien wie beispielsweise der Film, die Musik und die Werbung werden im Roman hinreichend aufgegriffen. Besonders um 1920, bedingt durch das neue Frauenbild, aus welchem durch die Medien ein enormer Umschwung der Geschlechterverhältnisse resultierte und außerdem die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau beeinflusste, zeigt sich eine deutliche Wendung der Frau des 20. Jahrhunderts. Medienpersönlichkeiten werden weitgehend zu Idealen der jungen Frauen, was in der Fallstudie Doris eine Schlucht zwischen Realität und Fiktion zur Folge hat. Diese Studie beabsichtigt die negativen Folgen der durch die Massenmedien vermittelten Schönheitsideale aufzuführen und in diesem Rahmen ein gegenwärtiges, soziales sowie zeitloses Problem vor Augen der Leser zu führen.

Schlüsselwörter: Keun, Intermedialität, Massenmedien, Schönheitsideale.

Abstract (Englisch)

Intermedial elements in “The Artificial Silk Girl”: Distorted self-perception as a result of society's social models

In the following study, the novel “The Artificial Silk Girl” (1932) written by Irmgard Keun will be examined with special regard to intermedial aspects. The aim is to give visibility to Irmgard Keun’s work, to which no attention was paid in Turkey, as well as to look at it in an intermedial framework and furthermore to present the negative influences of the mass media using the case study “Doris” as a representative of young women in the 21st century. The intermediality and the reader-related method will be the guidelines of this work. Various media, such as film, music and advertising, are sufficiently addressed in the novel. Especially around 1920, due to the new image of women, which caused an enormous change in gender relations through the media and also influenced the equality between men and women, a clear turn of the woman of the 20th century becomes apparent. Media personalities largely become ideals for young women, resulting in a chasm between reality and fiction in the case study Doris. The aim is to

list the negative consequences of the ideals of beauty conveyed by the mass media and, within this framework, to bring a contemporary, social as well as timeless problem before the readers' eyes.

Keywords: *Keun, intermediality, mass media, ideals of beauty.*

EXTENDED ABSTRACT

For centuries, women have been under constant social pressure of the ideal of beauty, with standardization through the mass media usually in the foreground. While women were still overshadowed by their husbands and guardians during the First World War, the 20th century finally saw a decisive change in the system: women transformed themselves from inferior and opinionless companions of men to modern, socially independent personalities and at the same time gained equal rights in marriage. Finally, the term “new woman” established itself, first appearing in the German women's movement of the late 19th and early 20th centuries and embodying the future political, social and personal emancipation of women.

With the association of the new social type of working woman that emerged in the 1920s the values of sociality and emancipation recede into the background and visual or fashionable characteristics of women henceforth become the central issue. In this context, there is clear pressure from the mass media, which form an ideal of beauty that young women often compulsively try to conform to. This problem is still relevant today, especially through social networks such as TikTok, Pinterest or Instagram. The result is a distorted self-image and often a mental illness of young women - the protagonist of the novel “The Artificial Silk Girl” is also under enormous pressure from the mass media and suffers from a clouded self-perception. She creates an illusory world for herself through a cinematic view of life, which makes her the protagonist of her own life but leaves little room for reality. Almost 90 years earlier, Irmgard Keun already formulates a social problem that is still relevant today for young women who are under pressure from a uniform ideal of beauty.

The new image of women is disseminated in numerous media such as magazines, advertisements, films and entertainment literature, with appearance gaining particular importance. Feminine curves are no longer the beauty ideal of the time, instead women have to be slim and boyish, bodies with narrow hips become the new trend. A beauty trend that is all too reminiscent of the current power of social media and points to a long-standing problem of young women.

The following study will both examine these aspects in the novel “The Artificial Silk Girl” and consider their impact on the protagonist and the contemporary problem of young women in the light of the enormous power of mass media. It will be shown that the so-called upward comparison is at the core of the standardization of social models in both the 20th and 21st centuries. There is no question that the power of the media continues to influence women's self-image, even though there are almost 90 years between the literary example of “The Artificial Silk Girl” and today's society. However, the most important point that still runs like a thread through our society today is the widespread ideal of beauty, especially in printed advertising media and social platforms. Young women can identify with the enormous pressure from the media that the protagonist feels. Often, today's women do not look at themselves like a conventional human being but look through the object of a camera and seem to constantly criticise themselves, which often leads to mental illnesses such as anorexia and bulimia. The interaction of the media leads to a special closeness to reality, as the use of a wide variety of media appeals to the reader's imagination and thus promotes the ability to perceive. Overall, the work “The Artificial Silk Girl” is embellished with the most diverse media. The act of reading is repeatedly accompanied by snapshots, camera perspectives, musical interludes and references to fashionable ideals, with media always interacting with literature. It should be emphasized that the upward comparison in this framework functions as a timeless motif in the novel and in the present, and in this sense the standardization of beauty ideals must be prevented. The aim is to list the negative consequences

of the ideals of beauty conveyed by the mass media and, within this framework, to bring a contemporary, social as well as timeless problem before the readers' eyes.

Einleitung

Frauen stehen bereits seit Jahrhunderten unter dem sozialen Druck des Schönheitsideals, besonders deutlich wird dies mit dem Aufkommen des neuen Frauenbildes aus den USA in den 1920er Jahren. Während durch den ersten Weltkrieg Frauen noch im Schatten ihres Ehemannes, Vormundes standen, kommt es schließlich im 20. Jahrhundert zum entscheidenden Umschwung des Systems, die Frau wandelt sich von der unterlegenen und meinungslosen Gefährtin des Mannes in eine moderne, sozial unabhängige Persönlichkeit und gewinnt gleichzeitig an Gleichberechtigung in der Ehe. Bei der neuen Frau handelt es sich nicht um einen soziologisch beschreibbaren Typus, sondern um ein Leit- und Werbebild der Medien. Der Begriff Neue Frau tritt erstmals in der deutschen Frauenbewegung des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts auf, welche die zukünftig politische, soziale und persönliche Emanzipation der Frau verkörpert.

Der neue Sozialtypus der weiblichen Angestellten wurde in den zwanziger Jahren mit dem amerikanischen Image der modernen berufstätigen Frau, der sogenannten neuen Frau verbunden. Die Werte der Sozialität und Emanzipation rückten in den Hintergrund und visuelle, beziehungsweise modische Eigenschaften der Frau wurden fortan zum Zentralthema. In diesem Rahmen zeigt sich ein deutlicher Druck der Massenmedien, die ein Schönheitsideal formen, dem junge Frauen häufig zwanghaft zu entsprechen versuchen. Die Folge ist ein verzerrtes Selbstbild und häufig eine psychische Erkrankung junger Frauen – auch die Protagonistin des Romans „Das kunstseidene Mädchen“ steht unter diesem enormen Druck der Massenmedien und leidet an einer getrübbten Selbstwahrnehmung. Sie formt sich durch einen filmischen Blick auf das Leben eine Scheinwelt, die sie zur Hauptrolle ihres eigenen Lebens macht, jedoch der Realität keinen Raum lässt. Irmgard Keun formuliert bereits knapp 90 Jahre zuvor ein soziales Problem junger Frauen, die unter dem Druck eines einheitlichen Schönheitsideals stehen.

Das neue Bild der Frau erfährt Verbreitung in zahlreichen Medien wie Zeitschriften, Reklame, Filme und Unterhaltungsliteratur, Äußerlichkeiten gewinnen hierbei an großer Bedeutung. Mode dient nicht mehr zur Vorzeige und bricht mit der Korsettradition, immer mehr Frauen tragen zweiteilige Anzüge und Herrenkostüme. Auch weiblich runde Körper sind nicht mehr das Schönheitsideal der Zeit, sportlich schlanke Körper mit schmalen Hüften werden zum neuen Trend. Es ist ein Schönheitstrend, der nur zu stark an die gegenwärtige Macht der sozialen Medien erinnert und auf ein langlebiges Problem junger Frauen hinweist.

Die folgende Studie soll die aufgeführten Aspekte im Roman „Das kunstseidene Mädchen“ sowohl untersuchen als auch ihre Folgen auf die Protagonistin und die gegenwärtige Problematik junger Frauen im Lichte der enormen Macht der Massenmedien betrachten. Hierbei soll sich zeigen, dass der sogenannte Aufwärtsvergleich sowohl im 20. als auch im 21. Jahrhundert den Kern der Normierung sozialer Leitbilder darstellt. Obgleich zwischen dem literarischen Beispiel „Das kunstseidene Mädchen“ und der heutigen Gesellschaft fast 90 Jahre liegen, prägt die Macht der Medien nach wie vor die Selbstwahrnehmung von Frauen

Intermedialität

In einem Zeitalter der fortgeschrittenen Technologien und der Begeisterung der Gesellschaft gegenüber Medien, wie Film, Musik, Fernsehen usw. erscheint es fast unmöglich diese Komponenten voneinander und auch von der Literatur zu isolieren. Medienplattformen und die zunehmende Digitalisierung von Printmedien werden im 21. Jahrhundert zu einem unverzichtbaren Bestandteil unseres Lebens. Oftmals ist uns gar nicht bewusst, dass diese Medien sich auch in der Literatur zu etablieren wissen. Seit Anfang der 90er Jahre stehen wir dem sogenannten Begriff der Intermedialität gegenüber, welcher allgemein ausgedrückt, als Sammelbegriff für verschiedene Phänomene, die mehrere Medien involvieren steht, und somit den Terminus der Medien – Interferenz ablöst (vgl. Zemanek 2012: 166). Ersel Kayaoğlu hingegen erklärt, dass die Techniken, Themen und Erzählstrategien eines jenes Mediums wiederum ein anderes beeinflussen und durch eine Art Nachahmung sowie das Aufgreifen dieser Techniken im fremden Medium eine Verbindung entstehe, die auf die Beeinflussung und das gegenseitige Einwirken der Medien zurückzuführen sei (vgl. 2009: 9). Allgemein ausgedrückt, handle es sich bei der Intermedialität, um die Hybridisierung zwei konventionell voneinander getrennter Medien, in einem Gesamtkunstwerk (ebd.: 9).

Irina Rajewsky spricht ebenfalls von einer Hybridisierung, welches das umfassende Phänomen der Grenzüberschreitung verdeutlicht, wodurch sich mediale Ausdrucksformen, aufeinander zu bewegen, „sich mischen“, „gegenseitig durchdringen“ und „aufeinander Bezug nehmen“ (2002: 1). Ihren Niederschlag finde die Entwicklung der Intermedialität in „immer vehementer vorangetriebener Forderung nach einer Interdisziplinarisierung der Wissenschaften und nicht zuletzt in zahlreichen Forschungs- und Medienkunstprojekten“ (Rajewsky 2002: 1). Rajewsky unterscheidet hierbei zwischen drei intermedialen Systemreferenzen: die explizite Systemerwähnung, welche lediglich die schlichte Erwähnung eines Mediums verdeutlicht und die Systemerwähnung qua Transposition, bestehend aus Elementen der Evokation, Imitation und (Teil-)Reproduktion, welche einen zunehmend illusionsbildenden Charakter, insbesondere den sogenannten „Als- ob“ Charakter innehat (ebd.: 79 ff.). Letzterer ist an das filmbezogene Schreiben geknüpft und trägt durch Evokation oder Simulation zur Illusionsbildung im Leseakt bei. Da Autoren nicht über die Techniken des Films wie beispielsweise Zoom oder Zeitlupe verfügen, erzeugen sie demnach durch filmbezogenes Schreiben einen „Als ob“ Charakter, wodurch nicht nur voneinander unabhängige Medien in Verbindung gesetzt werden, sondern auch zur Illusionsbildung beitragen wird.

Eine besonders grenzüberschreitende Rolle im Rahmen der Intermedialität nimmt das Element der Musik ein. Während Rajewsky dieses der Transmedialität zuordnet (Interaktion von medienunspezifischen Phänomenen), spricht Nicola Gess hierbei von einem fremdmedialen Bezug, den sie unter dem Begriff Medientransformation zusammenfasst (vgl. Lubkoll 2017: 79). In Anlehnung an Werner Wolf und Rajewsky, schlägt Gess hierbei die Begriffe „telling“ und „showing“ vor: Telling (explizite Referenz) kann hierbei als das Erzählen über Musik gedeutet werden, ebenso ist hierbei die Erwähnung von zeitgenössischen Komponisten, Musikern und ihre Bedeutung für die Musik relevant sowie erwähnenswert. Bekannte Beispiele dafür finden sich bereits in der

Epoche der Romantik (Novalis, E.T.A. Hoffmann, Tieck) (ebd.: 82 ff.). Showing (implizite Referenz) bzw. verbal music bezieht sich hingegen auf die Narration von existierenden oder fiktiven Musikwerken in der Literatur.

Grob ausgedrückt beschreibt die Intermedialität das Zusammenspiel verschiedener Medien, unterstützt durch ihre technischen Entwicklungen und die Wechselbeziehungen zwischen Schrift und Bild.

Intermediale Aspekte in „Das kunstseidene Mädchen“

„Das kunstseidene Mädchen“ (1932) von Irmgard Keun erzählt von den Lebensumständen der achtzehnjährigen Doris und ihrem Wunsch ein Glanz¹ zu werden. Nach unsittlichen Annäherungsversuchen ihres Chefs wird sie gekündigt und beginnt eine Ausbildung zur Schauspielerin im Theater. Nach Lügen, Intrigen und letztendlich einem Diebstahl flieht sie nach Berlin, um dort ihrem Wunsch ein Glanz zu werden nachzugehen. Dort kommt sie vorübergehend bei einer Bekannten unter und lässt sich von Männerbekanntschaften finanzieren. Ihr steter Begleiter ist ein Feh², der eine Brücke zum luxuriösen Leben darstellt, welches sie sich als angehender Glanz erträumt. In Berlin wird Doris mit den Problemen der Anonymität, Wohnungslosigkeit und Arbeitslosigkeit konfrontiert, weshalb sie an einer selbsterzeugten Schein- bzw. Filmwelt festhält und Halt im Leben sucht. Der Roman endet ohne eine Aussicht auf Hoffnung. Obgleich Keun nur wenig Privates über sich preisgegeben hat, sind die autobiographischen Züge in ihren Werken nicht zu übersehen. Die Autorin selbst behauptete, dass sie nach Abschluss der Privatschule eine Hauswirtschaftsschule besucht habe. Auch datierte sie ihr Geburtsjahr auf 1910 um und behauptete mit 15 Jahren eine Schauspielausbildung begonnen zu haben (Marchlewitz 1999: 22). Keun habe sich das Leben als Schauspielerin nicht als harte und disziplinierte Knochenarbeit, sondern als freie und unabhängige Existenz vorgestellt, wie sie es wenig später durch die Protagonistin Olga aus „Gilgi, eine von uns“ (1931) beschrieben hat.

Elemente des Kinos

Und ich denke, dass es gut ist, wenn ich alles beschreibe, weil ich ein ungewöhnlicher Mensch bin [...] ich will schreiben wie Film, denn so ist mein Leben und wird noch mehr so sein. [...] Und wenn ich später lese ist alles wie Kino – ich sehe mich in Bildern. (Keun 2008 [1932]: 8)

Mit diesen Worten beginnt das Werk und zeigt schon zu Anfang unübersehbare Elemente der Intermedialität. Doris, die Protagonistin des Werkes verzeichnet diese Worte in einem Tagebuch, welches äußerlich durch die Farbsymbolik der weißen Tauben auf schwarzem Untergrund an das filmische „schwarz-weiß“ zu erinnern scheint. In diesem Sinne ließe

¹ Die Eigenschaften eines Glanzes stehen im Roman analog zu einer achtungswürdigen Persönlichkeit. Doris, die Protagonistin sieht dies als anzustrebendes Ideal: „Ich will so ein Glanz werden, der oben ist. Mit weißem Auto und Badewasser, das nach Parfüm riecht, und alles wie Paris. Und die Leute achten mich hoch, weil ich ein Glanz bin“ (Keun 2008 [1932]: 26).

² Feh wird als Synonym für Pelzmantel genutzt.

sich also nicht ausschließlich von einem Tagebuch, sondern auch von einer Art Drehbuch sprechen, da ihr Leben Züge eines Films trägt. Hierbei wird die These Rajewskys bestätigt, welche besagt, dass verschiedenste Medien sich vermischen bzw. aufeinander Bezug nehmen (vgl. 2002: 1). Die Grenzüberschreitung von Literatur und Kino zeigt sich daher in einer Art hybriden Verschmelzung der genannten Komponenten. Auch die Tagebucheintragen des jungen Mädchens sind gekennzeichnet durch Momentaufnahmen, gedankliche Dialoge und Beschreibungen detailgetreuer Bilder, die an das Medium des Films erinnern. Erneut zeigt sich, dass Erzählstrategien des Films die Literatur zu beeinflussen scheinen, aus der Nachahmung sowie dem Aufgreifen verschiedenster Medien untereinander entsteht, wie durch Kayaoğlus These bestätigt wird, eine Verbindung zwischen verschiedenen Medien untereinander, die auf ihre gegenseitige Einwirkung zurückzuführen ist (vgl. 2009: 9). So agiert Doris weniger als herkömmliche literarische Figur, sondern schafft durch ihre Beschreibungen aus ihrem Dasein eine Art Filmcharakter: „Der Blick auf sich selbst ist an filmischen Wahrnehmungsweisen geschult“ (Barndt zit. n. Fast 2015: 25). Sie wird durch ihren Kamerablick gleichzeitig zur Regisseurin und Schauspielerin ihres eigenen Lebens. Beispielsweise lässt sie bei einer Taxifahrt ihren Blick kameraartig schweifen und beschreibt in aneinandergereihten Bildern ihre Umgebung, dies erinnert nur zu deutlich an eine Art Kamerafahrt:

Und bin heute allein Taxi gefahren wie reiche Leute – so zurückgelehnt und den Blick meines Auges zum Fenster raus – immer an Ecken Zigarrengeschäfte – und Kinos – und der Kongreß tanzt – Lilian Harvey, die ist blond - Brotläden und Nummern von Häusern mit Licht und ohne – und Schienen – [...] blaue Lichter, rote rote Lichter, viele Millionen Lichter – Schaufenster – Kleider – aber keine Modelle – andere Autos fahren manchmal schneller – [...]. (Keun 2008 [1932]: 127)

Im obigen Zitat zeigt sich die Verschmelzung der Komponenten Film und Literatur, da Aneinanderreihungen ihrer Momentaufnahmen durch kurze Ortsangaben, an wechselhafte Wahrnehmungen einer Taxifahrt erinnern, die sich aufgrund der Geschwindigkeit im Sekundentakt wechseln. Da hierbei in Anlehnung an Rajewsky die Autorin des Romans nicht über die Instrumente des Films verfügt, zeigt sich durch das filmbezogene Schreiben die Evokation bzw. Simulation der Kameratechniken, welche den sogenannten „Als ob“ Charakter im Roman erzeugen und folglich zur Illusionsbildung im Leseakt beitragen (vgl. 2002: 85). In der Tat trifft der Leser an dieser Stelle auf ein Dilemma des filmbezogenen Schreibens, die Wahrnehmung im Leseakt ist subjektiv geprägt an die Vermittlung des Autors geknüpft, demnach ist nach Schmidt nur von einer bedingten Wirklichkeit die Rede „in Wirklichkeit handelt es sich doch nur um eine Illusionsvermittlung des Autors mit dem er den Ablauf eines filmischen Ablaufs suggeriert“ (Schmidt zit. n. Rajewsky 2002: 85).

Äußerlich beschreibt die Protagonistin sich durch einen Vergleich zur Filmschauspielerin Colleen Moore: „Ich sehe aus wie Colleen Moore“ (Keun 2008 [1932]: 4), wodurch eine berühmte Filmpersönlichkeit mit einer literarischen Fiktion zu verschmelzen scheint. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass die Realität und Fiktion im Werk hybridisiert werden und im Roman als Gesamtwerk erscheinen. Auch bedient sie sich eines Vergleiches zur Schauspielerin Marlene Dietrich: „Und ich schaue wie

Marlene Dietrich so mit Klappaugenmarke“ (ebd.: 13). Zum einen zeigt sich hierbei der Präsenz realer Persönlichkeiten im narrativen Bezug, weshalb an dieser Stelle von einer Einzelreferenz als auch eine Transformation einer realen Persönlichkeit auf die Fiktion die Rede sein kann. Durch diese Beschreibungen wird nur unschwer deutlich, dass ihr Wunsch ein Glanz beziehungsweise ein anzustrebendes Ideal der Gesellschaft zu werden, einen starken Einfluss auf das Selbstgefühl der Protagonistin hat: „Ich will so ein Glanz werden, der oben ist. Mit weißem Auto und Badewasser, das nach Parfüm riecht, und alles wie Paris. Und alle Leute achten mich hoch, weil ich ein Glanz bin [...]“ (ebd.: 26). Ihr Wunsch einen Idealtypus zu erfüllen, ist eng mit der Popularität der Massenmedien verknüpft, die Protagonistin erschafft ein Leben im Film mit ihrer eigenen Fantasie. Auffallend ist, dass sie sich wie durch das Objekt einer Kamera nur oberflächlich zu betrachten scheint, dies spiegelt sich deutlich in ihrer Körperwahrnehmung wider. Durch die medialen Techniken ist sie im Stande eine andere Person zu werden. Sie versucht somit dem weitverbreiteten Bild der Neuen Frau zwanghaft zu entsprechen. Dazu gehört auch ein abgemagerter Körper–Schönheit zeigt sich in diesem Sinne lediglich definiert durch die Bestimmungen der Medien. Ihr Körper ließe sich demnach als Medium beschreiben, welches durch einen Kamerablick betrachtet und stets mit der medialen Vorgabe verglichen wird. Besonders in ihren Beschreibungen, die sie dem blinden Brenner³ bietet, zeigt sich eine deutliche filmische Wahrnehmung, sie: „packt ihre Augen vor ihm aus“ (ebd.: 107) und zeigt ihm durch eine Art Kino das Leben in der Großstadt Berlin. Die Stadt wird durch die Erlebnisse in bunten Bildern dargestellt, wobei bruchstückhaft und in nicht zusammenhängenden Sätzen gesprochen wird: „Da war ich ein Film und eine Wochenschau“ (ebd.: 126).

Die Macht der Massenmedien ist auch im 21. Jahrhundert weiterhin die Richtlinie junger Frauen, soziale Plattformen verkörpern ähnlich wie das neue Bild der Frau, ein Bild der Perfektion, welches besonders bei jungen Frauen derart ausartet, dass die Körperwahrnehmung verzerrt wahrgenommen wird. Krankheiten wie Anorexie und Bulimie können als Beispiel für psychische Erkrankungen und verzerrter Körperwahrnehmung genannt werden⁴.

Kinobesuche

Doris besucht im Roman gerne das Kino, hierbei kommt besonders die Unzufriedenheit mit ihrem eigenen Leben zum Vorschein. Sie muss die Diskrepanz zwischen der medialen Scheinwelt und dem wirklichen Leben bitter zu spüren bekommen. Sie vergleicht die eigene mit der Filmwelt und muss erkennen, dass diese durch Unwirklichkeit geprägt ist. Auch entspricht sie dem Bild der Neuen Frau nur mit äußerster Mühe. Sie beginnt

³ Handelnde Figur im Roman „Das kunstseidene Mädchen“. Die Romanfigur hat, wie der Name „blinder Brenner“ bereits vermuten lässt, eine Sehbehinderung.

⁴ Anorexie: Übermäßige Gewichtsabnahme infolge von Unter- und Fehlernährung, organischen od. psychischen Störungen [Magersucht] (Wahrig 2001: 841).

Bulimie: Psychosomatische Erkrankung, bei der versucht wird, Heißhungerattacken mit unkontrollierter Nahrungsaufnahme durch künstlich herbeigeführtes Erbrechen zu korrigieren. [grch. Bulimia „Heißhunger; Ochsenhunger“] (Wahrig 2001: 306).

beispielsweise nach einem Kinobesuch ihr eigenes Leben und ihre Beziehungen zu hinterfragen: „Bin ich ein Kino oder eine Liebe“ (Keun 2008 [1932]: 114) ihr ist somit bewusst, dass das Medium des Films eine Unwirklichkeit beinhaltet, die nicht zur Realität passt. Auch wird durch den Kinobesuch des Films „Mädchen in Uniform“ (1931) ein damals noch als Tabu geltendes Thema, nämlich das der Homosexualität, aufgegriffen: „Wir haben zusammen im Kino gesessen, es war ein Film von Mädchen in Uniform“ (ebd.: 114). Die Ortsbeschreibungen im Roman sind oft an realen Beispielen orientiert, welche dem Medium des Films entsprechen. Beispielsweise beschreibt Doris den Gloriapalast, ein großes Kino, welches die Uraufführungen der Spielfilme in den 1930ern gezeigt hat: „Der Gloriapalast schillert – ein Schloss ein Schloss, es ist aber ein Kino und Kaffee in Berlin W – um die Kirche sind schwarze eiserne Ketten – und drüben das Romanische Kaffee“ (ebd.: 61).

Popularität des Films

Es handelt sich bei der Verwendung des Mediums Film nicht ausschließlich um eine Filmbegeisterung der Autorin, sondern vielmehr um die weitverbreitete Popularität der Massenmedien um 1920. Das Kino galt damals als ein geselliges Freizeitvergnügen, welches ähnlich wie Fußball und Kneipenbesuche zum Leben der bildungsbürgerlichen Mittelklasse gehörte. Die berühmten Persönlichkeiten werden zu Richtlinien und Identifikationsobjekten der Menschen:

Als Geschöpfe zwischen Illusion und Alltagsrealität trugen die Stars zudem den Film ins tägliche Leben ihrer Zuschauer – mit direkten Folgen für Mode, Auftreten und Lebenswandel. Nicht nur wurden Aussehen und Verhalten der Stars von ihren Fans nachgeahmt, es entstanden sogar universelle Idealtypen durch filmische Vorbilder. (Kaes 1993: 92)

Somit ist die Filmbegeisterung im Werk auf die damalige Popularität der Massenmedien zurückzuführen. Doris kann demnach als eine von vielen verstanden werden, deren Leben durch diese aufkommende Begeisterung beeinflusst wurde. „Ich werde ein Glanz, und was ich dann mache, ist richtig – nie mehr brauch ich mich in Acht nehmen .. nichts kann mir mehr passieren an Verlust und Verachtung, denn ich bin ein Glanz“ (Keun 2008 [1932]: 27), ein Glanz zu sein macht eine Frau in den Augen von Doris praktisch unverwundbar, es bedeutet Berühmtheit und Anerkennung von allen Seiten. Auffallend ist jedoch, dass Doris den Glanz als einzigen Weg sieht, Anerkennung von anderen Menschen zu erlangen. Eine weitere Möglichkeit sieht sie in diesem Sinne nicht. Berühmtheit macht einen Menschen in ihren Augen unverwundbar. In der Großstadt Berlin muss sie einsehen, dass die zunehmende Anonymität und Trostlosigkeit dazu führen, dass menschliche Werte wie Zuneigung und Wärme verloren gehen, auch in diesem Fall macht ein Glanz nicht glücklich: „...und es ist kein Glanz und keine Menschen – lauter gestorbene Grabsteine gehen“ (ebd.: 65). Gerade in diesem

Zusammenhang zeigt sich ihre kindliche Naivität. Sie muss jedoch durch die Begegnung mit Ernst⁵ erkennen, dass ein Glanz nicht maßstabgebend für menschliche Achtung ist.

Wenden wir die Feststellung der Protagonistin auf die heutige Zeit an, so ließe sich behaupten, dass das Werk durch die Einbindung intermedialer Aspekte auch eine Botschaft an das 21. Jahrhundert weitergibt, da der enorme Druck der Massenmedien und seine fatalen Folgen auf junge Frauen oftmals unterschätzt wird. Die Einsicht der Protagonistin „Auf den Glanz kommt es nämlich vielleicht gar nicht so furchtbar an“ (ebd.: 116), erklärt sich als eine Widerstandserklärung gegen die Macht der Schönheitsideale, welche durch Medien vermittelt werden.

Elemente der Musik

Dem Medium des Films entsprechend, wird die Musik im Hintergrund unterstützend aufgegriffen, um beispielsweise die Gefühle der Protagonistin für den Leser deutlich zu machen. Auch wird der Bezug zu berühmten Komponisten hergestellt, beispielsweise wird der österreichische Komponist Peter Tschaikowski (1840-1893) erwähnt: „Meine Frau liebte Tschaikowski“ (Keun 2008 [1932]: 100). Peter Tschaikowski ist besonders für sein Stück „Swan Lake“ (1876) bekannt, welches sowohl als Theatermusik, als auch als Filmmusik genutzt wurde. Auch der Komponist Franz Peter Schubert (1797- 1828) bleibt nicht unerwähnt: „Schubert, sagte er. Wieso? Gesungen hat sie, wie Schubert komponiert hat“ (ebd.: 116). Die Protagonistin bedient sich hierbei eines Vergleichs, wodurch die audiovisuelle Technik aufgegriffen wird. Diese Erwähnungen weisen auf das „telling“ in Anlehnung an Nicola Gess Unterteilung der Musikalisierung in der Literatur hin, hierbei werden oftmals Erwähnungen bezüglich berühmter Musiker, Sänger usw. narrativ im Roman aufgenommen, diese Art der Medientransformation war bereits eine beliebte Methode der Autoren der Romantik (vgl. Lubkoll 2017: 82).

Die Schlagermusik ließe sich als stetiger Begleiter von Doris beschreiben, da dieser mit ihrem eigenen Leben identifiziert wird und ihre Gefühle darstellt. Sie identifiziert sich beispielsweise mit einem Charakter aus dem deutschen Schlager: „Da habe ich ihnen schließlich den Schlager gesungen, von Elisabeth ihre schönen Beine und habe dazu getanzt so von einer Seite zur andern“ (Keun 2008 [1932]: 25). Durch diese Beschreibung zeigt sich zum einen die Verschmelzung der jungen Frau mit dem Medium der Musik und zum anderen ihre oberflächliche Körperwahrnehmung, welche sich an Schönheitsidealen der Massenmedien zu orientieren scheint. Weiterhin greift Doris das Lied *Wien, du Stadt meiner Träume* (1914) von Rudolf Siczynski auf, als sie alkoholisiert ist:

Wien, Wien nur du allein, Wien – da saßen wir bei dieser Musik aus dem Radio. Ach so schön. Das gibt's nur einmal, das kommt nicht wieder – das ist zu schön um – Wien, Wien nur du allein – Wien, Wien Musik mit dir – in diesem Moment fühle ich mich wie

⁵ Handelnde Figur in „Das kunstseidene Mädchen“. Ernst lebt getrennt von seiner Ehefrau einige Zeit mit Doris zusammen, durch ihn zeigt die Protagonistin Einsicht und beginnt ihren Traum ein Glanz zu sein, zu hinterfragen.

ein Dichter [...] ich habe einen Schwips, er hat mir Kognak eingeschickt, ich vertrag keinen Kognak. (ebd.: 115)

Diese Bezugnahme auf das Stück Siczynskis ist im Rahmen der intermedialen Referenzen auf die verbal music bzw. die implizite Referenz (showing) nach Ness und die Teilreproduktion (zitieren eines Liedtextes im Roman) nach Rajewsky zurückzuführen (vgl. Wolf 2017: 98). Das Medium der Musik wird im literarischen Werk, ähnlich wie im Film genutzt, um den emotionalen Zustand der Figuren zu vermitteln. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass die Medien Musik und Literatur derart miteinander verschmelzen und somit eine Art Lebendigkeit der literarischen Produktion erzeugen. Lubkoll verweist hierbei auf „Ein höchst interessantes Phänomen bei Darstellungen von Musikwerken in der Literatur ist eine Art doppelte Intermedialität, denn häufig wird beschrieben, wie beim Musikhören Bilder im Inneren der Seele aufsteigen“ (2017 :86). In der Tat zeigt sich auch am Fallbeispiel Doris, dass Musik nicht nur als Flucht aus der Realität gedeutet werden kann, sondern aus intermedialer Sicht eine unterstützende Instanz zum Verständnis der Gefühlslage der handelnden Figuren darstellen kann.

Soziale Leitbilder und verzerrte Selbstwahrnehmung im 21. Jahrhundert

Die Macht der Medien, insbesondere der sozialen Netzwerke, ist im Zeitalter der Digitalisierung nicht zu unterschätzen.

Während Menschen über das Internet in ständiger Kommunikation stehen, porträtieren soziale Plattformen Prominente, die im Alltag nicht zu erreichen sind. Sogenannte Challenges⁶ gehen viral⁷ auf sozialen Plattformen wie TikTok, Instagram, Pinterest u.a., hierbei werden Schönheitsideale wie beispielsweise thigh gap⁸ oder A4 skinny waist⁹ - Challenge idealisiert. Diese und ähnliche Internettrends sind häufig mit dem Vergleichsreflex des Menschen verbunden:

Beim Betrachten einer idealisierten Körperdarstellung in den Medien kommt es zum Aufwärtsvergleich (die andere Person wird als attraktiver wahrgenommen), der abhängig vom Individuum zu Frust oder Deprimiertheit über das eigene Aussehen/Körperbild führen kann oder aber dazu, dem Vorbild nachzueifern. Da diese präsentierten Schönheitsideale aber oft für den/ die Normalbürger*in nicht oder nur schwer erreichbar sind (allein schon wegen eingesetzter Bildbearbeitungstechniken), kann Letzteres im schlimmsten Fall zu krankhaftem Verhalten führen (Brosius / Peter 2020: 56).

Dem obigen Zitat ist zu entnehmen, dass der sogenannte Aufwärtsvergleich die idealisierte Körperdarstellung der Medien zur Norm erhebt, der Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper folgt demnach zunächst die Frustration und anschließende psychisch

⁶ Challenge ist im Netz grundsätzlich mit einer Erklärung einer Sozialen Netzwerk - Herausforderung verbunden, Beispiele dafür sind thigh gap - Challenge und die A4 skinny waist - Challenge.

⁷ Der Ausdruck „viral gehen“ geht ursprünglich auf die vakante Verbreitung eines Virus zurück, im Netz beschreibt es die Verbreitung eines Sozialen Netzwerk – Trends.

⁸ Die thigh gap - Challenge ist eine Herausforderung in sozialen Netzwerken, Ziel ist es eine Lücke zwischen der Innenseite der Oberschenkel zu erzielen.

⁹ Die A4 skinny waist - Challenge ist eine Herausforderung mit dem Ziel eine Taille zu erlangen, die nicht breiter als ein DINA 4 Blatt ist.

veranlagte Verhaltensänderungen, aus welchem eine verzerrte Körperwahrnehmung und im schlimmsten Fall eine Essstörung resultieren kann. Der Aufwärtsvergleich birgt die scheinbare Erkenntnis der Unterlegenheit des Rezipienten, welcher sich im Vergleich zum Ideal als unattraktiv einschätzt. Christian Schemer betont, dass die Reaktion des Rezipienten hierbei stark von dessen Selbstwertgefühl abhängig sei, Personen mit geringem Selbstwertgefühl seien daher unzufriedener und eher von sozialen Vergleichen mit attraktiven Medienakteuren betroffen als Rezipienten mit höherem Selbstwertgefühl (vgl. 2007: 60).

Die besagten Trends, sowie der Einfluss von Massenmedien verdeutlicht, dass sich die literarische Produktion Irmgard Keuns ebenso auf die heutige Zeit projizieren lässt. Obgleich soziale Netzwerke zu Anfang des 20. Jahrhunderts noch nicht verbreitet waren, zeigt sich, dass Frauen sich knapp 90 Jahre nach dem Fallbeispiel Doris weiterhin durch soziale Leitlinien beeinflussen lassen. Der Blick auf den Körper erfolgt sowohl bei Doris als auch in der heutigen Zeit häufig nicht aus einer realistischen Perspektive, sondern meist aus dem Objektiv einer Kamera, welches an der Normierung der Medien orientiert ist. Ziel ist es hierbei in beiden Fällen die Anerkennung der Gesellschaft, um jeden Preis zu erhalten, als Voraussetzung gilt einem Bild zu entsprechen, welches oftmals nur schwer zu realisieren ist. Makellosigkeit und Unverwundbarkeit gehen in diesem Rahmen Hand in Hand. Die Augen werden vor dem Unschönen, Unattraktiven geschlossen, was zählt ist nur noch die erzeugte mediale Scheinwelt und das Schönheitsideal, dem es um jeden Preis zu entsprechen gilt.

Schlussbemerkung

Zweifellos nahmen die populären Medien in den zwanziger Jahren einen besonderen Stellenwert ein, demnach zeigt sich die Dominanz des Films, der Musik und der Zeitschriften, besonders deutlich. Auch gegenwärtig beeinflusst die Macht der Medien, insbesondere die der Sozialen Netzwerke häufig das Leben junger Frauen. Filmstars, Models und Internetberühmtheiten gelten auch heute häufig noch als Richtlinien der eigenen Körperwahrnehmung. Demnach bildet sich aufgrund der deutlichen medialen Elemente im Alltag eine Art Schlucht zwischen Realität und medialer Scheinwelt. Im Falle von Doris zeigt sich, dass sie mit äußerster Mühe versucht dem vermittelten Bild der Neuen Frau zu entsprechen. Anerkennung und Bewunderung der Gesellschaft sind hierbei an das Körperbild der jungen Frau geknüpft, weshalb sie ihr Leben nach diesen Idealen richtet. Ihre Fantasie ermöglicht ihr zwar ein Leben wie im Film, jedoch muss sie zu Ende des Werkes einsehen, dass die Abhängigkeit von der Macht des Films bedeutungsloser ist, als sie es zu Anfang glaubte. Somit ist die Flucht in die Welt der Medien im Falle von Doris als Flucht vor der Realität zu deuten. Auch in der Gegenwart stehen weiterhin die sozialen Leitlinien im Vordergrund und werden zudem auch durch Soziale Netzwerke bekräftigt. Äußerlichkeiten sind weiterhin häufig mit gesellschaftlichen Trends und Vorgaben verbunden, sodass oftmals junge Frauen ähnlich wie im Fall von Doris die Anerkennung der Gesellschaft in Verbindung eines Schönheitsideals sehen. Somit kommen wir zu dem Schluss, dass die Popularität der

Medien durch Ihren Akt der Verschmelzung mit der Literatur, bei dem vorliegenden Beispiel sehr deutlich erfasst wird und sich auch in der aktuellen Situation junger Frauen widerspiegeln kann.

Die Verwebung der Elemente Literatur, Musik, Film etc. unterstützt nicht nur die Fantasie der Protagonistin, sondern bietet dem Leser eine bunte Welt, gefüllt mit dem Zusammenspiel verschiedenster Medien. Die Gefühle der Protagonistin werden ähnlich wie im Film, durch die entsprechende Hintergrundmusik unterstützt und können in diesem Sinne ebenfalls die Gefühlswelt des Lesers berühren. Der Leser fühlt sich wie im Kino, wenn er mit Doris auf die Leinwand schaut und die Schlucht zwischen Realität und Fiktion hinterfragt. Die mediale Scheinwelt im Roman erinnert jedoch ebenso an die gegenwärtige Macht der sozialen Medien, welche durch ihre Popularität und vorgegebenen Leitbilder häufig ähnliche negative Folgen auf junge Frauen haben kann.

Der wichtigste Punkt jedoch, welcher sich auch heute weiterhin wie ein roter Faden durch unsere Gesellschaft zieht, ist das weit verbreitete Schönheitsideal, besonders in gedruckten Werbemedien und sozialen Plattformen. So kann sich jene junge Frau mit dem enormen Druck der Medien, welchen die Protagonistin empfindet, identifizieren. Oftmals betrachten sich auch Frauen der heutigen Zeit nicht wie ein herkömmlicher Mensch, sondern sie schauen durch das Objekt einer Kamera und scheinen sich stets zu kritisieren, dies hat oftmals psychische Krankheiten wie Anorexie und Bulimie zur Folge. Aus dem Zusammenspiel der Medien ergibt sich besonders die Nähe zur Wirklichkeit, da die Verwendung verschiedenster Medien, die Fantasie des Lesers anspricht und somit die Wahrnehmungsfähigkeit fördert. Insgesamt ist das Werk ausgeschmückt mit verschiedensten Arten von Medien und bewahrt noch heute durch die Normierung sozialer Leitbilder seine Aktualität. Der Leseakt ist stets begleitet durch Momentaufnahmen, Kameraperspektiven, Musikeinlagen und den Verweisen auf Modeideale sowie berühmte Persönlichkeiten, wodurch Medien stets im Zusammenspiel mit der Literatur stehen. Abschließend ist zu betonen, dass der Aufwärtsvergleich in diesem Rahmen als zeitloses Motiv sowohl im Roman „Das kunstseidene Mädchen“ als auch der heutigen Zeit, besonders durch den Einfluss sozialer Plattformen, verstanden werden kann und in diesem Sinne die Normierung von Schönheitsidealen vorzubeugen gilt.

Literaturverzeichnis

Fast, Evelyn (2015): *Das Frauenbild in der Literatur der 1920er Jahre: Die ‚Neue Frau‘ bei Irmgard Keun, Marieluise Fleißer und Mela Hartwig*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Kaes, Anton (1993): Film in der Weimarer Republik. In: Jacobsen, Wolfgang u.a. (Hg.): *Geschichte des deutschen Films*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 38-98.

Kayaoğlu, Ersel (2009): *Edebiyat biliminde yeni bir yaklaşım: Medyalararasılık*. İstanbul: Selenge Yayınları.

Keun, Irmgard (2008 [1932]): *Das kunstseidene Mädchen*. Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Lubkoll, Christine (2017): Musik in der Literatur: Telling. In: Gess, Nicola / Honold, Alexander (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 78 -95.

Marchlewitz, Ingrid (1999): *Irmgard Keun: Leben und Werk*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

Peter, Christina / Brosius, Hans Bernd (2020): Die Rolle der Medien bei Entstehung, Verlauf und Bewältigung von Essstörungen. In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* 64, 55-61.

Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.

Schemer, Christian (2007): Wem Mediens Schönheiten schaden. Die differenzielle Anfälligkeit für negative Wirkungen attraktiver Werbemodells auf das Körperbild junger Frauen. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie*. 19(2), 58-67.

Wahrig, Gerhard (2001): *Wahrig: Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag.


Wolf, Werner (2017): Musik in der Literatur: Showing. In: Gess, Nicola / Honold, Alexander (Hg.): *Handbuch Literatur & Musik*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 95 -114.

Zemanek, Evi (2012): Intermedialität - Interart Studies. In: Zemanek, Evi / Nebrig, Alexander (Hg.): *Komparatistik*. Berlin: Akademie Verlag, 159-166.

Der Freiraum des Unbestimmten

Digitalisierung in utopisch-dystopischen Texten der deutschen Gegenwartsliteratur

Katharina Maria Müller , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/dialog.1030303>

Abstract (Deutsch)

Utopisch-dystopische Romane der deutschen Gegenwartsliteratur widmen sich vermehrt dem Thema Digitalisierung und damit verbundenen Themenkomplexe, Fragestellungen, Hoffnungen und Befürchtungen. Besondere Relevanz kommt dabei der Bewertung und Kategorisierung von Individuen auf Basis von Datenanalysen zu, welche das Leben der Figuren bis ins kleinste Detail lenken und prägen. Die vorliegende Arbeit widmet sich zunächst der Frage, wie die Texte soziale Kategorisierungs- und Bewertungsmechanismen innerhalb digitalisierter Gesellschaften darstellen und inwiefern sich hier grundlegende kritische Kommentierungen herauslesen lassen. Zudem soll analysiert werden, inwiefern die Texte diese sozialen Positionierungen auch räumlich realisieren, ausgehend von der These, dass die Texte raumsemantische Strukturen nutzen, um Gefahrenpotenziale für die Freiheit und Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen herauszustellen. Als theoretische Basis fungieren dabei Michel Foucaults Theorie der Gouvernementalität, sowie die von Gilles Deleuze und Felix Guattari entwickelte Theorie des glatten und gekerbten Raumes. Literarische Beispiele sind den Romanen *Qualityland* (2017) von Marc-Uwe Kling, *Die Hochhausspringerin* (2018) von Julia von Lucadou und *Technophoria* (2020) von Niklas Maak entnommen.

Schlüsselwörter: *Utopie, Dystopie, Digitalisierung, Deutsche Gegenwartsliteratur, Raumsemantik.*

Abstract (English)

The Free Space of the Indeterminate: Digitisation in Utopian-Dystopian Texts of Contemporary German Literature

Utopian-dystopian novels in contemporary German literature are increasingly devoted to the topic of digitalization and its related fields, as well as the questions, hopes and fears it entails. Of particular interest in this context is the evaluation and categorization of individuals based on data analyzes, which guide and shape the lives of the characters down to the smallest detail. The present work initially poses the question of how the texts represent social categorization and evaluation mechanisms within digitalized societies and to what extent these developments are critically commented on. The second part will then focus on the fact that these texts tend to realize this social positioning spatially and thereby use spatial-semantic structures to highlight potential dangers for the freedom and development possibilities of the individual. Michel Foucault's theory of governmentality and the theory of smooth and striated space developed by Gilles Deleuze and Felix Guattari serve as the theoretical basis here. Literary examples are taken from the novels

Qualityland (2017) by Marc-Uwe Kling, Die Hochhauspringerin (2018) by Julia von Lucadou and Technophilia (2020) by Niklas Maak.

Keywords: *Utopia, Dystopia, Digitalization, Contemporary German Literature, Spatial Semantics.*

EXTENDED ABSTRACT

The literary genre of utopian/ dystopian texts is closely linked to the socio-political developments of the surrounding reality in which they arise. Emblematic of the future, these texts refer to what might be possible and thus create a future that reflects either wishful thinking or horrors to come. Regarding utopian-dystopian texts in contemporary German literature, the topic of digitalization and its related fields, as well as the questions, hopes and fears it entails, have played a central role in recent years. These novels depict a world in which digital processes simplify people's lives, while they simultaneously deepen social inequality and set in motion mechanisms of total control. In many cases these mechanisms are no longer operated by elected state institutions, but instead handled by large corporations in possession of big data.

This becomes particularly evident in the frequently used topic of social scoring, which refers to the evaluation and categorization of individuals based on their personal data. Social Scoring within these novels is always implemented spatially: the texts create literary spaces and use their semantization to describe the position of its characters within society, thus ultimately clarifying the entire utopian-dystopian social order. In doing so, they often operate with contrasting spaces that initially seem to stand in sharp opposition to one another, but on closer inspection reveal mutual dependencies. The compulsive positioning of the characters within these literary spaces and their attempts to undermine this very localization can ultimately be read as a warning of a future in which the individual is only worth its benefit for the collective.

Therefore, this paper initially poses the question of how the texts represent social categorization and evaluation mechanisms within digitalized societies and to what extent these developments are critically commented on. Special attention will be paid to the role of state institutions in contrast to so-called governmental corporations.

Furthermore, the present work aims to analyze as to what extent the texts spatially realize the social positioning of their characters based on the explained social scores, focusing on the thesis that the novels use spatial semantic structures in order to put emphasize on the fact that the evaluation and categorization of people within digitalized societies potentially limits opportunities for individual development and endangers individual rights and freedom.

Both aspects are first presented theoretically to then be explained in concrete terms using literary examples from contemporary German literature. Considerations on social scoring and its socio-political implications are based on Foucault's theory of governmentality, which analyzes how states exercise power and to what extent this power can be exercised by non-state actors, for example directly by the individual itself under the label of self-management or self-optimization. Foucault already emphasizes the decisive role that statistics played in supporting governmental power structures; a process that is being further developed in the course of digitalization by collecting and analyzing large amounts of data. The present analysis draws from Foucault's conclusions to underline how social scoring can be used as a tool of power and control, and how these novels use the topic to underline the potential danger of shifting power patterns in society.

To analyze literary spaces and their semantic characters, the present work draws on Gilles Deleuze 'and Felix Guattari's theory of smooth and striated space, that is based on the idea of a smooth space, which, as a symbol of continuous variation, contains the undeveloped and untamed, while the opposed striated space appears as a developed, ordered system. Both spaces are mutually dependent and, through their effect in and on one another, are therefore in a dialectical relationship to one another. Regarding the present novels, Deleuze and Guattari's considerations are to be used primarily for the analysis of the contrasting space "center – periphery", which plays

a central role in relation to the spatial structures of the literary sources. These theoretical considerations are then followed by specific text examples that refer to the novels *Qualityland* (2017) by Marc-Uwe Kling, *Die Hochhauspringerin* (2018) by Julia von Lucadou and *Technophilia* (2020) by Niklas Maak. The selected texts have all been published within the past five years, can be assigned to the genre utopia/ dystopia and negotiate the topic of digitalization in a future-oriented presentation of human society. The analysis clearly proves that spatial representations of the characters social status within these texts support a limitation of personal rights and development, as long as they are restricted to an official or striated space, while an escape to a smooth and therefor uncontrolled space exiles the individual from society but offers the only chance for freedom.

I. Einführung

Kaum eine literarische Gattung ist so eng an die gesellschaftspolitischen Entwicklungen der sie umgebenden Wirklichkeit geknüpft, wie jene der Utopie bzw. Dystopie. Als „Emblematik der Zukunft“, wie der Literaturwissenschaftler Wilhelm Voßkamp sie beschreibt, verweisen die Texte darauf, was künftig sein könnte und erzählen im Kontext eben dieses „Möglichkeitsdenkens“ von einer Zukunft als „Wunsch- oder Schreckensbild“ (Voßkamp 2018: 3). Eine Trennschärfe zwischen den Begrifflichkeiten ist dabei kaum gegeben, stehen Utopie und Dystopie doch stets in einem dialektischen Verhältnis, indem sie vom selben Punkt aus operierend mit unterschiedlichen Perspektiven in dieselbe Richtung schauen und sich dabei gegenseitig bedingen und kommentieren.¹ „Die utopische Erzählfiktion einer antizipierten oder räumlich entfernten Idealgesellschaft verkehrt sich bekanntermaßen in das soziale Übel, den Schreckensstaat, den schlechten Ort (*dys-topos*)“ (Gerigk 2015: 5). Im Rahmen dessen werden Entwicklungen in Politik und Gesellschaft aufgegriffen und weitergedacht, ihr kritisches Potenzial, aber auch die ihnen innewohnenden Möglichkeiten in den Blick genommen und auf ihre mögliche Rolle in der Gestaltung der nahen oder fernerer Zukunft hin untersucht. Literarische Utopien/Dystopien werden so gleichermaßen zu Experimentierfeldern des Möglichen und Indikatoren für die Belange jener Wirklichkeit, die sie hervorgebracht hat (vgl. Voßkamp 2018: 5).

In Bezug auf utopisch-dystopische Texte der deutschen Gegenwartsliteratur spielen in den vergangenen Jahren vor allem auch das Thema Digitalisierung und die damit verbundenen Themenkomplexe, Fragestellungen, Hoffnungen und Befürchtungen eine zentrale Rolle. Immer wieder schildern Romane hier eine Welt, in der digitale Prozesse zwar das Leben der Menschen vereinfachen, gleichzeitig jedoch soziale Ungleichheit vertiefen und Mechanismen totaler Kontrolle in Gang setzen, die häufig nicht mehr von gewählten staatlichen Institutionen, sondern jenen Großkonzernen gesteuert werden, die über ihre Angebote in Besitz großer Datenmengen kommen. Die Möglichkeit der Erfassung und Verarbeiten von Daten kann hier als einer der wichtigsten Aspekte der Digitalisierung gelesen werden, die über eben diese Daten ein – wenn auch reduziertes – digitales Abbild der Wirklichkeit schafft, das dann wiederum über die Weiterverwendung eben jener Daten den Weg zurück in die Wirklichkeit findet. Von einer „Herrschaft der Algorithmen“ ist hier häufig die Rede, wobei die Wortwahl nicht implizieren sollte algorithmischen Modellen selbst wäre ein Wille zur Macht immanent. Algorithmen wollen nichts, vor allem nicht herrschen, können aber Mittel zur Macht jener sein, die sich ihrer bedienen.²

¹ Zeißler und Gerigk verweisen zudem darauf, dass sich neben dem Begriff der Dystopie auch der Begriff der Anti-Utopie dort etabliert hat, wo Texte sich kritisch gegen das Genre der Utopie selbst wenden, statt vornehmlich die gesellschaftlichen Verhältnisse des Entstehungskontextes zu kommentieren. Beide Wissenschaftlerinnen betonen jedoch die Verzahnung der Begrifflichkeiten und die damit fehlende Trennschärfe (vgl. Gerigk 2015: 5f.; Zeißler 2008: 17). Bei Zeißler etwa werden beide als literarische Form verstanden, die „[...] entweder eine alternative Gesellschaft beschreibt, die im Vergleich zur gegenwärtigen sozio-politischen Ordnung negativer erscheint, oder einzelne gesellschaftliche Prozesse in einer solchen Gesellschaft herausgreift.“ (Zeißler 2008: 17).

² Die Mathematikerin Cathy O’Neil erläutert in ihrem 2017 erschienenen Werk *Weapons of Math Destruction*, dass algorithmische Modelle bei weitem nicht so objektiv sind, wie wir annehmen, eben weil sie von

In den vorliegenden Texten wird dies vor allem im sogenannten Social Scoring³, der Bewertung und Kategorisierung von Individuen, deutlich, deren Daten Aufschluss darüber geben sollen, ob es sich hierbei um „wertvolle“ Mitglieder der Gesellschaft handelt, die entsprechende Privilegien genießen, oder ob sie als „nutzlos“ eingestuft an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, um dort einer unaufhaltsamen Abwärtsspirale zum Opfer zu fallen, die es ab einem bestimmten Punkt unmöglich macht, den Weg zurück in die Mitte der Gesellschaft zu finden.

Die Idee von der Mitte der Gesellschaft, vom Zentrum der Macht und den Rändern bzw. den Peripherien, die ein Ausgeschlossensein aus eben jenem Machtzentrum implizieren, verweist bereits auf ein hochrelevantes Gestaltungsprinzip utopisch-dystopischer Texte. Diese kreieren literarische Räume und nutzen deren Semantisierung, um die gesellschaftliche Verortung der Figuren und damit letzten Endes die gesamte utopisch-dystopische Gesellschaftsordnung zu verdeutlichen. Dabei operieren sie häufig mit Kontrasträumen, die zunächst im scharfen Gegensatz zueinander zu stehen scheinen, bei näherer Betrachtung jedoch gegenseitige Abhängigkeiten offenbaren.

Die zwanghafte Verortung der Figuren innerhalb dieser literarischen Räume und ihre Versuche eben jene Verortung zu unterwandern, kann schlussendlich als Warnung gelesen werden vor einer Zukunft, in der das Individuum einzig über seinen Nutzen für das Kollektiv bewertet wird, während sie gleichzeitig Aufforderungen zum Widerstand darstellen, indem sie diesen literarisch vorwegnehmen.

Der vorliegende Artikel wird sich zunächst der Darstellung des Social Scorings und seinen gesellschaftlichen Implikationen widmen. Dazu wird vor allem auf Foucaults Theorie der Gouvernementalität zurückgegriffen. Foucault analysiert hier unter anderem, wie Mechanismen des Regierens auch außerhalb staatlicher Institutionen eingesetzt werden können und somit das Potenzial beinhalten, eben jene staatlichen Institutionen zu unterwandern. Eine detailliertere Darstellung der Theorie folgt unter III und IV. Im Anschluss daran wird der erste Teil der Literarischen Analysen den zuvor erarbeiteten theoretischen Rahmen in Bezug zu den hier zu analysierenden Romanen setzen. Der darauffolgende Abschnitt V erläutert zunächst den Bezug raumsemantischer Strukturen zu Prozessen der Digitalisierung und bezieht sich dabei auf die Theorie des glatten und gekerbten Raumes

Menschen programmiert und damit immer auch von menschlichen Einstellungen geprägt sind. „It’s something we do without a second thought. Our own values and desires influence our choices, from the data we choose to collect to the questions we ask. Models are opinions embedded in mathematics“ (O’Neil 2017: 21.). Die Gefahr liegt dabei aber gerade in der Annahme Modelle seien eben nicht subjektiv und deshalb eine angemessene Basis für Entscheidungsfindungsprozesse, die nicht selten das Leben von Individuen nachhaltig prägen.

³ Der Begriff Social Scoring verweist in seiner direkten Bedeutung auf das Sammeln von Punkten (to score) innerhalb sozialer Gefüge. Über die Analyse persönlicher Daten werden Menschen bestimmte Punktwerte zugewiesen, die sich dann ganz konkret in bestimmten Bereichen des Lebens auswirken. Ein prominentes Beispiel ist etwa die deutsche Schufa (Schutzgemeinschaft für allgemeine Kreditsicherung), die aus den Daten potenzieller Kreditnehmer einen Score errechnet, aus dem dann die Kreditwürdigkeit des Antragstellers ermittelt wird. Ein deutlich umfassenderes Beispiel ist das Sozialkreditsystem in China, wo über eine flächendeckende Überwachung das Verhalten der Menschen direkt mit Punkte bewertet wird, was dann wiederum bestimmte Privilegien oder Sanktionen zur Folge hat. Social Scoring ist also „[...] das Bewerten des Verhaltens von Menschen innerhalb einer Gesellschaft“ (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2021).

von Gilles Deleuze und Felix Guattari. Eine detailliertere Darstellung folgt unter III und V. Im daran anschließenden zweiten Teil der Literarischen Analysen soll auch dieser theoretische Ansatz auf die vorliegenden Romane angewandt werden.

II. Forschungsstand

Forschungsarbeiten zu Utopien wie Dystopien in der Literatur sind zahlreich und decken verschiedene thematische Aspekte und Epochen ab. Für den deutschsprachigen Kontext ist vor allem Wilhelm Voßkamp zu nennen, dessen Werk *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil* zu den umfangreichsten und aktuellsten Darstellungen des Themas gehört. Einen speziellen Fokus auf das Genre der Dystopie legt Elena Zeißler in ihrer Arbeit *Dunkle Welten. Die Dystopie auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. Daneben erschien erst 2020 die Literaturzeitschrift *schliff* mit einer thematischen Ausgabe zur Utopie und versammelt hier nicht nur wissenschaftliche Beiträge renommierter Forschender zum Thema, sondern auch literarische Texte. Hier finden sich auch erste literaturwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit den Romanen von Niklas Maak und Julia von Lucadou. Ersterer wird in Charlotte Cochs *Utopie/ Dystopie oder Simulation. Zur Frage des Raums in der Gegenwartsliteratur* besprochen, während Letzterer Gegenstand des Artikels *Die Dystopie der Dinge. Effekte algorithmischer Gouvernementalität in Julia von Lucadous ‚Die Hochhauspringerin‘* von Johannes Ottes ist. Für die türkische Literaturwissenschaft ist aktuell vor allem der 2019 erschienene Band *Ütopyaada Edebiyat, Edebiyatta Ütopya* von Metin Toprak und Güvenç Şar zu nennen, der einen chronologisch-thematischen Überblick von Platon und der griechischen Antike bis hin zu Thomas Bernhard und Kazuo Ishiguro bietet.

III. Forschungsdesign

a) Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit widmet sich zunächst der Frage, wie die Texte soziale Kategorisierungs- und Bewertungsmechanismen innerhalb digitalisierter Gesellschaften darstellen und inwiefern sich hier grundlegende kritischen Kommentierungen herauslesen lassen. Dabei spielt vor allem auch die Rolle staatlicher Institutionen im Gegensatz zu sogenannten gouvernementalen Konzernen⁴ eine Rolle.

In einem zweiten Schritt steht die Frage im Raum, inwiefern die Texte soziale Positionierungen ihrer Figuren auf Basis der erläuterten Social Scores räumlich realisieren. Dabei wird von der These ausgegangen, dass in den Texten raumsemantische Strukturen genutzt werden, um die Bewertung und Kategorisierung von Individuen innerhalb

⁴ Herder verwendet den Begriff „gouvernementale Unternehmen“ im Sinne Foucaults, um jene Großkonzerne zu beschreiben, die gesellschaftliche Bereiche übernehmen, die eigentlich Aufgabe des Staates wären, beispielsweise im Gesundheitswesens (Herder 2018: 176).

digitalisierter Gesellschaften kritisch zu kommentieren und das hier liegenden Gefahrenpotenzial für die Freiheit und Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen herauszustellen.

b) Untersuchungsmethode

Die Themenaspekte „Kategorisierung des Individuums“ (IV) und „Raumsemantische Strukturen“ (V) werden zunächst theoretisch dargestellt, um anschließend an literarischen Beispielen der deutschen Gegenwartsliteratur konkret erläutert zu werden. Dabei orientieren sich die Überlegungen zum Social Scoring und dessen gesellschaftspolitischen Implikationen an Michel Foucaults „Theorie der Gouvernementalität“. Foucault analysiert, wie Staaten Macht ausüben und inwiefern diese Macht von außerstaatlichen Akteuren – unter dem Stichwort der „Selbstführung“ etwa vom Individuum direkt – ausgeübt werden kann (vgl. Foucault 2004). In diesem Kontext spielt schon bei Foucault die Statistik eine ausschlaggebende Rolle und wird im Zuge der Digitalisierung durch das Sammeln und Analysieren großer Datenmengen weitergedacht. Foucaults Überlegungen sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit die thematische Auseinandersetzung der literarischen Texte mit dem Thema Social Scoring und den daraus ableitbaren dystopischen Warnmodus verständlich machen (vgl. Foucault 2004; Herder 2018).

Zur Analyse literarischer Räume und ihrer semantischen Prägung in diesem Zusammenhang soll Gilles Deleuze‘ und Felix Guattaris Theorie des glatten und gekerbten Raumes in den Blick genommen werden. Die hier entworfene Raumtheorie geht von einem glatten Raum aus, der als Sinnbild kontinuierlicher Variation das Unerschlossene und Ungezähmte beinhaltet, während im Gegensatz dazu der gekerbte Raum als ein erschlossenes, geordnetes System erscheint. Beide Räume bedingen einander und stehen durch ihre Wirkung in- und aufeinander stets in einem dialektischen Verhältnis zueinander (vgl. Deleuze/ Guattari 2006). Im Rahmen der literarischen Analysen (Vb) sollen Deleuzes und Guattaris Überlegungen vor allem zur Analyse des Kontrastraums Zentrum – Peripherie nutzbar gemacht werden, der innerhalb der Raumstrukturen der Romane eine zentrale Rolle spielt.

Den theoretischen Überlegungen jeweils folgend schließen konkrete Textbeispiele an, die sich hier auf die Romane *Qualityland* (2017) von Marc-Uwe Kling, *Die Hochhausspringerin* (2018) von Julia von Lucadou und *Technophoria* (2020) von Niklas Maak konzentrieren. Bei den ausgewählten Texten handelt es sich um Werke, die in den vergangenen fünf Jahren entstanden sind, der Gattung Utopie/ Dystopie zugeordnet werden können und das Thema Digitalisierung in einem auf die Zukunft gerichteten Gesellschaftsentwurf thematisieren.

IV. Die Kategorisierung des Individuums

a) Social Scoring und Gouvernementalität

Im Konzept des Social Scorings und seinen literarischen Realisierungen wird, wie in kaum einem anderen Aspekt digitaler Entwicklung, die von Voßkamp erläuterte Tatsache

deutlich, dass das literarisch Imaginierte und das in unserer Wirklichkeit bereits technisch Mögliche längst keine klar voneinander unterscheidbaren Entitäten mehr darstellen. „Die Zukunftsliteratur steht damit vor einer paradoxen neuen Situation insofern, als dass das literarisch Imaginierte bereits durch Wissenschaft oder eine bestehende Realität erreicht oder übertroffen werden kann“ (Voßkamp 2020: 110). So ist Social Scoring zwar ein häufiger Topos utopisch-dystopischer Texte der Gegenwartsliteratur, gleichzeitig aber in China beispielsweise bereits teilrealisiert. Das chinesische Sozialkreditsystem kann damit auch als prominentes Beispiel einer Verzahnung von algorithmischen Machtinstrumenten und politischen Systemen unserer Wirklichkeit gelten.

It includes everything from rankings calculated by online payment providers to scores doled out by neighborhoods or companies. High-flyers receive perks such as discounts on heating bills and favorable bank loans, while bad debtors cannot buy high-speed train or plane tickets. (Mistreau 2018)

Hier wird bereits deutlich, was utopisch-dystopische Texte nur logisch weitererzählen: Dass algorithmische Modelle auf Basis von Daten, die wir häufig selbst zur Verfügung stellen, automatische Entscheidungen treffen, die das Leben jedes Einzelnen nachhaltig beeinflussen können. Ein prominentes Beispiel hierfür ist etwa das oben bereits erwähnte deutsche Kreditvergabesystem (vgl. Herder 2018: 180). Herder nutzt in diesem Zusammenhang Foucaults Theorie der Gouvernementalität, um die Problematik jener Verfahren zu erläutern. Herder bezieht sich dabei auf Foucaults Vorlesungen zur Geschichte der Gouvernementalität am Collège de France 1978-79, die sich vor allem mit der Frage nach der Macht des modernen Staates beschäftigen. Der Begriff der Gouvernementalität bezieht sich dabei nach Foucault auf „die Art und Weise, mit der man das Verhalten der Menschen steuert“ (Foucault 2004: 261). Regieren ist laut Foucault die Tätigkeit, das Feld möglicher Handlungen staatlicher Subjekte zu strukturieren. Gleichzeitig werden Individuen unter dem Aspekt der „Selbstführung“ dazu motiviert, bestimmte Praktiken selbst zu initiieren, ohne dass sie dabei auf Lenkung von außen, etwas durch Gesetze, reagieren (vgl. Foucault 2004). „Mit anderen Worten: Regierung bezeichnet den unablässigen Versuch, das Handeln von freien Subjekten zu beeinflussen, zu lenken und zu steuern, ohne dabei die Freiheit von Subjekten aufzuheben“ (Herder 2018: 189). Grundlegendes Mittel dies umzusetzen war früh schon die Statistik, die es Staaten ermöglicht ihre Bevölkerung zu berechnen und einzuschätzen. Im Zuge stetig zunehmender Digitalisierungsprozesse sind es mittlerweile vor allem Daten zu individuellen und kollektiven Handlungspraktiken und Haltungen, die sich heute zur Berechnung und Einschätzung der Bevölkerung nutzbar machen lassen. Da diese Daten nicht mehr allein von Staaten kontrolliert werden und auch nicht allein Staaten zur Verfügung stehen, findet eine problematische Machtverschiebung hin zu gouvernementalen Unternehmen statt, die schließlich das Regieren im Sinne Foucaults übernehmen. Diese nutzen das über Daten erlangte Wissen über Handlungspraktiken, Haltungen und persönliche Entscheidungen von Individuen, um zunächst einzelne Menschen und schließlich ganze Gesellschaften in bestimmte Richtungen zu lenken (vgl. Herder 2018: 191f.).

Ganz im Sinne der Foucaultschen Gouvernementalität werden keine Gesetze mehr erlassen, die unmittelbar auf das Verhalten der Individuen einwirken sollen, sondern es werden Anreize geschaffen, welche die Bürger als verantwortungsvolle Subjekte ansprechen,

denen die Freiheit zu einer bestimmten Entscheidung nicht genommen, sondern diese lediglich tendenziös vorgeschlagen wird. (Otte 2020: 149)

Social Scoring funktioniert in diesem Zusammenhang als Verstärkungsmechanismus, indem erwünschtes Verhalten belohnt und unerwünschtes Verhalten sanktioniert wird. Individuen werden so dazu angehalten, „[...] die Macht einer diffusen Herrschaft auf sich selbst anzuwenden“ (Otte 2020: 7). Dies geschieht nicht zuletzt, weil gesellschaftlich unerwünschtes Verhalten hier eine Abwärtsspirale in Gang setzen kann, welche ganz konkrete Folgen auf die Lebensumstände Einzelner hat. Wie dies konkret aussehen könnte und warum in diesem Verfahren das Potenzial liegt, ganze Gesellschaften zu steuern und umzubauen, verdeutlichen die Textbeispiele im folgenden Kapitel.

b) Literarische Analysen I

Julia von Lucadou 2018 erschienener Roman *Die Hochhauspringerin* schildert den sozialen Rückzug der Sportlerin Riva Karnovsky, die, obwohl auf dem Höhepunkt ihrer Karriere, plötzlich ihre Wohnung nicht mehr verlässt, apathisch und abwesend wirkt. Weil sie Riva dazu bewegen wollen ihr Training wieder aufzunehmen, stellen ihre Sponsoren die Psychologin Hitomi Yoshida ein, die per 24/7-Überwachung dem Zustand Rivas auf den Grund gehen soll. In einer Welt, in der Individuen einzig über ihre Leistungsfähigkeit definiert werden, droht beiden Frauen im Fall des Versagens die Ausweisung aus dem Zentrum⁵ in die Peripherie und damit der Ausstoß aus der Gesellschaft. Leistung und Erfolg wiederum werden über den Social Score – hier als „Credit Level“ bezeichnet – gemessen, der sich aus den Daten des nahezu totalen Überwachungssystems speist (vgl. von Lucadou 2018: 28). Otte spricht von einem „digitalen Panoptismus als notwendige Vorstufe der algorithmischen Gouvernamentalität“ (Otte 2020: 145).

Hitomi, die anders als Riva nicht in den Peripherien bei ihrer biologischen Familie aufgewachsen ist, sondern bereits als Kleinkind in ein Institut im Zentrum gegeben wurde, in dem Kinder zu maximal leistungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden, hat das Prinzip der „weichen“ Fremdenkung früh verinnerlicht. Dies wird beispielhaft im folgenden Gespräch mit ihrer Freundin Andorra deutlich:

Ich ging zu Andorra, legte ihr meine Hand auf die Schulter. Sie öffnete die Augen und setzte sich auf.

- Macht es dich nicht wütend, fragte sie, dass wir nichts selbst entscheiden können?
- Sie versuchen ja nur, unser Potenzial zu erkennen und zu fördern. Du kannst ja immer noch nein sagen.
- Wen kennst du, der schon mal nein gesagt hat?
- Aber sie zwingen dich nicht.

Andorras Bluse war vom Liegen auf dem Beton am Rücken staubig. Ich klopfte ihr den Schmutz ab.

⁵ Das Zentrum wird nicht näher als Zentrum einer bestimmten Stadt oder eines bestimmten Landes bestimmt, sondern als Mittelpunkt der fiktionalen Welt gelesen, an dem sich Macht zentriert. Dem gegenüber stehen die Peripherien, als machtlose Räume (vgl. von Lucadou 2018).

- Sie zeigen uns nur die bestmögliche Version unserer selbst, sage ich.
- Bist du dir sicher?“ (von Lucadou 2018: 84)

Eigene Präferenzen, das wird im Gespräch der beiden Mädchen deutlich, spielen bei der Kreation einer bestmöglichen Version des eigenen Selbst ebenso wenig eine Rolle wie emotionale Bindungen. Dies zeigt sich auch in der breit kommunizierten Ablehnung der biologischen Familie, die durch sogenannte „Parentbots“, Eltern simulierende KIs, ersetzt wird, während Videosequenzen im Internet, die alltägliche Szenen aus biologischen Familien zeigen, als „Nostalgia Porn“ bezeichnet werden, wobei schon die Wahl der Begrifflichkeit andeutet, dass hier etwas als schamhaft belegt werden soll (vgl. von Lucadou 2018: 77, 91). Eben jene Videos und Texte werden im Laufe der Handlung immer stärker auch politisch gelesen und von Seiten der unbestimmt bleibenden Obrigkeit schließlich als „Propaganda“ bezeichnet (vgl. von Lucadou 2018: 196). Der Text rekurriert damit auf gängige Motive dystopischer Klassiker wie etwas Georg Orwells *1984*, in dem die Liebesbeziehung zwischen Winston und Julia zunächst ebenfalls die Regeln des repressiven Regimes in Frage stellt, bevor sie schlussendlich zum Ruin des Protagonisten beiträgt (vgl. Orwell 1949). Bei von Lucadou wird nicht allein das Motiv der emotionalen Beziehung, die potenziell totalitäre Systeme unterwandert, aufgegriffen, sondern auch die Komponente der eingeschränkten Leistungsfähigkeit hinzugenommen. Vor diesem Hintergrund stellen emotionale Beziehungen eine Gefahr für neoliberale Wirtschaftssysteme dar, da sie die Produktionsfähigkeit des Individuums einschränken, indem Einzelpersonen ihre Prioritäten nicht länger am Wohle des Marktes, sondern an den ihnen Nahestehenden ausrichten. In der Figur Hitomis wird diese Dynamik konsequent zu Ende gedacht: Ihre Versuche, Riva aus der Lethargie einer depressiven Verstimmung zu befreien, scheitern. In der Folge verliert Hitomi ihre Arbeit, ihre Wohnprivilegien und damit auch ihren Status als „wertvolles“ Mitglied der Gesellschaft und zieht sich in die „Choiceof-Peace“-Anlage zurück, wo nicht mehr leistungsfähige Personen auf den Suizid vorbereitet werden:

Ich sage meinen Co-Klienten oft, dass die Entscheidung für den assistierten Suizid ja schon eine abgeschlossene Bilanz voraussetzt. Wir alle haben unsere Creditscores geprüft, den Zustand unserer Körper, unserer Leistungskurve, unseres Sozialstands, und festgestellt, dass wir der Gesellschaft keinen Dienst mehr leisten können. Dass der Verfall unserer Körper, unserer geistigen Kräfte und unseres Produktivitätspotenzials bereits unaufhaltsam eingesetzt hat. (von Lucadou 2018: 280)

Der Suizid Hitomis unterstreicht in aller Deutlichkeit das tief verinnerlichte Prinzip der Selbstdisziplin und Selbstführung, die gerade keinen Zwang, keine direkte Gewalt von außen braucht, um machtvoll auf das Individuum zu wirken und so eine Gesellschaft zu schaffen, die sich maximal führen und damit kontrollieren lässt. Damit, so resümiert Otte, werde das in der Vergangenheit häufig genutzte Sujet des totalitären Regimes hier durch eine algorithmische, repressive Fremdenkung ersetzt und könne damit „[...] implizit auch warnend auf gegenwärtige unterwerfende Effekte, die die Digitalisierung potenziell in sich birgt, rekurrieren [...]“ (Otte 2020: 145).

Auch in Marc-Uwe Klings *Qualityland* werden die Menschen über ihren Social Score in verschiedene Level kategorisiert, die in der Folge etwa den Zugang zum

Arbeitsmarkt, den Wohnort oder die Partnerwahl beeinflussen und kleinere und größere Privilegien, wie etwa die Möglichkeit Ampeln auf Grün zu schalten, nach sich ziehen (vgl. Kling 2017: 36ff.) Wie bereits bei von Lucadou werden auch hier Mechanismen der Selbstführung angeregt, die ein direkt gewaltvolles Einwirken auf das Individuum überflüssig machen.

100 Punkte trennen ein Level vom nächsten. Dies ermöglicht es, sich kontinuierlich selbst zu optimieren. Durch gezielte Steigerungen in Einzelbereichen, zum Beispiel Sportlichkeit, ist es möglich, sein Gesamtlevel steigen zu lassen, was in einer Spiralbewegung dazu führt, dass sich fast automatisch externe Faktoren wie monatliches Einkommen, Arbeitsstelle und Kontostand verbessern. Natürlich kann einen die Spirale mindestens genauso schnell auch nach unten tragen. (Kling 2017: 38)

Die zunächst satirisch geschilderte hochdigitalisierte und kategorisierte Gesellschaft offenbart ihr dystopisches Potenzial etwa dort, wo von den „Nutzlosen“ die Rede ist (vgl. Kling 2017: 39). Gemeint sind Personen, deren Level, nach dem im zitierten Textauszug geschilderten Verfahren, unter 10 liegt. Diese werden als nutzlos für die Gesellschaft betrachtet, verlieren in der Folge Privilegien und können so kaum mehr an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen. Teil der im Rahmen des Social Scorings verwendeten Sanktionen sind Diskriminierungen in verschiedenen Bereichen, so darf beispielsweise die Polizei jene „Nutzlose“ verdachtsunabhängig anhalten und durchsuchen (vgl. Kling 2017: 40). Im Text werden somit bereits existierende Verfahren sogenannten „racial profilings“ kritisch kommentiert und deren Gefahrenpotenzial in einer zunehmend digitalisierten Zukunft aufgezeigt.

Im Roman *Qualityland* wird geschildert, wie der Verschrotter Peter Arbeitsloser – die Nachnamen sind jeweils den Berufen der Eltern entlehnt – sich gemeinsam mit Kiki Unbekannt und einer Gruppe von Maschinen, die er vor der Schrottpresse gerettet hat, gegen den Großkonzern TheShop wendet. Dieser hat ihm zuvor auf Basis von Analysen seiner persönlichen Daten ungefragt einen Delfinvibrator geschickt. Da algorithmische Modelle mittlerweile als unfehlbar gelten, ist es Peter nicht möglich, den Delfinvibrator zurückzugeben, Algorithmen irren nicht, Peter muss den Delfinvibrator also wollen, so die Argumentation von TheShop. Der Text greift hier eine ganze Reihe von problematischen Entwicklungen auf. So etwa die Tatsache, dass Großunternehmen wie Amazon längst auf Basis gesammelter Daten über Kaufentscheidungen der Vergangenheit zukünftige Wünsche und Entscheidungen ihrer Kunden antizipieren, während Plattformen wie Google oder Facebook über die Auswahl bestimmter Inhalte steuern können, was Einzelne zu sehen bekommen und was nicht. So lassen sich Entscheidungsfindungsprozesse steuern. Nach Herder führt dies schlussendlich zu einer Machtverschiebung von demokratischen Institutionen weg hin zu gouvernementalen Großkonzernen.

Das heißt, dass Unternehmen, die im Besitz verbreiteter algorithmischer Modelle sind, zunehmend das tun, was eigentlich dem modernen Staat vorbehalten war, nämlich die Regierung ihrer ‚Bevölkerung‘, die Regierung ihrer ‚Nutzerschaft‘. (Herder 2018: 197)

Qualityland greift diese Entwicklungen auf und führt sie literarisch satirisch auf die Spitze. Peter Arbeitsloser wird zum Inbegriff des kleinen Mannes, der sich gegen die diffuse Macht der Großkonzerne stemmt. Er wäre wohl gescheitert, hätte er nicht die

Unterstützung der geretteten Maschinen in seinem Keller gehabt. Diese hätten eigentlich auf Basis des sogenannten Konsumschutzgesetzes längst zerstört werden müssen, da sie ihre von der Gesellschaft geforderten Funktionen nicht mehr erfüllen (vgl. Kling 2017: 80ff.). Die Gruppe „defekter“ Maschinen fungiert dabei als Sinnbild gesellschaftlicher Außenseiter, die an einer ganzen Reihe sehr menschlicher Probleme leiden: Eine Drohne mit Flugangst, ein Kampfroboter mit posttraumatischer Belastungsstörung, eine E-Poetin mit Schreibblockade (vgl. Kling 2017: 81f.). Der Akt ihrer literarischen Vermenschlichung unterstreicht die Unmenschlichkeit eines Systems, das Individuen auf ihren „Nutzen“ für die Gesellschaft hin zu bewerten versucht. Im erfolgreichen Kampf der Gruppe gegen jenes System wird deutlich, dass sich mitunter individuelle Potenziale erst im sozialen Zusammenspiel ergeben und dass der Wert des Lebens sich nicht aus seiner Verwertbarkeit für den Markt ergibt.

Niklas Maaks *Technophoria* führt an dieser Stelle die Figur Illenberg als kritische Gegenposition zu Protagonist Turek ein. Turek, so schildert der Roman, ist ein hochgradig technikaffiner Mitarbeiter eines Konzerns, der sich auf die Konstruktion von sogenannten Smart Cities konzentriert, die über riesige Serverfarmen betrieben werden. Während Turek jeder Form von technischer Innovation höchst aufgeschlossen gegenübersteht und wenig bis keine Kritik an den damit einhergehenden gesellschaftlichen Implikationen äußert, vergleicht sein Arbeitskollege Illenberg früh schon das System der Datenspeicherung und damit der Kontrolle der Menschen in den Smart Cities mit dem Social Scoring System in China:

Illenberg glaubte, dass es bald einen Bürgerkrieg geben würde, eine Radikalisierung, hier die neuen Privatstädte, mit privaten Sicherheitsdiensten, privatem Gesundheitservice und privaten Schulen, dort der Staat, der nur noch für die Sicherung der Außengrenzen und den Bau der Straßen zuständig sein wird, die zwischen den Privatstädten durch Landschaften führen, in denen all diejenigen festsitzen werden, die es nicht in die neuen Privatstädte schafften, und diese Zwischenräume, die Bad Bank der neuen Gesellschaft, werde ein ziemliches Sicherheitsproblem darstellen [...]

Die andere Lösung ist China, sagte Illenberg, wo der Staat sich über die Datensammelmaschinen privater Konzerne so weit ins Leben und Denken und Planen seiner Untertanen hineinarbeitete, dass er Aufstände und andere Proteste vorhersagen und verhindern kann. (Maak 2020: 158)

Neben den politischen Implikationen, die hier in Gestalt des Staates geschildert werden, der sich in das Leben, Denken und Planen seiner Untertanen hineingearbeitet hat – wobei schon die Wortwahl „Untertan“ darauf verweist, dass wir es hier nicht mehr mit einer demokratisch legitimierten Regierung zu tun haben – benennt Illenberg vor allem die Privatisierung ehemals staatlicher Einflussphären als Problemfeld. Der Text greift damit noch einmal den unter III und IV erläuterten Gouvernamentalitätsbegriff auf und bezieht diesen direkt auf Unternehmen, die durch Datensammlungen und -analysen in die Position gekommen sind, Bevölkerungen zu führen bzw. deren Selbstführung zu initiieren. Im Roman erläutert die Figur Illenberg dies, wie im oben zitierten Textauszug deutlich wird, am Beispiel Chinas, wo seiner Aussage nach, private Konzerne die Bevölkerung überwachen und die so gesammelten Daten dem Staat zur Verfügung stellen, der damit politische Agitation steuern oder verhindern kann (vgl. Maak 2020: 158). Die hier

erwähnten Daten können sich beispielsweise auf Äußerungen in sozialen Medien, Mitgliedschaften in Gewerkschaften und anderen Vereinigungen, aber auch ganz profan auf Bewegungsprofile, Kaufentscheidungen und Ähnliches beziehen.

Zudem wird im zitierten Abschnitt eine deutlich räumlich geprägte Komponente eingeführt, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

V. Raumsemantische Strukturen

a) *Die Kerbung des Raumes*

Nicht zuletzt da unserem Denken und unserer Wahrnehmung stets räumliche Strukturen zugrunde liegen, ist der Blick auf die Raumsemantik eines Textes relevant (vgl. Lotman 1993: 313).⁶ In den vorliegenden Fällen manifestieren sich in der Gestaltung literarischer Räume die oben bereits erläuterten Aspekte der sozialen Kategorisierungen, sie kommentieren aber auch eine im Rahmen der Digitalisierung zunehmend relevante Entwicklung, indem sie beschreiben, wie abstrakte Räume entstehen, die nicht länger topographisch fassbar sind. Dies lässt sich beispielhaft mit der von Gilles Deleuze und Felix Guattari aufgestellte Theorie des glatten und gekerbten Raumes erläutern. Diese beschreibt auf der einen Seite den glatten Raum als das Unerschlossene, sozusagen Ungezähmte, dem mit dem gekerbten Raum das Festgelegte und Geordnete gegenübersteht. „Das Glatte ist kontinuierliche Variation“, während das Gekerbte das ist, „[...] was das Festgelegte und Variable miteinander verflucht, was unterschiedliche Formen ordnet und einander folgen lässt“ (Deleuze / Guattari 2006: 436). Beide Räume aber stehen in einem dialektischen Verhältnis, indem der eine stets den anderen bedingt, „[...] der glatte Raum wird unaufhörlich in einen gekerbten Raum übertragen und überführt; der gekerbte Raum wird ständig umgekrempelt und in einen glatten Raum zurückverwandelt“ (Deleuze / Guattari 2006: 434). Als Beispiel des gekerbten Raumes par excellence wird hier etwa die Stadt genannt, die in ihrer Ordnung und ihrem Erschlossensein die dimensionale Wahrnehmung des Raumes ermöglicht, während die Bewegung im glatten Raum stets nur directional möglich ist und jede Bewegung zu einem „schwierigen und ungewissen Werden“ macht (Deleuze / Guattari 2006: 443). In der Stadt als hochgradig gekerbtem Raum wird jedoch auch die stetige Vermischung beider Räume deutlich, denn gerade hier wird das Gekerbte auch immer wieder ins Glatte zurückgeführt, beispielsweise in der Gestalt von innerstädtischen Slums:

[...] gewaltige, bewegliche und vergängliche Elendsviertel von Nomaden und Höhlenbewohnern, Metall- und Stoffreste, Patchwork, die nicht einmal mehr für die Kerbung des Geldes, der Arbeit oder des Wohnungsbaus interessant sind. [...] Eine geballte Kraft, das Potenzial für einen Gegenschlag? (Deleuze / Guattari 2006: 441f.)

⁶ Jurij Lotman etwa benennt in seinem Werk *Die Struktur literarischer Texte* die „[...] Sprache räumlicher Relationen als eines der grundlegenden Mittel zur Deutung der Wirklichkeit“ (Lotman 1993: 313). Somit muss auch dem künstlerischen Raum des Textes besondere Bedeutung beigemessen werden, was sich nicht zuletzt im Begriff des „spatial turns“ in der Literaturwissenschaft niederschlägt.

Im Nachdenken über das „Potenzial für einen Gegenschlag“ innerhalb jener glatten Räume, wird die politische Komponente der Theorie deutlich. Denn das Gekerbte muss per definitionem auch das Kontrollierte, mindestens aber das Kontrollierbare sein. Hier manifestieren sich also Machtstrukturen, denn wer sich im gekerbten Raum befindet, unterliegt einem System permanenter Überwachung. Jedes subversive Potenzial muss so notwendigerweise im Glatten lokalisiert sein, das Kontrolle stets unterwandert. Dies wird in den zu analysierenden Texten etwa in der Opposition zwischen Zentrum und Peripherie deutlich, die nicht nur topographisch, etwa in Form von Städten – Vorstädten/ Umland, sondern auch topologische, etwa als innen – außen realisiert und schlussendlich semantisch aufgeladen ist, etwas als reich – arm oder kontrolliert – frei (vgl. Lotman 1993: 327).

Gleichzeitig haben wir es, wie bereits erwähnt, im Kontext der Digitalisierung nicht mehr allein mit topographisch realisierten Räumen zu tun, sondern erleben, dass gerade auch in der Literatur der abstrakte und aus Kommunikation und Technik geschaffene Raum relevant wird. So erläutert etwa die Literaturwissenschaftlerin Charlotte Coch für die deutsche Gegenwartsliteratur:

Entscheidend ist, dass in all diesen Romanen nicht mehr die Frage eines Vergleichs von dargestelltem möglichem, gegenüber einem als verbindlich und damit als evident angenommenen wirklichen Raum der ‚Gegenwart‘ im Zentrum steht. Vielmehr geht es jeweils um eine Ethik des Raums, insofern dieser als modifizierbares Ergebnis von einer darunterliegenden wissenschaftlichen-technischen, damit aber gleichzeitig gesellschaftlicher *Kommunikation* betrachtet wird. In Bezug auf die Romane rückt das Verhältnis von Kommunikation und Raum und daher, selbstreferentiell gewendet, das Verhältnis von Erzählen und Raum selbst in den Blick. (Coch 2020: 127f.)

Dem topographisch realisierten Raum stehen hier aus spezifischen Perspektiven erschaffene, „kommunikativ erzeugte Räume“ gegenüber, die „aus Standpunkten geboren“ sind (vgl. Coch 2020: 132). Dass auch diese sich als glatte und gekerbte Räume lesen lassen, soll im Folgenden anhand der hier vorgestellten Romane verdeutlicht werden.

b) Literarische Analysen II

„Jeder lebt in seiner eigenen Welt“ heißt es in Klings *Qualityland*, eine Aussage, die sich hier nicht auf einen konkreten Ort bezieht, sondern einen digitalen Raum meint, der geprägt ist von Handlungsoptionen und Inhalten, denen wiederum die Standpunkte des Einzelnen und ihre Verstärkung durch algorithmische Gouvernementalität zugrunde liegen. Hier spricht „der Alte“, eine außerhalb der strengen Regeln von *Qualityland* lebende Figur. Er versucht, Peter Arbeitsloser die Augen für die Mechanismen einer fast vollständig privatisierten, digitalisierten Gesellschaft zu öffnen:

„Jeder lebt in seiner eigenen Welt.“ Im digitalen Raum ist das nicht nur eine Floskel. Es ist wortwörtlich wahr. Du lebst in deiner eigenen Welt. Eine Welt, die sich konstant dir anpasst. [...] Hier dürfen wir jetzt nicht den Fehler machen, den alle anderen machen. Das Netz passt sich natürlich nicht dir an, sondern dem Bild, das es von dir hat. (Kling 2017: 203)

Dieses Bild, aus dem sich der digitale Raum generiert, der schließlich das Leben der Menschen in *Qualityland* auch physisch prägt, beruht nicht auf freien Entscheidungen oder

auf einer Vielzahl von Möglichkeiten, sondern ist immer bereits festgelegt. Das Individuum muss sich den Zwängen des digitalen Raumes unterwerfen: „Sie werden einfach zu dem, von dem das System glaubt, dass sie es sind“ (Kling 2017: 204). Im Falle von Peter Arbeitsloser hätte diese Argumentation bedeutet, den Delfinvibrator als Teil seiner Welt zu akzeptieren. Wieviel kritisches Potenzial aber in diesem Mechanismus liegt, verdeutlicht der Alte in seiner Schilderung der Konsequenzen jener „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“:

Wenn das System glaubt, du bist ein Loser, der seine Tage damit verbringt Junk-Food zu essen und Trash-Filme zu gucken, wird es dir Trash-Filme vorschlagen und dich mit Werbung für Junk-Food überschütten. Es wird dich mit einer Partnerin verbinden, die es ebenso niedrig einstuft wie dich. Wenn du nach einer Wohnung suchst, wird es dir Löcher anbieten, die es als für dich passend definiert hat, und wenn du nach Stellenanzeigen suchst, wird es dir Angebote vorenthalten, für die es dich nicht qualifiziert sieht. Solltest du es dennoch schaffen, dich zu bewerben, werden dich die Algorithmen aussieben, lange bevor deine Mappe auf dem Schreibtisch eines Personalmanagers landen würde. Wenn einem aber nur die Optionen eines Nutzlosen geboten werden, ist es schwer kein Nutzloser zu sein. Ein Profil ist eine sich selbst erfüllende Prophezeiung. Eine sich selbst erfüllende Identität. (Kling 2017: 205)

Nach Aussage des Alten sind digitale Identitäten somit hochgradig prädestiniert, denn alles folgt automatischen Abläufen und vorgezeichneten Ordnungssystemen (vgl. Kling 2017: 205). Der digitale Raum, ehemals Paradebeispiel für Freiheit, Chancengleichheit und unbegrenzte Möglichkeiten des Austausches und der Entwicklung, wird über die algorithmische Gouvernementalität gekerbt. In der Folge unterwirft dieser gekerbte Raum die Bewegungsfreiheit der Individuen der totalen Kontrolle des Systems. Die Unfreiheit der Bevölkerung von Qualityland ergibt sich damit aus der permanenten Bewertung und Kategorisierung der Menschen, wie Peter Arbeitsloser im Gespräch mit einer seiner Maschinen bemerkt:

Hast du schon mal darüber nachgedacht, dass es auch ein Segen sein kann, wenn man etwas nicht genau weiß? Dass man vielleicht den Freiraum braucht, den das Unbestimmte schafft? Ich meine, können wir wirklich frei sein, wenn alles genau vermessen und festgelegt ist? (Kling 2017: 371)

Die an dieser Stelle geschilderte Unfreiheit digitaler Räume spiegelt sich dann auch in den topographisch realisierten Räumen der Texte wider, am deutlichsten in den bei Maak geschilderten Smart Cities, die den digitalen Raum ins Konkrete überführen. Ähnlich wie das Social Scoring beschreibt auch die Smart City in den hier analysierten Texten ein Phänomen, das bereits Teil unserer Wirklichkeit ist und einerseits als „erstrebenswerte Utopie von hoher Lebensqualität im Alltag“, andererseits jedoch als „Dystopie der fremdgesteuerten Überwachung und Kontrolle von Praktiken sowohl in öffentlichen wie privaten Räumen“ diskutiert wird (vgl. Bauriedl / Strüver 2018: 12). So wird auch bei Maak deutlich, dass die digitalisierte Stadt gerade in den Bereichen Nachhaltigkeit und Sicherheit entscheidende Vorteile bietet, andererseits aber der Privatisierung ehemals staatlicher Einflussbereiche Tür und Tor öffnet:

Laut City-Report würde eine Smart City mit fünf Millionen Einwohnern, verglichen mit einer herkömmlichen Stadt, durch ihre Sicherheitsinstrumente jedes Jahr die Leben von 300 Menschen retten können, 30-40 Prozent weniger Überfälle, Einbrüche und andere

Verbrechen verzeichnen, die Ausbreitung von Krankheiten um 8-15 Prozent verringern, jeden Tag durchschnittlich mindestens dreißig Minuten Pendelzeit im Verkehr einsparen und pro Person achtzig Liter Wasser einsparen. Mit dem Verkehrsministerium war eine Sondergenehmigung für selbstfahrende Autos vereinbart worden, mit dem Sozialministerium die Abtretung der Krankenversorgung der Einwohner an die Vivacité, ein digitales Sicherheitskonzept mit eigenen Wachdiensten würde den Einsatz von Polizei unnötig machen. Mitten in der Stadt hatte der Staat so gut wie alle Hoheitsrechte an Driessens Firma übergeben. Der Bewohner schloss mit ihr einen Servicevertrag für alles, um was der Staat sich vorher kümmerte, und er konnte einen Teil davon sogar mit Daten bezahlen; so einfach war das. (Maak 2020: 66)

Protagonist Turek selbst, der durchaus überzeugt hinter seiner Arbeit steht und wenig Anlass zur Kritik sieht, erlebt jedoch Momente wirklicher Freiheit und Unbeschwertheit immer nur außerhalb dieser hochgradig gekerbten Räume. Etwa wenn er mit seinem eigenen Auto – normalerweise sollen aus sichertechnischen Überlegungen nur noch selbstfahrende Autos genutzt werden – über Land fährt oder mit seiner Freundin Aura einen Urlaub am Meer verbringt (vgl. Maak 2020: 47ff.; 118ff.). Als er für sein Unternehmen ein Gorilla Research Center an der Grenze zwischen Ruanda und dem Kongo besucht, verirrt er sich und verschwindet „in der Tiefe des Waldes“ (vgl. Maak 2020: 215). Dieser kann im Folgenden als glatter Raum par excellence beschrieben werden: Hier versagen zum einen alle technischen Geräte wie Tracker oder Handy, zum anderen verdeutlicht die Art, wie sich Turek durch den Wald bewegt, dass hier keine dimensionale Orientierung mehr möglich ist: Jede Bewegung muss notwendigerweise direktional bleiben. Bei Turek, der die Kontrolliertheit gekerbter Räume als beruhigend empfindet, löst dieser glatte und unkontrollierte Raum vor allem Angst aus.

Er irrte über die Flanken des Albert Rifts, stolperte an riesigen Baumstämmen vorbei, immer weiter hinein in ein Dickicht aus Farnen und Lianen und Bromelien, Orchideen streiften sein Gesicht, Luftwurzeln, Schlingpflanzen, die ihn an die Bilder von neuronalen Netzen erinnerte, das hier war so etwas wie das Gehirn der Natur selbst, in dem er sich als Fremdkörper einen Weg bahnte, während die Struktur versuchte, ihn auszuschneiden oder zu verdauen. (Maak 2020: 216)

Jeder Versuch sich diesen Raum aus windenden Wurzeln und Schlingpflanzen, frei von Wegen oder Richtungsweisern, zu eigen zu machen, muss notwendigerweise scheitern. Turek, der glaubt die Struktur versuche ihn zu verdauen oder auszuschneiden, wird erst erlöst, nachdem er mit einem freien Gorilla in Kontakt kommt, dessen Berührung sich tief in seinen Körper einschreibt: „[F]ür einen Moment konnte Turek die Muskeln unter dem schwarzen Fell spüren und die Wärme seines Körpers“ (Maak 2020: 217).

Anstatt diesen Ausflug und die emotionale Tiefe der Begegnung mit dem Gorilla zum Anlass zu nehmen, um einen Schritt in die Freiheit jener glatten Räume zu machen, versucht Turek, den Urwald und die Gorillas in einen gekerbten Raum zu übertragen:

Er entwickelte Pläne für eine Stadt, die sich über eine Serverfarm stülpt und von ihr lebt, eine Stadt, die aussah wie ein Körper, dessen Rumpf die Serverfarm bildete und dessen Extremitäten die Wohnbauten waren, mit einem Kopf aus öffentlichen Bauten und einer grünen Lunge, die sich aus dem Dach der Serverfarm herausfältete, eine Art Urwald unter Glas — die überzähligen Gorillas würden hier wohnen können, das wäre eine Sensation, der erste künstliche Urwald mit echten bedrohten Tieren, gewärmt von Daten, Uploads, geheizt mit der Wärme einer neuen Natur [...]. (Maak 2020: 271)

Er verkennt dabei, dass der besondere Moment seines Erlebnisses gerade in der Unkontrollierbarkeit, der Unbestimmtheit und dem daraus resultierenden Risiko liegt. In seinem Versuch selbst den Urwald noch zu kerben, muss Turek schließlich scheitern: Er stürzt in einer seiner Serverfarmen und wird erst nach Tagen tot aufgefunden (vgl. Maak 2020: 297). Dass es nicht die Wildnis war, sondern jener von Menschen geschaffene und mit Daten gefüllte Raum, der den Protagonisten hier das Leben kostet, kann als Hinweis darauf gelesen werden, welche Gefahren Formen totaler Kontrolle mit sich bringen.

Dies wird auch im Roman *Die Hochhausspringerin* aufgegriffen, in dem die Psychologin Hitomi verzweifelt gegen ihre Ausweisung in die Peripherien ankämpft. Diese werden im Text als konträr zur Ordnung und Strukturiertheit des Zentrums dargestellt, in dem jedes Individuum, seinen Credits entsprechend, einen Wohnraum und ergänzende Privilegien zugeordnet bekommt und in der Folge bemüht ist, die Regeln zu befolgen, um keinen Creditabzug zu riskieren. Die Positionierung des Subjektes im Raum ist damit klar geregelt und an der Positionierung – etwa am Wohnviertel innerhalb des Zentrums oder am Stockwerk eines Wohnhauses – lässt sich gleichzeitig der gesellschaftliche Status, also die Positionierung des Subjektes innerhalb der Gesellschaft, ablesen. Das Zentrum bildet damit eine Struktur, in der jede Form von Unbestimmtheit vernichtet ist, was nicht zuletzt in der totalen Überwachung der hier lebenden Menschen deutlich wird. Die Peripherien auf der anderen Seite sind Anarchie: Die Bewohner werden als „schmutzig“ und „wild“ beschrieben, Hitomi vergleicht die Kinder mit Wespen: „in Horden“ und „ununterscheidbar“ (vgl. von Lucadou 2018: 187). In Rahmen einer Castingshow für neue Hochhausspringer sehen die Bewohner des Zentrums, wie ein Junge der Peripherie auf einer maroden Sportanlage aufgrund mangelnder Sicherheitsvorkehrungen in den Tod springt (vgl. von Lucadou 2018: 176). Gleichzeitig aber eröffnen sich hier Freiräume, die Hitomi – im Zentrum aufgewachsen und tief indoktriniert – jedoch nicht wahrnehmen kann. So beobachtet sie aus dem Zentrum heraus Riva und einen Freund bei einem Ausflug in die Peripherien:

Ich verfolge die beiden auf ihrem Weg durch ungesichertes Gelände, für das kein Live-Material zur Verfügung steht. Irgendwo lassen sie ihr Auto stehen, scheinen ziellos umherzustreunen. Die Satellitenbilder der Umgebung zeigen unbebautes Gebiet, dicht bewachsen, ohne Wege. Ich frage mich, wie sie dort so schnell vorankommen. (von Lucadou 2018: 204)

Auch hier weist die Beschreibung des Raumes deutliche Bezüge zu Deleuze und Guattaris Konzept des Glatten auf: Unbebaut, dicht bewachsen, ohne Wege, außerdem von der Überwachungstechnik nicht erfasst, scheint die Peripherie hier als Raum des Werdens, in dem auch das „Potenzial für den Gegenschlag“ liegt (vgl. Deleuze / Guattari 2006: 442). Denn anders als im Zentrum sind die Menschen hier keinem Leistungsprinzip verpflichtet, streben nicht die Perfektionierung des Selbst und eine makellose Performance an, sondern leben in einem Raum, der zwar chaotisch, unperfekt und unsicher, aber dafür frei ist. Hitomi, die bereits als Kleinkind ins Zentrum gebracht und dort erzogen wurde, ist es nicht möglich, sich dem System zu entziehen. Dies wird auch in der oben zitierten Aussage „Ich frage mich, wie sie dort so schnell vorankommen“ vorweggenommen.

Riva auf der anderen Seite, verlässt schlussendlich das Zentrum und kehrt in die Peripherien zurück. Hitomi begegnet ihr kurz vor dem Suizid und beschreibt sie wie folgt: „Sie war runder geworden. Ihre Figur ausladend in einem kurzen Sommerkleid. [...] Ihr Gesicht wirkte jünger“ (von Lucadou 2018: 282) Des Weiteren schildert Hitomi: „Ich sah ihr nach, wie sie im Zwielight verschwand. Sie hatte einen federnden Gang, den ich noch nie an ihr beobachtet hatte“ (von Lucadou 2018: 283) In der äußeren Beschreibung der ehemals gefeierten Hochhausspringerin, deren Körper zuvor stets Teil einer Performance war, wird noch einmal das widerständische Potenzial des Entzugs aus der Leistungsgesellschaft deutlich. Denn anders als es Hitomi verinnerlicht hat, haben die Peripherien Riva nicht zerstört. Stattdessen wirkt sie jünger, geht mit federndem Schritt, was nicht zuletzt eine Leichtigkeit impliziert, die ihrer zuvor geschilderten Bewegungslosigkeit in ihrer Wohnung im Zentrum entgegensteht. Riva ist nicht länger Teil des lenkenden Systems, das jede ihrer Bewegungen überwacht, analysiert und bewertet. Stattdessen verschwindet sie im Zwielight, jenem Moment zwischen Tag und Nacht, Licht und Dunkelheit, der sich hier als weiterer Hinweis darauf lesen lässt, dass Freiheit das Unbestimmte, Mehrdeutige und dessen lokale Realisierung im glatten Raum braucht.

VI. Fazit


Vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierungsprozesse wurden hier literarische Gesellschaftsentwürfe vorgestellt, die das kritische Potenzial gesellschaftlicher Entwicklungen innerhalb dieser Prozesse aufzeigen. Die Bewertung von Personen anhand von Social Scores und die damit einhergehende Macht all jener, die algorithmische Modelle zur (Selbst)Lenkung von Individuen nutzbar zu machen wissen, nimmt dabei eine besonders prominente Stellung innerhalb der Texte ein und wird, wie die Analysen hier deutlich gemacht haben, auch räumlich realisiert. Konkrete wie abstrakte Räume fungieren dabei entweder als Freiräume oder aber als zwanghafte Strukturen, innerhalb derer die Handlungsoptionen des Individuums prädestiniert und dem Nutzen des Kollektivs unterstellt sind. Diesen hochgradig gekerbten, also erschlossenen und strukturierten Räumen liegt oft ein System totaler Überwachung zugrunde, das es den Figuren unmöglich macht, sich widerständig zu zeigen. Freiheit kann damit immer nur außerhalb dieser gekerbten Räume liegen und hier in einem Klima des Unbestimmten, Mehrdeutigen, sein Potenzial entfalten. Wenn Peter Arbeitsloser in Klings *Qualityland* fragt, ob wir wirklich frei sein können, wenn alles vermessen und festgelegt ist oder ob wir nicht vielleicht doch den Freiraum brauchen, den das Unbestimmte schafft, die Freiheit, etwas nicht genau zu wissen, greift er genau diesen Gedanken auf (Kling 2017: 371). Ausgehend von der zu Beginn erläuterten Überlegung, dass utopisch-dystopische Texte stets in Relation zu ihrem Entstehungskontext zu betrachten sind, können die hier vorgestellten Werke somit als Mahnung gelesen werden, immer wieder kritisch die Frage nach den eigenen Freiräumen zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Bauriedl, Sybille / Strüver, Anke** (2018): Raumproduktionen in der digitalisierten Stadt. In: Bauriedl, Sybille / Strüver, Anke (Hg.): *Smart City. Kritische Perspektiven auf die Digitalisierung von Städten*. Bielefeld: transcript, 11-30.
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**, Fachbereich für Informatik: Social Scoring. <https://www.informatik.uni-oldenburg.de/~iug18/soc/index.html> (Letzter Zugriff: 10.11.2021).
- Coch, Charlotte** (2020): Utopie/ Dystopie oder Simulation. Zur Frage des Raums in der Gegenwartsliteratur. In: Schuchmann, Kathrin / Cox, Christoph (Hg.): *schliff. Literaturzeitschrift. No 11 Utopie*. München: edition text+kritik, 118-132.
- Deleuze, Gilles / Felix Guattari** (2006): 1440 – Das Glatte und das Gekerbte. In: Dünne, Jörg / Günzel, Stephan (Hg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 434-446.
- Foucault, Michel** (2004): *Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gerigk, Anja** (2015): „Die ideale Geliebte“ – Utopische Erzählformen im Spiegel neuer Dystopien (Zeh, Dath, Kracht). In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. 2, 5-15.
- Herder, Janosik** (2018): Regieren Algorithmen? Über den sanften Einfluss algorithmischer Modelle. In: Mohabbat Kar, Resa / Thapa, Basanta E. P. / Parycek, Peter (Hg.): *(Un)berechenbar? Algorithmen und Automatisierung in Staat und Gesellschaft*. Berlin: Fraunhofer-Institut für Offene Kommunikationssysteme FOKUS, 179-203.
- Kling, Marc-Uwe** (2017): *Qualityland*. Berlin: Ullstein.
- Lotman, Jurij** (1993): *Die Struktur literarischer Texte*. München: UTB.
- Maak, Niklas** (2020): *Technophilia*. München: Carl Hanser Verlag.
- Mistreanu, Siminia**: Life Inside Chinas's Social Credit Laboratory. <https://foreignpolicy.com/2018/04/03/life-inside-chinas-social-credit-laboratory/> (Letzter Zugriff: 15.10.2021).
- O'Neil, Cathy** (2016): *Weapons of Math Destruction. How Big Data increases Inequality and Threatens Democracy*. New York: Crown Books.
- Orwell, Georg** (1949): *1984*. London: Penguin Books.
- Otte, Johannes** (2020): Die Dystopie der Dinge. Effekte algorithmischer Gouvernementalität in Julia von Lucadous ‚Die Hochhauspringerin‘. In: Schuchmann, Kathrin / Cox, Christoph (Hg.): *schliff. Literaturzeitschrift. No 11 Utopie*. München: edition text+kritik, 144-155.
- von Lucadou, Julia** (2018): *Die Hochhauspringerin*. Berlin: Hanser.
- Voßkamp, Wilhelm** (2018): *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin: De Gruyter.
- Voßkamp, Wilhelm** (2020): Zwischen Literatur und Wissenschaft: Utopien und Dystopien der Gegenwart. In: Schuchmann, Kathrin/ Cox, Christoph (Hg.): *schliff. Literaturzeitschrift. No 11 Utopie*. München: edition text+kritik, 109-117.
- Zeißler, Elena** (2008): *Dunkle Welten. Die Dystopie auf den Weg ins 21. Jahrhundert*. Marburg: Tectum.

Kurbağa Prens Özelinde Dijitalleşen Masalarda Hegemonik Erkekliğin Yıkımı

Özlem Agvan , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030305>

Öz

“Bir varmış, bir yokmuş” tekerlemesiyle başlayıp, okurunu Pertev Naili Boratav’ın deyiimiyle “*kendi içindeki bir mantığı*” üzerinden “*peşin olarak kabul edilmiş imkânlar*” dünyasına alan masallar, dijitalleşen günümüz dünyasına kadar 200 yıldan fazla tarihsel arka planıyla barındırdığı imgesel evreni bugün dijital taşıyıcı yazınsal bir türdür. Mekân-sızlık- ve zaman-sızlık- bağlamında kurmuş olduğu yapı gereği, dijital dönüşümünde başka bir evren kurma imkanına yer bulan masallar, hegemonyanın kurmuş olduğu düzeni alt üst etme sancısını da doğurmuştur. Bu bağlamda Grimm Kardeşler’in yazmış olduğu geleneksel Kurbağa Prens (1812) masalına eklediği pek çok prenses protagonistıyla, yeni bir dil inşa eden Fadime Uslu tarafından yazılan Kurbağa Prens (2020) masalında hegemonik erkekliğin yıkımı mevcuttur. Geleneksel masalarda dışa vurulan arzu alanını, yapısökümcü irdelemeyle elen alan ve bunu dijital platforma da taşıyan anti-masal Kurbağa Prens; geleneksel masallara karşı bir duruş olarak ortaya çıkan anti-masallardaki büyü bozuculuğunu ortaya koyma amacıyla bu makalenin odak masalı olmuştur. Makalede; Kurbağa Prens özelinde, toplumsal heteronormatif bir yapı inşa etme ve bunun temsillerini üretme mahali olarak masallar, R.W. Connell’in Gramsci’den çıkarak kavramsallaştırdığı “*hegemonik erkeklik*” söylem üzerinden ele alınmıştır. Dilin bilinçdışı gibi şekillenmesi üzerinden toplumsal cinsiyet nifak tohumlarının ekildiği geleneksel masalların erkeklik söylemine karşı; yeni söylemler üreten anti-masallar, Kurbağa Prens modeli üzerinden incelenmiş ve sadece Disney’in çektiği filmler yoluyla değil bugün dizilerden reklamlara; oyunlardan şarkılara kadar pek çok kültürel alanda inşa etmiş olduğu ve temsilleriyle devamlılığını sağladığı kalıplaşmanın “*başka bir dünya mümkün*” diliyle yeniden yapılanmasına bakılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hegemonik Erkeklik, Kurbağa Prens, Masal, Toplumsal Cinsiyet.

Abstract (English)

Challenging Hegemonic Masculinity In Digitalized Tales Specific To The Frog Prince

Tales that start with the nursery rhyme “Once upon a time” and take the reader into the world of “pre-agreed possibilities” through a “logic within itself” as Pertev Naili Boratav puts is a literary genre that has transformed its imaginary universe to the digital with its historical background dates back more than 200 hundred years. Due to the structure having been established in the context of space-lessness and time-lessness, the tales that have the opportunity to establish another universe in its digital transformation have also caused the pain of overturning the order established by hegemony. In this context, there is the destruction of hegemonic masculinity in the Frog Prince (2020) tale written by Fadime Uslu, who built a new language with many princess protagonists added to the traditional Frog Prince (1812) tale written by

the Grimm Brothers. The anti-tale Frog Prince, which deals with the field of desire expressed in traditional fairy tales with deconstructive analysis and carries it to the digital platform; has been the focus of this article in order to reveal the disenchantment of anti-tales, which emerged as a stance against traditional tales. In the article and in the case of the Frog Prince, fairy tales as the site of constructing a social heteronormative structure and producing its representations, is discussed through the discourse of “hegemonic masculinity” that R.W. Connell conceptualized out of Gramsci. Against the masculinity discourse of traditional tales, in which the seeds of gender discord are planted through the unconscious shaping of language; anti-tales that produce new discourses have been examined through the Frog Prince model and not only through the films produced by Disney, but from TV series to commercials; the restructuring of the stereotype, which it has built and maintained in many cultural areas from plays to songs, has been analyzed with the language of “another world is possible”.

Keywords: *Hegemonic Masculinity, The Frog Prince, Fairy Tale, Gender.*

EXTENDED ABSTRACT

Tales, that start with the nursery rhyme “Once upon a time” and take the reader into the world of “pre-agreed possibilities” through a “logic within itself” as Pertev Naili Boratav puts, is a literary genre that has transformed its imaginary universe to the digital with its historical background dates back more than 200 hundred years. Due to the structure having been established in the context of space-lessness and time-lessness, the tales that have the opportunity to establish another universe in its digital transformation have also caused the pain of overturning the order established by hegemony. In this context, there is the destruction of hegemonic masculinity in the Frog Prince (2020) tale written by Fadime Uslu, who built a new language with many princess protagonists added to the traditional Frog Prince (1812) tale written by the Grimm Brothers. The anti-tale Frog Prince, which deals with the field of desire expressed in traditional fairy tales with deconstructive analysis and carries it to the digital platform; has been the focus of this article in order to reveal the disenchantment of anti-tales, which emerged as a stance against traditional tales. In the article; In the case of the Frog Prince, fairy tales as the site of constructing a social heteronormative structure and producing its representations, is discussed through the discourse of “hegemonic masculinity” that R.W. Connell conceptualized out of Gramsci. Against the masculinity discourse of traditional tales, in which the seeds of gender discord are planted through the unconscious shaping of language; anti-tales that produce new discourses have been examined through the Frog Prince model and not only through the films produced by Disney, but from TV series to commercials; the restructuring of the stereotype, which it has built and maintained in many cultural areas from plays to songs, has been analyzed with the language of “another world is possible”.

Although many different critical comments have been added to Connell's discussion on masculinity, hegemonic masculinity, which has been put forward by Connell, shows the dominance of men over women, as well as the domination relationship that men have established among themselves. Along with this, it is also important in terms of seeing the changeability of this domination. As a result of the debates caused by this concept, it also leads to the name of seeing the hierarchy system between subordinated masculinity and hegemonic masculinity today.

In the traditional Frog Prince tale, which assigns certain norms to men with their prince or father prototypes and thus establishes hegemonic masculinity; a masculinity that is physically strong, has political or domestic authority, whose orders are obeyed, and that subordinates women and therefore other men according to its own authority, to its own discourse has been established. The tale describing the man, who was excluded and subjected to a speciesist approach when he was a frog, carries the message that his existence will be confirmed by taking this hegemonic masculinity mold. The tale builds this innate gender-based balance of power over the male and female prototypes it contains and legitimizes this system by ending the tale with a happy marriage.

In the tale of the Frog Prince written by Fadime Uslu, who opposes this tale, hegemonic masculinity construction is not encountered. The tale does not repeat the norms established through the discourse of biological difference imposed on women and men; besides, it builds a fiction that supports individual development, labor, solidarity, and pluralism. Anti-tales have written the possibility of establishing a different discourse as a result of masculinity studies, in which sex, and thus gender, concepts are transformed with the support of the libertarian field provided by digitalization. Therefore, especially to children, anti-tales offer the opportunity that there is a possibility for another world, while they are important tools towards the destruction of the masculine hegemony established by adults.

To produce fairy tales with the awareness which does not discriminate between the

species or genders, highlight the gender roles, establish a value system based on beauty or ugliness, and the fact that creating a masculine system victimizing men, as well as women, is an important deconstructive action to overturn heteronormative patriarchy through its own measures; and this comparison, which reveals the necessity of supporting as well as multiplying these actions, makes the function of fairy tales visible again.

Giriş

Batı temelli modern düşüncenin tahakküm¹ sistemi kurabilme adına inşa ettiği cinsiyet kavramı, bugün cinsiyetin doğal bir yasa olarak dayatıldığı ifşasıyla birlikte sosyal bilimlerin tartıştığı kavramların başında gelir. Toplumsal cinsiyet ve cinsel kimlik açılımları üzerine yapılan son çalışmalar, modern batı düşüncesine ait Kartezyen ikircilik yapının bedeni farklılaştırmasının neticesinde cinsiyeti doğal yasa olarak tanımlamasını yeniden tartışmaya açar. İlgili çalışma alanının önemli isimlerinden Judith Butler *Cinsiyet Belası*'nda (1999), bu tartışmaların feminist öznenin bölünmesinden dahası öznenin tartışmaya açık birliğinden kaynaklı olduğu ifade eder:

Cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki ayrım ilk başlarda 'biyoloji kaderdir' ifadesine itiraz getirmek için kullanılmıştı, aynı zamanda da cinsiyet biyolojik anlamda ne denli geri çevrilemez görünürse görünsün toplumsal cinsiyetin kültürel olarak inşa edildiği, dolayısıyla ne cinsiyetin nedensel sonucu ne de onun kadar sabit bir şey olduğu savı için de kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyetin cinsiyete getirilen çoklu yorum olarak tanımlanmasına fırsat veren bu ayrım nedeniyle öznenin birliği zaten tartışmaya açık bir meseledir. (Butler 2016: 50)

Özneye bir ben'lik inşa etme adına kadını erkekten ayıran ve böylece ikili cinsiyeti biçimlendiren şeyin söylem olduğunu ortaya koyan Jacques Lacan'dan yola çıkıldığında; kadın boşlukla sınırlandırılmış eksik söylem içerisinde kendisine ait olmayan cinsel kimliği edinme adına maske giydiği hatırlanır. Böylece toplumsalın dayattığı söylem üzerinden kendine ait olmayan bir sahteliği takınan özne, doğuştan atanan bir cinsiyetin varlığı yasasını bu maske dolayımıyla sorgulamaz. Nitekim *Cinselliğin Tarihi*'nde (1979) Michel Foucault kültürel söylemin bedene, kültürel tutarlılık adına kurduğu dikotomi² sistemine uygun bir şekilde belli bir cinsiyet taşıyıcısı olma zorundallığı dayattığını ifade eder. Bedeni disipline ve terbiye etme amacındaki Foucault'un biyoiktidar olarak tanımladığı denetim sistemi, bedeni biyolojik fark kurgusu üzerinden esasında güç ilişkilerini uygulama ve devam ettirme, başka bir ifade ile tahakküm ilişkilerini kurma ve meşrulaştırma alanı olarak işlevselleştirir. Bu bağlamda Foucault'un ifadesiyle nüfusun biyopolitiği olarak gördüğü bedeni, dolayısıyla da cinselliği, iktidarının mekanizmasını düzenleme alanı olarak işaretler. Bedeni, söylemin performatif³ alanı olarak işaretleyen bu mekanizma; tekrar yöntemiyle cinsiyet kalıplarını inşa eder ve böylece kurduğu tahakkümü meşrulaştırır. Bugünkü ilgili çalışmalar ise, cinsel farkın sadece kurulu biyolojik gerçeklikler üzerinden değil aynı zamanda bir söylem inşası sonucu oluştuğunu işaret eder ve cinsiyet-toplumsal cinsiyet kavramlarını Derrida'nın yapıbozumcu ya da Butler'ın ifadesiyle *yerine yerleşmiş muhtevayı yerinden çıkarma* yöntemiyle sorgular.

Erkek veya kadın olarak, kavramaya çalıştığımız nesnenin içinde yer alarak, eril düzenin tarihsel yapılarını algılama ve değerlendirmenin bilinçsiz şemaları biçiminde bünyemize katmış durumdayız; bu nedenle de, eril tahakkümü düşünürken, kendileri de tahakkümün ürünü olan düşünme biçimlerine başvurma riskini taşıyoruz. (Bourdieu 2018: 17)

¹ Baskı, zorlama.

² Türkçeye ikileşim olarak çevrilen zıtlıklar üzerinden kurulan ikili yapı; erkek-kadın, kültür-doğa, üst-alt gibi.

³ Judith Butler'ın cinsiyet kavramını açıklarken bedenin işlevselleştirilmesi, normatifiğin eylemleme geçişini anlatma adına kullandığı kavram.

Pierre Bourdieu'nun *Eril Tahakküm* (1998) eserinde geçen yukarıdaki ifadesiyle altını çizdiği, tahakküm işleyişini analiz ederken erilin dayattığı ikili cinsiyet sistemini - istemeden de olsa - pekiştirme gibi bir riskin farkındalığındaki bu makale; anti-masal ya da karşı masal olarak adlandırılan gelenekselin ürettiği tahakküm sistemini görünür kılma ve yerinden etme gayretindeki masalları ele alır. Kurbağa Prens özelinde geleneksel masalarda yerine yerleşmiş olan R. W. Connell'in Gramsci'den yola çıkarak kavramsallaştırdığı hegemonik erkeklik düzeninin dijitalleşen masalarda yerinden çıkarılmasını konu edinen bu çalışma, cinsiyet-toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkeklik kavramlarına yönelttiği eleştirel bir bakış geliştirme amacı güder. Bu bağlamda makale; hegemonik erkekliğin yeniden üretimine cinsiyetsiz bir masal eleştirisi bakışıyla Jacob ve Wilhem Grimm kardeşler tarafından yazına aktarılan geleneksel masal Kurbağa Prens örneğiyle Fadime Uslu tarafından *yeniden* yazılan Kurbağa Prens anti-masal örneğini karşılaştırılmalı olarak ele alır.

Kurbağa Prens(ler) ve Hegemonik Erkeklik Üzerine

İktidar; kendi amaçları doğrultusunda hem temsiller üretme hem de kendi söylemini meşrulaştırma alanı olarak kurduğu araçları üzerinden toplumsal bir düşünme sistemi inşa eder. Bu düşünme sistemini inşa edebilme adına erekleştirdiği bedene de cinsiyetin toplumsaldaki temsili olma rolü biçilir. Sözlü ya da yazılı araçları üzerinden ikili cinsiyet sistemini kuran ve buna uygun temsilleri üreterek devamlılığını sağlayan hegemonya, öncelikle bunu biyolojik yasa olarak kurgular ve bu yasa üzerinden de kendi normlarını yani toplumsal cinsiyet rollerini belirler:

Toplumsal dünya, bedeni cinsiyetlendirilmiş bir gerçeklik ve cinsiyetlendirici görüş ve bölünme esaslarının taşıyıcısı olarak inşa eder. Algının bu bedenselleşmiş toplumsal programı, dünyadaki her şeye, en başta da bedeninin kendisine, onun biyolojik gerçekliğine uygulanır. (Bourdieu 2018: 22)

Bourdieu burada toplumsalın inşa ettiği anatomik farklılığı, kurduğu cinsiyetlendirilmiş toplumsal rollerin nedeni olarak doğal gibi göstermesini ve bu sayede kendini meşrulaştırmasını işaret eder. Anatomik farklılık olarak bedene atanan cinsiyet, bu bağlamda hegemonyanın düzenini ve onun getirilerini gerekçelendirmiş olur. Esasında erkek ya da kadın bedenine ait olduğu ortaya atılan biyolojik farklar, erkekmerkezci bir cinsiyet kurgusudur ve bu anlamda erkeğe ya da kadına yüklenen roller de bu kurguyu destekler niteliktedir. Bourdieu de erkekmerkezci sistemin kurduğu tahakküm ilişkisini tam da bu noktada kendisini meşrulaştırma alanı olarak inşa ettiğini dile getirerek, bu döngüsel nedenselliği "*eril sosyodisenin özgün gücü*" (Bourdieu 2018: 37) olarak yorumlar ve böylece: "*bir tahakküm ilişkisini, kendisi de doğallaştırılmış bir toplumsal inşa olan biyolojik bir doğanın içine yerleştirerek meşrulaştır[dığını]*" (Bourdieu 2018: 37) vurgular. R.W. Connell'in⁴ kavramsallaştırdığı hegemonik erkeklik tanımı da bu eril

⁴ Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden yayınlanan Ahmet Duran Arslan'ın *Hegemonic Masculinity in Murathan Mungan's Stories: Disclosure and Destruction* başlıklı yüksek lisans çalışmasından alınan bir dipnot: "*Araştırmalarının çoğunu sadece adının baş harfleriyle yayımlayarak herhangi bir toplumsal cinsiyet imâsından uzaklaşmaya çalışan Connell, dönüşümünü ileriki yaşlarında tamamlamış transeksüel bir kadındır. Eleştirel erkeklik çalışmaları*

tahakküm ilişkilerinin kurulumu amacıyla iki cinsiyete indirgenen bedene yüklenen rolleri kendi içinde tekrar ederek, erkekliği sadece fiziksele yüklemeyiz. Cinsel ilişkideki işleyişi üzerinden belli fiziksel ve kültürel değerler yüklenen erkeklik, sırf bir penisle doğmasından dolayı değil toplumsal kurulumuyla gelişir. Günümüzün erkeklik araştırmaları, tektipleştirici erkeklik kavramına eleştirel bakar ve erkekliği biyolojik sebeplerle açıklamaktan uzak durmakla beraber onu sosyal ilişkilerin içerisinde şekillenen ve farklı biçimlerde ortaya çıkabilecek bir inşa olduğunu savunur. Erkekliği, toplumsallıkla bağdaştıran hegemonik erkeklik de tam olarak üstünlüğü elde etme yolundaki erkekliği tanımlar:

Hegemonik erkeklik kavramında ‘hegemonya’ (terimin ödünç aldığı Gramsci’nin İtalya’daki sınıf ilişkileri analizlerinde söz konusu olduğu gibi) acımasız iktidar çekişmelerinin ötesine geçerek özel yaşamın ve kültürel süreçlerin örgütlenmesine sızan bir toplumsal güçler oyununda kazanılan toplumsal üstünlüktür. [...] Dinsel öğreti veya pratiğe, kitle iletişim içeriğine, ücret yapılarına, ev tasarımına, yardım/ vergilendirme politikalarına vb. kök salan üstünlük hegemonyadır. (R.W.Connell 2000: 269)

Hegemonik erkeklik, erkek cinsine atanan genel rolden farklı olarak “kadınlarla ve tabi kılınmış erkekliklerle ilişkili olarak inşa edilir” (R.W.Connell 2000: 271). Nitekim hegemonik erkeklik; patriarkanın devamlılığı adına farklı erkeklik biçimleri inşa eder ve bu inşa üzerinden kadını ikincil konuma alır. Nitekim Connell’in hegemonik erkeklik tanımından yola çıkıldığında hegemonik erkeklik ile eril tahakküm arasındaki bağ dikkat çekicidir. Hegemonyanın kazanılması adına eril tahakkümünü kullanan ve böylece kurduğu hiyerarşi sisteminde kendini en üste alan hegemonik erkeklik; bu bağlamda sadece kadınları değil tüm öteki olarak konumladıklarını da ikincil konuma alır. Öyle ki *Erkeklik: İmkânsız İktidar* adlı çalışmasında Serpil Sancar da bu konumu “*Erkeklik, sürekli başka konumların ‘ne olduğu’ hakkında konuşma hakkını kendi elinde tutan ve bu sayede kendi bulunduğu konum sorgulama dışı kalan bir ‘iktidar konumu’dur*” (Sancar 2016: 16) ifadesiyle tanımlar. Bu bağlamda kadınların küresel anlamda erkeğe görelik üzerinden ele alınması, eril tahakkümün kadını -ve dolayısıyla bedeni- eril arzuya hizmet edecek şekilde işlevselleştirilmesini doğurur. Bilimsel gerçekler üzerinden cinsiyetin doğuştan atalı olduğu savını destekleyen kültürel yapı; cinsiyetin, kültürel olarak kurulmuş toplumsal cinsiyetten daha önceye ait olduğunu ve bu kategorileştirmenin doğal bir farklılık doğduğunu iddia eder. Bu farklılık üzerinden cinsiyete dayalı iş bölümü yapan sistem, erkek ve kadını farklı konumlara sabitler. Hegemonik erkekliği üreten sosyal kurumlarla -devlet, ordu, aile, yasa- desteklenen bu güç pozisyonu yanına aldığı heteronormative⁵ ile kendini meşrulaştırır ve ilan eder. Bu ikili cinsiyet kurgusu sayesinde kendi tahakkümünü için heteronormatif bir güvence alanı yaratır ve tekrar yoluyla bunu korur. Bir diğer ifadeyle hegemonik erkeklik, ikili cinsiyet yapısı gereği erkek ve kadının girdiği kesişimsel ilişkide kurulan gündelik performatiflerle kurulur. Bu bağlamda tahakküm yapısından beslenen ve onu besleyen hegemonik erkeklik; erkeği, kurguladığı tahakkümcü erkek prototipine sıkıştırır. Cinsellik, sınıf, din, ırk, yaş, ten rengi, cinsel

alanında sıkça başvurulan bir kaynak olan *Masculinities (Erkeklikler)* adlı kitabını Robert Connell olarak imzalamış olan yazar, güncel çalışmalarını ise Raewyn Connell olarak imzalamaktadır.” (S. 5)

⁵ Verili ikili cinsiyet düzen gereği, heteroseksüelliğin doğal ve toplumsal bir norm olduğu söylemidir Bireyin cinsiyetini ve bu cinsiyet üzerinden bireysel ve kültürel kabüller üreten yapı.

yönelim gibi pek çok kültürel aracıyla bu prototipi belirler ve erkeğe -ve dolayısıyla da bunun üzerinden ikincil konumdaki kadına- belli kalıpları dikte eder. Hegemonik erkeklik sadece belli bir cinsiyete yönelik tahakkümden ziyade hem kadınlara hem de egemen gruba ait olmayan erkeklere yönelik bir hükmetme anlayışıdır. Bu bağlamda Bourdieu erkeğin, sistem içerisinde kurbanlaştırılmasını görünür kılar:

Kendilerini alçaltma ve yoksalmaya eğilimli bir toplumsallaşma uğraşına boyun eğdirilen kadınlar, feragat, teslim ve sessizlik gibi olumsuz erdemler öğrenirken, erkekler de mütehakkim temsilin mahkûmu, hatta sinsice kurbanıdır. (Bourdieu 2018: 67)

Eğitim, sünnet, askerlik gibi erkeklik ritüelleri üzerinden erkeği fiziksel ve kültürel normlara tabi tutan ve erkeğe eril şeref kavramını dayatarak potansiyel şiddetini meşrulaştırma alanı veren ataerkil; kadın gibi erkeği de kendi sisteminin devamlılığı adına işlevselleştirir. Yani iktidar ile cinsiyetlendirilmiş toplumsallıklar -eril ya da dişil- arasındaki bağ; erkekliğin, tarihsel bir kültürün inşa ürünü olduğunu gösterir. Kısaca; hegemonik erkeklik, toplumda üstün olarak görülen patriarkal destekli erkekliktir. Bu bağlamda hegemonik erkekliğin yeniden üretilmesinde “*Bir varmış bir yokmuş...*” gibi hayali bir kurgudan bahsederken, masum görünen masalın rolünü ortaya koymak önemlidir.

Sözlü bir gelenek sonucu ortaya çıkan, toplumlara göre değişkenlik gösterdiği kadar insanlığın evrensel bir hazinesi olarak kabul gören masallar, toplumu etkilemesi ve toplumdan da etkilenmesi bağlamında ortak bir bilinçdışının ürünü olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda masallar; bireysel olduğu kadar, toplumsal arzuların alanı olarak içerdiği iletilerin egemen anlayıştan uzak kalması beklenemez. Masalların bu fantastik metinlerden ibaret olmadığı, ele aldığı tema genişliği bağlamında paradoksal bir biçimde gerçeği yansıtan bir kültür ürünü olarak; yazarı/ söyleyeni belli olup olmamasından bağımsız bir biçimde, Hüseyin Köse'nin de ifadesiyle “*kusurlu bir yaşamsal düzenin ütopyik tasarımı, reel dünyada gerçek olay ve ilişkilerin biçimlenişe aracılık eden gizli bir telkin yöntemi olarak*” (Köse 2015: 12) da yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, masal kurmaca yapısı gereği her ne kadar gerçekliğe mesafeli bir alanı teşkil ediyormuş gibi görünse de bir yandan da bilinçdışı arzuların yeri olarak gerçekliğe ayna tutucu kültürel bir üründür. Masalın bu paradoksallığı üzerinden hegemonik düzen yeniden üretilir. Kaldı ki; bu yeniden üretim “*değer yargıları inşa eder alttan alta, gizlice standart ölçüler koyar, birörnek yaşama, düşünme ve duyma biçimleri yaratır*” (Köse 2015: 17), bu bağlamda hegemonik düzenin tekrar üreticisi ve devamlılık sağlayıcısı olarak masallar, kurmaca dili sayesinde bu yeniden üretimi doğrudan değil kapalı bir biçimde yapar. Bu kapalı formu sayesinde masum görünebilen bu eğlence aracının toplumsalın üretimindeki yerini analiz edebilme ve buna karşı bir duruş alabilme anlamında eleştirel bir bakışa tabi tutulmasının gerekliliğini M. Özlem Sezer *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet* (2018) şöyle ifade eder:

Masalın ağır basan ideolojik yanına rağmen eleştirel okumadan yoksun kalması, onu toplumsal kodlarını işletmesi açısından özgür kılar. Genellikle hoşça vakit geçirme anlamıyla sınırlandırılır ve boş hayaller ya da yalanlar için kullanılan ‘Bana masal anlatma!’ söyleminde olduğu gibi masum bir tanımlamayla çocukça, bazen de niteliksiz bir sahtekârlık olarak nitelendirilir. Oysa masal, bilinçdışının simgeleriyle görünür yüzeyin altına girift labirentler kurarak, buradan tam da yalın amacına çıkmak üzere,

olağanüstü kıvrak bir zekânın tüm maharetini gösterdiği ikincil bir hikâye işler. (Sezer 2018: 16)

Bugün, toplumsal normları çocukluktan başlayarak dayatılmasında araçsallaştırılan masallara farklı bir söylem getirebilme amacıyla geleneksel masallar; özellikle feminist araştırmacılar tarafından, yapısöküme uğraması neticesinde anti- ya da karşı masallar ortaya çıkar. Klasik ya da geleneksel masalların süregelen kalıplarını sorgulamaya açmak, taşıdığı toplumsal(cinsiyet) normlarına uygun prototip üretme pratiğini değişime uğratmak, eril hegemonik söylem yerine başka bir kurguyla farklı bir söylem inşa etme pratiğini kurmak amacı taşıyan anti- ya da karşı masalların örnekleri günümüzde artmaya başlar.

Masalın kapalı formu üzerinden gizli mesaj iletme gücünü, toplumun uyutucusu ya da uyandırıcısı olarak kullanma imkânını gösteren yapısökümcü anti-masallar ya da karşı masallar; masalı iktidarın performans alanı olarak araçsallaştıran geleneksel masalların anlayışını ters-yüz ederek farklı bir kurgu ve bunun sonucunda farklı bir düşünce sistemi inşa edebilmeyi gösterir. Geleneksel masallara karşı muhalif bir duruşa sahip bu yeni masallar, geleneksel masalların işlevini değiştirme yolundadır. Nitekim masal; yer, zaman ve mekân belirsizliği üzerinden yazana ya da söyleyene sunmuş olduğu özgürlük alanında söyleyene ya da yazana kendi amacı doğrultusunda hikâyeyi şekillendirme fırsatı sunar. Geleneksel masallar bu üç belirsizliği, egemenin belirlediği normlara bağlı kalarak kolektif arzu nesne ikameleri inşa etme adına kullanırken; anti-masallar ise belirsizliğin vermiş olduğu güvenli alan fırsatını eril hegemonyanın yıkımında kullanmıştır.

Rus yapısalcı kuramcılardan Vladimir Propp Rus halk masallarını incelediği *Masalın Biçembilimi* (1985) çalışmasında, masalların ele aldığı konular değişkenlik göstermesine rağmen, sabit ortak yapıları barındırdığını gösterir. Kuramcıya göre masaldaki kişilerin eylemleri bir işlevdir ve bu işlevler masalın temel kısımlarıdır. Bu nedenle masaldaki kahramanların isimleri, cisimleri değişse de esas olan eylemin işlevidir. Geleneksel masallar da bu değişmez yapıyı, ikili cinsiyet sistemi üzerinden verili normları devam ettirme adına kullanır ve protagonistlerine⁶ aynı işleve sahip eylemleri tekrar ettirmesiyle belli prototipler üretir. Bu protagonistlerin, doğuştan atanan cinsiyet kurgusu üzerinden hegemonyanın kurduğu dikotomik cinsiyet sistemden uzak durması beklenmez. Bu bağlamda masal, Butler'ın ifadesiyle cinsiyet denilen şeyin ta kendisi olan toplumsal cinsiyet kurgusunu yani hegemonyanın erkeği merkeze ve bu merkeze göre kadını ikincil konuma almasını tekrar eden prototipler üretir:

Toplumsal cinsiyet, verili bir cinsiyetin üzerine kültürün anlam işlemesi olarak anlaşılmalıdır yalnızca (hukuki bir kavrayıştır bu). Toplumsal cinsiyet aynı zamanda, cinsiyetleri tesis eden üretim mekanizmasının ta kendisini belirtmelidir. Neticede toplumsal cinsiyetin kültürle olan ilişkisi neyse cinsiyetin de doğayla ilişkisinin o olduğu söylenemez. Toplumsal cinsiyet bir yandan da, 'cinsiyetli doğa'nın ya da 'doğal bir cinsiyet'in üretilmesinde ve bunların 'söylemsellik öncesi', kültür öncesi bir şeymiş gibi, siyasi olarak tarafsızken kültürün gelip üzerinde etki ettiği bir yüzeymiş gibi tesis edilmesinde kullanılan söylemsel kültürel araçtır. (Butler 2016: 52)

⁶ Başkahraman, başkişi.

Özellikle çocuklar için kurgulanmış olan masalların, toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesinde ve devamlılığında oynadığı rol oldukça önemlidir. İktidarın doğuştan atadığı bu ikili cinsiyet sistemini sözlü ya da yazılı olarak devam ettiren geleneksel masallar, erkek ve kadın prototipler kurgular ve bu kurguları tekrarlayarak meşrulaştırır. Bu bağlamda da geleneksel masalların yapı bozuculuğundan bahsedilemez. Geleneksel masal; neticede erkek ve kadın protagonisti, egemen gücün altını oymaktansa, okuru/dinleyeni edilgenleştirme amacıyla işlevselleştirir. Bir diğer ifadeyle masalın değişmez yapısını eril söylemin amacıyla kullanan geleneksel masal yapısökümcü değildir. *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet* (2018) isimli çalışmada Melek Özlem Sezer, geleneksel masalın idealist amaçlardan uzak durduğunu ve prototiplerin daha çok erkeklik üzerinden kurgulandığını yazar:

[...] klasik masalların kahramanlığı, idealist amaçlarla pek de ilgili değildir. Daha çok fiziksel gücün ve cesaretin gösterisi olarak erkeğin temel değerlilik ölçütüdür ve iki ana getiriye sahiptir: Ödül-kadın ve sosyal statünün yükselişi. (Sezer 2018: 21)

Başka bir ifadeyle, hegemonyanın toplumsal cinsiyet rollerini kurma araçlarından sadece biri olan geleneksel masal, cinsiyet kategorilerine uyan ya da uymayan protagonistler üzerinden çocuğu toplumsalın heteronormatif rollerine hazırlar. Toplumsalın belirlediği bu cinsiyet kategorilerine ve onun getirdiği kalıplara uyanlara ödül olarak heteroseksüel evliliği sunar. Geleneksel masal; evliliği bu noktada statü atlama, iktidarı elde etme, sınıf atlama, güzelliğe ulaşma gibi anlamlar yüklemesiyle erkeğe ve kadına bu ödüle ulaşması için girmesi gereken normları dikte eder. Erkek bu durumda fiziksel olarak güçlü, zengin, evin direği olmaya uygun, kahraman ruhlu imgelenirken; kadına ise naif, güçsüz, evine bağımlı, itaatkâr, masum, sadık bir imge verilir. Görülen odur ki hegemonya, sistemin devamlılığı adına işlevselleştirdiği evlilik kurumunu masallarda ödül konumuna alarak masalların prototip kurma yöntemini aracı olarak kullanır. Nitekim toplumsalı üretme ve devam ettirme kaygısındaki geleneksel masal, kadını nesneleştirdiği kadar erkeğe de eril tahakküm uygulamaktan geri kalmamıştır.

İkili cinsiyet düzeni kuran toplumsal, beden üzerinden temsiller üretirken; masal da bu temsiller temelinde kendine prototipler oluşturur. Masal, hegemonyanın cinsiyetler arası bölünmesi yöntemiyle erili yükseltir ve toplumsal tahakkümü erkekmerkezci bir yerden inşa eder. Nitekim bu tahakkümü inşa etme ve meşrulaştırma alanı olarak hem erkek hem de kadın bedenini şekillendirme alanı olarak alımlar. Bourdieu'nün tanımıyla eril sosyodisenin özgün gücü, eril söylem üzerinden masalda kendini göstererek erkekmerkezci bir yöntemle bu anlamda bedeni biçimlendirir. Toplumsal ilişkilerin farklılaştırılmış beden üzerinden kurgulanması bir doğa yasası gibi sunularak cinsiyetçi bir iş bölümü/ eylem/ ritüel üretir. Mükemmel bir erillik kurma adına ürettiği eylemler, geleneksel masalların ikili cinsiyet sistemini meşrulaştıracak prototipler üzerinden tekrar edilir. Bu bağlamda erkeği merkezine alan Kurbağa Prens geleneksel masalı da mükemmel erkek rolündeki erkek protagonisti prens statüsüyle hem fiziksel hem de toplumsal düzenin bir örneği olarak saygın bir yere alır ve hegemonik erkekliği yeniden inşa eder.

Altın topunu kuyuya düşüren prenses ile topu bulan kurbağanın sohbetiyle başlayan, Grimm Kardeşlerin yazına aktardığı geleneksel Kurbağa Prens masalı; ilk

sahnede erkeğe kurtarıcı rolü verirken kadını çaresiz ve edilgen olarak gösterir. Kurbağanın sözlerini okuyucu direkt onun ağzından dinlerken, prenses ise düşüncelerini söze dökmez. Topunu kuyudan çıkarmasının karşılığında prensesten yemeğini ve yatağını paylaşmasını isteyen Kurbağa son olarak da ondan öpücük ister⁷. Böylece masal; geleneksel masalların evliliğe giden yolda dönüşümü başlatan eylem olarak işlevselleştirdiği öpüşme motifiyle tamamlanır. Nitekim Sezer de geleneksel masalarda şayet öpüşme bir dönüşüm etkisi yaratmıyorsa öpüşmenin motif olarak kullanılmadığını vurgular (Sezer 2018: 28). Masal, daha başındayken erkeğin isteğine direnen kadını biçimlendirme yolunda, evliliği kullanacağını açık eder.

Geleneksel masaldaki erkeğin fiziksel ve sembolik şiddeti olarak da okunabilecek olan öpüşme, tahakküm alanı olarak geleneksel masalın kadını edilgen konuma almasını da imgeler. Eril tahakküm düzeninin yeniden kurulmasında araç olarak kullanılan bu masal, hegemonyanın bakış açısıyla tahakküm altına aldığı kadını, cinsiyetçi kategorilerine uygun şekillendirir. Bu bağlamda kendini değersiz/ aşağı/ kusurlu gören kadın, otoritenin gücünü sorgulamaz ve onun tahakkümünü olumlar. Eril tahakküme onunkurduğu sistem gereği *doğal* (kurduğu cinsiyetçilik üzerinden bunu doğa yasası gibi sunması ve araçlarıyla bu yasayı sorgulanamaz kılışından dolayı sözde *doğal*) olarak boyun eğen kadın temsili üreten bu imgelem; kadını, eril hegemonya kurma ve meşruluğunu ilan etme alanı olarak işaretler. Hegemonik hiyerarşiyi yeniden üreten ve onu meşrulaştıran prens ve prenses arasındaki bu ilişki, eril hegemonyanın toplumsal kurgusunu tahakküm üzerinden cisimleşmiş örneği olur.

Kurbağa Prens geleneksel masalında eril hegemonik yapı, yalnızca prens-prenses arasındaki değil aynı zamanda baba-kız evlat arasındaki tahakküm ilişki üzerinden de eril söylemi için alan bulur. “Söz verdiğin şeyi yapmalısın,” dedi. “Git, hemen aç kapıyı” (S. 278) diyen baba, kızına baskı yapar. Kurbağayı öpme konusunda direnen kızına, sözünü tutması yolunda otoritesini gösteren baba ve onun temsil ettiği otorite; kadına direnmemesini ve erkeğin söylemine sadık kalması yolunda prensesi bir prototip olarak kullanır ve sonunda prenses kurbağayı öper. Kadını maruz kalan tarafa alan bu öpüşme

⁷ Masalın bazı versiyonlarında öpücük motifi kullanılmamıştır: “‘Beni yukarı, odana çıkarıp yatağımı hazırlar mısın, birlikte uyuyalım’. Bu sözleri duyan kralın kızı ağlamaya başladı çünkü soğuk derili kurbağadan korkuyor, ona dokunmaya eli varmıyordu. Oysa kurbağa onun güzelim, mis gibi yatağında yatmak istiyordu. Gel gelelim kızın gözyaşları babasını öfkeliendirdi. Kral, ‘Dertli zamanında sana yardım edeni şimdi hor görüyorsun ha!’ dedi. Bunun üzerine kız kurbağayı iki parmağıyla tutup götürerek odasının bir köşesine bıraktı. Ama yatağına yattığında kurbağa karyolaya sokularak, ‘Öyle yorgunum ki, taş gibi uyuyacağım,’ dedi. ‘Al beni yatağına, yoksa babana söylerim ha!’ Bu sözler üzerine küplere binen kralın kızı kurbağayı tuttuğu gibi var gücüyle duvara çarparak ‘Artık susar mısın, çirkin kurbağa!’ dedi. Ne var ki, kurbağa yere düştüğü sırada değişime uğrayarak yakışıklı, güzel gözlü bir prense dönüştü ve kısa bir süre sonra babasının da rızasıyla prensesin sevgili arkadaşı ve nişanlısı oldu” (Kardeşler 2017: 279-280). Bu ve buna benzer versiyonlarda da öpüşme motifiyle verilen “çirkin olamazsın, kadının üstünde otorite kurabilen, istediğini yaptırmasını bilen, emreden, seçen, prens kadar toplumsalda kabul gören güce sahip, fiziksel olarak güçlü ve yakışıklı ol! Toplumsal normlara uyan bir kadın ödülün! Kurallara uy!” iletisini verdiği zorlayıcı, baskıcı, otoriter erkekliğin karşısına; susan, babasının sözünden korkan/ çıkmayan, pasif kadınlığa verilen “direnirsen kaybedersin, boyun ey, otoriteye uy ve güçlü erkek prototipine kavuş, böylece mutlu sona ulaş. Kurallara uy!” iletisinin tekrarını yatağına zorlama girme isteği gibi tacizci bir yerden görülür.

sahnesi, onu erkeğin tahakküm alanına sokarken; erkek protagonisti bir kurbağa iken yakışıklı bir prensle dönüştürür. Böylece Serpil Sancar'ın "*Genç, kentli, beyaz, heteroseksüel, tam zamanlı bir iş sahibi, makul ölçütlerde dindar, spor dallarının birisini başarılı olarak yapabilecek düzeyde aktif bedensel performansla sahip erkeklerin temsil ettiği erkeklik*" (Sancar 2016: 30) olarak tanımladığı hegemonik erkeklik sınıfına alınan prens, ev içindeki hegemonik güç olan babanın da yardımıyla, kadın üzerinde tahakkümü kurar. Esasında bir kurbağa ile arkadaşlık kurma konusunda dahi endişeli olan prenses, prensin bu dönüşümüyle onunla evlenerek sonsuza kadar mutlu yaşar. Bu bağlamda; direnen kadın yerine boyun eğen -ki böylece de sistemin devamlılığına hizmet eden- bir kadın prototipi ile masal her ne kadar dış görünüş özellikleri önemli değil gibi bir ileti veriyormuş görünse de tekrar ettiği hegemonik erkeklik örneğiyle toplumsal yeniden inşa eder ve onun devamlılığına hizmet eder.

Masalın yeniden ürettiği hegemonik erkeklik sadece kadın üzerinden değil, erkek protagonistler üzerinden de kurbanlaştırma mekanizmasını inşa eder. Erkeğe belli bir cinsiyet -dolayısıyla da toplumsal cinsiyet- rollerini dayatarak onu da eril tahakkümü için işlevselleştirir. Kurduğu biyolojik yasa gereği karşısına ödül/ hedef olarak yerleştirdiği kadın karşısında belli normlara sahip olmayı ya da olmamayı doğuran bu işlevselleştirme; erkeğe belli normların ya içinde olmayı ya da bu tabii olmayı dayatır. Bu bağlamda erkeği merkeze alarak kurduğu bu tebaiyet sisteminde, erkeğe her ne kadar çirkinliği yükleyebilir görünse de sonunda onu yine *hak ettiği* yere alır. Kurduğu eril türcü söylemiyle erkeğe güçsüz ve çirkin olduğunda bir kurbağa gibi değersiz olacağını böylece eril iktidarının hadıma uğrayacağını çünkü bir kurbağa olduğunda bir prensesin -pek tabii bir kadının- yatağına girme ödülünü kavuşamayacağı alt iletisini kurar. Öpüşme ya da yatağına girme, yani karşısındakinin rızasını almama pahasına istediğini yapabileme özgürlüğünü verdiği erkeğe; bu eril gücünü kadın üzerinde kullandığında istediği mutlu sona erişebilecektir dayatması ile erkeğin eril şeref kavramı üzerinden şiddetini meşrulaştırır. Prensle dönüşen kurbağa üzerinden performansla dökülen bu erkek prototipi, hegemonik erkeklik kümesine dahil edilen tek erkek değildir. Ataerkinin önemli araçlarından biri olan evlilik kurumunun temsilcisi baba da ona biçilen hegemonik baba prototipini yeniden inşa eder. Kızını buyruklarıyla baskılayan, onu bir birey olarak görmeyen ve bu bağlamda kendi fikrini uygulayamayacağı direktifini veren bu baba prototipi; masalda babanın hegemonya alanını işaretler. Sonuç olarak hegemonik erkeklik, prens ve baba üzerinden tekrar bir temsiliyet kazanır.

Bir anti-masal örneği olarak Famide Uslu tarafından kaleme alınan ve dijital platformlarda yerini alan Kurbağa Prens masalı ise barındırdığı protagonistler ile farklı bir söylem oluşturur. Kral ve kraliçenin üç kızı vardır, bu kızlar kendi alanlarında oldukça yaratıcı ve başarılıdır. Ebeveynlerin yaşlanmasından dolayı ülke yönetimine geçen bu prensesler, diğer ülkelerle dayanışma ve yardımlaşma içindedir. Bir gün hikâye yazmak için ormanda vakit geçiren küçük prenses, çok sevdiği topunu kuyuya düşürür ve çıkarmak için çok çabalar. Tek başına topunu kuyudan çıkaramayan prensese, kuyudaki kurbağa yardım eder. Yardımı karşılığında ondan bir şey istemesini söyleyen prensese, kurbağa "*Karşılık olsun diye bana hediye vermene gerek yok. Bir şey dileseydim, sadece*

*benimle arkadaş olmanı dilerdim” (Uslu 2020)⁸⁵ cevabını verir. Prenses arkadaşlık kurmak adına karşılıklı emek verilmesi gerektiği düşüncesini kurbağa ile paylaşır ve prenses ile saraya gelmek isteyen kurbağaya “*Seni götürürsem istediğini elde etmek için çaba harcamamış olacaksın. Bence arkadaşlık biraz da çaba ister. Bence bu çabaya değer. İstediyin zaman saraya gelebilirsin. Şimdilik hoşça kal.*” (Uslu 2020) der. Saraya tek başına gelebilerek prensese bu arkadaşlık için emek verebileceğini gösteren kurbağa ile prenses sonunda arkadaş olur. Bu arkadaşlık sayesinde insana dönüşen kurbağa; kayıp bir prensin aslında ve kendi ülkesinin yönetiminde prensesten yardım alır. Her iki ülkenin de evrensel eşitliği kurabilme adınadayanıma içinde olduğu bir dünyanın inşasıyla yani masala yakışır mutlu bir sonla biter masal.*

Geleneksel masalın aksine erkek ya da kadın protagonistinden herhangi birine efendi ya da köle rolü vermeyen bu anti-masal; dayanışma, özgürlük, emek, bireysel gelişim gibi temalarda okuyucuya örnek bir hikâye gösterir. Cinsiyeti ve cinsiyete yüklenen rolleri doğal bir yasa gibi dayatan hegemonya söyleminden ayrılan bu anti-masal; cinsiyete yüklenen kalıpları altüst ederek kadına siyasi güç atfedebilirken, erkeğin kurtuluşunun cesaretli bir kadının yardımıyla olabileceğini de gösterir. Kadın ve erkeği birbirinin karşı cinsi olarak kodlamaz ve masal, geleneksel masalların aksine protagonistlerini evlilik üzerinden mutlu bir sona ulaşabilecekleri iletisini barındırmaz. Prensesin arkadaşlığını kazanması sonucu kurbağanın bir insana dönüştüğünü söyler; burada herhangi bir doğuştan atanan cinsiyet varlığını tekrar etmiyorken, insana dönüşen kurbağayı prens olarak tanımlamasından onun erkek olabileceği ihtimalini bırakır. Bu noktada masal, herhangi bir şekilde onun erkek ya da kadın oluşunu dile getirmez.

Geleneksel masalın prens üzerinden kurduğu hegemonik erkekliği tekrar etmeyen bu anti-masal örneği, anti-kahraman prensinde yaptığı yapı sökümünü babada da tekrar eder. Babaya kızının kararlarına saygılı, evde hegemonik bir erkeklik kurma gayretinde olmayan ve bu bağlamda ne hegemonik erkeklik temsili ne de tabi kılınmış erkeklik temsili olmayan bir babalığın yeniden inşasını mümkün kılar. Nitekim bu anlamda Uslu'nun masalındaki hegemonik erkekliğin yıkımında yeniden inşa ettiği prototipleri birbirini destekler nitelikte olup anti-masalın hegemonik erkekliğin yıkımı amacına yakınlaştırır.

Sonuç Yerine: Evde Oturanlara Prens, Evden Uzaklaşanlara Kurbağa?’⁹

Her ne kadar Connell’in erkeklik üzerine başlattığı tartışmaya pek çok farklı eleştirel yorumlar eklenmiş olsa da bugün Connell’in ortaya koymuş olduğu hegemonik erkeklik, erkeklerin kendi arasında kurmuş oldukları tahakküm ilişkisinin yanı sıra erkeklerin kadınlar üzerindeki otoritesini gösterirken aynı zamanda da bu tahakküm sisteminin değişebilirliğini görme adına da oldukça önemlidir. Bu kavramın doğurduğu tartışmalar neticesinde bugün tabi kılınmış erkeklik ile hegemonik erkeklik arasındaki hiyerarşi

⁸ Masalın sayfaları e-book versiyonunda belirtilmemiştir.

⁹ Prof. Dr. Hikmet Asutay’ın XV. Uluslararası Türk-Germanistik Kongresi’nde Kurbağa Prens masalı için yapmış olduğu yorumuyla.

sistemini görebilme adına da yol açar.

[...] erkeklik, ziyadesiyle ilişkisel bir kavramdır: erkeklik, diğer erkeklerin önünde ve onlar için, kadınlığa karşıt olarak ve herşeyden önce kişinin kendi içindeki bir tür dışıl korkusu içinde inşa edilmiştir. (Bourdieu 2018: 71)

Dişile duyulan bu korkuyu bastırma yolunda sözlü ya da yazılı olarak yıllardır eril hegemonyanın inşa ve temsili için erekselleştirilen masal, bugün otoriteyi yıkma adına yapışöküme uğrar. Yakışıklı olmasıyla fiziksel; prens olmasıyla da toplumsal güce sahip erkek prototipinin karşısına yerleştirilen erkeğin buyruğunu sorgulamadan kabul eden, baba -ya da diğer adlarıyla otorite gücü- tarafından uygulanan baskıyı kabul eden ve bu alanın dışına çıkmayan sadık kadın prototipiyle Kurbağa Prens geleneksel masalında; erkeğe hegemonik erkeklik yüklenirken kadın madunlaştırılır¹⁰. Geleneksel masallar, masalın değışmez yer-mekân-zaman belirsizliği yapısını iktidarın söylemini yeniden inşa etme alanı olarak kullanırken; anti-masallar ise bu yapıyı güvenli alan olarak işlevselleştirerek karşı bir söylem kurma adına kullanır. Böylece cinsiyet ya da toplumsal cinsiyet rollerini yeniden inşa eden gelenekseli yapı şöküme uğratan anti-masal Kurbağa Prens ise doğuştan atanan cinsiyet varlığını sorgulamadan kadın ile erkek arasında dayanışmanın üretildiğı, bireysel gelişimin desteklendiğı ve cinsiyetten bağımsız eşit emek düşüncesinin vurgulandığı başka bir dünya gösterir. Bunu sadece ev-dışı bir alanda değıl; geleneksellerin barındırdığı ev içerisi otoriter baba rolünü tekrar etmeyerek ev-içi alana da taşır.

Prens ya da baba prototipleriyle erkeğe belli normlar atayan ve böylece hegemonik erkekliği kuran geleneksel Kurbağa Prens masalında; fiziksel olarak güçlü, siyasi ya da ev içi otoriteye sahip, buyruğı dinlenen, kadını ve dolayısıyla da kendi otoritesine göre diğer erkekleri de kendi söylemine tabi eden bir erkeklik kurulmuştur. Kurbağa iken türcü bir yaklaşıma uğrayan ve dışlanan erkeğı; bu hegemonik erkeklik kalıbına almasıyla onun varlığının onaylanacağı iletisini taşıyan masal, barındırdığı erkek ve kadın prototipler üzerinden bu doğuştan atanan cinsiyet temelli güç dengesi(zliğı)ni inşa eder ve masalı mutlu bir evlilik sonucuyla bitirmesiyle de bu sistemi meşrulaştırır. Bu masala muhalif bir duruş sergileyen Fadime Uslu'nun kaleminden çıkan Kurbağa Prens masalında ise; hegemonik erkeklik kurulumuyla karşılaşılmaz. Masal, kadın ve erkeğe yüklenen biyolojik farklılık söylemi üzerinden kurulan normları tekrar etmemekle birlikte; bireysel gelişimi, emeğı, dayanışmayı, çoğulculuğı destekleyen bir kurgu inşa eder. Cinsiyetin ve dolayısıyla toplumsal cinsiyet kavramlarının dönüşüme uğradığı erkeklik çalışmaları sonucu farklı bir söylem kurabilme imkanını, dijitalleşmenin verdiği özgürlükçü alanın desteğıyle yazına geçiren anti-masallar; özellikle çocuklara başka bir dünya olasılığını görme fırsatı verirken yetişkinlerin kurduğı eril hegemonyanın yıkılması yolunda önemli araçlardır. Tür ya da cinsiyet ayrımı yapmayan, toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmeyen, güzellik ya da çirkinlik üzerinden değerler sistemi kurmayan, eril sistemin kadın kadar erkeğı de kurbanlaştırdığı bilincinde masallar üretmek; heteronormatif

¹⁰ İlk defa Antonio Gramsci tarafından alanyazınına taşınan madun kavramı, genel tanımıyla altta bulunun,kullanılan ve hegemonya karşısında baskın bir yapı barındırmayan gruplar. Gayatri Spivak'ın feminist okumadan geçirdiğı ilgili kavram; duyulamayan, kendine ait dili olmayan ötekiliğın bir temsilidir.

ataerkilliği kendi araçları üzerinden altüst etmek adına önemli bir yapı sökücü eylemdir ve bu eylemlerin çoğalmasının yanı sıra desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koyan bu karşılaştırma; masalların işlevini yeniden görülür kılar.

Kaynakça

- Bourdieu, Pierre** (2018): *Erişim Tahakkümü*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Butler, Judith** (2016): *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Connell, Raewyn** (2000): *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, Michel** (2016): *Cinselliğin Tarihi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Grimm Kardeşler** (2017): *Grimm Masalları*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Köse, Hüseyin** (2015): *Skolastik Fantazya: Hayalden Endüstriye Popüler Kültür Odağında Masal Çözümlenmeleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lacan, Jacques** (2013): *Psikanalizin Dört Temel Kavramı*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Propp, Vladimir** (1985): *Masalın Biçimbilimi*. İstanbul: Bilim/ Felsefe/ Sanat Yayınları.
- Sancar, Serpil** (2016): *Erkeklik: İmkansız İktidar. Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sezer, Melek Özlem** (2018): *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Kor Kitap.
- Uslu, Fadime** (2020): *Kurbağa Prens: Bir Grimm Kardeşler Masalı*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Unzuverlässiges Erzählen als Authentizitätsnachweis in einer unerfassbaren Welt: Beobachtungen zu Shida Bazyars *Drei Kameradinnen*

Eva Raschke , Bremen

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030306>

Abstract (Deutsch)

Im vorliegenden Artikel soll nachgewiesen werden, dass die erzählerische Unzuverlässigkeit in Shida Bazyars *Drei Kameradinnen* passförmig ist zu einer im 21. Jahrhundert in Mitteleuropa diskursiv formulierten Unerfassbarkeit und Unfassbarkeit der Welt und des Selbst sowie zu einem Misstrauen gegenüber Objektivität und der Objektivier- und Vermittelbarkeit des eigenen Standpunkts.

Leitende These dabei ist, dass fantastische Exkurse, Selbstkorrekturen, Leerstellen, die Gleichzeitigkeit mehrerer Wahrheiten, Realitätsreferenzen und deren Brechung sowie Fiktionsbrechungen tragfester auf eine Realität referieren, die als unerfassbar gilt, als eine geschlossene Romanhandlung es hätte erreichen können.

Schlüsselwörter: *Unzuverlässiges Erzählen, Literarische Authentizität, Intertextualität, Literarische Realitätsreferenzen, Postkoloniales Schreiben.*

Abstract (English)

Unreliable Narration as Proof of Authenticity in an Incomprehensible World: Observations on Shida Bazayr's Drei Kameradinnen

This article aims to demonstrate that the narrative unreliability in Shida Bazayr's *Drei Kameradinnen*. It keeps an eye in the 21st century in Central Europe discursively and formulats incomprehensibility of the world and the self, a mistrust of objectivity, of the ability to objectify and to communicate the own point of view.

The leading thesis is that fantastic digressions, self-corrections, gaps, the simultaneity of several truths, references to reality and their refraction, as well as breaks in fiction, refer more solidly to a reality that is considered incomprehensible than a closed novel plot could have achieved.

Keywords: *Unreliable Narrative, Literary Authenticity, Intertextuality, Literary Reality References, Postcolonial Writing.*

EXTENDED ABSTRACT

This article aims to demonstrate that the narrative unreliability in Shida Bazylar's *Drei Kameradinnen* is in keeping with an in the 21st century in Central Europe discursively formulated incomprehensibility of the world and the self, a mistrust of objectivity, of the ability to objectify and to communicate the own point of view. Within this contemporary discourse, it is aimed to show that Bazylar's novel can generate authenticity, credibility and a reference to the extra-literary world by a refusal of a chronological narrative as a world analogy, by the simultaneousness of several truths as a reference to intersectional polyphony as well as by broken references to reality as an approach to contemporary views on reality.

The leading thesis is that fantastic digressions, self-corrections, gaps, as well as breaks in fiction, refer more solidly to a reality that is considered incomprehensible than a closed novel plot could have done. The novel accompanies the reader through the slow-motion days of first-person narrator Kasih and her friends Saya and Hani. From the first page the atmosphere is tense: A newspaper report preceding the text of the novel, in which a politically motivated attack by the protagonist Saya is reported, allows readers to look in flashbacks for the causes and motivation for the attack. While the time spent together by the three friends touches on daily global discourses about racism, privileges, gender relations, gentrification and poverty, the story jumps back to their childhood and youth.

The author repeatedly brings the “made-up” of the text into consciousness, demystifies and makes it impossible to sink into a continuous, coherent, chronologically or logically reliable novel. What is told is regularly corrected, what is marked as unexperienced is dreamed up in the subjunctive, questions are drafted and answers are withheld. By doing so, Bazylar's novel rejects the “classical” narrative tradition that considers chronological sequences, tension arcs or logical structures in the sense of life- course analogies.

As analytical tools that lend themselves to Bazylar's text, the means of post-colonial literary studies surprisingly prove to be fruitful: not because it was a post-colonial text, but because it was used to make written voices of the subaltern, polyphony and subversion writable. The analysis of inter-, meta, and intratextual references is an ideal for references to and breaks in reality. With an inter- or architextual view, references between several texts can be recognized. The reader is prevented from resolving the inconsistencies, leaving behind the irritation looking for what “really” was. Multi-perspective narration enables Bazylar to juxtapose and contrast the inner views of different figures, to allow criticism of one another and to reveal blind spots to one another. What one-character experiences and how a character evaluates and interprets it in a comprehensible way is contrasted with the experience and evaluation of other characters. There is no resolution, just as objective truth and knowledge are called into question in contemporary discourses.

By showing the figures in their knowledge as well as in their non-knowledge, the necessary limitation of one's own knowledge and reflection is illustrated. Furthermore, as the figures represent conflicting positions or their divergent perceptions are juxtaposed, the reader is required to make their own value judgment, their own weighing and positioning. Who is right? What is right? Where do I stand as a reader in this debate – and in current world events? Who defines what is right or false? Where are the limits? – The fact that the novel itself abstains from a final judgment in many places leaves room for resistance potential: In contradiction, in the simultaneous justification of two perceptions or perspectives, the friction arises that forces a step outside the novel and a connection to the world outside the novel.

The text thus depicts the complexity, entanglement, intersectionality of social relationships and various levels of discrimination. Which of the characters has the right look at the observation? By not relieving the reader of answering this question, the text creates space for the ambivalences and ambiguities. It is also to add that different types of discrimination as a part of the intersectionality are nowadays of great importance.

1 Einleitung: Unzuverlässiges Erzählen als zeitgenössisches Erzählen

„Unzuverlässiges Erzählen“ – was soll das sein? In dem Begriff sammeln sich diverse Rebellionen gegen Erzählkonventionen und Leseerwartungen, die uns im Lesen begegnen können: Die Absage an zeitliche oder räumliche Kontinuität, an erzählte Wahrheit, an Vertrauen in die Erzählstimme eines Romans und an das Wahre der Romanfiktion, an die unentlarvte Inszenierung des Schreibens. All diese Rebellionen oder Verweigerungen sind nicht neu. Sie wurden erprobt, theoretisch erfasst und beschrieben, in das Romangenre und seine Tradition inkludiert. Im vorliegenden Aufsatz soll am Beispiel von Shida Bazyars *Drei Kameradinnen* (Kiepenheuer & Wisch 2021) nachgewiesen werden, wie die massive Kumulation dieser Ausbrüche sich ins Verhältnis setzen lässt zu einer aktuellen Weltlage, die geprägt ist von Pandemie, spürbarer Klimakatastrophe, nie dagewesenen globalen Flucht- und Migrationsbewegungen, technologischen Neuerungen, Abstiegserfahrungen einer Mittelschicht der Industrieländer und globalen Debatten um Diversität und strukturelle Diskriminierung.

Leitende These des vorliegenden Artikels ist dabei, dass die erzählerische Unzuverlässigkeit passförmig ist zu einer im 21. Jahrhundert in Mitteleuropa, in Deutschland, mehr als in den 70 Jahren zuvor erlebbaren Unerfassbarkeit und Unfassbarkeit der Welt, einer neuen Unplanbarkeit und einem Unvertrauen gegenüber der Erkennbarkeit der Welt, einem Misstrauen gegenüber Objektivität, gegenüber der Objektivier- und Vermittelbarkeit des eigenen Standpunkts und nicht zuletzt gegenüber (bspw. redaktionellen oder staatlichen) Autoritäten: Die Autorität des zuverlässigen Erzählens erscheint genauso bröckelnd wie die Autorität von staatlichen Institutionen und der nachrichtlichen Darstellung von Wahrheit und Erkenntnis. Innerhalb dieses zeitgenössischen Diskurses, so soll gezeigt werden, kann Bazyars Roman mehr Authentizität, Glaubwürdigkeit und letztlich Bezugnahme auf die außerliterarische Welt erzeugen, als es eine Zuverlässigkeit simulierende Inszenierung und eine kontinuierliche, abgeschlossene Romanhandlung hätten erreichen können.

2 *Drei Kameradinnen* – thematische Annäherung an den Textinhalt

Der Roman begleitet die Lesenden durch die in Zeitlupe durchlebten Tage von Ich-Erzählerin Kasih und ihren Freundinnen Saya und Hani. Ab der ersten Seite ist die Atmosphäre zum Bersten gespannt: Eine dem Romantext vorangestellte Zeitungsmeldung, in der von einem politisch motivierten Brandanschlag durch die Protagonistin Saya berichtet wird, lässt die Lesenden in Rückblenden nach Ursachen und Motivation für diesen Anschlag suchen. Während die gemeinsam verbrachte Zeit der drei Freundinnen tagesaktuelle globale Diskurse um Rassismus, Privilegien, Geschlechterverhältnisse, Gentrifizierung und Armut streift, springt die Erzählung immer wieder zurück in die gemeinsame Kindheit und Jugend. Der gemeinsam erlebte Ausschluss (räumlich in einer Siedlung, sozial in der Stigmatisierung als „Migrantin“) bildet auch heute ein Band zwischen den jungen, urbanen Frauen, die, jede auf ihre Art, ihren Alltag und ihr Erwachsenwerden bewältigen: Kasih hat soeben ihr

Soziologiestudium beendet und fühlt sich vom Jobcenter unter Druck gesetzt. Hani erledigt ihre Lohnarbeit bei einem vermeintlich sozial engagierten Projekt mit einem Übermaß an Konformität, Aufopferung und Leistungsbereitschaft. Saya hingegen beschäftigt sich vorrangig mit aktuellen politischen Ereignissen, wenn sie dem Gerichtsprozess gegen eine rechtsextreme Terrorgruppe, die gezielt Migrant/-innen ermordet hat, und den Leaks einer rechtsextremen Chatgruppe folgt. Anklänge an den „Nationalsozialistischen Untergrund“ (NSU) wie an publik gewordene rechtsextreme Chatgruppen innerhalb von deutscher Polizei und Bundeswehr drängen sich auf, werden aber auch immer wieder gebrochen. Saya diskutiert jederzeit, sogar mit Nazis, denen sie begegnet. Sie erträumt sich eine Welt ohne die Feindseligkeit, die ihren Alltag und den ihrer Freundinnen so massiv einschränkt und belastet.

Die drei erwachsen werdenden-gewordenen Freundinnen, die eigentlich nicht mehr in derselben Stadt leben, treffen anlässlich der Hochzeit einer vierten, Shaghayegh, zusammen, und verbringen die Tage und Stunden vor der Hochzeitsfeier gemeinsam. Während Lesende noch rätseln, was die Gewalttat von Saya letztendlich auslösen wird, laufen die Vorbereitungen für den Besuch der Hochzeitsfeier. Erzählerisch ineinander montiert gipfeln die Hochzeitsfeier und ein Großbrand gleichzeitig ineinander: eine mit Skepsis angenommene Einladung zu einem rauschenden Fest und die Todesangst einer Familie im brennenden Haus werden erzählerisch nebeneinander gestellt, bis die Erzählerin auf den letzten Seiten Tat, Täter/-innen und nicht zuletzt die Leser/-innen selbst entlarvt.

3 Die Welt im Werk und das Werk (positioniert) in der Welt: Romanhandlung und Realitätsbezug

Die Autorin rückt das „Gemachtsein“ (Schahadat 1995: 374) des Textes immer wieder ins Bewusstsein, entzaubert, verunmöglicht ein Versinken in einer kontinuierlichen, schlüssigen, zeitlich oder logisch zuverlässigen Romanhandlung. Regelmäßig wird Erzähltes korrigiert, wird als nicht-erlebt Markiertes im Konjunktiv erträumt, werden Fragen aufgeworfen und Antworten vorenthalten. Mit einem Repertoire an erzählerischen Mitteln verlangt die Autorin den Lesenden ab, sich auf absolute Unzuverlässigkeit einzulassen. Gleichzeitig gewinnt die Romanhandlung so an Realitätsbezug: Als eben nicht einzigartiges, nur einmal geschehenes Erlebnis wird ein Spektrum an Alltag und Lebenserfahrung erahnbar, das sich mit definitiven, gesicherten Aussagen nicht oder nur stereotyp hätte abbilden lassen. Gerade weil der Roman Vorurteile und Klischees thematisiert, funktioniert er umso glaubwürdiger als zeithistorisch positionierter Text, je weniger erwartbar die Romanhandlung verläuft.

Als analytisches Werkzeug, das sich für Bazys Text anbietet, erweist sich überraschend die postkoloniale Methode (mit dem von Albrecht formulierten wichtigen Hinweis, „Autorinnen und Autoren nicht auf ihre Herkunft und auf dieser Herkunft vermeintlich entsprechende Themen festzulegen“ (Albrecht 2005: 252) und unter Berücksichtigung der von Günther formulierten Kritik (vgl. Günther 2002: 153)) als fruchtbar: Nicht, weil es sich um einen im klassischen Sinne postkolonialen Text

handelte, sondern weil so die im Roman exponiert formulierten Stimmen der Subalterne, ihre Vielstimmigkeit und Subversion, beschreibbar gemacht werden. Für die Realitätsbezüge und -brechungen bietet sich die Analyse von inter-, meta- und intratextuellen Bezügen an, weil mit ihrer Hilfe Texträume, Dialogizität und überschrittene Textgrenzen erfasst werden können.

3.1 Die Verweigerung einer chronologischen Erzählung als Weltanalogie

Bazyars Roman verweigert sich „klassischen“ Erzähltraditionen, die zeitliche Abfolgen, Spannungsbogen oder logischen Aufbau im Sinne von Lebensverlaufsanalogien berücksichtigen. Bemerkenswert ist diese Verweigerung nicht nur, weil fraglich ist, ob die beschriebene Erzähltradition heute überhaupt noch hegemonial ist, sondern vielmehr in ihrer abwertenden Markierung als Erzählform der „Deutschlehrer und Deutschlehrerkinder“ (Bazyar 2021: 63), wird doch so die Ablehnung ausgeweitet auf eine vermeintlich milieu- bzw. schichtspezifische Erzählhaltung und damit ein soziales Distinktionsmittel. In der Rebellion gegen einen zeitlichen Kontinuitätsanspruch liegt zugleich die Rebellion gegen ebendiese bildungsbürgerliche Form, die nicht nur einer Erzählung, sondern analog auch einer extra-literarischen Lebensplanung, logischen Aufbau und Zielstrebigkeit abverlangt. Interessanterweise wurde genau diese Weigerung, den „Vorstellungen von Linearität und Fortschritt“ zu genügen, andernorts als postkoloniales Mittel beschrieben (vgl. Schößler 2006: 150).

Auffällig und vielleicht genretypisch für eine Coming-of-Age-Erzählung ist das Fehlen einer Perspektive auf die Zukunft im Roman: Die Gedankenwelt der Erzählerin und der Protagonistinnen ist einzig auf Vergangenheit und Gegenwart ausgerichtet. Pläne, Perspektiven, Wünsche oder Träume für die nähere oder fernere Zukunft tauchen weder konkret noch abstrakt auf. Die Verweigerung eines Happy Ends, eines greifbaren Endes überhaupt, bildet eine Weltanalogie, in der weniger denn je abgesehen werden kann, was die Zukunft bringt. Die gesamtgesellschaftliche, generationelle Erfahrung in Post-Wachstums-Ära und Pandemie, dass das Leben nur noch sehr bedingt vorausgeplant, Biografien nur selten wie vorgezeichnet gestaltet werden können, bildet sich in der Auslassung einer Zukunftsperspektive genauso wie in der Rebellion gegen die Erzählform vermeintlicher „Deutschlehrerkinder“ im Roman ab.

3.2 Fantastische Exkurse, Selbstkorrekturen und Leerstellen als Authentizitätsmerkmale

Jenseits der Kennzeichnung von *Drei Kameradinnen* auf den Umschlagsseiten als „Roman“, also als einem fiktiven, inszenierenden Genre zugehörig, nutzt Bazyars Text verschiedene Mittel, um sich ins Verhältnis zu einer außertextlichen Realität zu setzen. Dieses Verhältnis ist weniger fiktiv und verspielt als es zunächst scheinen mag. Mehr noch: Gerade diese Mittel, so soll im Folgenden gezeigt werden, bilden ein starkes Band zu zeitgenössischer Realität und Realitätsdiskursen.

So wird die soziale Positionierung der drei Freundinnen durch eine Rückblende zu ihrer Schulabschlussfeier, dem „Abiball“, illustriert: Wie ihre Eltern die Bedeutung der Inszenierung entweder nicht ermessen können oder – aus hegemonialer Sicht – vollkommen „unangemessen“ bewerten, mögen sich auch die drei Abiturientinnen Saya, Hani und Kasih nicht recht in die durchchoreografierten Abläufe einfügen (vgl. Bazyar 2021: 223f.). Beim späteren Abiball des Bruders hingegen, berichtet der Roman, hätten Kasih und ihre Eltern mehr Vorwissen zu hegemonialen Gepflogenheiten und Ritualen gehabt.

Beim Abiball meines Bruders habe ich es anders gemacht. Ich habe meinen Eltern gesagt, dass man dahin muss. [...] Ich habe meinem Bruder gesagt, dass er sich einen Anzug kaufen und zum Friseur gehen muss. Ich saß mit meinen Eltern in den Reihen der Familien und mein Bruder ganz vorne, in den Reihen der Abiturienten. Als man die Namen der Abiturienten aufrief, wurde sein Name, unser Name, erwartungsgemäß falsch ausgesprochen. [...] Merkwürdig war auch, den anderen stolzen Eltern dabei zuzuschauen, wie sie ihre Kinder beklatschten, während der eigene Bruder wohl nur aus Zufall sein Abitur gemacht hat. (ebd.: 226f.)

Eine Integration, eine Anpassung in die vorgefundenen Rollenerwartungen und hegemonialen kulturellen Wertmuster lässt das Unbehagen der lesenden Beobachterin der Szenerie kurzzeitig in Erleichterung über die gelungene Verständigung, die Möglichkeit einer Gemeinsamkeit bei genügender Anstrengung, wenn auch auf Kosten der „Integrierten“ (beispielsweise durch einen falsch ausgesprochenen Namen), weichen. Doch sofort wird diese wieder genommen:

Das da oben habe ich zugegebenermaßen gerade erfunden. Mein Bruder hat gar kein Abi. Ich denke aber, wenn er Abi gemacht hätte, wäre es doch sicher genau so gelaufen. Ich habe allerdings Zweifel daran, dass meine Eltern wirklich mitgekommen wären. [...] Ich will jetzt aber noch weiter erfinden, dass dann der Erdkundelehrer meines Bruders, der auch mal mein Erdkundelehrer war, am Büfett hinter meinem Vater stand und dachte, das sei ein toller Anlass, ihn ein wenig kennenzulernen, während mein Vater fand, das alles sei eher so ein Anlass, um mindestens so viel zu essen, wie man bezahlt hatte. (ebd.: 228)

Es gab nie einen solchen Abiball des Bruders, der die Scham und das „Nicht-Passen“ von Kasih's Abiball hätte wiedergutmachen können. Desillusionierung, Enttäuschung macht sich breit: Für den verpatzten Abiball Kasih's gibt es keine zweite Chance; die Genugtuung durch eine vermeintlich erfolgreiche wie fragwürdige (da sich schlicht der hegemonialen Erzählung unterwerfenden) Integrationserzählung bleibt verwehrt. Die Romaninszenierung spiegelt den deutschen Integrationsdiskurs und eine Integrationsrealität, in der ein nominell erwünschtes gesellschaftliches Aufsteigen de facto rassistisch und schichtspezifisch verschlossenen Bildungswegen gegenübersteht. Bazyar lässt Verschiedenheit in gegenseitigem Unverständnis stehen, erlaubt Reibung und Widerborstigkeit in ihrem Text. Sie unterwirft an dieser Stelle den erzählten Vater nicht der kolonialen Erzählung des tumben, unverständigen Migrierten, sondern gibt ihm die Souveränität, beobachten und teilnehmen zu können und trotzdem nicht einverstanden zu sein. Homi Bhabha hat dieses in Bazyars Roman beobachtbare Phänomen bereits als „Aushandeln der Andersheit“ (De Toro 2002: 22) formuliert. Auch seine Begriffe „des *'unhomely'*, des *'inbetween'* und der *'mimicry'*“ (zitiert nach

De Toro, ebd., Hervorhebungen im Original) beschreiben das, was der Roman an dieser Stelle in Szene setzt, treffend.

Ein weiterer Kunstgriff, der die Romanhandlung als inszeniert und fiktiv entlarvt, ist das explizite Aufwerfen von Leerstellen:

Jetzt freut ihr euch vermutlich, denn wenn es um Hanis Mutter geht, erzähle ich vielleicht ganz nebenbei, welcher „ethnischen Gruppierung“ sie eigentlich angehört und warum diese der Grund war, dass ihre Familie fliehen musste und woher eigentlich genau, in welchem Jahr, damit ihr das abgleichen könnt mit den Sachen, die ihr damals so schrecklich betroffen in den Nachrichten verfolgt habt, und den richtigen Wikipedia-Artikel dazu öffnen könnt, um sicherzugehen, nichts durcheinanderzubringen. Das alles erzähle ich euch jetzt aber natürlich nicht, ihr erfahrt nur das, was man über Hanis Mutter wissen muss, damit man sie als Heldin auszeichnen und im Abspann nennen kann. (Bazyar 2021: 280f.)

Statt schlicht nicht zu benennen, zu übergehen, positioniert sich der Roman im zeitgenössischen „Textraum, in dem Sinn durch das Aufeinandertreffen verschiedener Texte und Kontexte generiert oder auch unterlaufen wird“ (Schahadat 1995: 367). Mehr noch, die exponierte Verweigerung einer Orientierung in der außerliterarischen Welt, gar das Lächerlichmachen einer solchen, sind selbst ein intertextueller Bezug auf historische, allgemein bekannte Ereignisse wie Krieg, Flucht und Emigration nach Deutschland. Damit wendet die Autorin Strategien an, die in der germanistischen Forschung als „postkolonial“ beschrieben wurden (vgl. Dürbeck 2014: 30f.): Durch die Sichtbarmachung und Nachahmung von „Machtstrategien“ (ebd.), beispielsweise Zahlen-/Faktenwissen höher zu bewerten als Erfahrungswissen, Rationalität Emotionalität scharf abgegrenzt gegenüberzustellen oder Realität und Imagination als Gegensätze zu verhandeln und zu bewerten, macht sich der Text der kolonialen Überprüfung widerspenstig: Auf Wikipedia über Krieg und Flucht nachlesen muss an dieser Stelle nur, wer diese nicht selbst erlebt hat, und deshalb keinen emotionalen, sondern einen an äußeren Fakten orientierten, Zugang zu diesen Themen hat. Durch eine Kenntnis der Sachlage aber zu glauben, auch die betroffenen Personen verstehen und ihre gesellschaftliche Position bewerten zu dürfen, verbietet der Roman mittels dieser Entlarvung der Lesenden. Analytisch beschrieben wurde ein passförmiger Textzugang bereits von intertextuellen Ansätzen:

[...] sowohl *lector* als auch *scriptor* werden in einem Gedächtnisraum angesiedelt, in dem der Text selbst zum Mittelpunkt wird und an dem Autorin und Leserin gleichermaßen teilhaben. Die Autorin schreibt Spuren des kulturellen Gedächtnisses (bewußt oder unbewußt) in den Text ein, die Leserin wiederum wendet, je nach kulturellem Hintergrund, Wissensstand oder Intention, eigene Lesestrategien an. (Schahadat 1995: 371)

Lesende können an dieser Stelle praktisch erfahren, was Schahadat theoretisch skizziert: „eine schrittweise ablaufende Lektüre [...]“ (ebd.: 376), bestehend aus „Erkennen der Allusion – Identifikation des Prätextes – Modifikation des Oberflächensinns der Allusion – Aktivierung des Prätextes“ (ebd.).

So rabiät und rücksichtslos, falls eine Romanerzählung dies sein kann, wie kurz vor dem Gipfelpunkt der Romanhandlung, sind die Selbstkorrekturen und

Selbstentlarvungen als Fiktion selten, wie in dem Moment, in dem die Protagonistin Hani retrospektiv aus der Romanhandlung gestrichen wird:

Hani hat in ihrem eigenen Bett geschlafen, wenn ihr euch richtig erinnert, damit sie in Ruhe duschen und mit ihrem Fahrrad ins Büro fahren kann. Nur habe ich euch verschwiegen, dass Hanis Bett nicht in einer Wohnung im Stadtteil nebenan steht, sondern in einem anderen Land. Genau wie ihr Fahrrad und ihr Büro und ihr Pflaumentee und ihre Chefin und die Kollegen, die sie und ihre Sorgfalt und Freundlichkeit ausnutzen. Als der blutrünstige, schonungslose Krieg in Hanis einstiger Heimat für beendet erklärt worden war, schickte man Leute wie sie und ihre Familie zurück, ganz gleich, wie gut ihre Noten waren. Habt ihr ernsthaft geglaubt, jemand hätte sich jemals für Hanis gute Noten interessiert? (Bazyar 2021: 348)

Die bundesrepublikanische Realität von Abschiebungen, nur zu oft gegen jedes humanistische oder gar wirtschaftslogische Wissen und Gefühl, wird so in den Romanalltag geholt. Mehr noch als dass er eine Hauptfigur rückwirkend aus der Handlung streicht und in die Fantasie und die Erinnerung der Protagonistin verbannt, macht diese schnöde Streichung Platz für die Trauer um und die Sehnsucht nach den Personen, die aufgrund einer rigorosen deutschen Asylpolitik nicht (mehr) hier sind. Ausgerechnet Hani, die Fleißige, Aufsteigerin, die Assimilierte (vgl. ebd.: 121), Leistungsbereite ist nun gleichzeitig unauslöschbar in die Romanhandlung verstrickt und ungreifbar abwesend. Die Lesenden bleiben zurück als Betrogene: Sie haben sich auf die erzählte Hani eingelassen, sind mit ihr durch die deutsche Großstadt geradelt und haben sie als mit Kolleg/-innen in einem deutschen Hipster-Büro hadernd imaginiert. Wieder mit Mitteln der postkolonialen Ästhetik, nämlich mit der „spielerischen oder kritisch-subversiven Sichtbarmachung der Diskursmuster und Dichotomien, die die symbolische Ordnung [...] strukturieren“ (Uerlings 2006: 3), mutet die Autorin durch eben diesen Betrug den Lesenden das Nachspüren des eigentlichen Betrugs zu: Der Lüge von (schulischer) Leistung, die sich lohne oder der Lüge davon, dass erfolgreiche Assimilation eine hinreichende Begründung für einen sicheren Aufenthaltsstatus sein könne. Schließlich, schmerzlich, dokumentiert sie auch die um eine lebenslange Freundinnenschaft betrogenen Protagonistinnen, eine Freundinnenschaft, die ohne Staatsgrenzen, Pässe und deutsche Abschiebegesetze hätte entstehen können. Anklänge an das, was Bhabha als Ironie als Mittel im Verhältnis von postkolonialer und kolonialer Literatur beschrieben hat (vgl. Lützel 2005: 18), werden hier evoziert – wenn auch an dieser Stelle mit zu bitterem Beigeschmack, um wirklich Ironie und nicht Sarkasmus zu sein.

Besonders auffällig sind die Widersprüche im Erzählten zwischen „Zeitungsbericht“ am Romaneingang und Romanhandlung am Ende.

Kurz darauf attackiert sie vor einem Café in der Bornemannstraße einen Mann unter ‚Allahu Akbar‘-Rufen. Volker M. befindet sich in ärztlicher Behandlung. Über seinen Anwalt lässt er mitteilen: „Wir waren lange genug tolerant. Es sind Menschen wie Saya M., die die Sicherheit unseres Landes gefährden. Wie viele Anschläge muss es denn noch geben?“ (Bazyar 2021: 4f.)

Der reißerische Zeitungsartikel kollidiert auf besondere Weise mit der Romanerzählung. Hier attackiert Saya keinen attributlosen „Mann“, sondern diskutiert mit einem

„Paradenazi“ (ebd.: 339) namens „Patrick Wagenberg“ (ebd.: 155, 338), der online wie offline rechtsextreme Propaganda betreibt. Saya entlarvt seine „Meinung“ als Hass, der auf die Vernichtung jener Menschen abzielt, die nicht in das Weltbild des Nazis passen (vgl. ebd.: 341). Dass im Zeitungsbericht „Volker M.“ und in der Romanhandlung „Patrick Wagenberg“ auf Saya treffen – Ausdruck einer Medienkritik? Einer schlechten journalistischen Recherche? Einer politisch positionierten Presse, die dem vermeintlich „geschädigten Deutschen“ einen noch „deutscheren“, einen sprechenden Namen verpasst: „Volker“? Oder vielmehr ein Indiz dafür, dass Saya den Falschen wiederzuerkennen glaubt, aber dass gleichzeitig der „Falsche“ der Richtige ist – dass Saya also, indem sie ihr Gegenüber verkannte (nämlich die Person verwechselt hat), ihn doch gerade umso schärfer erkannt hat (nämlich als Nazi, ein Bruder im Geiste des Patrick Wagenberg)?

Die Auflösung der Ungereimtheiten bleibt den Lesenden verwehrt, zurück bleibt die Irritation, die danach sucht, was nun „wirklich“ war – auch danach, ob Saya im Recht war: Ob Zeitungsartikel oder Romanerzählung glaubwürdiger sind, oder ob sie vielleicht beide gleich unglaubwürdig sind, jeweils als entkontextualisierte bzw. in neuen Kontext gezerrte und dadurch verzerrte Ausschnitte, die aber als solche kein Urteil von Außenstehenden mehr erlauben. Mit einem inter- oder architextuellen Blick lassen sich hier „Text-Text-Bezüge“ erkennen und „[...] an Stelle des Einzeltextes tritt ein Textraum, in dem Sinn durch das Aufeinandertreffen verschiedener Texte und Kontexte generiert oder auch unterlaufen wird“ (Schahadat 1995: 367). Schahadat beschreibt dieses Aufeinandertreffen auch als eine „Konfrontation“, innerhalb derer „die Differenzen zwischen den Texten“ eine Spannung erzeugten, „die die semantische Bewegung des Intertextes“ ausmachten (ebd.: 373). Genau diese Bewegung, die auf der rezeptiven Seite zu verorten ist, wird auf die Spitze getrieben, wenn der Text sich selbst als eine „Version“ benennt, eine subjektive und beschnittene Auswahl an Informationen:

Ich war außerdem sauer, weil ich mir Wagenbergs Dünnpfeiff durchlesen musste. Es tut mir leid, dass ihr euch das jetzt auch durchlesen musstet. Weil ihr aber das Internet schon mal benutzt habt, war das ja wohl nicht das erste Mal, dass ihr so was gelesen habt. Falls doch, muss ich euch noch weiter beunruhigen, denn das hier waren nur meine abgeschwächten Formulierungen, die echte Nachricht war schlimmer. Das ist wie mit dem Artikel ganz am Anfang, wisst ihr noch? In dem steht, Saya hätte vor dem Brand „Allahu Akbar“ gerufen und so, der war in echt auch viel schlimmer, seid froh, dass ihr nur meine Version kennt. (Bazyar 2021: 257)

Der Text verweigert sich auch an dieser Stelle einer Erzähltradition, die Konsistenz und Zuverlässigkeit in der Romaninszenierung verlangt. Und während der Text insgesamt tatsächlich klassische Romanelemente wie Erzählstimme, Rückblenden, abschließend erzählte Episoden, benannte und kontinuierliche Hauptfiguren u. v. m. aufgreift, bricht er an dieser Stelle abrupt mit der Tradition. Stattdessen: „Parodie, Kontraktio, Kontrafaktur“ als „ein Akt des Gegen- und Neuschreibens“ (Schahadat 1995: 375).

3.3 Gleichzeitigkeit mehrerer Wahrheiten als Referenz auf intersektionale Vielstimmigkeit

Multiperspektivisches Erzählen ermöglicht es Bazzyar, die Innensicht verschiedener Figuren nebeneinander und gegeneinander zu stellen, aneinander Kritik üben zu lassen und einander blinde Flecken aufzuzeigen. Was die eine Romanfigur erlebt und wie sie es nachvollziehbar bewertet und deutet, wird kontrastiert mit dem Erleben und Bewerten anderer Figuren. Eine Auflösung unterbleibt, wie auch in zeitgenössischen Diskursen objektive Wahrheit und Erkenntnis in Frage gestellt werden. Nicht nur durch Diskussionen über Privates und Politisches unter Saya, Hani und Kasih (bspw. Bazzyar 2021: 62f.), in denen sie unterschiedliche Argumentationsstränge verhandeln, werden verschiedene Perspektiven gegenübergestellt. Auch die Innensicht von Randfiguren wird aufgegriffen, um deren Deutungsweisen abzubilden und Ambiguitäten Raum zu geben.

So montiert die Erzählung das Sehen einer Nachrichtensendung im Fernsehen durch Saya neben das Sehen derselben Sendung durch eine unbekannte Hausnachbarin:

Die Nachrichtensprecherin begrüßte Saya und Saya öffnete kurz die Augen, um zu sehen, wie die Sprecherin aussah. Weiß. Das hatte sie sich gedacht. [...] Ein letzter Blick und dann ab ins Niemandsland, dachte sie und machte den dritten Haken: weiß. Check. Drei Frauen in fünf Minuten aus genau einer Gruppe: der privilegierten. [...] In der Wohnung über ihr saß währenddessen eine Frau vor dem Fernseher, die gerade ihre Steuererklärung machte und mit halbem Ohr die Sendung verfolgte. [...] Was für eine tolle Quote, dachte sie. Drei Personen innerhalb von fünf Minuten an so prominenter Stelle aus genau einer Gruppe: der benachteiligten. In den Nachrichtensendungen ihrer Kindheit hatten Frauen maximal das Wetter angesagt. Heute waren sie viel präsenter. Saya in der Wohnung darunter dachte gar nicht daran, sich darüber zu freuen, denn sie hatte dem Fernseher ja den Rücken zugekehrt, das Thema war für sie gegessen. (Bazzyar 2021: 231ff.)

Damit bildet der Text die Vielschichtigkeit, Verschränkung, die Intersektionalität sozialer Beziehungen und verschiedener Diskriminierungsebenen ab. Welche der beiden Figuren hat den richtigen Blick auf die Beobachtung? Indem der Text den Lesenden die Beantwortung dieser Frage nicht abnimmt, entwickelt er eine „Poetik der Ambivalenz, die Subversion und Affirmation verknüpft“ (Schöbler 2006: 148). Saya, in einer erzählerischen Rückblende zu einer Familienfeier ihres Weißen¹ Partners Leo eingeladen (vgl. Bazzyar 2021: 168) muss erleben, wie eine andere Frau, die, wie Saya, neben Leo sitzt, für dessen Partnerin gehalten wird. Diese Frau, Lena genannt, ist Weiß – und in diesem Vorfall zeigt sich für Saya eine Erniedrigung, ein durch und durch rassistischer Verweis auf ihren sozialen Platz, der in den Augen der Sprecherin nicht an der Seite eines Weißen Mannes sein kann. Dieses Erlebnis, das als für Saya sehr bedeutsam und lange nachwirkend erzählt wird, wird im Romanverlauf mit einer gänzlich anderen Perspektive kontrastiert:

¹ Um zu verdeutlichen, dass es sich bei „Weiß“ und „Weißsein“ nicht um biologische Eigenschaften oder reelle Hautfarben handelt, sondern um politische und soziale Konstruktionen, werden diese Begriffe groß geschrieben.

Nach all den Malen, die ich diese Geschichte hören musste, ahne ich erst jetzt, dass Lena, die in dieser Story nicht besonders gut wegkommt und noch nicht einmal einen echten Namen hat, die Geschichte sicher auch nicht vergessen hat. Dass Lena im Nachhinein ebenfalls mit Leuten sprach, um sich bestätigen zu lassen, dass sie sich völlig zu recht darüber geärgert hat, für Leos Freundin gehalten zu werden, obwohl die doch genauso neben Alice, Leos Schwester, saß. Ich würde jetzt gerne Saya von diesem viel zu spät gefallenen Groschen erzählen, damit wir und beide schämen können, Saya noch ein bisschen mehr als ich. Um uns erst für unsere Ignoranz zu schämen, und dann wie unsensible Trampel fühlen und uns schließlich dafür zu schämen, die unsensiblen Trampel zu sein, die wir selbst so verachten. (Bazyar 2021: 171f.)

In dieser „Stimmenvielfalt“ (Uerlings 2005: 32) und in den „Selbstdistanzierungen“ (Lubrich 2005: 38, Anm. 161), denen Bazyar an dieser Stelle Raum gibt, lässt sich postkoloniales Potenzial im Sinne von Widerständigkeit und Nicht-Passförmigkeit entdecken: Homophobie und Heteronormativität werden eingestanden, eigene Ignoranz und damit auch eigene Privilegien thematisiert, nämlich: nicht zentrale Zielscheibe von homophoben Weltbildern, An- und Übergriffen zu sein. Die Gleichzeitigkeit mehrerer Wahrnehmungen und damit auch mehrerer Wahrheiten wird in dieser erzählerischen Inszenierung wie unter einem Brennglas zugespitzt und kontrastiert. Berechtigung wird beiden zugestanden, auch wenn die Protagonistinnen der Erinnerung, Lena und Saya, getrennt voneinander und damit ohne Verständigung oder gar Solidarisierung für einander verbleiben.

In diesem Erzählabschnitt demonstriert der Text nicht nur „Selbstreflexivität“ (Dürbeck 2014: 20), sondern erzeugt auch eine „Polyphonie und Dezentrierung in den Schreibweisen“ (ebd.), wie es sonst für postkoloniales Schreiben beschrieben wurde. Das formulierte „Ahnen“ zeigt Anklänge an die von Dürbeck formulierte „Bedeutung des Imaginären“ (ebd.: 19) in postkolonialen Ansätzen: Die beschriebene Stimmenvielfalt beruht hier nicht auf gesichertem Wissen und interpersonalem Austausch, sondern rein auf der Fantasie der Ich-Erzählerin Kasih. Eben diese Polyphonie und Imagination bietet Lesenden sehr offen an, sich zum Text ins Verhältnis zu setzen – und ebenso den Text ins Verhältnis zu aktueller Weltlage und globalen Diskursen zu setzen. Nicht nur Handlung und Erzähltes, sondern darüber hinaus die Schreibweise selbst stellt hier einen authentischen Bezug zur außerliterarischen Welt her.

3.4 Gebrochene Realitätsreferenzen als Annäherung an die Realität

Bazyars besonderer Erzählstil zeigt sich sowohl in Realitätsreferenzen und deren Brechung als auch in Fiktionsbrechungen, wenn die Romanhandlung unterbrochen wird, um die Lesenden direkt anzusprechen, Hypothesen über sie zu formulieren und ihnen Fragen zu stellen.

Einen Haupterzählstrang bildet der Gerichtsprozess gegen eine rechtsextreme Terrorgruppe, die gezielt Migrant/-innen ermordete. Die zahlreichen Analogien („Untergrund“ (Bazyar 2021: 83), „Selbstenttarnung“ (ebd.: 84), „V-Mann, der nachweislich bei einem der Morde dabei war“ (ebd.) legen Assoziationen an den

„Nationalsozialistischen Untergrund“ (NSU) nahe. Doch werden diese Analogien wieder gebrochen: Der NSU hat beispielsweise nicht „vorzugsweise muslimische weibliche Menschen“ (Bazyar 2021: 83) ermordet, sondern in der Mehrzahl Männer. Während im Roman einer „der Angeklagten [...] so jung“ (ebd.: 298) genannt wird, war im NSU-Prozess keine/-r der fünf Angeklagten unter 35 Jahren alt. Warum dieser starke Realitätsbezug, der dann irritiert wird? In der Nicht-Passförmigkeit, in der Abweichung zeigt sich, dass der NSU, der Terror gegen (vermeintliche) Immigrant/-innen, keine Einzigartigkeit in sich trägt. In der Verfremdung des Einzelphänomens wird die Struktur sichtbar: Die Vielzahl der rassistisch motivierten Gewalttaten in Deutschland, die Vielzahl der rechtsterroristischen Organisationen, die Potenzialität der Wiederholung ihrer Taten. Gleichzeitig: Weil die Dimensionen des realen NSU im Roman nie abschließend oder gar angemessen erfasst, abgebildet oder kommentiert werden könnten, erlaubt die fiktionale Variante einen Umgang, eine Erfassbarkeit, eine Positionierung.

4 Fazit

Im vorliegenden Artikel wurde anhand von Shida Bazyars *Drei Kameradinnen* die These untersucht, ob erzählerische Unzuverlässigkeit passförmig ist zu einem spezifischen zeitgenössischen Zeitgeist in Mitteleuropa. Mithilfe von intertextuellen und postkolonialen literaturwissenschaftlichen Bezugnahmen konnte gezeigt werden, dass unzuverlässiges Erzählen in einer Welt der unerfassbaren Informationslagen und nie abgeschlossenen Positionierungen in ihr als Authentizitätsnachweis wirkt. Was paradox klingt, konnte im Konkreten nachgewiesen werden: Der literarische Text wirkt erst über sich hinaus in den außerliterarischen Raum durch seine Polyphonie, seine Widersprüchlichkeit, seine Hermetik. Die Brüche und Unvollständigkeiten referieren tragfester auf eine Realität, die als unüberschaubar gilt und in der abschließende (Selbst)Erkenntnis unmöglich scheint, als eine auktorial geleitete Erzählung es vermocht hätte.

Indem die Figuren in ihrem Wissen wie in ihrem Nicht-Wissen gezeigt werden, wird die notwendige Begrenztheit eigener Erkenntnis und Reflexion illustriert. Und indem die Figuren widerstreitende Positionen vertreten oder ihre abweichenden Wahrnehmungen nebeneinandergestellt werden, wird den Lesenden ein eigenes Werturteil, eine eigene Abwägung und Positionierung abverlangt. Wer hat Recht? Was ist richtig? Wo stehe ich als Lesende/-r in dieser Debatte – und im aktuellen Weltgeschehen? – Dass sich der Roman selbst vielerorts eines abschließenden Urteils enthält, lässt Raum für widerständiges Potenzial: Im Widerspruch, in der gleichzeitigen Berechtigung zweier Wahrnehmungen oder Sichtweisen, entsteht die Reibung, die ein Hinaustreten aus dem Roman und eine Verknüpfung zur Welt außerhalb des Romans erzwingt. Die Analyse ausgewählter Romanausschnitte konnte zeigen, dass diese Vielstimmigkeit zu einem widerborstigen Chor wird, der nicht einig sein kann und es auch nicht muss. Ebenso, wie die Realitätsbezüge aufdringlich hergestellt und dann wieder irritiert werden, werden auch fantastische Exkurse, Selbstkorrekturen und

Leerstellen als Mittel genutzt, die außerliterarische Welt abzubilden, zu kommentieren und zu remodellieren. Und wo die Realität in ihrer Wucht oder in ihrer Verstrickung hermetisch bleibt, nähert sich der Romantext fragmenthaft, dadurch jedoch nicht weniger stark.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Monika** (2005): Gegenwartsliteratur aus postkolonialer Sicht. Michael Krüger: *Himmelfarb* und Jeannette Lander: *Jahrhundert der Herren*. In: Dunker, Axel (Hrsg.): *(Post-)Kolonialismus und Deutsche Literatur. Impulse der angloamerikanischen Literatur- und Kulturtheorie*. Bielefeld: Aisthesis, 251-265.
- Albrecht, Monika** (2008): „Europa ist nicht die Welt“. *(Post)Kolonialismus in Literatur und Geschichte der westdeutschen Nachkriegszeit*. Bielefeld: Aisthesis.
- Bazyar, Shida** (2021): *Drei Kameradinnen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- De Toro, Alfonso** (2002): Jenseits von Postmoderne und Postkolonialität. Materialien zu einem Modell der Hybridität und des Körpers als transrelationalem, transversalem und transmedialem Wissenschaftskonzept. In: Hamann, Christof / Sieber, Cornelia (Hrsg.): *Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur*. Hildesheim u.a.: Georg Olms Verlag, 15-52.
- Dürbeck, Gabriele** (2014): Postkoloniale Studien in der Germanistik. Gegenstände, Positionen, Perspektiven. In: Dürbeck, Gabriele / Dunker, Axel (Hrsg.): *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Postkoloniale Studien in der Germanistik Band 5. Bielefeld: Aisthesis, 19-70.
- Günther, Petra** (2002): Die Kolonisierung der Migrantenliteratur. In: Hamann, Christof / Sieber, Cornelia (Hrsg.): *Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur*. Hildesheim u.a.: Georg Olms Verlag, 151-159.
- Lubrich, Oliver** (2005): Welche Rolle spielt der literarische Text im postkolonialen Diskurs? In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 157 (242)*. Bamberg: Erich Schmidt Verlag, 16-39.
- Lützeler, Paul Michael** (2005): *Postmoderne und postkoloniale deutschsprachige Literatur. Diskurs – Analyse – Kritik*. Bielefeld: Aisthesis.
- Schahadat, Schamma** (1995): Intertextualität. Lektüre – Text – Intertext. In: Pechlivanos, Miltos u.a. (Hrsg.): *Einführung in die Literaturwissenschaft*. Stuttgart u.a.: Metzler, 366-377.
- Schöblier, Franziska** (2006): *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: UTB.
- Uerlings, Herbert** (2005): Kolonialer Diskurs und Deutsche Literatur. Perspektiven und Probleme. In: Dunker, Axel (Hrsg.): *(Post-)Kolonialismus und Deutsche Literatur. Impulse der angloamerikanischen Literatur- und Kulturtheorie*. Bielefeld: Aisthesis, 17-44.
- Uerlings, Herbert** (2006): „Ich bin von niedriger Rasse“. *(Post-)Kolonialismus und Geschlechterdifferenz in der deutschen Literatur*. Köln u.a.: Böhlau.

Jüdisch-europäische Erinnerungskultur im Zeitalter des Kulturwandels

Habib Tekin , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030310>

Abstract (Deutsch)

Im 21. Jahrhundert stehen Medien, insbesondere soziale Medien und deren Einfluss auf Kinder und Jugendliche zunehmend im Zentrum des gesellschaftlichen Lebens. Sozialen Medien wird *eo ipso* eine wichtige Funktion in der individuellen Meinungsbildung wie auch gesellschaftlichen Rollenvergabe zugesprochen. Im Rahmen des vorliegenden Vortrags sollen auf Grundlage des theoretischen Ansatzes der Medialisierung folglich auch die gesellschaftlichen Veränderungen und der soziale Wandel vor dem Hintergrund der medialen Omnipräsenz dargestellt werden. Dabei wird der Versuch unternommen, einen (sozial)medialen Korpus der jüdisch-europäischen Erinnerungskultur zu erstellen. Das angedachte Korpus setzt sich aus der ARD und ZDF-Mediathek zusammen. Exemplarisch wird die Zukunftspodcast der Tagesschau *mal angenommen. Keine Zeitzeugen mehr? Was dann?* vorgestellt. Die vorgestellten Korpora sind ferner als eine Form der bezeugten Berichterstattung zu verstehen, die ein Gedenken an den Holocaust und die Gräueltaten auch in Zukunft wachhalten sollen. Neben den (deutsch-)jüdischen Studien, der deutsch-jüdischen Literatur und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik, lassen sich medialen Aufzeichnungen in Form von Video- oder Audiomaterial eine große Bedeutung zuweisen. In der Hoffnung, dass sich Geschichte nicht wiederholt, übernehmen mediale Korpora in diesem Sinne eine wichtige Funktion in der Aufrechterhaltung der Erinnerung an die Verbrechen des NS-Regimes und dem Verbleib im kollektiven Gedächtnis. Demnach können mediale Korpora in Form bezeugter Berichterstattung ein aktives Engagement im Akt des Erinnerns anregen und die Sensibilität im Hinblick auf etwaige zukünftige Verbrechen fördern.

Das Ziel des Beitrags besteht demzufolge darin, die Entstehung, Erstellung und Funktion eines möglichen (sozial)medialen Korpus' der jüdisch-europäischen Erinnerungskultur zu skizzieren. Darüber hinaus werden informative Diskursmöglichkeiten und weitere Anregungen für die Implementierung einer digitalisierten Erinnerungskultur in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen gegeben.

Schlüsselwörter: *Holocaust, Kulturwandel, Anne Frank Lernlabor, Hologramm, digitale Zeugnisse.*

Abstract (English)

Jewish-European Culture of Remembrance in The Age of Cultural Change

In the 21st century, the media, especially social media and their influence on children and young people, are increasingly at the center of social life. Social media is (*eo ipso*) assigned an important function in the formation of individual opinions as well as the allocation of social roles. In the context of the present paper, on the basis of the theoretical approach of medialization, social change should be presented against the background of media omnipresence. The attempt is made to create a (social) media corpus of the Jewish-European culture of remembrance. The envisioned corpus consists of the ARD and ZDF media library. The

future podcast of the Tagesschau mal angenommen. Keine Zeitzeugen mehr? Was dann? is presented. The given corpora are also to be understood as a form of witnessed reporting that is intended to keep the memory of the Holocaust and the atrocities alive in the future. In addition to (German-) Jewish studies, German-Jewish literature and the scientific researches of that topic, media recordings in the form of video or audio material can be assigned great importance. In the hope that history does not repeat itself, media corpora take on an important function in maintaining the memory of the atrocities of the Nazi regime and keeping alive the collective memory of the Jewish-European culture. Thus, media corpora in the form of witnessed reporting can stimulate active engagement in the act of remembering and raise social awareness of possible future crimes.

The aim of the article is therefore to outline the emergence, creation and function of a possible (social) media corpus of the Jewish-European culture of remembrance. In addition, informative discourse opportunities and further suggestions for the implementation of a digitized culture of remembrance in schools and other educational institutions are given.

Keywords: *Holocaust, Cultural Change, Anne Frank Lernlabor, Hologram, digital testimonies.*

EXTENDED ABSTRACT

Annelies Marie Frank (June 12, 1929-1947 in the Bergen-Belsen concentration camp) is a young girl from Frankfurt am Main, who is ascribed an important function in German-Jewish literature and in the European culture of remembrance, especially as an individual in childhood. Her writing is so important because she looks into the horror from the perspective of a child and reproduces her experiences, fears, wishes and ideas for the future, again and again in view of the naivety and purity of a child. Her diary is part of the literary canon of German-Jewish literature of the 20th century, which enables a confrontation and a view into the horror of the National Socialist dictatorship. One would dare to say that being a human is her only wish. This type of written form of remembrance is important in the culture of remembrance.

Beyond that, there are those who survived the horror and are therefore also referred to as Holocaust survivors. These in turn make their contribution to sensitizing people on all social, societal and political levels so that – to use the words of Adorno – the “barbarism” does not repeat itself. Above all, public channels such as ARD and ZDF primarily, but also newspapers and magazines contribute to raising awareness within the society and allow Holocaust survivors to tell their stories to the general public. These include names such as Sally Perel, Esther Bejerano († 2021), Johanna Engel, Margit Meissner, Simone Polak, Eva Fahidi and many others.

Against the background that every generation brings with it its own peculiarity and therefore a cultural change is the result, that there will be a time without Holocaust survivors and that history can repeat itself and people can therefore fall into barbarism, forms and the diversity of reporting to the Shoah must always be maintained. In addition to the written canon such as German-Jewish literature, German-Jewish studies, German-Jewish remembrance culture and (cultural) history, oral traditions from contemporary witnesses must be conveyed to the recipients by means of advancing technology.

An attempt is made to present the ARD and ZDF media archive, in which a contribution is made to German-Jewish reporting. There are of course other channels, newspapers and magazines that are also actively involved in their online portal. However, since it is almost impossible to present all of them in one frame, the selection consists primarily of only the first two German television channels. After a short presentation of the media library, the contribution from the future podcast of the *Tagesschau mal angenommen. Keine Holocaust-Zeitzeugen mehr? Was dann?* will be demonstrated.

In the future podcast presented here, essentially two projects and, consequently, the implementation in school lessons are presented. The first project presented here is the so-called digital testimonies, which is a concept of the Ludwig Maximilians University in Munich and the Leibniz Data Center. The second project is the Anne Frank Learning Laboratory in Frankfurt am Main, which aims to sensitize the students to prejudices, stereotypes and the other.

The starting point of the whole project is namely the fear that on the one hand memories of the Holocaust could be lost and on the other hand there is a risk that if there are still efforts to preserve the memories, the emotional connection is not as strong as with a real one Holocaust witnesses when they tell their own story. The latter would be the story from the first source and the narrator reporting the personified story himself.

It is therefore intended to strive for an active prevention through knowledge against implicit and explicit secretion. Both terms, their application and function are then examined in more detail in the following chapters. In conclusion, it can be said that all efforts and endeavors have the goal of erecting a psychological memorial so that the atrocities are not forgotten and

Auschwitz does not repeat itself. The act of not forgetting and thus, the act of remembering is considered to be the highest commandment.

*Einmal wird dieser
schreckliche Krieg doch
aufhören, einmal werden wir
auch wieder Menschen und
nicht allein Juden sein.*

Anne Frank

Einleitung

Annelies Marie Frank (12.06.1929-1947 im KZ Bergen-Belsen) ist ein junges Mädchen aus Frankfurt am Main, der in der deutsch-jüdischen Literatur und in der europäischen Erinnerungskultur eine signifikante Funktion zugeschrieben wird. Ihre Feder ist deshalb so wichtig, da sie aus der Perspektive eines Kindes in das Grauen blickt und ihre Erfahrungen, Ängste, Wünsche und Vorstellungen für die Zukunft, immer wieder in Anbetracht der Naivität und Reinheit eines Kindes, wiedergibt. Ihr Tagebuch zählt in der deutsch-jüdischen Literatur des 20. Jahrhunderts zum Literaturkanon, die eine Konfrontation mit der kollektiven Schuld der nationalsozialistischen Zeit und eine Sicht in das Grauen der nationalsozialistischen Diktatur ermöglicht.

Neben dieser Art der schriftlichen Erinnerungsform, die einen wichtigen Platz in der Erinnerungskultur einnimmt, gibt es zudem noch mündliche Überlieferungen, die ebenso die gleiche Wertstellung haben (sollten). Dabei handelt es sich zumeist um Individuen, die das Grauen überlebt haben und deshalb auch als Holocaust-Überlebende bezeichnet werden. Diese wiederum leisten ihren Beitrag in der Sensibilisierung der Menschen auf allen sozialen, gesellschaftlichen und politischen Ebenen, sodass – um es mit den Worten Adornos auszudrücken – sich die „Barbarei“ nicht wiederholt. Vor allem öffentlich-rechtliche Kanäle wie etwa ARD und ZDF in erster Linie aber auch Zeitungen und Zeitschriften tragen primär zu den Sensibilisierungsbestrebungen der Gesellschaft bei und lassen Holocaust-Überlebende ihre Geschichte der ganzen Öffentlichkeit erzählen. Dazu zählen Namen wie etwa Sally Perel, Esther Bejerano († 2021), Johanna Engel, Margit Meissner, Simone Polak, Eva Fahidi und viele andere.

Vor dem Hintergrund, dass jede Generation ihre Eigenart mit sich bringt und deshalb ein kultureller Wandel die Folge ist, dass es einen Zeitpunkt ohne Holocaust-Überlebende geben wird, dass sich die Geschichte wiederholen kann und die Menschen aus dem Grund in die Barbarei fallen können, müssen Formen und die Vielfalt der Berichterstattung an die Shoah stets aufrechterhalten werden. Neben dem schriftlichen Kanon wie etwa die deutsch-jüdische Literatur, deutsch-jüdische Studien, die deutsch-jüdische Erinnerungskultur und (Kultur-)geschichte müssen mündliche Überlieferungen der Zeitzeugen an die Rezipienten mittels der fortschreitenden Technologie übermittelt werden.

Es wird deshalb der Versuch unternommen das ARD und ZDF Medienarchiv vorzustellen, in der ein Beitrag zur deutsch-jüdischen Berichterstattung geleistet wird. Selbstverständlich gibt es weitere Kanäle, Zeitungen und Zeitschriften, die in ihrem Online-Portal ebenfalls aktiv mitwirken. Da es allerdings nahezu unmöglich ist, alle in einem Rahmen darzustellen, besteht die Auswahl in erster Linie nur aus den zwei ersten

deutschen Fernsehkanälen. Nach einer kurzen Vorstellung der Mediathek, wird aus dem Zukunfts-Podcast der Tagesschau *mal angenommen* der Beitrag *Keine Holocaust-Zeitzeugen mehr? Was dann?* vorgeführt.

Es wird somit beabsichtigt eine aktive Prävention durch Wissen gegen implizite und explizite Ausgrenzung anzustreben. Beide Begrifflichkeiten der Vorbeugung und Aus- und Abgrenzung, ihre Anwendung und Funktion werden sodann in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

Kultureller Wandel

In der Anthropologie wird die Terminologie *Kulturwandel* bevorzugt verwendet. Weitere Begrifflichkeiten, die in Form eines Synonyms angewandt werden, sind *sozialer Wandel* oder auch *Umbruch*. Unter dem Begriff des kulturellen Wandels wird zumeist die Entwicklung von sozialen Normen, Traditionen und Habitus verstanden, die dann eine Modifizierung eines alltags- und kulturbezogenen Verhaltens auslösen. Im Vordergrund stehen dabei jegliche Arten von beobachtbaren kulturellen Veränderungen. Exempli Causa sind es Ideen und Weltanschauungen der Menschen (s. Fuchs-Heinritz 1981). Eine gesonderte Stelle nimmt allerdings der kulturelle bzw. soziale Wandel ein, wenn es zu einer Änderung in Form einer Revolution zustande kommt (vgl. Boudon 1979: Kap. V, VI).

Darüber hinaus konkurriert die Terminologie mit weiteren Begrifflichkeiten wie etwa *Entwicklung*, *Fortschritt* und *Modernisierung* (vgl. Immerfall 1991: 36). Dennoch sind die Gründe für einen kulturellen und sozialen Wandel nicht eindeutig darzulegen. Es sind meist mehrere Paradigmen betroffen, die einen Wandel auslösen. Somit ist eine Monokausalität für einen Wandel in diesem Sinne heutzutage ausgeschlossen. Deshalb kann man einen Wandel nicht auf *einen* bestimmten (Ur-)Kasus wie beispielsweise technische Innovationen, religiöse Einstellungen oder die Kultur zurückführen, da es weitreichende Interdependenzen gibt (vgl. Groh 2004: 13-31).

Generationen aber auch Generationskonflikte tragen eine besondere Funktion im Prozess des kulturellen Wandels bei, da der kulturelle Wandel meist mit Meinungsunterschieden verbunden ist. Nach Erich Fromm tendieren jüngere Generationen zum Beispiel meist dazu, aktiv etwas Anderes ausdrücken zu wollen, da sie der Ansicht sind, dadurch etwas bewirken zu können. Laut Fromm (vgl. 1977: 184) sei es ein genetisch begründetes Grundbedürfnis eines Einzelnen das aktive Handeln auszulösen, die im Anschluss die eigentliche Antriebskraft für jeglichen Wandel ausmacht. Es sei somit ein Ausdruck des freien Willens. Auch Jan Assmann fügt sich jenem Gedankengang hinzu und setzt fort, dass es meist Jüngere sind, die im Lösungsprozess eines Problems von ihrer älteren Generation eine Veränderung erwarten. Somit sind Individuen aus unterschiedlichen Generationen Träger und Akteur eines sozialen Wandels (vgl. Assmann 2013). Wenn es zu einem erheblichen Meinungsunterschied innerhalb der unterschiedlichen Generationen kommt, die Welt- und Menschenbilder sich stark voneinander differenzieren, so ist ein Wandel innerhalb

der diversen gesellschaftlichen Ebenen umso beschleunigter die Folge (vgl. Lévi-Strauss 1975). Es sollte hier ebenfalls vermerkt sein, dass technologische Innovationen dazu beitragen, den Kulturwandel anzutreiben, wie es etwa heutzutage mit dem Internet und den sozialen Medien der Fall bei den Jugendlichen ist.

Die Mediathek der ARD und ZDF

Seit 2007 strahlen die Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) und das Zweite Deutsche Fernsehen (ZDF) das sogenannte *Video-On-Demand* Angebot auf den jeweiligen Internetplattformen aus. Das Video-On-Demand ist ein Angebot, in der man sich auf Anforderung Videos online anschauen (streamen) oder direkt herunterladen (downloaden) kann. Dabei gibt es verschiedene Rubriken, die in den Online-Plattformen aufgelistet sind.

Die ARD bietet beispielsweise ein breites Spektrum an Kategorien von Abrufvideos an. Diese lassen sich unterteilen in die Nachrichtensendung wie etwa die *Tagesschau*, politische Sendungen wie *Report Mainz* oder *Report München*, Fernsehreihen oder -sendungen wie *Tatort* oder *Lindenstraße*, Kultursendungen wie *Druckfisch* oder *ttt – titel, thesen, temperamente*, Kinderprogramme wie *Die Sendung mit der Maus*, aber auch wissenschaftliche Sendungen wie *W wie Wissen* oder *Wissen vor acht*.

Das ZDF hingegen ist hauptsächlich in fünf Kategorien unterteilt. Diese sind Nachrichtenblöcke wie etwa *heute-journal*, politische Sendungen wie *Frontal*, Informationssendungen wie *drehscheibe* oder *Volle Kanne*, wissenschaftliche Reportagen wie *Terra X* und ganze Fernsehreihen wie *Herzensbrecher – Vater von vier Söhnen*.

Neben den Videodigitalisaten gibt es auch eine Audiothek der ARD und ein Podcast-Angebote vom ZDF mit rund 25 Sendungen, die man herunterladen und auf einem iPad, iPod touch, iPhone und anderen vergleichbaren Geräten sich anhören kann. Wichtig für den folgenden Beitrag ist allerdings der Zukunftspodcast der ARD *mal angenommen*. Der Zukunftspodcast simuliert hier politische Ideen der Zukunft, wirft Zukunftsszenarien vor und diskutiert diese aus. Ziel der 30-minütigen Ausstrahlungen ist es, mögliche Szenarien vor auszudenken und ein Gedankenexperiment zu führen, in dem man dem Zuhörer nahelegt, was passieren könnte, wenn der diskutierte Diskurs zu einer Wirklichkeit wird.

In einem dieser Zukunftspodcast wird beispielsweise die Frage ausdiskutiert *Keine Holocaust-Zeitzeugen mehr? Was dann? Neue Ansätze der Erinnerung*. Da nun seit dem Zweiten Weltkrieg, und diesbezüglich auch dem Holocaust, genau 76 Jahre vergangen sind, rückt die Realität näher, dass es bald keine Holocaust-Zeitzeugen mehr geben wird. Wer wird dann die Aufklärungsarbeiten leisten, erinnert sich eine Kultur bzw. die Folgegeneration weiterhin an die Gräueltaten oder geraten die Erinnerungen in Vergessenheit? Aber auch wenn man sich an die Shoah erinnert, so sind beispielsweise private Auftritte, institutionelle Besuche und Aufklärungsarbeiten der Zeitzeugen umso

seriöser, rührender, packender, beeindruckender und der emotionale Bezug zu den Rezipienten höher. Die Folgen sind umso gelungener, erfolgreicher und produktiver. Demzufolge versucht man mithilfe neuester Technologien den herrschenden emotionalen Bezug vor allem zu Kindern und Jugendlichen aufrechtzuerhalten und weiterhin zu intensivieren. Im Zeitalter des Kulturwandels, in der Jugendliche ein größeres Interesse an Smartphones und den sozialen Medien wie Youtube, Facebook, Instagram, Snapchat oder Twitter aufzeigen, versucht man, auch mithilfe der technologischen und (sozial)medialen Kanäle die Rezipienten zu erreichen. Deshalb sollte es nicht wunderlich sein, wenn Holocaust-Zeitzeugen in einem kleinen Interview und in Video-Format aufgenommen werden. Diese Unterhaltung ist zielgerichtet und dient zum größten Teil pädagogischen Zwecken. Demnach tauchen Holocaust-Zeitzeugen in Youtube-Kanälen auf, die von allen anderen sozialen Medien ebenfalls abrufbar sind. Diese können dann von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen zu jeder Zeit und zu jedem Ort angehört und/ oder angeschaut werden. Allein wenn man in der ARD-Video-Mediathek den Begriff *Holocaust* in die Suchleiste eingibt, so werden 186 Videos in Bezug auf die Shoah aufgelistet, in der zum größten Teil Holocaust-Zeitzeugen auftreten und ihren Beitrag zur Sensibilisierung und Aufklärung der Gesellschaft leisten. In der ZDF-Mediathek hingegen ist die Anzahl der Videos umso höher und beträgt nach Angaben der offiziellen Webseite mehr als 100 Treffer. Darüber hinaus bietet das ZDF eine Dokumentationsserie über den Holocaust, die man sich auch online ansehen (streamen) kann. Die Serie *Das Deutsche Reich im freien Fall* setzt sich mit der Frage auseinander, wie aus einer krisenhaften Demokratie eine Apokalypse mit Krieg und Völkermord entstehen konnte. Hier werden der Aufstieg und der Untergang des Nationalsozialismus dargestellt.

Zukunftspodcast mal angenommen – *Keine Zeitzeugen mehr? Was dann?*

In dem hier vorgestellten Zukunftspodcast werden wesentlich zwei Projekte und infolgedessen auch die Implementierung im Schulunterricht vorgestellt. Das erste hier präsentierte Projekt ist das sogenannte *Digitale Zeugnis*, welches ein Konzept der Ludwig-Maximilians-Universität in München und dem Rechenzentrum Leibniz ist. Das zweite Projekt ist das *Anne Frank Lernlabor* in Frankfurt am Main, in der eine Sensibilisierung der Schüler und Schülerinnen bezüglich der Vorurteile, den Stereotypisierungen und dem Anderem erstrebt wird.



Abb. 1: ARD Zukunfts-podcast über die Holocaust-Zeitzeugen

Ausgangspunkt des ganzen Vorhabens ist nämlich die Befürchtung, dass einerseits die Erinnerung an den Holocaust verloren gehen könnte und andererseits die Gefahr besteht, dass, wenn es immerhin noch Bestrebungen der Aufrechterhaltung an die Erinnerungen gibt, der emotionale Bezug nicht so stark ist wie bei einem realen Holocaust-Zeitzeugen, wenn diese ihre eigene Geschichte erzählen. Letztere wäre nämlich Geschichte aus erster Quelle und der/ die berichtende Erzähler/in – also ein Holocaust-Zeitzeuge – die personifizierte Geschichte höchstpersönlich.

Jan Assmann, ein Pionier der Gedächtnisforschung, gibt zu erkennen, dass es zwei wesentliche Formen des Gedächtnisses gibt, die die Erinnerungen aufrechterhalten. Zum einen prägt er den Begriff des „kommunikativen Gedächtnisses“ und zum anderen des „kulturellen Gedächtnisses“. Wenn also Holocaust-Zeitzeugen ihre Geschichte nicht mehr weitererzählen können, so gibt es keinen Austausch mehr zwischen Sprecher und Rezipient. Die Folge ist der Untergang des kommunikativen Gedächtnisses, denn wenn die Träger der Kommunikation aufhören zu existieren, so gibt es auch das kommunikative Gedächtnis nicht. Das kulturelle Gedächtnis hingegen sei unabhängig von ihren Trägern und zeitlich betrachtet nicht an die Dimensionen gebunden (Assmann 2013: 56). Sie ist zeitlos, hat spezialisierte Traditionsträger und ihre Formen der Tradierung zeichnen sich charakteristisch durch einen hohen Grad an Geformtheit und einer zeremoniellen Kommunikation aus. Der tradierte Sinn weist eine Außeralltäglichkeit auf. Demzufolge ergibt sich die Frage, wie der emotionale Bezug primär zu Kindern und Jugendlichen und sekundär zu den Erwachsenen erstellt und intensiviert werden kann.

Das digitale Zeugnis

Lernen mit digitalen Zeugnissen ist ein Projekt der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem Rechenzentrum Leibniz. In dem Pilotprojekt geht es um eine dauerhafte Herstellung zu den Erinnerungen an den Holocaust. Mit einfachen Worten werden Holocaust-Zeitzeugen interviewt, aufgenommen und die Aufzeichnungen ver- und bearbeitet. Mithilfe neuester Technologie und innovativer Forschung sollen sodann die Ausstrahlung der drei-dimensionalen Aufnahmen dafür sorgen, dass Rezipienten oder Zuschauer als auch Zuhörer eine Art Kommunikation mit dem virtuellen Zeitzeugen

aufbauen können. Demnach hat man die Möglichkeit Fragen an die Holocaust-Überlebenden über den Holocaust und die diesbezüglichen Erfahrungen zu stellen, die dann im Nachhinein von dem virtuellen Zeitzeugen beantwortet werden. Das Resultat ist ein komplexer Produktions- und Interaktionsprozess, wodurch intendiert wird, eine Vermittlungsaufarbeitung durchzuführen.

Diese Zeugnisse der Medienprodukte bieten neue Perspektiven an, wie eine inter- und transdisziplinäre Beschäftigung rund um das Thema des Holocaust‘ und der nationalsozialistischen Diktatur stattfinden können (vgl. Ballis und Gloe 2019; 2020). Die in 3D-Format aufgezeichneten Digitalisate werden beispielsweise seit 2015 im englischsprachigen Raum, primär in den Vereinigten Staaten und das Vereinigte Königreich, der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dafür tragen Holocaust-Museen in den jeweiligen Ländern ihren Beitrag bei. Die Zeitzeugen erzählen hier nicht nur ihre eigene Geschichte, sondern man hat sogar die Möglichkeit bis zu rund 2.000 Fragen über ihr Leben und den eigenen Erfahrungen zu stellen, die dann virtuell beantwortet werden.

Die volumetrisch oder stereoskopisch gefilmten Aufzeichnungen sollen eine möglichst genaue Visualisierung des Lebens von Überlebenden und in ihrer Lebensgröße darstellen. Dabei spielt die Wechselreaktion von Frage-Antwort den innovativen Kern der Digitalisate. Hier werden mündlich gestellte Fragen in das Format eines Textes transformiert, die dann im Anschluss an einen Rechner der Sprachverarbeitung übermittelt werden. In der medialen Datenbank des Speichers werden sodann nach passenden Antworten gesucht. Daraufhin wird der Text wieder in Laute transformiert und der virtuelle Zeitzeuge bzw. das digitale interaktive 3D-Zeugnis gibt die Antwort. Zwei grundlegende Schritte sind hier demnach zu unterscheiden. Zum einen ist es der Akt der Wahrnehmung und zum anderen der Akt der Produktion, mit anderen Worten dem In-Put und dem Out-Put (vgl. Elleström 2018: 286). „The act of production may thus be simple and direct, as well as complex and indirect. It may furthermore include stages of storage“ (ebd. 2018: 283). Für die in deutscher Sprache erstmals aufgenommenen und zum Zwecke der Erinnerungsrekonstruktion durchgeführten Zeugnisse werden verschiedene Kommunikationsmodelle näher unter die Lupe genommen. Anja Ballis, Florian Duda und Markus Gloe beginnen mit den Modellen von Shannon und Weaver (1948) bis hin zu Stuart Hall (1980) und versuchen sodann die theoretische Explanaton für die 3D-Zeugnisse zu vermitteln. Demnach lässt sich folgendes Schema eines medienzentrierten Kommunikationsmodelles herauskristallisieren:

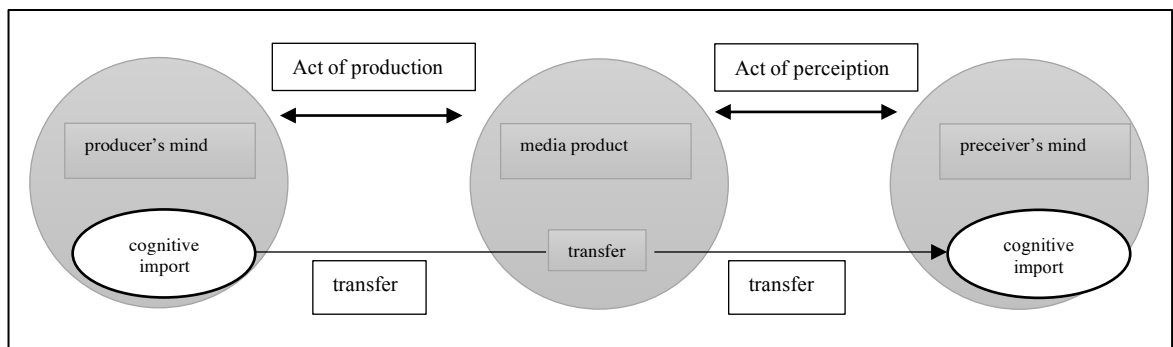


Abb. 2: Kommunikationsmodell (Elleström 2018: 282)

Für das geeignetste Modell wird sodann eine Synthese zwischen dem medienzentrischen Modell von Elleström und weiteren Modellen, wie etwa die von Reichertz (vgl. 2009: 113), durchgeführt. In dem Mensch-Maschine Modell gibt es eine „one-to-one“ Kommunikation, d. h. beispielsweise, dass Rezipienten Fragen an den virtuellen Zeitzeugen stellen, und eine „one-to-many“ Kommunikation, in der der Zeitzeuge an eine Mehrzahl von Menschen antwortet. Demzufolge entsteht in Anlehnung an das Kommunikationsmodell von Ellenström folgendes und für das 3D-Zeugnis passende Modell:

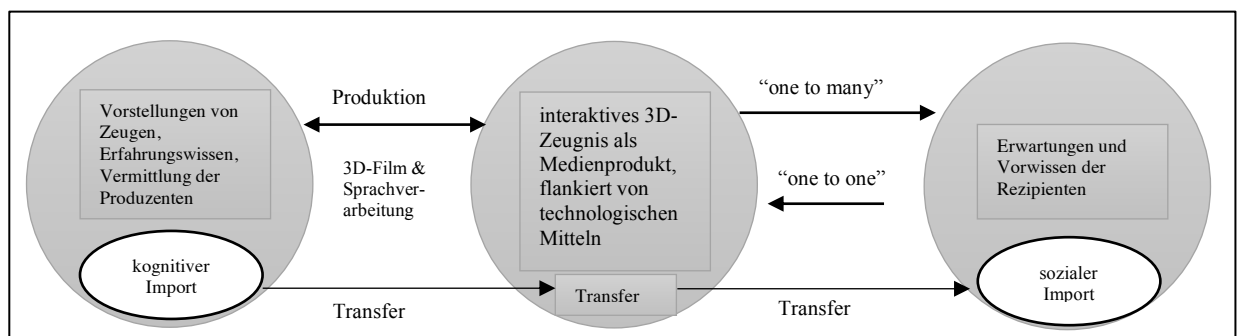


Abb. 3: An 3D-Zeugnisse angepasstes Kommunikationsmodell in Anlehnung an Elleström (Ballis 2021: 10)

Die immer voranschreitende Technologie mit der innovativen Forschung bietet eine Ansammlung und Mehrperspektivität in puncto der digitalen Zeugnisse dar. Jene ermöglichen in der Folge das digitale Erinnern. Diese vielfache Anschlussmöglichkeit der jeweiligen Rezipienten mit ihren Erwartungen, dem Vorwissen, den persönlichen, ideologischen und politischen Überzeugungen ist eine Reaktion des verbalisierten Wissens (vgl. Krämer 2008: 229), welches von einem virtuellen Zeitzeugen ausgestrahlt wird (vgl. Ballis 2020: 239). Der Transfer besteht nicht nur aus den übermittelten subjektiven Erfahrungen und Erlebnissen eines Mediums, sondern aus ganzen Formen der verbalen und nonverbalen Kommunikation; darunter der Körpersprache, Mimik,

Gestik, Prosodie und weitere. Die Vermittlung der Emotionen von einem virtuellen Zeitzeugen ist demnach durchaus hoch.

Im Gegensatz zu dem bisher Geschilderten ist Kritik nicht auszuschließen, denn die digitalen Zeugnisse sind vorprogrammiert und ersetzen nicht die Erlebnisse. Es können *exempli causa* Fragen gestellt werden, die einerseits vorher nicht programmiert worden sind oder andererseits, ähnliche Fragen, die bereits in der Datenbank abgespeichert sind, die wiederum eine Software nicht klar zu unterscheiden weiß, weshalb es beispielsweise zu Verwirrungen kommen kann. Zum Beispiel könnte die Frage gestellt sein „Habt Ihr überlebt?“. Auf der Suche nach der Antwort in der Datenbank kann es zu Verwirrungen kommen, wenn es ähnliche Fragen im Korpus gibt wie etwa „Hat Ihr Vater überlebt?“ oder „Hat Ihr Großvater überlebt?“. Da das System an jener Stelle aufgrund statistischer Daten eine Antwort sich aussucht, kann in der Konstruktion der Antworten ein Umstand entstehen, in der der Wahrheitswert der Aussage niedrig bzw. dann auch nichtzutreffend ist (vgl. Ballis 2021: 18f.).

Implementierung im Deutschunterricht

Der Einsatz der digitalen Zeugnisse in Schulen und weiteren institutionellen Stätten trägt eine besondere Funktion und Signifikanz. Auf diese Weise ist es nämlich in einem Zeitalter ohne Holocaust-Zeitzeugen auch noch möglich, an die Gräueltaten weiterhin sich zu erinnern, einen starken emotionalen Bezug zu den Rezipienten herzustellen und den Menschen sowohl rational als auch emotional aufzuzeigen, was für Folgen Ideologien der Extreme jeglicher Art einnehmen können. Die Tradierung stereotyper Bilder und die Rekapitulation der Geschichte sollen Erinnerungen wachhalten und ein Mahnmal gegen das Vergessen setzen.¹ Die Intention liegt hierbei in der Erziehung und Sensibilisierung ganzer Kollektive.

Nach Adorno sollte diese Erziehung bereits im Kindes- und jugendlichen Alter anfangen. Deshalb ist die Implementierung der Digitalisate essentiell, da die an die Zeitzeugen gerichteten Fragen äußert bedacht aus einem reichlichen Fragenkatalog durch eine Kommission ausgewählt worden sind.² In zwei solcher digitalen Zeugnisse, von Abba Noar und Eva Umlauf, wurden zum Beispiel zehn Fragen mit dem höchsten Ranking ausgewählt, die dann an die Holocaust-Zeitzeugen gestellt wurden. Die

¹ In der Literatur beschäftigen sich deutschsprachig-jüdische Autoren auch mit dem Akt des Erinnerns und setzen ein Mahnmal gegen das Vergessen. Siehe hierzu: Coşan, Leyla und Habib Tekin (2021): Stefan Zweigs Werke im Lichte der jüdischen Erinnerungskultur. In: Coşan, Leyla und Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.) (2021): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*. Berlin: Logos. S. 125-145.; Coşan, Leyla und Habib Tekin (2021): Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. 2021/1. S. 3-22.; Tekin, Habib (2021): *Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann*. Berlin: Logos; Demirkıvıran Sine (2021): Mirjam Pressler „Nathan und seine Kinder“: Adaptation und Rewriting für junge Leser. In: Coşan, Leyla und Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.) (2021): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*. Berlin: Logos. S. 223-247.

² Zu der vollständigen Kommissionsliste siehe: Schwendemann, Lisa und Ernst Hützl (2021): 1000 Fragen an Abba Naor und Eva Umlauf - Die Rolle der Fragen und Antworten für die Erstellung interaktiver 3D-Zeugnisse. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.) (2021): *Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie*. Eckert. Dossiers 1 (2021). S. 29.

Aufzeichnungen und der spätere Einsatz sollten zum Nachdenken anregen. Die zehn Fragen an Abba Noar lauten:

1. Was ist die wichtigste Botschaft, die Sie übermitteln wollten?
2. Wie fanden Sie heraus, was mit Ihrer Familie geschehen war?
3. Warum geben Sie Ihr Zeugnis weiter?
4. Haben Sie nach dem Holocaust Antisemitismus erlebt?
5. Was würden Sie einem Holocaustleugner entgegenen?
6. Wie haben Sie herausgefunden, dass Ihr älterer Bruder erschossen worden war?
7. Wie haben Ihre Eltern reagiert, als Ihr älterer Bruder erschossen worden war?
8. Wie konnten Sie das Lager Stutthof überleben?
9. Was passierte mit Ihrem Vater während des Holocaust?
10. Was waren die letzten Worte, die Ihre Mutter Ihnen sagte?

Die speziell ausgewählten Fragen, die an Eva Umlauf gestellt wurden, lauten wie folgt:

1. Was ist die wichtigste Botschaft, die Sie übermitteln wollen?
Warum haben Sie Ihr Tattoo behalten?
2. Welche Erinnerungen haben Sie an Ihren Vater?
3. Wann fragten Sie das erste Mal nach der Bedeutung Ihrer eintätowierten Nummer?
4. Wo liegt für Sie Ihre Heimat heute?
5. Sahen Sie sich in der Zeit nach Ihrem Umzug nach München antisemitischen Haltungen oder Handlungen ausgesetzt?
6. Wie beeinflusst Ihre Vergangenheit Ihre Arbeit?
7. Würden Sie uns Ihr Tattoo zeigen?
8. Welcher Nationalität fühlen Sie sich heute zugehörig?
9. Was erzählte Ihre Mutter von Ihrem Vater? (Schwendemann / Hütl 2021: 31).

Das Lernen mit digitalen Zeugnissen wird vom Ministerium für Bildung und Forschung unterstützt. Es war eigentlich geplant, dass man die Zeugnisse vor allem in bayrischen Schulen ab dem Frühjahr 2020 einsetzte. Aufgrund der Corona-Pandemie war dies allerdings nicht möglich, weshalb es zu einer Verzögerung im Einsatz an Schulen gekommen ist (vgl. Gloe 2020).

Anja Ballis³, eine Germanistikprofessorin an der Ludwig-Maximilians-Universität, untersucht Möglichkeiten, wie interaktive 3D-Zeugnisse in Deutschlehrer und -lehrerinnenbildung integriert werden können (vgl. Ballis 2021). In ihrem Aufsatz

³ Florian Duda (s. 2021: 43-62) beschreibt in seinem Aufsatz die Funktionsweise der Sprachverarbeitung, Anja Ballis (s. 2021: 83-110) geht auf die Wirkung des Projektes und Implementierung im Deutschunterricht ein, Daniel Kolb (s. 2021: 63-82) hebt die technischen Aspekte der Anwendung hervor, Fabian Heindl (s. 2021: 111-129) beschreibt den Produktionsprozess von digitalen Zeugnissen und Markus Gloe (s. 2021: 130-146) erläutert in seiner Fallstudie die Präsentation der Zeugnisse in Holocaust Museen in den Vereinigten Staaten und dem europäischen Kontinent.

lenkt sie auf die Wichtigkeit des Einsatzes der Digitalisate in Schulen ein und nennt die Verwendungsmöglichkeiten. Lehramtsstudierende seien

vorzubereiten auf neue Kommunikations- und Arbeitsformen, die durch den ständigen Zugriff auf Wissen geprägt sind. Zudem sollen sie befähigt werden, „selbstständig mit neuen Techniken umzugehen, diese sinnvoll einzusetzen und kritisch zu reflektieren“. (KMK-Strategie 2016: 42)

Bei Ballis handelt sich im Wesentlichen um das Imperativ „Nie wieder“ oder mit Worten Adornos, „dass Auschwitz sich nicht wiederhole.“ Sie hebt die Relevanz des Einsatzes der Zeugnisse in der Form hervor, dass Lehramtsstudierende ein kritisches Geschichtsbewusstsein aufbauen müssen. Dies geschehe, wenn man Trauer und Mitleid für unschuldige Menschen empfindet, aber auch zugleich durch „Wut und Verzweiflung angesichts der Verbrechen an unschuldige Menschen“ (Ballis 2021: 93). Sie vermerkt ebenfalls, dass solche Gefühle zwar meist als obligatorisch angesehen sind, jedoch nicht immer so empfunden werden (vgl. Krieg 2015: 124, zit. n. Ballis 2021: 93).

Letztendlich soll an dieser Stelle die personale fachliche Bildung nach Ballis (2021: 104) ohne weitere Erklärungen, dargestellt werden, um auf die Notwendigkeit zu verweisen, wieso es wichtig ist, die digitalen Zeugnisse in den Schulunterricht einzusetzen:

1. Empathie mit den Opfern von Gewalt und Terror, mit und ohne Bezug zum familiären Gedächtnis der Schüler*innen, empfinden,
2. Wissen aus biografischen Erzählungen unter Berücksichtigung ihrer Medialität erschließen,
3. den „Augenblick“, das „Faszinosum“ als Kategorie der Bildung erleben,
4. Emotionen im Umgang mit Zeugnissen von Überlebenden des Holocaust reflektieren,
5. Lehren aus der Vergangenheit für die eigene Gegenwart ziehen,
6. Chancen und Gefahren der Digitalisierung an einem historischen Beispiel erfassen und durchdenken.

Anne Frank Lernlabor in Frankfurt am Main

Das Bundesprogramm *Demokratie leben!* fördert deutschlandweit Projekte auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene. Mehr als 100 Modellprojekte entwickeln und erproben innovative Ansätze, die die Demokratieförderung zur Aufgabe machen, darunter auch die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main. Beispielsweise beschäftigt sich die Stätte mit politischer Bildungsarbeit wie etwa den aktuellen Formen des Antisemitismus und entwickelt ein neues Format, um gegen jegliche Formen der Diskriminierung entgegenzuwirken. Es ist zum Ziel gemacht worden, Jugendliche und Erwachsene für die aktive Teilnahme an der Stärkung der Demokratie zu motivieren, wobei zugleich ein gesunder Umgang mit menschenfeindlichen Ideologien trainiert wird. Jegliche Formen von Gewalt, Rassismus und Diskriminierung sind relevante Begrifflichkeiten, mit der sich die Stätte auseinandersetzt und Aufklärungsarbeiten zu leisten versucht, denn im Zuge der Globalisierung, der ansteigenden Migration(sbestrebung), der immer

zunehmenden Polarisierung innerhalb der Gesellschaft, lassen sich Anlässe für Diskriminierungen, oder sogar der Überschneidung von verschiedenen Formen der Diskriminierung – auch genannt als die Intersektionalität –, gegenüber einer Person nachweisen. Demzufolge gibt es im Lernlabor drei wesentliche Themenblöcke: (1) *Diskriminierung*, (2) *Normalität* und (3) *Demokratie*.

Zu den pädagogischen Grundlagen gehören Elemente der Konfliktpädagogik und die Ausbildung und Erziehung zur Demokratie und den Menschenrechten.

Durch die Darstellung verschiedener Perspektiven soll ein äußerer Konflikt in ein inneres Dilemma umgewandelt werden. Dies kann Unbehagen, Erstaunen, Nachdenklichkeit und Empathie hervorrufen und nach und nach auch zur Übernahme neuer Perspektiven bzw. einem Umdenken in Bezug auf Diskriminierung führen. (Eckmann 2006: 210)

Die drei Themenpunkte werden durch verschiedene farbliche Markierung im Labor kenntlich gemacht, in der Museenbesucher die diversen Stationen zu durchlaufen haben. Die erste Anlaufstelle ist die orangene Station mit dem Motto „Mensch, du bist gleichwertig“. Dies ist der erste Themenblock, und zentrale Fragen und Überlegungen beschäftigen sich mit der Diskriminierung im Alltag. Die zweite und graue Station mit dem Motto „Mensch, du kannst sein wie du bist und sein willst!“ beschäftigt sich mit der Normalität, d. h. also wie der Begriff „normal“ zu verstehen und, was „normal“ ist, wer die Grenzen zur Normalität setzt. Mit der letzten grünen Station versucht man Jugendliche und Erwachsene in das Demokratiewesen zu integrieren und anzuregen am demokratisch-gesellschaftlichen Leben aktiv mitzuwirken. Das Motto hierzu lautet „Mensch, du kannst (mit-)bestimmen!“

Im Folgenden sollen nun drei Beispiele in den vorgeführten Themenblöcken dargestellt werden, die das aktive Lernen im Lernlabor ermöglichen. In einer Station wird zum Beispiel der Körper eines Besuchers von einem Bodyscanner gescannt. Hier werden bestimmte Eigenschaften sinnlos den verschiedenen Körperteilen zugeordnet. Anschließend kommt es zu einer positiven und/oder negativen Bewertung, woraus eine Hierarchisierung zwischen Einzelnen und Gruppen entstehen. Die einer Person arbiträr zugeschriebenen Eigenschaften sollen zum Nachdenken anregen, wie es ist, nach dem äußeren Erscheinungsbild kategorisiert zu werden. Dadurch sollen Mechanismen der Diskriminierung aufgezeigt und Besucher diesbezüglich sensibilisiert werden.



Abb. 4: Jugendlicher (rechts) vor einem Bodyscanner

In einer weiteren Station werden in einer Schublade Titelbilder von Illustrierten gezeigt, die eine satirische Art der diskriminierenden Praxis nachweisen.

Beispielsweise geht es um die Darstellung einer Familienkonstellation und die Rolle der Frau wie sie etwa in einer als „normal“ eingestuften Familie aufgefasst werden: Es ist ein heterosexuelles Paar, sie haben Kinder und Haustiere. Der Vater als Familienoberhaupt geht arbeiten und die Mutter ist im Haushalt tätig. Diese klischeehaften Erscheinungsformen einer „normalen“ Familie werden sodann an andere Familienformen wie etwa gleichgeschlechtliche Paare angewendet. Anschließend werden Jugendliche nach ihrer Wahrnehmung und Meinung gefragt, wodurch Bewertungen konstruiert werden wie etwa „nicht normal“ oder „anders“. Infolgedessen sollen Jugendliche erkennen, wie breit das persönliche Repertoire an Vorurteilen und Voreinstellungen gegenüber dem Fremden ist.



Abb. 5: Station Schublade mit Titelbildern

Das dritte Beispiel bringt eine kritische Auseinandersetzung mit medialer Berichterstattung und der Werbesprache zum Vorschein. Werbungen im Fernsehen oder im Internet, in Zeitschriften oder Zeitungen beeinträchtigen die Denkweise und Wahrnehmung der Einzelnen und ganzer Kollektive stark. Demnach werden verschiedene Werbungen aufgezeigt und die Frage in die Mitte des Diskurses gestellt: Inwieweit ist die Werbung als diskriminierend zu verstehen? In der Station geht es weniger um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Marken oder Firmen und inwiefern sie Diskriminierung ausüben, sondern vielmehr um die Tatsache, dass (un)bewusst oder (un)bedacht diskriminierende Werbesprache vorzufinden ist und ebenso verwendet wird. Ob die Firmen oder Marken eine Diskriminierung ausüben, ist der Diskussion ausgeschlossen. Der Fokus liegt auf dem Akt der Wahrnehmung von verschiedenen Formen der Diskriminierung.



Abb. 6: Wahlplakat der Grünen



Abb. 7: Coverbild der Zeitschrift *Der Spiegel*



Abb. 8: Etikett der *Heinz* Ketchup

Hier in Abbildung 6, 7 und 8 sind verschiedene Formen von Werbesprache vorgeführt, die das Nachdenken und Hinterfragen anregen sollen, ob es diskriminierende Wirkungen hat.

Wenn eine Partei im Deutschen Bundestag für Gleichheit wirbt und dabei den Kontrast von schwarz-weiß mit einem sexistischen Plakat darstellt, so soll dies zum Nachdenken anregen, inwiefern hier Paradigmen der Diskriminierung – *Ethnie und Sex(ualität)* – eingebettet sind. Ebenso könnte man das provokative Coverbild von *Der Spiegel* analysieren, denn eigentlich wird in dem Beitrag eine Nachricht vermittelt, die auf abendländische Grund- und Menschenrechte verweist, wobei eine völlig verschleierte, potentiell muslimische Frau mit Stöckelschuhen auf dem Coverbild abgebildet ist, die ihre Blicke senkt. Sind es nun die Oppositionsachsen zwischen West vs. Ost, Frau vs. Mann, Orient vs. Okzident, abendländlich modern vs. morgenländlich konservativ, oder ist es die Tatsache, dass es sich hierbei um einen provokativen und verkaufsstrategischen Grund handelt. Jenes ist der Diskussion und dem weiteren Nachdenken offen. Im letzten Beispiel der Heinz-Ketchup Werbung wird sodann der semantisch abgewertete Begriff Zigeuner stellvertretend und stereotypisch für die Angehörige der Roma und Jenische verwendet.

Es wird demnach bezweckt, das am Ende der drei Stationen die Schülerinnen und Schüler des Lernlabors zu der Auffassung gelangen und sich dessen bewusst werden, wie stark sie selber der Diskriminierung ausgesetzt sind und ihre Umwelt von jener Haltung gegenüber dem Anderen bewusst aber zum größten Teil auch unbewusst geprägt ist.

Abschließende Bemerkung

In der Einleitung wurde erwähnt, dass es ein Zeitalter geben wird, in dem es keine Holocaust-Zeitzeugen mehr geben wird, die dann auch nicht mehr ihre Geschichte erzählen und Aufarbeitungsarbeiten leisten können. Dieser Beitrag sollte ein Überblick leisten, wieviel bereits getan wurde und stets am Laufen ist. Die Holocaust-Zeitzeugen erzählen in den Videoaufzeichnungen der ARD- und ZDF-Mediathek aus eigener Erfahrung das Grauen des Nationalsozialismus‘ der Hitler-Diktatur. Diese Videoaufzeichnungen sind im Internet über Medien, aber vor allem den sozialen Medien abrufbar. Die doppelte Bedeutung und Funktion jener liegt – wie bereits dargelegt – darin, dass Jugendliche in den sozialen Medien sehr präsent sind. Der emotionale Bezug kann durch die Videoaufzeichnungen im Zeitalter des Kulturwandels erzeugt werden, da der erzählte Inhalt eine realhistorische Gegebenheit ist. Der Nachteil – wenn man es so sagen darf – dieser Videoaufzeichnungen besteht darin, dass, vergleichbar mit realen Zeitzeugen, der emotionale Bezug nicht so stark ist, denn wenn reale Personen am Erzählen der eigenen Geschichte sind, so ist die Berichterstattung aus erster Quelle und der Einfluss bei den Rezipienten umso stärker. Um aber den Grad der Intensität vom emotionalen Bezug auch in einem Zeitalter ohne Zeitzeugen hochzuhalten und/ oder zu erhöhen und die Rezipienten an die Gräueltaten zu erinnern, müssen technologische Innovationen mithilfe modernster Technik erfunden werden. Erste Projekte, die auch hier vorgeführt wurden, sind als Ansätze zu verstehen, wodurch der Versuch unternommen wird virtuelle Holocaust-Zeitzeugen zeitunabhängig zu reproduzieren. Demnach steigert man nicht nur die Intensitätsrate und hat einen größeren Erfolg in den Aufklärungsarbeiten, sondern man sorgt gleichzeitig dafür, dass einerseits mithilfe von Smartgeräten ein Zugang zu Videos und Audioaufzeichnungen gewährleistet wird und andererseits mithilfe modernster Technologie und Hologramm-Projektionen der Holocaust-Zeitzeugen den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer virtuellen Unterhaltung gegeben wird. Diese digitalen Zeugnisse sind authentisch und beispielsweise vergleichbar mit den Schulbesuchen, den die Holocaust-Zeitzeugen aktiv zu Lebzeiten immer wieder durchgeführt haben, aber es sind keine eins-zu-eins Abbildungen der nationalsozialistischen Geschichte. Das außergewöhnliche Leben einer Person, im vorliegenden Fall der Zeitzeugen, weckt umso mehr das Interesse bei Kindern und Jugendlichen, da nicht alle ein reges Interesse am Geschichtsunterricht oder den -büchern haben.

Es hat sich zudem herausgestellt, dass das Anne Frank Lernlabor eher und primär mit diskriminierenden Faktoren arbeitet und in der Hinsicht Aufklärungsarbeit leistet. Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene sollen durch aktives Lernen am eigenen Leibe erfahren, dass man Vorurteile gegenüber dem Anderen haben kann. Demzufolge wird der Fokus auf die inneren Werte gelenkt, die man gegebenenfalls modifizieren und revidieren muss. Die Lenkung auf diverse Themen der Diskriminierung soll dann eine Sensibilisierung ermöglichen, sodass eine möglichst vorurteilsfreie Zukunft erreicht werden kann. Neben den Aufklärungsarbeiten wäre es ebenfalls angebracht in den Medien sich intensiver den Leistungen der Juden vor der Shoah zu widmen. Dieser Aspekt fehlt zum größten Teil in der medialen Berichterstattung. Der Fokus liegt primär

in der medialen Aufzeichnung des Lebens der Holocaust-Zeitzeugen und ihre Botschaft für zukünftige Generationen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die ganzen Bemühungen und Bestrebungen das Ziel vor Auge haben, ein psychologisches Mahnmal zu setzen, sodass die Gräueltaten nicht in Vergessenheit geraten und Auschwitz sich nicht wiederholt. Der Akt des Nicht-Vergessens und somit des Erinnerns gilt als das höchste Gebot. Von der Schuldfrage sind Folgegenerationen freigesprochen, so dass die Grundlage für eine friedliche Zukunft ermöglicht wird. Die in diesem Jahr (2021) verstorbene Holocaust-Zeitzeugin Esther Bejarano, die im Mädchenorchester der nationalsozialistischen Diktatur in Auschwitz wider Willen Akkordeon spielen musste und in der Nachkriegszeit sehr aktiv an den Aufklärungsarbeiten mitgewirkt hat und ihre Hoffnung in die Jugend setzte, bringt den Schuldfreispruch an den Tag: „Ihr seid nicht schuld an dieser schrecklichen Zeit, aber ihr macht euch schuldig, wenn ihr nichts über die Geschichte wissen wollt“ (Große-Wilde 2021).

Literaturverzeichnis

- Assmann, Jan** (2013): *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Ballis, Anja** (2020): Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. In: *Bildung und Erziehung*. 3, 226-241.
- Ballis, Anja** (2021): Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden im Deutschunterricht – Theoretische Rahmung, empirische Exploration und disziplinäre Zielhorizonte. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.): *Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie*. Eckert. Dossiers. 1, 83-110.
- Ballis, Anja / Gloe, Markus** (2020): Interactive 3D testimonies of Holocaust survivors in German language. Methodological framework for research and education. In: Gloe, Markus und Anja Ballis (Hrsg.): *Holocaust Education Revisited*. Wiesbaden: Springer VS, 343-364.
- Ballis, Anja / Barricelli, Michele / Gloe, Markus** (2019): Interaktive digitale 3-D-Zeugnisse und Holocaust-Education – Entwicklung, Präsentation und Erforschung. In: Ballis, Anja und Markus Gloe (Hrsg.): *Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität*. Wiesbaden: Springer VS, 403-436.
- Boudon, Raymond** (1979): *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris: Hachette Littérature.
- Coşan, Leyla / Tekin, Habib** (2021): Stefan Zweigs Werke im Lichte der jüdischen Erinnerungskultur. In: Coşan, Leyla und Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*. Berlin: Logos, 125-145.
- Coşan, Leyla / Tekin, Habib** (2021): Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. 2021/ 1, 3-22.
- Duda, Florian** (2021): Was war oder ist Ihre schönste, tollste und angenehmste Kindheitserinnerung? – Ein sprachwissenschaftlicher Ansatz zur Machine-Learning-Datengenerierung. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.): *Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie*. Eckert. Dossiers 1, 43-62.

- Eckmann, Monique** (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechner, Bernd, Gottfried Köbler, Astrid Messerschmidt, Barbara Schäuble (Hrsg.): *Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Frankfurt am Main: Campus, 210-232.
- Elleström, Lars** (2018): A medium-centered model of communication. In: *Semiotica*. 224, 269-293.
- Fromm, Erich** (1977): *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Reinbek: Rowohlt.
- Fuchs-Heinritz, Werner** et al. (Hrsg.) (1981): *Lexikon zur Soziologie*. Berlin: Springer VS.
- Gloe, Markus** (2021): Digital Interactive 2D/ 3D Testimonies in Holocaust Museums in the United States and Europe. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.): *Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie*. Eckert. Dossiers 1, 130-146.
- Groh, Arnold** (2004): Kulturwandel durch Reisen: Faktoren, Interdependenzen, Dominanzeffekte. In: Christian Berkemeier, Katrin Callsen, Ingmar Probst (Hrsg.): *Begegnung und Verhandlung: Möglichkeiten eines Kulturwandels durch Reise*. LIT Verlag: Münster, 13-31.
- Heindl, Fabian** (2021): The Role of Narrative Structures and Contextual Information in Digital Interactive 3D Testimonies. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.): *Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie*. Eckert. Dossiers 1, 111-129.
- Immerfall, Stefan** (1991): Sozialer Wandel in der Moderne. Neuere Forschungsergebnisse zum Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung im 19. und 20. Jahrhundert. In: *Neue politische Literatur*, 36, 5-48.
- Kolb, Daniel** (2021): Evaluation of the Interaction with a Digital 3D Testimony – Between Emotion and Technology. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.): *Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie*. Eckert. Dossiers 1, 63-82.
- Krämer, Sybille** (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lévi-Strauss, Claude** (1975): *Strukturelle Anthropologie II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichert, Jo** (2009): *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwendemann, Lisa / Hütl, Ernst** (2021): 1000 Fragen an Abba Naor und Eva Umlauf – Die Rolle der Fragen und Antworten für die Erstellung interaktiver 3D-Zeugnisse. In: Ballis, Anja et al. (Hrsg.): *Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie*. Eckert. Dossiers 1, 29.
- Demirkıvıran, Sine** (2021): Mirjam Pressler „Nathan und seine Kinder“: Adaptation und Rewriting für junge Leser. In: Coşan, Leyla / Öncü, Mehmet Tahir (Hrsg.): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*. Berlin: Logos, 223-247.
- Tekin, Habib** (2021): *Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann*. Berlin: Logos.

Internetquellen

- Bildungsstätte Anne Frank** (k.A.): Mensch, du hast Recht(e). Das mobile Lernlabor. Eine Wanderausstellung der Bildungsstätte Anne Frank. (Reader). https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Weiteres_P%C3%A4dagogisches_Material/Mensch_du_hast_Rechte_Reader_A4.pdf. (Letzter Zugriff: 31.10.2021).
- Gloe, Markus** (2020): Interaktive digitale Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden: Eine innovative Technologie im Einsatz an Schulen und Hochschulen. <https://www.qualitaetsoffensive->

lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/interaktive-digitale-zeugnisse-atz-an-schulen-und-hochschulen (Letzter Zugriff: 31.10.2021).

Große-Wilde, Carola (2021): KZ-Überlebende Esther Bejarano ist tot. Wichtige Stimme gegen das Vergessen. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/esther-bejarano-holocaust-ueberlebende-tot-100.html> (Letzter Zugriff: 31.10.2021).

KMK (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf. (Letzter Zugriff: 31.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: ARD Zukunftspodcast über die Holocaust-Zeitzeugen

Abb. 2: Kommunikationsmodell

Abb. 3: An 3D-Zeugnisse angepasstes Kommunikationsmodell in Anlehnung an Elleström

Abb. 4: Jugendlicher (rechts) vor einem Bodyscanner

Abb. 5: Station Schublade mit Titelbildern


Abb. 6: Wahlplakat der Grünen

Abb. 7: Coverbild der Zeitschrift *Der Spiegel*

Abb. 8: Etikett der *Heinz* Ketchup

Günter Grass'ın “Yengeç Yürüyüşü” Romanında ‘Konrad’ Karakterini Dijital Kuşak Olarak Çözümleme¹

Şenay Kaygın , Erzurum

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030727>

Öz

“Yengeç Yürüyüşü” romanında, 1945 yılında Nasyonal Sosyalist dönemde torpillenen ‘Wilhelm Gustloff’ gemisinin batırılış öyküsüyle birlikte Pokriefke ailesinin üç kuşak üyelerinin de aile öyküsüne yer verilmiştir. ‘Y kuşağı’ teknolojiye olan yatkınlığı ile bilinirken, günümüzde ‘Z kuşağı’, iletişim araçları olarak internet ve akıllı telefonları daha etkin bir şekilde kullanmaktadır. Bu durumda her iki dijital kuşak da iletişim teknolojilerini iyi derecede kullanan teknoloji gurusu olarak kabul edilmektedir. Dijital temelli teknolojik gelişmelerin yaşamı değiştirmeye başladığı iki binli yıllar bu bağlamda dönüm noktası olarak ele alınabilir. Romanın olay örgüsünde 1995’lere gelindiğinde genç Konrad’ın dijital iletişim aracı olarak bilgisayar kullanması sonucunda internetten beslenen antisemitizmle yollarının kesişmesinin de öyküsü anlatılır. Romanda, ben-anlatıcı Paul’un başarısız gazetecilik kariyeri, ironik bir şekilde, yetenekli bir bilgisayar kullanıcısı olan oğlu Konrad’ın Neo-Nazilerin www.blutzeuge.de sayfasını düzenli olarak ziyaret etmesi gerçeği ile bir paradox oluşturur. Baba Paul’un başarısızlığının aksine Konrad, büyükanne Tulla’nın yardımıyla bir bilgisayar edinerek ihtiyacı olan bilgiyi elde etmekte başarılı olacaktır. Ancak, istediği bilgiye kavuşan Konrad, internet aracılığıyla bir yandan başarılı araştırmalara imza atarken öte yandan da internet üzerinden tanıştığı bir genci öldürme eylemine karışır. Bu olayla Nasyonal Sosyalist döneminin ideolojik propaganda çalışmalarının Neonazizm aracılığıyla yürütülmeye devam edildiğine bir göndermede bulunduğu söylenebilir. Bu çalışmada üçüncü kuşak aile üyesi olan Konrad’ın dijital ortamı kullanarak kendisinden önceki kuşakların hatalarını yinelediği kesitler, metin odaklı bir yaklaşımla irdelenerek örnek ve alıntılarla çözümlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Günter Grass, Yengeç Yürüyüşü, Dijital Kuşak, Nasyonal Sosyalizm.

Abstract

The analysis of the character “Konrad” as a digital generation in Günter Grass's “Crabwalk” novel

In the novel “Crab Walk”, the story of the sinking of the ship “Wilhelm Gustloff”, which was torpedoed in the National Socialist period in 1945, and the family story of three generations of members of the Pokriefke family is mentioned. While “Generation Y” is known for their penchant for technology, “Generation Z” now uses the Internet and smartphones more effectively as a means of communication. Both digital generations are considered technology experts who use communication technologies well. The 2000s, when digital-based technological developments began to change life, can be considered as a turning point in this context. In the plot of the novel, when it comes to 1995, the story of young Konrad's crossing of paths with internet-fed antisemitism as a result of using the computer as a digital communication tool is also told. In

Einsendedatum: 29.10.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 01.12.2021

¹ Bu çalışma, 30 Eylül-2 Ekim 2021 tarihleri arasında Edirne Trakya Üniversitesi'nde online olarak düzenlenen XV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi'nde sunulan bildiri metninin genişletilmiş şeklidir.

the novel, the self-narrator Paul's failed journalistic career is ironically containing paradoxes by the fact that his son Konrad, a gifted computer user, regularly visits the Nazis' www.blutzeuge.de. Contrary to the failure of Father Paul, Konrad will be successful in obtaining the information he needs by acquiring a computer with the help of Grandma Tulla. However, getting the information he wanted, Konrad is involved in the act of killing a young man he met on the internet, while conducting successful research on the internet. With this incident, it can be said that a reference is made to the fact that the ideological propaganda works of the National Socialist period continued to be carried out through Neo-Nazism. In this study, the sections in which Konrad, a third generation family member, repeated the mistakes of previous generations by using the digital environment, will be analyzed with a text-oriented approach and will be shown with examples and quotations.

Keywords: *Günter Grass, Crab Walk, Digital Generation, National Socialism.*

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the story of the sinking of the ship “Wilhelm Gustloff”, which was torpedoed by the Russian submarine in World War II, is thematized in Günter Grass’ novel “The Crab Walk”. In addition, the history of three generations of family members in the Pokriefke family was also examined. The events during the Second World War, which the Germans considered taboo during the Nazi era in 1945, and the ship disaster are also considered.

In addition, the study briefly informs about the technology trend of the Y generation and how the Z generation uses the internet and smartphones more effectively as means of communication today. Both of the digital generations examined stand out as technology experts who make good use of communication technologies. In this context, the two millennia are considered to be an important time when digital-based technological developments began to change life. The analysis of the plot of the novel shows that the figure of Konrad uses the computer as a digital communication tool very well. In the novel, the path of the technology and internet user Konrad crosses with a page that deals with asceticism, and the events on this topic are fictionalized.

The study attempted to deal with the paradoxes created by the relationship between this father and this son in the context of the event, which also included grandmother Tulla. Grandson Konrad had a lot of success using the digital environment thanks to the computer his grandmother bought him. However, getting the information he needed eventually had a negative impact on him and resulted in his committing murder. In the study, parts of Konrad's conversations with a young man named David, whom he does not know on the internet, were analyzed and interpreted. We can say that some contradicting information Konrad received over the internet led him to wrong. In this study, there are also many parts of which we can say that the ideological propaganda works of the Nazi era are attempted to be carried out by neo-Nazism.

Mother Tulla Gustloff gives birth to her son Paul when her ship sinks. Tulla has not been a very good mother to her son Paul since he was born. Hence, there is not a very close mother-son relationship between them. On the contrary, mother Tulla, who cannot develop a close friendship with her son, is very interested in her grandson Konrad. As soon as he recognized Konrad's talent and interest in technology, he gives his grandson a computer. Tulla’s goal is clear. All his life he wants Paul to write about his birth and all of his past during the ship's sinking. However, Paul does not comply with Mother Tulla’s request. Unable to grant her desires, the grandmother begins to take care of her grandchild, whose talent she discovered, and begins to realize her plans, meeting all his material and moral needs. The grandmother also bought Konrad a computer and helped him to visit the Nazis' website at www.blutzeuge.de on a regular basis.

As a result of the research, it was found that the character of Konrad, a third-generation family member, successfully used the digital environment and actually repeated the mistakes of the previous generations. Because during the Second World War and the Nazi era, Wilhelm Gustloff, a member of the NSDAP, was shot by a Jewish medical student named David Frankfurter. The study attempted to shed light on the connection of the third-generation family member, Konrad's murder of a Jewish youth, through his involvement in an act very similar to the real murder of Wilhelm Gustloff during World War II, with the digital environment and possibilities. The negative effects of the use of technical means of communication such as the internet and computers in the execution of the murder in question attracted attention.

After all, as we mentioned at the beginning of the study, Father Paul’s generation made important contributions to the development of advanced technologies of the time, such as

computers and the internet. On the other hand, Generation Y, whose son Konrad can be added to, is the generation that uses communication technologies more effectively than the previous generation. Based on all this information, we can say that the character of Konrad in the novel belongs to the Y generation and is a young person who can successfully benefit from the communication technologies of the digital age.

In this study, we tried to interpret what Konrad did in the digital environment using various examples in order to analyze his character. These sections made it easier for us to understand how Konrad character uses the digital environment and what benefits it has from it, and also made it possible for us to understand what positive or negative contributions the digital world has for Konrad.

Giriş

Günter Grass, Alman yazınının 20. yüzyıla damgasını vuran önemli yazarlarından. İlk romanı olan “Teneke Trampet” (2018) (Die Blechtrommel 1959), yazarın yazarlık serüvenindeki başarısını belirleyen önemli bir yapıttır. Onu dünya çapında ünlendiren İkinci Dünya Savaşı yıllarının yansıtıldığı “Teneke Trampet” 1979’da sinemaya uyarlanır ve Oscar Ödülünü alır. Film aynı yıl ayrıca Cannes Film Festivali Altın Palmiye ödülüne de layık görülür. Ancak yazar, başarı öyküsünü Nobel Edebiyat Ödülü’nü alarak sürdürür. 1999 yılında Nobel Edebiyat Ödülü’nü kazanan yazar, ‘20.yüzyılın yazarı’ unvanının da sahibi olur (Boyken / Immer 2020: 187).

Yapıtlarında dünya tarihini yakından ilgilendiren Nasyonal Sosyalizmi mercek altına alan Günter Grass, “Yengeç Yürüyüşü”²nde (Im Krebsgang) İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanların tabu olarak gördükleri Gustloff Gemisinin Rus denizaltısı tarafından batırılışının öyküsünü kaleme alır. 1995 yılında Grass’ın “Uzak Tarla” adlı romanına olan tepkisini göstermek için kitabı yırtan Marcel Reich-Ranicki, “Yengeç Yürüyüşü”nü okurken bazı yerlerinde gözlerinin dolduğunu, ağlamamak için kendini zor tuttuğunu ifade ederek romanın Grass’ın ömrü boyunca yazdığı en iyi ve en etkileyici kitap olduğunu söyler (Aktaran: Wassmann 2009: 312).

Almanların Nasyonal Sosyalist dönemde gerçekleştirdikleri eylemler sonucunda suçluluk duygusu hissetmeleri ve Nazi damgası ile karşı karşıya gelmekten korkmaları, böylesine bir felaketi adeta yok saymalarına neden olmuştur. Tabuların üzerini aralayan Grass, “Yengeç Yürüyüşü”nde gerçeklerin gün yüzüne çıkması konusunda önemli bir hamlede bulunmuştur. Romanda, Gustloff Gemisine adı verilen Wilhelm Gustloff başta olmak üzere onun ölümüne neden olan David Frankfurter ve gemiyi torpilleyen denizaltı komutanı Aleksander Marinesko ön plana çıkan tarihsel kişilerdir. Romanda tarihsel kişilerin yanı sıra Pokriefke ailesi de yer alır. “Yengeç Yürüyüşü”nde dijital kuşak olarak çözümlenmeye çalışılacak olan Konrad karakteri ve baba Paul, büyükanne Tulla ve anne Gabi olmak üzere tamamen kurmaca kişilerden oluşan Pokriefke ailesinin üç kuşak üyelerinin aile öyküsü dikkat çekmektedir.

Pokriefke ailesinin öyküsünün temelinde geminin batması esnasında dünyaya gelen Paul’ün yaşam öyküsünün yer almasının dışında bir diğer önemli konu ise 1995’lere gelindiğinde Konrad’ın bilgisayarı dijital iletişim aracı olarak nasıl kullandığıdır. Konrad’ın aktif bir bilgisayar kullanıcısı olması da yolunun internetin körüklediği antisemitizmle kesişmesine neden olur. Romanda ben-anlatıcı Paul, başarısız bir gazeteci görüntüsü çizer. Buna karşılık oğlu Konrad, Neo-Nazilerin www.blutzeuge.de sayfasını düzenli olarak ziyaret eden, teknolojiyi ve bilgisayarı yetenekli bir şekilde kullanan bir karakter olarak dikkatleri üzerinde toplar. Baba Paul’ün yaşamı aslında başarısızlıklarla doludur. Babasının aksine Konrad, büyükannesinin yardım ve desteği ile bir bilgisayar sahibi olur ve gerekli tüm bilgileri edinme şansını elde eder.

² *Yengeç Yürüyüşü* adlı romanın Türkçe çevirisi çalışmamızda birincil kaynak olarak temel alınmıştır. Grass, Günter (2003): *Yengeç Yürüyüşü*, (Çev: İlknur Özdemir), 2. Basım, İstanbul: Can Yayınları.

Bu çalışmada ‘Konrad’ karakterinin dijital kuşak olarak çözümlemesi yapılacaktır. Ayrıca, üç kuşak aile üyelerinin en küçüğü olan Konrad’ın, İkinci Dünya Savaşı yıllarında işlenen bir cinayete benzer bir eyleme karışarak kendisinin de bir genci öldürmesinin dijital çağ ve olanaklarıyla olan bağlantısı irdelenecektir.

Kuşaklar Arası Teknoloji Kullanımı

Son yıllarda birçok araştırmada olduğu gibi, internet hem siyasi hem de sosyal faaliyetlerde bir iletişim ve eylem aracı olarak kullanılmaktadır. Pek çok kurum ve kuruluşun fikir ve eylemlerini siber dünyada / internet ortamında paylaştığına tanık oluyoruz. Görsel sanatlar, müzik, dans ve benzeri sanatlar yanında edebiyat da siber ortamdaki yararlanan bir alan olarak öne çıkmaktadır (Nahya 2012: 10). Dolayısıyla günümüzde internetin bir iletişim aracı olarak geniş bir alana yayıldığı bir gerçektir.

Çok hızlı bir şekilde gelişen ve değişen iletişim araçları insanların yaşam biçimlerini de hızlı bir şekilde değiştirmektedir. Söz konusu değişim, kuşaklar arası teknoloji kullanımının sınıflandırılmasıyla sonuçlanmıştır. 1980-1996 arasında doğan ve Y Kuşağı olarak sınıflandırılanlar, teknoloji ve sosyal medya çağının ortaya çıkışına yakından tanıklık eden ‘dijital kuşak’ olarak kabul edilirken, Z kuşağı bilgiye her an erişilebilen teknolojik yeniliklerin yaygınlık kazandığı milenyum çağına dâhil edilmektedirler. Kuşak teorisine göre çeşitli yaş grupları başta olmak üzere bazı sosyal, psikolojik, ekonomik ve coğrafi faktörler incelenerek bu grupların yaşama bakış açıları, tepkileri, beklentileri gibi yaşam algıları çerçevesinde bilimsel verilerle sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda da kuşakların ayırt edici özelliklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir (Ardıç / Altun 2017: 13). Başka bir deyişle Milenyum olarak adlandırılan 1980-2000 yılları arasında doğanlar Y kuşağı, 2000 yılı ve sonrasında doğan Z kuşağı (2000-2021) ise teknoloji gurusu olarak nitelendirilebilir.

Bilgisayarların ve internet teknolojilerinin gelişmesinde önemli katkıları olan X kuşağının ardından gelen Y kuşağı kendisinden önceki kuşağın geliştirdiği iletişim teknolojilerini en etkin biçimde kullanan kuşaklardan biridir. Değişen teknoloji sonucunda Y kuşağının yaşam şeklinde de belirgin değişiklikler olmuştur. Örneğin X kuşağının döneminde ankesörlü telefon kullanımı yaygınken Y kuşağı cep telefonlarıyla kolay bir şekilde iletişim olanağına sahip olmuştur. Önceki kuşaklara kıyasla Y kuşağı sahip oldukları akıllı telefonlarla anlık olarak gündemi yakalayabilmektedir (Kuyucu 2017: 846).

Bu durum “Yengeç Yürüyüşü”nde iyi bir bilgisayar kullanıcısı olan Paul’ün yanı sıra oğlu Konrad’ın babasından bir adım daha öne geçerek ihtiyaç duyduğu hemen her konuda internetten yararlandığı gerçeğini getirir akıllara. İletişim, insanın kendini ve toplumu bir amaca yönelik yeniden üretmesi olarak değerlendirilmektedir. İplikçi’ye göre iletişim kavramı her zaman 'ortaklık' tanımlaması ile açıklanamaz. İnsanları bir arada tuttuğu düşünülen iletişim tam tersi onların birbirinden uzaklaşmasına da neden olur (İplikçi 2015: 17). İnsanları bir arada tutması beklenen fakat yanlış kullanım sonucunda da birbirlerinden uzaklaştıran iletişim “Yengeç Yürüyüşü”ndeki Konrad karakterinin

internette tanıştığı ve izini sürdüğü Wolfgang Stremplin'i öldürmesi olayı ile ilişkilendirilebilir. İletişimin ve bilgiye ulaşmanın en kolay yolu olan internetin olumsuz anlamda kullanılması, iki gencin birbirlerinden uzaklaşmasına ve sonunda bir cinayetin işlenmesine yol açar.

“Yengeç Yürüyüşü” Romanında Olay Örgüsü

İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru, 30 Ocak 1945'te Baltık Denizi'nde tüm zamanların en büyük deniz faciası yaşanmıştır. Sovyet ordularından kaçan binlerce Doğu Prusyalı göçmenin bulunduğu Wilhelm Gustloff gemisi, bir Sovyet denizaltısı tarafından torpillenerek batırılır ve faciadan on bine yakın yolcudan çok azı kurtulur. Günter Grass, bu facia etrafında kurguladığı romanında, gemi torpillendikten hemen sonra bir erkek çocuğu dünyaya getiren Tulla Pokriefke'nin öyküsünü kaleme alır. Tulla'nın oğlu ben-anlatıcı Paul Pokriefke romanda, facianın yaşanmasından elli yıl sonra hem yaşanan felaketle yakından ilişkisi olan kendi yaşam öyküsünü anlatır hem de yakın tarihe dek Almanya'da 'tabu' olarak görülen gemi faciası ile savaş kurbanı olan sivil Alman halkının yaşadığı sorunlara yer verir.

1936'da ve 1995'te işlenen, birbirine benzeyen iki cinayet bağlamında Naziler ve Neo-Naziler, Hitler iktidarı ve günümüz Almanya'sının politik konumu, internette beslenen antisemitizm, gemiye adını veren Nazi yöneticisi Wilhelm Gustloff'un ve gemiyi torpilleyen Rus komutanın öyküsü de olay örgüsüne dâhil edilmiştir. Grass romanda, savaş suçlusu olarak imlenen Almanların aynı zamanda birçok acıyla yüzleşmiş bir millet olduğunun altını çizirken, yaşadıkları topraklardan sürülen ve zamanla unutulmuş insanların yaşadıklarını gün yüzüne çıkarır.

Gustloff gemisinin batışı sırasında oğlu Paul'u dünyaya getiren Tulla, Paul'a iyi bir annelik yapamaz. Doğum yaptıktan sonra bile onu gerektiği gibi besleyemez ve Paul'ü gemide bulunan diğer bazı kadınlar besler. Tulla, savaştan sonra geçimini sağlamak için marangoz atölyesinde çalışmak zorunda kalır. Zorlu çalışma koşulları nedeniyle oğlu Paul ile ilgilenemez hatta çoğu zaman onu adeta yok sayarak görmezden gelir. Bunun aksine Tulla, torunu Konrad'ın üzerine titrer ve onun eğitim masrafları dâhil tüm maddi ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Aynı zamanda ona bir bilgisayar alarak Neo-Nazilerin www.blutzeuge.de sayfasını düzenli olarak ziyaret etmesine de böylelikle öncülük etmiş olur. Çok iyi bilgisayar kullanan Konrad, gerekli bilgilere çok hızlı ve eksiksiz bir şekilde ulaşmayı başarır ve talihsizlikle sonuçlanacak bir eylemde bulunarak Nazi karşıtı genci öldürerek bir cinayet işler.

Dijital Kuşak Olarak ‘Konrad’ Karakteri

Grass, romanda gün yüzüne çıkmamış, haber değeri olan, tarihte yaşanmış gerçek bir olayı kurmaca yoluyla yeniden ele alarak anlatmıştır. “Yengeç Yürüyüşü” romanında tarihsel gerçeklere göndermeler vardır. Gustloff gemisinin batırılması üzerine kurulu bir anlatı olan “Yengeç Yürüyüşü”, “Tarih konulu bir yapıtın gerçeklikle olan ilişkisini belgelemek açısından önemli bir yapıt olarak imlenebilir” (Gögebakan 2007: 63). İnternet

ortamındaki iki gencin tartışmaları çerçevesinde kurgulanan kurmaca, yaşanmış gerçekliğe bir gönderme olarak algılanabilir. Çünkü yazar, gerçekte yaşanmış bir olay olan Nasyonal Sosyalist Parti'sinin İsviçre sorumlusu Wilhelm Gustloff'un öldürülmesinin yanında geminin batırılması ve Konrad'ın cinayet eyleminin konu edildiği çerçeve öykülere de verir.

Romanın başlarında yeni medya aracı olarak 'internet' konusuna değinilir. Yaygınlaşan bilgisayar ve internet kullanımı roman kişilerinin sıklıkla başvurdukları iletişim aracı olarak belirlenir ve dikkatleri üzerine çeker. Grass'ın romanın kurgusunu şekillendirirken kasıtlı olarak interneti bir araç olarak kullandığı söylenebilir. Anlatıda baba Paul internette gezinirken paylaşımlar yapanın oğlu Konrad olduğunu bilmeden onu takip etmeye başlar. Paul kısa bir süre sonra aşırı sağ söylemlerde bulunan kişinin oğlu olabileceği kuşkusunda yanılmaz. Konrad, büyükannesinin etkisiyle komik çizgi adamlarla süslediği sitesinde ailesiyle ilgili bilgiler verdiği sırada kendisini ele verir ve babası Paul, onu internette sarf ettiği “Schwerin Dostları adına ve büyükannemin beyaz saçlarının üzerine yemin ettim ki doğruyu, yalnızca doğruyu söyleyeceğim [...]” (Grass 2003: 84) ifadelerinden tanır.

1999 ve 2000’li yıllarda kullanımı yaygınlaşan bilgisayarın hızlı bir şekilde iletişim dünyasında yer alması sonucunda, mesleği gereği Paul de bir bilgisayar edindir. Paul’ün gazetecilik mesleği anlatıda, sosyal medya çağında iletişim aracı olarak gazeteciliğin önemine bir gönderme olarak algılanabilir. Paul de aslında kendisinden sonraki kuşağa göre, kendi döneminde yaygınlık kazanan internet kullanımından iyi derecede anlamaktadır ve usta bir bilgisayar kullanıcısı sayılmaktadır;

Bilgisayar piyasaya çıkar çıkmaz modemli bir *mac* edindim hemen. Mesleğim gereği, dünyanın dört bir yanında dolaşıp duran bilgileri avlamak zorundayım. Bilgisayar kullanmakta adam akıllı ustalaştım. Çok geçmeden *browser* ve *hyperlink* gibi sözcüklere Çince’ymiş gibi bakmaz olmuştum bile. Fareyi tıklatarak yararlı bilgileri topluyordum, gereksizleri silip atıyordum; canım istediği için ya da can sıkıntısından sohbet odalarının birinden çıkıp ötekine girmeye, çöpe atılacak en aptalca mesajlara yanıt vermeye başladım., iki-üç porno sitesini ziyaret ettim; böyle amaçsızca dolaştıktan sonra sonunda hemen şu Nazi kalıntılarının hem de Neo-Nazilerin zehirlerini nefret yüklü sayfalara kustukları sitelere ulaştım. Ve birdenbire – aranan sözcük olarak bir gemi adını kullanarak – doğru adresi tıkladım: ‘www.blutzeuge.de.’ ‘Schwerin Dostları’, gotik harflerle bir sürü palavra sıralıyordu. Bir Şehit’ten söz ediyordu. (Grass 2003: 10-11)

Tam otomatik arşivler, bilgisayarların ve internetin sunduğu olanaklarla farklı bir bellek türü olan dijital bellek anlayışını yaratır. Geleneksel medyanın içerikleri dijital ortama aktarılmış veya dijital medyaya benzetilerek eski medya yeni medyanın alt medyasına dönüşme sürecini tamamlamıştır. Böylece günümüz ve eski medyalar arası etkileşim taklit, yeni fikirlerin ileri sürülmesi ve anıların bir araya getirilmesi sonucunda yeni medyayı oluşturulur. Anılardaki boşluklar da yeniden doldurularak tamamlanır ya da yazılmamış kayıt altına alınmamış olanların anlatılması gerekebilir (Lee 2017: 42). Paul’ün anlatıda yaptığı da aslında tam olarak kayıt altına alınmamış olan yaşamının büyük bir kesitini okurla paylaşmaktır. Konrad’ın ise büyükannenin yönlendirmesiyle geçmişte yaşanmış anıların boşlukta kalan kısmını yeniden doldurularak tamamlamaya çalıştığı düşünülebilir.

“Yengeç Yürüyüşü”nün başkişilerinden olan Tulla, önemli kurmaca karakterlerdendir. Kurmaca kişiler arasında en dominant karakter Tulla’dır. Romanda, gazeteci Paul Pokriefke, annesi Tulla’nın da ısrarı ve isteği üzerine 'Wilhelm Gustloff' gemisiyle bağlantılı olan yaşamını anlatmaya çalışır. Bunun için internette araştırma yaparken yaşadığı yerin birdenbire gündeme geldiğini fark eder. Kimliği belli olmayan biri Paul Pokriefke'yi kuşkuya düşüren belgeler, tarihler gibi kişisel bilgiler paylaşmaya başlar;

İlk başta, tarihin çoktan silip attığı bu taşra kasabasının turistler dışında kimseyi ilgilendireceğini sanmamıştım, ama sonradan hikayemin başladığı yer, internette birdenbire gündeme geldi. Kim olduğu bilinmeyen biri, tarihler, sokak adları, okul karneleri içeren kişisel bilgiler sunuyordu orada, benim gibi geçmişe meraklı biri için bunlar bir define sandığıydı. (Grass 2003: 10)

Nazi propagandasının yapıldığı bir sitede iz süren Paul bir süre sonra bu paylaşımlardan kendi oğlu Konrad'ın sorumlu olduğunu keşfeder. Konrad, sanal Wilhelm Gustloff rolünü üstlenerek dijital ortamdaki Nazi propagandasına dâhil olur ve sonunda bir Yahudi lise öğrencisinin öldürülme olayına karışır. Anlatıcı Paul’ün oğlu Konrad, romanda daha çok internet ortamındaki paylaşımlarından ve babası Paul’ün açıklamalarından tanınmaktadır. Konrad, anne-oğul çatışması yaşayan babası Paul ile benzer bir yaşam sürmektedir. Boşanmış bir ailenin çocuğu olan Konrad anne ve babasının ayrı yaşamasından dolayı, onlarla çok yakın iletişim kuramaz ve onlara yabancılaşır. Bu noktada büyükanne Tulla, adeta çocuğun annesinin ve babasının yerini alarak onunla ilgilenmeye başlar. Ve ona daha önce hiç duymadığı, geçmişte yaşanan birtakım olayları anlatır. Tulla, Paul’ün ikisinin de geçmişini yazmasında ısrar eder. Ancak Paul bu isteği görmezden geldiğinde, Tulla, torunu Konrad'a oğluna yaptıramadığı birçok şeyi yaptırabileceğini hayal eder. Tulla’nın geçmişte yaşadıklarına dair çok büyük saplantıları vardır. Torunu ile aralarındaki yakınlık artınca Tulla, torunu Konrad’a bir bilgisayar hediye eder. Böylece araştırmacı yönü olan Konrad, büyükannenin de desteğiyle geçmişi araştırmaya yoğunlaşır. Kısa bir süre içerisinde internet ortamındaki tartışmaların odağında ve aranan kişilerden biri olur. Çok geçmeden internet Konrad’ın tek iletişim aracı olur. Ve Konrad giderek sağ eğilimli olan büyükannesinin söylemlerini dikkate alarak ona benzemeye başlar. Paul bu durumu fark ettiği an endişelenmeye başlar ancak Konrad internet ortamındaki tartışmaların ortasındadır artık;

Çok geçmeden, tartışma konusu yalnızca Führer’in Başkanlığa atanması olarak kalmadı, Wilhelm Gustloff’un doğum günü de işin içine girdi: Konny’nin, ‘kaderin belirlediği gerçek’ diye nitelediği şey üzerine alevlendi tartışma, bu gerçek, Şehit’in, olacakları önceden bilerek, Nazi Partisi’nin iktidarı ele geçireceği günde dünyaya gelmiş olmasıydı. Bu saptırma bütün sohbetçilere bir takdiri ilahi olarak sunuldu. Bunun üzerine, gerçek ya da uydurma David, Davos’ta hakkından geline Golyat’ı alaya aldı: “Öyleyse senin şu aciz Parti görevlisinin adı verilen geminin tam da onun doğum gününde ve Hitler’in hükümet darbesinin on ikinci yıldönümünde çoluk çocukla birlikte batmaya başlaması da bir takdiri ilahi demek, hem de tam Gustloff’un doğduğu dakikada, tam saat yirmi bir on altıda üç patlama oldu... (Grass 2003:133)

Konrad’ın aile içerisindeki kısa adı Konny’dir. Anlatıcı oğlunu anlattığı birçok kesitte ondan Konny olarak söz eder. Özellikle internet üzerinde karıştığı tartışmaların anlatıldığı bölümlerde, onun internetteki sohbet arkadaşıyla olan kavga ortamlarına tanık olan

Paul'ün, Konrad'ın oğlu olabileceği kuşkuları netlik kazanır. İki gencin karşılıklı konuşmalarını adeta rolleri üzerinde çalışılmış gibi oynamaları Paul'ü haklı çıkarır. Paul, Konrad'ın sohbet odasında gerçekten var olup olmadığını tam kestiremediği bir gün kişinin yeniden ortaya çıkıp tartışmaya katıldığında, gençlerden birinin oğlu olduğundan kesin olarak emin olur;

Birden ateş bastı beni: Bu, oydu! Komik çizgi adamlarla süslediği sitesinde bütün dünyaya masal anlatan kişi oğlumdu. Bir yandan da aileyle ilgili şeyleri açıklıyor, dolaysız, lafı dolaştırmadan konuşuyor: “Kıvrıcık saçlı erkek kardeşinin ölümünün ardından tam üç gün ağlayan ama sonra bir hafta boyunca ağzını açıp konuşmayan Konrad'ın ablası, benim sevgili büyükannemdir [...]. (Grass 2003: 84)

Konrad'ın tartışma sırasında ailesine dair verdiği açık bilgiler onu ele verir. Bunun üzerine Paul, oğlunun bir yanlışa sürükleneceği endişesiyle onunla son zamanlarda çok sıkı yakınlık kuran annesi Tulla'yı arar. Fakat anne Tulla, oğluyla yıllarca ilgilenmeyen Paul'ün söylediklerine ve endişesine bir anlam veremez. Paul, çareyi eski eşi Gabi'yi aramakta bulur ve Konny'yi görmek için Mölln'e gider. Konny'nin Schwerin'e büyükannesini ziyarete gittiğini öğrendiğinde ise durumu Gabi'yle paylaşmayı dener;

Anneye telefon ettiğimde beni başından savdı: “Saçmalama! Yıllarca Konradcığımızla ilgilenmedin, şimdi kendini fasulye gibi nimetten sayıp kalkmış meraklı baba rolü oynuyorsun...” Gabiye'de telefon ettim, sonra hafta sonunda kalkıp Mölln'e gittim, şu miskin deliğe, hatta giderken çiçek bile aldım. Konny'nin Schwerin'e, büyükannesini ziyarete gittiğini söyledi Gabi. Eski karıma beni kaygılandıran şeylerden söz etmek istediğimde lafı ağzıma tıkadı: “Benim evimde bu tür konuşmalar yaparı ve oğlumu aşırı sağcılarla görüşüyor diye suçlamarı men ediyorum... (Grass 2003: 84-85)

Konrad'ın büyükannesini ziyarete gitmiş olmasından da pek hoşlanmaz Paul. Çünkü internete girip onca araştırmayı yaptıktan sonra aşırı sağ söylemlerde bulunarak tıpkı David Frankfurter'in Wilhelm Gustloff'un izini sürerek onu öldürmesi gibi bir cinayet eyleminin planlanabileceği düşüncesine kapılır. Tüm bunların sorumlusu olarak da annesi Tulla'yı görür;

Tabii ya! Gustloff'tan sağ kurtulanların Baltık Denizi'nin kıyısındaki Damp sahil kasabasında yeniden bir araya gelmelerinden sonra oğluma tam takım bir Macintosh bilgisayar hediye eden kişi Anne idi. Anne oğlumun aklına bu işi soktuğunda Konrad on beşine yeni basmıştı. Oğlumun başına gelenlerin tek sorumlusu Anne'dir. Gabi ile ben bu konuda aynı görüşteyiz: Bütün talihsizlikler Konny'ye bu bilgisayar hediye edildiğinde başladı. (Grass 2003: 78)

Konrad bilgisayar hediyesini aldıktan sonra kendini neredeyse tamamen internet ortamında araştırma yapmaya verir ya da kendini tartışma ortamlarında bulur. Geçmişe dönük yapılan sohbetlerin sonunda konu yine 30 Ocak 1945'deki gemi faciasına gelir ve internette tartışma yine Wilhelm Gustloff'un öldürülmesi olayına getirilir. Konrad ile kendini David adıyla tanıtan iki genç arasındaki, “daha sonra evrensel boyutlara ulaşacak bir kavgaya yol açtı,” (Grass 2003: 167) açıklamasından da anlaşılacağı üzere büyük bir kavga çıkar. Hemen ardından internet ortamında karşılıklı atışmalar ve tahrikler başlar. Kendisini karşı tarafa Wilhelm olarak tanıtan Konrad, adının David olduğunu söyleyen gençle sohbet eder ve sohbette geminin batırılışını yeniden gündeme getirerek uzun zamandır unutulmuş olan Yahudilere yönelik eylemleri dijital ortama taşır;

Bunun üzerine sohbet odasında nefret saçıldı. Sövgülerin en hafifleri, ‘Yahudi güruhu’ ve Auschwitz yalancıları’ idi. Geminin batışının yeniden gündeme getirilmesiyle birlikte uzun zamandır unutulmuş olan “Yahudilere ölüm”! şeklindeki savaş çılgılığı günümüz gerçekliğinin dijital yüzeyine çıkmış oldu: köpüren bir nefret, nefret girdabı. Ulu Tanrım! Ne kadar çok şey birikmiş bunca zamandır, günden güne çoğalıyor, eyleme zorluyor. (Grass 2003: 169)

Yukarıdaki alıntıda üç farklı kaynaktan açıklamalara ulaşılır. Açıklamalar sırasıyla anlatıcı Paul, Wilhelm takma adıyla Paul’ün oğlu Konrad ve David takma adıyla Konrad’ın tartıştığı ‘Wolfgang’ tarafından yapılmaktadır. Gerçi tüm bu bilgileri okurlarla paylaşan ise sadece anlatıcıdır. Çünkü anlatıda olayları anlatan, yorumlayan ve değerlendiren arada bir de Konrad’la Wolfgang’ın söylemlerini paylaşan sadece Paul’dür. Metin her ne kadar iki kişinin karşılıklı düşüncelerini içeriyor olsa da anlatının temelinde Paul’ün açıklamaları vardır (Kinding / Dalarna: 2010).

Kitle iletişim araçlarının günümüz yaşam koşullarının neredeyse her aşamasında yer alması geçmişe dönük tarihsel bilgilerin de bu olanaklar çerçevesine öğrenilmesine yol açmıştır. Medyanın gerçekleri aslına uygun olarak hangi ölçüde yansıttığı ve yaşanmışlıkların belleklerde yeniden yer alması durumunda doğruluğunun, güvenilirliğinin sorgulanması noktasında yanlı ve olumsuz etkilenme tehlikesi/ riski ile karşı karşıya kalınmıştır. Bu durumu Konrad örneği üzerinden açıklamaya çalıştığımızda, tarihsel bilgileri internetten öğrenmenin ötesinde aslında internet ortamından olumsuz etkilenen bir karakter olduğunu da söyleyebiliriz. Konrad karakteri, anlatıcının olay örgüsünde işaret ettiği düşünceden hareketle ‘sessiz çoğunluğun bir temsilcisi olarak’ görülmektedir. Ayrıca internet üzerinde tanıştığı ve kendisini aslında sırf tartışma ortamında Yahudi olarak tanıtan genci öldürmesi yazarın, Konrad üzerinden okurları tehlikenin asıl nereden kaynaklanabileceği konusunda uyararak istediğini düşündürmektedir. Konrad’ın eylemi, Turgut Göğebakan’a göre, “Sıradan görünen, her yerde rastlayabileceğimiz genç bir insanı, ortada mantıklı bir gerekçe olmadan katil eden ve toplumda aslında var olan potansiyel suç işleme eğilimidir” (Göğebakan 2007: 54). Savaş döneminde Yahudilere yönelik olan söz konusu eğilim, yabancılara olduğu kadar kendi düşüncesinin dışındaki herhangi birine yönelik bir hareket olarak da değerlendirilir. Konrad’ın da böyle bir düşünce içerisinde olduğu görülmektedir. Büyükannenin çocuğa anlattığı yaşanmış gerçekliğin aslında internet sitelerinde tartışmaya açılması ve bu sitenin bir Neo-Nazi sitesi olması son derece ironik bir durumdur. Olay örgüsünde bu durum etkili bir biçimde okura aktarılır. Ayrıca cinayet olayının anlatılması ile hem okura hem de kamuoyuna Almanya’nın yaşamış olduğu tarihsel trajedinin, tabunun gerçekliği yansıtılmaktadır. Aslında konuşulmasının ve gündeme getirilmesinin bile yasak olduğu bir dönemde internet ortamında tartışılan Gustloff gemisinin batırılış öyküsü Neo-Nazi sitesi aracılığı ile farklı bir boyuta taşınır. Almanların yaşanan olayların üzerini yıllarca örtmeleri ve görmezden gelmeleri, İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşananların konuşulmasının bir tabu sayılması, internet ortamındaki tartışmaların fitilini ateşlemiştir. Bu tartışmalar öyle uzar ki iki genç olacakları adeta birbirlerine haykırır;

Onları arkadaş sanabilirdi herkes, üzerlerine düşen bir borçmuş gibi karşılıklı olarak nefretlerini gidermeye gayret ediyorlardı. Wilhelm’in sohbet odasında sorduğu, Führer

bana hayatımı geri verse bana yine ateş eder miydin? Sorusunu David anında şöyle yanıtlamıştı: “Hayır, gelecek sefer sen beni kurşunla. (Grass 2003: 57)

Karşılıklı atışmalardan oluşan bu tehlikeli internet oyununun aslında sadece iki önemli oyuncusu vardır. Her ikisi de alıntıdan da anlaşılacağı üzere birbirlerini tahrik ederek sonunda yaşanması olası bir cinayete doğru birbirlerini hedef göstermektedirler. Bu durum bir kurban-katil ilişkisini işaret etmektedir. İnternet ortamında oldukça gergin tartışmalarda bulunan iki genç ölme/ öldürme olayından doğal bir durummuş gibi söz ederler. Söz konusu konuşmalarda gelecekte olabileceklere ilişkin göndermeler de bulunmaktadır (Göğebakan 2007: 102). Gençler arasında ilk önce bilgi edinme isteğiyle sürdürülen sanal ortamdaki görüşme, yavaş yavaş kendilerini ele verme ve olumsuz düşüncelerini de paylaşmaya evrilir. Paul tam da bu noktada tartışmada geçen ve Tulla'nın söylemleri olduğunu düşündüğü gerçeklerden hareketle oğlu Konrad'ın bir yanlış yapmak üzere olduğunu farkına varır. Sanal ortamında karşılıklı olarak atışan gençler yeni yaşanmış bir olay gibi günlerce batan gemideki ölü sayılarını sayıp hayatta kalanlarla kıyasladıktan sonra birden sessizliğe bürünür. Paul bu durumu hem endişe içerisinde izler hem de endişelerini şu sözleriyle aktarır;

Titanic'in çok daha az olan ölü sayısı ile karşılaştırıldıktan sonra, benim internette girip çıktığım sayfalarda bir süre yaprak kıpırdamadı. Sistemin çöktüğüne, havasının kaçtığına, oğlumun bu işten bıktığına, geminin batmasıyla birlikte Anne'nin kışkırtmalarının artık işe yaramadığına inanmaya başlamıştım. Ancak bu sessizlik yanıltıcıydı. Oğlum ansızın geri döndü, o bildik malzemeyi, tasarımını yenilediği sayfasında sundu. Bu kez resimler çoğunluktaydı. Görüntü oldukça kumlu olsa da açıklamalar koyu harfle verilmişti, bütün Dünya o dimdik yükselen ve Rünik yazıyla gösterilmiş zafer işaretinin altına Şehit'in adının oyulduğu graniti hayran hayran seyredebilirdi [...] Talimat almışçasına ya da dürtülmüş gibi David ortaya çıktı. Ancak ilk başta konu o anıt değil, Şehit'in katili oldu. (Grass 2003: 177-178)

Paul'ün açıklamasından da anlaşılacağı gibi Konrad, içinde bulunduğu hatadan dönmemiş, tam tersine çok iyi kullandığı internette ve bilgisayarda oluşturduğu yeni görünümlü sayfasıyla tekrar ortaya çıkmıştır. Konrad, sanal ortamdaki Almanya'nın yakın geçmişinin tartışma ortamına da geri dönmüştür. Tulla'nın kendisinin ve oğlunun geçmişinin kaleme alınması isteği böylece internet ortamında Nazi sitelerinde tekrar tartışılmaya başlanır. Gençlerin tüm ayrıntısına kadar Alman tarihinde yaşanmış ve konuşulması bile tabu sayılan konular hakkında bilgi sahibi olmaları da aslında Paul için şaşkınlık vericidir. Oysa çalışmanın başında da söz ettiğimiz gibi Z kuşağı internet, bilgisayar ve teknolojiyi oldukça etkili bir şekilde kullanmaktadır ve Konrad'la internette karşısına çıkan genç de bu kuşağın birer üyesidir.

“Yengeç Yürüyüşü”nde Konrad karakterinin dijital iletişim araçlarını özellikle de bilgisayarı çok iyi kullandığı kesitler dikkat çekmektedir. Konrad büyükanne Tulla'nın anlattıklarının dışında internet ortamından da tartışmayı sürdürebileceği bilgilere kolayca ulaşmayı başarmıştır. Daha önce de belirttiğimiz gibi bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişme aşamasında önemli katkıları olan baba Paul'un kuşağının ardından gelen Konrad'ın da dâhil edilebileceği Z kuşağı, iletişim teknolojilerini daha etkin biçimde kullanabilen kuşaklardan olmuştur. Konrad'ı bu çerçevede Z kuşağına dâhil edebileceğimiz gibi dijital çağın iletişim ortamlarından ve olanaklarından başarılı

bir şekilde yararlanabilecek potansiyelde bir genç olduğu yönünde bir açıklamada bulunabiliriz.

Sonuç

“Yengeç Yürüyüşü”nde ben -anlatıcı baba Paul’un bakış açısından oğlu Konrad’ın internet ortamında hiç tanımadığı bir gençle olan tartışmaları gözler önüne serilmiştir. Konrad’ın Neo-Nazilerin www.blutzeuge.de sayfasını düzenli olarak ziyaret etmesi babasının dikkatini çekmiş ve roman boyunca aslında Konrad’ın tüm eylemleri baba Paul tarafından izlenmiştir. Çalışmada, üç kuşak Pokriefke ailesinin en genç üyesi olan Konrad’ın, İkinci Dünya Savaşı yıllarında Wilhelm Gustloff’un öldürülmesine benzer bir eyleme karışarak bir genci öldürmesi olayının dijital çağ ve olanakları ile olan bağlantısı irdelenmeye çalışıldı. Ayrıca bu eylemin gerçekleşmesi sırasında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmasına rağmen, başta internet ve bilgisayar olmak üzere çeşitli iletişim araçlarının yanlış ve olumsuz eylemler için kullanılmasının Konrad üzerindeki olumsuz etkileri tespit edildi. Konrad karakterinin dijital dünyadaki yerinin çözümlenmesi noktasında; Konrad’ın olay örgüsünde geçtiği bölümler mercek altına alınmaya çalışıldı. Söz konusu bölümler Konrad’ın dijital ortamdan nasıl yararlandığı ve dijital ortamın kendisine olumlu ve olumsuz katkıları hakkında bir fikir verdi. Sonuç olarak, Konrad karakteri dijital kuşak olarak çözümlendiğinde, Günter Grass’ın, kuşağının temsilcisi bir sosyal tip yaratarak bu tip üzerinden Almanya’nın Nasyonal Sosyalist geçmişini tartıştığı görüldü.

Kaynakça

Birincil Kaynaklar

- Grass, Günter** (2003): *Yengeç Yürüyüşü*. Çev.: İlknur Özdemir. 2. Basım. İstanbul: Can Yayınları.
- Grass, Günter** (2018): *Teneke Trampet*. İstanbul: Akılcıların Kitapları.


İkincil Kaynaklar

- Boyken, Thomas, Immer, Nikolas** (2020): *Nachkriegslyrik: Poesie und Poetik zwischen 1945 und 1965*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH & Co.KG.
- Gögebakan, Turgut** (2003): *Günter Grass’ın Yengeç Yürüyüşü adlı Yapıtında Gerçeklik ve Kurmaca*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- İplikçi, Handan Güler** (2017): İletişimde Temel Modeller ve Kitle İletişim Modelleri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*. Cilt: 7, Sayı: 2.
- Kinding, Björn, Dalarna, Högskolan** (2010): *Wirklichkeit und Fiktion in Günter Grass Im Krebsgang. Eine erzähltheoretische Analyse*. TY2002-Literaturwissenschaftlicher C-Aufsatz.
- Kuyucu, Mihalis** (2017): Y Kuşağı ve Teknoloji: Y Kuşağının İletişim Teknolojilerini Kullanım Alışkanlıkları. *e-Gifder Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. Cilt: 5. Sayı: 2, 845-872.

- Lee, Youngju** (2017): *Erinnerungspraktiken in der neuen Erinnerungsliteratur Erfundene Erinnerung "in den Werken Im Krebsgang von Günter Grass und Austerlitz von W. G. Sebald*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades, Konstanz.
- Nahya, Nilüfer** (2012): Sunuş/ Presentation, *Folklor/ Edebiyat, Siber Kültür Özel Sayısı*. Cilt: 18. Sayı: 72, 7-12.
- Wassmann, Elena** (2009): *Die Novelle als Gegenwartsliteratur: Intertextualität Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass*, Ingbert: Röhrig Universitätsverlag GmbH.

Hugo von Hofmannsthals *Der Schwierige* und „eine brechtsche Maxime: Nicht an das gute Alte anknüpfen, sondern an das schlechte Neue“

Pınar Akkoç Bayır , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030731>

Abstract (Deutsch)

Der Schwierige von Hugo von Hofmannsthal reflektiert die Lage, die dem Niedergang der Habsburger Monarchie parallel verläuft. Gleichzeitig ironisiert das Lustspiel eine Gesellschaft, die von den Krisen der Moderne geprägt ist und infolge dieser deren bisher bestehende Form sich auflöst. In der vorliegenden Untersuchung wird das Argument stark gemacht, dass *Der Schwierige* in einer krisenhaften Phase auf alte gesellschaftliche Normen und Werte zu verweisen sucht und dass dieser Verweis eine nostalgische Haltung repräsentiert. *Der Schwierige* stellt im Sinne einer kulturellen Restaurierung eine Beschönigung althergebrachter Lebensformen dar, die der Ungewissheit des Jetzt gegenübergestellt wird.

Schlüsselwörter: *Der Schwierige, Hugo von Hofmannsthal, Wiener Moderne, österreichische Literatur, Erster Weltkrieg.*

Abstract (English)

Hugo von Hofmannsthal's Der Schwierige and "a Brechtian Maxim: Don't Start From the Good Old Things But the Bad New Ones"

Hugo von Hofmannsthal's *Der Schwierige* reflects the situation that runs parallel to the decline of the Habsburg Monarchy. At the same time, the comedy ironizes a society which is shaped by the crises of the modernity and of which the previously existing form is more and more dissolving. The present study aims to show that Hofmannsthal's play *Der Schwierige* refers to old social norms and values during a social crisis period and that this reference represents a nostalgic attitude. In the sense of a cultural restoration, *Der Schwierige* represents a glossing over of traditional ways of life, which stands in contrast to the uncertainty of the now.

Keywords: *Der Schwierige, Hugo von Hofmannsthal, Viennese Modernism, Austrian literature, World War I.*

EXTENDED ABSTRACT

Hugo von Hofmannsthal's *Der Schwierige* reflects the age that is parallel to the decline of the Habsburg Monarchy. At the same time the comedy ironizes a society which is shaped by the crises of the modernity and of which the previously existing form is more and more dissolving. The present study aims to show that Hofmannsthal's play *Der Schwierige* refers to old social norms and values during a social crisis period and that this reference represents a nostalgic attitude. In the sense of a cultural restoration, *Der Schwierige* represents a glossing over of traditional ways of life, which stands in contrast to the uncertainty of the now.

The barely functional elements of the disintegrated social order are emphasized in the work. The setting is a Viennese soirée, where all the characters in the play are members of the aristocracy. As a result, they have a firmly anchored position within the society. The bond with the traditional and the strict unwritten laws of the social order surrounds the main character in particular. The protagonist Hans Karl Bühl stands out for his skeptical attitude towards the social milieu. He belongs to the upper classes but as a returnee from the war he cannot really find his way back to everyday life. Bühl faces critical decisions, just like the society of which he is a part. The starting position in which he finds himself is extremely problematic, whereby Hofmannsthal's work, staged as a comedy play, rather focuses on the tricky relationships between the characters. The problem is caused by the past war and the collapse of the social order. Even if the title of the work suggests that the protagonist is difficult with regard to his character traits, it must be underlined that he is rather pushed into a problematic situation by the historical difficulties of the phase. At the same time the setting of the play does not only make Hans Karl seem out of place but also the entirety of the characters. These people are not present within the existing society. They merely have a position within the former social order, which actually does not exist anymore at that time. The characters do not have a function within the real existing world outside the soirée.

Based on the insight that *Der Schwierige* represents a kind of warning and seeks to refer to social norms and values, the present study examines the extent to which this reference represents a reactionary attitude from a historical perspective. In this way it will be possible to work out that in deep crisis phases, as in this case in the phase after the First World War, the reference to old norms and values can remain meaningless. It can be seen that the text seems to ignore the profound problem and focuses solely on localized areas of conflict within the upper circles. The misunderstandings that shape the play suggest that there is a loss of the basic features of a previously functioning society. At the same time, due to the attitude of the characters Hans Karl and Helene towards the soirée, which is the main setting of the play, and their final engagement, the recourse to conventional norms and values appears as something strongly desirable. Marriage as an institution appears to be the means by which Hans Karl finds back to the society. The historical conditions underlying Hans Karl's situation are thus to a certain extent ignored. It is true that the ironic attitude of *Der Schwierige* sees the disintegration within the society. At the same time the work obviously favors the old world before the crisis. It is a period in which the new has not been fully produced, yet. The adherence to traditional values in this play functions as an attempt to overcome the uncertainty, which is caused by the crises in this specific period. However, besides the chaos and the disorder, crises also announce a new the beginning of a new phase. The play seems to almost ignore the newly emerging world order, while the old is longed for..

Einleitung: Die Schwierigkeiten der Lebenszeit des „Schwierigen“

Im Jahre 1938 notierte Walter Benjamin in seinem Tagebuch: „Eine brechtsche Maxime: Nicht an das gute Alte anknüpfen, sondern an das schlechte Neue.“¹ Ohne Zweifel liegen dieser Betonung aktuelle gesellschaftliche und politische Veränderungen zugrunde. Die in Deutschland seit Jahrzehnten anhaltende Krisenlage, die durch zwei Weltkriege tiefgründiger wurde, verlangte eine kritische Betrachtungsweise der Vergangenheit sowie einen vorausschauenden Blick in die Zukunft. In diesem Zusammenhang dient das Vergangene eher als eine Orientierungshilfe, um das Jetzt und das Kommende im Lichte der Geschichte interpretieren zu können. Der österreichische Autor Hugo von Hofmannsthal, der in seinen Werken häufig diese Krisenlage thematisiert, scheint allerdings dieses Grundprinzip zu ignorieren. In seinem Werk *Der Schwierige* werden dementsprechend die kaum mehr funktionsfähigen Elemente der zerfallenen gesellschaftlichen Ordnung hervorgehoben. Graf Hans Karl Bühl, die Hauptfigur des Werkes *Der Schwierige*, sticht durch seine skeptische Haltung gegenüber dem gesellschaftlichen Milieu hervor. Er gehört den gehobenen Kreisen an, kann allerdings als Kriegsheimkehrer nicht wirklich in den Alltag zurückfinden. Auch wenn der Titel des Werkes ablesen lässt, dass der Protagonist im Hinblick auf seine Charaktereigenschaften schwierig ist, muss unterstrichen werden, dass er vielmehr durch die historischen Schwierigkeiten der Phase in eine Problemlage hineingedrängt ist. Die Hauptfigur steht vor kritischen Entscheidungen, genau wie die Gesellschaft, deren Bestandteil er selbst auch ist. Die Ausgangslage, in der er sich befindet, ist äußerst problematisch, wobei das als Komödienspiel inszenierte Werk von Hofmannsthal vielmehr die verzwickten Beziehungen unter den Figuren fokussiert. Dabei ist das Problem durch den vergangenen Krieg und den Zerfall der gesellschaftlichen Ordnung bedingt. Es ist die Krisenphase nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, die die schwierigen Umstände herbeiführte. Der anstehende Untergang der Habsburger Monarchie und die Umwälzung gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse stellte die Existenz der Aristokratie in Frage. Die gesellschaftliche und kulturelle Lage nach dem Ersten Weltkrieg führte in Europa den Zerfall der klassischen bürgerlichen Gesellschaft herbei. An dieser Stelle soll unterstrichen werden, dass sich die bürgerliche Gesellschaft in Deutschland und Österreich im Vergleich zu England oder Frankreich später etablierte und dementsprechend der Adel für einen längeren Zeitraum die gesellschaftliche Ordnung und das kulturelle Milieu dominierte. So zeigt sich nach dem Ersten Weltkrieg einerseits der vergebliche Existenzkampf der Monarchie und der sozialen Elemente, die die monarchische Ordnung vertraten. Andererseits findet sich die verzweifelte Lage des Bürgertums, das sich noch immer zu etablieren suchte. Es ist ohne Zweifel tragisch, dass historisch betrachtet relativ kurz nach der Ablösung der alten ständischen Ordnung die bürgerliche Ordnung ebenso zugrunde ging. Gerade deshalb findet sich in der Literatur die Narrative eines sogenannten zweifachen Verfalls. Hugo von Hofmannsthals *Der Schwierige* aus dem Jahre 1921 reflektiert die Lage, die dem Niedergang der Monarchie

¹ Vgl.: Benjamin, Walter (1985): „Briefwechsel und Gesammelte Schriften: mit Anmerkungen versehen von Gershom Scholem und Theodor W. Adorno“. Hg. v. Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser. Band VI. S. 532. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

parallel verläuft. Gleichzeitig ironisiert das Lustspiel eine Gesellschaft, die von Degeneration geprägt ist und deren bisher bestehende Form sich langsam auflöst. Ausgehend von der Einsicht, dass *Der Schwierige* eine Art Warnung darstellt und auf gesellschaftliche Normen und Werte zu verweisen sucht, geht die vorliegende Untersuchung der Frage nach, inwiefern dieser Verweis historisch betrachtet eine reaktionäre Haltung repräsentiert. Auf diese Weise wird es möglich sein, herauszuarbeiten, dass in tiefgreifenden Krisenphasen, wie in diesem Fall in der Phase nach dem Ersten Weltkrieg, der Verweis auf alte Normen und Werte nichtssagend bleiben kann. Dabei wird es darum gehen, zu zeigen, dass *Der Schwierige*² im Sinne einer kulturellen Restaurierung eine Beschönigung althergebrachter Lebensformen darstellt und demzufolge nostalgisch wirkt. Vergleicht man das Werk mit zahlreichen anderen deutschsprachigen literarischen Werken, die den Zerfall thematisieren, so fällt *Der Schwierige* dadurch auf, dass das Spiel eine Sehnsucht nach den herkömmlichen Verhältnissen darstellt. In einem solchen Fall stellt sich jedoch die Frage nach der Mission des literarischen Werkes in Krisenphasen, die eine Zwischenphase ist und einen entscheidenden Zeitpunkt in der Gesellschaftsgeschichte kennzeichnet. Um diese Frage beantworten zu können, soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie *Der Schwierige* über die Krise hinwegzukommen versucht, indem die Türen, die eine Krise durchaus öffnen kann, ignoriert werden. Dabei soll erläutert werden, wie die alte Ordnung hervorgehoben wird. Um der Funktion einer solchen Inszenierung auf den Grund gehen zu können, soll im Folgenden eine kontextuelle Einordnung erfolgen, sodass daraufhin eine genaue Analyse des Werkes unter diesen Gesichtspunkten erfolgen kann.

Der Ernstfall des gesellschaftlichen Verfalls und Perspektiven

Während der Jahrhundertwende um 1900 existierte in Europa der aus der vormodernen Zeit stammende Adel und dessen besonderer Lebensstil noch immer und hatte weiterhin einigermaßen Einfluss auf die gesamte Gesellschaft. Gleichzeitig etablierten sich in der Frühphase des Kapitalismus das Bürgertum, die Arbeiterklasse und dazwischen das Kleinbürgertum. All diese Schichten vertraten unterschiedliche Interessen und hatten differierenden Vorteil von verschiedenen wirtschaftlichen Entwicklungen. Anfang der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigte sich allmählich die mangelnde Fähigkeit des Bürgertums, eine autonome Stellung zu erringen und seine Existenz zu verfestigen. Jürgen Kocka betont in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich das Bürgertum mehreren sozialen Fronten gegenüber sah und sich dementsprechend im Konflikt mit anderen sozialen Gruppen konstituieren musste (Kocka 1995: 14). Gleichzeitig konnte der Prozess der Verbürgerlichung in Form von Einschränkung der Mächte des Adels durch die Ausbreitung der Lebensweise des Bürgertums innerhalb der unteren Schichten nur ganz langsam vorangetrieben werden. Doch nicht allein dieser Verlauf und die Entwicklung der gesellschaftlichen Ordnung, deren Ursprünge sich eher im vorigen Jahrhundert finden, sondern vor allem der Ausbruch des Ersten Weltkrieges trieben die

² Hofmannsthal, Hugo von (1979): „Dramen IV. Lustspiele. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden“. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Gesellschaft in eine ausgangslose Situation. Daneben ereigneten sich in dieser Phase gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen, sodass Aspekte wie Urbanisierung und Individualisierung Anfang des 20. Jahrhunderts einen Höhepunkt erreichten, der gleichzeitig eine Loslösung von tradierten Lebensformen und Werten hervorbrachte (vgl. Lorenz 1998: 10). Die unausweichlichen gesellschaftlichen und kulturellen Folgen sind als ein wichtiger Bestandteil des Wandels aufzufassen. Eric Hobsbawm macht in diesem Zusammenhang auf einige besondere Aspekte aufmerksam, die tiefgründige Veränderungen innerhalb der Gesellschaft kennzeichnen. Er spricht von einer partiellen Demokratisierung, die unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen hervorhob und dadurch das Bürgertum in politischen Angelegenheiten keine wahre Vorherrschaft aufwies. Weiterhin deutet er auf die mangelhaften puritanischen Eigenschaften der bürgerlichen Schicht hin. Außerdem weist er auf die fehlende Anerkennung hergebrachter Institutionen hin, die den neuen Lebensstil in den neu entwickelten europäischen Städten herbeiführte:

The loosening of the structures of the bourgeois family [...] and the emergence of the age groups between adolescence and marriage as a separate and more independent category of youth and modernity [...] which sometimes became almost interchangeable. (Hobsbawm 1989: 169)

Der letzte Aspekt, der mit dem obigen Zitat von Hobsbawm betont wird, spielt für Hofmannsthal's *Der Schwierige* eine besonders wichtige Rolle, wie im Folgenden noch einmal aufgegriffen werden soll. All diese Entwicklungen sind von wesentlicher Bedeutung und ereignen sich in einer Phase, in der die Bestandteile der alten Ordnung noch immer ihre Existenz zu wahren suchten. Der Entstehungskontext der Literatur dieser Zeit ist dementsprechend einerseits vom Lebensstil des Bürgertums, der die Großstädte dominierte, geprägt. Andererseits kennzeichnet das Ende der Habsburger Monarchie diese Phase, wodurch eine allgemeine Krisensituation in Österreich vorherrschte, die ebenso die kulturelle Landschaft beeinflusste. Wie Dorothee Kimmich feststellt, handelt es sich um „die Erfahrung der Auflösung bisheriger Ordnungen, des Verlusts verbindlicher Werte, der Lockerung von Bindungen und des Verschwindens funktionierender Differenzierungskriterien“ (Kimmich 2016: 2). Nach der Niederlage im Krieg wurde Österreich zu einer kleinstaatlichen Republik. Die Hauptstadt Wien dahingegen entwickelte sich in dieser Phase zu einem kulturellen Zentrum, blühte auf und in der Folge entfaltete sich vor allem der Bereich der Literatur. Somit wandelte Wien zu einem Zentrum der Moderne:

Almost simultaneously in one area after another, that city's intelligentsia produced innovations that became identified throughout the European cultural sphere as Vienna "schools"—notably in psychology, art history, and music. But even in [...] literature, architecture, painting, and politics. (Schorske 2012: 28)

Nicht nur diese Feststellung, sondern die gesamte Ausarbeitung von Carl E. Schorske führt vor Augen, dass es sich um eine ganz besondere Phase künstlerischen Schaffens handelt (Kimmich 2011: 22). Für zahlreiche Autoren kennzeichnete sich die Phase allerdings, wie schon erwähnt, durch den Verlust verbindlicher Werte, der Lockerung von strengen gesellschaftlichen Konventionen und durch das Verschwinden klarer Anhaltspunkte. In diesem Zusammenhang sind vermutlich die Darstellungen Stefan

Zweigs sehr anschaulich, als sie die Lage in Österreich vor dem Untergang der Monarchie vor Augen führen und der Lage nach dem Krieg gegenüberstellen. Zweig spricht von der „Welt der Sicherheit“ in der Habsburger Monarchie des 19. Jahrhunderts (Zweig 1985: 15). Um die Jahrhundertwende herum schildert er dann die Neustrukturierung der Gesellschaft, die blühende Phase der Kunstszene in Wien und die Tatsache, dass der Adel zwar in der Staatsführung eine Rolle spielte, allerdings keine bemerkenswerte Stellung im neuen öffentlichen Leben einnahm (Zweig 1985: 34). Es lässt sich feststellen, dass in einer solchen Phase *Der Schwierige*, wie Helmuth Kiesel feststellt, „den ethisch geradezu revolutionierenden Einbruch des Kriegs in die Gesellschaft zeigt (Kiesel 2017: 372).

Hofmannsthals *Der Schwierige* und die Figuren im Text sind in den oben geschilderten Kontext eingebettet, während alle Figuren in diesem Spiel der Aristokratie entstammen. Demzufolge haben sie eine fest verankerte Stellung innerhalb der Gesellschaft. Die Bindung an das Überlieferte und die strengen ungeschriebenen Gesetze der gesellschaftlichen Ordnung umringen insbesondere die Hauptfigur. Der Protagonist Graf Hans Karl Bühl ist vor sieben Wochen aus dem Krieg zurückgekehrt, allerdings hat er den Anschluss zum Alltag in der Stadt nicht gefunden. Er befindet sich demzufolge noch immer in einer Übergangsphase. Er fällt durch seine Eigenart auf, die schon der Titel *Der Schwierige* verrät. Hans Karl ist 39 Jahre alt und noch immer nicht verheiratet. Weiterhin weist er keinerlei Zugehörigkeitsgefühl in sein Umfeld auf, während zugleich die Gesellschaft, die ihn umringt, gegenüber ihm ebenso abgeneigt ist. Er ist gegenüber anderen Menschen auf Distanz bedacht und wird demzufolge seitens Anderer als kompliziert aufgenommen. Er selbst bekommt unangenehme Gefühle, wenn es darum geht, an großen gesellschaftlichen Zusammenreffen teilzunehmen. „Eine Soiree ist mir ein Graus, ich kann mir halt nicht helfen. Ich begreife noch allenfalls, daß sich Leute finden, die ein Haus machen, aber nicht, daß es welche gibt, die hingehen.“ (Hofmannsthal 1979: 337). Die Mitmenschen scheinen ihn zu beunruhigen, weshalb er nur ungern an der anstehenden Veranstaltung bei den Altenwyls teilnimmt. Er lässt sich in einer für die Leserschaft unerwarteten Weise von seiner Schwester Crescence überreden. Bei der Veranstaltung ist er jedoch geistig abwesend und verhält sich dementsprechend ganz besonders zurückhaltend.

Der Protagonist ist wie schon erwähnt ein Kriegsheimkehrer, der sich innerhalb der komplett verwandelten Gesellschaft zurechtfinden muss. Die Rückkehr ist mit einer Aufgabe verbunden, nämlich die der Eingliederung Hans Karls in die Gesellschaft. Allerdings hat diese Herausforderung, mit der nur Hans Karl konfrontiert zu sein scheint, vielmehr eine repräsentative Funktion, da sich in dieser Phase für Angehörige der oberen gesellschaftlichen Schichten ebenso die Frage nach ihrer Existenz stellte und deren Funktion innerhalb der Gesellschaft disputabel war.

Die Möglichkeit der Reintegration in die Gesellschaft

Die Handlung spielt am Abend des 12. September 1917. Graf Hans Karl Bühl geht auf eine Soiree bei der Familie Altenwyl, deren Mitglieder er vor dem Krieg schon kennt. Auf der Soiree soll Hans Karl auf Crescences Wunsch hin eine Ehe zwischen der Tochter

des Gastgebers Helene Altenwyl und seinem Neffen Stani in die Wege leiten. Gleichzeitig vermuten allerdings einige Menschen eine Beziehung zwischen Helene und dem Baron Neuhoff. Eine weitere Bitte, mit der Bühl auf dieser Soiree konfrontiert wird, ist die seines Freundes Hechingen, der ihn darauf anspricht, seiner Frau Antoinette die Scheidungspläne auszureden und so seine Ehe zu retten. Man sieht also Hans Karl in einer verzwickten Situation, mit der er nur schwer zurechtkommt. Er versucht die von ihm erforderten Gespräche aufzunehmen, die allerdings für Missverständnisse sorgen. Es stellt sich heraus, dass er selbst einmal ein Verhältnis mit Antoinette hatte, Helene dahingegen seit Jahren in Hans Karl verliebt ist. Die Handlung wandelt durch diese Missverständnisse zu einer Komödie, während Helene als eine Frauenfigur besonders hervorsticht, da sie selbstbewusst auftritt und ihren Gefühlen treu bleibt, wodurch sie tatsächlich die Verlobung mit Hans Karl erreicht.

Hans Karl Bühl wird durch den gesamten Text hindurch in seiner fehlenden Zugehörigkeit dargestellt, weshalb sich die Frage danach stellt, ob eine Eingliederung in die Gesellschaft für ihn noch möglich ist. Gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage danach, in welche Gesellschaft er eingegliedert werden soll. Es handelt sich um eine neue Welt, die in Wien vorherrscht, die allerdings bei der Veranstaltung, an der Hans Karl teilnimmt, nicht zu erkennen ist. Die räumliche Verlagerung der Handlung in die aristokratische Soiree stellt eine Ironisierung des Sachverhalts dar, da dadurch nicht nur Hans Karl fehl am Platz erscheint, sondern auch die Gesamtheit der Menschen, die sich im Salon befinden. Diese Menschen sind innerhalb der existierenden Gesellschaft nicht präsent und haben eine Stellung innerhalb der ehemaligen gesellschaftlichen Ordnung, die es in der erzählten Zeit in ihrer ehemaligen Form nicht mehr gibt. Sie scheinen nicht in einer Phase zu leben, die von Krisen geprägt ist und große Momente der Entscheidung in sich birgt. So fällt besonders Crescence, die Schwester Hans Karls auf, die komplett auf ihr enges Umfeld bezogen lebt. Besonders die Argumente, die sie nutzt, um Hans Karl einen Ansporn zu verleihen, damit er mit den Menschen spricht, unterstreichen diesen Aspekt:

Wenn dich seine Verwandten reden hören könnten, die würden dich umarmen. So geh hin zu dieser Närrin und versöhn sie mit dem Menschen, du machst zwei Familien glücklich. Diese ewig in der Luft hängende Idee einer Scheidung oder Trennung [...] geht ja allen auf die Nerven. Und außerdem wär es für dich selbst gut, wenn die Geschichte in eine Form käme [...] Auf die Weise hast du auch dein Programm [...] So hast du eine Mission, und der ganze Abend hat einen Sinn für dich. (Hofmannsthal 1979: 341)

Ihr Engagement und der Hinweis, dass auch Hans Karl auf diese Weise seinem Leben einen Sinn verleihen kann, zeigen den Mittelpunkt ihrer Welt. Doch nicht nur sie, sondern auch die übrigen Figuren scheinen größtenteils die wahren Verhältnisse zu ignorieren. Die alte Welt dominiert dadurch die gesamte Atmosphäre, allerdings fällt besonders durch die oben erwähnten Missgeschicke ins Auge, dass diese alte Welt nicht mehr ganz zu funktionieren scheint. Der Untergang der alten gesellschaftlichen Ordnung wird somit eigentlich jenseits historischer Tatsachen dargestellt. Vielmehr dienen die sozialen Degenerationerscheinungen im Werk zur Darlegung des Zerfalls. In diesem Zusammenhang spricht Mathias Mayer davon, dass das gesamte Stück „in einer der Wirklichkeit entfremdeten Halbwirklichkeit angesiedelt“ ist (Mayer 1993: 93). Somit

sticht der fehlende Zeitbezug im Text ganz besonders hervor. Die Darstellung der österreichischen Aristokratie, die es in der Form nach dem Krieg gar nicht mehr gab, wirkt dagegen wie eine Beschönigung der ehemaligen Verhältnisse. Eine Ausnahme stellt Baron Theophil Neuhoff dar, der die alte Wiener Gesellschaft mit der neuen vergleicht. Neuhoff, der seitens der anderen Figuren ein wenig ausgeschlossen wird, behauptet, die alte Wiener Gesellschaft gehöre nicht mehr „zu der wirklichen Welt“ (Hofmannsthal 1979: 386). Er erklärt sie zu einem „Schatten“ (Hofmannsthal 1979: 386) aus dem Reich der Toten. Dadurch, dass Neuhoff eine Figur ist, gegen die die übrigen Figuren eine ablehnende Haltung zeigen, erscheinen seine Argumente allerdings eher komisch. Die Tatsache, dass nach all den Missverständnissen die Ehe als Institution das Mittel darstellt, das die Einschließung Hans Karls in die Gesellschaft ermöglicht, unterstreicht, dass Hans Karl im Spiel die ausschlaggebende Verbindung zur alten Ordnung darstellt.

Auf die guten alten Zeiten

Die Hauptfigur, die das Werk als den Schwierigen codiert, sticht durch seine extrem starke Verlegenheit hervor, wobei der Grund seiner Beklemmung offensichtlich durch seine traumatisierenden Erfahrungen im Krieg bedingt ist. Er misstraut anderen Menschen und hat keinen Gefallen an Konversationen. Das Werk konfiguriert Hans Karl allerdings als ein Gegenpol zu den verzwickten menschlichen Beziehungen, die auf der Soiree sichtbar werden, sodass er trotz seiner Eigenart rational und vernünftig erscheint. So fungiert beispielsweise das unerwartete Treffen zwischen dem betrogenen Ehemann und dem Liebhaber bei der Soiree als ein wichtiges Element, das die äußerst problematischen Verhältnisse vor Augen führt. Hans Karls Bemühungen, das Eheleben Antoinettes zu verbessern, sind dahingegen insofern vergebens, als sie einen Versuch der Fortsetzung einer von vornherein fehlgeleiteten Ehe darstellen. Diese Lage zwischen den Figuren ist wie ein Hinweis auf die nicht mehr richtig funktionierenden Verhältnisse innerhalb der sozialen Ordnung. Hans Karl, der durch den Kriegsdienst lange Zeit abwesend war, ist allerdings nicht als Teil dieser Verhältnisse konfiguriert. So macht die Textstelle, in der Hans Karl betont, dass die Beziehung von Menschen nur durch Zufall bestimmt sei, evident, dass er die mangelnde Funktion ehemaliger sozialer Verabredungen kritisiert:

Es gibt einen Zufall, der macht scheinbar alles mit uns, wie er will – aber mitten in dem Hierhin – und Dorthingeworfenwerden und der Stumpfheit und Todesangst, da spüren wir und wissen es auch, es gibt halt auch eine Notwendigkeit, die wählt uns von Augenblick zu Augenblick, die geht ganz leise, ganz dicht am Herzen vorbei und doch so schneidend scharf wie ein Schwert. Ohne die wäre da draußen kein Leben mehr gewesen, sondern nur ein tierisches Dahintaumeln. (Hofmannsthal 1979: 391)

Wenn auch indirekt deutet diese Textstelle auf den Chaos innerhalb der sozialen Ordnung hin. Zuvor, so nimmt Hans Karl an, war das Prinzip des Zufalls nicht so stark vorherrschend, da gesellschaftliche Konventionen Vieles vorherbestimmten. Ausgehend von der Institution Ehe wird somit auf den wesentlichen Wandel innerhalb der Gesellschaft hingewiesen. Mit dem Aufstieg des Bürgertums zeigt sich nämlich besonders im 19. Jahrhundert eine hohe Anzahl an willkürlichen Eheschließungen

zwischen Menschen adeliger Abstammung und Menschen, die der bürgerlichen Schicht zuzuordnen waren. Der Adel, der in dieser Phase an wirtschaftlicher Macht verlor, versuchte sich auf diesem Wege finanziell aufrecht zu halten, während das Bürgertum durch eine solche Eheschließung eine angesehene Stellung zu erringen suchte (vgl. Budde 2009: 122). Mit dem obigen Zitat hebt Hans Karl das Problem der Beliebigkeit hervor und betont die Auflösung von ehemaligen Grundsätzen, die dadurch herbeigeführt wird. Somit unterstreicht er die Notwendigkeit der Bindung an bestimmte Normen. Weiterhin machen die Textstellen, in denen er mit Helene über ihr Verhältnis spricht, deutlich, dass er der Ehe als Institution eine besondere Bedeutung zuschreibt, mit der Erwartung, dass die gesellschaftliche Unordnung wieder in ein Gleichgewicht gebracht werden könnte:

Alles was geschieht, das macht der Zufall. Es ist nicht zum Ausdenken, wie zufällig wir alle sind, und wie uns der Zufall zueinander jagt und auseinander jagt, und wie jeder mit jedem hausen könnte, wenn der Zufall es wollte [...] Darin ist aber so ein Grausen, daß der Mensch etwas hat finden müssen, um sich aus diesem Sumpf herauszuziehen, bei seinem eigenen Schopf. Und so hat er das Institut gefunden, das aus dem Zufälligen und Unreinen das Notwendige, das Bleibende und das Gültige macht: die Ehe. (Hofmannsthal 1979: 390)

Diese ist gleichzeitig die Textstelle, die Hans Karl zum ersten Mal selbstbewusst und selbstsicher erscheinen lässt. Es ist nachvollziehbar, dass die Begegnung mit Helene eine Herausforderung für Hans Karl ist und er anfangs noch immer verklemmt erscheint. Diese Lage ändert sich jedoch schnell, da Helene umso selbstbewusster auftritt. Sie drückt sich in Bezug auf das gesellschaftliche Leben klar aus:

Ich bin nicht artig: ich spür' nur, was in den Leuten vorgeht, und das belästigt mich – und da reagier' ich dagegen mit égards, die ich für die Leut' hab'. Meine Manieren sind nur eine Art von Nervosität, mir die Leut' vom Hals zu halten. (Hofmannsthal 1979: 383)

Helene sieht die Überheblichkeit in den gesellschaftlichen Ansprüchen und kommentiert sie mit ihrer mutigen Art, obwohl bis dahin noch unklar ist, wie Hans Karl, der ja für sie offenbar wichtig ist, auf ihre Meinung reagieren wird. An dieser Stelle kann hinzugefügt werden, dass das selbstbewusste Auftreten von Helene ebenso eine Anspielung auf die alte Ordnung ist. Helene Altenwyl gehört zur Gastgeberfamilie an diesem Abend. Die dominierende Stellung der aristokratischen Frau bei einer solchen Soiree findet sich eher bei einem Zusammentreffen gehobener Kreise im vorigen Jahrhundert (vgl. Paletschek 1994: 175 ff.). Im weiteren Verlauf ihres Gespräches sieht man, dass die beiden Figuren eine ähnliche Sichtweise haben. Weiterhin zeigt sich, dass beide die Oberflächlichkeit an der Konversationskultur feststellen, wodurch sich das Gefühl der Verbundenheit zwischen den beiden stärkt. Hans Karl und Helene finden in diesem Sinne zusammen und innerhalb der Handlung fungiert dieses Zusammenfinden wie eine Richtigstellung aller Missverständnisse und Missgeschicke. Der Zusammenschluss wird mit der Verlobung gekrönt. Somit scheint vieles in Ordnung gebracht zu sein. Die fehlende Umgänglichkeit Hans Karls, die durch die Zeit an der Front bedingt ist, scheint somit zu enden. Der Krieg, der eine Gegenwelt zum Alltag darstellt, liegt auf einmal weiter zurück als vor diesem Abend.

Die Richtigstellung der Dinge erfolgt in Hofmannsthals Werk durch den Rückgriff auf die gute alte Welt des ehemaligen Österreichs oder des Österreichs vor dem Krieg.

Hans Karl tut sich sehr schwer mit der Lage, die er auf dieser Soiree zu Gesicht bekommt. Doch mit Verlobung, die unverkennbar als das Element der gehobenen Sphäre der Vorkriegsgesellschaft inszeniert ist, findet er sich zurecht. Somit ist die ehemalige Ordnung die Gegenperspektive, die dem Verfall nach dem Krieg gegenübersteht. Gleichzeitig ereignet sich all das so schnell, dass sich die Frage stellt, ob der Protagonist überhaupt mit den Kriegserlebnissen abgerechnet hat. Seit sieben Wochen ist er aus dem Felde zurück und er hat niemandem von den grausamen Erfahrungen erzählt. Insofern kann man annehmen, dass er trotz der Eheschließung eine Belastung mit sich tragen wird. Somit erscheint die Verlobung als eine alleinige Beschönigung des Momentes. Die Hans Karls Situation zugrunde liegenden historischen Bedingungen werden somit gewissermaßen ignoriert. In diesem Sinne kann man von einem nostalgischen Element ausgehen, das dieses Werk prägt. An dieser Stelle soll betont werden, dass die Nostalgie besonders ab Ende des 19. Jahrhunderts infolge tiefgehender gesellschaftlicher Krisen Literaturwerke zu prägen begann. Friedrich Nietzsche systematisierte in seiner Philosophie die Nostalgie, die Martin Heidegger in der Phase zwischen den beiden Weltkriegen, die ebenso eine von Krisen geprägte Phase ist, aufgriff und wiederbelebte (vgl. Mitchell 2013). In Phasen, die durch wirtschaftliche Krisen und gesellschaftliche Ungewissheiten gekennzeichnet sind, zeigt sich die Nostalgie als ein besonderer Bestandteil im literarischen Werk. So zeigt sich in Hofmannsthal Werk *Der Schwierige* der Versuch, das Jetzt in einen vergangenen Zustand einzubetten, sodass es der Dunkelheit und dem Chaos des wahren Jetzt gegenübersteht. Die bestimmende Rolle des Nostalgischen in diesem Werk basiert ohne Zweifel auf der Positionierung dieses Werkes gegenüber den Ereignissen der Phase und der schwankenden politischen Lage in diesem Zeitabschnitt.

Fazit

Obwohl Graf Hans Karl Bühl sich bereits seit sieben Wochen in Wien befindet, steht – wie ausführlich dargestellt worden ist – seine geistige Rückkehr und der Anschluss an die Gesellschaft noch aus. Er ist traumatisiert und kann sich nicht orientieren. Die Vermeidung des Kriegsbegriffs im gesamten Text deutet auf das Trauma und die wohl noch bestehende Präsenz dieser Belastung in den Köpfen der Figuren hin. Der Krieg ist also gegenwärtig und die durch den Krieg herbeigeführte Krise ebenso. Doch der Text scheint die tiefgreifende Problemlage zu ignorieren und allein lokalisierte Konfliktfelder innerhalb der gehobenen Kreise zu fokussieren. Die Missverständnisse, die das Spiel prägen, lassen darauf schließen, dass ein Verlust der Grundzüge einer ehemals funktionierenden Gesellschaft vorherrscht. Dahingegen erscheint durch die Haltung der Figuren Hans Karl und Helene gegenüber dem Geschehen sowie durch deren Verlobung der Rückgriff auf herkömmliche Normen und Werte als wünschenswert.

Historische Phasen, die durch große Umwälzungen in der Gesellschaft gekennzeichnet sind, stellen für den Prozess des künstlerischen Schaffens eine lähmende, gar quälende Lage dar, da sie von Undurchsichtigkeit bestimmt sind. Es handelt sich um Zeitabschnitte, in denen das Alte noch nicht komplett zerstört oder weggedrängt ist und

weiterhin bestehen bleiben will, sodass das Neue daran gehindert wird, tatsächlich hervorzudringen. In solchen Phasen gewinnt das Jetzt oder – um es mit Ernst Blochs Worten zu sagen – das Dunkel des gelebten Augenblicks an besonderer Bedeutung. Tiefgründige soziale Umwälzungen führen Krisen herbei, die eine Umstrukturierung aller gesellschaftlichen Institutionen mit sich bringen und somit ein sehr weit verbreitetes Gefühl der Obdachlosigkeit auslösen. Diese Lage verursacht gleichzeitig eine Existenzkrise des Individuums und jeder einzelne Schritt nach vorn – bildungssprachlich ausgedrückt – wirkt infolgedessen beängstigend. Zweifelsohne ist *Der Schwierige* durch eine solche Krisenlage geprägt. Die Ironisierung vorherrschender Probleme innerhalb der gehobenen Kreise resultiert schließlich in einer Beschönigung alter Verhältnisse. Es zeigt sich, dass das Werk der oben geschilderten Dunkelheit des Augenblicks zu entkommen sucht und demzufolge in der Nostalgie einen Ausweg sucht. Das Nostalgische und das Festhalten an tradierten Werten stehen im Werk der Ungewissheit des Jetzt und des Kommenden gegenüber. Jedoch handelt es sich in dieser Phase ebenso um eine Neuorientierung innerhalb der Gesellschaft, die infolge des zweifachen Untergangs – des Adels und des Bürgertums – entstanden ist und die kommenden Jahrzehnte bestimmen wird. Der Aufstieg einer neuen gesellschaftlichen Ordnung, die Macht neuer gesellschaftlicher Gruppen wie die der Arbeiterklasse, sowie Neuheiten im kulturellen Bereich repräsentieren in dieser Phase das Neue. Es zeigt sich zwar, dass die ironisierende Haltung des *Schwierigen* den Zerfall sieht. Gleichzeitig ist das Werk aber sehr stark vom Rückgriff auf das Alte geprägt. Das noch nicht vollständig hervorgebrachte Neue wird dahingegen komplett ignoriert, während das Alte ersehnt wird.

Literaturverzeichnis

- Benjamin, Walter** (1985): Briefwechsel und Gesammelte Schriften. Tiedemann, Rolf / Schweppenhäuser, Hermann (Hg.): *Gesammelte Schriften: Band VI: Fragmente vermischten Inhalts. Autobiographische Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Budde, Gunilla** (2009): *Blütezeit des Bürgertums. Bürgertum im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: wbg Academic.
- Hobsbawm, Eric** (1989): *The Age of Empire: 1875-1914*. Vintage: New York.
- Kiesel, Helmuth** (2017): *Geschichte der deutschen Literatur. Bd. 10: Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1918 bis 1933*. München: C.H.Beck.
- Kimmich, Dorothee** (2016): *Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende*. Darmstadt: wbg Academic.
- Kocka, Jürgen** (1995): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Einheit und Vielfalt Europas*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lorenz, Dagmar** (1998): *Wiener Moderne*. Stuttgart: Metzler.
- Mayer, Mathias** (1993): *Hugo von Hofmannsthal*. Stuttgart: Metzler.
- Mayer, Mathias / Werlitz, Julian** (Hg.) (2016): *Hofmannsthal-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart: Metzler.
- Mitchell, Andrew J.** (2013): The coming of history: Heidegger and Nietzsche against the present. In: *Continental Philosophy Review*. Vol. 46, 395-411.

- Paletschek, Sylvia** (1994): Adelige und bürgerliche Frauen (1770-1870). In: Fehrenbach, Elisabeth (Hg.): *Adel und Bürgertum in Deutschland 1770-1848*. München: Oldenbourg, 159-186.
- Schorske, Carl E.** (2012): *Fin-De-Siecle Vienna: Politics and Culture*. Vintage: New York.
- Von Hofmannsthal, Hugo** (1979): *Dramen IV. Lustspiele. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Zweig, Stefan** (1985): *Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Alman Gençlik Romanlarında “Siber Zorbalık” Konusunun Kurgulanışı Üzerine ¹

Okday Atik , Tekirdağ

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030736>

Öz

Günümüz genç nesli bilgisayar, akıllı telefon ve internetle çocukluk çağında tanışan bireylerden oluşur. Bir yandan, yeni nesle dair yapılan çalışmalar gençlerin medya yetilerinden övgüyle bahseder, diğer yandan bu medya yetileri bazı sorunları beraberinde getirir. Teknolojik olanakların bilgiye erişimi kolaylaştırması ve art niyetli kullanıcılara fırsat yaratması dijitalleşmenin sorunlarından biridir. Ne var ki, sanal ortamdaki bilgilerin ele geçirilmesi, kötüye kullanımı, telefon ve bilgisayarın ele geçirilmesi, hatta kısa mesaj yoluyla tehdit “siber zorbalık” sorununu ortaya çıkarır. Siber zorbalığı ele alan gençlik romanları incelenmesi gereken bir konudur ve çalışmada bunu konu edinen Alman gençlik romanlarının kurgusu irdelenerek ülkemizde örneklerine pek rastlanmayan bu yeni olgunun kurgusal özelliklerinin tanıtılması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Gençlik yazını, İlkgençlik Romanı, Teknolojik Yenilikler, Dijital Kuşak, Siber Zorbalık.

Abstract (English)

An Outlook on the Fiction of “Cyberbullying” in German Youth Novels

Today's young generation consists of individuals who were introduced to computers, smart phones and the internet in childhood. On the one hand, studies on new generation praise media abilities of young people, on the other hand, these media abilities cause some problems. One of the problems of digitalization is that technology facilitates access to information and creates opportunities for malicious users. However, the fact that personal content shared on social media is in the hands of malicious users, it presents the problem of “cyberbullying”. Youth novel about “cyberbullying” is a subject that needs to be examined and it is aimed in the study to introduce fictional features of this new phenomenon, which has not been common in our country, by examining the fiction of German youth novels.

Keywords: Youth literature, Adolescence Novel, Technological Innovations, Digital Generation, Cyberbullying.

EXTENDED ABSTRACT

Since the beginning of the 2000s, tremendous and worldwide technological developments and changes have occurred in electronic mass media, which still continue at an increasing rate. Advances in communication technologies, which are provided by digitalization, diversify the communication opportunities offered by social media and various applications, and cause these new opportunities to be preferred more than others. With the use of smart phone operating systems and mobile internet by a considerable mass in daily life, it has become inevitable that these new communication opportunities have a significant impact on cultural values.

Our era, in which the digitalization spreads to all areas of our lives, witnesses naturally the existence of a new generation of young people whose media and technology skills are more advanced than those of the previous generations. The young generation, which is also known as “Digital Natives”, “Facebook generation”, “Internet generation”, “Multimedia generation”, “Generation Selfie”, “Net Kids”, and so on, is made up of people who grew up with computers, tablets, smart phones, and the internet. Various studies on this new generation acclaim young people's media and communication abilities; on the other hand, the media talents developed as a result of growing up with technology since childhood may cause certain issues. One of these issues brought on by digitalization is that the options provided by technology make it simpler to access personal information and generate opportunities for malevolent users. Nevertheless, “cyberbullying” is a concern when personal information published on social networking sites falls into the hands of malevolent individuals. Since a very serious part of the users of this new technology includes young people, it is possible to talk about these new habits and behavior patterns to be included in the youth literature, which brings innovation to the youth literature as well as new problem focuses. Given that the first consumers of the technological innovations and the new tools are young people, it is then possible to find reflections of the issues caused by media tools in the problem-oriented youth literature. In addition, the problem-oriented youth literature has a dynamic which expresses problems of young people in every period, and the problems addressed in literary works differ from each other in each period. In this context, the youth novel which addresses the problem of “cyberbullying” brought on by the digital era is a topic ought to be investigated. However, the issue of cyberbullying has become a problem that needs to be dealt with as a part of the fight against cybercrime in many countries of the world. In fact, even news about young people committing suicide because of cyberbullying is displayed in the written and visual media. Such a serious issue has been the subject of both scientific studies as well as a source of inspiration for literary works.

Within the framework of the problem-oriented literature dealing with the problems that the twenty-first century youth has experienced or are likely to experience, this study aims to reveal the fictional structure of the German youth novels referring to cyberbullying. The youth novels related to this study are not written only in German, but it is also possible to talk about novels translated from other languages into the German language. German youth novels, which constitute the research object of the study, are examined in terms of case and characterization. At this point, the existence of other elements which make up the novel should not be ignored, but only case and characterization are preferred from the novel elements in order to show that the issue of cyberbullying is the problem of our age and to exemplify that this problem is becoming increasingly common among today's youth. It is thought that such a study would contribute to the introduction of the text-based aspects of this new form of novel, which has not been yet seen in our country, by evaluating the fictional structure of the German youth novels which handle cyberbullying in general terms.

Giriş

Bin yıl döngüsü ile başlayan milenyum çağıyla birlikte, kitle iletişim araçlarında önemli değişikliklerin ve ilerlemelerin kaydedildiği bir zaman dilimi yaşanmaya başlanmıştır. Bu teknolojik gelişmelerin günlük hayatta yerini alması, sosyal ve kültürel değerler üzerinde etkilerinin olmasını da kaçınılmaz kılmıştır. Yeni medya araçları olarak bilinen bilgisayar ve internet, çok daha yoğun biçimde kullanılmaya başlandığı 2000’li yılların başından bu yana çocukların ve gençlerin medya tüketim alışkanlıklarında önemli ölçüde değişikliklere yol açmıştır. İletişim ve bilişim teknolojilerinde dijitalleşme ile birlikte ortaya çıkan bu yenilikler aynı zamanda alanyazında bir nesli tanımlayacak ismin de doğmasına yol açmıştır: “Dijital Yerliler” (Prensky 2001). Amerikalı yazar ve eğitimci Marc Prensky çalışmasında gençlerin yeni medya araçları ile sosyalleştiklerini savunarak onların bu medya araçlarının anadil konuşucuları olduklarını belirtir (2001: 1).

Palfrey / Gasser (2008) çalışmalarında ‘internet kuşağı’ adını verdikleri bu gençleri çeşitli yönleriyle irdeleyerek yeni kuşağın karakteristik özelliklerini ortaya çıkarırlar. Ayrıca Hurrelman ve Albrecht de bu yeni nesil için “gizli devrimciler” (2014: 43) kavramını kullanırlarken, Raab ise “dijital devrimciler” (2011: 37) adlandırmalarını kullanmayı tercih eder. Adı geçen üç çalışma, genç kuşağın dijital çağın hayatımıza sunduğu araçları kullanma becerilerinin gelişmişliği ile eğitim, meslek, aile yaşamı vb. gibi toplumsal yapıyı ilgilendiren konularda değişikliklere sebep olduğuna, yeni yaşam tarzlarının ve yeni alışkanlıkların ortaya çıktığına vurgu yapar.

Teknolojik ilerlemeler ve beraberinde gelen yeni gelişmeler gençler arasında bazı sosyal alışkanlıkları değiştirirken beraberinde başka sorunları da getirir. İnternet bağımlılığı, siber suçlar, pornografi, siber takipçilik (Cyberstalking) ve siber zorbalık (Cybermobbing ya da Cyberbullying) gibi konular hakkında yazılı ve görsel medyada birçok üzücü ve ürkütücü haberler yer almaktadır. Özellikle siber zorbalık neredeyse tüm dünya ülkelerinde dijital medya araçlarını kullanan gençler arasında yaygın olan ve artık ebeveynleri de oldukça tedirgin eden bir sorun haline gelmektedir. Bu sorunun temelinde ise çok fazla kişisel bilginin farklı platformlarda kolayca erişime açık olarak bulunması yatar. Kötü niyetli kişilerce ele geçirilen kişisel bilgiler yukarıda anılan siber suç kategorileri doğrultusunda kullanılır. Bunlar arasında siber zorbalık konusu hem bilimsel çalışmalara hem de yazınsal eserlere konu olması bakımından güncelliğini ve önemini korumaktadır. Sürekli olarak internete bağlı olan, gündelik yaşamlarını internet ile düzenleyen gençler için tehlike arz eden siber zorbalık kavramının tanımları ise şöyledir:

Als Cyberbullying bezeichnet man das Benutzen von digitalen Medien – darunter auch SMS, Mailbox-Nachrichten und Anrufe –, um anderen absichtlich Schaden zuzufügen. (Palfrey / Gasser 2008: 112)

[Siber zorbalık, başkalarına kasıtlı olarak zarar vermek için SMS, sesli mesaj ve telefon görüşmeleri de dâhil olmak üzere dijital medyanın kullanılmasıdır]²

Siber zorbalık İngilizce kaynaklarda yine benzer biçimde tanımlanmakta ve dijital medya araçlarının aracı rolüne vurgu yapılmaktadır:

² Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

Cyberbullying is willful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices. (Hinduja / Patchin 2009: 5)

[Siber zorbalık, bilgisayarların, cep telefonlarının ve diğer elektronik cihazların kullanımı yoluyla ifa edilen kasıtlı ve tekrarlanan zarardır]³

Türkçe kaynaklarda yapılan tanımlarda da yeni teknolojik imkânların bu zorbalığa aracılık ettiğine işaret edilir ve siber zorbalık aşağıdaki biçimde tanımlanır:

Siber zorbalık, dijital teknolojilerin sunduğu etkileşimler aracılığıyla sosyal medyada, mesajlaşma ve oyun platformlarında hedef seçilen kişi ve kişileri korkutmaya, taciz etmeye, kızdırmaya ya da utandırmaya yönelik olarak yapılan bir davranıştır. (Türkşen 2021: 514)

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yeni medyanın siber zorbalığa yol açan uygun teknolojik ortamı yaratması ve gençler tarafından siber ortamda paylaşılan kişisel bilgilerin kontrolsüzlüğü, çocukların ve gençlerin istismara maruz kalma olasılığını daha da artırmaktadır. Ayrıca hukuki açıdan bakıldığında Türk Ceza Kanunu'na göre intihara yönlendirme, eziyet, tehdit, kişilerin huzur ve sükûnunu bozma gibi bazı suçlar siber zorbalık kapsamında değerlendirilebilmektedir (Türkşen 2021: 514). Bu noktada kişisel bilgilerin ele geçirilip telefon, kısa mesaj, çeşitli uygulamalar vb. aracılığıyla dolandırıcılık ya da tehdit amaçlı kullanılması da siber zorbalık kapsamında değerlendirilebilir. Bundan dolayı siber zorbalık konusu bugün dünya genelinde birçok ülkenin mücadele etmek zorunda olduğu güncel bir sorun haline gelmiştir. Bu sorunun baş aktörleri olan “Dijital Yerliler” kuşağı sadece bilimsel araştırmalara konu olmamış, aynı zamanda siber zorbalık konusunu temel alan sorun odaklı gençlik romanlarında da ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmada siber zorbalığı konu edinen Alman gençlik romanlarının kurgusal yapısı irdelenerek ülkemizde henüz örneklerine pek rastlanmayan bu yeni konunun sadece vaka ve karakter çizimi açısından metne dayalı özelliklerinin tanıtılmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Alman Gençlik Romanlarında “Siber Zorbalık” Konusu

Gençlerin kendi iç dünyalarındaki sorunlarını ya da gençlere mal edilebilecek belli başlı sorunları konu edinen yazınsal eserler sorun odaklı gençlik yazını içinde yer alır (Çınar ve Asutay 2020: 88). Burada söz konusu olan sorun odağı ise 21. yüzyıl gençlerinin yeni medyanın etkileriyle geliştirdikleri olumsuz davranış biçimleridir. Siber zorbalık konusunu esas alan gençlik romanları ise günümüzün dijital kuşağını, onların günlük yaşamlarını ve sorunlarını yansıtmaları bakımından önem arz etmektedir (Hendryk 2020: 122). Ancak bu noktada dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir başka husus ise bu gençlik romanlarının sadece Almanca değil, aynı zamanda başka dillerden de Almancaya çeviri yoluyla aktarılan gençlik romanları olduğu gerçeğidir. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini Almanca olarak yazılan *Ich weiss über alles dich* (2016b), *Homevideo* (2016), *Ich blogg dich weg!* (2013), *Passwort in dein Leben* (2013), *For Your Eyes Only* (2016) ve Almancaya çevrilen *Die Welt wär besser ohne dich* (2016) ve *Hass gefällt mir* (2016)

³ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

adlı romanlar oluşturmuştur. Adı geçen gençlik romanları bizzat temin edilip okunarak kurguya yönelik özellikleri aşağıda yer aldığı biçimiyle sınıflandırılmıştır.

Vaka

Kurgusal bir metin türü olan romanda olay, kişi, yer ve zaman gibi temel öğelerle bir araya getirilerek anlatılır ve romanlarda olmuş ya da olabilir nitelikteki olaylar ile kurmaca olaylar konu edilir. “Aslında vak’a romana değil, hayata ait bir parçadır ve hayatta rastladığımız, yaşadığımız, yaşayabileceğimiz bir şeydir” (Tekin 2017: 69). Gençlik romanlarında da vaka, yeni medya ve internet ile sosyal ağlara sürekli olarak bağlı kalan gençlerin maruz kalması muhtemel olan bir istismardır. Bu durumda siber zorbalık bazı romanlarda birincil konu olarak işlenirken bazı romanlarda ise ikincil konu olarak ele alınır. Örneğin Katrin Stehle *Passwort in dein Leben* (2013) adlı romanında siber zorbalık konusunu internetteki güvenlik sorunları ile harmanlayarak anlatırken, Karen Kaçi ve Jan Braren *Homevideo* (2016) başlıklı romanlarında siber zorbalığı birincil konu olarak işlerler ve bununla birlikte okulda şiddet konusuna da değinirler. Carolin Philipps ise *For Your Eyes Only* (2016)⁴ adlı romanında siber zorbalık, okulda şiddet konularına bir de cinsel içerikli mesajla taciz anlamına gelen “Sexting”i ekler. Yazar, bu konuya da dikkat çekilmesinin muhtemel gerekliliğine vurgu yapma düşüncesiyle henüz hikâyenin başında kurban karakter olan Lilly’e yazılmış mesajlardan kesitlere yer verir:

»Geile Brüste!«

»Wo kann man dich buchen?« (Philipps 2016: 5).

[Güzel göğüsler! Sana nerede rezervasyon yaptırabilirim?]⁵

Bazı romanlarda siber zorbalığın intikam duygusundan dolayı kaynaklandığı da gözlemlenir. Sarah Darer Littman’a ait *Die Welt wär besser ohne dich* adlı romanının Bree karakteri de yaşıtı olan Lara’dan intikam almak ister. Bunun için ise tek gerekçesi Lara’nın okulun amigo takımına seçilmemesidir. Sadece bu sebepten dolayı Lara’dan intikam almak isteyen Bree’nin intikam planı şöyledir:

Zuerst muss ich einen neuen Gmail-Account anlegen. Das dauert höchstens zwei Minuten. Dann nutze ich die Mail-Adresse, um ein Facebook-Profil zu erstellen. Ich suche auf Google nach Fotos von einem richtig heißen Typ, auf den Lara voll abfahren würde. Sie muss total ausflippen, wenn er auch nur das geringste Interesse an ihr zeigt. (Littman 2016: 148)

[İlk önce yeni bir Gmail hesabı oluşturmam gerekiyor. Bu en fazla iki dakika sürer. Sonra bir Facebook profili oluşturmak için bu e-posta adresini kullanacağım. Google’da Lara’nın kesinlikle çok hoşlanacağı oldukça yakışıklı birinin fotoğraflarını arıyorum. Ona en ufak bir ilgi gösterdiğinde Lara tamamen çıldırmalı]⁶

Siber zorbalık vakası etrafında şekillenen bu ve benzeri olayları farklı gençlik romanlarından örnekler ile çoğaltmak mümkündür. Ayrıca anılan örneklerde olduğu gibi karşılaşılabilecek diğer roman örneklerinde de kişisel bilgilerin sanal ortamda kolay

⁴ Yazar, İngilizce başlık kullanmasına rağmen eserini Almanca olarak kaleme almıştır.

⁵ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

⁶ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

erişilebilir olduğu sürece teknolojik imkânların kötü amaçlarla kullanılmaya devam edileceği anlaşılabilir bir gerçektir.

Karakter Çizimi

Karakter, hikâyedeki kişileri tanımlamak için kullanılır. Roman yazarının karakterleri anlatının niteliğine göre çizmesine ve onlara bir kimlik kazandırmasına ise karakterizasyon denir (Tekin 2017: 88). Böylelikle metin içinde yer alan karakterler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler daha iyi anlaşılabilir ve karakterler arasındaki sosyal ilişkiler de açığa çıkmış olur. Bu noktada ana karakterin diğer karakterler ile olan ilişkisi daha önemlidir. Bu doğrultuda siber zorbalık temasının işlendiği gençlik romanlarındaki karakterizasyon ve buna bağlı olarak kurgulanan ilişkiler ağından şöyle bahsedilebilir.

Söz konusu romanlardaki karakterler genellikle yaşları 11 ila 18 arasında değişen kahramanlardan oluşmaktadır. Bu noktada yaşı farklı romanlarda da değişiklik gösterebileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Vakanın siber zorbalık olması karşımıza fail ve kurban olmak üzere iki ana karakter çıkarır. Burada fail yukarıda da bahsi geçen yeni medya araçları üzerinden karşı tarafa taciz mesajları yazan ya da bunlarla ilgili kişisel bilgi ve belgeleri sanal ortamda paylaşan kişidir. Bu tür eylemlere maruz kalan kişiler ise kurban figürü olarak kurgulanır. Fail ve kurban figürleri cinsiyet bakımından tutarlılık göstermez. Fail figürü çoğunlukla sanal ortamda kendini gizlemeyi başarabilirken, bazı romanlarda açığa çıktığı da olmaktadır. Birbirine zıt bu iki figür arasında mutlak surette çatışmalar yer alır. Bu çatışmalar ise kısa mesaj, e-posta veya sosyal medya yoluyla gelen iletiler yoluyla gerçekleşebilir. Agnes Hammer'ın *Ich blogg dich weg!* romanında kurban figürü olan Julie failinden gelen hakaret içerikli ilk mesajı e-posta yoluyla alır:

Grummelnd öffnete ich mein Mailprogramm und sah mir meine Post an. Nichts Besonderes, dachte ich zuerst, nur der Rundbrief der Schülerzeitung und ein bisschen Reklame.

Da war allerdings noch etwas von einem Stüpp7, was nicht nach Werbung aussah. „Schlagzeuger?“, stand im Betreff. (...) „Julie, du bist eine eingebildete Sumpfkuh. Das denken alle über dich!“, schrieb Stüpp7. Sonst nichts, keine Unterschrift, kein weiterer Satz, gar nichts. (Hammer 2013: 40)

[Homurdanarak e-posta programımı açtım ve postalarımı baktım. Önce özel bir şey yok diye düşündüm, sadece okul gazetesinden bir haber bülteni ve biraz reklam vardı.

Ancak yine de Stüpp7'den reklama benzemeyen bir şey vardı. Konu kısmında “Baterist?” yazıyordu. (...) “Julie, sen kendini beğenmiş mandanın tekisin. Herkes senin hakkında bunu düşünüyor!” diye yazmış Stüpp7. Hepsi bu, imza yok, başka bir cümle yok, hiçbir şey yok.]⁷

Fail ve kurban figürlerinden farklı olarak bir de her ikisine yardım eden yardımcı figürler vardır. Çok sık rastlanan bir durum olmasa da fail figürünün başlattığı çatışmayı devam ettiren yardımcı bir fail figürü de bulunur. Bu yardımcı fail figürü kurban ile olan çatışmayı başka mecralarda devam ettirir. Örneğin *Die Welt wär besser ohne dich* (2016)

⁷ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

başlıklı romanda fail Brenna, kurban Lara'ya kötülük edebilmek için öncelikle onunla Facebook üzerinden yarattığı sahte erkek profili ile arkadaş olur ve bir süre seviyeli sohbet havasını sürdürür. Daha sonra Brenna'nın arkadaşı Marci de bu yazışmalara dâhil olarak bu işte failin yardımcılığını üstlenir:

Marci schmiss sich fast weg vor Lachen. »Die hatte wahrscheinlich vorher noch nie was mit einem Jungen. Lass mich mal ran!«

(...)

»Na klar«, sagte ich und überließ meinen Stuhl.

(...)

Hast du schon irgendwelche Pläne für das Wochenende vor Thanksgiving?, fragte Marci (alias Christian) Lara (Littman 2016: 169f.).

[Marci neredeyse gülmekten yerlere yatacağı. » Muhtemelen daha önce bir erkekle hiç ilgisi olmamıştı. Bırak da ben cevap yazayım« dedi.

(...)

»Tabi« dedim ve sandalyemden kalktım.

(...)

Marci, Christian takma adıyla, Lara'ya » Şükran Günü'nden önceki hafta sonu için bir planın var mı?« diye sordu.]⁸

Faile yardımcı olan biri olduğu gibi kurbanı da yardımcı olan biri ya da birileri mevcuttur. Johanna Nilson *Hass Gefällt Mir* (2016) romanında bir partide çekilen video yüzünden siber zorbalığa uğrayan Gloria'nın öyküsünü anlatır. Gloria Facebook gruplarında kendi adına yazılan tüm kötü niyetli yazılara karşı sessiz kalır. Ancak yakın arkadaşı Jonna bu durumun sorumlusunun Robin olduğunu düşünür ve kendince Gloria'ya yardım etmek için kendi planını uygulamaya başlar. İlk olarak Robin'e tehdit içerikli bir kısa mesaj gönderir:

Ich weiß, was bei dem Fest passiert ist

Du magst auch Banane, oder?

Weißt du, was sie mit Leuten wie dir im Knast machen?

Deine Eltern sind sicher stolz auf dich, wenn sie es erfahren.

Ich bin in der Nähe.

Ich sehe dich.

Hure!

Ich komme bald.

Frohe Weihnachten, bitch!!! (Nilsson 2016: 82f.)

[Festivalde ne olduğunu biliyorum.

Sen de muz seversin, değil mi?

Senin gibilere hapiste ne yaparlar biliyor musun?

⁸ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

Ailen öğrendiğinde seninle gurur duyacak.

Yakınındayım.

Seni görüyorum.

O...pu!

Yakında geliyorum.

Mutlu Noeller, k...tak !!!]⁹

Kurban figürüne yardım eden kişiler ise kurbanın kendi akranları olduğu gibi, ailesindeki ya da çevresindeki yetişkinler de olabilir. Ayrıca polis, avukat, öğretmen ve müdür gibi kurumsal ve otoriter kişilikler de kurbanı yardımcı olurlar. Sarah Darer Littman'ın *Die Welt besser ohne dich* (2016) romanında dedektif Souther ve polis memuru Timm kurban figürü Lara'ya maruz kaldığı internet saldırılarına karşı açılan soruşturmayı yürütmekle görevlendirilir:

»Wir sind hier, weil wir einen Hinweis auf das gefälschte Profil von Christian DeWitt haben«, sagt Detective Souther und tippt mit einem Stift auf seinen Notizblock. (...) »Hattest du Probleme mit Nachbarn?« wiederholt nun Officer Timm. (Littman 2016: 224)

[»Christian DeWitt'in sahte profili hakkında bir ipucumuz olduğu için buradayız« dedi dedektif Souther ve kalemle not defterini karaladı. (...) »Komşularla sorun yaşadın mı?« diye tekrar etti polis memuru Timm.]¹⁰

Burada dikkati çeken başka bir konu ise yazarın doğrudan veya dolaylı biçimde okuyucuya mesaj vermeye çalışmasıdır. Yazar Littman siber zorbalık ile karşılaşılması durumundan polise başvurulması gerektiğini genç okuyucularına dolaylı olarak anlatmış oluyor. Örneğin Carolin Philipps'in *For Your Eyes Only* (2016) adlı romanının en sonuna siber zorbalığa maruz kalınması durumunda Almanya, Avusturya ve İsviçre'de başvurulabilecek kurumların iletişim bilgilerini eklemiştir.

Karakter çiziminde rastlanabilecek başka bir nokta ise failin ve kurbanın klişe olarak adlandırılabilir niteliklerle donatılabileceğidir. Thomas Feibel'in *Ich weiss alles über dich* (2016b) adlı anlatısının kurban figürü olan 16 yaşındaki Nina parçalanmış bir ailenin kızı olarak teyzesi tarafından büyütülmüştür. Babasını hiç tanımamıştır ve annesi uyuşturucu bağımlılığı yüzünden başka bir evde yaşamaktır:

„Meinen Vater kenne ich nicht“, erkläre ich. „Und meine Mutter lebt in so einer Wohngemeinschaft für ehemalige Drogenabhängige. Ich hab sie seit Jahren nicht gesehen“ (...) Er hatte ständig peinliche und fiese Postings an meiner Pinnwand hinterlassen. Klar, dass ich ihn sofort blockieren musste. Nur konnte ihn das nicht davon abhalten, meinen *Frienderline*-Freunden Lügen über mich aufzutischen. (Feibel 2016b: 17ff)

[Babamı tanımadığımı söyledim ve annem eski uyuşturucu bağımlılarının paylaştığı bu apartmanlardan birinde yaşıyor. Onu yıllardır görmedim. (...) Duvarıma her zaman utanç verici ve müstehcen yazılar bırakıyordu. Tabii, hemen engellemem gerekiyordu. Ama bu onu *Frienderline* arkadaşlarıma benim hakkımda yalanlar söylemekten alıkoyamadı.]¹¹

⁹ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

¹⁰ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

¹¹ Tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır.

Tüm bu olumsuzluklara rağmen yaşam dolu bir kız olan Nina, bir o kadar da naiftir. Nina ise kendisinden takıntılı bir biçimde hoşlanan faili Ben'in medya yetileri sayesinde gerçekleştirdiği saldırılara boyun eğmek zorunda kalır. Agnes Hammer'ın *Ich blogg dich weg* (2013) adlı romanında ise Julie güzel sesi ve şarkı söyleyebilme yeteneği yüzünden failinin kendisini aşırı derecede kıskandığı bir öğrencidir:

Ich weiß ja, dass sie irgendwie hübscher ist als ich. Und wahrscheinlich auch selbstbewusster. Und dünner oder sonst was. Julie war meine beste Freundin, ja! Aber es war immer das Gleiche: Ich war nur der Trostpreis, die Freundin von Julie, die Unauffällige, die in Julies Schatten. (Hammer 2013: 29f.)

[Onun, benden bir şekilde daha güzel olduğunu biliyorum. Ve muhtemelen daha kendinden emin. Ve daha zayıf ya da başka bir şey. Julie benim en iyi arkadaşım, evet! Ama hep aynı şey oluyordu: Ben sadece teselli ödülüyüm: Julie'nin arkadaşı, göze çarpmayan, Julie'nin gölgesinde kalan.]¹²

Fail Jasmina her durumda Julie'den daha iyi olmayı isteyen ve bunu bir takıntılı davranış haline getiren bir fail figürüdür. Failin Julie'ye karşı kıskançlığından kaynaklanan bu takıntısı onu siber zorbalığa yöneltir.

Sonuç

Çalışmada siber zorbalığı konu edinen Katrin Stehle'ye ait *Passwort in dein Leben* (2013), Karen Kaçi ve Jan Braren' in *Homevideo* (2016), Carolin Philipps'in *For Your Eyes Only* (2016), Agnes Hammer'ın *Ich blogg dich weg!* (2013), Thomas Feibel'in *Ich weiss alles über dich* (2016), başlıklı eserleri; Sarah Darer Littman'ın *Die Welt wär besser ohne dich* (2016) ve Johanna Nilsson'un *Hass gefällt mir* (2016) adlarıyla Almancaya aktarılan eserlerinin kurguya yönelik özellikleri vaka ve karakter çizimi bakımından tanıtılmaya çalışılmıştır. Zira siber zorbalık konusu "Dijital Yerliler" kuşağının dijital medyalar ile gelişen davranış biçimlerini yansıtmaması bakımından oldukça uygundur. Hem Almanca yazılan hem de Almancaya çevrilen eserlerde siber zorbalık konusunun neredeyse aynı biçimde kurgulandığı görülmüştür. Günümüzün dijital kuşağı olan gençlerin ana karakter ya da yan karakter olarak romanın kurgusunda yer aldığı görülmektedir. Ancak medya yetilerinin gelişmişliği ile övülen bu gençler söz konusu romanlarda çoğunlukla bu yetilerini kötüye kullandıkları yönleri ile betimlenmektedirler. Yeni medyayı kullanma becerisi yüksek olan ve siber ortamdaki gizlilik ilkelerini ihlal etme yollarını da bilen bu gençler sosyal medyadan ya da diğer platformlardan bilgisayar korsanlığı yaparak ele geçirdikleri bilgileri başkalarına siber zorbalık yapmak amacıyla kullanırlar. Bu bağlamda kurgulanan romanlarda siber zorbalık konusu, medya çağında yetişen gençlerin kötü amaçlı kullanımlarla ya da istismarla ilgili olarak nasıl bir durumla karşı karşıya kaldıklarını örneklendirmesi bakımından önemli bir konu olarak alanyazındaki yerini almaktadır.

Çalışmada anılan birincil kaynaklarda siber zorbalık konusunun hem ana tema olarak hem de bununla ilişkilendirilebilecek başka konularla beraber ele alındığı görülmektedir. Bu konular ise cinsel içerikli mesajla taciz (Sexting), gençler arasındaki

¹² Tarafından Türkçeye aktarılmıştır.

duygusal ilişkiler ve intikam gibi terimlerin etrafında şekillenmektedirler. Ancak farklı romanlarda işlenen yan temaların da sayıca değişiklik gösterebileceği göz ardı edilmemelidir.

Anlatıda kişiler arasındaki ilişkileri kuran karakterizasyon dikkate alındığında kahramanların genellikle yaşları 11 ila 18 arasında değişen gençlerden oluştuğu ve bunun başka anlatılarda ise farklılık gösterebileceği görülmüştür. Siber zorbalık kavramının birinin diğerine sanal ortamda uyguladığı şiddeti tanımlaması, söz konusu romanlarda kurban ve fail ayrımını ortaya çıkarır. Ayrıca kurban ve fail figürleri aynı yaş grubundan olup cinsiyet bakımından figüre özel bir farklılık göstermez. Fail ile kurban arasındaki çatışmalar kısa mesaj, e-posta vb. araçlar yoluyla gerçekleşebiliyorken, sosyal medya platformlarının da bu çatışmalarda aktif kullanıldığına rastlanmıştır. Yazılan mesajların içerikleri ise genellikle aşağılama, nefret söylemleri, cinsel içerikli söylemlerden vs. oluşmaktadır. Kurban ve fail arasında bu yolla gerçekleşen çatışmalarda ise kurbanı yardımcı olan ya akran grubu ya da yetişkinlerden oluşan bir otorite grubu yer alır. Ayrıca yazar da dolaylı olarak metin içinde bu konuda gençlere yardımcı olabilecek mesajlar vermeye çalışır.

Bazı anlatılarda kurban ya da fail figürlerinin stereotipik özellikler taşıdığı da görülür. Bu noktada özellikle en çok göze çarpan kurban figürünün hem naif karakterde bir yapıya sahip olması, medya yetilerinin eksik ve internet güvenliği hakkındaki bilgilerinin yetersiz olmasıdır. Ayrıca fail ile kurban arasındaki kıskançlık durumu da buna örnek gösterilebilir.


Çalışmada bahsi geçen romanların aynı kurgularla örnek sayılarını çoğaltmak mümkündür. Romanların karakterleri gençlerden oluşurken birçoğunun yazarı ise gençlerin bu durumunu gözlemleyen yetişkinlerdir. Buradan yola çıkarak yetişkinlerin, gençleri günümüz dijital dünyasının muhtemel tehlikelerine karşı yazın aracılığıyla uyarma isteklerini de açıkça anlamak mümkündür.

Kaynakça

- Çınar, Servet / Asutay, Hikmet** (2020): Sorun Odaklı Gençlik Yazımında Çevre ve Genç Aktivistler. *Humanitas*. 8(16), 87-106.
- Feibel, Thomas** (2016a): *Selbstschuld*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Feibel, Thomas** (2016b): *Ich weiss alles über dich*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Hammer, Agnes** (2013): *Ich blogg dich weg*. Bindlach: Loewe Verlag.
- Hendryk, Ewa** (2020): Zum Thema Cyber-Mobbing in der zeitgenössischen deutschen Jugendliteratur. *Colloquia Germanistica Stetinensia*. Vol. 29. 113-129.
- Hinduja, Sameer / Patchin, Justin W.** (Ed.) (2009): *Bullying Beyond the Schoolyard Preventing and Responding to Cyberbullying*. California: Corwin Press.
- Hurrelmann, Klaus / Albrecht, Erik** (Ed.) (2014): *Die heimlichen Revolutionäre – Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kaçı, Karen / Braren, Jan** (2016): *Homevideo*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Littman Darer, Sarah** (2016): *Die Welt wär besser ohne dich*. Çev.: Franziska Jaekel. Ravensburg: Ravenburger Buchverlag.
- Mischke, Susanne** (2017): *Don't Kiss Ray*. München: Dtv Verlag.
- Nilsson, Johanna** (2016): *Hass gefällt mir*. Çev.: Maike Dörries. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Palfrey, John / Gasser, Urs** (Ed.) (2008): *Generation Internet – Die Digital Natives: Wie sie leben | Was sie denken | Wie sie arbeiten*. (übers. Franka Reinhart und Violeta Topalova). München: Carl Hanser Verlag.
- Philipps, Carolin** (2016): *For Your Eyes Only*. Berlin: Ueberreuter.
- Prensky, Marc** (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*. (9) 5, 1-6.
- Raab, Klaus** (2011): *Wir sind Online – Wo seid Ihr?* München: Blanvalet Verlag.
- Stehle, Katrin** (2013): *Passwort in dein Leben*. München: dtv Verlag.
- Tekin, Mehmet** (2017): *Roman Sanatı 1 Romanın Unsurları*. Ötüken: İstanbul.
- Türkşen, Umut** (2021): Siber Zorbalık (Cyberbullying). Akdemir, Naci / Tuncer, Can Ozan (Ed.): *Siber Ansiklopedi. Siber Ortama Çok Disiplinli Bir Yaklaşım*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 514-517.

Der ‚Ekel‘ in der Erzählung *Mit Messer und Gabel* von Doris Dörrie¹

Tijen Köşetaş , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030742>

Abstract (Deutsch)

Ekel wird im breiten Sinne als eine Abwehrreaktion, eine Ablehnung definiert. Das Ekelgefühl ist jedem Menschen angeboren und Disziplinen, wie die Psychologie und die Anthropologie, einigen sich darüber, dass Ekel ein menschliches Gefühl ist. Obwohl Ekel eine bedeutende Komponente des Gefühlslebens darstellt, ist die Forschung in diesem Bereich äußerst gering.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Gründen sowie den Folgen des Ekels auf Grundlage der Erzählung *Mit Messer und Gabel* von Doris Dörrie. In komprimierter Form thematisiert der Text die vier Sinne – Geräusch, Geruch, Tastsinn und Sehsinn –, die mit Ekel verbunden sind, und stellt deren Auswirkung dar. Im Hintergrund dieser Überlegungen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit folgenden Fragen: Wie wird Ekel von Doris Dörrie dargestellt? Wie versucht die Protagonistin der Erzählung das Ekelempfinden zu bewältigen? Was sind weitere Gefühlszustände, die der Ekel bei der Protagonistin evoziert?

Methodisch lehnt sich die Arbeit an die Phänomenologie an. In seinem Werk *Ekel. Hochmut, Haß. Zur Phänomenologie feindlicher Gefühle* beschäftigt sich Aurel Kolnai ausschließlich mit Ekel und vergleicht diesen mit anderen feindlichen Gefühlen. Für eine ausführliche Analyse der Erzählung sollen Kolnais Überlegungen und Differenzierungen zu Ekel und anderen antagonistischen Gefühle herangezogen werden.

Schlüsselwörter: Ekel, Ekelgefühl, Basisemotionen, Angst, Phänomenologie.

Abstract (English)

The Motif of Disgust in the Short Story Mit Messer und Gabel by the Author Doris Dörrie

Disgust is classified as one of the basic emotions, along with joy, happiness, jealousy and dread. There are many definitions of disgust. However, it is basically considered to be a strong response, towards something that is felt to be unpleasant. Although it is considered to be one of the basic emotions, not many literary works or movies choose to put this dark emotion at the center of their plot. In that regard, is the story *Mit Messer und Gabel* one of the very few literary works that basically deals with disgust on many different levels.

This paper specifically concentrates on the causes and the consequences of disgust in the story *Mit Messer und Gabel*. Furthermore, it aims to answer the following questions: How is disgust being

Einsenddatum: 27.10.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 01.12.2021

¹ Dieser Aufsatz wurde auf dem XV. Internationalen Türkischen Germanistenkongress, der vom 30. September-02. Oktober in Edirne stattfand, präsentiert. Die vorliegende Arbeit ist eine erweiterte Version des Vortrags.

depicted by the Author Doris Dörrie? How does the Protagonist try to fight this emotion and what other emotions are being evoked due to disgust?

The method applied in this paper is based upon the thoughts of the phenomenologist Aurel Kolnai. In his work *Ekel, Hochmut, Haß. Zur Phänomenologie feindlicher Gefühle*, deals Kolnai exclusively with disgust as a basic emotion and compares it with other hostile feelings.

Keywords: *Disgust, Feeling of Disgust, Basic Emotions, Fear, Phenomenology.*

EXTENDED ABSTRACT

Disgust is classified as one of the basic emotions along with joy, happiness, jealousy and dread. Disciplines like anthropology and psychology define it as one of the key feelings of human beings, as well. There are many definitions of disgust. However, it is basically considered to be a strong response, towards something that is felt to be unpleasant. Although it is considered to be one of the basic emotions, not many literary works or movies choose to put this dark emotion at the center of their plot. In that regard, is the story *Mit Messer und Gabel* by the Author Doris Dörrie one of the very few literary works that basically deals with disgust on many different levels.

This paper specifically concentrates on the causes and the consequences of disgust in the story *Mit Messer und Gabel*. Furthermore, it aims to answer the following questions: How is disgust being depicted by the Author Doris Dörrie? How does the protagonist try to fight this emotion and what other emotions are being evoked due to disgust?

The method applied in this paper is based upon the thoughts of the phenomenologist Aurel Kolnai. In his work *Ekel, Hochmut, Haß. Zur Phänomenologie feindlicher Gefühle*, Kolnai exclusively deals with disgust as a basic emotion and compares it with other hostile feelings.

Dörrie places a nameless protagonist at the center of her story, who happens to be sensitive towards certain sounds, smells, and the look of certain foods. Whenever she is confronted with these certain things, she is overwhelmed by a strong feeling of disgust. Sounds like eating an apple or the sound of slippers rubbing against each other create a kind of discomfort in her. Due to this uneasiness and distress, her body starts showing physical reactions she is not able to control. Since she does not know how to cope with this feeling, she thinks that leaving the place or the object that causes this feeling, is the best solution. She does not think about communicating her problem or opening up to her parents because there is a certain distance between them.

The protagonist believes in the power of love. She thinks that disgust can only be felt when there is no love. When she later falls in love and gets married, she believes the problem to be resolved. The relationship that seems to be harmonious at the beginning, takes a dramatic turn, when her husband decides to come home for lunch. The protagonist observes that her husband has an individual way of preparing and eating food. He puts different kinds of food on the plate and eventually mixes them with his fork. She is not only disgusted by the sight of this mixture, but also by the sound made by the fork while mixing everything together. In order to avoid this, she decides to cook for her husband. She prepares solid foods like salad and steak and avoids mushy foods, and foods that are sticky and soft. The protagonist likes to cook and prepare things in a certain way. Furthermore, she attaches a lot of importance to visual presentation. The sight of mixed food that do not belong together, causes her to feel disgust. Disappointed with the food served by his wife, the husband decides to cook for himself again. Thus, she unwillingly has to leave the kitchen. She also distances herself from her husband and tries to avoid him in every possible way.

The husband who cannot understand the drastic change in her attitude is confused. He wants to talk with her and is expecting an explanation. He locks the kitchen door and wants her to take a seat. He is preparing lunch while they are talking. The protagonist is feeling an increasing discomfort. She loses complete control, the moment he starts mixing the food on his plate.

The feeling of disgust makes her life so unbearable that she commits a crime and kills her husband. That she was locked in the kitchen made her feel trapped and terrified. Disgust as the dominating force in her life, caused her to be miserable und ruined her relationships.

Obwohl Ekel eine bedeutende Komponente des Gefühlslebens darstellt, ist er bis dato als äußerst gering untersuchtes Thema anzusehen. In seinem Werk *Ekel* (2002) beschäftigt sich Winfried Menninghaus (1952) mit den grundlegenden „theoretische[n] Beschreibungen [...] Verwendungen des Ekels“ (Menninghaus 2002: 13) und benennt etliche Gründe dafür, weshalb diese Emotion, obwohl sie genau wie Angst, Ärger, Neid und Freude zu den Basisemotionen gehört, die jedem Menschen angeboren sind, im engeren Sinne behandelt wird. Menninghaus unterstreicht die Schwierigkeit, eine umfassende Geschichte des Ekels zu verfassen. Einer der Gründe soll der Mangel an Quellen in den Archiven sein. Des Weiteren sollen die Ausprägungen dieser „als unwürdig, undezent“ (ebd.: 9) definierten Emotion ebenfalls, sehr ungern aufgezeichnet, registriert und übertragen worden sein. Dies bildet somit den Grund einer weiteren Lücke in diesem Bereich. Demzufolge erweist sich Ekel als ein verdecktes Thema, dessen Gewicht als Basisemotion für Jahrzehnte übersehen worden ist. Doch Menninghaus' Werk rückt diese Basisemotion ins Blickfeld und leistet dabei einen wichtigen Beitrag, in dem es sich mit den „Theoretisierungen des Ekels“ (vgl. ebd.) auseinandersetzt und Licht auf die Rolle des Ekels in der Ästhetik sowie in der Kunst in den vergangenen 250 Jahren wirft. Es finden sich unterschiedliche Definitionen zu Ekel. Menninghaus definiert diese Emotion als „eine der heftigsten Affektionen des menschlichen Wahrnehmungssystems“ (ebd.: 7).

In seinem Werk *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872) beschreibt Charles Darwin (1809-1882) Ekel als „something offensive to the taste“ (Darwin 1872). William Ian Miller (1946) demgegenüber beschreibt Ekel in seinem Werk *The Anatomy of Disgust* (1997) mit den Worten, „Disgust is a feeling about something and in response to something [...]“ (Miller 1997: 8). Damit deutet Miller darauf hin, dass Ekel eine Art Reaktion darstellt, die nicht ohne Grund auftaucht und die sich auf etwas Bestimmtes richtet.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit dem Motiv des Ekels anhand der Erzählung *Mit Messer und Gabel* (1989) von Doris Dörrie (1955). Daraus resultieren folgende Fragen, denen hier nachgegangen wird: Wie wird Ekel in der Erzählung dargestellt? Wie geht die Hauptfigur der Erzählung mit der Ekelempfindung um? Und was sind ihre Schutzmechanismen, die sie gegen diese Emotion einführt?

Für eine genauere Analyse werden im Folgenden insbesondere die Überlegungen des Phänomenologen Aurel Kolnais (1900-1973) herangezogen. Aurel Kolnai ist ein deutschsprachiger Philosoph jüdischer Herkunft und gehört zu den bedeutendsten Denkern des 20. Jahrhunderts. Kolnais Essay *Der Ekel* ist 1929 veröffentlicht worden. Dieser knapp 50 Seiten langer Essay, ist laut Menninghaus, „immer noch das Fundament einer jeden Beschreibung des Ekels“ (Menninghaus 2002: 28). Um ein genaueres Bild über den Ekel zu vermitteln, vergleicht Kolnai den Ekel mit anderen Zuständen, wie der „Angst“, dem „Mißfallen“, und dem „Haß“ (Kolnai 2007: 8). Da

diese „Ablehnungstönungen“ (ebd.), auch in Doris Dörries Text thematisiert werden, erweist sich Kolnais Werk für diese Untersuchung als relevant. Mit den Worten „Das Ekelhafte grinst, starrt, stinkt uns ‚an‘“ (ebd.: 17) beschreibt Kolnai den Ekel in seinem Werk *Ekel, Hochmut, Haß* (2007). Damit akzentuiert er die Börsartigkeit, die Schamlosigkeit und den provokativen Charakter des Ekelhaften. Hinzukommt, dass der Ekel etwas Heimtückisches an sich hat, da er unerwartet auftaucht.

Doch im breiten Sinne beschreibt Kolnai den Ekel als eine „Abwehrreaktion“ (ebd.: 8) und verschafft mit seinem Text einen tiefen Einblick in diese Emotion. Tiefverankerte Vorurteile, zumeist kulturelle Differenzen, können zur Distanzierung und Abwehr führen, da sie mit dem eigenen Vertrauten nicht übereinstimmen. Das Essverhalten und die Küche anderer Kulturen würde als Beispiel und Grund für die Abwehr dienen. Im Übrigen sollen auch die „Klebrigen, Feuchten, Lauwarmen“ (Kolnai 2007: 9) sowie die „Schwabbligen, Schleimigen und Breiigen“ (ebd.: 27) Gegenstände, die mit dem Tastsinn verbunden sind, als ekelerregend empfunden werden.

In ihrer Erzählung *Mit Messer und Gabel* (1989) setzt Doris Dörrie eine namenlose Ich-Erzählerin in den Mittelpunkt. Der Text wird in alltäglicher Sprache und rückwärts erzählt. Dörries‘ kurzer, jedoch inhaltlich dichter Text thematisiert in komprimierter Form die vier Sinne – Gehör-, Geruch-, Tast- und Sehsinn – und deren Relation zu Ekel. Doch hauptsächlich sind es im Text das Gehör und der Sehsinn, die als Hauptträger des Ekels fungieren und hervorgehoben werden.

Der Text erzählt von einer Protagonistin, die vom Ekel befangen ist. Darüber hinaus werden unterschiedliche Formen des Empfindens von Ekel behandelt. Der Ekel bezieht sich hier nicht eindeutig auf einen bestimmten Gegenstand, wie etwa Nahrung oder Sexualität, wie es im Film *Repulsion* (1965) von Roman Polanski (1933) der Fall ist, sondern differenziert ausgehend von der Lage des Protagonisten Roquentin in Jean-Paul Sartres‘ (1905-1980) Roman *Der Ekel* (1938), wo dieser sich auf die eigene sowie die sinnlose menschliche Existenz gerichtet ist. Ekel bezieht sich bei der Protagonistin auf diverse Zustände und Dinge, was ihre Verortung des eigenen Ekelempfindens erschwert.

Bereits am Anfang der Erzählung äußert sie, dass die ersten Ekelempfindungen bereits durch ihre Eltern ausgelöst wurden. In den folgenden zwei Zitaten werden ihre seelischen und körperlichen Vorgänge genau dargestellt. Ihre Konfrontation mit dem Ekelgefühl drückt sie folgend aus:

Wenn meine Mutter einen Apfel isst, macht sie so komische Geräusche, da läuft es mir eiskalt den Rücken runter, ich fange an zu zittern und würde sie am liebsten umbringen. Das war schon immer so, früher bin ich einfach aus dem Zimmer gegangen. [...] hätte ich ihr sagen sollen, daß es mich anekelt, wie sie einen Apfel isst? (Dörrie 1990: 111)

Mein Vater hat immer seine Füße aneinander gerieben. [...], so sehr ich mich auch bemüht habe, wegzuhören, immer auf dieses leise, schabende Geräusch von seinen Hausschuhen horchen müssen. Hat mich ganz verrückt gemacht, manchmal mußte ich mir die Ohren zuhalten, um ihn nicht anzuschreien. (vgl. ebd.)

Laut Kolnai hat „Alles Ekelhafte [...] etwas [...] Auffallendes [...]“ (Kolnai 2007: 23) an sich. In diesen vorstehend zitierten Fällen werden die auffälligen Verhaltensweisen der Eltern hervorgehoben. Die zwei unterschiedlichen Geräusche, wie das Essen eines Apfels durch die Mutter und das Aneinander-Reiben der Hausschuhe des Vaters, dienen als Auslöser für den erlebten Ekel der Protagonistin. Beides wird von ihr als aufdringlich empfunden. Der Grad ihrer Betroffenheit ist dermaßen hoch, dass ihr das Umbringen der Mutter oder das Anschreien des Vaters als eine endgültige Lösung erscheint. Dieses Empfinden versucht sie auf unterschiedliche Weise zu zügeln, ja sogar zu verdrängen. Da diese Geräusche wenig Gemeinsamkeit aufweisen, ist darauf hinzuweisen, dass ihre Ekelempfindung sich auf keine ausschließliche Form bezieht. Als Hauptträger des Ekels nennt Kolnai den „[...] Geruchs-, [...] Gesichts- und [...] Tastsinn“ (vgl. ebd.: 24). Er räumt jedoch dem Gehör- und Sehekel ebenfalls einen breiten Raum ein und erklärt, wie die letzteren zwei sich von den übrigen Sinnen unterscheiden. „Töne und Geräusche ‚verraten‘ nur Gegenstände und ‚präsentieren‘ sie nicht in dem Sinne, wie es Gesichts-, Tast-, Geruchsempfindung“ (ebd.: 25) vermögen. „[...] Ekel [...] kann durch das Gehör im allgemeinen überhaupt nicht vermittelt werden [...].“ (vgl. ebd.). Kolnai interpretiert das Gehör als eine schwächere Art der Rezeption der Ekelempfindung. Er akzentuiert und betrachtet den Ausgangspunkt des Gehöreckels als Assoziation. So wird der Ekel durch die Assoziation des Geräusches mit einem gewissen Gegenstand hervorgerufen. Doch im Vergleich zu den Hauptträgern des Ekels soll er eine weitaus geringere Wirkung erzeugen, was jedoch im Falle der Protagonistin nicht zutrifft. Obwohl sie selbst keine Begründung für ihre Störung preisgibt, ist es laut ihrer körperlichen Reaktionen und ihrer Äußerungen evident, dass sie diese Geräusche mit etwas Tieferem und Unangenehmen assoziiert und dass diese sie in ein Unbehagen versetzen. Um sich ihres Problems zu entledigen, sucht sie vergebens nach Schutzmechanismen. Doch die Ablehnung des Zustands durch das Verlassen des Umfeldes erscheint für sie als einzige gangbare Lösung.

Ein wesentlicher Grund für den Ekel und ihre Reaktion ist, dass diese Geräusche von ihren Eltern stammen. Kolnai betont, dass „[...] in der Ekelintention eine gewisse Geringschätzung ihres Objekts, ein Gefühl der Überlegenheit enthalten“ (Kolnai 2007: 18) ist. Wenn die Protagonistin sich über das Handeln ihrer Eltern äußert, sind ihre Aussagen mit Animosität, Hass und Abneigung gefärbt. Sie hat nicht das Bedürfnis, sich über ihr Ekelempfinden ihren Eltern gegenüber zu äußern. Das Nicht-Kommunizieren-Wollen mit den Eltern deutet auf eine dysfunktionale Beziehung und eine zusätzliche Geringschätzung hin. Die Eltern werden als störend empfunden und deswegen soll auch der Kontakt zu ihnen auf minimaler Ebene gehalten werden.

Geräusche sind nicht das Einzige, die bei ihr Ekel auslösen. Intensiver Geruch von Brot oder das Berühren der fettigen Haare ihres Freundes führen bei ihr ebenfalls zu Ekelgefühlen. „Ich wusch sie ihm jeden Tag, und trotzdem waren sie fettig. Irgendwann haben sie mich an alte Spaghetti erinnert. Ich konnte ihm nicht mehr über den Kopf streicheln.“ (Dörrie 1990: 112)

Sie empfindet die Haare ihres Freundes als kontaminierend, und wenn sie sie berührt, wird sie von einem unguuten Gefühl überwältigt. Deshalb möchte sie sich nicht

mehr in seiner Nähe befinden und trifft den Entschluss, sich von ihm endgültig zu trennen.

Kolnai bezieht sich in seinem Werk auf zwei unterschiedliche Gegenstände, die beide als ekelhaft gelten, doch sich von der Eigenschaft her unterscheiden.

Es gibt vom praktisch-funktionalen Standpunkt aus zweierlei ekelhafte Gegenstände: solche, die sozusagen schon von Natur wegen ekelhaft sind, und solche, die es nur unter ganz bestimmten Umständen werden. Zur ersten Gruppe gehören namentlich die Exkrememente und die schlechthin fauligen Stoffe. [...] Das Ekelgefühl gegen sie ist etwas „Natürliches“. [...] „ekelhaft ist hier ein Charakteristikum [...]. Anders verhält es sich mit Gegenständen, die irgendwie noch „funktionsfähig“ sind, im Leben stehen: Speisen, Tiere, Lebensgebilde. Hier ist das Ekelgefühl stets – sei es auch wie allgemein immer – „mutwilliger“, mehr auf einer „Entscheidung“ des Subjekts zugunsten der Abwehr beruhend. [...] Die zweite Unterscheidung betrifft den im verabscheuten Gegenstände fallweise wohnenden „Anspruch“. Gewisse unter ihnen sind uns gegenüber vollkommen passiv; solange wir sie nicht „aufsuchen“ [...]. Oft aber liegt eine Aggression, eine aufgezwungene – etwa dauernde – aktuelle Nähe vor, [...]: eine aufgenötigte Beziehung, ein Wertanspruch des Gegenstandes, ein Versuch seinerseits, in unserem Leben sich festzusetzen. Dies ist der Fall, wenn etwa die Annäherung einer Person als ekelhaft empfunden wird [...]. (Kolnai 2007: 61)

Pointiert beschreibt Kolnai an dieser Textstelle den Unterschied zwischen einem Gegenstand, der von Natur aus ekelhaft wirkt und demjenigen, der aus personenbezogenen Gründen zum Ekelhaften denunziert wird. Im Falle der Protagonistin handelt es sich vorwiegend um die oben erwähnten „funktionsfähigen Gegenstände“ und der Ekel resultiert aus ihrer eigenen „Entscheidung“.

Eine Textstelle aus der Erzählung, dient als ein Beispiel für diesen Zustand und akzentuiert, wie divergierend, unterschiedlich und individuell diese „Entscheidungen“ sind.

Er war ein wirklich lieber Kerl. Danach hat mir lange kein Mann mehr so richtig gefallen. Schon nach dem zweiten oder dritten Abend wußte ich, ich würde ihn irgendwann hassen wegen seiner feuchten Aussprache oder wegen der Art, wie er an seinem Schnurrbart zwirbelte [...]. (Dörrie 1990: 113)

Wenn ihr Vorgehen so wie ihre Sensitivität näher betrachtet werden, schließt es sich heraus, dass sie vorweg auf diverse Verhaltensweisen entschieden und konditioniert reagiert. Darüber hinaus gibt es weder Gemeinsamkeiten zwischen diesen Konditionierungen noch eine plausible Erklärung.

Obwohl ihr das Ekelgefühl Grenzen setzt und ihren Alltag und ihre Beziehungen im negativen Sinne beeinflusst, beschreibt sie sich selbst nur als „kritisch“ (ebd.), und sieht ihre Lage als eine vorübergehende Phase. Hiermit werden ihre Gefühle und Erfahrungen, die das Ekelempfinden angehen, reduziert und verdrängt, was daher die Möglichkeit für eine Erkenntnis ausschließt. Sie sieht die Lösung in der Liebe und glaubt, wenn man jemanden wirklich liebt, eine feste Bindung zu ihm pflegt, könnten auch seine Fehler übersehen werden. „Die Theorie des Ekels ist insofern ein Gegenstück – wenn auch kein symmetrisches – zur Theorie der Liebe [...].“

(Menninghaus 1999: 7). Die namenlose Protagonistin betrachtet dies genauso und hegt den Glauben, dass Ekel dort nicht existieren kann, wo Liebe vorhanden ist.

Ich habe gedacht, es hört irgendwann auf, es hört auf, wenn ich den Menschen finde, den ich wirklich mag, so ganz und gar mit all seinen Fehlern. Daß mich meine Eltern wahnsinnig gemacht haben, ist doch ganz natürlich, nicht? (Dörrie 1990: 111)

Die mangelnde Liebe gegenüber den Eltern soll als Begründung für ihren Ekel fungieren. Sie nimmt an, dass sich der Ekel von selbst auflöst, sobald sie eine auf Liebe basierende Beziehung eingeht. Ihre Vermutungen erweisen sich jedoch als verfehlt. Im weiteren Handlungsverlauf wird vermittelt, dass in der Gegenwart des Ekels die Liebe zum Scheitern verurteilt ist.

Nach einer Zeit verliebt sich die Protagonistin und heiratet den Mann, von dessen Perfektion sie überzeugt ist. Die Beziehung wirkt eine Zeitlang harmonisch, bis er sich entscheidet, für das Mittagsessen nach Hause zu kommen. Während dieser Mittagszeit beobachtet sie, dass ihr Mann die Gewohnheit hat, unterschiedliche Speisen auf den Teller zu häufen und sie anschließend zu verrühren. Das Argument, „[...] daß in den meisten Speisen eine Möglichkeit des Ekelhaften steckt [...]“ (Kolnai 2007: 36), wird damit bekräftigt. Somit stellt es sich heraus, dass die Erscheinung und die Mischung sämtlicher Nahrungsmittel miteinander auf sie ebenfalls verstörend wirken und als Ekelauslöser dienen. Der folgenden Textstelle wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da die Protagonistin hier zwei unterschiedlichen Ekelerfahrungen durch die Kopplung von zwei Sinnesorganen, nämlich des Seh- und dem Gehörsinns, gleichzeitig ausgesetzt ist.

Er hat das ganze Essen auf seinem Teller zu einem Berg zusammengeschoben und zu einem Brei verrührt. Ich habe gemerkt, wie mir ganz plötzlich kalt wurde, eisig kalt [...]. Immer wenn er mit der Gabel in diesen Brei stach, gab es einen schmatzenden Laut [...]. [...] ich bin schnell aufgestanden und ins Bad gelaufen. Ich hatte Angst.

Ich habe es genau vor mir gesehen, wie er die Gabel mit dem Brei in den Mund schiebt, runterschluckt, wie jetzt der Brei in seinem Magen liegt und vor sich hingärt. Es hat mich vor Ekel geschüttelt. (Dörrie 1990: 115)

Es entsteht eine Masse von undefinierbaren „mischmaschartigen“ (Kolnai 2007: 35) und „unpassender Speisemischungen“ (vgl. ebd.), begleitet von einem „schmatzenden Laut“ (Dörrie 1990: 115). Kolnai betont, dass der Ekel erst empfunden wird, sobald „die betreffende Speise aus irgendeinem [...] Grunde tatsächlich gegessen werden soll“ (Kolnai 2007: 35). Es ist nicht nur die undefinierbare Konsistenz der Speise, die auf sie verstörend wirkt, sondern auch, dass diese Mischung von ihrem Mann gegessen werden soll.

In ihrem Artikel *A Perspective on Disgust* (1987), beschreiben Paul Rozin (1936) und April E. Fallon (1953) die Abneigung gegen Speisen mit den folgenden Worten: „*Distaste* is a type of rejection primarily motivated by sensory factors. The focus is on bad taste and/ or smell but may include texture or appearance“ (Rozin u.a. 1987: 24). Die Konsistenz ebenso wie die Erscheinung der unpassenden Speisen deuten auch hier auf einen schlechten Geschmack hin. An dieser Stelle wird der Sehsinn in den Mittelpunkt gerückt, „[...] etwas zu „sehen“ heißt in ganz anderem Sinne es zu

„kennen“ [...]“ (Kolnai 2007: 27). Der Mann hat eine individuelle Art, die Speisen zusammenzustellen. Es sind die Art und Weise, die der Protagonistin nicht vertraut sind, der Sehsinn ist auf etwas gerichtet, das unbekannt, was demzufolge auch zu einem Unbehagen, einer starken Abwehr führt. Außerdem muss sie das Ekelerregende nicht nur sehen, sondern zugleich auch hören. Dieses Zusammenwirken verdoppelt ihr Leiden und ruft bei ihr gemischte Gefühle hervor. Demzufolge kommt neben dem Ekel ein weiterer Gefühlszustand zum Tragen: die Angst.

Kolnai betont, dass „Angst und Ekel [...] „Reaktionen“[...] Antworten auf störende Einwirkungen [...]“ (ebd.: 9) sind. Die körperlichen Symptome, ebenso so wie der Drang, das Umfeld zu wechseln, sind eine Reaktion, eine Antwort auf einen Zustand, der nicht geduldet werden möchte. Es ist „[...] die Erfahrung einer Nähe, die nicht gewollt wird“ (Menninghaus 1999: 7). Des Weiteren sieht Kolnai in der Angst ein „Schutzbedürfnis“ (Kolnai 2007: 14) vor einer gewissen „Bedrohung, der Gefahr“ (vgl. ebd.). Die Angst resultiert aus der Besorgnis, sich nicht beherrschen und die Kontrolle über das eigene Handeln verlieren zu können. Um diese Gefahr zu vermeiden, setzt sie wieder einen Schutzmechanismus in Kraft und entfernt sich aus der Nähe des Ekelauslösers.

Mit ihrer Einbildungskraft stellt sich die Protagonistin vor, was mit der Nahrungsaufnahme im Körper ihres Mannes geschieht, wie die Nahrung sich in einen feuchten Speisebrei verwandelt und im Magen verdaut wird. Diese Textstelle ist eine Anspielung auf die Erzählung *Liebe und dennoch* (1987) von Alfred Polgar (1873-1955), in welcher ein Mann die Nahrungsaufnahme seiner Frau genauso plastisch und detailliert schildert. Obwohl die Protagonistin intendiert, dem steigenden Ekelgefühl in etlichen Wegen zu entfliehen, wird der Ekel durch ihre Einbildungskraft gefüttert und lässt sie nicht los.

In ihrer Vorstellung gibt es Vorschriften, gelernte Assoziationen, die die Nahrungsaufnahme und die Zubereitung der Speisen betreffen und die einzuhalten sind. Das Zusammenmischen der Speisen durch ihren Ehemann versucht sie zu verhindern, indem sie Gerichte wie Suppe, Fleisch und Salat vorbereitet, die keine breiigen Eigenschaften haben und nicht miteinander vermischt werden können. Unzufrieden mit dem Kochverhalten seiner Frau entscheidet sich der Mann anschließend, für sich selbst zu kochen. Die Küche als „[...] Produktionsort einer jeweils spezifischen Form von Weiblichkeit“ (Miklantz u.a. 1999: 12) verwandelt sich in den Produktionsort ihres Mannes. Mit seinem Eingriff in die Küche markiert der Ehemann das Ende ihrer Herrschaft in diesem Raum. In ihrem Werk *Essen und Psyche* beschreibt Gisla Gniech (1937-2015), die gewichtige Rolle der Frau in der Küche und betont, dass, „[d]ie Hausfrau entscheidet, welche Speise auf den Tisch kommt“ (Gniech 1995: 179). Der aufgezwungene Verzicht auf die Rolle in der Küche, diese Entmachtung führt die Protagonistin in eine tiefe Isolation und die Beziehung verliert folglich ihr Gleichgewicht.

In einer weiteren Textstelle erzählt sie über einen verstörenden Albtraum und dessen Auswirkungen auf ihre Beziehung zu ihrem Mann.

Einmal habe ich geträumt, ich läge neben ihm im Bett, und plötzlich habe ich etwas Warmes, Feuchtes auf meiner Haut gespürt, und als ich mich umgedreht habe, habe ich gesehen, wie sein Bauch aufgeplatzt war und ein dicker, gelblichgrüner Brei aus ihm herausfloß, immer mehr wurde, über die Bettdecke auf den Boden rann, das Zimmer füllte, aus den Fenstern quoll, immer höher stieg und drohte mich zu ersticken. Ich muß vor Angst geschrien haben. Als ich erwachte, hielt er mich im Arm. Seine Berührung war schlimmer als der Traum. Von da an schliefen wir getrennt. (Dörrie 1990: 117)

Doris Dörrie verwendet an dieser Textstelle mehrere Ekelmotive zugleich. Die Quelle dieser Motive ist der „menschliche *Leib*“ (Kolnai 2007: 37). Der aufgeplatzte, versehrte und von jeder Vollkommenheit entfernte, kontaminierte Körper des Mannes im Traum löst bei der Protagonistin heftige Angst aus. Mit seinen „Körperöffnungen“ (Menninghaus 1999: 16) und „Körperflüssigkeiten“ (vgl. ebd.) wird der Mann selbst zum Gegenstand des Ekels und verkörpert das Ekelhafte. Der Tod erscheint hier in grellster Anschaulichkeit, dehnt sich in der Form einer flüssigen, klebrigen Masse aus und die Protagonistin fühlt sich dadurch davon bedroht. In ihrem Traum sieht sie einen „Übergang des Lebendigen in den Zustand des Toten“ (Kolnai 2007: 29). Es ist hier weder der Tod selbst noch der Tod des Mannes, der bei der Protagonistin zu einem wahrhaftigen Schrecken und zu Ekel führt. Kolnai akzentuiert ebenfalls, „daß niemals das Tote als bloßes *nichtfunktionierendes* Lebendiges ekelhaft ist“ (vgl. ebd.). Hier ist es der Anblick des graduellen Wandels im Körper des Mannes, nach dem Tod, der bei ihr zu einem Entsetzen führt. Die Berührung des Mannes, der sie zu beruhigen versucht, ist unerwünscht, da die Protagonistin zwischen dem ekelregenden Körper im Traum, der nun abgelehnt wird, und ihrem Mann nicht mehr unterscheidet. Sie empfindet seine Berührung als Kontamination. Der Traum löst eine Abneigung aus und führt zu einer tiefgreifenden Veränderung in ihrer Beziehung. Des Weiteren resümiert er nicht nur den Zustand einer problematischen Figur, die von Ekel befangen ist, er illustriert ebenfalls jenen Punkt, an welchem ihre Beziehung angelangt ist. Der deformierte Körper symbolisiert den drastischen Wandel in ihrem Leben und ihrer zerstörten Beziehung.

Nach diesem verstörenden Traum zieht sich die Protagonistin in ihre Innenwelt zurück und bricht den Kontakt zu ihrem Mann vollends ab. Der Mann hingegen möchte ihre Aufmerksamkeit und sucht Kontakt zu ihr.

Er schloß die Tür ab und sagte, er müsse mit mir reden. [...] Er nahm mich am Arm und zwang mich, mich hinzusetzen. [...] Dann nahm er die Gabel. Kartoffelbrei, Spinat und Spiegeleier. An mehr kann ich mich nicht mehr erinnern. Sie haben mir vor Gericht ein langes Messer gezeigt in einer Plastiktüte. (Dörrie 1990: 117)

Der Mord an ihrem Mann ist eine massive Handlung und kennzeichnet eine Schwelle, die sie niemals hatte überschreiten wollen. Ihre Emotionen erreichen somit einen Höhepunkt, da sie zu mehreren Ekelauslösern, wie die Berührung des Mannes, dem Anblick unpassender Speisen zugleich ausgesetzt ist. Sie befindet sich in einer Lage, in welcher ihre Gedanken keinen Einfluss mehr auf ihr Handeln haben.

Die Türe, die von dem Ehemann von innen geschlossen wird, schließt für sie endgültig den Ausweg, sich aus dem Umfeld zu distanzieren. Durch die „sich aufzwingende Nähe“ (vgl. Kolnai 2007: 23) des Ehemannes eskaliert die Situation und

bildet den Anlass für den Mord. Dies erweist sich als Folge der seit Jahren angesammelten unangenehmen Erfahrungen.

Die Aussage „Disgust can kill love and friendship [...]” (Miller 1997: 24), findet ihre Bestätigung in der vorgeführten Beziehung der Protagonistin. Ihre Störung, die sie nicht verarbeiten kann, löst sie aus allen familiären Beziehungen heraus. Dass sie sich an den Mordfall nicht erinnern kann, zeigt nicht nur den Grad ihrer Störung, sondern auch wie dominant die Emotionen Angst und Ekel in ihrem Leben sind.

Das Ekelmotiv wird in der Literatur so wie im Film sehr häufig verwendet. Doch nur in geringem Ausmaß wird es als Leitmotiv in den Fokus gerückt. Abstoßende Bilder und Inszenierungen in Slasher Filmen oder sämtliche Textstellen in literarischen Werken, wie zum Beispiel in Jerzy Kosinskis‘ (1933-1991) Werk *Der bemalte Vogel* (1965), können zu einem Unbehagen führen. Obwohl der Ekel in diesen Beispielen vorhanden ist, dient er keineswegs als Leitmotiv. Dörrie befasst sich in ihrer Erzählung nicht nur mit der psychologischen aber auch mit der ästhetischen Dimension des Ekels.

Dörries Erzählung gehört zu den wenigen literarischen Texten, die sich hauptsächlich mit der Ekelthematik auseinandersetzen: „Almost all objects that qualify as disgusting by our criteria are animals or parts of animals, animal body products, [...]” (Rozin 1987: 27). Doch die Autorin denkt hier außerhalb des üblichen Rahmens, breitet diese Liste der Ekelauslöser aus und bezieht sich nicht allein auf Tiere und Tierprodukte. Die hohe Sensitivität der Protagonistin gegen viele unterschiedliche Gegenstände machen aus ihr eine zugespitzte, unberechenbare Person. Die Irrationalität so wie die Instabilität der Hauptfigur werden durch ihre Ekelempfindung betont. An einer kurzen Textstelle gelingt es der Autorin, den Ekel- als einer der Basisemotionen in seiner Vielfältigkeit zu veranschaulichen.

Literaturverzeichnis

- Darwin, Charles** (1872): *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- Dörrie, Doris** (1990): Mit Messer und Gabel. In: Dörrie, Doris: *Was wollen Sie von mir?* Zürich: Diogenes, 109-117.
- Gniech, Gisla** (1995): *Essen und Psyche. Über Hunger und Sättigkeit, Genuß und Kultur*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Kolnai, Aurel** (2007): *Ekel, Hochmut, Haß. Zur Phänomenologie feindlicher Gefühle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Menninghaus, Winfried** (1999): *Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miglautz, Elfie / Lachmayer, Herbert / Eisendle, Reinhard** (1999): Einleitung. Die Küche. Zur Geschichte eines architektonischen, sozialen und imaginativen Raums. In: Miglautz, Elfie / Lachmayer, Herbert / Eisendle, Reinhard (Hg.): *Die Küche. Zur Geschichte eines architektonischen, sozialen und imaginativen Raums*. Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau, 9-16.
- Miller, Ian William** (1997): *The Anatomy of Disgust*. Cambridge/ London: Harvard University Press.

Kontrastive Analyse zu somatischen Kollokationen im Deutschen und Türkischen

Yeşim Karadavut , Hamburg

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030744>

Abstract (Deutsch)

Als einer der wesentlichen und natürlichen Bestandteile der sprachlichen Kompetenz weisen Kollokationen sowohl in alltäglichen als auch in formellen Kommunikationssituationen einen elementaren Stellenwert auf. Für die Fremdsprachenlerner machen diese vorgeformten Mehrworteinheiten Produktionsschwierigkeiten aus, da sie in den meisten Fällen zahlreiche strukturelle und semantische Unterschiede zwischen Mutter- und zu lernender Fremdsprache aufweisen. Bei der Sprachproduktion neigen die Lerner häufig dazu, die Kollokationen in ihrer Muttersprache wörtlich in die Zielsprache zu übertragen, was vor allem im Falle von Divergenzen zu eventuellen Interferenzfehlern führen kann. Aus diesem Grund verdient die kontrastive Erfassung von Kollokationen in fremdsprachendidaktischer Diskussion ein besonderes Interesse. Ausgehend von diesen Diskussionen bezweckt die vorliegende Untersuchung primär, die somatischen Kollokationen im Deutschen und Türkischen im Rahmen der kontrastiven Phraseologie unter die Lupe zu nehmen und im Lichte dieser interlingualen Betrachtung die Äquivalenzbeziehungen zwischen beiden Sprachen in diesem lexikalischen Bereich darzulegen. Von den bei der Analyse beschriebenen Erkenntnissen sollen einige didaktische Folgerungen für türkische Deutschlerner abgeleitet werden.

Schlüsselwörter: *Kollokationen, kontrastive Phraseologie, Fremdsprache, Interferenzfehler, Äquivalenz.*

Abstract (English)

Contrastive Analysis of Somatic Collocations in German and Turkish

As one of the essential and natural components of linguistic competence, collocations are of elementary importance in both every day and formal communication situations. For foreign language learners, these pre-formed multi-word units represent production difficulties, since in most cases they have numerous structural and semantic differences between the mother tongue and the foreign language to be learned. In language production, learners often tend to translate the collocations in their mother tongue literally into the target language, which can lead to possible interference errors, especially in the case of divergences. Thus, the confrontational approaches to collocations in foreign language didactic discussions deserve special interest. Based on these discussions, the primary aim of the present study is to examine the somatic collocations in German and Turkish in the context of contrastive phraseology and, in the light of this interlingual consideration, to present the equivalence relations between the two languages in this lexical area. From the findings described in the analysis, some didactic conclusions for Turkish German learners are to be derived.

Keywords: *Collocations, contrastive phraseology, foreign language, interference error, equivalence.*

EXTENDED ABSTRACT

As one of the essential and natural components of linguistic competence, collocations are important in both daily and formal communication situations. For foreign language learners, these pre-formed multi-word units represent production difficulties, since in most cases they have numerous structural and semantic differences between the mother tongue and the foreign language to be learned. In language production, the learners often tend to translate the collocations in their mother tongue into the target language literally, which can lead to possible interference errors, especially in the case of divergences. Therefore, the confrontational approaches to collocations in foreign language didactic discussions deserve special interest. In order to promote collocation competence of foreign language learners, it is of crucial importance to know where the collocations in mother tongue and foreign language differ from each other.

Accordingly, the aim of the present study is to examine the somatic collocations in German and Turkish in the context of contrastive phraseology and, in the light of this interlingual consideration, to present the equivalence relations between these two languages in the related lexical area.

In this study German is determined as the source language, while Turkish describes the target language of the analysis. What forms the corpus here are the somatic collocations or collocations with nouns that denote body parts, which are extracted from monolingual dictionary *Feste Wortverbindungen des Deutschen- Kollokationenwörterbuch für den Alltag* (Hacki-Buhofer / Dräger / Meier / Roth 2014). The study is limited on adjective + noun and noun (object) + verb collocation types, which are analyzed according to the equivalence relations most commonly adopted in contrastive phraseology, namely full, partial und zero equivalence. Depending on the contrasted language pairs, the equivalence models can be characterized by different aspects. For this reason, the elementary tripartite division in this article is divided into further structural and semantic steps.

The German-Turkish contrastive analysis carried out in the present work shows that there are numerous similarities and differences in the area of somatic collocations between the languages concerned. It is particularly noteworthy that in the case of partial equivalence, a German collocation can find its equivalent as a free word combination or one-word lexeme in Turkish. From the listed examples it can also be deduced that the adjectives or verbs as collocators of the collocations cannot be replaced by the other adjectives or verbs, although they mean something similar out of the related collocations. What selects the appropriate collocator and determines its meaning within the collocation is its base. As a result, collocators cannot be translated into the other language without considering its base.

From the findings described in the analysis, some didactic conclusions for Turkish learners of German could be derived. When choosing a collocator in language production situations or translating it into the foreign language, learners often stumble because collocators differ from those of their first language. These difficulties are then reflected as syntagmatic and / or semantic interference errors in language production of learners. Collocations must therefore be learned differently from the other multi-word units. But first of all, the learners should be made aware that collocations differ from free word combinations and idioms. What should be done next, is to carry out an explicit collocation teaching method as part of the vocabulary work, whereby the interlingual divergences between German and Turkish are particularly examined. This kind of contrastive and explicit collocational approach in foreign language teaching could provide the learners not only with interlingual but also with intralingual conscious.

The collocation phenomenon and the results from language comparison carried out in this lexical area are also particularly relevant for lexicographers. Because of the deficits in bilingual collocation dictionaries and the primarily focus of the general bilingual dictionaries on single word translations, the foreign language learners generally gather the independent translations of the components together to be able to get a whole meaning for the collocations. At this point, they often come across the selection restriction of the base and the polysemic character of the collocators, again with the consequence that collocation-related interference errors occur in the learner's linguistic expressions. The contrastive investigations can therefore serve as impulses for the studies on bilingual collocation dictionaries, which is clearly a deficit also for Turkish learners of German.

Einleitung

Die Kollokationen stellen den natürlichen und wichtigen Teil des Gespräches der Muttersprachler dar. Sie kommen im Sprachgebrauch von Muttersprachlern sehr oft und automatisiert vor. D.h., dass sie an die Produktion von diesen üblichen, unauffälligen Mehrworteinheiten gar nicht denken. Die Fremdsprachenlerner haben demgegenüber oftmals Probleme mit dem Kollokationsgebrauch, die häufig in ihren Sprachproduktionsversuchen auffällig sind. Die Schwierigkeiten liegen darin, dass Kollokationen viele Divergenzen bzw. Konvergenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache aufweisen. Diese intersprachlichen Unterschiede sind erst im Sprachvergleich auffallend. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich behaupten, dass, um bei den Fremdsprachenlernern eine Kollokationskompetenz zu fördern, es von entscheidender Bedeutung ist, sich auszukennen, wie und an welchen Stellen die Kollokationen für Fremdsprachenlerner Fehlerquellen bilden können. So strebt die vorliegende Arbeit das Ziel an, eine kontrastive Untersuchung im Bereich somatischer Kollokationen in deutsch-türkischer Relation durchzuführen, um die Ähnlichkeiten, Differenzen und Übereinstimmungen zwischen kontrastierten Sprachen festzustellen.

Im vorliegenden Beitrag wird demnach von phraseologischer Begriffsbestimmung der Kollokationen ausgegangen. Dabei werden die Kollokationen den Definitionsmerkmalen der phraseologischen Einheiten zufolge von den anderen Mehrworteinheiten abgegrenzt. Weiterhin erfolgt die kontrastive Analyse zu den somatischen Kollokationen, wobei Deutsch die Ausgangssprache und Türkisch die Zielsprache ist. Abgerundet wird der Beitrag mit abschließenden Betrachtungen.

Phraseologische Begriffsbestimmung der Kollokationen

In der Literatur wird der Begriff *Kollokation* mit ganz unterschiedlichen Deutungen behandelt. Je nach linguistischer Disziplin wird dieses komplexe Phänomen der Kollokation auf verschiedene Art und Weise definiert. Im Rahmen des fremdsprachenerwerbstheoretischen Diskurses wird in Anlehnung an die revolutionäre Arbeit von Hausmann (1984) eher der bedeutungsorientierten bzw. phraseologischen Ansatz zum Kollokationsbegriff aufgenommen.

Der phraseologischen Ansicht zufolge werden die Kollokationen dem gesamten Bereich der polylexikalischen festen Wortverbindungen zugerechnet, die nicht- oder nur schwach-idiomatisch sind und deren Gesamtbedeutungen aus der Summe der Einzelbedeutungen der Komponenten zu erschließen sind (vgl. Burger 2010: 38). Nach Hausmann (1984), der als Hauptvertreter von fremdsprachendidaktischer Behandlung der Kollokationen zu betrachten ist, sind Kollokationen typische und übliche Wortverbindungen, die von den Muttersprachlern als Halbfertigprodukte aus dem Gedächtnis abgerufen werden.

In den fremdsprachendidaktisch-orientierten kontrastiven Forschungen im Bereich Kollokationen kommt der Abgrenzung dieser üblichen Kombinationen von den anderen phraseologischen Mehrworteinheiten eine besondere Bedeutung zu. Obwohl eine

phraseologische Klassifizierung unter diesen Mehrworteinheiten, in diesem Sinne, möglich ist, ist es zugleich zu betonen, dass jede Kategorisierung fließende Übergänge beinhalten würde. In diesem Zusammenhang, während es relativ leicht ist, zwischen Kollokationen und idiomatischen Ausdrücken eine Grenze zu ziehen, scheint ihre Abgrenzung von freien Wortverbindungen schwerer zu erfolgen (vgl. Scherfer 2008: 239). Ob eine Kombination als eine freie Wortverbindung, eine Kollokation oder als ein Idiom bezeichnet werden soll, hängt davon ab, ob und in wieweit die betreffende Einheit die Definitionsmerkmale (s. Tab. 1) aufweist¹.

	Idiom	Kollokation	freie Kombination
Idiomatizität	+	*	–
Polylexikalität	+	+	+
Festigkeit	+	*	–
Reproduzierbarkeit	+	+	–

Tab. 1: Definitionsmerkmale der phraseologischen Einheiten²

Bei der Grenzziehung zwischen den genannten drei Wortverbindungen wird *Idiomatizität* als eines der wichtigsten Merkmale angesehen. Wegen seiner Konstituenten, die komplett in ihren übertragenen Bedeutungen verwendet werden, ist die Gesamtbedeutung eines Idioms, beispielweise *tote Hose*, aus der Summe von Einzelbedeutungen nicht ableitbar. Bei den freien Wortverbindungen, z.B. *toter Mann*, ist hingegen die Bedeutungserschließung aus den wörtlichen Bedeutungen der Bestandteile möglich. Kollokationen, wie *tote Sprache*, die auf der Idiomatizitätsskala die Zwischenposition einnehmen, liegen dann vor, „wenn ein Lexem der entsprechenden Wortverbindung polysem ist und in seiner übertragenen (bzw. abstrakten) Lesart gebraucht wird.“ (Scherfer 2008: 243), d.h. die gesamte Bedeutung einer Kollokation zu einem gewissen Grad aus den Konstituenten zu erschließen ist.

Kollokationen, Idiome und freie Wortverbindungen teilen die Eigenschaft *Polylexikalität*. In Bezug auf *Festigkeit* bzw. *Stabilität* unterscheiden sie sich dadurch, dass während Kollokationen nur zu einem geringen Grad zum morphologischen und syntaktischen Positionswechsel führen können, Idiome einer größeren morpho-syntaktischen Festigkeit als Kollokationen unterliegen. Der geringste feste Wortkombinationstyp hingegen ist die sog. freie Kombination.

Ein anderer Aspekt, der bei dieser Abgrenzung zum Tragen kommt, ist das Prinzip der *Reproduzierbarkeit*. Hinsichtlich dieses Prinzips, besteht der Unterschied zwischen den drei phraseologischen Kombinationstypen darin, dass die Kollokationen und Idiome nicht neu gebildet, sondern im mentalen Lexikon wie ein Einzelwort gespeichert und

¹ Das Plus (+) steht dafür, dass die Wortverbindung das betreffende Definitionsmerkmal besitzt. Das Sternchen (*) bedeutet, dass die jeweilige Einheit das betreffende Merkmal zu einem gewissen Grad aufweist. Dass das Definitionsmerkmal auf die Kombination nicht zutrifft, ist durch Minus (–) gekennzeichnet.

² Erstellt von der Verfasserin

daraus jeweils als Ganzes abgerufen werden, während die freien Kombinationen gemäß dem syntaktischen und semantischen Regelsystem der Sprache erneut kreiert werden können.

Strukturell betrachtend unterscheiden sich die Kollokationen von anderen Mehrworteinheiten in dem Sinne, dass sie nach den Ansätzen von Hausmann (1984) aus zwei wesentlichen Gliedern, nämlich aus einer Basis und einem Kollokator bestehen, die in der Kollokation konkrete Rollen haben und sich in einer hierarchischen Relation befinden, d.h. „die Kollokationsbasis fungiert als das bedeutungstragende und der Kollokator als bedeutungsspezifizierendes Element, das der Kollokationsbasis aufgrund der Konvention der jeweiligen Sprache zugeordnet wird und dieser auch semantisch untergeordnet ist“ (Targońska 2019: 181).

Zudem weisen Kollokationen sechs unterschiedliche Strukturtypen auf, die auf der Grundlage von Hausmanns Typologie (1999) in der Literatur immer wieder übernommen werden. Diese Typologie ist wie folgt zu beschreiben:

1. Substantiv (Objekt) + Verb (*eine Frage stellen*)
2. Substantiv (Subjekt) + Verb (*die Zeit vergeht*)
3. Adjektiv + Substantiv (*eine belegte Zunge*)
4. Substantiv + (Präposition) + Verb (*eine Spanne Zeit*)
5. Adverb + Adjektiv (*fest überzeugt*)
6. Verb + Adverb (*herzlich gratulieren*)

Kontrastive Phraseologie

Den interlingualen konfrontativen Untersuchungen im Bereich Phraseologie wird immer ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Erkenntnisse, dass der Beherrschungsgrad der Phraseologismen ein wichtiger Indikator für die hohe fremdsprachliche Kompetenz ist (vgl. Karadavut 2021, vgl. auch Targońska 2019) und dass die Fehler in diesem Bereich meistens durch L1 hervorgerufen werden, gelten als Grundlage für die Aktualität der kontrastiven Studien zu den phraseologischen Systemen.

Den Teilbereich der Phraseologie, in dem es um den Vergleich der phraseologischen Phänomene mindestens zweier Sprachen geht, nennt man *kontrastive Phraseologie*. Kontrastive Untersuchungen in diesem Bereich können von einem Vergleich, entweder nach strukturellen oder nach semantischen Aspekten, ausgehen. In jedem Fall werden Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen kontrastierten Sprachen herausgearbeitet, wobei der Begriff *Äquivalenz* von zentraler Bedeutung ist. Bei der Klassifizierung von interlingualen Äquivalenzbeziehungen wird häufig die Dreiteilung von Hessky (1992) übernommen, nämlich totale, partielle Äquivalenz und Nulläquivalenz.

Unter den kontrastiven Arbeiten in deutsch-türkischem Bezug, in denen die Analyse der Phraseologismen im Zentrum des Interesses steht, seien die Arbeiten von

Balcı (2019), Demiryay (2016) und Kahramantürk (2013) besonders hervorzuheben. Kontrastive Forschungen mit besonderem Fokus auf den deutschen Kollokationen werden vorwiegend in Bezug auf andere Sprachen betrieben. Bahns (1997) vergleicht z.B. deutsche und englische Kollokationen. Für das Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch sind die Analysen von Pintye (2020) und Reder (2006a) zu erwähnen. Will (2005) führt eine vergleichende Analyse von deutsch-italienischen Kollokationen aus dem lexikalischen Bereich Körperteile durch. Stojic/ Štiglic (2011) untersuchen die deutsch-kroatischen Kollokationen mit Farbadjektiven, Gefühlssubstantiven und Körperteilen kontrastiv. Eine kontrastive Untersuchung von Kollokationen im deutsch-türkischen Sprachvergleich ist in der deutsch-türkischen Literatur derzeit nicht vorhanden.

Somatische Kollokationen im deutsch-türkischen Sprachvergleich

Bei der vorliegenden Analyse, die zum Ziel hat, die Konvergenzen und Divergenzen zwischen kontrastierten Sprachen festzustellen, werden die deutschen Kollokationen als Ausgangspunkt genommen und hierzu die türkischen Entsprechungen gesucht. Was hierbei das Korpus bildet, sind die somatischen Kollokationen bzw. Kollokationen mit Substantiven, die Körperteile bezeichnen. Das aus 809 Kollokationen bestehende Korpus stammt aus dem monolingualen Wörterbuch *Feste Wortverbindungen des Deutschen-Kollokationenwörterbuch für den Alltag* (Häcki-Buhofer / Dräger / Meier / Roth 2014). Für die türkischen Äquivalente zu den in diesem Wörterbuch ermittelten deutschen Kollokationen wurden zuerst die zweisprachigen Wörterbücher³ herangezogen. Bei den in zweisprachigen Wörterbüchern nicht festgestellten Kollokationen wurden anhand der deutschen Bedeutungserklärungen im jeweiligen monolingualen Kollokationswörterbuch nach den passenden Entsprechungen im Türkischen gesucht.

In dieser Arbeit wird sich auf folgende Kollokationstypen beschränkt:

- a. Adjektiv + Substantiv – Kollokationen
- b. Substantiv (Objekt) + Verb – Kollokationen

Dabei konzentriert man sich auf die Kollokationen mit folgenden Körperteilbezeichnungen: *Arm, Auge, Bein, Finger, Fuß, Gesicht, Haar, Hand, Kopf, Lippe, Mund, Nase, Ohr, Zahn, Zunge*. Die Kollokationen werden nach den in der kontrastiven Phraseologie am häufigsten übernommenen, dreiteiligen Äquivalenzbeziehungen analysiert und im Folgenden exemplarisch dargestellt, wobei sprachtypologische Differenzen unbeachtet bleiben. Je nach dem kontrastierten Sprachpaar können die Äquivalenzmodelle sich durch unterschiedliche Aspekte auszeichnen. Aus diesem Grund wird die elementare Dreiteilung - totale, partielle Äquivalenz und Nulläquivalenz - in diesem Beitrag noch in weiteren strukturellen und semantischen Schritten untergliedert.

³ Hier wurden Pons Kompaktwörterbuch Türkisch (2009) und Pons Online-Wörterbuch (o.D.) zu Rate gezogen.

Totale Äquivalenz

Es kann von totaler Äquivalenz ausgegangen werden, wenn die Kollokation im Deutschen mit ihrer Entsprechung im Türkischen sowohl strukturell als auch semantisch übereinstimmt. Mit anderen Worten müssen die beiden Kollokationen denselben Gegenstand durch dieselbe Struktur ausdrücken (vgl. Reder 2006a: 93). Dieser Äquivalenztyp lässt sich anhand folgender Beispiele illustrieren:

Adjektiv + Substantiv – Kollokationen

(1) schielendes Auge	şaşı göz
(2) wässrige Augen	sulu/yaşlı gözler
(3) muskulöser Arm	kaslı kol
(4) wacklige Beine	titrek bacaklar
(5) nackter Fuß	çıplak ayak
(6) bekanntes Gesicht	tanıdık yüz
(7) welliges Haar	dalgalı saç
(8) kahler Kopf	kel kafa
(9) faule Zähne	çürük dişler
(10) taubes Ohr	sağır kulak

Substantiv (Objekt) + Verb – Kollokationen

(11) sich die Nase putzen	burnunu temizlemek
(12) die Zähne reinigen	dişleri temizlemek
(13) sich die Zunge verbrennen	dilini yakmak
(14) sich die Lippen anmalen	dudağını boyamak
(15) den Kopf neigen	başını eğmek
(16) eine Hand heben	el kaldırmak
(17) das Haar kämmen	saçı taramak
(18) die Haare flechten	saçları örmek
(19) sich das Gesicht waschen	yüzünü yıkamak
(20) die Finger spreizen	parmakları açmak/esnetmek
(21) die Arme ausbreiten	kollarını açmak

Wie bereits angedeutet wurde, weisen Kollokationen zu einem gewissen Grad einen idiomatischen Charakter auf. Der idiomatische Charakter von Kollokationen kann auf der übertragenen Bedeutung des Kollokators zutreffen. Diese Kollokationen, deren Kollokator eine übertragene Lesart besitzt, bezeichnet Reder (2006b: 161) als *metaphorische Kollokationen*. Auch im Falle von metaphorischen Kollokationen kann totale Äquivalenz vorliegen, wenn die Bedeutung des Kollokators - wie es an den folgenden Beispielen zu verdeutlichen ist - in beiden Sprachen metaphorisch ist:

(23) ausdruckslose Augen	ifadesiz gözler
(24) die Augen verschließen	(bir şeye) göz yummak
(25) ihren/seinen Augen nicht trauen	gözlerine inanmamak
(26) sich auf den Beinen halten	ayakta kalmak
(27) keinen Finger rühren	parmağını kıpırdatmamak
(28) Hand anlegen	el atmak
(29) sich die Hände reiben	ellerini ovuşturmak
(30) die Nase rümpfen	burun kıvrırmak
(31) die Zähne zusammenbeißen	dişini sıkırmak
(32) die Ohren spitzen	kulakları dikmek

Als Beispiel (29) wird *sich die Hände reiben*⁴ bzw. *ellerini ovuşturmak* genommen. In dieser Kollokation erhält der zur Basis gehörige Kollokator *reiben* bzw. *ovuşturmak* nicht mehr seine kollokationsexterne Bedeutung, sondern nimmt eine übertragene Bedeutung an. Mit dem Zusammenspiel von Basis *Hand* bzw. *el* drückt es folglich aus: *sich über etwas freuen*. Hier handelt es sich also um Volläquivalenz, da die Kollokationen dieselbe metaphorische Bedeutung durch dieselbe Struktur in beiden Sprachen zum Ausdruck bringen.

Partielle Äquivalenz

Partielle Äquivalenz liegt vor, wenn eine Kollokation ihre Entsprechung in der Zielsprache nur auf einer Ebene, also entweder auf der strukturellen oder auf der inhaltlichen bzw. semantischen Ebene findet (vgl. Reder 2006a: 95). So lässt sich dieser Äquivalenztyp folgendermaßen untergliedern:

- Kontrast im Kollokator
- Kontrast in der Basis
- Kontrast in der Metapher
- Strukturell-syntaktischer Kontrast

⁴ „übertr. ‚sich über etw. freuen‘“ (Häcki-Buhofer / Dräger / Meier / Roth 2014: 371).

- Kontrast in der Festigkeit
- Kontrast in der Polylexikalität

Kontrast im Kollokator

Dieser Typ der Äquivalenzbeziehung ergibt sich dadurch, dass die Kollokatoren im Deutschen und Türkischen nur kollokationsintern äquivalent sind. D.h. die Kollokatoren divergieren bezüglich ihrer kollokationsexternen denotativen Bedeutungen, während sie in Abhängigkeit der Basis denselben Gegenstand ausdrücken. Die Beispiele in dieser Gruppe (33-41) weisen zugleich darauf hin, dass Kollokatoren polysem sind.

(33) trübe Augen	hüzünlü gözler
(34) sehniger Arm	kaslı kol
(35) auf die Beine kommen	ayağa kalkmak
(36) der böse Finger ⁵	orta parmak
(37) sich die Füße vertreten	ayaklarını açmak/esnetmek
(38) blondes Haar	sarı saç
(39) die Lippen schürzen	dudak büzmek
(40) blaue Lippen	mor/morarmış dudaklar
(41) abstehende Ohren	kepçe kulaklar

Kontrast in der Basis

Zu dieser Äquivalenzbeziehung lassen sich solche Kollokationen zählen, deren Basen im Deutschen und Türkischen divergieren, kollokationsintern jedoch dieselbe Bedeutung erhalten, was folgendermaßen zu veranschaulichen ist:

(42) leere Augen	boş bakışlar
(43) mit bloßen Fingern	çıplak elle
(44) mit leichter Hand	hafif bir dokunuşla
(45) (auf etw.) einen Blick werfen	(bir şeye) göz atmak

Kontrast in der Metapher

Neben den Kollokationen, bei denen die zwei kontrastierten Sprachen totale Äquivalenz aufweisen, können zahlreiche Kollokationen auch Divergenzen im metaphorischen Gebrauch zeigen.

⁵ „gestreckter Mittelfinger, Geste der Beschimpfung“ (Häcki-Buhofer / Dräger / Meier / Roth 2014: 256).

Während deutsche Kollokationen bei den folgenden Beispielen metaphorisch sind, werden die türkischen Entsprechungen in denotativer Bedeutung gebraucht:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------|
| (46) kalte Füße bekommen ⁶ | ayakları üşümek |
| (47) der böse Finger | orta parmak |
| (48) die Finger von etw. lassen | bir işten vazgeçmek |

Die folgenden Kollokationsgleichungen zeigen diesmal einen umgekehrten Metaphergebrauch. Mit anderen Worten enthalten die deutschen Kollokationen ihre denotative Bedeutung, ihre türkischen Entsprechungen sind jedoch metaphorisch:

- | | |
|------------------------|--------------|
| (49) der kleine Finger | serçe parmak |
| (50) die ersten Zähne | süt dişler |

Die metaphorischen Kollokationen können auch Kontraste im Kollokator aufweisen, wie es bei den folgenden Beispielen ersichtlich ist:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------|
| (51) ein Gesicht ziehen | suratını ekşitmek |
| (52) sich die Haare raufen | saçını başını yolmak |
| (53) (j-m) ihr/sein Ohr leihen | (birine) kulak vermek |

Im Rahmen der metaphorischen Kollokationen sind auch solche Kontrasttypen festzustellen, die inhaltlich bzw. semantisch und auch metaphorisch äquivalenzfähig sind, obwohl sie im Deutschen und im Türkischen unterschiedliche Basen und Kollokatoren aufweisen (54-55). Sie sind also weder im Kollokator noch in der Basis äquivalenzfähig.

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| (54) (j-m) auf die Finger klopfen | (birine) haddini bildirmek |
| (55) (j-m) ein Bein stellen | (birine) çelme takmak |

Strukturell-syntaktischer Kontrast

Eine weitere Äquivalenzbeziehung als Subkategorie der partiellen Äquivalenz zeigt sich auf der strukturellen Ebene. Die kontrastierten Sprachen zeigen einen deutlichen Unterschied bezüglich der Tripelstruktur. Der deutsche Strukturtyp von Präposition/Adjektiv + Substantiv + Verb ist in vielen Fällen durch Substantiv + Verb Kombination im Türkischen wiederzugeben:

- | | |
|---------------------------|------------------|
| (55) mit dem Fuß wippen | ayağını sallamak |
| (56) an den Füßen frieren | ayakları donmak |

⁶ Die Kollokation wird hier im Sinne von „Angst bekommen“ (Häcki-Buhofer / Dräger / Meier / Roth 2014: 289) behandelt. Sie hat aber auch die angegebene türkische Bedeutung.

(57) von den Lippen lesen	dudak okumak
(58) mit den Zähnen knirschen	diş gıcırdatmak
(59) kalte Füße bekommen	ayakları üşümek
(60) langes Gesicht machen	yüzünü asmak

Die türkischen Entsprechungen vom deutschen Adjektiv + Substantiv - Strukturtyp sind manchmal in Substantiv + Postposition + Substantiv – Struktur festzustellen, wie z.B.:

(61) glasige Augen	cam gibi gözler
(62) feurige Augen	alev gibi gözler

Kontrast in der Festigkeit

Kontrast in der Festigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass die deutsche Kollokation ihre Entsprechung im Türkischen in einer freien Wortverbindung hat. Es lässt sich bei den folgenden Beispielen verdeutlichen:

(63) die Augen verbinden	gözleri örtmek/kapatmak
(64) die Finger (von etw.) lösen	parmakları (bir şeyden) çekmek

Kontrast in der Polylexikalität

Die Kollokationen im Deutschen und Türkischen unterscheiden sich auch bezüglich der Polylexikalität. Die Kollokationen im Deutschen können ihre Entsprechung im Türkischen in Form von Einwortlexem haben. Dieser Fall kann an den folgenden Beispielen veranschaulicht werden:

(65) die Finger (von etw.) lassen	(bir şeyden) vazgeçmek
(66) (j-m) auf die Finger sehen	(birini) gözlemlemek

Im Rahmen dieser Analyse sind keine Fälle von Nulläquivalenz im deutsch-türkischen Vergleich festzustellen. Dies liegt darin, dass wenn eine Wortverbindung keine strukturelle und inhaltliche Äquivalenz in einer anderen Sprache aufweist, kann diese nicht mehr als Kollokation bezeichnet werden kann. Diese Äquivalenzbeziehung ist eher bei den Idiomen herauszufinden (vgl. Bahns 1997: 108, vgl. auch Stojic / Štiglic 2011: 269).

Zusammenfassende Bemerkungen

Aus dieser Arbeit geht hervor, dass zwischen betreffenden Sprachen zahlreiche Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede im Bereich somatischer

Kollokationen festzustellen sind. Im Falle von totaler Äquivalenz ist eine Kollokation im Deutschen durch ihre wörtliche Übersetzung problemlos im Türkischen wiederzugeben. Im Falle von partieller Äquivalenz hingegen kann eine deutsche Kollokation ihre Entsprechung als eine freie Wortverbindung oder Einwortlexem im Türkischen finden. Von den aufgeführten partiellen Äquivalenzbeziehungen lässt sich zudem ableiten, dass die Adjektive oder Verben als Kollokator einer Kollokation durch die anderen Adjektive oder Verben häufig nicht ersetzt werden können, obwohl sie kollokationsextern Ähnliches bedeuten. Was hierbei den passenden Kollokator auswählt und seine kollokationsinterne Bedeutung bestimmt, ist die Kollokationsbasis, woraus zugleich zu schlussfolgern ist, dass Kollokatoren polysem sind. Sie können demzufolge nicht ohne die Betrachtung ihrer Basis in die andere Sprache übertragen werden.

Es soll einerseits angedeutet werden, dass die Feststellung der Äquivalenzbeziehungen im Bereich der Kollokation und diese sprachlichen Einheiten den bestimmten Gruppen zuzuordnen nicht immer problemlos ist. Auch die in dieser Arbeit dargelegten Kontrasttypen zeigen an einigen Stellen unscharfe Grenzen auf. Trotzdem sind die bei dieser Analyse beschriebenen Erkenntnisse für die Fremdsprachendidaktik nicht von zu unterschätzender Relevanz.

Die durch den Vergleich festgestellten Divergenzen im Kollokationsbereich weisen auf notwendige didaktische und methodische Implikationen für Sprachdidaktiker hin. Aus unseren Lehr- und Lernerfahrungen wissen wir, dass die Lerner nicht selten dazu neigen, die Kollokationen genauso wie die freien Wortverbindungen kreativ zu bilden oder diese wörtlich in die Zielsprache zu übersetzen. Die Kollokatorenauswahl bereitet jedoch den Lernern oftmals Schwierigkeiten, da die Kollokatoren von denen ihrer Erstsprache abweichen. Diese Schwierigkeiten spiegeln sich dann als syntagmatische und/ oder semantische Interferenzfehler bei der Sprachproduktion der Lerner wider. Kollokationen müssen daher anders als die anderen Mehrworteinheiten gelernt werden. Dafür sollen die Lerner erstens dessen bewusst gemacht werden, dass Kollokationen sich von freien Wortverbindungen und Idiomen unterscheiden. Zweitens könnte eine explizite Kollokationsschulung im Rahmen der Wortschatzarbeit durchgeführt werden, wobei besonders die intersprachlichen Divergenzen unter die Lupe genommen werden.

Das Kollokationsphänomen und die Resultate aus in diesem lexikalischen Bereich durchgeführten Sprachvergleichen sind nicht nur für Fremdsprachendidaktiker, sondern auch für Lexikographen besonders relevant. Das Defizit an zweisprachige Kollokationswörterbüchern zwingt die Fremdsprachenlerner, die Übersetzungen der Kollokationen meistens selbst zu erstellen, denn die allgemeinen zweisprachigen Wörterbücher konzentrieren sich in erster Linie auf Einzelwortübersetzungen, nicht auf Kollokationen. An dieser Stelle stoßen die Lerner oft auf die Selektionsrestriktion der Basis und auf den polysemischen Charakter der Kollokatoren, wiederum mit der Konsequenz, dass bei den sprachlichen Ausdrücken der Lerner nicht selten kollokationsbedingte Interferenzfehler vorkommen. Die kontrastiven Untersuchungen können durchaus als Impulse auch für die Arbeiten zur Erstellung von zweisprachigen Kollokationswörterbüchern dienen. In deutsch-türkischer Relation bedarf es jedoch selbstverständlich noch weiterer kontrastiver Untersuchungen zu den Kollokationen.


Literaturverzeichnis

- Bahns, Jens** (1997): *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Balci, Tahir** (2019): Kontrastive Analyse deutsch-türkischer Phraseologismen im Bereich ‚Ohr‘ bzw. ‚kulak‘ und die Möglichkeit ihrer Anwendung in verschiedenen Unterrichtsfächern an den Deutschabteilungen. In: Balci, Tahir / Öztürk, Ali Osman / Serindağ, Ergün (Hg.): *Schriften zur Sprache und Literatur III*. London: IJOPEC Publication, 59-66.
- Burger, Harald** (2010): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Demiryay, Nihan** (2016): Phraseologismen in Deutschen Horoskoptexten und ihre türkischen Entsprechungen. In: *International Journal of Languages Education and Teaching* 4 (1), 107-124.
- Häcki-Buhofer, Annelies u.a.** (2014): *Feste Wortverbindungen des Deutschen- Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke Verlag.
- Hausmann, Franz Josef** (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Hausmann, Franz Josef** (1999): Le dictionnaire de collocation- Critères de son organisation. In: Greiner, Norbert / Kornelius, Joachim / Rovere Giovanni (Hg.): *Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen. Festschrift für Jörn Albrecht*. Tübingen: Wissenschaftlicher Verlag, 121-139.
- Hessky, Regina** (1992): Aspekte der Verwendung von Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, 159-168.
- Kahramantürk, Kuthan** (2013): Kontrastive Analyse der Symbolfunktion und -bedeutung von Tieren in deutschen und türkischen Phraseologismen. In: Kahramantürk, Kuthan (Hg.): *Festschrift für Selçuk Ünlü zum 70. Geburtstag*. Konya: Palet Yayınları, 145-158.
- Karadavut, Yeşim** (2021): Kognitiv orientierte Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht: Ein phraseodidaktischer Vorschlag. In: Balci, Tahir / Öztürk, Ali Osman / Aksöz, Munise (Hg.): *Schriften zur Sprache und Literatur V*. Konya / İstanbul: Çizgi Kitabevi, 279-288.
- Pintye, Erzsebet** (2020): Kollokationen kontrastiv Deutsch-Ungarisch. In: *Werkstatt* 15, 45-62.
- Pons GmbH** (2009). Pons-Kompaktwörterbuch Türkisch. 1. Aufl. Stuttgart.
- Pons GmbH** (o. D.). Pons Online-Wörterbuch. <https://de.pons.com/übersetzung/deutsch-türkisch>.
- Reder, Anna** (2006a): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Reder, Anna** (2006b): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. In: *Linguistik Online* 28(3), 157-176.
- Scherfer, Peter** (2001): Zu einigen wesentlichen Merkmalen lexikalischer Kollokationen. In: Lorenz Bourjot, Martin / Lüger, Heinz-Helmut (Hg.): *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Ed. Praesens, 3-19.
- Scherfer, Peter** (2008): Lexikalische Kollokationen. In: Kolboom, Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (Hg.): *Handbuch Französisch: Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 238-245.
- Stojic, Aneta / Štiglic, Tamara** (2011): Kollokationen im deutsch-kroatischen Sprachvergleich. In: *Jezikoslovlje* 12(2), 263-282.
- Targońska, Joanna** (2019). Kollokationskompetenz vs. Sprachfertigkeiten bzw. andere Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 46(1), 179-196.

Will, Ines (2015): *Eine kontrastive Analyse von deutschen und italienischen Kollokationen im Wortfeld ‚Körperteile‘*. Norderstedt: Grin Verlag.

Türkçe ve Almanca Dijital Ortamlarda Kadınların Kullandıkları Hitap İfadeleri¹

Fatma Öztürk Dağabakan , Erzurum

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030753>

Öz

Hitaplar gerek formal konuşmada gerekse informal dilde belirleyici bir özelliğe sahiptir. Hitaplar konuşmaya, yazmaya veya herhangi bir yazılı belgeye başlarken kullanılan ve göndericinin alıcıya yönelik bakış açısını belirten dilsel ifadelerdir. Hitap edilen kişi veya gruplar muhatap olarak adlandırılır.

Selamlama ve hitap araştırmalarında, bir muhataba hitap ederken kullanılan dilsel araçlara hitap biçimleri denir. Dilsel hitap biçimleri, ad ve zamir kategorisine ayrılabilir. Ad kategorisindeki hitap türleri isimlerin, mesleki ve diğer unvanların kullanımını içerir. Hitapların zamir biçimleri kendilerini şahıs zamirlerinde gösterir. Zamirlerin bir alt sınıfı olarak, şahıs zamirleri gönderene veya kişilere atıfta bulunur.

Dilsel iletişim hitaplar ile başlar. Herhangi bir konu hakkında birisiyle birdenbire konuşmaya başlamamak toplumsal uzlaşımın bir parçasıdır. Bu bağlamda hitaplar yaşamın her anında yer bulmaktadır.

Bu makalede, Türk ve Alman dijital ortamlarda kadınların hitap ifadelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. İnternet günümüzde toplumun her alanındaki insanların zorunlu bir alışkanlığı haline gelmiştir. Toplumdaki bireyler etkileşimlerini büyük oranda internet aracılığı ile gerçekleştirmekte, sosyal medyayı takip ederek merak ettikleri konular hakkında fikir sahibi olabilmektedirler. Toplumda, arasında kadınların da önemli bir yere sahip olduğu büyük bir kesim günün her anında sosyal medya üzerinden iletişim kurmakta, kurdukları her tür iletişimde farklı hitap türleri sergilemektedir. Bu çalışma, kullandıkları hitaplar açısından kadınların dilsel davranışlarını içermektedir. Bilindiği gibi kadınlar ve erkekler birçok açıdan ayrılırlar. Kadın ve erkekler arasındaki bu farklılıklar kendine dijital ortamda da yer bulmaktadır.

Makalenin birinci bölümünü oluşturan kuramsal kısımda, hitapların tanımından yola çıkılarak konunun ayrıntıları ortaya konacaktır. Çalışmanın uygulama bölümünde, Türkçe ve Almancadaki sosyal medya metinleri her iki dilde hitaplar açısından karşılaştırılarak incelenecektir. Elde edilen veriler kadınların iki dildeki hitap kullanımı bağlamında değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sonucunda Türkçe ve Almancada kadın dilinin hitaplar açısından nasıl bir kullanım alanının olduğu görülecek, her iki dilde ne tür farklılıklar ve benzerliklerin gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilecektir.

Çalışmada Türkçe ve Almanca hitaplar karşılaştırılacağından inceleme genel olarak kontrastif söylem analizi ve deskriptif-analitik yöntemler doğrultusunda karma bir yöntem ile yürütülecektir.

Anahtar Sözcükler: Hitaplar, Kadın dili, Toplumdilbilim, Sosyal medya, Türkçe-Almanca.

Einsenddatum: 14.10.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 01.12.2021

¹ Bu çalışma Atatürk Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen SUA-2019-7136 nolu “Türkiye’de ve Almanya’da Kadın Dili” başlıklı Uluslararası Bilimsel Araştırma İş birliği Projesi kapsamında, Berlin Humboldt Üniversitesinde Prof. Dr. Ulrike VEDDER danışmanlığında gerçekleştirilerek Edirne “XV. Internationaler Türkischer Germanistik Kongress” adlı kongrede sunulan “Türkçe ve Almanca Dijital Ortamda Kadınların Kullandıkları Hitap İfadeleri” başlıklı bildirisinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş halidir.

Abstract

Address Terms Used By Women In Turkish And German Digital Environments

Salutations act as a defining feature in both daily speech and official language. Salutations are linguistic expressions used when beginning to speak, write or as an opening line in any written document. They indicate the sender's point of view towards the receiver. The people or groups addressed are called the addressee.

In salutations and addresses research, the linguistic tools used when addressing an interlocutor are called forms of address. Linguistic forms of address can be divided into the categories of nouns and pronouns. The types of addresses in the name category include names, professional and other titles. The pronoun forms of the addresses are expressed as the pronouns of an individual. As a subclass of pronouns, personal pronouns refer to the sender or the addressed persons. Linguistic communication begins with addresses. It is part of social convention not to suddenly start talking to someone about any subject. In this context, addresses find a place in every moment of life.

This article aims to examine the addressing expressions of women in Turkish and German digital environments. Internet has become a compulsory habit of people in all walks of life for today's society. Individuals carry out their social interactions mostly through the internet, deriving their ideas about the topics of interest by following social media. A large part of the society, in which women have an important place, communicates through social media at every moment of time and display different types of address in every communication they establish. This study includes the linguistic behavior of women in terms of the addresses they use. As is known, men and women are different in many respects. These differences between men and women also find their place in the digital environment.

In the theoretical part, which constitutes the first part of the article, the details of the subject will be examined based on the definition of addresses. In the application part of the study, social media texts in Turkish and German will be compared in terms of addresses in both languages. The data obtained will be evaluated in the context of women's bilingual use of addresses. As a result of this evaluation, the area of use of the female language in terms of addresses in Turkish and German will be shown, conclusion will be reached regarding the kind of differences and similarities that can be observed in both languages.

Since Turkish and German addresses will be compared in the study, the examination will be carried out with a mixed method approach in line with contrastive discourse analysis and general descriptive-analytical methods.

Keywords: *Addresses, Women's language, Sociolinguistics, Social media, Turkish-German.*

EXTENDED ABSTRACT

Salutations act as a defining feature in both daily speech and official language. Salutations are linguistic expressions used when beginning to speak, write or as an opening line in any written document. They indicate the sender's point of view towards the receiver. The people or groups addressed are called the addressee.

Linguistic communication begins with addresses. It is part of social convention not to suddenly start talking to someone about any subject. In this context, addresses find a place in every moment of life.

During communication, the sender and receiver call out to someone in different ways for different purposes or reasons. In his article, Fatih Dođru (2018: 135), states that calling, warning, attracting attention, activating, showing sincerity and formality, showing status, honoring, controlling communication, showing that you are in communication, excitement, joy, love, respect, hate, reflecting various emotions such as fear, sadness, anger, insulting, humiliating, mocking, reproaching, asking for help, scolding, begging, threatening, etc. emphasizes that it takes place in different ways depending on variables such as culture, gender, age, sincerity, type of sender and addressee for various purposes or reasons. Dođru states that the words spoken or written by someone in this way in line with some of their characteristics are defined as addressing words (2018: 135-136).

In salutations and addressing studies, the linguistic tools used for addressing an interlocutor are called addressing forms. Linguistic forms of address can be divided into the categories of nouns and pronouns. The types of addresses in the name category include names, professional and other titles, expressions of love, respect, and kinship concepts. Pronoun forms of addresses manifest themselves in personal pronouns and refer to the sender or the person addressed in the context of personal or social distance.

In this study, a gender-oriented approach will be implemented as the study includes the linguistic behaviors of women in terms of the addresses they use. With this study, it is aimed to examine the reflections of the addresses used by women in the digital environment.

As is known, there are many differences between men and women. We see reflection of these differences in language. The differences between the language used by women and men are now being studied in sociolinguistics as well as in different other fields, and research on this subject, which is more recent, continues to draw attention of academia. Women's language with its own characteristics is a way of speaking employed by women. It is one of the variables that make up the language as a whole. While women's language reveals the structural differences of women, it also reflects the effects of the roles that women have assumed socially (Öztürk Dađabakan 2016: 41-42).

Internet has become a compulsory habit of people in all walks of society today. Individuals in the society carry out their interactions mostly through the internet, and they can have an idea about the subjects they are curious about by following the social media. A large part of the society, among which women have an important place, communicate through social media at every moment of the day and display different types of address in every communication they establish. This study includes the linguistic behavior of women in terms of the addresses they use. As is known, men and women are different in many respects. These differences between men and women also find their place in the digital environment. This extraordinary period, in which the pandemic affects our entire lives, without the possibility to predict how long it will last, has also become an element that requires and even necessitates digitalization of communication.

In the theoretical part, which constitutes the first part of the article, the details of the subject will be examined based on the definition of addresses. In the application part of the study, social media texts in Turkish and German will be compared in terms of addresses in both languages. The data obtained will be evaluated in the context of women's bilingual use of address. As a result of this evaluation, the area of use of the female language has in terms of addresses in Turkish and German will be shown, conclusion will be reached regarding the kind of differences and similarities that can be observed in both languages.

Since Turkish and German discourses will be compared in the study, the examination will be carried out with a mixed method in the context of contrastive discourse analysis in general. The said mixed method developed in line with the descriptive-analytical method will follow the following steps:

1. Theoretical definition of addresses,
2. Collection of German and Turkish linguistic material from the discourses encountered on digital platforms (WhatsApp, SMS, Mail, Messenger, etc.),
3. In-language examination of the structural and semantic properties of the collected data,

comparative analysis of the findings.

Giriş

Hitaplar gerek formal konuşmada gerekse informal dilde belirleyici bir özelliğe sahiptir. Hitaplar konuşmaya, yazmaya veya herhangi bir yazılı belgeye başlarken kullanılan ve göndericinin alıcıya yönelik bakış açısını belirten dilsel ifadelerdir. Hitap edilen kişi veya gruplar muhatap olarak adlandırılır.

Dilsel iletişim hitaplar ile başlar. Herhangi bir konu hakkında birisiyle birdenbire konuşmaya başlamamak toplumsal uzlaşımın bir parçasıdır. Bu bağlamda hitaplar yaşamın her anında yer bulmaktadır.

İletişim esnasında gönderici ve alıcı farklı amaç veya sebeple, farklı şekillerde birilerine seslenirler. Fatih Doğru (2018: 135), makalesinde, kişiler ve gruplar arası seslenmelerin, “çağırma, uyarma, dikkat çekme, harekete geçirme, samimiyet ve resmiyet gösterme, statü gösterme, onurlandırma, iletişimi kontrol etme, iletişimde olduğunu gösterme, heyecan, sevinç, sevgi, saygı, nefret, korku, üzüntü, kızgınlık gibi çeşitli duyguları yansıtma, hakaret etme, aşağılama, alay etme, sitem etme, yardım isteme, azarlama, yalvarma, tehdit etme vb. çeşitli amaç ya da sebeplerle içinde bulunulan kültür, cinsiyet, yaş, samimiyet, seslenen ve seslenilenin türü gibi değişkenlere bağlı olarak farklı şekillerde” gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Doğru, bu şekilde birilerine, onların birtakım özellikleri doğrultusunda yöneltilecek söylenen veya yazılan sözlerin, seslenme sözleri yani hitaplar olarak tanımlandığını belirtmektedir (2018: 135-136).

Bu makalede, Türk ve Alman dijital ortamlarda kadınların hitap ifadelerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Dil ve cinsiyet ikilisinin dilbilimde her açıdan araştırıldığı görülmektedir. Ancak beraber “toplumdilbilimsel bir değişken olarak kadın dili araştırmalarına 20. yüzyılda ağırlık verilmeye” başlanmıştır (Öztürk Dağabakan 2016: 42). Son yıllarda ise bu tarz araştırmaların sayısı oldukça artmıştır. Kadın dilinin, kadınların gönderen ve alıcı olarak hitap kullanımları bağlamında araştırıldığı bilimsel yayınlar bulunmakla beraber (Yıldırım 2017; Wiczorek 2014), (Han / Elkılıç / Aybirdi 2019; Aça 2018) kadınların Türkçe ve Almanca dijital ortamlarda kullandığı hitapların ele alınmış olduğu çalışmalara rastlanmamaktadır. Söz konusu çalışmalara kısaca değinmek gerekirse: Nilüfer Yıldırım’ın kaleme almış olduğu “Çağdaş Türk Yazı Dillerinde Kadına Yönelik Hitaplar” adlı makalede yazı dillerinde kadınlara yönelik hitap ifadeleri incelenmektedir (Yıldırım 2017). Marianne Wiczorek tarafından yazılmış olan “SMS-Kommunikation von Männern und Frauen am Beispiel von Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln” adlı çalışmada SMS iletişiminde kadınların ve erkeklerin kullandığı selam ve veda ifadeleri kontrastif bir inceleme bağlamında değerlendirilmekte, makalede hitap ifadeleri ele alınmamaktadır (Wiczorek 2014). Turgay Han, Gencer Elkılıç, ve Nilüfer Aybirdi’nin birlikte yayınladıkları “Eşlerin Birbirlerine Sosyo-Edimsel Hitap Biçimleri Üzerine Tanımlayıcı Bir Çalışma” (Han/ Elkılıç/ Aybirdi 2019), başlıklı yazıda eşlerin birbirlerine hitapları edimbilimsel bir yaklaşım açısından değerlendirilmekte, söz konusu makalede kadınların eşlerine karşı kullandıkları hitap ifadelerine yöresel bazda değinilmektedir. Mustafa Aça’nın yazmış olduğu “Balıkesir Yöresinde Eşlerin Birbirlerine Hitap Biçimlerinin Bir Türü Üzerine” (2018) başlıklı makalede ise yine bir önceki çalışmada olduğu gibi eşlerin birbirlerine karşı kullandıkları

hitap ifadeleri yöresel bağlamda incelemektedir. Görüldüğü gibi bu çalışmanın konusunu oluşturan, kadınların Türkçe ve Almanca dijital ortamlarda kullandığı hitaplar, henüz yeterince araştırılmamıştır. Dolayısıyla çalışma alanda önemli bir boşluğu dolduracağı ve yeni araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

İnternet günümüzde toplumun her alanındaki insanların zorunlu bir alışkanlığı haline gelmiştir. Toplumdaki bireyler etkileşimlerini büyük oranda internet aracılığı ile gerçekleştirmekte, sosyal medyayı takip ederek merak ettikleri konular hakkında fikir sahibi olabilmektedirler. Toplumda, arasında kadınların da önemli bir yere sahip olduğu büyük bir kesim günün her anında sosyal medya üzerinden iletişim kurmakta, kurdukları her tür iletişimde farklı hitap türleri sergilemektedir. Pandeminin tüm yaşantımıza etki ettiği halihazırda içinde bulunduğumuz ve daha ne kadar süreceği hakkında bir fikir sahibi olmadığımız bu olağanüstü dönem de iletişimde dijitalleşmeyi gerektiren hatta zorunlu kılan bir unsur olmuştur.

Makalenin birinci bölümünü oluşturan kuramsal kısımda, hitapların tanımından yola çıkılarak konunun ayrıntıları ortaya konacaktır. Çalışmanın uygulama bölümünde, Türkçe ve Almandaki sosyal medya metinleri her iki dilde hitaplar açısından karşılaştırılarak incelenecektir. Elde edilen veriler kadınların iki dildeki hitap kullanımını bağlamında değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sonucunda Türkçe ve Almandaki kadın dilinin hitaplar açısından nasıl bir kullanım alanının olduğu görülecek, her iki dilde ne tür farklılıklar ve benzerliklerin gözlemlenebileceği sonucuna ulaşılabilecektir.

Çalışmada Türkçe ve Almanca söylemler karşılaştırılacağından, incelemede genel olarak kontrastif söylem analizi bağlamında nitel ve nicel verilerin ele alınacağı karma bir yöntem kullanılacaktır. Söz konusu karma yöntem deskriptif-analitik yöntem doğrultusunda gelişerek, hitapların kuramsal tanımı, anket, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin, aynı zamanda dijital platformlarda (WhatsApp, SMS, Mail, Messenger vb.) karşılaşılan söylemlerden derlenen materyalin yapısal ve anlamsal özelliklerinin dil içi incelenmesi, bulguların karşılaştırmalı analizi doğrultusunda gerçekleştirilecektir.

Hitaplar

Hitap ifadeleri iletişimi başlatan dilsel öğelerdir. Toplumsal uzlaşım, birisiyle iletişim kurarken birdenbire konuşmaya başlamamayı gerektirmektedir. Bu yüzden hayatın her alanında ve her anında hitap ifadeleri kullanılmaktadır.

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “sözü birine veya birilerine yöneltme, seslenme” (Akalin 2011: 1106) olarak tanımlanan hitaplar gerek günlük konuşmada gerekse resmi dilde belirleyici bir özelliğe sahiptir. İletişim kurulan kişi, grup veya topluluklara atıfta bulunmayı sağlayan hitaplar iletişim kuran bireyler arasındaki ilişkileri destekler. Söz konusu bu ilişkiler ortaya koyduğu özellikler bağlamında hitaplar vasıtasıyla belirginleşir. Yani hitaplar yoluyla dilsel göstergeler ile dil dışı bir gerçekliğe göndermede bulunmaktadır. Konuşmaya, yazmaya veya herhangi bir yazılı belgeye başlarken kullanılan hitaplar göndericinin alıcıya yönelik bakış açısını belirten dilsel

ifadelerdir. Hitaplar yoluyla iletişim kuran bireyler arasındaki ilişki düzeyi ortaya çıkar. Bu seviye birçok düzlemde değerlendirilmektedir. Bunlar arasında en önemlilerinden birisi kültür olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültüre bağlı olarak yaş, cinsiyet, konum, meslek, durum gibi birçok etken de hitap eyleminde önemli bir yere sahiptir.

Hitaplar üzerine yapılan toplumdilbilimsel araştırmalar sonucunda hitaplara ilişkin bir dizi evrensel kural ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda hitap tercihlerindeki farklılıkların iki boyutta değerlendirildiği görülmektedir. Hitapların kullanımı hem dikey bir statü hiyerarşisi hem de yatay bir dayanışma veya yakınlık boyutu gerektirmektedir (Bußmann 2008: 44).

Toplum bireyleri iletişim kurdukları insanlar ve gruplara genel olarak sosyal statülerine göre hitap ederler. Söz konusu bu sosyal statü toplumun her bireyi için her durumda farklılıklar gösterebilir. Bir yerde yüksek bir statüye sahip olan bir birey, başka bir durumda daha farklı bir ortamda alt bir statüde gözlemlenebilir. Yani bir yerde müdür, işveren, akademisyen vb. gibi bir makama sahip olan birey başka bir ortamda bir arkadaş, bir anne veya baba, kardeş, evlat, komşu vb. birçok statü içerisinde tanımlanabilir. Ebeveyni karşısında alt statüde yer alan kişiyi, çocuklarına karşı üst statüde konumlandırmak mümkündür. Yine statü açısından bakıldığında her bir ortamda statüler de değişebilmektedir. Toplumsal statüler arasında hiyerarşik bir yapı vardır (Ceylan 2012: 93) ve hitaplarda da bu yapı görülmektedir. Bu yapıda konumlanan hitap farklılıkları hiyerarşik farklılıkları yansıtan dikey boyut bağlamında tanımlanmaktadır. Dikey boyut hitaplarda hiyerarşik farklılıkları yansıtır ve çoğunlukla resmi hitap türleri bu grup içerisinde değerlendirilir.

Toplumdilbilimsel araştırmalar sonucunda tanımlanan bir diğer boyut olarak karşımıza çıkan yatay boyutta dayanışma ve samimiyet duygusu hitap biçimlerini belirlemektedir. Bu hitap biçimlerinde resmi olan hiyerarşik yapıdan ziyade öznel bir yaklaşım görülmektedir. Bireylerin kendileri ile sosyal olarak aynı seviyede olan kişiler veya topluluklarla iletişime başlarken kullandıkları hitap ifadelerini bu boyutta değerlendirmek mümkündür. Söz konusu hitap ifadeleri daha samimi ve duygusal, daha doğrusu kişisel bir özellik sergilemektedir.

Dilsel iletişim hitaplar ile başlar ve insanlar arasındaki ilk temas da hitaplar yoluyla gerçekleşir. Bu yüzden hitaplar bir dildeki en önemli dilsel eylemlerden birisi olma özelliğini taşır. Doğru hitap etme bilgisi, toplum içerisindeki başarılı iletişimin nedenidir. Bu nedenle, uygun hitap biçimini seçmek özellikle önemlidir (Spillner 2001: 10-12). Bernd Spillner, başarılı bir iletişim kurulması için gerekli olan doğru hitap biçimlerinin özelliklerini hitapların edimbilimsel yönleri bağlamında sıralamaktadır. Ona göre kişilerarası iletişim için doğru hitap ifadelerinin kullanımı çok önemlidir. Söz konusu hitap seçimi tüm hitap biçimlerine eşlik eden durumsal eylemden kolayca çıkarılabilir. Spillner, hitapların her zaman iletişimsel sosyal ilişkinin başında yer alarak ilk temasla, genellikle ilk kişisel algıyla bağlantılı olduğunu, aynı zamanda sosyal bir ilişkiye sözlü girişi aksiliklerle yüklememenin, onu olumlu bir şekilde şekillendirmek için doğru hitap biçimini seçmenin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Spillner 2014: 174-176). İlk temas buna bağlı olarak ilk hitap iletişim kurarken önemli bir yere sahiptir.

Sosyal ilişkiye girerken kullanılan yanlış bir hitap ifadesi ilişkinin kurulamamasına, kurulan ilişkinin bozulmasına hatta kopmasına neden olmaktadır.

Hitapların özelliklerini edimbilimsel bir yaklaşımla ele alan Spillner, hitapların toplumsal gelenek bağlamında önemine değinmektedir. Birisiyle herhangi bir konu hakkında birdenbire konuşmaya başlamamak toplumsal geleneklerin bir parçasıdır. Önce kimin kiminle konuştuğunun bilinmesi gerekir. Bu yüzden iletişim kuran bireylerin geleneksel olarak belirlenmiş şekilde tanışması gerekmektedir. Sözlü ve aynı zamanda yazılı hitap biçimleri, dilsel iletişimi başlatmada önemli bir ilk adımdır. Hitaplar yoluyla iletişim kuran bireyler arasında aynı zamanda sosyal bir ilişki oluşturulmakla beraber sosyal bir hiyerarşi düzeni kurulmuş daha da ötesi kararlaştırılmış olur. Hitap edilen kişi hitap ifadesiyle bile belirli bir sosyal gruba atanır. Böylece hitap biçimleri iletişim kuran bireylerin sosyal konumlarını dilsel olarak tanımlamaya katkıda bulunur, bununla beraber iletişim kurulan kişiye yönelik dikkat ve ilgiyi ifade eder (Spillner 2014: 174-176).

Spillner'in vurgulamış olduğu hitap özellikleri toplumsal iletişim bağlamında değerlendirildiğinde iletişimin sağlıklı olması bakımından tür toplumlar için geçerlilik sağlamaktadır. Seçilen hitap ifadesi yalnızca hitap edilen kişiye verilen değeri göstermekle kalmaz, aynı zamanda hitap eden kişi hakkında da bilgi sağlar, onun dilsel normları tanıdığını, kabullendiğini ve bu normlara saygı duyduğunu gösterir. Bu nedenle, doğru bir hitap, onu formüle edenler için aynı zamanda bir sosyal kartvizittir (Spillner 2014: 174-176).

Selamlama ve hitap araştırmalarında, bir muhababa hitap ederken kullanılan dilsel araçlara hitap biçimleri denir. Dilsel hitap biçimleri, ad ve zamir kategorisinde yer bulurlar. Ad kategorisindeki hitap türleri özel isimler, mesleki ve diğer unvanlar, sevgi saygı ifadeleri, akrabalık kavramları gibi tanımların kullanımını içerir. Bu tür hitap biçimleri genellikle ikinci bir kişiye karşılık gelen ve vokatif (hitap halleri) (Johnen 2019: 11) olarak kullanılan ad biçimleri olarak tanımlanır.

Hitapların zamir biçimleri kendilerini şahıs zamirlerinde gösterir ve gönderene veya hitap edilen kişiye kişisel veya sosyal mesafe bağlamında atıfta bulunur.

Zamir türünden olan hitap biçimleri, daha soyut olmaları nedeniyle, isim türünden olanlardan anlamsal olarak farklıdır. Bunlar esasen kişisel gönderge (muhatap alınan kişinin tanımı) ve sosyal gönderge (konuşmacı ile hitap edilen kişi arasındaki sosyal mesafe: sen ve siz arasındaki fark gibi) ile sınırlıdır. Bununla birlikte, isim türünden olan hitap biçimleri bu iki gönderim biçimiyle sınırlı değildir. İsim türü hitap biçimleri ayrıca hitap edilen kişiyi tanımlayıp karakterize etme işlevi de gösterirler. Bu durumda, isim hitap biçimleri, zamir hitap biçimlerinden farklılık gösterir (Johnen 2019: 11).

Hitap edilen kişi veya gruplar muhatap olarak tanımlanmaktadır. Kişisel hitaplar için çeşitli dillerde farklı şekilde dile getirilen ifade birikiminin tümü hitap şekillerini oluşturur (Bußmann 2008: 44). Hitaplardaki statü benzerliklerine ve farklılıklarına bağlı olarak kullanılan hitap biçimleri de içeriksel ve şekilsel farklılıklar düzleminde sınıflandırılmaktadır. Nilüfer Yıldırım, "Dilin zenginliğini, sözcüklerin farklı anlamlar yükünecek şekilde kullanımını, milleti oluşturan bireylerin dili etkili kullanma yetisini

gözler önüne seren” hitapların, “hitap edilen kişinin yaşına, konumuna, cinsiyetine, mesleğine ve seslenme amacına göre değişiklik” gösterdiğini vurgulamaktadır. (Yıldırım 2017: 124). Aynı zamanda hitap eden kişinin de yaşı, toplumsal konumu, cinsiyeti, mesleği ve seslenme amacına göre hitaplar farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada cinsiyet odaklı bir yaklaşım söz konusu olacaktır ve çalışma, kadınların kullandıkları hitaplar açısından dilsel davranışlarını içermektedir. Bu çalışma ile kadınların kullandıkları hitapların dijital ortamdaki yansımalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bilindiği gibi kadınlarla erkekler arasında birçok ayrılık bulunmaktadır. Bu farklılıklardan birini de dilde görmekteyiz. Kadınlar ve erkeklerin kullandıkları dil arasındaki farklılıklar günümüzde farklı alanların yanı sıra toplumdilbilimde de incelenmektedir ve daha çok yeni olan bu konu üzerine yapılan araştırmalar dikkatleri çekmektedir. Kadın dili ile toplumda konuşulan dilden başka bir dil anlaşılmamalıdır. Kadın dili, kadınların konuştuğu, kendine has özellikleri olan bir konuşma biçimidir ve dili oluşturan değişkenlerden birisidir. Kadın dili, kadınların yapısal farklılıklarını ortaya koymakla beraber, kadınların toplumsal olarak üstlenmiş oldukları rollerin etkilerini de barındırmaktadır (Öztürk Dağabakan 2016: 41-42). Söz konusu toplumsal rollerin hitaplar açısından dijital ortamdaki yansımaları bu çalışmada ele alınacaktır.

Türkçe ve Almanca Dijital Ortamda Kadınların Kullandıkları Hitap İfadeleri

İnternet günümüzde toplumdaki herkesin vazgeçilmez bir alışkanlığı hatta alışkanlıktan öte bir zorunluluğu haline gelmiştir. Toplumdaki bireyler genelde birçok işlerini internet yoluyla halletmektedirler. İçinde bulunduğumuz pandemi dönemi de bu konuda pekiştirici bir etki göstermiştir. Önceden yüz yüze yaptığımız dersler pandemi ile online bir özellik kazanmıştır. Sadece dersler değil, alışverişler, ödemeler kısacası günlük hayatın her bir eylemine dijital süreçte bir karşılık bulur olduk. Kültürümüzü yansıtan gelenek ve görenekler bile dijital ortamda yansımalarını buldu. Kız istemeler, düğün törenleri, iftar yemekleri ve diğerleri bunlardan bazıları olarak sıralanabilir.

Toplumsal iletişim de büyük oranda dijitalleşme sürecinden nasibini almış bulunmakta. Her türlü iletişim dijital ortamda gerçekleştirilmekte, sosyal medya takibi ile bireylerin merak ettikleri konular açıklığa kavuşmaktadır.

Toplumun büyük bir kesimi her an sosyal medya üzerinden iletişim kurmaktadır. Sosyal medyada kullanılan dijital platformlar hem bir iletişim hem de aynı zamanda paylaşım aracı olarak insanların günlük hayatlarında vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Bu bağlamda bireyler dijital platformlarda özel bir dil oluşturmuş, bu dil ile karşı tarafla farklı bir etkileşim kurma yoluna girmiştir. “Sosyal medya, kullanıcıların birbiriyle etkileşimini ve medya içeriğini bireysel veya toplumsal bazda tasarlamalarını sağlayan dijital medya ve teknolojilerin çeşitliliğidir.” (Naber 2015: 2).

Sosyal medya, içeriğinin çoğunlukla kullanıcıları tarafından belirlendiği online hizmetlerin bütünü olarak açıklanmaktadır. Söz konusu bu hizmetlerin temelini çoğunlukla bilgi alışverişi ve iletişim oluşturmaktadır. Dijital platformları kullanan

bireyler arasındaki etkileşim karşılıklı bilgi, düşünce, fikir, izlenim ve içerik oluşturmada birlikte hareket bağlamında gerçekleşmektedir. Günümüz toplumu teknolojiyi takip ettiği ve toplumsal yapı da teknolojiye paralel bir şekilde hızla gelişip değişime uğradığı için toplumda hızlı ve kesintisiz iletişime ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital iletişim ağları ise bu etkileşimin gerçekleşmesi bazında hesaplı, hızlı ve kolay bir seçenek olarak tercih edilmektedir (Öztürk Dağabakan 2017:122).

Dijital iletişim biçimlerinin gündelik hayatımızda giderek artan bir şekilde yayılması ve daha sık kullanılmasıyla sosyal etkileşim açısından yüz yüze iletişim bağlamından uzaklaşan yeni alanlar karşımıza çıkmaktadır.

Dijital iletişim araçları ve sosyal ağlar temel üretim ve kabul koşulları açısından yüz yüze etkileşimden farklı olsa da yüz yüze iletişimde olduğu gibi bu tür uygulamalarda da sosyal etkileşim normları çoğunlukla yer bulmaktadır.

Çalışmanın uygulama kısmını oluşturan bu bölümde dijital medyadan, çeşitli sosyal ağlardan, internet taramalarından elde edilen veriler kadınların kullandığı hitap ifadeleri bağlamında irdelenerek incelenecektir. Aynı zamanda Berlin’de Humboldt Üniversitesi’nde ve Erzurum’da Atatürk Üniversitesi’nde yapılmış olan iki anket de veri olarak kullanılacaktır. Söz konusu anketler Atatürk Üniversitesi ve Humboldt Üniversitesi’nin yer aldığı Uluslararası İş Birliği Projesi kapsamında her iki üniversitenin Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri öğrencilerinden her bir bölümden 15, toplamda 30 kadın öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmadır. Bu çalışma yukarıda değinilen projenin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Dijital iletişimde kullanılan Chat, SMS, WhatsApp, Facebook, Twitter veya Instagram gibi yazı tabanlı iletişim araçları ve sosyal ağlar günümüzde bireylerin tercih ettiği iletişim unsurlarını oluşturmaktadır. Türkiye’de ve Almanya’daki kadınlar da genel olarak iletişimlerinde söz konusu dijital platformları kullanmaktadırlar. Kadınları iletişimleri de toplumdaki diğer bireyler gibi genel olarak sosyal medyada büyük oranda yakın arkadaşlar arasında sohbet tarzında ve bilgi alışverişi şeklinde gerçekleştirmektedir. Her türlü etkileşimde iletişime başlarken ilk etapta iletişim kurulacak olan kişiye bir hitap gerekmektedir. Hitaplar konusunda her iki dilde de farklılıklar ve çoğunlukla benzer özellikler görülmektedir. Kadınların kullandıkları hitap ifadeleri erkeklerin kullandıklarından farklı olmakla beraber verilerin değerlendirilmesi bağlamında öncelikle bu sözcükleri (samimiyet ve resmiyet derecesi olarak) kimlere nasıl hitap edildiğine göre aile arasında kullanılan hitaplar, iş, resmi ortamlar vs. arkadaşlara kullanılan hitaplar, yakın arkadaşlara kullanılan hitaplar, eş veya sevgiliye karşı kullanılan hitaplar olarak sınıflandırılabilir. Söz konusu sınıflandırma yapılan anketlerde de bu şekilde ele alınmıştır. Anket soruları, aile bireyelerine, yakın ve resmi arkadaşlara, eş veya sevgiliye karşı kullanılan hitap ifadelerinin hangi şekilde tanımlandığını içermektedir. Anketlerde sebep sorulmamıştır. Anketler dışında gözlemler ve görüşmeler yoluyla da veri elde edilmiştir. Bununla beraber çeşitli dijital platformlardaki kullanımların aktarımı da birçok verinin elde edilmesini sağlamıştır. Bilindiği gibi dijital platformların birçoğunda serbest erişim bulunmaktadır. Bir dijital platforma üye olmak bu tür verilerin kolayca elde edilmesini sağlamaktadır. Yine internetteki çeşitli bloglardan

veya buna benzer platformlardan da birçok veri elde edilmiştir. Toplanan veriler çok fazla olduğu için aşağıdaki tablolara tamamı yazılmamış, bu durum tablonun sonunda üç nokta işareti ile belirtilmiştir. Burada kullanılmayan verilerin başka bir çalışmada kullanılabileceği de öngörülmektedir.

Aile Arasında Kullanılan Hitap İfadeleri

Aile arasında kullanılan hitap ifadelerinin ele alındığı bu bölümde Türkçe ve Almancada kullanılan akrabalık isimleri değerlendirilmektedir. Her iki dil arasındaki görsel mukayeseyi kolaylaştıracağından düşünülendiğinden, veriler her bölümde öncelikle bir tablo içerisinde verilmiştir. Yukarıda da bahsedildiği gibi toplanan verilerin çokluğundan bu durum tablonun sonunda üç nokta işareti ile belirtilmiştir.

Aile Arasında Kullanılan Hitap İfadeleri	
Türkçe	Almanca
Abim	Bärchen
Ablam	Dädi
Ablişgo	Großmama
Angılı (aklı havada)	Großmutter
Anneciğim	Großpapa
Annem	Großpapi
Anniş	Großvater
Aslanım	Großvati
Babacığım	Hase
Babiş	Kusinchen
Bir Tanem	Mama
Cadı	Mutti
Canım	Mutter
Canımın İçi	Onkel
Ciğerim	Tante
Dedoş	Papa
Gençler	Vati
Halacığım	Vater
Halam	Maus
Kardeşim	Mäuschen
Kemçik (alt çenesi çıkık ve üst çenesi içeriye çökmüş gibi duran, dişleri üst üste gelmeyen)	Mausebärchen
Kemik Yığını	Papi
	Oma
	Omi
	Opa
	Opi
	Prinzessin
	Zuckermäus

Kızım	Turtle Taube
Kızlar	Süße Schwesterchen
Kuzum	Schatz
Lalık (hiçbir şey bilmeyen)	Schwesterlein
Paşam	Bruderherz
Prensesim	Spatz...
Sarı (sarışın)	
Teyzeciğim	
Teyzem...	

Tablo 1: Aile Arasında Kullanılan Hitap İfadeleri

Yapılan araştırma sonucu aile arasında kullanılan birçok hitap ifadesi elde edilmiş bulunmaktadır. Bu hitap ifadelerinin çoğu her iki dilde de benzerlik göstermektedir. Aile arasında kullanılan hitap ifadeleri genellikle aile içerisinde sahip olunan akrabalık derecesinin dile getirilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu ifadeleri de iki grupta görebiliriz. Bunlardan **Anne/Anniş, Baba/Babiş/Babişko, Anneanne, Babaanne, Dede/Dedoş, Abla, Abi, Dayı, Teyze, Hala, Amca** sözcükleri özel isim olmadan tek başına kullanılmaktadır. Söz konusu hitap ifadeleri Almancada da kullanım açısından benzerlik göstermektedir. **Mutter /Mutti /Mama, Papa/ Vater / Vati, Oma/Omi ve Opa/Opi, Tante /Onkel** özel isim olmadan kullanılmaktadır. Aynı zamanda yakınlık ve uzaklık derecesine göre yani akrabalık bağının birinci derecede olmaması durumunda **Teyze/Amca, Onkel/Tante, Abla/Abi** gibi hitaplar Almancada da Türkçede olduğu gibi özel isme eşlik etmektedir (Onkel Hans/Tante Berta, Ayşe Teyze/Ali Amca, Sevda Abla/Mustafa Abi).

Aile içi hitaplarda her iki dilde de karşılaşılan bir başka unsur sevgi ifadelerinin kullanılmasıdır. Hitap edilen kişiye doğrudan ismi veya aile içerisinde taşıdığı akrabalık ifadesi ile değil, sevgi ifadeleri ile hitap edilmektedir. **Canım, Canımın İçi, Bir Tanem, Prensesim, Abbişim, Anniş, Dedoş, Schatz, Süße, Papi, Dädi, Großpapi, Vati, Bruderherz...** hitap sözcüklerinin her biri aşırı sevgi ifadesi barındırmaktadır. **Abbişim, Anniş, Dedoş, Babiş** gibi ifadelerde yer alan -iş ve -oş ekleri -cağım, -ciğim ekleri yerine kullanılan ve aşırı sevgi ifade eden, günlük dilde daha da sık kullanılan ekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hitaplardaki ses değişimini Almanca sözcüklerde de **Papi, Mutti, Großpapi, Vati, Opi...** şeklinde görmek mümkün. İletişim esnasında sevgi isimlerinin kullanılması, hitap eden kişi yani gönderen için sevgi ve yakınlığı ifade etmenin samimi bir yolu olarak tanımlanabilir. **Abim, Ablam, Bir Tanem, Ciğerim...** sözcüklerinde dikkatleri çeken **-(i)m** iyelik eki hitap edilen kişiye karşı duyulan sevgiyi dile getirmektedir, aynı zamanda bu sevgi içerisinde bir sahiplik vurgusu da bulunmaktadır. Yine Türkçede ve Almancada dikkatleri çeken bir diğer unsur küçültme eklerinin kullanımı olarak ortaya çıkmaktadır. **Anneciğim, Babacığım, Kusinchen, Schwesterchen, Schwesterlein** vb. hitap sözcüklerinde sevgi duygusu vurgulanmaktadır.

Aslanım, Kuzum, Bärchen, Maus, Mäuschen, Mausebärchen, Zuckermaus, Spatz hitaplarında hayvan isimleri yer bulmaktadır. Türkçede aslan gücü, kuzu ise sevimliliği temsil eden ve çok kullanılan iki isimdir. Bu yüzden gerek konuşma dilinde gerekse dijital iletişimde bu tür hitaplara çok sık rastlanmaktadır. Aslan, Türk toplumunda erkeklere, kuzu ise çoğunlukla küçük çocuklara bir gönderge olarak kullanılan iki isimdir. Almandaki hitap ifadelerinde çoğunlukla ayı ve fare sevgi ifadesi taşıyan isimler olarak vurgulanmaktadır. Burada da iki kültür arasındaki farkı görmek mümkündür. Türk toplumundaki kuzu anlamı Almandaki fare sözcüğünde, aslan ise ayı sözcüğünde yer bulmaktadır. Oysa Türkçede fare ve ayı sevgi ifadesi olarak değil de daha çok aşağılama belki de hakaret ifadesi olarak kullanılmaktadır. Burada değinilmesi gereken bir başka unsur da Türkçe hitap ifadelerinde sahip olunan akrabalık isminin hitap edilen kişiye yakıştırılmasıdır. Yani halacığım, teyzeciğim, teyzem, halam, annem, anneciğim gibi ifadeler hala ve teyzenin yeğenine, annenin çocuğuna karşı ifade ettiği bir sözcük olarak işlev görmektedir. Son birkaç seneden beri daha da yoğunlaşan bu tür seslenmeler dijital ortamda da yer bulmaktadır. Almandaki böyle bir davranış bulunmamaktadır.

Listede yer alan **Angılı** (aklı havada), **Kemçik** (alt çenesi çıkık ve üst çenesi içeriye çökmüş gibi duran, dişleri üst üste gelmeyen), **Kemik yığını**, **Lalık** (hiçbir şey bilmeyen), **Sarı** (sarışın) hitap ifadeleri daha önce bahsedilmiş olan anket sonucunda elde edilen veriler arasında yer almaktadır. Bu hitaplar genelde çok karşılaşılan sözcükler olmamakla birlikte bazılarının anlamları da pek fazla bilinmemektedir. Anket katılımcısı tarafından “aklı havada” olarak açıklanan **Angılı** sözcüğü *Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü*’nde “1.Ünlü, tanınmış, namlı, şöhretli, soylu. 2. Saygın, ünlü.” (Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü: 25.10.2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı şekilde **Lalık** sözcüğü için de *Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü*’nde anket katılımcısının açıklamış olduğu anlamdan farklı bir anlam verilmektedir. Anket katılımcısının “hiçbir şey bilmeyen” tanımıyla açıklamış olduğu **Lalık** sözcüğünün *Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü*’ndeki karşılığı “1. Aptal – Gemerek Sivas, 2. Peltek konuşan, sözü anlaşılamayan – Koyulhisar, Şarkışla Sivas, 3. Tembel, kekeme, dilsiz.” (Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü: 25.10.2021) olarak açıklanmaktadır. Yine **Kemçik** ve **Kemik Yığını** hitapları da alışlagelmişin dışında bir özellik sergilemektedir. Bu hitaplar Türkiye’nin her yerinde kullanılan hitaplar olmamakla beraber özel gruplar içerisinde, kendi asıl anlamları haricinde kullanılan hitaplar olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu hitaplar diğerlerinden farklı olarak olumsuz anlam iletmektedir ve hitap edilen kişiyi küçük düşürme, aşağılama anlamı ifade etmektedir. Bu hitaplara oranla daha anlaşılır olan **Sarı** sözcüğü hitap edilen kişinin fiziksel özellikleri bağlamında yakıştırma olarak tanımlanabilir.

Arkadaşlara (iş, resmi ortamlar vs.) kullanılan hitaplar

Arkadaşlara karşı kullanılan hitapların ele alındığı bu bölümde iş ortamında daha doğrusu resmi ortamlarda arkadaşlara karşı kullanılan hitaplara değinilmektedir.

Arkadaşlara (iş, resmi ortamlar vs.) kullanılan hitaplar	
Türkçe	Almanca
Abi	Frau
Abla	Herr
Arkadaşlar	Kollege
Başkanım	Kollegin
Bey	Liebe Frau X
Canım	Liebe Kollegin
Dostum	Lieber Herr X
Hanım	Lieber Kollege
Hocam	Sehr geehrte/r Frau/Herr...
Kardeş	
Kardeşim	Teklifsiz grup hitaplarında:
Müdürüm	„Hallo zusammen“ ya da „Liebe alle“ ...
Patron	
Sayın	
Usta	
Yetkili ...	

Tablo 2: İş Arkadaşlarına kullanılan hitap ifadeleri

Arkadaşlara karşı kullanılan hitap ifadeleri kullanım ortamına göre farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda arkadaş hitaplarının iki grupta sınıflandırılması da uygun görülmektedir. Bu bölümde kadınların iş yerinde veya resmi ortamlarda arkadaşlarına karşı kullandığı hitaplar, bir sonraki bölümde ise daha samimi ortamlarda kullandıkları hitaplar ele alınacaktır. İş ortamı gibi daha resmiyet gerektiren koşullarda hitaplar da söz konusu ortamlara uyum sağlamak zorundadır. Günümüzde her iş yerinde iletişimin kolaylaştırılması bazında belli sosyal platform gruplarının kurulduğu görülmektedir. Örneğin bir iş yerinde bütün çalışanların içerisinde bulunduğu üst bir grup mevcutken, alt birimlerin her birinin kendine ait başka gruplarda bir araya geldiği görülmektedir. Bu örnek gerek Almanya’da gerekse Türkiye’de yapılan gözlemler sonucu belirlenmiş olmakla beraber, anket ve görüşmelerde de bunu desteklemektedir. Bu tür gruplarda da mutlaka grup içerisinde belli bir iş ortamı mesafesi sağlanmaktadır. Özelde farklı hitap edilen bir arkadaşına bu tür gruplar içerisinde daha resmi bir göndermede bulunmak gerekmektedir. Yine anket, görüşme ve gözlem sonuçları söz konusu durumun onaylamaktadır. İş arkadaşlarına hitaplarda mesleki unvan bazen kişi adına eşlik

etmektedir. **Hocam, Başkanım, Müdürüm, Usta** vb. sözcükler bu şekilde kullanılabilen hitap ifadeleridir. Fatma Hocam, Ahmet Başkanım, Ayşe Müdürüm, Murat Usta gibi kullanımlar haricinde söz konusu hitaplar daha kısa olsun diye isim olmadan da kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir unsur, hitapların bazılarının iyelik eki ile kullanılmasıdır. Bu tür kullanımlarda sahiplenişle birlikte bir saygı anlamı da vurgulanmaktadır. Türk toplumunda yüz yüze iletişimde ve her ortamda çok fazla rastlanan bu durum dijital platformlarda da göze çarpmaktadır. İş ortamında daha resmi bir durumda **Hanım, Bey, Sayın** ifadeleri mesafeli bir anlam yansıtmaktadır. Bu hitap ifadeleri de yine isme eşlik eden sözcükler olarak kullanılmaktadır. Türkçedeki bu ifadeler gibi Almandaki **Frau, Herr, Kollege, Kollegin** hitap ifadeleri kullanılmaktadır. Almandada da bu sözcüklere kişi adları eşlik etmektedir. Almandadaki **Liebe Frau X, Liebe Kollegin, Lieber Herr X, Lieber Kollege** hitapları **Sehr geehrte/r Frau/Herr X** hitabıyla mukayese edildiğinde daha samimi bir anlam taşımaktadır. Bu hitaplara çoğunlukla soyadı eşlik etmektedir. Almandadaki bu durum Türkçeden farklı bir kullanım göstermektedir. Türkçede gerek resmi hitaplarda gerekse teklifsiz konuşmada soyadı kullanımı bulunmamaktadır. Almandada soyadının kullanılması resmiyeti vurgulamaktadır. **Abla, Dostum, Kardeş, Kardeşim, Canım** gibi hitaplar iş yeri gibi ortamlarda daha samimi bir anlam vurgulamaktadır. Söz konusu ifadeler dijital ortamda iletişime başlarken ve iletişimi sürdürürken sık sık kullanılan hitap sözcükleridir. Teklifsiz grup hitaplarında Türkçede **Arkadaşlar** sözcüğü Almandada ise **Hallo Zusammen** veya **Liebe Alle** yapıları görülmektedir.

Yakın arkadaşlara kullanılan hitaplar

Arkadaşlara kullanılan hitap ifadelerinin ele alındığı bu bölümde yakın arkadaşlara kullanılan hitap ifadeleri samimiyet bağlamında incelenmektedir.

Yakın Arkadaşlara kullanılan hitaplar	
Türkçe	Almanca
Ad	Ad
Adların kısaltılmış hali: Fatoş, Cemo...	Allerliebster
Aşko(m)	Baby / Babe
Kanka(m)	Du
Kardo	Du Morgenmuffel
Kanki	Hallo Du
Mrb ...	Hallo Alter
Meraba	Hallihallo
Panpa	Hallöchen
Bebeğim	Hey
Bro	Hi
Knk	Moin
Karşım	Tach
	Tach+isim
	Hase / Hasi / Häschen
	Spatz / Spatzi / Spätzchen

Canım	Schatz / Schatzi / Schätzchen
Fıstık	Maus / Maus / Mäuschen...
Bebiş	
Bebişim	
Dostum	
Çiçeğim	
Aga	
Bacı(m)	
Kuzu(m)	
Cano	
Güzellik	
Kız	
Güzelim	
Tatlım ...	

Tablo 3: Yakın Arkadaşlara kullanılan hitap ifadeleri

Yakın arkadaşlar arasında kullanılan hitap ifadeleri resmi ortamlarda kullanılan hitap ifadelerinden farklılık göstermektedir. Kadınların yakın arkadaşları ile yazışırken, mesajlaşırken kullandıkları hitap ifadelerinin birçoğunu her iki dilde de sevgi sözcükleri oluşturmaktadır. **Aşko(m), Bebeğim, Canım, Dostum, Çiçeğim, Kuzu(m), Fıstık, Bebiş, Bebişim, Güzelim, Tatlım, Güzellik**, vb. sözcükler Türkçede yer bulmaktadır. Bunlardan **Aşko(m), Fıstık, Bebiş, Bebişim** gibi hitaplar özellikle daha genç kadınların hitap tercihi olarak ortaya çıkmaktadır. Arkadaşlara hitapta Almancada da sevgi sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. **Allerliebste/r, Baby / Babe, Hase / Hasi / Häschen, Spatz / Spatzi / Spätzchen, Schatz / Schatzi / Schätzchen, Maus / Maus / Mäuschen** gibi sevgi sözcükleri bu hitaplar arasında sınıflandırılabilir. Türkçe ve Almanca sevgi sözcükleri arasında dikkatleri çeken bir unsur, Almancada hayvan isimlerinin daha fazla kullanılmış olmasıdır. Yapılan araştırmada Türkçede **Kuzum** ifadesi veri olarak elde edilmiş, Almancada ise **Hase / Hasi / Häschen, Spatz / Spatzi / Spätzchen, Maus / Maus / Mäuschen** ifadeleri görülmüştür. Yine daha önce de bahsedilmiş olduğu gibi Türkçede ve Almancada kullanılan hayvan isimleri farklılık göstermektedir. Türkçede kuzu benzetmesi yapılmakta, Almancada ise böyle bir durumda Türkçede pek fazla karşılaşamayacağımız tavşan, serçe, fare ifadeleri yer bulmaktadır.

Arkadaşlara hitap bağlamında elde edilen veriler olarak Türkçede **Aga, Bacı(m), Cano, Kız, Karşım, Kanka(m), Kardo, Kanki, Panpa, Bro, Knk, Mrb, Meraba** vb., Almancada ise **Du, Du Morgenmuffel, Hallo Du, Hallo Alter, Hallihallo, Hallöchen, Hey, Hi, Moin, Tach+isim** sözcükleri yer bulmaktadır. Bu hitaplarda en fazla dikkatleri çeken sözcüklerin farklı şekillerde kullanılmasıdır. Sözcüklerin farklı ifadeleri gerek Almancada gerekse Türkçede ses değişimi, ses ve hece eklemeleri, ses düşmesi, kısaltmalar vb. şekilde gerçekleşmektedir. Bu tür değişimler yazı dilinin konuşma diline uyarlanması, dilde ekonomi arayışı ve kullanıcıların tarz oluşturma beklentilerine bir karşılık olarak düşünülebilir (Dağabakan 2017: 122). Almancada Türkçeden farklı olarak değinilmesi gereken bir başka unsur ise hitap yerine selam sözcüklerinin daha sık kullanılmasıdır. **Hallo Du, He Du, Hallo Alter, Hallihallo, Hallöchen, Hey, Hi, Moin, Tach+isim, Tach,**

Tag, Tagchen, şeklindeki selam sözcükleri Almancada çok fazla kullanılan ifadelerdir. Bu tür selam sözcükleri Türkçede **Mrb ve Meraba** şeklinde görülmektedir. Hitaplarda şahıs zamiri kullanımı Almancada göze çarpmaktadır. İkinci tekil şahıs **Du** Almancada selam sözcüğünden sonra, tek başına veya ismin önüne getirilerek kullanılmaktadır. Türkçede şahıs zamirinin kullanıldığı bir durum gözlenmemiştir.

Eş veya sevgiliye karşı kullanılan hitaplar

Çalışmanın son bölümü olarak ele alınan bu bölümde kadınların eşlerine veya sevgililerine karşı kullandıkları hitap ifadeleri değerlendirilmektedir.

Eş veya sevgiliye karşı kullanılan hitaplar	
Türkçe	Almanca
Aşkim	Schatz - Schatzi
Aşkitom	Liebling
Aşkitoşkom	Süßer
Ömrüm	Bärchen
Hayatım	Hase - Hasi
Sevgilim	Engel - Engelchen
Birtanem	Maus - Mausli
Biriciğim	Honey
Bey(im)	Baby
Yakışıklım	Dicker
Canım	Traummann
Kocacım	Mein Held
Kociş	Froschkönig
Kocişim	Liebes
Kocacığım	Mein Ein und Alles...
Gökyüzüm	
En Değerlim	
Tosunum	
Sevgilim	
Tatlım	
Balım	
Kalbim...	

Tablo 4: Eşe veya sevgiliye kullanılan hitap ifadeleri

Kadınların eşlerine veya sevgililerine kullandıkları hitap ifadeleri her iki dilde de çoğunlukla sevgi sözcüklerinden oluşmaktadır. İçerik olarak Türkçe ve Almancada kullanılan sevgi ifadeleri benzerlik göstermektedir. **Aşkim** ifadesinin türevleri şeklinde ortaya çıkan **Aşkitom, Aşkitoşkom** gibi hitaplar, yine **Kocacığım** sözcüğünün farklı kullanımları olan **Kocacım, Kociş, Kocişim** günümüzde yüz yüze iletişimde olduğu kadar dijital iletişimde de yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Türkçede çoğunlukla iyelik eki ile tanımlanmış bu sözcükler, seslenen kişinin hitap ettiği kişiye karşı sahiplenme duygusunun ve

eşine karşı hissettiği yoğun sevginin göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hitaplar haricince **Ömrüm, Hayatım, Sevgilim, Bir Tanem, Biriciğim, Bey(im), Yakışıklım, Gökyüzüm, En Değerlim, Kalbim, Canım** sözcüklerinde de aynı şekilde sahiplenme duygusunu görmek mümkündür. Almancada sahiplenme duygusunun öne çıktığı hitaplar olarak **Mein Held, Mein Ein und Alles** ifadeleri gözlenmektedir. Burada sahiplenme anlamı iyelik zamiri mein ile vurgulanmaktadır. Kadınların Almancada eşlerine karşı kullandıkları **Froschkönig, Liebes, Schatz - Schatzi, Liebling, Süßer, Bärchen, Hase – Hasi, Engel – Engelchen, Maus – Mausi, Baby, Dicker, Traummann** ifadelerinde de sevgi duygusu vurgulanmaktadır. **Engelchen** ve **Bärchen** gibi sözcükler **-chen** küçültme ekinin kullanımı ile söz konusu ifadelerde sevgi vurgulanmaktadır. Aynı şekilde ayı, tavşan ve farenin dile getirildiği **Bärchen, Hase – Hasi, Maus – Mausi** hitap ifadeleri diğer sınıflandırmalarda olduğu gibi bu grupta da kendini göstermektedir. Türkçedeki **Sevgilim, Tatlım, Bahım, Bebişim** hitaplarına denk gelen **Liebling, Süßer, Honey, Baby** Almancada da bulunmaktadır. Bununla beraber pek de alışılmadık olan, fiziki bir özellik vurgulayan **Tosunum** ifadesi Almancada **Dicker** olarak görülmektedir.

Sonuç

Türk ve Alman sosyal medyalarında kadınların hitap ifadelerinin ele alındığı bu çalışmada kadınların Türkçe ve Almancadaki dijital ortamda kullandıkları hitap ifadeleri her iki dil açısından karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünü oluşturan kuramsal kısımda, hitapların tanımından yola çıkılarak konunun detayları ortaya konmuştur. Çalışmanın uygulama bölümünde, Türkçe ve Almancadaki sosyal medya söylemleri her iki dilde hitaplar açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular kadınların iki dildeki hitap kullanımı bağlamında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda Türkçe ve Almancada kadın dilinin hitaplar açısından ne tür bir kullanım alanının olduğu görülmüş, her iki dilde ne tür benzerlik ve farklılıkların gözlemlenebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak özetlemek gerekirse, her iki dilde kadınların hitap kullanımlarının çoğunlukla benzerlikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Hitap türlerinin dört başlık altında değerlendirilmiş olduğu çalışmada İlk olarak aile içerisindeki hitapların ele alındığı bölümde hitap ifadelerinin çoğunun her iki dilde de benzerlik gösterdiği görülmüştür. Aile arasında kullanılan hitap ifadeleri genellikle aile içerisinde sahip olunan akrabalık derecesinin dile getirilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Aile içi hitaplarda her iki dilde de karşılaşılan bir başka unsur sevgi ifadelerinin kullanılmasıdır. Hitap edilen kişiye doğrudan ismi veya aile içerisinde taşıdığı akrabalık ifadesi ile değil, sevgi ifadeleri ile hitap edilmektedir. Aynı zamanda bu sevgi sözcüklerinin içerisinde bir sahiplik vurgusu da bulunmaktadır. Yine Türkçede ve Almancada dikkatleri çeken bir diğer unsur küçültme eklerinin sevgi ifadesi olarak kullanılmasıdır. Her iki dilde görülen bir benzerlik hayvan isimlerinin aile içinde sevgi ifadesi olarak kullanılmasından oluşmaktadır. Ancak hitap olarak kullanılan hayvan türlerinin Türkçe ve Almancada birbirinden tamamen farklı olduğu görülmüştür. Bununla

beraber Türkçede, kişinin kendi sahip olduğu akrabalık derecesi ile karşıdaki kişiye hitap etme kullanımı Almancada bulunmamaktadır.

Resmi ortamlarda ve iş ortamında arkadaşlara hitap konusunun ele alındığı diğer bölümde iş arkadaşlarına hitaplarda mesleki unvanların kullanıldığı bazen de bu unvanların her iki dilde de kişi adına eşlik ettiği görülmektedir. İş ve resmi ortamlardaki hitaplarda her iki dilde de ortama göre resmi veya daha samimi bir hitap türünün tercih edildiği dikkati çekmektedir.

Yakın arkadaşlar arasında kullanılan hitap ifadelerinin incelendiği bir diğer bölümde söz konusu hitap ifadelerinin resmi ortamlarda kullanılan hitap ifadelerinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadınların yakın arkadaşları ile yazışırken, mesajlaşırken kullandıkları hitap ifadelerinin birçoğunu yine her iki dilde de sevgi sözcükleri oluşturmaktadır. Aynı şekilde kadınların eşlerine veya sevgililerine kullandıkları hitap ifadeleri her iki dilde de çoğunlukla sevgi sözcüklerinden oluşmaktadır. Kadınların eşlerine kullandıkları sevgi ifadeleri Türkçe ve Almancada içerik olarak benzerlik göstermektedir.

Bununla beraber kadınların dijital etkileşimlerinde genel olarak selamlama kullanmadıkları, kullanılan selamlama ifadelerinin ise çoğunlukla kısaltmalar şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Her iki dilde de özel isimler ile hitap biçimleri kadınların kullanım tercihlerini oluşturmaktadır. Sosyal statü ve samimiyet, resmiyet gibi etkenlerin hitap biçimlerinin kullanımını etkilediği inceleme esnasında belirlenen bir başka unsurdur.


Kadın dilinin, kadınların gönderen ve alıcı olarak hitap kullanımları bağlamında araştırıldığı yayınlardan Nilüfer Yıldırım'ın kaleme almış olduğu "Çağdaş Türk Yazı Dillerinde Kadına Yönelik Hitaplar" adlı makalede yazı dillerinde kadınlara yönelik hitap ifadeleri incelenmektedir (Yıldırım 2017). Marianne Wiczorek tarafından yazılmış olan "SMS-Kommunikation von Männern und Frauen am Beispiel von Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln" adlı çalışmada SMS iletişimde kadınların ve erkeklerin kullandığı selam ve veda ifadeleri kontrastif bir inceleme açısından değerlendirilmekte, makalede hitap ifadeleri ele alınmamaktadır (Wiczorek 2014). Turgay Han, Gencer Elkılıç, ve Nilüfer Aybirdi'nin birlikte yayınladıkları "Eşlerin Birbirlerine Sosyo-Edimsel Hitap Biçimleri Üzerine Tanımlayıcı Bir Çalışma" (Han, Elkılıç, Aybirdi 2019) başlıklı yazıda eşlerin birbirlerine hitapları edimsel bir yaklaşım açısından değerlendirilmekte, söz konusu makalede kadınların eşlerine karşı kullandıkları hitap ifadelerine yöresel bazda değinilmektedir. Mustafa Aça'nın yazmış olduğu "Balıkesir Yöresinde Eşlerin Birbirlerine Hitap Biçimlerinin Bir Türü Üzerine" (Aça 2018) makalede ise yine bir önceki makalede olduğu gibi eşlerin birbirlerine karşı kullandıkları hitap ifadeleri yöresel bağlamda incelemektedir. Söz konusu çalışmalar bu çalışmadan farklılık göstermektedir. Çalışmanın konusunu oluşturan kadınların Türkçe ve Almanca dijital ortamlarda kullandığı hitapların, değerlendirilen makalelerin çoğunluğunda dijital içerik ve Türkçe Almanca karşılaştırma bağlamında yeterince araştırılmamış olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı, yeni araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aça, Mustafa** (2018): Balıkesir Yöresinde Eşlerin Birbirlerine Hitap Biçimlerinin Bir Türü Üzerine, *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4/5, 155-165.
- Akalın, Şükrü Haluk** (Ed.) (2011): *Türk Dil Kurumu Yayınları Türkçe Sözlük*, 11. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Bußmann, Hadumod** (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Ceylan, Tuncay** (2012): Toplumsal Sistem Analizinde Toplumsal Statü ve Rol / Social Status and Role in the Analysis of Social System. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 15 (1), 89-104.
- Doğru, Fatih** (2018): Seslenme Sözlere ve Genel Türkçe Sözlüklerdeki Görünümü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Haziran. Sayı 19(1), 135-150.
- Han, Turgay/ Elkılıç, Gencer/ Aybirdi, Nilüfer** (2019): Eşlerin Birbirlerine Sosyo-Edimsel Hitap Biçimleri Üzerine Tanımlayıcı Bir Çalışma, *Millî Folklor* 123. 2019, 166-176.
- Johnen, Thomas** (2019): *Nominale Anredeformen in Fernsehwahlduellen: ein multilingualer Vergleich*. Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation.
- Naber, Andreas** (2015): *Social Media. Definition, Rolle in der Kundenkommunikation und Macht der Nutzer*. München GRIN Verlag.
- Öztürk Dağabakan, Fatma** (2016): Bir Toplumdilbilimsel Değişken Olarak Türkiye’de Kadın Dili Araştırmaları ve Görsel Medyada Kadın Dili. *Diyalog*. Sayı 1, 40-54.
- Öztürk Dağabakan, Fatma** (2017): Türkçe ve Almanca Sosyal Medyada Gençlik Dili. *International Journal of Language Academy*. Volume 5/4, 113-127.
- Spillner, Bernd** (2001): *Die perfekte Anrede. Schriftlich und mündlich, formell und informell, national und international*, Landsberg/ Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Spillner, Bernd** (2014): Anrede und Grußformen im Deutschen. *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*. Issue 2, 173-187.
- Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü**, <https://sozce.com/nedir/16154-angili> (Erişim Tarihi: 25.10.2021).
- Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü**, <https://sozce.com/nedir/215031-lalik> (Erişim Tarihi: 25.10.2021).
- Wieczorek, Marianne** (2014): SMS-Kommunikation von Männern und Frauen am Beispiel von Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln– Zur (Ir-)Relevanz des Zusammenhangs von Sprache und Geschlecht König, K., Bahlo, N. (2014): *SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation*. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, 173-192.
- Yıldırım, Nilüfer** (2017): Çağdaş Türk Yazı Dillerinde Kadına Yönelik Hitaplar. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*. Cilt 1. Sayı 1, 123-137.

Individuelle Schreiblernberatung. Einzelfalldarstellung am Beispiel der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya¹

Çağlayan Karaoğlu Bircan , Edirne – Handan Köksal , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030764>

Abstract (Deutsch)

In der letzten Zeitwende haben sich viele Forscher den neuesten zeitgenössischen Sprachlernmethoden und Techniken für einen effektiveren Sprachunterricht gewidmet. Diese Veränderungstendenzen in Lehr- und Lernpädagogik erfordern in ihrer Umsetzung die individuelle Führung des Lerners. In diesem Zusammenhang entwickeln sich Konzepte der Beratungslehre. Unter diesem Aspekt wurde unter einer 12 Wochen langen, vielseitigen Forscher/ Berater-Beobachtung im Studienjahr 2018-2019 eine Aktionsforschung in der Deutschlehrerausbildungsabteilung der Universität Trakya in Edirne durchgeführt. Beabsichtigt wurde dabei, eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte Sprachlernberatung mit Fokus Schreiben zu realisieren. Fernerhin wird in dieser Forschung der Problemfrage, ob DaF-Lerner durch eine individuelle Schreiblernberatung ihren Schreibprozess fördern können, nachgegangen. Die Schreiblernberatungen werden nach einem von der Forscherin eigenständig gestalteten Model durchgeführt. Die Datensammlungen verlaufen zweiteilig quantitativ und qualitativ. Die Resultate der Forschung zeigen, dass von der Sprachlernberatung profitiert wird, diesbezüglich Blockaden und Defizite beim Deutsch Schreiben behoben werden. In diesem weiterführenden Beitrag² werden anhand eines Fallballspieles der Forschungsprozess und die Ergebnisse repräsentativ dargelegt.

Schlüsselwörter: Schreiben, individuelle Führung, Lernberatung, Sprachlernberatung, Schreiblernberatung.

Abstract (English)

Individual Writing Counselling. Case Study Using the Example of The University of Trakya, German Teacher Training

In the last era, many researchers have devoted themselves to the latest contemporary language learning methods and techniques for more effective language teaching. These change tendencies in teaching/ learning pedagogy require the individual guidance of the learner in their implementation. In this context, concepts of counselling are developing. With this in mind, an action research is being carried out in the German teacher training department of the University of Trakya in Edirne in the academic year 2018-2019 as part of a dissertation work under a 12-week long, versatile researcher/ consultant observation. The

Einsenddatum: 04.06.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 01.12.2021

¹ Extrakt aus der Dissertation „Sprachlernberatung in der Deutschlehrerausbildung Schreiben im Fokus“.

² Die genannte Dissertation wurde mit dem Titel „Sprachlernberatung in der Deutschlehrerausbildung Schreiben im Fokus“ an der Deutschlehrerausbildung (DLAA) der Fremdsprachenabteilung des Instituts für Sozialwissenschaften an der Trakya Universität unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal erstellt.

intention is to carry out an institutionally framed, professionally designed language learning consultation (LLC) with a focus on writing. This selection is based on the fact that the writing process of foreign language learners is often a problem area in language learning. As a result, the research investigates the problem of whether German training learners can promote their writing process through individual writing counselling, which are carried out according to a model that the researcher designed independently. The data collections for the implementation are two-part, quantitative and qualitative. The results of the research show that has been benefited from the LLC and that blockages and deficits in German writing are eliminated. In this further contribution, the research process and the results are presented in a representative manner using a case study.

Keywords: *Writing, Individual Guidance, Language Learning Counselling, Writing Counselling.*

EXTENDED ABSTRACT

Recently, the latest methods and techniques in contemporary language learning for more effective language teaching have attracted interest greatly. These tendencies of change in teaching/ learning pedagogy towards individual learning require individual guidance from the learner in their implementation.

The research implies that individual language learning counselling is used much more efficiently in Europe than in Turkey, as this is still a very young field of research in Turkey. Considered from this in order to be able to determine the importance of language learning advice more precisely and to explain the need for individual advice for language learners and language teachers in Turkey, a multi-faceted researcher/ consultant perspective turns into a twelve-week language learning counselling with a focus on writing, as part of a dissertation, an action research at the German teacher training of University Trakya in Edirne carried out.

The type of action research is based on observations, data collection, archiving of the implementation and its evaluations (cf. Johnson 2015). The data collections are recorded quantitatively and qualitatively. The reason for this approach is to support the effect of the writing counselling on the students in addition to qualitative research results, which will be based on analyses and probability interpretations, with quantitative data and thus to be able to show the final results as clearly as possible. The correlation of the two methods, so-called 'mixed methods' (also known as method triangulation or multi-method approach), do not constitute a conflict; on the contrary, a combination of qualitative and quantitative research can eliminate the weaknesses of both research methods (cf. Schneider 2014: 15; Kelle / Erzberger 2000: 299).

A precise process is used to collect, transcribe, analyse, evaluate and archive the data from a large amount of data. The students of all German teacher training departments of the universities in Turkey form the population of this research and students of the German teacher training of the University of Trakya from the academic year 2018-2019 define the sub-population, the top-down method of conscious or deliberate sampling is used in the sampling procedure. In this extended article, however, only a randomly selected individual case is presented.

The language counselling focused on writing, as the writing process of foreign language learners reveals an important aspect of language learning.

At the beginning of the writing counselling, existing experiences, the level of language proficiency and the individual strategy repertoire of the test person are recorded and evaluated. After an apprenticeship contract has been agreed, their deficit areas, upcoming curricula and learning objectives are jointly drawn up and the consultations are designed and carried out accordingly under these conditions. Furthermore, the test subjects are offered numerous documents, worksheets and training material relating to learner biographies, learning preferences, the promotion of strategy knowledge and text sample designs. This is intended to promote the awareness of one's own language competence and the acquisition of language awareness. The implementation was carried out according to a writing learning counselling model created by the counsellor (cf. Karaoğlu Bircan 2020: 187).

The research resulted in the test subject benefiting from the advice to learn to write and having removed many of her blockages and deficits in German writing. Furthermore, according

to her own evaluations and the views of the consultant, the test person received further training in strategic procedures and autonomous work, and was able to transfer her profit shares outside of the consultation in other language learning areas. On the basis of this, the following suggestions are made: Individual language learning counselling should be established in Turkey both in secondary schools and in higher education. As this action research also showed, language learners can learn languages more effectively and develop their sensitivity and autonomy for language learning if they are given individual help. However, a prerequisite for the success of a counselling is the voluntariness of the person seeking advice. It is difficult to imagine that a person would make something out of a counselling, accept it, when he actually does not want it himself. That is why it is so important that those seeking advice make an appointment or a conversation themselves and are not sent by others.

Finally, it should be noted that effective consultations are designed professionally and should be designed according to precise preliminary planning.

Einleitung

„Wenn man einem Menschen einen Fisch gibt, so ernährt man ihn für einen Tag, wenn man ihn lehrt zu fischen, so ernährt man ihn für sein Leben.“ Diese philosophische Ansicht von Konfuzius entspricht dem Grundgedanken dieser Forschung. Denn mit dieser Forschung ist es beabsichtigt den Lernern mittels einer Sprachlernberatung (demnächst: SLB) bei ihren Lernproblemen Wegweiser zu sein, sowie ihr Weiterlernen zu fördern. Die Auswahl für den Forschungsprozess SLB im Fokus Schreiben wird aus dem Grunde getroffen, da der Schreibprozess von Fremdsprachlernern einen wichtigen Aspekt beim Sprachlernen aufzeigt. Er bildet eine Voraussetzung für die ganze Sprachlernphase.

Diesbezüglich wird im Rahmen der Forschung an der Deutschlehrausbildung (demnächst: DLA) der Universität Trakya in Edirne eine Schreiblernberatung (demnächst: SCHLB) konzipiert, problemartige Schreiblernsituation geschildert und mögliche Lösungswege aufgesucht. Bei dieser Forschung wird die Problemfrage, ob DaF-Lerner mit einer individuellen SLB ihren Schreibprozess fördern, untersucht. Die durchgeführte Aktionsforschung wird in dieser Studie an einem Fallbeispiel ausführlich dargelegt. Der Forschungsprozess wird ausführlich beschrieben, analysiert und bewertet. Abschließend werden aus den Forschungsergebnissen abgeleitete Vorschläge angeführt.

Forschungsüberblick

Die Entwicklung der Lehr- und Lernkultur in der neuen Gesellschaft führt zu der Erkenntnis, dass sich der Mensch vielfältig entwickeln und belehren muss. Diese Realität bedingt eine vielseitige Führung in breiten Gebieten. Diese Führungen lassen sich unter den Begriffen 'Coaching' oder ‚Beratung‘ einordnen. In Anbetracht dessen definieren Käßlinger / Rohs (2014) Lernberatung (demnächst: LB) als Antwort auf die Erwartungen der modernen Arbeitswelt und seine Lernherausforderungen und stellen die Etablierung der LB im Kontext lebenslangen Lernens in der Weiterbildung der Betriebswelt in den Vordergrund. Bei Siebert (2006) ist der Begriff LB eher die gemeinsame Schnittmenge in einer Vielfalt von Aspekten des selbstgesteuerten Lernens und Claußen (2009) sieht LB als ein Ideenpool für die Horizonterweiterung. Für Tok (2015) ist die Lernberatung eine Hinführung zur Autonomie. LB wird in ihrer Entwicklung von verschiedenen Ansätzen beeinflusst, sie umfasst ein weites Feld in der Erziehungswissenschaft sowie Psychologiewissenschaft und wird auch von „gesellschaftlichen Implikationen“ beeinflusst (vgl. Pätzold 2006: 1; Käßlinger / Rohs 2014: 24), die als kommerzielle Aspekte auftreten, wie z.B. als synonyme Begriff ‚Coaching‘. Jedoch zeigen die Definitionen der Autoren bei der Beschreibung des Begriffs LB Parallelitäten auf, insbesondere in der Realität, dass die Beratungen gewissermaßen einem Ratsuchenden Weg-Weiser sein sollen. Zuzunehmende wird LB in dieser Studie aus der Perspektive eines Ratsuchenden nach der Auffassung von Kleppin betrachtet „dem Lernenden zu ermöglichen, zu einem Verständnis seiner selbst zu gelangen und auf Grund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen“ (Kleppin 2010: 1163).

In der Fremdsprachenlehre wird öfters für die LB auch der Begriff SLB

verwendet. Desgleichen zielt die SLB laut Chromcak (2008) darauf ab, Lernende dabei zu unterstützen, in ihrem Fremdsprachenlernen für den eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen und effiziente Lernwege zu finden. „Sprachlernberatung ist eine kurzfristige soziale Interaktion zwischen Sprachlernberatungen und den Lernern einer fremden Sprache, bei der den Lernern eine Unterstützung bei der Lösung ihrer auf das Sprachlernen bezogenen Probleme angeboten wird“ (Chromcak 2008: 16). Zu dem bezeichnet Chromcak die individuelle durchgeführte Art der SLB, als die relevante Form, welche mit nur einem Lernenden pro Sitzung stattfindet (vgl. ebd.: 14). Saunders sieht in der -dem nichtdirektiven, personenzentrierten Beratungsansatz von Rogers angeknüpften- SLB eine Förderungsmöglichkeit der Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen.

Eine Möglichkeit, das autonome Fremdsprachenlernen anzuregen und zu unterstützen, ist die Sprachlernberatung (SLB), deren Menschenbild und Konzept der Gesprächsführung auf den nichtdirektiven, personenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers (2007) anknüpft und die in unterschiedlichen Formen bereits an einzelnen europäischen Hochschulen etabliert ist. (Saunders 2015: 13)

Die Beratung, die in den europäischen Regionen das Problem Schreiben und seine Förderung in den Fokus setzt, wird als SCHLB bezeichnet: „Unter Schreiblernberatung verstehe ich ein Eins-zu-eins-Gespräch, bei der ein ausgebildeter Schreiblernberater Schreibende beim Verfassen eines Textes unterstützend begleitet. Besonders wichtig ist dabei, dass die Beratenden sich auf die Schreibenden und deren Bedürfnisse, Stärken und Schwächen einstellen.“ (Grieshammer vd. 2016: 13)

SLB als Forschungsgebiet weist im europäischen Kontext hochwertige, ideenreiche und auch praxisbezogene Literatur auf. Diesbezüglich kann die europäische Forschungsliteratur gegenüber der Forschungsliteratur im Inland als eine Bereicherung für die Forscher bzw. Forschungen angesehen werden. Der theoretische Rahmen der LB wird von vielen Autoren in Europa didaktisch, methodisch, modelhaft und aber auch kritisch vertreten. Insbesondere zum Fachdiskurs und Theorie der LB bzw. SLB können u.a. Fachstudien von Siebert (2006), Chromcak (2008), Vogler / Hoffmann (2011) angegeben werden. Zu modelhaften Studien können u.a. auf diese Studien hingewiesen werden: Grieshammer vd. (2016) beschreiben die Gesprächsführungsmethoden und Techniken unter Angaben persönlicher Erfahrungen und Fallanalysen, stellen auch somit eine Basisliteratur für diese Forschung dar. Saunders (2015) bevorzugt in ihrer Forschung die Online-SLB-Methode in Zusammenhang mit einer ‚face to face‘ Beratung und lehnt sich wie auch viele andere Forscher an Rogers (1992) ‚nicht-direktiven, personenzentrierten Beratungsansatz‘. Claußen (2009) bearbeitet in ihrer Studie LB mit Strategietraining.

Hingegen ist LB/ SLB in der Türkei noch ein ziemlich neues Feld, diesbezüglich bietet es wenig Forschungsliteratur an. Diese Gegebenheit zeigt unter anderem, dass hier ein Forschungsbedarf vorhanden ist. An dieser Stelle kann auf Tok (2015) referiert werden, die auf die Wichtigkeit der SLB eingeht und einen Ablaufprozess der SLB mit ihren Lernern darstellt. Die Studie von Köksal (2019) weist auf den neusten Forschungsstand der SLB, auf die SLB Tagungen in Italien, Potsdam, und Hannover hin,

bei denen verschiedene Wissenschaftler der Sprachlehre die Konturen der SLB und Sprachlernberater bzw. SCHLB und Schreiblernberater diskutieren.

Ziel und Fragestellung

Das Ziel dieser Forschung besteht darin, eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte SLB mit Fokus Schreiben in der DLA der Universität Trakya durchzuführen. Dabei wird die Forschungsfrage gestellt, ob DaF-Lerner durch eine individuelle SLB ihren Schreibprozess fördern können.

Methode

Angelehnt an den bereichernden Beschreibungen u.a. der Forscher Ferrance (2000), Johnson (2015), Gürgür (2016) wird in dieser Studie eine Aktionsforschung durchgeführt. Die Forschung richtet sich mehr nach Unterteilung der Aktionsforschung von Ferrance (2000: 6) und wendet die ‚Individuell Teacher Research Methode‘³ an, wobei der Lehrende -hierbei auch der Beratende- an seinen Lernern Probleme erfasst und durch gezieltes planvolles methodisches Zusammenhandeln und einer ausführlichen Datensammlung diesen auf den Grund geht und effektive Lösungswege finden möchte.

Die SLB und SCHLB wird ausführlich dokumentiert, analysiert und evaluiert. Der ausgewählte Forschungsansatz erfolgt qualitativ und quantitativ. Die Korrelation beider Methoden sogenannte ‚mixed methods‘, auch als Methodentriangulation oder Mehr-Methodenansatz bezeichnet, stellen keinen Konflikt dar, ganz im Gegenteil eine Kombination aus qualitativer und quantitativer Forschung kann die Schwächen beider Forschungsmethoden eliminieren (Kelle / Erzberger 2000: 299).

Teilgesamtheit

Die Studenten aller Deutschlehrerausbildungsabteilungen der Universitäten in der Türkei bilden die Grundgesamtheit dieser Forschung und Studenten der DLAA der Universität Trakya aus dem Studienjahr 2018-2019 definieren die Teilgesamtheit. Bei dem Stichprobeverfahren wird u.a. gemäß Schiffauer (vgl. Schiffauer vd. 2009) das Top-Down-Verfahren der bewussten und absichtsvollen Stichprobenziehung angewendet. Für die Teilerhebung bzw. Stichprobe werden mit einem Flugblatt allen Studierenden der Universität Trakya DLAA 2017/ 2018 die Beratungsangebote mitgeteilt. Nach einer Bedürfnisanalyse und einer Textproduktion zu einer bestimmten Textsorte, worin Indizien für die Schreibhaltung erkennbar sind, wird die endgültige Probandenauswahl getroffen. Eine Studentin aus dem zweiten Semester verfasste als einzige freiwillig die Bedürfnisanalyse und die schriftlichen Textproduktionen in der deutschen Sprache, was auch zur Auswahl dieser Studentin als Probandin für diese Studie führte. Es wurde 12 Wochen lang 6-mal individuelle SCHLB von mindestens einer Stunde durchgeführt.

³ Forscherübersetzung: individuelle Lehrerforschung

Datenerhebung und Analyse

Bei der Datenerhebung wird u.a. von dem Mills Model (2011) (vgl. Gürgür 2016) profitiert. Dieses Modell ist ein Dialektisches-Zyklus-Modell, welches auf Bestimmung des Fokusbereiches, Datensammlung, Analyse und Auswertung der Daten, schließlich auf den Aktionsplan beruht. Der Fokusbereich bildet die SCHLB aus dem Konzept der SLB heraus, dementsprechend werden in den Beratungen vielfältige Daten gesammelt qualitativ und quantitativ ausgewertet, analysiert und evaluiert. Für die Behebung der Defizitbereiche werden Vorschläge für die Probandin geplant und weiterempfohlen, was als ein Aktionsplan angesehen werden kann. Dieses Vorgehen beruht in sich auf einem dialektischen Zyklus. Gemäß den Bedürfnissen wird in diesem Zyklus immer wieder unter denselben Kriterien gehandelt.

Die qualitativen Daten werden transkribiert, analysiert und evaluiert. Bei Bewertung der quantitativen Daten werden die ‚textinternen Kriterien‘ berücksichtigt. Die strukturelle/grammatische Kohärenzebene und die Kohäsionsebene haben primäre, die thematische/Inhaltsebene sekundäre Stellung. In dieser Forschung wird Kohäsion u.a. nach Vaters Beschreibung definiert, „[...] Kohäsion ist die grammatische Relation zwischen Einheiten des Textes. Sie tritt satzübergreifend auf“ (Vater 2001: 31-66). Bei der Analyse und Bewertung der Daten angelehnt an Ferrance (2000) wird eine synchrone Auswertung der Daten durchgeführt. Die qualitativen Datensammlungen beruhen u. a. auf:

- Fragebogen zur Auswahl der Probandin,
- Individuelle Gespräche; Beobachtungen des Forschers; Video und Tonaufzeichnungen,
- Dokumente als Arbeitsmaterialien bei Strategietrainings und Korrekturen,
- Schriftliche Texte/ Aufgaben.

Universell gesicherte 17 verschiedene Daten⁴ werden in der SLB aus der oben zusammengefassten Daten-Palette verwendet. Dieses Arbeitsmaterialangebot (AM) wird von der Beraterin aus einem reichen Inventar ausgewählt u.a. aus Bimmel und Rampillon (2000), Ballweg vd. (2013), Funk vd. (2014), Barkowski vd. (2014). Die Auswahl basiert individuell auf Defizite, Erfordernisse und Lernziele der Probandin.

Die quantitativen Daten dieser Forschung erfolgten zum größten Teil aus Tests und Schreibaufgaben der Probandin, welche von der Beraterin nach einer präzisen Auswertung und Fehlerkorrektur in Tabellen aufgeführt sind. Die tabellarischen Fehleranalysen-Raster zu den rezipierten Texten werden von der Forscherin individuell gestaltet. In der SCHLB wurden als quantitative Daten von folgenden Daten profitiert:

⁴ Details zu den qualitativen und quantitativen Daten sowie ihren Quellen werden in der Dissertationsarbeit von Karaoğlu Bircan unter Kapitel Teil 3.2.1. und 3.9 und im Anhangsteil aufgeführt (vgl. Karaoğlu Bircan 2020:170-171; 201-207).

- Fragebogen Phase D⁵,
- EST/ A2 (Deutsch-Einstufungstest GER/ DT-GER A2) ⁶,
- EST Schriftlicher Ausdruck (Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck)⁷,
- EST/ B1 (Deutsch-Einstufungstest GER/ DT-GER B1)⁸,
- Fehleranalysen-Raster zu ausgewählten schriftlichen Aufgaben der Probandin.

Bei der Datenauswertung wird eine indirekte und gezielte Fehlerkorrektur vorgenommen. Ausgewählte Fehler werden im Text gekennzeichnet, ohne dass Verbesserungsvorschläge unterbreitet werden. Die Fehlerkorrektur bezieht sich auf Morphologie und strukturelle Syntax. Bei der Morphologie werden Verstöße gegen das Genus, Kongruenz in Nominalphrasen gekennzeichnet, wobei die Flexionsendungen der Artikelwörter, Pronomen berücksichtigt werden. Das Wort mit der falschen oder fehlenden Flexionsendung wird markiert. Zur Syntax werden Verstöße gegen Wortstellungsregeln gekennzeichnet. Der betroffene Haupt- oder Nebensatz wird unterstrichen. In der Fehlertypenkategorie⁹ wird angelehnt an Kleppin (2002) vorgegangen.

Die Auswahl der Beratungssprache in den Beratungen wird der Probandin überlassen. Beabsichtigt wird damit die Herstellung einer gegenseitigen und synchronen, direkten und verständnisvollen Kommunikation zwischen der Beraterin und der Probandin. Somit ergab es sich, dass die Beratungen zum größten Teil in der türkischen Sprache mitunter in einer Interimsprache (Deutsch-Türkisch) abliefen und folglich wurde eine besondere Form von Transkription erforderlich. Wie auch Claußen (2009) betont, bedarf es sehr viel Mühe und Aufwand alle Gesprächspassagen zu transkribieren, insbesondere bei Probanden mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen. Viele Forscher haben in ihren Studien verschiedene Transkriptionsformen für Dokumentation der Beratungsgespräche aufgeführt (vgl. u.a. Claußen 2009: 109-112; Grieshammer vd. 2016: 94; Tressel 2017: 158). In dieser Forschung wird mehr von der Transkriptionsform von Claußen (ebd.) profitiert. Bei der Transkription werden nur Gesprächspassagen wörtlich zitiert, die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie relevant sind. Nur für den Beratungsprozess bedingte Verhalten und Ausdrücke werden ausführlich in der Originalversion der angewandten Sprache (hierbei mehr Türkisch) zitiert, paraverbale Merkmale wie ‚lächeln oder lachen usw.‘ und nonverbale Merkmale werden im Dialogtext zwischen Klammern in der deutschen Sprache erklärt. Die Gesprächspassagen werden unter den Transkriptionstexten in der Zielsprache Deutsch zusammengefasst. Bei

⁵ Vgl. Karaoğlu 2020: 378

⁶ <https://eb-zuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/einstufungstests/deutsch-a1.pdf>

⁷ https://www.klett-sprachen.de/download/828/berliner_platz_NEU_ET.pdf

⁸ <https://ebzuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/einstufungstests/deutsch-a1.pdf>

⁹ adaptierte Abkürzungen: Für falsche Rechtschreibung (Rs.); Zeichensetzung (Zs.); Flexion (Flx.); Artikel (Art.); Präposition (Präp.); Modalverb (Modv.); Tempus (Temp.); Satzstellung (Satzst.); Ausdruck (Aus.); Singularform (S); Pluralform (P); Pronomen (Pro.); falsches Wort (Wort) (vgl. Kleppin 2002: 45-47).

der Transkription wird die Rechtschreibung, und Zeichensetzung in beiden Sprachen, hierbei Deutsch und Türkisch je nach der Anwendung beachtet, jedoch Aussprache und Strukturfehler werden nicht beachtet, dem Original nach wiedergegeben.

Einzelfallanalyse

Vorstellung der Probandin (P5)¹⁰: Die folgenden Feststellungen aus der Tab.1 stammen aus den Antworten zu dem Fragebogen, den Selbsteinschätzungs-/ Lerntypen-/ Lernstiltests von P5 und den Beraternotizen.

P5 als eine Studentin für das Lehramt DaF im zweiten Semester erwartet von dem Beratungsprozess sich besser schriftlich ausdrücken zu können, sowie einige Schreibstrategien kennenzulernen, die ihr dabei helfen werden, sich u.a. auf das Erasmus-Programm, welches P5 nächstes Semester antreten soll, vorzubereiten. Ausführliche Angaben über die Probandin können aus der Tab.1 entnommen werden.

Probandin	P5
Studium	DLAA, Universität-Trakya
Semester/ Durchschnitt	2 (+ 2 Semester Vorbereitungsklasse) 3,75 (sehr gut)
Herkunft/ Wohnort	Edirne/ Türkei; wohnt alleine in einem Apartment
Alter/ Geschlecht	22/ weiblich
L0/ Niveau	Türkisch/ C2 (eigene Einstufung)
L1/ Niveau	Englisch /A1 (nach eigener Einstufung)
L2/ Niveau	Deutsch A2 (nach eigener Einstufung), B1 (nach dem EST) Für Deutsch-Schreiben nach dem Fragebogen-Text Stufe A2 ersichtlich.
Besonderheiten	Fragebogen wird auf Deutsch beantwortet Keine Auslandserfahrung; plant Teilnahme an einem Erasmus-Austauschprogramm (Potsdamer Universität-DLAA) hat die Teilnahmeprüfung bestanden; zweifelt, ob ihre sprachlichen Kenntnisse für ein Studium in Deutschland ausreichen. Lebt und arbeitet ordentlich. DT-GERA2 und DT-GERB1 positiv
Lerntyp (Präferenzen)	Handelnder Lerner (Taster)
Lernstil	Aktiver Experimentierer: Entscheider
Hirndominanz	Rechts Dominant, eher kreativ tendiert
Lernstrategie-Kenntnisse	Kein Schreibstrategiewissen

¹⁰ Die Probandin wird mit dem Codezeichen P5 benannt, um die Identität (Anonymität) der Person zu schützen.

Autonomes Lernen (AL)	Geringe Kenntnisse über AL, lernt gerne regelmäßig, aktiv
Defizite im Bereich Schreiben	Unzureichende Schreib-Wortschatzkenntnisse Schreibnutzung: Notizen machen, Hausaufgaben, Vorlesungen
Defizite in anderen Bereichen	Fehlendes Sprachbewusstsein und Sprachverständnis
Starke Bereiche	Schreibt gerne; plant und überarbeitet ihre Texte. Kann Haupt- und Nebensätze bilden (Konjunktionengebrauch im Bereich A2 und B1). Kann korrekte Inversionen bilden/ gute Orthografie und Zeichensetzung
Erwartungen	Besserer Ausdruck und ausführliche Erzählweise Förderung des Schreibens Aneignung von Strategiekennnissen

Tab. 1: Wesentliche Angaben und Informationen über P5 in Übersicht¹¹

Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P5

In der ersten Beratung (B1) nach der Vorstellungsphase geht die Beraterin (B) auf das Thema Schreiben SCHLB und Schreiblernstrategien (SCHLS) ein, um die Gedanken und Vorwissen der Probandin herauszufinden. Dabei wird ersichtlich, dass P5 keine genauen Vorstellungen über Schreiben, SCHLB und SCHLS hat.

B1/ Teil1/ P5: 00.03:40 Min.

[...]

B: *Yani, sen kendi duygularından beklentilerinden düşüncelerinden biraz bahsedebilirsin?*

P5: *Ehem... Yazma konusunda kendimi yetersiz görüyorum. Ehem öncelikle yazma tekniği bilmiyorum.*

B: *(Nickt aufmunternd) Hıhı...*

P5: *(Lächelt) Yazma tekniklerine dair hiçbir fikrim yok. Bazen kendimi ifade edemiyorum o yüzden hep böyle basite indirgemek zorunda kalıyorum Almanca anlatımında. Bu biraz kelime bilgisi eksikliğinden de kaynaklanıyor bence...*

B: *A öyle mi düşünüyorsun?*

P5: *Evvvet. Genelde yazma dersi için yazıyorum zaten. Normalin bi (stoppt)*

B: *Onun dışında yaz...?*

P5: *(unterbricht) Onun dışında hayır, yazmayla çok fazla uğraşmıyorum.*

B: *Öğrenim sürecinde yazma stratejileri konusunda hiç bilgi aldın mı, kendin araştırdın mı, veyahut bu konuda bir repertuarın oluşmuş mudur?*

P5: *(Schüttelt den Kopf) Yok. Hayır.*

¹¹ Die Tab.1 sowie alle anderen Tabellen wurden von der Forscherin selbst erstellt.

B: Nasıl çalışırsın?

P5: Genel olarak mı?

B: Yani genel olarak ve yazma bunun içinde ne kadar yer alıyor?

P5: Oturup bir metin yazmıyorum, normalde.

B: Metin oluşturma yapmıyorsun yani!

P5: Evet. Ehem... ama hep yazarak çalışıyorum. (Lacht) Kelimeleri yazarak çalışıyorum. **Gramer**, şeyleri onları cümle kurarak yapıyorum zaten.

B: Dilbilgisi kurallarını cümlelerin içerisinde kullanıyorsun öyle mi?

P5: Evet. Yeni öğrendiğim bağlaçlar, kelimeler bu tarz şeyleri genelde yazarak çalışıyorum.

[...] Sınav öncesi de yazarak çalışıyorum zaten. (Lacht) Çok fazla yazıyorum. Yani hep yazarak kalıyor benim aklımda.

P5 benutzt das Schreiben nur für ihren Sprachlernprozess als Mittel und glaubt mit Aufschreiben sich alles besser zu merken. P5 betont, dass sie sehr viel schreibt, jedoch sich als Lernziel das Schreiben nicht gesetzt hat. Das Strategiewissen fehlt ihr noch. P5 fühlt sich beim Schreibprozess unzureichend und denkt an ihre Defizite im Wortschatzbereich und die fehlenden Schreib-Techniken, welche Gründe für die geringe Ausdrucksfähigkeit sind. In diesem Zusammenhang werden mit P5 zahlreiche Schreibstrategieübungen durchgeführt.

Um bei P5 ein Bewusstsein für das Sprachlernen zu entwickeln wurde ein ausführliches Training im Bereich der Fehleridentifizierung durchgeführt. P5 zeigte Interesse und Fleiß bei der Erkundung der Fehler. Die Entdeckung Ihrer eigenen Fehler, der Versuch diese zu korrigieren und zu analysieren, erweckten bei P5 ein Selbstvertrauen, was in der sechsten Beratung (B6) deutlich hervortritt.

B6/ Teil1/ P5: 00.17:50 Min.

[...]

B: Bu arada **Fehlerkorrektur/Analyse** yaptık biraz.

P5: (Nickt eifrig). Evvet.

B: Bu da bir strateji eğitimimizdi. Diğer bir strateji eğitimimiz. Neydi **Fehleranalyse**? Neden önemliydi sence (fragt lächelnd)?

P5: Özellikle puanlama gibi şeylerde çok önemli olduğunu söylemiştik, hatanın neye bağlı olduğunu bilirsek en azından düzeltmesi de bir o kadar kolay olur. Bu da kişide bilinç oluşturan bir şey.

B: Aynen!

P5: Kendi hatalarının farkına varılıyor bu şekilde.

B: Çok iyi! Bilinç yani. Nedenini açıklayabiliyorsak bi kişinin neden o hata yoluna gitmiş acaba...

P5: (unterbricht) Çözüm yolu da bi o kadar açık oluyor.

B: Süper. Hataları da düzeltmenin bir yolu yöntemi oluyor. Mesela bunun için bize yardımcı ne vardı, hataları düzeltirken?

P5: (Sucht etwas in ihren Unterlagen) Dosyamda var tam hatırlayamadım şimdi adını.

B: Ona ne diyebiliriz? Sen söyle bir isim.

P5: (Lächelt) Fehlerzeichen olabilir mi?

B: Güzel işte. Fehlerzeichen/ System. bi sistem gerekiyor. Mesela neler var o sistemin içerisinde?

P5: Eee... Kısaltmalar var!

B. Evvet.[...]

Aus dem Strategietraining und den Feedback-Ansichten von P5 geht hervor, dass P5 die Relevanz der Fehleranalyse begriffen und die Anschauung gewonnen hat, dass das Bewusstwerden der Fehlerursache zu der Korrektur und letztendlich zur individuellen Lösung für den Sprachlerner führen kann. Mit intensivem Training im Rahmen der Vorbereitung auf das ein semesterlange Studium an einer deutschen Universität für das Erasmus-Projekt werden mit P5 die Kriterien für das wissenschaftliche Schreiben erarbeitet. U.a. werden die Besonderheiten einer ‚Geschlechtsbewusstensprache‘ in wissenschaftlichen Texten, die Redemittel für die Gliederungsteile eines wissenschaftlichen Textes und die Zitat-Regeln behandelt. P5 zeigt auch bei diesem Training eine beeindruckende Beteiligung.

B6/ Teil3/ P5: 00.05:50 Min.

[...]

B: Geschlechtsbewusste Sprache bei wissenschaftlichen Texten, bu konuda çalışmıştık dimi (zeigt auf das AM) sen bu konuda neler yaptın, sonra ne oldu, neler fark ettin?

*P5: (Weist auf die Stellen auf ihrem Arbeitsblatt). Yaparken şunları fark ettim. Ehem böyle **Lehrkraft, Lehrperson** o tarz şeylerin kullanımı daha doğru olduğunu eğer cinsiyet belirtmeyeceksem.*

B: Yani cinsiyet ayrımı derken neyi kastetmiş olduk, daha ayrıntılı söyleyecek olsak?

P5: Yazmada kadın ya da erkek belirtmemiz gerekmeyen yerlerde genel olarak konuşuyorsak şayet (zeigt auf die Redemittel die sie herausgearbeitet hat) bu tarz tanımlamalar daha doğru oluyor. [...]

B: Güzel. Aynen.

P5: (Unterbricht eifrig) Evvet, ben mesela yazılarımda erkek kullanıyordum hep daha öncesinde, bunun bilincine vardım. Artık bu konuya dikkat edeceğim.

B: Super. [...]

P5 vervollständigt die ihr überreichten AM mit Eifer und Disziplin. Sie recherchiert und notiert Redemittel für wissenschaftliches Schreiben und kann einige aufsagen. Weiter kann P5 die einfachen Zitate aufschreiben und in das Quellenverzeichnis eintragen. P5 lernt die Fachterminologie und eine geschlechtsbewusste Sprache kennen. Die Beraterin erklärt P5, dass sie an der deutschen Universität wissenschaftliche Texte erwarten würden, die sie lesen und möglicherweise darüber Hausarbeiten oder Semesteraufgaben verfassen muss und diese wiederum fachliche Schreibkenntnisse erfordern würden.

Für die Verfassung eines wissenschaftlichen Textes muss P5 noch viel dazu lernen, jedoch P5 erreicht mit Hilfe der Beratungen das Bewusstsein einen wissenschaftlichen Text erkennen zu können bzw. die Gestaltungsmerkmale eines Fachtextes herauszuarbeiten. Diese Erkenntnisse können die ersten Schritte für die Förderung der fortgeschrittenen Schreibfertigkeit von P5 darstellen.

Die Auswertung der qualitativen Daten von P5

Für die Beratungen werden P5 verschiedene AM und Dokumente (D)¹² angeboten. In B1 werden P5 D zur Informationsbeschaffung über die SLB in einem Dossier ausgehändigt, mit dem Wunsch diese D zur nächsten Beratung durchzulesen. Vorerst werden die Resultate der Lern-Präferenzen laut den Tests (Kolb-Tests)¹³ besprochen und es wird klargestellt, dass die rechte Gehirnhälfte bei P5 dominant ist und in diesem Zusammenhang unbedingt das kreative Schreiben gefördert werden sollte. Diesbezüglich werden der Probandin AM für das ‚Kreative Schreiben‘ angeboten. Mit diesem AM wird P5 im Bereich des Kreativen Schreibens gefördert und verfasst erfolgreiche Texte nach der Strategie ‚Stimulus Schreiben‘ im Bereich ‚Assoziatives Schreibens‘. Ferner werden die Strategien des Notierens, Sammelns und Ordnen aus dem Bereich der ‚Mind-Map Techniken‘ von P5 angewandt und positiv eingestuft. Für die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes wird die Arbeit mit der Lernkartei und Satzgliederkartei vorgestellt. Diese werden von P5 relativ ernst aufgenommen und mit Begeisterung praktiziert. Mit der Probandin werden in allen Beratungen anhand ihrer Aufgaben Fehleranalysen durchgeführt. Die selbstständige Erkundung ihrer Fehler und der Ursachen sowie eigene Verbesserungsvorschläge stärken das Selbstvertrauen und Sprachbewusstsein von P5 und erhöhen die Lernmotivation.

Ein weiteres wichtiges Lernziel von P5 umfasste das formelle und fachliche Schreiben. Diesbezüglich werden die Textüberarbeitungskriterien im Bereich des argumentativen und fachlichen Schreibens, die Zitierformen und Quellenangaben und die Textgestaltungsmerkmale für das Schreiben eines Protokolls trainiert. P5 zeigte ein ähnlich großes Interesse und eine hohe Arbeitsperformanz mit formellen Texten, so wie auch mit den kreativen Texten.

Es kann festgehalten werden, dass P5 trotz ihrer belastenden Vorlesungen und ihrer Unsicherheiten hohe Erfolgstendenz und Lernmotivation aufzeigt. Die Beratungen waren bei der Behebung ihrer Unsicherheit beim Schreibprozess und bei ihren Struktur-/Ausdruckdefiziten behilflich. Ihre Strategiekennnisse wurden gefördert und ihr Selbstvertrauen gestärkt. Die Beratungen haben auch zum individuellen autonomen Lernen beigetragen. P5 muss nach den Beratungen individuell weiterarbeiten, was sie auch verwirklicht. P5 lernt hierbei auch, was und wie sie weiterlernen muss, wo und wie sie während des Erasmus-Programms an der Universität Potsdam Hilfe anfordern kann.

¹² Für detaillierte Informationen zum AM und D (vgl. Karaoğlu Bircan 2020: 267)

¹³ <https://www.lernwerkstatt.ch/assets/kursunterlagen/sveb-kursleiter-lehren-und-lernen.pdf>

Die Auswertung der quantitativen Daten von P5

Die schriftlichen Texte von P5 aus dem Fragebogen und den EST werden von der Beraterin bewertet und in einem selbstgestalteten Tabellenraster als Übersicht zusammengetragen.

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 1													
Probandin	Textsorte		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl		Konjunktion		Anzahl
P5	Tagesablauf <i>(aus dem Fragebogen)</i>		79		10	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Begrüßungssatz: Absender:			1 korrekt 9 --- --- ---		und: um...zu: deshalb: nachdem: damit: bevor:		1 1 1 1 1 1 Total: 6
(Text 1) Fehler: 11	Rs.: 4	Zs.: ---	Flx: 2	Art: ---	Präp.: 1	Mod v: ---	Temp.: 1	Satzst.: ---	Wort: 1	Aus: 2	Pro.: ---	S/P: ---	Kohärenz Korrekt

Tab. 2: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P5

In der Schreibaufgabe Text 1 von P5 aus dem Fragebogen Phase-D können aus der GER-A2-Ebene Wörter sowie Wörtergruppen verwendet werden. P5 hat in einem Alltagsablauf bestehend aus 10 Sätzen und 79 Wörtern insgesamt 11 Fehler gemacht. Je 2 Fehler betreffen die Bereiche der Flexion und des Ausdrucks, je 1 Fehler werden im Bereich Präpositionen, Tempus- und Wortwahl verzeichnet. 4 Fehler sind im Bereich Rechtschreibung zu vermerken. P5 hat 6 Konjunktionen verwendet, die der Niveaustufe A2 zugeordnet werden können. Bei der Textkohärenz ist kein Defizit vorhanden. Die Anwendung von 4 Nebensätzen und 3 korrekten Inversionsätzen weisen auf den Anfang der Stufe B1 hin. Jedoch die 2 einfachen Flexions- sowie 4 Rechtschreibfehler und die Ausdruckswahl könnten bei der Einstufung B1 ein Hindernis darstellen. P5 sieht ihre ‚Alltagsablaufbeschreibung‘ als ein Tagebucheintrag an, was als korrekt aufgefasst werden könnte, jedoch die unpersönliche und sachliche Erzählperspektive kann diesbezüglich Bedenken hervorrufen. Diese Tatsache stellt ein TextEinstufungsproblem dar.

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 2 und Text 3													
Probandin	Textart	Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze	Satzarten				Anzahl	Konjunktion		Anzahl	
P5	Text 2 <i>Persönliche/ informelle E-Mail</i> (aus B1)	55		7	Satzarten				1 korrekt	Konjunktion		Total: 2	
	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Begrüßungssatz: Absender				weil: wenn:								
P5	Text 3 <i>Persönliche/ Informelle E-Mail</i> (aus B6)	68		9	Satzarten				1	Konjunktion		Total: 3	
	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Begrüßungssatz: Absender				dass: aber: um ... zu:								
(Text 2) Fehler: 1	Rs.: ---	Zs.: ---	Flx.: ---	Art.: ---	Präp.: ---	Modv. : ---	Temp.: ---	Satzst. : --	Wort: ---	Aus : ---	Pron. : 1	S/P: ---	Kohärenz : (korrekt)
(Text 3) Fehler: 1	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	(korrekt)

Tab. 3: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P5

In der Tab. 3 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte der persönlichen/informellen E-Mails aus B1 (Text 2) und aus B6 (Text 3) von P5 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Übereinstimmung der totalen Fehleranzahl von einem (1) Fehler verzeichnet. Die eine (1) Fehlerdifferenz sortiert sich im Feld der Pronomen und Satzstellung. Die Wörteranzahl hat sich von (55) auf (68) gesteigert. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Steigerung von 2 Sätzen feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten und -anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P5 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Verfassungen beachtet.

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 4 und Text 5																	
Proband in	Textart		Anzahl der Wörter			Anzahl der Sätze			Satzarten			Anzahl		Konjunktion		Anzahl	
P5	Text 4 SMS (aus B1)		31			5			Anredesatz:	1 kor.		da:	1		Total: 1		
									Aussagesatz:	3							Aufforderungssatz:
P5	Text 5 SMS (aus B6)		23			4			Anredesatz:	---		deswegen	1		Total: 1		
									Aussagesatz:	2							Aufforderungssatz:
(Text 4) Fehler: 3	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz				
	---	1	1	---	---	---	---	---	---	---	---	1	(korrekt)				
(Text 5) Fehler: 0	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	(korrekt)				

Tab. 4: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P5

In der Tab. 4 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte der SMS/ kurze Mitteilung aus B1 (Text 4) und aus B6 (Text 5) von P5 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von drei (3) Fehlern auf null (0) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortieren sich im Feld der Flexion (1), der Zeichensetzung (1) und der Pluralform (1). Die Wörteranzahl hat sich von (31) auf (23) reduziert. Beim Gebrauch der Satzarten und -anzahl ist eine Reduzierung von einem Satz feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten und deren Anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P5 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Verfassungen beachtet.

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 6 und Text 7													
Probandin	Textart	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	Satzarten		Anzahl	Konjunktion	Anzahl					
P5	Text 6 Formelle E-Mail	29	5	Anredesatz:	1 (korrekt)	da:	1	Total: 1					
	Aussagesatz:			2									
	(aus B1)			Aufforderungssatz:	---								
				Fragesatz:	1								
				Begrüßungssatz:	1								
				Absender:	Vorname								
P5	Text 7 Formelle E-Mail	45	6	Anredesatz:	1 (korrekt)	dass:	1	Total: 2					
	Aussagesatz:			3	wegen:				1				
	(aus B6)			Aufforderungssatz:	---								
				Fragesatz:	---								
				Begrüßungssatz:	2								
				Absender:	Vor/ und Nachname								
(Text 6) Fehler: 5	Rs. :	Zs. :	Flx.: ---	Art.: ---	Präp.: ---	Modv. 1	Temp. :	Satzst. t.	Wort: ---	Aus: ---	Pro. ---	S/P :	Kohärenz (korrekt)
	---	1					1	1				1	
(Text 7) Fehler: 1	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	(korrekt)

Tab. 5: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P5

In der Tab. 5 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte ‚Formelle –Mail‘ aus B1 (Text 6) und aus B6 (Text 7) von P5 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von fünf (5) Fehlern auf eins (1) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortiert sich im Feld der Zeichensetzung (1), der Modalverben (1), der Tempusform (1), der Satzstellung (1) und der Pluralform (1). Die Wörteranzahl hat sich von (29) auf (45) gesteigert. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Steigerung von einem Satz feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/ -anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P5 beachtet die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Verfassungen.

Zwischenbilanz: Nach den ersten Werten der schriftlichen Aufgabe Text 1 (Tab. 2) liegt das Niveau von P5 beim Schreiben nach GER auf Niveau A2. Nach den Bewertungen EST- Schriftlicher Ausdruck (Tab. 3-5), die während B1 und B6 durchgeführt wurden, liegt das Niveau von P5 beim Schreiben deutschsprachiger Texte bei Niveau A2/ B1. Die Tabellenraster zeigen, dass P5 bei den Textproduktionsaufgaben

in der B6 signifikant wenige Fehler aufweist. Bei Text 2 wird 1 Fehler, bei Text 3 kein Fehler, bei Text 4 nur 3 Fehler, bei Text 5 keine Fehler, bei Text 6 nur 5 Fehler, bei Text 7 nur 1 Fehler aufgezeichnet. Eine Fehlerreduzierung ist bei allen Textarten, wenn auch nicht prägnant, feststellbar. P5 äußert sich in den Schreibaufgaben aus der B6 ausdrücklicher und korrekter als aus der B1 und dem Text 1. Die festgestellten offensichtlichen Problembereiche von P5 die Textgestaltung, der Gebrauch von Flexionen, Zeichensetzung und Satzstellung haben sich verbessert. Demzufolge kann das für P5 angebotene Trainingsmaterial in den Beratungen als ein positiver Faktor eingestuft werden.

Übersicht zur generellen Evaluation von P5

Die unten von der Forscherin als Übersicht gestaltete Tab. 6 soll den Beratungsprozesses von P5 zusammenfassend darstellen und als ein Endergebnis fungieren. Die Aktivitäten, schriftlichen Dokumente sowie Video- und Tonaufnahmen aus den Beratungen werden teils aufgelistet (vgl. Karaoğlu Bircan 2020), teils archiviert.

Angewandtes Trainingsmaterial	D13-16, D19-24, D27-38, D43-49
SCHLS/LS/ Lerntechniken Aneignung	Kreative Schreibtechniken: Freies Schreiben, Autobiografisches Schreiben, Assoziatives Schreiben, Mind-Map und Cluster Technik Verfassen von persönlichen und offiziellen E-Mails Textüberarbeitungskriterien Fehleranalysetechniken Textmustertechniken von Protokoll und schriftlichen Referats Formelles Schreiben (Zitieren, Fußnote, Quellenverzeichnis) Individuelles und autonomes Lernen
Tabellen- Resultate	Fehlerreduzierung Erkennbare Verbesserung: Textstruktur Flexionen, Präpositionen, Pronomen, Orthographie; Zeichensetzung, Tempus, Satzstellung (vgl. Tab. 3-5) Textproduktion: Textmuster, Textgewebe; Textform, inhaltlicher Ausdruck (vgl. Tab. 2-5) Niveaustieg Schreibfertigkeit: von A2 zu B1 (vgl. Tab. 1-5)
Nachfrage der Beraterin für eine allgemeine Bewertung der SCHLB. Transkription:	Mündliche Evaluation des Probanden zu der SCHLB Transkription: B6/Teil3/ P5: 00:02Min. <i>P5: Ya benim için oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Ehem... yazmayı çok seven bir insanım. Özellikle yazma işinden çok keyif alıyorum ama bugüne kadar duymadığım yazma stratejileri ve yazma teknikleri vs. gibi</i>

<p>B6/Teil3/P5: 00:01 Min.</p> <p>B: [...] Ne düşünüyorsun bu Beratunglarla ilgili olarak?</p>	<p><i>şeyler öğrenince, öğrendikten sonra daha doğrusu daha çok zevk almaya başladım. En azından bazı şeylerin farkında olarak, bilincinde olarak, bilinçli olarak yazmaya devam ettim. [...] Onun dışında yalnızca yazma değil, yazma stratejileri, yazma teknikleri değil, özerk öğrenme konusunda epey faydalı oldu. Açıkçası ben bu çalışmanın içerisinde olduğum için çok memnunum.</i></p>
<p>Berater-Exkurs als allgemeine Auswertung</p>	<p>P5 hat Strategieerkenntnis, Schreib-Motivation und Bewusstsein über autonomes und individuelles Lernen gewonnen, Schreibangst-/Hemmungen abgebaut; Selbstvertrauen gestärkt; Grammatik- und Wortschatzkenntnisse erweitert. Die schriftlichen Texte haben sich signifikant in Kohärenz und Kohäsion verbessert. Die Beratungen haben bei der Orientierung und Studium im Erasmus-Programm an der Potsdamer Universität relativ großen Beitrag geleistet, was in einer auf Deutsch verfassten langen nachträglichen E-Mail aus Potsdam offensichtlich ersichtlich ist (vgl. Karaoğlu Bircan 2020 Anhang 66-70).</p>

Tab. 6: Übersicht der generellen Bewertung und Evaluation von P5

Entsprechend der mündlichen Evaluation von P5 kann festgehalten werden, dass P5 mit Hilfe der Beratungen bewusster und autonomer handelt, ihr Selbstvertrauen beim Sprachgebrauch entwickelt; ihre Fehler identifizieren kann; viele Schreibstrategien und Wortschatzerweiterungstechniken kennengelernt hat. Aus den schriftlichen Aussagen zu Evaluation der SCHLB wird die Motivation zum Schreiben und das Bewusstwerden beim Schreibprozess sowie die Aneignung effektiver Strategiekennntnisse erkenntlich (vgl. dazu Transkription B6/ Teil3/ P5: 00:02 Min.). In ihren schriftlichen Evaluationen äußert sich P5 ziemlich positiv zu der SCHLB, die Probandin fühlt sich nach den Beratungen sicherer und bewusster beim Schreiben. P5 findet das angewandte AM individuell auf sich bezogen und sehr hilfreich.

Schluss und Vorschläge

Als Schlussfolgerung zu dieser Forschung kann festgehalten werden, dass die Probandin mit der individuellen SCHLB gemäß den quantitativen Auswertungen (vgl. Tabelle 5 und 6) und den qualitativen Bewertungen zu den schriftlichen Arbeiten in ihrem Schreibprozess weitergefördert wurde. Zudem belegen die Evaluationen der Probandin aus den Beratungen, dass die SCHLB als Fortschritt für das Schreiben und die Schreibstrategienkenntnisse wahrgenommen wurde, ferner als hilfreich, motivierend, wirksam, letztendlich als Sprachbewusstheit und Autonomie fördernd vermerkt wurde. Jedoch sollte unbedingt beachtet werden, dass die Voraussetzung für das Gelingen einer Beratung die Freiwilligkeit des Ratsuchenden ist. ‚Man kann ein Pferd zwar zum Brunnen führen – trinken machen kann man es jedoch nicht‘ mit diesem alten Sprichwort ist ein wesentliches Merkmal von Beratung angesprochen. Deswegen ist es auch so erheblich, dass die Ratsuchenden selber einen Termin bzw. ein Gespräch vereinbaren wollen.

Anhand der Forschungsergebnisse dieser Studie könnten folgende Vorschläge bereichernd für die weiteren Forschungen und Umsetzungen sein:

- Die Diskussionen um ein Modul für die Umsetzung der SLB in den verschiedenen Institutionen und Schulen sollten gefördert werden. Jedoch

sollte dabei unbedingt beachtet werden, dass präzise durchdachte und detailliert vorgeplante Beratungen effektive Resultate hervorbringen können. Somit wäre es empfehlenswert, nach einem Beratungsmodell vorzugehen. In gleicher Weise wurde in dieser Forschung nach einem von der Forscherin im Rahmen einer Dissertationsarbeit für Umsetzungen einer SCHLB gestalteten Schreiblernberatungsmodell (vgl. Karaoğlu Bircan 2020: 187) vorgegangen. Bei der Erstellung dieses Modelles wurde u.a. von den Studien von Grieshammer vd. (2016: 131), von dem LB-Modell von Pätzhold (2006: 20) sowie von dem selbstgestalteten „Schreibprozessmodell“ der Autoren Lubzyk / Kielmann / Haas (2016: 158) im Rahmen eines Integrativ-Projekts des Nürtinger Beratungsmodells IBIS zur Förderung des akademischen Schreibens an der HfWU profitiert.

- Ansätze bezüglich der Ausbildung der Tutoren/ Berater/ Mentoren sollten sich in dem Curriculum der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in der Türkei etablieren. Zu diesem Zweck wurde von der Forscherin ein Modell-Vorschlag ‚Fortbildungskonzept SLB-DaF‘ (vgl. Karaoğlu Bircan 2020: 356-358) betreffs der Ausbildung der Deutschlehrerkandidaten der DLA-Universität Trakya als eine Sensibilisierung zum Erlangen eines Vorwissens über Sprachlernberatung erstellt.
- Weitere Studien über SLB in Fokus anderer Fertigkeiten könnten den Ratsuchenden weiterhelfen und für die Umsetzung der SLB bereichernd sein.


Literaturverzeichnis

- Ballweg, Sandra** u.a. (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe Institut, Klett-Langenscheidt.
- Barkowski, Hans** u.a. (2014): *Deutsch als Fremdsprache. Deutsch Lehren Lernen.* München: Klett, Langenscheidt, Goethe Institut.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute** (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23.* Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Goethe Institut.
- Chromcak, Pavel** (2008): *Sprachlernberatung. Stand des Fachdiskurses.* Saarbrücken: VDM Verlag.
- Claußen, Tina** (2009): *Strategietraining und Lernberatung.* Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Ferrance, Eileen** (2000): *Action Research.* Providence: LAB Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Funk, Hermann** u.a. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion.* DLL. München: Langenscheidt.
- Grieshammer, Ella** u.a. (2016): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Einleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium.* 4-3. korr. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Gürgür, Hasan** (2016): *Eylem Araştırması.* In: Saban, Ahmet / Ersoy, Ali (Hrsg.): *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.* Ankara: Anı Yayıncılık, 1-50.
- Johnson, Andrew P.** (2015): *Eylem Araştırması El Kitabı.* (übers. v. Uzuner, Yıldız / Özten Anay, Meltem). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Käpplinger, Bernd / Rohs, Matthias** (Hg.) (2014): *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung.* Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). www.die-bonn.de/doks/2014-lernberatung-01.pdf (Letzter Zugriff: 25.05.2021)

- Karaoğlu-Bircan, Çağlayan** (2020): *Sprachlernberatung in der Deutschlehrerausbildung. Schreiben im Fokus*. Dissertationsarbeit an dem Institut für Sozialwissenschaften Universität Trakya. Aufrufbar unter: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Letzter Zugriff: 27.04.2021)
- Kelle, Udo / Erzberger, Christian** (2000): *Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz*. Oppenheim: Na-Verlag.
- Kleppin, Karin** (2002): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin u.a.: Langenscheidt, München Goethe Institut.
- Kleppin, Karin** (2010): Lernberatung. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband. Ein internationales Handbuch*. Tübingen und Basel: Francke, 1162-1166
- Köksal, Handan** (2019): Magisterarbeitsbetreuung im Umfeld der Sprachlernberatung. Retrospektive Ergebnisse aus der Universität Trakya. In: *Muttersprache* 129, 75-92.
- Lubzyk, Jessica** u.a. (2016): Die Schreiblernberatung als integraler Bestandteil des Nürtinger Beratungsmodells IBIS. In: Knorr, Dagmar (Hg.): *Universitätskolleg-Schriften Band 13. Akademisches Schreiben – Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Hamburg: Universität Hamburg, 157-162. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-013.pdf> (Letzter Zugriff: 28.05.2021).
- Pätzold, Henning** (2006): Pädagogische Beratung und Lernberatung. In: Qualitätssicherung an Schulen. Hg. v. Rolf, Arnold / Gómez-Tutor, Claudia, s.135-175. Verlag: Auer https://www.researchgate.net/publication/281744989_Padagogische_Beratung_und_LernB (Letzter Zugriff: 29.04.2021)
- Rogers, Carl-Ransom** (1992): The processes of therapy. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60(2), 163–164. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.2.163> (Letzter Zugriff: 28.03.2021).
- Saunders, Constanze** (2015): *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung*. (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Leipzig. Leipzig. <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A13260/attachment/ATT-0/> (Letzter Zugriff: 28.04.2021).
- Schiffauer, Werner** u.a. (2009): Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ws09/methoden-empirie/Vorlesung_15_10_2009.pdf (letzter Zugriff: 30.06.2020).
- Siebert, Horst** (2006): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: Ziel Verlag.
- Tok, Emine** (2015): Sprachlernberatung für DaF-Studierende. In: Toprak, Metin/ Karabağ, İmran (Hrsg.): *Migration und kulturelle Diversität – Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Bd. II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 279-287.
- Tressel, Jana** (2017): *Anknüpfungen an die Grundschule, das heißt Bildergeschichten-eine Interviewstudie zur Sicht von Gymnasial-und Grundschullehrkräften auf den Schreibunterricht der Grundschule*. (Unveröffentlichte Dissertation). Leuphana Universität, Lüneburg. https://pubdata.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/831/file/Dissertation_Tressel.pdf (Letzter Zugriff 27.04.2021).
- Vater, Heinz** (2001): *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen der Texte*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Vogler, Stefanie / Hoffmann, Sabine** (Hg.) (2011): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme.

Türkiye’de Kovid 19 Pandemi Sürecine Bağlı Uzaktan Eğitimin Almanca Öğretimine Etkisi

Fatma Karaman , Muğla

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030771>

Öz

Kovid 19 pandemi sürecinin başlamasıyla Türkiye’de üniversitelerdeki her bölüm, derslerini sahip oldukları uzaktan eğitim olanakları çerçevesinde sürdürmek zorunda kalmıştır. Beklenmeyen bu durum, eğitim sürecinde birçok öğretim alanında olduğu gibi Almanca öğretiminde de birçok problemi beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı pandemi sürecine bağlı olarak uzaktan eğitimin Almanca eğitimine etkilerini Kovid 19 pandemi süreci ve kısıtlamalara ilişkin genel görüşler, alınan eğitimin uzaktan olmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler, teknolojik donanım, öğretim etkinlikleri, materyal boyutu, etkileşim, ölçme ve değerlendirme boyutu ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneriler olmak üzere sekiz tema altında, Almanca öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma deseni kapsamında olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği lisans Programında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Almanca öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Araştırmanın tüm verileri çevrimiçi ortamda videokonferans yoluyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Görüşme tekniğiyle elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak uzaktan eğitimin günlük yaşama ve eğitim hayatına olumsuz etkilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan Almanca öğretmenliği programındaki alan derslerinin uzaktan eğitime uygun olmadığı, uzaktan eğitim yönteminin 4 temel dil becerisini geliştirmede yeterli olmadığı; ancak uzaktan eğitim sürecinin az da olsa alıcı becerileri geliştirdiği; üretimsel becerileri ise geliştirmedeği anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Kovid 19, Yabancı Dil Öğretimi, Almanca Öğretimi, Uzaktan Eğitim.

Abstract

The Effect of Distance Education on German Teaching Due to the Covid-19 Pandemic Process in Turkey

With the start of the Covid-19 pandemic, every department in universities in Turkey had to continue their courses within the framework of their distance education opportunities. This unexpected situation has brought along many problems in teaching German, as well as, in many teaching areas in the education process. In this context, the aim of this study is to research the effects of distance education on German education depending on the pandemic process, under eight themes, including general views on the Covid-19 pandemic process and restrictions, positive and negative opinions about distance education,

technological equipment, teaching activities, material dimension, interaction, measurement and evaluation dimension, suggestions for the educational process. In order to achieve this aim, the phenomenology method was used within the scope of the qualitative research design. The research group of the study consists of students studying at Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, German Language Teaching Undergraduate Program. Semi-structured interview, which is one of the data collection techniques, was preferred in order to determine the views of German teacher candidates on distance education. All data of the research consists of data obtained from interviews made via videoconference in the online environment. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained by the interview technique.

As a result of the research, it has been concluded that the negative effects of distance education on daily life and education life are more in general. According to the results, it is understood that the field courses in the German teaching program are not suitable for distance education, and the distance education method is not sufficient to develop four basic language skills; however, the distance education process slightly improved the receptive skills; it did not develop productive skills.

Keywords: *Pandemic, Covid-19, Foreign Language teaching, German Teaching, Distance Education.*

EXTENDED ABSTRACT

Many political, social, economic, sociological and health-related phenomena in the world affect education greatly. The epidemic disease phenomenon that started to be experienced in 2020, which is related to health is among the abovementioned. As it is known, the Covid 19 virus, which first observed in the city of Wuhan in China and then have spreaded to rest of the world including Turkey, and it has been decided to take a break from face-to-face education and switch to distance education. As a matter of fact, every department in universities, like other school levels, had to continue their courses within the framework of the distance education opportunities they had. This unexpected situation has brought along many problems in teaching German as well as in many teaching areas in the education process. In this context, the aim of this study is to research the effects of distance education on German education depending on the pandemic process, under eight themes, including general views on the Covid 19 pandemic process and restrictions, positive and negative opinions about distance education, technological equipment, teaching activities, material dimension, interaction, measurement and evaluation dimension, suggestions for the educational process.

Semi-structured interview was preferred in order to determine the views of German teacher candidates on distance education. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained by the interview technique.

The data obtained in the study were gathered under eight themes: general views on the Covid 19 pandemic process and restrictions, positive and negative views on distance education, technological equipment, teaching activities, material dimension, interaction, measurement and evaluation dimension, and suggestions on the distance education process. It has been concluded that the theoretical courses are effective, but the applied courses that require active participation are not suitable for distance education. The materials used in distance education are not sufficient for students to understand the subject. The majority of the participants stated that the lecturers only taught the lessons based on slides and emphasized that they experienced a one-way, boring, and educational process that had no educational value. The lack of interactive education is observed.

As a result of the research, it has been concluded that the negative effects of distance education on daily life and education life are more in general. According to the findings, it is understood that the field courses in the German teaching program are not suitable for distance education, and the distance education method is not sufficient to develop 4 basic language skills; however, the distance education process slightly improved the receptive skills not the productive ones. Research generally shows that developing technological infrastructure and equipment cannot replace interactive learning environments. While the advantages of distance education were emphasized in many studies conducted before the pandemic process (Bozavlı 2017; Fırat 2016; Genç İltter 2009; Hanbay 2002; Kartal 2005; Karaman 2019); In the distance education studies conducted during the pandemic process (Genç / Gümrükçüoğlu 2020; Ak vd. 2020; Türkmen vd. 2020; Can 2020), the striking point is that distance education cannot replace the usual learning environments. In this study, in which the description of the problems in teaching German in distance education and the presentation of solutions were examined, it was concluded that distance education is not suitable for foreign language teaching. Participants wished to be vaccinated, to socialize, to start face-to-face education, to make the lessons interactive, to develop materials for distance education, to have cameras on during the lesson, to improve the infrastructure, to provide equal opportunities, and to give some lessons remotely when face-to-face education was started. Homework was the most preferred measurement tool

in the distance education process. In general, it is understood that the validity of measurement tools is low. It was stated that the participants passed the courses more easily and got higher grades during the distance education period. Due to the fact that it is not possible for students to accommodate collectively during the pandemic process, each department has not made it possible to implement face-to-face measurement and evaluation. In order to ensure the reliability of measurement and evaluation within the scope of blended education, a suitable environment should be provided for face-to-face examinations. This process should be handled in two ways in terms of instructors and students. Because faculty members had to continue their lessons with a method they were not accustomed to. In order to increase efficiency, course materials suitable for distance education should be prepared.

Giriş

Dünya üzerinde yaşanan siyasal, toplumsal, ekonomik, sosyolojik ve sağlığa ilişkin birçok olgunun eğitim üzerinde önemli etkileri vardır. Bu etkilerden biri de sağlıkla ilgili olan 2020 yılında yaşanmaya başlayan salgın hastalık olgusudur. Bilindiği gibi ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde başlayan ve daha sonra tüm dünyada görülmeye başlanan Kovid 19 virüsünün, Türkiye'de görülmesiyle birlikte yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilme kararı alınmıştır. Nitekim diğer okul kademeleri gibi üniversitelerdeki her bölüm de derslerini sahip oldukları uzaktan eğitim olanakları çerçevesinde sürdürmek zorunda kalmıştır. Beklenmeyen bu durumun, eğitim sürecinde birçok öğretim alanında olduğu gibi Almanca öğretiminde de pek çok problemi beraberinde getirdiği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin amacı öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerilerinde kendini ifade edebileceği yeterliliği kazanmasını sağlamaktır (MEB 2006). Bu amacın gerçekleşmesi için öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrencinin olabileceği öğrenme ortamları gerekmektedir. Bu öğrenme ortamlarında bulunması gereken önemli özelliklerden biri de öğrencinin uygulama yapabileceği, yabancı dilde yaşantı kazanabileceği niteliğe sahip olmasıdır. Dolayısıyla bu durum uzaktan eğitim sürecinde Almanca öğretimi kapsamında değerlendirildiğinde, amaçların ne kadar yerine getirilebildiğini araştırmak ve yabancı dil öğretimine uzaktan eğitimin yansımalarını betimleyerek sürece katkı sağlamak adına önem arz etmektedir. Bu süreçte birçok eğitim kurumu uzaktan eğitim alt yapısının olmaması veya altyapısı olsa da kurumların daha önce bu konuda yeterli hazırlık yapmaması nedeniyle birçok problemle karşılaşmıştır (Telli Yamamoto / Altun 2020: 30). Türkiye'de Atatürk Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi gibi birçok üniversite 2020 yılındaki pandemi salgınından önce de bazı lisans veya önlisans programları ve dersleri uzaktan eğitim yöntemiyle öğrencisine sunmaktaydı. Pandemi sürecinin uzaması ve bu süreçte yaşanan belirsizlikler nedeniyle Türkiye'deki diğer birçok üniversite de uzaktan eğitim merkezleri kurarak uzaktan eğitim alt yapılarını daha da güçlendirmek durumunda kalmıştır.

Türkiye'de 2019-2020 bahar döneminin mart ayında ani bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiştir. İlk etapta çoğu üniversitede sisteme ders notları, slayt, makale ve pdf dosyası gibi öğretim materyallerini yükleme şeklinde yürütülen bu süreç 2020-2021 güz ve bahar döneminde uzaktan canlı ders biçiminde sürdürülmeye başlanmıştır (Ak vd. 2020: 893; Genç / Gümrükçüoğlu 2020: 405). Dolayısıyla pandemi sürecinden önce alternatif bir yöntem olarak kullanılan uzaktan eğitimin, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yıllarında zorunlu olarak kullanılan tek yöntem olması, birçok sıkıntıyı da beraberinde getirmiştir. Beklenmeyen bir durum olması nedeniyle gerek öğretim üyeleri gerekse de öğrenciler bu süreçte birçok problemle karşılaşmışlardır. Uzaktan eğitim süreci sadece öğretim aşamasında değil; ölçme ve değerlendirme aşamasında da gerçekleşmiştir ve bu aşamada da bazı sıkıntılarla karşılaşmıştır (Bozkurt 2020; Özalkan 2021; Sarı 2020). Bu bağlamda çalışmanın amacı pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin, Almanca Öğretmenliği lisans programına etkilerini sadece dil öğretimi değil, aynı zamanda meslek bilgisi ve pedagoji dersleri kapsamında

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneğinde araştırmaktır. Böylece pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin olumlu veya olumsuz etkileri belirlenecektir. Çalışmada Almanca öğretmeni adaylarının deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda Kovid 19 pandemi süreci ve kısıtlamalara ilişkin genel görüşler, alınan eğitimin uzaktan olmasına ilişkin olumlu veya olumsuz görüşler, teknolojik donanım, öğretim etkinlikleri, ders materyalleri, etkileşim, ölçme, değerlendirme boyutu ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneriler olmak üzere sekiz tema altında düzenlenmiştir. Almanca Öğretmenliği lisans programına salgın sürecinin etkileri öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır.

Yöntem

Almanca Öğretmenliği lisans programındaki Almanca eğitime salgın sürecinin etkilerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda araştıran ve etik kurul onayı Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 210124 numaralı başvuru ile alınan bu çalışmada nitel araştırma deseni kapsamında olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım / Şimşek 2018: 69). Bu yöntemde araştırma konusuna yönelik yaşantıları ortaya çıkarmak için bireyle görüşmeler yapılır (Büyüköztürk ve diğerleri 2013: 20).

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemine göre araştırmanın yapılacağı grup için önceden bazı ölçütler belirlenir ve bu ölçütlere uygun olan katılımcılar çalışmaya dâhil edilir (Yıldırım / Şimşek 2008). Buna göre bu çalışmada da katılımcıların belirlenmesinde bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler; katılımcıların en az bir yıl boyunca derslerini uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürmesi, Almanca Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmeleri, çalışmaya gönüllü katılmaları, görüşmelerin video-konferans yoluyla yapılması için gerekli araca sahip olmalarıdır. Katılımcıların aritmetik not ortalamaları dikkate alınarak düşük, orta ve yüksek not ortalaması olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmada, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 15 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 1’ de sunulmuştur.

Katılımcı sırası	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
K-1	Erkek	19	1
K-2	Kadın	19	1
K-3	Kadın	20	1
K-4	Kadın	22	2
K-5	Kadın	20	2
K-6	Kadın	21	2
K-7	Kadın	21	2
K-8	Erkek	23	3
K-9	Erkek	22	3
K-10	Kadın	22	3
K-11	Kadın	23	3
K-12	Kadın	24	4
K-13	Kadın	23	4
K-14	Kadın	26	4
K-15	Kadın	25	4

Tablo 1: Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Araştırmaya gönüllü olarak katılacak öğrencilere e-posta yolu ile bilgi ve onam formları iletilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Almanca öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Bu tekniğin tercih edilme nedeni katılımcıların deneyimlerine, algılarına ve görüşlerine ilişkin derinlemesine bilgi almaktır (Yıldırım / Şimşek 2008: 120). Bu amaca ulaşmak için araştırmacı tarafından görüşmelerde kullanılması için görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken araştırmacının uzaktan iki dönem ders vermesine bağlı olarak ders esnasında edindiği tecrübelerden ve alan yazında uzaktan eğitim sürecine ilişkin yapılan çalışmaların bulgu ve sonuçlarından faydalanılarak görüşme soruları şekillendirilmiştir. Daha sonra yabancı dil alan uzmanı iki kişiden uzman görüşü alınarak sorular nihai hale getirilmiştir. Buna göre uzaktan eğitimin öğretim etkinlikleri, donanım, öğretim materyali, etkileşim, ölçme ve değerlendirme boyutlarını gözler önüne seren 14 soru hazırlanmıştır. Katılımcılara sorulan sorular aşağıdaki gibidir;

1. Covid-19 pandemisi süreci ve kısıtlamalara ilişkin genel düşünceleriniz/ görüşleriniz nelerdir? Pandeminin hayatınıza etkileri nasıl olmuştur? Açıklayınız.
2. Aldığınız eğitimin uzaktan olmasına ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
3. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik donanıma ilişkin deneyimleriniz nelerdir?
4. Ev ortamı derslere motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
5. Uzaktan eğitimin olumlu yanları sizce nelerdir?
6. Uzaktan eğitimin olumsuz yanları sizce nelerdir?
7. Uzaktan eğitimde kullanılan ders materyallerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
8. Uzaktan eğitim ders sürelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Uzaktan eğitim derslerinde öğretim elemanı ve öğrenci etkileşiminin yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
10. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
11. Öğretim elemanının uzaktan eğitime yönelik yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
12. Uzaktan eğitimin Almanca dört temel dil becerisine katkısı nedir?
13. Uzaktan eğitimin ders çalışma sürecinde öz-yönetim becerilerine etkisi nasıl olmuştur?
14. Önerileriniz/ dilekeleriniz nelerdir?

Görüşmeler 24.05.2021-04.06.2021 tarihleri arasında araştırmacı tarafından katılımcıların ders saatleri dışında belirlenmiş olan gün ve saatte yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analiz Edilmesi

Görüşme tekniğiyle elde edilmiş olan veriler görüşme soruları temel alınarak oluşturulan verilerin temalar altında birleştirilerek sistemli bir şekilde sunulduğu betimsel analiz yöntemiyle (Yıldırım / Şimşek 2008) analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler katılımcıların izni alınarak Zoom aracılığıyla yapılan görüşmelerin kaydedilmesi ile elde edilmiştir. Zoom üzerinden elde edilen kayıt dosyalarının her biri etik kurallar dikkate alınarak K1, K2, K3 ve K4 biçiminde adlandırılmıştır. Daha sonra kayıt dosyaları araştırmacı tarafından dikkatlice dinlenerek olduğu gibi Word belgesine yazılmıştır. Kayıt dosyalarının yazıya dökülmesinde katılımcıların konuşma dilindeki ifade biçimleri düzeltilerek yazı dilindeki doğru biçimleri ile aktarım yapılmıştır. Örneğin; “gelcem” ifadesi düzeltilerek “geleceğim” biçiminde yazılmıştır. Ses dosyalarının Word dosyasına aktarım sürecinde hata olabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak kayıtlar tekrar dinlenip kontrol edilmiştir. Tüm dosyalar toplanarak sayfa numarası verilmiştir. Yazıya geçirilen dosyaların çıktıları alınmıştır. Daha sonra

kategori anahtarı formu düzenlenmiştir. Katılımcıların her birinin her bir soruya verdiği yanıtlar birkaç kez okunarak verilen yanıtlar uygun olan kategorilere dönüştürülmüştür. Bu işlem aşaması diğer bütün sorulara uygulanmıştır. Oluşturulan temalar altında kategoriler ve bu kategorilere bağlı alt kategoriler oluşturularak frekansları hesaplanmıştır.

Elde edilen tüm veriler yorumlandıktan sonra belirlenen temalar altında kategoriler ve alt kategoriler düzenlenmiştir. Daha sonra temalar, kategoriler ve alt kategorilerde uyumsuzluk olabileceği düşünülerek birkaç kategori ve alt kategori yeniden isimlendirilmiştir, tekrarlanan bazı kategoriler birleştirilmiştir, anlamsız olanlar ise çıkarılmıştır. Bu süreçte tema, kategori ve alt kategoriler konusunda yabancı dil eğitiminde uzman olan bir araştırmacının görüşleri alınmıştır. Daha sonra tema, kategori ve alt kategoriler belirlenmiştir ve elde edilen veriler sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve inandırıcılık aşamaları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Teyit edilebilirlik aşamasında alan uzmanından yardım alınmıştır. Bu amaç için uzman ve araştırmacı birbirlerinden haberdar olmadan kategori anahtarı yardımıyla görüşme dökümlerini değerlendirmişlerdir. Bu aşamada beş katılımcının dökümleri okunup incelenmiştir. Ulaşılan sonuç Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği $[(\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü ile hesaplanmıştır. Teyit incelemesi neticesinde en düşük %80, en yüksek ise %100 ve ortalama %96.06 olduğu belirlenmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların yanıtlarına ilişkin doğrudan alıntılara yer verilerek aktarılabilirlik yapılmıştır. İnanırıcılığı sağlamak için katılımcılara görüşme dökümleri iletilmiş, beyanlarının doğru yazılıp yazılmadığı sorulmuştur. Katılımcılar görüşme dökümlerinde beyanların kendilerine ait olduğunu teyit etmişlerdir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen veriler, Kovid 19 pandemi süreci ve kısıtlamalara ilişkin genel görüşler, alınan eğitimin uzaktan olmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler, teknolojik donanım, öğretim etkinlikleri, materyal boyutu, etkileşim, ölçme ve değerlendirme boyutu ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneriler olmak üzere sekiz tema altında toplanarak sunulmaktadır.

Aşağıda Kovid 19 pandemi süreci ve kısıtlamalara ilişkin genel görüşlerin yer aldığı tema tablolandırılmıştır.

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	f
TEMA 1- Kovid 19 pandemi süreci ve kısıtlamalara ilişkin genel görüşler	1.1 Günlük yaşama ilişkin görüşler	1.1.1 Sosyalleşememe	9
		1.1.2. Özgürlüğün kısıtlanması	3
		1.1.3. Kimseye ihtiyaç duymama, yalnızlaşma	1
		1.1.4. İçine kapanma	3
		1.1.5. Enerjinin azalması	5
		1.1.6. Bazı şeylerin değerinin unutulması	3
		1.1.7. Fırsat	2
		1.1.8. İnsanlara tahammülsüzlük	3
		1.1.9. Psikolojinin bozulması	6
		1.1.10. Sıkılma	5
		1.1.11. Yeni hobiler edinme	4
	1.2. Eğitim hayatına ilişkin genel görüşler	1.2.1. Zor bir süreç	5
		1.2.2. Verimsiz	9
		1.2.3. Düşük Konsantrasyon	7
		1.2.4. Zaman bolluğu	3
		1.2.5. Almancanın ilerlememesi	11
		1.2.6. Düşük motivasyon	5
		1.2.7. Akademik gerileme	8
		1.2.8. Araştırmaya teşvik	3
		1.2.9. Derse katılımın olmaması	6
		1.2.10. Suistimale açık olması	6
		1.2.11. Alt yapı yetersizliği	7

Tablo 2: Kovid 19 pandemi süreci ve kısıtlamalara ilişkin genel görüşler

Katılımcılar Kovid 19 pandemi sürecine ilişkin görüşlerini günlük hayat ve eğitim hayatı olmak üzere iki açıdan dile getirmişlerdir. Günlük hayata olumsuz etkileri sosyalleşememe, özgürlüğün kısıtlanması, kimseye ihtiyaç duymama, yalnızlaşma, içine kapanma, enerjinin azalması, bazı şeylerin değerinin unutulması, insanlara tahammülsüzlük, psikolojinin bozulması, sıkılma biçiminde ifade edilirken; bu sürece ilişkin olumlu görüşler ise fırsat ve yeni hobiler edinme biçiminde belirtilmiştir. Eğitim hayatı açısından olumsuz etkileri zor ve verimsiz bir süreç olması, öğrenci konsantrasyonunun ve motivasyonunun düşük olması, Almanca bilgisinin ilerletilememesi, akademik anlamda gerileme, derse katılımın olmaması, alt yapı yetersizliği, sürecin suistimale açık olması biçiminde kategorilendirilmiştir. Eğitim açısından zamanın bol olması ve araştırmaya teşvik edilen bir süreç olması ise sürecin

olumlu etkileri biçiminde kategorilendirilmiştir. Genel olarak bu sürecin günlük ve eğitim hayatına olumsuz etkilerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden birkaç örnek aşağıda yer almaktadır.

K6: “Hem eğitim hem de sosyal açıdan çok yoksunum. Evden çıkamadım. Kendimi geliştiremedim. İlk dönemler dersler asenkron olduğu için hocalarla konuşma fırsatımız da olmadı. Bir şey öğrenemedim açıkçası. Psikolojik yönden beni olumsuz etkiledi. Her günüm aynıydı. Bugün günlerden ne denildiğinde bilmiyordum.”

K11: “Sosyalleşememek olumsuz etkiledi. Çok sıkıldım. Kendime yeni hobiler edindim keman ve gitar öğrenmeye başladım. Resim yapmaya başladım. Disiplinimiz kalmadı bu süreçte. Derslere 3. 5 kişi katılıyordu. Sınavlarda ödev verildiğinde kopyala yapıştır yapıyorlar kimse bir şey öğrenmiyor açıkçası. Derse girip sessize alıyorlar sonra. Ciddiye alınmadı dersleri güzel öğrenemedik. Karşıda sizi kontrol eden biri olmadığı için de suistimal edildi.”

K5: “Olumsuz yanı ise bazı şeylerin değerini kaybetmeye başladık mesela yorulmayı unuttuk, topluca bir şeyler yapmayı unuttuk, çalışmayı unuttuk. Rahata alıştık. Artık insanlarla iletişim kurmaya takatimiz de kalmadı. En ufak şeylerde sinirlenmeye başlıyoruz. Bunun gibi bazı şeyleri yitirmeye başladık bence. Anlatma becerimiz insan ilişkileriyle gelişebilir. Mesela biz sunumlar yapıyoruz. Bunun içinde iletişim becerimizin iyi olması gerekir fakat bu süreçte bu becerimiz gelişmedi.”

Yukarıda direkt verilen öğrenci ifadelerinden anlaşıldığı gibi pandemi sürecine bağlı kısıtlamalar öğrencileri sosyal, eğitsel, psikolojik ve bedensel açıdan olumsuz etkilemiştir. Buna karşın bu kısıtlamaların yeni hobi edinme gibi olumlu etkileri olduğu da belirtilmiştir.

Aşağıda alınan eğitimin uzaktan olmasına ilişkin genel görüşlerin yer aldığı tema tablolandırılmıştır.

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	F
TEMA 2- Alınan eğitimin uzaktan olmasına ilişkin olumlu olumsuz görüşler	2.1.Uzaktan eğitimin olumlu yönleri	2.1.1.Aileyle daha çok zaman geçirme	3
		2.1.2.Kayıttan tekrar izleyebilme	3
		2.1.3. Öğrenciye çok zaman kalması	4
		2.1.4. Kendine zaman ayırabilme	5
		2.1.5. Yorucu olmaması	3
		2.1.6. Ekonomik	4
		2.1.7. Zaman kısıtlamasının olmaması	9
		2.1.8. Arkadaşlarından not isteme sıkıntısının olmaması	6
		2.1.9.Mekân sınırının olmaması	5
		2.1.10.Yeni sistemlerin geliştirilmesi	2
	2.2.Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri	2.2.1.Derse girmek istemeyen için bahanenin çok olması	5
		2.2.2.Sınavlarda yardımlaşma	

		2.2.3.Etkileşimin olmaması	8
		2.2.4.Anında soru sorulamaması	11
		2.2.5. Dil gelişimine katkı sağlamaması	6
		2.2.6.İstenmediğinde derse katılmama	8
		2.2.7. Duygu aktarımının olmaması, beden dilini kullanamama	5
		2.2.8. Derse katılan katılmayan herkesin geçmesi	3
		2.2.9. Sınıf atmosferinin olmaması	3
		2.2.10. İnsan ilişkilerinin olmaması	9
		2.2.11. Tek yönlü ders yapılması	12
		2.2.12 Çaba gerektirmemesi	6
		2.2.13. Fırsat eşitsizliği	5
		2.2.14. Öğrenciyi kontrol mekanizmasının olmaması	11
		2.2.15. Sağlığa zarar vermesi	9
		2.2.15. Sağlığa zarar vermesi	6
	2.3.Senkron/ Asenkron avantajlı uygulama	2.3.1. Senkron avantajlı	9
		2.3.2. Asenkron avantajlı	6

Tablo 3: Alınan eğitimin uzaktan olmasına ilişkin genel görüşler

Alınan eğitimin uzaktan olmasına ilişkin katılımcılar hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüşler aileyle daha çok zaman geçirme, kayıttan tekrar izleyebilme, öğrenciye çok zaman kalması, kendine zaman ayırabilme, yorucu olmaması, ekonomik, zaman kısıtlamasının olmaması, arkadaşlarından not isteme sıkıntısının olmaması, mekân sınırının olmaması, yeni sistemlerin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Olumsuz görüşler; derse girmek istemeyen için bahanenin çok olması, sınavlarda yardımlaşma, etkileşimin olmaması, anında soru sorulamaması, dil öğrenimine katkı sağlamaması, öğrenci istemediğinde derse katılmama lüksünün olması, duygu aktarımının olmaması, derse katılan, katılmayan herkesin dersi geçmesi, sınıf atmosferinin olmaması, insan ilişkilerinin olmaması, tek yönlü ders yapılması, fırsat eşitsizliği, kontrol mekanizmasının olmaması ve sağlığa zarar vermesi biçiminde belirtilmiştir. Genel olarak öğrenciler uzaktan eğitimin olumsuz yönünün daha fazla olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden bazıları, aşağıdaki örneklerde sunulmaktadır:

K3: “Olumlu yanlarını saymada biraz zorlandım sanırım. Dersi kaçırdığımızda daha sonra kayıttan izleyebiliyoruz. Olumsuz yani öğrenci istediğinde derse kendini kapatabiliyor. Köyde yaşayanlar için internet problemi oluyor ve kardeşi olanlar için ise derse girmede sıkıntı çekmeleri çok olası.”

K6: “Olumlu yani evde olduğumuz için pek masrafım olmadı açıkçası. Ailelerimiz bu dönemde çalışmadığı için maaşlarını hep eksik aldılar. Bu dönemde okulda olsaydım maddi açıdan çok zorlanırdım. Ben normalde erken kalmayı sevmiyorum uzaktan olduğu için istediğim saatte kalkıp istediğim saatte ders girdim. Dersleri tekrar izleme fırsatım oldu anlamadığım konuları. Yorulmadık ve enerji harcamadık.”

Katılımcılardan dokuzu sınıf ortamına yakın olması, anında dönüt alma, motivasyonun daha yüksek olması nedenlerine bağlı olarak senkron uygulamanın daha avantajlı olduğunu belirtirken; altısı istenildiği zaman kaydı izleyebilme, işte çalışma, telafi edilebilir olduğu için asenkron uygulamanın daha avantajlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Teknolojik donanımına ilişkin genel görüşlerin yer aldığı temanın tablosu aşağıda yer almaktadır:

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	F
TEMA 3 Teknolojik donanım	3.1.Uzaktan eğitimin alt yapısına sahip olma	3.1.1.Sahibim	11
		3.1.2.Sahip değilim	3
	3.2. DYS’de sıkıntı çekme durumu	3.2.1. Sıkıntı çektim	6
		3.2.2.Sıkıntı çekmedim	9
	3.3.Teknolojik yeterliliğe sahip olma	3.3.1. İyi düzeyde sahibim	10
		3.3.2.Orta düzeyde sahibim	5
	3.4. Uygun bir ev ortamına sahip olma	3.4.1. Evet	10
		3.4.2. Hayır	5

Tablo 4: Teknolojik donanımına ilişkin genel görüşler

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 11 katılımcı uzaktan eğitim altyapısına sahipken; 3 katılımcı sahip değildir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi uzaktan eğitim sürecinde ders yönetim sisteminde *Adobe Connect* uygulamasını kullanmıştır. Katılımcılara Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin kullandığı sisteme ilişkin sıkıntı çekip çekmedikleri sorulmuştur. 9 katılımcı sistemi kullanma konusunda sıkıntı çekmediklerini belirtirken, 6’sı sıkıntı çektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların teknolojik yeterliklerine ilişkin görüşleri ise genel olarak olumlu yöndedir. Görüşmelerde katılımcıların ev ortamının uzaktan eğitim için uygunluğuna yönelik görüşleri de alınmıştır. 10 katılımcı uygun bir ev ortamına sahip olduğunu, 5 katılımcı sahip olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların söz konusu görüşleri birkaç örnek bağlamında aşağıda gösterilmektedir:

K4: “En başta sistemde donmalar ve bağlantı sorunları yaşıyordum. Sonradan bu sisteme hocalarımız da alıştı. Yönetim de alıştı sonraki dönemlerde daha kolay iletişim kurabildik. Artık çok nadir bağlantı sorunu oluyor.”

K2: “Evet sahiptim, çünkü evde annemle ben yaşıyorum. İyiydi. Çünkü annem çalışıyordu ben de kendi odamda derslere girebiliyordum. Ama ben tek başına çalışmayı seven biri değilim arkadaşlarım olsa daha iyi ders dinler ve çalışırdım. Tek olduğumda hemen konsantrem bozuluyor.”

K7: “Evet ev ortamına sahiptim. Ailem bu konuda çok hassas davrandı. Ama yine de aklım dağılıyordu. Çünkü bazen evde biz kedi de besliyoruz. Ve onlarla bazen ben ilgilenmek zorunda kalıyordum dersin ortasında ondan dolayı bazen kopukluklar yaşıyordum.”

Katılımcılar, üniversitenin uzaktan eğitimde kullandığı sisteme ilişkin başlangıçta sisteme alışılmaması nedeniyle sorun yaşadıklarını, ancak ilerleyen süreçte sisteme alıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra derslere katılabilmek için ailelerinin kendilerine uygun bir ortam sunmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim etkinliklerine ilişkin genel görüşlerin yer aldığı tema aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	F
TEMA 4- Öğretim etkinliklerine ilişkin genel görüşler	4.1. Destekleme için yapılan çalışmalar	4.1.1. Test çözme	3
		4.1.2. Youtube'dan konu izleme	3
		4.1.3. Videoları tekrar izleme	1
		4.1.4. Google'dan arama	5
		4.1.5. Almanca dizi film izlemek	3
		4.1.6. Başka üniversitelerden not alma	3
		4.1.7. Hiçbir şey	5
	4.2. Bölüm derslerinin uzaktan eğitime uygunluğuna ilişkin genel görüşler	4.2.1. Uzaktan eğitime uygun değil	11
		4.2.2. Uzaktan eğitime uygun	4
	4.3. Verim alınan dersler	4.3.1. Almancanın yapısı	5
		4.3.2. Okuma becerileri	5
		4.3.3. Yazma becerileri	2
		4.3.4. Eğitim Felsefesi	3
		4.3.5. Eğitim Sosyolojisi	3
		4.3.6. Almanca öğretim programları	5
		4.3.7. Dil öğrenme stratejileri	8
	4.4. Verim alınmayan dersler	4.4.1. Sözlü iletişim becerileri	8
		4.4.2. Uygulamalı dersler	11
		4.4.3. Alman Edebiyatı	6
		4.4.4. Öğretmenlik uygulaması	12
		4.4.5. Slaytla anlatılan dersler	11
	4.5. Dil becerilerine katkısı	4.5.1. Okuma	9
		4.5.2. Yazma	5
		4.5.3. Dinleme	10
		4.5.4. Konuşma	0

		4.5.5. Hiçbiri	5
	4.6.Öğretim elemanının ders anlatım performansı	4.6.1. Yeterli 4.6.2.Yetersiz	7 8
	4.7. Öğretim elemanına öneriler	4.7.1.slaytan yoğun bilgi okumak yerine örnek verip yorumlama 4.7.2. Önceden konuyu hatırlatıp hazırlıklı gelinmesini sağlama 4.7.3. Soru sorarak derse katılımı sağlama 4.7.4.Farklı programlar kullanma 4.7.5.Örnek vererek anlatmak 4.7.6.Dersi katılmayanları teşvik etme 4.7.7. Espri yaparak, öğrencileri bazı duygularda buluşturma	5 6 8 6 2 6 3
	4. 8. Özyönetim becerilerine katkısı 4.8.1.Öz düzenleme 4.8.2.Özdisiplin 4.8.3.Yaratıcı düşünme 4.8.4.Eleştirel düşünme	4.8.1.1. Kazandırdı 4.8.1.2.Kazandırmadı 4.8.2.1. Kazandırdı 4.8.2.2. Kazandırmadı 4.8.3.1. Kazandırdı 4.8.3.2.Kazandırmadı 4.8.4.1.Kazandırdı 4.8.4.2. Kazandırmadı	10 5 10 5 7 8 4 11

Tablo 5: Öğretim Etkinliklerine İlişkin Genel Görüşler

3 katılımcı test çözerek, 3 katılımcı Youtube'dan konu izleyerek, 1 katılımcı videoları tekrar izleyerek, 5 katılımcı Google'dan araştırarak, 3 katılımcı Almanca dizi veya film izleyerek, 3 katılımcı başka üniversitelerden ders notları alarak uzaktan eğitimdeki dersleri desteklediklerini belirtirken, 5 katılımcı ise dersleri desteklemek için bir şey yapmadığını ifade etmiştir. Yine 11 katılımcı bölüm derslerinin uzaktan eğitime uygun olmadığı görüşünderken, 4 katılımcı uygun olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar bu düşüncelerini aşağıdaki örneklerde görüleceği şekilde dile getirmişlerdir:

K7: "Konuşma dersi için uygun olduğunu söyleyemem çünkü ses gitmiyor, kimisinin mikrofonu olmuyor. Yüz yüzenin verdiği o şey olmuyor. Mimik ve jestlerimiz görünmediği için. Ortak dersler için uzaktan eğitim uygun diğer hiçbir dersimiz için uygun olduğunu düşünmüyorum."

K9: "Sadece eğitim derslerinden verim aldım maalesef çünkü dilimi geliştirmem için konuşmam gerekiyor ama bu olmadı."

Katılımcılar Almancanın yapısı, okuma, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, Almanca öğretim programları, dil öğrenme stratejileri derslerinden verim aldıklarını belirtirken; sözlü iletişim becerileri, yazma becerileri, uygulamalı dersler, Alman edebiyatı, öğretmenlik uygulaması, slaytla anlatılan derslerden verim almadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak teorik derslerden katılımcıların verim aldıkları; uygulamalı ve etkinliğe dayalı derslerde verim almadıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden iki tanesi aşağıdaki örneklerde sunulmaktadır:

K2: “Bence Almanca derslerinin yüz yüze olması gerekiyordu çünkü diller konuşularak öğrenilebilir. Böyle bilgisayar üzerinden öğrenmek çok oluyor. Ama eğitim bilimleri dersleri uzaktan da olabilir. Sözlü iletişim becerileri dersi uygun değildi uzaktan eğitime çünkü o derste bizim sürekli konuşmamız gerekiyor o derste ve konuşma şansımız olmadı. Almancanın yapısı ve okuma becerileri uygundu.”

K4: “Uygulamalı dersler için uygun değil. Almanca öğretim programları dersinden verim aldım. Bazı derslerimizde de sadece ödev olduğu için çok da katkısı olmadı bana. Mesela Alman edebiyatı daha çok ödev olarak geçti derste genelde ödevlere odaklandım.”

Diğer bir soruda katılımcılara uzaktan eğitimin dil becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. 9 katılımcı okuma becerisine, 10 katılımcı dinleme becerisine, 5 katılımcı ise yazma becerisine katkı sağladığını ifade ederken, 5 katılımcı hiçbir beceriye ve 15 katılımcı da konuşma becerisine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Genel olarak uzaktan eğitim sürecinin az da olsa alıcı becerileri geliştirirken, üretimsel becerileri geliştirmediği anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

K5: “Okuma ve dinlemeye en çok katkı sağladı bence. Çünkü evde olduğumuz için dersleri dinlemek zorunda kalıyoruz. Kulak dolgunluğu için iyi oldu ama cevap verme açısından yani konuşma açısından kötü oldu. Kendimizin bir şeyler yazabilme becerisini kaybettik bence çünkü ödev verildiğinde de internette bakarak yazdığımız için kendi başımıza cümle kurmadığımız için yazma becerimiz geriledi.”

K1: Bence katkı sağlamıyor özellikle dil öğretimi için söylemek gerekirse asla bilgisayardan dil öğrenilemiyor bence diğer dersler için bir şey söyleyemem belki bir nebze iyidir. Ama yabancı dil için gerçekten uzaktan olmaması gerektiğini düşünüyorum.

7 katılımcı öğretim elemanının ders anlatım performansını yeterli bulurken, 8 katılımcı ise yetersiz bulmuştur. Katılımcılar söz konusu görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

K6: “Yeterli olduğunu düşünüyorum Çünkü daha başka yapılacak bir şey yok. “

K8: “Sürekli slayttan okumak bunu ben de indirip okuyabilirim ama hem slayttan okuyup hem de açıklamalı bir şekilde slayttan bağımsız örnek vererek açıklama yapınca o zaman dinleyişim geliyor. “

Araştırmada “Öğretim elemanının yerinde olsaydınız dersi nasıl yürütürdünüz?” sorusu katılımcılara yöneltilerek öğrencilerin beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar öğretim elemanının ders anlatımına ilişkin slayttan yoğun bilgi okumak yerine örnek verip yorumlama, önceden konuyu hatırlatıp hazırlıklı gelmesini sağlama, soru sorarak derse katılımı sağlama, farklı programlar kullanma, örnek vererek

anlatmak, derse katılmayanları teşvik etme, espri yaparak, öğrencileri bazı duygularda buluşturma gibi önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların söz konusu görüşleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

K2: “Slaytı direk okumak yerine anlatarak dersi yapması arada espri yapması ya da Chat’ten soru sordüğümüzde onları da takip ederek dersi anlatmalı. Mesela soru soruyoruz görmüyor okumuyor. Bizimle iletişim kurarak bizi de derse katarak işlemeli.”

K3: “Slaytlara alternatif olarak konunun yapısına göre oyunlar yapılabilir. Görsel olarak gördüklerimizi daha çok hatırladığımız için görseller kullanılabilir. Slaytta söyleyeceğimiz her şeyi yazmamalıyız öncelikle. İpucu gibi kısa kısa hatırlatmalarla söylenecekler zenginleştirilerek konunun hoca tarafından anlatılması daha etkili olur. Öğrenciye soru sorularak derse etkin katılım sağlanmalıdır.”

K6: “Sadece slaytlara bağlı kalılabiliyordu bazı derslerde hocalar. Onlar da bilgisayarı kullanma konusunda belki de iyi olmadıkları için o şekilde slaytta bağlı kalarak dersi işliyorlardı. Bu konuda da üniversitenin hocalara bilgisayar kullanımı konusunda eğitim vermesi iyi olacaktır. Çünkü farklı bir programla ders işlenmedi, farklı bir yol izlenmedi.”

10 katılımcı uzaktan eğitim sürecinin öz düzenleme ve öz disiplin becerisini geliştirdiğini, 5 katılımcı ise geliştirmedini belirtmiştir. 7 katılımcı bu sürecin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini, 8 katılımcı ise geliştirmedini belirtmiştir. 4 katılımcı eleştirel düşüncenin gelişimine uzaktan eğitimin katkı sağladığı görüşünderken, 11 katılımcı eleştirel düşüncenin gelişime katkı sağlamadığı görüşündedir. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

K2: “Ders saatlerime göre günümü düzenliyordum o nedenle öz düzenleme alışkanlığı kattı. Alışkanlıklarında değişiklik yarattı. Geceleri çok geç uyumaya başladım. Yaratıcı düşünme becerisi kattı. Resim yapıyorum artık küçük bir kitap yazdım. Asla kendimden beklemediğim bir hareket.”

K4: “Evet kesinlikle geliştirdim kendimi daha çok planlayabildim bu süreçte mesela “ne kadar ders çalışacağım, ne zaman başlayacağım ve bitireceğim” gibi düzenlemelerimi yaptım. Belli bir program çerçevesinde ilerleyebildim. Daha önce disiplinli bir şeyleri yürütemiyordum ama şimdi bu alışkanlıkları kazandım. Geliştirdi. Artık bir çerçeveden bakmıyorum daha farkı açılardan bakabiliyorum olaylara.”

K6: “Pek kattığı söylenemez çünkü yüz yüze eğitimde disiplinli bir öğrenciydim ama uzaktan eğitimde ben de saldım. Bu rahatlık beni gevşetti. Dersleri geçerim diye kasmadım. Yüz yüze daha çok kasiyordum kendimi. Disipline olamadım uzaktan eğitimde. Bazı konularda geliştirdi mesela staj dersinde öğrencileri nasıl derse katabilirim bu sistemde dersi nasıl daha verimli yaparım diye daha yaratıcı düşündüm.”

K8: “Aksine bana göre daha disiplinsiz oldum. Yüz yüze uyku düzenimiz, ders saatlerimiz çok çok iyiydi. Hayır geliştirmedim.”

K13: “Evet katkı sağladı. Kendimi ders saatlerime göre disipline ettim. Hayatıma düzen getirdi. Eleştirel düşünmeye katkı sağlamadı maalesef. Derste sadece sunuş yolu yöntemini kullandığı için gelişmedi.”

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı gibi uzaktan eğitim süreci bazı katılımcılara öz düzenleme, öz disiplin becerilerini kazandırırken, bazıları için ise bu süreç plansız bir yaşam biçimini beraberinde getirmiştir.

Aşağıda uzaktan eğitim ders materyallerine ilişkin genel görüşlerin yer aldığı tema tablolaştırılmıştır:

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	F
TEMA 5 Uzaktan eğitim ders materyallerine ilişkin görüşler	5.1.DYS'ye yüklenen ders materyallerinden yararlanma durumu	5.1.1. Yararlandım	11
		3.1.2. Yararlanmadım	4
	5.2.Konuyu öğrenmede yeterliliği	5.2.1. Yeterli	6
		5.2.2. Yetersiz	9
	5.3.Sadece slayta bağlı kalınması	5.3.1.öğretici değil	5
		5.3.2. olumsuz bir durum	3
		5.3.3.Sıkıcı	5
		5.3.4. Tek yönlü	6
	5.4.Slayta alternatif öneriler	5.4.1.Kendinden bir şey katmalı, yorumlamalı	8
		5.4.2. Espri yapmalı	6
		5.4.3.Etkileşim kurmalı	9
		5.4.4.Soru sormalı	11
		5.4.5.Söylenecek her şey slaytta yazılmamalı	10
		5.4.6. Örneklendirmeli, benzetme yapmalı	4
		5.4.7. Farklı programlar kullanılmalı	3
		5.4.8. Video ve film verilmeli	4
	5.5.Ders sürelerine ilişkin görüşler	5.5.1. Yeterli	13
		5.5.2. Yetersiz	2

Tablo 6: Uzaktan eğitim ders materyallerine ilişkin genel görüşler

11 katılımcı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı DYS sistemine yüklenen ders materyallerinden yararlandığını belirtirken, 4 katılımcı ise bu materyallerden yararlanamadığını ifade etmiştir. Katılımcılar öğretim elemanlarının slayt kullanmalarına ilişkin olarak öğretim elemanının slaytları kullanırken bunlara kendinden bir şey katılması, espri yapılması, öğrenciyle etkileşim kurulması, soru sorulması, örneklendirme, benzetme yapılması, farklı programlar kullanılması, video ve film izletilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Uzaktan eğitimdeki ders süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir. 13 katılımcı bu sürenin öğretim için yeterli olduğunu düşünmekteyken, 2 katılımcı ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

K2: “Onu ben pek beğenmiyorum slayt okuyarak dersi yapan bir tane hocamız var ve bir saat boyunca sadece slayt okuyor. Aynı tonlama aynı frekans mesela kendisinden hiçbir şey katmıyor. Bu benim için de ve konuştuğum arkadaşlarım için de pekiyi bir şey değil. Slaytı direkt okumak yerine anlatarak dersi yapması arada espri yapması ya da Chat’ten soru sordüğümüzde onları da takip ederek dersi anlatmalı. Mesela soru soruyoruz görmüyor okumuyor. Bizimle iletişim kurarak bizi de derse katarak işlemeli.”

K10: “Materyaller yeterliydi gayet ama sadece slaytta odaklanarak ders anlatmak yerine kendinden de bir şeyler katarak ders anlatmalarını isterdim. Örnek vererek anlatmalılar. Ben de slayt okuyarak ders anlatabilirim. Bana göre ilişkilendirme yaparak soru cevap yaparak öğrenciyle etkileşime girerek anlatırdım ben olsam. “

K13: “Videolar yapardım. Sanki sınıf ortamındaymışız gibi ilerlemeyi, etkileşimi sağlardım. Tek taraflı bilgi vermektense etkileşimli bir ders yapardım.”

K9: “Çok uzun dersler çok sıkıntı çünkü dikkatinizi toplayamıyorsunuz ekran karşısında hareketsizsiniz. 30 ve 40 dakika yeterli bir süre.”

Katılımcılar genel olarak sisteme yüklenen materyallerin yeterli olduğunu düşünmelerine karşın, derslerin tek düze olması, öğretmen ve öğretim elemanı etkileşiminin ders sürecinde yeterli düzeyde olmaması ve derslerin slayt dosyalarını okuma biçiminde yürütülmesi nedeniyle verim alamadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda etkileşim, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel görüşlerin yer aldığı tema tablolaştırılmıştır:

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	F
TEMA 6 Öğretim elemanı ve öğrenci etkileşimine ilişkin görüşler	6.1. interaktif derse katılım	6.1.1. Katılabildim	6
		6.1.2. Katılamadım	9
	6.2. Sorulara cevap verebilme	6.2.1. Cevap verebildim	6
		6.2.2. Cevap veremedim	9
TEMA 7 Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler	7.1.Ödev ve sunum yapmada sıkıntı çekme	7.1.1. Sıkıntı çektim	6
		7.1.2.Sıkıntı çekmedim	9
	7.2.Ölçme araçlarının amaca hizmet etmesi	7.2.1. Amaca hizmet etti	5
		7.2.2. Amaca hizmet etmedi	10
	7.3. En çok tercih edilen ölçme araçları	7.3.1.Sınav	6
		7.3.2. Ödev	9
	7.4. Öğrencinin tercih edeceği ölçme araçları	7.4.1. Online sınav	13
		7.4.2. Ödev	2
	7.5.Derslerin kolay geçildiği uygulama	7.5.1.Yüzyüze eğitimde kolay	1

		7.5.2. Uzaktan eğitimde kolay	14
	7.6. Yüksek not alınan uygulama	7.6.1.Uzaktan eğitimde yüksek 7.6.2.Yüzyüze eğitimde yüksek	13 2
	7.7. Sınavlarda karşılaşılan sorunlar	7.7.1.Sistemi kullanamama 7.7.2. Bağlantı problemi 7.7.3. İnternet kesintisi 7.7.4. Sınavdan düşme 7.7.5. Sınav süresinin yetersizliği 7.7.6. Sorular arasındaki geçişin kapatılması 7.7.7.Elektrik kesintisi	3 2 3 4 3 4 4
	7.8.Kopma çekilebilme durumu	7.8.1. Çekilebilir 7.8.2. Çekilemez	14 1

Tablo 7: Etkileşim, Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Genel Görüşler

6 katılımcı interaktif biçimde derse katılabildiğini, 9 katılımcı ise interaktif olarak derse katılamadığını belirtmiştir. Yine 6 katılımcı sorulan sorulara cevap verebildiğini, 9 katılımcı ise cevap veremediğini dile getirmiştir. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

K7: “Benim yazdığım çoğu şeyi hocalar okumadı ve görmedi. Bu nedenle ben etkileşim kuramadım ve bu beni olumsuz etkiledi. Sorulara cevap veremediğim çok oldu. Çünkü biz düşünelim derken hoca bizi görmediği için cevap vermiyoruz diye geçiyordu.”

K11: “Bazı hocalar dersi 2 saat boyunca anlatıyor, sonunda anlamadığınızı var mı diye soruyor. Bu da sıfır etkileşim demek, konuşamadık, sorularımızı sormadık.”

Katılımcılar genel olarak ödev ve sunum yapmada sıkıntı çekmemişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme araçları olarak en çok ödev tercih edilmiştir. Ancak 10 katılımcı kendilerine sunulan ödevlerin amaca hizmet etmediğini, 5 katılımcı ise amaca hizmet ettiğini belirtmiştir. Genel olarak ölçme araçlarının geçerliğinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla 13 katılımcı online sınav yapılmasını tercih ederken, 2 katılımcı ise sınav yerine ödevler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

K5: “Bazı hocalarımız başarılı sınavlar hazırladı. Ama bazıları iki, üç tane soruyla geçtirdiler. Biz onca konuya, slaytta çalıştık, bir sürü içerik vardı. Hepsinden sorulmadı. Bir iki soruyla sınav yapan vardı. O konuda çok kötüydü bence.”

K7: “Test yapardım ben de ya da konuşma hocası olsaydım 10 dakikalık bir konuşma sınavı yapardım çünkü bu derste konuşamadık.”

K11: “Ölçme araçları amaca hizmet etmedi bence. Mesela konuşma dersinin sınavına yazma ödevi verdi hoca bu saçma geldi bana.”

K13: “Sınav olanlar ediyor ama ödevde amaca hizmet etmiyor. Ödevde haklı bir puanlama yapılmıyor. Puanlamada adaletsizlik oluyor.”

14 katılımcı uzaktan eğitimde dersleri daha kolay geçtiklerini belirtirken, 1 katılımcı ise yüz yüze eğitimde daha kolay geçtiğini ifade etmiştir. Yine 13 katılımcı uzaktan eğitimde yüksek not aldıklarını, 2 katılımcı ise yüz yüze eğitimde yüksek not aldığını dile getirmiştir. 14 katılımcı uzaktan eğitimde yapılan sınavlarda çok rahat kopya çekilebileceği görüşünderken, 1 katılımcı ise kopya çekilemeyeceğini belirtmiştir. Sınav esnasında sistemi kullanamama, bağlantı problemi, sınav süresinin yetersizliği, sorular arasındaki geçişin kapatılması, elektrik kesintisi gibi problemlerle karşılaşmıştır. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

K6: “Uzaktan eğitimde derslerden daha kolay geçtim. Ben açıkçası öğretmenlerin de bize toleranslı davrandığını düşünüyorum. Sınav esnasında internetim kesildi, diğerinde de kardeşimle aynı anda sınavım vardı. Uzaktan eğitimde kopya çekilebilir, örneğin telefonda, gruplardan yapılabilir. Yan sekmeden slaytlara bakılabilir.”

Yukarıdaki örnek katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı gibi uzaktan eğitim sürecinde genel olarak dersten başarılı sayılabilecek kadar yeterli puan anlamada sıkıntı çekilmediği, buna karşın güvenilir bir ölçme ortamının olmadığı da belirtilmiştir.

Aşağıda uzaktan eğitim sürecine ilişkin önerilerin yer aldığı tema tablolaştırılmıştır:

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	F
TEMA 8 Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneriler	8.1.Günlük hayat	8.1.1.Aşılma isteği	6
		8.1.2.Biran önce sosyalleşme	9
	8.2.Eğitim hayatı	8.2.1.Yüzyüze eğitime başlama	6
		8.2.2. Derslerin etkileşimli olması	9
		8.2.3. Uzaktan eğitim için materyal geliştirme	8
		8.2.4. Ders esnasında kameraların açık olması	5
		8.2.5. Ara yüzü iyi bir sistemin geliştirilmesi	8
		8.2.6.Altyapının iyileştirilmesi	
		8.2.7. Devam zorunluluğunun olmaması	10
		8.2.8. Fırsat eşitliğinin sağlanması	5
		8.2.9. Yüz yüze eğitimde de bazı derslerin uzaktan verilmesi	9
		5	

Tablo 8: Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneriler

Son olarak katılımcılara bu sürecin günlük hayat ve eğitim hayatına yansımalarına ilişkin önerileri sorulmuştur. Günlük hayat bağlamında katılımcılar aşılacak ve bir an önce sosyalleşmek istediklerini ifade ederlerken, eğitim hayatı açısından ise yüz yüze eğitime başlamanın, derslerin etkileşimli olmasının, uzaktan eğitime ilişkin materyal geliştirilmesinin, ders esnasında kameraların açık olmasının, ara yüzü daha iyi olan bir sistemin geliştirilmesinin, alt yapının iyileştirilmesinin, devam zorunluluğunun kalkmasının, fırsat eşitliğinin sağlanmasının ve yüz yüze eğitime geçildiğinde de bazı derslerin uzaktan verilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Katılımcıların söz konusu görüşlerinden birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

K7: “Tabii ki derslerin yüz yüze olması. Ama yine online olacaksa da daha çok öğrenciyi sürece dahil edecek şekilde yapılmasını isterim”.

Tartışma ve Sonuç

Pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin, Almanca Öğretmenliği lisans programına etkilerinin araştırıldığı bu çalışmadaki bulgular 8 tema altında kategorilendirilmiştir. Genel olarak bu sürecin günlük yaşama ve eğitim hayatına olumsuz etkilerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan Almanca Öğretmenliği programındaki alan derslerinin uzaktan eğitime uygun olmadığı, uzaktan eğitim yönteminin 4 temel dil becerisini geliştirmede yeterli olmadığı, ancak uzaktan eğitim sürecinin az da olsa alıcı becerileri geliştirdiği, üretimsel becerileri ise geliştirmediği, teorik derslerden verim alındığı, ancak etkin katılım gerektiren uygulamalı derslerin uzaktan eğitime uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların teknolojik yeterliklerine ilişkin görüşleri ise genel olarak olumlu yöndedir. Nitekim Karaman (2018) bilgisayar öz yeterlik algılarına ilişkin farklı katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmasında Almanca öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim çalışmalarına ilişkin Kastamonu Üniversitesi kapsamında yapılan çalışmada uzaktan eğitim yönteminde teorik derslerin yüz yüze eğitimde olduğu gibi işlendiğini, uygulamalı derslerde ise verimli bir öğrenme ortamının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tarlakazan / Tarlakazan 2020: 3121).

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin öğrencilerin konuyu anlamaları için yeterli düzeyde olmadığı, katılımcıların sadece slaytlara bağlı ders işleyen öğretim elemanlarının derslerini tek yönlü, sıkıcı, eğitsel yönden verimsiz buldukları ve öğretim sürecinin etkileşimli şekilde yürütülmediği anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmada, gelişen teknolojik alt yapıların ve donanımların etkileşimli öğrenme ortamlarının yerini tutamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Pandemi sürecinden önce yapılan birçok çalışmada uzaktan eğitimin avantajları çıkarılmasına karşın (Bozavlı 2017; Fırat 2016; Genç İlder 2009; Hanbay 2013; Hofmann 2002; Kartal 2005; Karaman 2019), pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarında (Genç / Gümrükçüoğlu 2020; Ak vd. 2020; Türkmen vd. 2020; Can 2020) uzaktan eğitimin alışılmış öğrenme ortamlarının yerini tutamadığı anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimde Almanca öğretimindeki aksaklıkların betimlenmesi ve

çözüm önerilerinin sunulmasının incelendiği bu çalışmada da uzaktan eğitimin yabancı dil öğretimi için uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹

Katılımcıların Youtube'dan konu anlatımını izleyerek, videoları tekrar izleyerek, Google'dan araştırarak, Almanca dizi veya film izleyerek, başka üniversitelerden ders notları alarak uzaktan eğitim sürecini destekledikleri belirlenmiştir. Yaş faktörü ve teknolojik aletlere ilişkin yetkinliğe bağlı olarak yüz yüze eğitimde iyi bir başarı gösteren bir öğretim üyesi, uzaktan eğitim yönteminde aynı başarıyı gösteremeyebilir (Yılmaz Altuntaş 2020: 12). Nitekim bu süreçte birçok öğretim elemanı çevrimiçi nasıl ders vereceğini ve ders materyali hazırlama konusunda sistematik eğitim almadıkları için ders materyalleri ve sunum standartları tutarsız olmuştur (Ak vd. 2020: 903).

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı DYS sistemine yüklenen ders materyallerinden genel olarak katılımcıların yararlandığı anlaşılmaktadır. Ancak bu materyaller öğrencilerin konuyu anlamaları için yeterli düzeyde değildir. Katılımcılar öğretim elemanlarının sadece slaytlara bağlı ders anlattıklarını belirterek tek yönlü, sıkıcı, eğitsel değeri olmayan bir öğretim sürecinin yaşandığını vurgulamışlardır. Genel olarak etkileşimli bir öğretim sürecinin olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılara göre 30 dakikalık ders süresinin yeterli olduğu; yüz yüze eğitimde olduğu gibi 50 dakikalık bir sürenin öğrencinin dikkatinin dağılmasına neden olacağı ifade edilmiştir. Türkmen ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin internet ortamında öğrenmeye ilgilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can (2020: 36) uzaktan eğitimde canlı derslere katılım ve ders videolarını izleme oranlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları derslere katılım üzerinde etkili olmuştur. Nitekim kendine ait bilgisayar ve interneti olmayan öğrenciler dersleri takip edememişlerdir. Teknolojik olanaklara erişimin her kitleye eşit dereceye ulaşmaması dijital uçurum olarak adlandırılan başka bir sorunu da ortaya çıkarmaktadır (Sezgin / Fırat 2020: 38).

Uzaktan eğitim sürecinin öz düzenleme ve öz disiplin becerisini geliştirirken, eleştirel düşünme becerisine katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak uzaktan eğitimin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenemez. Eleştirel düşünmeyle birey yaşadığı anı sorgulama sürecine girerek zihin şemalarında bir denge oluşur ve bunun sonucunda da bilginin zihinde işlenmesi süreci meydana gelir (Erdem 2020: 3f). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin öğrenme sürecine katkısı dikkate alındığında uzaktan eğitim sürecinin bu beceriyi olumsuz etkilediği söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde ölçme araçları olarak en çok ödev tercih edilmiştir. Genel olarak ölçme araçlarının geçerliğinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim döneminde derslerden daha kolay geçtikleri ve daha yüksek not aldıkları, uzaktan eğitimde yapılan sınavlarda çok rahat kopya çekilebildiği ifade edilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin

¹ Ancak İstanbul Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamalarını değerlendiren çalışmada öğrenciler tarafından öğretim materyallerinin nitelikli ve çeşitli olduğu sonucu elde edilmiş bunun yanı sıra canlı ders anlatımları da yeterli bulunmuştur (Ak vd. 2020: 33).

görüşlerinin araştırıldığı çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümü uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada ölçme ve değerlendirme sürecinde güvenilir ölçme ve değerlendirme yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Genç / Gümrükçüoğlu 2020: 411).

Uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumlu görüşler ise aileyle daha çok zaman geçirme, öğrenciye çok zaman kalması, kendine zaman ayırabilme, yorucu olmaması, ekonomik, zaman kısıtlamasının olmaması, arkadaşlarından not isteme sıkıntısının olmaması, mekân sınırının olmaması olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ders saatleri sürelerinin kısaltılması ve öğrencilerin sınıf ortamında bulunma zorunluluğunun olmaması, kendilerine ve ailelerine daha fazla zaman ayırmalarına olanak vererek öğrencilerin gerek kendilerine gerek ailelerine ilişkin farkındalıklarını arttıran bir etmendir. Bunun yanı sıra üniversitelerinin bulunduğu şehirlerde ev kirası veya yurt ücreti vermek zorunda kalmamaları nedeniyle bu sürecin ekonomik olarak da öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.

Katılımcılar aşılınmayı, sosyalleşmeyi, yüz yüze eğitime başlamayı, derslerin etkileşimli olmasını, uzaktan eğitime ilişkin materyal geliştirilmesini, ders esnasında kameraların açık olmasını, alt yapının iyileştirilmesini, fırsat eşitliğinin sağlanmasını ve yüz yüze eğitime geçildiğinde de bazı derslerin uzaktan verilmesini dilemişlerdir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine ilişkin öneri ve dilekleri incelendiğinde genel olarak bu süreçten çok da memnun olmadıkları, alışlagelmiş sınıf ortamında kendileri için yüz yüze derslerin daha verimli olduğu, uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrenci etkileşiminin eksik kaldığı biçiminde değerlendirme yapılabilir. Genel anlamda yabancı dil öğretimi, özel anlamda ise Almanca öğretimi açısından uzaktan eğitim sürecinde, etkinliklere bağlı öğrenci katılımının ön planda ve temelinde beceri öğretiminin olduğu bir alan olması nedeniyle beklenen kazanımların öğrenciye verildiğini söylemek mümkün olmamıştır. Çünkü Almanca öğretiminde rehber görevindeki bir öğretmenin gözetiminde yazma ve konuşma gibi uygulama gerektiren öğrenme alanları bulunmaktadır. Almanca öğretiminde teorik derslerde olduğu gibi bilgi düzeyindeki içeriklerin aktarılması yerine kavrama ve uygulama gibi üst düzey kazanımların aktarılması gerekmektedir. Öğrencide bu kazanımların ediniminin gerçekleşip gerçekleşmediği ise öğrencilerin aktif katılımını gerektiren etkinliklerin ön planda olduğu sınıf ortamında öğrencilerin hazırladığı ürünlerin nitelikleri incelenerek ölçülebilmektedir. Dolayısıyla Almanca öğretiminde öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim bu bağlamda daha da önem arz etmektedir. Ders sürecinde öğrenci öğretmen arasındaki bilgi alışverişi, soru sorma ve anında dönüt alma Almanca öğretimini destekleyen bir durum olmasına karşın uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere bu imkân sağlanamamıştır. Çünkü soyut olan dil bilgisel yapıların öğrencilere kazandırılmasında kullanım ortamı sağlanamamıştır ve bu yapıları öğrenciler kural boyutundan kalıp uygulama aşamasına taşıyamamışlardır.

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre Almanca öğretmenliği lisans programındaki derslerin uzaktan eğitime uygun olmadığı sonucuna bağlı olarak Almanca öğretimi gibi uygulamaya dayalı ve beceri öğretiminin ön planda olduğu derslere yönelik olarak uzaktan eğitimin yapısına uygun dijital içerikler ve öğrenci katılımının mümkün olabileceği daha kapsamlı ara yüzler geliştirilmelidir. Araştırmada katılımcılar öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sisteminin gerektirdiği teknolojiyi kullanma yeterliğine sahip olmadıklarını belirtmeleri nedeniyle öğretim elemanlarına bu teknolojileri kullanabilmelerine ilişkin eğitim verilmesinin bu problemi çözebileceği düşünülmektedir. Pandemi sürecinde öğrencilerin toplu biçimde barınmalarının mümkün olmaması nedeniyle her bölüm ölçme ve değerlendirmenin yüz yüze uygulanabilirliğini mümkün hale getirememiştir. Harmanlanmış eğitim kapsamında ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini sağlamak için sınavların yüz yüze yapılabileceği uygun ortam sağlanmalıdır. Bu süreç öğretim elemanları ve öğrenci açısından iki türlü ele alınmalıdır. Çünkü öğretim üyeleri de alışık olmadıkları bir yöntem olan uzaktan eğitim yöntemi ile derslerini yürütmek durumunda kalmışlardır. Verimliliği arttırmak amacıyla uzaktan eğitime uygun ders materyalleri hazırlanmalıdır. Uzaktan eğitiminin yapısına uygun olan dijital içerikler oluşturulmalıdır. Uzaktan eğitimdeki en büyük engel olan fırsat eşitsizliğinin en aza indirilebilmesi için de alt yapı çalışmaları, teknolojik donanım gibi uzaktan eğitimde temel olan unsurlar desteklenmelidir. Öğrencilerin aktif olarak derse katılabileceği uzaktan eğitim programları geliştirilmelidir.


Kaynakça

- Ak, Mahmut** vd. (2020): Kovid-19 Küresel Salgın Sürecinde İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*. 40(2),1-41.
- Bozavlı, Ebubekir** (2017): Yeni Teknolojiler Işığında Eğitim Aktörlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Sınıf Algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(1), 347-358.
- Bozkurt, Aras** (2020): Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. *AUAd*. 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Şener** vd. (2013): Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 15. B. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ertuğ** (2020): Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2),11-53.
- Erdem, Mukaddes** (2020): Düşünme – Akıl Yürütme. Erdem Mukaddes / Sarsar Fırat (Ed.): *Dijital Teknoloji Aracılı Düşünme Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, 3-53.
- Fırat, Mehmet** (2016): 21.Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*. 6(2),142-150.
- Genç, Mustafa F. / Gümrükçüoğlu, Süleyman** (2020): Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*. 15(4), 403-422.
- Genç İlter, Binnur** (2009): Effect of Technology on Motivation in EFL Classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 10 (4), 136-158.

- Hanbay, Orhan** (2013): Relationship Between Web-Based Learning Time Outside The Classroom and Academic Achievement In German As a Tertiary Language By The Students On Vocational High Schools. *Turkish Online Journal Of Distance Education – TOJDE*. 14 (1), 29-34.
- Hofmann, Donald W.** (2002): Internet-Based Distance Learning in Higher Education. *Tech directions*. 62(1), 28-32.
- Kartal, Erdoğan** (2005): Çoklu-Ortamlı Yazılımların Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri ve İşlevi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII*. 2, 231-244.
- Karaman, Fatma** (2019): Evde Ders Okulda Ödev Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dilbilgisinin Öğretimine Uyarlama. Duman, Bilal / Sidekl, Sabri (Ed.): *Eğitimde Araştırmalar*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, 135-147.
- Karaman, Fatma** (2018): Computer Sufficiency Perceptions of German Language Teacher Candidates. *Social Sciences Studies Journal*. 4(22), 3973-3979.
- Miles, Matthew B. / Huberman, A. Michael** (1994): Qualitative data analysis: An expanded sourcebook 2nd ed. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2006): Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html (Son Erişim Tarihi: 23.01.2021).
- Özalkan, Gizem Şükran** (2021): Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Pandemi Sürecinde Sosyal Bilimler Eğitimi Yeniden Düşünmek. *IJEASS*. 4, 18-26.
- Sarı, Halil İbrahim** (2020): Evde Kal Döneminde Uzaktan Eğitim: Ölçme ve Değerlendirmeyi Neden Karantinaya Almamalıyız?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*. 3(1), 121-128.
- Sezgin, Sedef / Fırat, Mehmet** (2020): Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum Tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(4), 37-54.
- Tarlakazan, Elif / Tarlakazan, Burak Erhan** (2020): Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi Örneği. *Turkish Studies*. 15(7), 3107-3122.
- Telli Yamamoto, Gonca / Altun, Deniz** (2020): Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 25-34.
- Türkmen, Burcu vd.** (2020): Covid-19 Sosyal İzolasyon Döneminde Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin E- Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Çaycuma Meslek Yüksekokulu Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13(72), 690-700.
- Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan** (2018): Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Altuntaş, Elgiz vd.** (2020): Covid-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*. 3(2), 8-23.

Uzaktan Eğitimde Etkili İletişim ve İletişimsel Engeller: Sözlü ve Sözsüz İletişim

Yunus Emre Sarı , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030779>

Öz

İletişimin yeni medya aracılığı ile sesli ve görüntülü olarak yapılabilmesi eğitimde birçok kolaylığı beraberinde getirmektedir. Bu yeni iletişim ve eğitim şeklinin günden güne insanların hayatına daha çok girmesiyle uzaktan eğitimde nitelik kavramı ve didaktik uygulamaları tartışılmaktadır. COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla eğitim ve öğretimin devamlılığını sağlamak için 2020 yılında birçok ülkede uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitimin bu büyüklükteki bir kitleye daha önce uygulanmamış olması bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Yüz yüze eğitimden kısa bir süre içinde uzaktan eğitime geçiş yapılması gerek öğrencileri gerekse öğrenenleri birtakım yeniliklerle karşı karşıya bırakmıştır. Bu yeniliklerle birlikte çevrimiçi sesli ve görüntülü iletişim araçlarının eğitimde daha aktif olarak kullanılması söz konusu olmuştur. Birtakım sebeplerle eş zamanlı uzaktan eğitimde, iletişim araçlarının kapalı şekilde olmalarından faydalanılmıştır. Bu durum etkili bir iletişim ortamının gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyebilir.

Mevcut çalışmada etkili bir eşzamanlı uzaktan eğitimde iletişimin önemi ve iletişimsel süreçleri etkileyen faktörler, ilgili alanyazın doğrultusunda ele alınmıştır. Çalışmada iletişim kavramı ve modelleri, sözlü ve sözsüz iletişim, eğitimde iletişim, yabancı dil eğitiminde iletişim ve uzaktan eğitimde iletişim gibi kavramlar üzerinde durularak, sesli ve görüntülü iletişim türlerinin uzaktan eğitim için iletişim anlamında taşıyacakları önem ve gereklilik tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Etkili İletişim, Uzaktan Eğitim, İletişim Modelleri, İletişimsel Engeller, Sözlü ve Sözsüz İletişim.*

Abstract

Effective Communication and Communication Barriers in Distance Education: Verbal and Nonverbal Communication

Being able to communicate with audio and video through new media brings many practical benefits to education. As this new form of communication and education is entering people's lives more and more every day, the concept of qualification and didactic applications in distance education are discussed. With the emergence of the COVID-19 pandemic, distance education was introduced in many countries in 2020 to ensure the continuity of education and teaching. The fact that distance education has not yet been applied to such a large audience and at different levels has brought some negative effects. The transition from face-to-face to distance learning in a short period of time has forced both teachers and learners to learn and practice a new set of normalities.

It is known that cameras are usually turned off in distance learning procedures. There are advantages and disadvantages associated with this situation. In this study, the importance of communication in effective training is discussed based on the relevant literature and conclusions are drawn regarding effective training in distance education. In this study, the importance of communication in effective teaching is discussed based on the relevant literature and conclusions are drawn about effective teaching in distance education. In the study, concepts such as models of communication, verbal and non-verbal communication, communication in education, communication in foreign language education and communication in distance education are discussed, and why the cameras should be open in simultaneous distance education.

Keywords: *Effective Communication, Distance Education, Communication Models, Effective Learning, Verbal and Nonverbal Communication.*

EXTENDED ABSTRACT

In the present study, firstly, the concept of communication will be discussed within the framework of classical models. Then, the concept of communication in education and foreign language education will be presented. On this basis, the importance of verbal and nonverbal communication in simultaneous distance education will be analyzed depending on the relevant literature. From this point of view, the importance of having cameras on/ off for effective communication will be shown on the basis of the relevant literature. Faced with the COVID-19 pandemic, some forms of distance education in Turkey are taking advantage of technologies that use videoconferencing software to enable simultaneous classroom meetings over the internet. In this study, distance education, in which a teacher and learners are simultaneously in an online course environment, is meant under the name of distance education. Considering this, it is important to have certain qualifications that distinguish simultaneous distance learning from video lectures. The concept of simultaneous distance education should be different from the students watching video lessons alone or collectively, and this is only possible with a quality communication between teacher-student and student-student.

In daily life, the concept of communication has gained different meanings specific to each field, as well as in different fields. In this context, it is almost impossible to make a definition that is accepted by everyone, but when it comes to communication, scientists stated that verbal and nonverbal communication are in question. Despite the development of technology, if there is still a lack of communication when using modern communication tools, it is because nonverbal communication cannot be used effectively in the tools in use. A quality learning environment in distance education can be achieved if both students and instructors have multimedia skills and sufficient distance education equipment. At the same time, the most basic distance learning equipment such as an age-appropriate computer, webcam, headset microphone, ergonomic desk and chair, and a good Internet connection are also required.

It is thought that many educators who are accustomed to face-to-face education have applied some sanctions in order to feel themselves in a difficult situation in distance education and not to lose control of the classroom. Among the most important of these is to turn off the video communication and to continue the education with only the voice of the teacher and the teaching material reflected on the screen. In addition, it is known that the cameras are turned off because the students do not want to give up their sense of comfort or because they do not have a camera. In addition, it is known that the cameras are turned off in order to prevent the internet infrastructure and programs such as Zoom used for distance education from being forced. In accordance with the decision taken by the Ministry of National Education, it was requested that the cameras and microphones of the students should be turned off in general, but should be turned on when necessary. There is no provision in any article regarding the obligation of teachers whether to turn on the cameras or not. However, communication is not just an auditory phenomenon consisting of words or sounds. Communication is considered as a whole, which is performed non-verbally in addition to verbal communication. Under this aspect, it may be possible to limit communication to verbal communication, which reduces the quality of communication and, consequently, the quality and efficiency of teaching. If this situation is considered for distance education, it is seen that the communication process should be more than a voice exchange. An effective distance education is therefore a process in which all participants have individual responsibilities, they should be ready both physically and psychologically as if they were in face-to-face education, and communication is made in audio and visual form.

Instructors and learners should not see online classes as different from face-to-face education and should open communication channels at both camera and microphone level. Again, a similar situation is the reservations of the students about the visual data and their inability to prevent it. This situation shows that in simultaneous online education, it is necessary to be temporally and spatially dependent and responsible during the lesson. At this point, educational institutions have duties and responsibilities in conveying the operation of simultaneous distance education and the issues that need attention.

Giriş

Eğitim ve öğretimde internet teknolojilerinin kullanımı son yıllarda giderek ivme kazanmıştır. Böyle bir eğitim modelinde öğretmen ve öğrencilerin görev ve sorumlulukları değişirken, diğer yandan bu ortamlardaki eğitimin nitelik sorunsalı tartışılmaya başlanmıştır. Bu bakış açısıyla uzaktan eğitimde hangi önemli unsurların etkili olduğunun bilinmesi önem arz eder.

Alanyazında¹ farklı tanımlarla karşımıza çıkan uzaktan eğitim kavramı, eğitim ve öğretim amacı güden başlı başına bir organize yapı olabileceği gibi, aynı zamanda, eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak, teknolojik bir aygıt ile yapılabilen bir öğretim faaliyeti de olabilmektedir. Günümüzde internet teknolojileri sayesinde hayatı kolaylaştıran bir kavram haline gelen uzaktan eğitim, artık geleneksel eğitim için de alternatif olabilecek duruma gelmiştir.

Teknolojinin eğitimle bütünleşmesi sürecinde farklı uygulamalar ve kullanımlarla karşılaşmaktadır. İlgili alanyazında uzaktan öğrenme, internet tabanlı öğrenme, eşzamanlı - eşzamanlı olmayan uzaktan eğitim, bilgisayar destekli öğrenme gibi isimlerle karşılaşmaktadır (Bay vd. 2021: 187). Bu çalışmada uzaktan eğitim adı altında bir öğreticinin ve öğrenenlerin eş zamanlı olarak çevrimiçi ders ortamında oldukları uzaktan eğitim kastedilmektedir. Bu bakış açısıyla eş zamanlı uzaktan eğitimi video derslerden ayıracak belli niteliklerinin olması şarttır. Eş zamanlı uzaktan eğitim kavramını tartışırken, öğrencilerin tek başlarına ya da topluca video ders izlemelerinden farkının olması gerekir, bu da öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında kaliteli bir iletişimin olmasıyla mümkündür.

Kaysi / Aydemir (2017: 779) öğrenenlerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerinin göz önünde bulundurulmasına vurgu yapar ve özellikle zamansal ve mekânsal bağımsızlık, öğrenenler arası etkileşimin artması, öğretim elemanlarının ulaşılır olması gibi unsurların önem taşıdığını belirtir. Kaysi / Aydemir (2017: 780) uzaktan eğitimde öğretim elemanının rolünün kaliteli iletişimi kolaylaştırmak, beslemek ve teşvik etmek olduğunu vurgulamışlardır.

Uzaktan eğitimde özellikle fiziksel uzaklığa bağlı ortaya çıkabilecek iletişim sorunlarının azaltılması önemlidir. Moore bu durumu 1970'li yıllarda ortaya attığı Bağımsız Öğrenme Kuramı'nda şu şekilde açıklar: Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler arasındaki mesafe katılımcılar arasında yanlış anlaşılmaya neden olabilen psikolojik boşluğa sebep olabilir. Bu boşluğa *Transaksiyonel Uzaklık* denir. Yani bu, çevrimiçi ortamda öğretici ya da öğrenen tarafından hissedilen duygusal uzaklık (ayrılık) hissidir (Horzum 2011: 1573). Sesli ve görüntülü olan eşzamanlı bilgi aktarımı yoluyla bu uzaklığın ortaya çıkardığı engeller giderilebilir. Moore'un bu kavramı ortaya attığı zamanki teknolojik imkânlarla günümüz arasında fark vardır. Eş zamanlı veri aktarımına imkân sağlayan programlar gerek kamera gerekse mikrofon sayesinde bu uzaklık hissini azaltılmasını sağlamaktadırlar.

¹ Alanyazın terimine birleşik ya da ayrı olarak rastlanmaktadır. Bu çalışmada Mehmet Akif Ocak'ın Alanyazın İncelemesi (2021) adlı kitabı örnek alınarak birleşik yazılmıştır.

Ammenwerth / Hackl'e (2016: 48)'e göre, dijital öğrenme ortamlarında sosyal etkileşim süreçlerinin desteklenmesi, katılımcıların mekânsal olarak ayrı olmaları nedeniyle oldukça zor bir süreçtir. Ancak 2020 yılında ortaya çıkan COVID-19 pandemisi sebebiyle ilk, orta ve yükseköğrenim kurumlarında zorunlu olarak uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Uzaktan eğitim için kullanılmakta olan dijital platformlar eğitim ve öğretim hayatında yeni bir çağın başlangıcı olarak kabul edilse de (Sucu 2020: 558) beraberinde yeni birtakım sorunsalları da getirmiştir.

Pandemi sürecinde eğitimin ve öğretimin sürdürülebilmesi için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) önderliğinde mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama alanlarında düzenlemelere gidilmiştir. 2019/ 2020 Eğitim-Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılında 123 üniversitede UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) tespit edilmiş ve merkezlerin lider bir rol üstlenerek uzaktan eğitim şeklinde bu dönemin sürdürülmesi istenmiştir. Uygulamalı lisans derslerin teorik kısımlarının uzaktan eğitim ile tamamlanması, uygulamalı kısımlarının ise uygun zamanda sıkıştırılmış olarak gerçekleştirilmesi tavsiyesinde bulunulmuştur. Sosyal bilimler alanlarında teorik derslerin ağırlıklı olması uzaktan eğitime adaptasyonu kolaylaştırarak bu dönemin daha rahat geçirilmesini sağlamıştır (Genç vd. 2020: 136). Bu durum eğitim ve öğretim alanında çalışan araştırmacıları “uzaktan eğitimde nitelikli bir öğretim nasıl yapılmalı?” sorusunun yanıtını aramaya itmiştir.

Yüz yüze eğitime alışkın birçok eğitimcinin uzaktan eğitimde kendilerini zor durumda hissettikleri ve bununla beraber sınıfın kontrolünü kaybetmemek adına bir takım yaptırımlar uygulamış oldukları düşünülmektedir. Bunlardan en önemlileri arasında görüntülü iletişimin öğreten tarafından kapatılarak eğitimin sadece öğretmenin sesi ve ekrana yansıtılan öğretim materyaliyle sürdürülmesidir. Ayrıca öğrencilerin konfor hislerinden vaz geçmek istemedikleri için onların da kameralarının kapalı olduğu bilinmektedir. Bununla beraber internet alt yapısının ve uzaktan eğitim için kullanılan Zoom gibi programların aşırı yüklenme nedeniyle zorlanmasını engellemek amacıyla da kameraların kapatıldığı ileri sürülmektedir. Bu noktada, Millî Eğitim Bakanlığınca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulaması ile EBA TV programlarını geliştirerek, uzaktan eğitim programlarının altyapılarını geliştirmeye yönelik yoğun çalışmalar başlatılmıştır. Aynı zamanda farklı uygulamaların kullanımına da izin veren MEB, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde uymaları gereken Etik ve Disiplin Kurallarına da yeni maddeler eklemiştir. Öğrencilerin kişisel verilerin korunmasına yönelik yapılan bu düzenlemelerde, canlı derslerde öğrencilerin gerekli olmadıkça kameralarının kapalı olması ve yalnızca zorunlu hallerde açılması, bu yetkinin de öğretmende olduğu belirtilmiştir. Dersin işlenişi sırasında öğretmenlerin mikrofonları açık, öğrencilerin mikrofonları ise konuşmadıkları sürece, sesin dijital ortamda öğrenciler arasında yankı oluşturabilmesi sebebiyle, kapalı olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB 2020). Öğretmen kameralarının açık tutulması ile ilgili bir zorunluluktan herhangi bir maddede bahsedilmemektedir. Oysa iletişim, yalnızca kelimelerden ya da seslerden oluşan işitsel bir olgu değildir. İletişim sözlü iletişime ek olarak, sözsüz olarak da gerçekleştirilen bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu durumda iletişimin sadece sözlü iletişimle sınırlanması,

iletişimin kalitesinin ve dolayısıyla da dersin niteliğinin ve verimliliğinin düşmesi anlamına gelebilir.

Mevcut çalışmada ilk olarak iletişim kavramı klasik modeller çerçevesinde ele alınacaktır. Daha sonra eğitimde ve yabancı dil eğitiminde iletişim kavramına değinilecektir. Bu temelde eş zamanlı uzaktan eğitimde sözlü ve sözsüz iletişimin önemi ilgili alanyazına bağlı olarak tartışılacaktır.

İletişim Kavramı

Sosyal bir varlık olan insan, çevresiyle sürekli iletişim kurma ihtiyacı duymaktadır. İletişim kavramı günlük hayatta, sadece konuşma eylemi olarak düşünülmektedir. Oysa iletişimin tanımlarına bakıldığında yalnızca konuşma ile sınırlı olmadığı aynı zamanda birçok etkeni içerisinde barındırdığı görülmektedir. Erdoğan'a (2005: 42) göre "iletişim; belli yer ve zamanda, belli şartlarda, belli tarihi ve geçmişi olan insan etkinliğinin yapılmasının zorunlu koşuludur". Bu ifadesiyle Erdoğan (a.g.e), kültürün içerisinde bulunduğu toplumdan ayrı olarak düşünülemediğini vurgulamaktadır. Zıllıoğlu (2007: 22) ise iletişimi, "anlamları itibarıyla uzlaşmış simgeler yoluyla değişik zaman ve mekân boyutlarında gerçekleşen bilgi, düşünce ve duyguların aktarılması ve alış-verişidir" şeklinde yorumlayarak yalnızca bilgi aktarımına değil aynı zamanda da duyguların aktarımına dikkat çekmiştir.

Günlük hayatta iletişim kavramı farklı alanlarda yer aldığı gibi, her alana özgü farklı anlamlar da kazanmıştır. Bu bağlamda herkes tarafından kabul gören bir tanım yapmak neredeyse imkânsızdır ancak iletişim denildiğinde akla sözlü ile sözsüz iletişimin gelmesi gerektiği bilim insanlarınca ortaya konulmuştur (bkz. Erkuş / Günlü 2009: 10).

Sözlü iletişim sesin iletiildiği ve duyma eyleminin gerçekleştiği eylemleri kapsamaktadır. Bu noktada, konuşma dili olarak da adlandırılan sözlü iletişim düşüncelerimizi, niyetimizi ve eylemlerimizi sözcüklerle dile getirerek karşımızda bulunan kişiye kendimizi ifade etmemiz şeklinde açıklanabilir (Erdönmez 2019: 84). Sözsüz iletişim ise, söz ve sözcüklere gereksinim duyulmadan; jest, mimik, göz kontağı ve beden dilinin kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir iletişim türüdür (Berk 2014: 576).

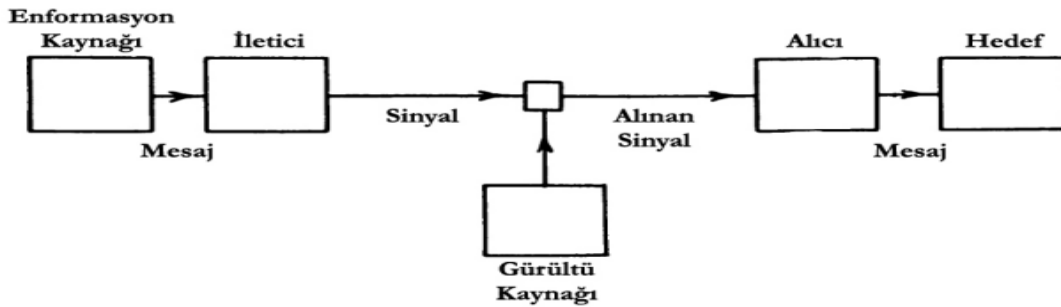
Beden, ses ve sözcüklerin iletişimi hangi açılardan etkilediğini belirlemek için çalışmalar yürüten araştırmacılara göre, bedenin %55, sesin (ses tonu ile sesin yükselip alçalması) %38, sözcüklerinse %7 oranında etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Üstünel 2011: 40). Berk'e göre iletişim daha konuşmaya başlanmadan önce gerçekleşir. Teknolojinin bu denli gelişmesine rağmen, modern iletişim araçları kullanılırken hala bir 'iletişim eksikliğinden' söz ediliyorsa, bunun sebebi sözsüz iletişimin kullanılmakta olan araçlarda etkin bir şekilde kullanılmamasıdır (2014: 576).

İletişimde Klasik Modeller ve Kamera Sorunsalı

İletişim kavramını açıklayan alanyazından hareketle, insanlar arasında hem sözlü hem sözsüz iletişimin birbirlerinden bağımsız gerçekleşmediğini söylemek mümkündür. Çünkü sözsüz iletişimde duygular belirtilirken, düşünceler ise sözlü iletişimle iletilir. Bu birbiriyle ilişkili gerçekleşen iletişimde, sürecin ve iletişimde yer alan öğelerin ayrılabilirliğini, işleyiş düzenleri iletişim kuramcıları tarafınca açıklanmaya çalışılmıştır (Zıllıoğlu 2007: 92).

1940'lı yıllarda ortaya atılan, matematiksel bir kuram niteliğinde olan Shannon ve Weaver modelinde, iletişim basit ve doğrusal bir süreçtir (İplikçi 2015: 18), bu mekanik süreç içinde iletişimin pragmatik boyutu kendine yer bulamamıştır. Bu modelde kaynağın gönderdiği kodlanmış ileti, kanal aracılığı ile alıcıya ulaşarak çözümlenir ve orada bir anlama sebep olur. Bu noktadan bakıldığında iletişimin öğeleri; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ile dönüt olarak ayrılmaktadır (Kızılloluk 2001: 153).

Kaynak iletişim sürecinde, mesajı gönderen yani iletişim sürecini başlatan öğedir. Algılama, seçme düşünme veya yorumlama ile oluşturulan iletileri, simgeler ile kişiye ya da kişilere iletendir. Mesaj, sözlü ya da sözsüz olarak gerçekleşebilen, kişinin karşı tarafa iletmek istediği fikir, düşünce ya da duygudur. Kanal, mesajın iletişim sürecinde kaynaktan, iletişim sağlanan kişiye ulaşmasını sağlayan araçtır. Alıcı, kaynak tarafından gönderilen mesajları anlayıp, yorumlayan ve bu bağlamda mesajlara hem sözlü hem de sözsüz olarak karşılık veren kişi ya da kişilerdir. Dönüt ise alıcının iletilen mesajına verdiği tepkidir. Bu durumda mesajı nasıl yorumladığını gösterir (Kızılloluk 2001: 153; Bayraktar 2015: 266). İletişim sürecinin temel öğelerine bakıldığında, iletişimin kaynak tarafından başlatıldığı ve bunun için öncelikle iletmek istediği mesajı zihninde bir fikir olarak tasarlaması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda iletişim, karşı tarafa iletilmek istenen fikrin gerek beden diliyle gerekse sözel olarak mesaja dönüştüğü bir süreçtir ki, kanalın nasıl kullanılacağı (ses tonu, söyleyiş tarzı, dokunma vs.) kaynak tarafından belirlenir. Belirlenen kanalın ardından iletilen mesaj alıcıya ulaşır ve alıcı gönderilen mesaj karşılık yanıt verir, kısacası geri bildirimde bulunur (Bayraktar 2015: 267).



Şekil 1: Shannon Weaver İletişim Modeli (Akt. Çalışkan 2009: 29)

Klasik iletişim modelleri arasında adından çok bahsedilen ve 4 kulak ya da iletişim dörtgeni olarak adlandırılan F. Schulz von Thun'a ait modeldir. Güçlü yönlerinden birisi pratikliğidir. Örneğin, kişinin kendi iletişim davranışını eleştirel olarak gözden geçirmesi

için çok uygundur. Bununla birlikte, bu model deneye dayalı olarak kanıtlanmamıştır ve daha çok buluşsal bir değere sahiptir. İnsan iletişimine dört farklı açıdan bakmayı önerir. Bunlara gönderen kişi tarafında olan “dört gaga” da denir, alıcı tarafındakiler ise “dört kulak” olarak adlandırılır, yani bir mesajın dört yönü bulunmaktadır. Bunlar: içerik (yaln bilgi), kendini ifşa, ilişki ve çağrıdır (Röhner / Schütz 2020: 31). Her mesajın dört yönü olmasına rağmen, mesajı alan kişi her yöne aynı önemi vermeyip, hangi kulakla dinliyorsa ona göre tepki verebilir. Bu kulak mesajı gönderen kişinin vurguladığı yönle aynı yönde değilse, kişiler arasında iletişim kopukluğu yaşanması kaçınılmazdır (Demir: 2020).

Alanyazında adından sıkça bahsedilen diğer bir model Watzlawick Modelidir (1969). Bu model durağan alıcı-verici modeli olarak tanımlanan Shannon Weaver Modeline kıyasla dinamik ve etkileşimlidir. Diğer bir deyişle, bu modelde iletişim daireseldir ve sadece B kişinin A kişinin sözlerine verdiği tepkiler değil aynı zamanda B'nin tepkisine A'nın verdiği cevap da önemlidir (Röhner / Schütz 2020: 38). Bu dairesel iletişimde insanların niyetlerinin önemli olduğu dolayısıyla iletişimin sadece olgusal bilgi alışverişi ile ilgili olmadığı belirtilmektedir. Buna örnek olarak, iş başvurusunda bulunan kişilerin ön görüşme sırasında güçlü yönlerini vurgulama ve zayıf yönlerini gizleme eğiliminde olmaları gösterilebilir (Röhner / Schütz 2020: 39). Paul Watzlawick'in iletişim modeli beş önermeye (aksiyom) sahiptir. Bunlar şu şekildedir: 1. İletişimsizlik mümkün değildir. 2. Her iletişimin bir içeriği ve bir ilişki yönü vardır. 3. İletişim süreçleri farklı şekilde yapılandırılmıştır. 4. İnsan iletişimi dijital ve analog modalitelerden yararlanır. Bir iletişimin içerik yönü çoğunlukla dijital olarak, ilişki yönü ise çoğunlukla analog olarak iletilir. Karşılıklı konuşmada sesli iletişime (dijital modalite) ek olarak, beden dili, konuşma tarzı ve bağlam (analog modalite) her zaman dikkate alınmalıdır. 5. Kişiler arası iletişim süreçleri, ya eş değer ya da birbirini tamamlayıcı olarak ortaya çıkar ki bu durum kişilerin arasındaki ilişkinin özdeşlik durumu ya da farklılık durumuna göre değişir (Röhner / Schütz 2020: 39-45).

Özellikle 4. ve 5. önermelerden de anlaşıldığı gibi, iletişim sadece seslerden ibaret olmayıp birçok boyuta sahip dinamik bir süreçtir. Uzaktan eğitimin mekânsal uzaklığının verdiği özgüvenin bir yönüyle 5. önermedeki statü farklılıklarının önüne geçtiği söylenebilir. Fakat bu durumda kameraların kapalı olması ayrı bir sorunsalı da doğuracaktır çünkü sadece sesli veri aktarımı 4. önermedeki analog modalitenin kaybolmasına dolayısıyla iletişimin bütünlüğünün bozulmasına sebep olacaktır.

Castelli / Sarvary (2020: 3570-3572) kameraların uzaktan eğitimde neden öğrenciler tarafından açılmak istenmediğini araştırmak için öğrencilerle yaptıkları nicel tarama çalışmasında önemli verilere ulaşmışlardır. Elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: 1. kişisel görünümle ilgili bildirimler, 2. ortamdaki diğer insanları ve fiziksel konumu arka planda göstermek istememek, 3. zayıf bir internet bağlantısına sahip olmak, 4. sınıf arkadaşlarının veya öğretmenlerinin dikkatini dağıtma endişeleri, 5. kameralarının çalışmıyor olması. Çalışmadan çıkan sonuçlar göstermektedir ki, öğrencilerin kameraları kapatma sebepleri aslında bazı çekince ve ön yargılardan oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrenciler uzaktan eğitim sırasında iletişimin etkili olmasıyla ilgilenmekten ziyade, kendilerini ders içinde arka plana atmayı arzu etmektedirler. Bu şekilde dersin öğretmen

tarafından işlenmesi de onların düşüncesine göre daha kolay olacaktır. Tüm bu çekincelerin temelinde öğretmen merkezli eğitime alışık olmak ve kalabalık sınıfların uzaktan eğitimde normal kabul edilmesi yatıyor olabilir. Bununla beraber bağlantı kalitesi ve çalışır bir kameraya sahip olmamanın da öğrenciler üstünde bir stres yarattığı görülmektedir.

Eğitimde ve Yabancı Dil Eğitiminde İletişim

Eğitime düşen sorumluluk, bir ülkenin yalnızca gelişmesine katkı sağlamak değil aynı zamanda bilinçli, kendi kültürünü ve toplumunu tanıyan bireylerin yetişmesine de olanak sağlamaktır. Çalışkan ve Yeşil'e göre (2005: 200) toplum üzerinde böyle önemli bir etkiye sahip olan öğretmenler güçlerini bir iletişim süreci olan eğitimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişiler olmalarından alırlar.

Eğitim sürecinde öğretmenin davranış biyolojisinin etkili olduğunu belirten Çalışkan ve Yeşil (2005: 201) vücut diliyle verilen mesajların önemini vurgulamışlardır. Örneğin, kendinden emin bir kişi mücadele gücünü ortaya koymak için omuzlarının genişliğini gösterir, hatta politikacıların kendinden emin olduklarını göstermek için sükkünnetlerini bozmadıkları bilinir. Ancak bilerek ya da bilmeden kullanılan bu dil bazen yanlış anlaşılmalara ve çatışmalara dahi sebep olabilmektedir. Eğitimcilerin iletişim becerileri yüksek kişiler olması gerekliliğinin sebebi de aslında burada yatar. Çünkü bir öğretmenin bir konuyu öğretebilmesi, öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmesine bağlıdır. Bu noktada, iletişim süreçlerine hâkimiyet sağlamaları için çeşitli dersler almaları gerekmektedir. Berk'e (2014: 577) göre öğretmenlerin almış oldukları bu bilgiyi öğrencilerin kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurulabilmeleri için onlara aktarması da bu şekilde mümkün olabilmektedir. Çalışkan ve Yeşil'e göre (2005: 201-202) öğretmenler sınıf içinde ve dışında etkili iletişimde bulunabilmek için, hem kendi davranışlarının farkında olmalı hem de öğrencilerin davranışlarını kestirebilmelidirler.

Sınıf ortamında iletişim çok yönlü olarak gerçekleşir. Dolayısıyla öğretim süreci ile iletişim sürecinin öğeleri arasında bir benzerlikten bahsedilebilir (Kızılloluk 2001: 154). Öğretim sürecinde kaynak, yani mesajı ileten kişi öğretmendir. Öğretmen, eğitim ve öğretimde iletişim sürecini başlatan en önemli etkendir. Sahip olduğu bilgi ve birikimlerini öğrencilerine hem sözlü hem de sözsüz olarak aktaran kişidir. Aktarılan mesaj (bilgi, beceri, davranış vb.), öğretmen tarafından uygun olarak belirlenen yöntemle, bu durumda kanal ile (ses tonu, beden dili, el kol hareketleri vb.) öğrenciye aktarılır (Bayraktar 2015: 266).

Sınıf içerisinde öğrenciler arasında kişisel farklılıklar göz önünde tutulduğunda, iletilen mesajın her öğrenci tarafından aynı düzeyde algılanmayacağı, bazen daha yavaş bazen de farklı iletişim türleriyle algılanabileceği gerçeği, öğretmen tarafından göz ardı edilmemelidir (Berk, 2014: 577). Öğretmene düşen sorumluluk yalnızca bilgiyi aktarmak değil aynı zamanda etkili iletişim becerilerini geliştirmek ve çok yönlü iletişim türlerini de kullanmaktır. Öğretmenlerin etkili bir iletişimi gerçekleştirebilmesi için beden dili, baş

hareketleri, yüz ifadeleri, jest ve mimikler ile sınıfı yönlendirebilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Çalışkan ve Yeşil 2005: 201).

Yabancı dil öğretimi, sadece çeşitli dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile dilbilgisi konularının aktarımıyla sınırlı tutulmamalıdır. Bu alanda öğrenenlerin aynı zamanda o dille iletişim kurması ve yabancı dil öğrenimine ve hedef dilin kültürüne karşı ön yargılardan uzak, olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB 2007). Öğrencinin başka bir toplumda iletişim kurabilmesi için gerekli olan bilgiye ve bunları kullanabilmesi için gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve becerilere ise iletişimsel yeti denilmektedir. Diğer bir ifadeyle, dilde bulunan göstergelerin farklı ortamlarda, uygun yerlerde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasıdır. Bu yeti belli bir durumda kime, neyi ve nasıl söyleneceğini de bilmek anlamına gelir (Aktaş 2005: 90). Yabancı dile karşı öğrenme arzusu artan ve böylelikle amacına ulaşacak olan öğrencinin derse katılma isteği ile motivasyonu da artacaktır. Çünkü okul ya da sınıf ortamında oluşacak olan doğru ve etkili bir iletişim süreci, öğrencilerin motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir (Dağ 2014: 199). Bu doğrultuda etkili bir yabancı dil eğitiminde sesli iletişim kanallarının yeterli gelmeyeceği, dolayısıyla kameraların bu sürece dahil edilmelerinin gerekliliği ortaya çıkar.

Sonuç

Günümüz yapılandırmacı eğitim paradigması öğretmenlere sadece bilgiyi doğrudan aktarmayı değil etkili iletişim kurarak, öğrencilerine rehberlik edebilme görevini de vermiştir. Uzaktan eğitim kavramı birçok alanda incelenmiş ve farklı modeller üzerinden açıklanmıştır. Bu modeller incelendiğinde, sağlıklı ve etkili bir iletişimin oluşması için birtakım şartların yerine getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Mevcut çalışmadaki alanyazın doğrultusunda varılan sonuca göre, sesli iletişimin vaz geçilmez destekçisi beden dili, jestler ve mimikler gelmektedir. Birçok araştırmacı etkili iletişimin aslında ağızdan çıkan kelimelerden daha çok sözlü ve sözsüz iletişimin birleşmesiyle ve bu iki unsurun birlikte kullanılmasıyla gerçekleştiğini belirtmiştir. İletişim biçimlerinin birlikte varoluşları uzaktan eğitim için düşünülürse, iletişim sürecinin öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşen sesli alışverişten öte bir durum olması gerektiği görülür. Öğreticilerin ve öğrenenlerin çevrimiçi sınıfları yüz yüze eğitimden farklı görmemeleri ve iletişim kanallarını gerek kamera gerekse mikrofon düzeyinde açmaları, iletişimin kalitesini artırabilir.

Uzaktan eğitimde kaliteli bir öğrenme ortamı, hem öğrencilerin hem de öğreticilerin çoklu medya becerilerine ve yeterli bir uzaktan eğitim donanımına sahip olmalarıyla gerçekleşebilir. Yeterli bir donanım; çağın gerekliliklerine uygun bir bilgisayar, web kamerası, kulaklıklılı mikrofon ve ergonomik bir masa ve sandalye gibi en temel uzaktan eğitim gereksinimleridir. Öğrencilerin ve öğreticilerin gerek bilgisayar donanımlarının gerekse internet alt yapılarının yeterli olması eş zamanlı çevrimiçi eğitim için oldukça önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle, teknolojik ve ekonomik özgürlüğün eğitimde ne derece önemli ve iç içe olduğunu da göstermektedir. İyi bir donanıma ek olarak,

katılımcıların ergonomik açıdan rahat etmeleri, bilgisayar karşısında sabit duran katılımcıların fiziksel ve psikolojik yükünün azaltılması açısından önem kazanır.

Etkili bir uzaktan eğitim, tüm katılımcıların bireysel olarak sorumluluklarının olduğu, yüz yüze eğitimdeymiş gibi hem fiziksel hem de psikolojik olarak hazır olmaları gerektiği, iletişimin sesli ve görüntülü biçimde yapıldığı bir süreçtir. Eş zamanlı uzaktan eğitime dahil olacak öğrencilerin ve öğreticilerin, kulaklıklılı mikrofonlarının olması gerek konsantrasyonu artırması gerekse arka plandaki gürültüyü azaltması açısından önemli bir gerekliliktir. Böyle bir kültürün toplumda yerleşmesi zaman alacaktır ancak eğitimin ve iletişimin temel esasları dahilinde bunun bir zorunluluk olduğu görülmektedir. Eğitim ve iletişim bilimcilerin nitelikli eş zamanlı eğitim konusuna eğilmeleri önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının bu noktada eş zamanlı uzaktan eğitimin işleyişinin ve dikkat edilmesi gereken hususların aktarılmasında görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Bu çalışmada alanyazın çerçevesinde, özellikle klasik iletişim modelleri temel alınarak uzaktan eğitimde görüntülü ve sesli iletişimin önemi hakkında birtakım çıkarsamalara gidilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda veri temelli, ampirik çalışmalarla öğrenci ve öğreticilerin görüşlerinden yararlanılabilir.

Kaynakça

- Aktaş, Tahsin** (2005): Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*. Sayı 1 (1), 89-100.
- Ammenwerth, Elske / Hackl, Werner** (2016): Aktivierung von TeilnehmerInnen in einem online-basierten Lernsetting: Ergebnisse und Erkenntnisse bei der Umstellung von Präsenz-auf Online-Lernen. Jutta Pauschenwein; Julia Weinzödl (Ed.): *E-Learning: Warum nicht?* Graz: FH JOANNEUM Gesellschaft, 48-54.
- Bay, Bülent / Karataş, Fatih / Üstün, Bilal** (2021): Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Perspektifinden Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*. 9 (1), 184-203.
- Bayraktar, Hatice Vatanserver** (2015): Eğitim Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı 3 (18), 262-285.
- Berk, Fatih Mehmet** (2014): Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Sözsüz İletişim ve Beden Dili. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. Sayı 12 (1-2), 575-587.
- Castelli, Frank R. / Sarvary, Mark A.** (2021): Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*. Vol. 11 (8), 3565-3576.
- Çalışkan, Behlül** (2009): Enformasyonun Metalaşması Üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*. Vol. 15. 23-46.
- Çalışkan, Nihat / Rüştü Yeşil** (2005): Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 6.1, 199-207.
- Dağ, İsa** (2014): Etkili İletişimin Eğitim Yönetiminde Rolü. *Journal Of Qafqaz University*. 2.2. 199-214.
- Demir, Sezgin** (2020): *4 Kulakla Dinleme*. <https://www.e-koc.org/9372-2/> (Erişim Tarihi: 20.10.2021).
- Erdoğan, İrfan** (2005): *İletişimi Anlamak*. 2. Baskı. Ankara: Pozitif Matbaacılık.

- Erdönmez, Işıl** (2019): İletişimin Döngüsel Süreci Bağlamında Sözlü İletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*. 2.1, 81-98.
- Erkuş, Ahmet / Günlü, Ebru** (2009): İletişim Tarzının ve Sözsüz İletişim Düzeyinin Çalışanların İş Performansına Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*. 20.1, 7-24.
- Genç, Salih Zeki / Engin, Gizem / Yardım, Tuğçe** (2020): Pandemi (Covid-19) Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Lisansüstü Öğrenci Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 134-158.
- Horzum, Mehmet Barış** (2011): Transaksiyonel Uzaklık Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Sayı 11 (3), 1571-1587.
- İplikçi, Handan Güler** (2015): İletişimde Temel Modeller ve Kitle İletişim Modelleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. Sayı 7 (2), 15-25.
- Kaysi, Feyzi / Aydemir, Emrah** (2017): Uzaktan Eğitim Süreçlerindeki Etkileşim Boyutlarının Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 4 (11), 778-790.
- Kızıloluk, Hakkı** (2001): Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 25 (1), 151-159.
- MEB** (2020): *Canlı Sınıf Yazılımlarına İlişkin Açıklama*. <http://www.meb.gov.tr/canli-sinif-yazilimlarina-iliskin-aciklama/haber/20654/tr/> (Son Erişim Tarihi: 10.08.2021).
- MEB Mevzuat Bankası** (2007): *Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408_0.html/ (Son Erişim Tarihi: 10.08.2021).
- Ocak Mehmet Akif** (2021): *Alanyazın İncelemesi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel
- Röhner, Jessica / Astrid Schütz** (2020): Klassische Kommunikationsmodelle. Kriz, Jürgen (Ed.): *Psychologie der Kommunikation. Basiswissen Psychologie*. Berlin: Springer, 27-51.
- Sucu, İpek** (2020): Yeni Dünya Düzeninde Dönüşümün İletişim ve Medyadaki İlk Adımları: Covid-19 Sonun Başlangıcında Yeni Bir Dijital Çağ. *JOHASS*. Sayı 3 (2). Ankara: Taş Kitapevi, 556-566.
- Üstünel, Gülcan** (2011): *Etkili İletişim Becerileri ve Beden Dili*. Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksel Lisans Tezi. Tekirdağ.
- Zılhoğlu, Merih** (2007): *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

Wortschatzerwerb im universitären Kontext im Bereich Englisch als Fremdsprache

Ein Vergleich deutscher und englischer Wortschatz-Korpora zum Thema Persönlichkeit und Aussehen

Özge Arda , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030786>

Abstract (Deutsch)

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema des Wortschatzerwerbs im Bereich Englisch als Fremdsprache. Die Relevanz und Notwendigkeit des Erlernens von Vokabular ist für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb unumstritten. Sprachen bauen auf Wörtern, sprich Bedeutungsträgern, auf, die es erst zulassen in einer Sprache miteinander kommunizieren zu können. Die Kommunikation kann mit mangelndem und unausreichendem Wortschatz nur begrenzt stattfinden und Missverständnisse können hervortreten. Daher wird in dieser Arbeit in der Einleitung betont, wie wichtig es ist, den Wortschatz von Studierenden zu fördern und je nach Niveau und Altersstufe die richtigen Methoden zur Vermittlung auszuwählen. Die Arbeit liefert dabei explizit ein Beispiel der Umsetzung. Diese findet im universitären Kontext in einer Vorbereitungsklasse einer privaten Universität (Nişantaşı Universität) in İstanbul statt. Die Student*innen der Vorbereitungsklasse befinden sich auf dem Niveau B1 und erwerben Englisch als Fremdsprache. Ein Teil dieser Arbeit zeigt, wie der Wortschatz zu einem bestimmten Thema, hier Beschreibung von Persönlichkeit/ Aussehen, vermittelt werden kann und geht dabei auf Materialien und Arbeitsvorgänge im Unterricht ein. Es werden ein Vortest und ein Nachtest zum Thema durchgeführt, die die Erfolgsquote vor und nach der Vermittlung messen sollen. Ein zweiter Teil der Arbeit beschäftigt sich mit dem Vergleich des im Englischen zusammengestellten Wortschatzes mit dem entsprechenden Wortschatz im Deutschen, um festzustellen, welche Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen zwischen den beiden Sprachen existieren. Die Arbeit resultiert in einem Fazit, welches ein weiteres Mal die Relevanz von dem Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht betont.

Schlüsselwörter: *Wortschatzerwerb, Universität, Englisch als Fremdsprache, Fremdsprachen, DaF.*

Abstract (English)

Vocabulary Acquisition in English as a Foreign Language – a Comparison of German and English Vocabulary Corpora Within a Specific Topic

The following article deals with the topic „Vocabulary Acquisition while learning foreign languages“. The importance and necessity of learning vocabulary is undisputed for successful foreign language acquisition. Languages build on words, which are signifiers, which let successful communication happen. Communication can proceed just limited with lacking and insufficient lexis and can lead to misunderstandings. Therefore, this article points out in an introduction first, how important it is to improve

vocabulary skills of students and to choose the appropriate methods in teaching vocabulary due to age and language level. For clarification there is an example following, which was conducted in the Preparatory Department at a private university in Istanbul. The students in this class are at the language level B1 and learn English as a foreign language. One part of the article shows and vocabulary in a specific topic can be conveyed, here it is personality and appearance, and provides examples of materials and work processes in the lesson. Therefore, a pretest and a posttest are used. The next part of the articles compares German and English vocabulary in the same topic complex and shows the results in Excel charts.

Keywords: *Vocabulary Acquisition, University, English as a foreign language, Foreign Languages, DaF.*

EXTENDED ABSTRACT

The following article deals with the topic „Vocabulary Acquisition while learning foreign languages”. In this case, it is about English as a foreign language. In this language, a group of students of a class of a private university has to complete some work processes and works with specific material to gain a specific amount of lexis of the topic personality and appearance. While dealing with this particular topic, another part of the article consists of a comparison between German and English vocabulary, which is provided by an application called “Profile Deutsch”. The importance and necessity of learning vocabulary is undisputed for successful foreign language acquisition. Languages build on words, which are signifiers, which let successful communication happen. Communication can proceed just limited with lacking and insufficient lexis and can lead to misunderstandings. Therefore, this article points out an introduction first, how important it is to improve vocabulary skills of students and to choose the appropriate methods in teaching vocabulary due to age and language levels. For clarification there is an example following, which was conducted in a class in the Preparatory Department at a private university in Istanbul. The students in this class, 27 by number, are at the language level B1 and learn English as a foreign language. They have already acquired vocabulary in the same topic complex in the language level A2. The following vocabulary builds on this already existing lexis. The article provides a clear description of how the A2 vocabulary was acquired in the previous module and then leads to the description of the B1 lessons. The B1 vocabulary consists of complex adjectives, which describe personality or appearance of a person. One part of the article shows that vocabulary in a specific topic can be conveyed, here it is personality and appearance, and provides examples of materials and work processes in the lesson. Some of the materials are traditional ones, just like “Fill in the blanks”, “Reorder the words”, “Match the words to the pictures”, “Cloze Tests” or “Match the definitions to the words in the box”. On the other hand, digital tools on the internet are used in order to include modern methods and material, so that it can apply to the students` interest. Some tools that are used are “AnswerGarden”, “Padlet” and “WordCloud”. In the beginning of the B1 session, a pretest is conducted. This pretest consists of three different tasks, which are a cloze test, a fill in the blanks and a definition matching task. While preparing the test, it was important to keep attention on the methods, which were used, because students needed question and task types they are familiar with for stability and so that they could rely on the test, otherwise they could feel overwhelmed and got anxious. After the B1 session is completed the students are tested again in order to see, if the vocabulary could be acquired or not. The results are given with excel charts and the average is calculated. The charts provide each acquired score for each task in the test one student has reached. The next part of the article compares German and English vocabulary in the same topic complex and shows the results in excel charts. The German vocabulary is provided through the online application “Profile Deutsch”. This application helps instructors to find vocabulary lists according to a variety of topics and according to the language level. Both the vocabulary in the language level A2 and in the language level B1 are compared to each other. Due to the similarity of both languages, similarities in the vocabulary banks are expected. Both languages are from the same language family, but the results show unexpected outcomes. The students remain anonymous during the whole sessions and in the results, they are just divided according to gender to show the heterogeneity of the class. The median value is provided in the Excel charts, too, of female students, male students and students in general. The results are discussed in the conclusion part of the article and here it is pointed out one more time, why the acquisition of vocabulary in foreign languages is exceedingly important.

1 Einleitung

Wird vom Fremdsprachenunterricht gesprochen, so kommt kontinuierlich die Debatte auf, wie wichtig die Aneignung des Wortschatzes einer fremden Sprache ist. Der Wortschatz fungiert als grundlegender Baustein von Sprachen (vgl. Thaler 2012: 223) und bietet innerhalb anderer Bausteine eine wichtige Basis für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb. Wörter bilden eine der kleinsten Einheiten von Sprache, von denen aber wiederum Sätze, Texte, Dialoge usw. entstehen. Sie sind von großer Bedeutung für erfolgreiche Kommunikation; u.a. können sie auch als Grundsubstanz der Kommunikation bezeichnet werden (vgl. Neveling 2004: 11). Wörter als primäre Sinn- und Bedeutungsträger sind für den effizienten Sprachgebrauch und für eine erfolgreiche Verständigung notwendig (vgl. Thornbury 2002: 11). Hierbei kommen allerdings zahlreiche Fragen auf, denn der Wortschatzerwerb ist innerhalb von Klassenstufen zu differenzieren. Je nach Klasse und Alter variiert die Methode der Überlieferung von Vokabular und auch die Aufnahme von Vokabeln ist je nach Altersstufe unterschiedlich. Kinder z.B. fassen Vokabeln besser auf, sofern Illustrationen vorhanden sind, oder sofern sie die zu erlernenden Vokabeln in Verbindung zu konkreten Gegenständen setzen können. Eine zu nennende Methode wäre hier u.a. das Modell des „Embodied Cognition“. Körper und Gehirn bilden eine funktionale Einheit und beeinflussen sich somit gegenseitig beim Erlernen von Lernstoffen, was in der Fachliteratur auch als Body-Mind-Interaction bezeichnet wird (vgl. Häfner 2013: 7-14). Lernende formen Input leichter zu Intake um, wenn sie konkrete Aspekte als Anhaltspunkt benennen können oder wenn abstrakte Begriffe in Handlungskontexte, in spezielle Situationen, eingebunden und dargestellt werden. Ein „trockenes“ Lernen von Vokabeln führt meistens nicht zu solider Verankerung im Langzeitgedächtnis.

Auch individuelle Charakteristika der Lernenden sind beim Wortschatzerwerb zu beachten. Der Aneignungsprozess bei bilingualen Lernenden verläuft meistens anders als bei monolingualen Lernenden. Befunde hierzu liefert Madeline Lutjeharms, die in ihrem Beitrag *„Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache“* aus dem Jahr 2003 auf das Sprachwissen eingeht, welches bereits im Gedächtnis existiert. Im Falle der Mehrsprachigkeit sind dabei Aspekte zu beachten, die die Art der Wortpräsentation beeinflussen. Unterschiedliche Beziehungen zwischen Wortformen und -bedeutungen sind wohlmöglich aufgrund der Art des Spracherwerbs und des Einsatzes der Sprachkenntnisse zurückzuführen. Individuelle Aspekte wie Lernertypen, Lernstrategien und auch Motivationen sind wichtige Aspekte, die generell das Erlernen von Sprachen beeinflussen. Beim Wortschatzerwerb ist zu beachten, dass auf diese unterschiedlichen Aspekte eingegangen wird. Lehrkräfte stehen vor einer großen Herausforderung, wenn es um die Vermittlung von Sprachwissen geht. Vor allem bei Vokabeln ist die adäquate Wahl der Methode besonders relevant. Methoden wecken Interessen und binden Lernende in den Unterrichtsprozess ein. Veranschaulichung ist hierbei ein besonders wichtiger Schlüsselbegriff. Beim Wortschatzerwerb in einer Fremdsprache ist zu beachten, dass der Gebrauch der gelernten Wörter automatisiert wird. Bei fehlenden Übersetzungsäquivalenten sind Wörter in Kontexten zu präsentieren, die die Aufnahme somit erleichtern (vgl. Lutjeharms 2003: 132-134).

Wird von Bilingualität gesprochen, so sollten natürlich auch unterschiedliche Ausprägungen des L2-Erwerbs betrachtet werden. Das Lernziel aber bleibt konstant. M. Runte (2015: 26) sagt dazu:

Ziel der Lernenden im Hinblick auf den Wortschatzerwerb sollte es sein, sich einen ausreichend großen Ausschnitt der fremdsprachlichen Lexik anzueignen, um sich mühelos in der Zweit- bzw. Fremdsprache verständigen zu können.

1.1 Forschungsüberblick

Der Ausbau eines Grundwortschatzes ist von großer Bedeutung und die Kommunikation wird maßgeblich geprägt. Dieser Grundwortschatz ist im Weiteren kontinuierlich und systematisch auszubauen, um das sprachliche Wissen zu erweitern und eine stabile Kommunikation zu gewährleisten. Die Relevanz von Wortschatz und dessen Erwerb ist in vielen Studien erarbeitet und analysiert worden. Engelbert Thaler beschreibt in seinem Buch „Englisch unterrichten – Fachdidaktik“ (2012), wie erfolgreicher Fremdsprachenunterricht abzuhalten ist. Das Buch vermittelt Empfehlungen für den Unterrichtsalltag und Anregungen zur Umsetzung, die u.a. von Studierenden produziert wurden, um eine neue Perspektive in dem Unterrichtsgeschehen kenntlich zu machen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sind Wörter als Grundbausteine der Sprache unvermeidlich (Thaler 2012: 223-225) und bilden die wichtigste Basis von Kommunikation (Neveling 2004: 11-12). Kommunikation kann ohne Wortschatz nicht stattfinden (Teymoortash 2010: 82). Auch Thornbury betont Wortschatz als Essenz von Kommunikation (Thornbury 2002: 112-115). Der Wortschatzerwerb stand allerdings zuvor nicht im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts, sondern die Relevanz von Wortschatzerwerb wurde erst später ersichtlich (vgl. Kersten 2010: 48-50). Auch die Forschung befasste sich lange Zeit nicht mit der Aneignung von Wortschatz und dessen Vermittlung (Teymoortash 2010: 82). Auch in heutiger Zeit kann das Erlernen von Vokabular mit simplem Auswendiglernen verwechselt werden (Kersten 2010: 1) und auch von vielen Lehrkräften so verstanden werden (Haudeck 2008: 12-15). Daher ist die Forschung zum Thema besonders wichtig, um die Relevanz von Wortschatzerwerb deutlich kenntlich machen zu können. Fremdsprachendidaktiker stehen vor einer großen Herausforderung und stimmen sich in dem überein, dass Wortschatz als umfangreiches Lernpensum eine intensive Auseinandersetzung erfordert (vgl. Lutjeharms 2003: 132-135). Daher ist es wichtig sich mit dem Thema des Wortschatzerwerbs detailliert auseinanderzusetzen und Erkenntnisse zur Forschung beizutragen.

1.2 Zielstellung und Datenerhebungsmethode

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit dem Gegenstand des Wortschatzerwerbs im universitären Kontext. Die Probanden, die an der Studie teilnehmen, sind 27 Studierende einer Vorbereitungsklasse im Fach Englisch an der privaten Universität Nişantaşı Universität in Istanbul, welche während der Präsentation der Ergebnisse je nach Geschlecht eingeteilt werden. Der Wortschatz, der hierbei angeeignet werden soll, lokalisiert sich im Sprachenniveau B1 und baut auf dem bereits im Niveau A2

angeeigneten Wortschatz zum Thema auf. Zu Beginn des Moduls B1 wird ein Vortest durchgeführt, auf den im Späteren eingegangen wird. Nach einer detaillierten Beschreibung des Vermittlungsprozesses des Wortschatzes, folgt eine weitere Erläuterung zu dem Abschlusstest nach dem Aneignungsprozess. Der Vortest, sowie der Abschlusstest sind nach den Studierenden bereits bekanntem Prüfungsformat der Nişantaşı Universität konzipiert. Es befinden sich Cloze-Tests, Lückentext und Multiple Choice Aufgaben, sowie Zuordnungsaufgaben in beiden Tests. Der zu erreichende Wortschatz sowie die Ergebnisse werden in Form von Exceltabellen geliefert. Die Probanden bleiben dabei anonym und werden lediglich nach Geschlecht differenziert. Der Wortschatz zum Thema „Beschreibung von Aussehen und Persönlichkeit“ im Englischen auf dem Niveau B1 wird außerdem mit dem Wortschatz zum gleichen Themenkomplex im Deutschen verglichen. Der Wortschatz im Deutschen wird mithilfe der Software „Profile Deutsch“¹ zusammengestellt.

2 Der zu erreichende Wortschatz im Bereich Englisch als Fremdsprache zum Thema Beschreibung von Aussehen und Persönlichkeit

Der Wortschatz, der zu erreichen ist, setzt sich zusammen aus Adjektiven zum Thema „Beschreibung von Aussehen und Persönlichkeit“. Grundlegendes Arbeitsmaterial ist hierbei das Kursbuch „English File – Pre-Intermediate“. Die Studierenden haben bereits im Niveau A2 grundlegendes Vokabular zum Thema erlernt. Es handelte sich zunächst um Vokabeln, die prinzipiell vor Beginn des Unterrichts gekannt bzw. aus unmittelbarer Umgebung aufgefasst werden. Dabei gab es wenige Ausnahmen. Der Wortschatz, der bereits im Niveau A2 angeeignet wurde, wird in folgender Tabelle dargestellt:

Modul A2 Wortschatz Aussehen und Persönlichkeit			
Aussehen/Appearance		Persönlichkeit/Personality	
curly	straight	friendly	unfriendly
long	short	talkative	quiet
tall	short	generous	mean
blonde		kind	unkind
bald		lazy	hard-working
beard		funny	serious
moustache		clever	stupid
medium height		shy	extrovert
thin			

¹ Anwendungssoftware, mit der Wortregister, thematischer Wortschatz, Grammatik, Textsorten, Strategien usw. erfasst werden können; die Software lehnt an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und gliedert seine Inhalte in Kann-Deskriptoren ein

slim			
quite (short)			
overweight			
handsome			
beautiful			

Tab. 1: Wortschatz A2 Englisch-File Pre-Intermediate

Aufbauend darauf folgt der B1 Wortschatz im selben Themenkomplex. Allerdings liegt der Fokus hier auf der Beschreibung der Persönlichkeit. Es folgen komplexere Adjektive zum Thema. Dieser Wortschatz sieht folgendermaßen aus:

Modul B1 Wortschatz Aussehen und Persönlichkeit			
Aussehen/Appearance		Persönlichkeit/Personality	
curly	straight	friendly	unfriendly
long	short	talkative	quiet
tall	short	generous	mean
blonde		kind	unkind
bald		lazy	hard-working
beard		funny	serious
moustache		clever	stupid
medium height		shy	extrovert
thin			
slim		Additions	
quite (short)		affectionate	moody
overweight		ambitious	patient
handsome		anxious	rebellious
beautiful		bossy	reliable
		charming	self-confident
		competitive	selfish
		honest	sensible
		imaginative	sensitive
		independent	sociable
		insecure	spoilt
		mature	stubborn

Tab. 2: Wortschatz B1 Englisch-File Intermediate

3 Vergleich zum deutschen Wortschatz im selben Themenkomplex

Die Anwendungssoftware „Profile Deutsch“ dient u.a. dazu Wortschatz je nach Thema und Niveau ausfindig machen zu können. Dazu ist es wichtig, sich in der Anwendung der Software auszukennen. Nachdem der Wortschatz ausfindig gemacht worden ist, werden die Ergebnisse in einer Sammelmappe gespeichert, die dann wiederum in eine Word-Datei konvertiert werden. Der Wortschatz im Niveau A2 zu Aussehen und Persönlichkeit im Deutschen sieht wie folgt aus:

Profile Deutsch Thematischer Wortschatz A2 und B1 Persönlichkeit und Aussehen	
A2 Wortschatz	B1 Wortschatz
freundlich	unsympathisch
unfreundlich	beliebt
sympathisch	höflich
ehrlich	treu
sportlich	nervös
ruhig	stolz
dick	doof
dünn	faul
hübsch	fleißig
komisch	feige
neugierig	mutig
das Gesicht	die Figur
die Farbe, Augen-	der Körperbau
hell	mager
dunkel	schlank
der Bart	attraktiv
der Humor	blass
	blond
	lockig (B2)
	stur
	der Geiz
	die Großzügigkeit
	die Bescheidenheit

Tab. 3: Wortschatz A2 und B1 Deutsch

Wird die Tabelle detailliert betrachtet, so fällt auf, dass sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede finden lassen. Überlappungen im Niveau A2 stellen folgende Begriffe dar:

freundlich, unfreundlich, dick, dünn, hübsch, komisch und der Bart. Darüber hinaus sind auch die Haar- bzw. Augenfarben überlappend, die aber nicht explizit im Englischen aufgeführt werden, da der Wortschatz zum Bereich Farben bereits im Niveau A1 angeeignet wird.

Unterschiede im Niveau A2 sind folgende:

- Der Begriff „sympathisch“ kommt im englischen Wortschatz weder im Niveau A2, noch im Niveau B1 vor. Die englische Entsprechung „sympathetic“ ist im Niveau B2 zu verorten.
- Die Begriffe „sportlich, ruhig, hell und dunkel“ sind bereits im Englischen im Niveau A1 zu erlernen, wobei an dieser Stelle betont werden muss, dass auch im Deutschen die meisten Lehrwerke das Antonym „hell und dunkel“ bereits im Niveau A1 vermitteln.
- Wird nun das englische Vokabular betrachtet, so lassen sich die Begriffe „talkative, quiet, generous, mean, lazy, hard-working, serious, slim, stupid, shy und extrovert“ im deutschen A2 Vokabular nicht wiederfinden. Die Begriffe „clever“ und „shy“ haben sogar weder im Niveau A2 noch im Niveau B1 ihre deutschen Entsprechungen verortet. Die restlichen hier aufgeführten englischen Adjektive sind im Deutschen im Niveau B1 zu verorten.

Des Weiteren fokussiert sich der Blick nun auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Niveau B1. Gemeinsame Begriffe der Niveaustufe sind rar. Lediglich der Begriff „stur“ ist im englischen Wortschatz als „stubborn“ wiederzufinden. Die Begriffe „beliebt, höflich, nervös und attraktiv“ werden im Englischen im Niveau A1 vermittelt. Die Begriffe „doof, faul, fleißig, schlank, blond, lockig, der Geiz und die Großzügigkeit“ sind im Englischen Begriffe des Niveaus A2, wobei „der Geiz und die Großzügigkeit“ nicht als Substantive, sondern als Adjektive vermittelt werden. Die Begriffe „stolz, feige, mutig, blass und bescheiden“ sind im Englischen erst ab dem Niveau B2 vorzufinden.

Wenn nun der englische B1 Wortschatz betrachtet wird, so fällt auf, dass die meisten Vokabeln im deutschen B1-Niveau nicht vorhanden sind. Diese sind folgende:

- affectionate – liebevoll, zärtlich
- ambitious – ehrgeizig
- anxious – ängstlich, besorgt
- bossy – herrisch
- charming – charmant
- competitive – konkurrenzfähig, konkurrierend
- imaginative – einfallsreich, fantasievoll
- independent – unabhängig
- insecure – unsicher
- mature – reif
- moody – launisch
- patient – geduldig
- rebellious – rebellisch
- reliable – vertrauenswürdig

- self-confident – selbstbewusst
- selfish – egoistisch
- sensible – vernünftig, angemessen
- sensitive – empfindlich
- sociable – kontaktfreudig
- spoiled – verwöhnt, verzogen

Es liegen also wesentlich mehr Unterschiede im Bereich B1 als im Bereich A2 vor. Die Majorität der Adjektive im Englischen ist im Deutschen nicht vorhanden, obwohl die Kann-Deskriptoren des GER für alle Sprachen universell sind (siehe Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2021). Dennoch liegen Differenzen binnen der Sprachen vor.

4 Die Durchführung der Studie im Seminar „Main Course B1-01“

Bevor mit der Vermittlung des B1 Wortschatzes begonnen werden konnte, wurden die Studierenden auf ihre Kenntnisse im Niveau A2 hin überprüft. Die Aneignung des Wortschatzes erfolgte durch das Kursbuch „English File“ bereits im ersten Kapitel des Buches. Zunächst wurden die Studierenden mit dem Vokabular in einem Hörtext konfrontiert, indem sie eine der Aufnahmen den beiden Bildern auf der vorliegenden Seite zuordnen sollten. Beim zweiten Hören ging es um die Details. Die Aufgabe bestand darin die Adjektive herauszuhören, mit denen die Sprecherin Charlotte ihren Vater im Hinblick auf Größe, Gewicht, seine Haare und sein Lächeln beschreibt.

1B The perfect date?

G present simple V describing people: appearance and personality P final -s and -es

What does she look like? She has blonde hair and blue eyes.

1 VOCABULARY & READING

describing people

a 1.11 Listen to three women describing their fathers. Which one is Charlotte, the woman with her father in the two photos?

b 1.12 Listen to Charlotte again. What adjectives does she use to describe her father's height, hair, weight, and smile?

c p.150 Vocabulary Bank Describing people

d Now read the article about Charlotte and her father Clint. Find the information about Clint.

his age his job his marital status
his personality his perfect partner




Abb. 1: English-File Pre-Intermediate Unit 1B, Seite 8

Nach dieser kurzen Einführung wurde mit dem „Vocabulary Bank“ weitergearbeitet. Auf der vorliegenden Seite sind Zuordnungsaufgaben zu finden, in denen die Studierenden die Bilder zu den entsprechenden Beschreibungen zuordnen sollten. Im zweiten Teil „Personality“ wurden dann die Begriffe aus dem Kasten den Definitionen zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurden die entsprechenden Gegensätze ausfindig gemacht. Diese Arbeit geschah im Plenum.

Describing people

VOCABULARY BANK

1 APPEARANCE

What does he/she look like?
Match the sentences and photos.

- 2 She has curly /kɜːli/ red hair.
- 3 She has long straight /streɪt/ hair.
- 1 She has big blue eyes /aɪz/.
- 6 She has short blonde hair.
- 5 He has a beard /biːd/ and a moustache /maʊstɑːʃ/.
- 4 He's bald /bɔːld/.
- 7 He's very tall and thin.
- 9 He's medium height /haɪt/ and very slim.
- 8 He's quite short and a bit overweight

2 PERSONALITY

What's he / she like?
a Match the adjectives to the definitions.

clever /ˈkleɪv/ friendly /ˈfrendli/ funny /ˈfʌni/
generous /dʒenərəs/ kind /kaɪnd/ lazy /ˈleɪzi/ shy /ʃaɪ/
talkative /ˈtɔːkətɪv/

	Adjective	Opposite
1 A person who is open and warm is	friendly	unfriendly
2 A person who talks a lot is	talkative	quiet
3 A person who likes giving people things is	generous	mean
4 A person who is friendly and good to other people is	kind	unkind
5 A person who doesn't want to work is	lazy	hard-working
6 A person who makes people laugh is	funny	serious
7 A person who is quick at learning and understanding things is	clever	stupid
8 A person who can't talk easily to people he / she doesn't know is	shy	extrovert

b Complete the **Opposite** column with an adjective from the list.

extrovert /ˈekstrəvɜːt/ hard-working /hɑːd ˈwɜːkɪŋ/
mean /miːn/ quiet /kwaɪət/ serious /ˈsɪəriəs/ stupid /ˈstjuːpɪd/
unfriendly /ʌnˈfrendli/ unkind /ʌnˈkaɪnd/

c 1.14 Listen and check

Abb. 2: English-File Pre-Intermediate Unit 1B, Seite 150

Darauf folgte ein Leseverstehen, in dem die Studierenden zu der Person aus dem Hörverstehen konkrete Informationen erhalten haben, wo auch wieder die Adjektive vorkamen. Diesmal haben sie die Adjektive beim Lesen herausgesucht. Zur Festigung wurden außerdem weitere Aufgaben im Kursbuch bearbeitet. Hier kamen Aufgaben wie „Welches Wort passt nicht?“ und „Ordne die Wörter“ vor.

Nach dieser Phase erhielten die Studierenden eine kreativere Aufgabe, in der sie eine Person beschreiben sollten, die ihnen nahesteht. Dies wurde als eine Projektarbeit bewertet, in der auch Bilder und konkrete Beschreibungen dazu vorhanden waren. Diese wurden im Seminar vorgestellt.

4.1 Der Vortest

Der Wortschatz des Niveaus A2 wurde zu Beginn des Moduls B1 erneut überprüft, da das erste Kapitel des Kursbuches B1 mit demselben Thema ansetzt. Der Vortest lässt sich im Anhang finden. Teilgenommen haben an dem Vortest 27 Studierende; davon 13

weibliche und 14 männliche Studierende. Die Namen der Studierenden werden anonym gehalten. Die Ergebnisse sehen wie folgt aus:

Ergebnisse des Vortests					
Student*in	Cloze-Test	Fill in the Blanks	Matching	Total	Durchschnittswerte
1	12	18	6	36	weiblich Nr.1-13 = 37.1
2	18	18	14	50	männlich Nr.14-27 = 40.21
3	12	15	10	37	
4	18	18	14	50	Total = 38.7
5	18	18	14	50	
6	18	18	14	50	
7	15	15	4	35	
8	12	18	4	34	
9	15	18	14	47	
10	15	18	10	43	
11	18	18	14	50	
12	18	18	14	50	
13	12	15	12	39	
14	15	18	10	43	
15	15	18	6	39	
16	18	18	14	50	
17	12	12	4	28	
18	18	12	14	44	
19	18	18	12	48	
20	12	15	6	33	
21	12	12	10	34	
22	12	18	14	44	
23	9	9	10	28	
24	15	18	10	43	
25	18	18	12	48	
26	18	18	14	50	
27	12	15	4	31	

Tab. 4: Ergebnisse des Vortests

Wird der Median betrachtet, so fällt auf, dass männliche Studierende im Durchschnitt höhere Punktzahlen erreicht haben als weibliche Studierende. Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass mehr männliche Studierende in der Klasse vorhanden sind. Wird der totale Durchschnittswert betrachtet, so wird ersichtlich, dass die Erfolgsquote weitestgehend hoch ist. Auch aus der Grafik wird ersichtlich, dass die Werte sich im oberen Bereich befinden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass das Vokabular im Durchschnitt erworben und verankert wurde.

4.2 Übergang zum B1 Vokabular

Bevor mit dem Kursbuch gearbeitet werden konnte, haben die Studierenden ein Brainstorming zum Thema „Describing Appearance and Personality“ durchgeführt. Genutzt wurde dabei die online Applikation „Wordcloud“. Da das Seminar online ist, haben die Studierenden direkten Zugriff auf Webseiten in ihren Computern. Es entstanden viele Variationen mit unterschiedlichen Wörtern. Innerhalb der Wörter befanden sich auch solche, die bereits im Niveau A1 erworben wurden oder solche, die erst im Niveau B1 oder B2 angeeignet werden. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Die Studierenden nehmen Vokabeln außerhalb der Universität in unterschiedlichen Umgebungen auf. Ein Adjektiv, welches noch nicht vermittelt wurde, könnte z.B. in einer Serie oder in einem Film gehört und gespeichert werden oder im Freundeskreis weitergeleitet werden. Nachdem die Wortwolken entstanden sind, wurde das Kapitel 1 des Kursbuches eingeführt. Die Studierenden sollten nach einer Einführung der Vokabeln im „Vocabulary Bank“ einen längeren Text bearbeiten, in dem es ebenso um Persönlichkeit geht. Im Leseverstehenstext befanden sich Lücken, die mit dem neuen Vokabular auszufüllen sind. Davor aber wurden die Vokabeln im Plenum ihren Definitionen zugeordnet. Während der Zuordnungsaufgabe wurde ebenso ein „Speaking“ durchgeführt, bei dem die Studierenden z.B. gefragt wurden „Do you know a person who is stubborn?“. Durch die Anbindung des Vokabulars an konkrete Beispiele erfolgt die Speicherung solider.

1 WHAT ARE THEY LIKE?

a Complete the sentences with adjectives from the list.

affectionate /ə'fekʃənət/ ambitious /æm'bɪʃəs/
 anxious /æŋkʃəs/ bossy /'bɒsi/ charming /tʃɑːmɪŋ/
 competitive /kəm'petətɪv/ honest /'ɒnɪst/
 imaginative /ɪ'mædʒɪnətɪv/ independent /ɪndɪ'pendənt/
 insecure /ɪnsə'kjʊə/ mature /mə'tʃʊə/ moody /'muːdi/
 patient /'peɪʃnt/ rebellious /rɪ'beljəs/ reliable /rɪ'laɪəbl/
 self-confident /self 'kɒnfɪdənt/ selfish /'selfɪʃ/
 sensible /'sensəbl/ sensitive /'sensətɪv/
 sociable /'səʊjəbl/ spoilt /spɔɪlt/ stubborn /'stʌbən/

- 1 Selfish _____ people think about themselves and not about other people.
- 2 Spoilt _____ children are rude and behave badly because they are given everything they want.
- 3 Mature _____ people behave like adults.
- 4 Honest _____ people always tell the truth and never steal or cheat.
- 5 Charming _____ people have an attractive personality and people like them.
- 6 Sensible _____ people have common sense and are practical.
- 7 Sociable _____ people are friendly and enjoy being with other people. **SYN** outgoing
- 8 Anxious _____ people are often worried or stressed.
- 9 Imaginative _____ people have a good imagination.
- 10 Independent _____ people like doing things on their own, without help.
- 11 Bossy _____ people like telling other people what to do.
- 12 Insecure _____ people are not confident about themselves.
- 13 Sensitive _____ people can be easily hurt or offended.
- 14 Stubborn _____ people never change their opinion or attitude about something.
- 15 Patient _____ people can wait for a long time or accept difficulties without getting angry.
- 16 Ambitious _____ people want to be successful in life.
- 17 Reliable _____ people are ones who you can trust or depend on. **SYN** responsible
- 18 Self-_____ people are sure of themselves and their abilities.
- 19 Rebellious _____ people don't like obeying rules.
- 20 Moody _____ people have moods that change quickly and often.
- 21 Competitive _____ people always want to win.
- 22 Affectionate _____ people show that they love or like other people very much.

b 1.22 Listen and check.

ACTIVATION Which adjectives do you think are positive?


2 NEGATIVE PREFIXES

Negative prefixes

un-, in-, and dis- are common negative prefixes.
 in- changes to im- (before b, m, and p), ir- (before r), and il- (before l).

a Which prefix do you use with these adjectives? Put them in the correct column.

ambitious friendly honest imaginative kind
 mature organized patient reliable responsible
 selfish sensitive sociable tidy

un- / dis-	in- / im- / ir-
unambitious	
	

b 1.23 Listen and check. Which adjective + prefix has a positive meaning?

ACTIVATION Cover the columns. Say the adjectives with prefixes.

False friends: sensible, sensitive, and sympathetic

Some words in English are very similar to words in other languages, but have different meanings. Be careful with these three adjectives, which may be false friends in your language.

sensible = practical (**NOT** easily upset)
 sensitive = easily hurt (**NOT** practical)
 sympathetic = kind to sb who is hurt or sad (**NOT** nice, friendly)

Abb. 3: English-File Intermediate, Unit 1B, Seite 153

Nach der Leseverstehensaufgabe, die sich auf folgender Abbildung befindet, folgten Aufgaben im Arbeitsbuch, die ebenso zur Speicherung dienen sollten. Es wurde erneut eine Zuordnungsaufgabe durchgeführt, sowie ein Kreuzworträtsel zum Thema.

4 VOCABULARY adjectives of personality

- a Complete the opposite adjectives in sentences 1–5.

Opposites attract



- 1 She's extroverted, but he's sh[]y.
- 2 She's generous, but he's m[]an[].
- 3 She's hard-working, but he's l[]azy.
- 4 She's talkative, but he's q[]uiet.
- 5 She's funny, but he's se[]rious.

- b **V p.153 Vocabulary Bank Personality**

5 PRONUNCIATION word stress

- a Underline the stressed syllable in the multi-syllable adjectives.

- 1 anxious ambitious geineerous rebellious
- 2 sociaible reliabile
- 3 reispnisible sensible
- 4 competititive talkative sensitive
- 5 unfriendly iniseicure impatiant im/mature

- b **1.24 Listen and check.** Then listen again and repeat. Are prefixes (e.g. un-, in-) and suffixes (e.g. -ous, -ble, -tive) stressed?

6 READING

- a What's your position in your family? Are you the oldest child, a middle child, the youngest child, or an only child?
- b Look at four groups of adjectives. Which group do you think goes with each position in the family (e.g. the oldest)?
 - 1 outgoing, charming, and disorganized
 - 2 responsible, ambitious, and anxious
 - 3 self-confident, independent, and spoilt
 - 4 sociable, sensitive, and unambitious
- c Read the article and check your answers.



How birth order influences your personality

Nowadays, it is an accepted fact that our position in the family – that is, whether we're an oldest child, a middle child, a youngest child, or an only child – is possibly the strongest influence there is on our character and personality. So what influence does it have?

The oldest child

Firstborn children often have to look after their younger brothers and sisters, so they're usually sensible and responsible as adults. They also tend to be ambitious and they make good leaders. On the negative side, oldest children can be insecure and anxious. This is because **1 H**.

The middle child

Middle children are more relaxed than the oldest children, probably because **2 C**. They're usually very sociable – the kind of people who get on with everybody. They are also usually sensitive to what other people need, because **3 A**. For the same reason, they're often quite good at sorting out arguments, and they're always sympathetic to the ones on the losing side, or in general, to people who are having problems. On the other hand, middle children can sometimes be unambitious, and they can lack direction in life.

The youngest child

Youngest children are often very outgoing and charming. This is the way they try to get the attention of both their parents and their older brothers and sisters. They are often more rebellious, and this is probably because **4 B**. They can also be immature and disorganized, and they often depend too much on other people, because **5 E**.

The only child

Only children usually do very well at school, because they have a lot of contact with adults. They get a lot of love and attention from their parents, so they're typically self-confident. They're also independent, as they spend so much time by themselves. And because **6 F** they're often very organized. Only children can sometimes be spoilt, because **7 D** by their parents. They can also be quite selfish and get impatient, especially when things go wrong. This is because **8 G**.

Adapted from Birth Order, by Linda Blair

Abb. 4: English-File Intermediate, Unit 1B, Seite 12

4.3 Der Abschlusstest

Der Abschlusstest lässt sich im Anhang finden. In diesem Test werden nicht nur die B1 Vokabeln behandelt, sondern einzelne Elemente aus dem A2 Wortschatz werden ebenso miteingebunden. Die teilnehmende Probandenanzahl ist gleich, sowie die Aufteilung in weiblich und männlich. Auch der Abschlusstest wird mit 50 Punkten bewertet und der Median wird berechnet. Er besteht ebenso aus einem Cloze-Test, einem Lückentext und einer Zuordnungsaufgabe. Die Ergebnisse können folgender Tabelle entnommen werden:

Ergebnisse des Abschlusstests					
Student*in	Cloze-Test	Fill in the Blanks	Matching	Total	Durchschnittswerte
1	12	18	10	40	weiblich Nr.1-13 = 37.69
2	18	18	14	50	männlich Nr.14-27 = 46.64
3	12	18	12	42	
4	18	15	14	47	Total = 42.33
5	18	15	14	47	
6	18	18	14	50	
7	15	18	8	41	
8	12	18	10	40	
9	15	18	14	47	
10	15	18	8	41	
11	18	15	12	45	
12	18	18	14	50	
13	12	15	10	37	
14	15	18	10	43	
15	15	18	10	43	
16	18	18	14	50	
17	12	15	6	33	
18	18	15	14	47	
19	18	18	12	48	
20	12	12	12	36	
21	12	12	8	32	
22	12	15	14	41	
23	9	6	10	25	
24	15	12	10	37	
25	18	18	12	48	

Tab. 5: Ergebnisse des Abschlusstests

Die Ergebnisse des Abschlusstests sind vergleichbar mit denen des Vortests. Im Durchschnitt liegt die Erfolgsquote im oberen Bereich und die Studierenden erzielen hohe Punktzahlen. Vor allem der Durchschnitt der männlichen Studierenden ist um einiges gestiegen.

5 Fazit des Vergleichs und der Durchführung der Studie

Ein allgemeiner Blick auf die erzielten Werte zeigt, dass die Vermittlung des Wortschatzes bei der Majorität der Studierenden erfolgreich war. Es gibt einzelne Fälle, die den Durchschnitt negativ beeinflussen. Allerdings sind diese Einzelfälle auf unterschiedliche individuelle Faktoren zurückzuführen, die das Lernen der Studierenden beeinflussen, welche u.a. Lernmotivationen, Lernstrategien und persönliche Hintergründe der Studierenden beinhalten. Der Median liegt mit 42,33 Punkten von 50 möglichen Punkten weit oben und kann somit den Erfolg bestätigen. Wie bereits erwähnt, ist die Vermittlung von Wortschatz besonders wichtig für den Fremdsprachenunterricht. Im Normalfall ist es zu empfehlen, unterschiedliche Methoden und Elemente in den Unterricht einzubauen, die das Verständnis fördern. Beim Online-Unterricht allerdings stellen sich diverse Probleme beim Einsatz unterschiedlicher Methoden, daher sollten Lehrkräfte den Einbezug von Applikationen und adäquaten Webseiten zum Gegenstand des Unterrichts machen. Ein interessant gestalteter Unterricht wird durch die Lernenden in allen Klassenstufen stets positiver aufgenommen und wirkt effektiver. Resultate des Vergleichs der deutschen und englischen Wortschatz-Korpora hingegen zeigen, dass die beiden Korpora wesentlich mehr Unterschiede aufweisen als Gemeinsamkeiten. Trotz gleicher Sprachfamilienabstammung sind Überlappungen rar, v.a. im Sprachniveau B1. Begriffe des englischen A2-Sprachniveaus lassen sich zum größten Teil im deutschen B1-Sprachniveau wiederfinden, wobei individuelle Fälle vorhanden sind, die sich im A1 oder B2 des deutschen Vokabulars verorten. Dieselbe Beobachtung liegt auch im Sprachniveau B1 vor. Diese enormen Unterschiede können darauf zurückgeführt werden, dass die beiden Sprachen auch grammatikalische Unterschiede aufweisen; in diesem Fall Substantive mit Artikel und starke Adjektive. Im Englischen werden Substantive zum hier erarbeiteten Thema erst in fortgeschrittenen Stufen vermittelt, wohingegen im Deutschen Substantive mit Artikel schon bereit im Niveau A1 zum vorliegenden Thema vermittelt werden. Hier sind sprachliche Differenzen vorhanden, die mit der Struktur der Sprachen zusammenhängen. Obwohl beide Sprachen aus derselben Sprachfamilie stammen, sind im Bereich Vokabular nur geringe Gemeinsamkeiten festzustellen.

Literaturverzeichnis

Goethe Institut (2002): *Profile Deutsch Software Applikation*.

Haudeck, Helga (2008): *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers: Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Gießen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

Häfner, Michael (2013): When Body and Mind are Talking. Interception Moderates Embodied Cognition. In: *Experimental Psychology*. Vol. 60 (4), 255-259.

- Kersten, Saskia** (2010): *The mental lexicon and vocabulary learning. Implications for the foreign language classroom*. Vol. 43. BoD-Books on Demand.
- Latham-Koenig, Christina / Seligson, Paul / Oxenden, Clive** (2012a): *English-File Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Latham-Koenig, Christina / Seligson, Paul / Oxenden, Clive** (2012b): *English-File Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Lutjeharms, Madeline** (2003): Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 8. Jahrgang. Nummer 2/ 3, 128-139.
- Neveling, Christiane** (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Runte, Maren** (2015): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Teymoortash, Neda** (2010): *Effizienz in der Wortschatzvermittlung. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zur Effektivität dreier Wortschatzvermittlungskonzepte für den Fremdsprachenunterricht: Suggestopädie, kommunikativ-bilinguale Methode, Total Physical Response*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Thaler, Engelbert** (2012): *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Thornbury, Scott** (2002): *How to teach vocabulary*. Essex (UK): Pearson Education Limited India.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Die Niveaustufen des GER** <https://www.europaesischer-referenzrahmen.de/> (Letzter Zugriff: 14.10.2021).

Anhang – Der Vortest

Preparatory Year Program – Spring Semester 2020-2021

QUIZ 1

Name – Last Name:

Major:

Student ID:

Duration: 50'

PART I: USE OF ENGLISH (50 POINTS)

A. CLOZE TEST

Read the text and choose the correct option for each gap. (6x3=18 pts.)

Last night, while I was doing my homework, Angela called. Angela is the ⁽¹⁾ _____ girl with ⁽²⁾ _____ hair. She said she didn't go to her biology class yesterday because she was sick. She said she couldn't go to her class and that she doesn't have her laboratory partner's number. You know Brandon, the ⁽³⁾ _____ and ⁽⁴⁾ _____ guy. We talked for ten minutes and after that I called Brandon and asked him to call Angela. I have to do an experiment, too. My partner is Kyle. He is medium ⁽⁵⁾ _____ and very ⁽⁶⁾ _____. We are almost done. I took a break from my homework to eat my dinner. I watched TV for a while and I finished my homework. I went to bed at 11:30 PM.

1. Choose the correct option.
A) long B) shortly C) tall D) medium
2. Choose the correct option.
A) curly B) plane C) fuzzy D) bald
3. Choose the correct option.
A) short B) long C) medium D) a bit
4. Choose the correct option.
A) wavy B) curly C) handsome D) beautiful
5. Choose the correct option.
A) tall B) short C) weight D) height
6. Choose the correct option.
A) overheight B) thin C) plane D) beard

___ / 18

B. FILL IN THE BLANKS

Match the adjectives below with the sentences. There are **2 EXTRAS**. (6x3=18 pts.)

- generous	- funny	- fun	- extrovert	-
introvert	- hard-working	- overweight	- talkative	-
bald				

e.g. My mother is very generous. She always gives me money and presents.

1. Jim is a very _____ student. He always does his homework.
2. My uncle lost all his hair and became _____.
3. When I was in high school, my Geography teacher was so _____. He made us laugh in class every day.
4. Alex can't have a single quiet moment. He's very _____.
5. Sarah always enjoys being with other people. She has a / an _____ personality.
6. After the pandemic, I stopped exercising. I'm not thin anymore; I'm a bit _____.

C. MATCH THE DEFINITIONS

Match the definitions to the adjectives from the list. (7x2=14 pts.)

- generous	- funny	-shy	- fun	- extrovert
- introvert	-stupid	-clever	-unfriendly	
- hard-working	-mean	- overweight	-kind	-
talkative	- bald	-serious	-quiet	-friendly
-lazy				

1. A person who is open and warm. _____
2. A person who doesn't talk a lot. _____
3. A person who doesn't like giving people things. _____
4. A person who is friendly and good to other people. _____
5. A person who hardly ever laughs. _____
6. A person who is quick at understanding and learning things. _____
7. A person who can't talk easily to people he/she doesn't know. _____

____/14

Anhang – Der Abschlusstest

Preparatory Year Program – Spring Semester 2020-2021

QUIZ 2

Name – Last Name:

Major:

Student ID:

Duration: 50'

PART I: USE OF ENGLISH (50 POINTS)

D. CLOZE TEST

Read the text and choose the correct option for each gap. (6x3=18 pts.)

I want to talk about my family. Let's start with my mother. My mother is 50 years old and she has a bucket list for every new week. Every week she reads at least one book and right now she is doing her second MA degree. She is so ⁽¹⁾ _____ and ⁽²⁾ _____. My father is the opposite of my mother. He does nearly nothing and he always wants be right about everything. He is such a ⁽³⁾ _____ person. My sister Kathy is older than me and she always talks a lot when we see each other. She is quiet ⁽⁴⁾ _____ and very ⁽⁵⁾ _____. My younger Brother Mike isn't like this at all. He is more like an ⁽⁶⁾ _____ person. He prefers to be on his own and he doesn't like to talk too much.

7. Choose the correct option.

- A) selfish B) ambitious C) lazy D) affectionate

8. Choose the correct option.

- A) lazy B) kind C) serious D) hard-working

9. Choose the correct option.

- A) stubborn B) unfriendly C) mean D) insecure

10. Choose the correct option.

- A) talkative B) sensible C) sensitive D) beautiful

11. Choose the correct option.

- A) clever B) hard-working C) sociable D) quiet

12. Choose the correct option.

- A) rebellious B) self-confident C) spoilt D) introvert

___ / 18

E. FILL IN THE BLANKS

Match the adjectives below with the sentences. There are **EXTRAS**. (6x3=18 pts.)

- generous	- mature	- fun	-spoilt	-
introvert				
- sensitive	- patient	- talkative	- self-	
confident				
-sensible	-sympathetic	-reliable	-funny	

e.g. My mother is very generous. She always gives me money and presents.

7. Jimmy is a very _____ father. He never gets angry with his children.

8. Lisa always goes straight to people and talks to them. She is so

_____.

9. Her parents bought her everything she wanted when she was a child. She is very

_____.

10. You can't say anything to her. She always cries. She is very _____.

11. She is a very _____ person. You can tell her everything and she always keeps secrets.

12. I broke up because he wasn't _____ enough. He acted like a child.

F. MATCH THE DEFINITIONS

Match the definitions to the adjectives. There are **EXTRAS**. (7x2=14 pts.)

- generous	- insecure	-rebellious	- anxious	-
extrovert	- introvert	-bossy	-clever	-
unfriendly				
- hard-working	-mean	- competitive	-kind	-
talkative	- bald	-serious	-imaginative	-charming

8. A person who is very kind and attractive and uses this. _____

9. A person who likes to take control. _____

10. A person who doesn't have much self-confidence. _____

11. A person who always wants to be better than others. _____

12. A person who has a developed fantasy. _____

13. A person who always disobeys. _____

14. A person who feels uncomfortable and afraid in most situations. _____

___/14

Symbolischer Interaktionismus und die Bildung der Identität mit der Fremdsprache¹

Gönül Karasu , Eskişehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030793>

Abstract (Deutsch)

Ziel dieser Studie ist es, die Identitätsbildung mit der Fremdsprache bei DaF-Lehramtstudierenden anhand eines Stummfilms zu untersuchen. Es wird der Beitrag der Stummfilme und der Lehramtstudierenden mit und ohne Auslandserfahrung zur Identität mit der zu erlernenden Sprache herausgearbeitet. Als Forschungsfragen gelten: 1- Wie handeln die DaF-Lehramtstudierenden mit und ohne Deutschland-Erfahrung in einer Gruppe? 2- Imitieren die Lehramtstudierenden ohne Deutschland-Erfahrung die Lehramtstudierenden mit Deutschland-Erfahrung? 3- Fördern sie sich gegenseitig in der Fremdsprache? Diese Studie basiert aus der Sicht des symbolischen Interaktionismus auf einer qualitativen, pragmatischen Betrachtungsweise, die die Perspektive der Soziologie in Bezug zur symbolischen Kommunikation, ausgehend von der Betrachtungsweise Meads, in die Fremdsprachenlehre anzuwenden versucht.

Während der Vorführung des Stummfilms wurden an bestimmten Stellen des Vorspielens gestoppt und die Kommentare der Studenten aufgenommen. Nach der Durchführung wurde im offenen Plenum nach ihrer Ansicht und ihrer Bildung zur Identität durch die Zielsprache anhand von halbstrukturierten Interviewfragen nachgefragt, inwieweit Stummfilme zur Übernahme der Handlungsweisen der zu erlernenden Sprache und ihrem Selbstbewusstsein beitragen, die durch die symbolische Kommunikation den bestimmten gesellschaftlichen Prozessen entsprechen. Durch diesen Beitrag wird die Bildung der Identität der Fremdsprachenlerner mit der Gesellschaft, deren Sprache sie lernen, dargelegt und sie soll auf weitere qualitative Analysen in der Fremdsprachenlehre als Grundlage dienen können.

Schlüsselwörter: *Fremdsprachenlehre, Symbolischer Interaktionismus, Deutsch als Fremdsprache, Kultur.*

Abstract (English)

Symbolic Interactionism And the Formation of Identity With the Foreign Language

The aim of this study is to investigate the formation of identity with the foreign language among German as a foreign language (GFL) teaching students by means of a silent film. For this purpose, the approach is presented that through silent films of the target language and the participation of the students with or without a German experience contribute to the identity with the language to be learned and also to different aspects of social life. The research questions are: 1- How do the GFL students with and without

Einsenddatum: 16.10.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 01.12.2021

¹ Dieser Artikel wurde auf dem „XV. Internationaler Germanistik Kongress“ am 30.9.-2.10.2021 unter dem Titel „Symbolische Kommunikation und die Bildung der Identität mit der Fremdsprache“ mündlich vorgetragen.

German experience act in a group? 2- Do the GFL students without German experience imitate the GFL students with German experience? 3- Do they encourage each other in the foreign language? From the point of view of symbolic interactionism, this study is based on a qualitative, pragmatic approach that tries to apply the perspective of sociology in relation to symbolic communication, based on Mead's approach, to foreign language teaching.

During the screening of the silent film, the audition was stopped at certain points and the students' comments were recorded. After the implementation, the open plenary asked about their insight and their education with the identity of the language to be learned through semi-structured interview questions, to what extent silent films contribute to the adoption of the modes of action of the language to be learned and their self-confidence, which correspond to certain social processes through symbolic communication. Through this contribution the formation of the identity of the foreign language learner with the society whose language they are learning is presented and it should be able to serve as a basis for further qualitative analyzes in foreign language teaching.

Keywords: *Foreign Language Teaching, Symbolic Interactionism, German As A Foreign Language, Culture.*

EXTENDED ABSTRACT

This study deals with the applicability of silent films and their role in conveying the language and culture to be learned, where the theory of George Herbert Mead and the way in which he considers his symbolic interaction is considered to form identity with the foreign language. Exemplary suggestions for the conception of the use of silent films in GFL lessons are presented. More and more qualitative analyzes find their places in the educational sciences. Using this approach, the researcher tries to explain what is happening in the school in detail using interview questions.

In Saussure and Peirce, signs such as the signified-signifier, object and interpretant are discussed in detail. Pragmatics speaks of the use of signs, which is considered with the actions of the participants in the interaction. An interaction is created by a listener and a sender, where a mutual relationship takes place at the same time. At this level of discussion, agreements take place where, according to the expectations of the discussion participants, certain actions are carried out.

The research subject of this theory are specifically constructed groups, which, as a case study, should help to carry out detailed research. The symbolic interaction theory is based on social actions that are achieved through meaningful, culturally applied symbols. A person's identity develops through the acquisition of the attitudes of the others with whom one comes into contact. This identity consists of various other smaller identities that are experienced and appropriated again through experiences in different situations in society. The whole identity of a person emerging from these small parts is at the same time a reflection of the culture and the way of life of the society in which one lives. This shared knowledge contributes to understanding. The sociologist George Herbert Mead is considered to be the founder of symbolic interactionism. The term action, achieved through meanings of the significant symbols, is the foundation of symbolic interactionism. Mead distinguishes between three levels: 1- Imitative role play, 2- Real cooperation and 3- Universal cooperation and understanding.

The class experience from one student to another and vice versa is equally a social life experience. This social experience is precisely the socialization in the language itself. Starting from these points of view, the following questions were investigated in this study: 1- How do the GFL students with and without a German experience act in a group? 2- Do the GFL students without German experience imitate the GFL students with German experience? 3- Do they encourage each other in the foreign language? 4- Do cultural characteristics emerge during student interaction?

Five students were selected from the 2019-2020 teaching year of the winter semester. Three of these students, language level B2, were GFL teaching students who had no contact with Germans or Germany. Two students from the group came from Germany, who had spent their childhood and youth in Germany. Three groups were formed to conduct the silent film.

	1. Group	2. Group	3. Group
Stdn 1Tr	x	x	x
Stdn 2Tr	x		x
Stdn 2D		x	x
Std 1D			x
Std 2Tr			x

The researcher asked the participants specifically semi-structured interview questions about the specific sequence of the silent film in order to be able to determine the worldview of each student. The recordings were transcribed in writing, and after the question of this work, reconstructed and presented again. After the demonstration and the transcription, it was found that the students influenced each other positively through their autonomous behavior.

When asked how the GFL teaching students in a group act and interact linguistically during the screening of a silent film, it was found that the group dynamics increased and the symbols in the interaction could be processed. Of decisive importance for this work was whether the different cultural meanings of the symbols in the film become a topic in the interaction and how these are overcome. Both linguistic and body language symbols, such as gestures and facial expressions, were discussed among the participants. It was an attempt to overcome different attitudes towards symbols in interaction, which the attempt was made to bridge by adopting the knowledge of the other who had learned the language on site.

Einführung

Es geht in dieser Studie um die Frage der Einsetzbarkeit der Stummfilme und ihrer Rolle bei der Vermittlung der zu erlernenden Sprache und deren Kultur, wo die Theorie von George Herbert Mead (1967) und die Betrachtungsweise des symbolischen Interaktionismus zur Bildung der Identität mit der Fremdsprache herangezogen wird. Es werden vor dem Hintergrund didaktischer Herangehensweisen beispielhafte Vorschläge zur Konzipierung für den Einsatz der Stummfilme im DaF-Unterricht unterbreitet. Darüber hinaus sollten Erkenntnisse der Medienpädagogik herangezogen werden, um die empirische Analyse in ihrer Effektivität und Effizienz zu messen.

In der Pragmatik wird vom Zeichengebrauch gesprochen, die mit dem Handeln der Interaktionsteilnehmer zum Forschungsgegenstand wird. Dopplinger betont hierzu, dass Menschen während ihrer Kommunikation Zeichen benutzen und sie unter sich tauschen (2015: 4). Nach Maas und Wunderlich ist Kommunikation: „nicht nur ein Austausch von Intentionen und ein Austausch von sprachlichen Inhalten, (das ist sie auch), zuallererst ist sie aber Herstellen von zweiseitigen Beziehungen; und diese determinieren das, was Verständigungsebene genannt werden kann, von der auch erst Intentionen und Inhalte ihren praktischen Sinn in Handlungskontexten bekommen.“ (1974: 117). Die symbolische Interaktionstheorie basiert auf sozialen Handlungen, die durch bedeutungstragende, kulturell angelegte Symbole erreicht werden. Nach den Vertretern des symbolischen Interaktionismus trägt dieses gemeinsame Wissen der sprachlich Handelnden zur Verständigung bei. Der Soziologe George Herbert Mead, der in der „Chicago School of Sociology“ tätig war, gilt als Gründer dieser Theorie.

Der symbolische Interaktionismus wird in Deutschland von einer Arbeitsgruppe der Bielefelder Soziologen, wie Weingarten, Sack und Schenkein (1976) und Hemmerich und Klein (1978) herangezogen (Lindner 1979: 410; s.a.: Reiger 2007: 139). Diese Theorie findet überwiegend seinen Platz in der Soziologie, die auch von den anthropologischen und auch semiotischen Forschungen beeinflusst wird (Schubert 2009: 346; s.a.: Morris 1977: 282, Şişman 1998: 417ff.), die auf der Handlungstheorie der Pragmatik begründet sind.

Der Begriff „Handlung“, der durch Bedeutungen der signifikanten Symbole (Schubert 2009: 345f.) erzielt wird, ist das Fundament des symbolischen Interaktionismus. Um interagieren zu können und in einer Gruppe sein zu können, braucht man Symbole, die vom Individuum in die Tat umgesetzt wird, aber unter dem Einfluss der Gesellschaft liegt (Barberi 2015: 6). Nach Barberi (2015: 2; s.a.: Dopplinger 2015: 8; Şişman 1998: 417ff.; Winter 2010: 80) werden diese Symbole unter den Aktanten ausgewechselt und dabei werden: „Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen und somit auch die soziale bzw. kulturelle Wirklichkeit“ wieder neu aufgebaut.

In dieser Theorie geht man davon aus, dass Symbole, die eine Person umgeben, andere Reize bei anderen Sprechpartnern auslösen können und während der symbolischen Kommunikation vom Sprechpartner andere Ansichten und Interpretationen angeeignet werden können. Lewandowski begründet dies folgenderweise: „Gesellschaft besteht als Netzwerk von miteinander in Interaktion

befindlichen Individuen und aufeinander bezogenen, Interaktion steuernden Bedeutungen und Werten vor jedem einzelnen Menschen“ (1994: 1066). Nach Mead (2017: 195ff.) verwirklicht sich das durch die Rollenübernahme des Individuums, wobei er eine Empathie zu dem Koaktanten aufbaut. Um in die Rolle des Anderen schlüpfen zu können, braucht man das Wissen des „generalizedother“, wo Mead von „I“ und „Me“ spricht: „Oder anders ausgedrückt bezeichnet Mead u.a. das soziale Handeln als das Spiel von I und Me.“ (Dopplinger 2015: 9, u.a.: Morris 1977: 284; Şişman 1998: 417ff.). Die Bedeutung einer Situation löst mögliche Handlungen aus (Lindner 1979: 414), unter denen der Aktant eine Entscheidung trifft, um eine effektive Kommunikation herstellen zu können, deren Inhalte für beide gleichsam bedeutend sind.

Diese Inhalte können auf eigene Erfahrungen, Mitteilungen oder auch durch die Beobachtung der fremden Handlungen übermittelt sein (Lindner 1979: 416). Durch die Übernahme der Haltungen der Anderen (Morris 1977: 243) entwickelt sich bei den Menschen die Identität und ihr konsistentes Selbstbewusstsein. Die Identität wird nur möglich, wenn ein Mensch in einer Gemeinschaft oder in einer gesellschaftlichen Gruppe lebt. Mead spricht hier vom (1) nachahmendem Rollenspiel (play), (2) sich nach den Regeln aufbauende Kooperation (game) und (3) von der universellen Kooperation und Verständigung (generalizedother) (Mead 1967: 152ff.). Aus der Sicht der Medienpädagogik: „ist diese Unterscheidung gerade dann von Interesse, wenn es darum geht, wie Lehrende und Lernende sich zueinander verhalten, interagieren und dabei eben mit Symbolen handeln.“ (Barberi 2015: 2; s.a.: Mikos 2008: 156). Durch Einsetzen der Medien findet zugleich eine Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Rezipierten statt. Dies findet nach Mikos aus bestimmten Gründen statt, denn das Individuum setzt sich damit auseinander, „um sie für die eigene Identität nutzbar zu machen und ihre Bedeutung im Rahmen der gesellschaftlichen Kommunikation zu verstehen.“ (2008: 157). Der Zweck solcher Handlungen liegt darin, in dem man versucht: „Systeme in der Sinndimension strukturell miteinander zu koppeln.“ (Nünning 2001: 325). Das gesellschaftliche Wissen verankert sich in diesen Symbolen. Es reicht nicht aus, diese Symbole nur mit ihren Grundbedeutungen zu lernen. Nach Nünning (ebd.) ist es wichtig zu wissen, wie diese Symbole am richtigen Ort „gebraucht“ werden.

Die Atmosphäre in der Klasse beeinflusst den einzelnen Studenten und auch er beeinflusst die Atmosphäre in der Klasse. Diese Situation in der Klasse wird in der Literatur als dynamischer Interaktionismus bezeichnet. Die Erfahrung in der Klasse von einem Lerner zum anderen und auch umgekehrt ist eine soziale Lebenserfahrung. Diese soziale Erfahrung ist eben die Sozialisation in der Sprache selbst. Die Schule und auch Hochschulen gelten als Vermittler und Träger der Kultur und der Symbole. Die Handlungen in der Schule selbst sind schon eine Lebensart und weisen mit der Kultur und den Symbolen (Şişman 1998: 418). Während dieser Interpretation mit dem Anderen, findet eigentlich eine Aneignung der gesellschaftlichen Kultur und deren Werte statt.

Sie ermöglicht, im Anderen die gleichen Reaktionen auszulösen wie beim Sprecher und sie geht auch über die konkrete Situation hinaus. Mit der Sprache können räumlich, zeitlich und gesellschaftlich entfernte Erfahrungen und Wissensbestände ins „Hier und

Jetzt‘ geholt werden. Somit können Erfahrungen ausgetauscht werden, ohne dass alle sie gemacht haben müssen. Mit Sprache ist auch das Sinnverständnis verbunden. (Dopplinger 2015: 10)

In der Fremdsprachenlehre werden interkulturell orientierte Ansätze bevorzugt, damit auch eine effektive Anwendung der zu erlernenden Sprache erreicht werden kann.

Ziel der Studie

Diese Studie soll die Betrachtungsweise der symbolischen Interaktion in den Fremdsprachenunterricht durch die Anwendung eines Stummfilms beispielhaft unterbringen können. Während dieser Arbeit werden Antworten auf folgende Fragen aufgesucht: 1. Wie handeln die DaF-LehramtStudierenden mit und ohne Auslandserfahrung in einer Gruppe während der Vorführung eines Stummfilms? 2. Imitiert der Schwächere den Stärkeren an bestimmten Filmsequenzen? 3. Fördern sie sich gegenseitig in der Fremdsprache? und 4. Treten kulturelle Eigenschaften während der Interaktion unter den Studenten auf? Diese Studie soll die Anwendung der Symbole, die im Fremdsprachenunterricht gelernt werden, aus der Sicht seines Gebrauchs darlegen können und auch eine andere Perspektive zur Arbeit mit Stummfilmen anregen.

Forschungsmethode

Diese Studie ist eine Fallstudie. Eine bewusste Auswahl von den Teilnehmern dieser Studie werden als repräsentativ für das 1. Semester der Abteilung für angehende Deutschlehrer angenommen. Sie nahmen freiwillig an dieser Studie teil, die durch ein Teilnahmeformular belegt wird. Das Ziel dieser Herangehensweise ist es, sowohl die Sozialisation in der Gruppe als auch die Sprach- und Kulturvermittlung in der Fremdsprache Deutsch durch gezielte, festgelegte Handlungspläne zu bewerten und darzulegen.

Forschungsteilnehmer

Es wurden aus dem Lehrjahr 2019-2020 des Wintersemesters 5 Studenten ausgewählt. Drei von diesen Studenten, Sprachniveau B2 sind Lehramtstudierende, die bisher keinen Kontakt zu Deutschen und Deutschland hatten. Zwei weitere Studenten kommen aus Deutschland, die ihre Kindheit und Jugend in Deutschland verbracht haben und in der Türkei in der Abteilung für angehende Deutschlehrer studieren.

Für die Durchführung des Stummfilms wurden drei Gruppen gebildet. Zwei Lehramtstudierende aus der Türkei bilden die erste Gruppe, und zwar Studentin 1 und 2 (kodierte als StdN 1Tr und StdN 2Tr), um ihr Sprachkönnen feststellen zu können. Dies soll als Basis dafür dienen, inwieweit diese beiden Studenten sich gegenseitig beeinflussen. In der zweiten Gruppe bleibt StdN 1Tr, StdN 2Tr verlässt den Interaktionsraum und Studentin 2, die aus Deutschland kommt, wird eingeladen. In der dritten und bzw. letzten Gruppe gibt es fünf Studenten, von denen drei Studenten den Stummfilm bereits kennen und die anderen zwei nicht. Das Ziel dieser letzten Gruppe

ist es festzustellen, ob sich die Interaktion in dieser Gruppe anders mustert als in den beiden anderen Gruppen. Alle drei Gruppen werden nicht nebeneinander, sondern hintereinander in den Vorführungsraum eingeladen, wo sie erst alle in der letzten dritten Gruppe miteinander in Kontakt treten.

	1. Gruppe	2. Gruppe	3. Gruppe
Stdn 1Tr	x	X	x
Stdn 2Tr	x		x
Stdn 2D		X	x
Std 1D			x
Std 2Tr			x

Tab. 1: Gruppenteilnehmer

All diesen drei Gruppen wird ein Stummfilm mit dem Titel „Geldkoffer“ (<https://www.youtube.com/watch?v=GyKIJ2NJVfs>) vorgespielt, wobei von den Forschern an bestimmten, vorher festgelegten Sequenzen gestoppt wird.

Die Forscherin stellte an bestimmten Stellen des Stummfilms, wo Studenten Diskussionsmöglichkeiten finden konnten, den Teilnehmern gezielt halbstrukturierte Interviewfragen zur Sequenz, um ihr Sprachkönnen und die Erfahrung in der Sprache über die Gesellschaft in der sie lebten, feststellen zu können. Die Aufnahmen wurden, so wie man es gehört und gesehen hat, ohne daran eine Bearbeitung zu verwirklichen, mit der Hand schriftlich transkribiert und nach dem Ziel dieser Arbeit nochmals rekonstruiert und dargelegt. Während der Transkription wurden die Namen der Studenten wie Stdn 1D/Std 2Tr kodiert. Es wurde bei der Bewertung des Transkripts auf den Wortschatz, bestehend aus der Satzübernahme im konkreten Sinn und auf die Bearbeitung der kulturellen Eigenschaften der Symbole im Stummfilm nachgegangen. Die Aufnahmen werden aufbewahrt und können nach Bedarf dargelegt werden. Weitere Analysen in anderen Gruppen können diese Forschung erweitern und weitere Perspektiven und Diskussionsanhaltspunkte zum Forschungsgegenstand geben.

Datenerhebung und Analyse

Bei der Durchführung des Forschungsmusters wird die erste Gruppe in den Raum gebeten. Es wird ihnen kurz erklärt, dass man ihnen einen Film vorspielen wird, wo man an bestimmten Stellen stoppt. Die erste Sequenz des Films besteht aus der Einleitungsmusik zum Film, dem Titel und deren emotionalem Effekt.

1. Was meint ihr, worüber ist der Film? (0.02Skd.)

(1.1) 1. Gruppe:

Stdn 1Tr: „Ich denke daran, dass ä, dass ist ä ein Vergangenheitsfilm.“

Stdn 2Tr: „Eigentlich ist die Film wie Pantomime.“

Auf die Frage der Forscherin erinnern sich Stdn 1Tr und Stdn 2Tr aus der ersten Gruppe an den Schauspieler Charlie Chaplin, während der Einführung des Films, wo der Bildschirm zunächst ausgeblendet wird. Stdn 1Tr assoziiert mit der Einleitungsmusik einen alten Filmklassiker. Stdn 2Tr betont, dass die Musik sie an Pantomime erinnert. Durch diese Äußerungen kann man davon ausgehen, dass das Vorwissen der Studenten und ihre Neugier aufgeweckt werden. Auch in der zweiten Gruppe ist die Stdn 2D der Meinung, dass die Filmmusik sie an Charlie Chaplin denken lässt und dass sie sich fröhlich anhört.

(1.2) 2. Gruppe:

Stdn 2D: „Es hört sich fröhlich an und abenteuerlich, aber worum es gehen könnte * Ich weiß es gerade nicht. Aber es ist auf jeden Fall etwas Abenteuerliches.“

Stdn 1Tr: „Zum Beispiel ich denke: ich habä/ich hab mich an Charlie Chaplin Seit erinnert * * Was denkst du darüber? * Weil ich auch gesehen habe zum Beispiel* dass denk ich auch, gerade, dass das ein Stummfilm ist, genau.“

Stdn 2D: „Er hat mich auch an Charlie Chaplin erinnert und vielleicht ähm also ich denke, dass es vielleicht eine Botschaft hat * . Es ist ja ein Kurzfilm und ä, dass das eine Nachricht übermittelt * * an die Zuschauer * .“

Stdn 1Tr: „Ich stimme dir zu.“

Zuerst macht Stdn 2D keine Vermutung in Bezug zum Film hin, in dem sie sagt: „Ich weiß es gerade nicht. Aber es ist auf jeden Fall etwas Abenteuerliches.“. Nachdem die Stdn 1Tr sie trotzdem nach ihrer Meinung auffordert, zeigt sie ihre Einstellung dazu: „...also ich denke, dass es vielleicht eine Botschaft hat*. Es ist ja ein Kurzfilm und ä, dass das eine Nachricht übermittelt* * an die Zuschauer*“. Man kann aus diesen Äußerungen herauslesen, dass die Stdn 2D zunächst einmal den ganzen Kurzfilm aus ihrer Erfahrung ausgehend bewertet. In diesem Beispiel(1.2) kann man sehen, dass Stdn 1Tr das Wort „Stummfilm“, den sie in der ersten Gruppe gehört hatte, in die zweite Gruppe substituiert. Nun wird der Bildschirm eingeblendet, weitergespielt und man kann den Titel des Stummfilms sehen, wo Stdn 2D jetzt ihre Vermutung zum Inhalt äußert.

(1.2.1) 2. Gruppe:

Stdn 2D: „Ähm ** Also ich könnte mir vorstellen, dass das ähm ‘ne Geschichte ist, dass der Mann * mit seinem Geldkoffer durch den Wald spaziert und er denkt vielleicht, dass es viel Geld drin ist, dann sieht er da ist doch kein Geld und dann versucht er sein Geld zu finden **.“

Stdn 2D geht davon aus, dass der Mann denkt, dass im Koffer viel Geld drin ist, worin er sich aber irrt und auf die Suche des verlorenen Gelds geht. Stdn 1Tr bewertet die Äußerungen von Stdn 2D, die den Film bereits gesehen hat als positiv und bringt ihre eigene vorherige Aussage wieder zur Sprache, in dem sie sagt, dass es viel Geld im Koffer gibt. In der 3. Gruppe kann man sehen, dass Std 1D eher Meinungsäußerungen zu seiner eigenen Stellung zum Film macht als über den Film.

(1.3) 3. Gruppe:

Std 1D: „Die Frage ist zu früh, nach meiner Meinung. Da es ein Kurzfilm, ein Stummfilm ist, anscheinend ähm *.“

Std 2Tr: „Also der Film kann über Alltagsleben sein.“

Stdn 1Tr: „Ich erinnere mich zum Beispiel an Charlie Chaplin’s Zeit.“

In der dritten Gruppe, wo alle beisammen sind, sagt Std 1D, dass es für eine Vermutung noch zu früh sei und gibt seinen Kommentar zum Film. Std 2Tr vermutet, dass sich der Film über ein Alltagsleben handelt, wobei Stdn 1Tr ihre Vermutung zum Film wiederholt: „Ich erinnere mich zum Beispiel an Charlie Chaplin’s Zeit“. Nachdem sie den Titel des Films sehen, vermutet Std 1D, dass der Koffer „geklaut“ wird, Std 2Tr spricht von „Diebstahl“ und denkt, dass das Geld geerbt worden sein kann.

(1.3.1) 3. Gruppe:

Std 1D: „Ein Geldkoffer ((Lacht)). Vielleicht ein Koffer, der geklaut wird/verloren geht *.“

Std 2Tr: „Diebstahle Geldkoffer.“

Std 1D: „Also * anscheinend ist der Koffer sehr schwer, da die Person Schwierigkeiten damit hat, den Koffer zu tragen. Und ich glaub‘ nicht, dass es ein Wald ist, sondern ein Park?! Da eine Bank dort zu sehen ist.“

Std 2Tr: „Der Geldkoffer kann Erbe sein. Also ähm vielleicht von ihrem Großmutter oder Großvater /.../.“

Std 1D widerspricht in dieser Interaktion mit den bisher erfolgten Äußerungen, dass sich das ganze Geschehen im Wald abspielt und bewirkt durch diese sprachliche Handlung eine Übertragung der Symbole „Wald“ und „Park“ mit ihrem kulturell angelegten Inhalt und deren Anwendungsorte in den Interaktionsraum, wo die DaF-Lehramtstudierenden mit ihrer eigenen und der fremdsprachlichen Identität konfrontiert werden und sich damit auseinandersetzen können. Durch diese Handlung des Studenten 1D bekommen die Studenten eine neue Perspektive der Begriffe, die sie anwenden. Diese sprachliche Haltung des Std 1D trägt dazu bei, dass die DaF-Lehramtstudierenden ohne Deutschland-Erfahrung, die sprachlichen Bedeutungen, Anwendungsbereiche und Handlungen zu diesen bestimmten Begriffen mit dazulernen. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass das Sprachenlernen in einem authentischen Umfeld die Motivation der Lernenden steigert und ihren Lernwillen und damit ihr autonomes Lernen fördert (Sarı 2021: 334). Wie in diesem Fall zu sehen ist, lässt sich die Lernerautonomie im Rahmen dieser Dialoge (s. 1.3.1.) zwischen den Studierenden weiterentwickeln. Lernerorientierte Ansätze ermöglichen es den Sprachlernenden, mehr Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu haben.

2. Was meint ihr, was ist im Koffer? (0.07 Skd.)

(2.1) 1. Gruppe:

Stdn 2Tr: „Viel Geld ((Lacht dabei)).“

Stdn 1Tr: „Zum Beispiel ich mag mehr Geld als andere wichtige Dinge. Geld ist mein Lieblingsgeräte in meinem Leben.“

(2.2) 2. Gruppe:

Stdn 2D: „Also eigentlich denkt man, dass da Geld drin ist, aber ich könnte mir vorstellen, dass da kein Geld drin ist, sondern etwas anderes drin ist * /.../ vielleicht auch etwas Wertvolles ähm, deswegen wird es ja mit Geld betitelt, weil ja Geld etwas Wertvolles ist.“

Die nächste Frage an die Teilnehmer ist es, was sie denn darüber denken, was im Koffer ist. Die erste Gruppe in Beispiel (2.1) bleibt dabei, dass es sich im Koffer viel Geld befindet. In der zweiten Gruppe antwortet die Stdn 2D in Beispiel (2.2), dass der Koffer und der Begriff Geld als Symbol benutzt werden könne, anstelle von etwas anderem.

(2.3) 3. Gruppe:

Std 1D: „Also, er riecht an dem Geld, also: wahrscheinlich mag er es auch sehr ((Schmunzelt dabei)).“

L: „Woran siehst du das?“

Std 1D: „Der Gesichtsausdruck und ich glaube, dass die Person sich langweilt nach einer Zeit und ähm: die Zeitung herausholt und die Zeitung vielleicht lesen möchte. Und damit er die Zeitung in Ruhelesen kann, legt er den Koffer zur Seite.“

Stdn 2D: „Und man sieht es ja auch an der Geste, dass er mit der Hand so: über den Koffer streicht, sag ich so mal ähm ((lacht)), dass der Geld sehr wertvoll ist für die Person *. Das macht man ja eigentlich so zu Kindern.“

Auch Std 1D aus der dritten Gruppe ist, wie die Stdn 1Tr und 2Tr der Meinung, dass es im Koffer viel Geld gibt. Er ist der Meinung, dass er das Geld sehr mag, da er es ja auch riecht. Auf diese Antwort stellt die Forscherin dem Std 1D die Frage, woran er das erkennen kann. Std 1D betont die Gestik und Mimik des Kofferbesitzers, worauf auch Stdn 2D sich auf die Geste des Schauspielers bezieht: „Und man sieht es ja auch an der Geste, dass er mit der Hand so: über den Koffer streicht, sag ich so mal ähm ((lacht)), dass der Geld sehr wertvoll ist für die Person *. Das macht man ja eigentlich so zu Kindern.“ Durch diese Äußerungen der Stdn 2D wird auch eine kulturelle Haltung beschrieben, die den DaF-Lehramtstudierenden ohne Deutschland-Erfahrung zum Vergleich mit der eigenen Kultur bewusst oder unbewusst dargestellt werden.

In allen drei Gruppen bleibt Stdn 1Tr bei ihrer Meinung, dass die Person ins Ausland möchte. Später im Plenar erklärt Stdn 1Tr, warum sie selbst ins Ausland fahren möchte. Ihr Ziel ist es im Ausland ihr Sprachkönnen zu verbessern. Der Film wird 22 Sekunden weitergezeigt. In dieser Sequenz stoppt die Forscherin und möchte von den Studenten wissen, was denn jetzt kommen könnte.

3. *Was wird passieren, was denkt ihr? (0.29)*

(3.1) 1. Gruppe:

Stdn 2Tr: „Es gibt eine Zeitung im Koffer. Er * er *mhm er hat die Zeitung ä: lesen * * vielleicht.“

Stdn 1Tr: „Er hat einen Plan, aber diese Plan wird mit sein ä Gelder werden und ä: braucht/Er hat viele Gelder gebraucht, ich denke. Und zum Beispiel ä er möchte ä: in andere Länder gehen und es gibt eine Nachricht in ä Zeitung/in der Zeitung und ich habe/er hat jeden Tag diese Zeitung gelesen und hat eine Ide über was macht/was möchte er machen. ...und die Zeitung ist immer bei ä ihm, ich denke.“

Stdn 2Tr: „Er wird in Zeitung über Geld lesen ä: ich denke, weil er mag sehr viel ä Geld sehr, aber...((macht eine Geste, als könnte man es nicht wissen)).“

L: „Was passiert jetzt?“

Stdn 2Tr: „Dieb kommt/ä geht zu schneller ä und dann er * peşinden (dt.: hinterher) ((lacht dabei.)) ähmweiss ich nicht.“

Im Beispiel (3.1) wird in der ersten Gruppe ein besonderer Wert auf die Zeitung gelegt. *Stdn 2Tr* betont hier noch einmal, dass die Person das Geld sehr mag. *Stdn 1Tr* dagegen vertritt die Meinung, dass er einen Plan hat. Worauf dann *Stdn 2Tr* dazu betont, dass in diesem Filmabschnitt ein Dieb kommt. Um ihre Äußerung zu vervollständigen braucht sie die deutsche Übersetzung zu „peşinden“, worauf aber *Stdn 1Tr* keine Antwort gibt. In der gleichen Sequenz fragt die Forscherin der folgenden zweiten Gruppe wieder, wo sie seien, was jetzt passieren würde.

(3.2) 2. Gruppe:

Stdn 2D: „Ähm sie befinden sich entweder in einem Park oder vielleicht in einem Wald ja: in einer Gegend, wo man spazieren gehen kann oder vielleicht joggen kann.“

Stdn 1Tr: „Ich denke, sie sind in einem Wald und er ist in einem Wald gekommen. Für ä: sein Koffer ähm besser ä: ähm zu haben oder zu verstecken die Gelder, das kann sein * oder jemand kann ihn nicht gemütlich finden, kann sein.“

Stdn 2D: „Was meinst du mit gemütlich?“

Stdn 1Tr: „Einfach. Entschuldigung.“

L: „*Stdn 2D*, warum hast du auch Park gesagt?“

Stdn 2D: „Ähm man sieht die Bank dort und ähm, weil die Person auch die Zeitschrift in der Hand hat, kann ich mir vorstellen, dass das ähm, dass sie spazieren gegangen/ähm er ((lächelt)) was auch immer, dass sie spazieren gegangen ist, um halt ihre Zeitung zu lesen und dass macht man ja eigentlich im Park, also [...]“

Zu dieser Sequenz macht *Stdn 2D* die Feststellung, dass sie sich in einem Park oder in einem Wald befinden, wo man spazieren gehen kann oder auch joggen kann. *Stdn 1Tr* hört hier zum ersten Mal, dass was sie als „Wald“ betrachtet auch ein Park sein kann, was sie anscheinend zuerst nicht mitbekommt. Erst nach der Nachfrage der Forscherin und dem Kommentar der *Stdn 2D* und des *Std 1D* aus der dritten Gruppe wird deutlich, dass der Ort, in dem die Szene abläuft, höchstwahrscheinlich ein Park ist und an diesem Ort der Begriff Wald einen anderen Inhalt in der deutschen Sprache erhält.

Die Übertragung des Wissens von Studenten an Studenten verwirklicht sich durch einen Stummfilm, in dem sie selber zum Sprecher-Hörer werden und in der sich eine dynamische Gruppensozialisation sich verwirklicht. Dieses Spiel (play), und zwar in die Rolle des anderen zu schlüpfen und sprachlich nach den Regeln (game), der Interaktion zu handeln, beinhaltet gesellschaftliche Tätigkeiten (generalized other) (Mead 1967: 152-164), die von Wissenden an Nicht-Wissende Fremdsprachenlerner übermittelt werden, ohne deren anscheinend bewusst zu sein. In der 43 Sekunde des Stummfilms wird wieder gestoppt und von der Forscherin folgende Frage gestellt: „Wer ist das, was hat er vor?“

4. *Wer ist das, was hat er vor? (0.43)*

(4.3) 3. Gruppe:

Std 1D: „Das ist anscheinend eine Person, die den Koffer * * den Besitz vom Koffer ergreifen möchte/den Koffer vielleicht klauen möchte. Und die Person schleicht sich von hinten an * und versteckt sich hinter dem Baum.“

Std 2Tr: „Ja, ich bin der gleichen Meinung, er kann ein Dieb sein, ja.“

Stdn 1Tr: „Ich hab gedacht ä, sie zum Beispiel ä seine Freundin kann sein...“

Std 1D: „Vielleicht auch Verwandte.“

Std 2Tr: „Wenn er ihrem Freundin ist, dann warum versteckt er sich?“

Stdn 2Tr: „Vielleicht äStdn 1Tr wie Spiel * Ja, wie Spiel.“

Stdn 2D: „Oder es kann auch sein, dass ein Bekannter weiß, dass er Geld hat und er ihm gefolgt hat * die Person.“

Zu dieser Frage äußert die Stdn 1Tr in Beispiel (4.3), dass sie seine Freundin sein kann, die mit ihm spielt. Stdn 2Tr wiederholt die Äußerung von der Stdn 1Tr und sagt, dass sie derselben Meinung ist. Stdn 2D kommt zu der Vermutung: „Oder es kann auch sein, dass ein Bekannter weiß, dass er Geld hat und er ihm gefolgt hat * die Person.“ Std 1D vermutet, dass es eine Person ist, der den Koffer ‚klauen‘ möchte. Std 2Tr stellt zu den Äußerungen von der Stdn 1Tr und Stdn 2Tr die Frage: „Wenn er ihrem Freundin ist, dann warum versteckt er sich?“, worauf er dann die Antwort von Stdn 2Tr bekommt, dass sie vielleicht gegenseitig spielen.

In der nächsten Sequenz (1.08) fragt die Forscherin danach, warum die Person den Koffer nimmt. Durch diese Frage wird bezweckt, dass sich jeder einzelne Student in die Lage der Person einsetzt und seine eigenen Gefühle und Gedanken zur Sprache bringt.

5. *Warum nimmt er den Koffer? (1.08)*

(5.3) Gruppe 3:

Std 1D: „Also: ähm vielleicht, weil sie das Geld nötig hat * oder vielleicht, weil sie eine schlechte Person ist * . Vielleicht auch einfach nur so zum Ärgern * .“

Stdn 1Tr: „Ich denke, sie denkt, in diesem Koffer gibt es viele Gelder und sie möchte auch haben und sie hat ä genommen und sie läuft.“

Std 2Tr: „Vielleicht sie braucht Geld und * die Frau ist schwanger, oder?“

Zu dieser Sequenz wurden nur die Äußerungen der dritten Gruppe genommen, weil in den anderen zwei Gruppen und auch in der vorherigen Sequenz die gleichen Äußerungen vorkamen. Std 1D spricht davon, dass sie das Geld benötigen kann. Stdn 1Tr vermutet, die Diebinwürde denken, es sei viel Geld in dem Koffer und sie habe die Absicht, das Geld einzustecken. Std 2Tr äußerte schon, dass die Person ein Dieb sein kann und er geht in dieser Sequenz der Frage nach, ob sie schwanger sein könne. Stdn 2D dagegen kommt auf den Gedanken: „Oder es kann auch sein, dass ein Bekannter weiß, dass er Geld hat und er ihm gefolgt hat */ die Person.“ In der nächsten Sequenz (1.30) wird den Studenten nach der Geste gefragt, die in diesem Abschnitt vorkommt.

6. *Warum hebt sie ihren Finger? Was meint ihr? (1.30)*

(6.1) 1. Gruppe:

Stdn 2Tr: „Er hat Dieb gesehen unter dem Baum. Ä und sein ä: seine Finger hoch ((lacht dabei)).“

Stdn 1Tr: „Hoch halten.“

Stdn 2Tr: „Hochhalten. Ja, hochhalten.“

Stdn 2Tr interpretiert den Zeigefinger, welche die Person hochhält, in der Situation, in dem die Person den Dieb sieht, wo er sich versteckt hat. Stdn 1Tr stimmt ihr zu, in dem sie nur ihr Verb korrigiert. Stdn 2Tr übernimmt die Verbesserung von der Stdn 1Tr, in dem sie es zwei Mal wiederholt und dadurch auch bestätigt.

(6.2) 2. Gruppe:

Stdn 2D: „So dass /.../ ah jetzt hab ich dich, so – deswegen * * Das die Person zeigt, so jetzt hab ich dich. /.../ Eigentlich macht man das ja direkt zu einer Person. Ich weiß nicht * * man macht das schon * ,wenn man vielleicht ärgerlich ist.“

L: „ja.“

Stdn 2D: „Aber * man macht das ja direkt zu einer Person *, aber die sieht ja im Moment keiner. So weiß ich nicht, warum * ...“

L: „Wann macht man das denn zu einer Person?“

Stdn 2D: „Wenn man sauer ist.“

Stdn 2D in Beispiel (6.2) interpretiert die Geste, dass man die dann benutzt, wenn man auf jemanden ärgerlich oder „wenn man sauer ist.“. In der dritten Gruppe kommt kein Kommentar dazu. Auf die Frage der Forscherin, nach was denn die Person suchen würde, kommen fast dieselben Antworten von den Studenten außer Std 1D.

7. *Was sucht die Person?*

(7.1) 1. Gruppe:

Stdn 1Tr: „((Zeigt mit der Hand)) Seine Brille/ ä ihre Brille, Entschuldigung.“

Stdn 2Tr: „Ja, seine Brille * ihre Brille, ja.“ ((korrigiert sich selbst.)). Er * e ‚vurmak““

Stdn 1Tr: „schlägt“.

Stdn 1Tr unterstützt in Beispiel (7.1) Stdn 2Tr, in dem sie ihr die Übersetzung von „vurmak“ gibt. Auch ihre Verbesserung in ihrer Äußerung: „Seine Brille/ ä ihre Brille, Entschuldigung.“ wird von der Studentin 2Tr fast wortwörtlich aufgenommen.

(7.2) 3. Gruppe:

Std 1D: „Das kommt mir nicht mehr so ernst vor. Das ist so mehr wie ein Spiel, was die zwei unter sich treiben, nach dem Motto: Ich bin schlauer, ich bin schneller /.../. Ist etwas komisch, weil, wenn der Koffer so wertvoll ist, dann würde ich aufhören meine Brille zu suchen, den Koffer schnappen und versuchen so weit zu laufen, wie es geht.“

Stdn 2D: „Ich denke ähm es ist ja kein/also das ist ja ein Pantomime-Film, das wird sich ja nachstellen. Es kommt ja nicht ernst rüber, aber/aber das ist ja die Art und Weise *.“

Std 1D: „Aber Stummfilme sind sehr sehreinst.“

Std 2Tr: „Also sie sind eine Maus und eine Katz. Sie rennen immer * *.“

Stdn 1Tr: „Bewegt nur Hände und ähm Beine laut/nicht laut.“

Stdn 2Tr: „Ich denke, er wird ihre Gelder finden, ä und dann ähm ich stimme Stdn 1Tr
*.“

In der dritten Gruppe in Beispiel (7.2) spricht der Std 1D darüber, dass er diesen Diebstahl nicht mehr ernst nimmt. Stdn 2D äußert ihre Meinung dazu, in dem sie betont, dass im Kurzfilm Pantomime spielen und deshalb nicht ernst zu nehmen sei. Aber Std 1D widerspricht ihr: „Aber Stummfilme sind sehr ernst.“ Die beiden Studenten mit Deutschland-Erfahrung diskutieren darüber welcher Kategorie und welcher Produktionsweise der Kurzfilm angehört. Die DaF-Lehramtstudierenden hören währenddessen interessiert zu.

In der folgenden Sequenz (2.12) stellt die Forscherin die Frage, welche Haltung und Reaktion die Person hier zeigen wird, in dem sie sieht, dass es sich im Koffer nur zwei Geldscheine befinden.

8. *Was wird sie machen? Wie reagiert sie? (2.12)*

(8.1) 2. Gruppe:

Stdn 1Tr: „Ich hab gedacht, die Gelder hat er im Walde verloren, aber ich denke jetzt ähm am Anfang hat Koffer zwei Gelder immer[...].“

Stdn 2D: „Ich denke, dass die Frau enttäuscht ist, weil sie ja vermutet hat, dass viel Geld in dem Koffer ist. Sie hat auch so viel dafür getan.“

Stdn 1Tr sieht in dieser Sequenz in der zweiten Gruppe in Beispiel (8.1), dass ihre Vermutung nicht richtig war. Auch Stdn 2D erwähnt, dass die Person im Stummfilm auch enttäuscht ist, weil sie dachte, dass es mehr Geld im Koffer gebe.

(8.2) 2. Gruppe:

Std 1D: „Ähm also das Geld an sich war nicht viel, aber es wird ja viel dargestellt, da /.../. Ich weiß nicht, was ich dazu sagen soll * *. Ich weiß aber jetzt nicht, ob das Geld an sich viel ist oder viel dargestellt wird.“

Stdn 1Tr: „Ich denke, ä am Anfang ähm hat die Frau ä gedacht ä in drinnen im Koffer viele Gelder es/es gibt viele Gelder drinnen im Koffer /.../, aber danach sie ist schockiert am Ende. Es gibt nur zwei Gelder * enttäuscht.“

Stdn 2D: „Ja, vielleicht dass die Frau enttäuscht ist, weil ihre ganze Mühe umsonst war und sie hat sich das anders vorgestellt, dass sie etwas Wertvolles geklaut hat.“

Stdn 1Tr: „Vielleicht er kann diese Gelder schwer gewonnen, ja.“

In der dritten Gruppe in Beispiel (8.2) vertritt Std 1D die Meinung, dass es zwar nicht viel Geld im Koffer gibt, aber dass es dargestellt wird, als wäre viel Geld im Koffer. Stdn 2Tr glaubt daran, dass die Person schockiert über die Tatsache ist und sie übernimmt das Wort von der Stdn 2D aus der vorherigen Interpretationsrunde: „Es gibt nur zwei Gelder * enttäuscht.“ Nachdem die Stdn 1Tr gesehen hat, dass es nur zwei Geldscheine im Koffer gibt, geht sie davon aus, dass dieses Geld vielleicht schwer verdient wurde und deshalb so wertvoll sein kann. In der Filmsequenz (3.10) fragt die Forscherin danach, was sie machen würden, wenn sie selbst den Koffer hätten.

9. *Was ist am Ende passiert? Was würden sie mit dem Geld machen?*
(3.10)

(9.1) 1. Gruppe:

Stdn 1Tr: „Wenn ich ein Geldkoffer hätte, ähm, wäre ich direkt ins Ausland gewesen.“

L: „Ja.“

Stdn 1Tr: „Weil ich möchte mich verbessern auf Deutsch, auf Ing/ Englisch oder andere Fremdsprache. /.../ wichtig, aber ich benutze mein Geldkoffer für meine Zukunft.“

Stdn 2Tr: „Ich auch. Wenn ich ein Geldkoffer hätte, würde ich eine Weltreise mhm: ((räuspert sich)).“

Stdn 1Tr: „Aber ä, wenn ich ein Geldkoffer hätte, ä ich denke, muss ich sehr arbeiten. Ich möchte nicht ä zum Beispiel im Wald ein Geldkoffer finden. Ja, ich muss gewinnen.“

Auf diese Frage antwortet die *Stdn 1Tr* in Beispiel (9.1), dass sie gerne ins Ausland fahren würde, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Auch *Stdn 2Tr* bejaht diese Aussage.

(9.2) Gruppe 2:

Stdn 2D: „Also, ich würde damit nicht in der Öffentlichkeit mit dem Koffer herumlaufen, weilä es muss ja nicht unbedingt das Geld klauen, sondern es kann ja auch sein, dass ä: mir was passiert und ä: dass das Geld auf irgendeiner Weise dann verschwindet.“

L: „Und wie würdest du es ausgeben?“

Stdn 2D: „Wie ich das Geld ausgeben würde? Es kommt darauf an, wie viel Geld ((gelächter)). /.../Aber * * ja, ich würde es investieren. Also, ich würde es nicht irgendwo verstecken.“

Stdn 1Tr: „Ich würde ins Ausland gehen.“

Stdn 2D äußert in Beispiel (9.2) zu dieser Frage ihre Einstellung dazu, in dem sie sagt, dass sie das Geld investieren würde. In der 2. Gruppe betont die *Stdn 1Tr* wieder, dass sie mit dem Geld ins Ausland fahren würde. Die Studenten *Std 1D* und *Std 2Tr* geben keine Antwort auf diese Frage.

Nach dem Vorspielen des Stummfilms stellt die Forscherin der Gruppe die Frage, was sie über den Stummfilm denken. In dieser letzten Sequenz, wo nach dem Stummfilm eine Diskussionsrunde über den Film entsteht, beginnen die Studenten auf Türkisch zu sprechen an. Aus Platzgründen werden nur die deutschen Übersetzungen dokumentiert.

10. *Wie war der Stummfilm?*

(10.1) Gruppe 1:

Stdn 1Tr: „Ich schaute mir ja Filme an, aber ich habe nie daran gedacht, auf diese Weise an bestimmten Stellen zu stoppen und dann weiterzuschauen. Ab jetzt werde ich es machen.“

Stdn 2Tr: „Es gab ein komisches, gutes Gefühl, dass es keine Worte gab, dass das Sprechen uns überlassen wurde.“

Stdn 1Tr: „Ich denke genauso.“

Stdn 2Tr: „Wir lernen verschiedene Sichtweisen kennen. Wir können darüber diskutieren, was alles passieren kann.“

L: „Und was meint ihr, habt ihr euch gegenseitig beeinflusst?“

In Beispiel (10.1) drückt *Stdn 1Tr* ihr Gefallen an dieser Didaktisierung des Stummfilms aus. Auch *Stdn 2Tr* stimmt ihr zu, in dem sie sagt: „Es gab ein komisches, gutes Gefühl, dass es keine Worte gab, dass das Sprechen uns überlassen wurde.“ Sie betont auch, dass sie andere Perspektiven in den Kommunikationsraum bringen und darüber diskutieren können. Die Forscherin fragt darauf, ob sie sich gegenseitig während ihrer Interaktion beeinflusst hätten. *Stdn 2Tr* greift sofort das Wort und teilt mit, dass sie sich normalerweise gestresst fühlt, aber hier in der Diskussionsrunde würde sie sich entspannen und auch der Wortschatz, den sie vergessen habe, würde mit den Partnern und ihren Aussagen in Erinnerung gerufen.

(10.1.1) 1. Gruppe:

Stdn 2Tr: „Ganz bestimmt. Eins muss ich sagen. Ich fühle mich in diesen Themen gestresst, ich kann mich beim Sprechen nicht gut genug ausdrücken, aber wenn *Stdn 1Tr* die Äußerungen macht, die ich sagen möchte dann entspanne ich mich, als hätte ich es gesagt. Also ihr Sprechen entspannt mich und auch in Bezug zum Wortschatz kann ich von ihr entnehmen, was ich vergessen habe, ich meine, ich erinnere mich auch daran [...].“

Stdn 1Tr: „Die Aussprache höre ich ja auch von dir natürlich. Wir unterstützen uns irgendwie gegenseitig.“

Stdn 1Tr ist der Meinung, dass sie sich gegenseitig irgendwie schon unterstützen, z.B. so wie in der Aussprache. Auch in der 2. Gruppe äußert *Stdn 2D* ihr Kommentar zur Didaktisierung des Stummfilms hin. In diesem Abschnitt der Interaktion kommt faktisch ein Beispiel zum symbolischen Interaktionismus, wo die Szenen in einem Park aufgenommen wurden, was bei den türkischen Studenten als Wald angesehen wird.

(10.2) 1. Gruppe:

Stdn 2D: „Sie haben dort gestoppt, wo man Interpretationen machen konnte. Also, das war gut.“

Stdn 1Tr: „Ehrlich gesagt habe ich es genossen, neben meiner eigenen Interpretation auch die Kommentare ihrer zu hören * * Wenn ich mich verbessern möchte, eine Sprache lernen möchte, ist sich ein Stummfilm anschauen immer effektiver * ,deshalb hat es mir gefallen. Ich bin froh, dass ich teilgenommen habe. Ich habe neue Wörter gelernt *. Ich fühle mich deshalb sehr gut im Moment. Außerdem sind die Parks bei uns nicht so. Ich habe gelernt, dass/wo es viele Bäume gibt, auch ein Park sein kann. Dass sie eine Zeitschrift liest...kam mir alles interessant vor. *.“

Während der Ausführung des Stummfilms, wendeten *Std 1D* und *Stdn 2D* ein, dass der Film nicht in einem Wald, wie die Studenten es ohne Deutschland-Erfahrung benannten, sondern in einem Park gedreht wurde. Die Bedeutung der Begriffe „Wald“ und „Park“ war für beide Seiten der angehenden Deutschlehrer inhaltlich anders. Durch den Einspruch der Studenten mit Deutschland-Erfahrung, lernten die Studenten aus der

Türkei die Begriffe in ihrer gesellschaftlich angelegten kulturellen Bedeutung. Hierzu stellt Blumer (2013: 65) drei Grundvoraussetzungen:

Die erste Prämisse besagt, dass Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter "Dinge" wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag- physische Gegenstände wie Bäume oder Stühle; /.../ und solche Situationen wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge von der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, ausgeht oder aus ihr erwächst. Die dritte Prämisse besagt, dass die Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, /.../ gehandhabt und abgeändert werden.

Hier kann man davon sprechen, dass das „I“ und das „Me“ in der Fremdsprache sich bei den Studenten durch diesen Stummfilm integriert. Turner stellt fest, dass Individuen eine andere Kultur annehmen, in dem sie sehen, wie der Andere dazu strebt, es zu erklären. Und auch umgekehrt (2011: 332). Die Interaktionspartner beeinflussen sich gegenseitig und bauen zusammen eine Interaktion auf, wo die Inhalte versucht werden übereinzustimmen. Auch in Beispiel (10.2.1) kann man feststellen, wie sie sich gegenseitig beeinflussen.

(10.2.1) 2. Gruppe:

Stdn 1Tr: „Sie hat ‚getan haben‘ sehr oft benutzt zum Beispiel. Ich benutze ‚getan haben‘ nicht so oft. Aber ich glaube, ich werde es jetzt öfters benutzen. ‚Ich stelle mir vor /.../ du hast das anstelle von denken benutzt nicht wahr?“

Stdn 2D: „Ich spreche mit jemandem, dessen Muttersprache Deutsch ist anders, als mit derjenigen, der es gerade lernt, damit er mich auch leichter verstehen kann.“

L: „Hast du etwas von der Stdn 1Tr gelernt?“

Stdn 2D: „Im Bezug zur Idee. Ich denke wahrscheinlich ganz gerade * .Ich weiß es nicht, aber zum Beispiel du hast ja gesagt, dass sie seine Freundin sein kann * .Ich habe gar nicht an so etwas gedacht.“

In Beispiel (10.2.1) erklärt Stdn 1Tr, wie sie von dem Wortschatz der anderen profitieren kann und auch Synonyme anwenden kann. Auch Stdn 2D ist der Meinung, dass sie DaF-Lehramtstudierenden durch ihre Perspektiven bereichern.

(10.3) 1. Gruppe:

Std 1D: „Es hätte durchaus noch origineller sein können, aber es hat Spaß gemacht, zuzuschauen.“

L: „Was hat es euch gebracht?“

Std 1D: „Was hat es mir gebracht ((lächelt dabei))?Ich denke mir, dass es mir nicht besonders etwas gebracht hat, denn wir wissen ja schon bereits, dass jeder anders denken kann. Aber es hat uns ein bisschen gezeigt, wie unterschiedlich wir denken können.“

Std 2Tr: „Ja, wir haben uns alle dasselbe angeschaut im Grunde, aber wir haben es alle anders gedacht.“

Stdn 2Tr: „Es hat uns ein bisschen den Unterschied zwischen sehen und schauen gezeigt.“

Stdn 1Tr: „Ich saß so und so * .Ich war neugierig darauf, was die anderen Denken und so weiter * . Ich finde es einfach super, dass man anders sein kann, das ist wichtig * *.“

L: „Konntet ihr alles verstehen, wenn sie auf Deutsch sprachen?“

In Beispiel (10.3) bringt Std 1D sein Kommentar zum Film, in dem er sagt, dass es origineller sein könnte. Und auf die Frage, ob dieser Stummfilm ihnen etwas gebracht hätte, stimmt Std 1D teilweise zu. Auch Std 1D vertritt die Meinung, dass es gezeigt hat, wie unterschiedlich man denken kann. Std 2Tr stimmt ihm zu. Auf die Frage der Forscherin, ob sie sich alle gegenseitig verstanden haben, bejahten es alle ausser Stdn 2Tr. Sie betonte, dass sie sich sehr aufgeregt fühlen würde, wenn sie sprechen müsste, dass das aber von ihr abhängt.

Auf die Frage, ob Stdn 2Tr denn jetzt etwas dazu gelernt hätte, macht sie die Äußerung: „Viele Wörter, die ich vergessen habe, die ich gerne selbst aussprechen würde, habe ich von meinen Freunden gehört. Zumindest habe ich mich an diese Wörter erinnert, und: ‚Ja, das war’s.‘ gesagt.“. Die Forscherin fragt darauf, ob sie denkt, dass diese Ausübung ihr was gebracht hätte, sagte sie: „Ganz bestimmt. Ich wollte zuerst hierher gar nicht kommen.“, worauf sie dann hinzufügt, wie gut sie es gemacht hat, doch noch daran teilgenommen zu haben. In Beispiel (10.3.2) fragt die Forscherin den Teilnehmern, ob die Anwesenheit von Studenten mit Deutschland-Erfahrung im Seminarraum seine Vor- und Nachteile hat.

(10.3.2) 3. Gruppe:

Stdn 2Tr: „Zum Beispiel, wenn ich etwas falsch ausspreche /.../Ich wiederhole mich andauernd mit ihrer Aussprache.“

Std 1Tr: „Ich denke auch dasselbe. Mit der Stdn 2D spreche ich besonders. Sie sagt mir die Wörter, die ich nicht kenne.“

Stdn 1Tr: „Frau X, ich auch, zum Beispiel, wie ich es gerade gesagt habe, ich sage anstatt ‚ich denke‘ zum Beispiel nun ‚Ich stelle mir vor‘- / oder ä ich habe ein Wort wiederholt -klauen- es bedeutet -aşırmak- nehme ich an.“

Stdn 2Tr und Std 2Tr mögen es die Aussprache der Studenten mit Deutschland-Erfahrung zu hören. Std 1Tr und Stdn 1Tr würden auch Unterstützung von ihnen bekommen, wenn ihnen das bestimmte Wort fehlt. Wiefestzustellen ist, wie sie gemischten Arbeitsgruppen finden, antworteten fast alle positiv außer Std 1D. Er ist der Meinung, dass es seine Vor- und Nachteile haben könnte.

Es käme auf die Person an. Ein arroganter Student aus Deutschland könne auch zu Hemmungen führen. Wenn man das außer Acht lassen würde, hätte es seine Vorteile. Std 1D äußert hierzu noch: „Ein Mensch hat immer einen Einfluss auf das Leben eines anderen, und ich denke, das öffnet die Perspektive von Menschen, die in der Türkei/hier geboren und aufgewachsen sind * wie auch unsere * “. Stdn 2D fügt noch hinzu, dass sich ihr Türkisch verbessert hat und zu ihrer Kommunikation in der Türkei viel beigetragen hat. Auch Std 1D ist derselben Meinung. Die unterschiedlichen Perspektiven der Anderer würden sie bereichern. Zuletzt betont Stdn 2D, dass es einfach nicht genüge, eine Sprache sehr gut beherrschen zu können. Man müsse auch die andere

Sprache gut beherrschen, in die man übersetzt, um überhaupt Übersetzungen äquivalent vorlegen zu können.

Schlussfolgerung

In dieser Studie wurde versucht, die Theorie des symbolischen Interaktionismus mit der Fremdsprachenlehre durch den Einsatz eines Stummfilms auf das sprachliche Verhalten der DaF-Lehramtstudierenden darzustellen. Auf die Frage, wie die DaF-Lehramtstudierenden in einer Gruppe während der Vorführung eines Stummfilms sprachlich handeln und interagieren, konnte man feststellen, dass sich die Gruppendynamik erhöhte und die Symbole in der Interaktion verarbeitet werden konnten. Die DaF-Lehramtstudierenden ohne Deutschland-Erfahrung ahmten die Studenten nach, die aus Deutschland kamen, und zwar besonders beim Wortschatz, wo ihnen bestimmte Begriffe fehlten oder auch bei synonymen Wörtern, die sie bereicherten.

Auf die Frage, ob sie sich gegenseitig fördern würden, antworteten sie einstimmig zu. Die Studenten ohne Auslandserfahrung lernten die Aussprache und erweiterten ihren Wortschatz von den Studenten mit Deutschland-Erfahrung. Diese Studenten dagegen erweiterten ihre Türkischkenntnisse durch die Studenten ohne Deutschland-Erfahrung.

Von entscheidender Bedeutung war für diese Arbeit, ob kulturell angelegte unterschiedliche Bedeutungen der Symbole im Film in der Interaktion zum Thema werden und wie diese überwunden werden. Es kamen sowohl sprachliche als auch körpersprachliche Symbole, wie die Gestik und Mimik, unter den Teilnehmern zur Diskussion. Es war ein Überwindungsversuch einer unterschiedlichen Einstellung zum Symbol in der Interaktion, die durch die Übernahme des Wissens des Anderen zu überbrücken versucht wurde.

Es ist diesbezüglich zu markieren, dass die Fremdsprachenlehre ohne die digitalen Medien nicht mehr zu denken ist. Technische Entwicklungen beeinflussen unabdinglich auch die Methoden der Fremdsprachenlehre und somit auch die Herangehensweise an das Material. Durch diese und weitere Arbeiten wird den Studierenden eine weitere Perspektive zu geben versucht, in dem sie das Symbolische und das Tatsächliche beim Fremdsprachenlernen nachfragen und ihr Wissen in Bezug zur Zielsprache sowie auch zu ihrer Erstsprache nochmals rekonstruieren können. Auch sollen die Lernenden zum autonomen Lernen ermutigt werden. Die Stummfilme bringen den Lerner dazu, dass sie selber aktiv und tätig am Film teilnehmen.

Literaturverzeichnis

- Barberi, Alessandro / Ruge, Wolfgang** (2015): Handeln mit Symbolen. In: *Medienimpulse*. Jg. 53, Nr.3.
Blumer, Herbert u.a. (2013): *Symbolischer Interaktionismus Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlin: Suhrkamp.

- Dopplinger, Ursula** (2015): Digitale Medien im Blickwinkel des symbolischen Interaktionismus. In: *Medienimpulse*. Jg. 53, Nr.3.
- Lewandowski, Theodor** (1994): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Lindner, Clausjohann** (1979): Kritik des symbolischen Interaktionismus. In: *Soziale Welt* 30/4. Nomos Verlagsgesellschaft mbH, 410-421. <https://www.jstor.org/stable/40877263> (Letzter Zugriff: 05.04.2020).
- Maas, Utz / Wunderlich, Dieter** (1974): *Pragmatik und sprachliches Handeln*. Frankfurt: Athenaeon.
- Mead, George Herbert** (1967): *Mind, Self & Society*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert** (2017): *Zihin, Benlik ve Toplum*. (Übersetzerin: Erdem, Yeşim). Ankara: Heretik.
- Mikos, Lothar** (2008): Symbolischer Interaktionismus und kommunikatives Handeln. In: Sander Uwe / von Gross, Friederike / Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 156-159.
- Morris, Charles W.** (1977): *Pragmatische Semiotik und Handlungstheorie*. Mit einer Einleitung und Übersetzung von Achim Eschbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nünning, Ansgar** (2001): *Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze- Personen- Grundbegriffe*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Reiger, Horst** (2007): Symbolischer Interaktionismus. In: Buber R., Holzmüller H.H. (Hg.) *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler, 137-155.
- Sarı, Yunus Emre** (2021): Değişen Öğretmen ve Öğrenci Rollerini: Dil Öğrenme Özerkliğini Destekleyen Yaklaşımlar. In: Balcı, Tahir / Öztürk, Ali Osman / Aksöz, Munise (Hrsg.): *Schriften zur Sprache und Literatur V*, İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları, 330-343.
- Schubert, Hans-Joachim** (2009): Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In: Kneer, Georg/ Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 345-367.
- Şişman, Mehmet** (1998): Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. In: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 16. Sayı 16, 395-422.
- Turner, Jonathan H.** (2011): Extending the Symbolic Interactionist Theory of Interaction Processes: A Conceptual Outline. In: *Symbolic Interaction*. Vol.34. No.3, 330-339. <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2011.34.3.330> (Letzter Zugriff: 01.06.2020).
- Winter Rainer** (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145-161.
- Stummfilm**: <https://www.youtube.com/watch?v=GyKIJ2NJVfs> (Letzter Zugriff: 05.10.2018).

Vorlesen als Impuls zur Leseförderung in der sprachlichen und kulturellen Bildung¹

Seval Karacabey , Muğla

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030796>

Abstract (Deutsch)

Fremdsprachige Literatur impliziert bei Lernenden durchaus noch große Berührungängste auch im fortgeschrittenen Stadium. Im Sinne einer sprachlichen und kulturellen Bildung sollte auf die Lektüre in der Originalsprache keinesfalls verzichtet werden. So wird insbesondere im deutschen Kulturraum das Vorlesen als Grundlage zur Entwicklung von Lesemotivation und Lesesozialisation eingesetzt. Das Vorlesen trägt in besonderer Weise zur Bildung, zur Sprachentwicklung, zur Aneignung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit bei. Durch Vorlesen kann der Zugang zur Literatur unterstützt und in unterschiedlichen Bildungsphasen gefördert werden. Untersuchungen haben nachgewiesen, dass das Vorlesen positive Auswirkungen auf die Lesemotivation und im Anschluss auf die Lesekompetenz haben kann. Wesentlich sind hier u.a. das Wissen der Lehrperson um die unterschiedlichen Vorlesephasen, sowie die Textauswahl. In diesem Beitrag geht es um die Relevanz des Vorlesens bei der Leseförderung im DaF/ DaZ-Bereich, somit in der sprachlichen und kulturellen Bildung. Als Ausgangspunkt dient in diesem Kontext ein Blick auf die Vorlesetradition in der türkischen und deutschen Gesellschaft, um auf die unterschiedlichen Entwicklungen in der Vorlesekultur hinzuweisen. In diesem Rahmen liegt der Fokus auf der Frage: Wie kann die Literalität im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, um das Erlernen einer Sprache zu unterstützen? Darauf aufbauend werden Erfahrungen von Lehrpersonen und empirische Ergebnisse zum Vorlesen in der deutschen Gesellschaft thematisiert und erläutert und einige Konzepte vorgestellt. Ausgehend davon werden schließlich Überlegungen und Möglichkeiten für die Praxis, sowie konkrete Tipps zur Umsetzbarkeit im DaF/ DaZ-Bereich am Beispiel von Uwe Timms Kinderroman „Die Zugmaus“ diskutiert. In diesem Roman nimmt eine Maus die Leser auf eine Reise durch unterschiedliche Länder mit. Dadurch ist das Buch abwechslungsreich und spannend zugleich und zum Vorlesen besonders geeignet. Dies kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass das Vorlesen als Leseförderungsmaßnahme für Jugendliche und junge Erwachsene auch im Studium Freude bereiten kann.

Schlüsselwörter: *Kinderroman, Literatur, Literalität, Literarisches Lernen, Leseförderung Durch Vorlesen.*

Abstract (English)

Reading aloud as an impulse to promote reading in language and cultural education

Foreign language literature still implies great reservations among learners, even at an advanced stage. In the interests of linguistic and cultural education, reading in the original language should by no means be dispensed with. In particular, in the German cultural area, reading aloud is used as a basis for developing

Einsenddatum: 28.10.2021

Freigabe zur Veröffentlichung: 01.12.2021

¹ Ein Teil dieser Artikel wurde als Tagungsbeitrag auf dem XV. Internationalen Türkischen Germanistik Kongress an der Universität Trakya in Edirne, der vom 30. September bis 02. Oktober 2021 Online organisiert wurde, vorgetragen.

reading motivation and reading socialization. Reading aloud contributes in a special way to education, language development and the acquisition of communication and expression skills. The reading process can support access to literature and promote it in different educational phases. Studies have shown that reading aloud can have positive effects on reading motivation and, subsequently, on reading skills. Essential here are, among other things, the knowledge of the teacher about the different reading phases and the choice of text. This article deals with the relevance of reading in promoting reading in DaF/ DaZ, thus in linguistic and cultural education. In this context, the starting point is a look at the reading aloud tradition in Turkish and German society in order to point out the different developments in the reading culture. In this sense, the focus is on the question: How can literacy be used in foreign language teaching to support the learning of a language? Building on this, the experiences of teachers and empirical results on reading aloud in German society are discussed and explained and some concepts are presented. Based on this, considerations and possibilities for practice, as well as concrete tips on how to implement them in DaF/ DaZ, are discussed using the example of Uwe Timm's children's novel „Die Zugmaus“. In this novel, a mouse takes the reader on a journey through different countries. This makes the book varied and exciting at the same time and particularly suitable for reading aloud. This can be seen as a sign that reading aloud as a reading promotion measure can also be fun for adolescents and young adults during their studies.

Keywords: *Children's Novel, Literature, Literacy, Literary Learning, Reading Promotion Through Read Aloud.*

EXTENDED ABSTRACT

Reading aloud contributes in a special way to education, language development and the acquisition of communication and expression skills. The reading aloud process can support access to literature and promote it in different educational phases. Studies have shown that reading aloud can have positive effects on reading motivation and, subsequently, on reading skills. Essential here are, among other things, the knowledge of the teacher about the different reading phases and the choice of text. In this context, the starting point is a look at the reading aloud tradition in Turkish and German society in order to point out the different developments in the reading culture. In this sense, the focus is on the question: How can literacy be used in foreign language teaching to support the learning of a language? Building on this, the experiences of teachers and empirical results on reading aloud in German society are discussed and explained and some concepts are presented. Based on this, considerations and possibilities for practice, as well as concrete tips on how to implement them in DaF/ DaZ, are discussed using the example of Uwe Timm's children's novel "Die Zugmaus". In this novel, a mouse takes the reader on a journey through different countries. This makes the book varied and exciting at the same time and particularly suitable for reading aloud. This can be seen as a sign that reading aloud as a reading promotion measure can also be fun for adolescents and young adults during their studies. Regular reading aloud has a positive effect on foreign learners. Reading aloud is intended to increase reading motivation and arouse curiosity about literature. The text selection must be well thought out. The text should be funny, interesting, appealing, light and exciting. Teachers also act as reading models, so the teacher should emphasize well, read aloud in an understandable manner and establish eye contact with students. Facial expressions, gestures and voices play an important role.

Reading aloud in foreign language lessons can have a learning-promoting effect for beginners and advanced learners in a university context and can be practiced as a learning activity or reading strategy. However, the awareness of reading aloud as a reading strategy and its role in foreign language learners is immense. In particular, students with poor reading skills could learn about literature by reading aloud, reflect on it and talk about it and, last but not least, discover the pleasure of reading in the foreign language. Reading and listening to a story in language and literature-oriented foreign language lessons is an important point that should be in the foreground, because reading aloud can introduce literacy. By reading aloud regularly, the students can practice pronunciation and intonation and get the impetus to read aloud themselves. When reading this children's novel "Die Zugmaus", the aim is to give the students the motivation to read and the courage to read foreign-language literature. Children's novels are recommended for reading aloud, as this medium promotes several areas of competence, such as the reading and writing skills of the students. Own and foreign living environments can be discovered and new perspectives can be explored. Learners should also come into contact with reading aloud in the foreign language at the university level. Through children's literature in this context, suitable reading situations can also be created in the university context. The images that accompany the children's novel can induce reading conversations. One can present a literary text in different ways. For example, one can design the reading situations with questions to promote language. Asking questions about the text is a proven strategy. It stimulates learners to think and speak and offers them the opportunity to participate actively in the interaction with the text. The "feedback conversation" and the "literary conversation" are also suitable forms of literary communication that can be used in the context of foreign language reading. Reading aloud activities can also be organized for this purpose. Voluntary reading mentors could also strengthen reading aloud in everyday university life and regular reading hours and reading competitions could be incorporated into the course.

However, the meaning and purpose of reading aloud as a literacy activity should be made aware of the German teacher training candidates and opportunities or “follow-up communication” should be created to act linguistically.

Einleitung

Vorlesen gehört zu den wichtigsten Faktoren, die Literalität ausbilden und sich auch auf die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder auswirken. Auch im Bereich DaF/ DaZ ist die Einbindung von Vorlesen ein Kriterium zur Entwicklung der Literalität von Lernenden (vgl. Lundquist-Mog / Widlok 2015: 57). So gilt das Vorlesen „als immens wichtige Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit“ (Nickel 2007: 23). Es wurde belegt, dass das Vorlesen nicht nur Auswirkungen auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz der Kinder hat, sondern auch auf die mündliche Ausdruckskompetenz. Kindern, denen regelmäßig vorgelesen wurde, konnten deutlich kompetenter mit der Sprache umgehen (vgl. ebd.). Folgendes ist in diesem Sinne besonders hervorzuheben: „Literalität beginnt lange vor dem Lesen und beinhaltet alles rund um die Schriftkultur. Das beginnt mit dem Zuhören beim Vorlesen und dem Bilderbuch [...]“ (ebd.). An dieser Stelle ist die Aussage von Huneke und Steinig erwähnenswert: „Ohne hörendes Verstehen ist Sprachenlernen kaum vorstellbar – der größte Teil des sprachlichen Inputs, anhand dessen Sprachlerner die Fremdsprache erwerben, begegnet ihnen als gesprochenes Wort“ (2002: 117). In der Vorlesesituation hat das (Zu-)Hören eine zentrale Bedeutung. Das Vorlesen von interessanten Texten der Kinder- und Jugendliteratur stellt auch „ein sehr motivierendes Verfahren für die Leseförderung dar“ (Nickel 2007: 109). Das Vorlesen ist eine Methode, die sowohl in Familien als auch in institutionellen Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen genutzt wird. Es wird als ein Interaktionsformat bezeichnet und wie folgt beschrieben:

Es hat den Stellenwert eines Sprachlernsettings, das Kinder im Spracherwerb vielseitig unterstützt, ihre kognitive Entwicklung von frühen Kindheitsjahren an fördert, literarische Fähigkeiten anbahnt und den Schriftspracherwerb vorbereitet. [...] Der Vorleser, das Kind und das Buch stehen dabei in einer Wechselbeziehung zueinander, die den kontextuellen Rahmen der Situation bestimmt. (Gressnich / Müller / Stark 2015: 7)

Die Komponenten des Vorlesens wie der Vorleser, das Buch und das Kind werden mit dem Sprach- und Literaturerwerb in Beziehung gesetzt. Es findet sozusagen eine Vorleseinteraktion statt. In diesem Kontext spielt die Auswahl der Bücher zum Vorlesen eine besondere Rolle, denn inhaltliche, narrative Eigenschaften des Werkes können mehrere Fähigkeiten anregen. Ausschlaggebend ist hier die Buchgrundlage und die Vorleser-Kind-Interaktion. Das Text-Bild-Verhältnis sollte allerdings in Betracht gezogen werden. Das Vorlesen fördert somit sprachliches und literales Lernen. Literale Fähigkeiten können bereits in der frühkindlichen Entwicklung gefördert werden. Dieses wird in der Interaktion zwischen Interaktionspartner und Kind ermöglicht. Das Vorlesen wird als eine Diskurs- und Sprachaktivität bezeichnet, die in der westlichen Kultur eine fundamentale Rolle in der kindlichen Sprachsozialisation spielt. Das Vorlesen als „Lernmedium“ hat den Stellenwert, dass die Vorlesesituation durch den Vorleser interaktiv gestaltet werden kann (vgl. Becker / Müller 2015: 79ff). Das Vorlesen im engen Sinn bedeutet also das laute Lesen eines Buches, „wobei ein Leser einem oder mehreren Zuhörern vorliest. Weiteren soll auch die unmittelbare Verbalisierung einer illustrierten oder nicht illustrierten Textgrundlage verstanden, die eine globale narrative Struktur aufweist.“ (Becker / Müller 2015: 81) Von Vorlesen im weiten Sinn ist die Rede, wenn

der Vorlesende den Text durch eigene Anmerkungen ergänzt. Bilderbücher stellen eine Kombination von Bild und Text dar. Hier wird das Bildmaterial beim Vorlesen interpretiert (Becker / Müller 2015: 81). Dieser Prozess wird wie folgt ausgeführt: „Sprachaktivitäten können Kommentierungen sein, die sich auf die Illustrationen im Buch beziehen oder auf die außertextuelle Welt verweisen mit der Funktion das Kind in den Vorleseprozess stärker einzubeziehen sowie sein Text- und Bildverständnis zu unterstützen“ (ebd.). Als wichtige charakteristische Merkmale des Vorlesens fassen Becker und Müller wie folgt zusammen: das Vorlesen kann nur im Mündlichen realisiert werden. Es erfordert starke Textbasiertheit, einen größeren Bedarf an interaktiver Anpassung und die Gebundenheit an das Medium Buch, sowie ein differenzierteres Vokabular aufgrund der stärkeren Textbasiertheit (vgl. ebd.: 90).

Empirische Studien zum Vorlesen als Leseförderung

Die empirischen Untersuchungen vermitteln zahlreiche positive Effekte des Vorlesens. Ausgehend der Untersuchungen bereitet das Vorlesen Freude und unterstützt die Sprachentwicklung und Sozialkompetenz. Das Vorlesen „fördert die kognitiven emotionalen sowie sozialen Kompetenzen und trägt dazu bei, dass Kinder und Jugendliche sich zu vielseitig interessierten, aktiven und offenen Menschen entwickeln.“² Der Einfluss des Vorlesens in der Familie und der Schule hat große Wirkung auf das Lernen und auf die Lesekompetenz. In diesem Kontext berichten Belgrad und Klippstein in Anlehnung an Studien von den positiven Auswirkungen des Vorlesens auf die Lesemotivation und die Lesebereitschaft der Schüler und stellen die elementare Schlüsselrolle des Vorlesens für die Leseförderung heraus (vgl. Belgrad / Klippstein 2015: 180f). Laut Belgrad und Klippstein erfüllt das Vorlesen sechs Funktionen: Eine kulturelle, eine literarisch-ästhetische, eine kognitive, eine emotionale, eine kommunikative und eine reflektive Funktion. Um einen differenzierten und fachlichen Blick auf das Vorlesen zu erhalten, soll in diesem Beitrag auf die sechs wesentlichen Funktionen des Vorlesens näher eingegangen werden:

1. Die *kulturelle Funktion*; hierbei geht es beim Vorlesen „um eine Weitergabe einer kulturellen und literarischen Tradition [...]. Vorlesen ermöglicht das Erfahren konzeptioneller Schriftlichkeit im Medium des Mündlichen.“ (ebd.: 181f.)
2. Die *literarisch-ästhetische Funktion*: Die Lernenden setzen sich intensiv mit literarischen Figuren auseinander. In Anlehnung an Garbe / Holle / Weinhold (2011:7) schreiben Belgrad und Klippstein, dass Lehrkräfte Lesevorbilder und damit faktisch Lesemodelle für Lernende sein können, an denen sich diese orientieren können (vgl. Belgrad / Klippstein 2015: 182).
3. Die *kognitive Funktion*: Hier wird ausschließlich zugehört. Lernende müssen nur zuhören und nicht lesen. Die Absicht ist die Schulung des Zuhörens und des Verstehens. Auf diese Weise sollen auch innere Vorstellungsbilder erzeugt, das Zuhören geschult und das Verstehen gefördert werden (vgl. ebd.).

² URL: www.vds-ev-sachsen-anhalt.de (Letzter Zugriff: 30.07.2021).

4. *Die emotionale Funktion:* Die Lernenden sollen neben Schaffung einer Leseatmosphäre, die durch positives Leseklima unterstützt wird, für Literatur begeistert werden. Dabei bildet sich nicht nur die Faszination für das Vorgelesene, sondern auch „das Einfühlen in die literarischen Figuren und eine mögliche Perspektivübernahme der emotionalen Haltungen der Figuren“ aus (vgl. Belgrad / Klippstein 2015: 183).

5. *Die kommunikative Funktion:* Hier können die Lernenden über das Vorgelesene ins Gespräch kommen. Sie können dabei mit der „Anschlusskommunikation“ angeregt werden, über den Text nachzudenken (vgl. Belgrad u.a. 2015: 183). Im Hinblick auf die Gespräche im Zusammenhang mit dem Vorlesen wird Folgendes ausgeführt:

Diese Form des Gesprächs, das vor, während oder nach dem Vorlesen erfolgt, ist ein wichtiger motivationaler Faktor, um die Lernenden anzuregen, sich über das Gehörte auszutauschen. Durch Gespräche über das Vorgelesene verbessern die Lernenden ihren mündlichen Ausdruck, indem sie das beim Zuhören Empfundene verbalisieren, Leerstellen füllen, Wortbedeutungen erschließen und dadurch ihren Wortschatz erweitern. Sie erhalten durch das Vorlesen ein Vorbild für sprachliche Korrektheit im Hinblick auf Aussprache, Intonation und Grammatik. (Belgrad / Klippstein 2015: 183)

Ausgehend von dieser Erkenntnis, erscheint das Vorlesen besonders effektiv beim Erlernen einer Fremdsprache und bei der Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz zu sein. Das Allerwichtigste ist, dass das Vorlesen aus Phasen (vor-während-nach) besteht.

6. *Die reflexive/reflektive Funktion:* Die Lernenden reflektieren hier über die Erfahrungen der literarischen Figuren. Sie setzen sich mit den Lebensentwürfen von Figuren auseinander, die die Lernenden zum Nachdenken und zum Betrachten eigener Lebenssituationen und -gestaltung führen. Folgendes ist in diesem Punkt besonders hervorzuheben:

Erleben die Kinder eine Vielfalt von literarischen Begegnungen, so erleben sie auch eine Vielzahl von Lebensentwürfen, die ihr Potenzial an Lebensgestaltungen erweitern. Kommen noch mündliche und schriftliche Prozesse in der Anschlusskommunikation oder in literarischen Gesprächen hinzu, befinden wir uns im Übergang zum ‚Reflektieren und Bewerten‘. (Belgrad / Klippstein u.a. 2015: 183)

Belgrad und Klippstein stellen fest, dass die Ergebnisse aller Studien von 2010-2015 in eine Richtung zeigen und ziehen den Schluss, dass die basalen Lesefähigkeiten sich durch regelmäßiges Vorlesen entwickeln. Ausschlaggebend ist, dass der Effekt des Vorlesens steigt, wenn Lehrkräfte geschult wurden, wenn Lehrkräfte leseschwächeren Schülern nur vorlasen und diese nicht mitlesen mussten, wenn die Lehrperson mit der Klasse im Anschluss an das Vorlesen über den Text redete. Als weitere Effekte fügen sie hinzu, dass durch Vorlesen die Klassengemeinschaft gestärkt wird und die Arbeitsatmosphäre in der Klasse sich verbessert. Des Weiteren nimmt die Konzentrationsfähigkeit der Schüler zu. Darüber hinaus nimmt das Interesse an Büchern und die Lust am Selber-Lesen zu (vgl. ebd.: 195f.). In diesem Zusammenhang gehört das Vorlesen zum Alltag der deutschen Sprache und Lesekultur. Dies belegen die Vorlesestudien. Man stößt sehr viele Projekte an, beispielsweise beim „der bundesweite Vorlesetag“ (2014/ 2015), die das Thema Vorlesen in den Vordergrund stellen und wissenschaftlich belegen, dass mit Vorlesen sehr viele Kompetenzen gefördert werden können und zum Schulerfolg

beitragen können. So führen die Studien (2013/ 2015) zum Vorlesen folgende positiven Ergebnisse aus³:

- Vorlesen und späterer Schulerfolg hängen eng zusammen. [...],
- Kinder, denen vorgelesen wurde, gehen besonders gern zur Schule [...],
- Vorlesen steht in Zusammenhang mit guten Voraussetzungen für Lern- und Schulerfolg [...],
- Vorlesen steht in Zusammenhang mit guten Voraussetzungen für den ‘Ernst des Lebens’ [...],
- Faktoren für bessere Leistungen sind Wissbegierde, Freude am Lernen, kognitive Stärken und Ausdauer. [...],
- Kinder, denen vorgelesen wurde, haben einen weiten Horizont [...],
- Kinder, denen vorgelesen wurde, sind besonders gern mit anderen zusammen [...],
- Kinder, denen vorgelesen wurde, sind für die anderen mehr als nur Spielkameraden [...],
- Gerade sozial eher isolierte Kinder profitieren vom Vorlesen für den Umgang mit anderen [...],
- Sensibilität, Empathie und Interesse für andere sind typisch für Kinder, denen vorgelesen wurde [...],
- Kinder, denen vorgelesen wurde, zeigen sich besonders zupackend und engagiert [...],
- Vorlesen leistet einen wichtigen Beitrag zur emotionalen Stärke und zur sozialen Kompetenz. [...],
- Vorlesen stärkt Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung. [...],
- Vorlesen stärkt soziale Beziehungen. [...],
- Kinder, denen vorgelesen wurde, zeigen bereits gesellschaftliche Verantwortung [...],
- Vorlesen stärkt gesellschaftliches Miteinander [...],
- Eltern stärken die Zusammenhänge zwischen Vorlesen und sozialer Kompetenz, indem sie das Vorlesen als Gesprächsanlass und zur Verarbeitung von Fragen, Problemen, Sorgen etc. nutzen. [...]⁴

Zur Tradition des Vorlesens in der deutschen und türkischen Gesellschaft

Deutschland hat eine besondere Vorlesekultur. Insbesondere ist das Vorleseverhalten in der Familie in Deutschland sehr prägend, während dies im türkischen Kontext sowohl in der häuslichen als auch in der schulischen Umgebung nicht der Fall ist. Die Vorlesekultur ist in der deutschen Sprache und Lesekultur fest verankert, dennoch belegen Untersuchungen, dass den Kindern aus bildungsfernen Familien weniger vorgelesen wird. Laut einer Vorlesestudie der Stiftung Lesen von 2017, realisiert durch „Die Zeit- und die Deutsche Bahn Stiftung“, kann gesagt werden, dass in Familien Lesen und Bildung als besonders wichtig angesehen werden, obwohl Eltern relativ spät mit dem Vorlesen beginnen. Es gibt in Deutschland Bildungseinrichtungen, Akademien für Leseförderung, Programme zur Leseförderung in der Familie, die sich für die Entwicklung/ Verbreitung der Leseförderung einsetzen und dabei die Eltern informieren

³ URL: https://www.familienservice.uni-mainz.de/files/2013/10/VLStudie_2015_Website_20151118_03.pdf (Letzter Zugriff: 10.10.2021).

⁴ URL: https://www.familienservice.uni-mainz.de/files/2013/10/VLStudie_2015_Website_20151118_03.pdf (Letzter Zugriff: 30.09.2021).

und für das frühe Vorlesen gewinnen. Des Weiteren gibt es ein bundesweites Leseförderprojekt und es werden Vorleseaktionen veranstaltet. Neben der Familie sind Krippen und Kitas wichtige Institutionen in der frühkindlichen Leseförderung. Darüber hinaus gibt es Vorleseangebote in Stadtbibliotheken oder ehrenamtliche Vorlesepatinnen und -paten.⁵ Zudem ist besonders bemerkenswert, dass Vorlesetage, ehrenamtliche Vorleser, Literaturfestivals, Autorenlesungen, Literaturtage, Lesefeste, Wettbewerbe und Literaturhäuser wichtige Plattformen sind, wo das Vorlesen als lesefördernde Methode praktiziert wird. Während im deutschsprachigen Raum das Vorlesen eine weit verbreitete Methode der Kulturförderung ist, wird das Vorlesen in der Türkei laut Forschungsberichten sehr geringgeschätzt. Dies hängt stark mit dem Bildungsniveau der Familie, mit dem kulturellen und sozio-ökonomischen Status zusammen. Die Kultur des Geschichtenerzählens in Form der mündlichen Erzählkultur ist in den türkischen Familien dominanter als die schriftlich fixierte Lesekultur. Der mindere Wert des Lesens, das Bewusstsein über die Vorbildfunktion des Lesens und die fehlende Geduld zum Vorlesen werden als Gründe aufgeführt. Erst die neueren Forschungen in diesem Bereich belegen, dass das Vorlesen als effektive Methode der Sprachförderung seine Berechtigung hat. Die Auswirkungen des Vorlesens der Eltern auf die sprachliche Förderung der Kinder im Vorschulalter und im Primarbereich wird stark hervorgehoben, da man sich die Lesegewohnheit im frühen Alter aneignet (vgl. Güneş 2011; Ergül u.a. 2015). Des Weiteren beobachtete Kuyumcu (2008) in seiner Forschung, dass das Vorlesen in türkischen Familien unzureichend ausgeprägt ist, dass nur wenige Mütter und Väter ihren Kindern Geschichten aus Büchern vorlesen.

Kinder und Jugendliteratur zum Vorlesen

„Das literarische Lernen“, „der Aufbau und Sicherung von Lesemotivation“, „Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern“, „Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten“ und „Förderung der Lesefähigkeit“ werden als die zentralen Aufgaben des Literaturunterrichts beschrieben (vgl. Paefgen 1999: 88). Es sollten Lesesituationen entwickelt werden, in denen Lesekompetenzen und literarische Rezeptionskompetenzen erworben werden können. Diese sollten die Möglichkeit bieten vielfältige Erfahrungen mit Literatur zu machen (vgl. Gölitzer 2010: 222). Ausgehend von diesen Feststellungen ist die Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation, d.h. in den Familien, den Vorschuleinrichtungen, in der Schule und im Studium, immens. Über Kinderliteratur wird Folgendes ausgeführt: „Das Potential der Kinderliteratur eröffnet die Förderung einer Reihe von Fähigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Dazu gehören u.a. Literalität, narrative und kommunikative Kompetenz“ (Ciepielewska-Kaczmarek 2016: 87f.). Außerdem bietet das Vorlesen literarischer Texte vielfältige Möglichkeiten. Die literarische Kommunikation lässt sich unter dem Begriff „Anschlusskommunikation“ zusammenfassen. Diese wird als „Kommunikation“ bezeichnet, die sich an den Text „anschließt“, „also den Text kommentiert, ihn befragt, sich mit ihm auseinandersetzt:

⁵ URL: www.nifbe.de (Letzter Zugriff: 15.10.2021).

davor-während-nach dem Vorlesen“ (Belgrad / Schattmann 2015: 1). Dabei gibt es die folgenden Interaktionsformen der Anschlusskommunikation: Interaktives Vorlesen, Feedback-Gespräch, Literarisches Gespräch (vgl. ebd.). Auch die Kinder- und Jugendliteratur kann im Kontext des Vorlesens und der literarischen Erziehung zum literarischen Lesen/ Lernen Entwicklungen anbahnen, die für die Kinder und Jugendlichen lebensbestimmend sind. Die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur ist für Fremdsprachenlerner auch im Hochschulkontext, sowie für angehende Deutschlehramtskandidaten außerordentlich wichtig, da sie neben der sprachlichen auch eine fachliche Ausbildung bekommen sollten. Für die Studierenden bietet sich somit auch die Gelegenheit, sich im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur zu orientieren und diese in ihre spätere Lehrtätigkeit zu integrieren. Im Kontext des Vorlesens von Kinder- und Jugendliteratur unterstreichen Rosebrock und Nix die Rolle des Vorlesens von Büchern im Prozess der Lesesozialisation wie folgt:

[D]a Kinder dadurch bereits vor dem Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit mit grundlegenden Erzählstoffen und -strukturen und mit situationsabstrakter Sprache vertraut gemacht werden. Auch für die spätere Schulzeit stellt das Vorlesen von interessanten Texten der KJL ein sehr motivierendes Verfahren für die Leseförderung dar. (2012: 109)

Die Erzählung „Die Zugmaus“ von Uwe Timm eignet sich sowohl inhaltlich als auch sprachlich besonders gut zum Vorlesen auch im fremdsprachlichen Rahmen, aber auch als Anschlusskommunikation nach dem Vorlesen kann man rezeptiv und produktiv gut damit arbeiten. Des Weiteren gibt es zahlreiche interkulturelle und universelle Themen, die zu literarischen Gesprächen im fremdsprachlich orientierten Literaturunterricht im universitären Kontext führen könnten. Auch das Betrachten der Bilder im Kinderroman „Die Zugmaus“ bietet sprachfördernde, leseförderliche Angebote für den Fremdsprachenlerner. Wobei der Bildbetrachtungsprozess auch durch Fragen unterstützt werden kann. In der Erzählung „Die Zugmaus“ von dem bekannten Schriftsteller Uwe Timm nimmt die Maus mit dem Namen Stefan die Leser auf eine Reise durch unterschiedliche Länder mit und lernt das Käseparadies Schweiz und die Baguette-Hauptstadt Paris kennen. Mit einem Zirkuszug gelangt Stefan sogar nach England. Unterwegs lernt er Menschen, ländertypische Spezialitäten kennen und findet Freunde. Nach drei Jahren bekommt Stefan Heimweh und kehrt nach Hause zurück. Die Hauptfigur, eine Maus erzählt ihre abenteuerliche Reise. Doch zuvor stellt die Maus zunächst sich und ihren Wohnort und danach ihre Familie vor. Dabei verspricht sie dem Leser/ Zuhörer, dass es in ihrer Geschichte um real existierende Orte, Plätze, Städte und Länder geht. Der Beginn des ersten Kapitels lautet:

„Wo warst du denn die ganze Zeit?“ „Bist du wirklich nach Paris gekommen?“ „Und wo hast du dich im Zug versteckt?“ So werde ich immer wieder gefragt und muss jedes Mal meine Abenteuer erzählen.

[...]

Ich bin eine gewöhnliche Hausmaus und heiße Stefan.

[...]

Geboren wurde ich in München, und zwar in der Paradiesstraße.

Wer jetzt glaubt, dieser Straßename sei eine Erfindung von mir, der soll sich einen Münchner Stadtplan besorgen und darin die Straße suchen.

Die Straße gibt es wirklich. Nur mein Geburtshaus steht leider nicht mehr. (Timm 2007: 5f.)

Dieser Kinderroman zeichnet sich auch durch internationale und interkulturelle Bilder aus: „Hoffentlich hält der Zug auch wirklich in München“, sagte ich. „Stell dir vor, wir fahren nach Istanbul, das liegt doch irgendwo in der Türkei“ (Timm 2007: 100). Auf der Rückreise im Zugabteil beschreibt die Maus auf der Rückfahrt von Hamburg nach München eine Familie. So geht es im Kapitel 20 um eine griechische Familie, der die Maus (Stefan) im Zugabteil begegnet. Diese Begegnung beschreibt die Maus folgendermaßen:

Wir schlichen uns durch den Zug. Alle Abteile waren voll. Schließlich fanden wir eins, in dem eine griechische Familie saß, Vater und Mutter mit vier Kindern. Der Vater und die Mutter hatten drei Jahre in Hamburg gearbeitet, er bei der Müllabfuhr, sie als Putzfrau. Jetzt kehrten sie nach Griechenland zurück. Sie hatten das ganze Abteil mit Kästen und Kartons vollgestellt, und in einem Korb, oben auf dem Gepäcknetz, gackerten sogar zwei Hühner. (Timm 2007: 100ff.)

Uwe Timm lenkt den Blick auf verschiedene Perspektiven und andere Kulturen. Dieser Kinderroman ist reich an Selbst- und Fremdbildern, und dadurch eignet sich dieser Roman nicht nur zum Vorlesen im fremdsprachlichen Kontext, sondern auch für interkulturell orientierte Vorlesegespräche. Ziel des Vorlesens aus dem Kinderroman „Die Zugmaus“ ist es u.a. auch, Interesse und Neugier für Literatur und für fremde Kulturen zu wecken. Und auch einen sprachlichen und kulturellen Kontakt durch Vorlesen herzustellen. Der Kinderroman „Die Zugmaus“ von Uwe Timm wurde im Hinblick auf seine inhaltlichen Elemente für den Leselernprozess in einem Seminar vorgelesen und kommentiert. Das Ziel dabei war das Vorlesen zu thematisieren, damit die angehenden Deutschlehramtskandidaten angeregt werden, im Berufsleben diese Strategie zu nutzen. Insbesondere Kinder- und Jugendliteratur kann zum Vorlesen und für das Training von Aussprache, Intonation, aber auch zur Aneignung von literarischen und (inter-)kulturellen Kompetenzen genutzt werden. Schließlich sollten angehende Deutschlehramtskandidaten über Wissen zur Literatur für Kinder in der zur vermittelnden Fremdsprache verfügen. Auch lernen sie dabei, das Vorlesen als Methode der Sprachvermittlung zu nutzen. Der Kinderroman von Uwe Timm bietet Raum für „literale Anschlusskommunikationen“ im interkulturellen Vorleseunterricht. Man kann über Literatur, den Textinhalt, über das Eigene und das Fremde verschiedener Kulturen reden. So werden neben sprachlichen und kulturellen Aspekten auch universelle Daseinserfahrungen wie Freundschaft, Heimweh, Angst, Mut, Trennung, Nachbarschaft, Tierliebe, Umwelt, Reisen, Familie, Zusammenhalt und Neugier usw. thematisiert. Durch all diese Themen ist der Roman abwechslungsreich und spannend und zum Vorlesen und zur Gestaltung von „Anschlusskommunikation“ besonders geeignet. Zudem sind sehr viele Zeichnungen, Bilder und Dialoge in diesem Kinderroman enthalten und er umfasst 23 kurze Kapitel, die unterschiedliche Vorlese- bzw. Lesesituationen ermöglichen können. Im Folgenden soll es nur um eine beispielhafte Beschreibung von Vorlese-Lesesituation bzw. Vorleseerfahrung im Studium gehen. Die Studierenden bekamen

Textauszüge (Insgesamt 5 Kapitel) aus dem Kinderbuch „Die Zugmaus“ durch die Lehrperson vorgelesen. Die Lehrperson las den Text neutral vor. Die Studierenden hörten nur zu. Hierbei ist zu vermerken, dass sich einige Studierende gemeldet haben und bekanntgaben, dass sie beim Zuhören gern mitgelesen hätten. Das Vorlesen erfolgte per Online-Unterricht. Folgende Leseaufgaben wurden nach dem Vorlesen als rezeptive und produktive Leseaufgaben im Sinne einer „literalen Anschlusskommunikation“ bearbeitet:

- Lesen Sie die Kapitel 1 bis 5 aus dem Kinderroman „Die Zugmaus“ von Uwe Timm.
- a. Schreiben Sie 3 Lieblingsstellen aus den 5 Kapiteln heraus. Warum haben Ihnen diese Textstellen besonders gut gefallen? Begründen Sie.
- b. Welche Textstellen sind Ihrer Meinung nach die drei am schönsten formulierten aus den 5 Kapiteln. Schreiben Sie diese Formulierungen aus den 5 Kapiteln heraus und äußern Sie sich zum Inhalt, zum Stil und zur benutzten Sprache.

Literarische Gespräche und Feedback-Gespräche als „literale Anschlusskommunikation“ eignen sich besonders gut für die Phase nach dem Vorlesen im fremdsprachlichen Literaturunterricht an höheren Bildungseinrichtungen.

Welche Rolle spielt das Vorlesen in der Fremdsprache im Hochschulkontext?

Die Vorleseerfahrungen, sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache der türkischen Deutschlehramtskandidaten sind sehr gering, weil das Vorlesen in Familien und auch im schulischen Umfeld keine Tradition besitzt und nicht gepflegt wird. Dennoch wird bei der Auswertung von Fragebögen vorangegangener Studien eine positive Einstellung zum Vorlesen bei den Deutschlehramtskandidat*innen deutlich. Hier ist zu bemerken, dass im Seminar nicht kontinuierlich vorgelesen wurde. Das Vorlesen wurde nur als Lesestrategie/ Lesetechnik zur Förderung der fremdsprachlichen Lesekompetenz eingesetzt. Ausgehend von der Untersuchung im Hinblick der angewendeten Lesestrategien/ Lesetechniken stellte sich heraus, dass sich die Vorlesemethode als eine beliebte Tätigkeit unter den weiteren angewendeten Lesestrategien aus der Perspektive der Studierenden erwies. Die Mehrheit (45 von 49) der Deutschlehramtskandidat*innen werteten das Vorlesen als sehr positiv⁶. Das Vorlesen als Methode auf der Hochschulebene in der Fremdsprachenausbildung sollte regelmäßig gepflegt konsequent weitergeführt und auf einem höheren Sprachniveau möglichst oft eingesetzt werden. Studierende wünschen sich das Vorlesen, weil es u.a. auch das Hörverstehen trainiert und der Fokus auf Artikulation, Aussprache, Stimme, Ton und Intonation liegt, was eine bedeutende Rolle für angehende Deutschlehramtskandidaten beim Fremdsprachenlernen spielt. Zusammenfassend kann gesagt werden: Das Vorlesen macht Studierende stark, das Sprach- und Kulturbewusstsein im DaF-Bereich wird gefördert, die Kommunikation über die präsentierten Geschichten bzw. über die literarischen Texte wird unterstützt. Zudem kann man über Alltag und Ereignisse, aber auch über andere Themen sprechen – es bietet

⁶ Vgl. Karacabey, Seval (im Druck): Steuerung des Literaturlesens mit dem Lesetagebuch. In: Uysal Ünalın, Saniye (Hrsg.): *Ege Germanistik. Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur*. Band 1. Izmir: Ege Üniversitesi Yayınları, o.S.

Anlass zum Austausch. Darüber hinaus entlastet die Vorlesetätigkeit und bereichert zugleich den unterrichtlichen Alltag auch im Studium. Auf diese Weise führt es zu einem kontinuierlichen Austausch zwischen Lehrperson und Studierenden. Das Vorlesen kann besonders lebendig gestaltet werden und die Lernenden können besonders aktiv in das Vorlesen einbezogen werden:

- Die Vortragsweise dem Inhalt angepasst vorlesen, z. B. verärgert, pathetisch, befehlend usw.
- Einen Text mit Instrumenten oder akustischen Elementen vertonen.
- Zum Vorlesen/ Lesen eines Textes eine passende Hintergrundmusik suchen.
- Text durch Klären schwieriger, unbekannter Begriffe vorentlasten.
- Kurze, interessante Passagen zum Vorlesen auswählen, ggf. längere Texte kürzen. Pausen einlegen, wenn die Geschichte zu lang ist.
- Tätigkeiten vor, während oder nach dem Vorlesen beachten.
- Kurze epische Texte wie Kurzgeschichten, Balladen, Lieder vorziehen bzw. aus einem Buch kapitelweise vorlesen.
- Studierende zum selber vorlesen animieren oder dazu motivieren, sich gegenseitig Texte vorzulesen.
- Die Studierenden benötigen Zeit, um sich die Geschichte vorzustellen. Daher sollte Satz für Satz langsam vorgelesen werden.
- Reale Gegenstände sollten nach Möglichkeit miteinbezogen werden wie z. B. Puppen als Handlungsfiguren benutzen.
- Das Vorlesen/ Erzählen muss zum interaktiven Prozess werden, d. h. der Lehrer liest nicht nur vor, sondern involviert die Studierenden in den Erzählvorgang, u. a. indem er Fragen zu den vorgelesenen Teilen stellt.

Fazit

Das regelmäßige Vorlesen wirkt sich auf die Lernenden positiv aus. Mit dem Vorlesen wird die Lesemotivation gesteigert und die Neugier auf Literatur unterstützt. Die Textauswahl muss durchdacht sein. Der Text soll lustig, interessant, ansprechend, leicht und spannend sein. Ebenfalls agieren Lehrpersonen als Lesermodelle, daher soll die Lehrperson auf die Betonung beim Vorlesen achten, verständlich vorlesen und Blickkontakt zu den Studierenden herstellen. Dabei spielen Mimik, Gestik, Stimme eine bedeutende Rolle. Das Vorlesen in der Fremdsprache kann im Anfänger- und Fortgeschrittenenbereich im Hochschulkontext eine lernfördernde Wirkung haben und als Lernaktivität bzw. Lesestrategie geübt werden. Allerdings ist die Bewusstmachung von Vorlesen als Lesestrategie, und dessen Rolle beim Fremdsprachenlerner immens. Vor allem leseungewohnte Fremdsprachenlerner könnten durch das Vorlesen den besonderen Wert von Literatur erfahren (Schönheit von Sprache, gezielter Einsatz sprachlicher Mittel, Dramatik von Sprache usw.), über Literatur reflektieren und sprechen und nicht zuletzt den Gefallen am Lesen in der Fremdsprache entdecken. Das Vorlesen und Hören von Geschichten ist im sprach- und literaturorientierten Fremdsprachenunterricht und beim Spracherwerb von nicht unerheblicher Bedeutung und sollte einen festen Platz im Unterricht einnehmen, weil durch Vorlesen an die Literalität herangeführt werden kann.

Durch regelmäßiges Vorlesen können die Studierenden die Aussprache und die Betonung der Sprache trainieren und bekommen den Anstoß selber vorzulesen. Beim Vorlesen des Kinderbuches „Die Zugmaus“ geht es darum, den Studierenden Lesemotivation und den Mut zum Lesen fremdsprachiger Literatur zu vermitteln. Kinderromane sind zum Vorlesen empfehlenswert, da durch dieses Medium mehrere Kompetenzbereiche, wie die Lese- und Schreibkompetenz der Studierenden, gefördert werden. Eigene und fremde Lebenswelten können entdeckt und neue Perspektiven erkundet werden. Lernende sollten auch auf Hochschulebene mit dem Vorlesen in der Fremdsprache in Berührung kommen. In diesem Kontext können durch Kinderliteratur auch im Hochschulkontext geeignete Vorlesesituationen geschaffen werden. Die Bilder, die den Kinderroman begleiten, können Vorlesegespräche herbeiführen. Man kann einen literarischen Text unterschiedlich vortragen, z.B. das Vorlesen mit Fragen sprachfördernd gestalten. Das Stellen von Fragen zum Text ist eine bewährte Strategie. Es regt die Lernenden zum Nachdenken und zum Sprechen an und bietet ihnen die Möglichkeit, sich aktiv an der Interaktion mit dem Text zu beteiligen. Auch das „Feedback-Gespräch“ und das „literarische Gespräch“ sind geeignete literarische Kommunikationsformen, die im Rahmen des fremdsprachlichen Vorlesens eingesetzt werden können. Studierende sollten für die besondere Qualität des Vorlesens sensibilisiert werden, weil sie selbst als Lehrpersonen agieren werden. Hierfür können auch Vorleseaktionen, Vorlesepraktiken gestaltet werden. Auch ehrenamtliche Vorlesepaten könnten das Vorlesen im Studienalltag nachhaltig stärken, sowie regelmäßige Vorlesestunden und Vorlesewettbewerbe könnten im Studium eingebaut werden. Allerdings sollte die Bedeutung bzw. Zweck des Vorlesens als Literacy-Aktivität den Deutschlehramtskandidaten bewusstgemacht werden und es sollten Anlässe bzw. „Anschlusskommunikation“ geschaffen werden, sprachlich zu handeln.

Literaturverzeichnis

- Becker, Tabea / Müller, Claudia** (2015): Vorlesen und Erzählen im Vergleich. In: Gressnich, Eva/ Müller, Claudia / Stark, Linda (Hg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 77-93.
- Belgrad, Jürgen / Schattmann, Isabell** (2015): Vorlesen und Formen literaler Anschlusskommunikation. In: *Zeitschrift Deutschunterricht: Vorlesen – Kulturtechnik, Verstehenshilfe, Zuhörtraining*. Heft 6. Braunschweig: Westermann, 1-6.
- Belgrad, Jürgen / Klippstein, Christin** (2015): Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Gressnich, Eva/ Müller, Claudia / Stark, Linda (Hg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 180-198.
- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza** (2016): Einsatz von Kinderliteratur im frühen Fremdsprachenunterricht. Heft 2, 53. Jahrgang. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 85-95.
- Ergül, Cevriye / Akoğlu, Güzde / Sarıca, A. Dolunay / Tufan, Mümin / Karaman, Gökçe** (2015): Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin “Etkileşimli Kitap Okuma” bağlamında İncelenmesi. In: *Mersin University Journal of the Faculty of Education* 11(3), 603-619.

- Gölitzer, Susanne** (2010): Lesesozialisation. In: Lange, Günter / Weinhold, Swantje (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 202-225.
- Gressnich, Eva / Müller, Claudia / Stark, Linda** (Hg.) (2015): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Güneş, Firdevs** (2011): *İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları*. Mili Eğitim. Sayı 191, 7-23.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang** (2002): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Karacabey, Seval** (im Druck): Steuerung des Literaturlesens mit dem Lesetagebuch. In: Uysal Ünalın, Saniye (Hrsg.): *Ege Germanistik. Forschungen zur deutschen Sprache, Literatur und Kultur*. Band 1. Izmir: Ege Üniversitesi Yayınları, o.S.
- Kuyumcu, Reyhan** (2008): Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten. In: Wieler, Petra (Hg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett Verlag, 209-213.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate** (2015): *DaF für Kinder*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Verlag.
- Nickel, Sven / Hering, Jochen** (Hg.) (2007): *Sprache und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Literacy*. In der Reihe Hochschuldidaktische Handreichungen. Universität Bremen. Download unter www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf
- Paefgen, Elisabeth K.** (1999): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel** (2012): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 5., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Timm, Uwe** (2007): *Die Zugmaus*. 5. Auflage. München. Deutscher Taschenbuch Verlag.

Internetquellen

- www.vds-ev-sachsen-anhalt.de (Letzter Zugriff: 30.07.2021).
- https://www.familienservice.uni-mainz.de/files/2013/10/VLStudie_2015_Website_20151118_03.pdf (Letzter Zugriff: 10.10.2021).
- https://www.familienservice.uni-mainz.de/files/2013/10/VLStudie_2015_Website_20151118_03.pdf (Letzter Zugriff: 30.09.2021).
- www.nifbe.de (Letzter Zugriff: 15.10.2021).

Zum Stellenwert der mobilen Applikationen für Deutsch als Fremdsprache – dargestellt an mobilen App-Beispielen „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Emel Erim , Ankara – Şengül Sarı Bıyık , Ankara

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030822>

Abstract (Deutsch)

Im heutigen digitalen Zeitalter ist die Technologie in allen Bereichen des Lebens unersetzbar. Auch bei der Vermittlung einer Fremdsprache wird nach und nach von den digitalen Medien profitiert. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf den Bedarf der Technologie für die Vermittlung Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche. E-Learning und M-Learning sind wichtige Begriffe des modernen Zeitalters und es gibt heutzutage viele mobile Applikationen, die das zeit- und ortsunabhängige Sprachenlernen ermöglichen. In dieser Untersuchung wird versucht festzustellen, wie weit die Sprachlern-Applikationen ausreichen, um eine Fremdsprache mit allen vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) zu lernen und wie weit man sich eine Fremdsprache ohne eine systematische Schulung von Grammatik und Wortschatz seitens einer Lehrkraft aneignen kann. Diese Arbeit zielt darauf ab, durch den Vergleich zwei unterschiedlicher Applikationen, „Anton“ und „Fun Easy Learn“ einen Einblick zu gewähren. Um den Stellenwert dieser Applikationen für Deutsch als Fremdsprache festzustellen, wird eine qualitative Forschung durchgeführt und der Kriterienkatalog von Rösler et.al.(2002) für Internet-Lernmaterial in Betracht gezogen, wobei nicht nur die technischen Aspekte näher betrachtet werden, sondern auch die Sprachfertigkeiten wie Hören, Hör-Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Lernbereiche wie Landeskunde, Grammatik, Wortschatz, Tests, Spiele und Aussprache.

Schlüsselwörter: *Mobile Apps, E- Learning, Mobile Sprachlernapplikationen, Mobile Sprachlernapplikation.*

Abstract (English)

The Importance of Mobile Applications for German as a Foreign Language - Displayed in Mobile App Examples “Anton” and “Fun Easy Learn”

In today's digital age, technology is irreplaceable in all aspects of life. The teaching of a foreign language is also gradually benefiting from digital media. This study relates to the needs of technology for teaching German as a foreign language to children and young people. E-learning and m-learning are important terms of the modern age and there are many mobile applications nowadays that enable language learning independent of time and place. This study attempts to determine the extent to which language learning apps are sufficient to learn a foreign language with all four skills (listening, reading, writing, speaking) and the extent to which a foreign language can be acquired without systematic grammar and vocabulary training from a teacher. This study aims to provide an insight into this by comparing two different applications, “Anton” and “Fun Easy Learn”. In order to determine the significance of these applications for German as a foreign language, qualitative research is carried out and the catalogue of criteria by Rösler et.al.(2002) for

Internet learning material is taken into consideration, whereby not only the technical aspects are examined more closely, but also the language skills such as listening, listening-seeing, reading, writing, speaking and the learning areas such as regional studies, grammar, vocabulary, tests, games and pronunciation.

Keywords: *Mobile Apps, E- learning, Mobil language, Learning Application.*

EXTENDED ABSTRACT

In today's digital age, technology is irreplaceable in all aspects of life. The teaching of a foreign language is also gradually benefiting from digital media. This study relates to the needs of technology for teaching German as a foreign language to children and young people. E-learning and m-learning are important terms of the modern age and there are many mobile applications nowadays that enable language learning independent of time and place. This study attempts to determine the extent to which language learning apps are sufficient to learn a foreign language with all four skills (listening, reading, writing, speaking) and the extent to which a foreign language can be acquired without systematic grammar and vocabulary training from a teacher. This study aims to provide an insight into this by comparing two different applications, "Anton" and "Fun Easy Learn". In order to determine the significance of these applications for German as a foreign language, qualitative research is carried out and the catalogue of criteria by Rösler et.al.(2002) for Internet learning material is taken into consideration, whereby not only the technical aspects are examined more closely, but also the language skills such as listening, listening-seeing, reading, writing, speaking and the learning areas such as regional studies, grammar, vocabulary, tests, games and pronunciation.

"Anton" is a learning app designed not only for German as a second language but also for schools that offer German as a course in various classes. "Fun Easy Learn" is a language learning app that offers 34 different language courses in 62 native languages for both children and adults. The content of the application varies according to the user's age. This research aims to review and assess two different mobile applications for different target groups in terms of German as a foreign language, based on particular criteria, and to reveal their positive and negative aspects. Conducted to evaluate the effect of these applications on teaching German as a foreign language, this qualitative research is based on the criteria catalogue that was created by Rösler in 2002 with a group of researchers and is still valid today. Both apps are found to be well-equipped and show similarities from a technical point of view; however, the pages in the app called "Anton" are monolingual and the app called "Fun Easy Learn" is bilingual. In addition, the languages used for the explanations in "Anton" and "Fun Easy Learn" are German and Turkish, respectively. When comparing these two applications, not only the technical aspects but also learning areas such as listening, audio-visual language skills, basic skills of reading, writing and speaking, grammar, country knowledge, vocabulary, tests, games and pronunciation are also discussed. In addition, both applications offer self-assessment opportunities.

This paper is divided into three parts. The first part of the thesis is concerned with presenting the theoretical foundations of mobile applications for foreign language teaching. The importance of e-learning and m-learning for the acquisition of information in today's digital age is highlighted. Then attention will be drawn to the functions of mobile applications, which are becoming increasingly important today. Afterwards, the applications for foreign language teaching, whose target group is children or learners of school age, are discussed in more detail. In the second part of the paper, two mobile applications that can be used for teaching German to children are compared, taking into account various criteria, skills and learning areas. The "Criteria Catalogue for Internet Learning Materials for German as a Foreign Language" by Rösler et al. (2002: 6) is taken into consideration and a qualitative research method is used. In the last part of the paper, the findings and desiderata are presented in the light of the comparison carried out.

This research reveals that the applications used for learning a new foreign language can be recommended for beginners with low language skills, despite their shortcomings, but additional learning methods will be needed to write and speak a new language fluently. However,

it should be noted that learning a foreign language with mobile applications can be more fun than learning from a teacher in the classroom and that time- and space-independent individual learning and learning autonomy gains more importance in the digital age.

1 Einführung

Im heutigen digitalen Zeitalter ist die Technologie zu einem festen Bestandteil unseres Lebens geworden. Es ist nicht mehr möglich, die Fremdsprache in einem von der Außenwelt abgeschnittenen Klassenraum mithilfe eines Lehrbuchs zu vermitteln, ohne die technologischen Mittel wie interaktives Whiteboard, PC, Internet, DVDs, CDs o.ä. einzusetzen. Auch die Zielgruppen und deren Gewohnheiten haben sich im Laufe der Zeit geändert. Alle Kinder und Jugendliche besitzen heutzutage ein Smartphone oder ein Tablet, die sie für verschiedene Zwecke im Alltag verwenden; um Musik zu hören, Videos anzuschauen, mit anderen zu kontaktieren, Hausaufgaben zu machen, etwas im Internet zu recherchieren oder die neuesten Inhalte in sozialen Medien nachzuverfolgen. Der Platz von Technologien in ihrem Leben ist nicht zu übersehen. So ist es auch verständlich, dass auch für die Vermittlung der Fremdsprachen von digitalen Medien Gebrauch gemacht wird. Viele Lern-Apps sind vorhanden, die der Vermittlung einer Fremdsprache dienen können. Die Technologie kann von dem täglichen Unterrichtsgeschehen nicht mehr ausgeschlossen werden. Ausserdem hat heutzutage mit der Covid-Pandemie der Fernunterricht und die Bildung durch Internet immer mehr an Bedeutung gewonnen. Dieser Zustand macht den Gebrauch digitaler Medien unentbehrlich.

Die vorliegende Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil der Arbeit geht es darum, die theoretischen Grundlagen der mobilen Applikationen für die Fremdsprachenvermittlung darzulegen. Dabei wird die Bedeutung des E-Learnings und M-Learnings für die Informationsbeschaffung im heutigen digitalen Zeitalter vor Augen geführt. Dann wird die Aufmerksamkeit auf die Funktionen von mobilen Applikationen gelenkt, denen heutzutage eine immer größer werdende Bedeutung beigemessen wird. Anschließend wird auf die Applikationen für die Fremdsprachenvermittlung näher eingegangen, deren Zielgruppe Kinder bzw. Lerner im Schulalter sind. Im zweiten Teil der Arbeit werden zwei mobile Applikationen, die für die Vermittlung der deutschen Sprache an Kinder eingesetzt werden können, unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien, Fertigkeiten und Lernbereiche verglichen. Dabei wird der „Kriterienkatalog für Internet- Lernmaterialien Deutsch als Fremdsprache“ von Rösler et.al. (2002: 6) in Betracht gezogen und eine qualitative Forschungsmethode durchgeführt. Im letzten Teil der Arbeit werden die Befunde und Desiderate im Lichte des durchgeführten Vergleichs dargestellt.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

E-Learning und M-Learning sind wichtige Begriffe des modernen Zeitalters. E-Learning oder Electronic Learning umfasst alle Formen von Lernen, bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/ oder zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen. (Kerres 2001: 12). Der Begriff M-Learning steht dabei als Abkürzung für Mobile Learning oder mobiles Lernen. Darunter versteht man vornehmlich das mobile Lernen, welches orts- und zeitunabhängig

mithilfe von mobilen Endgeräten bzw. Smartphones durchgeführt werden kann (Marsanic / Baricevic 2019: 238).

Durch die Digitalisierung haben Lernende heutzutage eine Vielfalt an Optionen, um etwas zu lernen. Sie sind nicht mehr an einen stationären Computer gebunden, sondern können ihren Lernort selbst wählen. Die Selbstbestimmung der Lernsituationen ist ein bedeutender Aspekt. Die Lernenden wählen selbst aus, ob sie ein Thema auf YouTube durch ein Video anschauen oder eine der zahlreichen Sprach-Applikationen benutzen, um ihre Sprachkompetenz zu erweitern (Hayircil 2017: 1f.).

Die englische Bezeichnung „App“ oder „Applikation“ steht für *Application*, was auf Deutsch die Anwendung heisst. Dieses Terminus verwendet man für solche Programme, die auf mobilen Endgeräten (z.B. Smartphones, Tablets, Netbooks u.a.) eingesetzt werden (Zof 2019: 20f.). Verschiedene Applikationen bieten zur Organisation des (Lern-)Alltags oder zur Vermittlung von Lerninhalten essenzielle Vorteile. Es gibt ein umfassendes, divergentes Angebot an Mobilanwendungen, da die Möglichkeiten vielschichtig sind. Die Entwickler von Apps entdecken bedarfsorientiert immer neue Möglichkeiten und ergänzen den Nutzungsumfang von Mobilgeräten auf sinnvolle Art (Albrecht / Revermann 2016: 85).

Auch für das Lernen einer Fremdsprache stehen heutzutage eine Vielzahl an digitalen Alternativen zur Verfügung. Apps zum Sprachenlernen machen es leicht, sich eine neue Fremdsprache auf spielerische Weise anzueignen. Man kann die Lernfortschritte ohne enormen Zeitaufwand auf dem Smartphone erzielen, ohne einen kostenaufwändigen Sprachkurs zu besuchen. Es ist auch zu erwähnen, dass die Sprachlern-Apps dafür wissenschaftlich entwickelte Lernmethoden nutzen und dadurch kontinuierliche Spracherfolge ermöglichen¹. Viele sehen in Apps zum Fremdsprachenlernen die Möglichkeit, neue Kenntnisse zu festigen oder sogar eine neue Sprache (ohne einen Lehrer) selbst zu erwerben. Hier kann Sprachwissen in Form von einzelnen Vokabeln oder bestimmten grammatischen Strukturen vermittelt werden (Biebighäuser 2015 zit. nach Zof 2019: 20). Im Falle, dass die Lernenden noch keine Vorkenntnisse von einer neuen Sprache haben, stellt das kein Problem für das Sprachenlernen dar. Denn viele Apps vermitteln und testen einen Grundwortschatz oder einzelne grammatische Strukturen (Jadin 2018 zit. nach Zof 2019: 20).

Sprachlern-Applikationen sind eine gute Möglichkeit, um sich gerade als Anfänger Grundkenntnisse in einer Fremdsprache anzueignen. Der große Vorteil liegt in der enormen Flexibilität, die es vielbeschäftigten Menschen mit wenig Zeit ermöglicht, kleine Pausen im Alltag sinnvoll zum Erlernen einer neuen Sprache zu nutzen. Der spielerische Charakter der meisten Apps hilft außerdem dabei, die Lernmotivation aufrechtzuerhalten und den Spaß am Sprachenlernen nicht zu verlieren².

Mitschian (zit. nach Zof 2019: 14) nennt zuerst als Vorteil die Flexibilität mobiler Endgeräte. Sie sind relativ leicht zu verändern und ermöglichen flexiblen Zugang zu

¹ <https://www.smartmobil.de/magazin/sprachen-apps> (Letzter Zugriff: 04.01.2021).

² <https://www.smartmobil.de/magazin/sprachen-apps> (Letzter Zugriff: 04.01.2021).

Inhalten und Informationen (Özdamar Keskin / Kılınc 2015: 70). Weiterhin kommt die Adaptivität in Betracht. Damit ist die Anpassung an die Bedürfnisse individueller Lernender unter spezifischen Rahmenbedingungen gemeint. Als Vorteil kann auch das Feedback gesehen werden. Das Feedback kann auf unterschiedliche Art und Weise, wie z.B. durch Musik, Spielelemente oder den Aufgabenkontext erfolgen. Durch sofortige Korrekturen muss man nicht lange auf Feedback warten. Das Feedback hat mehrere Funktionen, darunter zählen auch die Motivation, das Loben, das Korrigieren und das Bewerten der Lernenden (Zof 2019: 15).

Da Smartphones, im Gegensatz zu Desktop-Computern, klein und praktisch sind, können sie jederzeit mitgenommen werden. So kann diese Portabilität als wichtiger Vorteil mobilen Lernens betrachtet werden. Mobiles Lernen selbst basiert darauf, an fast jeden beliebigen Ort und fast jederzeit auf digitales Lernmaterial zugreifen zu können (Mitschian 2010 zit. nach Zof 2019: 15). Zuletzt wird noch die Autonomie als ein unumstrittener Vorteil mobilen Lernens genannt. Lernende können autonom und selbstgesteuert lernen (Öz 2013: 133; Usta 2017: 87)

Obwohl sich mobiles Lernen mit mehreren Vorteilen auszeichnet, müssen hier auch einige Nachteile erwähnt werden. Biebighäuser (2015 zit. nach Zof 2019: 15) verweist darauf, dass mobiles Lernen erst dann möglich ist, wenn man sich mit dem Internet verbinden kann. Ohne eine ständige Internetverbindung kann man die Apps nicht herunterladen. Außerdem sind mobile Endgeräte durch ihre Größe begrenzt - sie haben nur ein kleines Display und eine kleine, virtuelle Tastatur. Damit sind die Darstellungsmöglichkeiten von Lerninhalten sehr beschränkt und man soll auf lange Texteingaben verzichten. So sollte einem die Grenzen solcher mobilen Applikationen bewusst sein. Fortgeschrittene, die eine Sprache schon recht gut beherrschen und diese weiter perfektionieren wollen, fühlen sich mit den Apps zum Sprachen lernen daher schnell unterfordert.

Frühes Sprachenlernen ist ein Thema, das schon seit längerer Zeit öffentliche Beachtung findet. Es gibt Hinweise darauf, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen leichter Sprachen lernen. Das Erlernen einer Muttersprache sowie weiterer Sprachen ist für Kinder ein organischer Prozess, während das Erlernen von Sprachen bei Erwachsenen ein bewusster Prozess ist. Wenn das frühe Sprachenlernen gut eingestellt ist, lernen die Kinder die Fremdsprache extrem schnell und ihr Wissen wird noch langfristiger sein als bei Erwachsenen³.

Aber es ist nicht zu vergessen, dass die angewandte Methode für das frühe Sprachenlernen dem Alter des Kindes angemessen sein muss. Sie muss die Aufmerksamkeit des Kindes erregen und es mit interessanten Aktivitäten halten: Spiele, visuelle und hörende Materialien, integrierte Bewegung und Gesang spielen dabei eine besondere Rolle. Frühes Sprachenlernen sollte immer der kindlichen Entwicklung entsprechen und qualitativ hochwertig sein. Der Lernprozess muss Spaß machen und leicht sein und sollte sich niemals als „Last“ anfühlen. Während das Kind auf

³ <https://minipoliglotini.com/de/blog/posts/fruhes-sprachenlernen> (Letzter Zugriff: 03.01.2021)

unterhaltsame und ansprechende Weise lernt, wird es ihm gelingen, eine neue Sprache zu erlernen⁴.

Zu diesem Zweck sind verschiedene Sprachlern-Applikationen für Kinder vorhanden. Sie vermitteln den Grundwortschatz, Vokabeln und Ausdrücke werden durch diese Apps spielerisch vermittelt und gefestigt. Die Übungen werden mit Bildern dargestellt und ermöglichen einen leichten Einstieg in den Spracherwerb. Lernspiele, eine große Übungsvielfalt sowie die Option, zwischen verschiedenen Themen zu wählen, lenken das Interesse und sorgen für eine hohe Lernbereitschaft seitens der Kinder. Die Sprachlern-Applikationen dienen dazu, das Erlernte spielerisch anzuwenden und so besonders gut einzuprägen.

3 Methodische Vorgehensweise

In der vorliegenden Arbeit wird der Stellenwert der mobilen Applikationen im Allgemeinen für den Fremdsprachenunterricht und spezifisch für Deutsch als Fremdsprache anhand des Vergleichs von zwei Mobil-Apps, „Anton“ und „Fun Easy Learn“, die an Kinder eingesetzt werden können, recherchiert. „Anton“ ist eine Lern-Applikation für die Schule, bei der nicht nur Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Deutsch als Unterrichtsfach in den verschiedenen Klassenstufen angeboten wird. „Fun Easy Learn“ dagegen ist eine Sprachlern-Applikation, die 34 verschiedene Sprachkurse in 62 Muttersprachen anbietet. Der Inhalt wird je nach dem Alter des Nutzers gestaltet. Es wird beabsichtigt, zwei verschiedene mobile Applikationen mit zwei verschiedenen Zielgruppen näher zu betrachten und deren Vor- und Nachteile für DaF darzulegen. Der Grund dafür, warum diese Sprachlernapplikationen verglichen wurden, liegt darin, dass „Anton“ als eine Lernapplikation für die Schule, und „Fun Easy Learn“ als eine Sprachlernapplikation im Allgemeinen für alle Lerner zur Verfügung steht.

Um den Stellenwert dieser Applikationen für Deutsch als Fremdsprache festzustellen, wird eine qualitative Forschung durchgeführt und der Kriterienkatalog von Rösler et.al. (2002: 6) für Internet-Lernmaterial DaF in Betracht gezogen. Dabei werden nicht nur die technischen Aspekte näher betrachtet, sondern auch die Sprachfertigkeiten wie Hören, Hör-Sehen, Lesen und die Lernbereiche wie Landeskunde, Grammatik, Wortschatz, Tests, Spiele und Aussprache. Bei dieser Forschungsmethode wird anhand einer Kriterienliste von Rösler et.al. (2002: 6) eine qualitative Analyse ausgeführt und die Resultate kontextbezogen interpretiert. Es wird darauf abgezielt, nach der oben genannten Kriterienliste die Stärken und Schwächen dieser Applikationen vor Augen zu führen und dadurch eine Bewusstmachung für Lern-Apps herzustellen und anhand von Kriterien darzulegen, ob sie für DaF auch im Allgemeinen ausreichend sind, und wo sie Mängel aufweisen.

In den folgenden Teilen werden beide mobile Applikationen schrittweise nach den Kriterien von Rösler et.al. (2002: 6), sowohl hinsichtlich ihrer positiven und negativen

⁴ <https://minipoliglotini.com/de/blog/posts/fruhes-sprachenlernen> (Letzter Zugriff: 03.01.2021)

Seiten, als auch ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausführlich behandelt und verglichen. Jedes Kriterium wird ausführlich tabellarisch dargestellt.

4 Zur Konzeption und Struktur der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Die erste Mobil-Applikation, worauf in dieser Studie näher eingegangen wird, ist „Anton“, eine kostenlose Lernplattform für die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, DaZ und Musik. Sie bietet über 100.000 Aufgaben, mehr als 200 Übungstypen, Lernspiele und interaktive Erklärungen an. Man kann im Deutschunterricht Lesen, ABC und Buchstaben lernen, Fabeln, wörtliche Rede, Rechtschreibung üben, Kommasetzung, Grammatik, Wortarten und Satzglieder bestimmen. „Anton“ ist eine Lernplattform für die Schule und ist nach dem schulischen Lehrplan gestaltet. Die Lehrer können mit ihren Schülern der Lernplattform beitreten, ihre Schulklasse anlegen, den Schülern Aufgaben zuweisen und den Lernfortschritt verfolgen.

Es gibt neben dem Unterrichtsfach Deutsch für verschiedene Klassenstufen (1-9. Klasse) insgesamt zwei Stufen für DaZ. In jeder Stufe sind verschiedene Themenbereiche zu finden.

Alle Themenbereiche werden nach dem unten angegebenen Schema eingeübt:

Übungsschema der Mobil-App. „Anton“			
Hören (1)	Hören (2)	Hören (3)	Wiederholung (1)
Dialog (1)			Wiederholung (2)
Üben (1)	Üben (2)	Üben (3)	Wiederholung (3)
Buchstabieren (1)	Buchstabieren (2)	Buchstabieren (3)	Test

Tab.1: Übungstypen für jeden Themenbereich der Mobil-App. „Anton“

Die Themenbereiche der 1. und 2. Stufe der Mobil-Applikation „Anton“ lauten folgendermaßen:

Die Themenbereiche der 1. und 2. Stufe der Mobil-Applikation „Anton“			
1. Hallo	4. Mein Körper	7. Früchte (und Gemüse Stufe 2)	10. In der Schule
2. Farben	5. Familie	8. Kleidung	11. Gefühle (Stufe 2)
3. Zahlen	6. Tiere	9. Zu Hause	

Tab. 2: Themenbereiche der 1. und 2. Stufe von der Mobil-App. „Anton“

Wie es von dieser Tabelle festzustellen ist, sind gemeinsame Themen vorhanden, die in beiden Stufen behandelt werden. Aber es unterscheidet sich darin, wie intensiv man sich mit dem Lernstoff auseinandersetzt. In der ersten Stufe lernt man das Basiswissen für das Thema, in der zweiten Stufe lernt man weitere Wörter, die für den Themenbereich bedeutsam sind. In den zwei Stufen, die für DaZ angeboten werden, lernt man meistens

Wörter und manchmal Dialoge zu verschiedenen Themenbereichen. Sätze und Satzformen werden für diese Stufe selten angeboten.

Die zweite mobile Applikation, die in dieser Arbeit in Betracht gezogen wird, ist „Fun Easy Learn“. Sie ist eine Sprachlernplattform, die 34 kostenlose Sprachkurse in 62 Sprachen anbietet. Man kann durch unterschiedliche Lernspiele seine Hör-, Lese-, Schreib- und Sprechfertigkeiten verbessern. Man kann im Deutschkurs das deutsche Alphabet, deutsche Leseregeln, die deutsche Aussprache, 6000 deutsche Wörter, 5000 deutsche Sätze, 350 Themen & Untertiteln lernen. Wenn man sich registriert, gibt man sein Alter an. Nach dieser Information wird der Inhalt unterschiedlich gestaltet, d.h. während ein 40-jähriger Benutzer Zugang zu dem Inhalt hat, der für dieses Alter bestimmt ist, hat ein 10-jähriger Benutzer Zugang zu anderen Wörtern und Satzformen.

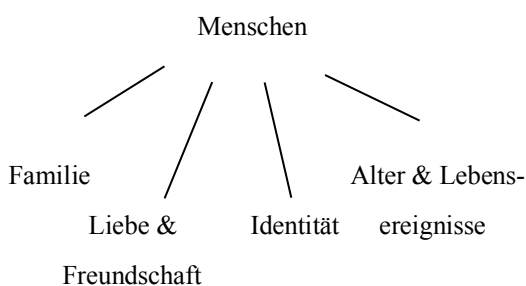
Inhaltlich gibt es in der Mobil-Applikation „Fun Easy Learn“ drei Haupttitel: Alphabet, Wörter und Sätze.

Unter der Kategorie „Wörter“ kann man folgende Themenbereiche finden:

Die Kategorie „Wörter“			
Menschen (beschreiben)	Essen und Trinken	Stadt	Umwelt
Mode	Bildung	Verkehrsmittel	Systeme
Der Körper	Arbeit	Kommunikationsmittel	Verben
Gesundheit	Kultur	Sicherheit	Adjektive
Das Zuhause	Freizeit	Tiere	Adverbien
Einkauf	Sport	Pflanzen	Andere Wortarten

Tab. 3: Themenbereiche der Kategorie „Wörter“ von der Applikation „Fun Easy Learn“

Alle diese Themenbereiche sind in weitere Untertitel gegliedert, wie z.B. das Themenbereich „Menschen“:



Unter der Kategorie „einfache Sätze“ kann man folgende Themenbereiche finden:

Allgemeine Unterhaltung	Flugzeug	Essen	Kommunikationsmittel
Freundschaft schließen	Auto	Einkaufen	Zeit und Wetter
Ausbildung	Andere Transportmittel	Freizeit	
Arbeit	Hotel	Dienstleistungen	
Urlaub	Restaurant und Bar	Gesundheit	

Tab. 4: Themenbereiche der Kategorie „Sätze“ der Applikation „Fun Easy Learn“

Beim Vergleich der Themen der beiden Mobil-apps sind Gemeinsamkeiten festzustellen, wie z.B. Einkauf, Essen, Freizeit/ Urlaub, Arbeit und Verkehrsmittel. Unterschiede liegen in den Bereichen wie z.B. Mode, Sicherheit, Tiere, Pflanzen etc., wie sie oben aus diesen zwei Tabellen festzustellen sind. Man kann durch wählen eines Themas zu den Übungen gelangen. Und bei der Mobil- Applikation „Fun Easy Learn“ ändert sich zusätzlich der Inhalt und Wortschatz altersbedingt.

5 Die Analyse und Bewertung der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Der folgende Vergleich wurde auf der Basis „Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterialien Deutsch als Fremdsprache“ von Rösler et.al. (2002: 6) erstellt. Jede mobile Applikation wurde nach diesen Kriterien einzeln vergleichend analysiert und bewertet. Die Kriterien umfassen folgende Bereiche:

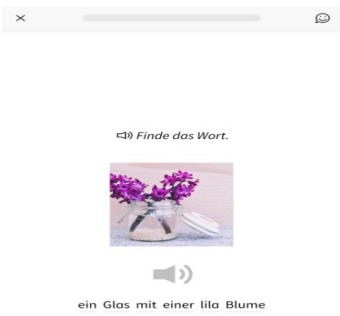

I. Allgemeine Kriterien	II. Fertigkeiten	III. Lernbereiche
Technische Aspekte	Hören	Landeskunde
Übungen und Aufgaben	Hör-Sehen	Grammatik
Interaktivität	Lesen	Wortschatz
Feedback		Tests
		Spiele
		Aussprache

Tab. 5: Kriterien von Rösler u.a. (2002: 6), die unten ausführlich anhand von Beispielen durchgenommen und erklärt wurden:

5.1 Vergleich der allgemeinen Aspekte der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Der erste Teil des Kriterienkatalogs von Rösler (2002: 6) beinhaltet unter dem Kapitel „Allgemeine Kriterien“ zunächst technische Aspekte, wie die Ausnutzung der Möglichkeiten des Computers und des Internets, und stellt ausserdem Ergänzungsfragen wie z.B. ob die Seiten ein- oder mehrsprachig sind, ob die visuellen Elemente (Icons etc.)

klar verständlich und funktional sind. Die Funktion der Farben, Fonts und die Qualität und Größe der Bilder werden dabei auch abgefragt.

I. ALLGEMEINE KRITERIEN	
1. Technische Aspekte	
ANTON	Fun Easy Learn
Die Übungen können jederzeit wiederholt werden.	Die Übungen können jederzeit wiederholt werden.
Das Design ist übersichtlich.	Das Design ist übersichtlich.
<p>Die Seiten sind einsprachig gestaltet. Die Anweisungen sind in der Zielsprache.</p>  <p>The screenshot shows a clean, minimalist interface. At the top, there is a close button (x) and a speech bubble icon. Below that, the instruction "Finde das Wort." is displayed. A central image shows a glass vase with purple flowers. Below the image is a speaker icon and the text "ein Glas mit einer lila Blume".</p>	<p>Die Seiten sind zweisprachig gestaltet. Die Anweisungen sind auf Türkisch. Die Arbeit auf der Lernplattform basiert hauptsächlich auf dem Übersetzen von Ausdrücken. (Man liest z.B. die türkische Aussage und klickt auf die deutsche Entsprechung).</p>  <p>The screenshot shows a matching exercise titled "Kelimleri eşleştir". It features two columns of words in rounded rectangular boxes. The left column contains German words: "der Junge", "das Mädchen", "der Freund", "der Mann", "die Frau". The right column contains Turkish words: "oğlan", "erkek", "arkadaş", "kız", "kadın". A key icon is visible on the right side of the interface.</p>

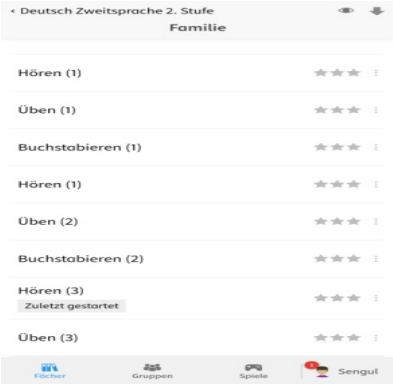

Die visuellen Elemente sind klar verständlich und funktional.	Die visuellen Elemente sind klar verständlich und funktional.
Es gibt eine klare Benutzerführung. Man eignet sich den Lernstoff immer nach dem gleichen Schema ein.	Es gibt eine klare Benutzerführung. Zu jedem Themenbereich gibt es verschiedene Unterthemen. Daraus kann man je nach Lust und Bedürfnis beliebige Themenbereiche auswählen.
Erzielte Ergebnisse gehen beim Verlassen des Programms nicht verloren. Man kann jederzeit ab der Stelle, wo man zuletzt geblieben ist, wieder starten. In den Aufgaben, wo man nicht so erfolgreich war, lohnt es sich, die Aufgabe nochmals zu wiederholen. Die zuletzt geleistete Performanz bleibt erhalten.	Erzielte Ergebnisse gehen beim Verlassen des Programms nicht verloren. Man kann jederzeit ab der Stelle, wo man zuletzt geblieben ist, wieder starten. Aber man gewinnt extra „Blumen“, wenn man täglich übt. Diese gesammelten Blumen verwendet man, um Hinweise für die Lösung bestimmter Aufgaben zu erhalten.
Das Design ist zwar nicht sehr farbig gestaltet, aber alle Wörter und Texte werden mit visuellen Materialien unterstützt. Sie sind authentisch und erfüllen ihre Funktion.	Die Farben und der Hintergrund, die Fonts und die Bilder sind motivierend und authentisch. Sie erfüllen ihre Funktion.
Jedem Nutzer wird ein Code zugewiesen. Man kann mit diesem Code Gruppen erstellen oder Gruppen beitreten. Es ist auch möglich, eine Familiengruppe zu erstellen, wenn es mehrere Nutzer in der gleichen Familie gibt. Bei jeder Aufgabe gibt es die Möglichkeit, dem Tutor eine Nachricht zu senden, wenn die Aufgabe zu schwer oder zu leicht ist, keinen Ton hat oder wenn es einen Fehler gibt.	Man kann die Applikation auf Facebook und Instagram verfolgen und mit anderen Nutzern kommunizieren. Außerdem kann man dem Tutor eine Kurznachricht senden oder eine E-Mail schicken, wenn man auf Probleme stößt.
Bei dieser Applikation übt man auch freies Schreiben. Aber Angaben zu Tastaturkombinationen bei Umlauten sind nicht nötig, da man beim Schreiben auf dem Handy aus einer Tastatur wählen kann, wo alle Umlaute oder „ß“ schon zur Verfügung stehen.	Angaben zu Tastaturkombinationen bei Umlauten sind nicht nötig, da bei dieser Applikation nicht freies Schreiben erfordert wird. Die zu wählenden Buchstaben sind unten schon angegeben.
	
Die Warte- und Ladezeiten sind nicht lang, es dauert nur wenige Sekunden.	Die Warte- und Ladezeiten sind nicht lang, es dauert nur wenige Sekunden.

Tab. 6: Vergleich der technischen Aspekte der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Zusammenfassend kann man sagen, dass beide Applikationen aus technischer Perspektive gut ausgestattet sind und Gemeinsamkeiten aufweisen. Der grundlegende

Unterschied liegt darin, dass in „Anton“ die Seiten einsprachig, aber in „Fun Easy Learn“ zweisprachig gegliedert sind. Ausserdem ist festgestellt worden, dass in „Anton“ die Anweisungen auf Deutsch, aber in „Fun Easy Learn“ auf Türkisch sind.

Es sind in diesem Kriterienkatalog (Rösler 2002: 6) unter allgemeinen Kriterien auch Kriterien für Übungen und Aufgaben erstellt worden. Diese Kriterien dienen u.a. zur Feststellung, ob die Übungen übersichtlich, sachlich, motivierend sind, ob die Anweisungen zu den Übungen deutlich formuliert sind, ob der Schwierigkeitsgrad der Übungen angegeben worden ist und ob die Materialien authentisch sind.

I. ALLGEMEINE KRITERIEN	
2. Übungen und Aufgaben	
Anton	Fun Easy Learn
Die Anweisungen zu den Übungen sind deutlich formuliert.	Die Anweisungen zu den Übungen sind deutlich formuliert.
Der Schwierigkeitsgrad der Übungen hängt von dem Alter und der Klasse des Schülers ab. Wenn man als Schüler der 5. Klasse angemeldet ist, liegt einem der Lernstoff für diese Stufe vor.	Es gibt Angaben zum Schwierigkeitsgrad der Übungen. Das Anfängerniveau ist kostenfrei, die fortgeschrittenen Stufen sind kostenpflichtig angeboten.
Der Lerner weiß gleich zu Beginn, was er bei der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe lernen bzw. üben wird, weil die Aufgaben funktionsmäßig eingeordnet sind, z.B. wenn man auf „Buchstabieren“ geht, weiß man zugleich, was einem dort begegnen wird.	Bei „Fun Easy Learn“ sind die Aufgaben funktionsmäßig eingeordnet. Es gibt zu jedem Themenbereich ein „Rad“, wo verschiedene Icons verschiedene Aufgaben darstellen. Da man die Anweisungen zu den Icons gleich am Anfang sehen kann, weiß man auch, was in der Aufgabe zu finden ist.
	
Der Benutzer wird gezielt durch die Übungen geführt, aber er kann auch die Themen oder Fertigkeiten, mit denen er anfangen will, auswählen. Am Ende jeder Stufe sammelt er Sterne. Wenn die Sterne nicht komplett mit Farbe gefüllt sind, sollte er die Stufe am besten wiederholen.	Der Benutzer wird gezielt durch die Übungen geführt, aber er kann auch die Themen und Übungen, mit denen er anfangen will, auswählen. Entweder klickt er unten auf „nächstes Spiel“ und gelangt so Schritt für Schritt ans Ende oder er wählt das Icon, mit dem er anfangen will.
Es gibt verschiedene Übungsformen, wie z.B:	Es gibt verschiedene Übungsformen, wie z.B:

Hören, Hören & Bild auswählen, Buchstabieren, Hören & Wort auswählen, Hören & im Bild auf den richtigen Gegenstand klicken, Hören & im Satz auf das richtige Wort klicken, Hören & Schreiben, Lückentext, Multiple-Choice-Aufgaben, Wörter alphabetisch ordnen, Unterbegriffe den Oberbegriffen zuordnen.	Wortschatz, finde den Fehler, wähle den Satz aus, übersetze die Sätze, bilde Sätze, verschiedene Spiele, übersetze & hör zu, hör zu & wähle aus, füll die Felder aus, vervollständige die Sätze, ordne die Sätze zu, hör zu & schreib.
In den zwei Stufen, die für DaZ angeboten werden, lernt man meistens Wörter und manchmal Dialoge zu verschiedenen Themenbereichen. Die Anzahl der Übungen entspricht dem Materialumfang. Allerdings werden Sätze und Satzformen für diese Stufe selten angeboten. Man trifft z.B. bei den Themenbereichen „Hallo“ oder „Gefühle“ auf kurze Dialoge, aber bei vielen anderen Themenbereichen lernt man nur Wörter.	Die Anzahl der Übungen entspricht dem Materialumfang. In jedem Themenbereich werden insgesamt 4 - 5 Wörter oder Satzformen angeboten. Bis man die jeweilige Stufe mit allen Übungsformen erfolgreich abschließt, wird man so oft mit diesem Lernstoff konfrontiert, bis man ihn am Ende sicher beherrscht.
Die Materialien sind authentisch. Die Themenbereiche beziehen sich auf den Alltag der Lerner wie z.B: Zu Hause, In der Schule, Gefühle usw.	Die Materialien sind authentisch. Es werden Wörter und Satzformen gelernt, die in alltäglichen Angelegenheiten gebraucht werden.

Tab. 7: Vergleich der Übungen und Aufgaben der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

In beiden Applikationen wird der Lernstoff durch verschiedene Aufgaben- und Übungstypen vorgeführt. Diese Abwechslung regt das Interesse der Lerner an und hütet sie vor einem eintönigen Ablauf. Sie können selbst auswählen, mit welcher Aufgabe sie beginnen möchten. Die große Übungsvielfalt und die freie Wahl, mit der Aufgabe zu beginnen, die sie am meisten interessiert, führen zur mehr Motivation und Lernbereitschaft. Die vielseitigen Aufgaben und Übungsformen trainieren verschiedene Fertigkeiten des Lerners und sorgen dafür, dass sie sich den Lernstoff langfristig einprägen.

In der Kriterienliste von Rösler (2002: 6) wurden auch die Interaktionsmöglichkeiten abgefragt.

I. ALLGEMEINE KRITERIEN	
3. Interaktivität	
Anton	Fun Easy Learn
Interaktionsmöglichkeiten sind nicht vorhanden, es ist zwar möglich, mit anderen Nutzern Gruppen zu erstellen, aber das kann nur von dem Tutor gemacht werden. Nutzer können auch Mitglied in mehreren Gruppen sein. Ein Chatraum, wo man mit allen Nutzern kommunizieren kann, ist allerdings nicht vorhanden.	Interaktionsmöglichkeiten sind vorhanden, man kann mit anderen Nutzern durch soziale Medien kommunizieren oder dem E-Mail Tutor eine Mail senden, um einen Fehler zu melden.

Tab. 8: Vergleich der Interaktivität der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Man hat in beiden Applikationen die Möglichkeit, dem Tutor eine Nachricht zu senden. So kann man Fehler melden, Verbesserungsvorschläge machen oder einfach mitteilen, wenn man eine Aufgabe zu schwer oder zu leicht findet.

In dem Kriterienkatalog von Rösler (2002: 6) sind auch Fragestellungen über die Art und Weise der Rückmeldung zu finden.

I. ALLGEMEINE KRITERIEN	
4. Feedback	
Anton	Fun Easy Learn
<p>Wenn man freies Schreiben übt, bleibt nach dem Klicken auf „Prüfen“ die falsch gelöste Antwort auf dem Bildschirm mit der Warnung „Ups, deine Lösung war falsch“ → Nochmal probieren / Lösen</p> 	<p>Bei der Übungsform „Finde den Fehler“ bleibt die falsche Antwort auf dem Bildschirm, um einen Vergleich der richtigen und der falschen Aussage zu ermöglichen.</p> 
<p>Es gibt eine optische und akustische Rückmeldung bei richtig gelösten Aufgaben. Bei den richtigen Antworten wird die Aussage bzw. das Bild grün und man hört einen Ton, der uns zeigt, dass die Aufgabe gelungen ist. Bei falschen Antworten wird es rot und man hört einen Ton, der uns zeigt, dass die Aufgabe nicht gelungen ist.</p> <p>Wenn ein Teilgebiet erfolgreich abgeschlossen wird, sieht man verschiedene Charaktere (Avatars) der Applikation. Sie tanzen und regen uns mit motivierenden Sprüchen wie z.B. „Perfekt! Fehlerfrei“ zum erfolgreichen Weiterlernen an.</p> 	<p>Es gibt eine optische und akustische Rückmeldung bei richtig gelösten Aufgaben. Bei den richtigen Antworten wird die Aussage bzw. das Bild grün und man hört einen Ton, der uns zeigt, dass die Aufgabe gelungen ist. Bei falschen Antworten wird es rot und man hört einen Ton, der uns zeigt, dass die Aufgabe nicht gelungen ist.</p> <p>Wenn ein Teilgebiet erfolgreich abgeschlossen wird, sieht man die Animation der „Biene“ (Hauptcharakter der Applikation). Sie tanzt und zeigt uns mit Gesten, dass wir erfolgreich waren.</p> 

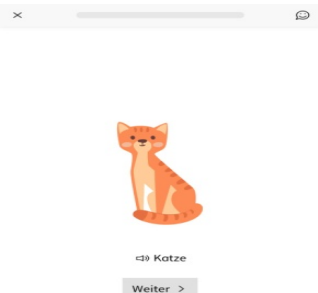
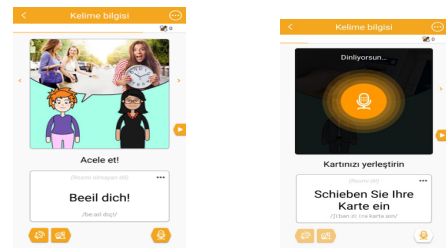
Tab. 9: Vergleich des Feedbacks der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Einen wichtigen Vorteil der mobilen Applikationen stellt die umgehende Rückmeldung dar. Während man in einem Sprachkurs im klassischen Sinne auf die Korrektur der Lehrkraft angewiesen ist, gibt die Applikation in wenigen Sekunden Feedback, sodass man sofort weiß, was man schon gut bewältigen kann und wo man noch etwas hinzulernen muss.

5.2 Vergleich der Fertigkeiten der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Das zweite Kapitel des Kriterienkatalogs von Rösler (2002: 6) umfasst die „Fertigkeiten“, wie „Hören“, Hör-Sehen“ und „Lesen“.

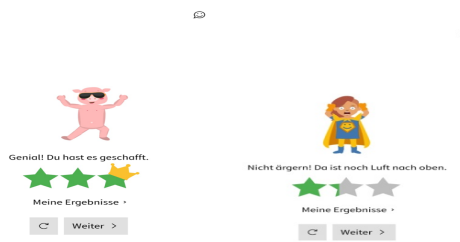
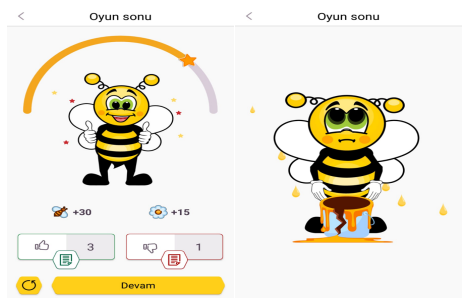
Bei der Fertigkeit „Hören“ soll überprüft werden, ob die Hörqualität gut ist, ob die Gesprächssituation und die paraverbalen Elemente authentisch sind, ob das DACH-Aspekt berücksichtigt wird, ob die Geschwindigkeit des gesprochenen Textes dem Niveau des Lerners anpasst etc.

II. FERTIGKEITEN	
1. Hören	
Anton	Fun Easy Learn
<p>Die Hörqualität ist gut, die Gesprächssituationen sind authentisch und sie werden von Muttersprachlern ausgesprochen. Wenn man das Wort „Katze“ lernen muss und das Bild einer Katze sieht, wird nicht nur das Wort ausgesprochen, sondern der ganze Satz: „Das ist eine Katze.“</p> 	<p>Die Hörqualität ist gut, die Gesprächssituationen sind authentisch und sie werden von Muttersprachlern ausgesprochen. In jedem Themenbereich gibt es eine Präsentationsphase, wo der Lernstoff akustisch und visuell dargestellt wird. Dort gibt es die Möglichkeit, das Wort oder die Aussage noch langsamer zu hören, wenn man auf den Schneckebutton klickt. Oder man klickt auf das Mikrofon und spricht das Wort selbst aus. Bei richtiger Aussprache erscheint das Wort richtig auf dem Display.</p> 
<p>Der DACH-Aspekt wird nicht berücksichtigt. Es handelt sich lediglich um die Standardsprache, die in Deutschland gesprochen wird.</p>	<p>Der DACH-Aspekt wird nicht berücksichtigt. Es handelt sich lediglich um die Standardsprache, die in Deutschland gesprochen wird.</p>
<p>Die vorgegebenen Übungen können während des Hörens bewältigt werden. Aber es ist auch möglich, die Aussagen mehrmals zu hören, bis man sie sicher beherrscht.</p>	<p>Die vorgegebenen Übungen können während des Hörens bewältigt werden. Aber es ist auch möglich, die Aussagen mehrmals zu hören, bis man sie sicher beherrscht.</p>

Tab. 10: Vergleich der Fertigkeit „Hören“ der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Bei „Fun Easy Learn“ sollte auch hervorgehoben werden, dass man in den Lerneinheiten verschiedene Optionen hat, z.B. man kann den Ausdruck normal oder noch langsamer anhören, wenn man es nicht auf Anhieb versteht. Man ist im Sprachkurs nicht nur der passive Empfänger, sondern kann das Wort oder den Ausdruck auch selbst aussprechen. Die Apps gibt eine Rückmeldung, indem das Wort bei richtiger Aussprache auf dem Display erscheint. Bei „Anton“ ist man mehr ein passiver Rezipient. Man zeigt die Verstehensleistung, indem man auf das richtige Wort oder auf den richtigen Gegenstand klickt, das Wort mit dem richtigen Gegenstand verbindet o.ä. Insbesondere das Aussprechen wird nicht erfordert.

Bei der Fertigkeit „Hör-Sehen“ soll überprüft werden, welches Ziel das bewegte Bild hat, ob das Material authentisch und aktuell ist, ob das Videomaterial von Übungen begleitet wird, ob eine Transkription vorhanden ist und ob die Bild- und Tonqualität gut ist.

II. FERTIGKEITEN	
2. Hör-Sehen	
Anton	Fun Easy Learn
<p>Das bewegte Bild (die Avatars) mit dem Tanz als Ausdruck der Freude oder den motivierenden Sprüchen haben das Ziel, dass die Lerner niemals aufgeben und fleißig weiterlernen, auch wenn es manchmal nicht so einfach ist.</p> 	<p>Das bewegte Bild (die Animation der Biene) mit dem Tanz als Ausdruck der Freude und mit dem mürrischen Gesicht als Ausdruck der Trauer hat das Ziel, die Lerner zu motivieren und sie zum erfolgreichen Lernen anzuregen.</p> 
Das Material hat gute Bild- und Tonqualität.	Das Material hat gute Bild- und Tonqualität.
Die Möglichkeiten, das Bild zu vergrößern, das Bild auszublenden oder das Abspielen des Clips zu unterbrechen, sind nicht vorhanden. Aber als Verstehenshilfe kann man den Dialog oder die Aussage mehrmals anhören, von vorne anfangen, bis die Aufgabe bewältigt ist.	Die Möglichkeiten, das Bild zu vergrößern, das Bild auszublenden oder das Abspielen des Clips zu unterbrechen, sind nicht vorhanden. Aber als Verstehenshilfe kann man den Dialog oder die Aussage mehrmals anhören, von vorne anfangen, bis die Aufgabe bewältigt ist.
Die Übungen berücksichtigen sowohl die Seh- als auch die Hörkomponente, denn das zu erlernende Material wird immer mit einem Bild präsentiert. Man hört das Wort und sieht gleichzeitig das Bild dazu. Diese Vorgehensweise dient auch als Gedächtnisstütze, da man bestimmte Bilder mit verschiedenen Lauten assoziieren kann.	Die Übungen berücksichtigen sowohl die Seh- als auch die Hörkomponente, da die Gesprächssituationen mit authentischen Bildern verknüpft sind. Die Bilder geben uns einen Hinweis darauf, mit was für einem Gesichtsausdruck man bestimmte Aussagen zum Ausdruck bringt. So dienen sie auch als Gedächtnisstütze, denn, wenn man schon das Bild



Tab.11: Vergleich der Fertigkeit „Hör-Sehen“ der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

In beiden Applikationen ist der Lernstoff mit visuellen Materialien verknüpft. Sie bilden eine Gedächtnisstütze für die Lernenden und können bewirken, dass bestimmte Wörter und Ausdrücke mit bestimmten Bildern assoziiert werden. „Anton“ ist in diesem Sinne nicht sehr farbig gestaltet, was vielleicht als ein Nachteil erwähnt werden kann. Wenn man bedenkt, dass die Zielgruppe Kinder und Jugendliche sind, könnten die Seiten farbiger und lustiger gestaltet werden. Diese könnten das Interesse und die Aufmerksamkeit der Zielgruppe anregen.

Bei der Fertigkeit „Lesen“ soll überprüft werden, ob man die verwendete Schrift/Schriftgröße problemlos und einfach lesen kann, ob Lesestrategien als Hilfe angeboten werden, ob eine intensive Beschäftigung mit dem Thema möglich ist, ob ein online-Wörterbuch vorhanden ist etc.

II. FERTIGKEITEN	
3. Lesen	
Anton	Fun Easy Learn
Die verwendete Schriftgröße lässt sich problemlos und einfach lesen. Aber wenn man auf Einstellungen geht, kann man die Schriftgröße auch ändern (vergrößern oder verkleinern). Das gilt auch für die Lautstärke und Vibrationen.	Die verwendete Schriftgröße lässt sich problemlos und einfach lesen. Aber wenn man auf Einstellungen geht, kann man die Schriftgröße auch ändern (normal oder groß). Es ist auch möglich, die Toneffekte ein- oder abzuschalten.
Eine intensive Beschäftigung mit dem Thema ist nicht möglich, da für das Fach DaZ ein begrenztes Material zur Verfügung steht. Aber bei dem Unterrichtsfach Deutsch für verschiedene Klassenstufen steht ein umfangreiches Materialangebot zur Verfügung (wie z.B. Grammatik, Rechtschreibung, Lesen - Sachtexte). Man sieht am Ende der Einheit auch den Hinweis, dass weitere Themen bald kommen werden.	Eine intensive Beschäftigung mit dem Thema ist nur dann möglich, wenn weitere Unterthemen in anderen Stufen aktiviert werden, die kostenpflichtig sind.
Vokabelerklärungen oder ein Online - Wörterbuch sind nicht vorhanden.	Vokabelerklärungen oder ein Online - Wörterbuch sind nicht vorhanden

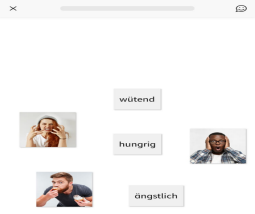
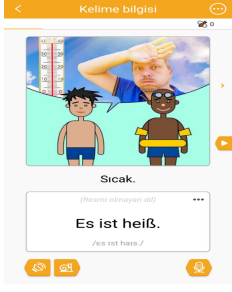
Tab. 12: Vergleich der Fertigkeit „Lesen“ der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

In beiden Applikationen sind bei der Schriftgröße keine Probleme vorhanden, aber eine intensive Beschäftigung mit einem Thema ist nicht möglich, weil in „Anton“ nur begrenztes Material zur Verfügung steht und bei „Fun Easy Learn“ die Unterstufen der Themen kostenpflichtig sind. Vokabelerklärungen oder ein Online - Wörterbuch sind in beiden Mobil-apps nicht vorhanden.

5.3 Vergleich der Lernbereiche der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Das dritte Kapitel des Kriterienkatalogs von Rösler (2002: 6) umfasst die „Lernbereiche“, wie „Landeskunde“, „Grammatik“, „Wortschatz“, „Tests“, „Spiele“ und „Aussprache“.

In „Landeskunde“ soll überprüft werden, wie die Präsentation des deutschsprachigen Raumes ist und ob die Beiträge speziell deutsches Leben widerspiegeln, ob rein faktische Informationen vorhanden sind, ob Videomaterial vorhanden ist, ob das Gelesene/ Gesehene durch verschiedene Übungsformen wiederholt und gefestigt wird etc.

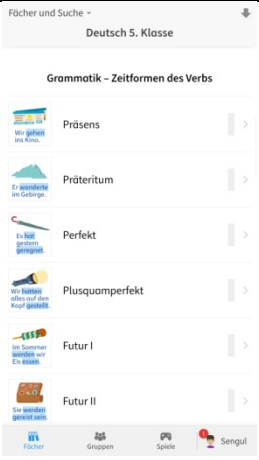
III. LERNBEREICHE	
1. Landeskunde	
Anton	Fun Easy Learn
Bei der Präsentation der Landeskunde wird das Leben in Deutschland berücksichtigt. Auf die Unterschiede des alltäglichen Lebens in Österreich oder der Schweiz wird nicht näher eingegangen.	Bei der Präsentation der Landeskunde wird das Leben in Deutschland berücksichtigt. Auf die Unterschiede des alltäglichen Lebens in Österreich oder der Schweiz wird nicht näher eingegangen.
Die Informationen werden nicht rein faktisch angeboten. Das Verhältnis zu Alltagsthemen und aktuellen menschlichen Problemen/ Belangen ist ausgewogen. Das Ziel der Applikation besteht darin, dass die Schüler, die in Deutschland leben und Deutsch als zweite Sprache erwerben, die Sprache lernen und sich im Alltag zurechtfinden.	Die Informationen werden nicht rein faktisch angeboten. Das Verhältnis zu Alltagsthemen und aktuellen menschlichen Problemen/ Belangen ist ausgewogen. Das Ziel der Applikation besteht darin, dass sich die Lerner im Zielsprachenland in den alltäglichen Angelegenheiten zurechtfinden.
Die Darstellung ist ausgewogen und differenziert. Bei der Präsentation der Wörter mit Bildern sieht man z.B. nicht nur Deutsche, sondern auch Bilder von Menschen aus verschiedenen Nationen.	Die Darstellung ist ausgewogen und differenziert. Es handelt sich bei den visuellen Materialien um die gleichen Bilder, die in jedem Sprachkurs angewendet werden. So sind die Menschen, die dargestellt werden, nicht nur Deutsche, sondern auch aus verschiedenen Nationen.
	
Videomaterialien sind nicht vorhanden.	Videomaterialien sind nicht vorhanden.

Da man bei der Mobil-Applikation „Anton“ nicht nur Material für DaZ, sondern auch Lernstoff für das Unterrichtsfach Deutsch für verschiedene Klassenstufen findet, sind die Inhalte auch differenziert. Im Inhalt der Neuntklässler z.B. findet man Informationen über die deutsche Literatur und Geschichte, was für das Lernen der deutschen Kultur auch sehr wichtig ist. Im Inhalt können Literaturepochen, literarische Gattungen, Textuntersuchungen usw. als Beispiele aufgezählt werden.	Die Themenbereiche bieten hilfreiche Informationen und Anleitungen, die das Einleben oder den Umgang mit deutschen Eigenheiten erleichtern, z.B. man lernt Aussagen, die man in Notfällen sagen kann, lernt Ausdrücke im Berufsleben und an der Arbeit kennen, man lernt Aussagen, die man im Hotel, beim Einkaufen, während des Ausflugs, beim Arzt, auf der Bank, im Immobilienbüro usw. gebrauchen kann.
Das Gelesene/ Gesehene wird durch verschiedene Übungsformen wiederholt und gefestigt.	Das Gelesene Gesehene wird durch verschiedene Übungsformen wiederholt und gefestigt.
Online gibt es keine Möglichkeit des Austausches über Erfahrungen und Erlebnisse in Deutschland. Das kann lediglich im Klassenraum stattfinden.	Bei der Applikation gibt es keine Möglichkeit des Austausches über Erfahrungen und Erlebnisse in Deutschland. Aber da die Applikation weltweit viele Nutzer hat, kann man durch soziale Medien mit den anderen Nutzern in Kontakt kommen.

Tab.: 13 Vergleich des Lernbereichs „Landeskunde“ der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

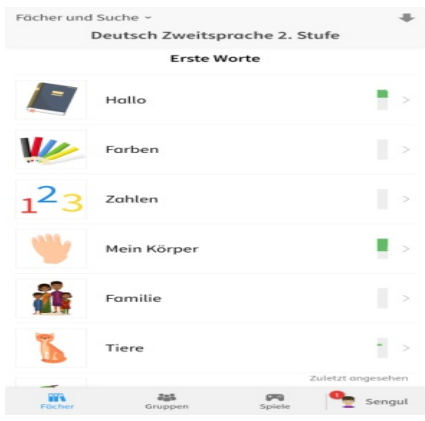
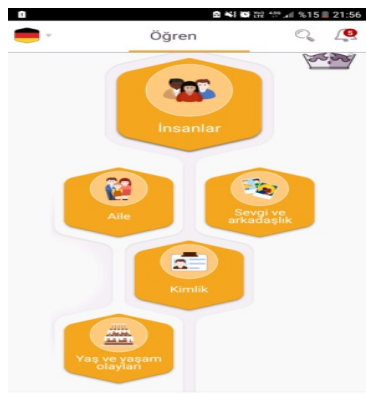
In beiden Applikationen wird bei der Präsentation der Landeskunde das Leben in Deutschland berücksichtigt. Das Ziel der Applikation „Anton“ besteht darin, dass die Schüler, die in Deutschland leben und Deutsch als zweite Sprache erwerben, die Sprache lernen und sich im Alltag zurechtfinden. Hingegen besteht das Ziel von „Fun Easy Learn“ darin, dass sich die Lerner auf Deutsch in den alltäglichen Angelegenheiten, wie z.B. im Hotel, beim Einkauf zurechtfinden.

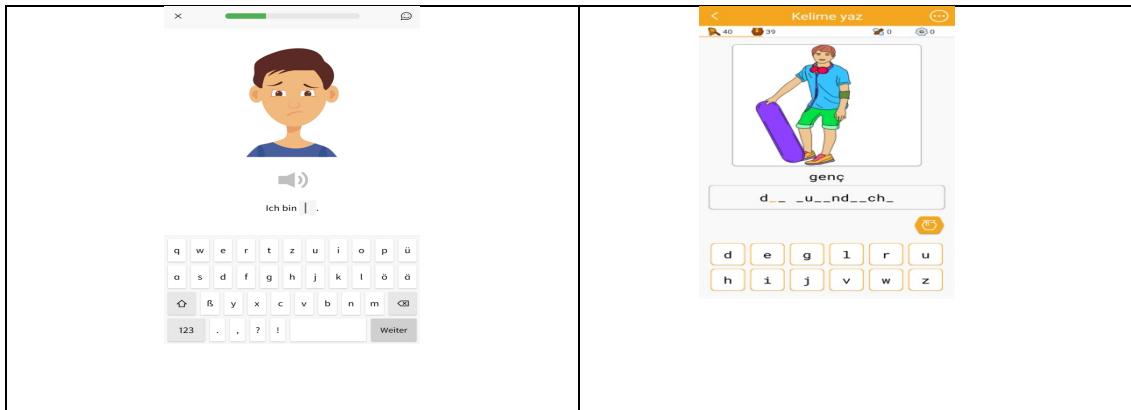
III. LERNBEREICHE	
2. Grammatik	
Anton	Fun Easy Learn
Nicht im Unterricht DaZ, sondern im Deutschunterricht der verschiedenen Klassenstufen wird Grammatik (verschiedene Grammatikthemen, Satzglieder, Satzarten und Satzzeichen usw.) angeboten.	Diese Applikation erzielt die Entwicklung der Sprechfertigkeit und die Wortschatzerweiterung der Lernenden. Der Grammatik wird keine Bedeutung beigemessen. Es gibt keine grammatischen Regeln und Erklärungen.
Die Grammatik ist nicht situativ in den Lernstoff eingebettet, sondern wird als unabhängige Lektionen dargestellt.	Bei der Kategorie „Wörter“ gibt es am Ende der Wortliste die Titel „Verben“, „Adjektive“, „Adverbien“, „Pronomen“, „Präpositionen“, „Konjunktionen“ u.ä. Aber in diesen Einheiten werden nur die einzelnen Wörter dargestellt: Adjektive: alt, neu, leer, voll Konjunktionen: und, oder, falls, aber Pronomen: ich, du, sie, er, es, wir, ihr, sie

	<p>Präpositionen: auf, unter, in, neben, zwischen</p> <p>Wie man diese grammatischen Einheiten in Sätzen gebrauchen kann oder wie z.B. die Adjektive gesteigert oder dekliniert werden, bleibt unerklärt.</p>
<p>In jeder Klassenstufe gibt es verschiedene Grammatikthemen. Es gibt zuerst eine Erklärung für das präsentierte Thema, dann wird es mithilfe von Übungen und Aufgaben wiederholt und gefestigt.</p>	
<p>Bei falsch gelösten Aufgaben erscheint das Wort rot und man kann es erneut versuchen. Aber auf dem Stab oben, der unsere Leistung misst, erscheint diese Stelle rot. Wenn die rote Stelle zu groß ist, sollte man die Übung am besten nochmals wiederholen.</p>	
<p>Es gibt eine klare Reihenfolge bei jeder Übung. Erst lernt man das Thema kennen, dann sollte man die Aufgaben lösen, deren Schwierigkeitsgrad Schritt für Schritt gesteigert wird. Aber man kann an jeder Stelle wieder zum Anfang zurückgehen, wo die Erklärungen für das Thema stehen, um sich zu vergewissern. Oder man klickt auf den Tipp oben rechts, um zu der Erklärung zu gelangen.</p>	
<p>Die Regeln sind einfach formuliert und dem Lernerniveau angemessen. Sie werden auch durch verschiedene Übungen veranschaulicht.</p>	
<p>Es gibt genügend Beispiele, die alle Gebrauchsformen der Grammatik darstellen. Am Ende jeder Lektion gibt es einen Test, mit dessen Hilfe man die erworbenen Kenntnisse überprüfen kann.</p>	
<p>Die Übungen, Aufgaben und Texte sind visualisiert. Es gibt immer ein dazugehöriges Bild, das besonders für die visuellen Lernertypen eine Gedächtnisstütze darstellen kann. Sie sind motivierend und erfüllen ihren Zweck.</p>	

Tab. 14: Vergleich des Lernbereichs „Grammatik“ der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Bei „Fun Easy Learn“ liegt der Schwerpunkt nicht auf Grammatik, sondern auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit und Wortschatzerweiterung der Lernenden. So gibt es keine Grammatikaufgaben. Bei „Anton“ dagegen gibt es nicht im Fach DaZ, sondern im Fach Deutsch in den verschiedenen Klassenstufen Grammatik (verschiedene Grammatikthemen, Satzglieder, Satzarten und Satzzeichen ... usw). Aber die Grammatik ist nicht situativ in den Lernstoff eingebettet, sondern wird als unabhängige Lektionen dargestellt. Man zielt nicht auf den kommunikativen Gebrauch der Grammatikthemen in alltäglichen Angelegenheiten, sondern nur auf das Lernen von grammatischen Regeln als Lernstoff einer Unterrichtseinheit.

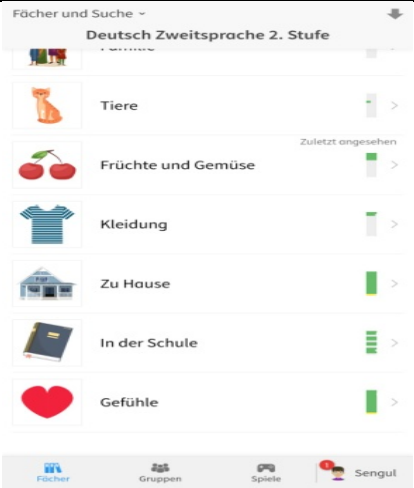
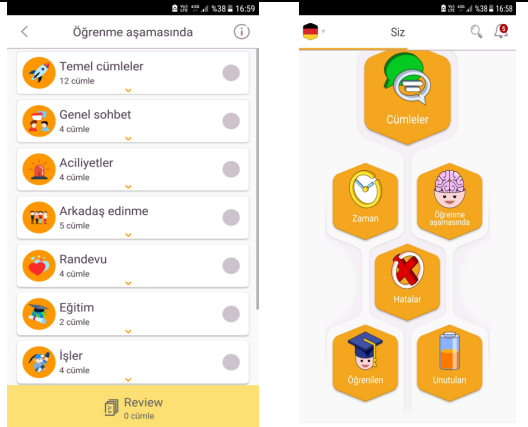
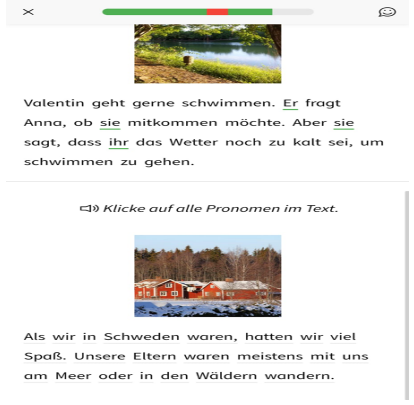
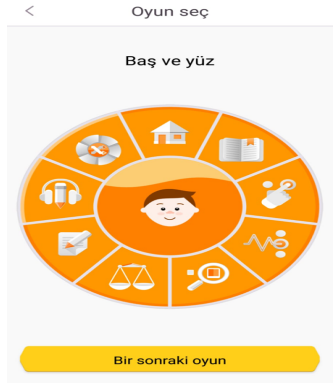
III. LERNBEREICHE	
3. Wortschatz	
Anton	Fun Easy Learn
<p>Die Wortschatzübungen sind nach Themen aufgeteilt. Die Themenbereiche sind im alltäglichen Gebrauch von Bedeutung.</p> 	<p>Die Wortschatzübungen sind nach Themen aufgeteilt. Die Themenbereiche sind im alltäglichen Gebrauch von Bedeutung.</p> 
<p>Man kann die Möglichkeiten des Mediums ausnutzen. Es gibt verschiedene Aufgabentypen, die für das digitale Lernen geeignet sind; z.B. man hört erst das Wort und klickt dann auf das richtige Bild oder auf das richtige Wort. Manchmal muss man im Satz auf das richtige Wort klicken. Oder man hört das Wort und muss im Bild auf den richtigen Gegenstand klicken.</p>	<p>Man kann die Möglichkeiten des Mediums ausnutzen. Es gibt verschiedene Aufgabentypen, die für das digitale Lernen geeignet sind; z.B. man sieht die Hälfte des Satzes und muss die andere Hälfte richtig zuordnen oder man hört die Aussage und muss auf das richtige Bild klicken oder man liest die türkische Entsprechung und muss aus verschiedenen Wörtern die richtigen auswählen und den Satz auf Deutsch bilden.</p>
<p>Es gibt auch Übungen, in denen man das zu erlernende Wort frei schreiben muss.</p>	<p>Es gibt Übungen, in denen man das freie Schreiben übt. Manche Buchstaben sind schon angegeben, den Rest muss man ergänzen.</p>



Tab. 15: Vergleich des Lernbereichs „Wortschatz“ der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

„Anton“ bietet ein begrenztes Lernmaterial im Fach DaZ. Es wird bezweckt, dass sich die Lerner Wörter zu verschiedenen Themenbereichen aneignen. Ein wichtiges Defizit ist, dass das Lernen fast nur auf der Wortschatzebene stattfindet. In dieser Stufe werden selten Sätze angeboten. Die Lerner lernen z.B. „die Früchte“, aber wie sie im Supermarkt Früchte kaufen können bzw. wie sie diese Wörter in Sätzen gebrauchen können, bleibt unerklärt.

III. LERNBEREICHE	
4. Tests	
Anton	Fun Easy Learn
Am Ende jeder Einheit gibt es einen Test, wo der ganze Lernstoff enthalten ist. Man kann sich testen, inwieweit man etwas gelernt hat.	Am Ende der Einheit gibt es keine Tests. Es gibt in jedem Bereich verschiedene Aufgaben, die Schritt für Schritt gelöst werden müssen. Wenn man bis ans Ende gelangt, heißt die letzte Aufgabe „verschiedene Spiele“. In diesem Teil werden alle Aufgabentypen in gemischter Weise dargestellt. Wenn man auch diesen letzten Teil erfolgreich abschließt, gelangt man ans Ende und kann mit dem nächsten Themenbereich weitermachen.
Der Lerner erhält einen Verweis auf das Thema, wenn er einen Fehler macht. Entweder kann er die Lösung noch einmal probieren, oder er kann die Aufgabe von der Applikation lösen lassen. Wenn man sich an die Regeln nicht erinnern kann, klickt man den Tipp oben rechts an. So gelangt man zu der Erklärung dieses Themas.	Am Ende jeder Einheit gewinnt man Bienen und Blumen. Diese kann man einsetzen, wenn man Hinweise für die Lösung schwieriger Aufgaben braucht.
Durch den Leistungsstab, der rechts neben dem Themenbereich zu sehen ist, kann man überprüfen, was man schon gut bewältigt und wo man noch Mängel aufweist. Diese Leistungsstäbe, die den Erfolg mit grün und die Mängel mit gelb aufzeigen, dienen dem Nutzer als Rückmeldung.	Für jeden Nutzer gibt es täglich Einträge, die angeben, was er neu gelernt hat, was er gut bewältigt und wo er am meisten Fehler gemacht hat. Diese Einträge dienen dem Nutzer als Rückmeldung.

	 <p>Wenn man sich ein Account eröffnet, aktiviert man dadurch die Statistiken, die den täglichen Fortschritt registrieren. So kann man jederzeit auf die vergangene Performanz zurückgreifen.</p>
<p>Die Auflösung des Tests (der einzelnen Texte) kann man gleich am Ende der Aufgabe erhalten.</p> <p>Der Button „weiter“ erscheint nicht, wenn man die Aufgabe nicht richtig gelöst hat. Bei problematischen Stellen versucht man entweder mehrmals, die richtige Antwort zu finden oder man lässt die Übung der Applikation lösen.</p> 	<p>Die Auflösung jeder Aufgabe erhält man gleich am Ende der Einheit. Wenn man nicht alles richtig lösen konnte, muss man die fehlerhaften Stellen nochmals wiederholen, bis man zur endgültigen richtigen Lösung gelangt. Ansonsten gilt der Themenbereich als nicht erfolgreich abgeschlossen. Dafür muss der innere Teil mit der orangenen Flüssigkeit ganz gefüllt werden.</p> 
<p>Die Diagnosefähigkeit des Tests ist gut, da man nach der Auswertung, je nachdem, ob es ein Grammatiktest oder ein Wortschatztest ist, über die erworbenen Kenntnisse umgehend Rückmeldung bekommt.</p>	<p>Die Diagnosefähigkeit der Aufgaben für die einzelnen Themenbereiche ist gut, da man nach der Auswertung über die erworbenen Kenntnisse umgehend Rückmeldung bekommt.</p>

Tab.: 16 Vergleich der Tests der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Bei beiden Applikationen gibt es Einträge, die den täglichen Fortschritt registrieren. So kann man auf vergangene Leistungen zurückgreifen und sehen, bei welchen Themen man einen guten Durchschnitt hat und wo man noch Mängel aufweist. Diese Selbstevaluation


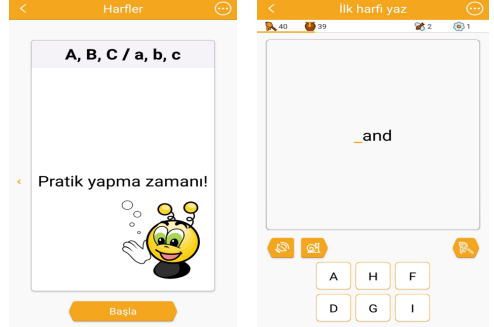
führt dazu, dass die Lerner ihr Lernen selbst in die Hand nehmen und bewusster vorgehen, ohne von einer Lehrkraft gelenkt zu werden. Dies leistet einen wichtigen Beitrag zu der autonomen Lernfähigkeit des Lerners.

III. LERNBEREICHE	
5. Spiele	
Anton	Fun Easy Learn
Die Applikation insgesamt kann nicht als Sprachlernspiel definiert werden. Vielmehr ist sie eine Lernplattform, die das schulische Lernen unterstützt.	Die Applikation wird als Sprachlernspiel definiert. Bei der Vorstellung der Applikation werden die einzelnen Übungen als Spiele bezeichnet.
Bei dieser Applikation gibt es aber auch extra Spiele. Man erhält beim erfolgreichen Lernen am Ende mancher Einheiten Münzen, die für diese Spiele benutzt werden können. Jedes Spiel kostet eine Münze. Mit gesparten Münzen kann man verschiedene Spiele in verschiedenen Schwierigkeitsstufen spielen.	Bei dieser Applikation gibt es keine extra Spiele, die man als Bonus am Ende eines erfolgreich absolvierten Lernlevels spielen kann.
Die Spiele haben eine motivierende Funktion, denn nur wenn man die Themenbereiche erfolgreich abschließen kann, erhält man Münzen, die für die Spiele gebraucht werden.	
Die Spiele sind in Bezug auf das Sprachniveau und Alter angemessen.	Der Inhalt der Applikation ist in Bezug auf Niveau und Alter angemessen. Es gibt auch einen Kinder-Modus, durch den alle Inhalte und Anzeigen der App gefiltert und für die Kinder unter 13 Jahren geeignet gemacht werden.

Tab.: 17 Vergleich der Spiele in den Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

In beiden Applikationen ist festgestellt worden, dass beim Verlassen des Programms die erzielten Ergebnisse nicht verloren gehen. In den beiden Applikationen gewinnt man beim täglichen Üben Münzen (Anton) oder Blumen (Fun Easy Learn), die für verschiedene Zwecke gebraucht werden können. Das motiviert die Lerner und regt zum regelmäßigen Lernen an.

III. LERNBEREICHE	
6. Aussprache	
Die Aussprachen der Redner sind authentisch. Die Wörter, Sätze, Texte und die grammatischen Erklärungen werden sowohl von männlichen als auch von weiblichen Rednern ausgesprochen.	Die Aussprachen der Redner sind authentisch. Die Wörter, Sätze und das Alphabet werden sowohl von männlichen als auch von weiblichen Rednern ausgesprochen.
Das auszusprechende Wort oder Satz wird immer mit Bildern visualisiert.	Das auszusprechende Wort oder Satz wird immer mit Bildern visualisiert.
In jedem Themenbereich gibt es die Übungsform „Buchstabieren“, wo man das erlernte Wort	Einer der Haupttitel der Applikation ist das ABC. In diesem Teil kann man die Aussprache der

<p>buchstabiert und die Aussprache der einzelnen Buchstaben und Lautkombinationen hören und wiederholen kann.</p> 	<p>einzelnen Buchstaben hören und wiederholen, die Buchstaben als Vokal oder Konsonant kategorisieren, den fehlenden Buchstaben der Wörter ergänzen oder die fehlenden Buchstaben in der alphabetischen Reihenfolge notieren.</p> 
---	--

Tab.: 18 Vergleich des Lernbereichs „Wortschatz“ der Mobil-Apps „Anton“ und „Fun Easy Learn“

Bei beiden Applikationen wird die Aussprache geübt. Als Vorteil kann erwähnt werden, dass bei „Anton“ neben den Buchstaben auch die Lautkombinationen wie „ei“, „au“, „eu“, „ie“, „sch“, „ch“ u.ä. geübt werden.

6 Schlussfolgerung

Diese Arbeit zielt durch den Vergleich von zwei mobilen Applikationen, die in DaF-Lernkontexten mit Schülern bzw. Lernende im Kindesalter eingesetzt werden können, wobei die eine schulgerecht, die andere für allgemeine Benutzer her zu einem auf eine Bewusstmachung für Sprachlern-Applikationen ab, zum anderen geht sie der Frage nach, ob sie durch derartige mobile Applikationen eine Fremdsprache lernen können, ohne auf die Hilfe einer Lehrkraft angewiesen zu sein. Zu diesem Zweck wurden zunächst die theoretischen Grundlagen der mobilen Applikationen dargelegt. Die Begriffe E-Learning und M-Learning, die das digitale Lernen zu einem festen Bestandteil unseres Alltags machen, wurden näher betrachtet. Dann wurde die Aufmerksamkeit auf die mobilen Applikationen „Anton“ und „Fun Easy Learn“ gelenkt, die für die Vermittlung von DaF an Kinder herangezogen werden können.

Dabei handelt es sich um zwei verschiedene mobile Applikationen, deren Zielgruppen auch unterschiedlich sind. „Anton“ ist eine Lernplattform, die das schulische Lernen unterstützt. Sie bietet neben dem Fach DaZ auch das Unterrichtsfach Deutsch für verschiedene Klassenstufen. Von dieser Applikation können sowohl Lehrkräfte als auch ihre Schüler Gebrauch machen. „Fun Easy Learn“ dagegen ist eine Sprachlern-Applikation im klassischen Sinne, die 34 Sprachkurse in 62 Sprachen anbietet. Mit ihrem reichhaltigen Inhalt spricht sie sowohl Kinder als auch Erwachsene an. Der Inhalt dieser beiden Applikationen wurde unter Berücksichtigung des Kriterienkatalogs von Rösler u.a. (2002: 6) für Internet-Lernmaterial analysiert. Dabei wurden technische Aspekte, verschiedene Sprachfertigkeiten und Lernbereiche miteinander verglichen.

Die Befunde dieses Vergleichs und die Desiderate bezüglich der Untersuchung kann man folgendermaßen zusammenfassen:

- Bei der mobilen Applikation „Fun Easy Learn“ basiert das Lernen auf dem Übersetzen und Auswendiglernen von Wörtern und Ausdrücken. Es wird darauf gezielt, die Wörter und Ausdrücke so lange zu üben, bis man sie auswendig lernt. Die kognitiven und kreativen Fähigkeiten des Lernalers werden nicht angeregt. Wie bei der behavioristischen Lerntheorie erfolgt auf Reiz eine Reaktion. Der Lerner gibt das wieder, was er hört oder sieht. Bei der Applikation „Anton“ ist diese einseitige Vorgehensweise nicht der Fall. Da die Anweisungen in der Zielsprache formuliert sind, werden die Lerner auf Antrieb zum Denken und Entdecken in der Zielsprache angeregt. Die Lerner versuchen, die Anweisungen zu verstehen und in die Praxis umzusetzen. Sie lernen die Fremdsprache nicht durch den Umweg über die Muttersprache, sondern sie werden vom Anfang an mit der Fremdsprache konfrontiert.
- Es ist auch festgestellt worden, dass die Materialien in beiden Applikationen authentisch sind. Die Themenbereiche beziehen sich auf die alltäglichen Angelegenheiten und haben das Ziel, die Lerner auf den Alltag im Zielsprachenland vorzubereiten.
- Die Charaktere (Avatars) und die Animationen in den Applikationen haben eine motivierende Funktion für die Lerner. Sie halten mit motivierenden Sprüchen das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lerner aufrecht. So lernen sie auch, dass Aufgeben niemals eine Option ist und dass man auch dann weitermachen muss, wenn es manchmal schwieriger wird. Diese Funktion wird bei „Anton“ sehr erfolgreich eingesetzt. Bei „Fun Easy Learn“ sind Geste und Mimik der Biene (Hauptcharakter der Apps) entscheidend, was den Lernerfolg angeht.
- Bei beiden Applikationen ist eine kostenpflichtige Version vorhanden. Bei „Anton“ kann man die kostenpflichtige Version „Anton Plus“ in Anspruch nehmen, wenn man die Inhalte herunterladen und auch offline lernen will. Es gibt auch die Möglichkeit, seinen eigenen Avatar mit Tieren und Robotern zu gestalten. Bei „Fun Easy Learn“ ist nur die Anfängerstufe kostenlos. Um die Mittel- oder Oberstufe zu aktivieren und zu mehr Untertiteln zu gelangen, muss man die kostenpflichtige Version in Anspruch nehmen.
- Bei „Fun Easy Learn“ sind die Themenbereiche aus dem Alltag ausgewählt. Man lernt z.B. Aussagen, die man in Notfällen sagen kann, lernt Ausdrücke aus dem Berufsleben und Arbeitsbereich, man lernt Aussagen, die man im Hotel, beim Einkaufen, während des Ausflugs, beim Arzt, auf der Bank, im Immobilienbüro usw. gebrauchen kann. Aber in allen Themenbereichen werden vier oder fünf Ausdrücke gelernt (wie z.B. „Schieben Sie Ihre Karte rein“ → auf der Bank). Von einem kreativen Gebrauch der Zielsprache ist nicht die Rede. Bei der Benutzung eines ähnlichen Satzes ist man hilflos auf sich gestellt, da das Lernen nur auf der Ebene vom Auswendiglernen erfolgt.
- Hinsichtlich des Vergleichs der mobilen Applikationen „Anton“ und „Fun Easy Learn“ ist zu betonen, dass beide mobile Applikationen Mängel aufweisen, wenn

es um die produktiven Sprachfertigkeiten Schreiben und Sprechen geht. Auch wenn freies Schreiben und Sprechen geübt wird, ist das sehr begrenzt, da man sich nicht in einer realen Kommunikationssituation mit einem realen Gesprächspartner befindet. Man ist an den Lernstoff gebunden, der in der jeweiligen Lerneinheit präsentiert wird. Das Lernen erfolgt ohne die Berücksichtigung kognitiver Fähigkeiten.

- Es ist auch zu betonen, dass der DACH-Aspekt in beiden Applikationen nicht berücksichtigt wird. Die Unterschiede im Hinblick auf den Wortschatz oder die Aussprache in Österreich und der Schweiz könnte auch dargelegt werden. Es ist auch wichtig, über die kulturelle Vielfalt der Zielsprache Informationen zu erhalten.
- Es ist auch festgestellt worden, dass man in beiden Applikationen nicht die Möglichkeit hat, einen online Austausch über Erfahrungen und Erlebnisse in Deutschland zu machen. Das wäre eine Gelegenheit, mit anderen Lernern in Kontakt zu kommen und seine Fremdsprachenkenntnisse zu überprüfen.

Trotz dieser Defizite, sind die Fremdsprachen-Apps ein guter Einstieg in die Welt einer neuen Sprache. Sie sind besonders für Anfänger mit geringen Sprachkenntnissen zu empfehlen. Um eine neue Sprache aber wirklich fließend zu sprechen und zu schreiben sind sie nicht ausreichend. Sie können Beihilfe für einen zielgerichteten und interaktionbasierten Unterricht leisten.

Obwohl das Lernen durch mobile Applikationen zum Teil mechanisch ist, verschiedene Defizite aufweist und die reale Kommunikation nicht ersetzen kann, kann Fremdsprachenlernen mit dem favorisierten mobilen Endgerät mehr Spaß als das klassische Lernen in einem Klassenraum mithilfe eines Lehrers bzw. einer Lehrerin machen. Mobile Applikationen sind eine Bereicherung für die Lernenden. Durch den Einsatz von digitalen Medien in der Fremdsprachendidaktik werden Individualität und Lernerautonomie zu wichtigen Begriffen des digitalen Zeitalters.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Steffen / Revermann, Christoph** (2016): *Digitale Medien in der Bildung*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB).
- Biebighäuser, Katrin** (2015): *DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer*. Heidelberg: GFL.
- Hayircil, Selmin** (2017): *Die Rolle der Smartphones beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Jadin, Tanja** (2018): Mobiles Fremdsprachenlernen, Vergleich von Apps unter lernpsychologischen Aspekten. In: De Witt, Claudia / Gloerfeld, Christina (Hg.): *Handbuch Mobile Learning*, Wiesbaden: Springer, 723-743.
- Kerres, Michael** (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg Schulbuch Verlag GmbH.
- Marsanic, Dario / Baricevic, Ingrid** (2019): Mobile Apps als Hilfsmittel für DaF-Lerner: Eine Selbsteinschätzung von Germanistikstudierenden der Universität Rijeka. In: *Filozofski fakultet u Rijeci* 48(4), 237-254.


- Mitschian, Haymo** (2010): *M-Learning - die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel University Press.
- Öz, Hüseyin** (2013): Mobil Öğrenme, Mobil Dil Öğrenme. In: Şenel, Müfit (Hg.): *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi A.B.D. II. Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı Bildirileri 8-9 Kasım 2013*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 131-149.
- Özdamar Keskin, Nilgün / Kılınç, Hakan** (2015): Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1. Sayı 3, 68-69.
- Rösler, Dietmar u. a.** (2002): Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache. Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://www.unigiessen.de/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/dokumente/kriterienkatalog>. (Letzter Zugriff: 05.01.2021).
- Usta, Merve** (2017): *Fremdsprachenlernen mit Apps? Eine Evaluation der App Duolingo*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen.
- Zof, Anja** (2019): *Fremdsprachenlernen mit mobilen Applikationen*. (Unveröffentlichte Mastertarbeit). Ljubljana Universität, Ljubljana.

Internetquellen

- <https://www.smartmobil.de/magazin/sprachen-apps> (Letzter Zugriff: 04.01.2021).
- <https://minipoliglotini.com/de/blog/posts/fruhes-sprachenlernen> (Letzter Zugriff: 03.01.2021).

Eine Untersuchung über die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden in der türkischen Hochschulbildung

Özdal Koyuncuoğlu , Konya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030828>

Abstract (Deutsch)

Die akademische Selbstwirksamkeit ist einer der wichtigsten Faktoren, die die akademische Leistung von Studierenden in ihren Lernprozessen beeinflussen. Ziel dieser Studie ist es, die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden an Fakultäten, Hochschulen und Berufsfachhochschulen durch einen Vergleich nach Geschlecht, Klasse und Leistungsmerkmalen zu untersuchen. Die Studie wurde an 629 Studierenden der Universitäten Necmettin Erbakan und Kırklareli durchgeführt. Zur Erhebung der Forschungsdaten wurde eine Skala der akademischen Selbstwirksamkeit verwendet. Den Forschungsergebnissen zufolge unterscheidet sich die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden nach Hochschulart, Klassenstufe und schulischen Leistungsmerkmalen. Zudem wurden teilweise Unterschiede in der akademischen Selbstwirksamkeit männlicher und weiblicher Studierende beobachtet.

Schlüsselwörter: Akademische Selbstwirksamkeit, Hochschule, Berufsfachhochschule, Hochschulbildung, Türkei.

Abstract (English)

An Investigation on the Academic Self-Efficacy of Students in Turkish Higher Education

Academic self-efficacy is one of the most important factors influencing the academic performance of students in their learning processes. The aim of this study is to examine the academic self-efficacy of students at faculties, high schools and higher vocational schools by comparing them by gender, class and performance characteristics. The study was carried out on 629 students from Necmettin Erbakan and Kırklareli Universities. An academic self-efficacy scale was used to collect the research data. According to the research, the self-efficacy of students at school differed according to type of school, grade level and school performance characteristics. However, differences in the academic self-efficacy of male and female students were observed in some cases.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Applied Sciences High School, Higher Vocational School, Higher Education, Turkey.

EXTENDED ABSTRACT

Higher education institutions in Germany are classified as high schools (Fachhochschule) and universities. Universities of applied sciences are institutions that traditionally offer practice-oriented training in their subject areas and are usually oriented towards the applied sciences (Holuscha 2013: 273ff.). Many universities of applied sciences in Germany are now only referred to as “high schools” and are often associated with their respective subject area; for example the University of Technology and Economics. In the English language, the term “University of Applied Sciences” is used (Bachmann 2020: 1). Universities in Germany are referred to as universities entitled to award doctorates. Universities traditionally place more value on a theoretical approach to teaching and research than universities (Holuscha 2013: 280f.). Bachelor's and master's degrees can be obtained in Germany at both high schools and universities. Contrary to what is often misunderstood, both are completely equal. Therefore, a bachelor's degree from a university is no higher than a bachelor's degree from a high school. One of the main differences between high school and universities is the style of teaching and the group size of students. While high school are generally known for a practice-oriented and school-based teaching style, compulsory internships, classes under 40 students, universities are usually characterized by a more theoretical, research-oriented and usually with over 60 students in a lecture. There is also an important difference between high school and university with regard to the admission requirements.

Faculties in Turkey are units in which scientific research and publishing activities are carried out. Different departments and programs can be located within the same faculty. Students in the faculty receive a bachelor's degree at the end of a four-year training program. The faculties are geared towards academic education. Universities, on the other hand, are defined as subordinate units to universities that concentrate on training for a specific occupation (YÖK 2019). Universities are units that train practitioners. They differ from the faculties in that they were founded for the purpose of applied education. High schools in Turkey are called “applied sciences high schools”. High schools also differ more from faculties in terms of how they work: (1) The students receive practical training for certain professional fields. (2) In the eighth semester of the training process, the students go through a compulsory part-time internship. (3) Universities do not offer graduate training. Universities of applied sciences that have achieved faculty status can offer postgraduate training as a faculty of applied sciences. At universities, students receive a bachelor's degree at the end of their four-year training. There is no difference between faculty and high school in terms of diploma and title. Applied science faculties/ high schools in Turkey are similar to colleges in the US in that they are subordinate to the university as units. Universities of applied sciences in Germany, on the other hand, are independent universities. Higher vocational schools in Turkey are units that aim to train qualified workers for specific occupations and receive an associated degree at the end of the two-year training (Study in Turkey 2021; YÖK 2019).

Most of the factors influencing academic success in higher education depend on the student. At the beginning of the problems posed by the students is the fact that the students have no academic self-efficacy and no effective learning, no attitudes and habits. In fact, the student's level of learning ability in their academic process proves to be a determining factor in their school success. Indeed, one of the main factors for the success of a successful student is that the student has adequate academic knowledge and learning skills (Güngör 2010: 2). The aim of this study is to examine the academic self-efficacy of students at faculties, applied sciences high schools and higher vocational schools by comparing them by gender, class and performance characteristics. The study was carried out on 629 students from Necmettin Erbakan and

Kirklareli Universities. An academic self-efficacy scale was used to collect the research data. According to the research, the self-efficacy of students at school differed according to type of school, grade level and school performance characteristics. However, differences in the academic self-efficacy of male and female students were observed in some cases.

Einleitung

Im Sommersemester 2020/ 2021 waren rund 7,9 Millionen Studierende an türkischen Hochschulen immatrikuliert (ohne Fernstudium). Circa 3 Millionen dieser Studierenden sind an Hochschulen und Berufsfachhochschulen eingeschrieben. 4,9 Millionen Studierende studieren in grundständigen Studiengängen an Fakultäten (vgl. YÖK 2021).

In diesem Artikel soll die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden in Bezug auf das universitäre Lernen thematisiert werden. Die Studie zielt darauf ab, die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden an Fakultäten, Hochschulen und Berufsfachhochschulen in der Türkei zu untersuchen, indem sie Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden nach Klasse, Leistung und Geschlecht vergleicht. Zudem zeigt es auch Maßnahmen auf, die dazu beitragen können, das Erfolgserlebnis und somit die Selbstwirksamkeit von Studierenden zu fördern.

In diesem Kontext soll zunächst die Frage beantwortet werden, was der Unterschied zwischen „Universität“, „Hochschule“, „Fakultät“, „Colleges“ und „Berufsfachhochschule“ ist.

In den Vereinigten Staaten werden die beiden Begriffe Universität und Hochschule (Engl.: College) oft synonym verwendet, um sich auf Hochschuleinrichtungen zu beziehen, was bei Studierenden und Eltern gleichermaßen Verwirrung stiftet (vgl. Epps 2020: 1). Das US-amerikanische Hochschulsystem ist in Colleges und Universitäten strukturiert. Die Begriffe „Colleges“ oder „Universität“ sind jedoch kein Qualitätsindikator. Beides sind Universitäten. Colleges sind auf eine bestimmte Reihe von Programmen spezialisiert, in denen Studierende in einem bestimmten Fach studieren können. Darüber hinaus ist ein College in der Regel eine Untereinheit einer Universität. Ob es Universität oder Colleges heißt, hängt auch von den jeweiligen Bundesländern ab. Colleges bieten oft eine „grundständige Ausbildung“ an, die zu einem Bachelor-Abschluss führt. Studierende können dann an einer Hochschule ein „Graduate Studies“ hinzufügen und einen Master in einem Fach erwerben. Es gibt jedoch auch Hochschulen, an denen sie jeden Abschluss machen können. Universitäten bestehen in der Regel aus verschiedenen Colleges. Zusammenfassend kann man sagen, dass eine Universität aus mehreren Colleges besteht. Diese Colleges entsprechen den Fakultäten. Es besteht die Möglichkeit, an Universitäten zu promovieren. Eine Promotion an Colleges ist in der Regel nicht möglich (vgl. Holuscha, 2013: 281). Aus diesem Grund ähneln „Colleges“ in den USA den „Fachhochschulen“ in Deutschland und den Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Türkei (vgl. Çavuşoğlu / Günay 2010: 371). Aufgrund der unterschiedlichen Namenskonventionen in den Bundesländern kann eine Universität mancherorts auch als „College“ bezeichnet werden. Die erste Universität in den USA war die Harvard Universität. 1636 wurden in der damaligen Kolonie Massachusetts die Oxford- und Cambridge-Modelle aus Großbritannien modelliert (vgl. Focus 2021: 1).

Hochschulen in Deutschland sind zweigeteilt. Fachhochschulen und Universitäten. Fachhochschulen sind Einrichtungen, die in ihren Fachbereichen traditionell eine praxisorientierte Ausbildung anbieten und in der Regel auf die

angewandten Wissenschaften ausgerichtet sind (vgl. Holuscha 2013: 273ff.). Viele Fachhochschulen in Deutschland werden heute nur noch als „Hochschule“ bezeichnet und oft zusammen mit ihrem jeweiligen Fachgebiet verwendet. Zum Beispiel die Hochschule für Technik und Wirtschaft. In der englischen Sprache wird der Begriff „University of Applied Sciences“ verwendet (vgl. Bachmann 2020: 1; Holuscha 2013: 106-107). Universitäten in Deutschland werden als Hochschulen mit Promotionsrecht bezeichnet. Universitäten legen traditionell mehr Wert auf einen theoretischen Ansatz in Lehre und Forschung als Hochschulen (vgl. Holuscha 2013: 280f.). Bachelor- und Master-Abschlüsse können in Deutschland sowohl an Hochschulen als auch an Universitäten erworben werden. Im Gegensatz zu dem, was häufig missverstanden wird, sind beide völlig gleichwertig. Daher ist ein Bachelor-Abschluss einer Universität nicht höher als ein Bachelor-Abschluss einer Hochschule. Einer der Hauptunterschiede zwischen Fachhochschulen und Universität hat mit dem Unterrichtsstil und der Gruppengröße der Studenten zu tun. Während Hochschulen allgemein für einen praxisorientierten und schulischen Lehrstil, Pflichtpraktika, Klassen unter 40 Studierenden bekannt sind, zeichnen sich Universitäten in der Regel durch einen eher theoretischen, forschungsorientierten und in der Regel mit über 60 Studierenden in einer Vorlesung aus. Auch hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen gibt es einen wichtigen Unterschied zwischen Hochschule und Universität. Studierende, die sich für ein Studium an einer Hochschule bewerben, müssen den Berufsausbildungsabschluss oder Berufserfahrung besitzen, während Studierende, die sich für ein Studium an einer Universität bewerben, das allgemeine Abitur (die allgemeine Hochschulreife) als Zulassungsvoraussetzung erfüllen. Da die beiden Hochschultypen unterschiedliche Lehrstile haben, unterscheidet sich auch das Angebot an Bildungsangeboten. Einige Studiengänge wie Jura oder Medizin werden auch nur an der Universität angeboten. Man kann sagen, dass die Unterschiede zwischen Hochschule und Universität im Zuge des Bologna-Reformprozesses komplexer wurden (vgl. Bachmann 2020: 1).

Das Hochschulsystem der Türkei hat gemäß dem neuen Hochschulgesetz Nr. 2547 vom 06. November 1981 einen umfassenden Umstrukturierungsprozess durchlaufen. Mit diesem Gesetz wurden alle Hochschuleinrichtungen in der Türkei an dem Hochschulrat (YÖK) untergeordnet und das System wurde zentralisiert. Akademien wurden in Universitäten umgewandelt, Bildungsinstitute wurden in Pädagogische Fakultäten umgewandelt und Berufsfachhochschulen und Konservatorien wurden an Universitäten angeschlossen (vgl. YÖK 2019). So wurden alle Hochschulen als Universitäten konzipiert. Die Hochschulbildung hat sich im ganzen Land verbreitet, die Bewerbung an den Hochschulen wurde zentralisiert und ein zentrales Hochschulprüfungs- und Einstufungssystem wurde eingeführt. Die erste gemeinnützige Stiftungsuniversität der Türkei wurde 1986 gegründet (vgl. Study in Turkey 2021).

Fakultäten in der Türkei sind universitäre Einheiten, in denen wissenschaftliche Forschungen betrieben und Publikationen veröffentlicht werden. Innerhalb der Fakultät können verschiedene Abteilungen und Programme angesiedelt sein. Studierende der Fakultät erhalten am Ende eines mindestens vierjährigen Ausbildungsprogramms einen Bachelor-Abschluss. Die Fakultäten sind auf die akademische Ausbildung ausgerichtet.

Hochschulen hingegen werden als Universitäten untergeordnete Einheiten definiert, die sich auf die Ausbildung für einen bestimmten Beruf konzentrieren (vgl. YÖK 2019). Hochschulen sind ebenso Universitätseinheiten, die Praktiker ausbilden. Sie unterscheiden sich von den Fakultäten dadurch, dass sie zum Zweck der angewandten Ausbildung gegründet wurden. Hochschulen in der Türkei werden Hochschulen für angewandte Wissenschaften genannt. Auch in der Funktionsweise unterscheiden sich die Hochschulen stärker von den Fakultäten: (1) Die Studierenden erhalten eine praktische Ausbildung für bestimmte Berufsfelder. (2) Im Ausbildungsprozess durchlaufen die Studierenden im achten Semester ein berufsbegleitendes Pflichtpraktikum. (3) Hochschulen bieten keine Graduiertenausbildung an. Hochschulen, die den Status einer Fakultät erlangt haben, können eine postgraduale Ausbildung als Fakultät für Angewandte Wissenschaften anbieten. An Hochschulen erhalten die Studierenden am Ende der vierjährigen Ausbildung einen Bachelor-Abschluss. Es gibt keinen Unterschied zwischen Fakultät und Hochschule in Bezug auf Diplom und Titel. Fakultäten für angewandte Wissenschaften oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Türkei ähneln Colleges in den USA, da sie als Einheiten der Universität untergeordnet sind. Fachhochschulen in Deutschland hingegen sind eigenständige Hochschulen. Berufsfachhochschulen in der Türkei sind Einheiten, die darauf abzielen, Studierende zu qualifizierten Arbeitskräften für bestimmte Berufe auszubilden. Am Ende der zweijährigen Ausbildung erhalten die Studierenden einen assoziierten Abschluss (vgl. Study in Turkey 2021; YÖK 2019). Die meisten Berufsfachhochschulen sind an Universitäten angegliedert. Daneben gibt es Berufsfachhochschulen, die freien Stiftungen angegliedert sind, zum Beispiel Militär- und Polizeischulen.

Die meisten Faktoren, die den akademischen Erfolg in der Hochschulbildung beeinflussen, hängen von den Studierenden ab. Tatsache ist, dass Studierende am Anfang ihres Studiums geringe akademische Selbstwirksamkeit und geringes effektives Lernen, nahezu keine Einstellungen und Gewohnheiten haben. Tatsächlich erweist sich das Niveau der Lernfähigkeit des Studierenden in seinem akademischen Prozess als ein bestimmender Faktor für seinen akademischen Erfolg. Einer der Hauptfaktoren für den Erfolg eines Studierenden ist es, dass der Studierende über angemessene akademische Kenntnisse und Lernfähigkeiten verfügt (vgl. Güngör 2010: 2).

Akademische Selbstwirksamkeit

Unter Selbstwirksamkeit (oder auch: Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulation, Kompetenzerwartung) wird die Überzeugung einer Person verstanden, die Fähigkeit zu haben, herausfordernde Situationen aus eigener Kraft erfolgreich zu bewältigen (vgl. Bandura 1997: 3). Der wesentliche Aspekt hierbei ist die Kontrolle über das eigene Handeln und die Überzeugung, in der Lage zu sein, etwas positiv beeinflussen zu können (vgl. Bandura 1977: 3). Während Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung schwierige Situationen und Herausforderungen in Angriff nehmen, nehmen Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung Aufgabe gar

nicht erst in Angriff. Mit anderen Worten: Je kompetenter sich eine Person fühlt, desto anspruchsvoller werden ihre Ziele, und desto mehr Anstrengung und Ausdauer werden sie aufwenden, diese Ziele zu erreichen (vgl. Krieglner-Kastelic 2018: 1). Aussagen wie „Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, da ich immer auf meine eigenen Fähigkeiten vertrauen kann.“, „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“ oder „Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen kann.“ charakterisieren das Selbstwirksamkeitskonzept (vgl. Schwarzer / Jerusalem 2002: 40). Wohingegen eine Aussage wie „das schaffe ich nicht, das ist zu schwierig!“ zu einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung andeutet.

Die Verbesserung und Wirksamkeit der aktuellen beruflichen Kompetenzen von Universitätsstudenten hängt weitgehend von ihren akademischen Kompetenzen in ihren Fachgebieten ab. Die Entwicklung der akademischen Selbstwirksamkeit der Studierenden hängt vom Verständnis und der Anwendung der Lehrprinzipien des Studiengangs ab. In diesem Zusammenhang hängt es eng damit zusammen, dass die Lehrinhalte von den Studierenden erworben werden. Studierende müssen ihre kognitiven Kompetenzen in der Unterrichtsumgebung in die Praxis umsetzen.

Studierende mit einem ausgeprägten Kompetenzempfinden neigen dazu, sich mit schwierigen Aufgaben selbst herauszufordern und sind hoch intrinsisch motiviert. Studierende mit einer hohen Wahrnehmung über ihre Kompetenzen fordern sich eher mit schwierigen Aufgaben heraus und sind intern motiviert. Diese Studierende bemühen sich sehr, ihrer Verantwortung nachzukommen, und führen Misserfolge auf Dinge zurück, die sie selbst kontrollieren, anstatt auf externe Faktoren zurückzuführen. Studierende mit starker Selbstwirksamkeit erholen sich schnell von Niederlagen und erreichen mit hoher Wahrscheinlichkeit ihre persönlichen Ziele. Andererseits glauben Studierende mit geringer Selbstwirksamkeit, dass sie nicht erfolgreich sein werden und ihre Aufgaben wahrscheinlich nicht erfüllen können. Daher haben Studierende mit unzureichender Selbstwirksamkeit niedrige Anforderungen, Erwartungen und Ziele, was dazu führen kann, dass enttäuschende akademische Leistungen Teil einer selbsterfüllenden Schleife werden (vgl. Margolis / McCabe 2006: 219).

Laut Maddux / Kleiman (2021: 1) bezieht sich der Begriff „Selbstwirksamkeit“ auf Überzeugungen über die Fähigkeit, die zur Erreichung eines Ziels erforderlichen Aufgaben effektiv zu erfüllen. Selbstwirksamkeit ist kein einzelnes Konstrukt. Im Gegenteil, Menschen glauben an ihre Selbstwirksamkeit in verschiedenen Bereichen wie der akademischen Selbstwirksamkeit, der Selbstwirksamkeit zur Problemlösung und der Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation. Selbstwirksamkeit bezieht sich darauf, wie stark sie glauben, dass sie ihre Fähigkeiten einsetzen können, um ihre Ziele zu erreichen. Starke Selbstwirksamkeit ist mit positiven Ergebnissen wie besseren Noten, höherer sportlicher Leistung, glücklicheren romantischen Beziehungen und einem gesünderen Lebensstil verbunden (vgl. Erikson 2020: 1). Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Überzeugung darüber, was man mit den Fähigkeiten tun kann. Es handelt sich hier nicht um die Überzeugung dass man die Fähigkeit hat, sondern dass man mit der Fähigkeit Ziele erreichen kann. Selbstwirksamkeit ist auch kein Merkmal. Menschen verfügen beispielsweise über eine hohe akademische Selbstwirksamkeit, wenn sie der

Meinung sind, dass sie über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen, um in der Schule erfolgreich zu sein, und diese Fähigkeiten nutzen können, um sich zu übertreffen. Bandura (1997) berichtet in seiner Studie, dass die Art der Lernumgebung und Lehrmethode die Selbstwirksamkeit des Lernenden verbessern kann (vgl. Bandura 1997: 244ff.).

Der Glaube an die eigene Fähigkeit, Herausforderungen zu meistern, ist ein wichtiger Faktor für das allgemeine Wohlbefinden junger Menschen. Diese Überzeugung werden in der Literatur als Selbstwirksamkeitsüberzeugungen definiert. Die sozialkognitive Theorie nach Banduras (1977) zeigt mehrere Möglichkeiten auf, wie Selbstwirksamkeit erworben werden kann (vgl. Bandura 2012: 11ff.). (1) Selbstwirksamkeit wird dadurch aufgebaut, dass man Hindernisse überwindet und Erfolge erlebt, einen Erfolg, der von den eigenen Handlungen oder Beiträgen abhängt. (2) Es kann ebenfalls zur Selbstwirksamkeit führen, wenn man sieht, wie andere Hindernisse überwinden und Ziele erreichen. (3) Selbstwirksamkeit kann auch gefördert werden, wenn jemand einer Person sagt, dass sie kompetent ist. Die Selbstwirksamkeit hängt weniger von den tatsächlichen Fähigkeiten einer Person ab. Jedoch ist Tatsache, dass Personen mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mehr Beharrlichkeit zeigen, wenn sie mit Hindernissen konfrontiert sind (vgl. Bandura 1982: 123; Bandura 1986: 394). Nach Banduras (1977) sozialkognitiver Theorie leiten Selbstwirksamkeitsglauben das Verhalten sowohl direkt als auch indirekt über persönliche Ziele an das Ergebnis bestimmter Verhaltensweisen und Umwelteinflüsse (vgl. Bandura 2012: 14).

Es gibt viele Studien darüber, wie Selbstwirksamkeit für Kinder im Schulalter von Vorteil sein kann (vgl. Bandura 1977: 212ff.; Fuchs 2005: 65; Seligman 1991: 98ff.). Auch Studierende können von Selbstwirksamkeit profitieren. Studienanfänger mit hoher Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihre Fähigkeit, im Studium erfolgreich zu sein, passen sich im ersten Jahr an die Universität besser an als solche mit geringer Selbstwirksamkeit (vgl. Chemers u.a. 2001: 55). Die Vorteile der Selbstwirksamkeit bleiben nicht nur während der Schulzeit, sondern bleiben über die Schulzeit hinaus. Schüler mit starken Überzeugungen bezüglich der Selbstwirksamkeit in Bezug auf gute Leistungen in der Schule neigen dazu, ein breiteres Spektrum an Karrieremöglichkeiten wahrzunehmen (vgl. Lent u.a. 1986: 268f.). Ebenso haben Menschen mit starken Überzeugungen ihrer Selbstwirksamkeit in Bezug auf ihre berufliche Arbeit oft eine erfolgreichere Karriere (vgl. Stajkovic / Luthans 1998: 256).

Akademische Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Einstellung und Überzeugung der Studierenden hinsichtlich ihrer Fähigkeit, akademische Leistung zu erbringen, sowie ihre Fähigkeit, wissenschaftliche Aufgaben zu erfüllen, und Lehrinhalte erfolgreich zu bewältigen. Es lässt sich sagen, dass die akademische Selbstwirksamkeit einer der wichtigsten Faktoren für die akademische Leistung ist (vgl. Petri 2020: 36; Schunk / Ertmer 2000: 633f.). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beruhen auf der akademischen Selbstwirksamkeitswahrnehmung. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen dazu, dass Einzelpersonen durch Steigerung

von Engagement, Anstrengung und Beharrlichkeit hervorragende Leistungen erbringen (vgl. Linnenbrink / Pintrich 2003: 128).

Wenn es um akademischen Erfolg geht, wird vor allem auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Bezug genommen. Laut Bandura (1993: 117) ist akademische Selbstwirksamkeit, das Glauben des Studierenden an seine Fähigkeit, Handlungen im Zusammenhang mit akademischen Aktivitäten auszuführen und zu organisieren. Studierende mit hoher akademischer Selbstwirksamkeit sind kognitiv engagierter, beharrlich gegenüber akademischen Herausforderungen und bereit für Studienaktivitäten. Es wurde beobachtet, dass ein hohes akademisches Selbstwirksamkeitsniveau mit der Fähigkeit „das Lernen zu lernen“ verbunden ist. In diesem Zusammenhang lernen Studierende, die sich als selbstwirksam wahrnehmen, auf anspruchsvollere Aufgaben zu bestehen und den Lernprozess selbst zu regulieren. Auf diese Weise wählen und verwenden Studierende unterschiedliche Lernstrategien, suchen die geeignetesten, um verschiedene Aufgabentypen zu bewältigen und bessere akademische Leistungen zu erbringen (vgl. Bandura 1997: 7; Guerreiro-Casanova / Polydoro 2011: 51ff.; Zimmerman / Cleary 2006: 52ff.). Im akademischen Kontext hat der Glaube des Studierenden an seine persönliche Kompetenz, seine eigenen Bildungsprozesse und -ergebnisse zu kontrollieren und in herausfordernden Fächern kompetent zu sein, wahrscheinlich einen großen Einfluss auf seinen Bildungswillen, seine Interessen und seine Bildungsleistung. Studierende, die von ihrer Fähigkeit zur Problemlösung oder Organisation ihrer Aufgabenerfüllung überzeugt sind, den Prozess leiten und ihre Leistung auf einem bestimmten Niveau organisieren, zeigen eine hohe Selbstwirksamkeit. Insofern wird Selbstwirksamkeit allgemein als mehrdimensionale Struktur akzeptiert, die sich zwischen mehreren Funktionsbereichen unterscheiden (vgl. Taipjutorus, Hansen/ Brown 2012: 58f.).

Studierende, die einen hohen Glauben an ihre Fähigkeit haben, akademischen Erfolg zu haben, sind im Studium tendenziell motivierter als die, die nicht an ihre Fähigkeit glauben (vgl. Schunk 1991: 207ff.). Wenn Studierende mit hoher Selbstwirksamkeit ihre Ziele erreichen, neigen sie dazu sich das Ziel zu setzen, anspruchsvollere Aufgaben zu erfüllen (vgl. Schunk 1990: 80). All dies kann zu einem akademischen Erfolg in Bezug auf höhere Noten und die Wahl anspruchsvoller Kurse führen (vgl. Multon / Brown / Lent 1991: 30). Zum Beispiel können Studierende mit hoher akademischer Selbstwirksamkeit mehr lernen, weil sie glauben, dass sie ihre Fähigkeiten effektiver einsetzen können. Sie bekommen bei ihren nächsten Prüfungen hohe Punktzahlen, weil sie viel gelernt haben. Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften kann sich auch auf die Leistung der Studierenden im Studium auswirken. Selbstwirksame Lehrkräfte können zu besseren akademischen Leistungen führen, indem sie die Studierenden ermutigen, eine aktivere Rolle beim Lernen zu übernehmen (vgl. Hoover-Dempsey / Bassler / Brissie 1987: 430).

Laut Bandura (1986: 25) bezieht sich Selbstwirksamkeit auf die Wahrnehmung, die die Person über ihre eigene Fähigkeit hat, die vorgeschlagene Aktivität zu erreichen. In diesem Wahrnehmungsprozess interpretieren die Studierenden die Ergebnisse ihrer Aktivitäten und akademischen Aufgaben. In diesem Zusammenhang können sich die

Studierenden in ihren Ansichten über Lernfähigkeiten oder in Bezug auf die „effektive“ Anpassung an den Lernkontext unterscheiden (vgl. Schunk 1991: 211; Piergiovanni / Depaula 2018: 18). In diesem Sinne scheinen beide Konstrukte einen gemeinsamen Effekt auf die Entwicklung allgemeiner und akademischer Selbstwirksamkeit, akademischer Leistungen und adaptiver akademischer Ziele zu haben (vgl. Pajares 1996: 543f.; Valentine u.a. 2004: 113; Wolf u.a. 2018: 42). Obwohl akademische Selbstwirksamkeit ein wichtiges Merkmal im Bildungsbereich ist, kann die allgemeine Selbstwirksamkeit jedoch eine globalere Perspektive auf die Selbstwahrnehmung der Studierenden in den vielen stressigen Kontexten des täglichen Lebens bieten (vgl. Sanjuán u.a. 2000: 509). Mit anderen Worten, obwohl Selbstwirksamkeit als spezifischer Einflussbereich angesehen wird, kann sie als eine höhere oder niedrigere Selbstwirksamkeit interpretiert werden, um Vertrauen oder allgemeines Urteilsvermögen zu beschreiben, wenn Studierende neuen oder stressigen Situationen begegnen (vgl. Luszczynska u.a. 2005: 81; Bueno-Pacheco u.a. 2017: 6).

Ormrod, Anderman und Anderman (2017: 386f.) sind der Meinung, dass die akademische Selbstwirksamkeit die Gedanken, Muster und die emotionale Erregung beeinflusst, die zu vorhergesagten akademischen Handlungen führen. In dieser Hinsicht haben die Wahrnehmungen der akademischen Selbstwirksamkeit direkte und indirekte Auswirkungen auf das menschliche Verhalten in einer Weise, die sich auf das Engagement der Studierenden für akademische Ziele, die akademischen Entscheidungen der Studierenden und ihre Gefühle gegenüber Schwierigkeiten und deren Förderer in Bezug auf akademische Ziele auswirkt (vgl. Zimmerman / Kitsantas 2005: 513f.; Blanco u.a. 2011, zit. nach Musa 2020: 136)

Akademische Selbstwirksamkeit ist ein Schlüsselmerkmal für den Studienerfolg von Hochschulstudenten (vgl. Hill 2002: 121f.). Zimmerman (2000: 83) betont, dass akademische Selbstwirksamkeit ein multidimensionales Merkmal ist und nicht als einzelne Disposition erscheint. Demzufolge wird die allgemeine Selbstwirksamkeit oft in zwei Stufen eingeteilt. (1) Die akademische Selbstwirksamkeit und (2) die kognitive Fähigkeiten. Akademische Selbstwirksamkeit fokussiert sich auf die wahrgenommene akademische Fähigkeit des Studierenden, anspruchsvolle akademischen Aufgaben zu erfüllen. Es wird von Studierenden mit hoher akademischer Selbstwirksamkeit erwartet, dass sie hohe akademische Leistung erbringen (vgl. Mehmood u.a. 2019: 33; Murphy / Alexander 2000: 41). Nach Blanco u.a. (2011) bedeutet akademische Selbstwirksamkeit, überzeugt zu sein, die erforderlichen Kompetenzen entwickeln zu müssen, um akademische Ziele erreichen zu können. Blanco u.a. (2011) schlagen vor, dass das akademische Selbstwirksamkeitskonzept drei Dimensionen beinhaltet (Musa 2020: 137): (1) Aufmerksamkeit, (2) Kommunikation und (3) Exzellenz. Aufmerksamkeit ist die Konzentration der Studierenden auf akademische Aufgaben. Dies hilft den Studierenden, ihre Schwierigkeiten wahrzunehmen und dann auf Schwachstellen zu achten, um erfolgreich zu sein (vgl. Fuenmayor / Villasmil 2008: 193). Kommunikation besteht aus Elementen wie psychoedukativen Fähigkeiten, Psycholinguistik, Metakognition und soziokulturellen Fähigkeiten, die den Lernprozess erleichtern können (vgl. Valdivieso / Carbonero / Martin 2013: 66). Exzellenz erfordert

jedoch Fähigkeiten und Kompetenzen, die es ermöglichen, Standards und Normen einzuhalten, um hohe akademische Leistungen zu erzielen. Exzellenz ist ein Produkt aus erreichbaren Zielen und der Entwicklung geeigneter Strategien und Pläne, die Studierende zu den gewünschten Zielen führen können (vgl. Herrera 2013: 89f.). Akademische Selbstwirksamkeit kann auf akademischen Erfahrungen, persönlichen Herausforderungen, zwischenmenschlichen Beziehungen der Studierenden beruhen. Ebenso kann akademische Selbstwirksamkeit von den Studien- oder Studierendenbewertungsmethoden, Studienstrategien für Studierende und institutioneller Bewertung abhängen. Kognitive Fähigkeiten und akademische Selbstwirksamkeit wurden als Prädiktoren für die akademischen Leistungen der Studierenden bestimmt. Das akademische Selbstwirksamkeitskonzept betont, dass das Vertrauen des Einzelnen in seine Fähigkeit, bestimmte Ziele zu erreichen, ihn dazu antreibt, auch bei anspruchsvollen Aufgaben maximale Leistung und Erfolg anzustreben (vgl. Mehmood u.a. 2019: 43).

Es werden zwei allgemeine Kategorien der akademischen Erwartungshaltung vorgeschlagen. Akademische Ergebniserwartungen sind die Überzeugung eines Studierenden, dass bestimmte Verhaltensweisen zu bestimmten Ergebnissen führen (z. B. „Meine Noten verbessern sich, wenn ich Hausaufgaben mache“). Akademische Leistungserwartungen sind Überzeugungen über die Fähigkeit eines Studierenden, die Verhaltensweisen auszuführen, die zum Erreichen eines bestimmten Ergebnisses erforderlich sind (z. B. „Ich habe genug Motivation, um für diesen Test hart zu lernen“). Den Unterschied zwischen diesen beiden Formen der Erwartungshaltung zu verstehen bedeutet, dass Personen vielleicht glauben, dass ein bestimmtes Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt (Ergebniserwartung), aber nicht, dass sie dieses Verhalten ausführen können (Aktivitätserwartung) (vgl. Eccles / Wigfield 2002: 111). Linnenbrink und Pintrich (2003: 124ff.) haben mit ihrer Untersuchung nachgewiesen, dass akademische Selbstwirksamkeit signifikant mit dem Lernen, analytischem Denken, akademischem Engagement, Strategieeinsatz, kognitivem Engagement, Beharrlichkeit, Anfälligkeit für negative Emotionen und Erfolg verbunden ist.

Mit der Darlegung der Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen konzentriert sich dieser Artikel auf die Beantwortung folgender Fragen:

- Unterscheidet sich die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden an Fakultät/ Hochschule und Berufsfachhochschulen?
- Unterscheidet sich die akademische Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden je nach Geschlechtsvariable?
- Unterscheidet sich die akademische Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden je nach Jahrgangsstufe?
- Unterscheidet sich die akademische Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden nach ihrem Studienerfolg?

Methodische Vorgehensweise

In dieser Studie soll untersucht werden, inwieweit die akademische Selbstwirksamkeit der Studierende im Rahmen von Fakultät/ Hochschule und Berufsfachhochschule sowie die demografischen Variablen erklären lässt. Dazu wurden die Unterschiede zwischen den Forschungsvariablen auf die abhängige Variable mit einem vergleichenden Ansatz untersucht. In diesem Zusammenhang wurde in der Studie das Modell der Kausal-Vergleichsforschung verwendet. Diese Methode basiert auf einem Vergleich. Bei dieser Methode wird zwischen zwei oder sogar mehreren Variablen verglichen, um ihre Ursache-Wirkungs-Beziehung herauszufinden (Cohen / Manion 1994: 501ff.).

Die Forschungsdaten wurden online mithilfe eines Google-Fragebogens erhoben. Während des Datenerhebungsprozesses wurden die Teilnehmer gebeten, das am Ende des akademischen Jahres 2020-2021 über das Google-Formular erstellte und elektronisch übermittelte Formular auszufüllen. Innerhalb des erhaltenen Datensatzes wurden 629 geeignete Daten für die statistische Analyse verwendet.

Die Gesamtmenge (Population) der Studie sind die Studenten an türkischen Universitäten. Die in die Stichprobe einbezogenen Studierenden der Fakultät/ Hochschule für Angewandte Wissenschaften und Berufsfachhochschulen in den Provinzen Konya und Kirklareli. Die Auswahl dieser Regionen dient der einfacheren Durchführung der Umfrage. Die Universität Kirklareli wurde 2007 gegründet. Die Necmettin Erbakan Universität wurde 2010 gegründet. Der Zweck der Auswahl dieser Universitäten besteht darin, den Unterschied zwischen ihnen und der Ansicht zu zeigen, dass sie das Land im Allgemeinen repräsentieren können, indem Beispiele von zentralen, neuen und Provinzuniversitäten herangezogen werden. Die Forschungsgruppe besteht aus insgesamt 629 Universitätsstudenten verschiedener Klassen, 385 weibliche und 244 männliche Studierende wurden als Stichprobe herangezogen.

Datenerfassungstool

In der Datenerhebungsphase der Studie wurde die von Kandemir und Özbay (2010: 201ff.) entwickelte „Academic Self-Efficacy Scale“ verwendet. Bei der Analyse der Forschungsdaten wurde die Software SPSS 22.00 verwendet. Cronbach Alpha, Independent Samples t Test und univariate Varianzanalyse (one way analysis of variance ANOVA) Datenanalysetechniken wurden herangezogen. Die Ergebnisse der empirischen Erhebung wurden dann in den Kontext der bestehenden Literatur gesetzt und diskutiert. Anschließend wurden die Forschungsfragen explizit beantwortet und auf Limitationen und Anregungen an Forscher und Praktiker für zukünftige Arbeiten eingegangen.

Ergebnisse der empirischen Erhebung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Die empirische Forschung unterscheidet sich von anderen wissenschaftlichen Methoden

dadurch, dass empirische Sätze an der Wirklichkeit überprüft werden können (vgl. Hug / Poscheschnik 2015: 22ff.). In der empirischen Untersuchung wurde das Modell der Kausal-Vergleichsforschung verwendet (Cohen / Manion 1994: 501ff.). Im Anschluss werden die Forschungsfragen beantwortet und diskutiert.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Bewältigung	629	1,00	5,00	3,80	0,78
Anstrengung	629	1,00	5,00	3,95	0,79
Planung	629	1,00	5,00	3,71	0,82
Akademische Selbstwirksamkeit	629	1,00	5,00	3,81	0,75

Tab. 1: Deskriptive Statistik zu akademischen Selbstwirksamkeitswerten von Universitätsstudenten

Tabelle 1 zeigt, dass die akademischen Selbstwirksamkeitsbewertungen im Bereich von 1,00 bis 5,00 liegen. Die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden ist nach den erzielten Durchschnittswerten in allen Subdimensionen insgesamt hoch.

	Akademik Birim	N	Mean	Std. Deviation	t	P
Bewältigung	Fakultät/ Hochschule	344	3,93	0,71	4,68	0,00
	Berufsfachhochschule	285	3,64	0,82		
Anstrengung	Fakultät/ Hochschule	344	4,10	0,69	5,28	0,00
	Berufsfachhochschule	285	3,77	0,87		
Planung	Fakultät/ Hochschule	344	3,84	0,78	4,46	0,00
	Berufsfachhochschule	285	3,55	0,84		
Akademische Selbstwirksamkeit	Fakultät/ Hochschule	344	3,94	0,68	5,00	0,00
	Berufsfachhochschule	285	3,65	0,80		

Tab. 2: Vergleich der akademischen Selbstwirksamkeit von Studierenden nach akademischen Einheiten

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Analyse der akademischen Selbstwirksamkeitsscores von Studierenden an Fakultäten/ Hochschulen und Berufsfachhochschulen. Es gibt signifikante Unterschiede in den akademischen Selbstwirksamkeitswerten der Studierenden nach der Einheit, die sie studieren ($p > 0,05$). Die wissenschaftliche Selbstwirksamkeit von Universitätsstudenten an Fakultäten/ Hochschulen war signifikant höher.

	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Bewältigung	weiblich	385	3,68	0,78	-2,01	0,046
	männlich	244	3,93	0,75		
Anstrengung	weiblich	385	3,94	0,80	-0,24	0,81
	männlich	244	3,96	0,77		
Planung	weiblich	385	3,71	0,83	-0,34	0,74
	männlich	244	3,73	0,80		
Akademische Selbstwirksamkeit	weiblich	385	3,80	0,76	-0,63	0,53
	männlich	244	3,84	0,73		

Tab. 3: Vergleich der akademischen Selbstwirksamkeit von Studierenden nach Geschlecht

Tabelle 3 zeigt, dass die Werte für Anstrengung, Planung und gesamte akademische Selbstwirksamkeit der Teilnehmer keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Geschlechtsvariable ($p > 0,05$) aufweisen. In der Bewältigungsdimension wurde jedoch ein signifikanter Geschlechtsunterschied festgestellt. Es ist ersichtlich, dass männliche Universitätsstudenten eine signifikant höhere akademische Selbstwirksamkeit in der Bewältigungsdimension aufweisen.

	Jahrgangsstufe	N	Mean	Std. Deviation	F	p
Bewältigung	1,0	199	3,68	0,78	8,098	0,000
	2,0	242	3,73	0,77		
	3,0	102	3,92	0,69		
	4,0	86	4,11	0,78		
Anstrengung	1,0	199	3,83	0,84	7,474	0,000
	2,0	242	3,87	0,78		
	3,0	102	4,13	0,68		
	4,0	86	4,22	0,73		
Planung	1,0	199	3,58	0,79	8,519	0,000
	2,0	242	3,65	0,84		
	3,0	102	3,82	0,76		
	4,0	86	4,07	0,79		

Akademische Selbstwirksamkeit	1,0	199	3,69	0,76	8,816	0,000
	2,0	242	3,74	0,75		
	3,0	102	3,94	0,66		
	4,0	86	4,13	0,75		

Tab. 4: Vergleich der akademischen Selbstwirksamkeit von Universitätsstudenten nach Jahrgangsstufen

Tabelle 4 veranschaulicht, dass es einen signifikanten Unterschied ($p < 0,05$) in den Werten für Bewältigung, Anstrengung, Planung und gesamte akademische Selbstwirksamkeit gemäß der Klassenstufenvariable gibt. Der Tukey-Test, ist ein statistischer Test, mit dem zwei unabhängige Stichproben auf Unterschiede miteinander verglichen werden können (Tukey 1959: 31). Laut der Tukey-Testanalyse sind die Mittelwerte der akademischen Selbstwirksamkeit der Studierenden der 4. und 3. Klasse signifikant höher als die Mittelwerte der Studierenden der 1. und 2. Klasse.

	Leistung	N	Mean	Std. Deviation	F	p
Bewältigung	Hoch	139	4,19	0,70	35,78	0,00
	Mittel	472	3,71	0,73		
	Niedrig	13	2,75	1,17		
Anstrengung	Hoch	139	4,29	0,73	30,74	0,00
	Mittel	452	3,87	0,74		
	Niedrig	33	2,85	1,34		
Planung	Hoch	139	4,10	0,73	29,22	0,00
	Mittel	472	3,62	0,79		
	Niedrig	13	2,79	1,19		
Akademische Selbstwirksamkeit	Hoch	139	4,19	0,68	36,80	0,00
	Mittel	452	3,73	0,71		
	Niedrig	33	2,78	1,17		

Tab. 5: Vergleich der akademischen Selbstwirksamkeit von Universitätsstudenten nach Studienerfolg

Betrachtet man Tabelle 5, so zeigt sich ein signifikanter Unterschied in allen Dimensionen und Summen der akademischen Selbstwirksamkeitsskala nach der schulischen Erfolgsvariable ($p < 0,05$). Laut der Tukey-Testanalyse wurde festgestellt, dass die akademische Selbstwirksamkeit von Studierenden mit hohem Erfolgsniveau signifikant höher war als die durchschnittlichen Werte von Studierenden mit mäßigen und geringen Erfolgen.

Diskussion, Fazit und Empfehlungen für zukünftige Arbeiten

In dieser Studie, in der die akademische Selbstwirksamkeitswahrnehmung von Studierenden in Bezug auf einige Variablen untersucht wurde, fielen die Bewertungen der Teilnehmer in Bezug auf die relevanten Variablen moderat aus. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist, dass die Wahrnehmung der akademischen Selbstwirksamkeit von Universitätsstudenten je nach Geschlecht unterschiedlich ist. Nach den Ergebnissen der Analyse erreichten männliche Studierende höhere Durchschnittswerte in der Erfolgsdimension der akademischen Selbstwirksamkeit als ihre weiblichen Mitstudierenden. Die Ergebnisse der empirischen Erhebung zeigen, dass es im Zusammenhang der akademischen Selbstwirksamkeit der Studierenden einen signifikanten Geschlechtsunterschied gibt, der sich auf ihre akademischen Leistungen auswirken kann. Studien zufolge weisen Studierende mit hoher akademischer Selbstwirksamkeit tendenziell höheren akademischen Erfolg auf als ihre Mitstudierenden mit geringer akademischer Selbstwirksamkeit (vgl. Yokoyama 2019: 2; Ahmad / Safaria 2013: 25ff; Aurah 2017: 149ff. ; Oyuga / Raburu / Aloka 2019: 43ff.). In dieser Studie wurde festgestellt, dass auch die akademischen Leistungen von männlichen Studierenden mit höherer akademischer Selbstwirksamkeit höher waren. Dies bestätigt Erkenntnisse aus früheren Studien, die besagen, dass die Leistungen des Studierenden im Unterricht umso besser ist, je höher die akademische Selbstwirksamkeit bei Studierenden empfunden wird. Die vorherige Analogie spiegelt nur die Ergebnisse dieser Studie und Stichprobe wider, da die diskutierten Ergebnisse deskriptive Statistiken dieser Studie sind.

Ein weiteres Ergebnis der Studie bezieht sich auf die Unterschiede in der akademischen Selbstwirksamkeit zwischen Fakultäts- /Hochschul- und Berufsfachhochschulstudierenden. Nach den Ergebnissen der Studie erreichten Studierende der Fakultät/ Hochschule in allen Dimensionen der akademischen Selbstwirksamkeitsskala signifikant höhere Durchschnitte. Darüber hinaus unterscheidet sich die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden je nach Jahrgangsstufe deutlich. Generell zeigten Studierende der 3. und 4. Klasse eine hohe akademische Selbstwirksamkeit in den Gesamtwerten und Subdimensionen der Skala. Dabei ist zu beobachten, dass die schulische Selbstwirksamkeit mit zunehmender Klassenstufe deutlich zunimmt. Nach Schunk und Zimmerman (2006: 356ff.), Schunk und Pajares (2009: 35ff.) beeinflussen die Selbstwirksamkeit bei der Entwicklung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Kompetenzen von Individuen und der Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen. Daher entwickelt sich im Laufe des akademischen Lehrprozesses ein Bewusstsein für die grundlegenden Fähigkeiten und Kompetenzen, die die akademische Selbstwirksamkeit unterstützen.

Als letztes Ergebnis dieser Studie geht es um den Zusammenhang zwischen den Studiumleistungen der Studierenden in ihren Fachbereichen und ihrer akademischen Selbstwirksamkeit. Im Allgemeinen wurde beobachtet, dass Studierende mit sehr hohem Leistungsniveau eine höhere akademische Selbstwirksamkeitswahrnehmung haben als ihre schwachen und mäßig erfolgreichen Freunde. Mit steigenden Leistungen der Studierenden steigt ihre akademische Selbstwirksamkeit. Die Befunde dieser Studie

ergeben neue Erkenntnisse im Bereich der akademischen Selbstwirksamkeit und der akademischen Leistungsfähigkeit von Studenten im tertiären Bereich. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden ein entscheidender Faktor bei der Förderung der Konzentrationsfähigkeit und des Strebens nach höherer akademischer Exzellenz ist (vgl. Njega u.a. 2019: 48; Fong / Yuen 2016: 165).

Laut Namubiru (2019: 2ff.) steigen die akademischen Leistungen und Kompetenzen der Studierenden in dem Maße, in dem die Lehrkräfte die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden entwickeln. Die Studie zeigt eine Lücke auf, dass es Unterschiede zwischen Studierenden an Universitäten in Bezug auf die akademische Selbstwirksamkeit geben kann, die sich auf ihre akademischen Leistungen auswirken könnten. Demzufolge kann vorgeschlagen werden, Lehr-Lern-Methode anzuwenden, um die Studierenden bei der Entwicklung ihrer akademischen Selbstwirksamkeit zu unterstützen. Der Prozess der Entwicklung der Selbstwirksamkeit der Studierenden sollte eine aktive Beteiligung zwischen Studierenden und Lehrkräften umfassen, die unter anderem Anleitungs- und Beratungsaktivitäten umfassen können (vgl. Njega u.a. 2019: 58; Nkechi u.a. 2016: 41). Der Prozess der Gestaltung der Selbstwirksamkeit der Studierenden sollte auch die Entwicklung von Verhalten und Persönlichkeit einschließen, um sicherzustellen, dass die akademischen Fähigkeiten und Potenziale der Studierenden vollständig auf das angestrebte akademische Ziel ausgerichtet sind (vgl. Nkechi u.a. 2016: 42ff.). Die Gestaltung und Entwicklung der akademischen Selbstwirksamkeit der Studierenden sollte sowohl für Männer als auch für Frauen und in allen Studiengängen Priorität haben. Diese Studie deckt signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in der akademischen Selbstwirksamkeit von Studierenden an Universitäten auf. Fakultätsmitglieder haben wichtige Aufgaben und Initiativen bei der Entwicklung der akademischen Selbstwirksamkeit der Studierenden an Universitäten. In diesem Zusammenhang können Lehrkräfte verschiedene Methoden anwenden, um den Studierenden zu helfen, ihre Ziele zu erreichen. Unter den Methoden, die verwendet werden können sind u.A. wie folgt: Unterstützung von Freunden anderer Studierender, bei denen eine hohe akademische Selbstwirksamkeit festgestellt wurde, durch Teamarbeit, Kontakt der Studierenden mit Menschen oder Vorbildern mit hoher akademischer Selbstwirksamkeit, Mentoring, Anleitung und Beratung, Entwicklung umfassender Programme zum Aufbau von Kapazitäten. All dies wird dazu beitragen, die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden zu gestalten und zu verändern.

An Universitäten sollen die akademischen Qualifikationen der Studierenden ermittelt und Aktivitäten organisiert werden, die die Kandidaten auf ein ausreichendes Niveau bringen können. Hochschulstudierende sollen sich dort bewerben, wo sie ihre lernwirksamen und akademischen Kompetenzen in ihren Fachgebieten während ihres Studiums einsetzen können, insbesondere um die fachbezogenen wissenschaftlichen Kenntnisse umzusetzen. Hierzu können in den Hochschulprogrammen notwendige Vorkehrungen getroffen werden. Studierende sollen durch Konferenzen zu effektivem Lernen und schulischer Selbstwirksamkeitsentwicklung in Fakultäten/ Hochschulen und

Berufsfachhochschulen aufgeklärt werden. Berater können zur Entwicklung der akademischen Selbstwirksamkeit der Studierenden beitragen, indem sie den Studierenden eine effektive akademische Beratung bieten. Darüber hinaus können standardisierte Fragebögen eingesetzt werden, die versuchen, die akademischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden zu Beginn und am Ende der Hochschulausbildung valide und verlässlich zu bewerten.

Aus den Ergebnissen dieser mit quantitativen Methoden durchgeführten Forschung lassen sich einige Anregungen für die Ausbildung und Forschung von Studierenden an Hochschulen geben. Zuerst sollten an Universitäten Programme angeboten werden, die den Studierenden professionelles Wissen, Techniken zur Anwendung des erlernten Wissens, nicht nur professionelles Verhalten, sondern auch akademische Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln. Es wird empfohlen, Studierende mit hoher akademischer Selbstwirksamkeit und Lernkompetenz auf der Grundlage der Ausrichtung auf eine akademische Laufbahn mit den Kapazitäten ihrer Fakultäten an Universitäten zu fördern. Eine Vielzahl von Studien existiert, die den Einfluss von Variablen im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit von Studierenden untersucht haben. Es gibt jedoch eine geringe Anzahl an Studien, die die Entwicklung der akademischen Selbstwirksamkeit von Universitätsstudenten und deren Auswirkungen auf den Lehrprozess widerspiegeln. Aus diesem Grund können experimentelle und Längsschnittstudien durchgeführt werden, um die akademische Selbstwirksamkeit von Universitätsstudenten während ihrer Bachelor- und Masterausbildung zu entwickeln und zu überprüfen.

Literaturverzeichnis

- Ahmad, Alay / Safaria, Triantoro** (2013): Effects of self-efficacy on students' academic performance. In: *Journal of Educational, Health and Community Psychology* 2(1), 22-29.
- Aurah, Catherine** (2017): Investigating the Relationship between Science Self-efficacy Beliefs, Gender, and Academic Achievement, among High School Students in Kenya. In: *Journal of Education and Practice*, 8(8), 146-153.
- Bachmann, Hannah** (2020): Die Unterschiede zwischen Hochschule und Universität. <https://www.scribbr.de/studium/hochschule-universitaet/> (Letzter Zugriff: 15.07.2021).
- Bandura, Albert** (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2), 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, Albert** (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37(2), 122-147.
- Bandura, Albert** (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, Albert** (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, Albert** (1997): *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, Albert** (1998): Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology & Health* 13(4), 623–649. doi: 10.1080/08870449808407422.

- Bandura, Albert** (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In: Pajares, Frank/ Urdan, Tim (Hg.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 5, 307-337.
- Bandura, Albert** (2012): On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management* 38(1), 9–44. doi: 10.1177/0149206311410606.
- Blanco, Humberto / Martinez, M. A. / Ornelas, Martha / Flores, Francisco J. / Peinado, Jesus E.** (2011): *Validación de las escalas de autoeficacia en conductas académicas y cuidado de la salud*. México: Doble Hélice.
- Bueno-Pacheco, Alexandra / Lima-Castro, Sandra / Peña-Contreras, Eva / Cedillo-Quizhpe, Cristina / Aguilar-Sizer, Monica** (2017): Spanish adaptation of the general self-efficacy scale for use in Ecuadorian context. *RIDEP*, 3, 5–15. 10.21865/RIDEP48.3.01.
- Çavuşoğlu, Abdullah / Günay, Durmuş** (2010): The reforming of vocational teacher training colleges in Turkey. In Lytras, Miltiadis D. u.a. (Hg.): *Technology Enhanced Learning. Quality of Teaching and Educational Reform. TECH-EDUCATION 2010. Communications in Computer and Information Science*, 73. Berlin und Heidelberg: Springer., 364-373. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13166-0_52.
- Chemers, Martin M. / Hu, Li-tze / Garcia, Ben F.** (2001): Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. In: *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. doi:10.1037/0022-0663.93.1.55.
- Cohen, Louis / Manion, Lawrence** (1994). *Research methods in education*. London/ New York: Routledge.
- Eccles, Jacquelynne S. / Wigfield, Allan** (2002): Motivational beliefs, values, and goals. In: *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 109–32.
- Epps, Tyler** (2020): College vs. University: What's the Difference? <https://www.bestcolleges.com/blog/difference-between-college-and-university/> (Letzter Zugriff 15.07.2021).
- Erikson, Erik** (2020): Psychosocial Development in Middle Childhood - Self Concept and Self Efficacy. [https://socialsci.libretexts.org/Courses/Foothill_College/Psych_40%3A_Lifespan_Development_\(Pilati\)/06%3A_Middle_Childhood/6.05%3A_Psychosocial_Development_in_Middle_Childhood_-_Self_Concept_and_Self_Efficacy](https://socialsci.libretexts.org/Courses/Foothill_College/Psych_40%3A_Lifespan_Development_(Pilati)/06%3A_Middle_Childhood/6.05%3A_Psychosocial_Development_in_Middle_Childhood_-_Self_Concept_and_Self_Efficacy) (Letzter Zugriff: 15.07.2021).
- Focus** (2021): *Was ist der Unterschied zwischen College und University? Einfach erklärt*. https://praxistipps.focus.de/was-ist-der-unterschied-zwischen-college-und-university-einfach-erklart_96722 (Letzter Zugriff: 01.07.2021).
- Fong, Ricci W. / Yuen, Man T.** (2016): The Role of Self-Efficacy and Connectedness in the Academic Success of Chinese Learners. King, Ronnel B./ Bernardo, Allan B. (Hg.): *The Psychology of Asian Learners*. Singapore: Springer, 157-167. doi: 10.1007/978-981-287-576-1_10.
- Fuchs, Carina** (2005): *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Fuenmayor, Gloria / Villasmil, Yeriling** (2008): La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. In: *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 9(22), 187-202.
- Guerreiro-Casanova, Daniela / Polydoro, Soely A. J.** (2011): Self-efficacy in higher education: Perceptions during the first year of graduation. In: *Psicologia: Ciência e Profissão* 31(1), 50-65.
- Güngör, Gözde** (2010): *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarının ve çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Gazi Üniversitesi, Ankara.


- Hattie, John** (2015): Lernen sichtbar machen, 3., Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Herrera, Lucía** (2013): Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. In: *Omnia*, 19(1), 86-98.
- Hill, Winfred F.** (2002): *Learning: A Survey of Psychological Interpretations* (7th edn.). Boston: Allyn and Bacon.
- Holuscha, Elisabeth** (2013): *Das Prinzip Fachhochschule: Erfolg oder Scheitern. Eine Fallstudie am Beispiel Nordrhein-Westfalen*. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. / Bassler, Otto C. / Brissie, Janet S.** (1987): Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435. doi:10.3102/00028312024003417.
- Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald** (2015): *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. 2. Aufl. Konstanz: Verlag Huter & Roth KG.
- Kandemir, Mehmet / Özbay, Yaşar** (2012): Akademik Özyeterlik Ölçeği (Aöyö): Geçerlik Güvenirlilik Çalışması. In: *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 201-214.
- Kriegler-Kastelic, Gisela** (2018): Selbstwirksamkeitserwartungen. <https://infopool.univie.ac.at/startseite/universitaeres-lehren-lernen/selbstwirksamkeits-erwartungen/> (Letzter Zugriff: 30.06.2021).
- Lent, Robert W.** u.a. (1986): Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology* 33(3), 265–269. doi:10.1037/0022-0167.33.3.265.
- Linnenbrink, Elizabeth A. / Pintrich, Paul R.** (2003): The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>.
- Luszczynska, Aleksandra / Gutiérrez-Doña, Benicio / Schwarzer, Ralf** (2005): General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. In: *Int. J. Psychol.*, 40, 80–89. 10.1080/00207590444000041.
- Maddux, James E. / Kleiman, Evan** (2021): Self-efficacy. Biswas-Diener, Robert/ Diener, Edward (Hg.): *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers.
- Margolis, Howard / McCabe, Patrick P.** (2006): Improving self-efficacy and motivation: What to Do, What to Say. In: *Intervention in School and Clinic* 41(4), 218-227.
- McCombs, Barbara / Marzano, Robert** (1990): Putting the self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Skill and Will. In: *Educational Psychologist*. 25, 51-70.
- Mehmood, Abid u.a.** (2019): The effect of self-efficacy on academic performance at higher level of learning: A case study of punjab university lahore. In: *Journal of Educational Sciences and Research* 6(1), 33-47.
- Morales-Rodríguez, Francisco M. / Pérez-Mármol, Jose M.** (2019): The role of anxiety, coping strategies, and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students. *Frontiers in psychology* 10, 1689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>.
- Multon, Karen D. / Brown, Steven D. / Lent, Robert W.** (1991): Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30–38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30.
- Murphy, P. Karen / Alexander, Patricia A.** (2000): A Motivated Exploration of Motivation Terminology. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, 3-53.

- Musa, Matovu** (2020): Academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students: An antecedent to academic success. In: *European Journal of Education Studies* 7(3), 135-149.
- Namubiru, Bridget J.** (2019): *Active learning, student self-efficacy and academic performance among adolescents in secondary schools in kampala district.* (Unpublished Master's Dissertation). Makerere University. <http://dissertations.mak.ac.ug/handle/20.500.12281/7822>.
- Njega, Stephen W. / Njoka, Johannes N. / Ndung'u, Catherine W.** (2019): Assessment of Self-Efficacy on learners' academic performance in secondary schools in Kirinyaga and Murang'a Counties, Kenya. In: *Journal of Arts and Humanities*, 8(10), 48-59.
- Nkechi, Ebizie E. / Ewomaoghene, Enajedu E. / Egenti, Nkechi** (2016): The role of guidance and counselling in effective teaching and learning in schools. In: *RAY: International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 36-48.
- Ormrod, Jeanne E. / Anderman, Eric M. / Anderman, Lynley H.** (2017): *Educational Psychology: Developing Learners* (9th Edn.). Harlow-Pearson.
- Oyuga, Patricia A. u.a.** (2019): Relationship between self-efficacy and academic performance among orphaned secondary school students in Kenya, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences* 9(3), 39-46. Doi: 10.5923/j.ijpbs.20190903.02.
- Pajares, Frank** (1996): Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research* 66, 543-578.
- Petri, Pascale S.** (2020): Ein Prozessmodell des Studieneinstiegs: Differentielle Aspekte studiumsbezogener Kognitionen und deren Effekte auf Studienerfolg und Studienabbruch. (Unveröffentlichte Disseration). Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Piergiovanni, Lucia F. / Depaula Pablo D.** (2018): Self-Efficacy and stress coping styles in university students. *Ciencias Psicológicas* 12(1), 17–23. Doi: 10.22235/cp.v12i1.1591.
- Sanjuán Suárez, Pilar u.a.** (2000): Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española [general self-efficacy scale: psychometric data from the adaptation to the Spanish population]. In: *Psicothema*, 12, 509–513.
- Schunk, Dale H.** (1990): Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist* 25, 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501_6.
- Schunk, Dale H.** (1991): Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist* 26(3 & 4), 207–231. Doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_2.
- Schunk, Dale H. / Ertmer, Peggy A.** (2000): Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: Boekartes, Monique u.a. (Hg.): *Handbook Self-Regulation*. San Diego: Elsevier, 631–649.
- Schunk, Dale H. / Pajares, Frank** (2009): Self-efficacy theory. In: Wentzel, Kathryn R./ Wigfield, Allan (Hg.): *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 35-53.
- Schunk, Dale H. / Zimmerman, Barry J.** (2006): Competence and Control Beliefs: Distinguishing The Means and Ends. In: Alexander, Patricia A./ Winne, Philip H. (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 349-367.
- Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias** (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Matthias Jerusalem/ Diether Hopf (Hg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (pp. 28-53). Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft; 44. Weinheim u.a.: Beltz.
- Seligman, Martin E. P.** (1991): *Pessimisten küsst man nicht*. München: Droemer Knaur.

- Sin, Natasha** (2019): College vs. University College vs. University: What's the Difference? <https://eduadvisor.my/articles/college-vs-university-college-vs-university-whats-the-difference/> (Letzter Zugriff 15.07.2021).
- Stajkovic, Alex / Luthans, Fred** (1998): Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. doi:10.1037/0033-2909.124.2.240.
- Study in Turkey** (2021): Türkiye'de Yükseköğretim Sistemi. <https://www.studyinturkey.gov.tr/StudyinTurkey/ShowDetail?rID=i7OVutpiDyU=&&cId=PE4Nr0mMoY4> (Letzter Zugriff 15.07.2021).
- Taipjutorus, Widchaporn / Hansen, Sally / Brown, Mark** (2012): Investigating a relationship between learner control and self-efficacy in an online learning environment. In: *Journal of Open Flexible and Distance Learning*, 16(1), 56–69.
- Tukey, John W.** (1959): A quick, compact, two-sample test to duckworth's specifications. In: *Technometrics*. 1(1), 31–48.
- Valdivieso, Juan A. / Carbonero, Miguel A. / Martín- Antón, Luis J.** (2013): The instructional auto perceived competence: A new teaching evaluation scale for its measure in elementary school. In: *Journal of Psycho-didactics*, 18(1), 47-80.
- Valentine, Jeffrey C.** u.a. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist* 39(2), 111–133. Doi: 10.1207/s15326985ep3902_3.
- Wolf, Benjamin M.** u.a. (2018): Self-efficacy vs. action orientation: Comparing and contrasting two determinants of goal setting and goal striving. In: *Journal of Research Personality* 73, 35–45.
- YÖK** (2019): Türkiye Yükseköğretim Sistemi. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf (Letzter Zugriff 15.07.2021).
- Yokoyama, Satoru** (2019): Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology* 9, 27-94. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.02794.
- Zimmerman, Barry J.** (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. In: *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 82-9.
- Zimmerman, Barry J. / Cleary, Timothy J.** (2006): Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. Pajares, Frank/ Urdan, Tim (Hg.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 45-69.
- Zimmerman, Barry J. / Kitsantas, Anastasia** (2005): The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In A. J. Elliot/ C. S. Dweck (Hg.), *Handbook of competence and motivation* Guilford Publications, 509–526.

Auf das Thema „Sprache“ bezogene Witze im DaF-Unterricht und ein Versuch zu ihrer Didaktisierung mit Ausblick auf den interkulturellen Aspekt

Ebru Üstün , Nevşehir – Asuman Ağaçsapan , Eskişehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030835>

Abstract (Deutsch)

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit sprachbezogenen Witzen und ihrem konkreten Einsatz im Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Empfehlung von Anwendungsbeispielen für die Nutzung von sprachbezogenen Witzen im DaF-Unterricht, die das vorrangige Ziel der Beschäftigung mit Stereotypen und der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz anstreben. Hierzu wird vorerst klargestellt was mit dem Begriff Witz gemeint wird, insbesondere, was als „sprachbezogener Witz“ in der Studie angesehen wird. Im Nachhinein wird auf die Bedeutung des Einsatzes von Witzen im Fremdsprachenunterricht eingegangen, sodass der Bedarf und Grund für die Anwendung dargelegt werden kann. Zur Lieferung adäquater Antworten auf die Forschungsfragen soll der Forschungsstand beschrieben werden und im praktischen Teil sollen Witze aus verschiedenen online Quellen ausgesucht und bewertet werden, die das Thema „Sprache“ vorweisen. Die Witze wurden zum Schluss als jeweils ein Didaktisierungsvorschlag erarbeitet. Mit den Didaktisierungsvorschlägen wurde aufgezeigt, dass sprachbezogene Witze sich für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz, durch die Beschäftigung mit Stereotypen und Vorurteilen im DaF-Unterricht, sehr gut eignen können. Die Didaktisierungsvorschläge wurden nach dem Modell „Didaktische Analyse“ erstellt.

Schlüsselwörter: Sprachbezogene Witze, Deutsch Als Fremdsprache, Didaktisierung, Stereotype.

Abstract (English)

Jokes related to the topic of “Language” in GFL lessons and an attempt to didacticize them with an outlook on the intercultural aspect

This article deals with language-related jokes and their concrete use in German as a foreign language lesson. The focus of this article is on the recommendation of examples for the use of language-related jokes in GFL lessons, which strive for the primary goal of dealing with stereotypes and the development of intercultural competence. To this end, it is clarified what is meant by the term joke, in particular what is regarded as a “language-related joke” in the study. Afterwards, the importance of using jokes in foreign language teaching is discussed. In order to provide adequate answers to the research questions, the research status was analyzed and in the practical part, jokes were selected and analyzed from various online sources that show the topic of “language”. At the end, these were each developed as a didactic suggestion. With the didactic suggestions it was shown that language-related jokes are very well suited for the development of intercultural competence by dealing with stereotypes and prejudices in GFL lessons. The didactic suggestions were created according to the “didactic analysis” model.

Keywords: Language-Related Jokes, German As A Foreign Language, Didactics, Stereotypes.

EXTENDED ABSTRACT

Jokes mostly serve to loosen up the atmosphere, but the fact that, viewed in detail, they have even deeper backgrounds is only noticeable through intensive work with the topic. Jokes reflect the way of thinking of a certain culture, thus firstly, they offer the opportunity to gain an insight into the respective culture and secondly to recognize the perception of that society on the culture of the recipient himself. At best, this broadening of horizons leads to the development of intercultural competence. Intercultural competence plays an important role like never before, because both in the real and in the virtual world people meet each other more easily than ever before. Modern foreign language teaching has set itself the task of bringing the target language closer to the learner with all its aspects, including regional and cultural studies. Dealing with jokes in foreign language lessons creates a cultural image that cannot be found in this way in foreign language books. The focus of this work is on language-related jokes, in concrete terms this means that it is about the didacticization of jokes that focus on a language. This type of joke consequently includes evaluations about the respective community, which is thematized in the joke which attracts scholarly interest as Germany has been a country of migration for decades, which has led to a lot of jokes being formed in society about ethnic groups, as people often meet each other in everyday life. GFL lessons in particular offer the opportunity to work on these. The systematic structure of the jokes gives the teacher an overview of what to look out for during the lesson. Namely, jokes can be divided into lexical, phonological and syntactic jokes. Accordingly, the ambiguity in the joke can be attributed to the difference in meaning, in the sound of the words or in the sentence structure of the joke. Lexical jokes usually “only” require knowledge of the meanings of the respective word, while phonological jokes, for example, also require knowledge of pronunciation and intonation. Accordingly, it can be said that lexical jokes could have a priority in foreign language teaching and depending on the linguistic level of the learner, other types of jokes may be preferred.

The aim of this article is to recommend examples for the use of language-related jokes in GFL lessons. To this end, it is clarified what is meant by the term joke, what is regarded as a “language-related joke” in the study. Afterwards, the position of jokes in foreign language teaching is discussed. In the last part of the article, application examples for German lessons are presented with selected “language-related jokes”. For this purpose, selected jokes are presented and an attempt is made to make them accessible for GFL lessons. For this purpose, jokes about other languages were presented with the aim of comparing the view of the respective culture in Germany and in one's own country. Every joke is first tried to explain, then ideas for didactics in GFL lessons with specific criteria for understanding the joke follow. Schu and Schu (1998) name “minimum goals” when using ethnic jokes in foreign language lessons. The treatment of such jokes should not be one-sided, but should be compared with one's own culture, so that learners do not misunderstand the target culture and view it as “carriers of stereotypes”. It should be made clear that such images also exist in one's own culture and that they do not correspond to reality.

This structure is intended to try to provide answers to the following research questions with the work:

1. Is it possible to make students aware of prejudices and stereotypes in GFL lessons?
2. What requirements must be met when using “language-related jokes”?
3. How can “language-related jokes” be used and didactic in GFL lessons?

The state of research was analyzed in order to provide adequate answers to the research questions mentioned. In the practical part, jokes were selected and analyzed from various Internet sources that dealt with the topic of “language”. At the end, these were each developed as a didactic suggestion. All in all, the attempt was made to show that language-related jokes are a very suitable source for intercultural foreign language teaching.

1 Einleitung

Gefühle spielen bekanntlich eine besondere Rolle im Prozess des Lernens, Behaltens und Erinnerns. Gaudo und Kaiser (2018) gehen in ihrer Arbeit auf die Wichtigkeit des Lachens beim Lernen ein und beschreiben, dass viele Studien den Einsatz von Humor befürworten und dass er zu einem besseren Lernerfolg führt. Die Funktionen von Humor im Unterricht allgemein, also nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht bezogen werden wie folgt angegeben: „-Humor fördert das Lernen; - Humor weckt das Interesse der Schülerinnen und Schüler; - Lernstoff wird durch positive Emotionen und Humor besser behalten [...]; - Humor ist unser Bildungsauftrag“ (Gaudo / Kaiser 2018: 19). Dabei wird Humor als „Lernbeschleuniger“ beschrieben. Viele Arbeiten bestätigen, die Annahme, dass das Lernen durch Humor, also Emotionen, erleichtert wird (vgl. Hascher / Edlinger 2008; Herrmann / Fiebach 2007; Vester 2001). Durch Gefühle werden demnach bestimmte Bereiche des Gehirns aktiviert, die das Lernen begünstigen (vgl. Gaudo / Kaiser 2018: 16; Mayer / Brückner 2011). Ein weiterer, zu beachtender Aspekt in Bezug auf Humor im Unterricht ist auch, dass Humor nicht zum Selbstzweck im Unterricht dienen sollte, sondern für einen Lerninhalt als Mittel eingesetzt werden sollte. Humoristische Inhalte wecken Assoziationen, die sich ebenfalls positiv auf den Erinnerungsprozess im Gehirn auswirken (vgl. Gaudo / Kaiser 2018: 31).

Alle Menschen sowohl Kinder als auch Erwachsene verfügen über einen Sinn für Humor, auch wenn dieser unterschiedlich ausfällt. Witze verbinden Menschen auf der Gefühlsebene, weil fast alle Kulturen den Witz kennen. Dieses verbindende Mittel bietet mit Sicherheit eine gute Möglichkeit zur Kulturvermittlung, zur interkulturellen Arbeit im Fremdsprachenklassenraum.

Ziel dieses Artikels ist es, Beispiele für den Einsatz sprachbezogener Witze im DaF-Unterricht zu empfehlen. Dazu wird geklärt, was unter dem Begriff Witz zu verstehen ist, insbesondere was in der Studie als „sprachbezogener Witz“ gilt. Anschließend wird die Bedeutung von Witzen im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Im Anschluss daran werden Anwendungsbeispiele für den Deutschunterricht mit ausgewählten „Sprachwitzen“ vorgestellt. Dazu werden ausgewählte Witze präsentiert und versucht, diese für den DaF-Unterricht zugänglich zu machen. Hierfür wurden Witze über andere Sprachen im Internet mit der Eingabe von verschiedenen Sprachen recherchiert, mit dem Ziel, den Blick auf die jeweilige Kultur in Deutschland und im eigenen Land zu vergleichen. Jeder Witz wird zunächst versucht erklärt zu werden, dann folgen didaktische Ideen für den DaF-Unterricht mit konkreten Kriterien zum Verständnis des Witzes. Schu / Schu (1998) nennen „Mindestziele“ bei der Verwendung ethnischer Witze im Fremdsprachenunterricht. Diese gelten auch für Nationenwitze. Der Umgang mit solchen Witzen sollte nicht einseitig erfolgen, sondern sollte mit der eigenen Kultur verglichen werden, damit Lernende die Zielkultur nicht missverstehen und als „Stereotypträger“ betrachten. Es sollte klargestellt werden, dass solche Bilder auch in der eigenen Kultur existieren und nicht der Realität entsprechen müssen.

Die Arbeit soll dazu dienen Antworten auf folgende Forschungsfragen zu geben:

1. Kann man Lerner im DaF-Unterricht für Vorurteile und Stereotype sensibilisieren?
2. Welche Voraussetzungen müssen bei der Verwendung von „sprachbezogenen Witzen“ erfüllt sein?
3. Wie können „sprachbezogene Witze“ im DaF-Unterricht didaktisch eingesetzt werden?

Durch eine deskriptive Beschreibung und eine neutrale Bewertung der Witze wurde versucht adäquate Antworten auf die genannten Forschungsfragen zu geben. Insgesamt wurde aufgezeigt, dass sprachbezogene Witze eine sehr geeignete Quelle für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht sind.

2 Der Begriff Witz und seine Merkmale

Witze spielen eine Hauptrolle dabei, wenn von Humor die Rede ist. In der Humorthorie werden vorwiegend drei Erklärungsmodelle angewendet, die nach Kotthoff dargelegt werden sollen. Sie bieten der Lehrkraft ein Verständnis dafür, was Witze enthalten und wie sie beim Lernenden ankommen können. Die drei Modelle Inkongruenz, Degradation und Entspannung stehen zueinander in Verbindung und „verstärken sich gegenseitig oder schwächen sich ab“ (Kotthoff 2006: 9). Unumstritten in der Humorthorie ist, dass Inkongruenz ein essentielles Element für das Komische darstellt. Nach Kotthoff (2006) sahen Freud und Schopenhauer die Inkongruenz als Grundlage des Humors. Dieses setzt also das Verstehen einer Nicht-Übereinstimmigkeit im Inhalt des Witzes voraus. Degradation und Aggression sind weitere Modelle, welche ihren Ursprung bei Platon haben (vgl. Kotthoff 2006: 12). Hier wird beschrieben, dass Lachen aus einem Überlegenheitsgefühl dem Gegenüber entspringt. Dem Witz wird ein aggressiver Charakter zugeschrieben, da er „zwei potentielle Opfer“ hat: der Inhalt oder das Ziel des Witzes und der Rezipient des Witzes, von dem erwartet wird den Witz zu verstehen. Dieses spielt wiederum auf den Aspekt des Stereotypen in Witzen an. Das Überlegenheitsgefühl und somit die Degradation wird nicht als Voraussetzung angesehen, jedoch können humoristische Elemente diese Eigenschaft beinhalten (vgl. Kotthoff 2006: 12). Kotthoff warnt, dass die humoristische Kommunikation nicht immer harmlos sei. „Sie kann Spannung abführen oder aufbauen, Feindschaft oder Freundschaft ausdrücken, individuellen oder gemeinsamen Interessen dienen. Sie kann im Dienste von Subversion stehen, aber auch im Sinne der Bestätigung von Herrschaft“ (Kotthoff 2006: 12). Diese Eigenschaften sollten mit Sicherheit auch Lehrkräfte vor Augen haben, wenn sie Lernende mit solchen Texten konfrontieren. Das Hauptanliegen eines Unterrichts mit Witzen könnte deshalb eher auf die Bewusstmachung von Spannungen, Feind- oder Freundschaften und gemeinsamen Interessen liegen. Dieses würde mit Sicherheit im Interesse des interkulturellen Ansatzes liegen. Das dritte Modell, also die Entspannung, beschreibt das, was dem Laien als Erstes in den Sinn kommt, wenn es um Humor geht (vgl. Kotthoff 2006: 12). Wie unschwer am Namen zu erkennen ist, geht es hierbei darum Spannungen

abzubauen. Dieser Aspekt spielt mit Sicherheit auch eine Rolle im Unterricht, da bekanntlich Stress das Lernen in größter Weise hemmt. Deshalb ist eine lockere Atmosphäre von Vorteil. Nach der Einführung in die Humorthorie, die ebenfalls Anhaltspunkte für den Einsatz von Witzen im Fremdsprachenunterricht enthält, soll nun konkreter auf den Begriff Witz eingegangen werden.

Der Begriff Witz liegt als Textform neben anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern im Interesse der linguistischen Forschung. Einige Definitionen werden im Folgenden angegeben, sodass eine Orientierung geschaffen werden kann. Im Duden wird der Witz folgendermaßen definiert: „[prägnant formulierte] kurze Geschichte, die mit einer unerwarteten Wendung, einem überraschenden Effekt, einer Pointe am Ende zum Lachen reizt [...]“ (Dudenredaktion, o.J.). Diese Definition enthält die meisten Stichpunkte, auf die in den folgenden Definitionen im Detail eingegangen werden soll. Diese Stichpunkte sind unter anderem „unerwartete Wendung“ und „Pointe“, die in keiner Definition zu fehlen scheint. Mit Pointe meint man genau die Stelle im Witz, in der die unerwartete Wendung, die Überraschung stattfindet. Der Witz hat also als eine Funktion auch den Rezipienten zum Lachen anzuregen, er ist also ein Mittel des Humors. Witze dienen oft zur humorvollen Darstellung von Themen oder Situationen. Der komische Effekt im Witz wird meist über die Mehrdeutigkeit von Worten erschaffen. Die beabsichtigte Bedeutung eines Wortes kann also missverstanden werden, sodass dieser Irrtum zu einer witzigen Situation führt. Diese Eigenschaft von Wörtern wird als Polysemie bezeichnet und sie spielen eine wichtige Rolle in Witzen.

Nach Röhrich wird der Witz folgendermaßen definiert „Ein Witz ist eine kurze, Lachen erregende Erzählung, die in einer Pointe gipfelt“ (Röhrich 1977; zitiert nach Szczek 2006: 170). Auch in dieser Definition steht die Pointe im Vordergrund, da der Witz hier „gipfelt“. „Der Witz kann als selbständiger, fiktionaler, komisch pointierter Prosatext in mündlicher und/ oder schriftlicher Form angesehen werden, dessen besonderes Merkmal die komprimierte, intellektuell zugespitzte sprachliche Form ist“ (Middeke / Murdsheva 2008: 224). Middeke und Murdsheva (2008) unterstreichen die mündliche und schriftliche Form des Witzes und nennen das Wort „intellektuell“, was uns zum Thema Verstehen eines Witzes bringt. Unumstritten ist, dass das Verstehen eines Witzes bestimmte Voraussetzungen verlangt. Eine dieser Voraussetzungen ist natürlich erstens, wenn es um Witze in einer Fremdsprache geht, die sprachliche Voraussetzung und zweitens ein kulturelles Vorwissen. Middeke und Murdsheva (2008: 224) erweitern dieses mit dem Begriff der „Korrespondenzbereitschaft“ des Hörers nach Schubert und Lixfeld

Das Verstehen von Witzen setzt aber nicht nur „kulturspezifische[s] Vorwissen“ (Schubert: 137), sondern auch entsprechende Wertungen beim Hörer/ Leser voraus und verlangt ihm eine mehr oder weniger große emotive Korrespondenzbereitschaft ab. „So liegt es nahe“, meint deshalb Lixfeld (1978a: 18), den Witz als Träger von Informationen und Intentionen im Kommunikationsprozess, als Denknorm und Verhaltensmuster schaffendes oder zumindest verfestigendes oder jedoch als kritisierendes und in Frage stellendes Medium der Bewußtseinsbildung zu betrachten. (Middeke / Murdsheva 2008: 224)

Demnach muss der Hörer dazu bereit sein, einen Witz im Inhalt zu erkennen und entsprechende Wertungen, die Witze enthalten können, als Witz zu verstehen. Dieses ist auch beim Einsatz im Fremdsprachenunterricht zu beachten, da sich Witze häufig an Stereotype bedienen und somit häufig emotionale Reaktionen auslösen können. Doch darauf soll später eingegangen werden.

Ueda beschreibt den Witz folgenderweise:

Witztexte und Karikaturen geben Anlass zum Nachdenken und zu Kritik. Witztexte und Karikaturen erlauben es dem Leser häufig zu einer neuen Erkenntnis zu kommen und die Dinge anders zu sehen. Wir sind nicht nur zum Zweck des Lachens da. Sie stellen auch eine Erkenntnis oder Anschauungsweise da. Manchmal braucht man die Dinge nur anders zu sehen um sich von einer festgefahrenen Betrachtungsweise befreien zu können. (2013: 2)

Außer der Funktion des Humors regen Witze also zum Nachdenken an, noch wichtiger bieten sie eine Einsicht in eine bestimmte Lebenswelt. Dieses liegt im Interesse dieser Arbeit, da man mit dem Einsatz von Witzen auch das Ziel anstrebt, interkulturelles Wissen voranzutreiben.

Middeke und Murdsheva (2008) unterstreichen die Aussage Uedas damit, dass sie Witze als Spiegel der Gesellschaft beschreiben. Mit den Stereotypen in solchen Witzen kann ein Kennenlernen der Zielkultur auf eine besondere Art und Weise mit Humor ermöglicht werden, da Witze ein anderes Bild der jeweiligen Gesellschaft widerspiegeln. Andererseits kann aber auch die Sicht auf das Eigene betrachtet werden, was eigentlich das Grundlegende der interkulturellen Didaktik darstellt.

2.1 Sprachbezogene Witze und Stereotype

Unter sprachbezogenen Witzen verstehen wir im Rahmen dieser Arbeit solche Witze, in denen die Sprache, sei es die deutsche Sprache oder eine andere, im Mittelpunkt steht. Der Witz muss also die Sprache als Gegenstand haben. Meistens entstehen die komischen Situationen in diesen Witzen durch ein Missverständnis, das auf eine Sprachbarriere zurückzuführen ist. Zu den genannten Witzen gehören auch meistens die sogenannten Ethno-Nationenwitze, da die beiden Phänomene Sprache und Nation/Ethnie eng in Verbindung zueinanderstehen. Als ethnische Witze werden einerseits solche Witze bezeichnet, die von ethnischen Gruppen über andere ethnische Gruppen erzählt werden und andererseits auch solche Witze, die eine ethnische Gruppe über sich selbst erzählt (vgl. Szczek 2006: 171). Für Ethnie wird im Wahrig „Stamm, Volk od. Volksgruppe“ angegeben, ethnisch wiederum wird als „zur Ethnologie gehörig, auf ihr beruhend [...] Eine Ethnie, Volksgruppe betreffend“ definiert“ (Wahrig-Burfeind 2011: 480). Ein weiterer Begriff, der für diese Arbeit in Frage kommt ist die Nation oder national. Nation wird im Wahrig als „Nach Abstammung, Sprache und Sitte, kultureller u. politischer Entwicklung zusammengehörige, innerhalb der gleichen Staatsgrenzen lebende, politische Gemeinschaft“ bezeichnet (Wahrig-Burfeind 2011: 1055). Beide Aspekte werden in dieser Arbeit angesprochen.

Als Nationen-und Ethnowitze werden sowohl Witze von als auch über Nationen und ethnische(n) Gruppen bezeichnet. Die Zielgruppe wird durch die Nation, die Religion, die Ethnie oder regionale Zugehörigkeit bestimmt. Nationen-und Ethnowitze beruhen auf Klischeevorstellungen und weisen eine mehr oder weniger große Anzahl an Stereotypen auf. (Middeke / Mursheva 2008: 223)

Bei der Betrachtung der Witze, die für diese Studie ausgewählt wurden, fällt auf, dass sprachbezogene Witze, Stereotype beinhalten. Stereotype werden als „Bilder im Kopf“ (Lippmann 1922, zitiert nach Szczek 2006: 170) definiert, die verallgemeinert und auf eine Gruppe zugeschrieben werden. Diese Gruppe kann jeder Art sein, es können Stereotype über bestimmte Berufsgruppen, nationale oder ethnische Gruppen oder auch Geschlechter sein. Durch Stereotype versucht man Unbekanntem ein Gesicht zu verleihen. Stereotype werden innerhalb einer Kultur von Generation zu Generation weitergeleitet (vgl. Szczek 2006: 170). Schu / Schu (1998) definieren den Begriff des ethnischen Stereotyps mit dem Begriff des sozialen Stereotyps. Dieses wiederum beinhaltet das sogenannte subjektive Wissen, welches typische Verhaltensweisen, Eigenschaften und Handlungen von Mitgliedern der eigenen oder einer fremden Gruppe sind. Es ist eine subjektive Wahrnehmung und Betrachtungsweise.

Wenn beispielsweise die türkische Sprache in einem Witz zum Gegenstand gemacht wird, dann sind auch oft die Türken als Protagonisten in diesen Witzen vorhanden, dies gilt mit Sicherheit für alle Sprachen, Nationen und Ethnien. Das bedeutet ebenfalls, dass sprachbezogene Witze Stereotype enthalten können. Die Arbeit mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht sollte nicht vermieden werden, da sie bedeutend für das interkulturelle Bewusstsein ist.

2.2 Klassifizierung von Sprachwitzen nach Lew

Dass Witze als Gegenstand vieler linguistischer Forschungen auf verschiedene Weisen untersucht werden, wurde schon vorher angesprochen. Demnach gibt es auch zahlreiche Ansätze zur Kategorisierung von Witzen. Die Suche im Internet nach Witzen, stellt primär eine Darstellung nach Themenfeldern dar. Man kann also sogenannte Schülerwitze, Lehrerwitze, Frauenwitze, Coronawitze, Bayernwitze, Türkenwitze usw. auffinden. Da wir uns im Rahmen dieser Arbeit mit „sprachbezogenen Witzen“ beschäftigen, scheint die Klassifizierung nach Lew (zitiert nach Semiz 2014) angemessen, da dies zum besseren Verstehen der Witze beitragen kann. Nach Semiz (2014) unterscheidet Lew drei Arten von Sprachwitzen: lexikalische, phonologische und syntaktische Witze. Demnach kann die Mehrdeutigkeit im Witz auf die Unterschiedlichkeit in der Bedeutung, im Klang der Wörter oder in der Satzstruktur des Witzes zurückzuführen sein. „Der auf der Mehrdeutigkeit des Wortes basierende Witz kann auch polysemer Witz heißen und seit langer Zeit galt er als die typischste Form des Worthumors“ (Hoffmann 2010: 79). Ein Wort also, dem mehrere Bedeutungen zugeschrieben werden, kann zu einem komischen Effekt im Witz führen. Diese Art Witze zählen zur Kategorie der lexikalischen Witze: „Zahnarzt zum Patienten: ‚Sie brauchen eine Krone‘.

-Patient: ‚Endlich versteht mich jemand‘.“ (http-1).

Der komische Effekt in diesem Witz basiert darauf, dass das Wort „Krone“ in diesem Kontext, nämlich der der Zahnmedizin, vom Patienten als der Kopfschmuck eines Königs oder einer Königin aufgefasst wird. Der Arzt spricht jedoch von einer Zahnkrone, die zur Behandlung eines Zahnproblems nötig ist.

Der phonologische Witz nach Lew beschreibt einen Effekt, der dadurch entsteht, dass durch die Aussprache eines Tones im Wort oder im Satz ein Missverständnis entsteht. Diese können bei ähnlicher Aussprache auch mehrere Bedeutungen hervorrufen:

„- Was heißt Ofen auf Chinesisch?

- Hei Zung.“, (http-2).

oder:

„Woraus machen die Deutschen ihre Autos? – Aus Kruppstahl. Woraus machen die Schweden ihre Autos? – Aus Schwedenstahl. Und woraus machen die Polen ihre Autos? – Aus Diebstahl.“ (http-3).

Beim ersten Witz ist eine Anspielung auf den chinesischen Klang wiederzufinden. Für Sprecher des Deutschen klingt chinesisch etwas „abgehackt“, deshalb die Trennung zwischen den Silben des Wortes „Heizung“. Natürlich spielt das Wort „Heizung“ selbst auch eine Rolle im Witz, da es wie der Ofen, zum Heizen genutzt wird. Durch die Aussprache wird dieser Witz als komisch empfunden. Beim zweiten Witz geht es um Aussprache des Wortes „Stahl“ im Sinne von Eisen als Werkstoff zur Autoherstellung in Deutschland oder Schweden und des Wortteils „-stahl“ im Wort Diebstahl, was auf die Polen bezogen wird. Dieses bezieht sich auf das Stereotyp über die Polen.

Die dritte Kategorie, der syntaktische Witz, entsteht durch die Wortstellung im Satz:

„-Lehrerin: Was hast du da im Mund?

- Lukas: Ein Kaugummi. –

-Lehrerin: Sofort in den Papierkorb!

- Lukas: Auch das Kaugummi?“ (http-4).

Dieser Witz basiert auf der Aussage der Lehrerin, dass Lukas seinen Kaugummi in den Papierkorb schmeißen soll. Sie drückt den Satz aber unvollständig aus, wodurch der lustige Effekt entsteht, dass Lukas sie missversteht. Durch das bewusste Auswählen eines Witzes, kann man den Fokus der Vorbereitung für einen Fremdsprachenunterricht erleichtern. So ist man in der Lage, gezielte Vorentlastungen für die Lernenden anzubieten.

3 Zum Einsatz von Witzen im FSU

Besonders der ethnische Witz wird von Schu / Schu (1998) als relevant für den Fremdsprachenunterricht angesehen, da er ein landeskundlicher Gegenstand ist. Es befürworten weitere Arbeiten den Einsatz von Witzen als authentisches Material im Fremdsprachenunterricht (vgl. Ağaçasapan u.a. 2018; Hargaßner 2018; Utri 2012; Voltrová 2018). In ihrer Arbeit betonen Schu / Schu immer wieder den Aspekt des Zusammenhangs von Landeskunde und ethnischen Witzen und schreiben, dass Witze Horizonte erweitern können, dadurch, dass sie zur Meinungsbildung beitragen, zum interkulturellen Vergleich und zur selbständigen Weiterarbeit anregen (Schu / Schu 1998: 138). Witze dienen demnach als Kulturträger und können das Interesse zur Weiterarbeit von Lernenden wecken. Vor allem machen Schu / Schu (1998) darauf aufmerksam, dass Witze eine andere Art von Landeskunde wiedergeben, die in Lehrwerken nicht zu finden sind. Sie präsentieren keine heile Welt ohne Probleme, ethnische Witze und Nationenwitze können deshalb zu einem anderen, neuen Blickwinkel führen.

„Der Hauptakteur des heutigen Kommunikationsnetzes, in dem, dank sozialen Medien, jeder jeden auf einfachste Weise erreichen kann, ist zweifelsohne die Fremdsprache“¹ (Üstün / Tanrıkulu 2021: 1212). Eine Lehrkraft für Fremdsprachen sollte sich demnach nicht die Möglichkeit entgehen lassen, im Unterricht kulturelle Elemente mit Witzen darzubieten. Die interkulturelle Kompetenz ist heute eine Anforderung des modernen Fremdsprachenunterrichts. Hierfür steht der interkulturelle Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Huneke und Steinig (2000) halten hierzu fest

Im Fremdsprachenunterricht geht es jetzt nämlich um die Fähigkeit zum Fremdverstehen im umfassenden Sinn. Dies setzt, integriert in die sprachlichen Kompetenzen, vor allem auch Einsichten in die Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns in der Zielsprache und in der Ausgangssprache voraus. Dabei können auch Einstellungen zu Normen der Herkunftskultur modifiziert und so Beiträge zur Entwicklung der eigenen Identität geleistet werden. (2000: 161)

Diese Kompetenz beschreibt nicht nur das Kennenlernen der Zielkultur, sondern zielt darauf ab, durch das Kennenlernen ein Bewusstsein zu erlangen und einen anderen Blickwinkel für die eigene Kultur zu gewinnen. „Vielmehr geht es um das Erreichen dessen, was der Interkulturalist Bennet als den „dritten Ort“ bezeichnet hat, der aber auch ein vierter und fünfter sein kann. Es geht also um das Anstreben von Perspektiven, die miteinander ausgeglichen, aber auch kontrovers, koexistieren können“ (Roche 2005: 160f.). Es ist also eine Entwicklung, die Lernende durchmachen. Roche (2005) vergleicht dieses mit der Mehrsprachigkeit, so wie man sich in mehreren Sprachen auszudrücken weiß, so sollte man auch durch interkulturelle Kompetenz sich in mehreren Kulturen „zu Hause“ fühlen. Um diese Perspektiven zu erlangen sollte man mit Sicherheit in der Lage sein das Eigene aus der Sicht des Anderen zu sehen. Zur Verschaffung eines Bildes darüber, wie man selbst aus der fremden Perspektive wahrgenommen wird, dienen Witze ebenfalls sehr gut. Schließlich zeigen insbesondere ethnische Witze und Nationenwitze das, was die jeweilige Kultur über die eigene Kultur

¹ [Übersetzung der ersten Verfasserin]

denkt. Die Aufgabe der Lehrkraft hierbei ist es, den Lernenden bewusst zu machen, dass diese Bilder von Vorteilen und Stereotypen geprägt sind. Hierzu schreiben Middeke und Murdsheva folgendermaßen:

Durch die Beschäftigung mit den Ethnostereotypen in Witzen sollen die Lerner sich ihrer ambivalenten, einerseits verstehensfundierenden und andererseits verstehenshemmenden Funktion bewusst werden, sie sollen Wahrnehmungsfertigkeiten erwerben, mit denen sie sich der Existenz und den Funktionen von Stereotypen bewusst werden, und kognitive Fähigkeiten, mit denen sie diese hinterfragen und auch widerlegen können. (Middeke / Murdsheva 2008: 224)

Das Wissen über die Zielkultur wird als Voraussetzung für die pragmatische Nutzung der gelernten Sprache angesehen. Kulturwissen und interkulturelle Kompetenz werden als Voraussetzung zur Kommunikation beschrieben. Diese Kommunikation ist heute von großer Bedeutung, da viele Lerner des Deutschen als Fremdsprache Deutschland, vor allem in der Türkei, als ein attraktives Land ansehen und zukunftsorientiert ein Leben in Deutschland vorstellen. Oft ist dieses sogar die Motivation der Lernenden (Auswärtiges Amt 2020). Um Lernenden diese Fähigkeit zu vermitteln, bedarf es als Voraussetzung das Vorhandensein der interkulturellen Kompetenz bei Lehrkräften, diese sollten sich als Vermittler zwischen den beiden Kulturen sehen und dementsprechend handeln, da sie für Lernende des Deutschen im Ausland die erste Anlaufstelle für die deutsche Sprache und Kultur sind.

3.1 Kriterien bei der Auswahl von Witzen für den FSU

Einen Witz zu verstehen, verlangt besondere Fertigkeiten, auch schon in der Muttersprache. Neben sprachlichen Kenntnissen sind meistens auch landeskundliche Kenntnisse von Nöten. Neben dem landeskundlichen Aspekt stellt sich auch die Frage der Themen, die angesprochen werden können/ dürfen oder nicht. „Es sollte hier nicht unterlassen werden, auch auf gewisse Gefahren hinzuweisen, die sich aus potentiellen »Grenzverletzungen« ergeben können. So muss beispielsweise (besonders) auf gewisse Tabu-Bereiche Rücksicht genommen werden“ (Hohenhaus 2000: 445). Es ist also wichtig die Gruppe und die eigene Kultur zu kennen, sodass man keine verletzenden Texte auswählt, die die Lernenden kränken o.Ä. kann. „Neben generell geltenden Tabu-Bereichen wie Tod, Sex, Religion, etc. können solche Grenzen auch interkultureller Natur sein“ (Hohenhaus 2000: 434). Falls die jeweiligen Kulturen einen gemeinsamen Schnittpunkt im geschichtlichen Kontext haben, sollten diese Themen, wenn überhaupt, mit besonderer Vorsicht angegangen werden. Hier ist das Feingefühl der Lehrkraft gefragt. Somit eignen sich nicht alle Witze zur Verwendung im Unterricht. Diese werden unter dem Kriterium der Angemessenheit zusammengefasst. Löschmann beschreibt diesen Begriff mit folgenden Punkten „1) Alter der Lernenden 2) Interessen 3) Weltwissen 4) Kompetenzstand in der Zielsprache 5) Erfahrungshorizont 6) kulturspezifische Verstehensvoraussetzungen und nicht zuletzt 7) nationales, moralisches, religiöses Empfinden“ (Löschmann 2015: 37). Das Verstehen eines Witzes, vor allem eines, das Stereotype beinhaltet, und die Bemühung der Lehrkraft ein Bewusstsein hierfür zu schaffen bedürfen mit Sicherheit einer bestimmten kognitiven

Reife. Als zweites Kriterium nennt Löschmann (2015) den Bezug zum Lern- und Lehrstoff, welches auch schon unter dem Aspekt des „Lachens und Lernens“ angesprochen wurde.

Die Kategorien nach Lew und die Arbeit Semiz (2014) können uns eine Orientierung darüber geben, welche Art von Witzen für Fremdsprachenlerner geeignet ist. In ihrer Arbeit über das Verstehen von Witzen der Englischlerner in der Türkei fand sie heraus, dass die Teilnehmenden lexikalische Witze leichter verstanden als phonologische oder syntaktische Witze. Dieses Ergebnis scheint nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass jede Art von Witzen eine andere Fertigkeit abverlangt. Lexikalische Witze verlangen meistens „nur“ die Kenntnis der Bedeutungen des jeweiligen Wortes, während beispielsweise phonologische Witze zu dem auch Kenntnis zur Aussprache und Betonung verlangen. Demnach kann man sagen, dass lexikalische Witze einen Vorrang im Fremdsprachenunterricht haben könnten, je nach dem sprachlichen Niveau der Lernenden kann man andere Arten von Witzen vornehmen.

In ihrer Arbeit geht auch Çakır (2006) auf die Kriterien bei authentischen Materialien für den Fremdsprachenunterricht ein. Sie beschreibt zwar hauptsächlich Kriterien für Lehrwerkstexte, dennoch scheinen einige ihrer Kriterien auch angemessen und beachtenswert für die Textsorte Witze als authentische Materialien zu sein. Als eines der Kriterien beschreibt Çakır die mediale Präsentation des Materials, also auf welche Art und Weise die Lernenden mit dem Text konfrontiert werden. Der Witz ist im realen Leben meistens eine Textsorte, die mündlich vorzufinden ist. Çakır (2006) betont, dass im Unterricht multisensorisch gearbeitet werden sollte, sodass das Behalten gestärkt werden kann. Demnach sollten die mündlich existierenden Witztexte mit Bildern, schriftlichen Texten oder Rollenspielen unterstützt werden. Die mediale Präsentation ist in Verbindung mit dem Kriterium der äußeren Gestalt des Textes. In Witzen gibt es häufig keine äußeren Erkennungsmerkmale wie Überschriften oder Bilder, dennoch können diese als Verstehenshilfe hinzugefügt werden. Das Kriterium der „sprachlichen Einkleidung“ beschreibt Çakır (2006) als die sprachliche Vielfalt in Texten, ob es zum Beispiel Jugendsprache oder Dialekte beinhaltet. Außerdem werden Kriterien für den syntaktischen, lexikalischen, phonetischen und diskursiven Bereich vorgestellt, auf die im Didaktisierungsteil der Arbeit eingegangen werden sollen. Ein anderes Kriterium Çakırs (2006) ist die „Intention des Textes“ in der realen Welt, die im Unterricht nicht verändert werden sollte. Witze bleiben also immer noch Witze und sollten im Unterricht auch als solche vorgestellt werden. Das letzte Kriterium in der Arbeit Çakırs (2006) sind die „Adressaten der Texte“, wobei die eigentlichen Adressaten zu erkennen sein sollten und die Adressaten im Unterricht eine Rolle spielen. Texte sollen also einen Bezug zum Adressaten im Unterricht aufweisen und an „Erfahrungen und Vorwissen“ anknüpfen.

3.2 Sprachbezogene Witze und Ideen zu ihrer Didaktisierung

Als primäres Ziel beim Einsatz von „sprachbezogenen“ Witzen im Fremdsprachenunterricht wird in dieser Arbeit die interkulturelle Kompetenz und damit verbunden die Arbeit mit Stereotypen angesehen, wobei auch sprachliche Aspekte wie die der Grammatik oder des Wortschatzes als Ziel gesetzt werden können. „Als Einstieg in die Stereotypenproblematik kann die Beschäftigung mit der Fremdwahrnehmung der eigenen Kultur oder der Zielkultur gewählt werden“ (Middeke / Murdsheva 2008: 224). „Wie werde ich in einer anderen Kultur angesehen?“, diese Frage kann also eine Einstiegsfrage zur Beschäftigung mit sprachbezogenen Witzen dienen. Hierzu werden im Folgenden ausgewählte Witze präsentiert und versucht für den DaF-Unterricht zugänglich zu machen. Im Weiteren werden Witze über andere Sprachen mit dem Ziel zum Vergleich der Betrachtung der jeweiligen Kultur in Deutschland und im eigenen Land dargestellt. Jeder Witz wird vorerst versucht zu erklären, dann folgen Ideen zur Didaktisierung im DaF-Unterricht mit spezifischen Kriterien für das Verstehen des Witzes. Auch Schu / Schu (1998) nennen „Minimalziele“ beim Einsatz von ethnischen Witzen im Fremdsprachenunterricht. Die Behandlung solcher Witze soll nicht einseitig, sondern mit der eigenen Kultur im Vergleich geschehen, sodass Lernende die Zielkultur nicht missverstehen und sie als „Träger von Stereotypen“ betrachten. Klargestellt soll unbedingt werden, dass solche Bilder auch in der eigenen Kultur existieren und dass diese nicht der Realität entsprechen müssen.

Der folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie man sprachbezogene Witze im DaF-Unterricht konkret einsetzen kann. Unter den auserwählten Witzen gibt es einige, die sich mit der türkischen Sprache und Kultur beschäftigen und andere, bei denen es um andere Sprachen geht. Wieder einige dieser Witze erfordern eine tiefere Vorarbeit der Lehrkraft, da beispielsweise historische Hintergründe oder weiteres Weltwissen zum Verstehen des Witzes erforderlich sind. Durch die Kategorisierung nach Lew kann eine Idee darüber entstehen, ob dieser Witz im Fremdsprachenunterricht eher leichter oder weniger leichter zu verstehen ist. Bei den Vorschlägen wird davon ausgegangen, dass die Lehrkraft über das notwendige sprachliche und landeskundliche Wissen zum Verstehen der Witze verfügt.

Bei den Didaktisierungen der Witze wurde das Kriterium der Angemessenheit in Bezug auf Weltwissen, Interessen, Kompetenzstand in der Zielsprache, Erfahrungshorizont, kulturspezifische Verstehensvoraussetzungen und nationales, moralisches, religiöses Empfinden nach Löschmann (2015) versucht einzuhalten, demnach wurden vorentlastende Ideen vorgeschlagen. Die Didaktisierungsvorschläge wurden nach dem Modell „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“, das nach Klafki (zitiert nach Bimmel 2011) erstellt.

Das Modell, das vielfach variiert und adaptiert wurde, stellt und beantwortet folgende Fragen: - Welche Bedeutung hat das Thema für die Gegenwart, welche für die Zukunft? ; - Welche konkreten Aufgaben lassen sich daraus ableiten und welche Schritte können zu ihrer Lösung beitragen? ; - Inwiefern hat das Angebot exemplarische Bedeutung, bezieht es sich also auf etwas Allgemeines? ; - Wie kann das Angebot für die Schüler nachvollziehbar, zugänglich angeboten werden? (Bimmel et al. 2011:40)

Dieses Modell dient dazu, dass Lehrende ihren Unterricht strukturiert planen und dass Lernende sich dem zu behandelnden Text schrittweise nähern. Für jeden Vorschlag wird versucht auf die gegenwarts- und zukunftsbezogene Perspektive einzugehen, auf die exemplarische Bedeutung und der Struktur und Zugänglichkeit für die Lernenden. Wobei der zukünftliche Bezug für den DaF-Unterricht in unseren Fällen die interkulturelle Kompetenz als Hauptziel genannt werden kann.

3.2.1 Witz 1: Dialekte des Deutschen, Wahrnehmung des österreichischen Dialekts

„Ein Österreicher bei McDonald's: „I hätt gern a Hendl!“ Der Angestellte: „Äh, Sie meinen Chicken?“ Darauf der Österreicher: „Nein, ned schicken! Ich ess' es gleich hier“ (http-5).

Das erste Beispiel ist ein typischer Österreicher-Witz, bei dem das Thema, die Abweichung des österreichischen Deutschs zum Standarddeutschen ist. Dieses Thema findet meist seinen Platz in Lehrbüchern, deshalb kann es sein, dass Lernende eine Idee darüber haben, dass es hier Unterschiede geben kann. Die Bestellung „Hendl“ von einem Österreicher im McDonalds wird durch den Angestellten als „Chicken“ verbessert, da „Hendl“ in Österreich für „Hähnchen“ benutzt wird, und das „Hähnchen“ im McDonalds als „Chicken“ angeboten wird. Was hier zum komischen Effekt führt ist, dass der Österreicher das englische Wort „Chicken“ mit dem deutschen Wort „schicken“ verwechselt. Dieses Missverständnis geschieht dadurch, dass die beiden Wörter einen ähnlichen Klang haben. Somit ist dieser Witz als ein phonetischer Witz nach Lew zu kategorisieren.

Für den Unterricht eignet es sich, mit einem McDonalds-Logo zu beginnen, jeder Lernende auf der Welt erkennt dieses Logo wieder. Eine Einstiegsfrage kann lauten: „Was bestellen Sie sich am liebsten bei McDonalds?“. Es kann ein Dialog zwischen einem McDonalds-Mitarbeiter und einem Kunden erstellt werden, sodass eine Einführung zum Thema entsteht und Vorwissen aktiviert wird. Nach dem Präsentieren der von den Lernenden erstellten Dialoge als Rollenspiel kann nun der Witz präsentiert werden. Diese Stufe kann als Gegenwartsbezug, denn es geht um einen Einstieg mit einem Thema, das fast jedem bekannt ist. Von diesem Schritt aus wird ebenfalls die Zugänglichkeit für Lernende erklärt. Diese Frage soll das „Wie“ im Unterricht beantworten.

Das Vorlesen sollte einem Lernenden überlassen werden, sodass der erste Überraschungseffekt eintreten kann. Denn wahrscheinlich wird das österreichische Deutsch sie verwirren. Vielleicht werden sie versuchen das „I“ am Anfang wie das „I“ im Englischen betonen. Nach einigen Versuchen kann die Lehrkraft den Witz vorlesen und darauf aufmerksam machen, dass dieses ein Dialekt des Deutschen ist. Nun kann die Frage folgen „Was bestellt der Österreicher?“. Hierauf kann eine Gruppenarbeit folgen, in der versucht wird, den Dialog zu entschlüsseln mit der Information, dass „Hendl“ für „Hähnchen“ steht. Das Thema „Konjunktiv II“ zu kennen erleichtert hier das Vorgehen.

Nach einigen Versuchen kann die Lehrkraft den Satz auf Standarddeutsch festhalten „Ich hätte gern ein Hähnchen“ und „Nein, nicht schicken, ich esse gleich hier“. Nun folgt die Frage zur Pointe des Witzes „Warum hat der Österreicher den Angestellten falsch verstanden?“. Zur Hilfe können die Wörter „chicken“ und „schicken“ an die Tafel geschrieben werden. Der Grund, dass diese Wörter sehr ähnlich klingen wird in Kürze bestimmt genannt. Die Erklärung kann auch in der Muttersprache gemacht werden. Die Behandlung dieses Witzes im Unterricht trägt weniger grammatische Ziele. Hier geht es in erster Linie darum, ein „anderes“ Deutsch vorzustellen und was passieren kann, wenn das Standarddeutsch und eines seiner Dialekte aufeinandertreffen.

Als Ergänzung können auch aus dem Internet Videos vorgespielt werden, in denen der österreichische Dialekt vorkommt. Somit wird den Lernenden klargemacht, dass diese Sprache noch präsent ist, wie Dialekte im eigenen Land und in der eigenen Kultur. Es kann auch dazu genutzt werden, verschiedene Dialekte der Lernenden anzusprechen und sogar, dass der Dialog bei McDonalds mit verschiedenen Dialekten des eigenen Landes mehrfach gespielt wird. Ein anderes, tiefgründigeres Thema dieses Witzes ist auch die Unterstellung, dass Österreicher kein Englisch verstehen, da das „chicken“ als „schicken“ wahrgenommen wird.

Dieser Witz scheint sehr geeignet für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht zu sein, da die Situation im McDonalds fast Jedem/ Jeder bekannt ist. Der letzte Satz ist allen Rezipienten bekannt, denn man hat in einem Restaurant nur zwei Möglichkeiten „Mitnehmen oder Hier-Essen“. Da er sprachlich auch nicht als schwierig einzustufen ist, kann dieser Witz im Fremdsprachenunterricht benutzt werden, um ein Phänomen der deutschen Sprache und die Unterschiede zwischen den Ländern Österreich, Deutschland und dem eigenen Land klarzustellen. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) wird diese Fertigkeit als „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“ unter dem Niveau A2 angegeben (vgl. Europarat 2001:84). Am Ende des Themas ist wünschenswert, dass bei den Lernenden ein Bewusstsein für den österreichischen Dialekt, für den Unterschied zwischen Deutschland und Österreich und den Dialekten im eigenen Land entsteht. Für die zukunftsbezogene Perspektive für Deutschlernende, ist das Bewusstsein darüber, dass es Dialekte des Deutschen gibt und man auf sie zutreffen kann. Dieser Unterrichtsvorschlag ist auch exemplarisch nach dem Modell didaktische Analyse, da in jedem Lehrbuch für Deutsch zumindest der österreichische Dialekt thematisiert wird. Dieses kann als Vertiefung genutzt werden. Diese Didaktisierung entspricht demnach den Kriterien „äußere Gestalt“ durch zufügen von Logos zur Vorwissensaktivierung und ebenfalls dem Kriterium „Adressaten der Texte“, wobei sie zum Beispiel aufgefordert werden eigene Rollenspiele vorzutragen. Außerdem enthält der Unterricht eine Beschäftigung mit sprachlicher Vielfalt in diesem Fall das österreichische Deutsch, welches unter dem „phonetischen Bereich“ Çakırs (2006) als „dialektale Vielfalt“ dargelegt wird.

3.2.2 Witz 2: Wahrnehmung der türkischen Sprache

„Neulich beim türkischen Glücksrad. Kandidat: ‚Ich kaufe ein Ü!‘.

DING-DING-DING-DING-DING-DING-DING-DING-DING-DING-DING ...“
(http-6).

Dieser Witz ist kultur- und sprachspezifisch, es macht die türkische Sprache zum Gegenstand. So wird die türkische Sprache nämlich in Deutschland wahrgenommen „Eine Sprache voller „Ü“s. Die Pointe dieses Witzes ist das „DING DING DING...“, was besagt, dass sehr viele Buchstaben an der Glücksradtafel leuchten. Den Türken außerhalb Deutschlands ist diese Wahrnehmung wahrscheinlich nicht bekannt. Der Laut „Ü“ mit dem selben Graphem und derselben Aussprache existiert wahrscheinlich in wenigen Sprachen. Das Deutsche und das Türkische haben dieses Phänomen gemeinsam. Somit ist dieser sprachbezogene Witz für türkische Lernende sprachlich zu verstehen. Dass der Witz die türkische Sprache zum Gegenstand macht, entspricht der gegenwartsbezogenen Perspektive nach dem Modell „didaktische Analyse“. Die Frage der Zugänglichkeit für Lernende wird im Weiteren beschrieben.

Für den Unterricht kann folgendermaßen vorgegangen werden, dass man zum Einstieg den Lernenden fragt „Wie klingt Deutsch für Sie?“. Aufgrund der Eigenschaften der deutschen Sprache wie z.B. dass viele Konsonanten hintereinander stehen können, das für türkische Muttersprachler eine Herausforderung sein kann oder aber die Assoziation des Deutschen im historisch-militärischen Kontext, nehmen Menschen mit anderen Muttersprachen die deutsche Sprache als eine „hartklingenden Sprache“ wahr (vgl. Stickel 2019: 4f.). Nach dem Sammeln einiger Adjektive kann die Frage folgen „Und was glauben Sie, wie Türkisch für Deutsche klingt“. Kaum ein Muttersprachler stellt sich wohl jemals diese Frage, deshalb kann dieses etwas Zeit zum Nachdenken beanspruchen, einige Diskussionen innerhalb von Gruppen werden notwendig sein. Auf die Frage, wie Türkisch von Deutschen wahrgenommen wird, kann nun der Witz präsentiert werden mit der Erklärung des Glücksrads, dessen türkische Entsprechung existiert. Es wäre vorteilhafter, wenn die Lehrkraft den Witz vorliest mit der Betonung der am Ende leuchtenden Kästchen, die durch das „Ü“ aufgehen. Dieses wird die Lernenden wahrscheinlich überraschen, da sie kein solches Bild über ihre eigene Sprache haben. Nun kann darüber gesprochen werden, inwieweit dieses Phänomen für die türkische Sprache zustimmt. Dieses kann für ein Sprachbewusstsein dienen, indem man anspricht, was die türkische Sprache von anderen Weltsprachen unterscheidet, was die deutsche Sprache von anderen Sprachen unterscheidet u.Ä. Am Ende des Unterrichts wäre es wünschenswert, dass ein Bewusstsein dafür entsteht, dass solche Wahrnehmungen subjektiv sind. Falls von der Klasse vorurteilshafte Wahrnehmungen zur deutschen Sprache existieren, wie es in anderen Ländern der Fall ist (vgl. Stickel 2019) könnten diese durch den Vergleich mit der Muttersprache bewusst gemacht werden, sodass sie sich zumindest etwas mindern. Somit dient dieser Witz auch zur Thematisierung eines in Deutschland vorherrschenden Stereotyps. Damit soll sie Frage der zukunftsbezogenen Perspektive beantwortet werden. Die Lernenden sollen hier ihre eigene Meinung über die Wahrnehmung zur deutschen Sprache äußern,

dabei liegt der sprachliche Fokus auf der Meinungsäußerung. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen gibt diese Fertigkeit für das Niveau A2 an. Für detailliertere Begründungen der Meinung ist mindestens das Niveau B1 notwendig (vgl. Europarat 2001: 82). Der Unterrichtsvorschlag ist exemplarisch für Deutschlernende in der Türkei, da es sich um die türkische Sprache handelt.

3.2.3 *Witz 3: So spricht ein Türke Deutsch*

„Ein Türke in einem Beerdigungsinstitut: - Guten Tag! Brauchen Grabstein. Drauf schreiben: ‚Ali tot.‘

- ‚Guter Mann, bei uns ist es üblich, dass man ein paar Worte mehr auf den Grabstein schreibt!‘

- ‚Is gut: Ali tot, verkaufen Ford Transit!‘ ([http-7](#)).

Dieser Witz ist insofern ein sprachbezogener Witz, da es sich um die Sprachbarriere zwischen den Protagonisten handelt. Ein „Türke“ befindet sich in einem Beerdigungsinstitut und macht mit seinem „unvollständigen“ Satzbau verständlich, dass er ein Grabstein für seinen verstorbenen Freund Ali mit der Aufschrift „Ali tot“ bestellen möchte. Daraufhin klärt ihn der Angestellte über den deutschen Brauch auf, dass man einige weitere Worte auf den Grabstein schreibt, woraufhin der „Türke“ dies nicht als Worte über den Verstorbenen versteht, sondern als eine weitere Mitteilung oder Bekanntmachung, sodass er einen für Inserate typischen Text diktiert. Er hat nämlich einen Wagen zu verkaufen. Diese Stelle ist die Pointe des Witzes. Der Witz beinhaltet einige Stereotype. Erstens, das Stereotyp, dass der Türke kein richtiges Deutsch spricht und zweitens, dass er so gefühllos ist, dass er eine Autoanzeige auf einen Grabstein von einem Bekannten aufgeben kann. Weitere Eigenschaften können natürlich hinzugefügt werden, wobei sie alle negativer Natur sein werden, da es als nicht angemessen angenommen wird so etwas auf einen Grabstein schreiben zu wollen. Es handelt sich hierbei zwar um einen Türken, diese Nationalität kann aber beliebig ausgetauscht werden, da diese Eigenschaft nicht nur einer Gruppe zugeschrieben werden kann.

Im Unterricht ist es sinnvoll für diesen Witz das Thema „Türken in Deutschland“ aufzugreifen. Viele Türken haben Verwandte, die als Gastarbeiter in den 1960er Jahren nach Deutschland ausgewandert sind. Einige haben also eine Vorstellung über die Situation. Nun kann als Anregung die Frage „Welche Probleme kann man als Ausländer in einem neuen Land haben?“ dienen. Das Sprachproblem wird zweifellos eines der ersten Bemerkungen sein. Somit kann der Gegenwartsbezug hergestellt werden, da man Migration auch in der Türkei kennt. Somit schafft man ebenfalls den Grund für die Zugänglichkeit zum Thema.

Mit dem Bewusstsein der Sprachbarriere kann nun der Witz präsentiert werden, mit den Ergänzungen, was ein Beerdigungsinstitut und ein Grabstein sind. Den Lernenden sollte das „Deutsch“ des „Türken“ auffallen. Sie werden vielleicht nicht lachen, aber sie werden den Witz verstehen, da es auch in der türkischen Kultur üblich

ist, einige Worte über die Verstorbenen auf den Grabsteinen festzuhalten und dass dieses „Inserat“ nicht dazugehört.

Dieser Witz ist auch insoweit interessant, dass man während der Recherche auf denselben Witz auf Türkisch stoßen kann, nur nicht über einen „Ausländer“, sondern über die Menschen aus der Stadt Kayseri:

Kayserili'nin eşi ölmüş, yerel bir gazeteye duyuru ilanı vermeye gitmiş. En ucuzundan standart bir ilan vermek istemiş. Önüne konan kağıda istediği ilanı yazmış: “Ayşe'yi kaybettim, üzgünüm”. İlan görevlisi ilanı görünce uyarıyor: “İsterseniz 6 kelimeye kadar uzatabilirsiniz, üç kelime daha hakkınız var”. Kayserili, “aynı paraya mı?” demiş. Görevli, “evet aynı paraya” deyince Kayserili üç kelime daha eklemiştir: “Satılık Toyota var.”(http-8)

In dem Witz geht ein Mensch aus Kayseri zum Beerdigungsinstitut und möchte einen Grabstein für seine verstorbene Frau fertigen lassen, woraufhin derselbe Dialog stattfindet und er am Ende hinzufügen lässt „Toyota zu verkaufen“.

Es ist eine tolle Gelegenheit, die auf jeden Fall im Unterricht benutzt werden sollte, da somit klar wird, dass diese Art Witze nicht die Realität widerspiegeln. Es kann davon ausgegangen werden, dass Türken außerhalb Kayseri über diesen Witz lachen werden, da Menschen aus Kayseri allgemein im Rest des Landes als „gerissen“ angenommen werden, im Sinne von „auf seinen Vorteil bedacht“ ganz besonders in Geldangelegenheiten und im Handeln. Dies kommt eigentlich davon, dass in der Geschichte von Kayseri viele unterschiedliche Zivilisationen diesen Ort als Handelszentrum nutzen und somit diese Fertigkeit immer weiterentwickelt wurde. Wenn nun aber erst der Witz über den Türken bearbeitet wird und dann der über Kayseri, wird der Zweite wahrscheinlich nicht nur noch als komischer Witz aufgefasst. Es wird erwünscht, dass er als Stereotyp angesehen wird, das ist der zukunftsbezogene Aspekt des Vorschlags. In dem Witz gibt es auch kurze, unvollständige Sätze, da es sich um gesprochene Sprache handelt. Dieses findet man auf diese Art nicht in Lehrbüchern. Der Witz beinhaltet somit einige Kriterien Cakirs (2006) auf die „sprachliche Vielfalt“ bezogen im „syntaktischen, diskursiven Bereich“. Dieser Witz unterstreicht außerdem den Aspekt, den Schu / Schu in ihrer Arbeit darlegen. Hier ist der ethnische bzw. nationale Stereotyp nicht konstitutiv, das heißt die Ethnie oder die Nationalität im Witz kann ausgetauscht werden und die Pointe des Witzes bleibt beibehalten. Dieser Aspekt dient der Frage, dass der Unterricht exemplarisch ist. Dieser Unterricht hat eine etwas detailliertere Beschäftigung mit der Migrationsgeschichte der Türken nach Deutschland und die Präsentation der Ergebnisse, außerdem kann über die aktuelle Situation im eigenen Land gesprochen werden dafür sieht der Referenzrahmen das Niveau B1/ B2 vor (Europarat 2001: 66).

3.2.4 Witz 4: Wahrnehmung der französischen Sprache

„Treffen sich zwei Freundinnen im Café und unterhalten sich über ihre Freizeitaktivitäten. Erzählt die eine: ‚Ich lerne jetzt Französisch!‘ ‚Mach das nicht‘,

antwortet darauf die andere, ‚ich kenne eine, die wäre bei der mündlichen Prüfung beinahe erstickt!‘ (http-9).

Dieser Witz behandelt die französische Sprache und ihre Wahrnehmung in der deutschen Gesellschaft. Zwei Freundinnen unterhalten sich über ihre Freizeit, wobei eine davon erzählt, dass sie angefangen hat Französisch zu lernen. Die andere ratet ihr davon ab, weil eine andere Freundin, aufgrund einiger Besonderheiten bei der Aussprache, wie die Nasalen, in der mündlichen Prüfung „beinahe erstickt“ wäre. Somit enthält dieser sprachenbezogene Witz einen negativen Stereotyp über die französische Sprache.

Im Unterricht kann die Einstiegsfrage „Wie klingt die französische Sprache für Sie?“ begonnen werden. In der Türkei wird die französische Sprache von Schüler / innen meist als „romantisch“ beschrieben (vgl. Alpar / Kartal 2019: 413; Arslan 2021: 65). Hier wird ein Unterschied zur deutschen Wahrnehmung im Witz entstehen. Nachdem Meinungen zum Klang der Sprache gesammelt werden, kann der Witz präsentiert werden. Somit wird der Gegenwartsbezug hergestellt. Zur Zugänglichkeit tragen der oben beschriebene Teil und die folgenden Schritte bei.

Aus sprachlichen Gründen ist der Witz nicht sehr schwer zu verstehen, bis auf das Wort „erstickt“, das geklärt oder den Lernenden selbst zum Nachschauen überlassen werden kann. Wahrscheinlich werden die Lernenden den Grund für das Erstickten nicht erkennen, da wie gesagt, der türkische Blick auf die Sprache eine andere ist. Dieses sorgt also dafür, zu erkennen, dass dieses ein Stereotyp ist, der nicht der Wahrheit entspricht. Dieses ist für Zukunftsbezogenheit von Bedeutung. Außerdem enthält der Witz das Grammatikthema „Konjunktiv II“ in der Vergangenheit. Dieses kann hier wiederholt werden, sollte schon vorher behandelt worden sein.

Es kann zum Vergleich mit dem Blick der Türken auf die deutsche Sprache verglichen werden und so erreicht werden, dass auch dieses eine subjektive Wahrnehmung ist. Der Witz kann für einen Vergleich in jedem anderen Land genutzt werden, da Französisch eine weitverbreitete Fremdsprache ist, können viele eine Meinung über die Sprache haben, somit wird dieser Vorschlag als exemplarisch vorgesehen. Da der Witz grammatisch das Thema Konjunktiv II aufweist, empfiehlt es sich hierbei vom Niveau B1 nach dem Referenzrahmen auszugehen (Europarat 2001: 216).

3.2.5 Witz 5: Bayrisch

„Ein Bayer hat sich verirrt und fragt einen Türken, der des Weges kommt: ‚Entschuldigung, wo geht’s denn do noch Aldi?‘. Der Türke verbessert: ‚Zu Aldi‘“.

Darauf der Bayer: ‚Ach, Aldi hot scho zua?‘ (http-10).

Dieser Witz scheint sich sehr gut für den Einsatz im Unterricht zu eignen, da er viele Anregungen zu verschiedenen Themenbereichen des Fremdsprachenunterrichts gibt. Ersteres ist die der Kultur und Landeskunde. Um diesen Witz, der sich an

Stereotypen bedient, zu verstehen muss man wissen, dass es einen bayerischen Dialekt in Deutschland gibt, der auch heute noch sehr präsent im Bundesland ist. Ein Bayer fragt einen Türken nach dem Weg zu Aldi. Der Bayer spricht seinem Dialekt nach richtig und benutzt, ein, der Präposition „nach“ im Hochdeutschen ähnliches, Wort nämlich das „noch“, der Türke verbessert seinerseits die Präposition, auf Hochdeutsch von seinerseits „nach“ zur korrekten Präposition „zu“. Da der Bayer nicht auf die Idee kommt, dass der Türke ihn grammatisch verbessert, versteht er ihn falsch und interpretiert das „zu“ als das Präfix „zu“ von „zuhaben“, im Sinne von geschlossen sein. Somit ist dieser ein lexikalischer Witz.

Die Beschäftigung für Lerner mit Witzen, in denen die eigene Kultur vorkommt, wird mit Sicherheit das Interesse erwecken. Hier bekommen die Lernenden einen Eindruck darüber, wie Türken in Deutschland angesehen werden. Dieses ist ein sehr umfangreiches Thema, welches eine gemeinsame Geschichte der beiden Länder beinhaltet. Dieser Aspekt spricht für den Gegenwartsbezug der Lernenden, außerdem kann der Vorschlag somit als exemplarisch für die Deutschlernenden in der Türkei gelten.

Vor der Arbeit mit dem Witz wäre es demnach sinnvoll auf diese Zeit einzugehen. Am einfachsten könnten Lernende Präsentationen zu den jeweiligen Themen der Migration vorbereiten, sodass ein Rahmen entsteht. Nach den Präsentationen sollte sich herausstellen, dass die Türken nun seit Jahrzehnten in Deutschland leben und dass typische Bilder von Deutschen über Türken und umgekehrt existieren. Der Zugang zum Thema sollte hiermit vorbereitet werden. Dieses sollte als Übergang zum Thema „Aldi“ genutzt werden. Schließlich bedeutet „Aldi“ einem Lernenden, der sich noch nie in einem deutschsprachigen Land befand, nichts. Hierfür sollte „Aldi“ als Supermarktkette vorgestellt werden. Zum Beispiel kann das Logo projiziert werden, sodass die Lernenden raten sollen, worum es sich dabei handelt. Der Witz wurde bis jetzt noch nicht präsentiert, aber dennoch wurden schon sehr viele landeskundliche Elemente von vornherein im Unterricht behandelt, da diese das Verständnis erleichtern. Nachdem der Supermarkt als solches identifiziert wurde, sollte die Klasse sich mit der Frage des Zusammenhangs zwischen Türken und Aldi beschäftigen. Es kann vielleicht vermutet werden, dass die meisten Türken hier arbeiteten oder noch arbeiten, dass sie vielleicht die Gründer von Aldi sind mit der Anspielung auf das türkische Wort „aldı-(satın) almak“ im Sinne von „gekauft-kaufen“, vielleicht taucht auch die Vermutung auf, dass Türken viel bei dem Supermarkt einkaufen. Mit dieser Vermutung könnten einige Bilder von, besonders kopftuchtragenden, türkischen Frauen mit der „Aldi-Tüte“ in der Hand präsentiert werden.

Jetzt kann der Witz der Klasse präsentiert werden. Es ist zu erwarten, dass sie die bayrischen Textstellen nicht verstehen werden, deshalb sollten sie vor die Aufgabe gestellt werden, was das bedeuten kann. Dafür müssen die Lernenden mit der Tatsache bekannt gemacht werden, dass in Deutschland verschiedene Dialekte gesprochen werden. Im allgegenwärtigen DaF-Unterricht und in den Lehrwerken findet man meistens Beispiele zum Deutsch in Österreich oder in der Schweiz, die oberflächlich

Unterschiede präsentieren. Dieses bietet wiederum die Möglichkeit sich detaillierter mit Dialekten des Deutschen zu beschäftigen.

Es bietet sich die Gelegenheit an den Lernenden die Entschlüsselung dieser Zeilen als beispielsweise Hausaufgabe aufzugeben. Hierbei wird „nur“ beabsichtigt, dass man sich mit dem Dialekt etwas näher auseinandersetzt, da besonders der bayrische Dialekt sehr stark präsent in Deutschland ist. Nun müssen also die bayrischen Textstellen geklärt werden. Dadurch wird man auf das Thema der Präpositionen „zu-nach“ und „dem Präfix „zu“ aufmerksam.

Ein Türke verbessert also einen Bayer. Es sollen nun Überlegungen gemacht werden, was das zu bedeuten hat. „Ein Türke spricht besser Deutsch als ein Deutscher“, da er die Präposition verbessert. Es sollte auffallen, dass es in Deutschland ein stereotypisches Bild eines Bayers existiert, der das Standarddeutsche missverstehen kann und dass es witzig ist, dass ihn ein Türke verbessert. Dieses bietet den zukunftsbezogenen Aspekt nach dem Modell „didaktische Analyse“ Dieser Unterricht hat eine etwas detailliertere Beschäftigung mit der Migrationsgeschichte der Türken nach Deutschland und die Präsentation der Ergebnisse, dafür sieht der Referenzrahmen das Niveau B1/ B2 vor (Europarat 2001: 66).

4 Schlussfolgerung

In dieser Arbeit wurde versucht aufzuzeigen wie sprachbezogene Witze als authentische Materialien im Fremdsprachenunterricht ihren Platz finden können. Der Einsatz von authentischen Materialien im Unterricht wird seit der kommunikativen Wende befürwortet, um unter Anderem, den pragmatischen Sprachgebrauch in den Unterricht besser zu integrieren. Sprachbezogene Witze können dabei Stereotype über bestimmte Gruppen enthalten und dieses stellt für die Lehrkraft eine besondere Herausforderung dar. Es geht bei sprachbezogenen Witzen nämlich nicht vorrangig um die Vermittlung sprachlicher Aspekte, wie zum Beispiel die Grammatik. Bei der Erstellung der Vorschläge wurden die Leitfragen des Modells „didaktische Analyse“, nach Klafki (zitiert nach Bimmel 2011), beachtet. Als vorrangiges Ziel beim Einsatz von sprachbezogenen Witzen haben wir uns die Vermittlung von Landeskunde und die bewusste Arbeit mit Stereotypen gesetzt. Somit spielen in solchen Unterrichtsreihen besondere Gefühle eine Rolle. Die Gruppe kann sich gekränkt fühlen oder auch amüsieren. Damit gilt es zu arbeiten. Durch die Didaktisierung der ausgewählten sprachbezogenen Witze wurde versucht Wege zu zeigen, wie man Stereotype im Unterricht bewusst wahrnehmen kann. Besonders durch den Vergleich mit Witzen oder ähnlichen Stereotypen aus der eigenen Kultur können Lernende erkennen, dass es sich um Stereotype handelt und nicht unbedingt der Realität entspricht. Diese Wahrnehmung trägt zur Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz bei, dass als eines der Ziele des Fremdsprachenunterrichts beschrieben wird. Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird der bewusste Umgang mit Stereotypen als Bestandteil der interkulturellen Kompetenz beschrieben (Europarat 2001: 106). Es wurde in der Arbeit versucht aufzuzeigen, dass sprachbezogene Witze hierzu einen

großen Beitrag leisten können. Die bewusste Wahl, besonders der Witze in denen es um die eigene Sprache und Kultur geht und die bewusste Auseinandersetzung mit diesem Thema ist von besonderer Bedeutung und sollte nicht außer Acht gelassen werden, da ohne Aufklärung bei Lernenden, vor allem durch das Internet, Missverständnisse aufkommen können. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen beschreibt folgende Fertigkeiten für die interkulturelle Kompetenz

Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen; - Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden; - Die Fähigkeit, als kulturelle Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen; - Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Europarat 2001: 106)

Mit den vorgeschlagenen Aktivitäten für die Unterrichtseinheiten wurde versucht darzulegen, dass sprachbezogene Witze für die Entwicklung dieser Fertigkeiten geeignet sind. Im Besonderen wurde Witz 5 dazu genutzt ein tieferes landeskundliches Wissen zu vermitteln, welches in Lehrbüchern in verschiedenen Formen vorzufinden ist. Somit wurde beabsichtigt ein neues Bild über die Zielkultur zu präsentieren, sodass ein Vergleich mit der eigenen Kultur getätigt werden kann. Witz 2, 3 und 4 spiegeln dagegen eher Stereotype der Zielkultur. Diese sind manchmal gegen die eigene Kultur und manchmal über andere Kulturen. In den ersteren Fällen wird ein Blick darüber geschaffen, wie man selbst in einer anderen Kultur dasteht. Durch die detaillierte Beschäftigung mit dem Stereotyp und dem Witz wird aber eine Stufe erreicht, die erkennen lässt, dass dieses Bild nicht der Realität entspricht, sondern eben einen Stereotyp wiedergibt, der auch in der eigenen Sprache über andere existiert. Letzteres dagegen regt sofort zum Vergleich mit der Wahrnehmung einer Sprache oder Kultur im eigenen Land an. Somit erkennt man, dass solche Wahrnehmungen von Land zu Land, von Kultur zu Kultur variieren. Es ist wünschenswert, dass diese Erkenntnis wiederum zu einer interkulturellen Kompetenz und zur Sensibilisierung für Stereotype und Vorurteile führt. Dieses kann als Antwort zur ersten Forschungsfrage dienen Diese Erkenntnis führt wiederum zu einer interkulturellen Kompetenz. Dieses kann als Antwort zur ersten Forschungsfrage dienen.

Zur zweiten Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass für den Einsatz der Witze im Unterricht es eine Voraussetzung ist, dass die Lehrkraft über das notwendige Wissen verfügt. Dieses ist zweifelsohne ein wesentlicher Aspekt, wenn es darum geht, Witze zu behandeln Sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden müssen in der Lage sein die Witze zu verstehen. Konkret für die Witze in unserer Arbeit kann festgehalten werden, dass für das Verstehen des Witzes 1 sind vorerst sprachliche Voraussetzungen zu erfüllen. Da es sich um einen Dialog handelt, bei dem etwas bestellt wird, sollte den Lernenden die Konstruktion „Ich hätte gern...“ bekannt sein. Des Weiteren sollte ihnen bekannt sein, dass man in Österreich einen Dialekt des Standarddeutschen benutzt, dass „Hendl“ „Hähnchen“ im Standarddeutschen bedeutet wird zwar im Laufe des Dialogs klar, dennoch erleichtert es das Verstehen der Lernenden, da sie schon durch das österreichische Deutsch verwirrt sein werden. Für das Verstehen von Witz 2 ist das

Kennen der Sendung Glücksrad notwendig. Witz 3 dagegen erfordert kein Vorwissen, außer vielleicht den Worten Beerdigungsinstitut und Grabstein. Für Witz 4 muss man über den Klang der französischen Sprache Bescheid wissen. Witz 5 erfordert wiederum ein historisches Wissen über die türkischen Gastarbeiter in Deutschland, den bayrischen Dialekt und den Präpositionen und Präfixen. Außerdem braucht man die Information, dass „Aldi“ eine Supermarktkette in Deutschland ist. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bestimmte sprachliche Voraussetzungen notwendig sind, aber auch ein Weltwissen und landeskundliches Wissen notwendig sind, um mit dieser Art von Witzen umzugehen. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrkraft über diese ohne Zweifel zu verfügen hat. Den Lernenden diese zu vermitteln kann aber eines der Lernziele des Unterrichts sein. Grammatische Themen mit sprachbezogenen Witzen zu vermitteln scheint nicht geeignet zu sein, dafür aber bieten diese Art Witze und mit Sicherheit auch andere Arten, neue Wörter kennenzulernen. Als übergeordnetes Lernziel jedoch tritt die interkulturelle Kompetenz zum Vorschein, ganz besonders in Bezug auf die Arbeit mit Stereotypen und landeskundlichem Wissen. Eine Studie mit der Anwendung der Witze dieser Arbeit und Witzen aus anderen Kategorien könnte aufzeigen, welche Art von Witzen türkischen Deutschlernenden schwerer oder leichter fällt. Dazu könnte auch die Arbeit von Semiz (2014) eine Orientierung bieten, denn demnach könnte man die Witze im Unterricht für den weiteren Verlauf beurteilen, worauf Hargaßner (2018) ebenfalls aufmerksam macht.

Lehrkräfte, die die Zielsprache ebenfalls als Fremdsprache erlernt haben und somit die Zielkultur ebenfalls nur aus Büchern oder anderen Medien kennen, werden vor die Aufgabe gestellt sich tiefer mit dem Hintergrund eines Themas in einem Witz zu beschäftigen, da ihnen im Vergleich zu Muttersprachlern dieses bestimmte Wissen fehlen wird. Wenn man nun davon ausgeht, dass der Großteil der Lehrkräfte einer Fremdsprache, keine Muttersprachler sind, kann es von Vorteil sein in den jeweiligen Abteilungen der Universitäten, während der Lehrerausbildung, ein entsprechendes Programm zu „sprachbezogenen“ Witzen anzubieten. In der Türkei sind Lehrkräfte des Deutschen als Fremdsprache größtenteils ebenfalls Fremdsprachler, dies kann man daraus schließen, dass dreizehn der sechzehn Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei ihre Studierenden mit einer Englischsprachprüfung aufnehmen und ihnen ein obligatorisches Vorbereitungsjahr für die deutsche Sprache anbieten (vgl. ÖSYM 2020: 159 ff.). Dass, das Profil der Deutschlehrkräfte in der Türkei sich von Muttersprachlern zu Fremdsprachlern wandelt bestätigt auch die Arbeit von Şahin und Öztürk (2020). Witze als Träger von Stereotypen und Landeskunde und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht kann auch als Fortbildungsprogramm durch beispielsweise das Goethe Institut oder das Kultusministerium angeboten werden. Es ist wünschenswert, dass diese Fortbildungen dazu führen, dass Lehrkräfte das Angebot an Witzen aus der Zielkultur vermehrt in ihren Unterricht integrieren. Außerdem wäre es auch interessant zu sehen, wie Deutschlernende auf diese Art Witze reagieren und welche Art von Witzen für sie leichter zu verstehen ist. Somit könnte man vielleicht eine Sammlung für den DaF-Unterricht, insbesondere in der Türkei erstellen, das sprachbezogene Witze und Witze im Allgemeinen enthält, mit einem Lehrerhandbuch, das Lehrkräften eine

Orientierung bietet. Sprachbezogene Witze insbesondere, eignen sich nach den Überlegungen dieser Arbeit, als Einstieg in das Thema zum bewussten Umgang mit Stereotypen, sollten aber nicht als einziges Mittel herangezogen werden. Zu Forschungsfrage drei, wie konkreter Unterricht mit „sprachbezogenen Witzen“ gestaltet werden kann, wurde versucht mit den Didaktisierungsvorschlägen eine Antwort zu geben. Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass auf „sprachebezogene Witze“ nach dem Modell „didaktische Analyse“ auf unter anderem die Gegenwart und Zukunft der Lernenden bezogen werden kann. Außerdem wurden konkrete Vorschläge zum interkulturellen Vergleich angeboten, sodass diese im Unterricht angewendet werden können.

Literaturverzeichnis

- Ağaçsapan, Asuman / Ünal, Bilge / Balkaya, Şengül** (2018): Witze als interkulturelle Vermittlung in der DaF-Didaktik. In: *Anadolu University Journal of Education Faculty*, (Special Issue), 15–24.
- Alpar, Melek / Kartal, Erdoğan** (2019): Französisch der Ränge: Lehrerinnen der Fremdsprache als Fremdsprache. In: *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*. 2019. Sayı 17, 405-416.
- Arslan, Nahide** (2021): „6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Fransızca Öğretimine İlişkin Metaforik Algıları. In: *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*. 3(1), 46-71.
- Auswärtiges Amt** (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*, 26–27. https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit.-datenerhebung-2020.pdf (Letzter Zugriff: 11.10.2021).
- Bimmel, Peter / Kast, Bernd / Neuner, Gerhard** (2011): *Deutschunterricht planen neu*. Kassel: Langenscheidt.
- Çakır, Gülcan** (2006): *Zur Frage der Authentizität in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit** (Hg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt. Online- Version: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (Letzter Zugriff 25.04.2021).
- Gaudo, Felix / Kaiser, Marion** (2018): *Lachend lernen: Humortechniken für den Unterricht*. Weinheim: Julius Beltz.
- Hargaßner, Julia** (2018): Perspektiven der Witzforschung im Kontext des Russischunterrichts. *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)*. Innsbruck: University Press.
- Hascher, Tina / Edlinger, Heidrun** (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: *Unterrichtswissenschaft*. 36(1), 55-70.
- Herrmann, Christoph / Fiebach, Christian** (2007): *Gehirn und Sprache: Funktionelle Bildgebung, neurokognitive Modelle, Sprachareale, Sprachstörungen, Sprachevolution, Sprachgene, Dyslexie, Lateralisierung, Sprache und Emotionen, Mehrsprachigkeit, Gebärdensprache*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Hoffmann, Magdalena** (2010): Die Mehrdeutigkeit als Träger des sprachlichen Witzes. In: *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Germanica*. 6, 79–94.

- Hohenhaus, Peter** (2000): Zur Verwendung humoristischen Materials im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 27(4), 433–448.
- Huneke, Hans Werner / Steinig, Wolfgang** (2000): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Schmidt, Erich.
- Kotthoff, Helga** (2006): *Scherzkommunikation: Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Löschmann, Martin** (Hg.) (2015): *Humor Im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Mayer, Bernt / Brückner, Sarah** (2011): *Lebenslanges Lernen auf Basis Neurowissenschaftlicher Erkenntnisse: Schlussfolgerungen für Didaktik und Personalentwicklung*. Weidener Diskussionspapiere, (29) (ohne Seitenangabe).
- Middeke, Annegret / Murdsheva, Stanka** (2008): *Nationen- und Ethnowitze im interkulturellen DaF Unterricht*. Humor: Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens. Göttingen: Universitätsverlag.
- ÖSYM** (2020): *2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (Yks) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Roche, Jörg** (2005): Interkulturalität. Daf-Didaktik Und Daf-Unterricht. In: Neuland, Eva / Ehlich, Konrad / Roggausch, Werner (Hg.): *Perspektiven der Germanistik in Europa Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 159–169.
- Şahin, Hamdullah / Öztürk, Kadriye** (2020): Almanca Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Bakış Açısından Çift Anadal Programları. In: *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik. Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei*, 92–124.
- Schu, Josef / Schu, Ursula** (1998): Ethnische Witze im Fremdsprachenunterricht. In: *Kwartalnik Neofilologiczny XLII* 3, 293–307.
- Semiz, Öznur** (2014): EFL learners' Understanding of Linguistic Ambiguity in Language-based Jokes. In: *Journal of Narrative And Language Studies*. 2(2), 1–11.
- Stickel, Gerhard** (2019): *Deutsch von außen*. Berlin/ Boston: De Gruyter.
- Szczęk, Joanna** (2006): Man kann seine Nachbarn nicht wählen: Deutsche Polenwitze als Träger der Stereotype. In: *Studia Germanica Gedanensia*. 14, 169–179.
- Ueda, Yasunari** (2013): *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin: Lit Verlag.
- Üstün, Bilal / Tanrıkulu, Lokman** (2021): Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Almanca Derslerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. In: *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 31(3), 1211–1220.
- Utri, Reinhold** (2012): Witztexte für den DaF-Unterricht – zu Didaktisierungsmöglichkeiten anhand von deutschen und polnischen Musikerwitzen. In: *Studia Niemcoznawcze*, 587–599.
- Vester, Frederic** (2001): *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Voltrová, Michaela** (2018): Witze im Zentrum oder an der Peripherie des DaF-Unterrichts? Der Witz im Spracherwerbsprozess aus der pragmalinguistischen Perspektive. In: Janíková, Vera / Nálepová, Jana (Hg.): *Zentrum und Peripherie: aus fremdsprachendidaktischer Sicht*. Opava: Slezská Univerzita v Opavě, 185–194.
- Wahrig-Burfeind, Renate** (Hg.) (2011): Brockhaus, Wahrig, Wörterbuch der deutschen Sprache. 9. vollst. neu bearb. und aktualisierte Neuausg. Gütersloh: Wissenmedia.

Internetquellen

„Witz“ auf Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Witz> (Letzter Zugriff: 25.05.2021).

http-1: <https://schlechtewitze.com/krone> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-2: <https://schlechtewitze.com/witze/5cd442f06bfd2124d46d24c8/was-heisst-ofen-auf-chinesisch> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-3: <https://www.spruchmonster.de/woraus-machen-die-deutschen-ihre-autos-aus-krupp-stahlworaus-machen-die-schweden-ihre-autos-aus-schw> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-4: <https://schlechtewitze.com/kaugummi> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-5: <https://www.spitzenwitze.de/oesterreicher/11576/> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-6: <https://vic.bg/Witze/neulich-beim-t%C3%BCrkischen-gl%C3%BCcksrad> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-7: <https://schlechtewitze.com/t%C3%BCrken> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-8: <https://www.komikfikralar.org/kayseri-linin-olum-ilani.html> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-9: <https://vic.bg/witze/franzosen-witze?p=4> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

http-10: <https://schlechtewitze.com/t%C3%BCrken?skip=20> (Letzter Zugriff: 16.11.2021).

Zum historischen Wandel übersetzungswissenschaftlicher Termini unter dem Blickwinkel der Dekonstruktion

Emra Büyüknisan , Mersin

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030844>

Abstract (Deutsch)

Der Ansatz der Dekonstruktion von Jacques Derrida (1967) stellt sich gegen die Universalität sprachlicher Bedeutungskonstrukte, während sie Wörtern einen historischen Charakter zuordnet und auf die Relevanz von Subjekt, Zeit und Ort, insbesondere im Rahmen der schriftlichen Kommunikation hinweist. Die Terminologieforschung jedoch fordert eine möglichst genaue konzeptionelle Definition von Termini, damit Fachkommunikation tunlichst eindeutig verlaufen kann. In der Übersetzungswissenschaft hingegen besteht insbesondere im Rahmen theoretischer Forschungsarbeiten neben der Anforderung an eine standardisierte Terminusdefinition auch die Kritik an der Varietät der Definitionen eines Terminus. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf die Darstellung einer neuen Perspektive für die Herangehensweise an Definitionen übersetzungswissenschaftlicher Terminologie. Mit Bezug auf Paradigmenwechsel innerhalb der Übersetzungswissenschaft wird in diesem Zusammenhang die historische Entwicklung der konzeptionellen Inhalte der Termini *Äquivalenz*, *Übersetzung* und *Übersetzer(in)* unter dem theoretischen Blickwinkel der Dekonstruktion betrachtet. Diese Arbeit soll dabei den Beleg dafür erbringen, dass Definitionen bestimmter Termini der Übersetzungswissenschaft nicht als konkret begrenzt und universal aufgefasst werden sollten.

Schlüsselwörter: *Übersetzungswissenschaft, Dekonstruktion, Paradigma, Terminologie, Äquivalenz, Translation, Translator.*

Abstract (English)

On the Historical Development of the Terms of Translation Studies From the Perspective of Deconstruction Theory

The theory of deconstruction of Jacques Derrida stands against the universality of lingual meaning structures and points to the relevance of time, place and subject especially in the context of written communication. Terminology researches, however, claim that the conceptual definition of terms must be as precise as possible so that technical communication can proceed as clearly as possible. In translation studies, on the other hand, in the context of theoretical research, besides the requirement for a standardized definition of terms, there is also criticism about the variety of the definitions of one and the same term. This work aims to present a new perspective to the approach of definitions of terminology in translation studies. In this context, the historical development of the conceptual content of the terms equivalence, translation and translator is investigated on the basis of the theoretical perspective of deconstruction in relation to paradigm changes within translation studies.

Keywords: *Translation Studies, Deconstruction, Paradigm, Terminology, Equivalence, Translation, Translator.*

EXTENDED ABSTRACT

Basic properties of language include the function of designation and expression. Without these functions, many processes linked to communication would largely fail, and nothing could be spoken of research and science. In contrast to other language categories, academic language requires precise definitions that are generally recognized in the subject area, particularly regarding terminology. Translation studies use terms to communicate as well, which is why the same requirement applies here.

However, translation approaches are criticized in the context of the appropriate specialist literature both regarding their theoretical inadequacy and their lack of reference to one another, as well as their terminological or conceptual diversity and even incoherence. In order to better understand the reasons for partial theories and terminological diversity within translation studies and to be able to interpret these theories more accurately, the project to combine the theory of deconstruction by Jacques Derrida (1967) with the historical development of translation research seems to be fundamental.

Also the fact that reflexive modern sciences have severely excluded variable factors such as subject, time and place from theoretical research - though these include dimensions and realities of the world and of human perception - , and that modern scientists appreciate exclusively universalistic, generally valid, verifiable and objective statements today leads to the necessity to take up these variable factors again, because without them facts of the world are only partially or even not comprehensible and definable. Indeed, the weight of history can help counterbalance many current debates within translation studies. Another aim of this paper is to redirect the focus within translation research to variable factors such as subject, time and place and, in particular, to reinterpret the variety of term definitions in the frame of translation research from this point of view.

Another motivation for this research consists of the hypothesis that the expectation of concepts that are clearly delimited in terms of content can be misleading within the frame of translation research. In this context, this work provides evidence that definitions of certain terms in translation research cannot be accepted unreservedly as concretely limited and universally valid.

Because of these arguments, the three terms equivalence, translation, and translator are examined based on of their definitions within the field of translation research. These terms are probably among the most frequently used and processed terms in the theoretical subject areas of translation. They can already be found in the early period of translation researches up to more current approaches.

In this study, it is aimed to explain the variety of definitions of these terms using the theory of deconstruction. The starting point here is the hypothesis that deconstruction can broaden the horizons in translation research because it assigns words a historical character. In particular, terms have not been interpreted from a historical perspective in this field yet. This leads to the assumption that the conception of a theoretical or conceptual “confusion” (Unübersichtlichkeit, Stolze 2011, 9-12) in the field perhaps arose from precisely this attitude.

According to Jacques Derrida and Peter Václav Zima, oral communication is unique and specific, while written communication connected with the concept of writing must be repeatable and citable. This notion is called iterability or infinite substitutions in the deconstruction approach. What is meant here is not a simple repetition, but rather, combined with the variability of the recipient, a repetition in the sense of otherness and renewal.

This work is not about the subjective understanding and interpretation of terms, but about the variety of their definition contents in the course of historical developments. The terms of iterability and dissemination are therefore not dealt with on a subjective or individual level. In this study, differences in the interpretation of terms are explained with different perspectives of research societies from different historical epochs. In this context, the historical development of the conceptual content of the terms equivalence, translation and translator is investigated on the basis of the theoretical perspective of deconstruction in relation to paradigm changes within translation studies.

Einführung

Problemdarstellung, Ziel und theoretischer Hintergrund

Grundlegende Eigenschaften der Sprache sind u.a. die Bezeichnungs- und die Ausdrucksfunktion (vgl. Bühler 1965: 28). Ohne diese Funktionen der Sprache würden viele an Kommunikation gebundene Vorgänge größtenteils scheitern und es könnte auch nicht von Forschung und Wissenschaft gesprochen werden (siehe auch Derrida 1974: 12-14). Im Gegensatz zu anderen Sprachkategorien fordert die Wissenschaftssprache präzise und im Fachbereich allgemein anerkannte Definitionen besonders in Bezug auf Termini. Auch die Übersetzungswissenschaft verständigt sich mit Hilfe von Termini, weshalb die gleiche Forderung nicht zuletzt auch hier gültig ist.

Übersetzungswissenschaftliche Ansätze werden jedoch im Rahmen der Fachliteratur sowohl hinsichtlich ihrer theoretischen Mangelhaftigkeit und ihrer Bezugslosigkeit zueinander, als auch hinsichtlich ihrer terminologischen bzw. begrifflichen Vielfalt und sogar Inkohärenz kritisiert.¹ Um die Gründe für Teiltheorien und terminologische Vielfalt innerhalb der Übersetzungswissenschaft besser verstehen zu können und um diese Theorien an sich zutreffender interpretieren zu können, scheint das Vorhaben, die Theorie der Dekonstruktion von Jacques Derrida (1967) mit der historischen Entwicklung der übersetzungswissenschaftlichen Forschung zu verbinden, von grundlegender Bedeutung zu sein.

Auch die Tatsache, dass reflexive moderne Wissenschaften variable Faktoren wie Subjekt, Zeit und Ort aus theoretischen Forschungen schwerwiegend ausgeschlossen haben, obwohl diese u.a. Dimensionen und Realitäten der Welt und der menschlichen Auffassung sind, und dass Wissenschaftler(innen) der Moderne ausschließlich universalistische, allgemeingültige, verifizierbare und objektive Aussagen schätzen (vgl. Stachowitz 1973; Derrida 1974: 110; Wengenroth 2012: 12f), führt heute zu der Notwendigkeit, diese variablen Faktoren wiederaufzunehmen, denn ohne diese sind Fakten der Welt nur teilweise oder nicht begreifbar und definierbar (vgl. Hörz 1999: 7; Derrida 1972: 431). Im Lichte historischer und vielleicht sogar subjektiver Entwicklungen können übersetzungswissenschaftliche Theorien neu interpretiert werden. Die Berücksichtigung der Geschichte kann nämlich dazu beitragen, viele gegenwärtige Debatten innerhalb der Übersetzungswissenschaft auszugleichen (vgl. Pym 2015: 105). Eine weitere Absicht dieser Arbeit besteht also darin, innerhalb der Übersetzungswissenschaft das Augenmerk erneut auf variable Faktoren wie Subjekt, Zeit und Ort zu richten und insbesondere die Vielfältigkeit von übersetzungswissenschaftlichen Terminusdefinitionen aus diesem Blickwinkel neu zu interpretieren.

Ein weiterer Beweggrund für diese Forschung besteht aus der Hypothese, dass die Erwartung auf inhaltlich konkret abgegrenzte Konzepte im Rahmen der Übersetzungswissenschaft irreführend sein kann. In diesem Zusammenhang soll diese

¹ S. bspw. Wilss 1977: Kap. III; Snell-Hornby 1988: 1-5; Koller 1995: 191f; Toury 1995: 2f; Schäffner 2000: 205; Gile 2009: 1-4; Stolze 2011: 9-12; 94; Pym 2014: 1-3.

Arbeit den Beleg dafür erbringen, dass Definitionen bestimmter Termini der Übersetzungswissenschaft nicht uneingeschränkt als *konkret begrenzt* und *universal gültig* akzeptiert werden können.

Auf der Basis dieser Argumente werden in dieser Arbeit die drei Termini *Äquivalenz*, *Übersetzung* und *Übersetzer(in)* in Hinsicht auf ihre Definitionen innerhalb des Fachbereichs der Übersetzungswissenschaft untersucht. Diese Begriffe gehören wohl zu den am häufigsten verwendeten und bearbeiteten Termini in den theoretischen Ansätzen des betreffenden Fachbereichs und sind bereits in den ersten übersetzungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten bis hin zu aktuelleren Ansätzen vorzufinden.²

Nach der Darstellung der Problematik und des entsprechenden Forschungsstands ergibt sich die Frage, in welcher Hinsicht die Vielfältigkeit der Definitionen von übersetzungswissenschaftlichen Termini argumentiert werden kann. Dies ist ein Versuch, die genannte Vielfältigkeit anhand der Theorie der Dekonstruktion zu erläutern. Ihren Ausgangspunkt nimmt diese Untersuchung hierbei in der Hypothese, dass die Dekonstruktion den Horizont in der übersetzungswissenschaftlichen Debatten erweitern kann (vgl. u.a. Zima 1994: 88), da sie Wörtern einen historischen Charakter zuweist (vgl. Derrida 1974: 29). Insbesondere fachinterne Termini wurden bisher in der Fachliteratur überwiegend nicht aus historischer Perspektive interpretiert. Daraus erwächst die Annahme, dass die Auffassung einer theoretischen oder begrifflichen „Unübersichtlichkeit“ (Stolze 2011: 9-12) im Forschungsfeld vielleicht genau aus dieser Haltung entstanden ist.

Nach Jacques Derrida und Peter Václav Zima ist mündliche Kommunikation einmalig und bestimmt, während schriftliche Kommunikation verbunden mit dem Schriftbegriff wiederholbar und zitierbar sein muss. Diese Vorstellung wird im Ansatz der Dekonstruktion als *Iterabilität* oder *unendliche Substitutionen* bezeichnet (vgl. Derrida 1974: 16, 24, 33; Derrida 1972: 477; Zima 1994: 55). Hier ist keine einfache Wiederholung, sondern, verbunden mit der Variabilität des Empfängers, eine Wiederholung im Sinne von Andersheit und Erneuerung gemeint.

In dieser Arbeit geht es nicht um das subjektive Verstehen und Interpretieren von Termini, sondern um die Vielfalt ihrer Definitionsinhalte im Zuge historischer Entwicklungen. Die Begriffe der Iterabilität und der Dissemination werden hier deshalb nicht auf subjektiver oder individueller Ebene bearbeitet. In dieser Untersuchung sollen die Interpretationsdifferenzen der genannten exemplarischen Termini anhand der unterschiedlichen Denkperspektiven von Forschungsgesellschaften unterschiedlicher historischer Epochen erklärt werden. Da es sich u.a. um Termini und ihre Definitionen, darüber hinaus um Paradigmenwechsel in der Übersetzungswissenschaft handelt,

² Der Begriff *Äquivalenz* wurde bspw. von Nida (1964), Kade (1968), Nida / Taber (1969), Catford (1965), Schreiber (1993), Koller (1979, 1992, 2004), Snell-Hornby (1986), Newmark (1988, 1991) und House (1997), der Begriff *Übersetzen* u.a. von Reiß (1971, 1976), Koller (1992), Gerzymisch-Arbogast (1994), Searle (1976), Hönig / Kußmaul (1982) und der Begriff *Übersetzer* u.a. von Holz-Mänttari (1984, 1986), Nord (1989, 1991), von Flotow (1997), Tymoczko (2000), Gouanvic (1999, 2005) und Prunč (2004, 2007) intensiv bearbeitet, um nur einige von vielen Ansätzen genannt zu haben (s. Stolze 2011).

erscheint es sinnvoll, zunächst auf die Konzepte *Terminus* und *Paradigma* kurz einzugehen, bevor der historische Wandel der übersetzungswissenschaftlichen Termini unter dem Blickwinkel der Dekonstruktion behandelt wird.

Der Terminus

Der Begriff *Terminus* stammt von dem griechischen Wort *terma*, das ‚Ende, Ziel‘ bedeutet, und dem lateinischen Wort *terminus* ab, das in Form von ‚inhaltlich abgegrenzter, festumrissener Begriff, festgelegter (Grenz-)punkt‘ definiert wird (Kluge 2002; Wahrig 1997: 1220). Heute wird dieses Sprachzeichen in Wörterbüchern dem Begriffsinhalt von ‚Grenze, Ende, Ziel‘ zugeordnet. Das Deutsche Institut für Normung definiert den Begriff *Terminus* wie folgt: „Das zusammengehörige Paar aus einem Begriff und seiner Benennung als Element einer Terminologie“ (DIN 2342) (zitiert nach Arntz / Picht 2004: 37).

Historisch betrachtet entwickelten sich Termini besonders in der Zeit nach der industriellen Revolution, im späten 19. und 20. Jahrhundert, als Forschung und Technologie in den Vordergrund traten (vgl. Sonneveld / Loening 1993). Nachdem das Bedürfnis nach definitiv eng eingegrenzten Wörtern für die Bezeichnung und eine präzise Beschreibung von z.B. unterschiedlichen Fachgegenständen, -prozessen oder -konzepten stieg, entwickelten sich bis heute Terminologien in unterschiedlichsten Fachbereichen.³ *Terminologie* ist der Gesamtbestand der Begriffe und ihrer Benennungen in einem Fachgebiet (DIN 2342: 16). Das Aufkommen von Fachsprachen und Fachkommunikation gehört selbstverständlich auch zu dieser Entwicklung. Fachkommunikation ist „[...] die von außen oder von innen motivierte bzw. stimulierte, auf fachliche Ereignisse oder Ereignisabfolgen gerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen“ (Hoffmann 1993: 614).

Für die Intention, den historischen Wandel exemplarisch dargestellten übersetzungswissenschaftlichen Termini darzustellen, ist zunächst also festzuhalten, dass ein Terminus eine einem begrifflichen Inhalt zugeordnete Bezeichnung ist und dass der genannte begriffliche Inhalt dieser Bezeichnung möglichst genau bestimmt und eingegrenzt sein sollte.

Wie kann demnach die begriffliche Vielfalt innerhalb der Übersetzungswissenschaft erklärt werden? In diesem Zusammenhang soll zunächst auf den Begriff *Paradigma* näher eingegangen werden, der anschließend mit der Dekonstruktion von Derrida relativiert werden soll.

³ Demnach wäre die Bewertung von Wörtern, die ungefähr vor dem späten 19. Jahrhundert benutzt wurden, in der Kategorie von Termini irreführend.

Das wissenschaftliche Paradigma

Da es in dieser Arbeit um den historischen Wandel von Termindefinitionen geht, ist ein Exkurs auf den Begriff *Paradigma* grundlegend. Das vom Griechischen *paradeigma* (Beispiel) abstammende und im Wahrig (1997, 940) mit der Definition als ‚Musterbeispiel‘ (Wahrig: 1997, 940) erklärte Wort ist im Zusammenhang von Wissenschaften der Ausdruck für „das, was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft gemeinsam ist, und umgekehrt besteht eine wissenschaftliche Gemeinschaft aus Menschen, die ein Paradigma teilen“ (Kuhn 2003: 187). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist unter einem Paradigma eine Art Denkmuster in Bezug auf grundlegende Probleme und Methoden eines Fachbereiches zu verstehen, das u.a. auch als ‚Supertheorie‘ bezeichnet wird (vgl. Bleicher 1992: 42). Ein wissenschaftliches Paradigma ist zugleich die Gesamtheit von Theorien, philosophischen Grundlagen, Wertvorstellungen und Musterkonzepten, die das Forschungsfeld und die Vorgehensweise einer wissenschaftlichen Gemeinschaft bestimmen.

„Paradigmen entstehen, entwickeln und verändern sich nicht im luftleeren Raum, sondern in ganz bestimmten wissenschaftlich-institutionellen, politischen, kulturellen und sozioökonomischen Zusammenhängen“ (Koller 2000: 121). Abhängig von historischen, kulturellen, geographischen oder politischen Ereignissen bzw. Veränderungen kann es im Laufe der Zeit immer wieder zu Paradigmenwechseln in den Wissenschaften kommen, auch wenn diese Verbindung zwischen historischer Entwicklung und wissenschaftlichem Werdegang bisher nicht immer offen dargestellt wurde. Obwohl sie sich das objektive Arbeiten zum Ziel gemacht haben, können sogar Wissenschaftler(innen) als Subjekte unter dem Einfluss ihres geschichtlichen Kontextes stehen. Dies wird im nächsten Kapitel dieser Arbeit verdeutlicht.

Während die Gültigkeit bestimmter Paradigmen innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin länger anhält, können andere ihre Stellung schneller neuen Paradigmen überlassen, wie es auch Kuhn folgendermaßen formuliert: „Paradigmen bleiben jedoch - wenn auch für längere Zeit - nur für eine bestimmte Zeitspanne gültig und überlassen dann ihren Platz einem neuen Paradigma“ (Kuhn 2003: Abschnitt 10).

Auch diese den wissenschaftlichen Paradigmenwechsel betreffende Definition weiterführend wird im Anschluss der Ansatz der Dekonstruktion von Derrida, der später von Zima (1994) literaturwissenschaftlich interpretiert wird, mit der Problematik der begrifflichen Definitionsvielfalt der Übersetzungswissenschaft verbunden und interpretiert.

Die Dekonstruktion

Die Dekonstruktion von Jacques Derrida (1974) ist eine umfassende Philosophie bzw. Methodologiekritik, deren Einzelheiten hier nicht einzeln diskutiert werden sollen. Entscheidend für die Fragestellung dieser Untersuchung ist vielmehr die Neuinterpretation der Dekonstruktion von Zima (1994), die den Ansatz -anders als die Originalintention- aus literaturwissenschaftlicher Perspektive deutet (vgl. Zima 1994: 34)

und mit seinem Kapitel *Babel oder die unmögliche Übersetzung: von Benjamin zu Derrida und de Man* auch auf die übersetzungswissenschaftliche Forschungsebene trägt (auch Atkins 1983: 16).

Zunächst ist zu unterscheiden, dass die Dekonstruktion sich gegen den Logozentrismus von Ferdinand de Saussure stellt (vgl. Zima 1994: 51,82; Derrida 1974: 23). Die Dekonstruktion „[...] ist ein radikaler Zweifel am Strukturbegriff (s. Kap. II) [...]“ (ebd.: 31) und lehnt universalistische Theorien in Bezug auf das Schriftzeichen ab. Nach der Dekonstruktion ist die phonetische Schrift, d.h. die mündliche Kommunikation, einmalig, klar und bestimmt. Bei dieser Art von Kommunikation gibt es mindestens einen bestimmten Sender, mindestens einen bestimmten Empfänger und einen bestimmten Ort sowie eine bestimmte Zeit. Die schriftliche Kommunikation dagegen ist zeitlich und räumlich nicht begrenzt. Bei ihr gibt es nur mindestens einen bestimmten Sender, wobei die Bestimmtheit von Empfänger, Zeit und Ort dekonstruiert ist (vgl. Derrida 1974: 23f).

Wörter haben im Rahmen dieser Theorie einen geschichtlichen Hintergrund und können nicht nur als Zeichen bzw. Strukturen der Präsenz aufgefasst werden (vgl. Derrida 1972: 422-442; de Man 1979: 69). Denn nach diesem Ansatz kann das Wort nicht von der Handlung isoliert behandelt werden (vgl. de Man 1979: 49).

Nach Derrida muss das Variable, das Kulturelle, das Historische wieder in die Natur bzw. in die Wissenschaften integriert werden (vgl. Derrida 1972: 431). Derrida entwickelt seine teilweise auf Lévi-Strauss (1968) gegründeten Gedanken so weit fort, dass er zu der Ansicht gelangt, man könne nichts Allgemeingültiges aussagen: „Man muß hier also auf den wissenschaftlichen oder philosophischen Diskurs, auf die *episteme* verzichten, die die absolute Forderung stellt, zur Quelle, zum Zentrum, zum Grund, zum Prinzip usw. zurückzugehen“ (Derrida 1972: 433). Derrida bringt zum Ausdruck, dass umfassende Einheitlichkeiten innerhalb der Wissenschaften mit der Realität nicht übereinstimmen können, dass die Suche danach nicht realistisch ist, und dass diese Vereinheitlichungsversuche nur synthetischen Charakter aufweisen können (vgl. ebd.). Diese Untersuchung beabsichtigt nicht, Derridas zuletzt genannten Gedanken als theoretischen Rahmen zu verwenden, sondern möchte darauf hinweisen, dass es eine Notwendigkeit ist, in wissenschaftlichen Forschungsarbeiten auch die Historizität und die Variabilität mit einzubauen.

Nach der Dekonstruktion von Derrida ist jede Rezeption von Schriftzeichen eine „neue Belebung des Originals“ (Derrida 2007: 211; Zima 1994: 88). In diesem Zusammenhang wird der Begriff „*dissémination*“ hervorgehoben, der die Streuung der Bedeutungen eines selben Schriftzeichens in unterschiedlichen Kontexten ausdrückt (Zima 1994: 66f).

Struktur vs. Geschichte: Begriffe im historischen Wandel

An dieser Stelle sei noch einmal zu erwähnen, dass in dieser Arbeit die unterschiedliche Rezeption der Schriftzeichen nicht im Sinne von Rezeptionsunterschieden zwischen einzelnen Subjekten aufgenommen wird. Die Variabilität der Rezeption von

Schriftzeichen wird hier in Bezug zu den Forschungskreisen aus unterschiedlichen historischen Perioden betrachtet. Es handelt sich hier also um die unterschiedliche Auffassung von Termini im Rahmen bestimmter historischer Perioden, verbunden mit dem derzeitigen historischen Kontext und dem dazugehörigen Paradigma.

Demnach kann im Weiteren gefolgert werden, dass auch übersetzungswissenschaftliche Termini aus ihrem geschichtlichen Hintergrund verstanden und interpretiert werden können bzw. sollten. Dabei kann das Prinzip der Eindeutigkeit in der Definition, das von Seiten der Terminologieforschung eingehalten werden soll, durchaus gültig bleiben, während auch Paradigmenwechsel verbunden mit historischen oder wissenschaftlichen Entwicklungen innerhalb einer Wissenschaft, hier der Übersetzungswissenschaft, eine Rolle spielen können. Im Rahmen der Übersetzungswissenschaft ist zu beobachten, dass die definatorische Vielfalt bestimmter Termini, aus chronologischer Perspektive betrachtet, an Sinn gewinnt.

Grundlegend wird hier erstens auf die Iterabilität und die Dissemination der Dekonstruktion und zweitens auf den Paradigmenwechsel innerhalb der Wissenschaften aufgebaut, so dass auch Termini der Übersetzungswissenschaft von historischen Kontexten abhängige Definitionsänderungen aufweisen können.

Aus diesem Blickwinkel seien nun die drei Begriffe *Äquivalenz*, *Übersetzung* und *Übersetzer(in)* im nächsten Abschnitt umfassender zu betrachten.

Übersetzungswissenschaftliche Begriffe im historischen Wandel

Auch übersetzungswissenschaftliche Termini können demgemäß aus der Perspektive der Dekonstruktion analysiert werden. Zwar fordert die Terminologieforschung möglichst genau definierte Begriffsinhalte, jede Definition aber kann – so allgemeingültig sie auch zu sein scheint- ihre Gültigkeit nur für eine -längere oder kürzere- bestimmte Zeit bewahren.

Wie in anderen Forschungsdisziplinen, sind im Rahmen der Entwicklungsgeschichte der Übersetzungswissenschaft Paradigmenwechsel zu beobachten. Die Zeitspannen zwischen diesen Paradigmenwechsel können grob in folgende drei historische Phasen eingeteilt werden.

Präskriptive paradigmatische Phase

Der ersten historischen Phase der Übersetzungsforschungen, die ungefähr Mitte des 20. Jahrhunderts in der Moderne einsetzt, liegt der russische Formalismus des frühen 20. Jahrhunderts zu Grunde. Obwohl in dieser Zeit noch keine bedeutenden Übersetzungstheorien entwickelt werden, gründen viele Übersetzungstheorien des folgenden Jahrhunderts auf diesen Formalismus. Erstmals versuchen russische Formalisten in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die wissenschaftliche Deskription von Kulturprodukten und -systemen in der Literatur zu erstellen. Die Leitidee dieser Strömung ist die Überzeugung, dass die Wissenschaft auch Kultur erfassen muss.

Tatsächlich bringt die Nachwuchsgeneration der Prager Strömung es so weit, dass in den 60er und 70er Jahren zum Beispiel Jiří Levý, František Miko und Anton Popovič versuchen, die strukturellen Prinzipien, die der literarischen Übersetzung zugrunde liegen, zu beschreiben. Popovič macht mit seinem Ansatz darauf aufmerksam, dass man sich bei der Übersetzungsforschung auf die Unterschiede (shifts) zwischen Original- und Übersetzungstexten fokussieren sollte, anstatt auf Äquivalenz, da Übersetzungen in gewissem Maße Texte verändern (vgl. Pym 2010: 1-7).

Das Prager Interesse an literarischer Translation ist durchaus kein Zufall. Die tschechische Literatur war im Vergleich zur russischen Literatur ein kleineres System und stand unter größerem Einfluss literarischer Übersetzungen. In diesem Zusammenhang publiziert Jan Mukařovský (1936) seine These darüber, dass mit Hilfe von Translation auch Änderungen an nationaler Literatur vorgenommen werden können.

Der Prager linguistische Kreis, zu dem u.a. Roman Jakobson zählt, kommt bereits 1926 zusammen. Jakobsons Flucht aus dem von Deutschland besetzten Prag bringt ihn nach Kopenhagen, Stockholm, New York und Harvard, wo er akademisches Interesse weckt und dadurch einen fundamentalen Einfluss auf die Translationswissenschaft bewirkt. Auch Nikolai Trubetzkoi und Henry Becker stammen aus der Prager Schule. Trubetzkoi vertritt einen Lehrstuhl in Wien, während Becker in Leipzig lebt. Wie aus diesen Entwicklungen zu folgern ist, öffnet sich der Prager Kreis definitiv jenseits den Grenzen von Prag (vgl. ebd.). Durch den Übergang von Akademikern der Prager Schule nach Ostdeutschland und seinen nächsten Generationen wird Jahrzehnte später die Leipziger Schule an der Karl-Marx-Universität gegründet, wodurch die Übersetzungsforschungen sich somit nach Deutschland verlagern und noch verstärkter in Europa wahrgenommen werden.

Unter dem Einfluss des sozialistischen Systems und im Einklang mit den damals vorherrschenden marxistischen Wissenschaftstheorien wird an der Karl-Marx-Universität vom 14. bis zum 17. September 1970 die II. Internationale Konferenz mit dem Titel *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft* veranstaltet. Auf dieser Konferenz wird von der „[...] Schaffung einer marxistisch-leninistischen Übersetzungstheorie [...] als Ziel der Konferenz und von „sprachmittlerisches System“ als „Übersetzer(in)“ (Maschine) gesprochen (Koller 2000: 127f). Gert Jäger definiert auf derselben Konferenz „den gesellschaftlichen Auftrag der Übersetzungswissenschaft“ als „einen maximalen Auftrag im Dienste des sozialistischen Systems“ (ebd.).

Otto Kade übt in seiner Konferenzrede Kritik an den USA und ihrer kapitalistischen Wirtschaftsordnung aus. Er behauptet, dass die Idee von der maschinellen Übersetzung in den USA gescheitert sei, da man dort nur nach kapitalistischen Prinzipien handeln würde. Demzufolge wäre der/ die Humanübersetzer(in) preisgünstiger als die maschinelle Übersetzung. Seines Erachtens sei die Verwirklichung der Idee von der maschinellen Übersetzung die Aufgabe des sozialistischen Ostens, da diese nicht kapitalistisch, sondern idealistisch und wissenschaftlich sei. Im Zusammenhang dieser Rede von Kade wird „die Einheit der kommunistischen Weltbewegung“ mit der „Einheit von Theorie und Praxis“ verbunden (ebd.: 131f). Wie bekannt hat die Leipziger Schule

einen wichtigen Stellenwert im Rahmen der Entwicklungsgeschichte der Übersetzungswissenschaft und ist trotz dieser aus wissenschaftlicher Hinsicht nicht sehr weiterbringenden sozialistischen Betonungen keineswegs gering zu schätzen (vgl. Pym 2014: 6).

Diese historische Epoche der Übersetzungswissenschaft fängt mit frühen Übersetzungsforschungen als Teilgebiet der kontrastiven Linguistik mit dem Ziel an, das maschinelle Übersetzen voranzutreiben, und reicht bis ins späte 20. Jahrhundert. Das herrschende Paradigma gründet neben den Einflüssen des russischen Formalismus⁴ auf die universalistische Sprachphilosophie und den Strukturalismus von Ferdinand de Saussure (1916). Das Ziel jeder Übersetzungstheorie wird als die Verwirklichung der maschinellen Übersetzung formuliert und die Ansätze aus dieser Zeit sehen die Zuordnung von Sprachzeichen und -strukturen der einen Sprache mit Sprachzeichen und -strukturen der anderen Sprache vor. In dieser Periode der Übersetzungsforschungen werden neben jenen Zuordnungen auch Formulierungen von Übersetzungsregeln als Algorithmus für die Programmierung von ersten Computern zum Ziel jeder Übersetzungstheorie formuliert (vgl. Stolze 2011: 49).

Der Ansatz der Leipziger Schule konnte, zumindest in Deutschland, nicht länger als die Berliner Mauer überleben. Doch unter dem Einfluss der Leipziger Schule sind in folgenden Jahren ähnliche Ansätze auch in Amerika und England vorzufinden. Albrecht Neubert zum Beispiel förderte später textlinguistische Übersetzungsforschungen in den USA, wo er sich dank eines Austauschprogramms befand. Auch Christina Schäffner, die der Nachwuchsgeneration der Leipziger Schule angehört, arbeitete später in den USA im Bereich der Übersetzung und der funktionalen Textlinguistik (vgl. Pym 2010: 1-7). Seit 1992 unterrichtet Schäffner an der Aston University in Birmingham u.a. auf dem Gebiet der Übersetzungswissenschaft.

Diese Zeit ist sowohl für Europa als auch für Amerika noch die Nachkriegszeit und geprägt vom Bemühen, internationale Beziehungen wiederherzustellen und Fortschritt in vielen Bereichen wie Infrastruktur, Wirtschaft, Industrie, Architektur und Wissenschaft aufzubauen.

Das Paradigma in diesem modernen Zeitalter, das bis zum späten 20. Jahrhundert reicht, gründet neben dem Ziel der maschinellen Übersetzung auch auf Sprachstruktur und richtet sich streng nach positivistischen Wissenschaftskriterien. In Ansätzen aus dieser Zeit fällt die Suche nach Regelsystemen, einer Übersetzungsgrammatik (vgl. u.a. Newmark 1991, House 1997) und ebenso die präskriptive Wissenschaftshaltung auf.

Der Begriff *Äquivalenz* taucht erstmals im Zusammenhang mit der Übersetzung auf und wird ausschließlich auf Struktur- bzw. Wortebene bezogen. Es gilt die Forderung

⁴ Obwohl man keinen direkten Bezug zwischen der Prager Schule und der Leipziger Schule definieren kann, sind durch die oben genannten historischen Entwicklungen die Einflüsse der Prager Schule auf die nächsten Generationen der Übersetzungswissenschaftler(innen) offensichtlich. Diese kommunistischen Regime legten großen Wert auf das Übersetzen: Erstens, weil sie die nationale Sprache entwickelten und zweitens, weil sie ein Mittel zur Ausbreitung ihrer Ideologie darstellten (vgl. dazu auch Pym 2010).

ein Wort für ein Wort, da erste Dateninventare für die maschinelle Übersetzung hergestellt werden.

Der Terminus *Übersetzung* wird in dieser Periode als Zuordnung von Zeichen und Kodwechsel verstanden, während der Terminus *Übersetzer(in)* in den betreffenden Ansätzen kaum vorzufinden ist. Der/ die Übersetzer(in), den/ die die Maschine ja ersetzen soll, wird hier als „sprachmittlerisches System“ (Koller 2000: 131f) wahrgenommen, denn der Glaube an die „[...] Fully Automatic High Quality Translation [...]“ (Stolze 2011: 49) ist stark. Da hier die Kriterien der modernen Wissenschaftlichkeit wie zum Beispiel *Objektivierbarkeit* und *Allgemeingültigkeit* ausschlaggebend sind, wird der/die Übersetzer(in) als Subjekt in die Übersetzungsforschungen gar nicht erst mit aufgenommen.

So auch in den Ansätzen von Vinay / Darbelnet (1958), Kade (1963), Catford (1965), Malblanc (1968), Reiß (1971), Jakobson (1981), Newmark (1988), Koller (1992) und House (1997) sind die Termini *Äquivalenz*, *Übersetzung* und *Übersetzer(in)* mit den oben genannten Begriffsinhalten vorzufinden.

Unzulänglichkeit der Strukturorientiertheit

Die zweite Phase, die sich noch immer im modernen Zeitalter bewegt, ist der Übergang von hauptsächlich strukturalistischen Ansätzen zu sogenannten funktionalistischen Ansätzen im späten 20. bis hin zum frühen 21. Jahrhundert. Sie beinhaltet übersetzungswissenschaftliche Forschungsinhalte, die eigentlich auf die neue Generation der Prager und Leipziger Strömung gründen (vgl. Pym 2010: 7f). Neben den Linguisten und Literaturwissenschaftlern arbeiten währenddessen auch Übersetzer(innen) und Dolmetscher(innen) an theoretischen Ansätzen zur Beschreibung und Definition von Begriffen der *Äquivalenz*, *Übersetzung* und *Übersetzer(in)*.

Im Laufe der Nachkriegszeit entsteht ein Bedarf an qualifizierten Übersetzer(inne)n und Dolmetscher(inne)n, insbesondere im Rahmen von internationalen Beziehungen in Bereichen wie Wirtschaft, Recht und Politik. Infolge dieses Bedarfs einerseits und der Ankündigung der Notwendigkeit einer Übersetzungswissenschaft als eigenständige Disziplin andererseits, wurden innerhalb dieser Zeitspanne Translationsstudiengänge und universitäre Lehrstühle gegründet, die u.a. zur tatsächlichen Entfaltung der Übersetzungswissenschaft beigetragen haben. Es handelt sich nun nicht mehr nur um Sprachwissenschaftler(innen), sondern auch um Übersetzungswissenschaftler(innen), die in die Disziplin hineingewachsen sind.

Das übersetzungswissenschaftliche Paradigma dieser historischen Periode ist geprägt von der Auffassung, dass ausschließlich strukturorientierte Forschungen für die Definition der Übersetzung unzulänglich sind. Das neue Paradigma baut auf die Deskription auf (vgl. insbesondere Even-Zohar 1990, Toury 1995). Theoretische Ansätze, die in dieser Phase entwickelt werden, streben in erster Linie eine Formulierung von Normen an. Es geht nicht um die Beschreibung von Regeln, die Anweisungen darüber beinhalten, wie eine gute Übersetzung sein soll, sondern um eine Beschreibung,

die beinhaltet, was eine Übersetzung -unabhängig von ihrer Qualität- überhaupt ist oder sein kann. Eine präskriptive Regelsuche wird zwar allmählich aufgegeben und eine deskriptive Neigung ist wahrzunehmen, jedoch ist eine stark positivistische und strukturorientierte Forschungshaltung immer noch zu beobachten. Das deskriptive Paradigma scheint sich nämlich nicht von der theoretisierenden Haltung loslösen zu können, was die Quantität der übersetzungstheoretischen Ansätze insbesondere in dieser Periode bestätigt (vgl. Pym 2010: 2f). Als ein Grund dafür wird der anhaltende Einfluss der Prager und Leipziger Schule auch auf diese historische Phase der Übersetzungswissenschaft genannt.

Der aus Israel stammende Itamar Even-Zohar studiert in Kopenhagen und interessiert sich insbesondere für die wissenschaftliche Beschreibung jüdischer Literatur, weshalb er die Ansätze von Jakobson, Tynyanov und Eikhenbaum intensiv rezipiert. Auch sein Zusammenkommen mit Anton Popovič deutet auf sein Interesse am literarischen Strukturalismus. Ausgehend von der heterogenen demographischen Struktur Israels entwickelt er in diesem Zusammenhang die *Polysystem Theory* (1978, 1990), in der er Kulturen als heterogene und komplexe Systeme mit Subsystemen beschreibend auch übersetzte Literatur als ein Subsystem von Kulturen definiert (vgl. ebd.: 7f; Pym 2014: 62f).

Eine weitere, auch *Niederländische Schule* genannte, deskriptive Strömung der Übersetzungsforschungen entwickelt sich anfangs der 70er Jahre in den Niederlanden und in Belgien. James S Holmes, José Lambert, Raymond van den Broeck, André Lefevere und Theo Hermans gehören zu dieser Strömung. Wie bekannt, sind auch die Niederlande geprägt durch ihre heterogene demographische Struktur, weshalb das literarische Übersetzen auch hier eine größere Bedeutung innehat. Außer Holmes, der später die Feldtheorie des Übersetzens entwickeln sollte, konzentrierte sich die Niederländische Schule vorwiegend auf Übersetzungen in Bezug auf vergleichende Literaturwissenschaft (vgl. Stolze 2011: 144). Verbunden mit persönlichen Kontakten zu Anton Popovič sind strukturalistische Ursprünge in dieser Schule deutlich zu erkennen (vgl. Pym 2010: 7f). Mit dem Umzug von Holmes nach London und Hermans nach Amerika überschreitet die Perspektive der Niederländischen Schule seine eigenen geographischen Grenzen. Auch die Übersetzungswissenschaftlerin Susan Bassnett befindet sich in England und arbeitet im gleichen Wissenschaftsbereich. Diese Schule wird später *The Manipulation School* genannt (vgl. Stolze 2011: 144f). Wie aus dem Namen zu entnehmen ist, handelt es sich neben Kultur, Literatur und Übersetzung auch um Manipulation, wobei ihre Ähnlichkeit zu den Ansichten der Prager Schule zu übersetzter Literatur ganz offensichtlich ist.

Der Terminus *Äquivalenz* wird innerhalb dieser Periode gefordert und auf der Ebene von Funktion, Ziel oder Bedeutung definiert. Er soll nicht mehr ausschließlich im Dienste der Linguistik stehen, sondern soll zu einem Merkmal aller Übersetzungen werden. Schließlich sollen Übersetzungen gegenwärtig nicht mehr als Zuordnung von Sprachstrukturen, sondern unabhängig von ihrer linguistischen oder ästhetischen Qualität als Texte wahrgenommen (vgl. Toury 1980: 63-70; Hermans 1985: 10f).

Der Terminus *Übersetzung* wird somit als Produkt (Text), als Prozess oder professionelle Handlung im Sinne von einer Bedeutungsübertragung nach dem Ziel des Übersetzungsauftrages definiert. Dem Terminus *Übersetzer(in)* wird der Begriffsinhalt *Experte* zugeordnet, der zwar über eine Entscheidungskraft verfügt, aber stets objektiv und transparent bleiben muss. Seine Entscheidungen werden von der Übersetzungssituation bestimmt.

Die deskriptive Forschungsrichtung mit theoretisierendem Inhalt und die Begriffe *Äquivalenz*, *Übersetzung* und *Übersetzer(in)* mit den oben genannten Begriffsinhalten sind in den Ansätzen von Reiß / Vermeer (1984), Hermans (1985), Holz-Mänttari (1986), Snell-Hornby (1988), Holmes (1988), Even-Zohar (1990), Bassnett (1991), Nord (1991), Lefevere (1992), Toury (1995), und vielen anderen Übersetzungswissenschaftlern dieser paradigmatischen Zeitspanne vorzufinden.

Sociologic Turn

Die dritte historische Phase der in dieser Untersuchung genannten Phasen der Übersetzungsforschung, die ungefähr gegen Ende des 20. Jahrhunderts bis Anfang des 21. Jahrhunderts datiert werden kann, besteht größtenteils aus Ansätzen von transnationalen Kulturtheoretikern, Soziologen, Ethnographen, Psychoanalytikern und Übersetzungswissenschaftlern, die vor allem aus Amerika und Europa stammen.

Die übersetzungswissenschaftlichen Ansätze in der dritten Phase gründen hauptsächlich auf postmodernere Theorien, die synchron zu den modernen funktionalistischen Ansätzen entwickelt werden. Diese paradigmatische Phase der Übersetzungswissenschaft unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass sie die wissenschaftliche Haltung und die wissenschaftlichen Kriterien der Moderne kritisiert. In den übersetzungswissenschaftlichen Ansätzen dieser Zeit wird betont, dass ausschließlich objektive und theoretisierte Erkenntnisse den/ die Sprachnutzer(in), den geschichtlichen Kontext und die Kultur im Sinne von Subjekt/ Ort/ Zeit ausschließt und somit die Realität verfehlend, die Kluft zwischen Theorie und Praxis nur noch weiter aufgerissen wird. Dabei stützt sich das wissenschaftliche Paradigma dieser Zeitspanne besonders auf ideologische Machtstrukturen (vgl. Stolze 2011: 203). In diesem Sinne wird auf die variablen Faktoren sowohl im Sprachgebrauch als auch in der Übersetzung verwiesen und das Übersetzen wird dabei nicht mehr aus den Perspektiven der Linguistik oder der Literatur, sondern aus den Perspektiven der postmodernen Soziologie, des Postkolonialismus, der kulturellen Hybridität, des Rassismus, der Geschlechterdiskriminierung, der Ideologie, der Zensur oder der Migration betrachtet (vgl. Pym 2014: 138; Stolze 2011: 203f). Interessant ist die Ähnlichkeit mit dem Ausgangspunkt der Prager Schule, in der es ursprünglich ebenfalls um die Veränderung der nationalen Literatur mit Hilfe der Translation ging, auch wenn entscheidende Unterschiede in geschichtlichem Kontext und der Begriffsdefinitionen vorliegen. Ein weiteres Merkmal dieses Paradigmas ist der Ausgangspunkt, dass die Übersetzung nicht mehr mit der internationalen Mobilität von Texten in Verbindung gesetzt wird, sondern mit der internationalen Mobilität von Menschen ihren Ursprung findet (vgl. ebd.: 142).

In dieser Zeitspanne interessieren sich die Übersetzungsforscher(innen) überwiegend weder für die Frage, wie eine gute Übersetzung aussehen muss, noch dafür, was eine Übersetzung ist. Das Interesse hat sich auf die Fragestellung verlagert, was überhaupt übersetzt wird, warum gerade diese Übersetzungen vorgenommen wurden, wer die Textauswahl getroffen hat, welche Verlagspolitik verfolgt wird und welche Zwänge damit in Kraft treten (vgl. Stolze 2011: 203). Das Augenmerk richtet sich somit auf eine neue Strömung unter dem Namen *cultural turn* (Bassnett / Lefevere 1998), die die Loslösung des Übersetzungskonzepts vom rein linguistisch-textlichen Paradigma in Richtung *Kultur* und *Ideologie* vorsieht.

Eine ausgesprochen neue Perspektive bietet diesbezüglich die „postmoderne übersetzerische Ästhetik“ von Edwin Gentzler. Er verwendet den Begriff der *Übersetzung* mit dem „Kannibalismus“ und vertritt dabei die Meinung, dass der/ die Übersetzer(in) das im Original Vorgefundene „verschlingen“ würde, und dass die Übersetzung das Original übertreffen müsse (Gentzler 1993: 192f). In diesem Kontext wird dem/der Übersetzer(in) eine wichtige soziale und ideologische Rolle zugeschrieben. Die Äquivalenzbeziehung zwischen dem Ausgangs- und ZIELtext spielt keine große Rolle mehr, wichtiger ist die Transtextualisierung, d. h. die Beziehung des Übersetzungstextes zu anderen Texten in der Zielkultur.

In dieser dritten paradigmatischen Phase findet die Übersetzungsforschung auch einen Bezug zu feministischen Aspekten. Unter dem Namen *écriture féminine* kritisiert eine Gruppe von Autorinnen in ihren Werken mittels Schreibstil die männlich dominierte Schreib- und Denktradition, weil ihr die Ursache der Geschlechterdiskriminierung zugrunde liegt. Zu ihrem Stil gehört die Verachtung von strukturalen Sprachnormen, u. a. auch dem diskriminierenden Artikelgebrauch. Die deutsch-kanadische Literaturkritikerin Luise von Flotow (1997) macht diesen Ansatz für das Übersetzen fruchtbar. Im Jahre 1999 beginnt Michaela Wolf in Österreich (Graz) mit einem Projekt namens *Integration von Theorie und Praxis feministischer Translation*, in dem eine umfassende Dokumentation über feministische Translation in Forschung, Lehre und Praxis im deutschen Sprachraum erarbeitet wird (vgl. Stolze 2011: 208f).

Die Kritik an feministischen Ansätzen unterstreicht, dass sie in einem eurozentrischen Diskurs verbleiben, obwohl Frauen aus Ländern der sogenannten Dritten Welt der Diskriminierung weitaus mehr ausgesetzt seien und dadurch der Feminismus den Rassismus degradiere. „Der emanzipatorische Charakter von Übersetzungen sollte weitere Unterdrückungsformen einschließen“ (ebd.: 213).

Daraufhin verlagert sich das Interesse auch auf den Rassismus, den Postkolonialismus und die Kultur bzw. die Subkultur und die Hybridität. In diesem tritt die Forderung nach einer ideologischen Initiative des (der) Übersetzers(-in) auf. Minderheitskulturen sollen sich von kolonialistischen Kulturen und Normen lösen und Übersetzungen wiederum sollen sich von Normen des Originals lösen. Die ethische Aufgabe des (der) Übersetzers(-in) liege darin, die einheimische Tradition zu bewahren und die Übersetzung als permanenten Bedeutungswandel des Originals in den Vordergrund zu rücken (vgl. ebd.: 213-216).

Die aus Indien stammende Literatin, Übersetzerin und postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak (2007) hat sich in Amerika mit Sprachgebrauch und Geschlechterdiskurs auseinandergesetzt, während ihre theoretischen Ansätze auch Definitionen zum Übersetzen umfassen. Nach Spivak ist das Übersetzen eine subjektive und kulturelle Umwandlung (vgl. Spivak 2007: 261). Spivak ist stark geprägt von Derridas Dekonstruktion und sieht das Übersetzen als eine Art Wiederbelebung des Originals.

Der Terminus *Übersetzung* wird unter diesem Paradigma als Mittel zum Zweck ideologischer Intentionen definiert. Sie gilt in dieser historischen Phase als „[...] ein Faktor bei der Konstruktion von Wissen und Kultur [...]“ (Stolze 2011: 203). Obwohl es um denselben Terminus wie in der ersten und zweiten paradigmatischen Phase der Übersetzungswissenschaft geht, handelt es sich nicht wirklich um Übersetzung als Text oder Inhaltsübertragung, sondern um Übersetzung als ein Faktor in der Kommunikation zwischen größeren oder kleineren kulturellen Gemeinschaften (vgl. Pym 2014: 138). Homi K. Bhabha zum Beispiel definiert das Originalwerk *The Satanic Verses* des transnationalen Schriftstellers Salman Rushdie als Translation, als Veränderung kultureller und religiöser Komponenten. Seines Erachtens gibt es nichts Unübersetzbares oder Mehrdeutiges, es gibt keine Iterabilität, sondern nur einen Widerstand, sich dem Original zu integrieren (vgl. ebd.: 140f). Bhabha (2004) konzentriert sich in seiner Arbeit *How Newness Enters the World: Postmodern Space, Postcolonial Time and the Trials of Cultural Translation* nicht mehr auf den literarischen Text, sondern den/ die Schriftsteller(in) als *Person*, während es sich bei Übersetzung nicht mehr um Mehrsprachigkeit, sondern um nur eine Sprache (Englisch) handelt. Übersetzung ist aus dieser Perspektive gesehen nicht die Übertragung eines Ausgangssprachlichen Textes in einen Zielsprachlichen Text, sondern allein die Übertragung von kulturellen und soziologischen Inhalten und Gedanken in Originaltexte.

Aus den obigen Darstellungen zeigt sich, dass die Übersetzung nicht als strukturelles Produkt, sondern als kultureller Prozess wahrgenommen wird. Aufgrund dieser Prozessorientiertheit ist die Forderung nach Äquivalenz nicht mehr auf der sprachstrukturellen Ebene aufzufinden. Falls es überhaupt noch um den Begriff der *Äquivalenz* geht, dann sind umfassendere und flexiblere Definitionen in Verbindung mit Begriffen wie *Übersetzer(in)*, *Kompetenz*, *Kontext* und *Situation* zu in Betracht zu ziehen (vgl. u.a. Nord 2017). Es ist zu beobachten, dass innerhalb dieses Zeitraums außersprachliche Faktoren in der übersetzungswissenschaftlichen Forschung mehr Aufmerksamkeit erhalten als sprachstrukturelle Faktoren.

Der Begriff *Übersetzer(in)* wird weder aus maschineller noch aus objektiver Perspektive definiert. Unter diesem Paradigma kann der/ die Übersetzer(in) nicht mehr mit Adjektiven wie *objektiv* oder *transparent* definiert werden, sondern er/ sie darf und soll sogar als ein ideologische(r) Aktivist(in) agieren, denn die Übersetzung wird als eine fundamental ethnozentrische Kommunikation unter Ungleichen wahrgenommen, wogegen der/ die Übersetzer(in) sich wehren soll (vgl. Venuti 1995: 93). Hier werden Begriffe wie *Kultur*, *Kritik*, *Ideologie* und *Macht* mit in den wissenschaftlichen Ansätzen integriert und werden nicht mehr wie in der ersten Phase der Moderne aus den

Wissenschaften ausgeschlossen. In Forschungen innerhalb dieser Zeitspanne fällt erstmals eine wirkliche Subjektorientiertheit auf, in dem der/ die Übersetzer(in) als interpretierender Leser wahrgenommen wird, für den eine ideologische Transparenz unmöglich scheint.

Die in dieser Arbeit angegebene Tabelle 1 zeigt die Definitionen der drei Begriffe *Äquivalenz*, *Übersetzung* und *Übersetzer(in)* gemäß den oben zusammengefassten drei historischen und paradigmatischen Phasen, die in der Tabelle unter den Spalten *Phase 1*, *Phase 2* und *Phase 3* dargestellt sind und jeweils andere Paradigmen beinhalten. In *Tabelle 1* ist unter der Zeile *Subjekt* die jeweilige Forschungsgesellschaft zu verstehen, die unter dem derzeit herrschenden Paradigma federführende wissenschaftliche Ansätze entwickelte. Die Zeile *Ort* beinhaltet Angaben darüber, in welchem geographischen Raum derzeit relevante Forschungen zur Übersetzung überwiegend stattgefunden haben, während die Zeile *Zeit* die Zeitspanne des betreffenden Paradigmas angibt.

Historischer Wandel der Definitionen von übersetzungswissenschaftlichen Termini			
	<i>I. Phase</i>	<i>II. Phase</i>	<i>III. Phase</i>
<i>Ort</i>	Mitteleuropa, Europa, Amerika	Mitteleuropa, Europa, Niederlande, Amerika, England, Mittelosten; Später: Verbreitung auf der ganzen Welt	Amerika, England, Europa
<i>Subjekt</i>	Literaten, Linguisten: Prager Schule, Leipziger Schule; Popovič, Mukařovský, Jakobson, Trubetzkoi, Becker, Jäger, Neubert, Kade, Newmark, Catford, Vinay / Darbelnet, ...	Reflexionen der Prager und Leipziger Schule, neue Generation; Linguisten; Literaten; Übersetzer/Dolmetscher; Ü-wissenschaftler; Even-Zohar, Toury, Snell-Hornby, Holmes, Holz-Mänttari, Lefevere, Bassnett, Nord, Reiß / Vermeer, Hermans u.v.a.	Ü-wissenschaftler; Kulturtheoretiker; Ethnographen; Soziologen; Psychoanalytiker; Bhabha, Venuti, Spivak, Tymoczko, von Flotow, Douglas...
<i>Zeit</i>	Moderne: ab Mitte des 20. Jh. – spätes 20. Jh.	Moderne: spätes 20. Jh. - frühes 21. Jh.	Postmoderne: 21. Jh.

Definition	Paradigma	Computer, maschinelle Ü, Technologie, Struktur, positive Wissenschaft; Regelformulierung; präskriptive Vorgehensweise	Unzulänglichkeit der Strukturorientiertheit allein; Suche nach Normen; deskriptive Neigung, obwohl immernoch stark positivistische und theoretisierende Haltung	Kritik an das Paradigma der Moderne; Einbezug von Subjekt, Ort, Zeit; Beachtung variabler Faktoren; kulturelle Übersetzung “sociologic turn”
	Äquivalenz	Äquivalenz auf Wort- oder Ausdrucksebene, ein Wort für ein Wort	Äquivalenz auf der Ebene von Funktion, Ziel, Bedeutung	Forderung nach Äquivalenz ist nicht mehr auf der Sprachebene (Ü ist Mittel zum Zweck); flexiblere Äquivalenzdefinitionen
	Übersetzung	Zuordnung von Zeichen; Kodewechsel	Bedeutungsübertragung nach Ziel des Ü-Auftrages	Mittel von ideologischen Intentionen; Subjektorientiertheit (Übersetzer als Leser); Interpretation
	Übersetzer	Übersetzer → sprachmittlerisches System; Maschine; kein Subjekt	Experte; verfügt über Entscheidungskraft, muss jedoch stets objektiv und transparent bleiben	kann nicht transparent und objektiv sein; darf und soll sogar als ein ideologischer Aktivist agieren

Tab. 1⁵: Historischer Wandel der Definitionen von übersetzungswissenschaftlichen Termini

Schlussfolgerung

Historisch und chronologisch gesehen kann man weder aus theoretischer noch aus begrifflicher Hinsicht von einer Unübersichtlichkeit innerhalb der Übersetzungswissenschaft sprechen. Wie aus der oben dargestellten Diskussion deutlich hervorgeht, erhält die Vielfältigkeit der Termindefinitionen der Übersetzungswissenschaft einen Sinn, sobald diese Definitionen zusammen mit der historischen Periode bewertet werden. Parallel zum Paradigmenwechsel in der Übersetzungswissenschaft wird auch der Bedeutungsinhalt eines Terminus von Übersetzungsforscher(inne)n neu definiert und begrifflich „wieder belebt“. Daraus ist zu folgern, dass übersetzungswissenschaftliche Arbeiten nicht kontextlos vorgehen dürfen. Insbesondere die Analyse und Interpretation der Termini in der Übersetzungswissenschaft oder die darauf gründende Forderung nach allgemeingültigen theoretischen Erkenntnissen hat u.a. historische Vorgänge zu beachten, wenn es nicht

⁵ Seitens der Verfasserin für diese Untersuchung angefertigte Tabelle

darum gehen soll, die Kluft zwischen der Theorie und Praxis von Übersetzung noch weiter aufzureißen.

Interpretiert aus der dekonstruktivistischen Perspektive mit den Begriffen Iterabilität und Dissemination, kommt deutlich zum Vorschein, dass es sich im Rahmen der Definitionen übersetzungswissenschaftlicher Termini nicht um eine Unübersichtlichkeit, sondern um einen historisch bedingten paradigmatischen Wandel handelt. Dieser Wandel bedingt nicht die Ungültigkeit der Forderung der Terminologiarbeit über möglichst genau definierte Termini innerhalb eines Forschungsfeldes. Aus der oben dargestellten historischen Analyse und der daraus erstellten Tabelle 1 wird evident, dass es nur innerhalb einer paradigmatischen Zeitspanne Einigkeit über den begrifflichen Inhalt bestimmter Termini gibt.

Aus den oben ausgeführten theoretischen und historischen Darstellungen ist zu folgern, dass die Universalität von Termindefinitionen der Übersetzungswissenschaft keine ideale Universalität im philosophischen Sinne, sondern nur eine Universalität im Rahmen eines bestimmten historischen Kontextes beinhalten kann. Aus dieser Perspektive gesehen ist die Erwartung auf eine rein universalistische Definition von übersetzungswissenschaftlichen Termini nicht realistisch und passt auch nicht in die Kriterien der Wissenschaftlichkeit, in denen die Erwartung oder Behauptung von absoluter Richtigkeit bestimmter Erkenntnisse auch keine Gültigkeit hat.

Auf reine Verallgemeinerungen fokussiertes, rein theoretisch orientiertes, rein abstrahierendes und rein strukturorientiertes übersetzungswissenschaftliches Arbeiten neigt zu einer extremen Distanz zur Praxis und kann somit die Funktion und das Ziel der Übersetzungswissenschaft verfehlen. In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoller, sowohl die Übersetzungspraxis als auch die Übersetzungswissenschaft verbunden mit variablen Faktoren und historischen Entwicklungen zur Hand zu nehmen.



Literaturverzeichnis

- Arntz, Reiner / Picht, Heribert** u.a. (2004): *Einführung in die Terminologiarbeit (= Studien zu Sprache und Technik 2)*. 5., verbesserte Auflage. Hildesheim: Georg Olms.
- Atkins, Douglas. G.** (1983): *Reading Deconstruction. Deconstructive Reading*. Kentucky: University Press of Kentucky.
- Bassnett, Susan / Lefevere, Andre** (Hg.) (1998): *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Bleicher, Knut** (1992): *Das Konzept Integriertes Managment*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Camous Verlag.
- Bühler, Karl** (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB Verlag.
- Catford, John C** (1965): *A Linguistic Theory of Translation. An Essay on Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- De Man, Paul** (1979): Shelley Disfigured. In: De Man, Paul / Derrida, Jacques u.a. (Hg.): *Deconstruction and Criticism*. London/ Henley: Continuum International Publishing Group, 39-73.
- Derrida, Jacques** (1967): *L'écriture et la différance*. Paris: Éditions du Seuil.

- Derrida, Jacques** (1972): *Die Schrift und die Differenz*. (Übersetzt von: Rodolphe Gasché.) Tübingen: Suhrkamp Verlag.
- Derrida, Jacques** (1974): *Grammatologie*. (Übersetzt von: Rheinberger Hans-Jörg/ Zischler, Hanns) Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Derrida, Jacques** (2007): *Psyche. Inventions of the Other. Volume I*. Stanford/California: Stanford University Press.
- DIN 2342** (2011): *Begriffe der Terminologielehre*. Berlin/Köln: Beuth Publishing. 22.
- Gile, Daniel** (2009): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hermans, Theo** (1985): Translation Studies and A New Paradigm. In: Hermans, Theo (Hg.): *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. London, Sydney: Croom Helm, 7-16.
- Hoffmann, Lothar** (1993): Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen. In: Bungarten, Theo (Hg.): *Fachsprachentheorie. Bd. Nr. 2*. Tostedt: Attikon Verlag, 595-617.
- House, Juliane** (1997): *Translation Quality Assessment. A model revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hörz, Herbert** (1999): Wissenschaft als Aufklärung? – Von der Postmoderne zur Neomodern. In: *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät*, Heft 1. Band 28, 5-86.
- Jakobson, Roman** (1981): Linguistische Aspekte der Übersetzung. In: Wilss, Wolfram (Hg.): *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Klett Verlag, 189-198.
- Kade, Otto** (1963): Aufgaben der Übersetzungswissenschaft: Zur Frage der Gesetzmäßigkeit im Übersetzungsprozeß. In: *Fremdsprachen* 7, Nr. 2, 83-94.
- Kluge, Friedrich** (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 24., durchgelesene und erweiterte Auflage, bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Koller, Werner** (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 4. völlig neu bearbeitete Auflage, 72004. Heidelberg und Wiesbaden: A. Francke Verlag UTB.
- Koller, Werner** (1995): The Concept of Equivalence and the Object of Translation Studies. In: *Target* 7(2), 191-222.
- Koller, Werner** (2000): Grundfragen der Übersetzungswissenschaft – Nachtrag zu Leipzig 1970. In: Schmitt, Peter A. (Hg.): *Paradigmenwechsel in der Translation. Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg Festschriften, 121-135.
- Kuhn, Thomas** (2003): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lévi-Strauss, Claude** (1968): *Das wilde Denken*. Übersetzt von: Hans Naumann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Malblanc, Alfred** (1968): *Stylistique comparée du français et de l'allemand. Essai de repretation linguistique comparée et étude de traduction*. Paris: Didier.
- Newmark, Peter** (1988): *A Textbook of Translation*. London / New York: Prentice Hall Publishing.
- Pym, Anthony** (2010): *Exploring Translation Studies. Additional chapter: descriptions - the intellectual background*. London/ New York: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/39728790_Exploring_Translation_Theories (Letzter Zugriff: 22.09.2021).
- Pym, Anthony** (2014): *Exploring Translation Theories*. Second Edition. London/New York: Routledge.

- Pym, Anthony** (2015): The Medieval Postmodern in Translation Studies. In: Fuertes, Alberto / Torres-Simon u.a. (Hg.): *And Translation Changed the World (and the World Changed Translation)*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 105-122.
- Reiß, Katharina** (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Hueber Verlag.
- Schäffner, Christina** (2000): Kontinuität und Erneuerung. In: Schmitt, Peter A. (Hg.): *Paradigmenwechsel in der Translation: Festschrift für Albert Neubert zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenberg Festschriften, 205-216.
- Snell-Hornby, Mary** (1988): *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sonneveld, Helmi / Loening, Kurt** (1993): *Terminology: Application in Interdisciplinary Communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Stachowitz, Rolf** (1973): *Voraussetzungen für Maschinelle Übersetzung: Probleme, Lösungen, Aussichten*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Stolze, Radegundis** (2011): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Toury, Gideon** (1980): *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetic and Semiotics.
- Toury, Gideon** (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Venuti, Lawrence** (1995): *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London und New York: Routledge.
- Vinay, Jean-Paul / Darbelnet, Jean** (1958): *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Methode de traduction*. Paris: Didier.
- Wahrig, Gerhard** (1997): *Deutsches Wörterbuch. Neu herausgegeben von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Wengenroth, Ulrich** (2012): Zur Einführung: Die reflexive Modernisierung des Wissens. In: Wengenroth, Ulrich (Hg.): *Grenzen des Wissens – Wissen um Grenzen*. Weilerswist: Velbrueck GmbH, 7-22.
- Wilss, Wolfram** (1977): *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Zima, Václav Peter** (1994): *Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, UTB für Wissenschaft.

Yabancılık Dereceleri Işığında Katharina Reiss'in Metin Tiplerine Yeni Bir Bakış

Sine Demirkıvıran , İstanbul – Fayıka Göktepe , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030850>

Öz

Her geçen gün yabancı ve yabancılık gibi kavramların önem kazanması ve filoloji alanlarında xenolojik ve fenomenolojik çalışmaların artması nedeniyle çeviribilimsel bir yaklaşımın da sergilenmesi zaruri olmuştur. Çeviribilim çerçevesinden bakıldığında, çevirmenler her kaynak metinde yabancıyla karşı karşıya gelmektedir. Çevirmen hem kaynak metni anlamak ve ardından da çeviride karşılaştığı yabancı fenomenleri erek metne aktarmakla yükümlüdür. Bu bağlamda hem xenoloji hem de fenomenolojiden yararlanmakta fayda vardır çünkü xenolojinin temel amacı yabancı sorunu ortaya çıkarmaktır; fenomenoloji ise yabancı fenomeni görünür kılar. Waldenfels yabancı fenomenoloji kuramında yabancı deneyimini ve yabancıyı anlamayı esas alarak yabancıyı derecelendirmektedir. Waldenfels'in yaklaşımı çeviri alanına uyarlandığında, kaynak metinde geçen yabancı fenomenleri derecelerine göre ayırtırmak çevirmenlere kolaylık sağlamaktadır.

Bu nedenle bu çalışmada Katharina Reiss'in metin tipleri modeli, Bernhard Waldenfels'in yabancılık dereceleri üzerine olan çalışmasıyla ilişkilendirilerek, Reiss'in yaklaşımına yeni bir bakış açısı sağlanacaktır. Çevirmenler, çeviri eyleminin başlangıç safhasında, metin tipini belirlerken, hangi tür yabancılık ile karşılaşabileceklerini saptayabilir ve çevirmen kararlarını gözden geçirebilirler. Her bir saptama yabancıyı görünür kıldığından, bu görünürlüğün çeviri sürecinde de etkili olabileceği söylenebilir zira yabancının erek metinde ne kadar görünür olacağı metin tipine göre ve çevirmenin Skopos'una göre değişiklik gösterecektir.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, Waldenfels, Yabancılık Dereceleri, Reiss, Metin Tipleri.

Abstract

A New View on Katharina Reiss' Text Types Using Degrees of Alienness

Due to the increasing importance of concepts such as alienness and foreignness and the rise of xenological and phenomenological studies in the field of philology, a translational approach has become necessary. From a translation studies perspective, translators are exposed to alienness in every source text. The translator's focus is on the transfer of those foreign phenomena to the target text. In this context, it makes sense to benefit from both xenology and phenomenology, since the main purpose of xenology is to reveal the alienness problem; phenomenology, on the other hand, makes the alien phenomenon visible. Waldenfels' approach to the phenomenology of alienness is based on alien experience and alien understanding, thereby establishing the degrees of alienness. When Waldenfels' approach is applied in

translation studies, it offers translators a way to recognize foreign phenomena more easily in the source text and classify them according to their degree.

Therefore, this study couples Katharina Reiss' text type model with Bernhard Waldenfels' work on degrees of alienness and provides a new perspective on Reiss' approach. In this context, Waldenfels' approach, when applied to the field of translation, can help to differentiate foreign phenomena according to their degree. Together with Reiss's text typology, translators can use the determination of their text type to identify what kind of alienness they may be dealing with and to review their translation decisions. Since every determination makes alienness visible in a sense, it can be said that this visibility can also be effective in the translation process, because depending on the text type and the translator's scope, the visibility of the alien in the target text can vary.

Keywords: *Translation, Waldenfels, Degrees of Alienness, Reiss, Text Types.*

EXTENDED ABSTRACT

Considering disciplines such as literary studies, cultural studies, communication studies, anthropology, ethnology, the importance of foreign studies is growing with each passing day. Foreign studies, also called as xenology, develop as an interdisciplinary branch of studies that focuses more on human beings and culture than on cultural, scientific, communicative, or aesthetic problems of alienness.

However, when it comes to the field of interactions between culture, interculturality, humans, and society to which translators are faced on a day-to-day, translation studies should also be included in the field of foreignness studies.

Bernhard Waldenfels' Phenomenology of the Alien proves to be useful when it is further considered in the terms of translation studies. If it is considered that the phenomenon of the alien is a phenomenon to which every translator is constantly exposed, then it is necessary to differentiate these alien phenomena. In this respect, Waldenfels' theory offers translation studies a possibility to differentiate cultural alien phenomena according to the degree of alienness. According to Waldenfels, the alien is always constituted based on the self. The self, on the contrary, is always within an order, so that the alien always lies outside of this order. The degrees of alienness indicate how far the alien lies outside of one's own orders. Waldenfels distinguishes three degrees of alienness depending on their intensity: everyday alienness, structural alienness, and radical alienness.

In pointing out the relationship between translation and the degrees of alienness, it is necessary to consider the types of texts. Because they have a great priority for the translator, especially since the first encounter with alien phenomena is with the source text. It is also a fact that the appearance of alien phenomena can vary depending on the text type.

The determination of the text type is a precondition for the determination of the translation method. Once the text type is determined, the translator uses different translation methods depending on the text type. Consequently, the translator is confronted with different degrees of alienness. In order to show the relationship between text types and degrees of alienness, this study first explains Katharina Reiss' text types by drawing on degrees of alienness.

Waldenfels' approach, when applied to the field of translation, can help to differentiate alien phenomena according to their degree. Together with Reiss's text typology, translators can use the determination of their text type to identify what kind of alienness they may be dealing with and to review their translation decisions. Since every determination makes alienness visible in a sense, it can be said that this visibility can also be effective in the translation process, because depending on the text type and the translator's scope, the visibility of the alien in the target text can vary.

Following the conclusions drawn in this paper, Katharina Reiss' text type table was further developed. The extended table illustrates the degrees of alienness assigned to the functions of text sorts and the equivalence criteria. The purpose of creating the table is to lay a foundation for categorizing text types according to their degrees of alienness.

From the evaluated table it can be concluded that informative text types contain less linguistic, cultural and social structures and belong to the everyday foreignness.

Expressive text types contain particularly artistic forms of expression and assume the transfer of aesthetic features of the source text to the target text as a criterion of equivalence. In

literary texts, the translator encounters primarily other languages, other cultures, other orders, and systems.

Operative texts, on the contrast, contain interwoven degrees of alienness. Texts such as advertisements or prospect texts characterize everyday alienness. This is due to the fact that such texts should appeal to the target reader and be comprehensible in order to fulfill the translation function.

Alien phenomena are referred to as *realia* in translation studies. In this respect, *realia* will also be dealt with in the context of this work in order to ensure the visualization of alien phenomena on a translation studies terrain. This translational term for alien phenomena refers, besides other considerations, to the fact that a culturally contextualized alienness is present. Thus, a cultural belonging can be inferred that *realia* always refers to a cultural phenomenon – and this particular phenomenon, viewed from another culture, can be called an alien phenomenon, because it does not exist in this other order.

With the aim of expanding the field of translational alienness research, this study examines Katharina Reiss' text types in the context of philosopher Bernhard Waldenfels's alienness studies and develops a new perspective on Reiss' text typology. The new perspective to be developed will not only contribute to xenology, but also provide translators with orientation in the translation process.

1. Giriş

Sınırların kalktığı ve kültürlerin kaynaştığı günümüz dünyasında, sınırlar ötesine geçişler çok da kolay olmamıştır. Kültürlerin karşı karşıya gelmesi, kültürel farkların ortaya konulması, kültürlerarası iletişimin sağlanması ve karşılıklı kültürlerarası yetilerin geliştirilmesi, kültür çalışmalarının başlıca konuları haline gelmiştir. Bu doğrultuda, dünya çapında izlenebilen siyasi ve ekonomik konjonktürler, teknolojik gelişmeler ve toplumların refah düzeylerinin artması, birçok disiplinin kültürel ve kültürlerarasılık çalışmalarına ivme kazandırmıştır. Bu kapsamda kültürlerarasılık, bizleri yabancı ile karşı karşıya getirmektedir. Rudolf Lindner, yüzümüzü yabancıya çevirdiğimizde yabancıya yönelik yeni bir bakış açısı geliştirmemiz gerektiğini söyler zira yabancı bizim bildiklerimizin dışına çıkarak, bizlere paradokslar ve kırılmalar sunmaktadır (Lindner 1989: 26). Yabancıyı niteleyen ise kendi bakış açımıza istinaden tam da bu paradokslar ve kırılmalardır.

Edebiyat, kültürbilim, iletişim ve çeviribilim gibi disiplinlere bakıldığında, yabancılık araştırmalarının her geçen gün daha da önem kazandığı anlaşılmaktadır. Yabancılık Araştırmaları, bir diğer ismiyle xenoloji¹, disiplinlerarası bilim dalı olarak ortaya çıkmaktadır. Xenoloji kültürel, bilimsel, iletişimsel veya estetik yabancılık sorunsallarından öte, insan ve kültürü odak alarak, yabancı sorunsallarını irdelemektedir. Her bilim dalı birbiri ile karşı karşıya geldiğinde, yabancı olgusunu kendi araştırma nesnesi ile ilişkilendirerek nesnel bir bakış açısı sunmaktadır (Albrecht 2003: 544).

Alois Wierlacher bu bağlamda birçok disipline hizmet edebilen bir kültürlerarası xenoloji kavramından yola çıkarak, odağın metnin derin yapısında yer alan kültürimgesel dönüştürme süreci olduğunu vurgular. Ona göre kültürlerarası xenoloji

[...] kültürel başkalık [kulturelle Alterität], kültürlerarası iletişim ve yorumbilimin davranışlarını yönlendiren temel kavramları, yabancı profillerini ve yabancılık derecelerini belirleyen kültür farklılıklarını, yabancı düşmanlığı içeren önyargıların kültürel işlevleri ve etkilerini, tolerans kavramını, yabancılık yapılarının işlevini, yabancılık ve inisiyatif arasındaki ilişkiyi, kültür değişimlerinde yabancının rolünü, sanatta yabancı deneyimine atfedilen anlamı ve kültürlerarası ‘anlama’da ortaya çıkan sorunları [irdeler].² (Wierlacher 1993: 52)

Kavramın açıklamasında da görüleceği üzere xenoloji birden fazla disipline hizmet etmektedir. Xenoloji, kültürel farklılıkları irdelerken, kültürün birey ve toplumlar üzerindeki etkisiyle birlikte kültürlerin devingenliği ve iç dinamiklerinde yabancı ve yabancılığın iz düşümlerini sürdürür, zira aidiyet hissedilemeyen yabancı fenomenlerin

¹ Dilimize yakın bir zaman içerisinde girmiş olan “xenoloji” kavramının yazımı konusunda henüz bir uzlaşıya varılmamış olsa da bu kavram nadiren karşımıza “ksenoloji” olarak çıkmaktadır. Ancak Bernhard Waldenfels’in Türkçe’ye kazandırılmış çevirileri, Kadriye Öztürk’ün (“Ida von Hahn-Hahn’ın ‘Orientalische Briefe’ ve Lady Mary Montagu’nun ‘Briefe aus dem Orient’ Adlı Eserlerinde Doğu ile İlk Karşılaşmada Yabancılık”) ve Fayıka Göktepe’nin (“Yabancı Fenomenolojisi ve Çeviribilimde Yabancılaştırma Sorunsalı”) çalışmaları ele alındığında “xenoloji” kavramı için ödünçleme yöntemine başvurulduğu görülmektedir; bu nedenle de çalışmamızda da aynı yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. İzlenen bu yolla, uluslararası alanda da daha görünür olacağımız inancındayız.

² Çeviri yazarlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

kültüre, dile, insana ve toplumlara etkisi ancak bu fenomenlerin erek sisteme dönüşüm süreçlerini takip ederek gerçekleşmektedir.

Söz konusu, kültürlerarasılık, kültür, insan ve toplum ya da tüm bu kavramların birbirleri ile olan ilişkisi olunca, çeviribilimin xenoloji çalışmalardan uzak kalmasının mümkün olamayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda Horst Turk, yabancılaşma sorunsalının çeviride ne denli ihmal edildiğini vurgulamaktadır; Turk'a göre çeviri araştırmaları kapsamında *yabancı* olanın yerleştirilmesi veya edinilmesi (yani bir diğer kültürün öğelerinin adaptasyonu) sıklıkla konu edilen meselelerdir. Ancak Turk, *yabancı* olanın tam olarak ne anlama geldiğinin ifade edilmemesinden de şikayetçidir (Turk 1993: 173).

Yabancı olanın yeri ve tanımıyla ilgili ilk çeviribilimsel irdelemeyi “Yabancı Fenomenolojisi ve Çeviribilimde Yabancılaşma Sorunsalı” başlıklı çalışmada görmek mümkündür (Göktepe 2019). Çalışmada, yabancı sorunsalını görünür kılabilmek için xenolojiden faydalanılmış ve yabancı sorunsalı yabancı fenomenolojisi ışığında, çeviribilimsel bir çerçevede ele alınmıştır; yabancılaşma, kapsamlı bir biçimde incelenmiş ve çeviri ile olan ilişkisine yer verilmiştir; ayrıca yabancı olanın yeri ve konumu yabancılaşma ve yerleştirme yöntemleri ile açıklanmıştır.

Şu an okumakta olduğunuz çalışmamızda ise çeviribilimsel yabancılaşma araştırmaları alanının genişletilmesi hedeflenerek, Katharina Reiss'in metin tipleri filozof Bernhard Waldenfels'in yabancılaşma dereceleri kapsamında irdelenerek Reiss'in metin tipolojisine yeni bir bakış açısı getirilecektir. Hedefimiz, geliştirilecek bu yeni bakış açısıyla hem yabancılaşma araştırmalarına katkı sağlamak hem de çevirmenleri çeviri süreçlerinde yönlendirmek olacaktır.

2. Bernhard Waldenfels ve Yabancılaşma Dereceleri

Yabancı fenomenolojisi kuramını geliştiren Bernhard Waldenfels fenomenolojiyi yabancı ile ilişkilendirerek dünya çapında isim yapmış bir Alman bilim insanıdır.³ Waldenfels – Emmanuel Levinas'ın aksine – yabancıyı öteki kavramından türetmeyerek yabancı kavramına bilimsel bir açıklama getirir:

Birincisi, yabancı kendi alanının dışında kalan her şey (bkz. externum, extraneum, peregrinum, etranger) ve (Schiller'de olduğu gibi) yabancı olarak [Fremdling/Fremdlingin] kişileştirilmiş olandır. İkincisi, başkasına ait olan yabancıdır (bkz. alienum, alien). Üçüncü olarak da yabancılaşma duymak, yabancılaşma⁴ ile oluşur. Yani, yabancıyı kendi olandan ayıran üç unsur vardır: yer, sahiplik ve tür. Bu özellikler bağımsız olarak değişebilir. (Waldenfels 2016: 20)

Waldenfels kendi olandan yola çıkarak üç ayrıma gider:

- mekânsal veya coğrafi olarak belirlenen sınırların dışında kalan bilinmezler veya kişiler,

³ Ayrıntı için bkz. Wilden, Andrea (2013): Die Konstruktion von Fremdheit. Eine interaktionistische-konstruktivistische Perspektive. Münster: Waxmann Verlag.

⁴ fremdartig

- kendinde olmayan ve öteki diye tasvir edilen kişilere ait tüm kültürel odaklar,
- yabancı hissiyatı uyandıran tüm algılamalar.

Görüldüğü üzere, yabancı veya yabancılık kavramı, kendi olandan yola çıkarak, yabancı yargısına varır. Dolayısıyla kendi olmadan yabancı olma mümkün değildir. Waldenfels bu nedenle yabancıya bağlamsal ilişkisine vurgu yaparak şöyle der:

“Yabancı iki haneli yüklem; eğer kime göre neyin yabancı olduğu açıklanmaz ise açıklama boştur. Bu nedenle yabancılık her zaman ilişkisel ve bağlamsal bir tespittir.” (Waldenfels 2012: 62).

Waldenfels yabancıyı çift haneli yükleme benzetmek suretiyle tek başına var olmayacağını vurgulamıştır. Yabancı ancak kendinden olanla kıyaslama sonucu ortaya çıkar aksi takdirde (ex negativo) zaten yoktur. Yabancıya zıt niteliği yani tek başına var olamaması, kendi ve yabancı ilişkisini ortaya koymakla beraber ikisi arasında bir teması temsil eder. Bu temsil ise yabancılık deneyimidir, yani yabancıya ilk kez maruz kalıp onu deneyimlemektir (Fremderfahrung) (Strenger 2011: 142-143). Yabancılığı deneyimlemek, başka bir deyişle yabancıya maruz kalmak, aynı zamanda bilinmeyenlerle yani kişinin kendi gerçeklik düzeninde yer almayanlar ile karşılaşması olarak düşünülebilir. Hangi nitelikte bir yabancı ile karşı karşıya kalındığını ifade etmek için Waldenfels yabancılığı üç dereceye ayırır: *sıradan*, *yapısal* ve *radikal yabancılık*.

Waldenfels bu üç ayrımı yaparken, yabancıya çoğulunu kullanarak şu ilkedden yola çıkar:

“Ne kadar düzen varsa o kadar yabancılıklar vardır. [Yabancılık] sıra dışı olan düzeni bir gölge gibi takip eder. Bu noktada kendimi farklı yabancılık derecelerini ayırt etmekle sınırlayacağım.” (Waldenfels 1997: 72).

Waldenfels bu kesitte, yabancılığın düzene⁵ hatta düzenlere bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Dünya çapında sonsuz düzenler olduğu düşünüldüğünde ise tek bir yabancılıktan bahsetmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle Waldenfels düzenlerin çokluğundan yola çıkarak, sınırlandırmayı yabancılığı derecelendirerek gerçekleştirmiştir.

Sıradan Yabancılık

Waldenfels sıradan yabancılığı, yabancı ile karşılaşma anında, kişinin kendi anlama ve anlamlandırma yetisini aşan bir yabancılık olarak tanımlar – ancak bu yabancılık, kişinin kendi becerilerini geliştirerek veya bilinmeyi öğrenerek aşinalığa dönüşür; sıradan yabancılık, ilgili düzen içinde kalır ve örneğin komşuların ya da yoldan geçen insanların tuhafılığı gibi günlük hayattakine benzer bir iletişim kurmamızı sağlar (Waldenfels 2016: 35). Bu yabancılık, kişi için ne korkutucu ne de büyüleyicidir aksine günlük yaşamın bir

⁵ Waldenfels’e göre *düzen* çok çeşitli, tarihi ve coğrafi kültürel yaşam dünyalarını ifade eder. Bkz. Waldenfels 2016: 78.

parçasıdır. Sıradan yabancılık durumlarında davranışlarımızı, hayat tarzımızı veya düşünce şekillerimizi değiştirmek durumunda olmadığımız gibi bu durumu görmezlikten de gelebiliriz. Sıradan yabancılık, kişinin konuyla ilgili bilgi edinimiyle basitçe ortadan kaldırılabılır (Leskovec 2011: 51-52).

Sıradan yabancılık, günlük hayatta sıkça karşılaşılan bir yabancılık olduğundan, çözümlenmesi de en kolay olan türdür. Çevirmen açısından değerlendirildiğinde, çevirmenin sıradan yabancılığı tespit etmesi durumunda ya bilgi eksikliğini gidermesi gerekir ya da çevirmen kararlarında yabancılığın erek okur tarafından ne kadar “sıradan” algılanabileceğini tahmin etmelidir.

Yapısal Yabancılık

Belli bir düzenin dışında bulunabilecek her şeyi etkileyen yapısal yabancılığın ortaya çıkmasıyla yabancılık derecesi artar. Örneğin, bilmediğimiz yabancı bayramların, yabancı bir dilin, yabancı adetlerin veya en basit bir gülümsemenin anlamı bile bu yabancılık derecesinde bizler için bir anlam ifade etmeyebilir. Bir bütün olarak yaşamı etkileyen düzenlere, belirli bir yaşam dünyasına ya da yaşam biçimlerinin oluşumlarına bakılırsa, “ev-dünya” [Heimwelt] ile “yabancı-dünya” [Fremdwelt] arasında bir ayrımın karşılaşıyoruz. Husserl'in ortaya koyduğu bu ayrım, iç grup ve dış grup ikiliğine karşılık gelir. Yabancı-dünya ile ev-dünya arasındaki bölünmeden kaynaklanan yapısal yabancılık, sadece yabancı dil ile başlamaz; kültürlerarası karşılaşmalar sonucu ortaya çıkan anlamama durumları, yanlış anlamalar veya kültürel ifade değişiklikleri yapısal yabancılığa veya diğer bir ismiyle *kültürel yabancılığa* işaret eder ve günlük hayatı olumsuz etkiler; yapısal yabancılık ortadan kaldırılmadıkça günlük hayattaki iletişim sekteye uğrar (Waldenfels 2016: 36).

Yapısal/ kültürel yabancılığın, sıradan yabancılık gibi salt bilgi ile ortadan kalkması güçtür çünkü daha kompleks bir yapıya sahiptir. Bu yabancılık durumunu görmezlikten gelmek mümkün değildir çünkü yabancılığı oluşturan birden fazla fenomen söz konusudur.

Yapısal yabancılığı oluşturan fenomenler, kendi gerçeklik düzeninin dışında kalan tüm öğeleri kapsar ve iki farklı düzenin karşı karşıya gelmesiyle oluşur. Bu fenomenler bilmediğimiz normlar, değerler, düşünce kalıpları, duygu kümeleri, kurallar, düzenler ve işaret sistemleri olabileceği gibi farklı kültürel etmenler, dinler, müzik, edebiyat veya sanat gibi alanlar da yapısal yabancılığa neden olur (Leskovec 2016: 52).

Yapısal yabancılığın çözümlenmesi için öğrenmek ve iki kültür arasındaki benzerlikleri hatta ortak değerleri bulmak veya keşfetmek gerekmektedir. Bu bağlamda önemli olan iletişimdir çünkü anlama iletişimin ön koşuludur. Bu nedenle kültürlerle yoğun olarak ilgilenmek ve kalıplaşmış düşünce, fikir ve davranışları gözden geçirmek gerekmektedir (Ulbrich 2015: 72).

Yapısal yabancılık çevirmenin en çok karşılaştığı yabancılık türü olarak betimlenebilir. Yapısal veya kültürel yabancılık çevirmenin hem kaynak metni anlama sürecinde hem de çeviri sürecinde aşması gereken en önemli yabancılık derecesidir.

Burada dikkat edilmesi gereken sadece dilsel aktarım değil, aynı zamanda iki farklı gerçeklik düzenin harmanlanmasıdır. Çevirmen, erek okur için ev-dünya ve yabancı-dünya arasında oluşan farkları en aza indirmek ve yabancılığı ortadan kaldırmakla yükümlüdür. Dolayısıyla çevirmenin yapması gereken çevirinin amacına göre, yabancı-dünya düzeninin işlevsel kurallarını ev-dünya düzenine göre uyarlamak ve çeviri metnin erek okurla iletişim kurmasını sağlamaktadır. Aksi takdirde yabancı fenomenler, erek okurun düzeninde yer almadığından, çeviri işlevselliğini yitirecek ve iletişim sekteye uğrayacaktır.

Radikal Yabancılık

Yabancılık dereceleri radikal yabancılık ile en ileri seviyesine ulaşır. Radikal yabancılık her daim yoruma açık olduğu gibi hiçbir düzenle örtüşmez. Buna zaman ve mekân gibi düzenleri bozan eros, sarhoşluk, uyku veya ölüm gibi sınır fenomenleri de dahildir (Waldenfels 2016: 37). Radikal yabancılık, yapısal yabancılıkta olduğu gibi ev-dünya ve yabancı-dünya arasında kesin sınırlar çizmez, aksine içinde zorlu eşik geçişleri barındırır. Bu yabancılık türü, insanları kendi duyularına karşı koyamayacakları şekilde etkiler ve düzensizlik, kaos veya kargaşa meydana getirir (Waldenfels 1999: 9-10). Radikal yabancılığı temsil eden durumlar, devrimler veya ayaklanma fenomenleri olabilir, örneğin, siyasi anayasadaki bir değişikliğin kanunen sona ermesi gibi. Radikal yabancılık ancak bir aşırılık olarak anlaşılabilir, yani mevcut bir anlam ufkunu aşan bir aşırılık (Waldenfels 2016: 36-37). Radikal yabancılık, düzenler üstü yabancılık durumlarıdır. Bu yabancılık türüne maruz kalmak kişinin içinde bulunduğu düzenin geri dönmeksizin dışına çıkması anlamına gelmektedir, yani burada söz konusu olan bireyin bulunduğu gerçeklik düzeninin değişimidir. Günümüz anlayışı ile değerlendirildiğinde radikal yabancılık, kültürel değişimlerin, yabancı kültürün zorla içselleştirilmesi ve yabancı deneyimine müsaade edilmemesiyle meydana gelmektedir.

Radikal yabancılığın ortadan kaldırılması ancak yorumlama yoluyla ve deneyimle gerçekleşebilir ve yabancı fenomenleri kendi gerçeklik düzenine entegre edebilir.

Elbette çevirmenler de radikal yabancılık teşkil eden durumlarla karşılaşabilirler. Kendi edebiyatında yer almayan bir edebî türün yabancı edebiyattan çeviri yoluyla alınarak kendi edebiyatına kazandırılması radikal yabancılığı temsil edebilir. Nurettin Çetin Tanzimat döneminde Türk edebiyatında yaşanan gelişmeler ile ilgili şu ifadeleri kullanır:

Tanzimat döneminde Türk edebiyatına daha önce bizde bulunmayan roman, tiyatro, eleştiri, makale, çeviri gibi yeni edebî türler girmiştir. Ayrıca hikâye, şiir gibi bazı türler de batılı anlamda yeni mahiyet kazanmaya başlamıştır. [...] Geleneksel Türk edebiyatı anlayışından batılı anlamda yeni edebiyat anlayışına bir geçiş süreci olmuştur. [...] Buradan hareketle diyebiliriz ki Tanzimat edebiyatı, genel anlamda Divan edebiyatına bir tepkidir. Bazı yazarlar Divan edebiyatının millî bir edebiyat olmamakla suçlamışlardır. (Çetin 2021: 18)

Batılı unsurlar ve öğeler içeren farklı edebî türlerin Tanzimat döneminde Türk edebiyatına geçişleri Çetin'in de ifade ettiği gibi bir süreçtir ve aynı zamanda yüz yıllarca

süregelmiş ve alışılmış olan Divan edebiyatından bir kopuştur. Burada radikal yabancılık anlamında *eşik* metaforundan yararlanabiliriz çünkü söz konusu olan zorlu bir geçiş sürecidir; Divan edebiyatının terk edilip modern bir edebiyat yaratma çabaları insanların *içinde bulunduğu düzenin geri dönülmeksizin dışına çıkması anlamına gelmektedir*. Bu bağlamda radikal yabancılıkla ilk karşılaşan şüphesiz çevirmendir (Tanzimat dönemi tarihsel açıdan değerlendirildiğinde yazarların aynı zamanda çevirmen oldukları görülür). Çevirmen her ne kadar tüm yabancılık türlerini aşip çeviri yapsa dahi radikal yabancılığın ortadan kalkması ilk etapta mümkün değildir çünkü kalkması süreç odaklıdır.⁶ Hangi edebî tür olursa olsun, radikal yabancılık, çeviri eserlerinin hem çevirmen hem okur tarafından yorumlanıp yabancılık deneyimlendikten sonra ortadan kalkabilir.⁷

3. Çeviri ve Yabancılık Dereceleri

Çeviri ile yabancılık derecesinin ilişkisini ortaya koyabilmek için çevirmenin çalışma enstrümanı olan metin tiplerini ele almak gerekmektedir çünkü yabancı fenomenler ile ilk karşılaşma metin ile gerçekleşmekte ve metin tipine göre de değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla yabancılık ilk aşamada metin tipleri ile ilişkilendirilmelidir. Hans J. Vermeer ve Katharina Reiss, Friedemann Lux'a atıfta bulunarak metin tiplerinin göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu savunmaktadırlar.

Genel olarak, metnin tipi olgusu, sezgiye bırakılmayacak ve bir çeviri kuramından dışlanamayacak kadar önemlidir. 'Bir metnin kimliğinin bir kısmı, metin tipi ilişkisinden oluşur'. (Reiss / Vermeer 1984: 171)

Her iki bilimciye göre de metin tipleri içgüdüsel olarak belirlenemez ve her bir çeviri kuramının dışında bırakılmayacak kadar önemlidir. Lux'un da dediği gibi, bir metnin kimliğini metin tipi belirlemektedir. Metin tipinin kimliği ise metnin bağlamı, kullanımı ve işlevi olarak görülebilir zira tüm bunlar her dil ve kültüre göre değişkenlik göstermektedirler. Metin tipinin kimliğinin yanı sıra çeviribilimcilerin metin tiplerini de ele almasının başlıca nedenlerinden biri, her metin tipinin iletişimsel bir işlevinin olması ve bu işlevlerin belli bir uzlaşım çerçevesi içerisinde gerçekleşmesidir. Metinlerinin uzlaşımına bağlı iletişimsel işlevleri ise ancak metin tiplerinin belirlenmesi ile ortaya çıkmaktadır. Cornelia Straub (2010) da çalışması boyunca her metnin bir iletişimsel işlevinin olduğunu ve bu işlevin ancak metin tipinden anlaşılabileceğini savunmuştur.

Çeviride metin tiplerinin belirlenmesi, çevirmen için çeviri sürecini, çeviri işlevini, çeviri yöntemini ve Skopos'unu belirlemektedir. Çevirideki yabancılığın

⁶ Bu durum Itamar Even-Zohar'ın Çoğul Dizge Kuramı ile ilişkilendirilip farklı bir çalışmada ele alınabilir.

⁷ Namık Kemal hem çevirmen hem de ilk edebî türlere imza atan yazar olarak örnek gösterilebilir. Örneğin, Namık Kemal önce Shakespeare çevirileri yapıp daha sonra *Vatan yahut Silistre* eserini kaleme almıştır. Kemal önce kendisi kaynak metinlerle radikal yabancılığı deneyimlemiştir. Tiyatronun sosyal ve siyasi mesajlarını kitlelere aktarabileceğini yorumlayarak ve deneyimleyerek öğrenmiştir. Ardından çevirileriyle ve sonra da kendi eserleriyle *radikal yabancılığı* yaratmıştır. Dolayısıyla radikal yabancılığın ortadan kalkması için seyircilere/ okurlara yabancıyı yorumlama ve deneyimleme fırsatı vermiştir. Bugüne geldiğimizde ise bu konuda radikal yabancılığın ortadan kalktığını görürüz. İrdelenebilecek eserler arasında bkz. Enginün, İnci (2008): *Türkçede Shakespeare Çevirileri ve Etkisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

dereceleri ve yabancı fenomenler ise metinlerin içindeki dilsel, kültürel ve edebî anlatımlarda saklıdır ve metin tipine göre değişkenlik göstermektedir. Örnekleme gerekirse, günlük metinlerde veya teknik metinlerde yabancı fenomenler, edebiyat metinlerine oranla daha az yabancılaşma ihtiva ederler.

Metin tiplerinin çevirideki yabancı fenomenler ile olan ilişkisi, dolaylıda olsa Cornelia Straub'un katıldığı Saarland Üniversitesinin "Realia Glossar" isimli projede ele alınmıştır:

Reel öğelerin çevirisine odaklanan birçok çeviribilimsel çalışmada metin tiplerinin ve bununla beraber çeviri işlemlerinin önemi tartışılmaktadır. Nedeni ise bir metnin veya metin kesitinin eşdeğer çevirisi için metnin işlevinin dikkate alınması gerektiği kanısındır.⁸ (Straub 2010: 1)

Straub, reel öğelerin eşdeğer çevrilebilmesi için hem çeviri işlemlerine hem de metin tiplerinin önemine dikkat çekmektedir; nedeni ise reel öğelerin kültür odaklı olmalarıdır. Reel öğeler kavramı, Alman ekolünde kendine yer edinmiş çeviribilimsel bir kavram olup, *bir toplumun, ülkenin veya bir yerin diğer toplumlarda, ülkelerde veya yerlerde karşılığı olmayan günlük hayat, tarih, kültür, siyaset, vb. unsurlar* anlamına gelmektedir (Markstein 2005: 288). Bir toplumun veya ülkenin dilindeki kavramlar veya sözcükler bir diğer ülke veya toplumun dilinde yok ise yabancılaşma araştırması kapsamında yabancı fenomen olarak betimlenir. Karşılığının olmaması metnin uygun bir biçimde çevrilmesini güçleştirebilir ve metnin iletişimsel işlevini olumsuz yönde etkileyebilir.

Kültüre özgü öğeler belli bir kültürde yerleşik ve kabul görmüş olan, fakat diğer kültürde bilinmeyen veya çok farklı bir biçimde görülebilen; kültürlerde ve dilde var olan somut nesnelere, olaylara, kavramlara, kurumlara, kuruluşlara vb. olgulara dayanırlar. Kültüre özgü öğelerin altında yer alan "reel öğeler" çeviri problemlerine yol açtıkları için çeviribilim açısından önemlidir. (Özbent 2020: 105)

Dolayısıyla reel öğeleri yabancılaşma derecelerine göre kategorize etmek, çeviribilimin yıllardır tartıştığı "Reel öğeler çevirisi" konusunu aydınlatılabilir. "Reel öğeler" konusu, metin tipleri ile ilintili olduğundan yabancılaşma fenomenleri de metin tipleri kapsamında ele alınmalıdır. *Handbuch Translation* isimli çeviribilimsel el kitabı, reel öğelerin metin tipiyle ilişkisini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Erek okurun kaynak metnin içerisinde yer alan reel öğeleri anlamlandırabilmesi için az veya çok dönüşümlere ihtiyaç duyulur; en azından bağlamsal bir anlatıma. Ve bu öğelerin veya ulusal uzlaşımlar içeren öğelerin insanın günlük hayatında sabit yerleri vardır; dolayısıyla reel öğeler içeren kaynak dil ifadeleri, doğaları gereği duygu odaklı olduklarından, çoğunlukla anlatımcı veya çağrısız metinlerde kullanılır – [örneğin] gezi rehberlerinde, yayıncılıkta, reklamcılıkta ve özellikle edebî eserlerde. (Markstein 2004: 288)⁹

Erek okurun kaynak metnin içerisinde geçen reel öğeleri anlayabilmesi veya anlamlandırabilmesi için, çeviri esnasında farklı boyutlarda transformasyonların yapılması gerektiği savunulmaktadır. Reel öğelerin, ülkelere has olmaları sebebiyle, genelde duygu yüklü kavramlar içerdikleri, anlatım ve hitabet ağırlıklı metinlerde yer

⁸ Çeviri yazarlar tarafından yapılmıştır.

⁹ Çeviri yazarlar tarafından yapılmıştır.

aldıkları söylenmektedir. Böylece, reel öğelerin birer yabancı fenomeni oldukları aşıkardır ve ifade edilen metin tiplerinde de yer aldıkları söylenebilir zira bahsi geçen metin tipleri iletişimsel işlev odaklıdır. İletişimin gerçekleşmesi için ise reel öğelerin, yani yabancı fenomenlerin belli bir çeviri işleminden geçip erek okurun onları anlamaları sağlanmalıdır. Ancak yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, reel öğeler üzerinde söz konusu dönüşümlerin nasıl gerçekleşeceği betimlenmemiştir, oysa yabancılık derecelerinin belirlenmesi çevirmenin çeviri sürecinde yabancı fenomenler üzerinde gerçekleştireceği dönüşümleri kolaylaştırılabilir.¹⁰ Metin tiplerine göre yabancılık derecesi kategorisi oluşturulduğunda, çevirmenin Skopos'u doğrultusunda çeviri eylemi öncesinde ve çeviri eylemi sürecinde yapacağı araştırma ve yardımcı öğelerin belirlenmesi netlik kazanacaktır. Böylelikle çevirmenin baş etmek zorunda olduğu yabancılığın veya reel öğelerin aktarımı, iletişimin gerçekleşeceği boyutta ve erek okurun anlayacağı şekilde gerçekleştirilmiş, yani yabancılık derecelerine uygun olarak transformasyonu aktarılmış olacaktır.

Metin tipinin belirlenmesi, çeviri yönteminin belirlenmesinin ön koşuludur. Metin tipi belirlendiğinde çevirmen, metin tipine göre farklı çeviri yöntemleri uygulamaktadır. Çevirmen, metin tipine göre uygulayacağı çeviri yöntemine göre yabancılığın farklı dereceleri ile karşı karşıya gelmektedir. Bu çalışmada, metin tipleri ve yabancılık derecelerinin ilişkilerinin ortaya konulabilmesi açısından öncelikle Katharina Reiss'in *Metin Tipi ve Çeviri Yöntemi: İşlemsel Metin* başlıklı çalışmasında yer verdiği metin tipleri, yabancılık dereceleri kapsamında incelenmiş daha sonra da bu metin tiplerine göre yabancılık dereceleri açıklanmıştır.¹¹

4. Katharina Reiss'in Metin Tipi ve Çeviri Yöntemi: İşlemsel Metin ile Yabancılık Derecelerinin İlişkileri

Reiss *Texttyp und Übersetzungsmethode: Der Operative Text* çalışmasında metin tiplerinin belirlenmesinin çevirmen açısından önemine vurgu yapmıştır. Reiss'in çıkış noktası, metin tipinin çeviri yöntemini belirlemesidir çünkü çeşitli metin tipleri farklı eşdeğerlilik kriterleri oluşturduğundan farklı çeviri uygulamaları gerektirmektedir (Reiss 1976: 1).

Reiss'in vurguladığı metin tiplerinin çeşitliliğine göre farklı eşdeğerlik kriterleri ile farklı çeviri uygulamalarının yapılması, her metin tipinin özelliğine göre çevirmenin de farklı yabancılık derecelerini ele alması gerektiğini göstermektedir. Çevirmen, metin tipini belirlerken ön bilgilerinden yola çıkacak ve gerek duyması halinde, metin tipinin özelliğine göre araştırma kapsamını genişletecektir. Çevirmenin yapacağı araştırmanın amacı, metin tipine göre bilgi eksiklerini gidermek olduğundan, bu durum yabancılığın

¹⁰ Ayrıca Ek-1 tabloya bakınız.

¹¹ Çeviribilimde metin tipleri ile ilgili birçok çalışma mevcuttur ancak yabancılık derecelerini açıklamak adına bahsi geçen ismin çalışma kapsamında uygun görülmesinin nedeni üst bir bakış ile metin tipleri ayrımına gitmiş olmasıdır. Katharina Reiss dışında Werner Koller, Mary Snell-Hornby, Susanne Göpferich ve Eckard Rolf da metin tipleri ile ilgili geniş kapsamlı çalışmalar yapmışlardır ancak çoğu yabancılık dereceleri ile ilişkilendirilebilecek genel bir metin tipleri kategorisi oluşturmamış, genelde var olan Reiss'in metin tiplerinden yola çıkmışlardır.

birinci derecesi olan *sıradan yabancılık* olarak nitelendirilebilir zira burada çevirmenin yaptığı metin tipine ait salt eksik bilgi gidermektir.

Metnin tipini belirleyip içerik analizine geçildiğinde ise her metin tipinin metinsel özelliklerinin aktarımına göre farklı yabancılık dereceleri görülecektir. Metin tiplerinin barındırdıkları yabancılık derecelerini açıklamadan önce Reiss'ın metin tipleri için geliştirdiği modele kısaca yer verilecektir.

Bilindiği üzere Reiss, Bühler'in Organon modelindeki dilin üç temel işlevinden yola çıkarak (temsil *Darstellung*, ifade *Ausdruck* ve hitap *Appell*) çevirideki metin tiplerini, işlevsel özelliklerine göre dört gruba ayırmaktadır. Bunlar *bilgilendirici* metin tipi, *anlatımsal* metin tipi, *yönlendirici* metin tipi ve son olarak da *görsel işitsel* metin tipleridir (Reiss 1976: 9-18).

Yabancılık dereceleri ise bu dört metin tipine göre irdelenecektir.

4.1. Bilgilendirici Metin Tiplerindeki Yabancılık Dereceleri

Reiss' a göre *bilgilendirici metin tipleri* konu odaklıdır ve bu alanda gerçekleştirilen çevirilerin amacı (gerçek veya kurgu) metnin içinde geçen bilgileri erek dil topluma aktarmaktır. Bilgilendirici metin tiplerinin hedefi, içerik düzeyinde değişmezlik ilkesi göz önünde bulundurma suretiyle içeriği ön plana çıkarmak ve metnin dış özelliklerini metnin içeriğinden saptırmama şartıyla gerekirse değiştirilebilecek bir çeviri yöntemi uygulamaktır. *Bilgilendirici* metin tipleri örneğin; rapor, sertifika, kullanım kılavuzu, alansal kitaplar vb. (Reiss 1976: 19-20).

Reiss tarafından ele alınan *bilgilendirici* metin tipi, içerik odaklı ve bilgi aktarımına yöneliktir. Çevirmen, böyle metin tiplerinin çevirilerinde içerikten doğabilecek her türlü bilgi eksiklikleri ile karşı karşıya gelebilmektedir. Çevirmenin eksikliğini hissettiği bilgiler, ansiklopedik içerik veya alansal tanımlamalar gerektiren bilgiler olduğundan *sıradan yabancılık* olarak değerlendirilebilir. Çünkü *sıradan yabancılık*, tamamıyla bilinmeyen veya ulaşılamayan bir fenomen değildir; var olan fakat ilk karşılaşmada bilinmeyen fenomenleri işaret etmektedir. Birebir karşılığı olan toplumsal ve kültürel gerçeklik düzeninin dışında olmayan her eksik bilgi *sıradan yabancılığı* nitelemektedir. Reiss'ın *bilgilendirici* metin tipleri için verdiği; deneme, sertifika, kullanma kılavuzu, rapor ve alan kitabı gibi örneklerden de anlaşılacağı üzere, çevirmen veya erek okur açısından ortaya çıkabilecek yabancılık, bilgi eksikliğinden kaynaklanacaktır. Çevirmenin bilgilendirici metin tipinin sıradan yabancılık derecesini nitelediğini bilmesi halinde, araştırma alanının kapsamı da kendiliğinden belirlenmiş olacaktır.

4.2. Anlatımsal Metin Tiplerindeki Yabancılık Dereceleri

Katharina Reiss ikinci tür olarak *anlatımsal metin tiplerini* işlemektedir. *Anlatımsal* metin tipleri, yazar odaklıdır. Bu metin tiplerinin çevirilerinin amacı, kaynak dildeki dil veya şiir sanatını, sanatsal tasarım benzetimi ile erek dil topluluğuna aktarmaktır. *Anlatımsal*

metin tiplerinin çevirileri, sanatsal eserin karakteristik özelliklerine dayandığı için, yazarın yaratıcı gücünü gösteren öğeler göz önünde bulundurulmalıdır. Reiss, *anlatımsal* metin tiplerinin çevirilerini, Goethe'nin üçüncü tür ve en üst seviye olan Üçüncü Devir Çevirisi ile açıklamaktadır. Goethe burada yabancılaştırma yöntemine atıfta bulunarak kaynak metnin ve erek metnin eşit olması gerektiğini savunur. Goethe'nin esas aldığı, birinin (EM) diğerinin (KM) yerine geçerli olması değil, birinin diğerinin yerine geçmesidir. Yani erek metin bu durumda en az kaynak metin kadar edebî kriterlere sahip olan ve kaynak metinle rekabet eden bir eseri nitelendirilmektedir¹² (Reiss 1976: 22). *Anlatımsal metin* tipi örnekleri; roman, novel, hikâye, şiir, dram, komedi, öğretici şiir ve biyografi gibi edebî metinlerden oluşmaktadır (a.g.e. 21-22).

Reiss'in *anlatımsal* metin tipi çevirileri, yabancılık derecesi ve çevirmen açısından ele alındığında yapısal/ kültürel yabancılık ortaya çıkabilmektedir. Çevirmen, yazarın aktarmak istediklerini metinle özdeşleşerek aktarmak zorunda kalmaktadır. Bu durumun aynı zamanda kaynak metnin karakterine benzer bir estetik etki elde edilecek şekilde erek dilde de ele alınması, çevirmenin *yapısal yabancılığın* fenomenleri ile karşı karşıya geldiğini göstermektedir.

Anlatımsal metin tipleri kapsamında *yapısal yabancılık*, çevirmen açısından kendi gerçeklik düzeninde yer almayan başka işaret sistemleri, başka bir dil, başka bir kültür gibi fenomenlerdir. Bu da sistem ve düzen olarak başka kurallara göre işleyen ve bilindik gerçeklik şemasından ayrılmak anlamına gelmektedir. Çevirmen, Reiss'in aktardığı metin örnekleri, yani roman, hikâye, şiir, dram gibi edebî metinlerin çevirisi ile kendini başka sistemlerin içinde bulacaktır. Bilinen bir gerçekte, edebî metinlerin kendilerine has özelliklerinin olması ve yabancılıkta edebî metinlerin kendilerine has özelliklerinin içinde yer almalarıdır.

Çevirmen bu durumda edebî metinlerin tüm özellikleri ile baş etmek zorundadır. Goethe'nin çeviri anlayışında ise çevirisi yapılan edebî metin, diğerinin yerine geçemeyecek ancak diğerinin yerinde olacak şekilde olması gerektiği gerçeği göz önünde bulundurulursa, edebî metin, dilsel olarak her ne kadar erek dile aktarılsa da kendi içinde barındırdığı kaynak dilin norm ve değerler sistemini içinde gizleyecektir. İşte tüm bunlar edebî dil, edebî zihniyet ve daha fazlası *yapısal yabancılığın* fenomenlerini içermektedir. Her edebî metnin çevirisinde karşılaşılan farklı edebî özellikler vardır ve her edebî metin kendi kaynak kültür ve tarihinden beslenir. Dolayısıyla *yapısal yabancılığın* fenomenleri her edebî metin tipinde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. *Yapısal yabancılık* fenomeni olarak çevirmenin karşılaştığı diğer bir yabancı fenomen ise kaynak kültürün tarihidir. Ancak *anlatımsal* metin tiplerinin tamamı kesin bir şekilde sadece *yapısal yabancılığı* değil, diğer yabancılık derecelerini de kapsayabilmektedir.

Anlatımsal metin tipi çevirilerinin *yapısal yabancılıkla* birlikte *kültürel yabancılığı* da içermelerinin diğer bir açıklaması, sembolik değerler kuramı üzerinden de gerçekleştirilebilir. Reiss metin tiplerini belirlerken dilin işlevinden yola çıkmıştır. Sevinç

¹² Goethe: “[...] nämlich, wo man die Übersetzung dem Original identisch machen möchte, so daß eins nicht anstatt des anderen, sondern an der Stelle des andern gelten solle.”

Arı da sembolik değerler kuramında din, dil ve sanatın her birinin üç işlevi olduğunu şöyle aktarmaktadır:

1. Düz ve çıplak gözle baktığımızda bir sembolü herhangi bir nesne veya davranış olarak algılarız.
2. Anlatım ya da ifade olarak bakıldığında; bir sembolü, herhangi bir olay ya da olguyu yorumlarız
3. İfade etme biçimi olarak bakıldığında, bireysel ve kültürel olanın yansıtıldığı, sembolik anlamı olan ve bir kültür içinde “anlam” kazanan ve formu o ifade biçiminin yer aldığı kültürde belirlenebilecek olan bir işleve sahip olduğunu gözlemleyebiliriz. (Arı 2016: 56)

Arı'nın belirttiği sembolik değerler kuramının özellikle üçüncü maddesi *kültürel yabancılığın* tanımıyla örtüşmektedir. Semboller kendi dünyaları içerisinde değer ve anlam kazandıklarında ve söz konusu sembollerin farklı kültürlerle aktarımı gerçekleştirildiğinde *kültürel yabancılık* sembollerini olarak ta kendilerini var edebilmektedirler. Çünkü Arı'nın da belirttiği gibi, her kültürel sembol kendi kültürü içerisinde değerlendirildiğinde bir anlam ifade etmektedir. Kendi kültüründe anlam ifade eden semboller farklı kültürlerle aktarıldıklarında *kültürel yabancılık* sembollerini olarak ortaya çıkarlar. Ayrıca dil, kültür ve sanat durağan bir yapıya değil, devingen ve dinamik yapılara sahiplerdir, dolayısıyla böylesi özellikleri içinde barındıran *anlatımsal* metin tiplerinin çevirileri *yapısal-kültürel yabancılığı* niteledikleri gibi diğer yabancılık dereceleri arasında geçiş yapabilirler.¹³

Çevirmen *anlatımsal metin* tipinin *yapısal-kültürel yabancılık* derecesi içerisinde yer aldığını bilmesi halinde, yabancı fenomenlerin belirlenmesi de kolaylaşacaktır. Çevirmenin hangi yabancı fenomenini düşünce yapacağını hangilerini ise betimleme veya açıklama yoluyla aktaracağını kararını erek kitle ve Skopos'u doğrultusunda alacaktır.

4.3. Yönlendirici Metin Tipindeki Yabancılık Dereceleri

Reiss'in ele aldığı diğer bir metin tipi *yönlendirici* metin tipidir ve bu metin tipi davranış odaklıdır. Yani *yönlendirici* metinlerin dilsel tasarımı, alıcının görüşüne göre davranış uyarılarını, reaksiyonunu, eylemlerini tetiklemelidir. Bu metin çevirilerinde öncelikli olarak etkileme imkanlarının korunması gerekmektedir. Hedeflenen içerik ve şekil biçimleri, erek dilde mümkün merteye dil dışı etki çözümlüğü sağlamalıdır.

Yönlendirici metin tipinin kimliğine ulaşmak için çevirinin amacı, anlamı değiştirmeden çekici ve stilistik benzerlik korunarak, metin içi hitabı gerçekleştirmektir.

¹³ Kültürel anlamda yabancılığı tanımlamak ve semboller ve imgeleri aktarmak çeviribilimde olduğu gibi edebiyat alanında da büyük sorunlar teşkil etmektedir. Konu ile ilgili Coşan ve Tekin'in (2021) çalışmalarında kültürlerarası algılama ve önyargılı semboller ve imgeler kullanarak bir kültürün diğer bir kültürde kavranmasını ve algılanmasını ortaya koymuş ve bunların çıkış noktalarını tespit etmiştir. (Bkz. Coşan, Leyla / Habib Tekin (2021): Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann. İçinde: *Diyalog* 2021/1, 3-22; Coşan, Leyla / Habib Tekin (2021): Stefan Zweigs Werke im Lichte der jüdischen Erinnerungskultur. İçinde: Coşan, Leyla / Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.) (2021): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*, 125-145.

Hitap odaklı çeviri yönteminde dilsel ifadeler, erek dil alıcısının sosyokültürel art alanı ve zihniyetini göz önünde bulundurur ve çevirmenin çeviri kararlarında önemli bir rol oynarlar. *Yönlendirici* metinlerin içsel kalıbının ifade nesnesi ve ifade şekli arasındaki etkileşim kopmamalıdır. Metnin dışsal biçiminde ise dilin hitap kullanımı ve yönlendirici imkanları erek dilin şartlarına uyarlanmalıdır. Bu anlamda yüksek bir etki yaratabilmek için retorik ve stilistik araçlar uyarlanarak erek dil alıcısının duygu ve düşüncelerine hitap edilmeye çalışılmaktadır. Reiss, hitap odaklı metin çeviri yöntemini bu sefer Goethe'nin ikinci çeviri türü olan parodi çevirisine göre açıklamaktadır. Paraodi çeviride, yani bir nevi uyarlama çevirisinde, kişi yabancı ülkenin koşullarını benimsese de aslında yaptığı sadece yabancı anlamı kendi anlam çerçevesinde yeniden oluşturmaktır¹⁴ (Reiss 1976: 22-23).

Parodi çeviri yönteminde, kaynak metinde bulunan her türlü yabancı düşence, hissiyat ve nesne erek metinde bir muadili ile yer değiştirir. Çevirmen, bu değişimi yabancı fenomenleri erek kültürün ve dilin imkanlarından faydalanarak gerçekleştirir. Goethe'nin parodi çevirisine karşı olan bakış açısı, Reiss tarafından yönlendirici metin tipi ile hitap odaklı çeviriye bağlanmaktadır. Çevirmenin, erek dilde oluşturacağı metnin, erek okura hitap etmesi gerekir ve erek okur okumalarında, kaynak metinle verilmek istenen duygu, düşünce ve hissiyatı kaynak metin okuru gibi alımlanmalıdır.

Yönlendirici metin tipi ve çeviri yöntemi, yabancılığın derecelerine göre kategorize edildiğinde Reiss tarafından örneklendirilen metin tipine göre farklı dereceleri içerdiği görülmektedir. Broşür, reklam ve propaganda metinleri, kültür öğeleri içermedikçe ağırlıklı olarak *sıradan yabancılık* kapsamında değerlendirilebilir. Çünkü çevirmen, söz konusu metin tiplerinde estetik bir özellik aktarmak zorunda değildir. Böyle metinlerde daha çok bilgi aktarımı ve erek okuyucuya veya daha geniş bir kitleye hitap etmek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla da böylesi metinlerin çevirilerinde bilgiye dayalı yabancılık yani *sıradan yabancılık* çoğunluktadır. Aksi takdirde söz konusu metin tipleri ile amaçlanan hedefe ulaşmak zorlaşacaktır. Broşür, reklam veya propaganda metinlerinin anlaşılması ve etki yaratması önemlidir. Yani hedef kitlede gereğinden fazla yabancı hissiyatı uyandırmayacak şekilde tasarlanmalıdırlar. Broşür, reklam veya propaganda metinleri gibi metinlerin, geniş kitlelere hitap etmeleri gerektiğinden içerik bakımından etkileme sanatından yararlanabilir, fakat yararlanılacak etkileme sanatı yine erek okurun kendi gerçeklik düzeni çerçevesinde olmalıdır ki ona hitap edebilsin.

Ayrıca *yönlendirici* metin tipi için Reiss başka örnekler de vermektedir. Bunlar ideolojik romanlardır; açık bir siyasi yön, ideoloji veya ahlak bilgisi ortaya koyan ve propaganda amacı güden türler vb. ideolojik roman türündeki bir eserin çevirisinde, çevirmenin Skopos'u ön plana çıkarmaktadır. Çevirmen, Skopos'unu bu tür romanlarda kendi belirleyebileceği gibi Skopos iş veren tarafından da belirlenebilir. Burada hitap ile erek okuru etkilemek ve zihniyet değiştirme çabası söz konusu olduğundan çevirmenin

¹⁴ "wo man sich in die Zustände des Auslandes zwar zu versetzen, aber eigentlich nur den fremden Sinn sich anzueignen und mit eigenem Sinne wieder darzustellen bemüht ist, nennt er die „parodistische“."

neyi ne kadar yerlileştireceği veya örtük bırakacağı Skopos'una göre değişmektedir. Skopos'u ne olursa olsun, yabancı metin ile karşılaşacak ilk kişi çevirmendir. Böyle metinlerde çevirmenin bakış açısı, çeviri süreci boyunca hem *yapısal* hem de *radikal yabancılık* ile karşı karşıya gelecektir. Metnin içinde bulunan *yapısal* ve *radikal yabancılık* içeren fenomenlerin, çevirmen tarafından erek okura hitap edecek şekle getirilmelidir. Burada yabancılığın dereceleri ve karmaşık yapısı en çok çevirmeni etkilemektedir. Başka bir topluma ait hitap odaklı metin tipleri her toplumun kendine has hitap kültürünü barındırdığından *yapısal yabancılığı*, çevirmenin hitap etmesi gereken yerlerde erek kültürde yer almayan fenomenlerin aktarımını uygun hale getirebilmek için yorum katarak çevirmesi ise *radikal yabancılığı* nitelemektedir.

4.4. Görsel-İşitsel Metin Tipindeki Yabancılık Dereceleri

Reiss, son metin tipinde ise *görsel-işitsel* metinlerde metin tipine bağlı olarak *bilgilendirici*, *anlatımsal* ve *yönlendirici* metin tiplerinde uygulan çeviri yöntemlerinden birinin uygulanabileceğini ve burada diğer üç metin tipindeki gibi çeviri yöntemi ayrıma gitmenin gerekli olmadığından bahsetmiştir. Ayrıca görsel-işitsel metinlerde dilsel fenomenlerin yanı sıra dil dışı fenomenlerinin de çeviri kararlarında etkili olduğunu belirtmektedir (Reiss 1976: 23).

Reiss'in *görsel-işitsel* metin tiplerinde çeviri yöntemleri ayrımına gitmemesi, söz konusu metinlerin diğer üç metin tiplerini de içerebileceğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü böylesi metinlerde kesin sınırlar çizilememektedir. *Görsel-işitsel* özellikteki metinler bilgi içerebildikleri gibi dilsel, kültürel ve sosyal birçok fenomeni de barındırabilmektedirler. Bundan dolayı *görsel-işitsel* metinlerin çevirisi diğer metin tiplerine göre birbiri içerisine geçmiş çeviri yöntemleri ile sağlanabilmektedir. Bu tür metinlerde çevirmen sadece dilsel fenomenleri değil, dil dışı birçok etmeni de göz önünde bulundurmaya zorundadır. Dil ile beraber dil dışı özellikler de yabancı fenomen olarak çevirmenin karşına çıkmaktadır. Örneğin jest ve mimikler. Jest ve mimikler, yabancılık derecesi olarak *yapısal yabancılığı* nitelemektedir. Zira jest ve mimiklerin toplumdan topluma kültürel bir bağları olduğu için ifade farklılıklarını da ortaya çıkarmaktadırlar. Çevirmen de çeviri eyleminde özellikle jest ve mimik tutarlılığını ortaya çıkarmak için evrensel olmayan ifadelerde çoğunlukla yabancılaştırma yöntemine baş vurmaya zorunda kalacaktır. Erek izleyici bu durumda söz konusu jest veya mimiğin yabancı kültürde farklı bir ifadesi olduğunu görmüş olacak, erek okurun ilk aşamada farklı olduğunu gördüğü jest ve mimik ile yabancılık deneyimi yapmış olacaktır. *Görsel-işitsel* metinler her ne kadar ağırlıklı olarak *yapısal yabancılığı* nitelese de bu konuda kesin bir sınır çizmek mümkün değildir. Böylesi metinlerde her üç yabancılık derecesinin de ortaya çıkması ve içiçe geçmesi olasıdır.

Görsel işitsel metin tiplerinin çevirilerinde, çevirmenin yabancılığın her derecesi ile karşılaşacağını bilmesi ve özellikle de *yapısal yabancılık* kapsamında yer alan dil dışı yabancı fenomenler arasında bulunan jest ve mimiklerin farklı anlamlarla ifade edebileceğinin farkında olması ve çevirisini de bu doğrultuda gerçekleştirdiği takdirde

yanlış anlama veya anlam farklılıklarını en aza indirgenmiş olacağının bilincinde olması büyük önem taşımaktadır.

5. Sonuç

Çalışma kapsamında yapılan çıkarımlar doğrultusunda Katharina Reiss'in metin tipleri ile ilgili tablosu (Reiss 1976: 20) yabancılik dereceleri ile ilişkilendirilerek geliştirilmiştir. Aşağıdaki tabloda (Ek-1) metin tiplerinin işlevleri ve eşdeğerlik kriterinin yabancılik derecelerinin tespit edilmesinde ne derece önemli bir rol oynadığı görselleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunu niteleyen tablonun oluşturulmasındaki amaç, metin tiplerinin yabancılik dereceleri ile kategorize edilmesinin zemini hazırlamaktır.

Reiss'in metin tiplerinin yabancılik dereceleri ile ilişkilendirmesini gösteren tablodan (Ek-1) da anlaşılacağı üzere, *bilgilendirici metin tipleri* yani salt bilgi aktarımı gerektiren, dilsel, kültürel ve sosyal yapıları içermeyen metin tipleri, *sıradan yabancılik* derecesinde yer almaktadır. Çevirmenin *sıradan yabancılik* derecesinde yer alan metin tiplerini belirlemesi veya bilmesi halinde, çeviri sürecindeki araştırma kapsamını da bilgi odaklı yapması gerektiğinin bilincinde olacaktır. Bilgilendirici metin tipinin özelliği olan içerik düzeyindeki değişmezlik, ancak *sıradan yabancılik* fenomenleri ortadan kaldırdığında gerçekleşmiş olacaktır.

Anlatımsal metin tipleri işlevsel olarak özellikle sanatsal ifadeleri barındırması ve eşdeğerlik kriteri olarak sanatsal tasarım benzetiminin ön planda olması, verilen roman, novel, şiir, dram, hikâye gibi örneklerden de görüldüğü gibi, çevirmen ağırlıklı olarak başka dil, başka kültür, başka düzen ve sistemler ile karşılaşmaktadır. *Anlatımsal metin tipleri* yukarıdaki açıklamada göz önünde bulundurulduğunda *yapısal yabancılik* derecesinde yer almaktadır. Çevirmen *yapısal yabancılığın* özelliklerinin farkında olması halinde erek kitlesi ve çeviri Skopos'u doğrultusunda yabancı fenomenlerin metin içerisinde kolaylıkla tespit edebilecek ve ne denli yer alması gerektiğini de belirleyebilecektir. Ayrıca *anlatımsal metin tipleri* edebî üslup, sanatsal aktarım gibi kaynak dilin yazımı, edebî tarihi veya dilsel, kültürel yapıları da birer *yapısal yabancılik* fenomeni olarak görünür olabilecek ve çevirmenin çeviri sürecini araştırma ve aktarım konusunda etkileyecektir.

Tabloda (Ek-1) yer alan *yönlendirici metin tipleri* işlevsel olarak davranışsal uyarıların çözümlenmesi ve eşdeğerlilik kriterinin metin içi özdeşliğidir. Yönlendirici metin tipleri hitap odaklı olmaları ve verilen örnekler doğrultusunda (broşür, reklam, propaganda, ideolojik roman, vaaz vb.) birbiri içerisine geçmiş yabancılik derecelerini kapsamaktadır. Reklam veya broşür metinleri gibi metinler *sıradan yabancılığı* nitelemektedir. Çünkü böylesi metinler erek okura hitap etmeli ve anlaşılır olmalıdır ki çeviri işlevi yerine getirilmiş olsun. Aksi takdirde erek okura, dinleyiciye veya seyirciye hitap etmeyecektir. *Yönlendirici metin tiplerinden sıradan yabancılik* kapsamında ele alınan metin tiplerinin, erek okuru, dinleyiciyi veya seyirciyi, iletinin anlaşılmasında engel oluşturabilecek fenomenlere yer vermemeleri gerektiği saptanmıştır.

Yönlendirici metin tipleri içerisinde yer alan vaaz veya propaganda gibi kültürel veya sistem odaklı metinler ise *yapısal-kültürel yabancılık* derecesini nitelemektedirler. Çevirmen bu yabancılık derecesinin karakteristik özellikleri doğrultusunda erek metnini Skopos'una göre geniş kitlelere hitap edebilecek hale getirebilecektir. Ayrıca *yönlendirici metin tiplerinde* bulunan ideolojik romanlar ve yorum gerektiren metinler birbiri içerisine geçmiş yabancılık derecelerini barındırmaktadırlar. Çevirmen açısından bu tür metin tiplerinin çevirilerini gerçekleştirirken yabancılık derecelerinin özelliklerini bilmesi halinde hangi yabancılık derecesini ne kadar anlaşılır hale getirebileceğini de belirleyebilecektir. Bunun yanı sıra yorumsal metinlerde özellikle *radikal yabancılık* derecesi ile karşılaşacağını ve burada da yorumlamaya bağlı olarak ortaya çıkabilecek *radikal yabancılığın* düşünce figürlerine göre erek okuyucusuna hitabı belirlemiş olacaktır. Erek metinde yabancıнын anlaşılması adına yapılacak olan yorumlamadan kaynaklı *anlam daralması* veya *anlam çoğalması* erek okuyucuya hitabı zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla çevirmen ne kadar çok yabancılık derecelerinin fenomenleri hakkında bilgiye sahip olursa, erek metnin işlevi ve erek okuyucuya hitabı da bir o kadar kapsamlı ve net olacaktır.

Görsel-işitsel metin tipleri, *yönlendirici* ve *anlatımsal* metin tipleriyle aynı işlevselliğe ve eşdeğerlik kriterlerine sahiptirler. Tablo (Ek-1) incelendiğinde film, tiyatro, radyo ve dinleti gibi metinlerin çevirilerinde çevirmen, yabancılığın her üç derecesinin yanı sıra iç içe geçmiş yabancılık dereceleri ile de karşılaşmaktadır. *Görsel-işitsel* metin tiplerinde konu odaklı günlük bilgiler yer aldığı *sıradan yabancılık*, yazara uygun, başka dilsel kullanım kalıpları, başka kültürel semboller, farklı jest ve mimiklerden dolayı *yapısal-kültürel yabancılık*, yorum ekleme veya yeni olana vurgu yaparak belirginleştirme ile de *radikal yabancılık* ortaya çıkmaktadır. Çevirmen *görsel-işitsel* metin tiplerinin çevirilerinde özellikle de görsel metin tiplerinde erek izleyici açısından arka plan fonundan kaynaklanan yabancılığı aza indirgeme adına ve anlamayı kolaylaştırmak için *yapısal-kültürel yabancılık* fenomenleri görünür kılarak bunların bilincinde olması halinde çeviri işlevselliği daha iyi sağlanmış olacaktır.

Son olarak tablo da (Ek-1) yer alan çalışma kapsamında geliştirilen karma metin tipleri adı altında verilen *bilgilendirici*, *anlatımsal*, *yönlendirici*, *görsel-işitsel* yani iç içe geçmiş metinler ile metin tipleri arası geçişlerde kesin sınırlar yoktur. Her metnin bir şekilde bilgi, anlatım, yönlendirici ve görsel unsurlara sahip olabileceği anlaşılmaktadır. Örnekleme gerekirse, bilgi içerikli bir kullanma kılavuzu aynı zamanda bilginin aktarımını kolaylaştırmak amacıyla resim veya çizim de içerebilmektedir. Bir diğer örnek ise bir romanın içinde yer alabilecek yemek tarifi olabilir. Dolayısıyla ne yabancılığın derecesi kesin sınırlar ile ayrılabilir ne de metin tipleri, her ikisi de birbiri içine geçmiş bir şekilde çevirmen karşısına çıkacaktır. Çevirmenin yabancı ve yabancılık dereceleri bilgisi Skopos'u doğrultusunda metnin aktarımında ve işlevinde belirleyici olacaktır.

Ek-1

Metin Tipi	Metin İşlevi	Odak	Eşdeğerlik Kriteri	Çeviri Yöntemi	Metin Örnekleri	Yabancılık Dereceleri	Yabancılık derecesi gerekçesi
• bilgilendirici	• bilgi aktarımı	• konu odaklı	• içerik düzeyinde değişmezlik	• gerçeğe uygun (düz yazı)	• rapor • sertifika • kullanım kılavuzu • alan kitapları	• sıradan yabancılık	• bilgi odaklı • ansiklopedik bilgi ağırlıklı
• anlatımsal	• sanatsal ifade aktarımı	• gönderici/ yazar odaklı	• sanatsal tasarım benzetimi	• yazara uygun (özdeşleştirici)	• roman • novel • şiir • dram • hikâye • komedi • biyografi	• ağırlıklı olarak yapısal yabancılık • edebî metinlerdeki motiflere göre radikal yabancılık	• başka dil • başka kültür • başka değerler sistemi • başka düzenler
• yönlendirici	• davranışsal uyanların çözümlenmesi	• davranış odaklı	• metin içi özdeşlik çağrısı	• hitap odaklı • başlangıçta “parodi çevirisi” sonraları uyarılma/yerlileştirme	• broşür veya reklam • demagoji • propaganda • vaaz • yergi – övgü • eğilimsel/ideolojik roman ve yorumlanacak metinler	• sıradan yabancılık • yapısal yabancılık • radikal yabancılık yabancılık dereceleri arası geçiş	• reklam, broşür gibi bilgi odaklı metinler • propaganda, vaaz gibi kültür ve sistem odaklı metinler • ideolojik roman ve yorum odaklı metinler
• görsel- işitsel	• bilgi ve sanatsal ifade aktarımı • davranışsal uyanların çözümlenmesi	• konu odaklı • gönderici ve davranış odaklı	• içerik düzeyinde değişmezlik • sanatsal tasarım benzetimi • metin içi özdeşlik çağrısı	• gerçeğe uygun • yazara uygun • hitap odaklı	• film • tiyatro • radyo • dinleti	• sıradan yabancılık • yapısal yabancılık • radikal yabancılık yabancılık dereceleri arası geçiş	• gerçeğe uygun günlük bilgi içerikli • yazara uygun başka dil, başka kültür odaklı olmasından dolayı yapısal • yorum, ekleme veya yeni olanı ortaya çıkarma
• karma metinler: bilgilendirici, anlatımsal, yönlendirici, görsel-işitsel (iç içe geçmiş metinler)	• bilgi aktarımı • sanatsal ifade • estetik, hitap • kültürel ve sosyal	• konu odaklı • sanat, edebî dil, toplumsal ifade biçimleri, • sosyal kabul	• eşdeğer, • kabul edilebilirlik, • özdeşlik çağrısı • yenilik yaratma	• gerçeğe uygun • kültüre ve topluma uygun • bilgi ve hitap odaklı	• alan kitapları • internet • film, dizi • kullanma kılavuzları	• sıradan yabancılık • yapısal yabancılık • radikal yabancılık • göreceli yabancılık	Metinler kesin sınırlardan oluşmamaktadır. Bilgi içerikli bir metin aynı zamanda görsel fenomenlerde içerdiği gibi, kültürel bir metin bilgi de içermektedir.

Tab. 1: Reiss’in metin tipleri tablosu (bkz. Reiss 1976:20) yazarlar tarafından yabancılık derecelerine uyarlanarak geliştirilmiştir.

Kaynakça

- Albrecht, Corinna** (2003): Kulturwissenschaftliche Xenologie und Kulturkomparatistik. Wielacher, Alios / Bogner, Andrea (Ed.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/ Weimar: Springer Verlag, 541-546.
- Arı, Sevinç** (2016): *Çeviri ve Kültürel Semboller*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Bartmann, Sylke / Gimmel, Oliver** (Ed.) (2011): *Das Vertraute und das Fremde. Differenzforschung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld: Scriptor.
- Coşan, Leyla / Tekin, Habib** (2021): *Bilder der Judenfeindschaft in den Werken von Jakob Wassermann*. *Diyalog* 2021/1, 3-22.
- Coşan, Leyla / Tekin, Habib** (2021): Stefan Zweigs Werke im Lichte der jüdischen Erinnerungskultur. Coşan, Leyla / Öncü, Mehmet Tahir (Hrsg.): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*, 125-145.
- Enginün, İnci** (2008): *Türkçede Shakespeare Çevirileri ve Etkisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Göktepe, Fayıka** (2019): *Yabancı Fenomenolojisi ve Çeviribilimde Yabancılaştırma Sorunsalı*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Leskovec, Andrea** (2011): *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WBG Verlag.
- Markstein, Elisabeth** (2005): Realia. Mary Snell-Hornby, G. Hans Höning, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt (Ed.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 288-291.
- Münkler, Herfried / Ladwig, Bernd** (Ed.) (1997): *Frucht und Faszination Facetten der Fremdheit*. Berlin: Akademie Verlag, 65-84.
- Özbent, Sueda** (2020): Türkçeden Almancaya Yapılan Çevirilerde Kültürel Aktarımlar. 2. *International European Conference On Interdisciplinary Scientific Researches*. July 4-5, 2020 Ankara, Turkey.
- Reiss, Katharina** (1976): *Texttyp und Übersetzung: Der operative Text*. Bonn: Scriptor Verlag.
- Reiss, Katharina / Vermeer, Hans J.** (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer
- Straub, Cornelia** (2010): *Texttypologie für ReGlo. Übersetzung von Realia Deutsch-Französisch: Das parlamentarische System in Deutschland*. <https://www.uni-saarland.de/en/departement/lst/staff/andrea-wurm/reglo.html> (Letzter Zugriff: 31.10.2021).
- Strenger, Georg** (2011): Fruchtbare Differenz, Dimensionen der Fremderfahrung. Bartmann, Sylke/ Gimmel, Oliver (Ed.): *Das Vertraute und das Fremde. Differenzforschung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld: Scriptor, 135-156.
- Turk, Horst** (1993): Alienität und Alterität als Schlüsselbegriffe einer Kultursemantik. Zum Fremdheitsbegriff der Übersetzungsforschung. Wielacher, Alois (Ed.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung*. München: Iudicium Verlag, 173-176.
- Ulbrich, Carina** (2015): *Das Mosaik des Schreibens: Migration Erfahrungen in ausgewählten Werken des Schriftstellers Michael Stvaric*. Berlin: LIT Verlag.
- Waldenfels, Bernhard** (1997): Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. Münkler, Herfried ve Bernd Ladwig (Ed.): *Frucht und Faszination Facetten der Fremdheit*. Berlin: Akademie Verlag, 65-84.
- Waldenfels, Bernhard** (1999): *Sinnesschwellen Studien zur Phänomenologie des Fremden 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard** (2012): *Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2016): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1.*
Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kongress-Bericht über den XV. Türkischen Internationalen Germanistenkongress „Sprache und Literatur im Wandel der Digitalisierung“

Mehmet Tahir Öncü , İzmir – **Halit Üründü** , Niğde

Der XV. Internationale Türkische Germanistenkongress fand im Zeitraum vom 30. September bis zum 02. Oktober 2021 unter dem Motto „Sprache und Literatur im Wandel der Digitalisierung“ statt. Der Kongress wurde von der Deutschlehrausbildung der Trakya Universität in Zusammenarbeit mit dem Türkischen Germanistenverband (GERDER) veranstaltet. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), das Goethe-Institut Istanbul, die Stadtverwaltung Edirne und die Provinzialdirektion für Kultur und Tourismus in Edirne unterstützten diese Veranstaltung unterschiedlich. Der Germanistenkongress wurde zum ersten Mal von der Abteilung der Deutschlehrausbildung der Trakya Universität durchgeführt. Anders als die bisherigen Tagungen wurde diese Tagung aufgrund der vorherrschenden weltweiten Pandemiebedingungen als ein Online-Kongress organisiert. Dennoch wurde der XV. Internationale Türkische Germanistenkongress zu einer erfolgreichen Veranstaltung, da kompetente Namen das Leitthema tiefgreifend thematisiert haben.

Die Zahl der TeilnehmerInnen an diesem Online-Kongress war deutlich hoch. Insgesamt nahmen 82 Fachleute und zahlreiche Germanisten ohne Beiträge aus sechs verschiedenen Ländern an diesem Kongress mit großem Interesse teil. Auch zahlreiche StudentInnen der Trakya Universität besuchten die Sektionen mit großem Interesse.

Auf dem Kongress wurden die Beiträge in fünf Parallelsitzungen zu den Fachbereichen Literaturwissenschaft, Sprachdidaktik (DaF), Linguistik und Translationswissenschaft vorgetragen. Es gab auch Sondersitzungen für Beiträge, die thematisch nicht zu den regulären Sitzungen passten. Des Weiteren gab es auch Sitzungen für Nachwuchswissenschaftler. Insgesamt konnte man 25 verschiedene Sitzungen besuchen. Außerdem wurden drei Plenarvorträge und drei Autorenlesungen durchgeführt.

Der Kongress startete am 30. September 2021 bereits um 9:15 Uhr lokaler Zeit unter der Moderation von Frau Dr. Nilüfer Epeçeli mit den Begrüßungs- und Eröffnungsreden. Zunächst begann der Kongress mit dem Anklingen der türkischen Nationalhymne und der Schweigeminute. Daraufhin folgte ein Rezital von den Lehrbeauftragten des Konservatoriums der Trakya Universität. Im Anschluss erfolgten die Eröffnungsreden von Herrn Prof. Dr. Hikmet Asutay (Abteilungsleiter), Frau Prof.

Dr. Handan Köksal und Frau Prof. Dr. Mukadder S. Yücel (Kongressvorsitzende), Herrn Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Vorstandsvorsitzender des Türkischen Germanistenverbands GERDER), Frau Verena Sommerfeld (Goethe Institut-Istanbul), Herrn Dr. Volker Schmidt (DAAD-Istanbul), Herrn Johannes Regenbrecht (Generalkonsulat-Istanbul), Frau Prof. Dr. Sevinç Maden (Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft) und Herrn Prof. Dr. Cemal Yıldız (Generaldirektor für Hochschulbildung und Auslandsausbildung des Ministeriums für Nationale Bildung der Türkischen Republik). Bei seiner Eröffnungsrede betonte Herr Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü die Relevanz der „Digitalisierung“ im Alltag, insbesondere in der Zeit der unerwartet entstandenen Situation durch die Covid-19-Pandemie und ergänzte seine Zuversicht hinsichtlich einer Erweiterung des Horizonts durch das nachhaltige Engagement der Germanisten, die sich in den zahlreichen Beiträgen und Perspektiven spiegelte.

Auf die Eröffnungsreden folgte unter der Moderation von Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü ein Plenarvortrag von Prof. Dr. Christoph Schroeder von der Universität Potsdam mit dem Titel *Von den verschiedenen Arten des Teetrinkens im Deutschen und Türkischen: Referentenbezogene adverbiale Modifikation in einem typologisch orientierten Sprachvergleich*. In seinem Vortrag konzentrierte sich Prof. Dr. Schroeder auf die Strategien der Etablierung referentenbezogener adverbialer Modifikation im Deutschen und Türkischen. Anschließend versuchte er deutlich zu machen, dass sich die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Türkischen in umfassendere typologische Zusammenhänge einbetten lassen und aus diesen heraus erklärbar werden. So sollte deutlich werden, dass die detaillierten Kontrastierungen zweier Sprachen und sprachtypologische Generalisierungen sich gegenseitig ergänzen.

Nach der Mittagspause wurde der Kongress mit fünf Parallelsitzungen fortgesetzt. Im Raum 1 begann die Sitzung für Literaturwissenschaft mit dem Vortrag von Frau Prof. Dr. Leyla Coşan von der Marmara Universität. Prof. Dr. Coşan befasste sich in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Das Wiener Kaffeehaus als Lebenswelt und Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen am Beispiel der Novelle Buchmendel von Stefan Zweig“* mit der Novelle Buchmendel, um festzustellen, ob das Wiener Kaffeehaus als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen bezeichnet werden kann und inwiefern gesellschaftliche Erschütterungen als Zeichen sich anbahnender Unruhen oder gar Kriegsgeschehnissen in den Kaffeehäusern ablesbar sind. In der selben Sektion hat Frau Dr. Müge Arslan Karabulut zum Thema *„Dijitalleşmenin Edebiyata Yansıması olarak ‘‘Chat Roman’’: Gregor & Mirjam Klaus’un ‘‘Chat’’ isimli Romanı üzerine bir İnceleme“* ebenso eine werkimmanente Untersuchung des Werks *„Chat“* vorgelegt. Der letzte Vortrag erfolgte von Herrn Dr. Daniel Schreiner mit dem Thema *„Türkisch-Deutsche Literatur und politische Partizipation: Die Einwanderungsgesellschaft im Wandel und die Bedeutung ‚Engagierter Literaturwissenschaft‘*. In seinem Beitrag versucht Dr. Schreiner am Beispiel türkisch-deutscher Literatur die Rolle von *„Engagierter Literatur“* und *„Engagierter Literaturwissenschaft“* im Hinblick auf partizipatorische Mitbestimmung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft zu diskutieren.

Im Raum 2 wurde unter Moderation von Prof. Dr. Canan Şenöz Ayata die Sitzung

„Sprachwissenschaft“ geleitet. In dieser Sitzung fanden drei Vorträge statt. Im ersten Vortrag von Prof. Dr. Şenöz Ayata mit dem Titel „Textlinguistische Analyse und interkultureller Vergleich der Textsorte Hausarbeit“ wurden Makrostruktur und stilistische Merkmale von deutschsprachigen Hausarbeiten textlinguistisch analysiert und beschrieben. Die zweite Referentin Frau Dr. Özlem Gencer Çıtak hielt einen Vortrag mit dem Titel „Söz-Eylem Kuramına göre İnternet Memesleri ve Caps’ler. Türk ve Alman Üniversite Öğrencilerinin Kullanımları Örneğinde Edimbilimsel bir Analiz“. Hierin untersuchte Frau Dr. Gencer Çıtak den Gebrauch von Memes/ Caps im Blick auf die Sprechakttheorie von John Searle. Im dritten Vortrag „Sprachbiographische Konstruktionen in Canettis Werk „Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend“ ging die Autorin Frau Dr. Serap Devran auf die biographischen Phasen im Zusammenhang mit den sprachlichen Entwicklungen Canettis und den verschiedenen Aspekten der narrativen Identität ein.

In der dritten Parallelsektion ging es um das Gebiet der Translationswissenschaft. Diese Sitzung wurde unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü durchgeführt. Im ersten Vortrag hat sich die Referentin MA. Edanur Çağlar mit dem Titel „Franz Kafka'nın "Mileneya Mektuplar" Adlı Eserinin Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramına Göre Karşılaştırılması“ intensiv mit Gideon Tourys „Deskriptiver Translationstheorie“ auseinandergesetzt und diese anhand der türkischen Übersetzungen von Franz Kafkas „Briefe an Milena“ versucht zu veranschaulichen. Der zweite Referent Herr Dr. Aykut Haldan hielt einen Vortrag mit dem Titel „Die individuellen Präferenzen bei der Studiengangentscheidung von Studenten der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch und Translationsdidaktik in der Türkei“ und versuchte die Präferenzen von Studenten der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen- Deutsch und die Translationsdidaktik in der Türkei zu veranschaulichen. Die letzte Referentin Dr. Hayriye Bilginer hat in ihrem Beitrag „Die Blechtrommel: Verfremdung und Domestizierung kulturspezifischer Elemente in der türkischen Erst- und Neuübersetzung“ eine Realienanalyse auf Wort- und Satzebene validiert, um zu überprüfen, ob Bermans *produktiv übersetzungskritische* Hypothese, nach der Erstübersetzungen Ausgangskultur- und Neuübersetzungen zielkulturorientiert sind, für die türkischen Übersetzungen der Blechtrommel zutrifft.

In der vierten Sitzung des ersten Kongresstages wurden ebenfalls drei Vorträge zum Thema „Sprachdidaktik (DaF)“ gehalten. Zunächst hat Dr. Gönül Karasu zum Thema „Symbolische Kommunikation und die Bildung der Identität mit der Fremdsprache“ durch einen Stummfilm die Bildung der Identität mit der Fremdsprache bei den Studenten als DaF- und Zweitsprachenlerner dargelegt. Es wurde hierzu der Gedanke vertreten, dass Stummfilme in der Zielsprache bei den Studenten ohne Deutschland-Erfahrung durch den Einfluss der Zweitsprachenlerner mit Deutschland-Erfahrung zur Identität mit der zu erlernenden Sprache beitragen. Im zweiten Vortrag „Theater im Klassenraum? Annäherungen und Impulse zum „Einsatz von „Klassenzimmerstücken“ in der Fremdsprachendidaktik“ haben Assoc. Prof. Dr. Müzeyyen Ege und MA Jörg Menke-Peitzmeyer dargestellt, wie in dem Masterseminar „Kinder- und Jugendliteratur“ der Deutschlehrerausbildung der Marmara-Universität

Istanbul im Frühjahr 2021 intensive Auseinandersetzungen mit dem literarischen und performativen Genre des „Klassenzimmerstücks“ herbeigeführt wurden. Im letzten Vortrag der vierten Sitzung „Sprachlernberatung in der universitären Ausbildung. Praxisbeispiel an der Deutschlehrausbildung“ hat die Referentin Dr. Çağlayan Karaoğlu Bircan versucht, aus einem Fortbildungskurs entstandene studentische Sprachlernberatungsgespräche deskriptiv darzustellen, welche letztendlich als Praxisbeispiele bzw. Pro-Type dienen, die u.a. im Bereich Ausbildungslehre der Sprachlernberater in der Türkei zukunftsorientierte Diskussionen anstoßen könnten.

Im der letzten Sitzung des ersten Tages wurde eine Sondersektion eingeführt, bei der vor allem die Nachwuchswissenschaftler die Gelegenheit hatten, ihre Vorträge zu halten. Zunächst haben MA Furkan Koca zusammen mit Herrn Prof. Dr. Hikmet Asutay zum Thema „Dijital Resimli Kitapların Okuma Kültürü Edinimindeki Roller Üzerine bir Alanyazın İncelemesi“ einen äußerst interessanten Beitrag geleistet. Im zweiten Vortrag hat Dr. Harun Göçerler zum Thema „Alman Gençlik Edebiyatına Z-Kuşağı Özelinde Bir Bakış“ einen umfangreichen Beitrag zur Wahrnehmung der deutschen Jugendliteratur bei der sogenannten Z-Generation vorgetragen. Im letzten Beitrag hat MA Nihal Ural zum Thema „Yüksel Pazarkaya'nın „Gestalte mich als du“ başlıklı Şiirinin Metindilbilimsel Çözümlemesi“ eine textlinguistische Analyse Yüksel Pazarkaya's Werk „Gestalte mich als du“ dargelegt.

Am Ende der fünf Sitzungen fand um 15:00 Uhr unter der Moderation von Dr. habil. Emra Büyüknisan die Lesung des Schriftstellers Yüksel Pazarkaya statt. Nach dieser hochinteressanten Lesung hatten die Zuhörer die Möglichkeit, in der „Gesprächsrunde zur Lesung“ Fragen und Anregungen an den Schriftsteller zu richten.

Am zweiten Tag folgte unter der Moderation von Prof. Dr. Mukadder S. Yücel ein weiterer Plenarvortrag von Dr. Bernd Helmbold von der Friedrich Schiller Universität-Jena mit dem Titel *„Digitalisierung und/ oder digitales Deutschlernen – Wirkungen und Gestaltung des Fremdsprachenlernens in der Kultur der Digitalität“*. Der Vortrag möchte auf Basis der Entwicklung und des Einsatzes digitaler Medien von Substitution über Modification bis hin zu Redefinition sowohl aktuelle Trends betrachten, als auch Potentiale und Grenzen diskutieren. Auf Grundlage aktueller Forschungen zu den Themen Digitalisierung des Lernens und digitales Lernen wurden theoretische Ansätze und didaktische Konzepte vorgestellt und deren Bedeutung und Gestaltungsmöglichkeiten diskutiert. Dr. Helmbold traf mit diesem interessanten Vortrag genau das Zielthema des Kongresses.

Nach diesem einstündigen Plenarvortrag begannen wieder die 5 Parallelsitzungen, wie am Vortag. Es waren Sitzungen zu Themengebieten der Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Translationswissenschaft, Sprachdidaktik (DAF) und eine Sondersektion für Nachwuchswissenschaftler.

Im Raum 6 wurden unter der Moderation von Prof. Dr. Melik Bülbül drei Vorträge zum Themengebiet Literaturwissenschaft gehalten. Als erster Rednerin hat MA. Moska Sediqi einen Beitrag mit dem Titel „Ein Bild der Flucht in Varatharajahs Chat-Roman „Vor der Zunahme der Zeichen“ vorgelegt. Der Vortrag stellte dar, wie die

zeitgenössische deutsche Literatur den digitalen Wandel aufgreift. Er ging der Frage nach, welche Funktion das soziale Netzwerk Facebook in diesem Roman einnimmt. Im zweiten Vortrag „Literatur im digitalen Zeitalter am Beispiel von *Autopol*“ hat Dr. Andjelka Krstanovic in ihrem Beitrag eine Analyse des genannten Netztromans durchgeführt und dabei folgende Schwerpunkte fokussiert: die Rolle des Autors, die Beschaffenheit des Textes und die Funktion des Rezipienten. Im letzten Beitrag dieser Sitzung hat Melik Bülbül zum Thema „Edebiyat Evreninde Yazarın Dijital Dönüşüm Anksiyetesi“ einen interessanten Beitrag vorgetragen.

Zur gleichen Zeit wurde unter der Moderation von Frau Prof. Dr. Fatma Öztürk Dağabakan im Raum 7 die Sitzung zum Themengebiet der „Sprachwissenschaft“ durchgeführt. Im ersten Beitrag wurde zum Thema „Türkçe ve Almanca Dijital Ortamda Kadınların Kullandıkları Hitap İfadeleri“ von Prof. Dr. Fatma Öztürk Dağabakan ein umfangreicher Beitrag geleistet. Daraufhin hat Dr. Selma Akol Göktaş zum Thema „Derlem Dil Bilimi: Alman Dilindeki Güncel Derlemler“ und Korpuslinguistik ausführliche Informationen vorgelegt. Als letzte Referentin hat Dr. Nihal Durmuş mit dem Titel „Hybride Sprachidentitäten und sprachlicher Wandel im digitalen Zeitalter“ das Wort gehabt. Das Thema ihres Vortrags bildete der Sprachgebrauch von Migrantentürken auf Instant-Messaging-Diensten wie Twitter, WhatsApp, Facebook Messenger, Snapchat und Co. Als Korpus der Analyse sind neben dem SKOBI KORPUS, A Turkish-German Code-Switching Corpus auch Fallanalysen herangezogen worden.

Im Raum 8 wurden unter der Moderation von Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü die Sitzung zum Themengebiet der Translationswissenschaft geführt. Im ersten Vortrag ging es um das Thema „Zum Gebrauch von Online-Lexika: Am Beispiel vom türkischen Übersetzerlexikon *translex*“. In seinem Vortrag versuchte Herr Öncü über den Stand und über die Perspektive des türkischen Übersetzerlexikons *translex* aktuelle Informationen vorzutragen. Im zweiten Beitrag leistet Dr. Dilek Altinkaya Nergis umfangreiche Hinweise zum Thema „Tendenzen der Theaterübersetzung: Übersetzer als Theaterregisseure?“ und veranschaulichte die Aufgaben und Befugnisse der Theaterübersetzer. Im letzten Vortrag bearbeitete Dr. Sine Demirkıvıran das Thema „Kulturelle Sensibilisierung (Cultural Awareness) des Übersetzers“ und betonte die Bedeutung des Empathie-Gefühls des Übersetzers.

Im Raum 9 erfolgte die Sitzung zum Thema Sprachdidaktik (DaF) unter der Moderation von Frau Prof. Dr. Feruzan Gündoğar. Als erste Rednerin trug Frau Gündoğar einen Beitrag mit dem Titel „DaF/ DaZ-Studium in der Kritik – Neuausrichtung der Ausbildung zum Lehrer/ zur Lehrerin für das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache“ vor. Hierin versuchte die Autorin darzulegen, wie die beruflichen Handlungskompetenzen der angehenden Lehrer/Lehrerinnen für den Unterricht erweitert werden können. Im zweiten Vortrag gingen Dr. Elke Cases und Dr. Paola Nieto García auf das Thema „Vergleich und Vorstellung der Sprachlern-Apps für in Deutschland aufgenommene Migranten“ ein. In diesem Vortrag wollen die Referenten die 10 meistgenutzten Apps vorstellen und anhand von Items eine vergleichende Studie durchführen, um zu sehen, welche von diesen am besten für DaF-Lernende Migranten geeignet ist. Im letzten Beitrag dieser Sitzung hat Dr. Yunus Emre Sari zum Thema

„Förderung des lernerzentrierten Lernens im Fernunterricht“ vorgetragen. In diesem Vortrag wurden eine Reihe von Lehrerrollen bzw. Lehrstrategien durch Beispiele genannt, um ein dauerhaftes Lernen durch die Förderung des aktiven Lernens im Fernunterricht zu gewährleisten.

Im Raum 10 wurde eine Sondersektion unter der Moderation von Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu durchgeführt. Im ersten Vortrag haben MAFunda Malgaç Er und Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu zum Thema „Phonetik im DaF-Unterricht: Eine Untersuchung zur Aussprache von Erwachsenen DaF-Lernenden“ versucht offenzulegen, ob gezielte Ausspracheübungen die Aussprache der Lernenden ab 18 Jahren verbessern und ob und wie die Lernenden über diese Ausspracheübungen reflektieren. Im zweiten Vortrag hat Dr. Isabella Leitloff einen Beitrag mit dem Titel „Kreuzers Doppeltblicken als interkulturelle anwendbare Methodik?“ vorgetragen. In ihrem Beitrag schlug die Referentin hierzu sieben zusätzliche Begriffe vor, die das Konzept des Doppelblicks untergliedern und sowohl in der Ästhetik eines Textes bereits vorhanden sein können als auch in der Analyse als Methodik Anwendung finden können. Im letzten Vortrag hat Recep Bodur zum Thema „Rainer Maria Rilke'nin "Beden Eğitimi Dersi" Adlı Öyküsünün Popüler Asker Edebiyatı Perspektifinden Okunması“ eine werkimmanente Analyse des Romans durchgeführt.

Nach der Mittagspause konnte man an weiteren fünf Parallelsitzungen teilnehmen. Anders als die bisherigen Unterteilungen der Themengebiete gab es keinen Beitrag zum Themengebiet der Sprach- und Übersetzungswissenschaft, sondern es erfolgten jeweils zwei Sitzungen zu den Themengebieten der Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik (DaF).

Im Raum 11 wurde die Sitzung unter der Moderation von Prof. Dr. Ali Osman Öztürk geleitet. Im ersten Beitrag dieser Sitzung haben Prof. Dr. Otto Holzappel und Prof. Dr. Ali Osman Öztürk zum Thema „Konrad Pfeffels Gedicht „Tobakspfeife“. Zur pädagogischen Rezeption eines Bestsellers im 19. Jahrhundert“ vorgetragen. In dem Beitrag ging es darum, zu untersuchen, wie und aus welchen Gründen das betreffende Gedicht pädagogisch gebräuchlich erschien und zu welchen Zwecken seine Aufnahme in die Schulbücher etwa dienen sollte. Als zweiter Redner hat Dr. Oktay Atik einen Beitrag mit dem Titel „Alman Gençlik Romanlarında “Siber Zorbalık” Konusunun Kurgulanışı Üzerine“ referiert. Zuletzt hat Dr. Habib Tekin einen Vortrag mit dem Titel „Jüdisch-Europäische Erinnerungskultur im Zeitalter des Kulturwandels“ vorgetragen, bei dem es darin um die Entstehung, Erstellung und Funktion eines möglichen (sozial)medialen Korpus‘ der jüdisch-europäischen Erinnerungskultur zu skizzieren ging.

Parallel im Raum 12 fand ebenso eine Sitzung zum Themengebiet der Literaturwissenschaft statt. Diese Sitzung wurde von Dr. Yıldırım Tuğlu geleitet. Im ersten Beitrag nahm Dr. Davut Dağabakan das Wort und hielt einen Beitrag mit dem Titel „Herta Müller ve Juli Zeh'in Romanlarında Alkol ve Madde Kullanımı“. Der zweite Redner war Dr. Kadir Albayrak. Der Titel seines Beitrags lautete „Wilhelm Genazino'nun “O Gün İçin bir Şemsiye” Adlı Romanında Melankolik Kent Bireyi ve Aylaklığın Kurumsallaşması“. Im dritten Beitrag hat Dr. Kadriye Şengül Kutlay zum

Thema „Deniz Utlu'nun Savrulanlar Romanında Türk Kimliğinin Yansımaları“ vorgetragen.

Im Raum 13 erfolgte eine Sitzung unter der Moderation von Prof. Dr. Imran Karabağ zum Themengebiet der Sprachdidaktik (DaF). Leider war Imran Karabağ der einzige Redner dieser Sitzung. Die beiden anderen Referenten haben aus verschiedenen Gründen an dieser Sitzung nicht teilnehmen können. Imran Karabağ hat einen Beitrag mit dem Titel „Warum verändert sich die Sprache?“ referiert. In diesem Beitrag wurde das Thema anhand bestimmter Entwicklungen, die im Bereich der Technik und Digitalisierung stattgefunden haben, behandelt.

Im Raum 14 wurde die Sitzung unter der Moderation von Prof. Dr. Handan Köksal geleitet. Im ersten Beitrag dieser Sitzung hat Dr. Angelika Vybiral zum Thema „Authentischer Sprachkontakt und Lernmotivation im Online-Unterricht – Eine Bilanz für die Zukunft“ referiert. Anhand eines Praxisbeispiels veranschaulicht dieser Beitrag, welche Bereiche des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts durch die Digitalisierung unterstützt werden konnten. Abschließend wurden Strategien vorgestellt, wie man diese Lehren in Zukunft zielorientiert und an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst ein- und umsetzen kann. Als nächste Referentinnen haben Dr. Selma Akol Göktepe und Prof. Dr. Handan Köksal zum Thema „Eine Untersuchung zur Förderung der Lesekompetenz türkischer DaF-Studierenden durch „Lauter Denken“ einen Beitrag vorgetragen. Ziel der Arbeit war, den Einsatz der Lernstrategie „Lauter Denken“ der DaF-Studierenden zu beobachten und ihre Wirkung auf die Leseförderung zu untersuchen. Im letzten Beitrag hat die Deutschlehrerin Aslı Özen den „Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht mit dem Einsatz von digitalen Medien auf der Lernplattform EBA“ näher unter die Lupe genommen.

In der letzten Sitzung des zweiten Tages wurde eine Sondersektion eingeführt, bei der vor allem die Nachwuchswissenschaftler die Gelegenheit hatten, ihre Vorträge zu halten. Zunächst hat Nurseza Keleş zusammen mit Frau Prof. Dr. Anastasia Şenyıldız zum Thema „Evaluation des Methodikseminars hinsichtlich der Entwicklung mediendidaktischer Kompetenzen türkischer DaF-Lehramtsstudierender“ einen äußerst interessanten Beitrag geleistet. Im zweiten Vortrag hat Dr. Harun Göçerler zum Thema „Almanca Mobil Öğrenme Oyunu Uygulamalarının Kelime Öğrenme ve Pekiştirme Süreçlerindeki Roller“ einen umfangreichen Beitrag zum Gebrauch von Spiel-Apps beim Erlernen von Vokabel im Deutschen vorgetragen. Özlem Agvan hat dann einen Vortrag mit dem Titel „Kurbağa Prens Özelinde Dijitalleşen Masallarda Hegemonik Erkekliğin Yıkımı“ gehalten.

Nach dem erfolgreichen zweiten Kongress-Tag konnten die TeilnehmerInnen um 15:00 Uhr an der Lesung des Schriftstellers Jörg Menke Peitzmeyer teilnehmen, die unter der Moderation von Prof. Dr. Leyla Coşan stattfand. Nach dieser hochinteressanten Lesung hatten die Zuhörer wiederum auch die Möglichkeit, in der „Gesprächsrunde zur Lesung“ Fragen und Anregungen an den Schriftsteller zu stellen.

Am dritten Tag folgte unter der Moderation von Prof. Dr. Hikmet Asutay ein weiterer Plenarvortrag von Prof. Dr. Dr. Hans-Heino Ewers von der Goethe Universität-

Frankfurt am Main mit dem Titel ‚Wandel der literarischen Kommunikation im Zeitalter des Internet‘. Der Vortrag versucht den Wandel der literarischen Kommunikation im Zeitalter der Digitalisierung genauer unter die Lupe zu nehmen. Dabei passiert das Werk mehrere Zwischeninstanzen u. a. Literaturvermittler, Produzent, Rezipient, Verlage. Allerdings kommen mit dem Internet neue Publikationsmöglichkeiten wie Selfpublishing oder Bildschirmlektüre. Die neuen Formen literarischer Direktkommunikation und die damit einhergehende Ausschaltung von Zwischeninstanzen schränken den Einfluss der traditionellen Autoritäten des Literaturbetriebs ein. Die Anwendung der neuen Formen der literarischen Kommunikation zeigen, wie genau der Plenarvortrag von Herrn Ewers das Zielthema des Kongresses traf.

Nach diesem einstündigen Plenarvortrag begannen wieder die 5 Parallelsitzungen, wie an den beiden vorherigen Vortagen, mit dem Unterschied, dass am Vormittag des letzten Kongresstages zwei Sitzungen zum Themengebiet der Literaturwissenschaft und zwei Sondersektionen sowie eine Sektion zum Themengebiet der Sprachdidaktik (DaF) stattfand.

Im Raum 16 wurden unter Moderation von Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden drei Vorträge zum Themengebiet Literaturwissenschaft gehalten. Als erste Rednerin hat Tijen Köşetaş einen Beitrag mit dem Titel „Das Motiv des Ekels in „Mit Messer und Gabel“ vorgelegt. Der Vortrag beschäftigte sich mit den Gründen sowie den Folgen des Ekels anhand der Erzählung „Mit Messer und Gabel“ der Autorin Doris Dörrie. Im zweiten Vortrag „Oyun Oynayan Tanrılar & Oyun Oynayan Yazar: Bernhard Schlink’in “Eve Dönüş” Adlı Romanında Odysseu“ hat Dr. İbrahim Özbakır in seinem Beitrag eine Analyse des genannten Werkes durchgeführt und sich dabei auf folgende Schwerpunkte fokussiert: die Rolle des Autors, die Beschaffenheit des Textes und die Funktion des Rezipienten. Im letzten Beitrag dieser Sitzung hat Dr. Coşkun Doğan zum Thema „Dürrenmatt'ta Adalet ve Para İlişkisi“ einen interessanten Beitrag vorgetragen.

Zur gleichen Zeit wurde unter der Moderation von Frau Dr. habil. Şenay Kaygın im Raum 17 die Sitzung zum Themengebiet der Literaturwissenschaft durchgeführt. Im ersten Beitrag wurde zum Thema „Günter Grass’in “Yengeç Yürüyüşü” Romanında ‘Konrad’ Karakterinin Dijital Kuşak Olarak Çözümlemesi“ von Şenay Kaygın ein wichtiger Beitrag geleistet. Daraufhin hat Dr. Neriman Nüzket Özen zum Thema „Çocuk Edebiyatında Dijitalleşme Sürecinin İzleri“ ausführliche Informationen hinsichtlich der Spuren der Digitalisierung in der Kinderliteratur vorgelegt. Als letzte Referentin hat Dr. Halime Yeşilyurt mit dem Titel „Kinderliterarische Kurzgeschichten von Ursula Wölfel und Peter Bichsel“ das Wort gehabt. In dieser Studie wurde versucht, die „Kindergeschichten“ (1969) von Peter Bichsel (Schweiz) und „die grauen und die grünen Felder“ (1970) von Ursula Wölfel (Deutschland), der Pionierin der emanzipatorischen und problemorientierten Kinderliteratur, im Hinblick auf die Entwicklung der Kurzgeschichte vergleichend zu behandeln, wobei eine werkimmanente Analyseverfahren angewandt wurde.

Im Raum 18 wurden unter der Moderation von Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal die Sitzung zum Themengebiet Sprachdidaktik (DaF) durchgeführt. Im ersten Vortrag ging

es um das Thema „Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dallarında Edebi Metin Seçimi ve Kanonlaşma“. In ihrem Vortrag versuchte Frau Prof. Dr. Ünal die Beziehung zwischen DaF und der Kanonisierung vorzutragen. Im zweiten Beitrag leistet Dr. Agnieszka Sochal umfangreiche Hinweise zum Thema „Popkultur im DaF-Unterricht“ und veranschaulichte die Verschiedenartigkeitsformen des DaF-Unterrichts. Im letzten Vortrag bearbeiteten Prof. Dr. Handan Köksal, Dilek Demirtaş und Ülkü İrem Alabayırlı einen Beitrag zum Thema „Yabancı Dil Eğitiminde Teknolojik Araçların Kuşaklara Göre Değerlendirilmesi“ und betonten die Bedeutung der Evaluierung der technischen Hilfsmittel im DaF-Unterricht.

Im Raum 19 erfolgte die Sitzung zur Sondersektion unter der Moderation von Frau Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel. Als erste Rednerinnen trugen MA Binnur Arabacı und Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel einen Beitrag mit dem Titel „Relevanz des Erzählens von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht: Kamishibai-Erzähltheater“ vor. Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, die Relevanz des Erzählens von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht auszuhandeln, indem ‚Kamishibai‘ als ein didaktisches Potenzial zu diesem Kontext dargestellt wurde. Im zweiten Vortrag ging MA. Rahim Şentürk auf „Die Verwendung von digitalen Medien im DaF-Unterricht und bei der Grammatikvermittlung“ ein. In dieser Studie wurde versucht, die digitalen Medientumgebungen aufzudecken, die beim Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache verwendet werden, und die Daten vorzulegen, die mithilfe der Methode Dokumentenanalyse ermittelt wurden. Im dritten Beitrag dieser Sitzung hat Özge Arda zum Thema „Wortschatzerwerb im universitären Kontext im Bereich Englisch als Fremdsprache - Ein Vergleich deutscher und englischer Wortschatz Korpora“ vorgetragen. Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Thema des Wortschatzerwerbs im Bereich Fremdsprachen und versucht dies anhand einer Studie zu erforschen.

Im Raum 20 wurde eine weitere Sondersektion eingeführt. Diese fand unter der Moderation von Prof. Dr. Muhlise Coşkun Ögeyik statt. Im ersten Vortrag hat Muhlise Coşkun Ögeyik zum aktuellen Thema „Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları: Ödevler ve Çevrimiçi Sınavlar“ versucht offenzulegen, ob und wie eine Evaluierung von Online-Veranstaltungen und Online-Prüfungen durchgeführt werden können. Der zweite Vortrag ist ebenso von Prof. Dr. Muhlise Coşkun Ögeyik. Bei diesem Beitrag thematisiert die Referentin „Öngörülmeleyen Faktörlerin Etkisi ve Öğretmen Eğitimi“. In ihrem Beitrag schlug Coşkun Ögeyik sämtliche Beispiele von Problemstellen im Unterrichtsalltag vor, und die Methodik zur Überwindung dieser Herausforderungen. Im letzten Vortrag hat Dr. habil. Kutay Uzun zum Thema „Okul Müdürlerinin Gözünden Eğitimde Kültürel Çeşitlilik: Almanya – Türkiye Karşılaştırması“ hinsichtlich der kulturellen Vielfalt aus der Perspektive der Schulleiter einen äußerst wichtigen Beitrag geleistet.

Nach dem Mittagessen ging es mit fünf Parallelsitzungen weiter. Es erfolgten jeweils zwei Sitzungen zu den Themengebieten der Literaturwissenschaft und Sprachdidaktik (DaF) und eine Sitzung zum Themengebiet der Sprachdidaktik.

Im Raum 21 wurde die Sitzung unter der Moderation von Prof. Dr. Ali Osman

Öztürk geleitet. Im ersten Beitrag dieser Sitzung haben Prof. Dr. Ali Osman Öztürk und Dr. Halime Yeşilyurt einen Beitrag zum „Übergang von der Elternkontrolle zur Kindheitsautonomie am Beispiel des Romans Lena Besenzopf von Else Günther“ vorgetragen. Es wurde in dieser Studie versucht, die psychologische Innensicht der Kinder- und Jugendlichen im Spektrum der Kindheitsautonomie am Beispiel des Romans „Lena Besenzopf“ von Else Günther zu analysieren, wobei die werkimmanente Analyseverfahren angewandt wurde. Im zweiten Beitrag haben MA Nihal Ural und Prof. Dr. Hikmet Asutay zum Thema „Almanca Öğretiminde Söz Varlığı Açısından Grimm Kardeşler’in ve Christian Peitz’in Masallarının Karşılaştırılması“ referiert und eine vergleichende Analyse von Märchen durchgeführt. Im dritten Beitrag hat Dr. Seval Karacabey einen Beitrag zum „Vorlesen als Impuls zur Leseförderung in der sprachlichen und kulturellen Bildung“ referiert. In diesem Beitrag ging es um die Relevanz des Vorlesens bei der Leseförderung im DaF/DaZ-Bereich, somit in der sprachlichen und kulturellen Bildung. Im letzten Beitrag hat Dr. Kadir Albayrak einen Vortrag zum Thema „Eine mythologische und Kafkaeske Vater-Sohn-Beziehung in dem Film „Ad Astra – Zu den Sternen“ gehalten. In dieser Studie wurde der Film „Ad Astra – Zu den Sternen“ im Zusammenhang mit der Vater-Sohn Beziehung in den Werken „Odyssee“ von Homer und „Das Urteil“ und „Brief an den Vater“ von Franz Kafka vergleichend diskutiert, wobei der theoretische Teil intermedial und intertextuell fundiert war.

Im Raum 22 hingegen fand eine Sitzung zur Sondersektion statt. Diese wurde von Dr. habil. Şahbender Çoraklı geleitet. In dieser Sitzung hat nur Dr. Katharina Müller zum Thema „Prozesse der Digitalisierung in utopisch-dystopischen Texten der deutschen Gegenwartsliteratur“ einen Beitrag geleistet. In dem Beitrag hat Frau Dr. Müller sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie Digitalisierungsprozesse in utopisch-dystopischen Texten der deutschen Gegenwartsliteratur dargestellt werden, welche gegenwärtigen Haltungen sich daraus ablesen lassen und inwiefern Literatur hier Handlungsoptionen aufzeigt und einfordert. Die anderen Referenten haben aus diversen Gründen nicht vortragen können.

Im Raum 23 erfolgte eine Sitzung unter der Moderation von Dr. habil. Recep Ragıp Başbağı zum Themengebiet der Sprachdidaktik (DaF). Dr. Stefan Rathert und Dr. Hayriye Bilginer haben „Eine textlinguistische Untersuchung von Leseaufgaben eines regionalen Lehrbuchs im türkischen Daf-Unterricht“ durchgeführt. Die textlinguistische Untersuchung dieses Beitrags bezog sich dabei zum einem auf die Textfunktionalität der vorhandenen Lesetexte. Daraufhin haben Dr. habil. Recep Ragıp Başbağı und Ayşenur Köseoğlu einen Beitrag zum Thema „E- Online Lehrhospitation in der Deutschlererausbildung. Probleme – Lösungen und Effizienz bei Anwendungen“ vorgetragen. Mit dieser Arbeit wurde untersucht, inwiefern Online-Hospitationsbetreuung von LehramtsanwärterInnen für einen online-Fremdsprachenunterricht realisiert werden konnte. Im letzten Vortrag hat Dr. habil. Ayşe Uyanık zum Thema „Kommunikative Kompetenz mit Werbefilmen im Konversationsunterricht: Am Beispiel „Deutschland. Land des Quattro“ referiert. Der Vortrag erzielte die Förderung der kommunikativen Kompetenz im Konversationsunterricht mit dem Einsatz von Werbefilmen.

Im Raum 24 wurde die Sitzung unter der Moderation von Dr. habil. Kutay Uzun geleitet. Im ersten Beitrag dieser Sitzung haben Nur Cebeci und Dr. Işıl Gamze Yıldız einen Vortrag mit dem Titel „Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri“ das aktuelle Thema des Online-Unterrichts während der Covid-19-Pandemie thematisiert. Der zweite Beitrag dieser Sitzung kam von MA Servet Çınar und Dr. Yıldırım Tuğlu, die die „Motivierung der Lernenden durch Microblogging-Aufgaben – Twitter im Fremdsprachenunterricht“ thematisierten. Im letzten Beitrag haben Yasemin Halıcı und Yıldırım Tuğlu das Thema „Yabancı Dil Eğitimi, Uzaktan Eğitim ve Medya“, ein ähnliches Themengebiet, bearbeitet.

In der letzten Sitzung des dritten Tages wurde eine Sondersektion eingeführt, bei der vor allem die Nachwuchswissenschaftler die Gelegenheit hatten, ihre Vorträge zu halten. Die Leitung wurde von Dr. habil. Rahman Akalın übernommen. Zunächst hat Dr. habil. László V. Szabó zum Thema „Covid – Facebook – Google: Literaturvermittlung in Corona-Zeiten“ einen Beitrag gehalten. Der Beitrag ruhte in erster Linie auf den eigenen Erfahrungen des Beitragenden mit der Vermittlung der deutschsprachigen Literatur in Corona-Zeiten an zwei Universitäten, die das schwierige Schicksal der Auslandsgermanistik teilen. Hinsichtlich der konkreten Methoden der Literaturvermittlung wurde rückblickend untersucht, inwiefern sich digitale Textanalysen als profitabel erwiesen. Im zweiten Vortrag hat Dr. Gülşah Kıran Elkoca zum Thema „Edebiyatta Değişim: Türk ve Alman Edebiyatında Dijitalleşme“ einen umfangreichen Beitrag vorgetragen. Im letzten Beitrag hat Dr. Emre Bekir Güven einen intertextuellen Vergleich zwischen „Das Parfum“ ile „Schlafes Bruder“ Romanları Arasında Metinlerarasılık“ durchgeführt.

Nach dem erfolgreichen dritten Kongress-Tag fand 15:30 Uhr unter Moderation von Prof. Dr. Hikmet Asutay die Lesung des Schriftstellers Necdet Neydim statt. Nach dieser hochinteressanten Lesung hatten die Zuhörer wiederum die Möglichkeit, in der „Gesprächsrunde zur Lesung“ Fragen und Anregungen an den Schriftsteller zu richten.

Bei der Abschlusssitzung bedankte sich Herr Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü bei den Organisatoren und den GastgeberInnen des Kongresses Prof. Dr. Handan Köksal, Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel und dem Institut für Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität sowie den DAAD und dem Goethe Institut-Istanbul. Ein besonderer Dank galt den studentischen Hilfskräften des Instituts für Deutschlehrerausbildung, die sich zu jeder Zeit für einen reibungslosen Kongressablauf engagierten. Die Sitzungen aller Fachbereiche wurden ausgewertet und der Erfolg des Kongresses wurde deutlich unterstrichen.

In der Abschlusssitzung erfolgte auch ein Treffen mit den emeritierten Akademikern/ HochschullehrInnen. Es wurde zunächst eine Powerpointpräsentation für sie vorbereitet, darauf folgten persönliche Eindrücke und Einsichten der emeritierten Akademikern/ HochschullehrInnen zum Kongress und zur Germanistik. Zudem bot sich auch ein Anlass zum Erfahrungsaustausch an.

Es wurde auch bekannt gegeben, dass der nächste Germanistenkongress im Mai

2023 entweder an der Abteilung für Germanistik der Marmara Universität (Istanbul) oder am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Ege Universität (Izmir) stattfinden wird. Abschließend ist anzumerken, dass alle Kongressbeiträge begutachtet und entweder im Publikationsorgan des GERDERs (*Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*) im Dezember 2021 oder im darauffolgenden Jahr 2022 in Sammelbänden veröffentlicht werden. Nach einem Gruppenfoto der beteiligten KongressteilnehmerInnen endete dieser Kongress.

Dr. Emel Morel Gökgözoğlu'nu Anma Yazısı

Derya Sarışık , Balıkesir

1976'da İsviçre'nin Aarau şehrinde dünyaya gelen Emel Morel Gökgözoğlu İlkokulu Aarau'da okumuştur. Babasının emekliliğinden sonra aile 1989 yılında memleketleri olan İstanbul'a dönmeye karar vermiştir. Abileri yurtdışında yaşamaya devam ederken, Gökgözoğlu ailesiyle beraber İstanbul'a gelmiş ve Ortaokulu İstanbul'da "Bahçelievler Anadolu Lisesi'nde" (1989-1990) tamamlamıştır. Daha sonra ailenin Antalya'yı çok beğenip oraya yerleşmesiyle liseyi "Antalya Lisesi'nde" (1990-1993) okumuştur. Mezun olduktan sonra bir sene "Setur"da transfer işlerinde görevli olarak çalışmıştır.

1995'de Hacettepe Üniversitesi "Alman Dili ve Edebiyatı" bölümünü kazanmış ve Ankara'ya eğitimini tamamlamak üzere gitmiştir. Üniversiteye başladıktan bir sene sonra 1996'da babası vefat etmiştir. 2001 de Üniversite eğitimini tamamlayan Gökgözoğlu İstanbul'a geri dönmüş ve burada yaklaşık üç-dört yıl boyunca Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı olarak (DÖSİM) Topkapı Sarayı'nda tercümanlık yapmıştır.

Emel Morel Gökgözoğlu, kendisi gibi akademisyen olan İlhan Gökgözoğlu ile 2002'de evlenmiş ve böylelikle Balıkesir'e taşınmıştır. 2004 'de Balıkesir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'na Öğretim Görevlisi olarak atanmıştır. 2007 'de yine Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde, Alman Dilbilimi Programında Yüksek Lisansa başlamıştır. Prof. Dr. Şerife Yıldız danışmanlığındaki "Vergleichende Lexik und Metaphorik des Türkischen und Deutschen auf der Grundlage der Benennung des geliebten gegenübers, ein Beitrag zur Lexikologie und Semantik" başlıklı Yüksek Lisans Tezini 2010'da tamamlamış ve mezun olmuştur. 2011'de yine aynı Üniversite ve aynı programda doktora eğitimine devam etmiştir. 2017'de Prof. Dr. Şerife Cengiz Doğan danışmanlığında "Die Gestaltung des sozialen Wandels als Menschenbild in der gegenwärtigen Literatur. Eine rezeptionsästhetische, historische und literatursoziologische Untersuchung in ausgewählten literarischen Werken" başlıklı tez çalışmasını tamamlayarak doktor unvanını almıştır.

Gökgözoğlu 2004'den 2021'e kadar öğretim görevlisi olarak Balıkesir Üniversitesi'nde derslere girmesinin yanı sıra çeşitli idari görevlerde de yer almıştır. 2011-2013 yılları arasında "Engelli Öğrenci Birimi Koordinatörü" olarak çeşitli çalışmalar yürütmüştür.

2014-2017 yıllarında Yabancı Diller Yüksekokulu'nda "Bölüm Başkanlığı" görevini üstlenmiştir. 2016'da Balıkesir Üniversitesi'nin "Farabi Koordinatörü" olarak görev yapmıştır. 2019'da Yabancı Diller Yüksekokulu'na bağlı olarak Mütercim

Tercümanlık Bölümü'nün Bölüm başkanlığını üstlenmiştir. Yine aynı yıl Yabancı Diller Yüksekokulu'nun Müdür Yardımcısı olan Gökgözoğlu 2020'de Yabancı Diller Yüksekokulu'nun Müdür olarak atanmıştır.

Gökgözoğlu, “Dilbilim”, “Edebiyat”, “Alımlama Estetiği”, “Yorum Bilgisi”, “Çeviribilim”, “Edebi Çeviri”, “Kültür ve Kültürlerarasılık”, “Yabancı Dil Öğretimi” ve “Turizm” gibi çeşitli alanlarda yaptığı çalışmalarıyla bilime katkıda bulunmuştur. Germanistik alanında önemli katkıları olan Gökgözoğlu farklı alanlarda da çalışmalarda bulunmuştur. Hatta Özlem Köroğlu ve Merve Kalyoncu ile birlikte yapmış olduğu Turizm Rehberliği alanındaki “Turizm Rehberliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Mevlana ve Mevlevilik ile ilgili algılarının ölçülmesine yönelik bir Araştırma” adlı bildiri çalışması “En İyi Bildiri Ödülü” kazanmıştır. Ayrıca Gökgözoğlu'nun “Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Derneği” ne ve Türkiye'deki Germanistler arasında sosyal ve mesleki dayanışmayı, bilimsel iletişimi sağlamada oldukça önemli yere sahip “GERDER Germanistler Derneği'ne” üyelikleri bulunmaktaydı. Yürüttüğü projeler, yazdığı makaleler, katıldığı bildirimler aşağıda liste halinde verilmeye çalışılmıştır.

Müdürlüğü sırasında amansız hastalığa yakalanan Gökgözoğlu kansere yenik düşmüş ve 29 Haziran 2021'de vefat etmiştir. Ailesi onla ilgi şöyle demektedir: “

Emel, yaramaz, akıllı ve kendisini her zaman çok iyi ifade edebilen bir çocuktur. Her şeyi detaylı şekilde anlatmayı seven, meraklı ve yardımsever bir insandı. Biz onun daima bir siyasetçi olacağını düşünüyorduk, fakat kalbini öğretmenliğe ve gençlere adadı.

Öğretmeye, öğretmenliğe gönlünü veren, kendini adayan, üstlendiği her görevi başarıyla tamamlayan ve Germanistik alanına çeşitli çalışmalarıyla katkıda bulunan Gökgözoğlu'nu her zaman saygıyla anacağız ve asla unutmayacağız.

Yayınları

Tezler

Gökgözoğlu, Emel (2010): Vergleichende Lexik und Metaphorik des Türkischen und Deutschen auf der Grundlage der Benennung des Geliebten gegenüber, ein Beitrag zur Lexikologie und Semantik. (Yüksek Lisans). Danışman: Prof. Dr. Şerife Yıldız.

Gökgözoğlu, Emel (2017): Die Gestaltung des sozialen Wandels als Menschenbild in der gegenwärtigen Literatur. Eine rezeptionsästhetische, historische und literatursoziologische Untersuchung in ausgewählten literarischen Werken. (Doktora). Danışman: Prof. Dr. Şerife Cengiz Doğan.

Makaleler

Gökgözoğlu, Emel (2017): Christoph Ransmayr'in “Morbus Kitahara“ adlı eserinde toplumsal değişimin ve bireysel çöküşün Edebiyat Sosyolojisi kapsamında incelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(38), 545-558. (Doktora Tezinden üretilmiştir).

Gökgözoğlu Emel (2019): Çeviribilimde Edebi Çeviri, Hermeneutik ve Kültür kavramlarının yapılanması. Akademik Kaynak AKAD, 5(10/11), 33-47.

Bildiriler

Gökgözoğlu, Emel / Köroğlu, Özlem/ Kalyoncu, Merve (2013): Turizm Rehberliği Eğitimi Alan Öğrencilerin Mevlana ve Mevlevilik ile ilgili algılarının ölçülmesine yönelik bir Araştırma. International Conference on Religious Tourism and Tolerance, 1079-1093.

Şahin, Seda / Gökgözoğlu, Emel (2013): Literary Tourism as a Marketing Tool. East of West, West of East International Balkans Conference, 167.

Gökgözoğlu, Emel (2018): Kültürlerarasılık ve Kültürlerarası Edebiyatın içerisindeki Kimlik ve Yabancılaşma İzleri. Asos Congress 4. Uluslararası Filoloji Sempozyumu, 90.

Gökgözoğlu, Emel (2018): Auf der Suche nach den verborgenen Lebens-wirklichkeiten und Widerspiegelungen der sozialen Realität in Füzans „ Berlin’in Nar Çiçeği“. XIV. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress. Erzurum.

Gökgözoğlu, Emel (2018): Sadık Hidayet ve Herta Müller’in seçili eserlerinde “Yanlış dünya, kabus hayat ve kurtuluşa giden yolun” izleri. 7.Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi / The 7th Internationale Comparative Literature Congress, 41-41.

Gökgözoğlu, Emel (2019): Çeviride Kültür - Kültürel Yeterlilik İlişkisi / Relationship Between Culture and Cultural Competence in Translation. 5. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi-UBAK (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:5329897).

Gökgözoğlu, Emel (2010): Die Suche in der Vergangenheit. Approaching “Happiness” in German Contexts. 17th Annual German Graduate Studies Conference at the University of Virginia.

Kitapta Bölüm

Gökgözoğlu, Emel (2021): Joseph Roths kosmopolitisches Weltbild in *Radetzky*. In: Coşan, Leyla/ Öncü, Mehmet Tahir (Hg.): *Jüdische Lebenswelten im Diskurs*. Berlin: Logos Verlag, 207-222.

Gökgözoğlu, Emel (2021): Hermann Kant’s fiktiver Zugang zu seiner Vergangenheit in *Der Aufenthalt*. In: Aydın, Yıldız (Hg.): *Beiträge in der DDR Literatur II*. Berlin: Logos Verlag, 55-68.

Projeler

Avrupa Birliđi (2008): “Training of Foreign Language Instructors at Vocational Schools within the Framework of Foreign Languages for Specific Purposes” Projesi, Grev alan diđer BA.

Avrupa Birliđi (2008): “Networks for European Mobility in Education and Work” Projesi, Görev alan diđer BA.

BAP2014/ 083 (2014): Yabancı Dilde Yazılan Metinlerin Okunması ve Anlaşılması. Edebi Metinlerin Yabancı Dil Öğretimindeki Etkisi. / Das Lesen und Verstehen von Texten in der Fremdsprache. Der Einfluss der literarischer Texte auf das Fremdsprachenlernen, Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP2014/083).

Avrupa Birliđi (2017): “Başkası Olma Kendin Ol / Be Yourself”, Projesi, Görev alan diđer BA.

BAP2019/ 072 (2019): Mühendislik, Edebiyat, İşletme, Turizm, Tıp ve Fen Bilimlerinde Çeviri kuramları çerçevesinde Almanca -İngilizce-Türkçe Metin çeviri örnekleri ve Mesleki Terimler Sözlük çalışması. / " Translation Studies in Engineering, Literature, Business Administration, Tourism, Medicine and Science German-English-Turkish Text translation examples and vocational Terms Glossary”, Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2021/ 2

Autorinnen und Autoren

Özlem **Agvan**, Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul. E-mail: agvanozlem@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8931-8485>.

Asuman **Ağaçsapan**, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eskişehir. E-Mail: aagacsap@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6892-167X>.

Pınar **Akkoç Bayır**, Dr., Koç Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, İstanbul. E-Mail: pinarakkoc@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3978-1874>.

Özge **Arda**, Öğr. Gör., Nişantası Üniversitesi/Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Bölümü, Almanca Öğretmenliği, İstanbul. E-Mail: ozge.arda22@hotmail.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-3382>.

Oktay **Atik**, Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tekirdağ. E-Mail: okatik@nku.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4767-186X>.

Gülrû **Bayraktar**, Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca Dil Eğitimi Bölümü, Alanya. E-Mail: gulru.bayraktar@alanya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1249-0513>.

Emra **Büyüknisan**, Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, Mersin. E-Mail: emrabuyuknisan@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0694-7927>.

Merve **Cihangir**, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: mervecihangir2911@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3472-2795>.

Sine **Demirkıvıran**, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul. E-Mail: sdemirkiviran@marmara.edu.tr; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0474-3146>.

Emel **Erim**, Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ankara. E-Mail: emelerim@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1043-9274>.

Harun **Göçerler**, Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tekirdağ. E-Mail: hgocerler@nku.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2394-3795>.

Fayıka **Göktepe**, Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul. E-Mail: fgoktepe@hotmail.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8532-5258>.

Merve **Karabulut**, Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. E-Mail: merve.karabulut@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2106-5941>.

Seval **Karacabey**, Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Muğla. E-Mail: sevala@mu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-3325>.

Çağlayan **Karaoğlu Bircan**, Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, Edirne. E-Mail: caglayan@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4010-9134>.

Yeşim **Karadavut**, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, T.C. Hamburg Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, Hamburg. E-Mail: yesimkdavut@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0554-5822>.

Fatma **Karaman**, Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Muğla. E-Mail: fatmakaraman33@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-5593>.

Gönül **Karasu**, Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Eskişehir. E-Mail: gkarasu@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2875-0826>.

Şenay **Kaygın**, Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. E-Mail: senay.kaygin@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6190-2591>.

Özdal **Koyuncuoğlu**, Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Finans ve Bankacılık Bölümü, Konya. E-Mail: okoyuncuoğlu@erbakan.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-2702>.

Handan **Köksal**, Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, Edirne. E-Mail: handankoksal@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-4723>.

Tijen **Köşetaş**, Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, İstanbul. E-Mail: tijend50@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6260-9004>.

Katharina Maria **Müller**, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul. E-Mail: Katharina.Muller@marmara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-5146>.

Neriman **Nüzket Özen**, Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Tekirdağ. E-Mail: nnuzket@nku.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-4909>.

Mehmet Tahir **Öncü**, Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: mtoncu@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8970-1468>.

Aslı **Özen**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği Bölümü, İstanbul. E-Mail: aslizoen1500@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8401-1879>.

Fatma **Öztürk Dağabakan**, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. E-Mail: fatmajale@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9688-2295>.

Eva **Raschke**, MA., Universität Bremen, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften. E-Mail: eva.raschke@posteo.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2500-6313>.

Yunus Emre **Sarı**, Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: y.sari@istanbul.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3589-8055>.

Şengül **Sarı Bıyık**; Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Almanca Birimi, Ankara. E-Mail: sengulsari@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2256-2277>.

Derya **Sarışık**, Öğr. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Balıkesir. E-mail: derya@balikesir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3545-143X>.

Habib **Tekin**, Dr., Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: habib.tekin@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2650-8801>.

Halit **Üründü**, Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Niğde. E-Mail: urundu@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7295-1962>.

Ebru **Üstün**, Öğr. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir. E-Mail: ebruustun@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8820-8129>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2021/2

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

Prof. Dr. Nazire Akbulut (Osmangazi Üniversitesi) Prof. Dr. Cemile Akyıldız Ercan (Atatürk Üniversitesi) Prof. Dr. Hikmet Asutay (Trakya Üniversitesi) Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi) Prof. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi) Prof. Dr. Mustafa Çakır (Münih Başkonsolosluğu) Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa) Prof. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi) Prof. Dr. Sueda Özbent (Marmara Üniversitesi) Prof. Dr. Mustafa Özdemir (Kafkas Üniversitesi) Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi) Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Ahmet Sarı (Atatürk Üniversitesi) Prof. Dr. Dalim Çiğdem Ünal (Hacettepe Üniversitesi) Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel (Trakya Üniversitesi) Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara Üniversitesi) Doç. Dr. Rahman Akalın (Trakya Üniversitesi) Doç. Dr. İnci Aras (Anadolu Üniversitesi) Doç. Dr. Sevinç Arı (Marmara Üniversitesi) Doç. Dr. Yıldız Aydın (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Doç. Dr. Onur Bazarkaya (Marmara Üniversitesi) Doç. Dr. Gülcan Çakır (Anadolu Üniversitesi) Doç. Dr. Nihan Demiryay (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) Doç. Dr. Mutlu Er (Hacettepe Üniversitesi) Doç. Dr. Sevtap Günay Köprülü (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi) Doç. Dr. Funda Kıziler Emer (Sakarya Üniversitesi) Doç. Dr. Adnan Oflaz (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)	Doç. Dr. Özlem Tekin (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Ayla Akın (Ege Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Dilek Altınkaya Nergis (Ege Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Oktay Atik (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Sine Demirkıvıran (Marmara Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Serap Devran (Marmara Üniversitesi) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Şefik Erkurt (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Harun Göçerler (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Sedat İnce (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Seval Karacabey (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Gönül Karasu (Anadolu Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Neriman Nüzket (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. İbrahim Özbakır (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Funda Ülken (Ege Üniversitesi) Dr. Öğr. Üy. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi) Öğr. Gör. Dr. Çağlayan Karaoğlu Bircan (Trakya Üniversitesi) Araş. Gör. Dr. Semra Öğretmen Aslan (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi) Araş. Gör. Dr. Melda Keser (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi) Araş. Gör. Dr. Derya Perk (Ankara Üniversitesi) Araş. Gör. Dr. Yunus Emre Sarı (İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa) Araş. Gör. Dr. Habib Tekin (Marmara Üniversitesi)
---	--

Englischredaktion

Arař. Gör. Dr. Habib **Tekin** (Marmara Üniversitesi)

Webmaster

Dr. Öğr. Üyesi Ibrahim **Özbakır** (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu

Prof. Dr. Yasemin **Balçı** (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Yardımcı Editör

Prof. Dr. Dalım Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Marmara Üniversitesi)

(Die in dieser Zeitschrift geäußerten Meinungen und Kommentare unterliegen der Verantwortung der AutorInnen und spiegeln nicht unbedingt die Meinung der Herausgeberschaft bzw. des GERDERs wider.)

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, in **IDEALONLINE**, in **EBSCO Publishing**, in der deutschen **IBZ (Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur)** und **IBR (Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur)** und der **Germanistik im Netz. Virtuelle Fachbibliothek Germanistik**.