



DIALOG

2022/2



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2022/ 2

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || **186-187**

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE/ RESEARCH ARTICLES

LITERATURWISSENSCHAFT

01. Thomas Brussig *Helden wie wir*

Die humoristische Inszenierung der Erinnerung als postmoderne Erzählstrategie || **188-205**
Esra Jorkowski Berberoğlu, İstanbul

02. Modern Romandan Geleneksel Romana Dönüş: Alfred Döblin'in *Acımak Yok* Başlıklı Romanında Büyük Şehir ve Çağa Genel Bir Bakış || **206-221**
Bekir Zengin, Sivas

03. İşçi Göçü Bağlamında Necatigil'in *Konuk İşçi* Şiiri || **222-235**
Yelda Arkan, Mersin – Fırat Erikli, Mersin

SPRACHWISSENSCHAFT

04. Der linguistische Gebrauch von Ellipsen gestern und heute:
Am Beispiel des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* || **236-248**
Elif Erdoğan, Konya

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

05. Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Birleşik Fiillerin Öğretimi - Almanca ve Türkçe Karşılaştırmalı Öğretim Modeline Yönelik Bir Eylem Araştırması || **249-274**
Recep Ragıp Başbağı, İstanbul – Vildan Özgül, İstanbul

06. Der Einfluss der alternativen Methoden auf die Sprachfertigkeiten im Deutschen || **275-309**
Suzan İlhan, Diyarbakır

07. Mündlichkeit in Fremdsprachenlehrwerken: Eine Untersuchung der Sprechübungen und –aufgaben im regionalen DaF-Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)* || 310-331
Devran Demir, Ankara

08. Personennamen in DaF-Lehrwerken als Repräsentanten ihres Herkunftslandes || 332-348
Sevtap Günay Köprülü, Nevşehir

09. Wie relevant ist Englisch für Lernende des Deutschen?
Eine empirische Studie zur Perspektive von Lernenden im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei || **349-376**
Özlem Tekin, Tekirdağ

10. Alman Dili Eğitimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Atıf Analizi || 377-395
Ayhan Yavuz Özdemir, Hakkari

REZENSION/ BOOK REVIEW

11. Die visuelle Kultur der Migration: Geschichte, Ästhetik und Polyzentrierung des Migrationskinos || 396-401
Rahime Özgün Kehya, Eskişehir

BERICHTE/ REPORTS

12. Der 12. Internationale Kongress der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens || 402-408
Yüksel Gürsoy, Konya

13. Erasmus Konferenz und Tag der Deutschen Sprache an der Necmettin-Erbakan-Universität || 409-412
Gülsün Kaya, Konya

(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 „2022/ 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 drei Beiträge: Der erste Beitrag „Thomas Brussig *Helden wie wir* Die humoristische Inszenierung der Erinnerung als postmoderne Erzählstrategie“ beschäftigt sich mit der Frage, welche Wirkung und Zielsetzung die humorvolle Inszenierung als Erzählstrategie in der deutschen Wendeliteratur der 1990er Jahre bezweckt. Der zweite Beitrag „Modern Romandan Geleneksel Romana Dönüş: Alfred Döblin’in *Acımak Yok* Başlıklı Romanında Büyük Şehir ve Çağa Genel Bir Bakış“ versucht einen Überblick zum Konzept des Großstadtlebens und zum Zeitalter der Jahrhundertwende darzulegen. Der dritte Aufsatz „İşçi Göçü Bağlamında Necatigil’in *Konuk İşçi Şiiri*“ beabsichtigt, das Phänomen der Migration und seine Reflexionen in Necatigils Gedicht *Konuk İşçi* im Lichte des Poesieverständnisses des Dichters zu beleuchten.

Dem Fachbereich *Sprachwissenschaft* ist ein Artikel zuzuordnen. In dem Beitrag mit dem Titel „Der linguistische Gebrauch von Ellipsen gestern und heute: Am Beispiel des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel*“ wird zum Ziel, den Gebrauch von Ellipsen anhand von eines des bekanntesten Nachrichtenmagazins von Deutschland *Der Spiegel* zu untersuchen und die Häufigkeit des Gebrauchs von Ellipsen festzustellen.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit sechs Artikeln vertreten: Im ersten Artikel „Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Birleşik Fiillerin Öğretimi - Almanca ve Türkçe Karşılaştırmalı Öğretim Modeline Yönelik Bir Eylem Araştırması“ werden zusammengesetzte Verben im Rahmen der türkisch-deutschen Vergleichsmethode analysiert, bei der die Lernenden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen festgestellt werden. Das Ziel des zweiten Artikels dieser Kategorie „Der Einfluss der alternativen Methoden auf die Sprachfertigkeiten im Deutschen“ richtet sich auf die Erforschung der Effektivität der alternativen Methoden im Unterricht Deutsch als zweite

Fremdsprache an den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten von Schülern an Anadolu Gymnasien in der Türkei. Der dritte Beitrag „Mündlichkeit in Fremdsprachenlehrwerken: Eine Untersuchung der Sprechübungen und –aufgaben im regionalen DaF-Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)* untersucht die sprechbezogenen Aufgaben und Übungen als ein wichtiger Teil der Mündlichkeit in einem aktuellen türkischen DaF-Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)* – Schülerbuch. Der vierte Artikel „Personennamen in DaF-Lehrwerken als Repräsentanten ihres Herkunftslandes“ bezweckt festzustellen, ob die Personennamen in DaF-Lehrwerken das Land, sowie die Kultur der Zielsprache repräsentieren können. Zudem soll untersucht werden, ob Informationen bezüglich des Herkunftslandes der Namen vorliegen. Außerdem wird versucht, die Häufigkeit/Beliebtheit der Namen zu ermitteln und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Namen gibt. Im fünften Beitrag „Wie relevant ist Englisch für Lernende des Deutschen? Eine empirische Studie zur Perspektive von Lernenden im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei“ werden mittels einer empirischen Studie die Fragen beantwortet, ob und inwiefern das Englische für erwachsene und überwiegende Lernende des Deutschen in der Türkei sowohl in intrinsischer als auch in extrinsischer Weise relevant ist. Der letzte Aufsatz „Alman Dili Eğitimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Atf Analizi“ bezweckt, Daten über die Beziehung zwischen Doktorarbeiten im Bereich der deutschsprachigen Bildung und den in diesen Arbeiten zitierten Quellen, die Zitierungstrends der Forscher, ihre Veränderung im Laufe der Jahre und die Ermittlung der wichtigsten Bücher, Zeitschriften und Autoren in diesen Arbeiten zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde die Verteilung der Zitate in den Doktorarbeiten im Bereich der deutschsprachigen Bildung zwischen 2005 und 2022 nach den Arten und Sprachen der Quellen, ihre Veränderung im Laufe der Jahre sowie die am häufigsten zitierten Bücher, Zeitschriften und Autoren in diesen Arbeiten ermittelt.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit einer Rezension und zwei Berichten bereichert: Zunächst wird eine Rezension zu dem Buch *Die visuelle Kultur der Migration: Geschichte, Ästhetik und Polyzentrierung des Migrationskinos* von Ömer Alkin vorgestellt. Daraufhin folgen zwei Berichte: Yüksel Gürsoy wird über den *12. Internationalen Kongress der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens* berichten; sodann erfolgt ein Bericht zur „Erasmus-Konferenz und zum Tag der Deutschen Sprache an der Necmettin-Erbakan-Universität“.

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 Mitte April des Jahres 2023 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen alles Gute für das neue Jahr 2023 wünschen.

Izmir, im November 2022

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

(Im Namen der EditorInnen)

Thomas Brussig *Helden wie wir*

Die humoristische Inszenierung der Erinnerung als postmoderne Erzählstrategie

Esra Jorkowski Berberoğlu , İstanbul



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217544>

Abstract(Deutsch)

In dieser Studie wird die Beantwortung der Frage, welche Wirkung und Zielsetzung die humorvolle Inszenierung als Erzählstrategie in der deutschen Wendliteratur der 1990er Jahre bezweckt. Dazu wird die Verarbeitung von historischen Ereignissen wie dem „Mauerfall“ in verschiedenen zeitgenössischen Texten und literarischen Gattungsanalysen, verbunden mit psychologisch-theoretischen Ansätzen erläutert, um anschließend das Werk *Helden wie wir* von Thomas Brussig in diesem Zusammenhang zu interpretieren. Anhand der Einordnung des Werkes u.a. als Schelmenroman zeigt eine Form der Vergangenheitsreflexion durch Entlastungstheorie und Inkongruenztheorie, die als differenzierter Versuch genutzt werden kann, das Scheitern der sozialistischen Ideologie und einen schwierigen Wiedervereinigungsprozess aus literarischer Perspektive zu verstehen.

Schlüsselwörter: *Erzählstrategie, Inszenierung, Wendliteratur, Erinnerungsliteratur, Humortheorie.*

Abstract (English)

Thomas Brussig ‘Helden wie wir’: The humorous staging of memory as a postmodern narrative strategy

The Focus of this study is to answer to the question of what effect and aim of the humorous narrative strategy in german post- reunification literature of the 1990 s causes. For this purpose, the processing of historical events such as “the fall of the Berlin Wall” in various contemporary texts and literary genre analysis is also explained with psychological-theoretical approaches to then interpret the work *Helden wie wir* by Thomas Brussig in this context. Based on the categorization of the work, among belonging to other literary genres as also as a picaresque novel, it proves that a form of reflection on the past by exoneration theory and incongruity theory can be used as a sophisticated attempt to understand the failure of socialism ideology and a complex process of unification from a literary perspective.

Keywords: *Thomas Brussig, Wir sind Helden, humorous narrative strategy, german post- unification literature, theories of humour.*

EXTENDED ABSTRACT

Since the fall of the Berlin Wall in the late 1980s, retrospectives of life in the GDR have been a frequent topic in contemporary German literature. A literary examination of the topic of the turning point, the so-called "Wendeliteratur", shows a great variety of narrative schemes, among which the commemorative literature plays an important role. Especially memoirs and autobiographies are often included in the literature of this time. In Thomas Brussig's reviewed work *Heroes Like Us* (1995), the processing of historical events is analyzed from different perspectives concerning the Wende literature in connection with the commemorative literature. The humorous narrative strategy is the approach to this treatise dealing with the turning point. In this work, Thomas Brussig knows how to present the world view of the GDR citizens at the time, per the state leadership and the socialist ideology, in a funny way, and he describes the orders and wiretapping actions of the population, which are taken very seriously. Often devolved into conspiracy taunts such as intrigue theories by Stasi officials. Brussig also knows how to make fun of the heroes' ignorance.

The humorous approach can be extracted into different functional dimensions. Due to the humorous approach in the turnaround literature as commemorative literature, this approach is also discussed with literary theory. The literary-theoretical analysis shows that so far the recognition of the theories of the ridiculous and the theories of the comic, starting from the picaresque novel, which achieved in Spain in the 16th century and that humor enjoys enduring popularity in literature. After explaining comedy within the framework of literary theory, this essay examines humorous narrative strategies and their influence and intention on a psychological and methodical basis in the context of memory work. Using specific motifs in the work *Heroes Like Us* pointed out which aspects of the humorous narrative illuminate the historical events and their purpose.

So far, humor has often been equated with laughter in humor research, meaning no concrete definition has entered the literature. However, everyone agrees that laughter can be seen as "the physiological response to humor" (Stemmer 2007: 26). The three well-known humor theories that shed light on the influence of humor and the types of humor's effects have been explained.

In this paper, the three common psychological methodological theories relating to the term humor were explained, which are subsequently associated with the ironic/humoristic narrative strategy. One of the earliest theories, such as the superiority theory, which has its roots in Plato and Aristotle and consists of devaluing other people through humor, is based on the assumption that this generates self-aggrandizement and a sense of superiority (Frittum 2012: 24). Humor is associated with humiliation and cynicism. Another psychoanalytic perspective on humor is the unburdening theory, which aims to relieve tension, fear, and frustration through humor and wit (Robinson 2002: 21). The mastermind of this theory was Herbert Spencer, who in 1860 came up with the "stress reduction theory" that comes to light through humor. Finally, an attempt is made to interpret the phenomenon of humor using the incongruity theory.

There is a contrast between what is presented and what is expected, hence a breach of an expectation that provokes laughter (Fernandes 2016:6). This deviation can come in different forms, so it must create confusion, something sudden, an element of surprise, or a discrepancy, through inconsistency, dispositions between the standard conventions come to light (Robinson 2002: 19).

It can be seen that the psychological interpretation of humor shows far more relevant ways of looking at the functionality on the psychological-methodological level. As can be seen from these explanations of the humor theories, a connection between the exoneration theory and Thomas Brussig's work *Heroes Like Us* can be established. Since it is a German-German settlement with the GDR, it can also be seen features of the incongruity theory, which is reflected in the amusement of the population of the former GDR and can therefore be read as a critical examination of the power systems of the time.

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht die Frage, was die humoristische Inszenierung in der postmodernen Erinnerungsliteratur bewirkt. Hierbei wird zuerst eine kurze Übersicht auf die Gegenwartsliteratur und ihre Merkmale gegeben, um anschließend den Fokus auf die Wendeliteratur ab 1990 zu legen. Im Weiteren werden zuerst die verschiedenen Verarbeitungsansätze in der Wende-Erinnerungsliteratur anhand vorliegender literarischer Werke erläutert, um darauffolgend Thomas Brussigs Werk *Helden wie wir* in erster Linie als Schelmenroman zu analysieren um im Anschluss darauf einen Bezug der humoristischen Inszenierung aufzufächern. Die Auslegung der Humortheorien die im Bereich der Psychologie erstellt wurden, soll Einsicht darüber geben, welche Rolle der Humor in der literarischen Verarbeitung der Vergangenheit spielt.

Der Begriff der Gegenwartsliteratur ist gekennzeichnet von einer „Neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas : 1985). Zahlreiche Strömungen sind im Laufe einiger Jahrzehnte entstanden und sind in ständiger Fortentwicklung. Versucht man sich einen Überblick über die epochalen Eigenschaften der Postmoderne in der Literatur zu verschaffen, stößt man ebenfalls auf ein vielfältiges Spektrum an Erzählschemata, die unter anderem auch in gemischten Formen hervortreten. Mit Gegenwart in der Literatur ist in diesem Sinne eine literaturgeschichtliche Epoche gemeint, die zwar einen Anfang, jedoch kein bestimmtes Ende bezeichnet (Klappert: 2010 47-72). Mit Epoche bezeichnet die Literaturwissenschaft einen Zeitraum, in welchem ein konkretes Literatursystem dominiert. Leonhard Herrmann und Silke Horstkotte definieren in ihrem Werk *Gegenwartsliteratur: Eine Einführung* (2016: 2) den Inhalt des Begriffs Epoche, als einen Zeitraum, der durch äußere Rahmenbedingungen und poetologische Vorstellungen in Bezug auf Wahrnehmung und Funktionalität der Literatur bestimmt wird. Die Abgrenzung zu vorangegangenen Zeiträumen definiert sich durch Schreibweisen und Interaktionsmuster innerhalb einer Epoche, die durch bemerkenswerte Ähnlichkeiten in Relation stehen. Die als Gegenwart bezeichnete Epoche wird überwiegend auf die Ereignisse der Jahre 1989/90 datiert, da neue Rahmenbedingungen, Gegenstände und Funktionszuweisungen von Literatur nachgewiesen worden sind. Bislang war es üblich, die deutsche Literatur der Gegenwart in Bezug zur Nachkriegsliteratur zu bezeichnen, wobei die Jahre 1989/90 trotz dessen differenziert angegangen werden. Zu bemerken sind in Werken dieser Epoche ein neues Paradigma an Themen und Reflexionen in Bezug auf das aktuelle Zeitgeschehen und auch Erinnerungen die in abwechslungsreichen Erzählstilen erstellt wurden. Die Jahre vor- und nach dem Mauerfall, sowie die Jahrtausendwende, aber auch die Globalisierung, Terrorakte und die Wirkungen in der Gesellschaft dienen als Grundlage vieler Werke. „Wenn nämlich der Begriff Postmoderne einen Sinn hat, dann nur weil uns die Moderne um ihre Modernität betrog.“ (Schmidt 1994: 64). Der Übergang von der Moderne in die Postmoderne, der stets noch in seinem Umfang und Inhalt diskutiert wird, ist dennoch am ehesten im Zusammenhang mit der soziologischen und der philosophischen Problematik zu erklären. Im Indifferenzzusammenhang wird nicht länger nach dem Guten und dem Wahren gefragt, die dem Betrachter gleichsam anthropologisch- „von außen“ als partikular erscheinen. Sie sind kulturabhängig“ (Huysen 1990: 39). Postmoderne Texte wollen nicht in erster Linie gesellschaftskritische Arbeit leisten, sondern können als

radikale Experimente ohne kritische Zielsetzung im Sinne der alten Avantgarde aufgefasst werden. Ebenso können postmoderne Werke als lesbare, konsumierbare Erzählungen, die populäre Tradition und Experiment kombinieren, betrachtet werden. Ideologien wie der Feminismus, Ökologie und Konservatismus finden ebenfalls Erwähnung als Reaktionen auf die Indifferenzproblematik in der Postmoderne. Letztendlich ist unter anderem auch anzumerken, dass die Literatur der Postmoderne ästhetisch-politische Revolten gegen die Gesellschaftsordnung, die als sinnlos und nihilistisch erfahren wird, bezeichnet werden. Die Versuche einer systematischen Abgrenzung zwischen dem literarischen oder ästhetischen Modernismus gegen den Postmodernismus scheiterte bislang oft an der Heterogenität und der Schwierigkeit plausible Argumente bei der Gegenüberstellung moderner und postmoderner Texte anhand der Stilmerkmalen zu erschließen (Zima 1997: 228-257).

In der Postmoderne werden verschiedene Erzählstrategien angewandt, mit Hilfe derer Gedanken verarbeitet werden, die betonen, dass der Mensch seinen Platz in der modernen Welt verloren hat. Die Protagonisten suchen nach Rollen und Lebensmodellen mit denen sie sich identifizieren und somit Halt finden können. Die dargestellten Welten sind meist vielschichtig, inkonsistent und komplex, wodurch eine objektive Wahrnehmung der Realität kaum möglich scheint. Alte, große Themen wie Liebe und Heldentum werden abgeändert oder verlieren an Bedeutung. Stattdessen erkennt man Motive wie die Sinnlosigkeit der Welt, betrachtet aus einem pessimistischen Blickwinkel. Jedoch wird als Motiv in der Postmoderne mit alten Traditionen gespielt, was heißt, dass nicht von sympathischen oder heldenhaften Figuren berichtet wird, sondern vielmehr gesellschaftlichen Außenseitern. Mit dieser Typisierung kann der Leser sich selten identifizieren, noch mehr werden diese negativen Charakterzüge unveränderlich in die Narrative eingebaut und eine Entwicklung zum positiven, wie man zum Beispiel im Entwicklungs- oder Bildungsroman gewohnt ist, fällt kategorisch aus. Weitere typische Merkmale sind durch die Fremdbestimmtheit der Figuren, dem Nichtvorhandensein einer einheitlichen, verbindlichen Weltsicht, komplexe Handlungen und exotische Spielorte gekennzeichnet. All diese Aspekte finden sich in der fragmentarischen Erzählweise der postmodernen Literatur wieder, die nicht mehr linear verläuft, wodurch der Leser gezwungen ist die Handlung selbst zu rekonstruieren. Auch greifen Autoren auf Sprachexperimente zurück, wodurch die sprachliche Gestaltung durch Schönheit und Ästhetik effektvoller zur Geltung kommen soll.

Ein weiteres Beispiel einer sogenannten Mischform verschiedener literarischer Genres ist die Erinnerungsliteratur, mit derer vor allem Memoiren, Autobiographien aber auch Belletristik, Heimatliteratur und Reiseliteratur assoziiert werden. In Autobiographien beispielsweise werden im klassischen Fall das gesamte Leben, also der Werdegang des Autors und seine Sozialisation in der Gesellschaft und sein innerliches Leben beschrieben. Die Themen und Motive der Erinnerungsliteratur befassen sich mit den Auswirkungen der Vergangenheit auf die Gegenwart. Schwerpunkte in der deutschen Literatur sind vorwiegend die Nationalsozialistische Zeit, Holocaust, Krieg und Vertreibung.

Seit dem Fall der Mauer Ende der 80er Jahre sind Rückblicke auf das Leben in der Deutschen Demokratischen Republik in der Gegenwartsliteratur ein häufig bearbeitetes Thema. Einen umfassenden Überblick zur Thematik der Wende, der sogenannten „Wendeliteratur“ ist kaum eindeutig, da zahlreiche literarische Verarbeitungsversuche und wissenschaftliche Abhandlungen mit der Frage konfrontiert werden, ob es sich in der Wendeliteratur um Texte handelt, die ab den Jahren 1989/89 verfasst wurden, oder es sich um Werke handelt, die erst nach dem Ende der DDR publiziert wurden. Fünf Aspekte, die eine Definition des Begriffs Wendeliteratur ermöglichen sollen, wurden von Frank Thomas Grub erläutert in dem er versucht, vorerst die gattungsübergreifenden Eigenschaften hervorzuheben um dadurch deutlich zu machen, dass die „Wende“ in Textsorten aller Art thematisiert werden. Vor allem merkt Grub an, dass die Aufeinanderfolge der Wieder-Vereinigung alle Sparten des kollektiven Lebens umfasst. Dem zufolge sind vielfältige Arten der Äußerung durch philosophische wie essayistische Texte, Tagebücher, Briefe, Reden und Gespräche neben den Haupt-Genres wie Lyrik, Drama und Epik anzufinden (Grub 2003: 71).

Erinnerungsformen und der Erinnerungsort DDR

Im Folgenden soll nun unter dem Aspekt der Wendeliteratur im Zusammenhang mit der Erinnerungsliteratur, die Verarbeitung historischer Begebenheiten in verschiedenen Ansätzen analysiert werden.

Obschon wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert, die genannten Merkmale eine genauere Definition erschweren, spielen die thematischen Eigenschaften bei der Erläuterung eine grundsätzliche Rolle. Die Erzählung von Misere, die die Wende eingeleitet haben, sowie die Veranschaulichung des Lebens nach der Wende bewähren sich meistens als Gliederungskriterium. Eine weitere Funktion der Beschaffenheit sind zweifellos auch die literarischen Gattungen. Nach den ersten Reaktionen auf dieses historisch äußerst wichtige Ereignis, dass in lyrischer Form durch Vertreter wie Volker Braun oder Durs Grünbein zum Ausdruck kam, ist zahlenmäßig betrachtet die Prosa die wichtigste Gattung. Ebenso sind die Biografien der Autoren, die unterschiedliche, literarische Gestaltungskonzepte in diesem Kontext anführen relevant. Verschiedene Verarbeitungsansätze bezüglich der Ereignisse die letztendlich zum Mauerfall führten, können somit in Anbetracht der Lebensläufe der Autoren als eine Mischform von Wende- und Erinnerungsliteratur klassifiziert werden.

Die in der Wendeliteratur in Form von Erinnerungen erschienenen Werke lassen sich in verschiedenen Ansätzen klassifizieren, die thematisch als der nostalgische Ansatz, der parabolische Ansatz, der klassisch-literarische Ansatz und der für diese Abhandlung ausschlaggebende humoristische Ansatz in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden sollen. Diese Ansätze sollen anhand von Werken der Autoren geschildert werden, die den Übergang von der DDR Zeit bis hin zum Mauerfall in verschiedenen Erzählstilen darstellen.

Beginnend mit dem nostalgischen Ansatz, den Jana Hensel in ihrem Werk *Zonenkinder* (2002) darbietet, das als eine Hybridform des essayistischen Erzählstils, des Berichts und ebenso als Roman bezeichnet werden kann. Ganz dem Ansatz entsprechend wird in diesem Roman die Vergangenheit durch Heimatmelancholie rekonstruiert, sowie der Kindheits-Tage erinnert. Die 1976 in Leipzig gebürtige Jana Hensel erlebt mit 13 Jahren den Mauerfall und gehört damit zu der ersten Generation nach der Wende, die einen Erziehungsautoritätsverlust, der aus Eltern und Lehrern besteht, erleiden. Da die politische Sozialisation noch instabil ist, beruhen die Erinnerungen der Autorin weitläufig auf heimatlichen Gefühlen, die heute als „Ostalgie“ bezeichnet werden, denn auf dem Bewusstsein, dass die DDR ein totalitäres System war. Ein auffälliges Merkmal in Hensels Werk *Zonenkinder* ist die Erzählinstanz, die teils anhand der Ich-Form auf das kollektive Wir überwechselt und somit dem Leser als Stimme einer ganzen Generation übermittelt wird.

Als ein weiteres Klassifizierungsbeispiel kann der parabolische Ansatz mit dem Werk von Ingo Schulzes *Adam und Evelyn* (2008) genannt werden. 1962 kommt Ingo Schulze in Dresden zur Welt und hat in der Zeitspanne der Wiedervereinigung bereits politisches Bewusstsein entwickelt. Der parabolische Ansatz kann als ein Erzählstil bezeichnet werden, der vor allem kurz und zweckgerichtet ist und durch lehrhafte Züge in der Schilderung einer besonderen Situation eine Allgemeingültigkeit veranschaulicht. Dabei wird eine bildliche Ebene auf eine Sach- oder Gedankenebene übertragen. Erzählungen mit parabolischem Ansatz haben oft ein offenes Ende. Aus den antithetisch aufgebauten Erzählungen muss der Leser die Lehre selbst erschließen. Ingo Schulze ist einer der namhaftesten Autoren in Bezug auf die Chronik der deutschen Wiedervereinigung. Dies spiegelt sich auch in Erzählstil und dem Erzählstoff in seinen Werken wieder. Hoffnungen, Erwartungen, Bedenken sowie Ängste und Sorgen die in Zeiten der DDR gängig waren werden geschildert. Schulze bedient sich verschiedener Erzählstils die vom Episoden- bis zum Briefroman, sowie über Erzählungen hin zur Tragikomödie reichen. Der oben genannte Roman *Adam und Evelyn* besteht aus drei unterschiedlichen Erzählsträngen, die aus der biblischen Schöpfungsgeschichte, der Mauereröffnung und der Liebe handeln, wie Hubert Winkels analysierte. Der biblische Mythos Adam und Evas verleihen dem Werk eine parabolische Bedeutung, in dem er sich durch den gesamten Text durchstreckt und auf den signifikanten Zustand der Wendezeit deutet. Die drastischen Veränderungen des Jahres 1989 werden mit dem Nullpunkt der Geschichte verglichen. Die Vertreibung aus dem Paradies erlangt in der Erzählung bedeutungsgleiche Dimensionen wie die Veränderungen der Leben der Menschen nach dem Mauerfall. In Ingo Schulzes Werk wird von einem multiperspektivischen Standpunkt aus erzählt, was durch die aufgeführten Dialoge in Sequenzen als Stilmerkmal zu einem authentischen Charakter des Erzählten führt.

Der auf klassischer, literarischer Tradierung beruhende Ansatz ist im Werk Uwe Tellkamps *Der Turm* (2008) verdeutlicht. Der 1968 in Dresden geborene Autor Uwe Tellkamp gehört der Generation von Thomas Brussig und Ingo Schulze an und dokumentiert in seinem Roman *Der Turm* unter Anführung der Konnotation *Geschichte aus einem versunkenen Land* die Auflösung der Deutschen Demokratischen Republik.

Protagonisten sind die Familie Hoffmann, die einem akademisch-bildungsbürgerlichen Milieu angehören und in oppositioneller Haltung gegenüber dem Arbeiter-Bauernstaat stehen. Den Titel des Romans bildet die Nobelgegend am Randbezirk Dresdens, das von der Nachbarschaft jovial als „der Turm“ bezeichnet wird. Die Familie interessiert sich für Musik, Kunst und Literatur. Uwe Tellkamps Werk beinhaltet größtenteils autobiographische Motive, wodurch das Erzählte authentische Züge gewinnt. Der klassisch literarisch tradierte Ansatz, in dem das Werk Tellkamps kategorisiert werden kann, weist zudem metatextuelle Züge auf, die durch Anspielungen auf viele klassische, deutsche Autoren zurückführen sind, wie Goethe und zahlreiche andere DDR-Schriftsteller, die in diesem Werk erwähnt werden. Thomas Manns *Tonio Kröger* wird explizit genannt. Auch die Anspielung auf den Protagonisten Hans Castorp in dem Werk *Der Zauberberg* werden als Reflexion der sieben Jahre die er dort verbringt mit den letzten sieben Jahren der DDR verbunden. Der Verfall des patrizischen Bürgertums bei Manns Familie Buddenbrook wird durch Tellkamps Familie Hoffmann in Form des Verfalles eines Staates dargestellt. In Uwe Tellkamps Werk *Der Turm* erkennt man eine klassische deutsche Romankonzeption, die sich nicht nur inhaltlich, sondern auch stilistisch am klassischen Erzählen orientiert. Die auktoriale Erzählerperspektive, die sich als klassische Formeinheit erkennen lässt und durch vielfältige Textformen wie Briefe, lyrische Passagen, Monologe, Tagebuchnotizen, Essayistisches und Meditationen zu erkennen gibt, deuten auf einen klassischen Bildungsroman der über DDR-Zeiten berichtet.

Helden wie wir

Ein weiterer unter den Ansätzen, der sich mit der Wendezeit auseinandersetzt, ist der humoristische Ansatz. Bei der Analyse des Werkes *Helden wie wir* (1995) von Thomas Brussig, ist unter anderem anzumerken, dass es sich um einen Roman handelt, der unter mehreren Aspekten kategorisiert werden kann. Zum einen lässt der Roman sich als Wendeliteratur zuordnen, in Einbindung mit seiner Eigenschaft als Erinnerungsliteratur, da der Ich-Erzähler einen biografischen Erzählstil anwendet, um beginnend mit dem Tag seiner Geburt die Geschehnisse in seinem Leben zu schildern. Ein weiterer Aspekt im Kontext zu der in der Thematik dieser Abhandlung aufgeführten humoristischen Inszenierung der Erinnerung kann ebenfalls ein Bezug zum Schelmenroman aufgewiesen werden. Um dieser Erläuterung gerecht zu werden, sollen nun vorab kurz die Gemeinsamkeiten der Romane *Helden wie wir* von Thomas Brussig und dem Roman *Der abenteuerliche Simplicissimus*, den Autor Hans Jakob Christoffel Grimmelshausen bereits im Jahr 1668 veröffentlichte und in der deutschen Literatur als erster Abenteuerroman, sowie als das wichtigste Prosawerk des Barocks gilt, hervorgehoben werden. In seiner Zuordnung als Schelmenroman gilt dieses Werk als Musterbeispiel, da es fast alle Merkmale dieser Gattung aufweist. In der Zusammenfassung dieser Merkmale, werden sich folgend auch in der Gegenüberstellung mit Thomas Brussigs Werk die Gemeinsamkeiten herauskristallisieren, welche die oben aufgeführte Erläuterung bekräftigen werden.

Der Schelmenroman, erstmal bekannt als pikarischer oder pikaresker Roman (spanisch *pícaro*=Schelm) fand seinen Ursprung im 16. Jahrhundert in Spanien. Wie auch in Exemplaren der spanischen, pikaresken Literatur, findet man auf Anhieb die markanteste Gemeinsamkeit des unzuverlässigen Ich-Erzählers, der durch den impliziten Autor in gewisser Weise bewusst angeführt wird. Die Autoren beider Werke bewirken durch die humoristische Erzählstrategie als vermittelnde Instanz zwischen Autor und Ich-Erzähler, einen Effekt des Unerwarteten beim Leser, der die Normen und Werte auf den Kopf stellen. Durch eine retrospektive Erzählungsart des Autors ändert sich bei dem Rezipienten der Blickwinkel wesentlich, in dem er die Höhepunkte des Erzählten mit zusätzlichen Kommentaren die in Form des Ich-Erzählers vermittelt werden, gewährleistet werden.

In beiden Romanen lässt sich der Zeitgeist in seinen politischen und gesellschaftlichen Umfängen erschließen, die auf humoristische Art und Weise kontrafaktisch erzählt werden. Die Verknüpfung des individuellen Lebensweges der Autoren ermöglicht eine zeitliche und örtliche Identifizierung mit den Werken. Anzumerken sind auch die additiven Reihungen, wobei die Episoden¹ ausschließlich durch die Helden verbunden sind. Durch dieses Prinzip stehen die Helden stets im Mittelpunkt des Werkes und andere Figuren werden schwächer gewichtet. Die Ich-Erzähler wählen und montieren die Ereignisse nicht nach ihrer chronologischen Reihenfolge, sondern bedienen sich einer subjektiven Bewertung. Hierbei spielt die Dominanz der Geschehnisse eine ausschlaggebende Rolle, da diese Mittel die Erzählweise dynamisiert. Es treten selten lyrische, häufiger jedoch introspektive Beschreibungen auf. Die Helden in beiden Romanen sind eher von naiven und einfachen Charaktermerkmalen gekennzeichnet, wobei das Augenmerk stattdessen in beiden Fällen auf zeitliche Lokalisierung und historische Schlüsselbegebenheiten gelegt wird.² In beiden Erzählungen ist ein derber Realismus zu erkennen, der auch im sexuellen Bereich zur Sprache gebracht wird. In dieser Hinsicht dient diese Erzählart einerseits dem Abbau von Hemmungen, andererseits widerspricht diese Ausdrucksweise in den meisten Fällen den Normen und Werten des Anstandes im normalen gesellschaftlichen Leben. Jedoch weist diese Art der Erzählung nicht nur auf den äußeren Effekt, sondern spiegelt somit auch das wahrheitsgetreue Milieu der Helden wieder, das weder beschönigt noch verharmlost wird. Die Betrachtungsweise der Welt aus dem Blickwinkel des Ich-Erzählers wird aus der niederen Perspektive geschildert, wobei dies dem Leser ermöglicht die geschilderte Realität aus einem niedrigen Blickwinkel zu verfolgen, das die Steigerung der Intensität des Erlebten in der Erzählung bewirkt. Betrachtet man die Weltsicht der beiden Helden Klaus Uhltscht und *Simplicissimus* sticht eine eingeeengte Erzählperspektive hervor, die auf die bescheidenen Kenntnisse der beiden zurückzuführen ist. Dies führt zu der Annahme, dass die Beurteilungen und Verständnisse der beiden durch ihre subjektive Kenntnis der Welt beeinträchtigt sind. Der elterliche Faktor in beiden Erzählungen erweist wiederum unterschiedliche Umstände, jedoch ist

¹ Im *Simplicissimus* Das erste Buch etc. , in *Helden wie wir*, Band 1, Band 2 etc. genannt.

² In *Der Simplicissimus* sind es die Ereignisse und Begebenheiten des Dreißig Jährigen Krieges, in *Helden wie wir* der Mauerfall.

zu erkennen dass beide Helden durch die An- oder Abwesenheit ihrer Eltern³ Folgeerscheinungen, wie Komplexe oder gar eine schlechte Erziehung genossen haben.

Die zusammengefassten Merkmale der beiden Schelmenromane erweisen wie dargestellt Gemeinsamkeiten auf, die sich vorwiegend in der humoristisch-autobiografischen Ich-Erzähler Perspektive beider Hauptprotagonisten widerspiegelt, die beide die Zeitgeschehen aus ihrer Sicht schildern. In der Wendeliteratur ist der als humoristischer Ansatz besonders in dem 1995 erschienenen Roman *Helden wie wir* von Thomas Brussig bemerkenswert. Thomas Brussig wurde 1965 in Ostberlin geboren und gehört zu der Generation Schriftsteller, die die Umbruchsituation als junge Erwachsene erlebten. Der Roman handelt von dem Ich-Erzähler Klaus Uhltscht, der in einem strengen Elternhaus unter einer hygienefanatischen Mutter und einem mit der Stasi arbeitenden Vater aufwächst. Durch Klaus zu klein geratenes Glied hat er von frühester Kindheit an ein komplexbeladenes Verhältnis zu seinem Körper. Dies führt auch auf psychischer Ebene zu Störungen und lassen ihn stets unter gleichaltrigen als Außenseiter dastehen. Während seines Wehrdienstes wird er von der Stasi angeworben, wodurch er zu Allmachphantasien abschweift. Diese Phantasien lassen ihn davon träumen als Retter des Sozialismus zu fungieren. Thomas Brussig versteht es in diesem Werk die Weltanschauung der damaligen DDR Bürger in ihrer treuen Linie zur Staatsführung und der sozialistischen Ideologie auf witzige Weise darzustellen, in dem er die zu ernst genommenen Aufträge und Abhörungen der Bevölkerung, die größtenteils von den Stasi-Beauftragten wie Verschwörungstheorien, die sich als „heiße Luft“ erweisen ins lächerliche zieht: Auch versteht es Brussig sich mittels der Protagonisten über deren Unwissen zu belustigen. Klaus Uhltscht beginnt bei der Staatssicherheit in einer Abteilung, die als Postzeitungsvertrieb getarnt ihre Spionageaufträge durchführt. Hierbei kommt es in der Erzählung zu amüsanten Dialogen zwischen den Arbeitenden der Abteilung, bestehend aus dem Major Wunderlich, Oberleutnant Martin Eulert, Hauptmann Gerd Grabs und Klaus, als sie mit dem Begriff Poststrukturalismus konfrontiert werden.

„...Poststrukturalismus“ sagte Wunderlich eines Morgens bei der Dienstbesprechung.

„Was wisst ihr darüber?“

Eule und Grabs halfen sich stockend aus.

„Eine Gruppe von ...“

„Künstler kann man es nicht nennen...“

„...Elementen...“

„Eine Gruppe von Elementen die unter dem Deckmantel künstlerischer Betätigung“

„chiffrierte Botschaften...“

„Ja sie benutzen Zeichen...“

„Zeichen und Symbole“

³ In *Der Simplicissimus* sind es die fehlenden Eltern, wodurch der Held keine Erziehung genießt und dadurch keine Übernahme des Wertesystems der Gesellschaft erlebt. Klaus Uhltscht jedoch leidet unter dem permanenten Kontrollwahn seiner Eltern.

„... Jeder Diversant benutzt Zeichen. Diese Elemente aber sagen ganz unverhohlen, worauf es ihnen ankommt: Post-Strukturalismus, also A- die Struktur der Post zu erkunden, um B- im Spannungsfall die Effizienz der Nachrichtenwege zu unterminieren.“

„...Briefkästen werden nicht entleert und quellen über.“

„Die Öffnungszeiten der Postämter ändern sich.“

„Der Gegner könnte die Zeit manipulieren.“

„Es würden Züge zusammenstoßen und Flugzeuge abstürzen.“

„Die Uhren würden rückwärts laufen.“

„Wir würden alle wahnsinnig werden.“ (Brussig 1995: 221-223)

Sprachliche Missverständnisse, wie die oben aufgeführten bilden den festen Bestandteil der Erzählung die vom Ich-Erzähler Klaus während einer Zeitungsreportage mit dem Reporter Mr. Kitzelstein geführt wird. Er erzählt von sich als den verkannten Helden, der auch der Selbstreflexion nicht scheut und offen über seine paranoiden Zustände im Zusammenhang mit seinem unterdrückten Sexualleben berichtet. Beginnend mit seiner frühesten Kindheit in der er vom Vater ignoriert und seiner Mutter in puncto Körperentwicklung paralytisch wird, entwickelt er eine Eigenwelt, in der er sich als Perverser empfindet, da er den natürlichen Trieb nicht unterdrücken kann. Klaus Drang all seine Entwicklung in eine Theorie zu verwickeln, die ihn in seiner Vorausbestimmung als Retter des Sozialismus bestärkt, dient ihm sich letztendlich mit seiner Perversion anzufreunden.

Wenn ich über meinen Schwanz schon nicht schreiben kann, werde ich eben darüber reden. Und das sind keine Pennälerprotzereien, sondern Mosaiksteine der historischen Wahrheit, und wenn Sie nicht wollen, daß noch Fragen offenbleiben, müssen Sie schon akzeptieren, daß meine Schilderungen ziemlich schwanzlastig geraten. (Brussig 1995: 7)

Im weiteren Verlauf erlangt er die Möglichkeit für den kranken und dementen Erich Honecker Blut zu spenden, dem Staatsführer der durch sein perverses Blut weiterbelebt werden kann. Anzuführen wäre es an diesem Punkt, wie Brussig es versteht ein Verhältnis der Perversion und den politischen Ideologien herzustellen, diese werden ebenfalls im letzten Kapitel wieder durch die Verwechslung mit der Eislaufrainerin Jutta Müller durch die Schriftstellerin Christa Wolf (Wehdeking 2000: 34), die während der Montagsmärsche am 4. November 1989 eine Rede hält. Er bezeichnet die Rede Christa Wolfs, als abschreckendes Beispiel für „Sozialismustümelei“. Da Klaus immer noch Christa Wolf für die Eislaufrainerin hält, ist er von ihrer Rede nicht überzeugt und beharrt auf der Rhetorik, die ihm missfällt und er keinen Zusammenhang zwischen dem angedeuteten Satz „Wenn aus Forderungen Rechte also Pflichten werden“ (Brussig 1995: 286). Seines Erachtens eine Undankbarkeit dem Staate gegenüber, da bislang doch alle so hörig und staatsreu mitgelebt hatten.

Klaus ist aufgebracht und versucht die Rede zu unterbrechen, dabei erleidet er eine Verletzung im Genitalbereich, während er sich durch die Menschenmenge durchzwängt. Nach einer Operation bekommt sein Glied überdimensionale Größe und Uhltscht nützt diesen Vorteil nach seiner komplexbehafteten Vergangenheit um am 9.

November 1989 heldenhaft am Grenzübergang sein Glied zu entblößen. Schockiert vom Anblick lassen die Grenzpolizisten Uhltscht die Grenze passieren, gefolgt vom Volk. Die Mauer fällt. Der Beginn und das Ende des Romans stellen fortlaufend die megalomanischen und nach Heroismus lechzenden, sowie paranoiden Charakterzüge des Ich-Erzählers zur Schau. Diese Schilderungen werden durch Brussigs Anwendung der Stilmittel des Humors und der Hyperbel dazu eingesetzt, um das Paradigma der Wende zu ironisieren. Dieser verhöhnende und verspottende Erzählstil begleitet den Roman fortwährend auch über die Schriftstellerin Christa Wolf deren Rede im Roman vollständig wörtlich wiedergegeben wird, jedoch kommentiert von Klaus Uhltscht. Er sehe diese Gesinnung als Möchtegern Rebellen gegen das hergebrachte DDR System, seien aber in Wahrheit dessen Vertreter.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Christa Wolf für eine Generation von Schriftstellern steht, die die DDR als Gegensystem zur Kriegs- und direkten Nachkriegsmentalität lancierten und dementsprechend unterstützten. Die Bundesrepublik Deutschland wurde als Folge-Regierung Nazi-Deutschlands betrachtet und als Antifaschistische Alternative begrüßt. In Thomas Brussigs Generation jedoch stößt diese Einstellung auf Unverständnis. Dies wird auch in dem Roman *Helden wie wir* im Stil von Humor und Übertreibung verfasst (Geier 2009: 117–134).

Diese generationenübergreifende politische Auffassung zeigt sich relativ früh in der Wendeliteratur nach der Wiedervereinigung. Wie auch zu Beginn des aufstrebenden Nationalsozialismus sind auch in Verbindung mit der Gründung und dem aufstreben des DDR-Systems übertriebene Mythen entstanden, die sich in Bezug auf den Mauerfall in Brussigs Roman entblößen. Chronische Ereignisse werden kontrafaktisch verwebt, womit bezweckt wird, die einst so ernstgenommenen, festgesetzten Strukturen des Systems und den damit verbundenen Lebenssituationen offen zu legen. Brussig bedient sich des humoristischen Erzählstils als narratives Element, das zur Belustigung des Rezipienten dienen soll und bezweckt somit die Reflexion der historischen Ereignisse der Wiedervereinigung. Diese von Brussig angewandte Erzählstrategie hat in gewissem Maße auch eine versöhnende Bonitierung in einem Erinnerungsdiskurs, der im Vergleich zur Kriegsgeschichte Deutschlands so annehmbarer erscheint. Der Umgang mit der DDR Vergangenheit ist zunächst auch hauptsächlich im satirischen Erzählstil möglich. Die Funktion des selbstreflexiven textuellen Humors in der die Paradigmen um das Mythos der Wende ironisiert und mit dem Literatursystem am erwähnten Beispiel Christa Wolfs, des DDR-Staates abgerechnet wird, ist ausgehend von dem komplexbeladenen Anti-Helden Klaus Uhltscht nicht nur psychologisch, sondern auch ideologisch. Die ironisch-distanzierte Sichtweise, aus der Brussig die Vergangenheit reflektiert, weist unbeschönigt auf die Diskrepanzen in der ehemaligen DDR.

Das Leben lehrt, das Lachen korrigiert

Versucht man die Motive in dem Roman *Helden wie wir* zu analysieren, die in dem Leser ein gewisses Schmunzeln hervorbringen und uns belustigen, so fällt auf, dass diese gewählt zeitübergreifenden Symbole wie der Phallus, Heldentum und Macht im

Vordergrund stehen. Brussig spielt somit mit Phänomenen, die seit jeher dazu dienen, Herrschaftssysteme zu konstituieren und zu verfestigen. Thomas Luckmann berichtet über diese Vorgehensweise in seinem Artikel (Luckmann 2008: 33), in dem er davon ausgeht, dass die gesellschaftliche Konstruktion, durch das Ego konstituiert wird. Da sich diese Vorgehensweise in totalitären Systemen seit Jahrtausenden nicht geändert, und bis in die Postmoderne hinausgestreckt hat, dient die belehrende Herangehensweise des Bildungsromans nicht dem erwünschten Zweck der kritischen Auseinandersetzung mit den Führungsmentalitäten, da die Erzählstrategie in dieser Form der Literatur Idealen nachstrebt, die die heutige Gesellschaft wenig beeindruckt.

Ausgehend von der Handlung des Romans, in der die Wende und der Mauerfall thematisiert werden, erkennt man in der Rhetorik des Anti-Helden Klaus Uhltscht eine Nachahmung und Verinnerlichung der Propaganda-Maschinerie, die letztendlich in dem nationalsozialistischen Regime sowie in der als Kontra danach gegründeten Deutschen Demokratischen Republik praktiziert wurde. Die patriarchalischen Führungsstile beider totalitärer Systeme, bedienen sich derselben Mittel um die Bevölkerung zu verblenden, obwohl sie quasi gegensätzliche Ideologien vertreten.

Mit der Erwähnung des humoristischen Ansatzes in der Wendeliteratur als Erinnerungsliteratur folgt auch die Auseinandersetzung dieses Ansatzes mit der Literaturtheorie. Ging es bislang um die Anerkennungen der Theorien des Lächerlichen und der Theorien des Komischen, so ist festzustellen, dass diese es seit jeher Schwer hatten. Die Betrachtung dieser Art von humoristischer Herangehensweise an gesellschaftliche Themen wurde anfänglich als eine gefährliche, intellektuelle Rechtfertigung eines zweifelhaften sinnlichen Vergnügens angesehen, dass Lust am Widerspruch finden will (Gernhardt 1988: 462). Der Ausgangspunkt dieser kontroversen Ansicht wurde durch die Befürchtung bestärkt, dass eine Theorie des Lachens und des Komisch-Machens die Grundfesten einer Gesellschaftsordnung, die auf der Angst vor den normstiftenden Autoritäten Staat und Kirche begründet ist, zugrunde liege (Wirth 2017: 122). Joseph Vogl hebt hervor, aus der Betrachtung der Literaturtheorie das Komische als komisches Phänomen, das zweckmäßig als Methode in literarischen Werken vorkommt und systematisch hervorgehoben wird, der Konfrontation ausgesetzt sei, nicht als theoretischer Gegenstand bezeichnet werden zu können (Vogl 2006: 76). Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass es bereits seit der Antike mit der rhetorischen Tradition, eine an der Praxis geschulte und von Aristoteles vorangetriebene systematische Auseinandersetzung mit den zahlreichen Möglichkeiten der Aufmerksamkeitssteigerungen durch absichtlich herbeigeführte Abweichungen von Normerwartungen der Alltagssprache gab (Wirth 2017: 122). Die aus der Antike stammende und von Platon aufgenommene Auseinandersetzung (Platon: 2011) bildeten die Anfänge der rhetorisch poetologischen Ansätze. Platon stellte Redner und Dichter pauschal unter Täuschungs- und Betrugsverdacht und sprach somit dem „Komischen“ die Erkenntnisfunktion ab. In der von Aristoteles weitergeführten Diskussion (Aristoteles: 1982) vertrat dieser die Ansicht, dass die dichterische Sprache keinen geringeren epistemischen Status besäße, sondern im Gegenteil in besonderer Weise zur Vermittlung philosophischer Erkenntnis geeignet sei. Da sie über das nachahmend Abbildende, das

logisch Ableitende und das historiographisch Deskriptive hinausgeht (Wirth 2017: 123). Aristoteles schreibt in seinem Werk *Poetik* (Kap. 1 und 2), dass die *Poetik* als eine Theorie der Produktion, Wahrnehmung und Wirkung angesehen werden kann und somit Kunstwerke vor allem durch *Mimesis*-Nachahmung und Nachbildung der Umwelt entsteht.

Die Debatte wurde weiterhin ebenfalls in der römischen Antike weitergeführt und durch die Aufnahme der von den griechischen Theoretikern entwickelten Techniken insbesondere durch Autoren wie Cicero (1976), Horaz (2002) und Quintilian (1990) systematisiert. Horaz' Lehrgedicht *De arte poetika* zeigt einen exemplarischen Schritt hierfür und bildet ein Beispiel für die lyrische Kunst sowie der Literaturkritik. Unter anderem erstellt er normative Schreibanweisungen und empfiehlt, sich einer bildhaften Sprache zu bedienen (*ut pictura poesis*) und nicht nur tugendhafte Bildung zu vermitteln. Die Unterhaltung des Publikums (*prodesse et delectare*) sei es anzustreben, da gelungene Komik positiv überrascht und über das konventionelle und Nur-Mimetische hinausgeht (Wirth 2017: 123).

Nach der Erläuterung der anfänglichen Bemühungen die Komik einer literarischen Theorie zuzuordnen, gilt es nun den für diese Abhandlung ausschlaggebenden Ansatz der Erinnerungsarbeit als humoristische Erzählstrategie und dessen Einfluss und Intention zu beleuchten. So soll herausgestellt werden, welche Aspekte der humoristischen Erzählweise die historischen Geschehnisse beleuchten und was sie bezwecken.

Hierzu soll versucht werden, im Folgenden einige Theorien in Bezug zu dem Begriff Humor zu erläutern, die anschließend mit der ironischen/humoristischen Erzählstrategie im Roman *Helden wie wir* in Verbindung gebracht werden. Ziel wird es sein, die Verbindung zwischen dem Humor und der Erinnerungsarbeit herzustellen.

Bislang wurde der Begriff Humor häufig in der Humorforschung mit Lachen gleichgesetzt, woraus resultiert, dass keine konkrete Definition in die Literatur eingegangen ist. Jedoch ist man sich stimmig, dass Lachen als „die physiologische Antwort auf Humor angesehen werden“ (Stemmer 2007: 26) kann. Diese Motivation soll nun durch die drei weitgehend bekanntesten Humorthorien erläutert werden, die Aufschluss darüber geben sollen, welchen Einfluss der Humor in dem Werk *Helden wie wir* bewirkt und wie die Arten des Humors erzeugt werden.

Die Überlegenheitstheorie besteht aus der Abwertung anderer Personen durch Humor und erzeugt dadurch eine Selbsterhöhung und das Gefühl der Überlegenheit (Frittum 2012: 24). Diese Theorie fanden ihre Wurzeln bereits bei Platon und Aristoteles, welche den Humor in Verbindung mit Demütigung und Zynismus brachten. Durch Aristoteles jedoch wurde die Mangelhaftigkeit als tendenziell größte Unterhaltung betrachtet (Lefcourt/Martin 1986: 11). Ein weiterer Aspekt ist die Erläuterung, dass sich dieser Hohn gewohntermaßen auf sich selbst beziehe (Lynch 2002: 426). Die Überlegenheit wurde erstmals 1651 in der von Thomas Hobbes verfassten Schrift *Leviathan* erwähnt, in der er sich vordergründig über das Lachen und die Pointe äußerte, da damals der Begriff Humor in seiner heutigen Bedeutung noch nicht gängig war

(Hobbes 1996: 43). Hierbei wird abermals angedeutet, dass diese Pointe auf die eigene Person, zusätzlich jedoch auch auf die Unvollkommenheit des Gegenübers abzielen kann, wodurch ein Überlegenheitsgefühl entsteht (Hausendorf 2019: 18). Hobbes kritisierte daraufhin jedoch, dass der Humor als Akt der Überlegenheit erfasst wird und betonte, dass dies die schlechtesten Eigenschaften eines Menschen hervorbringe und die eigene Angst veranschaulicht (Hobbes 1996: 43). Die Forschung sieht es ebenfalls als einen Kritikpunkt an, die Mangelhaftigkeit in der Gestalt des Witzes zu betrachten, anstatt eine gesellschaftliche Kritik auszuüben. Weiterhin wird kritisiert, dass die Verspottung der Einzelperson oder des Gegenübers als belustigend erlebt wird (Hurley/Dennett/Adams 2011: 43). Durch diese kontroverse Diskussion in der Forschung wurde sich darauf geeinigt, dass sich durch die Diskriminierung der Parteien als Minder- oder Überwertig keine allgemeingültige Theorie erfassen lassen kann (Hausendorf 2019: 19). Die Basis der Überlegenheitstheorie besteht in der Inkompatibilität des Objektes gegenüber konventionellen Normen, Werten und Kriterien, wodurch Anlass zum Spott entsteht (Lynch 2002: 426). Eine andere Perspektive hierzu bietet diejenige, die davon ausgeht, dass der Ausgangspunkt der Belustigung des Menschen seiner aggressiven Natur entspringe (Frings 1996: 41).

Der Begriff der Schadenfreude verdeutlicht heutzutage immer noch, dass Humor gegenüber Ethnien, bestimmten Berufsgruppen und Blondinen Witze darauf schließt, eine gewisse Überlegenheit zu präsentieren (Hausendorf 2019: 18).

Ein weiterer Versuch das Phänomen Humor zu deuten, zeigt sich in der Erklärung durch die Inkongruenz. Es besteht hierbei ein Kontrast zwischen dem Dargestellten und dem Erwarteten, demnach eine Erwartungsverletzung, die das Lachen hervorruft (Fernandes 2016: 6). Diese Abweichung kann in unterschiedlichen Formen entstehen, folglich muss eine Verwirrung erzeugt, etwas Plötzliches, ein Überraschungsmoment, oder eine Diskrepanz, durch Widersprüchlichkeit, Dispositionen zwischen den gängigen Konventionen zu Tage treten (Robinson 2002: 19). Die Inkongruenz wird durch die Fusion disproportionaler Kontexte herbeigeführt, wodurch eine Blickwinkelverschiebung ihren Anlauf nimmt und das Unvermutete herbeiführt (Hausendorf 2019: 21). Bereits Kant führte an, dass Divergenzen das Prinzip des Lachens bewerkstelligen. Er vertrat die Ansicht, dass das Lachen nur im Kontext einer Gegenseitigkeit zwischen den mentalen Landkarten und der äußeren Welt entsteht. Mit dieser Theorie versuchte Kant sich von der Überlegenheitstheorie abzugrenzen, um eine neue Perspektive zu formulieren, in dem er den Blickwinkel darauf richtete, das nicht die Ahnungslosigkeit des Gegenübers ein Lachen verursacht, sondern insbesondere die Erwartungshaltung, welche enttäuscht wird. (Kant 1790: 332). Der aktuelle Forschungsstand steht jedoch auf dem Standpunkt, von dem ausgegangen wird, dass die Inkongruenztheorie in Verbindung mit allen anderen Humorthorien steht und sich diese keinesfalls gegenseitig ausschließen. In diesem Zusammenhang jedoch besteht abermals eine Kontroverse, die in der Betrachtung des inkongruenten Humors zu finden ist. Es besteht die Ansicht, dass die Funktionalität des inkongruenten Humors nur dann gewährleistet werden kann, wenn die Inkongruenz im Humor durch den Rezipienten erfasst wird. Der inkongruente Sachverhalt an sich ist nicht genügend um ein Lachen hervorzurufen (Frittum 2012: 25).

Eine psychoanalytische Perspektive auf den Humor bietet die Entlastungstheorie, die es bezweckt, durch Humor und Witz Anspannungen, Ängste und Frustrationen zu enthemmen (Robinson 2002: 21). Der Vordenker dieser Theorie war Herbert Spencer, der im Jahre 1860 die „Spannungsreduktionstheorie“ die durch den Humor zum Vorschein kommt, hervorbrachte.

Er beschrieb den Vorgang, der sich daraus resultierte, dass überschüssige Energien mittels des Lachens entladen (Frings 1996: 43). Sigmund Freud übernahm diese Ansätze und führte diese weiter zu seinen Humorthorien aus. Es seien die gesellschaftlichen Normen, die den Menschen verpflichten, Teile seiner Bedürfnisse zu unterdrücken (Robinson 2002: 15). Die Erwähnung dieser sexuellen oder aggressiven Bedürfnisse ist im alltäglichen Kontext tabuisiert und folglich unangebracht (Hausendorf 2019: 20). Laut Freud sei die konventionell einzig anerkannte Methode der Humor, durch welchen man diese Bedürfnisse äußern kann (Freud 1927: 383-389).

Das freie Lachen führt zu einem innerlichen Wohlgefühl (Grotjahn 1974: 168) und ist gleichermaßen ein Ausdruck des seelischen Prozesses, welcher der Auslöser war. Laut dem Psychoanalytiker Grotjahn setzt das Lachen die bösen Introjekte durch explosive Ausatmung frei (1974: 170). Der Verhaltensforscher Konrad Lorenz (1963: 358) merkt an, dass das Lachen eine grausame Waffe ist, die bösen Schaden stiften kann“. In diesem Kontext kann der Humor eine subversive Funktion übernehmen. „Subversiv ist (...) die elementarische Botschaft des Komischen: Keine Ordnung ist zwingend schlüssig, endgültig“ (Maase 2002: 880). „der Humor hat immer etwas Anarchisches“ (Genazino 2004: 139). „Deshalb kann der politische Witz eine Waffe gegen Machthaber werden“ (Gay 1992: 19).

Wie aus diesen Erläuterungen der Humorthorien zu erkennen ist, kann eine Verbindung der Entlastungstheorie zu dem Werk *Helden wie wir* aufgebaut werden. Da es sich um eine deutsch-deutsche Abrechnung mit der DDR handelt, erkennt man auch Züge der Inkongruenztheorie, die sich in der Belustigung der Bevölkerung der damaligen DDR widerspiegelt und somit als kritische Auseinandersetzung mit den Machtssystemen der damaligen Zeit zu lesen ist.

Die seelischen Mechanismen der Witzarbeit und die seelische Arbeit bei den Fehlleistungen und der Traumarbeit sind jeweils dieselben (Freud 1905: 28-181). Die Witzarbeit oder Witztechnik nutzt diese Mechanismen zur Tarnung oder Maskierung der anstößigen und sozial nicht erwünschten, unbewussten Impulse, seien sie aggressiver, sexueller (obszöner) oder narzisstischer Natur. (Grotjahn 1974: 36). Hierzu sind die Ambiguität und Amphibolie der deutschen Sprache sowie die Differenz zwischen Symbol (Abstraktem) und Symbolisierten (Konkretem) als Stilmittel, wie ebenso die Verdichtung und Verschiebung von wesentlichen auf unwesentliche Details, Verkehrung ins Gegenteil, die indirekte Darstellung und andere Wortspiele als Erzählstrategien in der Literatur zu erkennen. Die Strategie, die es abzielt, sich mit historischen oder alltäglichen Misere auseinanderzusetzen, bedient sich häufig durch den kurzen Witz etwas auf den Punkt zu bringen. So bedient sich Brüssig den Stereotypen wie beispielsweise der hygienefanatistischen Mutter Klaus‘, durch die seine sexuelle Entwicklung traumatisiert

wird oder durch den SED Parteiangehörigen Vater, der sich schlussendlich kaum von einem NSDAP Parteiangehörigen unterscheidet. Diese scharfzüngige, spitzfindige Art bringt zum Vorschein, dass Humor mit Gefühlen wie Aggression, Feindschaft oder Sadismus im Zusammenhang steht. Der aggressive Impuls im Unterbewussten tritt durch den Humor auf und drängt ins Vorbewusste.

Thomas Brussigs humoristische Erzählstrategie in seinem Roman *Helden wie wir* zeugt von einer kritischen Aufarbeitungsmethode der jüngeren deutschen Geschichte, die der Mauerfall und die Wende mit sich brachte. Wenn auch die Zeit der DDR im Gegensatz zu der Nationalsozialistischen Zeit relativ harmloser in Bezug auf die politische Machtführung erscheint, war sie dennoch inhuman, freiheitseinschränkend, manipulierend und undemokratisch. Rückwirkend ist diese Zeit in der Erinnerung vielleicht leichter zu ertragen, wenn sie durch Humor verkleidet wird. Brussig bietet dem Leser ein Szenario, das wahrer ist als unsere alltäglichen Täuschungen und Selbsttäuschungen, die wir als Realität ansehen. Er hält dem Leser einen Zerrspiegel vor, der die Dinge so vergrößert oder verkleinert oder gar verschärft, damit gewisse Dinge nicht mehr verleugnet werden können. Sprich dem, die Motive in dem Werk *Helden wie wir*, die bereits erwähnt wurden, können in der Machtpolitik zu keiner Zeit überwunden werden und finden immer noch Anklang und Zustimmung in der Welt. Dennoch ermöglicht der Humor die Perspektive einer emotionalen Distanzierung.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles** (1982): *Poetik*. Übers. v. Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Böttiger, Helmut** (2008): Uwe Tellkamp. Weißer Hirsch, schwarzer Schimmel. Tellkamps klassischer Bildungsroman über die DDR erzählt meisterlich aus einer stillgelegten Zeit, *DIE ZEIT*, 18.09.2008 Nr. 39.
- Brussig, Thomas** (1995): *Helden wie wir*. Berlin: Volk und Welt.
- Cicero, Marcus T.** (1976): *De oratore. Über den Redner*. Übers. u. hg. v. Harald Merklin. Stuttgart : Reclam.
- Fernandes, Frédéric** (2016): *Humor in der frühen Kindheit*. Unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Fernandes_II_humor-2016.pdf (Zugriff am: 10.06.2022).
- Freud, Sigmund** (1927): *Gesammelte Werke XIV. Der Humor*. London: Imago Publishing Co. Ltd., 383-389.
- Frings, Willi** (1996): *Humor in der Psychoanalyse*. Stuttgart/ Berlin/ Köln: Kohlhammer.
- Frittum, Markus** (2012): *Humor und sein Nutzen für SozialarbeiterInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gay, Peter** (1992): Einleitung In: Freud, S. *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. Der Humor*. Frankfurt: Fischer, 7-22.
- Geier, Andrea** (2009): Engagierte Befragungen der Tradition. Intertextualität in literarischen Zeitdiagnosen des Transformationsprozesses. In: Geier, Andrea; Süsselbeck, Jan (Hrsg.): *Konkurrenzen, Konflikte, Kontinuitäten. Generationenfragen in der Literatur seit 1990*. Göttingen: Wallstein, 117–134.


- Gernhardt, Robert** (1988): *Was gibt's da zu lachen?* Zürich: Haffmans.
- Genazino, Wilhelm** (2004): *Der gedehnte Blick*. München/Wien: Hanser.
- Grotjahn, Martin** [1957] (1974): *Vom Sinn des Lachens. Psychoanalytische Betrachtungen über den Witz, den Humor und das Komische*. München: Kindler.
- Grub, Frank T.** (2003): *Wende und Einheit im Spiegel der deutschsprachigen Literatur*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Habermas, Jürgen** (1985): *Die neue Unübersichtlichkeit-Kleine Politische Schriften V*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hausendorf, Sebastian** (2019): *Humor im Arbeitskontext. Über den Einsatz von konstruktivem und destruktivem Humor in der Arbeitswelt*. Wiesbaden: Springer.
- Hensel, Jana.** (2002): *Zonenkinder*. Hamburg: Rowohlt.
- Herrmann, Leonhard / Horstkotte, Silke** (2016): *Gegenwartsliteratur: Eine Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hobbes, Thomas** (1996): *Leviathan*. Revised Student Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horaz** (2002): *Ars Poetica/Die Dichtkunst*. Stuttgart: Reclam.
- Hurley, Matthew M. / Dennett, Daniel C. / Adams, Reginald B.** (2011): *Inside Jokes. Using Humor to Reverse - Engineer the Mind*. Massachusetts: MIT Press.
- Huysen, Andreas** (1984): New German Critique, Autumn, 1984, No. 33, *Modernity and Postmodernity*, 8.
- Kant Immanuel** (1790): *Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urtheilskraft*. In: Kant's Werke, Druck und Verlag von Georg Reimer, Berlin 1913, Bd.5, §54, 332.
- Klappert, Anina** (2010): *Gegenwartsliteratur unter anderem. Epochenkonstruktionen als Reihe*. In: Brodowsky / Klupp, 47-72.
- Lefcourt, Herbert M. / Martin, Rod. A** (1986): *Humor and Life Stress. Antidote to Adversity*. New York: Springer.
- Lorenz, Konrad** (1963): *Das sogenannte Böse*. Wien: Borotha-Scoeler.
- Lynch, Owen H.** (2002): *Humorous Communication. Finding a Place for Humor in Communication Research*. In: Communication Theory. 12. Jahrgang, Band 4, 423 - 445.
- Luckmann, Thomas** (2008): *Konstitution, Konstruktion: Phänomenologie, Sozialwissenschaft*. In: *Phänomenologie und Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maase, Kaspar** (2002): Wer findet denn so etwas komisch? Die Massen und ihr Lachen In: *Merkur* 56, 874-885.
- Platon** (2011): *Politeia*, Hrsg. Höffe, Otfried, 3. bearbeitete Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Quintilian** (1990): *Institutio oratoria X*. Lehrbuch der Redekunst 10. Buch. Übers. u. hg. v. Franz Loretto. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek.
- Robinson, Vera M.** (2002): *Praxishandbuch Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe*. 2. unveränderte Auflage. Bern: Huber.
- Schulze, Ingo** (2008): *Adam und Evelyn*. Berlin: Berlin Verlag
- Schmidt, Burghardt** (1986): *Postmoderne - Strategien des Vergessens*. Darmstadt: Sammlung Luchterhand, 64.

- Stemmer, Brigitte** (2007): Wie stark machen Lachen und Humor? Eine wissenschaftliche Perspektive. In: Bachmaier, Helmut (Hrsg.) *Lachen macht stark – Humorstrategien*. Göttingen: Wallstein. 24-38.
- Tellkamp, Uwe** (2008): *Der Turm. Geschichte aus einem versunkenen Land*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vogl, Joseph** (2006): Kafkas Komik. In: Klaus R. Scherpe (Hg.): *Kontinent Kafka..* Berlin: Vorwerk, 72-87.
- Winkels, Hubert** (2008): *Wo bist du, Adam?* DIE ZEIT, 14.08.2008 Nr. 34.
- Wirth, Uwe** (2017): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, 122-123.
- Wehdeking, Volker** (2000): (Hrsg.) *Mentalitätswandel in der deutschen Literatur zur Einheit (1990–2000)*. Berlin: Erich Schmidt, 34.
- Zima, Peter V.** (1997): *Moderne/ Postmoderne- Gesellschaft, Philosophie, Literatur*. Tübingen/ Basel, A. Francke.

Modern Romandan Geleneksel Romana Dönüş: Alfred Döblin'in *Acımak Yok* Başlıklı Romanında Büyük Şehir ve Çağa Genel Bir Bakış

Bekir Zengin , Sivas



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217571>

Öz

1800'lü yıllar sanayileşmenin hızlandığı ve toplumsal yapının büyük değişiklikler gösterdiği bir yüzyıl olmuştur. Köylerden kentlere göçün hızlandığı bu yıllar, burjuvazinin sermaye ve ekonomide söz sahibi olmaya çalıştığı yıllardır. Aynı zamanda giderek büyüyen işçi ve proleterya haklar konusunda da etkili olmak istiyordu. Bir taraftan sınıf çatışmaları, diğer taraftan şehir yaşamının daha karmaşık olması büyük şehir, romancıların da dikkatini çekmiş, bu türde önemli eserler ortaya konmuştur. Ülkemizde daha çok *Berlin Alexander Meydanı* romanıyla tanınan Alfred Döblin, bu romanda uygulamış olduğu teknikler ile Alman Edebiyatında modern romanın öncüsü olarak tanınır. Döblin, 1929 yılında yazmış olduğu bu eserinde, iç monolog, montaj, sinema üslubu gibi yeni teknikler kullanırken, 1935 yılında yazmış olduğu, Türkçeye *Acımak Yok* başlığıyla çevrilen *Pardon wird nicht gegeben* başlıklı romanında ise, geleneksel romana geri döner ve *Berlin Alexanderplatz* romanındaki yeniliklerden bir iz görülmez. Otobiyografik özellikler de gösteren bu eserde, olaylar kronolojik bir sıra ile verilirken, çok nadir olarak geri dönüşler görülür. Berlin Alexander romanıyla kıyaslandığında, çok fazla yankı uyandırmayan eser, gerçekçi anlatımıyla daha çok Marksist edebiyat eleştirmenleri tarafından çok başarılı bir roman olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada, Döblin'in *Pardon wird nicht gegeben* romanının geçtiği tarihsel arka plana kısaca değinerek, biçim ve içerik olarak incelemek istiyoruz.

Anahtar Sözcükler: *Acımak Yok, Alfred Döblin, metropol, realizm, modern roman.*

Abstract

A Return from the Modern Novel to the Traditional Novel: An Overview of the Metropolis and the Era in Alfred Döblin's 'Pardon wird nicht gegeben'

The 1800s was a century that saw the development of industrialization and changes in social structure. In those years, immigration from the countryside to the cities increased and the bourgeoisie tried to become prominent regarding the capital and have control of the economy. Besides, the laboring class and proletarians wanted to have rights. Owing to, on the one hand, the conflicts caused by the class distinctions, on the other hand the complexity of city life, the metropolis attracted the attention of the novelists; and thus, they produced great works in this genre. Alfred Döblin, famous for his novel *Berlin Alexander Square*, in our country, is known as the pioneer of the modern novel in German Literature due to the techniques he employed in this novel. While Döblin used such new techniques as interior monologue, montage and cinematic techniques in *Berlin Alexander Square* written in 1929, he seems to have returned to the ways of story-telling of the traditional novel in *Pardon wird nicht gegeben*, which he wrote in 1935 and has been

translated into Turkish with the title *Acımak Yok* meaning No Pity. Thus, no traces of the innovations employed in *Berlin Alexander Square* are not seen in this novel. In *Pardon wird nicht gegeben*, there are also autobiographical elements, the incidents are given in a chronological order, and flashbacks are rarely seen. Compared to *Berlin Alexander Square*, *Pardon wird nicht gegeben*, which did not create many repercussions, was accepted as a very successful novel by the Marxist literary critic due to its realistic style. This study aims to analyze *Pardon wird nicht gegeben* in terms of its formal and thematic aspects by briefly touching on its historical background.

Keywords: *Pardon wird nicht gegeben, Alfred Döblin, metropolis, realism, modern roman.*

EXTENDED ABSTRACT

By the 1920s, Berlin, whose population reached 4 million as a result of the immigration from villages to the city, became the center of industrialization and economy. The strengthening of capitalism also negatively affected the class inequality, and class distinction increased. Berlin was also affected by the crisis experienced throughout the world in 1924 and later, and the worsening of living conditions increased the friction between the rightists and the leftists. While the obedient working class having a job to work took sides with the capitalists, the proletariat and their supporters, the Labor Party, wanted to claim their rights by creating conflict and brute force. This development of capitalism, conflicts and life in the metropolis also attracted the attention of novelists and became the subject matter of many novels.

Alfred Döblin (1878-1957) is considered one of the pioneers of the modern novel, with the techniques he applied in *Berlin Alexander Square*. In this big city novel, published in 1929, Döblin reflects the chaos of the metropolis via the cinematic and montage technique benefiting from songs, newspaper articles, speeches, and some books. Döblin also dispensed with the narrator who is traditionally supposed to transmit things from the hero to the reader by employing some formal devices such as the interior monologue. The chaos of the modern metropolis and its adverse effects on human life change the fate of the hero who promises to be good, as in the case of the main character in *Berlin Alexander Square*. After Alfred Döblin left Germany in 1933, he first went to Switzerland and then to Paris. He gave the good tidings of new work during his exile in Paris. This novel is *Pardon wird nicht gegeben*. Döblin said that this novel would be a big city novel, too and a family chronology. In this novel, Döblin put aside the stylistic devices of the modern novel and returned to the traditional ways of narrative in the traditional novel. In this novel, Döblin used his natural life experiences; thus, the novel bears deep traces of Döblin's life. It tells the story of a widow immigrating from the town to Berlin with her three children and of her struggle against the life in Berlin. In the work, which consists of three main chapters bearing such titles as "Poverty", "Ascent" and "Crisis" successively and their sub-parts, the reader is told the struggle for survival of the family who settles in Berlin and tries to hold on. The novel also deals with city life in Berlin and the impacts of the rising capitalism, class distinction and the conflict between the rightists and leftists on people.

Paul, whom Karl, the protagonist, met, is a member of one of these groups and he includes Karl in the group. Karl feels he belongs to this group and has found the most appropriate class. However, Karl is having difficulty making decisions due to his mother's influence on him breaking away from the group when he starts working in his uncle's factory.

The second part of the novel describes how Karl rose at work. Marrying his uncle's daughter, Karl becomes estranged from the working class he once belonged to, while rising to the boss position. In "Crisis", the last part of the novel, the author deals with the crisis to which the whole world was exposed and its consequences along with the incidents that happen in Karl's life. Karl is affected by the crisis; eventually, his marriage is over, and he feels the desire to act with the working class that has been ingrained in him since childhood. This situation is also his end; Karl, caught between the police and the demonstrators, suffers from the consequences of not being able to make his own decisions for the rest of his life. When he changes his mind in the middle of the events and runs in the wrong direction, the bullets hit him, and he dies there. His mother leaves Berlin with the pain of losing her son in the big city.

Döblin preferred the traditional narrative style in *Pardon wird nicht gegeben*. In the narrative, the events are narrated according to the order of their occurrence, i.e., a linear plot structure has been employed; and the employment of sometimes short sentences and sometimes a trivial style takes the reader's attention. The stylistic tools of the modern novel are not seen in this work. This is due to Döblin's political attitude. Döblin, who wants to be the voice of the working class, seems to have been under the influence of Naturalism and narrates the stories in a plain and straightforward realistic style.

After briefly giving the general panorama of the age, this study aims to indicate the autobiographical elements emerging in the work using the references from the novel. The story of how this novel emerged would also be touched upon. In the study it will also be discussed why Döblin turned to the traditional novel forms in *Pardon wird nicht gegeben* utilizing analyzing the narrative style of the novel and the reflection of the political events in the novel.

Giriş

19. yüzyılın başlarından itibaren hızlanan teknik alandaki gelişmeler, insan ve toplum hayatını köklü bir değişime uğrattırırken, sosyal bilimler alanında ve özellikle felsefedeki gelişmeler, özgürlük, birey, toplum gibi kavramlara yeni boyutlar getirmekteydi. Şehirlerin gelişimi de bu gelişmelere paralel olarak hız kazanmış, oluşan yeni şehirli sınıfları, ekonomik anlamdaki gelişmesini güç olarak da kullanmaya başlamıştı. Sanayi ve makineleşme, köyden kente göç gibi etmenlerle proletaryanın hakları üzerine yoğun tartışmalar, ayaklanmalar döneme damgasını vurmaktaydı. Oluşan büyük kentlerdeki yaşam biçimi eskisi ile kıyaslanamaz derecede hızlı, karmaşık olduğu kadar, kırsal kesimdeki ilişkilerle kıyaslandığında insancılıktan uzak bir görünüm sergiliyordu.

Bütün bu değişim ve gelişmelerin edebiyata da yansımaları kaçınılmazdır. Belli bir kalıba oturtulamayan roman, çağın gelişimine ayak uydurmakta ve her akımın eğilimlerini veya başat konularını aktarmada önemli bir tür olarak gelişimini sürdürmekteydi. Çağın değişimine paralel olarak ortaya çıkan büyük şehir romanlarından en önemlilerinden biri Dos Passos'un *Manhattan Transfer'i* ise, diğeri de Alfred Döblin'in *Berlin Aleksander Meydanı*'dır. Alfred Döblin, 1929 yılında yayınlamış olduğu *Berlin Aleksander Meydanı* romanıyla dünya çapında bir üne kavuşur. Yazar bu romanında, 20. yüzyılın başlarında, değişimi hızlanan toplumsal yapının en büyük tezahürlerinden biri olan büyük şehir yaşamını ele alır. Değişen toplumsal yapı ile birlikte toplumun değerleri konusuna da dikkat çekilen bu eserde, insanın iyi insan olarak kalmasının mümkün olamayacağı büyük şehir örneğinde anlatılır. İçerikten çok kullanılan teknikler açısından daha çok dikkat çeken roman, iç monolog, montaj tekniği, sinema üslubu gibi tekniklerle modern romanın ve büyük şehir romanının en önemli örneklerinden biri olur.

Nazilerin iktidara gelmesiyle Almanya'yı terk etmek zorunda kalan yazarlar arasında Alfred Döblin de vardır. Döblin, anlatım tekniği bakımından öncü sayılan romanı *Berlin Aleksander Meydanı*'ndan sonra, sürgünde yeni bir büyük şehir romanı yazmaya girişir. 1935'te yayınlanan *Acımak Yok* (Pardon wird nicht gegeben) romanında *Berlin Aleksander Meydanı*'ndan farklı olarak geleneksel anlatım tarzını tercih eden Döblin, kendi hayatına da göndermeler yapar. Romanda olaylar tarihsel bir sırayla aktarılır. Yayınlandığı dönemde modern romandan geleneksel romana dönüş farklı tepkilerle karşılanmış, konu bakımından *Berlin Aleksander Meydanına* yakın ve mekân olarak da Berlin'i seçen bu roman tereddütlerle karşılanır. Eser işçi hareketini yansıtmıştırdan dolayı bilhassa sosyalistler tarafından çok başarılı bulunur. Döblin'in bu eserinde başkahraman Karl'ın kaderi anlatılırken, aynı zamanda Almanya'nın 1870'lerden 1933'e uzanan tarihi de toplumsal olaylarla yansıtılır. Bu yüzden eser kısmen otobiyografik öğelere değinerek, tarihsel-sosyolojik bir metotla incelenecektir. Bunun için çağın ve Berlin'in genel görünümüne bir göz atmak yerinde olacaktır.

Çağa Genel Bir Bakış, Berlin ve Büyük Şehir Sosyolojisi

1830’lu yıllardan sonra hızlanan teknik gelişmeler, daha büyük işletmeleri ortaya çıkarmış ve liberal ekonomi ile sürekli gelişen işveren sınıfı daha geniş haklara ve güce sahip olmuştur. Bu aynı zamanda kısıtlı imkânlarla sahip ve sosyal güvenceden mahrum işçi sınıfının büyümesi anlamına geliyordu. Almanya’da burjuvazinin güçlenmesi, Fransa zaferi ile daha da hızlanmış ve artan üretimle birlikte parlak, ihtişamlı bir döneme girilmişti. Ancak bu ihtişam, sadece burjuva sınıfı için geçerliydi ve işçi sınıfının durumu giderek daha da kötüleşiyordu (bkz. Zettl 2009: 55-58). Her ne kadar Almanya sömürge edinmede geç davranırsa da, Avrupa ile birlikte, Almanya da gelişen ekonomik güç olmuş ve zenginlik hiç olmadığı kadar artmıştır. Birinci Dünya Savaşı patlak vermeden bir yıl önce Almanya, Amerika’dan sonra en büyük ekonomik güç olmuştu (bkz. Schulz 2006: 135). Ancak 1900’lerin başında bütün dünyada yaşanan ekonomik krizler zamanla Almanya’yı da etkilemiş ve Birinci Dünya Savaşı’nın kaybedilmesinin ardından büyük bir ekonomik çöküntü yaşanmış, birçok fabrika ve işyeri kapanmıştı. Bu işçi ve köylü sınıfının yaşamını daha da olumsuz etkilemiştir. 1929’da işsiz sayısı 6 milyonu geçmişti (bkz. Zettl 2009: 67).

Almanya’da şartlar böyle iken, Döblin’in her iki büyük şehir romanının sahnesi olan Berlin’e bir göz atmak yerinde olur. Berlin, Paris veya Londra ile kıyaslanabilecek politik ve kültürel bir merkez değildi. Berlin, Weimar Cumhuriyetinin ilanı ile geçiş döneminin merkezi olmuştur. Aslında Berlin, İmparatorluk döneminde teknolojik gelişmenin hızlandığı 1850’lerden sonra gelişime en uygun şehir olarak göze çarpar. Bu konuda Amerikan şehirleri ile kıyaslanır. Berlin’in nüfusu 1890’a geldiğinde 1,57 milyona ulaşır (bkz. Stöckmann 2011: 24). Gelenekten yoksun, tam bir insan laboratuvarı, geleceğin metropolü olarak adlandırılır. Köyden kente göçün de etkili olduğu bu yıllar, Berlin’in tam anlamıyla metropole dönüştüğü yıllardır. Göç Berlin’de konut sıkıntısına yol açarken, şehir nüfusunun ancak onda biri devlet desteği almaktaydı (bkz. Andersson 2006: 28). Berlin nüfusunun çoğu seçimlerde komünist partiyi desteklerken, 1932’ye geldiğinde, bu seçimlerde Nasyonal sosyalistler komünist oylarına çok yaklaşmışlardı. 1863 yılında kurulan “Genel Alman İşçileri Birliği” ile Liebknecht’in 1869 yılında kurduğu “Alman Sosyal Demokrat İşçi Partisi (SDAP), 1875 yılında birleşerek Alman Sosyal Demokrat Partisi kurulur ve çok güçlü bir parti haline gelir. Bismarck, Sosyal Demokratların büyümesini önlemek için ekonomide bir dizi iyileştirme reformları yapsa da, Sosyal Demokratların gelişmesine engel olamaz. 1878 yılında çıkartılan Sosyalist Yasa (Sozialistengesetz) ile Alman solu vatan haini ilan edilmiştir. Bu yasa, Bismarck’ın görevi 1890’da bırakmasından sonra, yürürlükten kaldırılmıştır. SPD 1912 seçimlerinde %35’lik bir oy oranı ile en çok oy oranına erişmiştir. 1918 yılında ise Liebknecht ve Rosa Luxemburg arkadaşlarıyla birlikte, SPD’yi işçilere ihanetle suçlayarak, daha önce parti içinde kurdukları Spartaküs hareketinin üyeleri ile partiden ayrılarak Komünist Partiyi kurmuşlardır (bkz. Yılmaz 2011: 76ff.). Radikal sağ ve radikal solun çıkardığı huzursuzluklar, ayaklanma girişimleri bu yıllara damgasını vuran diğer olaylardır. Liebknecht, 1919’da Berlin hayvanat bahçesinde öldürülür (bkz. Albrecht, K-B 2022). Komünist hareket ile Nasyonal sosyalistlerin mücadeleleri daha sonraki yıllarda da devam etmiş, 1933 yılındaki

parlamento binası yangınından komünistler sorumlu tutularak, 400 komünist tutuklanmış, komünist partisi de yasaklanmıştır (bkz. Mau/Krausnick 1960: 25). 1920'lere gelindiğinde kısa süren bir parlak dönemden sonra, devrim girişimleri ve enflasyon Berlin'i de etkilemiş, karışıklıkların hâkim olduğu ve köklü kültür değişimlerinin yaşandığı yıllar döneme damgasını vurmuştur. Enflasyonun en önemli nedeni, Birinci Dünya Savaşı sonrası Fransa'ya ödenecek olan tazminattır. Paranın değer kaybetmesi özellikle birikimlerini kaybeden orta sınıf için bir yıkım olmuştur. Bu yıllar aynı zamanda demokrasi lehine ve aleyhine yoğun tartışmaların yaşandığı yıllardır (bkz. Andersson 2006: 29-30).

Döneme damga vuran en büyük özellikler, yukarıdaki paragrafta da görüldüğü gibi kapitalizmin, emperyalizmin yükselişi, savaşlar ve toplumsal hareketlerdir. Kapitalizmin etkinliğinin artması büyük şehir yaşamını da etkilemiştir. Metropolün sosyolojisi üzerine yazılarıyla öne çıkan sosyolog Georg Simmel, büyük şehir hayatının en büyük problemlerinden biri olarak, bireyin "kendi varoluşunun özerklik ve bireyselliğini korumak" olduğu görüşünden hareketle, büyük şehirde iş bölümünün insanları birbirine bağımlı kılan zorunluluktan bahseder. Simmel, "Gerçeklik ve değer bizim tasarım gücümüzden dünyaya ilişkin imgeler üretmeye yarayan birbirine karşı özgül kategorilerdir" (bkz. Simmel 2011: 3) der. Yani insan buluşu olan para ve üretilen gerçeklik tüm toplumun yaşamını belirleyen birincil faktörlere dönüşür. Simmel, büyük şehirdeki uyarıların çeşitliliği karşısında bireyde "sinirsel uyarıların yoğunlaşmasının" taşra yaşamından farklı bir tepki ve davranış ortaya çıkardığını vurgular. Kesintisiz ve düzenli alışkanlıkların daha az bilinç gerektirdiği kasaba hayatına karşılık, büyük şehir hayatı, temposu ve farklılığı ile bireyde daha çok bilinçli olmayı gerektirir. Yüksek bilinç ve düşünsellik, metropol hayatının karmaşasına karşı en iyi karşı koyma biçimidir. Ancak metropol hayatı aynı zamanda her şeyin ticari anlam taşıdığı bir yerdir. Her şey para ile ölçülür. Simmel, büyük şehirlerin para ekonomisinin merkezi olduğunu söyler. Burada her şey "kaç para?" sorusuna indirgenir (bkz. Simmel 2009: 319). Modern büyük şehir insanları arasındaki ilişkide araç paradır. Bu ilişki tarzından hareketle Simmel, kır yaşamındaki insan değeri ile şehir yaşamındaki insanın değerini kıyaslayarak, metropol insanının sadece sayıya indirgenerek, "kendi başlarına bir önemi olmayan, yalnızca nesnel olarak ölçülebilen kazanımları ilgiye değer olan bir unsur gibi ele" alındığını saptar (bkz. Simmel 2011: 319). Metropolde müşteri, alıcı ve satıcı vardır. Para ekonomisinin ortaya çıkardığı şey, hesap, yani matematik ile sabitleme eğilimi nitel değerleri nicel değerlere indirgeyen bir faktördür. Her şeyin paraya indirgenmesinden başka, şehirdeki karmaşa insanların kasabadaki gibi birbiriyle tanışmıyor olması başka bir psikolojik durumu ortaya çıkarır. Bu güven sorunudur. İnsanlar kendilerini bilmedikleri, tanımadıkları kalabalıklara karşı korumak zorunda hisseder ve davranışlarını ona göre ayarlarlar. Simmel buna ihtiyat adını verir. Bu yüzden de komşularımızı bile tanıyamadığımızı söyleyen Simmel, bunun da metropol insanını kasabalılar gözünde soğuk ve kalpsiz gösterdiğini ifade eder (2011: 322).

Kısaca çizmeye çalıştığımız çağın genel görünüşü ve Simmel'in büyük şehir hakkındaki görüşleri bize bilimsel ilerleme ile ahlâki düşüşün ters orantılı olduğunu söyleyen Rousseau'yu hatırlatmaktadır. Rousseau,

Bilimlerin ve sanatların gelişmesi ahlâkın düzelmesine mi, bozulmasına mı yardım etmiştir? İşte incelenecek sorun. Bu konuda ben hangi tarafı tutacağım? Hiçbir şey bilmeyen ve bilmediğinden utanmayan bir adama yaraşan tarafı baylar! (bkz. Rousseau 2011: 3)

diye başladığı eserinde, bilim ve sanatın ahlâki çöküş üzerindeki rollerini gösterir. Yukarıda çağın genel özelliklerinden ve büyükşehrin insanları kendi doğalarından çıkarıp, dönüştürdüğünden bahsetmiştik. Bilim ve sanayinin gelişimiyle birlikte bu dönüşüm süreci hızlanmış, insanlar kırsal kesimdeki karakterlerinden koparak, büyükşehrin anonim ve kaderleri başkalarına bağlı figürlere dönüşmüşlerdir.

Eserin Ortaya Çıkış Öyküsü ve Otobiyografik Özellikler

Alfred Döblin 1878 yılında Stettin’de doğar, 1888’de babası aileyi terk eder. Aynı yıl anne Döblin, beş çocuğu ile akrabalarının yaşadığı Berlin’e taşınır. Bu yıllar hakkında Döblin şunları söyler:

1888’de Stettin’i terk ettik ve fakir, annemin kardeşlerinin yardımına muhtaç bir şekilde Berlin’e yerleştik. 1888 hakkındaki anılarım, Berlin’e gidiş, değersiz bir varlık olarak yaşamımız, bunu izleyen yıllarda yoksulluğumuz bugüne kadar beni hiç terk etmedi. Böyle büyüdüm. Bunu yurdum yaşattı. İçimde yoksullar sınıfına ait olduğumuz kaldı. Bu bütün tarzımı belirledi. Bu halka, bu ulusa aittim: yoksullara. [...]². (Mayer 1981: 49)

Bu yıllar daha aşağıda göstereceğimiz gibi, eserde karşımıza çıkan otobiyografik öğelerin başında gelir. Döblin’in burada ele aldığımız romanı *Acımak Yok’ta* da, babaları ölmüş, tüm varlığını kaybetmiş ve borç batağındaki bir ailenin Berlin’e seyahati ile başlar. Anne ve üç çocuğu Berlin’e giderler ve Döblin’in yukarıdaki alıntıda söylediği gibi, romanda da tek akraba olan dayısının bulduğu karanlık bir daireye yerleşirler. Döblin yukarıdaki alıntıda “aushalten” fiilini kullanır. Bu fiilin “insanları kendine bağımlı kılacak şekilde giderlerini karşılamak” gibi bir anlamı vardır. Roman kahramanı Karl’ın dayısı da aileye aynı şekilde davranır. Keza kız kardeşinin ölümü de, farklı bir şekilde de olsa otobiyografik bir yansıma olarak eserde kendine yer bulur.

Tıp eğitimini başarıyla tamamlayan Döblin, 1911’de Berlin’e yerleşir. Nazilerin iktidara gelmesinden sonra, Yahudi kimliğinden dolayı ülkeyi terk etmek zorunda kalır. Önce Zürich, ardından Paris yıllarından sonra Amerika’ya gider. Burada ele aldığımız eseri *Acımak Yok* Paris yıllarının bir ürünüdür ve 1935’te yayınlanır. Paris’te bulunduğu süre içerisinde, yeni bir büyük şehir romanı yazdığını belirten Döblin, bu romanını “küçük bir Berlin romanı” ve “otobiyografik izler taşıyan bir aile tarihi” olarak adlandırır (bkz. Prangel 1987: 85). Diğer taraftan Döblin bu yeni romanın, daha önce büyük başarı sağlamış olan *Berlin Alexander Meydanı*’nın doğrudan bir devamı ve konunun yine Berlin olacağını söyler (bkz. Dollinger 1994: 27).

Yukarıdaki alıntıda bahsi geçtiği gibi, Döblin, kendisinin fakir insanlar grubuna ait olduğunu söyler. Onun bu görüşü edebiyat görüşünü de derinden etkiler. Döblin, bu yıllarda Arno Holz’un gerçekçiliğinden etkilenmiş görünmektedir. Arno Holz 1891

² Orijinalinden yazar tarafından çevrilmiştir.

yılında yazmış olduğu Natüralizmin manifestosu sayılabilecek *Die Kunst. Ihr Wesen und ihre Gesetze* (Sanat. Doğası ve Yasaları) başlıklı yazısında, Auguste Comte (1798-1857), Mill, Taine ve Spencer'e övgüler yağdırır. Bilimsel bilgi olmaksızın bir şey olamayacaklarını söyleyen Holz, özellikle sosyoloji bilimine hayrandır. Edebiyat eserlerinin de bilimden izler taşıması gerektiğini savunan Holz, toplumun yasalarının ortaya konmasıyla toplumsal değişimin mümkün olabileceğini savunur ve insanlığı kölelikten efendiliğe götürecektir iradenin bu olduğunu söyler (Holz 1962: 202). Döblin de bu görüşe paralel bir görüş ileri sürer. Döblin'e göre, edebiyat halka aittir ve onların sorunlarını dile getirmelidir. Bu yüzden edebiyat ile halk arasında organik-işlevsel bir bağ kurulmalıdır ki, bu da eğitim seviyesinin yükseltilmesi ile ilişkili bir konudur. Döblin, Natüralizm hakkında konuşurken, Natüralizmin proletarya edebiyatının neden sürdürülemediğini sorar. Döblin kendi sorusuna cevap verirken, eğitimdeki tekelden bahseder. Edebiyatın sadece yüzde on veya yirmilik bir kesim için yazıldığını belirten Döblin, halkın yüzde sekseninin edebiyat eserlerine yabancı olduklarını söyler. Nietzsche'nin "ruhban sınıfının, halkın üzerinden uçan turna sürüsü" olduğu şeklindeki sözüne gönderme yaparak, bunun edebiyat için de geçerli olduğunu söyler (bkz. Mayer 1981: 67). Döblin'in bu yaklaşımı ve özellikle burada ele aldığımız eserinde yapmaya çalıştığı işçi sınıfının yanında yer alma çabaları onu sosyalist edebiyata yaklaştırır. Schoeller bu konuda şunları söyler: (Döblin), [...] Heinrich Mann ile birlikte sol burjuva edebiyatının bir temsilcisidir; Weimar kültürünün belirleyici figürü olarak, Thomas Mann'a eşit ve onun karşıtı olarak" (bkz. Hamann 2011: 69).

Eserlerde psikolojiye de yer verilmesini eleştiren Döblin, eserlerde psikolojinin yer almasını şu sözlerle eleştirir: "Psikoloji amatör bir tahminde bulunma, skolastik bir gevezelik, kuruntudan ibaret bir laf kalabalığı, ıskalanmış, ikiyüzlü bir şiirdir" (bkz. Döblin 1915: 3).

Döblin *Acımak Yok* romanını bu görüşler doğrultusunda yazmıştır dersek yanlış olmaz. Öncelikle, yukarıda değindiğimiz gibi, *Berlin Alexander Meydanı*'nın devamı olacak şekilde planlanan bu roman, ondan birçok yönüyle ayrılır. Bu romanda teknik olarak modern roman kategorisinde yer alan *Berlin Aleksander Meydanı*'ndaki üslup araçları terkedilmiş, yerine geleneksel romana özgü kronolojik bir anlatım seçilmiştir. Eser olayların oluş sırasıyla baştan sona doğru birinci bölüm "Fakirlik", ikinci bölüm "Yükseliş" üçüncü bölüm "Kriz" alt başlığında üç bölümden oluşur. Bölümler arasındaki zaman aralıkları da "15 sene sonra" gibi ara başlıklarla gösterilir. Eserde, çok nadir olarak geriye dönüş vardır, ancak bunlar da kahramanın ağzından geçmişi hatırlatmak amacıyla söylenen sözlerdir. İç monolog veya bilinç akışı tekniği de kullanılmaz. Sinema üslubu veya reklam sloganları da bu eserde yer almaz. Modern romanın araçlarından biri olan iç monolog, kahramanın aklından geçenleri okuyucuya aktarırken, anlatıcılığı da bir bakıma devre dışı bırakır ve okuyucunun olaylara daha çok nüfuz etmesini sağlar ve gelecekte bazı şeyleri sezdirme veya geriye dönerek şimdiki zaman ile geçmiş zamanda olup bitenleri şimdiye taşıma imkânı verir. Ancak Döblin bu eserde iç monolog tekniğini kullanmaz. Tanrısal anlatıcı olup biteni ve kahramanın aklından geçenleri okuyucuya doğrudan aktarırken, bazı yerlerde kişisel anlatıma geçilir ve konuşmalar kısmen doğrudan verilir. Kahraman açısından bakılınca, daha basit kurgulanan geleneksel roman

kahramanı daha olumlu özelliklere sahip ve okuyucunun kahramanla özdeşleşebileceği ahlâki değerler taşır. Modern roman kahramanı ise daha sıradan biri ve daha karmaşık bir iç dünyaya sahiptir. Neredeyse negatif olarak adlandırılabilir özelliklerinden dolayı, okuyucunun özdeşleşmek isteyebileceği bir kahraman değildir. *Acımak Yok*'da, ana kahraman Karl, daha çok annesi tarafından yönlendirilen, kendi eğilimlerini bastırarak, toplumun kabul ettiği gibi olmak için kendinden vazgeçen biridir. Zengin olma yolunda fırsatları değerlendirmesi için annesi tarafından yönlendirilen Karl, eser boyunca kendi kararını vermekte zorlanır. Somut ve basit bir hedefi olan Karl'ı geleneksel roman kahramanından farklı kılan tek nokta, kendi içinde uyumlu bir hayat sürememesidir. Ancak içindeki bu çelişki, annesinin veya toplumun idealleri ile devamlı bastırılır.

Döblin'in neden geleneksel romana dönmüş olduğu sorusu cevapsız bir sorudur. Kanımızca Döblin, yukarıda bahsettiğimiz görüşlerinden dolayı, işçi sınıfına yönelik ve halkın malı olacak bir tarzda edebiyat eseri yazmak istemiş olabilir. Döblin'in halk ile edebiyat arasındaki kopukluğun eğitimden kaynaklandığı düşüncesi göz önünde tutulursa, psikolojik derinliği olmayan karakterlerle, olay örgüsü daha basit, anlaşılması daha kolay bir roman yazdığını söyleyebiliriz. Diğer taraftan Döblin, eserinde her şeyi bilen, okuyucuyu yönlendiren tanrısal anlatıcı seçimiyle, *Über Roman und Prosa* başlıklı yazısında belirttiği “yazar ortadan çekilmeli [...] yazar susabilmeli” (Döblin 1985) gibi görüşlerine de ters düşmektedir. Reinhard Jirgl, Döblin'in bu tür birbiriyle çelişen açıklamalarına işaret ederek, bunun amacının ve faydasının ne olduğunu sorgular. Jirgl, bu durumu Natürallizm üzerinden açıklamaya çalışır. Natürallizmin gerçekçilik tutkunluğu, diğer taraftan gerçeklere dayalı fantezi Döblin'in kendi koyduğu kuralları, sınırları aşmasının nedenidir. Anlatan ben'in sınırsız güce sahip olması ama toplum karşısındaki sorumluluğu Döblin'in düşüştüğü düalizmin ana çekirdeklerini oluşturmaktadır (bkz. Jirgl 2017: 235).

Eser ilk bölümü ile otobiyografik roman izlenimi uyandırır da, daha sonra çağa damga vuran olayların daha çok yer almasıyla tarihsel kurguya dönüşür. Bir yandan eserin ana kahramanı Karl'ın hikâyesi anlatılırken, diğer taraftan, Berlin'de yaşanan işçi olayları, gruplar arasındaki mücadeleler kısa kesitler halinde aktarılır. Bu haliyle eser, bir bakıma çağ romanı olma iddiası taşır.

Roman Konusu ve Genel Değerlendirme

Roman üç bölümden oluşur ve her bölümün içerisinde alt bölümler vardır. Her alt bölümün, o bölümde olanları özetleyen bir başlığı vardır. “Fakirlik” başlıklı ilk ana bölüm, köyden kente gelişi ve kentte karşılaşılan zorlukları anlatır. Köyden başlayan tren yolculuğu, Berlin'in kenar mahallelerinin birinde bulunan karanlık, küçük bir dairede biter. Ölen kocasının ardından her şeyini kaybeden anne, sahip olduğu birkaç şeyi de satıp, kendilerine en az beş altı ay yetmesini planladığı bir parayla geçinmeyi düşünürken, diğer taraftan alacaklılar dediği kişilere daha yüksek meblağdaki borcu nasıl ödeyeceğini düşünür. Köyde yaşarlarken, kocasının “kendime başka yol çizerim” tehdidiyle bütün parasını kocasına kaptırmış, kocası genişlettiği çiftlik topraklarıyla ilgilenmemiş,

eğlenceye düşmüştür. Burada “kendime başka yol çizerim” cümlesi, Alfred Döblin’in ailesini bırakıp, Henriette Zander ile birlikte Amerika’ya giden babasını hatırlatmaktadır.

Ailesiyle Berlin’de karanlık bir odaya yerleşen anne, geçim sıkıntısı çekeceğini düşündüğü için, küçük kızı Marie’yi çocukları olmayan kardeşine bırakır. Marie ilerde hastalanacak ve ölecektir. Berlin, Döblin’in kızkardeşi Meta için de mezar olmuştur. Ancak Meta hastalık sonucu değil, toplumsal olaylarda hayatını kaybeder (bkz. Prangel 1987: 13).

Birinci bölüm ağırlıklı olarak, büyükşehirin katı kurallarını ve Karl’ın iş bulma mücadelesini aktarır. Anne, devamlı olarak büyükşehirin acımasızlığını vurgularken, hayatta kalma konusunda ümitsizliğe kapılmaması gerektiğini de Karl’a anlatır. Alacaklılara durumlarını anlatırken, onların bu duruma nasıl sağır kaldıklarını ve kendilerini ne gözle gördüklerini Karl’a şöyle söyler: “Onlar için senin et ve kemikten farkın yoktur, üzerine saldırıp parça parça kemirirler” (Döblin 2019: 20). Bu acımasızlık toplumun genelinde olan bir tutumdur ve mesleğe göre de değişmez. Döblin, hemen hemen bütün eserlerinde dine yönelik eleştirilerini dile getirir. Bu eserde de din ve din adamları acımasız gruba örnek olarak bu eleştiriden nasiplerini alırlar:

İnsanların katillerden farkı yok. Bunu böyle bil Karl! Kilisedeki papazın anlattıklarının tek kelimesi bile gerçek değil! Parasını alıyor ve konuşup duruyor. Ağzından çıkan sözler evine ekmek getirmek isteyeninin yararına değil. Masasının üzeri yemeklerle dolu. ‘Kilise boşalır boşalmaz kapısını kilitleyip masaya oturuyor. (Döblin 2019: 21)

Karl bir taraftan iş ararken, bir taraftan da Berlin’i tanımaya çalışır. Gezerken önünden geçerken gördüğü pastanenin vitrinindeki pastaları yiyen kişileri düşünür. Bir tarafta lüks mağazalar, diğer tarafta yerleri süpüren temizlik işçileri Karl için bu zıtlığın ilk örnekleridir. Gördüğü büyük anıtları da yakından inceleyen Karl, müzede gördüğü tabloda yenilen kumandanın durumu ile zafer kazanmış komutanın gördüğü ilgiyi gözünde canlandırır. Bu bir bakıma Karl için kaybedişin ve zafer kazanmanın bir metaforudur. Gezdiği yerleri annesine anlatırken, annesinin yine konuyu hayatta kalmaya getirerek, sanatın ve sanatçıların da kendisine bir katkısı olmadığını vurgular. Bu cümleler, Döblin’in hayattan kopuk sanata yönelttiği eleştirilerden biridir. Burada sanatçıların da halktan kopuk olduğu, halka bir şey vermedikleri şu cümlelerle verilir:

[...] Devam et yemeğine, Karl. Ben senin önüne çorbanı hep koyacağım. Onlarsa sana sadece güzel şeyler söyleyecekler, tablolarını gösterecekler. [...] Sana biraz ekmek vermelerini söyle, işte o zaman görürsün tepkilerini! (Döblin 2019: 33)

Devamlı olarak hayatta kalmak için, yılmamak gerektiğini, hayatta yalnız olduklarını telkin eden anne, bir gece gazı açarak intihara kalkışır, ancak zamanında gelen yardımla hayatta kalır.

Birinci bölümde, Karl için en önemli gelişme, Paul adındaki bir gençle tanışmasıdır. Paul ona nerde nasıl iş bulabileceğini öğretir ve arkadaşlıklarının gelişmesinden sonra grubu ile tanıştır. Paul, bir yeraltı örgütüdür ve zaman zaman eylemler de yapmaktadırlar. Burada kendi sınıfından insanlarla tanışan Karl, gruba kabul edilir ve grup hayatında önemli bir yer tutar. Annesi de zaman içerisinde değişir ve büyük şehir şartları altında hayatta kalmanın tek yolunun borcunu ödememek olduğunu

kabullenir ve borçlarını ödemeyeceğini, arkalarından istediklerini söyleyebileceklerini oğluna açıklar (Döblin 2019: 54). Bu kırsal kesimden gelen ve ahlâk konusunda daha hassas olan birinin dönüşümünü simgelemektedir.

Karl'ın hikâyesinin yanı sıra Berlin'deki atmosfer her bir bölümde ifadesini bulur. O günlere yön veren önemli olaylardan biri de, Berlin'deki suikastlardır. Zamanı hızlandırarak (Zeitraffung) yapılan anlatımla, Berlin'in zafer kazanan kral ile birlikte nasıl geliştiği anlatılır. Bu muhtemelen 1871'de kral olan I. Wilhelm ve onun dönemindeki gelişmelerdir. Berlin'in nüfusunun 800 bini bulduğu bu yıllarda (ki 20 yıl içinde 1,5 milyonu geçecektir), sanayileşme de hızlanmış, ortaya çıkan işçi sınıfı bir takım haklar talep etmeye başlamıştır. Bu durum eserde zenginler ile fakirler arasında giderek açılan farkın yarattığı atmosfer aracılığıyla aktarılır. İşçi partisinin eylemleri ve hükümete karşı girişimleri yine hızlandırılmış bir şekilde aktarılır. Kentteki bir zengine yapılan suikast, olayın doruk noktasıdır. Bu olaylar olup biterken, Karl, Paul ile arkadaşlığını ilerletmiş, onun gizli örgütündeki arkadaşları ile de tanışmıştır. Ancak Karl, ailesine bağlı biri olarak böyle bir oluşumda yer almakta tereddüt eder. Paul'un onu ikna etmek için kullandığı şu cümleler, Karl'ın kendisini bulmasında yardımcı olmaya yönelik cümlelerdir:

Hangi sınıfın insanı olduğunu ve düşmanın kimler olduğunu bilmelisin! Düşmanlarınla savaşmak zorundasın! Bu savaşı kazanmak için hangi yolu seçeceğin önemli değil. Birlikte olduğun o insanları her zaman desteklemek tabii görevin. (Döblin 2019: 109)

Karl, grubu desteklemek için, annesinin birikimini çalma girişiminde bulunur, ancak bunu yapamaz. Annesinin sözleri daha ağır basmıştır. Karl kendi sınıfını bulmuştur ama yine de bir ikilem içerisinde ve annesinin telkinleriyle, kendi yüreği arasında kalmıştır.

Eserde ikinci bölüm “Yükseliş” başlığını taşır. Bu bölümün ilk alt bölümü “On beş yıl sonra” başlığını taşır. Karl geçen bu on beş yıl içerisinde kararını vermiş, her ne kadar kalbi, proletarya için atsa da, annesinin dediklerini yapmış, karşı olduğu sınıfın tam ortasında yer alan biri olmuştur. Bölüm Karl'ın dayısının kızı ile olan şatafatlı düğün töreniyle başlar. Burada göze çarpan en önemli sahne, annesinin Karl'ı damatlık içinde görünce duygulanması ve aklından geçirdikleridir. Annenin aklından geçenler tarısal anlatıcının sözleriyle aktarılır:

‘Şimdi karşımda duran erkek benim eserim,’ diye bir an düşündü. Onunla yaşamında bir yer ulaşmıştı. Bugün yaşamındaki en önemli gündü. Üzerindeki giysi siyaha kaçan bir griydi. Kızı Marie'nün ölümünün ardından dört yıl geçmesine karşın hala matem tutuyordu. Gözleri yaşlı anne, damadı, oğlu Karl'a sıkıca sarıldı. Onunla gurur duyuyordu, ne de olsa yazgısını belirlemiş, onu yönlendirmiş olan tek insandı. (Döblin 2019: 137)

Ancak yine de, Karl, Paul ve grubu unutmamış, yanlış karar verdiğini hatırladığı her zaman kendisini bir hain olarak görmüştür.

Karl, evlilikten sonra, dayısının mobilya fabrikasında çalışmaya başlamıştır. Orada işçiler arasında iken yine de kendisini gruptaki gibi iyi hissedemez. Fabrikada çalışanlar da işçilerdir ama diğerlerinden çok farklıdır:

Hepsi işçiydi, kendi hallerinde insanlar, ülkenin çıkardığı, fabrikanın işine yarayan insanlardı. Onlar da Paul'la Gustav gibi aynı dili konuşuyordu, fakat uysaldılar. Çünkü

şöyle düşünüyorlardı: İşverenin yapacak işi olmazsa bizim de işimiz olmaz. Ne deniyordu: Kapitalistler olmadı mı işçiler de olmaz! (Döblin 2019: 150)

İşveren ile uyumlu çalışan bu işçi grubu, “Stehkragenproletarier” grubuna bir göndermedir. Bu grubun en temel özelliği, “sınıf bilincinin olmaması ve dayanışma yeteneğinden yoksun” olmalarıdır (bkz. Andersson 2006: 31).

Karl’ın yükseliş dönemi anlatılırken, anlatım eğlencelik edebiyatın (trivial) özelliklerini gösterir. Anne sevgisini ve annesine olan sadakatini aktaran basit, bağlaçsız cümleler, mutluluk tasvirleri bunlara örnektir. Kaderin değiştiği anlar yine tanrısal anlatıcı tarafından verilirken, duyguları da yine anlatıcının ağzından verilir. Yükseliş bölümünün geneline hâkim olan bu anlatım tutumu, Karl’ın içine düştüğü burjuva sınıfının durumunu, lüksünü anlatmak için en uygun üslup olarak görünmektedir:

Çünkü artık büyümüştü, yaşamında bir başarıya ulaşmalıydı. Paul savaşını yitirmişti, artık yapacak bir şey yoktu. Son zamanlarda güzelleşen annesinin, o çok güzel kadının – biraz utanmıyor da değildi- yanında başarılı oğlu olarak durmak istiyordu. O günlerde kendini çok rahatsız hissetti, annesinin onu bir kenara iteceği ve yaşamda tek başına kalacağı korkusuyla iyice huzursuzlaştı. Beklenmeyen bir değişiklik geçirdi, yön değiştirdi. O artık fabrikanın en uysal, çalışkan, ciddi öğrencisi ve çırağıydı. (Döblin 2019: 162)

Ancak Karl’ın yaptığı hatayı görmesi uzun sürmez ve kendisinin oraya ait olmadığını her geçen gün görürken, eşine karşı tutumu da sadece mekanik bir ilişkiden ibaretmiş gibi görünür.

Kitabın son bölümü “Kriz” başlığını taşır. Başlıktan da anlaşılabilceği gibi, bu bölümde yükseliş dönemi sonrası çöküş, dünyadaki ekonomik krizle birleştirilerek anlatılır. Eserde her ne kadar bir tarih verilmese de, Karl’ın yaşının 40 olduğunun belirtilmesi, bu kriz döneminin muhtemelen 1924 sonrası yaşanan kriz olduğunu söyleyebiliriz. İşlerin kötüye gitmesi, inşaat sektörünün çökmesi, bütün sektörlerde bir duraksamaya girilmesi, toplumsal olayları da körüklemektedir. Artık bir sanayici olan Karl, başkanı olduğu iş adamları kulübünde, sendikaların haklarını eleştiren bir konumdadır. İş dünyasının bu krizine bir de Karl’ın evliliğindeki kriz eklenir. Eşiyle olan tartışması yaşanmış olanın ifadesi şeklinde (erlebte Rede) anlatılırken, Karl’ın yaşam tarzı, kişiliği eşi tarafından sorgulanmaktadır:

Şimdiye kadar evde böyle bir şey yaşanmamıştı. Niçin böyle konuşmuştu? Evdeki yaşam kurallarına karşı mı çıkmak istiyordu, eşi bir devrimci miydi? Uzanıp elini tuttu. O bir köle, annesinin tokadına ses çıkarmamış! Niçin dayısının, teyzesinin kucığında sürdürmedi yaşamını? (Döblin 2019: 232)

Kriz, bütün ülkeyi sararken, Karl da bundan korunaklı kalamaz ve dayısının ölümünden sonra, teyzesinin hisselerini satın alırken söz verdiği ödemeleri yapamaz duruma gelir. Bundan başka, ticari zekâsını öven bir asker emeklisinin parayı yurt dışına çıkarmasını istemesi, Karl’ın parayı alarak, yurt dışına çıkarmak yerine, kriz döneminde harcaması krizin Karl üzerindeki etkisinin doruk noktasını oluşturur. Bu arada evliliği de yıkılmaya başlar, eşinin kendisini aldattığı gerçeğini kabullenmek zorunda kalır ve eşyalarını alıp evi terk eder, kendisi de eşini aldatır ve evlilikleri geri dönülmez bir yara alır. Bu sırada devlet, ekonomik krize müdahale etmek ister ve fiyatları denetler, özel sektöre siparişler

verir, bankaları ve endüstriyi denetim altına alır. Bu, toplumda başka tartışmalara yol açar ve “Devlet kim, bu devlet kimin devleti?” (Döblin 2019: 304) sorusu sorulmaya başlar.

Eserin doruk noktalarından biri Karl’ın içinde bulunduğu sınıfı sorgulayarak, evinde oluşturduğu elit insanların evlerindeki gibi oluşturduğu koleksiyonu parçalaması ve daha sonra Paul’un Karl’ı evinde ziyaretidir. Paul, Karl’ın içinde bulunduğu durumda, kendisinin karşıtı olarak adlandırdığı Karl ile kısa bir tartışma yaşar ve vatanseverliği sorgulanır. Birkaç gün sonra Paul’e giden Karl’a yıllar önce yapamadığı seçimi hatırlatılır. Diğer taraftan Karl’ın patron sınıfında yer alması, proletaryaya, yani Karl’ın gerçekten dâhil olduğu sınıfa bir hakaret ve düşmanlık olarak değerlendirilir. Karl her ne kadar durumu açıklamaya çalışsa da veya geçmişi geçmişte bırakmak gerektiğini vurgulasa da, hainlikle suçlanmasının önüne geçemez. Bu aynı zamanda geleceğe ilişkin bir sezdirmedir: “Sayın Beyefendi, böyle konuşmayın. Belki sizin de suçunuz nedeniyle yarın veya yarından sonra asfaltlarda yatacak ölümlere anlatın bunları” (Döblin 2019: 418).

Eserin son bölümü “Sokak Savaşı” başlığını taşır ve Karl’ın sonunu anlatır. Karl yatırım amaçlı para aldığı, fakat geriye ödeyemediği kişilerce şikâyet edilir ve tutuklanma emri çıkarılır. Karl bunu hazmedemez, burada üst sınıfın nankörlüğünü ifade ederken, eser boyunca leitmotiv olarak karşımıza çıkan “acımak yok” ibaresinin de doğruluğunu görür. Annesinin “seni kemirirler” cümlesi gerçek olmaktadır:

Yıllarca yararlarına çalıştığım kişiler şimdi düşmeme göz yumuyorlar. Kendilerine saygı gösterdiklerim şimdi beni kurban edenler! Zenci görevini yaptı, artık işi bitti, gidebilir, şimdi vuruyorlar tekmeyle! (Döblin 2019: 434)

Karl’ı trajik bir son beklemektedir. Berlin’de dış mahallelerde yürüyüşler, protestolar, çatışmalar başlamıştı. Gruplar farklı yerlerde toplanarak şehir merkezine gitmeye çalışmaktadırlar. Karl, kararını verir, belinde silahla gruba katılır. Bu sırada devamlı olarak geçmişle hesaplaşır. Annesi, kardeşleri ve çocukları aklından geçerken, hiçbir zaman şimdiki kadar güvende hissetmediğini düşünür. Ancak Karl’ın düşünceleri gidip gelmektedir. Karl grup ile birlikte ilerlerken, bir an gruptan ayrılma planı da yapar. Ancak buna fırsat bulamaz. Polisin tuzağa düşürdüğü grubun içinde Karl da vardır. Karl bir an yine “bu heriflerin peşinden gitmemeliydim” diye düşünür ve anında karar değiştirerek, elindeki beyaz mendili sallayarak yanlış yöne doğru koşmaya başlar. Ancak başına ve boynuna isabet eden kurşunlar sonucu olduğu yere yıkılır. Bu sahne hem anlatıcının sesinden, hem de Karl’ın iç sesinden anlatılır. Okuyucu böylelikle olayı hem dıştan takip ederken, aynı zamanda Karl’ın aklından geçenleri italik karakterlerle belirginleştirir:

İlk ara sokağı hızla geçti. Az ötede, köşeyi geçince, akşamın loşluğunda pencereleri ışıldayan bir evi gördü. Oradalar, diye heyecanlandı. Başardım, az sonra yanlarındayım! Arkamdan ateş eden yok. Mendilimi silahımın ucuna takmalıyım... Köşedeki evin pencerelerinden bir yaylım ateşi geldi. Bir haykırış! Az ötede koşan birinin kollarını havaya savurduğunu gördü. *Bırak şimdi onu!* Elindeki silahı fırlatıp attı. Aynı anda başına sert bir şeyin çarptığını hissetti, hemen ardından da boynuna... *Siz çıldırдыңız mı?* Sol kolu havaya kalktı, başına doğru gitti, sendeledi. *Geliyorum!* Köşedeki evden gelen yeni bir yaylım ateşi kulağına isabet etti.” (Döblin 2019: 442)

Bu sokak olaylarının on gün sürdüğünü söyleyen anlatıcı, sonunda köle gibi yaşayan yığınların buna karşı çıktıklarını belirterek, işçi sınıfı için büyük bir kazanım olduğunu

sezdirir. Sokak olayları, dönemin sokak olayları ile büyük benzerlik göstermektedir. Sosyalist hareketin yayılması ve yürüyüşlerle haklarını talep etmesi, mücadeleleri Natüralist dönemdeki sosyalist hareketinin ve eylemlerinin bir yansımasıdır.

Eserin sonunda, anne eserin başlangıcında olduğu gibi yine istasyondadır, ama bu sefer büyük şehirden ayrılmak üzere orada beklemektedir. Hayatta kalan tek çocuğu Erich, büyük şehirde kalmıştır, dolayısıyla anne bütün çocuklarını orada bırakıp bitkin ve kaybeden olarak metropolden ayrılmaktadır. Tren, şehirden ayrıldıktan sonra tarlaları okuyucuya aktaran anlatıcı, o tarlaların da günü geldiğinde haklı veya haksız, suçlu veya suçsuz on binlerce kişiyi kucaklayacağını ve oralara tahta haçlar dikileceğini söylerken, mücadelenin aslında bitmediğini ve hiçbir zaman da bitmeyeceğini okuyucuya sezdirir.

Sonuç

Alfred Döblin'in *Acımak Yok* romanı, yukarıda da gösterdiğimiz gibi çok katmanlı konu ve motif yönüyle diğer romanlarından ayrılmaktadır. Ana kahraman Karl'ın hikâyesi ve onun etrafında dönen olaylarla otobiyografik öğelerden, çağ eleştirisine uzanan geniş bir konu yelpazesi görmektediriz.

Otobiyografik unsurların ağırlıkta olduğu birinci bölümde, büyükşehirin acımasızlığı, işçi sınıfının ve proletaryanın durumu gerçekçi ve basit, bir başka deyişle doğrudan anlatımla verilmektedir. Sosyolog Georg Simmel'in büyük şehirde her şeyin parayla ölçüldüğü yönündeki saptaması kapitalizmin toplumda yarattığı değer değişimini ortaya koyarken, büyükşehirin acımasızlığı romanda Karl'ın annesi tarafından "Leitmotif" olarak tekrar edilen "acımak yok" cümleleri ile verilmektedir. Karl tanıştığı Paul ile olan arkadaşlığında, kendi sınıfının bilincine varır. Berlin'in sanayi ve ekonomik olarak gelişimi, sınıflar arasındaki farkı daha da açması, kapitalizmin diğer yüzünü göstermesi bakımından önemlidir. Bunun sonucunda Paul'un da içinde bulunduğu grubun eylemleri, sınıf çatışmasının şiddete dönüşmesini bizlere göstermektedir.

Her ne kadar Karl, sınıf bilinci konusunda aşama kaydetse de, annesinin yönlendirmeleri ile sınıf değiştirme çabaları, pratikte gerçekleşmiş gibi gözükür, ancak bu yeni sınıfı içselleştiremeyen Karl, kendisini işçi sınıfından kopmuş görmez. Karl kendi iradesini kullanamayan, yönlendirmeye açık, zayıf bir karakter olarak karşımıza çıkar. Annesinin telkinleri ve dayısının yardımıyla sınıf değiştiren Karl, yaptığı evliliğe de uyum sağlayacak konumda değildir. Sevgi konusunda çok yetenekli olmayan Karl, mekanik olarak yürüttüğü evliliğine, aldatılma sonucu son vermek zorunda kalır. Karl'ın kendini bir gruba aidiyetini tam olarak hissedememesinin yaratmış olduğu bunalımı, onun üst sınıf olarak evinde oluşturduğu koleksiyonu çekiçle parçalamasında ortaya çıkar. Geçmişteki kararlarını da sorgulayan bu eylem, onun kendi içindeki hesaplaşmanın bir sonucudur diyebiliriz. Ancak bu hesaplaşma yine de doğru kararı verdiğinden emin olamama şeklinde şehir eylemlerinde kendini gösterir. Kendisini iyi hissettiği protestocular arasında, kendisinin neden orada olduğunu sorgulaması, son derece kararsız birinin yaşadığı çıkmazdır. Nihayetinde pişman olup geri dönmesi, yanlış tarafa koşması onun sonunu hazırlar.

Yukarıda göstermeye çalıştığımız birkaç otobiyografik unsur dışında, roman tamamen işçi hareketini anlatan ve çağın işçi-işveren gerilimiyle bunun sonuçları olan çatışmaları işleyen bir çağ romanı özelliği de göstermektedir. Döblin'in Arno Holz'un gerçekçiliğinden etkilendiğini düşündüğümüz bu romanda, modern roman tekniklerinden uzak, kronolojik bir anlatım ve zaman zaman eğlencelik romanlarda gördüğümüz üslupla işçi sınıfının da benimseyeceği bir roman ortaya koyma çabasını gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz.

Kaynakça

Birincil kaynaklar

Döblin, Alfred (1915): *An Romanautoren und ihre Kritiker. Berliner Programm*. Fischer Klassik Plus, E-Books. (İndirme Tarihi: 2022).

Döblin, Alfred (1985): *Über Roman und Prosa. Kleine Schriften I. Ausgewählte Werke in Einzelbänden*. Hrsg. von Riley, Anthony W. Freiburg.

Döblin, Alfred (2019): *Acımak Yok*. Çev.: Ahmet Arpad. İstanbul: Everest Yay.

İkincil Kaynaklar

Andersson, Emma (2006): *Die Großstadt als Gegner? : Zur Wahrnehmung Berlins in Literatur, Film und Hörspiel der späten Weimarer Republik*. Helsinki: University of Helsinki.

Dollinger, Roland (1994): *Totalität und Totalitarismus im Exilwerk Döblins*. Würzburg: Verlag Königshausen Neumann GmbH.

Holz, Arno (1962): *Die Kunst. Ihr Wesen und ihre Gesetze (1891)*. In: *Literarische Manifeste des Naturalismus 1880-1892*. Hrsg.v. Erich Ruprecht. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Jirgl, Reinhard (2017): *Alfred Döblin. Autor der Unruhe*. Cahiers d'Études Germaniques 72 | 2017 Presses Universitaires de Provence.

Mau, Hermann/ Krausnick, Helmut (1960): *Deutsche Geschichte der jüngsten Vergangenheit 1933-1945*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Mayer, Dieter (1981): *Alfred Döblin – Stationen seines Lebens und Denkens*. Auswahl der Texte und der Materialien von Dieter Mayer. Stuttgart: Klett Verlag.

Prangel, Matthias (1987): *Alfred Döblin*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Rousseau, Jean Jacques (2011): *Bilimler ve Sanatlar Üstüne Söylev*, çev. Sabahattin Eyüpoğlu, 3. Basım, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Schulz, Klaus (2006): *Alman Kültür Tarihi*. Çev.: Yavuz Erkoç. Ankara: Orient Yay.

Simmel, Georg (2009): *Bireysellik ve Kültür*. Çev.: Tuncay Birkan. İstanbul: Metis Yayınları.



Stöckmann, Ingo (2011): *Naturalismus. Lehrbuch Germanistik*. Stuttgart/ Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Zettl, Erich (2009): *Geçmişten Günümüze Almanya. Alman Kültür ve Edebiyat Tarihi*. Yayına Haz.: Prof. Dr. Ali Osman Öztürk. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniv. Eğitim Fak. Yayınları.


İnternet Kaynakları

- Albrecht, Kai-Britt** (2022): Biographien. <https://www.dhm.de/lemo/biografie/karl-liebknecht> (Eriřim Tarihi: 15.10.2022).
- Hamann, Frauke** (2011): Scwhieriges Werk, schweres Leben. Wilfried F. Schoellers Biografie Alfred Döblins. In: Frankfurter Hefte, Kultur u. Kritik 12/2011 https://www.frankfurter-hefte.de/media/Archiv/2011/Heft_12/2011_12_Hamann_Web.pdf (Eriřim Tarihi: 24.12.2021).
- Simmel, Georg** (2011): *Philosophie des Geldes*. Quelle: www.digbib.org/Georg_Simmel_1858/Philosophie_des_Geldes Erstellt am 04.11.2011 (Eriřim Tarihi: 20.06.2022).
- Yılmaz, Nihat** (2013): Weimar Dönemi ve Öncesinde Meydana Gelen Siyasi Çekiřmeler ve Ekonomik Krizlerin Alman Sosyal Demokrat Partisi Bağlamında Bir Deęerlendirmesi, <https://sbd.aku.edu.tr/arsiv/c15s1/c15s1b4nihatyilmaz.pdf> (Eriřim Tarihi: 10.10.2022).

İşçi Göçü Bağlamında Necatigil'in *Konuk İşçi Şiiri*

Yelda Arkan , Mersin – Fırat Erikli , Mersin



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217575>

Öz

Göç olgusu birçok toplumsal olay gibi edebiyat içinde kendine kolayca yer bulmuştur. Gurbette bulunan vatandaşlarımızın kendi duygularını yazıya dökme ihtiyacı göç yazınının çıkış noktasını oluşturan en büyük etken olmuştur. Ancak göç yazınına yapılan katkılar yabancı bir ülkede yaşamakta iken gerek Türk gerekse bulunduğu ülkenin edebiyatına katkı yapan yazarlarla sınırlı değildir. Zira Türkiye’de bulunan kimi yazar ve şairler de göç yazınına katkıda bulunmuştur. 1972 yılının Kasım ayında Yeni Dergide (Sayı: 98) *Konuk İşçi* isimli şiiri yayımlanan Behçet Necatigil göç yazınına Türkiye’den katkı yapan yazar ve şairlerimizden biridir. Bu çalışmada göç olgusuyla birlikte bu olgunun Necatigil’in *Konuk İşçi* şiirine yansıma biçimleri, şairin şiir anlayışı ışığında ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Behçet Necatigil, göç, şiir, göç yazını, konuk işçi.

Abstract

Necatigil's 'Konuk İşçi' Poem in the Context of Labor Migration

The phenomenon of migration has quickly found its place in literature, like many social events. The need of our expatriate citizens to write down their feelings has been the biggest factor that constitutes the starting point of migration literature. However, contributions to migration literature are not limited to writers living in a foreign country and contributing to the literature of this country. Some writers and poets in Turkey also contributed to the migration literature. Behçet Necatigil, whose poem named *Konuk İşçi* was published in Yeni Dergi (Number: 98) in November 1972, is one of our poets who contributed to the migration literature from Turkey. This study attempts to show the reflection of the migration phenomenon on Necatigil's *Konuk İşçi* poem in the light of the poet's understanding of poetry.

Keywords: Behçet Necatigil, migration, poem, migration literature, guest worker.

EXTENDED ABSTRACT

It would not be normal for the phenomenon of migration, which is in the field of interest of many disciplines, not to be reflected in literature. As a matter of fact, the labor migration from Turkey to Germany brought a new perspective to the field of literature in the following years. With this migration, common feelings and perspectives have become evident in the individuals who migrated. However, when the next generations are also taken into consideration, it is seen that the social realities of each generation are reflected in these literatures in different ways.

It is not correct to attribute migration literature only to writers who have been in a foreign country and have contributed to the literature of the country they are in. Because some writers and poets in Turkey also contributed to the migration literature. The reason for this is that this migration event, which turned into a fury, affected those who were left behind as well as those who migrated at that time. This wave of migration has caused many people to have different dreams at a time when unemployment and economic problems were felt at a high level. The concept of Germany has been adopted as a door of hope that will make these dreams come true. This idea has influenced a large part of society. For this reason, it would not have been possible for this rush of migration not to have an impact on Turkish literature in Turkey.

Behçet Necatigil, one of the most well-known poets living in Turkey, is also among those who cannot remain indifferent to the phenomenon of labor migration. His contribution to guest worker literature can be attributed to several other reasons. Necatigil, both as a poet and as a translator, was intensely interested in German literature, stayed in Germany for certain periods of his life, albeit for a short time, and formed a close friendship with Yüksel Pazarkaya, one of the most important representatives of the first generation of migration literature.

When he went to Germany in 1972² as a guest of the German Academic Exchange Service (DAAD), he spent most of his time with Yüksel Pazarkaya. In November 1972, his poem named *Konuk İşçi* was published in *Yeni Dergi* (Number: 98). This poem is one of the reflections of migration literature in Turkey. Some of the expressions Necatigil used in the letters he wrote to his family during his time in Germany were also reflected in her poem entitled *Konuk İşçi*. For this reason, it would not be wrong to assume that he wrote the expressions in his poetry by feeling himself.

In this study, together with the phenomenon of migration, the reflection of this phenomenon in Necatigil's poem will be tried to be revealed.

In order to better understand the labor migration to Germany, the migration flow before the migration agreement will also be examined. Afterwards, the development of migration after the Turkey-Germany Labor Agreement and the traces of our immigrants' stay in Germany will be followed.

The starting point of the migration literature was the writing of the feelings of the immigrating people after they immigrated to Germany. Under the title of Migration Literature, the themes in the works of our citizens who work abroad and the literary genres they put forth will be discussed. In this direction, the characteristics of different author generations will also be mentioned.

Behçet Necatigil is a master translator, poet and writer, known for his poems and radio plays, as well as his translations from German. He also contributed to the phenomenon of labor migration by writing a poem titled *Konuk İşçi*.

In this study, *Konuk İşçi* poem will be discussed in the light of its author's understanding of poetry, his residence in Germany, his experiences in Germany and his friendship with Yüksel Pazarkaya. The analysis will be mainly guided by Behçet Necatigil's thoughts on poetry and his personal correspondence with family and writer friends.

² July-August-September

Türkiye-Almanya İşgücü Anlaşması Öncesi Göçler

Türkiye'den Almanya'ya göç, İşgücü anlaşması imzalanmadan önce kendini asgari düzeyde göstermeye başlamıştır. Bazı özel kuruluşlar Türklerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla farklı projelerle Türk iş gücünün Almanya'ya gitmesine katkıda bulunmuştur (Hunn 2005: 35). Bu zeminin oluşmasında Türkiye'nin misafirperver tutumunun önemi de oldukça büyüktür.

Nitekim Türkiye, Weimar Cumhuriyeti'nde tarım politikası alanında danışmanlık yapan ve aynı zamanda bir parlamenter de olan Fritz Baade'nin Almanya'da sertleşen siyasi durum neticesinde Türkiye'ye göç etmek istemesine olumlu yaklaşmış ve Baade'ye kucak açmıştır. Baade'nin ülkemizde hem öğretim elemanı olarak hem de hükümet danışmanı olarak görev yapmasına olanak sağlamıştır (K-IfW, 2021)³. Savaşın ardından Amerika'da kısa bir süre gazetecilik yapan Baade 1948 yılında Kiel Dünya Ticaret Enstitüsü (Institut Für Weltwirtschaft, Kiel) Başkanı olarak göreve başlamıştır (K-IfW, 2021). Almanya'ya dönüşünün ardından Alman Parlamentosunda da yer edinmiş olan Baade muhtelif konularda Türkiye için angaje olmuş ve destek sağlamıştır (Hunn 2005: 35).

Kiel Dünya Ticaret Enstitüsü Başkanlığı esnasında Türkiye'ye katkı yapmaya devam eden Fritz Baade 1956 yılında Almanya Dış İşleri Bakanlığı'na başvurarak enstitünün geliştirdiği mesleki gelişim projeleri kapsamında Türk zanaatkârlara kendilerini Almanya'da geliştirme fırsatı yaratmıştır. Bu projelerle yüksekokul mezunu gençlerin Türk endüstrisinin geleceğini şekillendirecek kalifiye iş gücünü oluşturması ve Türkiye'yi yatırımcılar için daha cazip hale getirilmesi hedeflenmiştir. Nitekim 1 Nisan 1957 yılında yüksekokul mezunu 12 stajyer Kiel'e gelmiştir (bkz. Hunn 2005). Bu ilk adım gerçekleşikten sonra Almanya'ya staj için gelen mezunların sayısı belirgin bir şekilde yükselmiştir. Yeni bir anlaşmayla 200 stajyer Schleswig-Holstein'a gönderilmiştir (Abadan 1964).

Dönemin Almanya Cumhurbaşkanı Theodor Heuss 1957 yılında yeni bir projenin daha hayata geçmesine katkıda bulunmuştur. Heuss resmi bir Türkiye ziyaretinde⁴ kendine gösterilen misafirperver tutum karşılığında Ankara'ya yüksekokul mezununun 150 Türk'ün Almanya'da mesleki gelişimlerine devam etmeleri konusunda teklifte bulunmuştur (Frieder 2006: 120). Böylelikle bireysel göç girişimleri ile birlikte 1960 yılı yazına kadar 2500 civarında Türk Almanya'da çalışma fırsatı yakalamıştır (Dahnen/Kozlowicz 1963: 39; Hunn 2005: 42).

Türkiye-Almanya İşgücü Anlaşması

30 Ekim 1961 tarihinde Türkiye ve Almanya arasında mutabakata varılan işgücü anlaşmasının imzalanma sebebi sadece Almanya'nın acilen işgücüne ihtiyaç duymasıyla sınırlı değildir. Bu anlaşmanın dış siyaset açısından da önemi oldukça büyüktür. Çünkü

³ K-IfW (Kiel- Institut für Weltwirtschaft)

⁴ Mayıs 1957

Türkiye o dönemde Almanya için önemli bir ticaret ortağıdır ve NATO üyesi olması nedeniyle de stratejik bir öneme sahiptir.

Dönemin bazı gazeteleri aracılığıyla bu anlaşmayla ilgili haberler de yavaş yavaş halka yansımaya başlamıştır. 17 ve 21 Şubat 1961 tarihli Hürriyet gazetesinde Türkiye ve Almanya arasında işgücü değişimi protokolü hazırlanacağına dair haberler yer almıştır. Birkaç gün arayla bu protokolün kimi detayları da duyurulmaya başlanmış ve Almanya'da çalışma süresinin bir ila üç yıl ile sınırlandırılacağı belirtilmiştir⁵. Türk tarafının Almanya'ya gidecek vatandaşları için sınırlı bir ikamete onay vermesi o dönemdeki sanayinin durumu da gözetildiğinde aşağıdaki nedenlere bağlanabilir. Bu nedenler evvela yurt dışında çalışmış ve tecrübe kazanmış kalifiye işgücünü kaybetmemek, sonra da bu iş gücünü ülke endüstrisi dâhilinde kullanıp ekonomide canlılık sağlamak olarak yorumlanabilir.

15 Temmuz 1961 de Federal İstihdam Dairesi dört çalışanını İstanbul'a göndermiş ve başvuruları bu danışma merkeziyle kabul etmiştir. 24 Eylül 1961'de İstanbul'daki bu danışma merkezinin organizasyonunda ilk 68 Türk işçinin Almanya'ya uzanan yolculuğu başlamıştır (Jamin 1998: 155; Hunn 2005: 53).

Anlaşmanın ilk versiyonunda Almanya'daki çalışma süresi iki yıl ile sınırlıyken 30 Eylül 1964 yılında yapılan ikinci bir anlaşmayla bu süre ibaresi anlaşmadan kaldırılmıştır (Hunn 2005: 67). Ayrıca çalışmak üzere Almanya'ya giden işçilerin ailelerini de bu ülkeye getirme olanağı ikinci anlaşmadan hemen önce bir protokol ile kendilerine tanınmıştır⁶.

Bu durum, gelen Türk işçilerin Almanya'da iyiden iyiye yerleşik hale gelmesine öncülük etmiştir, zira anne veya babaları vasıtasıyla Almanya'yayla tanışan Türk gençleri burada eğitim görmüş, yabancı oldukları bu kültürü keşfetmeye, tanımaya ve adapte olmaya başlamıştır. Böylelikle Almanya'daki ikinci nesil Türkler öz kültürleri ile bu yeni kültürü sentezleyerek yeni bir hibrit kültürün oluşumunu hızlandırmıştır.

Göç Yazını

Türkiye'den Almanya'ya göç her ne kadar farklı sebeplere bağlı olarak gerçekleşiyse de temelde göç eden bireylerde ortak duygular ve bakış açıları oluşmuştur. Bu duygu ve düşünceler kendini edebiyat alanında belirgin biçimde fark ettirmiş, dönemin popüler konuları olarak yazınlarda yer almıştır. Almanya'ya göç etmiş bazı Türkler gurbetteki tecrübe ve hislerini yazıya dökmeye başlarken, Türkiye'de yaşamasına rağmen göç olgusunu içselleştirmiş bazı yazar ve şairler de aynı veya benzer temaları işleyen eserler vermiştir.

Göç yazınında işlenen konu ve düşünceler ise doğal olarak yazarların mensup oldukları nesillere göre farklılık göstermiştir, zira her dönem veya nesilde farklı temalar önem kazanmıştır. Her kuşak kendi yaşadığı toplumsal gerçeklik bağlamında yazınsal

⁵ Bkz. Hürriyet, 24.2.1961.

⁶ <https://media.iskur.gov.tr/16516/turkiye-federal-almanya-ismgucu-anlasmasi.doc>

metinler üretmiştir. Nitekim Şölçün (2000) göç yazınının Almanya'ya farklı tarihlerde göç eden kuşaklara göre ayrılması gerektiğini belirtmiştir.

Bu doğrultuda Zengin (2010) *Türk-Alman Edebiyatına Tarihsel Bir Bakış ve Bu Edebiyata İlişkin Kavramlar* adlı çalışmasında Türk kökenli yazarların yazdığı eserlerden oluşan ve bu edebiyatı nitelendiren kavram kullanımlarını irdelemeye çalışmıştır. 'Konuk (-Misafir) İşçi Edebiyatı', 'Azınlık Edebiyatı', 'Gurbetçi Edebiyatı', 'Göçmen Edebiyatı', 'Kültürlerarası Edebiyat ve Kültür- aşırı Edebiyat' gibi farklı kavram kullanımlarını saptayan Zengin, bu edebiyatın gelişim ve değişim aşamalarını tarihsel süreç içerisinde ortaya koymuştur (bkz. Zengin 2010).

Çalışmada göç yazını ilk kuşak, ikinci kuşak ve günümüz olmak üzere üç farklı başlığa ayrılmıştır.

İlk kuşak olarak nitelendirilen yazar grubu Almanya'da göç yazınının ilk örneklerini vermeye başlarken eserlerinde iş yerinde ve günlük yaşam esnasında kendini gösteren olumsuz tecrübeleri ve kültür farkına bağlı olarak ortaya çıkan kültür şokunu işlemişlerdir (bkz. Zengin 2010). Birinci kuşak bu duygularını en iyi şiir yardımıyla aktarabildikleri için bu dönemde edebi tür olarak şiir, hikâye ve roman türlerine kıyasla daha fazla tercih edilmiştir (Günay Köprülü 2020: 42). Zengin, bu kuşağa ait yazınların *Konuk (Misafir) İşçi Edebiyatı* olarak nitelendirildiğini saptamıştır.

İkinci kuşak, ilk kuşak yazarlarla birlikte bir sonraki yazar kuşağını da kapsamı bakımından literatürde bir geçiş evresi olarak değerlendirilir, zira bu dönem içinde birinci ve ikinci kuşaktan yazarlar yer almaktadır (Zengin 2010: 338). Bu kuşaktaki yazınların Göçmen edebiyatı kavramı altında değerlendirilmesi bu geçiş evresini tanımlaması açısından önemlidir. Sebebi ise göçmen kavramının sadece Almanya'ya ya da başka bir ülkeye göç etmiş bireyleri değil yabancı bir ülkede doğmuş olsalar dahi yakın neslinde göçmen geçmişi olan herkesi kapsamıdır (bkz. Zengin 2010: 339). Bu kuşağa ait göç yazınında işlenen konular, yazarların içinde buldukları yabancı kültürü benimsemesi, dil ve kendini ifade yeterliliğinin sağlanmasına bağlı olarak ilk kuşakta işlenen temalardan sapmıştır (bkz. Zengin: 2010).

Günümüz kuşağında durum oldukça farklıdır. İşlenen temalara bakıldığında bu yazın dönemine göç yazını demek bile neredeyse mümkün değildir. Günümüz kuşağı önceki iki dönemin konu kalıpları dışına çıkmış, yazarlar eserlerinde bireysel ilgilerine göre konular işlemiştir. Bir yerde herhangi bir kültürün temsilcisi olmak veya okur tarafından bir temsilci olarak görülmek kaygısından sıyrılmışlardır (bkz. Zengin 2010).

Ancak göç yazınının sadece yabancı bir ülkede bulunarak gerek Türk gerekse bulunduğu ülke edebiyatına katkı yapan yazarlara mal edilmesi elbette mümkün değildir. Çünkü bir furyaya dönüşmüş bu göç olayı o dönemde göç edenler kadar geride kalanları da etkilemiştir. Sözü edilen göç dalgası işsizliğin ve ekonomik darboğazın üst seviyede hissedildiği bir dönemde birçok kişinin farklı hayaller kurmasına sebep olmuş ve Almanya kavramı hayallerin gerçek olmasını sağlayacak bir umut kapısına dönüşmüştür. Toplumun büyük bir kısmını etkisi altına alan göç furyası Türk edebiyatına da etki etmiştir. Dolayısıyla Türkiye'de bulunan kimi yazar ve şairlerin de göç yazınına katkıda

bulduğunu vurgulamak gerekir. Bunlardan birkaçı: Behçet Necatigil (*Konuk İşçi* (1973), *Ayrılık Destanı* (1975)), Fazıl Hüsni Dağlarca (*Almanlar Makinaları Sever* (1974), *Almanya’larda Çöpçülerimiz* (1977)), Edip Cansever (*Mendilimde Kan Sesleri* (1974)).

Aynı paralelde farklı alan çalışmalarına bakıldığında işçi göçüyle başlayan yazınları nitelendirme çabasının genel olarak yazının dönemsel özelliklerinden yola çıkarak yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin ilk bilimsel çalışmalar Harald Weinrich ve Irmgard Ackermann tarafından yapılmıştır. Franco Biondie ve Rafik Schami de kavram tartışmalarına katkı sağlayan önemli isimlerdir (Kalkan 2017: 191). Ancak çalışmanın içeriğinde, çalışmaya ayrı bir boyut kazandıracak için farklı kavram ve kavram tartışmalarına yer verilmeyecektir.

Almanya’ya siyasi nedenlerden ötürü, çalışmak amacıyla, okumaya ya da kısa süreli bir eğitim amacıyla gelen birinci kuşağın bu dönemde ürettiği eserler, toplumda *kendini ifade edemeyenlerin* çoklu sesi olarak algılanmıştır. Göçmen yazınının amacı yabancılık duygusunu ve karşılaştıkları sorunları çözümleme deneyimlerini yansıtmak olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Hamm’ın göçmen yazınına belirli bir zaman diliminin belgelendirilmiş hali olarak tanımladığına dikkat çekilir (Saka 2018: 1876).

Göç yazınının özellikle göç eden birinci kuşağın sıla özlemine daha doğrusu onu kaybetme duygusunu ve yol açtığı acıyı yazıya dökerek hafifletme çabasıyla oluştuğu söylenebilir. Böylelikle duyulan özlem daha dayanılır hale gelir ve geri dönme, dönebilme umudu kaybolmaz. Ancak Almanya’ya ‘konuk’ ya da ‘misafir’ olarak gelen ilk kuşağın torunlarının buradaki ikameti benimseyip kalıcı oldukları da unutulmamalıdır.

Necatigil’in Almanya Ziyareti ve Yüksel Pazarkaya

Toplumda yaşanan yalnızlık- dışlanmışlık duygusu, uyum sorunu, çalışma şartlarının zorlukları ve işyerindeki ayrımcılık konuları yalnızca göç eden birinci kuşağın kalemle sınırlı değildir. Göç yazınının Türkiye’de örnekleri olduğundan daha önce bahsetmiştik. Türkiye’de yaşayan yazarlar/şairler arasında en bilinenlerden olan Behçet Necatigil de işçi göçü olgusuna kayıtsız kalmamıştır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi işsizliğin ve ekonomik darboğazın üst seviyede hissedildiği bir dönemde birçok kişinin farklı hayaller kurmasına sebep olan Avrupa veya Almanya kavramının bu hayallere çıkan bir umut kapısı olarak algılanmıştır. Göç olgusu bu nedenle dar ve orta gelirli kesiminin büyük bir çoğunluğunu etkisi altına almış ve toplumsal bir gerçekliğe dönüşmüştür.

Necatigil’in şiirlerinde işlediği “*orta-fakir sınıf ev, aile çevreleri*” de bu toplumsal gerçekliğin merkezinde bulunan kesimin ta kendisidir. Necatigil şiirlerine konu olan kesimi aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır:

Ben mum alevinde pervane gibi hep aynı odakta yazdım şiirlerimi: Ev ve her günkü yaşamalar. Rilke’nin Panter’i gibi aynı parmaklıklar içinde. Toplumun ve imkânlarımın bana bağışladığı dar dörtgende gözlerimi her açtıkça karşımda büyük bir şehrin orta-fakir sınıf ev, aile ve çevrelerini buldum. Benim bu güne kadar varmak istediğim gerçekler, hiçbir zaman bu sınırların ötesinde olmadılar. (Necatigil 1997: 47-48)

Necatigil'in göç olgusuna kayıtsız kalamayışı farklı birkaç sebebe daha bağlanabilir. Necatigil gerek şair gerek çevirmen olarak Alman edebiyatıyla yakından ilgilenmiş, hayatının belirli dönemlerinde kısa bir süre için de olsa Almanya'da bulunmuş ve Yüksel Pazarkaya ile yakın bir dostluk kurmuştur. Özellikle ilk kuşak göç yazınının en önemli temsilcilerinden olan Pazarkaya ile dostluğu göç temasından etkilenmesindeki etkenlerden biri sayılabilir. Çalışmanın devamında bu noktalara daha açık biçimde değinilecektir.

Necatigil'in Alman Dili ve Edebiyatına olan ilgisi lise yıllarında başlamıştır (Sarısayın 2001: 49). Yüksek Öğretmen Okulu'ndaki Türk Dili ve Edebiyatı öğrenimi esnasında ise Alman Filolojisi derslerine misafir öğrenci olarak katılmış ve nitekim edebiyat öğretmenliği sırasında Alman Dili ve Edebiyatı öğrenimine başlamış ve iki yıl süreyle devam ettirmiştir. Alman Filolojisindeki öğrenciliği esnasında dahi Almanca'dan çeviriler yapan Necatigil Temmuz 1937 yılında ilk defa Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD) kapsamında burslu olarak Berlin Üniversitesi'nde dört aylık Almanca kursuna katılmıştır (Necatigil 2013: 1655).

1972 yılında Alman Akademik Değişim Servisi'nin (DAAD) davetlisi olarak bir kez daha Almanya'ya gittiğinde daha önce mektuplaştığı Yüksel Pazarkaya ile bir araya gelmiştir. Bu ziyaretin oluşum süreci Necatigil'in mektuplarına da yansıdığı görülmektedir:

Prof. Brands'ın dost aracılığı, olumlu sonuç verdi. [...]Deutscher Akademischer Austauschdienst üç aylık bir Almanya gezisine resmen çağırdı beni [...]. (Necatigil 2013: 2199)⁷

Bunun üzerine Necatigil Almanya'ya alışma sürecini hızlandırmak üzere Pazarkaya'dan bir istekte bulunmuştur:

Önce Stuttgart'a gelsem, bir süre, yabancılığımı hafifletebilirim herhalde. [...] Bütün arzular yıllar yılı Türkçe öğretmenliğimin dondurduğu, daralttığı ufku genişletebilmek, yani çağdaş Alman edebiyatı, özellikle şiiri üzerine bilgimi, görgümü arttırmak.⁸ (Necatigil 2013: 2199)

Necatigil Almanya'da bulunduğu üç aylık sürenin büyük bir bölümünü Stuttgart'ta Pazarkaya ile birlikte geçirmiş ve bu tanışıklık yakın bir dostluğa dönüşmüştür (Sarısayın 2001: 137).

Necatigil'in göçmen edebiyatında birinci kuşağın önemli temsilcilerinden olan Yüksel Pazarkaya ile olan yazışmaları, ki bu mektupların çoğu Almanya ziyaretinden sonra yazılmış mektuplardır, kişisel temennilerle birlikte ağırlıklı olarak Türk-Alman edebiyatına ilişkin kısa sohbet ve düşünceler üzerine gelişmiştir⁹. Stuttgart'ta beraber geçirdikleri dönemde üzerinde çalıştıkları edebiyat ve çeviri çalışmaları da bu mektuplarda karşımıza çıkan diğer konuları oluşturmaktadır.

⁷ Bkz. 6 Nisan 1972 tarihli Yüksel Pazarkaya'ya Mektup

⁸ Bkz. 6 Nisan 1972 tarihli Yüksel Pazarkaya'ya Mektup

⁹ Bkz. Yüksel Pazarkaya'ya Mektuplar (Necatigil 2013)

Behçet Necatigil, Gedichte/Şiirler-Texte in zwei Sprachen, Türkisch-Deutsch adlı çeviri kitabı (1972) Almancaya Pazarkaya tarafından kazandırılmış, şiir çevirilerinde Necatigil ve Pazarkaya birlikte çalışmıştır. Kitabın basımı Necatigil yurda döndükten sonra gerçekleşmiştir.

Necatigil 14 Temmuz 1972 tarihinde Almanya'dan eşine gönderdiği mektupta yukarıda bahsi geçen kitapla ilgili şu sözleri sarf eder: *Geceleri Yüksel'in çevirilerine bakıyoruz, kitap muhakkak çıkacak. Şan olsun!* (Necatigil 2013: 2009)

27 Temmuz 1972 tarihli mektupta ise kitap ile ilgili gelişmeler şu ifadelerle dile getirilir:

Şimdi gündüzleri Yüksel'in çevirdiği şiirlerin Türkçelerini daktiloya çekiyorum. [...] Muhakkak çıkacak bu kitap diyor Yüksel. Özel bir teknikle, teksir, foto-kopi şeklinde beşyüz tane bastırarak, onar mark fiyat koyacak. (Necatigil 2013: 2010)

Kitap daha sonra (4 Ağustos 1972) Yüksel Pazarkaya tarafından Türkçe yayın saati içerisinde (Saat 17:40-18:20 arası) Stuttgart radyosunda Necatigil'in *Gizli Sevda* şiiri de okunarak tanıtılmıştır (Necatigil 2013: 2013)¹⁰. Yaklaşık on gün sonra da basımı tamamlanmıştır.

Ancak *Konuk İşçi* şiirinin incelemesine geçmeden önce Necatigil'in şiir anlayışına ve üslubuna daha derin bir gözle bakmak gerekir.

Necatigil Üzerine Düşünceler ve *Konuk İşçi* Şiiri

Necatigil'in Doğu ve Batı edebiyatından etkilendiği düşünüldüğünde bu etkileşimin kendi şiirlerinde birleştirilmesi, şiirin evrenselliğini ortaya koyma çabasıdır (Aydoğdu 2019: 129). Rehanogulları'nın (2013) *Behçet Necatigil'in Poetikası Üzerine* adlı çalışmasında Necatigil'in “*şiirine konu aldığı bütün unsurlar hakikatin temsilcileridir*” düşüncesini (2013: 2199) ve “*hayata dair olan her şeyi anlatmaktan vazgeçmediğini*” (2013: 2200) vurgular. Bu bağlamda Necatigil'e göre aile, yaşam, ev, dostluk tüm yaşanmışlık şiirde var olmalıdır.

Pazarkaya bir söyleşisinde “*şiir yolda olmakla ilgilidir*” ifadesini “*Behçet Necatigil ile dersem: 'istif' sanatı başlar. Ona göre, şair dil bakkalıdır... Bu sonucu, bana bir defasında söylediği, şair olmasaydım, bakkal olurdum, sözünden eviriyorum*” şeklinde açıklamıştır (Taş 2017: 250).

Şiirin, zaman ve mekânın ötesinde, toplumsal değişimlerin yansımasındaki etki gücü yadsınamaz. Dervişoğlu'nun çalışmasında, özellikle 70'li ve 80'li yıllarda Almanya'ya işçi göçünü konu alan şiirler değerlendirilmiş ve bu konuyla ilgili “[...] *şiirler o zaman nasıl yaşadıklarını, neler düşünüp hissettiklerini iyi anlatan tanıklar olarak dikkat çekiyor*” tespiti yapılmıştır (2017: 110).

Bu tespit yukarıda Necatigil'in kendi şiirlerindeki odağı dile getirdiği ve tema çerçevesini çizdiği alıntıyla da örtüşmektedir. Dahası *Konuk İşçi* şiirinin 1972 yılındaki

¹⁰ Bkz. 4 Ağustos 1972 tarihli eşine mektup

Almanya ziyareti esnasında gerek Necatigil'in Pazarkaya ile gerçekleştirdiği edebiyat sohbetlerinden gerekse burada hissettiği duygular ve edindiği tecrübelerden türediği ya da beslendiği de söylenebilir. Zira Necatigil'in Stuttgart'ta Yüksel Pazarkaya ile birlikte olduğu dönemde eşine yazdığı bazı mektuplarda *Konuk İşçi* şiirindeki ifadelerle temel olabilecek satırlar da yer alır. Bu konuya çalışmanın devamında ayrıntılarıyla değinilecektir.

Üzerinde durulması gereken bir konu da Necatigil'in şiir dilidir. Necatigil, dili şiirin en önemli unsuru olarak görür. Yüzyıllar boyunca Türkçeyi işlemiş usta şairlerin dil tecrübelerinden ve zenginliklerinden yararlanmak gerektiğini savunur (bkz. Ay 2011: 8). Bu zenginlik dilin kullanım biçimidir. Necatigil de sözcükleri farklı anlamlarına çekerek farklı çağrışımlar yaratmayı benimsemiş bir ustadır (İleri 2015: 12).

Necatigil bu anlam oyununu şu sözlerle anlatır:

Şiirine göre; bir başlık, bir motif; teslim oluş veya isyanı, ümit veya ümitsizliği çeşitli yollardan değişik şekilde ifadeye yarar. Birbirine yakın manada isimler, sıfatlar, bir ima, bir hatırlatış; bir şiirin okuyucuya ne demek istediğini bulmamıza yeter birer ipucudur. (Ay 2011: 9)

Yani Necatigil şiirinde okuyucu bir bulmaca çözermişçesine dinç ve dikkatli olmalıdır. Şiiri farklı bir gözle okumalıdır ve çaba sarf etmelidir.

Necatigil için sözcüklerdeki çok anlamlılık oldukça önemli bir özelliktir. Kendisi bu olguyu bir örnekle aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

[...] küçük bir örnek: 'Karanlık içerler.' cümlesi ilk bakışta olağan, [...], yani düz bir söz. Ama böyle bir cümleyi biz, bir şiirde, yukarısını aşağısını ayarlayarak tabi, 'içerler' kelimesine üç anlam birden vererek kullandığımızı sezdirebiliriz. Yani 'içerler' 1) İçeriler, [...]. 2) İçerlemek [...] 3) [...]içmek [...] anlamına da gelir. (Ay 2011: 81-82)

<i>Konuk İşçi</i> ¹¹	<i>Gastarbeiter</i> ¹²
<i>Tez kurur yaz odaya asıyorum</i>	<i>Schnell trocknet Sommer im Zimmer</i>
<i>Çamaşır</i>	<i>Hänge ich die Wäsche auf</i>
<i>Kapılardan yavaşça geçiyorum</i>	<i>Leise trete ich durch Türen</i>
<i>Belki bir söz gelir.</i>	<i>Vielleicht kommt ein Ruffel!</i>
<i>Yabancılar geceleri çıkıyor</i>	<i>Ausländer gehen nachts aus</i>
<i>Boş sokaklar bizim</i>	<i>Leere Straßen gehören uns</i>
<i>Karanlıkta bir türkü</i>	<i>Ein Lied in der Dunkelheit</i>
<i>Gündüzleri görünmüyor.</i>	<i>Am Tag nicht zu sehen.</i>
<i>Bu sıkıntı akşamları</i>	<i>Diese Bedrückung am Abend</i>
<i>Özlemi, oç alması yurdun</i>	<i>Ist Heimweh Rache der Heimat</i>
<i>Kararmış, ağarmış</i>	<i>Verloschen ergraut</i>
<i>Döneriz bir gün.</i>	<i>Kehren heim wir eines Tages.</i>

¹¹ Behcet Necatigil, 1972, Yeni Dergi, Sayı: 98

¹² Yüksel Pazarkaya, Eine verwelkte Rose beim Berühren, 1988, Dağyeli Verlag, Frankfurt

Benzer bir çaba *Konuk İşçi* şiirinde de sezilmektedir. Dörder dizeli üç kıtadan oluşan şiirin ilk iki dizesi yakından izlendiğinde yukarıdaki alıntıda bahsedildiği gibi çok anlamlı bir kurgu fark etmek oldukça olasıdır. Ancak öncesinde şiiri

Tez kurur yaz odaya asıyorum/ Çamaşır dizelerinde odaya asılan çamaşırın mevsimin yaz olması nedeniyle çabuk kurduğu anlaşılacağı gibi farklı bir yorum elde etmek de mümkün olabilmektedir.

İkinci yorumun olgunlaşması adına şiirin başlığı olan *Konuk İşçi* kavramı ön plana çıkarılmalıdır. Temel olarak *gurbet* ve *özlem* kavramlarını çağrıştıran başlık göz önüne alındığında *yaz* sözcüğünün mevsim adı anlamından çıkarılıp (*mektup*) *yazmak* fiilinin emir kipinde kullanılması biçiminde alımlanarak *mektup yazılması isteğini* ifade ettiği varsayımında bulunmak bu iki dizeden elde edilecek çıkarımı tamamen değiştirmektedir. *Kurur* ifadesi de okuyucu tarafından *duyulan özlem nedeniyle dökülen gözyaşının kuruması* olarak tümlendiğinde anlatılmak istenen örtük anlam bir anda görünür olur. Bu durumda ilk dizenin ilk bölümünden *duygulanıp akitacağım gözyaşım çabuk kurur, sen mektup yazmaya devam et* yorumunu çıkarmak ve uzakta olmanın üzüntüsünü ve vatana veya sevdiklerine duyulan özlemi saptamak mümkün olabilecektir.

Önemli bir diğer nokta ise dizelerin sentaktik kurgusudur. Bu kurgu da kendi içinde çok anlamlılığa etki etmektedir. *Çamaşır* sözcüğünün ikinci satıra aktarılması ilk ifadenin hem tek başına hem de çamaşır ifadesiyle birlikte değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla bu iki dizeyi farklı biçimde bölmek ve anlam olarak farklı anlamlandırma olanakları doğurmaktadır. Bu yönelim şairin şiiri okuma biçiminde de kendini göstermektedir¹³. Örneğin: ‘*Tez kurur yaz*’ duygulanıp akitacağım gözyaşım çabuk kurur, sen mektup yazmaya devam et, ‘*yaz odaya asıyorum*’ sen mektup yazmaya devam et, onları odaya asıyorum, ‘*odaya asıyorum/ çamaşır*’ odaya çamaşır asıyorum, açıklamalarına yönlendirebilir. Bu ifade bize aynı zamanda dışarı çıkma, insan içine karışma korkusunu, dar alanda kendine aşına olanla güven bulma hissini vurguluyor.

Kıtanın son iki dizesini oluşturan ‘*Kapılardan yavaşça geçiyorum/ Belki bir söz gelir*’ ifadeleri ise başlıkta da belirtildiği gibi ‘*konuk*’ olmanın yani rahatsızlık vermekten kaçınma isteğinin bir göstergesi sayılabilir.

Necatigil bir mektubunda şu ifadeleri kullanmıştır: *Şimdi saat 19:00, akşam oluyor, sessizce çıktım dışarı, [...]*¹⁴ (Necatigil 2013: 2008)

Şiirdeki dizeler aynı zamanda bir tedirginliği de öne çıkarır. Bulunduğu yeri benimseyememe, içselleştiremem ve bu ortama alışamama olgularını barındırır içinde. Zira insan tanımadığı veyahut alışmadığı ve kendisini yabancı hissettiği bir çevrede yaşar böylesi bir tedirginliği. ‘*Kapılardan yavaşça geçiyorum*’ dizesi ise anlamsal bir boşluk doğurmaktadır. Çünkü *kapılardan geçme* eylemi kendi özelinde rahatsızlık verici bir olgu değildir; bu eylem ne bir gürlütye ne de *söz gelecek* bir rahatsızlığa gebecektir. Bu nedenle de *konuk işçilerin* misafir(!) olarak buldukları ülkedeki insanların sebepsiz suçlamalarından bir kaçış çabası olarak yorumlanmalıdır. Bu da bizi ülke insanının konuk

¹³ Behçet Necatigil- *Konuk İşçi* (Kendi Sesinden)

¹⁴ Bkz. 6 Temmuz 1972 tarihli eşine mektup

işçilere doğrudan somut bir müdahaleyle olmasa da hoş ve misafirperver bakmadığı sonucuna götürür.

Bu kıtada genel anlamda hasret, özlem ve kendi kabuğuna çekilme duyguları ile oradaki varlıklarının hoş karşılanmaması düşüncesine atıf yapılmıştır.

Necatigil'in Almanya'da bulunduğu esnada eşine yazdığı kimi mektupta *Konuk İşçi* şiirindeki bazı ifadelerle temel olabilecek satırlar kullandığından bahsetmiştik. İkinci kıtanın ilk iki dizesi olan '*Yabancılar geceleri çıkıyor/ Boş sokaklar bizim*' ifadeleri ile benzeşen kullanım ve düşünceler aşağıdaki mektup alıntılarında belirginleşmektedir.

Gene akşam suları, saat altıya geliyor. Parkta oynayan çocuklar, birbirinden uzak sıralarda hallerinden belli çoğu yabancı, orta tabaka insanları.¹⁵ (Necatigil 2013: 2010)

Saat sekizde, sekiz buçukta caddelerde kimse kalmıyor [...].¹⁶ (Necatigil 2013: 2010)

[...] yazamadım. Parkıma gelemedim çünkü. Size başka yerden yazamam, park sessiz, akşamları daha da ıssızlaşıyor. İşte gene saat yediye geliyor.¹⁷ (Necatigil 2013: 2013)

İkinci kıtadaki ilk iki dizenin Necatigil'in yaşadığı Almanya tecrübelerinden ve gözlemlerinden etkilenmemiş olması oldukça düşük bir ihtimal olarak görülmelidir.

İkinci kıtanın ikinci dizesinde kullanılan iyelik zamirinin de (*bizim*) Almanya'ya göç eden herkesin ve bu durumda Türklerin ortak hüznü ve soyutlanmışlıklarını betimlemek için kullanıldığı düşünülebilir.

'*Karanlıkta bir türkü/ Gündüzleri görünmüyor*' dizeleri bize ancak gece karanlıkta, kimsenin olmadığı bir anda ortaya çıkma cesareti bulabilen öz kültürün gündüz zamanlarında kapalı bir alana, dört duvar arasına sığındığını ifade etmektedir. Başka deyişle dizenin özünü kendi kültürel özgürlüğünü toplum içinde yaşayamayan ve yabancı bir kültürün gözlerinden uzaklaşmaya çalışan bireyler oluşturmaktadır. Kast edilen kültürel çatışma, kültür şoku ve yabancılaşma kavramlarıdır.

Bu dizelerdeki '*türkü ve görünmüyor*' sözcükleri de dikkat çekicidir. Türkü kendini bir söz ve melodi bütünü olarak gösterir ve dolayısıyla da dizenin devamındaki '*görünmüyor*' ifadesi şiire aslında '*duyulmuyor*' biçiminde yansımış olmalıydı. Bu anlamsal (bilinçli) bozukluk şairin bu dizelerde okuyucunun yorumuna açık bir alan bıraktığı biçiminde yorumlanabilir. Nedeni ise şairin yukarıda da bahsettiğimiz çok anlamlı sözcükleri kullanma biçimidir. Bu nedenle dizedeki '*türkü*' sözcüğü *Türk'ü* biçiminde de okunarak dizeden "karanlıkta bir Türk'ü görmek mümkündür ancak bu Türk gündüzleri görünmüyor" anlamı da alımlanabilmektedir.

Üçüncü kıtanın ilk dizesi '*Bu sıkıntı akşamları*' yine Necatigil'in mektuplarında karşılık bulmaktadır.

Akşam saatleri hüznü veriyor, günün yorgunluğu keskinleştiriyor duyarlığı.¹⁸ (Necatigil 2013: 2010)

¹⁵ Bkz. 27 Temmuz 1972 tarihli eşine mektup

¹⁶ Bkz. 27 Temmuz 1972 tarihli eşine mektup

¹⁷ Bkz. 4 Ağustos 1972 tarihli eşine mektup

¹⁸ Bkz. 27 Temmuz 1972 tarihli eşine mektup

Bu alıntıdaki ‘*keskinleştiriyor duyarlılığı*’ ifadesi ise şiirin bir sonraki dizesinde de (*Özlemi, öc alması yurdun*) vurgulanan vatan özlemini temellendiriyor. Çünkü aynı mektubun sonraki cümlesinde Necatigil yine caddelerin sessizliğinden bahsederek üstü kapalı biçimde İstanbul’a duyduğu özlemden bahsediyor.

Nerede İstanbul’un gece yarısına kadar sürüp giden gürültüsü.¹⁹ (Necatigil 2013: 2010)

‘*Kararmış, ağarmış*’ dizesi yine iki yönlü kullanılabilen bir dize olarak göze çarpar. İfade hem önceki dizeye hem de sonraki dizeye bağlanabilmektedir. Önceki dizeye bağlandığında *yurdun intikam alması* olarak bakılan *özlemin* gölgede kalmış, azalmış (*kararmış*) ve eskimiş ama yok olmamış (*ağarmış*) olduğu yorumu yapılabilirken, sonraki dizeye bağlı olarak okunduğunda ise yıpranmış (*kararmış*) ve yaşlanmış (*ağarmış*) biçimde bir gün yurda geri dön-en/-me ihtimali olan Türkleri betimlediği düşünülebilir.

Son dize ‘*Döneriz bir gün*’ aslında kendi içinde “Döner miyiz?” sorusunu sordurmaktadır okuyucuya. Avrupa özellikle Almanya yolculuğu biraz veya yeteri kadar para kazanıp yurda dönmek üzerine kurulu olan bir serüven olarak algılanmıştır hep. Ancak bu yolculuğa çıkan çoğu kişi bu düşüncesini uygulamaya dönüştüremeden zamanın akışına kapılıp bu yabancı ülkede kalmış sonraki nesillere yurt belletmiştir.

Sonuç

Necatigil’in *Konuk İşçi* adlı şiiri “*toplumsal bir yaranın, batıya işçi göçünün bir ağıtı*” olarak tanımlanır (Uyguner 1980: 84).

Şiir o dönemde yaşanan duygu durumunu özetler niteliktedir. Şiirin anlam yükünü taşıyan ise *Konuk İşçi* başlığıdır. Hata yapıp fark edilme, toplum içinde kabul görmeme korkusu, bundan dolayı kimselerin olmadığı boş sokaklarda bulunma ve bununla avunma zorunluluğunu beraberinde getirir. Şair yalnızlık, yeni yaşama yabancılık, dışlanmışlık, tedirginlik duygu durumlarını ve vatana, sevdiklerine olan özlemi şiirine kendi üslubu, dili ve biçimiyle ustaca yansıtmıştır.

İnceleme sonucunda, Alman Akademik Değişim Servisi’nin (DAAD) burs desteğiyle 1972 yılında Almanya’ya giden Necatigil’in, *Yeni Dergi* adlı sanat dergisinde yayınlanan *Konuk İşçi* (1972) şiirinin, Konuk (Misafir) İşçi Edebiyatı diye adlandırılan dönem eserlerinin içerisinde değerlendirilebileceği çeşitli tespitlerle açıklık kazanmıştır. Gerek şiirin adı gerekse işlediği konu ve tema ile yayımlanma tarihi bunu mümkün kılmaktadır.

Şiirin bu Almanya ziyareti esnasında gerek Necatigil’in Pazarkaya ile gerçekleştirdiği edebiyat sohbetlerinden gerekse burada hissettiği duygular ve edindiği tecrübelerden türediği ya da beslendiği de ulaşılabilir bir tanıdır.

Göç yazınının başka bir ülkeye göç edenlerin eserleriyle hayat bulduğunu vurgulamıştık. Ancak göç yazınının sadece yabancı bir ülkede bulunarak edebiyata katkı yapan yazarlarla da sınırlandırılması doğru değildir. Bir furyaya dönüşen bu göç olayı o

¹⁹ Bkz. 27 Temmuz 1972 tarihli eşine mektup

dönemde göç edenler kadar geride kalanları da etkilemiştir. Göç dalgası işsizliğin ve ekonomik zorlukların üst seviyede hissedildiği bir zamanda birçok kişinin farklı hayaller kurmasına sebep olmuştur. Toplumun büyük bir kısmını etkisi altına alan göç furyası Türk edebiyatına da yansımış, Türkiye’de bulunan kimi yazar ve şairler de göç yazınına katkıda bulunmuştur. Bunlardan biri de Behçet Necatigil’dir (*Konuk İşçi (1973)*, *Ayrılık Destanı (1975)*). Dervişoğlu’nun çalışmasında, özellikle 70’li ve 80’li yıllarda Almanya’ya işçi göçünü konu alan şiirler değerlendirilmiş ve bu konuyla ilgili “[...] şiirler o zaman nasıl yaşadıklarını, neler düşünüp hissettiklerini iyi anlatan tanıklar olarak dikkat çekiyor” tespiti yapılmıştır (2017: 110). Necatigil de kısa bir süre Almanya’da kalmış olmasına karşın *Konuk İşçi* şiirinde aynı duygu durumlarını işlemiş ve Türk şiirinin bir temsilcisi olarak göç yazınına katkıda bulunmuştur.

Kaynakça


- Abadan, Nermin** (1964): *Batı Almanya'daki Türk İşçileri Ve Sorunları*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Ay, Arif** (2011): Behçet Necatigil'le Röportaj. *Tuti Edebiyat Dergisi*, 2(5), 5-12/78-83.
- Aydoğdu, Yusuf** (2019): Hayata Eşyalardan Bakan Bir Şair: Behçet Necatigil. A. C. Issı, & M. Özgener (Dü) içinde, *Şiir Kuran Nesnelere*. Ankara: Hece Yayınları, 129-164.
- Dahnen, Josef/ Kozłowicz, Werner** (1963): *Ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dervişoğlu, Efnan** (2017): Türk Şiirinde Almanya'ya İşçi Göçü Olgusu. A. Tilbe, S. Bosnalı, & Y. Topaloğlu (Dü) içinde, *Göç Konferansı 2017-Seçilmiş Bildiriler*. London: Transnational Press, 109-116.
- Frieder, Günther** (2006): *Heuss auf Reisen: die auswärtige Repräsentation der Bundesrepublik durch den ersten Bundespräsidenten*. Münih: Franz Steiner Verlag.
- Günay Köprülü, Sevtap** (2020): Almanya'da Yaşayan Türklerin Yazınsal Eserlerinde Tema ve Dil Değişimi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 40-48.
- Hofmann, Michael** (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft: eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Hunn, Karin** (2005): "Nächstes Jahr kehren wir zurück ...": *die Geschichte der türkischen "Gastarbeiter" in der Bundesrepublik*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- İleri, Selim** (2015): *Kırık İnceliklerin Şairi. Behçet Necatigil*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Jamin, Mathilde** (1998): Die deutsche Anwerbung: Organisation und Größenordnung. A. Eryılmaz, & M. Jamin (Dü) içinde, *Fremde Heimat - Yaban, Silan Olur: eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei - Türkiye'de Almanya'ya Göçün Tarihi*. Essen: Klartext-Verlag.
- Kalkan, Hasan Kazım** (2017): Konuk İşçi Edebiyatından Kültürlerarası Edebiyata Evrilen Adlandırma Sürecine Tarihsel Bir Bakış. T. Balcı, O. Holzapfel, & E. Serindağ (Dü) içinde, *Schriften zur Sprache und Literatur* (s. 190-198): London: IJOPEC.
- Kiel Institut für Weltwirtschaft**. <https://www.ifw-kiel.de/de/institut/ueber-das-ifw-kiel/geschichte/praesidenten-des-ifw-kiel/fritz-baade/> (Son Erişim 20.12.2022)
- Necatigil, Behçet** (1972): *Gedichte/Şiirler-Texte in zwei Sprachen*. (Y. Pazarkaya, Çev.) Stuttgart: Hattusa Verlag.
- Necatigil, Behçet** (1997): *Bile/Yazdı*. İstanbul: YKY.

- Necatigil, Behçet** (2013): *Bütün Eserleri*. (M. Yalçın, Dü.) Ankara: YKY.
- Necatigil, Behçet** (2022): Behçet Necatigil- Konuk İşçi (Kendi Sesinden). <https://www.youtube.com/watch?v=AOMWbmPkLT0> (Son Erişim 05.01.2022)
- Reyhanoğulları, Gökhan** (2013): Behçet Necatigil'in Poetikası Üzerine. *Turkish Studies*, 8(1), 2189-2203.
- Saka, Nalan** (2018): Almanya'daki Türk Göçmen Yazınına Kavramsal Bir Yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(Özel Sayı), 1875-1888.
- Sarısayın, Ayşe** (2001): *Çok Şey Yarım Hala*. İstanbul: YKY.
- Şölçün, Sargut** (2000): Literatur der türkischen Minderheit. *Interkulturelle Literatur in Deutschland*. içinde Stuttgart: J.B. Metzler, 135-153.
- Taş, Seda** (2017): Göç(er) Edebiyatı Yazarı Yüksel Pazarkaya ile Söyleşi. *Göç Dergisi*, 4(2), 247-252.
- Uyguner, Muzaffer** (1980): Necatigil ve Toplumculuk. *Türk Dili Aylık Yazın Dergisi*(341), 79-84.
- Zengin, Erkan** (2010): Türk-Alman Edebiyatına Tarihsel Bir Bakış ve Bu Edebiyata İlişkin Kavramlar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(12), 329-349.

Der linguistische Gebrauch von Ellipsen gestern und heute: Am Beispiel des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel*

Elif Erdoğan , Konya



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217579>

Abstract (Deutsch)

Jeder Mensch verfügt über verbale sowie nonverbale Komponente, die dazu dienen, mit seiner Umwelt in Kommunikation zu stehen. Doch da die Sprache eine dynamische Erscheinung, ein natürliches und lebendiges Wesen ist, gehört es zu ihren wesentlichen Eigenschaften, dass sie in beständigem Wandel begriffen ist. Durch die Beeinflussung gesellschaftlicher und individueller Faktoren ist seit dem 20. Jahrhundert in der Gesellschaft und somit auch in der Sprache eine große Veränderung zu beobachten. Linguistische Untersuchungen zu diesem Thema haben gezeigt, dass man sich dementsprechend kürzer und einfacher äußert. In der Linguistik wird dieses syntaktische Phänomen als Ellipse bezeichnet und kommt sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache vor, und hat Bedeutungen wie sprachliche Ökonomie und Sparsamkeit. Dieser Beitrag hat zum Ziel, den Gebrauch dieses Phänomens anhand von eines des bekanntesten Nachrichtenmagazins von Deutschland *Der Spiegel* zu untersuchen und die Häufigkeit des Gebrauchs von Ellipsen festzustellen. Da Veränderungen in einzelnen Textelementen erst dann bemerkbar werden, wenn eine bestimmte Textsorte über einen längeren historischen Zeitraum hinweg betrachtet wird, wird diesbezüglich in diesem Beitrag ein kontrastiv-linguistischer Vergleich von früher und heute angestellt und somit der Gebrauch des Stilmittels Ellipse diachronisch analysiert. Dazu werden zwei Ausgaben des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* der früheren (Nr. 1, 1947) und der heutigen Zeit (Nr. 26, 2021) unter quantitativen Gesichtspunkten im Hinblick auf ihre stilistische Struktur analysiert. **Schlüsselwörter:** *Ellipse, Sprachstil, Stilwandel, Sprachwandel, Der Spiegel.*

Abstract (English)

The linguistic use of ellipsis yesterday and today: The example of the news magazine ‚Der Spiegel‘

Every person has verbal and non-verbal components that serve him/her to communicate with his/her environment. However, since language is a dynamic phenomenon, a natural and living being, one of its essential characteristics is that it is constantly changing. Due to the influence of social and individual factors, a significant change has been observed in society and, thus, also in the language since the 20th century. Linguistic studies have shown that the expression is shorter and more straightforward. In linguistics, this syntactic phenomenon is called an “ellipse” and occurs in both spoken and written languages, and has meanings such as linguistic economy and thrift. Since changes in individual text elements only become noticeable when a particular type of text is considered over a longer historical period, this article makes a contrasting linguistic comparison of the news magazine *Der Spiegel* of the past and the present. It thus analyses the use of the stylistic medium Ellipsis diachronically. For this purpose, two issues

of the news magazine *Der Spiegel* of the earlier period (No. 1, 1947) and the present period (No. 26, 2021) are analyzed from a quantitative point of view concerning their stylistic structure.

Keywords: *Ellipsis, Language style, Style change, Language change, Der Spiegel.*

EXTENDED ABSTRACT

Language is a versatile system that enables the expression of thoughts, feelings, or desires. Linguistic means such as voice, pronunciation, intonation, choice of words, sentence structure, possible syntactical combinations, but also non-verbal and verbal components are different for every person. Therefore, language is not only understood as a simple means of communication or understanding that serves to transmit information or to understand but is also linked to society and is, therefore, a human and at the same time a social phenomenon. Because of this, the language is not stable and immutable. Like all other living beings, language changes and evolves over time in a social context.

Every person has verbal and non-verbal components that serve to communicate with his/her environment. But since language is a dynamic phenomenon, a natural and living being, one of its essential characteristics is that it is constantly changing. Due to the influence of social and individual factors, a significant change has been observed in society and, thus, also in the language since the 20th century. Linguistic studies have shown that the expression is shorter and more straightforward. In linguistics, this syntactic phenomenon is called an "ellipsis" and occurs in both spoken and written languages and has meanings such as linguistic economy and thrift. It enables to communicate quickly and economically and is referred to as "omission", "incomplete sentence" or "sentence termination".

Contrary to the grammatical tradition, which sees the ellipsis as an expressive error and deviation from the rule, in classical rhetoric is considered a stylistic function of a short shape. This short formulation serves to develop specific language effects on the reader. In stylistics, the ellipse describes a sentence as being shortened and incomplete. Along with aposiopesis (sentence break) and zeugma, it is one of the figures of omission and is a syntactic figure because it is linked to the sentence as the smallest text unit.

When describing the ellipses, there are two basic models of thought: that of the diverter and that of the autonomists. The thought model of the arresters connects the ellipses with the context. In contrast, the autonomists describe ellipses as expressions and believe that they can only be understood by calling up various forms of background knowledge. This article makes a contrastive-linguistic comparison of the news magazine *Der Spiegel* from yesterday and today. It thus carries out a diachronic analysis of the stylistic device "ellipsis", which belongs to the linguistic phenomena that enable people to speak more economically and efficiently to communicate.

Since changes in individual text elements only become noticeable when a particular type of text is considered over a more extended period, a contrastive-linguistic comparison of the past and the present is made in this article. To this end, two issues of the news magazine *Der Spiegel*, earlier no. 1, 1947 and today no. 26, 2021 are analysed from a quantitative point of view about their stylistic structure. After the analysis, it turned out that the number of ellipses in the last published news magazine No. 26 from 2021 has increased, while in the first issue No.1 from 1947 there are only a few ellipses. In addition, it was also noted that in the news magazine *Der Spiegel* No. 26 from 2021, the most frequently omitted element is the verb, followed in order by the ellipsis of the conjunction, ellipsis of the noun, ellipsis of the article and finally ellipsis of the preposition. Although the first issue of the examined news magazine *Der Spiegel* from 1947 contains only a few ellipses, the ellipsis of the verb takes the first place, followed by the ellipsis of the conjunction and preposition, ellipsis of the article and ellipsis of the noun. These findings suggest the interpretation that both language and style change can be seen in the ellipses. All the results of this work apply with reservations, in so far as they are not to be understood as absolute values, but as quantitative tendencies.

1 Einleitung

Die Menschen beschäftigen sich seit Jahrtausenden mit dem Phänomen *Sprache*. Demnach ist die Sprache im einfachsten Sinne ein vielseitiges System, das mithilfe der gemeinsamen Gegebenheiten und Normen einer Gesellschaft, die Wiedergabe von Gedanken, Gefühlen oder Wünschen ermöglicht (Aksan 1998: 55). Da die Sprache ein soziales Phänomen ist, entwickelt sie sich in einem sozialen Kontext und ist für die Mitglieder einer Gesellschaft das wichtigste Kommunikationsmittel (Eggers 1973: 24).

Außerdem sind sprachliche Mittel wie Stimme, Aussprache, Intonation, Wortwahl, Satzbau, aber auch nonverbale und verbale Komponenten bei jedem Menschen anders (Kühlwein 1984: 22f.). Sprache ist also nicht nur als ein einfaches Kommunikations- oder Verständigungsmittel zu verstehen, das zur Übermittlung von Informationen oder nur zur Verständigung dient, sie ist mit der Gesellschaft verbunden und demzufolge ein menschliches, zugleich auch ein soziales Phänomen. Aus diesem Grund ist die Sprache nicht stabil und unveränderbar. Wie alle anderen lebendigen Wesen verändert und entwickelt sie sich mit der Zeit in einem sozialen Kontext (Eggers 1973: 24). Was zum Wandel der Sprache beiträgt, sind u.a. Entwicklungen wie im technischen, gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Bereich. Sprachliche Veränderungen sind vor allem auf der lexikalischen Ebene bemerkbar. Neue Wörter und Wendungen wecken vor allem bei Jugendlichen großes Interesse, sie werden sehr schnell in den individuellen Wortschatz eingefügt und im Gespräch angewendet. Die häufige Verwendung dieser neuen Wörter und Wendungen tragen zum Wandel der Sprache bei. Dafür sind vor allem die Massenmedien sowie die audiovisuellen Medien verantwortlich (Eggers 1973: 24). Sie sind dazu bestrebt mit neuen Themen Aufsehen zu erregen und tragen damit zum Wandel in der Sprache bei. Hier können jedoch mehrere Faktoren zusammenwirken, wobei sich meist ein dominanter Faktor feststellen kann (Wegera / Waldenberger, 2012: 26).

Stedje (2007) ist der Ansicht, dass der Sprachwandel mit Veränderungen in der Gesellschaft zusammenhängt. Die Umwelt und die Gesellschaft haben sich im 20. Jahrhundert im hohen Maße verändert, und die Sprache hat sich diesen Bedürfnissen angeglichen. Die Menschen wollen sich zunehmend kürzer und einfacher ausdrücken. Dadurch nähert sich die geschriebene Sprache sowohl in der Wortwahl als auch im Satzbau der gesprochenen Sprache immer mehr an. Der Wille, sich kürzer und einfacher auszudrücken führt u.a. zu einer Simplifikation des Satzbaus (Stedje 2007: 195-196). Dieses Phänomen wird in der Linguistik als Ellipse bezeichnet und ist Gegenstand dieser Arbeit. Um herauszufinden, ob es wirklich ein Sprach- bzw. Stilwandel in Bezug auf Ellipsen zu sehen ist, wird in diesem Beitrag ein linguistischer Vergleich des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* von früher (Nr. 1, 1947) und heute (Nr. 26, 2021) angestellt, und somit eine diachronische Analyse des Stilmittels „Ellipse“ durchgeführt, das zu den sprachlichen Phänomenen gehört, die es dem Menschen ermöglichen, ökonomischer und einfacher zu kommunizieren.

1.1 Methode

Im vorliegenden Beitrag soll ein linguistischer Vergleich des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* von früher und heute angestellt werden. Dazu wird eine quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt, bei der der Untersuchungsgegenstand Texte sind, aus denen Daten gewonnen werden und die Untersuchungseinheiten repräsentieren (Lamnek/ Krell 2010: 454). Da das Ziel einer quantitativen Inhaltsanalyse, Wortmaterial bezüglich bestimmter Aspekte zu quantifizieren ist (Bortz/ Döring 2006: 149), werden die Ausgabe Nr. 1 aus dem Jahr 1947 und die Ausgabe Nr. 26 aus dem Jahr 2021 des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* im Hinblick auf ihre stilistische Struktur analysiert. Pro Ausgabe wird die Häufigkeit der Ellipsen unter quantitativen Gesichtspunkten untersucht und analysiert, ob ein Stilwandel in Bezug auf Ellipsen zwischen den beiden Ausgaben zu sehen ist.

2 Die Sprache des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel*

Sprachliche Mittel sind nicht überall gleichförmig, sie unterscheiden sich je nach ihren Verwendungsstrategien bzw. Gebrauchsabsichten. So unterscheidet man nach Eroms (2007: 173) die Sprache in acht Funktionalstile: 1- die Alltagssprache, 2- die Wissenschaftssprache, 3- die öffentliche Kommunikation, 4- die literarische Sprache, 5- die Sprache der Didaktik, 6- die sakrale Sprache, 7- die Werbungssprache und 8- die Mediensprache. Die Sprache des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* gehört zur „Mediensprache“ und wird in diesem Kapitel näher bearbeitet.

Alle medialen Texte haben bestimmte Eigenschaften. Sie erteilen der Öffentlichkeit aktuelle sowie interessante Ereignisse, und da von ihnen neue sowie alltägliche Formulierungen erwartet werden, sollten sie vor allem verständlich sein. Aus diesem Anlass eignen sich die medialen Texte gut, um die geltenden und allgemeinen Tendenzen, die in der Sprache wirksam sind, nachzuweisen und werden auch gebraucht: „Wenn die sprachlichen Mittel des „gegenwärtigen Deutsch“ belegt werden sollen“ (Eroms 2007: 127).

Das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* wurde im November 1946 nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet. Sein Vorbild war das amerikanische Nachrichtenmagazin „Time“. Zu Beginn hieß das Magazin „Diese Woche“ und war nur ein kleines Besatzungsblatt. In vierzig Jahren hat es sich von einem kleinen Besatzungsblatt zu einer der aufschlussreichsten Wochenzeitschriften von Deutschland weiterentwickelt. Von 1951 bis 1961 hat sich die Ausgabe des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* von 118000 auf 430000 erhöht. Heute ist *Der Spiegel* sowohl in Deutschland als auch im Ausland eine der wichtigsten Zeitschriften und erreicht seit 1968 jährlich über eine Million Ausgaben.

Der Spiegel zeichnet sich durch eine eigene Sprache aus, die man auch „*Spiegel-Sprache*“ oder „*Spiegel-Masche*“ nennt. Das Nachrichtenmagazin hat mit seinem Wortschatz, seinen signifikanten Stilmitteln, sowie journalistischen Formen einen

eigenen Stil (Yang 1990: 18). Was der Begriff *Stil* in diesem Zusammenhang bedeutet, wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

3 Stil und Stilistik

Das Phänomen „*Stil*“, mit dem sich Rhetoriker, Linguisten oder Literaturwissenschaftler beschäftigen, stammt aus der abendländischen rhetorischen Tradition. Auf andere sprachliche Bereiche ist dieser Begriff als ein umfangreiches und kompliziertes Phänomen während des letzten Jahrhunderts übertragen worden (Eroms 2007: 41). Der Begriff „*Stil*“ hat mehrere Bedeutungen und wird u.a. im Zusammenhang mit der Mode, im öffentlichen Leben oder auch in der Kunst verwendet.

In der Literatur bedeutet dieser Begriff ein verbindliches, normatives Phänomen des Ausdrucks, bzw. eine Freiheit der Wahl, daher wird im Zusammenhang der Dichtung damit ein ästhetisches Phänomen gemeint (ebd.: 13-14). Stilistisches kann es in der Sprache nur geben, wenn sprachlich gewählt werden kann. Stil ist bei einem Text das Wie, und wo es nur eine Möglichkeit gibt, ist er unmöglich (Gauger 1995: 15). Somit ist Stil als eine spezifische Strukturgruppierung aus der Menge möglicher Strukturtypen zu verstehen, indem er sowohl einen einzelnen Autor als auch eine Gattung oder Textgruppe kennzeichnet. In diesem Sinne ist ein Text als Element der Menge der begrenzten Teilfolgen von Sätzen, und als eine Folge von Ausdruckseinheiten zu verstehen, die sich nicht zufällig, sondern in einer sinnvollen Folge aneinanderreihen. Für eine quantitative Textanalyse reicht es nach Pieper (1979) aus, mit zwei Untergliederungstypen der textkonstituierenden Ausdruckseinheiten, nämlich mit dem Satz und dem Wort zu handeln, die den Vorteil haben, dass sie graphisch darstellbar und somit explizit entscheidbar definiert sind.

Ein Wort ist als eine zwischen zwei Leerstellen stehende Folge von Alphazeichen zu verstehen, darüber hinaus ist ein Satz: „*jede mit Großbuchstaben eingeleitete Folge von mindestens ein Wort konstituierenden Alphazeichen zwischen zwei als einen Satz abschließend definierten Zeichen, auf deren erstes in der Regel ein erweitertes Spatium folgt*“ (ebd.: 34). Ein Satz ist also als endliche Teilfolgen von Wörtern zu verstehen, die gewissen innersprachlichen Gesetzmäßigkeiten folgen. Es gibt außerdem ein großes Repertoire an Strukturtypen von Sätzen, die ein Schriftsteller bei der Texterstellung verwenden kann. Dabei ist es wichtig, eine Wahl aus den Wörtern und Phrasen einer Sprache zu treffen. In der Häufigkeit der Verwendung von Strukturgruppierungen stellt sich jede Form von Stil dar (Pieper 1979: 32-35).

In diesem Zusammenhang werden Stilfiguren in der rhetorischen Tradition *colores rhetorici* genannt und sind in fast allen Textsorten (wie z.B. in der Sprache der Wissenschaft, in der Zeitungssprache etc.) zu finden (Eroms 2007: 175). Sie kommen sowohl auf der Ebene der Wörter als auch auf der Ebene der Sätze vor. Die bekannten Stilfiguren sind u.a.: 1. Figuren des Ersatzes, 2. Figuren der Auslassung, 3. Figuren der Wiederholung und 4. Figuren der Anordnung (Kessel / Reimann 2010). Was für ein

Stilmittel die Ellipse ist, und welchen Stellenwert sie in der Linguistik und in der Stilistik hat, ist der Inhalt des nächsten Kapitels.

4 Ellipse als Element der Linguistik und Stilistik

Die Gesellschaft und die Umwelt verändern sich seit dem 20. Jahrhundert in einem nie zuvor erlebten Ausmaß. Folglich passt sich die Sprache diesen Bedürfnissen an und demgemäß ist eine normative Tendenz, sich kürzer und einfacher auszudrücken, immer häufiger anzutreffen. Die geschriebene Sprache nähert sich, sowohl in der Wortwahl als auch im Satzbau, der gesprochenen Sprache immer mehr an. Diese Tendenz, sich kürzer und einfacher auszudrücken, führt u.a. zu einer Vereinfachung des Satzbaus (Stedje 2007: 195-196). Dieses sprachliche Phänomen wird in der Linguistik als „Ellipse“ bezeichnet und gehört zu den typischen Ausdrucksweisen des Menschen. Sie ermöglicht schnell und ökonomisch zu kommunizieren und wird u.a. als „Weglassung“, „unvollständiger Satz“ oder „Satzabbruch“ bezeichnet. Im Gegensatz zu der grammatischen Tradition, die die Ellipse als Ausdrucksfehler und Abweichung von der Regel sieht, wird sie in der klassischen Rhetorik als eine stilistische Funktion einer Kurzform betrachtet. Diese kurze Formulierungsweise dient dazu, bestimmte Sprachwirkungen beim Leser zu entwickeln (Rybszleger 2009: 13). Das Getilgte ist durch Kontext oder Sprachkenntnisse des Lesers oder Hörers ergänzbar.

In der Stilistik beschreibt die Ellipse die Gegebenheit, dass ein Satz verkürzt und nicht vollständig ist. Sie gehört neben *Aposiopese* (Satzabbruch) und *Zeugma* zu den Figuren der Auslassung und ist eine syntaktische Figur, da sie an den Satz als kleinste Texteinheit gebunden ist (Kessel / Reimann 2010: 233). Hier einige Beispiele dazu:

Bsp. 1: *Ende gut, alles gut!* (Wenn das Ende gut ist, ist alles gut)

Bsp. 2: *Was nun?* (Was machen wir nun?)

Bsp. 3: *Das Essen riecht zwar, aber es schmeckt.* (Das Essen riecht zwar schlecht, aber es schmeckt gut)

Bei der Beschreibung der Ellipsen gibt es zwei grundsätzliche Denkmodelle: die der Ableiter und die der Autonomisten (vgl. Rybszleger 2009: 24-27). Das Denkmodell der Ableiter verbindet die Ellipsen mit dem Kontext. Demgegenüber beschreiben die Autonomisten Ellipsen als eigenständige Ausdrücke und sind der Ansicht, dass sie nur dann verstanden werden können, wenn man verschiedene Formen des Hintergrundwissens abrufen kann, wie in den obigen Beispielen zu sehen ist.

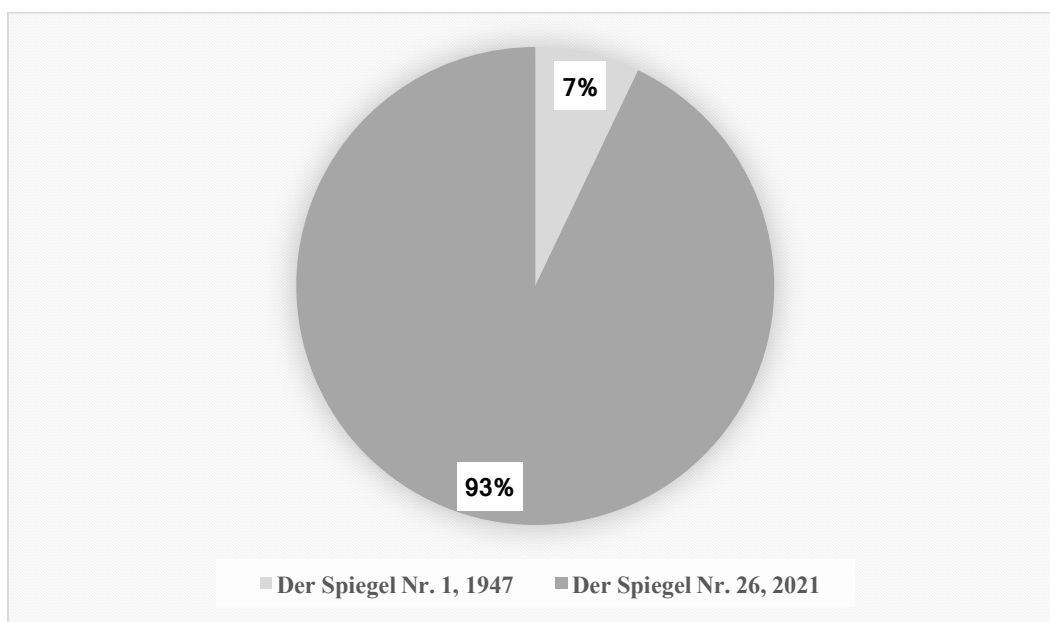
5 Untersuchungsergebnisse

In diesem Teil des Beitrags wird ein linguistischer Vergleich des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* Nr. 1 aus dem Jahr 1947 und Nr. 26 aus dem Jahr 2021 unter quantitativen Gesichtspunkten angestellt. Pro Ausgabe wird untersucht, ob ein Stilwandel in Bezug auf Ellipsen zwischen den beiden Ausgaben zu sehen ist.

Bei den untersuchten medialen Texten handelt es sich nicht um Schlagzeilen, die sehr oft durch Auslassungen und Verkürzungen gekennzeichnet sind, sondern um die Sprache der Rubriken: „*Deutschland*“, „*Reporter*“, „*Wirtschaft*“, „*Ausland*“, „*Wissen*“, „*Kultur*“ und „*Sport*“. Untersucht werden hier Äußerungen, in denen eine syntaktische Vollendung erfordert, aber nicht geleistet wird.

5.1 Quantitative Angaben zu Ellipsen in *Der Spiegel*

Im Folgenden wird die gesamte Anzahl der gefundenen Ergebnisse mithilfe einer Grafik wiedergegeben. Zunächst werden die am Ende der Untersuchung erfassten Zahlen der Ellipsen im Durchschnitt ihrer Häufigkeit dargestellt, anschließend werden diese elliptischen Konstruktionen in fünf Gruppen eingeteilt: „*Ellipse des Verbs*, *Ellipse des Subjekts*, *Ellipse der Konjunktion*, *Ellipse des Artikels* und *Ellipse der Präposition*“ und schließlich werden einige Beispiele aus den analysierten Ausgaben des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* Nr. 1, aus dem Jahr 1947 und Nr. 26, aus dem Jahr 2021 dazu gegeben.



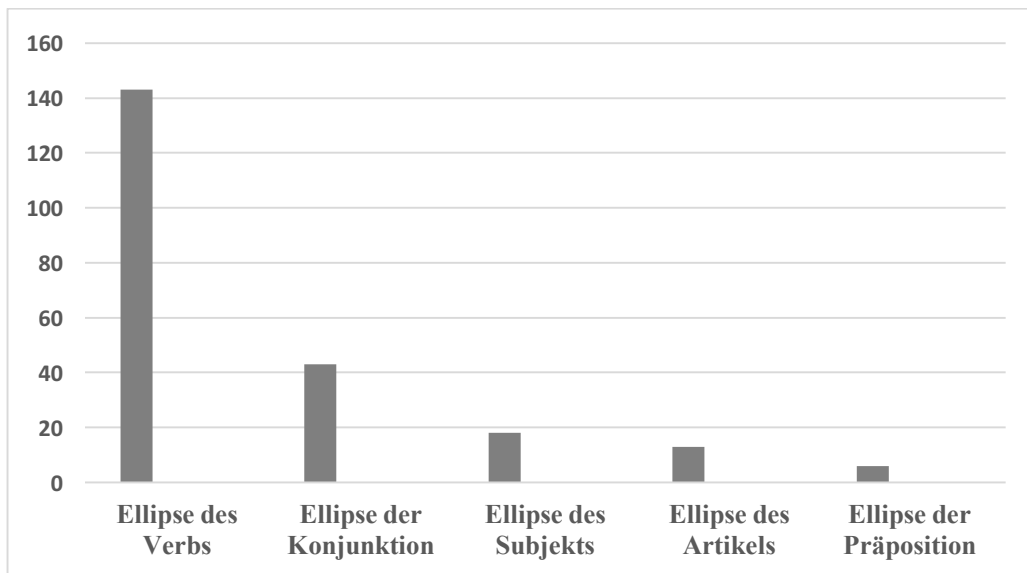
Grafik 1: Zahl der Ellipsen in *Der Spiegel* Nr.1, 1947 und *Der Spiegel* Nr. 26, 2021.²

Nach der Untersuchung wurden insgesamt 240 elliptische Konstruktionen in den beiden Ausgaben ermittelt. Davon ließen sich nur 17 Ellipsen (7%) in der ersten Ausgabe Nr.1 aus dem Jahr 1947 finden. In der Ausgabe Nr. 26 aus dem Jahr 2021 wurden insgesamt 223 elliptische Konstruktionen (93%) festgestellt. Nach der Untersuchung hat es sich herausgestellt, dass sich die Zahl der Ellipsen im zuletzt erschienenen Nachrichtenmagazin (Nr. 26, 2021) vermehrt hat.

² Erstellt von der Verfasserin.

5.2 Analyse der Ellipsen in *Der Spiegel* Ausgabe Nr. 26 aus dem Jahr 2021

Betrachtet man die Ergebnisse im Detail, so lässt sich feststellen, dass im Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* Nr. 26 aus dem Jahr 2021 im lexikalischen Bereich das am häufigsten ausgelassene Element mit 143 elliptischen Konstruktionen das Verb (1,43%) ist. Diesen folgen 43 Ellipsen der Konjunktion (0,43%), 18 Ellipsen des Subjekts (0,18%), 13 Ellipsen des Artikels (0,13%) und schließlich 6 Ellipsen der Präposition (0,6%).



Grafik 2: Übersicht der elliptischen Konstruktionen in *Der Spiegel* Nr. 26, 2021.³

Im Folgenden sollen einige Beispiele aus dem Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* Nr. 26, aus dem Jahr 2021 dazu gegeben werden:

Bsp. 1: *Ich will niemandem etwas Böses.* (*Der Spiegel* Nr. 26: 26)

Bsp. 2: *Drei Aussagen, alle falsch.* (*Der Spiegel* Nr. 26: 27)

Bsp. 3: *Je jünger die Befragten, desto geringer ihre Sorgen.* (*Der Spiegel* Nr. 26: 71)

In den obigen Beispielen aus der Ausgabe des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* Nr. 26 aus dem Jahr 2021 handelt es sich um elliptische Konstruktionen, da offenbar die Verben im Satz fehlen. Der Inhalt der Sätze und die enthaltenen Botschaften sind zwar verständlich, aber grammatikalisch gesehen, sind diese Sätze unvollständig.

Bsp.4: *Nachhaltig gut, Plastik schlecht. Impfgegner schwierig.* (*Der Spiegel* Nr. 26: 49)

In diesem Satz fehlen ebenso das Verb, der Artikel und die Konjunktion, weshalb es sich auch hier um eine elliptische Konstruktion handelt.

Bsp. 5: *Bei Fraser Shilling waren es bislang zwei, ein Vogel und ein Hase.* (*Der Spiegel* Nr. 26: 94)

³ Erstellt von der Verfasserin.

Da das Subjekt in dem obigen Satz weggelassen wird, handelt es sich hier ebenfalls um einen elliptischen Satz. Dieser Satz würde nämlich lauten: „Bei Fraser Shilling waren es bislang zwei Tiere: ein Vogel und ein Hase.“

Bsp. 6: *Einer stolzen Handelsnation, gut im Geschäft mit jedermann, abhängig von niemandem, abgesichert durch die einflussreiche Finanzindustrie in der City of London.* (Der Spiegel Nr. 26: 60)

Hier werden Subjekt, Verb und Konjunktion weggelassen: „Sie wollen zu einer stolzen Handelsnation werden, gut im Geschäft mit jedermann, zugleich abhängig von niemandem und abgesichert durch die einflussreiche Finanzindustrie in der City of London.“ Da hier nicht die grammatische Richtigkeit des Satzes, sondern die Information von Bedeutung ist, handelt es sich um einen elliptischen Satz.

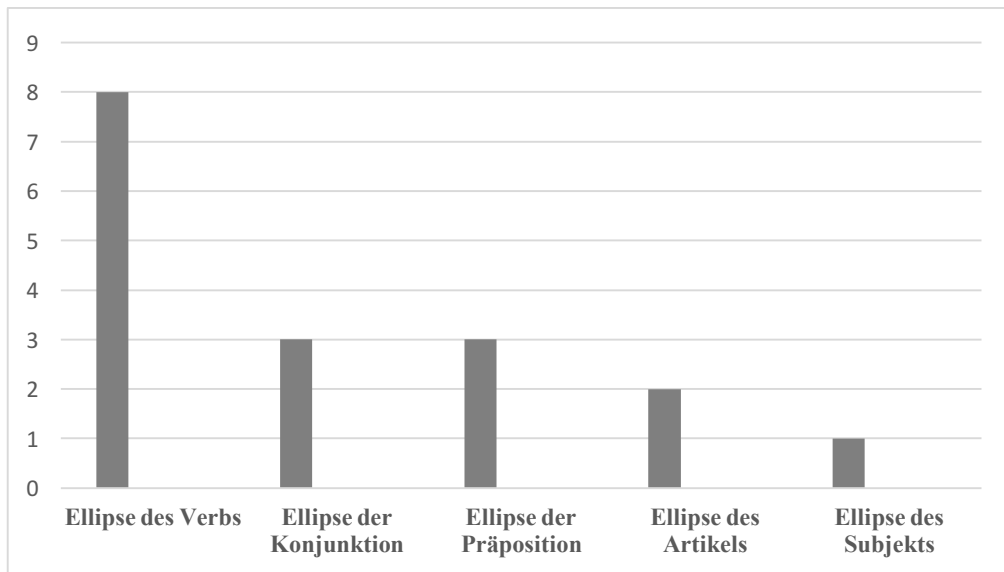
Bsp. 7: [...] *sich in stundenlangen Meetings bei grünem Tee nur mit seinem engsten Kreis ausgetauscht, einer Handvoll Beratern, nicht den Juristen aus den üblichen Großkanzleien, sondern Eigengewachsen, Vertrauten.* (Der Spiegel Nr. 26: 53)

Ebenfalls handelt es sich in dem obigen Beispiel um einen elliptischen Satz, weil die Präposition „mit“ nur einmal im Satz vorkommt. Diese Präposition sollte auch im weiteren Verlauf des Satzes verwendet werden, um eine grammatische Korrektheit zu erreichen.

Obwohl es sich in den obigen Beispielen nicht um Überschriften handelt, zeigen all die oben erwähnten Ergebnisse, dass innerhalb der ausgewählten Zeitspanne (1947-2021) und der untersuchten Korpora, im Gebrauch der Ellipsen ein bemerkenswerter Wandel vorliegt und, dass sich die Zahl der Ellipsen in der neuen Ausgabe des untersuchten Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* (Nr. 26, aus dem Jahr 2021) vermehrt hat.

5.3 Analyse der Ellipsen in *Der Spiegel* Ausgabe Nr. 1 aus dem Jahr 1947

Um herauszufinden, wie sich die elliptischen Konstruktionen in der ersten Ausgabe des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel*, Nr. 1 aufgeteilt haben, sollen in einem zweiten Schritt der Analyse die Ergebnisse aus dem Jahr 1947 vorgeführt werden:



Grafik 3: Übersicht der elliptischen Konstruktionen in *Der Spiegel* Nr.1, 1947.⁴

Bemerkenswert ist, dass in der ersten Ausgabe des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* Nr.1, 1947 insgesamt nur 17 elliptische Konstruktionen vorkommen. Mit 8 elliptischen Konstruktionen ist das am häufigsten ausgelassene Element wieder das Verb. Diesen folgen 3 Ellipsen der Konjunktion, 3 Ellipsen der Präposition, 2 Ellipsen des Artikels und 1 Ellipse des Subjekts.

Hier einige Beispiele dazu:

Bsp. 1: *Aber 1933 gingen die Kerrs ins Exil. Zuerst nach Paris, wo Kerr an der in deutscher Sprache erscheinenden „Pariser Zeitung“ schrieb, und dann nach London.* (*Der Spiegel*, Nr.1, 1947). (...Zuerst gingen sie nach Paris... und dann gingen sie nach London)

Bsp. 2: [...] *in Indochina Ruhe zu schaffen [...]* (*Der Spiegel*, Nr.1, 1947). (Um in Indochina Ruhe zu schaffen)

Bsp. 3: *Kriegsminister Bellenger aber ordnete Weihnachten ihre Entlassung an.* (*Der Spiegel*, Nr.1, 1947). (Kriegsminister Bellenger aber ordnete an Weihnachten ihre Entlassung an)

Bsp. 4: *Da wechselte er Namen und Nationalität.* (*Der Spiegel*, Nr.1, 1947). (Da wechselte er seinen Namen und seine Nationalität)

Bsp. 5: *Nicht genug damit.* (*Der Spiegel*, Nr.1, 1947). (Sie haben nicht genug damit)

Wie an den obigen Beispielsätzen aus dem Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* Nr. 1, 1947 ersichtlich ist, handelt es sich um unvollständige Sätze, bzw. um elliptische Konstruktionen.

Es ist zudem bemerkenswert, dass in der ersten Ausgabe von *Der Spiegel* aus dem Jahr 1947 im Gegensatz zu der Ausgabe Nr. 26, aus dem Jahr 2021, anstelle von

⁴ Erstellt von der Verfasserin.

elliptischen Konstruktionen mehrere vollständige Sätze vorkommen, hier einige Beispiele dazu:

Bsp. 1: *Die SPD schwieg, aber ihre Anhänger schwiegen nicht alle. (Der Spiegel, Nr.1, 1947)*

Betrachtet man den obigen Satz lässt sich Folgendes aussagen: Das gleiche Verb tritt wiederholt auf, während in der Ausgabe Nr. 26 aus dem Jahr 2021 des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* in manchen Sätzen keine Verben erwähnt wurden.

Bsp. 2: *Schumacher, Högner und der Sozialist Julius Deutsch, der ein Österreicher ist, sollten in München über die Bildung eines süddeutschen Staatenblocks verhandelt haben. (Der Spiegel Nr. 1, 1947)*

In dem obigen Satz aus der ersten Ausgabe des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel*, handelt es sich um einen grammatikalisch vollständigen Satz. Es ist bemerkenswert, dass hier Anstelle einer Verkürzung ein ganzer Relativsatz verwendet wird.

All diese Ergebnisse zeigen, dass innerhalb der ausgewählten Ausgaben (1947 und 2021) im Gebrauch der Ellipsen ein bemerkenswerter Wandel vorliegt. Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Analyse im folgenden Teil dieser Arbeit darstellen.

6 Schlussfolgerung

Wie bereits in den einführenden Kapiteln erwähnt wurde, ist seit dem 20. Jahrhundert sowohl in der Gesellschaft als auch in der Sprache eine große Veränderung zu sehen, z.B. wählen die Menschen heute vorzugsweise kürzere Sätze oder Wörter aus. Dieses Phänomen wird in der Linguistik als Ellipse bezeichnet und wurde in diesem Beitrag näher bearbeitet.

Zunächst wurde der Fokus auf die Mediensprache bzw. die Sprache des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* gelegt, danach wurden die Begriffe Stil, Stilistik und die Ellipse als Element der Linguistik und Stilistik erläutert und schließlich wurde der Gebrauch des Stilmittels *Ellipse* anhand von zwei Ausgaben des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* Nr. 1, aus dem Jahr 1947, und Nr. 26, aus dem Jahr 2021, linguistisch analysiert und die Häufigkeit des Gebrauchs von Ellipsen festgestellt.

Nach der Untersuchung hat es sich herausgestellt, dass sich die Zahl der Ellipsen im zuletzt erschienenen Nachrichtenmagazin Nr. 26, aus dem Jahr 2021 vermehrt hat, während in der ersten Ausgabe Nr.1, aus dem Jahr 1947 nur wenige Ellipsen vorkommen. Außerdem wurde festgestellt, dass in dem Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* Nr. 26, aus dem Jahr 2021, das am häufigsten ausgelassene Element das Verb ist, diesen folgen der Reihe nach, die Ellipse der Konjunktion, die Ellipse des Subjekts, die Ellipse des Artikels und schließlich die Ellipse der Präposition.

Obwohl in der ersten Ausgabe des untersuchten Nachrichtenmagazins *Der Spiegel* aus dem Jahr 1947 nur wenige Ellipsen vorkommen, nimmt auch hier die Ellipse des

Verbs den ersten Platz ein, danach folgen die Ellipse der Konjunktion und Präposition, die Ellipse des Artikels und die Ellipse des Subjekts.

Diese Befunde legen die Interpretation nahe, dass sowohl ein Sprach- als auch ein Stilwandel im Bereich der Ellipsen zu sehen ist. Alle Ergebnisse dieses Beitrags gelten mit Vorbehalt, insofern sie nicht als absolute Größen, sondern als quantitative Tendenzen zu begreifen sind.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Der Spiegel (1947): *Mit dem Hut in der Hand- Wird man ein befreites Land. Österreichs Gesandter Dr. Kleinwächter vor dem weissen Haus.* 1. Jahrgang, Heft 1. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/index-1947-1.html>.

Der Spiegel (2021): *Sind wir noch allein? Die Ufo-Akten des Pentagon und die Suche nach Leben im All.* 75. Jahrgang, Heft 26. Deutschland.

Sekundärliteratur

Aksan, Doğan (1998): *Her Yöniyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Heidelberg: Springer Verlag.

Eggers, Hans (1973): *Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert.* München: R. Piper & Co. Verlag.

Eroms, Hans-Werner (2007): *Stil und Stilistik – Eine Einführung.* In: Grundlagen der Germanistik 45. Detlef Kremer, Ulrich Schmitz, Martina Wagner – Egelhaaf und Klaus- Peter Wegera (Hrsg.) Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Gauger, Hans-Martin (1955): *Was ist eigentlich Stil?* In: Stilfragen. Gerhard Stickel (Hrsg.) S. 7-26. Institut für deutsche Sprache Jahrbuch 1994. Berlin: Walter de Gruyter.

Kessel, Katja/ Reimann, Sandra (2010): *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache.* 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Kühlwein, Wolfgang (1984): *Sprache, Kultur, Gesellschaft.* Kongressberichte der 14. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Tübingen: Narr Verlag.

Lamnek, Siegfried/ Krell, Claudia (2010): *Qualitative Sozialforschung.* Weinheim: BELTZ.

Pieper, Ursula (1979): *Über die Aussagekraft statistischer Methoden für die linguistische Stilanalyse.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.



Rybszleger, Pawel (2009): *Elliptische Konstruktionen im gesprochenen Deutsch in der Talk-Show als Textsorte.* Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Stedje, Astrid (2007): *Deutsche Sprache gestern und heute – Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde.* 6. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.

Wegera, Klaus P./ Waldenberger, Sandra (2012): *Deutsch diachron – Eine Einführung in den Sprachwandel des Deutschen.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Yang, Wenliang (1990): *Anglizismen im Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Birleşik Fiillerin Öğretimi - Almanca ve Türkçe Karşılaştırmalı Öğretim Modeline Yönelik Bir Eylem Araştırması¹

Recep Ragıp Başbağı , İstanbul –Vildan Özgül , İstanbul



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217587>

Öz

Birleşik fiiller yabancı dil eğitiminde önemli görülen fakat kazandırılması oldukça zor olan bir dilbilgisi konusudur. Bu nedenle birleşik fiil öğretiminde çeşitli yöntem ve teknikler denenmelidir. Bu çalışmada, birleşik fiiller öğrenenlerin diller arasında benzerlik ve farklılıkları bulabildikleri Türkçe Almanca karşılaştırma yöntemi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı eylem araştırması uygulanmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunu, 2020-2021 bahar döneminde Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı III. sınıfında okuyan 45 öğrenci oluşturmaktadır. 12 haftalık çalışma sürecinde, öğrencilere çalışmada geliştirilen Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli kullanılarak eğitim verilmiştir. Çalışma sonucunda; Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modelinin birleşik fiilleri tanıma, yapısal, sözdizimsel ve anlamsal olarak anlama ve cümlede işlevsel kullanabilmede geleneksel çeviri yönteminden daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Birleşik Fiil, Karşılaştırmalı Öğretim Yöntemi, Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi.

Abstract

Teaching Light Verb Constructions in German as a Foreign Language - An Action Research on German and Turkish Contrastive Teaching Model

Light verbs are a grammar subject that is considered important in foreign language education but is very difficult to acquire. For this reason, various methods and techniques should be tried in teaching light verbs. This study deals with light verbs within the scope of Turkish-German comparative method, in which learners can find similarities and differences between languages. In this study, quantitative and qualitative research methods together with action research are used and applied. Within this context, the sample consists of 45 students studying at Marmara University German Language Education in 2020-2021 Spring semester. During the 12-week study period, the students were taught using the Contrastive Light Verb Teaching Model developed in the study. The research findings indicated that the Contrastive Light Verb Teaching Model is more effective than the traditional translation method in understanding light verbs structurally, syntactically and semantically, and in using them functionally in sentences.

Keywords: Light verb, comparative method, foreign language teaching.

Einsenddatum: 06.06.2022

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2022

¹ Makale, “Almanca Yabancı Dil Öğretimi Kapsamında Almanca ve Türkçedeki Seçilmiş Birleşik Fiillerin (Funktionsverben) Anlamsal ve Yapısal Açısından Karşılaştırılması” başlıklı doktora araştırmasını temel almaktadır (bkz. Özgül 2022).

EXTENDED ABSTRACT

Research on the importance and function of light verb constructions (LVC = Funktionsverbgefüge = FVG) has focused on their determination and exact definition and on distinguishing them from either idiomatic expressions or basic verb combinations. There are deficiencies in the effective teaching of light verb constructions in foreign language lessons. Tasks and exercises on LVC can increase not only the vocabulary skills in the foreign language but also autonomy and awareness of language use..

Light verb constructions, which do not attract attention when learning and using the mother tongue, are challenging in foreign language learning with unpredictable traditional components. When the light verbs are considered in terms of foreign language teaching, the meaning the verb can add to the sentence while enriching the expression gains significant importance. Due to this reason, more than adding a few exercises to the course book is needed. The light verbs should be investigated morpho-syntactically, semantically, and structurally, and students' awareness should be raised about the differences in the meaning caused by light verbs (For example: bring into discussion/active voice- come up to discussion/passive voice)

The main question of our study is, how can we teach LVC more effectively in German foreign language lessons; can we benefit from the L1-L2 contrastive method, and can students learn more effectively by using light verbs in different meanings?

The study hypothesizes that if LVC is taught in foreign language lessons by comparing different semantic and structural usage of light verbs, the cognitive perception of L2 will be promoted, and the learners' communicational skills will increase. Our research investigated light verb constructions in textbooks and course contents. The manner of action effect of light verbs was determined according to linguistic theories in sentence structures of semantic and syntactical divergencies. In this context, the differences, similarities, and divergences between light verb constructions in German and Turkish were investigated, and a contrastive light verb teaching model was developed and implemented.

In this study, the effects of the application of a new teaching model were investigated. Action research was conducted in which quantitative and qualitative research designs were evaluated together. The study group of the research was Marmara University German Language Education III. It consisted of 45 students. The researcher is also the instructor of this study group. This research used classroom interactions, students' homework, exams, and student questionnaires as data collection tools during the teaching process. Quantitative and qualitative content analysis was applied during the evaluation of the data obtained from the research.

Before starting the implementation process, seven target objectives were determined. The Contrastive Light Verb Teaching Model was developed according to the Dick and Carey model within the framework of Klafki's critical-constructive teaching theory regarding aims and objectives. The study group is divided into a control group and an experimental group. Before the action research lesson's implementation, a questionnaire and a 4-hour pilot application were experienced. The lessons and materials were structured according to the target student's needs. During the Spring Semester of the 2020-2021 academic year, the 24-hour lesson was taught to the experimental and control groups with the same texts and exercises on Marmara University Distance Education System (UZEM). The experimental group worked with the Turkish-German structural/syntactic, semantic, and functional comparison and the control group with the traditional translation method. After the application, classroom communication, homework and exams, the perceptions of the pre- and post-questionnaire of the experimental and control group students were evaluated.

In the final analysis, the experimental group's achievements, in which the Contrastive Light Verb Teaching Model was applied, made a significant positive contribution. The experimental group demonstrated a significant increase in light verb transition according to active/passive voice, conversion of light verb constructions to simple verb and simple verb to LVC, ability to find light verb constructions in the text, and thus cognitive skills. In the control group, there was a lower increase in the success rate of their results. Finally, an insufficiency of constructing a structural connection with the traditional translation method was noted among the control group.

The action research data shows that the Contrastive Light Verb Teaching Model is more effective than the traditional translation method in recognizing light verb constructions, understanding them structurally, semantically, and using them functionally in sentences.

Giriş

Almanca ve Türkçenin yapısal farklılıkları Almancayı yabancı dil olarak öğrenen Türkler için zor bir süreç oluşturmaktadır. Bu süreçte yabancı dil öğrenme çalışmalarını desteklemek için anadil karşılaştırmalı, stratejik yöntemler ve bilişsel faktörlerin önemli olduğu düşünülmektedir (Hufeisen 2003: 9). Yabancı dil öğretiminde L1 ve L2 yapılarının farklılığı ve benzerliğinden yola çıkarak iki dilin arasında bağlantı oluşturan konulara öncelik verilmekte, farklılıklara da bilinçli bir yaklaşım uygulanmaktadır. Bu çalışma yöntemi aynı zamanda ezbere dayalı geleneksel öğretimin dışında kalan öğrenci odaklı bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Vardar 1982: 118; Neuner 2003: 23). Almanca ve Türkçenin yapısal farklılıkları kapsamında özellikle birleşik isim ya da sıfat, fiil ve bazen edat birleşenlerin hatalı kullanımı dikkat çekmektedir. Anadil kullanırken hiç dikkat çekmeyen oysa yeni öğrenilen dilde öğrenenlerin zorlandığı birleşik fiiller; çeşitlilikleri, çatı farklılıkları, anlatımı detaylandırmaları ve kalıplaşmış yapısıyla karşılaştırmalı öğretime uygun bir konudur.

Bugüne kadar birleşik fiillerin yabancı dil öğretimindeki önemi, işlevi ve öğretimindeki sorunlara yönelik bazı araştırmalar yapılmıştır. Yabancı dil derslerinde fiilden sözcük türetimi, cümle öğelerinin fiil çatısına etkileri merkezinde karşılaştırmalı yaklaşım geliştirilerek birleşik fiil öğretimindeki eksiklikleri tamamlamak ve birleşik fiil kullanma becerisini geliştirmek bu doktora üretilen makale çalışmasının amacıdır.

Birleşik fiillerin (BF) her iki dilde morfolojik, sözdizimsel ve anlamsal karşılaştırma çalışması, dili işlevsel kullanmada seçenekler oluşturma çabasıdır. Yabancı dil öğretiminde yaşadığımız sorunlar, dili işlevsel kullanmak üzerinde yoğunlaşmıştır. Yabancı dil kullanımında hataların yoğun karşılaşıldığı birleşik fiil edinimi (Hausmann 2007: 219; Kispál 2014: 244), kelime çevirisi yapmadan, fiil listelerini ezberlemeden ve sözcük öğrenir gibi birleşik halde (Bruker 2013: 29; Dujková / Banasova 2016: 37; Kaewwipat 2007: 263; Stork / Targońska 2017: 10) sağlanmalıdır. Öğrencinin yaşadığı anadil kaynaklı hataları azaltmaya yönelik, uygun öğrenme yaşantıları ve etkinliklerin öğrenciye sunulması ve L1/L2 söylem farklılıkları, benzerlikler keşfedilerek daha uygun bir dilbilgisi öğretimi sağlanabilir.

Araştırma boyunca birleşik fiiller alan taraması tüm dillerde birleşik fiillerin benzer ve farklı yardımcı fiil kullanımı ile ön plana çıktığını (Acar 2005; Kamber 2008; Heringer 2013; Marusic 2015) ve listeler halinde öğrenenlere sunulduğunu göstermektedir. Öğretimde kullanılacak alıştırmaların sınırlı olması, öğreneni listelerle baş başa bırakmaktadır. Listelerde eksik olan mantıksal bağlantı araştırmacı tarafından oluşturulan Birleşik Fiil Öğretim Model ile kurulmaya çalışılmıştır.

Almanca öğretiminde kullanmak üzere; belirlenen birleşik fiilleri işlevsel dilbilgisi kapsamında, Almanca Öğretmenliği müfredatına uygun eğitim metinleri seçkisine dayanan öğretim planı geliştirilmiştir. Geliştirilen yeni modelin öğrenime etkileri ön test, son test, anket çalışmaları ve eylem planı uygulama sürecinde öğrenci ödevleri, sınavları ve sınıf içi iletişimi ile analiz edilmiştir. Anketteki tematik alanlar araştırma sorularına yönelik literatür taramasından yararlanılarak tespit edilmiştir.

Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli kazanımları, öğrenci farkındalıkları ve görüşleri konusunda veriler toplanmış ve SPSS programı ve t-test ile analiz edilmiştir.

Alan Yazın

Türkçede ve Almancada birleşik fiil (BF) (Funktionsverbgefüge) bir basit fiilden türetilmiş ad-fiil ya da sıfat ile anlamı silikleşmiş sadece çekim görevini üstlenen bir yardımcı fiilin (Funktionsverb) bir araya gelip cümle içinde yüklem görevini birlikte taşıdığı birleşik yapı olarak yer alır. Yabancı dil olarak Almanca derslerinde birleşik fiillerin öğretiminde karşılaşılan problemler bu yapıların öneminin son yıllarda anlaşılmasını sağlamıştır. Birçok Türkçe- Almanca karşılaştırmalı dilbilgisi kaynağında (Özkaynak 2008; Hengirmen 2011; Moser-Weithmann 2012) BF'ler yer almamasına rağmen yabancı dil öğretimi ve dilbilimi araştırmalarında birleşik fiil konusu Almanca, İngilizce, Fransızca (Kamber 2008), Çekçe (Pechová 2015), Çince (Jie 1983), Lehçe (Targońska 2018), Fince (Kaewwipat 2007) gibi birçok dilde olduğu gibi Türkçede de günümüzde (Yılmaz 1995; Balcı, Panzer / Kaçar 2016; Düşünceli 2017) tarafından incelenmiştir. Bu çalışmalarda birleşik fiillerin her iki dilde sık kullanıldığı ve benzer özellikler gösterdiği, ad bölümünün genellikle bir fiilden türediği, Almancada ilgeçli yapıların daha sık kullanıldığı, Türkçede ise yönelme, belirtme ve bulunma durumlarında yapıların daha çok kullanım bulduğu ve yapının edilgen anlam taşıyabildiği belirtilmiş, Türkçe-Almanca birleşik fiil listeleri oluşturularak birleşik fiil öğretim yöntemi geliştirilmesinin gerekliliği tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğretim sürecinde karşılaşılan problemleri azaltabilmek için dillerdeki sınırsız sayıdaki birleşik fiilin içinden öğretilmesi gerekli olanların seçilmesi (Frequenz) gerekir (Reder 2001; Kispál 2014; Targońska 2018). Bu seçim her dil ikilisi için ayrı ele alınmalıdır. L1 ve L2 ne kadar birbirinden farklı yapılarda olsalar da yabancı dil öğretiminde bağlantı kurulabilecek konular bulunabilir. Neuner bu konuları bağlantı noktaları ve transfer imkanları “Anknüpfungspunkte und Transfermöglichkeiten” olarak adlandırır (Neuner 2003: 23). Anadil ve öğrenilen dil arasında benzerliklere öğretimde dikkat çekerek diller arasında bu şekilde köprüler kurulması farkındalık kazandırır, bilişsel öğrenmeyi destekler.

Eğitim bilimleri açısından bakıldığında, yabancı dil Almanca öğretmenlerinin B2 seviyesinde Almanca bilgisine sahip olmaları beklenir² ve mesleki yeterlilik olarak tüm beceriler kadar birleşik fiilleri de fark ederek tanımaları, bu konuda karşılaştırmalı açıklamalar yapabilmeleri, öğrencilerin sorularını cevaplamaları ve ihtiyaçlarını tespit ederek karşılayabilmeleri gereklidir.

² Avrupa Profil Ölçeği (Das Europäische Profilraster EPR) Dil Öğretmenleri İçin Avrupa Profil Tablosu

Yöntem

Makaleye konu olan tezin amacı, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde L1 Türkçe öğrenenlere birleşik fiillerin yapısal ve anlamsal açıdan birbiriyle karşılaştırılması ile etkin öğretimin sağlanması, yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında birleşik fiillerin tespiti, birleşik fiillerin daha etkin öğrenilmesini sağlamak açısından yeni öğretim etkinliklerinin tasarlanması, geliştirilen alıştırmaların Almanca Öğretmenliği 3. sınıfta uygulanması ve uygulamanın etkinliğinin değerlendirilmesidir.

Alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde birleşik fiillerin yapısal ve anlamsal açıdan Türkçe ile benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması
- Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde karşılaştırmalı kuram ve yöntemin birleşik fiiller üzerine uygulanması
- Yabancı dil olarak Almanca öğretmen adaylarında birleşik fiil öğretimine ilişkin görüş ve farkındalık oluşturulması
- Türkiye'de Almanca öğrenenlerin birleşik fiilleri karşılaştırmalı metot ile öğrenmesinin sağlanması
- Mevcut öğretim programında birleşik fiiller konusunda geliştirilen yönetime yer verilmesi

Bu çalışmada Türkçe Almanca karşılaştırmalı ders modeli geliştirilmiş ve Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi III. sınıf öğrencileri ile ders işlenmiştir. Doktora izleme kurulunun onayı ile eylem araştırması deneysel araştırma yöntemlerinden çok denekli yarı deneysel desen (Quasi-experimental designs) araştırma için uygun bulunmuştur. Eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desenler olarak kabul edilir (Büyüköztürk v.d. 2012: 198). Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli bağımsız değişken olarak deney grubuna uygulanmıştır. Bu süreçte deney grubu ve kontrol grubu aynı metinlerle ve alıştırmalarla çalışmış, kontrol grubu sadece Türkçe karşılaştırma yapmamıştır. Böylelikle deney ve kontrol gruplarının başarı ve kazanımlarını karşılaştırmak için elverişli yol izlenmiştir.

Yabancı Dil olarak Almanca Derslerinde Birleşik Fiillerin Yeri

Yabancı dil derslerinde birleşik fiiller Almanca öğretim kaynaklarında B2 seviyesinde “Nomen-Verb-Verbindung” terimi ile yer almaktadır. Oysa yabancı dil olarak Almanca A1-A2 düzey öğretim kitaplarından seçilen Netzwerk, Studio d, Menschen, Deutschstube³ ders kitapları incelendiğinde öğrencilerin metin ve yönergelerde 126 adet birleşik fiil ile karşılaştığı görülmektedir.

Almanca öğretiminde yararlanılan kaynaklarda ise birleşik fiillerin (BF) listeler halinde verilmesi ve bu listelerin de bilimsel araştırmalara dayanılarak değil de yapay sıralamalar şeklinde oluşturulması eleştirilmektedir (Götze 1979; Kamber 2008; Stork /

³ Bu ders kitapları Almanca öğretiminde sıklıkla kullanılan ders kitaplarıdır, kaynakçada verilmiştir.

Targońska 2017). Dilbilgisi kitaplarında da öğrenenin aklında kalacak birkaç birleşik fiili yeterli gören alıştırmalar edinim için yeterli değildir. BF'lerin kullanımından kaçınan yaklaşımlara rastlanmaktadır (Bruker 2013: 40). Sözlüklerdeki cümle örneğine yer vermeyen birleşik fiil listeleri öğreneni ezberle yönettği için eleştirilmektedir.

Öğrenenlere BF'leri ezberlemeye gerek kalmadan bilişsel farkındalık kazandırarak fiili bağlamsal kullanma şansı vermek faydalı olabilir. L1 ve L2 ne kadar birbirinden farklı yapılarda olsalar da yabancı dil öğretiminde bağlantı kurulabilecek konular bulmak gereklidir. Anadil ve öğrenilen dil arasında benzerliklere öğretimde yer vererek diller arasında geçiş alanları köprüler kurulması (Neuner 2003: 23) farkındalık kazandırır, deneyimleyerek bilişsel öğrenmeyi sağlar. Öğrenci odaklı, araştırıp keşfederek, sistemleri karşılaştırıp benzerlikleri ve farklılıkları bularak öğrenme yöntemi birleşik fiillerin kazanımı için kullanılmış olur. Vardar'a göre de yabancı dilin anadiliyle yöntemli biçimde karşılaştırılmasını, böylece saptanan ayrılık ve benzerliklerden öğretimde yararlanılmasını öngören ayrımsal ya da karşıtsal çalışmalar (ayrımsal dilbilim) öğretimin verimini artırır. Kime, neyin, nasıl ve niçin öğretileceği araştırılmalı, sorunların saptanmasında olduğu gibi çözümünde de, başka bilimlerin yanı sıra, dilbilimden de etkin biçimde yararlanılmalıdır (Vardar 1982: 118).

Birleşik Fiillerin Karşılaştırılmalı Çalışılması

Birleşik fiillerin karşılaştırmalı öğretimi ele alındığında; Bahns, Kamber gibi birçok dilbilimci birleşik fiillerin her dil ikilisinde karşılaştırılarak ele alınması, hataların sık rastlandığı farklı birleşiklerin belirlenmesi ve özellikle onlar üzerinde çalışmalar yapılması gerektiğini tespit etmiştir (Bahns 1993: 62). Öncelikle benzerliklerden yararlanarak öğrenenin anadil ve yabancı dil arasında bağlantı kurması sağlanmalıdır.

Benzerlikler

Öğretmen adaylarının İngilizce bildiği veya ilk yabancı dil olarak İngilizce öğrenmiş kitlelerle de çalışabileceği düşünülerek Almanca, Türkçe ve İngilizce birleşik kullanımlarında görülen benzerlikler ve farklılıklar vurgulanabilir. Aşağıdaki Tablo 1'de (Özgül 2022: 6) görüldüğü gibi birleşik yapılar anlamsal karşılaştırıldığında (Äquivalenz) Almanca-Türkçe benzerlik gösterebilmekle birlikte farklı birleşik fiil ile kullanımlarına da sıklıkla rastlanmaktadır.

Basit fiil karşılığı	Almanca birleşik fiil(FVG)	Türkçe birleşik fiil	basit fiil karşılığı
“fragen”	(1) “jdm/D eine Frage stellen”	→ birine soru yöneltmek	Sormak
“informieren”	(2) “jdm/D Information geben”	→ birine bilgi vermek	Bilgilendirmek
“antworten”	(3) “jdm/D Antwort geben”	→ birine cevap vermek	Cevaplandırmak
“besprechen”	(4) “AKK zur Sprache bringen”	→ birşeyi dile getirmek	Konuşmak

Tab. 1: Birleşik Fiiller Almanca- Türkçe Karşılaştırmasında Örnek Benzerlikler

Tablo 1’de anlamsal karşılaştırılan (Äquivalenz) birleşik fiiller, yapısal olarak Almanca – Türkçe aynı öğelerle kullanılmaktadır, Cümle öğelerindeki bu benzerlikler yabancı dil öğretiminde L1/L2 arasında köprü görevini üstlenir.

Farklılıklar

Birleşik fiillerde diller karşılaştırıldığında farklılıklar da dikkat çekmektedir. Almanca, Türkçe ve İngilizce, karşılaştırma birleşik fiil konusunun anlaşılmasında yardımcı olacak ve öğrenenin her dilde farklı kullanımların olduğunu görmesini sağlayacaktır. Hatalara yol açan bu farklılıklara da derslerde yer vermek gerekir. Örneğin Tablo 2’de görüldüğü gibi; Almancada “treffen” birleşik fiili karşılığında Türkçede “varmak, yapmak, almak, vermek” fiilleri yardımcı fiil görevini üstlenir. Bu örnekte İngilizce karşılığında da “come, make, take, apply” gibi farklı anlamda yardımcı fiil (lightverbs) kullanımları görülmektedir.

Almanca	Türkçe	İngilizce
(5) eine Vereinbarung über etw mit jdm treffen	anlaşmaya varmak	to come to an agreement about sth with sb
(6) ein Abkommen für etwas treffen		make a deal for something
(7) eine Auswahl, Wahl treffen	seçim yapmak	make a choice
(8) Vorsorge treffen für	Koruyucu önlem almak	take precautions against
(9) Maßnahmen treffen zu/gegen	Birşeye karşı önlemler almak	apply measures /against
(10) Vorbereitungen für etw. Akk treffen	Hazırlık yapmak bir şeye	to make preparations for sth
(11) eine Entscheidung treffen über etw	bir konuda karar vermek	make a decision

Tab. 2: Birleşik Fiiller Almanca- Türkçe- İngilizce Karşılaştırmasında Örnek Farklılıklar

Yabancı dil öğretiminde benzerliklerle (Tablo 1) köprüler kurmak ve Tablo 2’deki ve Tablo 3’teki gibi farklılıklara dikkat çekerek de öğrenenleri bilinçlendirmek mümkündür.

Özellikle farklı kullanımlar derslere mizah katabilmektedir (*Entscheidung geben). Yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanılabilen örnekler çoğaltılabilir:

Almanca	Türkçe
(12) <i>eine Ausbildung machen</i>	eğitim görmek *Bildung sehen
(13) <i>Freude machen</i>	Sevindirmek *gefueuet werden
(14) <i>sich Notizen über etwas machen</i>	not almak *Notizen nehmen
(15) <i>Foto machen</i>	Resim çekmek * Foto ziehen

Tab. 3: Almanca -Türkçe Farklı Yardımcı Fiil Kullanımı

Almanca öğretmen adaylarının birleşik yapılar konusunda öğrenenlerden gelebilecek sorulara, anadil kaynaklı hatalara hazırlıklı olması ve öğrencilerine bu yapıları daha etkin öğretmeleri için Türkçe Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli'nin eğitim yelpazesine katılmasında fayda olacaktır.

Birleşik Fiillerde Çatı

Türkçede de Almancada olduğu gibi yardımcı fiil (YF), cümlede morfolojik çekim görevini üstlenirken anlam ad-fiil ve ya sıfatta yoğunlaşır. BF'lerde anlam ad-fiil veya sıfat birleşeninde olmakla birlikte YF de anlam kaymasına yol açar, yani fiilin çatısını değiştirebilir, başlama, süregelme, ettirgen, edilgen ifadeler katabilir. Karabeyoğlu'nun ve Balcı'nın (Karabeyoğlu 2008: 29; Balcı 2009; Balcı, Panzer, Kaçar ve Panzer 2016: 18-25) tespit ettiği gibi Türkçede; (Huneke ve Steinig 2010; Götze 1979) belirttiği gibi Almancada birleşik fiiller başlama, süreklilik gibi çatı farklılığına neden olurlar. Türkçe ve Almancada birleşik fiiller ettirgen çatıyı yardımcı fiil ile kazanırlar; Almancada Funktionsverb “*machen, setzen, stellen, bringen*”, Türkçede birleşik fiil yardımcı fiilleri (yapmak, oluşturmak, ortaya koymak) ettirgen anlamda kullanılır ve ettirgenleştirme cümleye bir öge eklenmesini gerektirir (Götze 1979: 20; Korkmaz 2017: 199). Konu “*kommen-bringen*” ve “*stehen-stellen*” örnekleri vererek açıklanacaktır.

Örnek 1: “*kommen- bringen*”

“*kommen*” basit fiili yardımcı fiil görevi üstlendiğinde BF'e hem başlama hem de edilgen anlam katabilmektedir. “*bringen*” ise fiili ettirgenleştirir (Winhart 2005: 181).

(12) Wer kann dieses Problem zur Sprache bringen?	(15) Kann dieses Problem zur Sprache kommen?
(13) Eray bringt dieses Problem zur Sprache. Eray problemi dile getiriyor.	(16) Dieses Problem kommt zur Sprache. Problem dile getirilecek. (*dile gelecek)
(14) Eray bespricht dieses Problem . Eray problemi dile getiriyor.	(17) Dieses Problem wird besprochen werden. Problem dile getirilecek.

Cümle 16 ve 17 Almanca ve Türkçe karşılığı benzer olan “zur Sprache bringen” BF örneğinin 18'deki basit fiil ifadesi ve Türkçe karşılığı anlamaya destek olur. Cümle 19 ve

20 “kommen” BF örneğinin 21’deki basit fiil ifadesi ve Türkçe karşılığı “bringen-kommen” yardımcı fiil etkisini gösterir. Aynı şekilde yardımcı fiilin etkisiyle “zum Ausdruck bringen” ettirgen, “zum Ausdruck kommen” edilgen anlam çatı değişiklikleri gösterilebilir. Öğrenenlerin anlamsal değişimi farketmeleri için basit fiil karşılığı ya da Türkçe karşılığı alıştırmalarda yer almalıdır.

Örnek 2: “stehen-stellen”

Basit fiillerden “stehen” ve “stellen” BF’lerde yardımcı fiil olarak kullanıldığında süreklilik veya etkenlik gibi cümlede çatı değişimine neden olurlar. Süreklilik ifadesi oluşturan “stehen” ve etken anlam katan “stellen” fiilleri özne, nesne transferi ile geçiş yapıp farklı cümle yapısı ile aynı anlamı ifade edebilir (Helbig ve Buscha 2001: 73-81; Götze 1979: 83; Engel 2004: 210-211):

(18) **Wer** stellte **das ungeklärte Problem** zur Diskussion?

(19) **Der Referent** stellte **das ungeklärte Problem** zur Diskussion.

Konuşmacı **problemi** tartışmaya sundu.

(20) **Stand** **das ungeklärte Problem** zur Diskussion?

(21) **Das ungeklärte Problem** stand zur Diskussion

Problem tartışılmakta.

Cümle 18 ve 19 etken çatı özneyi vurgularken 20 ve 21’deki edilgen çatı ve süreklilik Türkçe karşılaştırma ile basit fiil ifadesinden (**Der Referent** diskutierte **das ungeklärte Problem**. **Das ungeklärte Problem** wurde diskutiert.) daha etkili açıklanabilir. Aynı şekilde yardımcı fiilin etkisiyle “zur Verfügung stellen” ettirgen, “zur Verfügung stehen” süreklilik örnekleri ile anlam çatı değişiklikleri görülür. Yardımcı fiillerin ve anlam değişiklikleri karşılaştırması eğitimsel dilbilgisi öğretim görüşüne “Pädagogische - didaktische Grammatik” (Huneke ve Steinig 2010: 180) göre geliştirilen modelde uygulanmıştır.

Alan Araştırmasının Değerlendirilmesi

Birleşik fiiller işlevsel, yapısal ve anlamsal olarak anadil kullanıcıları için çok doğal, yabancı dil öğrenen için ise fiilden isim türetip (1), uygun yardımcı fiil seçmek (2) ve cümle içine öğeleri ile uyumlu halde (3) yerleştirmek üç aşamalı, hataların yapılabileceği zor bir konudur. Birleşik fiil anlamının birleşenlerin tercümesi yardımıyla ya da tek dilli sözlüklerde bulunamayabileceği görülmüştür (bkz. Özgül 2022: 16-20).

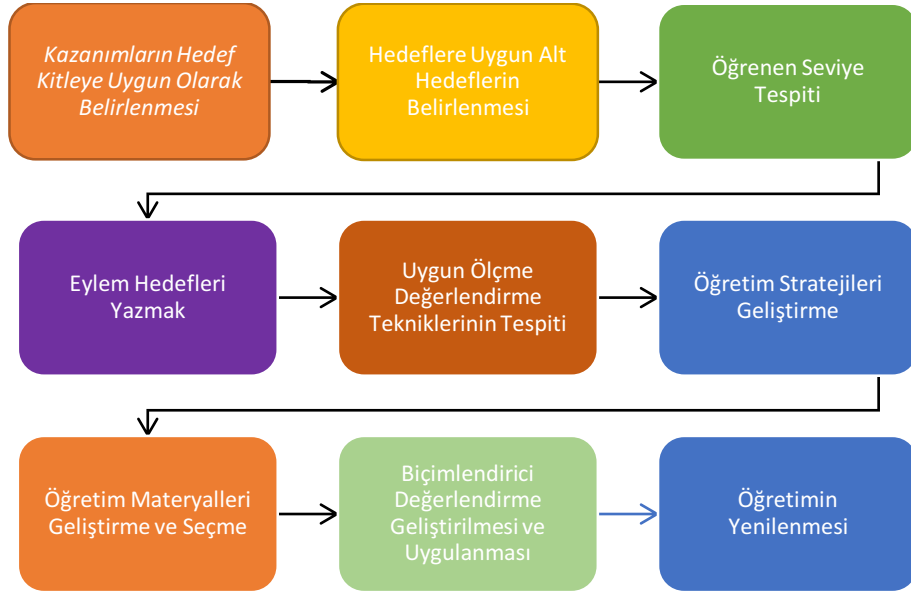
Öğrenciler ders kitaplarındaki metin ve yönergelerde birleşik fiillerle karşılaşılır, bunları anlamaları ve kullanabilmeleri için bu yapıların A1 seviyesinden başlanarak yabancı dil öğrenenlere kazandırılması gerekir (Reder 2001: 195–218; Targońska 2015: 12; Ğurco 2016: 161). Bu nedenle özellikle Yabancı dil olarak Almanca öğretmen adaylarının birleşik fiiller konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrencilerine bu yapıları daha

etkin öğretmenleri için metotların eğitim yelpazesine katılması gereklidir (Targońska 2015: 20).

Yabancı dil olarak Almanca öğretimine yönelik Helbig ve Buscha'nın (Helbig ve Buscha 2001), Heringer'in (Heringer 2013), Götze'nin (Götze 1979), Zengin (2014) ve Buscha-Szita'nın (2011) dilbilgisi kitaplarında birleşik fiiller araştırılmış, BF konusunda öğrencilere listeler sunulduğu görülmüştür. Bu listelerdeki birleşik fiillerin kullanım sıklıkları Alman Dili dijital sözlüğü (DWDS⁴) korpus DWDS 21 yardımı ile araştırılmış ve seçilen BF'lerin öğrenen tarafından kullanılmasını sağlamak için etkinlik ve alıştırmalarla destekleyen Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli geliştirilmiştir.

Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli

Birleşik fiilleri derslerde kullanarak öğretmek için bir Öğretim Modeli hazırlanmıştır. İhtiyaç analizi Wolfgang Klafki (Klafki 2007) yedi evreli eleştirel-yapıcı didaktiğine göre yapılmış, ders uygulamasında Dick ve Carey Ders Planlama Modeli (2009) kullanılmış ve Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli geliştirilmiştir. Model, eylem araştırma aşamalarını (Büyüköztürk v.d. 2012: 257) da kapsayan 7 temel evre ve biçimlendirici değerlendirme geliştirme ve uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Bu evreler doğrusal değil, interaktif/etkileşimli yani elde edilen sonuçların birbirini etkilemesi ve gerekirse tekrarlanması şeklinde ilerler. Altıncı adım olan öğretim modelini geliştirmek için 5 E modelinden yararlanılmıştır (Ocak 2015: 224).



Tab. 4: Dick ve Carey Modeline Göre Uygulama Dersi Planlaması

⁴ Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache adlı kapsamlı dijital sözlüğe başlıktaki ilk harflerinden oluşan bu link üzerinden: <https://www.dwds.de> erişilebilmektedir. (son erişim tarihi 21.06.2022)

Tablo 4’te yer alan ilk adım hedef öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara yönelik kazanımların, alt kazanımların tespit edilmesidir. Öğrenenlerin var olan bilgileri seviye tespit sınavı ile ölçüldükten sonra verilmek istenen eğitimle öğrenende beklenen ilerleme yani hedef eylem belirlenir. Bu hedef eylemi ölçmek ve değerlendirebilmek için son sınavda kullanılacak uygun teknikler bulunur ve öğrencileri bu sınava hazırlayan öğretim yolu geliştirilir. Geliştirilen etkinliklere uygun öğretim materyali (görsel, yazılı metin, ...) araştırılır. Ortaya çıkan öğretim taslağı pilot uygulama ile deneyimlenir. Sonrasında iç değerlendirme ile bu pilot uygulama süreci değerlendirilir ve materyallerin iyileştirilmesi sağlanır. Araştırmamızda pilot uygulama ile iç değerlendirmenin ders sürecinin başında yapılması, veriler ve bulgular üzerinde çalışılarak ihtiyaçların tespitini ve öğretim materyalleri üzerinde düzeltmeler yapılmasını sağlamıştır.

Öğretim teorisi olarak yapılandırmacı paradigmanın özelliklerini taşıyan 5E modeli kullanılmıştır (Ocak a.g.e: 224).

- giriş, merak uyandırma,
- araştırarak keşfetme,
- çözümleyerek açıklama,
- derinleşme, paylaşma ve
- yaşantıya uygulayarak değerlendirme ile sağlanır.

Eylem araştırması uygulamasında 5E modeli, geliştirilen Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli’nde iki modüle ayrılmıştır:

- Açıklamalı Sunum ve Alıştırma Modülü ilk üç aşamayı
- Metin Modülü ise dördüncü ve beşinci adımlarını içerir.

Eylem araştırması için BF örneklerini içeren, hedef kitleye uygun olan, öğretmen adaylarının motivasyonu, becerileri, ihtiyaçları ve mesleki yeterlilikleri gözetilerek 9 temel kaynak dilbilim kitaplarından BF örnekleri içeren 10 kısa metin seçilmiştir. Uygulamada kullanılan özgün metin kaynakları⁵:

Textbegriff (Rösler 2012: 35)

Von Der Idee Zum Text (Esselborn-Krumbiegel 2014: 16f.)

Fachdidaktik Deutsch (Goer / Köller 2014: 24)

Stundenentwurf (Bimmel / Kast / Neuner 2011: 39)

Grammatik inszenieren (Schmenk 2011: 72-75)

Korpusgestützte Textanalyse (Stede 2007: 13)

Kategorisierung von Aufgabentypen nach der Funktion (Doye 1988: 9)

Autor, Text, Leser und Kontext (Neuhaus 2017: 213)

Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR 2001: 14)

⁵ Bu kullanılan metinler makalenin boyutunu aşacağı için ekler kısmına dahil edilmemiş, ancak kaynakçada künyeleri verilmiştir.

Bilgiler tüme varım yöntemi ile sunularak öğrencilerin BF'leri metin içinde bulması sağlanmıştır. Öğretim basamakları ve aktiviteler öğrencinin var olan bilgilerini temel alarak basitten (machen – haben - sein) başlanarak zora doğru (bringen – kommen - stellen – stehen) yapılandırılmıştır. Öğretim sürecinde holistik sistemde öğrenilen yapılar sonraki seminerlerde farklı bağlamda tekrarlanmıştır. Sınıf içi sorular çalışılarak geri bildirimler alınmış ve testler ile kullanma, farklı bağlamlara aktarım kontrol edilmiştir. Öğrenme stratejisinin teknikleri 5 aşamada; derse giriş, sunum, anlamlandırma, alıştırma ve değerlendirme amaçlı sınıf içi etkinlikler şeklinde uygulanmıştır (bkz. Özgül 2022: 114-131):

1. Giriş (Einführung) bölümünde öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak ve onlarda konuya karşı öğrenme isteği oluşturmak için BF birleşenlerinden yardımcı fiil, görevini üstlenen fiillerin basit fiil olarak kullanımları ile giriş yapılı.
2. Sunum (Präsentieren) için hedef kitleye uygun seviye ve ilgilerinin gözetildiği BF örnekleri geçen kısa yazılı metinler, BF'yi tanımak, anlam farklılığını açıklayabilmek ve kullanılışlarını irdelemek için kullanılır. Metin anlama soruları BF'ler ile kurularak cevaplarda da BF ya da basit fiil karşılığının kullanımı sağlanır.
3. Anlamlandırma (Semantisierung) ile öğrenciler eğitimcinin desteğiyle kendi buldukları BF'lerin özelliklerini, cümle içinde kullanım şekillerini ve yapısal gereklilikleri özetler. Birlikte kullanılacak isim halleri, ilgeçler araştırılır, açıklanır. Bu aşamada Türkçe – Almanca karşılaştırmaları yapılarak benzerlikler ve farklılıklar sözdizimsel ve anlamsal açıardan incelenerek tespit edilir. Bu süreç mantıksal bağlantı kurma açısından önemlidir ve karşılaştırmalar öğrencilerin bilişsel ve duygusal zekalarını tetikler.
4. Alıştırma (Üben) için öğrenciler BF'leri boşluk bırakma alıştırmaları, eşleştirmeler, aynı yardımcı fiil ile kullanılan BF örnekleri ile çalışır, konuyu pekiştirirler. Bu aşamada karşılaştırmalar alıştırma örneğinin Türkçe yapılması ile dillerarası geçişli “translanguaging” (“anlaşım”) (bkz. Yüzlü 2021: 215); “Dillerarası Geçişlilik Pedagojileri” (bkz. Küçükali 2021) pedagojisine dayalı yaratıcı derin öğrenme hedeflenmiştir.
5. Değerlendirme (Transfer) bölümünde öğrencilerin konuyu içselleştirmeleri için basit fiil ve farklı yardımcı fiil ile ifade seçenekleri üzerine alıştırmalar yapması sağlanır, farklı cümle yapılarının gerektirdiği yapısal değişimleri görebilecekleri çalışmalar, alıştırmalar sunulur.

Öğretim Materyalleri Geliştirme

Birleşik fiil konusunda kaynaklarda tüm birleşik fiiller isimlere göre veya karışık listelendiği ve sık kullanılmayan yapılar da yer aldığı için onlardan faydalanılmamıştır. Hedef kitle için uygun, BF'in sık kullanıldığı metinler seçilmiş, metinlerde karşılaşılan birleşik fiiller temel alınarak alıştırma ve etkinlikler geliştirilmiştir.

Her seminer bir önceki hafta birleşik fiil konusu olan yardımcı fiilin yeni metin ile pekiştirilerek diğer yardımcı fiilin eklenmesi şeklinde 2 saat uygulama süreci olarak planlanmıştır. Her seminerde kazanımların da holistik çalışılması; yani farklı metin ile tekrarı sağlanmış ve içerik-temelli yaklaşıma (inhaltsbasierte Anleitung) uygun anlama soruları yöneltilerek birleşik fiil kullanımı sağlanmıştır. Konu temelli model (themenbezogen) Almanca Dersi Öğretim Programı⁶ ve Talim Terbiye Kurulu'nun öğretim programına uygundur. Ders içerikleri hedef kitlenin, öğretmen adaylarının, ilgisini çekecek alanla ilgili konuları kapsamaktadır.

Öğretmen adaylarının metin içinde geçen birleşik fiillerin farkına varması, birleşik fiil konusunun yabancı dil olarak Almanca derslerinde öğrencilere kazandırılabilmesi açısından önemlidir. Yabancı dil olarak Almanca A1-A2 düzey öğretim kitaplarından seçilen ders kitaplarında birleşik fiil yapılarından 42 farklı birleşik ile “machen”, ”haben” ve “sein” çekim fiilleri en çok çeşitlilik gösteren yardımcı fiiller olmuştur. Bu nedenle “haben- sein” karşılaştırması ile uygulamaya başlanmıştır. Deney grubu Türkçe benzerlik ve farklılıkları Tablo 5’te görüldüğü şekilde araştırılmıştır⁷:

“haben + Akk”		
(26) „ <i>Interesse haben</i> “ <i>an Dat, für Akk = interessiert sein</i> = sich interessieren	Sie haben an beiden Zeitungen ein starkes Interesse.	Birşeye, birine ilgi duymak (* Interesse hören)
(27) „ <i>Absicht haben</i> “ <i>bei Dat, etw zu tun</i> = vorhaben, planen	Ich hatte nicht die Absicht (hatte nicht vor), sie zu informieren.	Sizi bilgilendirmeye niyetim yoktu . Birşeye niyeti olmak, niyet etmek
(28) „ <i>zur Folge haben</i> “ = <i>Folge sein</i> = führen zu etwas Dat	Die Aussage des Politikers hatte öffentliche Kritik zur Folge.	Politikacının açıklaması kamuoyunda eleştiriye yol açtı . (* Weg öffnen)
(29) „ <i>Meinung von etwas haben</i> “ = <i>der Meinung sein</i> “ = meinen	Mit Bewertungsfragen stellt man fest, ob der Bewerber eine eigene Meinung hat.	Değerlendirme soruları, başvuru sahibinin kendi görüşünün olup olmadığını belirler.

Tab. 5: "haben" Yardımcı Fiil Örneklerinin Türkçe Karşılıkları

“eine Möglichkeit haben” ile “möglich sein” dönüşümlü kullanım örnekleri sunum içinde öğrencilerle tartışılmış, farklı örnek cümleler DWDS 21’de araştırılmış, hedef kitle dil seviyesi B1 düzeyine uyarlanmıştır. Bu örneklerle yardımcı fiil değişikliğinin anlamsal ve yapısal farklılığı karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki power point kesitlerinde derslerde kullanılan cümle örnekleri görülmektedir. Bu cümleler DWDS 21’den seçilerek özgün yapıları bozulmadan gerekirse kısaltılarak öğretmen adayları ile çalışılmak üzere görsellerle zenginleştirilmiştir. Aynı materyaller deney grubu ile Türkçe karşılıkları keşfedilerek çalışılmıştır.

⁶ <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>, s22

⁷ Almanca cümle örnekleri <https://www.duden.de/> ve <https://www.dwds.de/>; Türkçe karşılığı <https://sozluk.gov.tr/>

“möglich sein+D“

“die Möglichkeit haben zu +D/
Infinitivsatz zu“

- Ich hätte die Möglichkeit, Ihnen in dieser Frage behilflich zu sein.



“können / dürfen“

“möglich sein+D“

- Eine weitere Unterstützung ihrer Arbeit ist (mir) leider nicht möglich.
- Das Eingehen auf ihre Wünsche ist (mir/ für mich) unmöglich.

Abb. 1: “eine Möglichkeit haben” ile “möglich sein” Dönüşümlü Kullanım Örnekleri Sunumu

“die Ansicht, die Auffassung, die Meinung haben , dass”
↔ “der Ansicht, der Auffassung, der Meinung sein”

«haben»

altmodische, vernünftige, dieselbe Ansichten
haben, dass

Ich habe immer noch die Ansicht(die
Auffassung, die Meinung), dass in Zukunft
Infektionsketten durchbrochen werden
können.

«sein»

- anderer, deiner, der selben
Ansicht sein , dass
- Die Bundesregierung ist der
Ansicht (der Auffassung, der
Meinung), dass die Krise
vermeidbar gewesen sei.

Abb. 2: "die Meinung haben" ile "der Meinung sein" Karşılaştırması

Spaßhaben an/ auf/ bei D



Woran hast du Spaß?

- Die Kinder werden auf der Party/ bei dem Ausflug viel Spaß haben.
- Der Mitarbeiter muss Spaß haben, Spaß am Erfolg.
- Er hat Spaß an seinem neuen Auto

Was macht dir Spaß?

- Die Party/ Der Ausflug macht den Kindern Spaß.
- Der Erfolg muss dem Mitarbeiter Spaß machen.
- Sein neues Auto macht ihm Spaß.

Abb. 3: “Spaß haben” ile “Spaß machen” Karşılaştırılması

Alıřtırmalar

Etkinliklerde kullanılan yönergelerde “haben oder sein” „haben oder machen“? "bringen oder kommen"? „stellen oder „stehen“? gibi geçiř yapılabilen ikili yardımcı fiiller kullanımına yer verilmiř, birleřik fiilin basit fiil ile ifade řekli, verilen kelimelerle cümle kurma, Türkçe- Almanca karřılařtırma çalıřmaları yapılmıřtır. Bu alıřtırmalar arama, eřleřtirme, anlama ve dönüřtürme olarak sınıflandırılabilir.

Arama alıřtırmaları	eř anlam bulma, uygun birleřeni bulma, uygun ilgeç veya isim seçme, metin içindeki birleřik fiilleri bulma etkinlięi
Eřleřtirme alıřtırmaları	verilen yapılardan uygun olanları eřleřtirme, boşluklara uygun kelimeleri yerleřtirme, cümle baęlamında çoktan seçilen birleřen test soruları, birleřenlerden oluřan ikili eřleřtirme cümle setler.
Söz dizimlerini anlama alıřtırmaları	okuma metninde söz dizimi kullanarak soru sorma, cevaplama, anlam kaymalarını bulma, söz dizim ve anlam eřleřtirme, temel anlam ve anlam kaymasının karřılařtırılması. Hata düzeltme alıřtırmaları yanlıř yapıyı bulma ve doęrusunu yerleřtirme görevleri
Dönüřtürme egzersizleri	serbest birleřenleri söz dizimine çevirme, basit fiilin BF ile ifadesi, BF'nin metin içi uyum etkisi, sözcük yapım eki çalıřmaları, birleřik fiil karřılıęını bulma çalıřmaları, eřanlam ve zıt anlam karřılařtırmaları, aynı sözcük ile kullanılan dizimleri bulma alıřtırması tek dilli sözlük/dwds kullanımı alıřması

Son uygulama ařamasında verilen söz dizimini sözlü ya da yazılı olarak kullanmaları, üretken çalıřma olarak da öğrenenlerin gerekli söz dizimini kendilerinin arařtırıp kullanmaları saęlanmış ve metinlerdeki sözdizimleri ile alıřtırma oluřturma görevi verilmiřtir.

Her derste bu sınıflandırmalardan alıřtırma seçilerek uygulanmıřtır. Belirlenen birleřik fiillerin derste öğretilmesi için kullanılan alıřtırma ve etkinlikler eęitimsel dilbilgisi⁸ öğretim görüşünün (Huneke ve Steinig 2010) uygulamalarda birleřik fiillerin karřılařtırılabilmesi, görselleřtirilmesi, çözümlenebilmesi ve iletiřimsel kullanılabilmesi esaslarına göre düzenlenmiřtir.

Eylem Arařtırması Uygulaması

Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerle bu çalıřmanın doęasına en uygun olduęu tespit edilen nicel ve nitel arařtırma yöntemlerinin birlikte kullanıldıęı güncel arařtırma modellerinden eylem arařtırması seçilmiřtir. Özellikle heterojen öğrenci grupları ile çalıřılırken öğrenme sürecinde bir çok faktör etki ettięi için ders içerięinin geliřtirilmesinde eylem arařtırması uygundur (Feldmeier 2014: 255).

⁸ Pädagogische Grammatik (Huneke / Steinig 2010: 180)

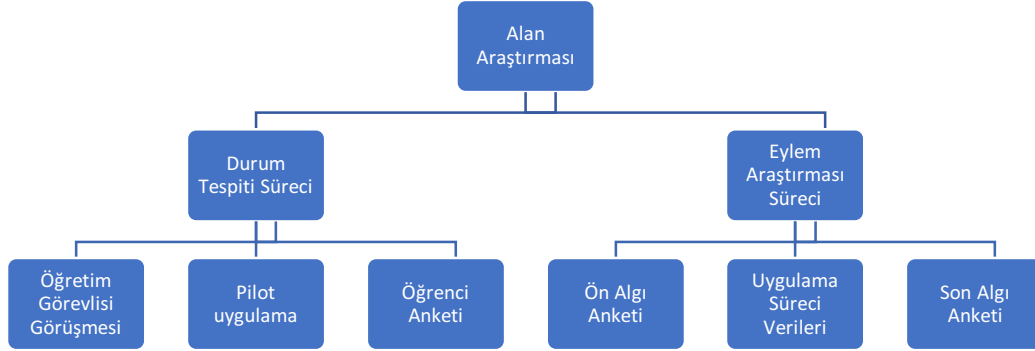
Örnekleme

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" (Yıldırım ve Şimşek 2016) kullanılmıştır. Çalışma grubu pandemi sürecinde uzaktan öğretim şartlarında ulaşılabilen, araştırmacının uygulama fırsatı bulduğu bir grup olmuştur. Pilot uygulamanın yapıldığı sınıf, sınıf A olarak belirlenmiştir. Seviye tespit sınavında sınıf A sınıf B'den %1,3 daha başarılı olmuştur. Dil seviyesi yüksek olduğu için sınıf A kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi kontrol grubu Dil ve Metin Çalışmaları ve deney grubu ise Almancanın Yapısı II adlı ders kapsamında Uzem-uzaktan eğitim platformunda haftada iki saat BF konusunu işlemiştir. Seminerleri takip ederek sınavlara katılan öğrenci sayısı ise deney grubunda 20 öğrenci; kontrol grubunda 25 öğrenci olmuştur. Her iki grupta aynı metin ve alıştırmalar kullanılarak çalışılmıştır. Türkçe karşılaştırma aşamaları kontrol grubu ile gerekirse çeviri yöntemi kullanılarak, deney grubu ile ise farklılık ve benzerlikler bulunarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerin dikkatini çekecek açıklamalar ve kullanım farklılıklarından (*) işaretiyle vurgulanarak (Zähne putzen-diş fırçalamak-Zähne bürsten*; Entscheidung treffen-karar vermek-Entscheidung geben*) yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın durum tespiti ve eylem araştırması sürecinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda tablo 6'da görüldüğü gibi alan taraması, pilot uygulama ve eylem araştırma süreci verilerinden oluşmaktadır.



Tab. 6: Eylem Araştırması Veri Toplama Araçları

Durum tespiti sürecinde öğretim görevlisi görüşmesi, pilot uygulama ve öğrenci anketi yapılarak hedef kitle hakkında bilgi toplanmıştır. Pilot uygulama öncesinde öğretim görevlisi görüşmesi yapılmış, öğrenenlere (N=25) sınav ve 2 haftalık pilot uygulama sonrasında da anket uygulanmıştır.

Eylem araştırması sürecinde ise seviye tespit sınavı, ön algı anketi, ders uygulamalarından elde edilen veriler ve son algı anketi yapılarak değerlendirilmiştir. Eylem araştırması süreci başında seviye tespit sınavı (N=21) ve ön algı anketi (N=34) ile

öğrencilerin durum tespiti yapılmıştır. Elde edilen verilere göre hedef kazanımlar belirlenmiş ve Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli uygulama sürecinde 12 hafta ders işlenmiş, sınıf içi öğrenci iletişimleri, ödev ve sınavlar değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda son algı anketi (N=15) yapılmıştır.

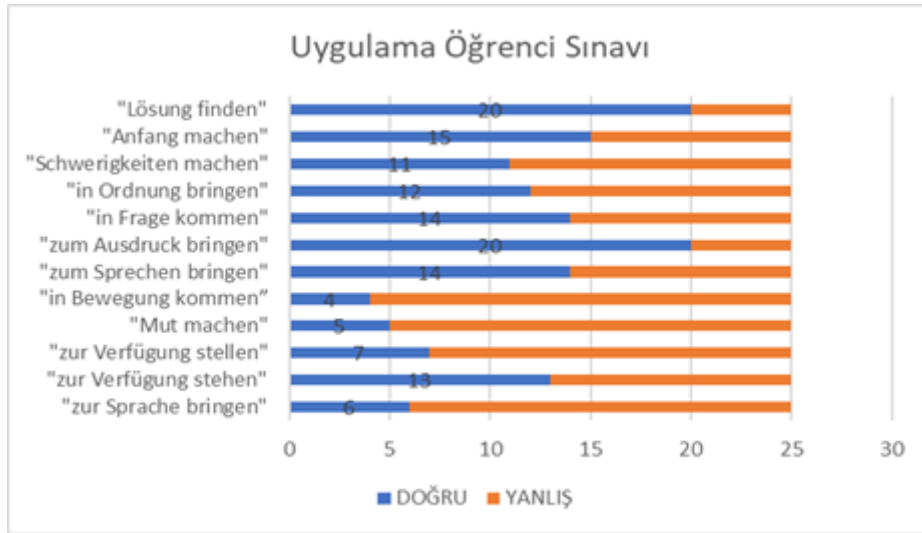
Bulgular

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler “durum tespiti süreci” ve “eylem araştırması süreci” olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

Durum Tespiti Süreci

Durum tespitinde yapılan pilot uygulama öncesi öğrencilerin birleşik fiil bilgi seviyesini ölçmek amacıyla 20 örnek cümlede bırakılan boşluğa uygun yardımcı fiili yazması istenmiştir. Pilot uygulama öğrenci sınavında Tablo 7’de (Özgül 2022) görüldüğü gibi birleşik fiillerden “*in Bewegung kommen*”, “*zur Sprache bringen*” ve “*zur Verfügung stellen*”, “*Mut machen*”, “*Hilfe leisten*” doğru yardımcı fiil kullanım oranı düşük olanlardır. “**in Bewegung treten*”= (harekete geçirilmek), “**zur Sprache melden*”=(dile getirmek), “**zur Verfügung geben*”= (vermek) “**Mut geben*” = (cesaret vermek) ve “**Hilfe bringen*” = (yardım getirmek) hatalı yardımcı fiil kullanımı anadil hatalı transferi (Interferenzfehler) göstermiştir.



Tab. 7: Pilot Uygulama Öğrenci Sınavı (N=25)

Tablo 7’de öne çıkan “Lösung finden” ve “zum Ausdruck bringen” %80 doğru cevap verilen birleşik fiiller olmuştur. Birleşik fiillerden “Lösung finden” ile “çözüm bulmak” anlamının anadil benzerliği vardır. DWDS 21 söz dizininde “zum Ausdruck bringen” f=61 ile sık karşılaşılan birleşik fiillerdendir. Türkçede “ifade etmek-dile getirmek”

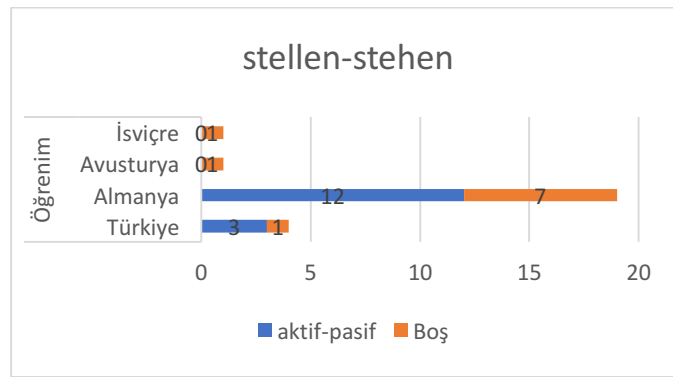
anlamalarında kullanılan bu yapıyı katılımcılar sık karşılaştıkları ve benzerlik görüldüğü için yüksek oranda doğru cevaplamış olabilir.

Pilot uygulama sonrası son algı anketinde öğrenciler Almanca öğrenirken BF'lerle tanıştıklarını, fakat L1/L2 karşılaştırması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Pilot çalışma grubu öğrencileri karşılaştırmalı ders sonrası birleşik fiilleri daha iyi anladıkları görüşünü paylaşmışlardır. Ankette yer alan açık uçlu “*Karşılaştırmalı dersler size ne kazandırdı?*” sorusuna katılımcılar Tablo 8’de görüldüğü gibi kolay %15, anlamamı sağladı %25, farkı görmemi sağladı %20, kelime bilgimi zenginleştirdi 10% ve akılda kalıcı oldu %5 gibi olumlu görüşler bildirmiştir.



Tab. 8: Karşılaştırmalı Ders Öğrenci Görüşü

Pilot ders uygulamasından sonra “stellen-stehen” karşılaştırması yapmaları istendiğinde aşağıdaki Tablo 9’da görüldüğü gibi yurt dışında Almanca öğrenen katılımcıların %47’sinin yorum yapmadığı görülmektedir. Anket katılımcılarının %60’ı etken ve edilgen anlam farklılığını vurgulamıştır.



Tab. 9: Pilot Uygulama Sonrası Yardımcı Fiil Karşılaştırması

Alan araştırması ve durum tespiti sürecinde FVG/birleşik fiillerin Almanca ve Türkçede yapısal ve anlamsal benzerlikleri olduğu, bu nedenle iki dilde karşılaştırma yapmanın

olumlu sonuçları olabileceği tespit edilmiş, pilot uygulama sonrası yapılan anket değerlendirildiğinde de karşılaştırmalı dil öğrenim tecrübesi yeterli olmayan öğrenen grubunun 2 haftalık sürede bu alıştırmalardan faydalandığı görülmüştür.

Pilot uygulama ile öğretmen adaylarının ihtiyaçları analiz edilmiştir. Birleşik fiillerin Türkçe ve Almanca karşılaştırmalı ders modeli geliştirilmiş ve hazırlanan materyaller kullanılarak Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinden kontrol grubu ve deney grubu ile 12 hafta boyunca 2'şer saat olmak üzere 24 saat ders işlenmiştir.

Eylem Araştırması Uygulama Süreci

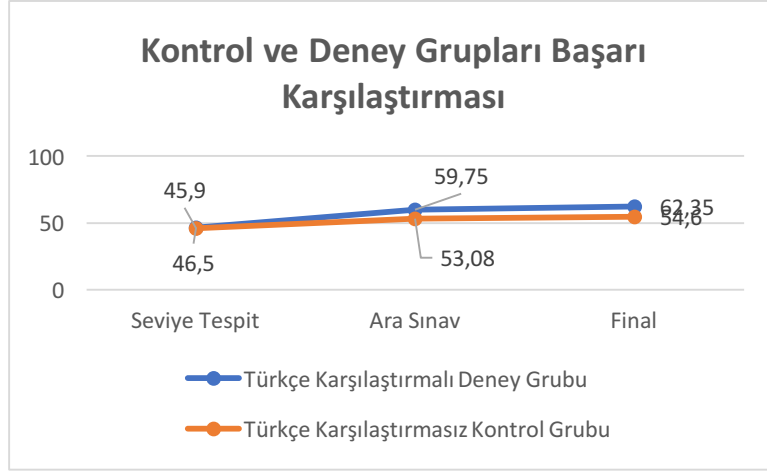
Eylem araştırması uygulama öncesi seviye belirleme C-Testi sonuçlarına göre iki grubun başarıları aynı seviyede olduğu (45,9 ve 46,4) tespit edilmiş ve %1,3 daha başarılı olan grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan ön algı anketinde kontrol ve deney grubu katılımcılarının birleşik fiil kullanmaya yönelik algılarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t [32] = 0,449$; $p > 0,05$). Davranışlarda anlamlı bir farklılık ya da ilişki olmadığını p sayısının "0,65" olarak "0,05" den büyük olması göstermiştir. Bu veriler iki grup arasında birleşik fiil algı ve davranışlarında farklılık olmadığını, yani iki grubun homojen olduğunu göstermiştir.

Eylem araştırması ders uygulaması öncesi katılımcıların birleşik fiil kullanımı başarıları %50 olarak tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde kontrol grubu ve deney grubu aynı metinlerle ve alıştırmalarla seminerleri tamamlamıştır. Deney grubu birleşik fiillerin Türkçe karşılıkları, benzerlikler, farklılıklar ve kullanımını araştırarak aynı metin ve alıştırmaları tamamlamıştır. Kontrol grubu ise geleneksel yöntemle yani ihtiyaç duyduğunda çeviri yöntemi ile desteklenmiştir. Eylem araştırması uygulama sürecinde ara sınav ve final sınavları ile değerlendirmeler yapılmıştır.

Öntest-Sontest Kontrol ve Deney Grupları Karşılaştırması

Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinden kontrol grubu ve deney grubu ile Uzem üzerinden ilk buluşmada anket uygulanmış ve katılımcıların birleşik fiil konusundaki görüşleri ön test ile araştırılmıştır. Sonraki 12 hafta 2 saatlik ders işlenmiş ve son test ile katılımcıların birleşik fiil konusundaki görüşlerindeki değişiklikler araştırılmıştır.

Eylem araştırmasını değerlendirmek amacıyla Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli uygulama sonrası deney grubu ve kontrol grubu Uzem puanlarının nicel analizi yapıldığında deney grubu başarısının kontrol grubu başarısından %14 daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.



Tab. 10: Kontrol ve Deney Grupları Başarı Karşılaştırması

Tablo 10’da görüldüğü üzere karşılaştırmalı birleşik fiil öğretimine katılan öğrencilerin uygulama öncesi ortalama puanları deney grubu 45,9, kontrol grubu 46,5 olarak tespit edilmiştir. Deney grubu ara sınavda 59,75 ve deney sonrası final sınavında 62,35 ile kontrol grubundan daha yüksek sonuç elde etmiştir. Türkçe Karşılaştırma Modeli uygulanmayan kontrol grubunun ortalama puanları sırasıyla 53,08 ve 54,6’dır. Bu sonuçlar BF’leri alıştırma ile çalışmanın iki grup için de faydalı olduğunu ve karşılaştırmalı birleşik fiil öğretimi uygulanan grubun başarılarında daha belirgin artış olduğunu göstermektedir. 12 haftalık seminer sonunda deney grubu 16,45 puan (%35), kontrol grubu 8,1 puan (%17) başarı ortalaması yükselmiştir.

Final sınav yardımcı fiil dönüştürme soruları değerlendirildiğinde; Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli uygulanan deney grubu doğru cevaplarının kontrol grubundan daha nitelikli olduğu, “bringen/kommen” geçişinde (%16), BF’i basit fiile dönüştürmede %19 ve basit fiili BF’e çevirmede de %23 yüksek başarı görülmüştür.

Eylem araştırması sürecinde yapılan sınavlar nitel ve nicel olarak değerlendirildiğinde; Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modelinin metinde BF bulma becerisine olumlu katkısı olduğu, dolayısıyla öğrencinin bilişsel becerilerinin arttığı görülmüştür.

Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli uygulama sırasında deney grubunda birleşik fiillerin farklı basit fiil anlam karşılıkları ile ifade edilmesi bu grubun L1 karşılaştırma sonucunda anlamsal bağlantı kurduğunu göstermiştir (Örneğin. “zur Verfügung haben” ↔ “besitzen, sich leisten, haben”). Kontrol grubu ise çeşitli basit fiil kullanımı göstermemiştir.

Ön Algı-Son Algı Kontrol ve Deney Grupları Karşılaştırması

Ön algı anketinde katılımcıların birleşik fiillerde yardımcı fiil değişikliğinin etkisi konusunda örneklerden yola çıkarak %50 anlamı etkilemediğini görüşü, son algı

uygulama sonrasında çalışma grubunun etkinin farkında olduğu, ancak kontrol grubunun açıklama getirmediği, deney grubu ise farklı özne kullanımı konusunu vurguladığı karşılaştırmalı yapısal ve anlamsal açıklamalar kullandığı görülmüştür.

Nitel veriler incelendiğinde; Son algı anketine katılan öğretmen adaylarının tamamının “*Birleşik fiil öğreniminin alıştırmalarla pekiştirilmesi gereklidir.*” yönergesine olumlu cevap verdiği görülmüştür. Birleşik fiil öğrenirken birlikte kullanılan cümle öğelerini (özne, yüklem, nesne) çözümlemeye, yardımcı fiillere göre listeleterek çalışmaya, birleşik fiillerin basit fiil karşılıklarından faydalanmaya eğiliminin arttığı ve birleşik fiil okurken metin içinde fark ettiğini, metin yazarken birleşik fiilleri kullanmak için dilbilgisi kurallarını da bilmesi gerektiği, birleşik fiillerde yardımcı fiil seçimi yapabildiği, ilgeç alan birleşik fiillerde ilgeç seçiminde hata yaptığını daha iyi gördüğü tespit edilmiştir.

Son algı anketindeki “*Türkçe-Almanca birleşik fiilleri karşılaştırmak öğrenmenize faydalı oldu mu?*” sorusuna verilen cevaplar bize sadece çeviri yöntemi ile alıştırmaları kullanmanın kontrol grubunda olumsuz görüşlere neden olduğunu ve deney grubu Almanca Türkçe karşılaştırmalı öğretimin çeviri metodundan farklı olarak görüşlerin olumlu olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre: deney grubu katılımcılarında Almanca Türkçe karşılaştırmalar birleşik fiillerin pekiştirilmesi konusunda farkındalık, olumlu davranışlar ve bakış açısı kazandırırken, kontrol grubunda Almanca Türkçe karşılaştırmalı alıştırmaya yapmaksızın sadece Almanca alıştırmaya ve çeviri yöntemi ile yeterli farkındalığı kazanamamış, L1/L2 farklılık ve benzerliklerden yararlanamamıştır.

Sonuç

Türkiye’de Almanca öğrenenlerin birleşik fiilleri daha etkin öğrenebilmeleri için Klafki’nin eleştirel-yapıcı öğretim programına göre karşılaştırılmalı ders modeli geliştirilmiş ve Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi III. sınıf öğrencileri ile ders işlenmiştir. 2020-2021 Bahar eğitim öğretim döneminde Marmara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi (UZEM) aracılığıyla 24 saatlik ders uygulaması sürecinde Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modelinin birleşik fiilleri tanıma, yapısal, sözdizimsel ve anlamsal olarak anlama ve cümlede işlevsel kullanabilmede geleneksel çeviri yönteminden daha etkili olduğu görülmüştür.

Eylem araştırması nicel ve nitel bulguları, Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modeli uygulamasının başarı düzeyini yükselttiğini, öğrencilerin bilişsel becerilerini artırdığını göstermiştir. Eylem araştırması verilerinde kullanım sıklığı ve L1 Türkçe ve L2 Almanca karşılıkları gözetilerek belirlenen birleşik fiillerin farklı konu bağlamlarında tekrar sunularak öğrenenlerin farklı konseptte birleşik fiillerle çalışmaları ve holistik uygulamalar ile öğrendikleri BF’i L1/L2 karşılaştırmalı pekiştirmeleri bilişsel öğrenmeyi sağlamaktadır.

Almanca Türkçe Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modelinin öğrencilerin görüşünü olumlu etkilediği, verilen eğitim öncesinde katılımcıların yarısının BF’lerde yardımcı fiil değişikliğinin anlamı etkilemediğini düşündükleri, “zur Sprache kommen” birleşik fiilinin “zu Wort kommen” ve “zur Sprache bringen” birleşiminin de “zum Sprechen bringen” ile anlamsal olarak karıştırıldığı görülmüştür. Eylem araştırması sonrasında ise katılımcılarda yardımcı fiil farkındalığı görülmüştür. „bringen oder kommen“, „stellen oder stehen“ gibi karşılaştırma yapmak öğrenmenize faydalı oldu mu?” sorusuna her iki gruptan tüm katılımcılar olumlu cevap vermiştir.

Derslerde kullanılan etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri; Almanca Türkçe Karşılaştırmalı Birleşik Fiil Öğretim Modelini geleneksel çeviri desteğiyle alan kontrol grubunda BF’lere özel farkındalık gelişmediğini göstermiştir. Deney grubunda ise; özellikle Türkçe – Almanca karşılaştırma alıştırmalarının etkili kullanımı vurgulanmıştır. Son algı anketinde deney grubu Almanca Türkçe karşılaştırmalarla birleşik fiillerin pekiştirilmesine katılımcılar olumlu görüşler bildirirken, kontrol grubunda Almanca Türkçe karşılaştırmalı çalışma yapmaksızın sadece Almanca alıştırmalarla ve çeviri çalışmak görüşleri olumsuz etkilemiştir. Sınav sorularında deney grubu doğru cevaplarının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Etkin, edilgen yapısal karşılaştırmaları “bringen/kommen” ve “stellen/stehen” yardımcı fiil ikilileri derslerde kullanılırken anadil karşılaştırmalarının benzerlikler ve farklılıklar belirlenerek çalışılması faydalı olmaktadır; çeviri yöntemi ise yetersiz kalmaktadır. Final sınav soruları incelendiğinde; deney grubu “bringen/kommen” karşılaştırmasında %16, BF’in basit fiil karşılığında %19 ve basit fiilin birleşik fiil karşılığında ise %23 daha doğru cevaplar vermiştir. Eylem araştırması öncesi seviye tespit sınavı ve final sınavları değerlendirildiğinde deney grubunun %35, kontrol grubunun %17 başarı ortalaması yükselmiştir.

Eylem araştırması; bütün alıştırma çeşitlerinin daha iyi anlaşılması için özellikle genç ve yetişkin öğrenenlerde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde; Almanca dilindeki birleşik fiillerin yapısı ve anlamının Türkçe birleşik fiillerin yapı ve anlamı ile karşılaştırılmasının, iki dildeki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasının olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Kaynakça

- Acar, Derya** (2005): Die syntaktische Valenz deutscher und türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen türkischer Studierender. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi
- Bahns, Jens** (1993): Lexical collocations:a contrastive view. *ELT Journal Oxford University Press, Volume 47/1*, 56-63.
- Balci, Tahir** (2009): *Grundzüge Der Türkisch – Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.
- Balci, Tahir / Panzer, Ülger / Kaçar, Erdal** (2016): Die Kausativierung im Deutschen und im Türkischen. *Diyalog*, 1, 13-28.

- Bimmel, Peter /Kast, Bernd / Neuner, Gerhard** (2011): *Deutschunterricht planen Neu*. München: Langenscheidt.
- Breitsameter, Anna / Glas-Peters, Sabine / Pude, Angela** (2013): *Menschen A2-Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Bruker, Astrid** (2013): *Funktionsverbgefüge im Deutschen: Computerlexikographische Probleme und Lösungsansätze*. Dissertation. Hagen:Information der Deutschen Nationalbibliothek.
- Buscha, Anna / Zita, Zsylvia** (2011): *B Grammatik Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache- Sprachniveau B1-B2*. Leipzig: Schubert.
- Büyüköztürk, Şener / Kılıç Çakmak, Ebru /Akgün, Özcan Erkan / Karadeniz, Şirin / Demirel, Funda** (2012): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Dengler, Stefanie / Rusch Paul / Schmitz Helen / Sieber Dengler, Tanja** (2013): *Netzwerk DaF Arbeitsbuch Gesamtband A2*. München: Langenscheidt Klett.
- Dick, Walter / Carey, Lou / O. Carey, James** (2009): *The Systematic Design of Instruction*. 7.edition, New Jersey: Pearson.
- Doye, Peter** (1998): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprachen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Dujková, Simona / Banasova, Monika** (2016): Vergleich der lexikographischen Beschreibung des Verbs Erfahren mit dessen Gebrauch in den Kollokationen Im Hinblick auf die Vermittlung der Problematik für die Fs-Lerner. P. Ďurčo içinde, *Kollokationsforschung* (s. 11-40). Wien: IDT.
- Ďurčo, Peter** (2016): Zum Konzept der Kollokationsdidaktik und des Kollokationslernens bei Germanistikstudenten. P. Ďurčo içinde, *Kollokationsforschung*. Wien, 153-172.
- Düşünceli, Derya Koray** (2017): *Funktionsverbgefüge im Deutschen und Türkischen: eine kontrastive Analyse in Printmedien*. Yüksek Lisans. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Engel, Ulrich** (2004): *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium Verlag.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga** (2014): *Von Der Idee Zum Text*. Schöningh 4. Auflage.
- Evans, Sandra / Angela Pude / Franz Specht** (2012): *Menschen. Deutsch als Fremdsprache A 1*. Ismaning: Hueber.
- Feldmeier, Alexis** (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. S. D.-K. J. Settineri içinde, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache* (s. 250-270). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke / Bayerlein, Oliver** (2005a): *Studio d A1*. Berlin: Cornelson.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke / Bayerlein, Oliver** (2005b): *Studio d A2. Kurs-und Übungsbuch Teilband I*. Berlin: Cornelson.
- Goer, Charis / Köller, Katharina** (2014): *Fachdidaktik Deutsch*. ISBN: 9783838541716: W.Fink.
- Götze, Lutz** (1979): *Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive*. München: Max Hueber.

- Habersack, Charlotte / Pude, Angela / Specht, Franz** (2013): *Menschen A2 Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hausmann, Franz Josef** (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – systematische und historische Darstellung. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55, 217-234.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim** (2001): *Deutsche Grammatik*. Berlin: Langenscheidt.
- Hengirmen, Mehmet** (2011): *Türkische Grammatik für die Deutschen*. Engin Yayinevi.
- Heringer, Hans Jürgen** (2013): *Deutsche Grammatik ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. Paderborn: Wilhelm Funk.
- Heringer, Hans Jürgen** (2014): *Deutsche Grammatik und Wortbildung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hufeisen, Britta** (2003): L1, L2, L3, L4 – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8.2–3, 97–109.
- Huneke, Hans Werner / Steinig, Wolfgang** (2010): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Eric Schmidt Verlag.
- İncebel, Fadime/ Balkan, Fatma / Dülger, Mevlüt** (2014): *Deutschstube*. Ankara: MEB.
- Jie, Yuan** (1983): Funktionsverben und Funktionsverbgefüge im Vergleich mit ihren Chinesischen Entsprechungen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 192-210.
- Kaewwipat, Noraseth** (2007): *Kontrastive Lesegrammatik Deutsch-Thai*. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.
- Kamber, Alain** (2008): *Funktionsverbgefüge-empirisch Eine korpusbasierte Untersuchung in fremdsprachendidaktischer Perspektive*. Tübingen: De Gruyter.
- Karabeyoğlu, Adnan Rüştü** (2008): *Türkiye Türkçesinde ad+fiil birleşiminde yardımcı filler*. İstanbul: Beşir.
- Kispál, Tamás** (2014): Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender. *Fadaf Band* 92, 235-245.
- Klafki, Wolfgang** (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Korkmaz, Zeynep** (2017): *Türkiye Türkçesi Grameri(Şekil Bilgisi) 5. Baskı*. Ankara: TDK.
- Küçükali, Emel** (2021): *Planned and Spontaneous Translanguaging Pedagogies by Bilingual and Multilingual*. Doktora tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Marusic, Boristav** (2015): *Funktionsverbgefüge in deutscher Konzernsprache*. Osijek: Osijek Üniversitesi.
- Moser-Weithmann, Brigitte** (2012): *Türkische Grammatik*. Hamburg: Buske .
- Neuhaus, Stefan** (2017): *Grundriss Der Literaturwissenschaft*. Tübingen: A. Francke utb 5. Auflage.

- Neuner, Gerhard** (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik . G. N. Britta Hufeisen içinde, *Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (s. 13). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ocak, Mehmet Akif** (2015): *Öğretim Tasarımı Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar*. Ankara: Anı.
- Özgül, Vildan** (2022): *Almanca Yabancı Dil Öğretimi Kapsamında Almanca ve Türkçe'de Seçilmiş Birleşik Fiillerin Anlamsal ve Yapısal Açından Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi (Basılmamış Doktora Tezi).
- Özkaynak, Serpil** (2008): *Systematische deutsche Grammatik für Türken. Buch, Başlangıçtan ileri düzeye Almanca dil bilgisi*. İstanbul: Beşir Kitabevi.
- Pechová, Zuzana** (2015): *Funktionsverbgefüge in ausgewählten Funktionalstilen*. Plzeň: Západočeská Univerzita V Plzni.
- Reder, Anna** (2001): *Ein heißer Tipp – oder Kollokationslernen durch eine Ganzschrift. Wortschatz. Aneignung und Unterricht*. IDT Publikation: www.sprachwissenschaft.ch/IDT2001/pdf/Reder.pdf adresinden alındı
- Rösler, Dietmar** (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung mit 46 Abbildungen*. Stuttgart; Weimar: Metzler Verlag.
- Schmenk, Barbara / Küppers, Almut / Schmidt, Torben / Walter, Maik** (Hg.)(2011): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research* 1 (2011), 98-103.
- Stede, Manfred** (2007): *Korpusgestützte Textanalyse*. Tübingen: Gunter Narr.
- Stork, Antje / Targońska, Joanna** (2017): Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? *Linguistische Berichte* 250, Helmut Buske Verlag, Hamburg, 1-27.
- Targońska, Joanna** (2015): Targonska Kollokationen in DaF Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch* 42, 3-24.
- Targońska, Joanna** (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel ausgewählter DaF-Lehrwerke). *Linguistik online* 89, 2/18, 50-81.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel** (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Vardar, Berke** (1982): *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Dil Kurumu Yayınları.
- Winhart, Heike** (2005): Funktionsverbgefüge im Deutschen Zur Verbindung von Verben und Nominalisierungen. Dissertation. Tübingen: Universität Tübingen.
- Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan** (2016): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri 11. Baskı*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Hüseyin** (1995): *Funktionsverbgefüge im Deutschen und deren Entsprechungen im Türkischen*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yüzlü, Muhammed** (2021): *Re-Envisioning Efl Teaching Through Translanguaging: Identity Reconstruction By K-12 English Teachers*. Doktora. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Zengin, Dursun** (2014): *Almanca Dilbilgisi: Deutsche Grammatik*. Ankara: Engin Yayınevi.

Der Einfluss der alternativen Methoden auf die Sprachfertigkeiten im Deutschen¹

Suzan İlhan , Diyarbakır



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217594>

Abstract (Deutsch)

Traditionelle Methoden, die im Fremdsprachenunterricht bis heute verwendet wurden, sind für die Schüler nicht effizient und wecken die Aufmerksamkeit der Schüler nicht mehr. Daher wurde nach alternativen Unterrichtsmethoden gesucht, die die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen und ihre Fremdsprachfertigkeiten verbessern könnten. Das Hauptziel dieser Arbeit richtet sich auf die Erforschung der Effektivität der alternativen Methoden im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache an den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten von Schülern an Anadolu Gymnasien in der Türkei. In dieser Arbeit wurde eine semi-experimentelle Designmethode verwendet. Die Schüler wurden in zwei Gruppen eingeteilt, jeweils eine Untersuchungs- und eine Kontrollgruppe. In der Untersuchungsgruppe wurde mit alternativen Methoden (Community Language Learning, Suggestopädie, Fremdsprachenwachstum und die Process Writing Methode) und in der Kontrollgruppe dagegen mit den traditionellen Methoden (Kommunikative, Audiolinguale und Grammatik Übersetzungsmethode) 24 Wochen lang 2 Stunden pro Woche unterrichtet. Alle drei Monate wurde ein Leistungstest mit den Gruppen durchgeführt und insgesamt wurden zwei Messungen durchgeführt. Die Daten der Forschung wurden unter Verwendung des Paketprogramms SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 analysiert und bei der Analyse wurde ein t-Test verwendet. Als Ergebnis der Analyse wurde die Untersuchungsgruppe erfolgreicher beim Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen als die Kontrollgruppe. Dieser Artikel ist aus meiner Doktorarbeit entstanden.

Schlüsselwörter: *Alternative Lehrmethoden, traditionelle Methoden, Fremdsprachenunterricht, vier Sprachfertigkeiten, Fremdsprachenunterricht.*

Abstract (English)

The Influence Of Alternative Methods On Language Skills In German

Traditional methods used in foreign language teaching until now are not efficient for students and no longer attract students' attention. Therefore, alternative teaching methods were sought that could attract students' attention and improve their foreign language skills. The main objective of this thesis is aimed at exploring the effectiveness of alternative methods of teaching German as a second foreign language on the four basic language skills of students at Anadolu high schools in Turkey. A semi-experimental design method was used in this work. The working group of the study consists of the experimental group and the control group. The experimental group received instruction using alternative teaching methods (community language

Einsenddatum: 14.07.2022

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2022

¹ Diese Studie beruht auf einer überarbeiteten Version der unveröffentlichten Doktorarbeit „Der Einfluss der Alternativen Methoden auf die Sprachfertigkeiten im Deutschen“.

learning, suggestopedia, foreign language growth and the process writing method). The control group, on the other hand, was taught using the traditional methods (communicative, audiolingual and grammar translation method). The course was conducted two hours a week for six months. At the end of every three months, an academic success test was taken with the experimental and control groups. A total of two measurements were carried out. The data of the study were analysed in a computer environment with the package program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0. The t-test was used in the analyses to compare the study and control groups. As a result of the analysis, the experimental group became more successful in reading, writing, listening, and speaking skills than the control group. This article is the result of my doctoral thesis.

Keywords: *alternative teaching methods, traditional methods, foreign language teaching, the four language skills, foreign language teaching.*

EXTENDED ABSTRACT

There are many studies on the use of methods in foreign language teaching, but the number of studies on alternative methods is limited. Traditional methods used in foreign language teaching until now are not efficient for students and no longer attract students' attention. Therefore, alternative teaching methods were sought to attract students' attention and improve their foreign language skills.

This thesis aims to explore the effectiveness of alternative methods of teaching German as a second foreign language on the four basic language skills of students at Anadolu high schools in Turkey. For this purpose, a pilot study was conducted in the 2018-2019 school year and an implementation in the ninth grades at the 85th Yıl Milli Egemenlik Anadolu High School in Diyarbakır in the 2019-2020 school year.

The working group of the work consists of 9-A and 9-B class students in 85th Yıl Milli Egemenlik Anadolu High School in Yenışehir County in Diyarbakır. One of these classes is the experimental group and the other is the control group. Each group consists of 35 students. The experimental group received instruction using alternative teaching methods (community language learning, suggestopedia, foreign language growth and the process writing method). On the other hand, the control group was taught using the traditional methods (communicative, audiolingual and grammar-translation methods). The course was conducted two hours a week for six months. At the end of every three months, the experimental and control groups took an academic success test. A total of two measurements were carried out, the first performance test in November and the second in February. A semi-experimental design method was used in this work.

The data of the work were analyzed in a computer environment with the program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0. The t-test was used in the analyses to compare the study and control groups. The correlated (dependent) sample t-test was used to examine the change in the results of the study and control groups with the process itself and the mean differences.

In this work, alternative methods of the teaching process were used as the independent variable. The dependent variables of the research are the learners' success test scores after a certain period. The investigation should show whether or not the independent variable influences the dependent variables. The fact that both classes had no prior German classes was influential in selecting these two classes. These two classes were chosen considering the high school entrance scores of the students.

A question pool with 25 questions for the four language skills was created for the success test, which was applied to both the experimental and the control group of the work. These 25 questions, chosen for the work, consist of four parts that measure the students' four language skills. At the end of the first three months, both groups were given the first academic success test for four language skills.

As a result of the first performance tests, there was a significant difference in the listening and speaking skills of the experimental and control groups. In contrast, no significant difference in the reading and writing skills was observed. This shows that not only alternative methods but also traditional methods are effective in developing literacy skills in short-term applications.

At the end of the next three months, the second academic achievement test was applied to both groups. As a result of the second academic success test, it was concluded that the difference between the mean scores of the experimental and control groups was significantly large.

On the second academic achievement test, administered at the end of month six, the experimental group's average score was higher than the previous test. This shows that the longer alternative teaching methods are used, the more effective they are in terms of language skills. The more students practice, the more sustainable the learning. Therefore, new and different methods are needed to capture students' attention and interest. Because the alternative methods are student-centered and make students more effective in the course, they produce more successful outcomes than teacher-centered methods. Alternative teaching methods not only improve students' imagination and creativity but also enhance students' skills such as communication, collaboration, discussion and criticism.

Thanks to alternative methods, students had the opportunity to communicate more easily both with the teacher and with other students. The students' self-confidence has increased. They could express themselves more easily and their perspectives on the classroom changed. It is understood that learning a foreign language is not that difficult. They realized how much fun teaching could be. In short, they saw how to learn while having fun and how to use creativity.

As a result of the analysis, it was found that alternative teaching methods benefited the four basic language skills of the students.

Alternative methods and language skills have been practiced in universities, but this is the first time alternative methods and four language skills have been studied simultaneously in high schools. Therefore, this study will make an outstanding contribution to the literature.

Einleitung

Die Sprache ist ein Kommunikationsmittel, das zur Äußerung von Meinungen und Gedanken dient. Die Menschen, die in einer Gesellschaft leben, kommunizieren miteinander, indem sie die gleiche Sprache sprechen.

Ataman, Erol u.a. (2001: 1) behaupten, dass das Fremdsprachenlernen in der sich ständig entwickelnden Welt als Voraussetzung für nationale Entwicklung, kulturelle Entfaltung der Völker, Modernisierung und Globalisierung gilt.

Die politischen, gesellschaftlichen, institutionellen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, die wir heute beobachten, sind notwendig, um Gesellschaften und Individuen einander näher zu bringen (Balci 2009: 7). Wegen dieser Entwicklungen, die zu gegenseitiger Kommunikation verschiedener Muttersprachler beitragen, wurde es notwendig eine Fremdsprache zu lernen.

Mit der Intensivierung internationaler Beziehungen ist es in der Türkei dazu gekommen, dass man andere Sprachen lernen muss, vor allem diejenigen, die in internationalen Organisationen als offizielle Sprachen gelten. Deshalb wurde die Fremdsprachendidaktik in die Schullehrpläne aufgenommen (Ataman u.a. 2001: 1). Mit anderen Worten muss man mindestens eine Fremdsprache wie seine Muttersprache beherrschen, um kommunizieren und Informationen in allen Bereichen austauschen zu können, um wirtschaftliche Beziehungen aufrechtzuerhalten und seine Gedanken und Gefühle auszudrücken.

Eine Fremdsprache zu beherrschen und womöglich im Ausland zu studieren, ist für die zukünftige Karriere sehr wichtig. Auf diese Weise werden neue Wege für neue Möglichkeiten eröffnet (Lan 2009: 1). Heutzutage ist eine Fremdsprache die Voraussetzung für einen guten Job und eine gute Karriere.

In der globalen Welt ist neben der ersten Fremdsprache auch die zweite Fremdsprache von Wichtigkeit. In der Türkei wird die zweite Fremdsprache an Anadolu Gymnasien gelehrt. Dabei sind natürlich auch die Methoden, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, immer wichtiger geworden. Denn für die Schüler ist es sehr wichtig, wie der Unterricht abgehalten wird. Kast und Neuner (1998: 23) behaupten, dass die im Deutschunterricht verwendeten Lehr- und Lernmaterialien die Lehrkräfte und Lernenden stark beeinflussen. Daher sind die gewählte Lernmethode und Materialien sehr wichtig (Roche 2020: 17). Da der Lernstil jedes Schülers unterschiedlich ist, werden die verschiedenen Materialien die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen (Kast / Neuner 1998: 23). Damit kann man feststellen, ob die Schüler im Unterricht die Freiheit haben, eigene Erfahrungen und Ideen auszudrücken und ob sie bestimmte Themen diskutieren können. Die verwendeten Materialien können auch je nach der angewandten Methode variieren. Zum Beispiel kann ein kleiner Ball, ein Ballon oder eine Puppe ins Klassenzimmer gebracht werden, um die Sprechfertigkeit der Schüler zu verbessern. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterricht gezogen und sie können sich leichter ausdrücken, indem sie eines dieser Materialien in der Hand

haben. Wichtig sind hier die verwendete Methode und die entsprechenden Materialien. Gleichzeitig ist auch die positive Energie des Lehrers von großer Bedeutung.

Es scheint schwierig zu sein, die Erwartungen der Gesellschaft oder des Sprachunterrichts mit den traditionellen Methoden zu erfüllen, die bis vor kurzem angewendet wurden und die sogar einige Lehrer bis heute im Fremdsprachenunterricht immer noch bevorzugen. Denn die sprachliche Vermittlung der im historischen Prozess verwendeten Methoden und Techniken des Sprachunterrichts legt auf die vier Komponenten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben nicht den gleichen Wert (Darancık 2008: 52). Die traditionellen Methoden legen mehr Wert auf Lesen und Schreiben, um die Grammatik zu entwickeln.

Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten besteht aus vier grundlegenden Sprachfertigkeiten. Die vier Sprachfertigkeiten (Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeit) sind für den DaF- Unterricht wichtig.

Beim Unterrichten von Sprache als Kommunikationsmittel sollten diese vier Sprachfertigkeiten gemeinsam erworben werden (Godis 2016: 6). Für die Entwicklung dieser grundlegenden Sprachfertigkeiten sind unterschiedliche Methoden erforderlich.

Nur die traditionellen Methoden zu verwenden, ist für die Schüler heutzutage eher langweilig. Schon Darancık (2008: 52) stellte im Jahr 2008 fest, dass sich die Schüler oft negativ und vorurteilsvoll gegenüber dem Fremdsprachenunterricht verhalten, wenn dieser nicht ihren Interessen und Erwartungen entspricht.

Um den Unterricht für die Schüler interessanter zu gestalten, wurden daher schülerzentrierte Methoden entwickelt und verwendet. Hierbei werden den Schülern verschiedene Übungen und Methoden, die ihre Aufmerksamkeit wecken, angeboten. Dadurch werden sie in der Klasse aktiver und langweilen sich nicht. Wenn verschiedene Übungen, die die Neugier der Schüler wecken, im Unterricht verwendet werden, wird das Lernen für sie angenehmer und dauerhafter und sie haben damit wesentlich mehr Freude am Unterricht.

Obwohl es viele Arbeiten über Lehrmethoden gibt (vgl. Balcı 1993; Darancık 2012), gibt es noch keine Arbeit, die den Zusammenhang der alternativen Methoden mit den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten untersucht. Traditionelle Methoden, die im Fremdsprachenunterricht bis heute verwendet wurden, sind für die Schüler nicht effizient und ziehen die Aufmerksamkeit der Schüler nicht mehr auf sich. Sie entwickeln das Lernen einer Fremdsprache nicht, verleiten die Schüler zum Auswendiglernen so dass sie selbstständig keine Sätze bilden können. Dies führt wiederum dazu, dass sie nicht frei sprechen und schreiben können. So wurde in dieser Arbeit versucht festzustellen inwieweit die alternativen Methoden die vier Sprachfertigkeiten der Schüler entwickeln und was für einen Einfluss sie haben können. Hierfür wurde ein Vergleich zwischen den alternativen und traditionellen Methoden und deren Einfluss auf die vier Sprachfertigkeiten gemacht. Die in dieser Arbeit angewendeten Methoden wurden nach ihrer Wirkung auf die jeweilige Sprachfertigkeit ausgewählt. Somit wurden verschiedene Methoden für jede Sprachfertigkeit eingesetzt.

DaF in der Türkei

Die Gründung der Türkischen Republik im Jahr 1923 gilt als Meilenstein der Westorientierung und Modernisierung. Atatürk war bestrebt, die junge Republik durch viele Reformen nach dem Vorbild verschiedener westlicher Länder zu modernisieren (Sağlam 2000: 50).

Für die Modernisierung und Entwicklung der Türkei brauchte man neue Kontakte mit europäischen Ländern. Diesbezüglich war es nötig, Fremdsprachen in den Schulen anzubieten. Unter dem Einfluss der Verwestlichungsbewegungen gewann das Erlernen von Französisch und dann Deutsch an Bedeutung (Demirpolat 2015: 8). Denn Französisch stand damals im Vordergrund. Vor allem nach dem Beitritt zur NATO und der Aufnahme von Verhandlungen mit der Europäischen Union hat das Englischlernen in der Türkei eine große Bedeutung erlangt (Demirpolat 2015: 8).

Außer dem Französischen wurden mit der Zeit Deutsch und Englisch ebenfalls zum Pflichtfach bei der Wahl von Fremdsprachen in den Schulen integriert. Da die Interaktion mit Menschen, die diese Sprachen sprechen, zunimmt, hat auch die Bedeutung dieser Sprachen zugenommen.

Die gesellschaftlichen Beziehungen in Form der Migration nach Deutschland oder in Form der vielfältigen und intensiven Handelsbeziehungen beider Länder gaben dem Deutschen eine besondere Stellung. Hinzu kommt, dass im Rahmen der immer komplexer werdenden Ansprüche und Anforderungen in allen Bereichen der Arbeitswelt eine einzige Fremdsprache nicht mehr ausreicht. Auch in diesem Kontext bietet sich mit dem Deutschen als weitere Fremdsprache neben Englisch eine zusätzliche Qualifikationsmöglichkeit.

DaF an den Anadolu Gymnasien in der Türkei

In der Türkei gibt es viele Arten von Gymnasien wie Naturwissenschaftliche Gymnasien, Sozialwissenschaftliche Gymnasien, Berufs- und technische Gymnasien, Imam Hatip Gymnasien und Anadolu Gymnasien. Da der Ausübungsteil dieser Arbeit im Anadolu Gymnasium angewendet wurde, soll hier kurz der Begriff ‘Anadolu Gymnasien‘ erklärt werden.

Mit dem am 06.05.2010 vom ‘Ministerium für nationale Bildung’(MEB) veröffentlichten Dekret zur Umwandlung der allgemeinen Gymnasien wurden alle Oberschulen zu Anadolu Gymnasien umgewandelt. (MEB 2010: 20)

Somit wird gezielt, dass der Fremdsprachenunterricht produktiv ist, indem er sich über die Jahre ausbreitet. Die Zahl der Fremdsprachenstunden wurde in jeder Klasse erhöht, aber die Schüler lernten die Fremdsprache nicht so gut wie beabsichtigt.

„Im Sekundarbereich wurde geplant auf eine Struktur umzugehen, die statt auf Schulvielfalt, auf Programmvielfalt basiert. Damit soll Qualität und Produktivität gesteigert werden“ (MEB 2010: 21). Das Ziel ist durch Programmvielfalt die Produktivität zu steigern.

„Die Pflichtschulbildung soll in der Grundstufe auf 4 Jahre (1., 2., 3., 4. Klasse), Mittelstufe auf 4 Jahre (5., 6., 7., 8. Klasse) und in der Oberstufe auf 4 Jahre (9., 10., 11., 12. Klasse) durchgeführt werden“ (MEB 2012: 22).

Als im Schuljahr 2012- 2013 das Bildungsgesetz, das in der Öffentlichkeit als 4+4+4 bekannt ist, in Kraft getreten ist, hat man das Aufnahmealter an Schulen herabgesetzt. Hiermit wurde der Weg zum Erlernen der zweiten Fremdsprache nach dem Erlernen vom Englisch, als erste Fremdsprache in der Grundschule geöffnet. So sind die Schüler schon früh mit einer Fremdsprache in Berührung gekommen und der Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der Merkmale und Bedürfnisse der Altersgruppe ermöglicht den Schülern ein schnelleres Lernen (Bayyurt 2012: 97).

Da Kinder in einer bestimmten Altersgruppe schneller lernen, fällt es ihnen in dieser Altersgruppe leicht, eine Fremdsprache zu lernen. Aufgrund der Tatsache, dass Deutsch in vielen europäischen Ländern gesprochen wird und wegen der politischen, wirtschaftlichen und kommerziellen Beziehungen der Türkei zu Europa, ist Deutsch die zweitbeliebteste Fremdsprache. Die Zusammenarbeit der Türkei mit Deutschland und die Tatsache, dass Deutsch eine der meistgesprochenen Sprachen in Europa ist, hat die Bedeutung des Deutschen erhöht.

Die Anadolu Gymnasien lehren von der 9. bis 12. Klasse zehn bis vier bzw. zwei Stunden pro Woche DaF. Der Grund für die unterschiedlichen Fremdsprachenstunden in den Schulen ist, dass es an einigen Schulen Vorbereitungsklassen oder Fremdsprachenabteilung gibt. In den Anadolu Gymnasien wird DaF auch als die zweite Fremdsprache als Pflichtfach gelehrt (MEB 2010: 10).

Von der 9. Klasse bis zur 12. Klasse an Anadolu Gymnasien wird Englisch 4 Stunden und Deutsch 2 Stunden pro Woche unterrichtet. „Das übergreifende Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Beherrschung der vier Fertigkeiten. Zu diesen zählen: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben“ (MEB 2017: 9).

In der Türkei wird in den Anadolu Gymnasien Deutsch als zweite Fremdsprache gelehrt. Wie im ‘Lehrplan der Sekundarstufe des Deutschunterrichts’, das 2017 vom Bildungsministerium veröffentlicht wurde, müssen die vier Sprachfertigkeiten, Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen berücksichtigt werden (MEB 2017: 10).

Diese Entscheidung des Ministeriums für Nationale Bildung ist eine sehr richtige Entscheidung. Denn auf diese Weise wurde den vier Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht Bedeutung beigemessen. Um eine Sprache zu beherrschen, müssen diese vier Sprachfertigkeiten gleichzeitig erlernt werden.

Die vier Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht

Die vier Sprachfertigkeiten (Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeiten) sind für den DaF-Unterricht wichtig.

Diese Sprachfertigkeiten können in zwei spezifische Gruppen eingeteilt werden, und zwar:

a) Rezeptive Fertigkeiten: in diese Gruppe werden das Leseverstehen und das Hörverstehen gezählt (Godis 2016: 6). Das heißt, die Lernenden sind die Empfänger. Zum Beispiel ein Baby hört und versucht immer zuerst, Außengeräusche wahrzunehmen, kann aber nicht sprechen, so dass es immer in einer Hörerposition ist.

b) Produktive Fertigkeiten: in diese Gruppe werden das Schreiben und das Sprechen gezählt (Godis 2016: 6). Das heißt, die Lernenden sind die Produzenten. Zum Beispiel eine Person, die versucht, ihre Muttersprache oder eine Fremdsprache zu lernen, hört zuerst einige Male, was gesprochen wird und beginnt dann nachzusprechen, was sie hört.

Verschiedene Methoden wurden verwendet, um diese Sprachfertigkeiten zu entwickeln. In dieser Studie wurde die Methode gewählt, nach der die Sprachfertigkeit entsprechend den Anwendungsphasen der Methoden betont wurde.

Die alternativen Methoden im Fremdsprachenunterricht

Ein Überblick auf die alternativen Methoden

„Der Begriff Methode/Methodik ist aus dem griechisch-lateinischen Wort *methodos/methodus* abgeleitet und bedeutet etwa: Zugang/Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt“ (Heuer 1979: 11).

Nach Krumm bezieht sich Methodik im engeren Sinn nur auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts. Es werden unterrichtliche Steuerungsprozesse beschrieben, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen (Krumm 1981: 217).

Also kurz gesagt, die Methode ist der Weg wie man einen Unterricht durchführt oder gestaltet, die dabei bei den Lernenden dazu führen soll das Gelernte dauerhaft zu machen. Deswegen ist die Entwicklung neuer Methoden nie zum Ende gekommen, so haben die Lehrenden eine Auswahl vieler Methoden vorsich, mit denen sie ihr Unterricht gestalten können.

In dieser Arbeit wurde das Ziel verfolgt, die vier Sprachfertigkeiten der Schüler gleichzeitig zu entwickeln und es wurden vier alternative Methoden für die Anwendung unter Berücksichtigung der physischen Bedingungen der Schule verwendet. Diese alternativen Methoden sind: Die Suggestopädie, Community Language Learning, Fremdsprachenwachstum und Process Writing Methode.

Bevor in diese oben aufgezählten Methoden eingegangen werden soll, soll zuerst der Begriff ‚Alternative‘ hervorgehoben und erläutert werden. Laut Duden wird dieser Begriff als ‚andere Möglichkeit‘ oder ‚Wahl zwischen zwei Möglichkeiten‘ definiert (Duden 2002: 79). Das bedeutet, wenn man zwei Möglichkeiten hat, kann man eine davon auswählen. In dieser Arbeit bedeutet dies neben den traditionellen Methoden die Wahl zu haben alternative also neuere Methoden anzuwenden.

Die vier Alternative Methoden wurden für je eine Sprachfertigkeit ausgewählt, um zeigen zu können, ob die Anwendung einer solchen Methode, mit Kreativität und Spaß, das Lernen fördert und steigert und welche einen Unterschied sie gegenüber den traditionellen Methoden erschafft.

In den Anwendungsphasen der Studie wurde angegeben, welche Methode für welche Sprachfertigkeit verwendet wurde. Welche Sprachfertigkeit in der Anwendungsphase der Methoden betont wurde, die Methode wurde entsprechend dieser Sprachfertigkeit ausgewählt. Zum Beispiel die Methode, die Dialoge und Übungen zur verbalen Ausdrucksweise beinhaltet, wurde für die Sprechfertigkeit gewählt. Methoden für andere Sprachfertigkeiten wurden auf diese Weise ausgewählt.

Zunächst wird die Community Language Learning Methode dargestellt, die für die Sprechfertigkeit angewendet wurde.

Gemeinschaftliches Sprachenlernen Methode (Community- Language-Learning)

Bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden traditionelle Methoden angewendet, aber ab den 1950 er Jahren wurden zeitgenössische Ansätze eingeführt, die die mündliche Dimension der Sprache priorisieren, die auf das Lernen der Schüler basieren und das Ziel haben, dass die Lehrer neue Rollen übernehmen (Subaşı 2015: 94).

Eine der wichtigsten Eigenschaften der Community Language Learning Methode besteht darin, eine sichere Klassenumgebung zu schaffen, indem die negativen Gefühle und Gedanken der Schüler in Bezug auf den Fremdsprachenlernprozess beseitigt werden.

Die Schüler lassen ihre Vorurteile gegen die Fremdsprache hinter sich und verhalten sich in der Unterrichtsumgebung, in der sie sich wohl fühlen, komfortabler.

Laut Charles A. Curran sind die unverletzlichen Komponenten des Lernens so:

- Sicherheit: Der Schüler fühlt sich sicher.
- Angriff: Der Schüler beteiligt sich aktiv am Lernprozess.
- Aufmerksamkeit: Der Schüler konzentriert seine Aufmerksamkeit auf jeweils eine Sache.
- Spiegelung: Es gibt zwei Arten der Spiegelung
 - a. Die Schüler kommentieren ob die Informationen, die sie im Unterricht gelernt haben, richtig sind.
 - b. Die Schüler kommentieren die Themen, die mit den Lernerfahrungen verbunden sind.
 - Im Hinterkopf: Neue Informationen werden mit alten Informationen kombiniert und bei Bedarf verwendet.
 - Unterscheiden: Der Schüler kann die Verwendung von Strukturen in der Zielsprache auf verschiedene Weise unterscheiden (Subaşı 2015: 100).

In dieser Arbeit wurde diese alternative Methode verwendet, um die Sprechfertigkeit der Schüler zu verbessern. Der Grund für die Wahl dieser Methode besteht darin, den Schülern mehr Gelegenheit zu geben, durch Aktivitäten zu sprechen. Die Interaktion der Schüler untereinander ist hoch. Für diese Methode wurde, ein geeignetes Klassenzimmer für die Schüler erschaffen und somit konnten sich die Schüler leichter, unbefangen, mutig

ausdrücken. Eine andere alternative Methode, die für die Hörfertigkeit ausgeübt wurde, ist Suggestopädie-Ansatz.

Suggestopädie-Ansatz

Die Suggestopädie wurde von dem bulgarischen Arzt, Psychologen und Erziehungswissenschaftler Georgi Lozanov in den 60er Jahren als Lehrmethode aus Forschungsergebnissen der Suggestologie entwickelt. Suggestologie ist die Wissenschaft von den unbewussten Wahrnehmungsprozessen, die zu komplex sind, um allein vom Bewusstsein verarbeitet werden zu können (Ortner 1998: 37).

Lozanov behauptet, dass das menschliche Gehirn mit der Suggestopädie Methode effektiver genutzt werden kann und auf diese Weise erfolgreich gelernt wird (Lozanov 1978: 40). Er meint, dass die Schüler mit dieser Methode 3-5 mal schneller lernen können als die Schüler, die mit den traditionellen Methoden lernen. Laut Lozanov (1978) müssen die psychologischen Hemmungen zur Verwirklichung des Lernens beseitigt werden. Durch Entspannung und Entlastung wird das Gehirn aktiviert.

Das Hauptziel dieser Methode besteht darin, den Schülern einen Sprachunterricht in einer entspannten Umgebung zu ermöglichen. Zu diesem Zweck sollte die Unterrichtsumgebung so gestaltet werden, dass sich die Schüler wohlfühlen. Dafür kann das Klassenzimmer mit unterschiedlichen Sitzordnungen und Materialien ausgestattet sein, die die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen. Musik ist ein wichtiges Material im Lernprozess dieser Methode. Jede Anordnung (Bestuhlung, Licht, Musik usw.) kann für den Komfort des Schülers die bestmögliche Kommunikation beschaffen (Ortner 1998: 40).

In dieser Arbeit diente diese Methode für die Entwicklung der Hörfertigkeit der Schüler. Der Grund für die Wahl dieser Methode ist, dass die Schüler durch die Verwendung von Musik dem Unterricht aufmerksamer zuhören und der Unterricht effizienter ist. Da das Klassenzimmer nach dieser Methode vorbereitet und Musik angewendet wurde, waren die Schüler auch sehr interessiert am Unterricht und haben aktiv daran teilgenommen. Diese Methode wurde gewählt, weil es in den Phasen dieser Methode viele Hörübungen gibt. Die dritte Methode, die für die Lesefertigkeit in dieser Arbeit durchgeführt wurde, ist die Fremdsprachenwachstumsmethode.

Fremdsprachenwachstums-Ansatz

Susanna Buttaroni und Alfred Knapp entwickelten den Ansatz des Fremdsprachenwachstums in den 80er Jahren. Sie fassten Wahrnehmen und Verstehen als zwei wichtige Grundlagen für den Erwerb der Fremdsprache auf. Die Annahme, dass Sprachfähigkeit angeboren ist, ist sowohl für die Erstsprache im Sinne der Wahrnehmung und des Verstehens sowie auch beim Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache gültig (Buttaroni / Knapp 1988: 12).

Diese Methode ist eine geeignete Methode, um die vier Sprachfertigkeiten zu verbessern. In dieser Arbeit wurde diese Methode verwendet, um die Lesefertigkeit der Schüler zu verbessern. Der Grund für die Wahl dieser Methode ist, dass sie sowohl zur Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten beiträgt als auch bemerkenswerte Aktivitäten bietet. Mit dieser Methode hat der Schüler mehr Spaß am Unterricht gehabt. Die letzte alternative Methode, die in dieser Arbeit verwendet wurde, ist Process Writing Methode. Sie wurde für die Schreibfertigkeit durchgeführt.

Methode des Prozessschreibens (Process- Writing)

Bevor diese Methode erklärt wird, ist es nützlich zu erklären, was Schreiben ist. Schreiben ist ein Denkprozess, ein Schriftsteller produziert ein endgültiges schriftliches Produkt, das auf seinem Denken basiert, nachdem der Schriftsteller den Denkprozess durchlaufen hat (Brown 2001: 336).

Der Schreibprozess ist ein Schreibansatz, bei dem sich Sprachlernende auf den Prozess konzentrieren, durch den sie ihre schriftlichen Produkte produzieren, und nicht auf die Produkte selbst. Durch die Konzentration auf den Schreibprozess lernen die Lernenden sich selbst besser kennen und finden heraus, wie sie durch das Schreiben arbeiten (Brown 2001: 337).

Der Schreibprozess ist bei jedem anders. Der Schreibvorgang umfasst normalerweise mehrere Schritte. Eine typische Sequenz besteht aus drei Schritten: Vorausschreiben, Zeichnen und Überarbeiten. Einige Sequenzen verwenden jedoch vier Schritte, z.B. Denken, Planen, Schreiben und Bearbeiten oder Vorabschreiben, Erstellen, Überarbeiten, Bearbeiten und Auswerten. Mit anderen Worten, jeder Schreiber hat einen bevorzugten Weg, sich dem Schreibprozess zu nähern, von einfacher zu komplexer, anhängig von der Stufe der Lernenden und dem Zweck des Schreibens (Nunan 1991: 60).

Die verschiedenen Phasen des Prozessschreibens werden die Schüler dazu anregen, die Sprachressourcen, die sie besitzen zu nutzen und darauf aufzubauen, da sie wissen, dass sie nicht sofort beurteilt oder kritisiert werden, sondern die Gelegenheit haben, sie zu überprüfen, zu verbessern und zu korrigieren, bevor sie bewertet werden. Durch Zeit und Übung und durch gut geplante Phasen können die negativen Ansichten und Einstellungen der Schüler sich gegen das Schreiben ändern. Somit konnte dargestellt werden, inwieweit die alternativen Methoden zum Lernen beitragen.

Datenerhebungsmethode

Das Hauptziel dieser Arbeit richtet sich auf die Erforschung der Effektivität der alternativen Methoden im DaF- Unterricht auf die vier Sprachfertigkeiten der Schüler an der Anadolu Gymnasium in der Türkei.

Zum Zweck dieser Arbeit wurde im Schuljahr 2018-2019 eine Pilotstudie mit den Schülern der zwei neunten Klassen des 85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Gymnasiums in Diyarbakır durchgeführt, der eine Hauptstudie im Schuljahr 2019-2020 folgte.

Zwei neunte Klassen wurden anhand der Aufnahmeprüfung zum Gymnasium für die Arbeit ausgewählt. Die Mittelschulerfolgswerte dieser beiden ausgewählten Klassen waren gleich. Die Schüler wurden in zwei Gruppen eingeteilt, jeweils eine Untersuchungs- und eine Kontrollgruppe. Die Untersuchungs- und Kontrollgruppen bestehen aus je 35 Schülern.

In der Untersuchungsgruppe wurde mit den alternativen Methoden (Gemeinschaftliches Sprachenlernen Methode, Suggestopädie-Ansatz, die Fremdsprachenwachstumsmethode und die Methode des Prozessschreibens) und in der Kontrollgruppe dagegen mit den traditionellen Methoden (Die Kommunikative Methode, die Audiolinguale Methode und die Grammatik-Übersetzungsmethode) unterrichtet. Aktivitäten und Übungen für vier Sprachfertigkeiten wurden entsprechend dem Niveau der Schüler vorbereitet und angewendet.

Dabei wurde eine semi-experimentelle Designmethode verwendet und wurden alternative Methoden im Unterrichtsprozess als unabhängige Variablen verwendet. Abhängige Variablen der Forschung sind die Prüfungserfolgswerte der Lernenden nach bestimmten Zeiträumen. Die Arbeit sollte zeigen, ob die unabhängige Variable die abhängigen Variablen beeinflusst. Auf diese Weise wurden alle drei Monate mit beiden Gruppen ein Leistungstest durchgeführt, mit dem die vier Sprachfertigkeiten der Schüler kontrolliert wurden. Insgesamt wurden zwei Messungen durchgeführt, der erste Leistungstest im November und der zweite im Februar. Bei diesen Messungen wurden entsprechende Fragen gestellt. Für den Leistungstest, der sowohl auf die Untersuchungs- als auch die Kontrollgruppe angewendet wurde, wurde ein Fragenpool mit 25 Fragen für die vier Sprachfertigkeiten erstellt. Diese 25 Fragen bestehen aus vier Teilen, die die vier Sprachfertigkeiten der Schüler messen.

Die Fragen, bezüglich der Lesefertigkeit, die aus einem Dialog oder Textabsatz entworfen worden sind, wurden zuvor in den Schulprüfungen gestellt. Bei der Anwendung dieser Tests wurden Experten konsultiert. Der erste Leistungstest ist wie folgt:

Lesen Sie den Dialog und kreuzen Sie ‘richtig’ oder ‘falsch’ an!

Alanzo: Hi, Bist du neu in der Klasse?

Nina: Ja, ich bin neu in der Klasse. Wie heißt du?

Alanzo: Ich heiße Alanzo. Und wie heißt du?

Nina: Ich heiße Nina. Woher kommst du?

Alanzo: Ich komme aus Italien, aus Rom. Und woher kommst du?

Nina: Ich komme aus Deutschland, aus Stuttgart. Wo wohnst du?

Alanzo: Ich wohne in Spanien, in Barcelona. Und du?

Nina: Ich wohne in Frankreich, in Paris.

Alanzo: Sprichst du Englisch?

Nina: Ja, ich spreche Englisch, Französisch und Deutsch. Und du?

Alanzo: Ich spreche Italienisch, Spanisch, Deutsch und etwas Englisch. Wie alt bist du?

Nina: Ich bin achtzehn Jahre alt. Und du?

Alanzo: Ich bin siebzehn. Nina, freut mich.

Nina: Freut mich auch. Tschüs!

Alanzo: Tschüs! (Quelle: [http:// eodev.com/gorev/21622206](http://eodev.com/gorev/21622206))

	<u>Richtig</u>	<u>Falsch</u>
1) Alanzo ist neu in der Klasse.
2) Nina kommt aus Frankreich.
3) Alanzo spricht Italienisch, Spanisch und Englisch.
4) Nina wohnt in Deutschland.
5) Nina spricht Französisch, Englisch und Deutsch.
6) Nina ist 18 Jahre alt.
7) Alanzo ist 17 Jahre alt.
8) Alanzo kommt aus Deutschland.
9) Alanzo wohnt in Stuttgart.
10) Nina ist neu in der Klasse.

Im Abschnitt Hören dagegen geht es darum, die Lücken im Absatz, der im Lehrbuch vorhanden ist, auszufüllen. Es ist wie folgt:

Hören Sie den Text und füllen Sie die Lücken aus!

Das Petra. Sie aus Deutschland. Sie spricht sehr Deutsch und Englisch. Sie ist Jahre

Sie Amalea. Sie in Deutschland und aus Sie ist Jahre alt. (Schülerbuch)

Für das Schreiben wurden dann allgemeine Fragen zu den behandelten Themen in Lesen und Hören gestellt. Es ist wie folgt:

Stellen Sie sich kurz vor!

Name

Alter

Land

Wohnort

Sprache

Im Test wurde für die Sprechfertigkeit dagegen den Schülern Fragen auf Karten geschrieben, die sie zufällig wählen und beantworten sollten.

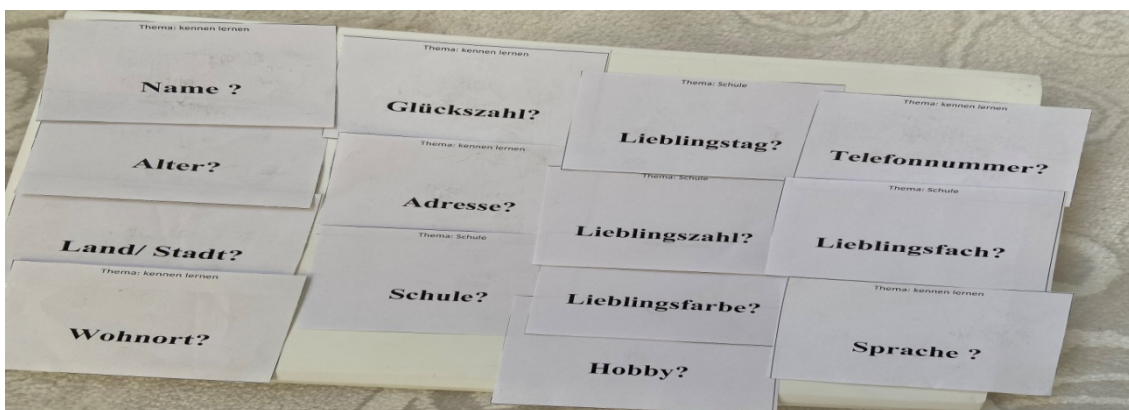


Abb 1: Beispiele der Karten

Beim Sprechtest wurden die Gespräche zwischen dem Lehrer und Schüler mit einem Diktiergerät aufgenommen. Der Sprechtest wurde von zwei Lehrkräften nach der Sprechfertigkeitsskala bewertet. Diese Skala ist wie folgt:

**2019-2020 Akademisches Jahr 85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Gymnasium
Bewertungsskala für die Deutschunterrichtssprechprüfung**

Klasse:

Datum: / / 20.....

		KRITERIEN	
Reihe	Nummer	Vorname- Nachname	
			1. Er sprach effektiv und fließend. (5)
			2. Er benutzte die Wörter entsprechend ihrer Bedeutung. (5)
			3. Er sprach die Wörter richtig und verwandte richtige Betonung und Intonation. (5)
			4. Er gab die richtigen Antworten auf die ihm gestellten Fragen. (5)
			5. Er sprach mit Zuversicht. (5)
			Gesamt: (25)

1
2
3
4
5
6

Diese Skala wurde mit den Vornamen, Nachnamen und Nummer von 35 Schülern erstellt. Wie aus der Skala ersichtlich, gibt es 5 Kriterien und jedes Kriterium wird mit 5 Punkten bewertet und so aufbereitet, dass insgesamt 25 Punkte erreicht werden.

Für die Entwicklung jeder einzelnen Sprachfertigkeit wurde in der Untersuchungsgruppe eine andere alternative Methode ausgeübt. Demnach wurde für die Sprechfertigkeit die Community- Language- Learning, für die Hörfertigkeit die Suggestopädie, für die Lesefertigkeit die Fremdsprachenwachstumsmethode und für die Schreibfertigkeit die Process Writing Methode verwendet.

Mit der Kontrollgruppe dagegen wurde für die Sprechfertigkeit Kommunikative, für die Hörfertigkeit die Audiolinguale, für die Lese- und Schreibfertigkeit die Grammatik-Übersetzungsmethode verwendet. Da die Grammatik-Übersetzungsmethode, eine der traditionellen Methoden, bei der Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeit sehr bevorzugt wurde, wurde diese Methode für diese beiden Sprachfertigkeiten verwendet.

Da ich als Deutschlehrerin an dieser Schule arbeitete, habe ich diese Methoden im Unterricht angewendet. Aktivitäten und Übungen für vier Sprachfertigkeiten wurden entsprechend dem Niveau der Schüler vorbereitet und angewendet. Der zweite Leistungstest bezog sich ebenfalls auf vier Sprachfertigkeiten und es wurden gleichwertigen Fragen gestellt.

Untersuchungsfragen der Arbeit

In dieser Arbeit wurde versucht, auf die folgenden Fragen eine Antwort zu erlangen, um den Einfluss der alternativen Methoden auf die Sprachfertigkeiten im Deutschen zu bestimmen.

- 1) Ist die Suggestopädie- Ansatz bei der Entwicklung der Hörfertigkeit wirksamer als die Audiolinguale Methode?
- 2) Ist die Gemeinschaftliches Sprachenlernen (Community- Language –Learning) Methode bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit wirksamer als die Kommunikative Methode?
- 3) Ist die Fremdsprachenwachstumsmethode bei der Entwicklung der Lesefertigkeit wirksamer als die Grammatik-Übersetzungsmethode?
- 4) Ist die Prozessschreiben (Process-Writing) Methode bei der Entwicklung der Schreibfertigkeit wirksamer als die Grammatik -Übersetzungsmethode?

Die Praktizierung der alternativen Methoden mit der Untersuchungsgruppe

Praktizierung der Gemeinschaftliches Sprachenlernen (Community- Language-Learning) Methode für die Sprechfertigkeit

Bevor ausführlich dargestellt wird wie in der Klasse mit den Schülern die Community Language Learning Methode bearbeitet worden ist, soll der Unterrichtsablaufsstufenweise durch eine Tabelle dargestellt werden.

Unterricht	Deutsch	Lektion: (Informationen zur Person) Hallo!	
Klasse	9	Niveau: Anfangsstufe	Zeitraum: 80 Min
Thema	Wir begrüßen uns		
Lernbereiche und Errungenschaft	-Sprechen - Kann Grußformeln gebrauchen		
Lehrmethoden und Techniken	Community Language Learning		
Ziele,	-Sprechfertigkeit verbessern		
Materialien	- Diktiergerät, Mikrophon, Tafel, Ball		
Strukturen	-Die Merkmale der Phonetik der Strukturen und Wörter		
Kursbearbeitung	Begrüßung und Einführung der Methode Einübung und Durchführung der Methode Kommentar der Schüler		
Lernaktivitäten	Gruppenarbeit, Paararbeit		

Tab. 1: Unterrichtsplan der Community- Language- Learning- Methode

Zeit	Funktion	Anwendung	Formder Tätigkeit	Ziel
1.Unterricht etwa 5 Minuten	Einleitung/ Definition	Begrüßung und Einführung der Methode	Lehrerpräsentation	Vorwissen
Etwa 5 Minuten	1.Phase -Thema bestimmen	-Der Lehrer bittet die Schüler, sich im Kreis zu setzen -Der Lehrer gibt an, dass die Schüler das Thema des Unterrichts bestimmen können und fordert sie auf, ein Thema zu wählen und übersetzt den Satz, den die Schüler in ihrer Muttersprache geäußert haben in die Fremdsprache. Die Schüler	-Teilnahme aller Schüler.	- Sprechfertigkeit verbessern.

		sagen den Satz in L2 und es geht weiter.		
Da jede Unterrichtsstunde in der Schule 40 Min. dauert, wird sie, wenn die Zeit nicht ausreicht, in der nächsten Unterrichtsstunde fortgesetzt.	2. Phase -Die gesprochenen Sätze in L2 übersetzen	-Während die Schüler die Sätze in ihrer Muttersprache sagen, übersetzt der Lehrer, der hinter ihnen steht, diese Ausdrücke in die Zielsprache Deutsch. -Die Schüler wiederholen laut die übersetzten Ausdrücke. -Der Lehrer nimmt mit einem Diktiergerät auf, was von den Schülern in der L2 gesagt wurde. Es soll dann aufgenommen werden, wenn die Schüler mit der Aussprache bereit sind. -Dann lässt der Lehrer die Sätze, die sie aufgenommen haben ein paarmal hören. -Danach werden die Sätze von den Schülern an die Tafel geschrieben. Die türkische Übersetzung wird gemacht und an die Tafel geschrieben. -An die Tafel werden sowohl türkische als auch deutsche Texte geschrieben. -Analyse neuer grammatikalischer Strukturen und Wörter. -Die Aussprache wird beachtet.	Gruppenarbeit	- Sprechfertigkeit verbessern. - Wortschatz verbessern. -Hörfertigkeit verbessern. -Die Merkmale der Phonetik der Fremdsprache erkennen.
Etwa 30 Minuten			Paar-oder Gruppenarbeit.	
Etwa 40 Minuten	3.Phase -Sprechen Kommunizieren	-In der nächsten Lektion geht es weiter. Schüler schreiben ihren eigenen Dialog oder Text.	Paar-oder Gruppenarbeit.	-Sprech-und Schreibfertigkeit verbessern.

Tab. 2: Die Phasen und Lektionen der Anwendung der Methode Community Language Learning²

² Alle Tabellen sind von der Verfasserin erstellt.

Praktizierung des Suggestopädie-Ansatzes für die Hörfertigkeit

Wie bei der Community Language Learning Methode soll auch hier ein stufenweiser Ablauf des Unterrichtes durch eine Tabelle dargestellt werden.

Unterricht	Deutsch	Lektion: (Informationen zur Person)	
Klasse	9	Niveau: Anfangsstufe	Zeitraum: 80 Min
Thema	Wir verabschieden uns		
Lernbereiche und Errungenschaft	-Hören -Kann Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen		
Lehrmethoden und Techniken	Die Suggestopädie		
Ziele, Materialien Strukturen	Hörfertigkeit verbessern und Merkmale der Phonetik der Fremdsprachen erkennen Materialien sind Text, Musik, Tafel, Audiogerät Aufwiedersehen, Tschüss, Bis bald.....		
Kursbearbeitung	Begrüßung und Einführung der Methode Einübung und Durchführung der Methode		
Lernaktivitäten	Gruppenarbeit		

Tab. 3: Unterrichtsplan des Suggestopädie Ansatzes

Zeit	Funktion	Anwendung	Form der Tätigkeit	Ziel
1.Unterricht etwa 5 Minuten	Einleitung/ Definition	Begrüßung und Einführung Methode	Lehrerpräsentation	Vorwissen
Etwa 35 Minuten	1.Phase Hören Lesen	- Den Text von ca. 50-250 Wörtern lesen. -Ihn in der Muttersprache erklären. -Intonation	-Lehrer liest den Text in einzelnen Sätzen und die Schüler sprechen den Text im Chor und einzeln nach.	Hörfertigkeit verbessern und die Merkmale der Phonetik der Fremdsprache erkennen.
Etwa 30 Minuten	2.Phase -Textwiederholung -Tonung -Aussprache	- Der Text wird sehr langsam und abschnittsweise wiederholt. -Mit klassischer Musik wird gelesen. -Der Text wird im angemessenen Ton im Rhythmus der	-Lehrer liest den Text mit Musik. -Die Schüler hören entspannt.	Hörfertigkeit verbessern und die Merkmale der Phonetik der Fremdsprache erkennen.

			Musik von dem Lehrer gelesen.		
Etwas Minuten	10	3. Phase Hören	-Der Lehrer liest den Text in natürlichem Ton. -Während des Musikhörens, sind die Schüler entspannt.	-Lehrer liest den Text mit Musik. -Die Schüler hören entspannt.	Hörfertigkeit verbessern.
Am nächsten Tag	40 Minuten	4. Phase Übung	-Die Schüler machen die Übungen wie Dialog, Fragen- Antworten usw.	Paar- oder Gruppenarbeit.	Kommunikation erstellen, so das Verständnis festigen.
Etwas Minuten	40	5. Phase Übungen	-Nachahmung -Anpassung der anderen Situation. -Die Schüler sollen ein Spiel aus dem erlernten Text oder Dialog herbringen.	Paar- oder Gruppenarbeit.	Kommunikation erstellen. -Hörfertigkeit entwickeln. -Wortschatz verbessern.

Tab. 4: Die Phasen und Lektionen der Anwendung des Suggestopädie Ansatzes

Praktizierung des Fremdsprachenwachstumsansatzes für die Lesefertigkeit

Der Unterrichtsplan und stufenweise die angewendete Methode sind wie folgt:

Unterricht	Deutsch	Lektion: (Informationen zur Person)
Klasse	9	Niveau: Anfangsstufe Zeitraum: 80 Min
Thema	Wer sind die Leute? (Woher kommst du?)	
Lernbereiche	-Lesen und Hören	
Und Errungenschaft	-Kann ganz kurze und einfache Texte lesen	
Lehrmethoden und Techniken	Fremdsprachenwachstum	
Ziele,	Die Lesefertigkeit und Hörfertigkeit verbessern	
Materialiekn	Materialien sind Kurztexpte, Tafel, Buch, CD/Kassette	
Strukturen	Woher kommst du? Ich komme aus ...	
Kursbearbeitung	Begrüßung und Einführung der Methode Die Hörphase und Lesephase der Methode wird behandelt.	
Lernaktivitäten	Paararbeit, Gruppenarbeit	

Tab. 5: Unterrichtsplan des Fremdsprachenwachstumsansatzes

Zeit	Funktion	Anwendung	Form der Tätigkeit	Ziel
1. Unterricht etwa 5 Minuten	Einleitung/ Definition	Begrüßung und Einführung der Methode.	Lehrerpräsentation	Vorwissen
Etwa 5 Minuten	A) Hören 1. Phase	-Den Text hören/lesen.	-Lehrerpräsentation	Hörfertigkeit verbessern.
	Zuhören und mündlicher Informationsaustausch	-Schüler teilen, was sie verstehen.	-Paararbeit	-Kommunikationsfähigkeiten verbessern.
Etwa 10 Minuten	2. Phase	-Text 2-3mal hören/lesen.	-Lehrerpräsentation	-Wortschätze verbessern.
	Zuhören und Austausch schriftlicher Informationen	-Schüler notieren 3-5 Wörter und analysieren die Wörter.	-Paararbeit -Dreiergruppenarbeit -Gruppenarbeit	Hörfertigkeit verbessern. -Merkmale der Phonetik der Fremdsprache erkennen.
Etwa 20 Minuten	3. Phase 'Lebendes Wörterbuch' Informationsaustausch in der Klasse.	-Erklärung unbekannter Wörter für die gesamte Klasse.	-Schüler und Lehrerpräsentation	-Wortschatze verbessern.
		-Den Text zwei oder dreimal wieder abspielen/lesen.	-Paararbeit	-Merkmale der Phonetik
		Informationsaustausch mit verschiedenen Gruppenmitgliedern innerhalb der Gruppe.	-Dreiergruppenarbeit	der.
		-Den Schülern Fragen zum Inhalt stellen oder beim nächsten Zuhören verschiedene Übungen machen.	-Vierergruppenarbeit	-Fremdsprache erkennen.
2. Unterricht Etwa 10 Minuten	B) Lesen 1. Phase -individuelle Lektüre	-Textverteilung	-Schülerarbeit	-Lesefertigkeit verbessern.
		-Schüler lesen den Text leise und aufmerksam.	-Paargruppen	Kommunikationsfähigkeiten verbessern.
			-Dreiergruppen	
			-Vierergruppenarbeit	

			Informationsaustausch in Paaren oder kleinen Gruppen.		
Etwa 10 Minuten	2. Phase -individuelles Lesen -Schüler unterstreichen interessante Wörter	-Unterstreichungen der Wörter beim Lesen. Bedeutungserklärung der Wörter in Paarbeit und Präsentation an die ganze Klasse und Suche nach Antworten.	-Schülerarbeit -Paarbeit	-Wortschatz verbessern.	
Etwa 10 Minuten	3.Phase -gemeinsames Wörterbuch -individuelles Lesen	-den Text lesen, Wörter unterstreichen und Informationen zwischen den Gruppen austauschen.	-Schülerarbeit -Paarbeit	-Wortschatz verbessern.	
Etwa 10 Minuten	c)Lingua-Puzzle -Schreiben	-Ein Teil des Textes hören.	-Lehrerpräsentation -Schülerarbeit -Paarbeit	-Hörfertigkeit verbessern. Schreibfertigkeit verbessern.	

Tab. 6: Die Phasen und Lektionen der Anwendung des Fremdsprachenwachstumsansatzes

Praktizierung der Prozessschreibens (Process- Writing) Methode für die Schreibfertigkeit

Die Process Writing Methode, wie auch aus dem Namen zu entnehmen ist, eignet sich sehr, um die Schreibfertigkeit der Schüler zu entwickeln.

Unterricht	Deutsch	Lektion: Informationen zur Person
Klasse	9	Niveau: Anfangsstufe Zeitraum: 80 Min
Thema	Wo wohnst du?	
Lernbereiche	-Schreiben	
Und	-Kann sich vorstellen und Fragen zur Person schriftlich beantworten.	
Errungenschaft		
Lehrmethoden	Process Writing	
Und Techniken		
Ziele,	Schreibfertigkeit verbessern, Produktivität, Kreativität	
Materialien	Materialien sind Hefte, Bleistift, Stift, Arbeitsblatt	

Strukturen	Wo wohnst du? Ich wohne in
Kursbearbeitung	Begrüßung, Einführung und Ausübung der Methode
Lernaktivitäten	Individuelle Arbeit, Paararbeit, Gruppenarbeit

Tab. 7: Unterrichtsplan der Process Writing Methode

Zeit	Funktion	Anwendung	Form der Tätigkeit	Ziel
1.Unterricht etwa 5 Minuten	Einleitung/ Definition	Einführung der Methode	Lehrerpräsentation	Vorwissen
Etwa 10 Minuten	1.Phase Ideen generieren	Brainstorming -Ideen zu einem Thema produzieren.	Lehrerpräsentation	-Produktivität
			Gruppenarbeit	-Kreativität
Etwa 25 Minuten	2.Phase Den ersten Entwurf fokussieren, strukturieren, schreiben	-Ideen sammeln, auswählen und skizzieren für den ersten Entwurf des eigenen Textes.	-Individuelle Arbeit	Schreibfertigkeit verbessern.
			Paararbeit Gruppenarbeit	
2.Unterricht etwa 20 Minuten	3.Phase Überarbeitung	-Die Schüler überprüfen, ändern und reorganisieren ihre Arbeit.	Gruppenarbeit	Textentwurf verbessern.
Etwa 15 Minuten	4.Phase Editieren	-Grammatik und Rechtschreib- fehler korrigieren. -Editieren.	-Lehrer ist Helfer. Gruppenarbeit	-Stil und Klarheit verbessern.
Etwa 5 Minuten	5.Phase Veröffentlichen	-Den endgültigen Text in der Klasse präsentieren.	-Schülerarbeit -Gruppenarbeit	-Schreibfertigkeit verbessern. -Veröffentlichung

Tab. 8: Die Phasen und Lektionen der Anwendung der Methode Prozessschreiben

Die Praktizierung der traditionellen Methoden mit der Kontrollgruppe

Praktizierung der Kommunikativen Methode für die Sprechfertigkeit

Unterricht	Deutsch	Lektion: (Informationen zur Person)	
Klasse	9	Niveau: Anfangsstufe	Zeitraum: 80 Min
Thema	Wir begrüßen uns		
Lernbereiche und Errungenschaft	-Sprechen - Kann Grußformeln gebrauchen		
Lehrmethoden Und Techniken	Kommunikative Methode		
Ziele,	-Die Sprechfertigkeit verbessern		
Materialien	-Die Merkmale der Phonetik der Strukturen und Wörter		
Strukturen	-Materialien sind Schülerbuch, Powerpoint, Kurzfilm - Hallo, Guten Tag.....		
Kursbearbeitung	- Einführung und Ausübung der Methode		
Lernaktivitäten	Gruppenarbeit, Paararbeit		

Tab. 9: Unterrichtsplan der Kommunikativen Methode

Zeit	Funktion	Anwendung	Form der Tätigkeit	Ziel
1.Unterricht etwa 5 Minuten	Einleitung/ Definition	Einführung der Methode	Lehrerpräsentation	Vorwissen
Etwa 10 Minuten	1.Phase	Die Schüler schauen ein Video an.	Teilnahme aller Schüler.	Hör- und Sprechfertigkeit verbessern.
Etwa 25 Minuten		Den Schülern wurden die Satzmuster im Zusammenhang mit dem Thema im Video erklärt.	Paar- oder Gruppenarbeit	Sprechfertigkeit verbessern. Wortschatz verbessern.
2.Unterricht etwa 20 Minuten	2. Phase	Die Schüler lesen den Lesetext zum Thema im Lehrbuch. Sie bilden einen Absatz oder Dialog zum Thema.	Gruppenarbeit	Sprechfertigkeit verbessern.
Etwa 20 Minuten	3.Phase	Gruppenaktivitäten werden gemacht.	Paar- oder Gruppenarbeit	Sprechfertigkeit verbessern.

Sprechen/ Kommunizieren	Die Schüler präsentieren ihre Dialoge.
----------------------------	--

Tab. 10: Die Phasen und Lektionen der Anwendung der Kommunikativen Methode

Praktizierung der Audiolingualen Methode für die Hörfertigkeit

Unterricht	Deutsch	Lektion: (Informationen zur Person)	
Klasse	9	Niveau: Anfangsstufe	Zeitraum: 80 Min
Thema	Berufe		
Lernbereiche	-Hören		
Und Errungenschaft	- Berufsnamen lernen		
Lehrmethoden und Techniken	Audiolinguale Methode		
Ziele, Materialien Strukturen	Hörfertigkeit verbessern und die Merkmale der Phonetik der Fremdsprache erkennen. Materialien sind Schülerbuch, CDs, Film, Computer Was bist du von Beruf? , Was ist dein Traumberuf?		
Kursbearbeitung	Die Verwendung der Audiolinguale Methode für die Hörfertigkeit in der Kontrollgruppe.		
Lernaktivitäten	Gruppenarbeit		

Tab. 11: Unterrichtsplan der Audiolingualen Methode

Zeit	Funktion	Anwendung	Form der Tätigkeit	Ziel
1.Unterricht etwa 5 Minuten	Einleitung/ Definition	Begrüßung und Einführung der Methode.	Lehrerpräsentation	Vorwissen
Etwa 10 Minuten	1.Phase	Die Schüler hören einen Hördialog aus einer CD.	Teilnahme aller Schüler.	Hörfertigkeit verbessern.
Etwa 25 Minuten		Der Dialog wird Satz für Satz von dem Lehrer vorgelesen und die Schüler wiederholten diese Sätze.		Hörfertigkeit verbessern und die Merkmale der Phonetik der Fremdsprache erkennen.
2.Unterricht etwa 20 Minuten	1. Phase	Die Schüler spielen den Dialog in der Rollenverteilung vor.	Paar-oder Gruppenarbeit.	Wortschatz verbessern.

	Üben			Hörfertigkeit entwickeln.
Etwa 20 Minuten	3.Phase Übungen	Die Schüler lernen den Dialog auswendig und spielen vor.	Paar- oder Gruppenarbeit.	Kommunikation erstellen.

Tab. 12: Die Phasen und Lektionen der Anwendung der Audiolingualen Methode

Praktizierung der Grammatik- Übersetzungsmethode für die Lese- und Schreibfertigkeit

Unterricht	Deutsch	Lektion: (Informationen zur Person)		
Klasse	9	Niveau: Anfangsstufe	Zeitraum: 80 Min	
Thema	Wer sind die Leute? (Woher kommst du?)			
Lernbereiche	-Lesen und Schreiben.			
Und Errungenschaft	-Kann ganz kurze und einfache Texte lesen und schreiben.			
Lehrmethoden und Techniken	Grammatik-Übersetzungsmethode			
Ziele,	Leseferigkeit und Schreibfertigkeit verbessern.			
Materialiekn	Materialien sind Lehrbuch, Wörterbuch, Heft, Stift, Kreide, Tafel			
Strukturen	Woher kommst du? Ich komme aus ...			
Kursbearbeitung	Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde verwendet, um die Leseferigkeit und Schreibfertigkeit der Kontrollgruppe zu verbessern.			
Lernaktivitäten	Einzelarbeit, Lehrer- Schüler			

Tab.13: Unterrichtsplan der Grammatik- Übersetzungsmethode

Zeit	Funktion	Anwendung	Form der Tätigkeit	Ziel
1.Unterricht etwa 5 Minuten	Einleitung/ Definition	Begrüßung und Einführung der Methode.	Lehrerpräsentation	Vorwissen
Etwa 10 Minuten	1.Phase	Der Lesetext wird gelesen.		Leseferigkeit verbessern.

Etwa 25 Minuten	Lesen	Die unbekanntenen Wörter werden an die Tafel geschrieben. Die Schüler schreiben diese Wörter und die Übersetzung der Wörter in ihre Hefte.	Einzelarbeit	Schreibfertigkeit verbessern. Wortschatz verbessern.
2.Unterricht etwa 20 Minuten	2.Phase	Der Lehrer schreibt die Grammatikregeln an die Tafel und erklärt. Die Schüler schreiben die Grammatikregeln in ihre Hefte und lernen sie auswendig.	Einzelarbeit	Lese- und Schreibfertigkeit verbessern.
Etwa 20 Minuten	3.Phase Übungen	Die Schüler beantworten die Fragen zum Text. Sie erstellen Absätze aus den Wörtern, die sie neu gelernt haben. Sie lesen die Absätze, die sie geschrieben haben, in der Klasse vor.		Lese- und Schreibfertigkeit verbessern.

Tab. 14: Die Phasen und Lektionen der Anwendung der Grammatik-Übersetzungsmethode

Vergleich der Ergebnisse zwischen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Im Datenerhebungsteil unserer Studie werden Beispiele dafür aufgeführt, welche Prüfungen durchgeführt und wie gegeben wurden. Die Daten der Forschung wurden in einer Computerumgebung unter Verwendung des Paketprogramms SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 analysiert. Bei der Analyse wurde ein t-Test verwendet. Der nicht verwandte Proben t-Test wurde verwendet, um die Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu vergleichen. Der nicht verwandte Proben t-Test wurde verwendet, um zu testen, ob zwei unabhängige Proben oder Studiengruppen unterschiedliche Durchschnittswerte für eine bestimmte Variable haben. Ein verwandter (abhängiger) Proben t-Test wurde angewendet, um die Änderung der Scores der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe innerhalb des Prozesses und die mittleren Unterschiede zu untersuchen.

Jeder Test besteht aus den Unterteilungen Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und deren Summe. Bevor die Tabelle erklärt wird, ist es hilfreich, die folgenden Begriffe zu erklären. Der Mittelwert beschreibt den statistischen Durchschnittswert und zählt zu den Lageparametern in der Statistik. Für den Mittelwert addiert man alle Werte eines Datensatzes und teilt die Summe durch die Anzahl aller Werte. Mit dem t-Wert wird die Größe der Differenz relativ zur Streuung in den Stichprobendaten gemessen. Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streubreite der Werte eines Merkmal rund um dessen Mittelwert (arithmetisches Mittel). Der Freiheitsgrad bezeichnet im engen,

mechanischen Sinne jede voneinander unabhängige (und in diesem Sinne ‘frei wählbare’) Bewegungsmöglichkeit, im weiteren Sinne jeden unabhängigen veränderlichen inneren oder äußeren Parameter eines Systems.

Der Signifikanzwert oder p-Wert ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Ergebnis zufällig aufgetreten ist. Der Signifikanzwert wird mit einer vordefinierten Grenze (dem Signifikanzniveau) verglichen, um festzustellen, ob ein Test statistisch signifikant ist. Anhand akademischer Leistungspunkte wurde untersucht, ob die mittleren Unterschiede für verschiedene Gruppen bedeutsam sind und ob die in der Untersuchungsgruppe und Kontrollgruppe innerhalb von drei Monaten erzielten Ergebnisse sind. Während des Testsprozesses wurden verwandte Proben t-Test und nicht verwandte Proben t-Test durchgeführt. Der verwandte Proben t-Test wird verwendet, um zwei verschiedene Durchschnittswerte einer Gruppe zu vergleichen, während der nicht verwandte Proben t-Test den Durchschnitt der Bewertungen von zwei verschiedenen Gruppen zu vergleichen verwendet wird. Die Abkürzungen in der Tabelle lauten wie folgt: Df.: Freiheitsgrad, Mtw.: Mittelwert, N.: Anzahl der Schüler, p.: Signifikanzwert, Sta.: Standardabweichung, t.: t-Wert. Die Ergebnisse der Analyse, die durch Eingabe der Daten in das SPSS-Programm durchgeführt wurde, sind in den Tabellen angegeben.

Vergleich der 1. und 2. Erfolgspunkte der Untersuchungsgruppe

Die t-Testergebnisse der Beziehungsstichprobe der akademischen Leistungswerte, die aus der in Abständen von 3 Monaten durchgeführten Test der Untersuchungsgruppe erhalten wurden, sind in der folgenden Tabelle 15 gezeigt.

	Prüfung	N	Mtw.	Sta.	T	Df	P
Gesamt	1	35	83,57	8,64	-4,66	34	0,00
	2		91,00	6,88			
Lesen	1	35	20,66	2,99	-1,97	34	0,56
	2		22,29	4,26			
Schreiben	1	35	23,77	2,35	-1,94	34	0,06
	2		24,69	1,18			
Hören	1	35	18,11	4,56	-3,3	34	0,00
	2		20,86	2,84			
Sprechen	1	35	21,03	3,8	-3,11	34	0,00
	2		23,17	3,37			

Tab. 15: Vergleich der 1. und 2. Erfolgspunkte der Untersuchungsgruppe

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass es in dieser Gruppe 35 Schüler gibt. Die zweiten Prüfungsergebnisse der Untersuchungsgruppe beim Hören ($t=-3,3$), Sprechen ($t=-3,11$)

und Gesamt ($t=-4,66$) waren signifikant höher als die ersten Prüfungsergebnisse ($p<0,05$). Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten vom Lesen ($t=-1,97$) und Schreiben ($t=-1,94$); $p>0,05$).

Vergleich der 1. und 2. Erfolgspunkte der Kontrollgruppe

Die t-Testergebnisse der Beziehungsstichprobe der akademischen Leistungswerte, die mit 3 Monatigem Abstand in der Kontrollgruppe durchgeführten Prüfung erhalten wurden, sind in der folgenden Tabelle 16 aufgeführt.

	Prüfung	N	Mtw.	Sta.	T	Df	P
Gesamt	1	35	72,37	15,75	-0,85	34	0,39
	2		74,63	17,82			
Lesen	1	35	21,60	3,35	3,36	34	0,00
	2		18,43	5,52			
Schreiben	1	35	21,14	4,86	1,67	34	0,10
	2		19,4	6,18			
Hören	1	35	13,26	5,1	-5,29	34	0,00
	2		18,29	4,01			
Sprechen	1	35	16,34	8,16	-1,29	34	0,20
	2		18,51	8,43			

Tab. 16: Vergleich der 1. und 2. Erfolgspunkte der Kontrollgruppe

Lesen ($t=3,36$) und Hören ($t=-5,29$) sind in der Kontrollgruppe in der ersten Prüfung signifikant höher als in der zweiten Prüfung ($p<0,05$). Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Prüfungsergebnissen beim Schreiben ($t=1,67$), Sprechen ($t=-1,29$) und Gesamt ($t=-0,85$; $p>0,05$).

Vergleich der Ergebnisse zwischen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Zum Schluss sollen die Erfolgsquoten beider Gruppen verglichen werden, um herausstellen zu können, ob mit den alternativen Methoden, das Beibringen einer Fremdsprache besser funktioniert, als mit den traditionellen Methoden. Für den Vergleich sollen zuerst die ersten Tests unter sich, dann die zweiten verglichen werden und dem zufolge soll auf das Generelle geschaut werden.

Vergleich der 1. Erfolgspunkte der Untersuchungs- und Kontrollgruppe im ersten Test

Die nicht verwandten Stichproben t-Testergebnisse der akademischen Leistungswerte, die aus dem Test nach den ersten drei Monaten der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe erhalten wurden, sind in der folgenden Tabelle 17 aufgeführt.

	Gruppe	N	Mtw	Sta	T	Df	p
Gesamt	Untersuchungsgr.	35	83,57	8,64			
	Kontrollgruppe	35	72,37	15,75	3,68	68	0,00
Lesen	Untersuchungsgr.	35	20,66	2,99			
	Kontrollgruppe	35	21,6	3,35	-1,24	68	0,21
Schreiben	Untersuchungsgr.	35	23,77	2,35			
	Kontrollgruppe	35	21,14	4,86	2,87	68	0,00
Hören	Untersuchungsgr.	35	18,11	4,56			
	Kontrollgruppe	35	13,26	5,1	4,19	68	0,00
Sprechen	Untersuchungsgr.	35	21,03	3,8			
	Kontrollgruppe	35	16,34	8,16	3,07	68	0,00

Tab. 17: Vergleich der 1. Erfolgspunkte der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Im ersten Prüfungsmittelwert von Schreiben ($t= 2,87$), Hören ($t= 4,19$), Sprechen ($t= 3,07$) und Gesamtpunkten ($t= 3,68$) zeigte sich ein signifikanter Unterschied in den Noten der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf die Lesepunkte ($t=-1,24$; $p>0,05$).

Es wurde kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Lesewerten der Schüler der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe der 9. Klasse im Test im 95% Konfidenzintervall festgestellt ($p= 0,21 > 0,05$).

Mit anderen Worten, die Leseeigenschaften der Schüler der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe sind gleich. Damit der t-Test einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen darstellt, muss das p- Signifikanzniveau weniger als 0,05 betragen. Dies zeigt, dass alternative Methoden länger durchgeführt werden müssen, damit man ihren Einfluss sehen kann.

Ein Statistisch signifikanter Unterschied wurde zwischen den Gesamt-, Schreib-, Hör- und Sprechwerten der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe im 95 %-Konfidenzintervall erhalten ($p < 0,05$). Den Ergebnissen zufolge betrug der Durchschnitt der Schreib-, Hör-, Sprech- und Gesamtpunktzahlen in den Klassen, in denen alternative Lehrmethoden angewendet wurden, mehr als 2,5 bis 9 Punkte. Diese Ergebnisse sind auch statistisch signifikant. Darüber hinaus waren die Lesewerte in der Untersuchungsgruppe um 1 Punkt niedrig. Dies ist jedoch statistisch nicht signifikant, so

dass die Lesewerte im Allgemeinen als gleich angesehen werden. Mit anderen Worten, als Ergebnis des ersten Tests wurde das Ziel in den Schreib-, Hör- und Sprechfertigkeiten erzielt, jedoch gab es keine großen Unterschiede in der Lesefertigkeit.

Vergleich der 2. Erfolgspunkte der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Die nicht verwandten Stichproben t-Testergebnisse der akademischen Leistungswerte der Untersuchungs- und Kontrollgruppen, die 6 Monate später aus dem Test erhalten wurden, sind in der folgenden Tabelle 18 gezeigt.

	Gruppe	N	Mtw.	Sta.	T	Df	P
Gesamt	Untersuchungsgr.	35	91	6,88			
	Kontrollgruppe	35	74,63	17,82	5,06	68	0,00
Lesen	Untersuchungsgr.	35	22,29	4,26			
	Kontrollgruppe	35	18,43	5,52	3,27	68	0,00
Schreiben	Untersuchungsgr.	35	24,69	1,18			
	Kontrollgruppe	35	19,4	6,18	4,96	68	0,00
Hören	Untersuchungsgr.	35	20,86	2,84			
	Kontrollgruppe	35	18,29	4,01	3,09	68	0,00
Sprechen	Untersuchungsgr.	35	23,17	3,37			
	Kontrollgruppe	35	18,51	8,43	3,03	68	0,00

Tab. 18: Vergleich der 2. Erfolgspunkte der Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Die Tabelle zeigt, dass die Gesamt-, Lese-, Schreib-, Hör-, und Sprechwerte der Untersuchungsgruppe höher waren als die der Kontrollgruppe. Das bedeutet, dass der Erfolg der Schüler umso höher ist, je länger alternative Methoden im Unterricht angewendet werden. Mit anderen Worten, in dem zweiten Test, der auf die Untersuchungs- und Kontrollgruppe angewendet wurde, waren die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe in allen Fertigkeiten höher als die der Kontrollgruppe. Es wurde ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gesamttest- und Subtestwerten der Schüler in der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe der 9. Klasse im Test im 95 % Konfidenzintervall festgestellt. Die Gesamt-, Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechwerte der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe waren also unterschiedlich ($p < 0,05$).

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass der Durchschnitt der Lese-, Schreib-, Hör-, Sprech- und Gesamtpunktzahlen in Klassen, in denen alternative Lehrmethoden angewendet wurden, zwischen 3 und 17 Punkten höher lag. Diese Ergebnisse sind auch statistisch signifikant. Das bedeutet, dass die Untersuchungsgruppe erfolgreicher war als die Kontrollgruppe.

Schlussfolgerung

In dieser Arbeit wurden die Auswirkungen alternativer Unterrichtsmethoden auf die vier Sprachfertigkeiten der neunten Klasse im Deutschen untersucht.

Die Arbeitsgruppe der Arbeit besteht aus Schülern der Klassen 9-A und 9-B im 85. Yıl Milli Egemenlik Anadolu Gymnasium im Landkreis Yenişehir in Diyarbakır vom Jahr 2019-2020. Einer dieser Klassen ist die Untersuchungsgruppe und die andere die Kontrollgruppe. Jede Gruppe besteht aus 35 Schülern. Die Untersuchungsgruppe erhielt den Unterricht mit den alternativen Lehrmethoden (Gemeinschaftliches Sprachenlernen, Suggestopädie, Fremdsprachenwachstum und Methode des Prozessschreibens). Die Kontrollgruppe dagegen wurde mit den traditionellen Methoden (Kommunikative, Audiolinguale und Grammatik-Übersetzungsmethode) unterrichtet.

Am Ende der ersten drei Monate wurde bei beiden Gruppen der erste akademische Leistungstest für vier Sprachfertigkeiten durchgeführt. Als Ergebnis der ersten Leistungstests gab es einen signifikanten Unterschied in den Hör- und Sprechfertigkeiten der Untersuchungs- und Kontrollgruppe, während kein signifikanter Unterschied in den Lese- und Schreibfertigkeiten beobachtet wurde.

Im zweiten akademischen Leistungstest, der am Ende des sechsten Monats durchgeführt wurde, war die durchschnittliche Punktzahl der Untersuchungsgruppe höher als im vorherigen Test.

Die Daten der Forschung wurden in einer Computerumgebung unter Verwendung des Paketprogramms SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 analysiert. Bei der Analyse wurde ein t-Test verwendet. Der nicht verwandte Proben t-Test wurde verwendet, um die Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu vergleichen. Der nicht verwandte Proben t-Test wurde verwendet, um zu testen, ob zwei unabhängige Proben oder Studiengruppen unterschiedliche Durchschnittswerte für eine bestimmte Variable haben. Ein verwandter (abhängiger) Proben t-Test wurde angewendet, um die Änderung der Scores der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe innerhalb des Prozesses und die mittleren Unterschiede zu untersuchen. Die alternativen Methoden des Unterrichtsprozesses als unabhängige Variable verwendet. Die abhängigen Variablen der Forschung sind die Erfolgswerte der Lernenden nach einer bestimmten Zeit. Die Untersuchung sollte zeigen, ob die unabhängige Variable die abhängigen Variablen beeinflusst oder nicht.

Als Ergebnis der Analyse wurde festgestellt, dass alternative Unterrichtsmethoden den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten der Schüler zugutekamen. Dank alternativer Methoden hatten die Schüler die Möglichkeit, sowohl mit dem Lehrer als auch mit anderen Schülern leichter zu kommunizieren. Das Selbstbewusstsein der Schüler ist gestiegen. Sie konnten sich leichter ausdrücken und ihre Perspektiven auf den Unterricht veränderten sich. Sie haben verstanden, dass das Erlernen einer Fremdsprache nicht so schwer ist. Klassen, die mit alternativen Lehrmethoden unterrichtet wurden, hatten einen höheren akademischen Erfolg im Deutschen als Klassen, die mit traditionellen Methoden unterrichtet wurden.

Die Schüler lernen die Fremdsprache, indem sie Spaß haben, nachdenken und produzieren. Die Tatsache, dass der Unterricht Spaß machte und die Schüler miteinander kommunizierten. Außerdem waren die Lerner sehr hoch motiviert und wollten den Kurs nicht verpassen und nehmen regelmäßig teil. Sie konnten ihre Kreativität anwenden und selber etwas produzieren. Sie konnten ihre Gefühle und Gedanken leichter ausdrücken.

Die Anwendung dieser Methoden hat Aufmerksamkeit der Schüler geweckt. Die Schüler konnten durch alternative Unterrichtsmethoden die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten gleichzeitig entwickeln und aktivieren. Den Ergebnissen zufolge wirkten sich alternative Lehrmethoden auf die Schüler positiver als traditionelle Methoden aus. Die Schüler entdeckten ihre Talente. Die Motivation und der Lernwille der Schüler waren hoch. Dank dieser Methoden konnten die Schüler ihre Gefühle und Gedanken sowohl mündlich als auch schriftlich leichter ausdrücken. Der Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden im Kurs hat die Vorurteile der Schüler gegenüber DaF beseitigt und zu positiven Gedanken geführt.

In dem 24-wöchigen Anwendungsprozess wurde der Einfluss alternativer Methoden auf das Lernen der Schüler bewertet und ihre Wirksamkeit nachgewiesen. Die Schüler waren erfolgreicher in den Lehrveranstaltungen, die mit alternativen Lehrmethoden unterrichtet wurden.

In anderen Studien mit ähnlichen Themen sind der schulische Erfolg und das Interesse der Schüler am Unterricht in Klassen höher, in denen der Unterricht mit alternativen Methoden unterrichtet wird. Eine dieser Studien ist die Arbeit von Yalçın im Jahr 2020 und andere ist Doktorarbeit von Darancık im Jahr 2008.

In Anbetracht der Ergebnisse ähnlicher Studien wäre es für die Schüler besser, wenn sie in der Grund- und Sekundarschule mit schülerzentrierten Methoden unterrichtet würden. Wenn Schüler diese verschiedenen Methoden zum ersten Mal in den Gymnasien oder an der Universität begegnen, reagieren sie möglicherweise schüchtern und finden diese Methoden seltsam. Daher sollten diese Methoden schon früh im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden.

Wie Darancık (2008) feststellte, machen schülerzentrierte Methoden den Unterricht unterhaltsamer und effektiver. Gleichzeitig nimmt die Kommunikation und Kooperation unter den Schülern zu.

In Studien, die sich über ein oder mehrere Jahre erstrecken, können viel mehr dazu beitragen, um die langfristigen Ergebnisse alternativer Lehrmethoden zu ermitteln.

Literaturverzeichnis

- Ataman, Ayşegül vd.** (2001): *Ders Kitabı İnceleme Yabancı Dil*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balci, Tahir** (1993): Türkiye’de Pek Uygulanmayan Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Üzerine. *Öğretmen Dünyası*, 158, 7-11.
- Balci, Tahir** (2009): *Grundzüge der türkisch- deutschen kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.
- Bayyurt, Yasemin** (2012): 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. In: *1st Hacettepe University Foreign Language Education Workshop*, 97-107.
- Brown, Douglas** (2001): *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Addison Wesley Longman, 336.
- Buttaroni, Susanna / Knapp, Alfred** (1988): *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und Sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen. Wien, 7.
- Darancık, Yasemin** (2008): *İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması*, Doktora Tez Çalışması, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Darancık, Yasemin** (2012): *Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Edebi Metinlerle Uygulanması*. Stuttgart: OmniScriptum GmbH.
- Demirpolat, Başak Coşkun** (2015): *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani*. İstanbul. Seta Yayıncılık, 8.
- Duden, Konrad** (2002): *Das Bedeutungswörterbuch*. Hamburg. Dudenverlag, 79- 361.
- Godis, Tomas** (2016): *Produktive und rezeptive Fertigkeiten*. PhD, Trnava: Trnavska Univerzita, 19-60.
- Heuer, Helmut** (1979): *Grundwissen der englischen Fachdidaktik*. Heidelberg. Quelle und Meyer Verlag.
- Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard** (1998): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Berlin: Langenscheidt, 23.
- Krumm, Hans Jürgen** (1981): Methodenlehre: Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenlehrer. In: Zaap, F. J. / Raasch, A. (Hrsg.): *Kommunikation in Europa*. Frankfurt/ Main: Diesterweg.
- Lan, Tran Thuc** (2009): *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern-und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts in Vietnam*, Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität, Jena.
- Millî Eğitim Bakanlığı** (2010): *Genelge “Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi”*.
- Millî Eğitim Bakanlığı** (2012): *Genelge “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar.”* Sayı /20.
- Millî Eğitim Bakanlığı** (2017): *Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı*, 9-10.
- Nunan, David** (1991): *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Edinburgh, Harlow, England: Longman, 86.
- Ortner, Brigitte** (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Hueber Verlag, 37.
- Roche, Jörg** (2020): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempte Verlag, 17.
- Sağlam, Musa Yaşar** (2000): Ein geschichtlicher Überblick über das fremde Wortgut im Türkischen. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1712, 41-56.

Subaşı, Gonca (2015): Community Language Learning Method. In: Bekleyen, N. (Ed.), *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yalçın, Ceyda (2020): Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Oyunların Yeri ve Önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı/106, 259-275.

Mündlichkeit in Fremdsprachenlehrwerken: Eine Untersuchung der Sprechübungen und -aufgaben im regionalen DaF-Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)*

Devran Demir , Ankara



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217601>

Abstract (Deutsch)

Dieser Aufsatz untersucht die sprechbezogenen Aufgaben und Übungen als ein wichtiger Teil der Mündlichkeit in einem aktuellen türkischen DaF-Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)* – Schülerbuch. In der Methodengeschichte des Fremdsprachenlehrens wies die Betonung der mündlichen Aspekte eine fluktuierende Bewegung auf. So wurde einerseits die Bedeutung der Mündlichkeit für das Wesen der Sprache anerkannt, andererseits ist die Art und Weise, wie sie von einigen behavioristischen und grammatikgesteuerten Methoden bewerkstelligt wurde, kritisiert. Die aktuelle postmethodische Ära mit einer Orientierung an Prinzipien wie z. B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung anstelle von Methoden bietet jedoch naheliegende Ansätze. In diesem Zusammenhang ergibt sich das Forschungsdesiderat, wie die Elemente der Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse, darunter auch Lehrervorträge, Materialien etc., insbesondere mit mündlichen Kompetenzen konkret umgehen. So legen die Befunde der vorliegenden qualitativen und induktiven Lehrwerkanalyse vor, dass u.a. die konzeptionellen und medialen Aspekte der Mündlichkeit als ein wichtiger Gesichtspunkt, der bei der Entwicklung künftiger DaF-Lehrwerke systematisch berücksichtigt werden sollte, in den Vordergrund tritt.

Schlüsselwörter: *Mündlichkeit, Sprechfertigkeit, Lehrwerk, Lehrwerkanalyse, DaF.*

Abstract (English)

Orality in foreign language textbooks: An investigation of speaking exercises and tasks in the regional DaF textbook 'Deutsch macht Spaß (A1.2)'

This article examines the speaking-tasks and exercises as an important part of orality in a current German language coursebook *Deutsch macht Spaß (A1.2)* student book in Turkey. In the history of foreign language teaching methods, the emphasis on oral aspects has fluctuated. On the one hand, the importance of oracy for the essence of language has been recognized in many disciplines, whereas the way in which some behaviorist and grammar-driven language teaching methods tried to improve L2-oracy is considered outdated. The current post-method-era, on the other hand, with a focus on principles such as action-orientation, competence-orientation instead of methods, encourages more reasonable ways. In this context, the research desideratum arises as to how the elements of foreign language teaching and learning processes, including teacher-instructions, materials, etc., deal specifically with oral skills in particular. The findings of the present qualitative and inductive coursebook analysis demonstrate that, among other things, the

conceptual and medial aspects of orality come to the fore as an important aspect that should be systematically taken into account in the development of future German language coursebooks.

Keywords: *Oracy, Speaking-Skill, Coursebook, Coursebook analysis, GfL.*

EXTENDED ABSTRACT

In the history of foreign language teaching methods, the emphasis on oral aspects of language has fluctuated. The preeminence of oracy for the essence of language has been widely acknowledged. However, the way it was applied by some behaviorist and outdated grammar-driven methods like direct or audiolingual methods has been criticized. Instead, the current post-method-era with a focus on principles such as action and competence orientation offers more reasonable approaches to L2-oracy. For instance, the principle of action orientation emphasizes the role of oracy and conversation as a primary field in the interaction. In this context, the research desideratum arises regarding how L2 teaching processes, including instructions, materials, etc. deal with oral skills. The studies that primarily deal with orality and speaking in foreign language coursebooks have increased in recent years; however more than the number and range of studies in this line are needed to cover the dimensions of this subject. Therefore, qualitative research was carried out in this paper to gain more insight.

This study can be classified as an inductive document analysis within the qualitative research design. It examines the speaking-tasks as an essential part of oracy in a current German language coursebook, *Deutsch macht Spaß (A1.2)* student book for the grades 11th and 12th in Turkey. The research questions are (1) whether the oral activities are oriented towards a systematic typification of exercises and tasks relevant to speaking skills; (2) how explicit or implicit the reference to speaking is expressed in the task instructions; (3) which sub-skills of speaking are represented; (4) how and which immediate epistemic and linguistic resources (e.g., through infoboxes or immediate surrounding text) are offered.

For this purpose, every task in the coursebook is examined as to whether, they can be allocated as speaking tasks. There are a total of 69 speaking activities in the coursebook. These speaking tasks, in turn, are divided into six categories in terms of their superficial structure: Listen-and-repeat tasks (N: 4), question-answer-tasks (N: 36), interview tasks (N: 2), dialogue tasks (N: 13), extended-tellings (N: 3), short tellings based on a reading/listening text (N: 11). Different forms of speaking tasks can be associated with a different weighting of sub-competencies of speaking skill. A striking aspect that comes to light in the initial examination is that speaking tasks with the form of question-and-answer are relatively evenly distributed throughout the entire coursebook. This systematic preference suggests that such tasks were considered the central supporting pillar of speaking skill training in the coursebook, whereas some other forms like extended tellings come up short.

Afterward, the detailed qualitative analyses of the speaking tasks were accomplished and extracts of representative instances of each superficial category, along with their analyses, were provided. Based on the detailed analyses, it became obvious that most question-answer tasks have pseudo-communicative packaging. By doing that, they serve to convey lexical and grammatical knowledge in the first place, by bypassing the conceptual oracy, which otherwise would correspond to characteristic nature of spoken language e.g. spoken questioning and answering. On the other hand, there are also a few number of examples (such as e.g. through so-called ‚Dialoggeländer‘-tasks) in which the aim is to train the spoken-language-characteristic patterns.

Furthermore, the qualitative analyses have revealed key details about the processuality of speaking. Accordingly, some task instructions in the coursebook, for instance, “*write a dialogue and act it out*”, require explicitly that *conceptualization*, *planning* and *formulation* phases in the speaking process (Levelt 1999) are accomplished separately, whereas some other tasks, for instance (“Which cities have you seen? Tell about these cities.”) allow learners to add spontaneous elements to the progression of a telling. As expected for this proficiency level, the latter (spontaneous language use) rarely occurs in the coursebook. Nevertheless, the meaningful integration of those tasks with spontaneous features in lower proficiency coursebooks remains essential.

All in all, this paper demonstrates, among other things, that essential dimensions of oracy and speaking (like conceptuality, mediality, processuality etc.) constitute some critical criteria that should be deliberately taken into account in designing speaking tasks and developing of German language coursebooks, in order to improve the speaking skill in a meaningful way.

1 Einleitung

Die Ziele des Fremdsprachenlernens und -lehrens umfassen u.a. besonders die mündliche Realisierung des Sprachgebrauchs (vgl. Aguado 2021). Die wissensbezogene Bereiche wie Grammatik und Lexik hingegen sind nicht als Selbstzweck sondern als Mittlerfertigkeiten zu betrachten, die als Hilfsmittel dienen und Lernenden zum eigentlich intendierten kompetenten Sprachgebrauch (bzw. Zielfertigkeit) befähigen sollten. Bereits die Entstehungsidee der direkten Methode sowie der Titel des für diese Methode bekannten Buches „Der Sprachunterricht muss umkehren“ (Viëtor 1905) impliziert, dass die Grammatik- und Wortschatzarbeit in der früheren Grammatik-Übersetzungsmethode der Natur des eigentlichen Sprachgebrauchs nicht gerecht sei. Danach ist in den 50er und 60er Jahren die audiolinguale Methode in den USA entwickelt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993). Diese methodengeschichtlichen Züge hatten sich augenscheinlich zugunsten der Mündlichkeit abgespielt. Jedoch war deren Umsetzung nicht einwandfrei und sie sind sogar mittlerweile insofern veraltet, als sie der aktuellen sozialen, lernpsychologischen Grundlagen sowie technologischen Erneuerungen entbehren. So weist Çakır (2017: 281) darauf hin, „dass das Sprechen quasi die Sprechfertigkeit in der Fremdsprache seit der direkten Methode zwar angestrebt wurde, aber bis zur kommunikativen Didaktik eher in einer grammatikverpackten oder einer auswendiggelernten Wiederholungsmechanik steckenblieb“. Allerdings ist die mündliche Natur der Sprache an sich nichts an ihrer Bedeutung verloren. Im Gegenteil, gegenwärtige methodische Ansätze stützen sich auf Konzepte wie Kommunikation, soziale Interaktion etc., d.h. die Mündlichkeit ist aktuell mehr gefordert denn je zuvor.

Die mündliche Kommunikation und Interaktion bzw. Sprechen und Hörverstehen erfordern einen synchronen Sprachgebrauch in Echtzeit. Um diesen physikalischen Prozess (erstmal ohne einen fremdsprachlichen Bezug) zu erklären, sind bisher unterschiedliche Modelle erstellt. Eines davon ist von Levelt (1999) entwickelt, wonach der Sprechprozess sich aus bestimmten Phasen zusammensetzt. Dazu gehören Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulierungsphasen, die sich beim Sprechen äußerst schnell und zeitlich überlagert abspielen. Dagegen sind Schreib- und Leseprozesse meist durch Nutzung zusätzlicher Denkzeit relativ leicht zu kompensieren (vgl. Schwitalla 2006; Aguado 2021: 253). Insbesondere auf Grund dieser Tatsache kommt der Entwicklung und dem Trainieren der mündlichen Kompetenzen eine große Bedeutung zu. Dabei sollte u. a. auf diese anspruchsvolle und flüchtige Natur der Mündlichkeit besondere Rücksicht genommen werden. Diese mündlichen Gebrauchsaspekte einer Fremdsprache bei Lernenden zu entwickeln, stellt jedoch eine Herausforderung dar, die unter anderem an fremdsprachenmethodengeschichtlichen Entwicklungen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993) erkennbar ist. Bereits die verschiedenen ‚Lehrwerkgenerationen‘ (Genç 2010) können in einer Hinsicht als Dokumente jener didaktisch-methodischer Entwicklungen angesehen werden und manifestieren auch deren Entstehungshintergründe und theoretische Konzeptionen.

Paralell dazu ist das alte Lehrbuchkonzept, das früher allein aus gedrucktem Material bestand, zu einem multimedialen Lehrwerkkonzept ausgeweitet. Also es ist

heute keine Frage mehr, ob der authentische Sprachgebrauch in Lehrwerken medientechnisch verfügbar gemacht werden kann. Vielmehr geht es um die Frage, wie man methodisch-didaktisch sinnvoll mit der Mündlichkeit umgehen sollte. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen beschäftigt sich diese Arbeit mit der Untersuchung, wie die Mündlichkeit bzw. das Sprechen in einem aktuell eingesetzten DaF-Lehrwerk repräsentiert ist.

1.1 Zum Konzept „Sprechen und Mündlichkeit“

Das Sprechen wird als „lautsprachliche, mündliche Sprachproduktion“ (Herrmann 1982: 15) bezeichnet. Im Unterschied zur Schrift, die zwar für das Bewahren und Übertragen von Informationen sowie kulturelle Überlieferung von enormer Bedeutung ist, jedoch aus chronologischer Sicht etwas relativ Junges (ca. 5000-3000 v. Chr.) darstellt (Kuckenbrug 2010: 98), fand die biologische Reifung des Sprechapparats bzw. die Ermöglichung der mündlichen Sprache längst vor 150000 Jahren statt (vgl. Tomasello 2008). Kuckenburg (2010: 65f) verweist sogar auf eine noch frühere Zeit und sagt, „dass unsere Vorfahren schon vor mehreren hunderttausend Jahren die für die Sprache notwendigen biologischen Voraussetzungen entwickelt hatten, also gesprochen haben könnten“.

Ist die Sprache so alt wie die Menschheit und ein grundlegender Bestandteil des Menschseins, so entstand unser zweites Hauptkommunikationsmittel, die Schrift, erst vor rund 5000 Jahren und ist damit vergleichsweise jung. Während des allergrößten Teils seiner Geschichte – über Jahrhunderttausende und Jahrmillionen hinweg – entwickelte sich der Mensch ohne sie, und noch heute kann ein großer Teil der Menschheit weder lesen noch schreiben, kommen viele Kulturen gänzlich ohne dieses komplizierte und von der persönlichen Begegnungsebene abgehobene Kommunikationsmittel aus. (ebd. 2010: 98)

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ist das Sprechen als eine der vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) betrachtet. Die (stets) gleichmäßige Erwähnung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten in der Fachliteratur könnte die Zentralität und die Bedeutung des Sprechens und der Mündlichkeit für das Wesen der Sprache verschleiern oder herabsetzen. Fiehler (2012) zählt sogar fünf Gründe dafür auf, warum die gesprochene Sprache ein sperriger und schwer zu handhabender Gegenstand erscheint, sowie wie sie marginalisiert wird (14ff.):

- (1) [...] ist das gesellschaftliche Sprachbewusstsein schriftsprachlich dominiert. Unsere Vorstellungen darüber, was Sprache ist, leiten sich primär aus dem Umgang mit und der Reflexion von geschriebener Sprache her. (ebd.: 14)
- (2) Kenntnisstand über Besonderheiten der gesprochenen Sprache entspricht in keiner Weise dem, was wir über die geschriebene Sprache wissen. (ebd.: 16)
- (3) Die überwiegende Zahl der linguistischen Kategorien wurde in der und für die Analyse geschriebener Texte entwickelt und dann in Grammatiken zu einem relativ festen Satz von Analyse- und Beschreibungskategorien kanonisiert. (ebd.: 16)
- (4) Die Verhältnisse in der geschriebenen Sprache werden als Normalfall angesehen und demgegenüber Abweichungen in der gesprochenen Sprache konstatiert. Die Übertragung der Kategorien auf die gesprochene Sprache führt aber auch zu der Erfahrung, dass sie Mündlichkeit nicht voll erfassen. (ebd.: 17)

- (5) Anders als die geschriebene Sprache ist die gesprochene Sprache ein flüchtiger Gegenstand, was seine Untersuchbarkeit einschränkt und seine Untersuchung in besonderer Weise schwierig gestaltet. (ebd.: 18)

Erst durch die Entwicklung und Verbreitung der Aufnahmegeräte und der zur Untersuchung nötige Transkriptionssysteme ist es ermöglicht, dass die gesprochene Sprache „überhaupt zu einem ernsthaften und gleichwertigen Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft werden“ (ebd.: 18) kann. Dementsprechend beschäftigt sich die ‚Gesprochene-Sprache-Forschung‘ (Schwitalla 2006) mit den Beschaffenheiten des flüchtigen Gegenstands der gesprochenen Sprache, wobei das Erkenntnisinteresse eher auf linguistischer Beschreibungsebene liegt als auf der biologisch-physikalischen Ereignisse an sich. Eine der wichtigsten Unterscheidungen in diesem Zusammenhang ist die zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, da die gesprochene Sprache sich je nach Distanz und Nähe der Kommunikation konzeptionell eher mündlich oder schriftlich gestaltet (vgl. Schwitalla 2006; Koch / Österreicher 2011).

Die Befreiung der gesprochenen Sprache von der oben erwähnten Marginalisierung hatte sich auch im Rahmen der sprachphilosophischen Diskussion abgespielt. Was den Zusammenhang von Sprache und Philosophie angeht, lässt sich von zwei Traditionen sprechen: (1) ‚Philosophie über Sprache‘ und (2) ‚Sprachphilosophie‘ (Özcan 2020: 46). Das Erstere beruht auf jegliche lose philosophische Reflexionen über Sprache von den Anfängen bis zur Gegenwart der Philosophiegeschichte, wie beispielsweise bei Plato, Aristoteles, Nietzsche, Husserl, Heidegger und mehrere weitere Philosophen, die sich hier nicht einzeln auflisten lassen. Schwitalla (2006) stellt diesbezüglich fest, dass das Gesprochene im Vergleich zum Geschriebenen meist den Kürzeren zieht, weil Philosophen und Sprachwissenschaftler in jener Tradition (Philosophie über Sprache) eher das Geschriebene priorisierten, wenn sie über Sprache reflektierten.

Das Letztere (Sprachphilosophie) hingegen bezieht sich ganz spezifisch auf den der Sprache gewidmeten Bereich innerhalb der Philosophie d. h. auf die Sprachphilosophie, die erst im 20. Jhd. als ein eigenes Teildisziplin etabliert ist (hierzu vgl. Frege 1986; Russell 1905; Wittgenstein 1922; 1958; Austin 1962; Searle 2013). Diese hat den Zweck, philosophische Reflexionen ausgerechnet über das Wesen der Sprache (unabhängig von einer bestimmten Sprache oder bestimmten Sprachen) anzustellen. Die Reflexionen im Rahmen der Sprachphilosophie beginnen ebenso – unter starkem Einfluss analytischer Philosophie - mit schriftlich geprägten idealsprachlichen Auffassungen (vgl. Frege 1986; Russell 1905; Wittgenstein 1922), wenden sich allerdings davon ab und orientieren sich sehr stark an den mündlich geprägten alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. Wittgenstein 1958; Austin 1962; Searle 2013). Dieser markante Kurswechsel – wie er sich bei Searle folgendermaßen äußert – zeigt, dass auf das Sprechen einer Sprache im Vergleich zu anderen Fertigkeiten die besondere Stellung zukommt, die dem Ursprung und Wesen der Sprache zentral ist.

Die Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie allgemein angenommen wurde, das Symbol-, das Wort- oder Satzzeichen, sondern die Produktion oder Hervorbringung des Symbols oder Wortes oder Satzes im Vollzug des Sprechaktes. (Searle 2013: 30)

Das obige Erwähnen verschiedener sprachlicher Disziplinen mit deren mündlichkeitsbezogenen Erkenntnisinteressen soll hier nämlich zur Betonung der Tatsache hinführen, dass eine vergleichbare Zuwendung zur gesprochenen Sprache sich auch in L2-Pädagogik widerspiegelt, was sich insbesondere an der Entstehung der kommunikativ-pragmatischen Wende in den 70'er Jahren des 20. Jhdts. in der (Fremd)Sprachendidaktik ablesen lässt. Aber auch verschiedene methodengeschichtliche Züge wie z. B. direkte und audiolinguale Methode priorisierten schon längst die Mündlichkeit, wobei diese offensichtlich der sprachphilosophischen bzw. sprachwissenschaftlichen Grundlage der kommunikativen Didaktik nach der kommunikativen Wende entbehrten (vgl. Neuner / Hunfeld 1993).

Ein konkretes Beispiel für den Versuch, die durch die kommunikative Wende erzielten Einsichten in die L2-Mündlichkeitsdidaktik umzusetzen, zeigt sich in den kommunikativen Aufgabenformen. Dementsprechend gliedert Schatz (2006) in einem Fernstudienangebot für Deutsch als Fremdsprache sprechbezogene Aktivitäten in die folgenden Kategorien ein: die Übungen und Aufgaben, (1) die die Kommunikation vorbereiten; (2) die die Kommunikation aufbauen und strukturieren; (3) die die Kommunikation simulieren. Demnach gelten diejenigen Übungen, die auf Ausspracheschulung, Vermittlung von Wortschatz oder Diskursmittel zielen, als die Kommunikation vorbereitenden Übungen (Typ 1). Daher fallen hierunter eher reproduktive Übungselemente. Die die Kommunikation aufbauenden und strukturierenden Übungen (Typ 2) hingegen dienen zur Einübung der gesprochensprachlicher Strukturen und Diskurformen wie beispielsweise Interview, Dialog, Diskussion, monologisches Erzählen etc., wobei diese immerhin einen bestimmten Grad an didaktischer Unterstützung und Vorbestimmtheit aufweisen. In einer dritten Kategorie bieten die die Kommunikation simulierenden Aufgaben (Typ 3) die Möglichkeit, dass Lernende Freiraum zur fremdsprachlichen Interaktion und freien Äußerung haben (beispielsweise durch Rollenspielaktivitäten).

Allerdings ist es immer noch fraglich, ob und wie die in der Theorie anerkannte Zuwendung zur Mündlichkeit tatsächlich in die Tat umgesetzt wird. Nach konkreten Indizien hierfür sollte man an pädagogischen Interaktionen im Klassenraum suchen. Aber auch aktuell eingesetzte Lehrmaterialien und Lehrwerke sowie die Art und Weise, wie diese eingesetzt werden, können uns Aufschlüsse liefern, wie das Mündliche in pädagogischen Aktivitäten und Materialien repräsentiert ist.

1.2 Forschungsstand

Die Anzahl analytischer Arbeiten, die sich primär mit der Mündlichkeit und Sprechen in Lehrwerken beschäftigen, hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Auch wenn die

grundlegenden theoretischen Analysekriterien solcher Untersuchungen voneinander teilweise differenzieren, lassen sich diese in den übergreifenden Rahmen der Mündlichkeit und Sprechen einordnen. Bei näherer Betrachtung der Lehrwerkanalysen erkennt man sowohl gemeinsame wie auch unterschiedliche theoretische Hintergründe. Im Folgenden soll eine Übersicht über die einschlägigen Arbeiten unter Darlegung ihrer Hintergründe gegeben werden.

Çakır (2017) untersucht, wie die L2-Sprechfertigkeit in zwei regionalen DaF-Lehrwerken ‚Deutschkasten‘ und ‚Wie bitte?‘ dargestellt und erprobt wird. Sie erstellt hierfür eine Zusammenstellung von Arbeitsfragen basierend auf drei verschiedenen Kriterienkatalogen - dem Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994), den Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke (Nodari 1999) und den Qualitätsmerkmalen zur Lehrwerkanalyse (Funk 2004) – wobei sie diese teilweise auch erweitert. Dabei geht sie (2017: 287) folgenden Fragen nach:

- (1) Wie wird das Sprechen in den Lektionen dargeboten? Welche Ziele werden verfolgt?
- (2) Enthält das Lehrwerk genügend variationsreiche Übungen zum aktiven Sprechen?
- (3) Ist die Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich? (z. B. Als Hörmaterial) Gibt es Sprachvarietäten?
- (4) Wie werden Redesituationen in Dialogen vorgeführt?
- (5) Sprechen die Lernenden als sie selbst?

Çakır (2017) meint, dass das Sprechen in beiden Lehrwerken meist in Verbindung mit anderen Fertigkeiten dargeboten ist und in dem Lehrwerk ‚Deutschkasten‘ mehr Übungen zum Sprechen vorhanden sind, während im Lehrwerk ‚Wie bitte?‘ eher die Schreibfertigkeit, Grammatik und Wortschatz dominieren.

Yılmaz (2019) untersucht die mündlichen Aufgaben und Übungen in den DaF-Lehrwerken ‚Aspekte neu B1 plus‘ und ‚Aspekte neu B2‘ anhand von folgenden Kriterien bzw. Arbeitsfragen, die eine Mischung von Übungstypologisierung von Schatz (2006) und Qualitätsmerkmalen zur Lehrwerkanalyse von Funk (2004) darstellen:

- (1) Worin unterscheiden sich die mündlichen Übungen in den untersuchten Lehrwerken auf den Niveaustufen B1 und B2? Welche Aufgaben- und Übungstypologien überwiegen auf welcher Niveaustufe?
- (2) Entsprechen die Übungen und Aufgaben bezüglich der Sprechfertigkeit den Qualitätsmerkmalen von Funk?
- (2a) Entsprechen die dialogischen Vorgaben in den Lehrwerken den Anforderungen von GER bzw. Von Profile deutsch?
- (2b) Sprechen die Lernenden in jeder Phase als sie selbst?
- (2c) Gibt es ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zu Automatisierung und sprachlicher Flüssigkeit? (Yılmaz 2019: 3)

Aufgrund ihrer Analyse stellt sie 258 mündlichen Übungen auf B1 und 251 auf B2 fest, wobei beide Lehrwerke jeweils aus zehn Kapiteln bestehen. Yılmaz macht dabei deutlich, dass die Gewichtung der mündlichen Übungen unterschiedlich ausfällt. So bildet die Festigung grammatischer Korrektheit sowie die Wortschatzbeherrschung einen wichtigen Bestandteil der Übungen auf dem Niveau B1, während auf dem Niveau B2 der Gebrauch von übersatzmäßigen Mitteln wie z. B. Kohärenz und Kohäsion im Vordergrund steht. Sie zeigt, dass die Lehrwerkinhalte den Katalogen wie GER (Europarat 2001)

entsprechen. An einem exemplarisch untersuchten Kapitel belegt sie auch diejenigen Übungen, die das „als sich selbst Sprechen“ ermöglichen. Schließlich betont sie, dass Automatisierungsübungen weder auf B1 noch auf B2 vorhanden sind.

Çalı (2019) beschäftigt sich mit dem Untersuchungsgegenstand „mündliche Sprachfertigkeiten“ im DaF-Lehrwerk *Wie bitte? A1.1*. Sie rahmt die theoretische Grundlage ihrer Analyse in der kommunikativen Didaktik (KD), indem sie die Wesentlichkeit der Mündlichkeit für die Kommunikation unterstreicht. Çalı (2019) greift nicht auf die gewöhnlichen Kriterienkataloge zurück, stattdessen interpretiert sie bestimmte Ausschnitte im Lehrwerk auf ihre Nützlichkeit für die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten hin, wobei sie nicht nur die mündlichen Übungen und Aufgaben unter die Lupe nimmt. Nach ihr gelten induktive Vermittlung der Grammatik, Vorrang der Phonetik, Darstellung der Vokabular und Satzstrukturen im Kontext, Visualität, Authentizität als Indikatoren zur Unterstützung der mündlichen Kommunikation. Sie kommt u. a. zu dem Schluss, dass die Lehrwerkinhalte und die Art und Weise, wie diese dargeboten werden, eher die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten begünstigen als die der Mündlichen.

Koral/Mirici (2021) befassen sich mit der Sprechfertigkeit in Fremdsprachenlehrwerken für Englisch als Fremdsprache. Hierfür untersuchen sie die sprechfertigkeitbezogenen Lernziele in Lehrplänen für die Klassen 9, 10, 11 und 12 sowie die Sprechaktivitäten in entsprechenden englischsprachigen Lehrwerken. Als theoretisches Analysekriterium nutzen sie die Bloomsche Taxonomie (Anderson u.a. 2001). Diese umfasst einerseits Denkprozesse niedrigerer Ordnung (LOTS) vs. höherer Ordnung (HOTS). Andererseits bestehen auch Wissensdimensionen (deklaratives, konzeptionelles, prozedurales und metakognitives Wissen), die in einem Matrix mit oben genannten Denkprozessen im Verhältnis stehen. Dementsprechend erfassen Koral und Mirici die einzelnen sprechfertigungsbezogenen Lernziele in Lehrplänen und Lehrwerken, je nachdem, mit welchen Denkprozessen sie eventuell in Verbindung stehen. Sie finden heraus, dass sich die Lernziele und Sprechaktivitäten überwiegend auf den niedrigeren Stufen der kognitiven Denkprozesse befinden, und dass sie sich meist in dem Bereich des konzeptuellen Wissens verorten lassen. Schließlich schlagen sie vor, dass in Lehrplänen und Lehrwerken höhere Denkprozesse und metakognitive Wissensdimension berücksichtigt werden sollten.

2 Methode

Bei der vorliegenden Arbeit wurde auf die Mündlichkeit und Sprechen in DaF-Lehrwerken am Beispiel des regionalen DaF-Lehrwerks *Deutsch macht Spaß (A1.2) - Schülerbuch (SB)* (Yazar u.a. 2018) fokussiert, da es an den Gymnasien in der Türkei aktuell eingesetzt wird. Ein weiterer Grund für die Auswahl liegt darin, dass es – im Unterschied zu einem anderen Lehrwerk *Wie bitte? (A1.1)* – bisher keine mündlichkeitbezogenen Analysen zu diesem Lehrwerk gibt und dieses charakteristischerweise erst mit dem Niveau A1.2 beginnt.

Im Hinblick auf Forschungsdesign ist dieser Beitrag als eine qualitative Dokumentanalyse zu verorten. Der hier verfolgte Fokus auf die Sprechfertigkeit lässt den Rahmen des Beitrags weitgehend einengen und somit auch dessen Aussagekraft potenzieren. Dementsprechend bilden die in diesem Lehrwerk befindlichen sprechfertigkeitbezogenen Übungen und Aufgaben etc. die zu analysierenden Einheiten der Arbeit. Dabei wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- ob bei den mündlichen Aktivitäten eine systematische Typisierung sprechfertigkeitrelevanter Übungen und Aufgaben erkennbar ist;
- wie der Bezug zum Sprechen in Aufgabenstellungen expliziert bzw. impliziert wird;
- welche Teilkompetenzen des Sprechens in dem Lehrwerk repräsentiert sind;
- wie und welche unmittelbaren epistemischen Ressourcen und linguistischen Hilfestellungen jeweils zur Realisierung der Aktivitäten angeboten werden.

Bevor hier auf die Befunde eingegangen wird, sei zunächst ein allgemeiner Überblick auf das Lehrwerk vorangestellt.

2.1 Zur Konzeption des Lehrwerks

Das Lehrwerk *Deutsch macht Spaß* besteht aus drei Bänden (A1.2, A2.1, A2.2) samt ihrer Arbeits- und Lehrerhandbüchern. Das betreffende Schülerbuch (A 1.2) besteht aus acht thematisch angelegten Modulen, die jeweils mehrere Subthemen, kommunikative Lernziele, grammatische Phänomene haben. Überdies macht eine allgemeine Betrachtung deutlich, dass sich etliche Übungen und Aufgaben zum Training der vier sprachlichen Grundfertigkeiten anbieten.

<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 1 DIE WOHNUNG</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1 Wohnmöglichkeiten</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>1.2 Meine Wohnung</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>1.3 Mein Zimmer</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 1 DIE WOHNUNG	Seite	1.1 Wohnmöglichkeiten	12	1.2 Meine Wohnung	15	1.3 Mein Zimmer	17	Was haben wir gelernt?	20	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterkunftsöglichkeiten nennen • ein Zimmer, eine Wohnung beschreiben • Möbelstücke und Gegenstände nennen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjektive • zusammengesetzte Nomen • Wechselpräpositionen im Dativ und im Akkusativ • bestimmter und unbestimmter Artikel im Dativ • Verben: einziehen, ausziehen, umziehen 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 5 NEUE STADT NEUE SCHULE</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5.1 Neue Schule</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td>5.2 Willkommen in Köln</td> <td>54</td> </tr> <tr> <td>5.3 In der Stadtbibliothek</td> <td>58</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>60</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 5 NEUE STADT NEUE SCHULE	Seite	5.1 Neue Schule	52	5.2 Willkommen in Köln	54	5.3 In der Stadtbibliothek	58	Was haben wir gelernt?	60	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich nach einem Raum oder Platz in der Schule erkundigen • über eine neue Stadt Informationen sammeln • Informationen am Telefon erfragen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lokalangaben: oben, unten, rechts, links • Orientierung: da, hier, dort • untrennbare Verben: besuchen, verstehen, erleben, gefallen, ... • Präposition: von
MÓDUL 1 DIE WOHNUNG	Seite																						
1.1 Wohnmöglichkeiten	12																						
1.2 Meine Wohnung	15																						
1.3 Mein Zimmer	17																						
Was haben wir gelernt?	20																						
MÓDUL 5 NEUE STADT NEUE SCHULE	Seite																						
5.1 Neue Schule	52																						
5.2 Willkommen in Köln	54																						
5.3 In der Stadtbibliothek	58																						
Was haben wir gelernt?	60																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 2 KÖRPERTEILE UND GESUNDHEIT</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2.1 Die Körperteile</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>2.2 Was hat Can?</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>2.3 Beim Arzt</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 2 KÖRPERTEILE UND GESUNDHEIT	Seite	2.1 Die Körperteile	22	2.2 Was hat Can?	25	2.3 Beim Arzt	27	Was haben wir gelernt?	30	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Körperteile nennen • über das Befinden sprechen • Anweisungen befolgen • Krankmeldung an den Schulleiter <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präposition: mit • reflexive Verben • Imperativ • Modalverb: sollen • Präteritum von „sein“ und „haben“ 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 6 TRADITIONEN</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6.1 Auf dem Bauernhof</td> <td>62</td> </tr> <tr> <td>6.2 Mein Lieblingstier</td> <td>65</td> </tr> <tr> <td>6.3 Sitten und Bräuche</td> <td>67</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>70</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 6 TRADITIONEN	Seite	6.1 Auf dem Bauernhof	62	6.2 Mein Lieblingstier	65	6.3 Sitten und Bräuche	67	Was haben wir gelernt?	70	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Sitten und Bräuche sprechen • über traditionelle Gerichte und Kleidungen sprechen • Tiernamen nennen • über zwischenmenschliche Beziehungen sprechen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen im Akkusativ • Perfekt mit schwachen und starken Verben • Präposition: nach
MÓDUL 2 KÖRPERTEILE UND GESUNDHEIT	Seite																						
2.1 Die Körperteile	22																						
2.2 Was hat Can?	25																						
2.3 Beim Arzt	27																						
Was haben wir gelernt?	30																						
MÓDUL 6 TRADITIONEN	Seite																						
6.1 Auf dem Bauernhof	62																						
6.2 Mein Lieblingstier	65																						
6.3 Sitten und Bräuche	67																						
Was haben wir gelernt?	70																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 3 IM EINKAUFSZENTRUM</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3.1 Im Kaufhaus</td> <td>32</td> </tr> <tr> <td>3.2 Können Sie mir bitte helfen?</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>3.3 Beim Kleidungskauf</td> <td>37</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>40</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 3 IM EINKAUFSZENTRUM	Seite	3.1 Im Kaufhaus	32	3.2 Können Sie mir bitte helfen?	35	3.3 Beim Kleidungskauf	37	Was haben wir gelernt?	40	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Geld, Preise und Preisangaben sprechen • Gefallen ausdrücken • um Rat und Hilfe bitten <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalpronomen im Dativ • Verben mit Dativ • Adjektivdeklinationen • W-Frage: welcher 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 7 LÄNDER UND STÄDTE</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>7.1 Die Weltkarte</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>7.2 Am Bahnhof</td> <td>74</td> </tr> <tr> <td>7.3 In der Stadt</td> <td>77</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>80</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 7 LÄNDER UND STÄDTE	Seite	7.1 Die Weltkarte	72	7.2 Am Bahnhof	74	7.3 In der Stadt	77	Was haben wir gelernt?	80	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orte und Richtungen angeben • um Auskunft bitten • einen Weg beschreiben <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possessivpronomen im Dativ • Präpositionen mit Akkusativ: durch, entlang, um nach rechts, nach links, geradeaus, entlang • Präposition: zu
MÓDUL 3 IM EINKAUFSZENTRUM	Seite																						
3.1 Im Kaufhaus	32																						
3.2 Können Sie mir bitte helfen?	35																						
3.3 Beim Kleidungskauf	37																						
Was haben wir gelernt?	40																						
MÓDUL 7 LÄNDER UND STÄDTE	Seite																						
7.1 Die Weltkarte	72																						
7.2 Am Bahnhof	74																						
7.3 In der Stadt	77																						
Was haben wir gelernt?	80																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 4 URLAUB UND REISEN</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4.1 Eine Reise</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>4.2 Die Urlaubsorte</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>4.3 Das Wetter</td> <td>48</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>50</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 4 URLAUB UND REISEN	Seite	4.1 Eine Reise	42	4.2 Die Urlaubsorte	45	4.3 Das Wetter	48	Was haben wir gelernt?	50	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Region beschreiben • Verkehrsmittel nennen • über das Wetter sprechen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lokalangaben mit Akkusativ und Dativ • untrennbare Verben: einsteigen, aussteigen, umsteigen • W-Frage: womit • Adjektive: sonnig, neblig, wolkig, windig ... • Es gibt ... 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MÓDUL 8 ESSEN UND TRINKEN</th> <th>Seite</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>8.1 Essgewohnheiten</td> <td>82</td> </tr> <tr> <td>8.2 Essen im Restaurant</td> <td>85</td> </tr> <tr> <td>8.3 Alles Gute zum Geburtstag</td> <td>87</td> </tr> <tr> <td>Was haben wir gelernt?</td> <td>90</td> </tr> </tbody> </table>	MÓDUL 8 ESSEN UND TRINKEN	Seite	8.1 Essgewohnheiten	82	8.2 Essen im Restaurant	85	8.3 Alles Gute zum Geburtstag	87	Was haben wir gelernt?	90	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Essgewohnheiten berichten • Essen im Restaurant bestellen • eine Einladung annehmen oder ablehnen <p>Grammatik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalpronomen im Akkusativ • Zeitabfolge: zuerst, dann, danach, zum Schluss
MÓDUL 4 URLAUB UND REISEN	Seite																						
4.1 Eine Reise	42																						
4.2 Die Urlaubsorte	45																						
4.3 Das Wetter	48																						
Was haben wir gelernt?	50																						
MÓDUL 8 ESSEN UND TRINKEN	Seite																						
8.1 Essgewohnheiten	82																						
8.2 Essen im Restaurant	85																						
8.3 Alles Gute zum Geburtstag	87																						
Was haben wir gelernt?	90																						

Abb. 1: Der Aufbau der Module in *Deutsch macht Spaß*, A1.2, SB, S. 7f

Das Lehrwerk ist so aufgebaut, dass jedes einzelne Modul exakt zehn Buchseiten beträgt, wobei jeweils eine kompakte Übersichtseite zur Grammatik und Lexik mit dem Titel „Was haben wir gelernt?“ das betreffende Modul abschließt. Dadurch dass der Inhalt auf diese Weise (vgl. Abb. 1) konzipiert ist, wird die Rolle der Situationen und kommunikativen Aktivitäten deutlich. Gleichzeitig besteht eine gewisse Bandbreite an Grammatikphänomenen, die in diesen Modulen abgedeckt sind. Nichtsdestotrotz weist das Lehrwerk eine überwiegend kommunikative Herangehensweise auf. Die Lebenswirklichkeit verschiedener Kulturen werden hin und wieder in Texten und Dialogen repräsentiert, wenn auch darunter keine konsequente Umsetzung interkultureller Sensibilisierungsübungen zu verstehen ist.

3 Befunde

In diesem Teil der Arbeit sollen die Befunde zum betreffenden DaF-Lehrwerk anhand von repräsentativen Ausschnitten sowie deren qualitativen Analysen vorgelegt werden, nachdem man im Folgenden zunächst einen allgemeinen Blick auf die Daten und die Gesamtzahl der einzelnen Aufgabentypen wirft.

Die spezifischen Ziele unterschiedlicher Sprechaufgaben waren besonders ausschlaggebend für die Analyse. Außerdem wird hierbei auch der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß und Gewichtung diese im Lehrwerk repräsentiert sind. So wurden im Lehrwerk *Deutsch macht Spaß (A1.2)* - Schülerbuch 69 sprechfertigkeitbezogene Übungen und Aufgaben festgestellt. Diese lassen sich entweder explizit in der Aufgabenstellung bzw. durch die medial mündliche Realisierungsebene („Sprechen Sie“, „Sagen Sie“ etc.) oder implizit durch die Eigenschaften des Zielkompetenz in die Kategorie der Mündlichkeit/Sprechen eingliedern. So betrifft beispielsweise die Aufgabenstellung „Sprechen Sie wie im Beispiel“ die Realisierungsebene der Mündlichkeit, während die Aufforderung „Bilden Sie ähnliche Dialoge“ eher die Ebene der konzeptuellen Mündlichkeit betrifft. Beide Ebenen (Realisierungsebene und konzeptuelle Ebene) sind in die hiesige Analyse mit eingeschlossen.

Ein weiterer Aspekt ist die Form des Sprechens. Dementsprechend lassen sich die im Lehrwerk befindlichen Sprechaufgaben folgendermaßen unterteilen: Nachsprechen, Frage-Antwort, Interview, Dialog, Erzählen, Sagen. Folgende Tabelle gibt Auskunft über die festgestellten Formen der Sprechaufgaben in einzelnen Modulen des betreffenden DaF-Lehrwerks.

Aufgabenform	Gesamtzahl	M.1	M.2	M.3	M.4	M.5	M.6	M.7	M.8
Nachsprechen	4	2	1	1					
Frage-Antwort	36	5	5	7	5	4	3	4	3
Interview	2				1		1		
Dialog	13		2	1	2	3		2	3
Erzählen	3						1	1	1
Sagen	11		1	2	2	1	-	1	4

Tab. 1: Die Verteilung der Sprechaufgaben in *Deutsch macht Spaß, A1.2*

Unterschiedliche Formen des Sprechens können mit unterschiedlicher Gewichtung an Teilkompetenzen in Verbindung stehen. So sind Nachsprechaufgaben für die Entwicklung der Aussprache besser geeignet als Erzählaufgaben. Auf der anderen Seite dient das Erzählen offensichtlich der Entwicklung der längeren, kohärenten und freien Sprechbeiträge besser, wobei selbstverständlich das Nachsprechen den Kürzeren zieht.

Überdies hat man auch festgestellt, dass das Dialogkonzept im Lehrwerk in mehreren Fällen eher als Frage-Antwort-Paare erscheint, da das in der folgenden Analyse eingenommene Dialogverständnis eher aufeinander beziehende Sprecherbeiträge zu einer sinnvollen Gesprächssituation bündelt und möglicherweise eine sequenzielle Entwicklung (Begrüßung, Ausführung, Aushandlung von Bedeutungen, Beendigung etc.) beinhaltet. So wurden isolierte Frage-Antwort-Paare – wenn auch diese in Sprechblasen dargestellt und mit der expliziten Aufgabenstellung „Bilden Sie ähnliche Dialoge bzw. kurze Dialoge“ versehen sind – nicht als eine Dialogaufgabe sondern als eine Frage-Antwort-Aufgabe eingestuft. Nach diesem allgemeinen einleitenden Blick auf die Daten, sollen im Folgenden die qualitativen Analysen zum betreffenden DaF-Lehrwerk jeweils anhand eines Beispielausschnitts zu unterschiedlichen Sprechformen vorgelegt werden.

3.1 Aufgabenform: Nachsprechen


Bei dem vorliegenden Beispiel geht es um eine streng reproduktive Nachsprechaufgabe (vgl. Aufgabe 1a, Abb. 2) und eine halb-reproduktive dialogische Aufgabe (vgl. Aufgabe 1b, Abb. 2), die das betreffende Diskursmittel in Sprechblasen vorgibt. Beide erfordern, dass die Lernenden sprechen, was die Realisierungsebene der Mündlichkeit betrifft. Während dies bei 1a in der Aufgabenstellung „...sprechen Sie nach“ explizit gemacht ist, geht es bei der zweiten Aufgabe um einen impliziten Bezug zum Sprechen „Spielen Sie weiter“. Bei der Aufgabe 1a liegt das Ziel eher im Bereich des Hörverstehens und der Artikulation/Aussprache der Wörter zu einem bestimmten Themenfeld. Dabei sollten Lernende die Körperteile variieren und auf diese Weise weiterspielen. Es ist deutlich, dass es hierbei nicht von einer realen Kommunikationssituation die Frage ist. Im Gegensatz dazu wird bereits an der Arbeitsanweisung auf einen spielerischen Umgang mit bestimmten Diskursmitteln hingewiesen, was den Schwerpunkt eher auf Diskursmittel legt als die Gesamtaufbau irgendeiner Kommunikationssituation. Der

spielerische Charakter besteht auch darin, dass das Fragen mit einer absichtlich-falsch-gesetzten Präsupposition „Ist das dein Bein?“ (dabei auf den Kopf zeigend) konstruiert wird, was eine Erwiderung mit „Nein, das ist ...“ ermöglicht.

2.1 Die Körperteile

1. Meine Körperteile

a Hören Sie die Körperteile und sprechen Sie nach.



Singular	Plural
das Haar	die Haare
das Auge	die Augen
das Ohr	die Ohren
die Nase	die Nasen
der Mund	die Münde(r)
die Hand	die Hände
der Finger	die Finger
der Hals	die Häle
der Arm	die Arme
der Bauch	die Bäuche
der Rücken	die Rücken
das Bein	die Beine
der Fuß	die Füße
das Knie	die Knie

b Spielen Sie weiter.




Abb. 2: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 22*

Auch wenn die Fragehandlung bei der Aufgabe 1b einen leichten Eindruck vom Typ 2 (Schatz 2006) erwecken könnte, bleibt dies eher im Hintergrund. Gezielt wird eher die Verfügbarkeit des aktiven Mitteilungswortschatzes zum Thema „Körperteile“ beim Sprechen. Die angehörten Bezeichnungen der Körperteile und die Lexiktafel dienen nicht nur zu einer besseren Realisierung der mündlichen Aufgabe, sondern die Aufgabe stützt sich auf die Nutzung solcher sprachlichen Hilfestellungen. Beide Übungen und Aufgaben weisen eine deutliche Künstlichkeit auf, da sie in echten Kommunikationssituationen nicht in dieser Form auftauchen.


3.2 Aufgabenform: Frage-Antwort

Die Frage-Antwort-Aufgabe 2b (Abb. 3) im vorliegenden Ausschnitt hat einen impliziten Bezug zum Sprechen, da keine sprechbezogenen Termini in der Aufgabenstellung ersichtlich sind, jedoch die intendierte Reziprozität („antworten Sie gegenseitig“) notwendigerweise eine mündliche Realisierung der Aufgabe in der Klasse voraussetzt. Daher lässt sich diese als eine mündliche Aufgabe einstufen.

2. Elifs Zimmer

a Lesen Sie den Text und ergänzen Sie.

Lampe | Schreibtisch | Bett | Kommode | Teppich | Stuhl | Regal



Elif und ihre Familie ziehen ein. Die Wohnung hat vier Zimmer. Die Wohnung ist in einem Hochhaus. Elif bekommt auch ein Zimmer. Ihr Zimmer ist sehr schön. Sie hat ein Das Bett ist neben dem Fenster. Über dem Bett hängt ein und im Regal sind Bücher. Vor dem Bett ist ein Links neben dem Fenster steht ein Vor dem Schreibtisch ist ein Am Schreibtisch ist eine Kommode und auf der steht eine Vase. Über dem Schreibtisch hängt eine

b Wo sind die Möbelstücke und Gegenstände in Elifs Zimmer? Bilden Sie Fragen und antworten Sie gegenseitig.


Wo ist Elifs Bett?


Es ist neben dem Fenster.


Wo ist ...?


...


Wechselpräpositionen



auf



unter



an


hinter


vor


über


neben


in



zwischen

Abb. 3: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 18*

Selbst wenn die Realisierung der Aufgabe mündlich ist, betrifft die gezielte Teilkompetenz eher die Bereiche des Leseverstehens und der Grammatik. Die Aufgabe ist stark reproduktiv, denn die Vorlage für die Frage-Antwort ist vorgegeben. Als epistemische Ressource dient ein vorgehender Lückentext. Zudem wird durch eine visuelle Darstellung der Wechselpräpositionen sprachliche Unterstützung geleistet, was eigentlich für die darauffolgende Aufgabe 2c konzipiert ist, jedoch für die Lösung der vorliegenden Aufgabe im unmittelbaren Sichtfeld platziert ist. Die meisten Frage-Antwort-Aufgaben behandeln nicht die gesprochensprachliche Merkmale des „Fragestellens“. Dies bedeutet, dass die konzeptuelle Mündlichkeit nicht im Vordergrund steht. Vielmehr dienen sie als Vermittlungs- oder Verstärkungselemente der Grammatik- und Wortschatzes. Sie sind sogenannte pädagogische Vorführfragen, die erst durch visuelle Sprechblasen und Sprecherwechsel einen reziproken Charakter erhalten haben bzw. in eine Gesprächssituation eingebettet sind.

3.3 Aufgabenform: Interview

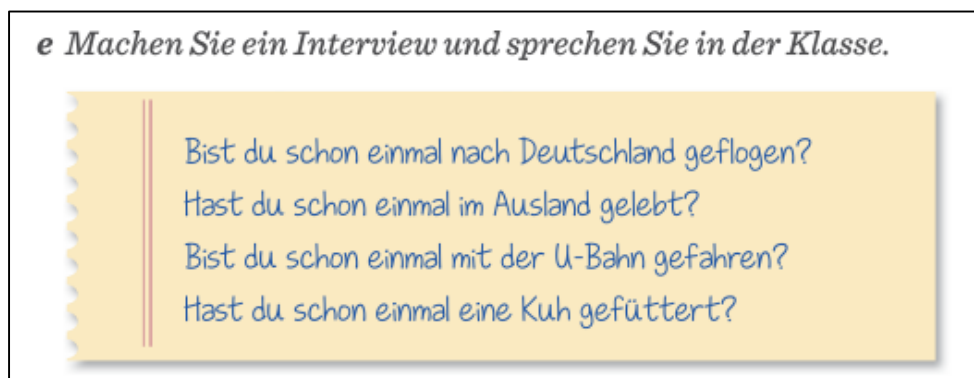




Abb. 4: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß*, A1.2, SB, S. 64

Im Lehrwerk bestehen ausschließlich zwei Aufgaben zur mündlichen Äußerung von Interviews. In diesem Ausschnitt wird aufgefordert, anhand von vorgegebenen Fragen ein Interview zu machen und dann in der Klasse zu sprechen. Aufgrund der Betonung „Sprechen Sie in der Klasse“ ist die mündliche Realisierungsebene bzw. die Sprechfertigkeit teilweise gefordert. Wenn man jedoch die Formulierung dieser vier Interviewfragen näher betrachtet, sieht man, dass sie nicht in erster Linie zur Einübung der Gesprächsform ‚Interview‘ sondern zur Vermittlung und Verstärkung des Grammatikpensums „Die Zeitform: Perfekt“, „schwache-starke Verben“ dienen. Daher steht hier das Interview nicht als eine zu trainierende Textsorte im Vordergrund. Außerdem bilden die Antworttypen, die die vorgegebenen Fragen erwartbar machen, nur halb-reproduktive Erwidierungen. Sogar eine Beantwortung mit einfachem Ja/Nein ist auch vorstellbar, es sei denn, Lehrkraft fordert auf, in ganzen Sätzen zu sprechen, was wiederum in Bezug auf Authentizität problematisch wäre. An dieser Stelle wären variationsreiche Fragen (wie z. B. auch offene Fragen) im Rahmen des Interviews passend, um die Eintönigkeit zu verringern und längere Antworten zu ermöglichen. Trotzdem dient diese kleine Aktivität dazu, ein kleines Ausmaß an Reziprozität in den Unterricht einzubringen, und dass beantwortende Lernende als sie selbst spricht.

3.4 Aufgabenform: Dialog

In diesem Beispiel lässt sich eine Aufgabe zur schriftlichen Erstellung einer Dialogvariante sowie zur deren mündlichen Realisierung (Aufgabe 3c, Abb. 5) feststellen.

3. Susanne bucht ein Zimmer.
a Hören Sie den Dialog und ergänzen Sie. 



c Schreiben Sie mit diesen Stichpunkten einen Dialog und spielen Sie es in der Klasse vor.

Hallo! Hier ist Hotel ...

Hallo! Zimmer reservieren

Wann?

am 15. Juli

Ja

kosten

pro Tag/pro Woche

reservieren wollen

E-Mail und Telefonnummer?

.....@....., 2548631185

Okay

Danke

- Hotel Rezeption, Hans Schmidt. Was kann ich für Sie tun?
- ▲ Guten Tag! Mein Name ist Susanne. Ich möchte für die Sommerferien ein Familienzimmer reservieren.
- Wann möchten Sie kommen?
- ▲ Vom bis zum 1. August.
- Gut, da haben wir noch einige frei. Wie viele Personen?
- ▲ Wir sind vier Personen: ich, mein Bruder und meine Eltern.
- Wir haben ein schönes Zimmer mit Meerblick frei.

Abb. 5: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 44*

Diese halb-reproduktive Aufgabe ‚Dialogvariante‘ (Schatz 2006: 120) ist als kommunikationsaufbauend und -strukturierend zu betrachten und eignet sich dafür, die Sprechfertigkeit aufzubauen. Dieses Beispiel liefert eine Aufgabensequenz, wo Lernende im Hinblick auf die Informationslast und die Reihenfolge des Sprecherwechsels vorentlastet werden, da diese Informationen als Stichpunkte vorgeben sind, wobei die unterschiedlichen zwei Farben zur Signalisierung des Sprecherwechsels beitragen. Auch ein vorgehender Modelldialog trägt zur Vorentlastung bei. Diese Vorgaben bilden das Gerüst bzw. Aufbau der Kommunikation am Telefon, wobei die Verantwortung, sprachliche Äußerungen zu bilden, bei Lernenden bleibt. Die zweiteilige Aufgabenstruktur ‚Schreiben Sie...und spielen Sie ... vor.‘ bedeutet, dass die eigentliche Konzeptualisierungs- und Formulierungsarbeit der Lernenden zeitlich vorverlegt ist. Zum Zeitpunkt des Vorspielens geht es lediglich um das Abrufen (bzw. das Vorlesen) und Artikulation selbst vorgefertigter Redebeiträge. Dieses zweiteilige Muster setzt den Fokus des eigentlichen Lernziels der vorliegenden Sprechaufgabe in diesem Beispiel eher auf den konzeptuellen Bereich des Sprechens.

3.5 Aufgabenform: Erzählen

Der vorliegende Ausschnitt („Welche Städte haben Sie gesehen? Erzählen Sie über diese Städte.“) ist aus dem Modul 7 entnommen.

MODUL 7 | **LÄNDER UND STÄDTE**

7.1 Die Weltkarte

1. Eine Weltreise

a Welches Land fehlt auf der Landkarte? Lesen Sie den Text und sagen Sie.



Hallo! Ich heiße Heike. Mein Hobby ist Reisen.

Ich bin neugierig auf die historischen Werke. Im vorigen Sommer war ich in Brasilien und habe dort viele Städte gesehen. In diesem Sommer habe ich eine Europatour gemacht. Zuerst bin ich nach Spanien gefahren und habe viele historische Werke gesehen. Besonders war Alhambra (Palast bei Granada) sehenswert. In Spanien ist auch der Flamenco sehr berühmt. Dann bin ich nach Frankreich gefahren. Dort bin ich eine Woche geblieben. In Paris habe ich auf dem Eiffelturm viele Fotos gemacht. Danach bin ich nach Italien gereist. Da habe ich den Pisaturm gesehen und regionale Gerichte gegessen. Von dort bin ich nach Bosnien-Herzegowina gefahren. Die Brücke von Mostar hat mir sehr gefallen. Diese Brücke ist das Wahrzeichen von Bosnien-Herzegowina. Zum Schluss bin ich nach Albanien gefahren. Die Steinhäuser von Gjirokastra und albanische Trilce waren wunderschön. Ich hatte viel Spaß. Nächstes Jahr will ich in die Türkei reisen. Dort möchte ich Kappadokien und das Inlana Tal sehen.

b Lesen Sie den Text noch einmal. Bilden Sie Fragesätze mit den Fragepronomen „wer/wo/was/wann/wohin“ und beantworten Sie.

c Welche Städte haben Sie gesehen? Erzählen Sie über diese Städte.

d Was passt? Lesen Sie die Satzteile und verbinden Sie sie.

Abb. 6: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß, A1.2, SB, S. 72*

Die Aufgabe (Abb. 6) erfordert das ‚Erzählen‘, was in der betreffenden Aufgabenstellung explizit ist. Das Erzählen wird hierbei als eine Teilkompetenz der Sprechfertigkeit angesprochen. Dieses Format weist deutliche Unterschiede zu anderen Formen des Sprechens wie beispielsweise Nachsprechen; Sagen, was man gelesen hat; Fragen oder Dialoge bilden/artikulieren. Das Erzählen erfordert vielmehr, dass man über den (für den Sprachlernenden) typischen Satzfokus hinausgeht und mehrere kohärente Äußerungen hintereinander konzeptualisieren und artikulieren kann. Daher ist sie als ein höherer Prozess des Sprechens zu betrachten. Die Grundlage für diese Aufgabe bildet insbesondere die Aufgabe a, da sie durch ihre Modellhaftigkeit – resultierend aus ihrer unmittelbar vorlaufenden Position zur Aufgabe c – eine sprachliche Vorentlastung leistet. Die epistemische Verantwortung bei Aufgabe c wird Erzählern auferlegt, also ihre Lebenserfahrungen werden als Wissensgrundlage der Aufgabe funktionalisiert.

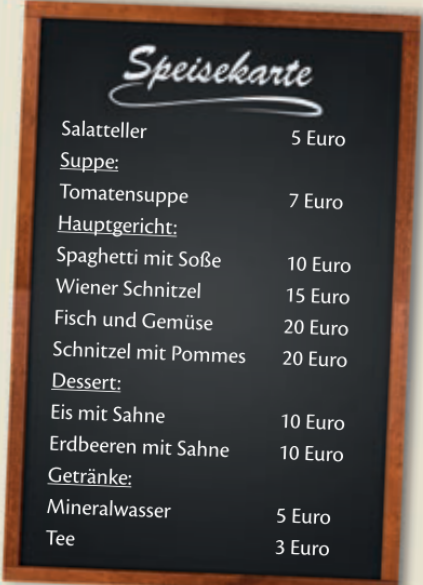
3.6 Aufgabenform: Sagen

Das vorliegende Beispiel (Abb. 7) veranschaulicht eine Aufgabe, wo Lernende einen schriftlichen Dialog lesen, dann eine bestimmte Information daraus entnehmen und schließlich sagen sollen.

1. Im Restaurant

a Was bestellt die Familie Ekinçi? Lesen Sie den Dialog und sagen Sie.

Kellner Guten Tag, möchten Sie die Speisekarte?
Frau Ekinçi Danke!
Kellner Was möchten Sie, bitte?
Herr Ekinçi Ich möchte Fisch mit Gemüse, bitte!
Frau Ekinçi Ich möchte gerne Spaghetti mit Soße bestellen.
Kellner Was möchten Sie trinken?
Herr Ekinçi Ich möchte ein Mineralwasser.
Frau Ekinçi Ich auch.
 ...
Kellner Hat es Ihnen geschmeckt?
Frau Ekinçi Ja, es war sehr gut.
Kellner Möchten Sie noch einen Nachtisch?
Herr Ekinçi Nein, danke! Die Rechnung bitte!
Kellner 40 Euro.
Herr Ekinçi 50 Euro, das stimmt so!
Kellner Danke schön! Auf Wiedersehen!



Speisekarte	
Salatteller	5 Euro
<u>Suppe:</u>	
Tomatensuppe	7 Euro
<u>Hauptgericht:</u>	
Spaghetti mit Soße	10 Euro
Wiener Schnitzel	15 Euro
Fisch und Gemüse	20 Euro
Schnitzel mit Pommes	20 Euro
<u>Dessert:</u>	
Eis mit Sahne	10 Euro
Erdbeeren mit Sahne	10 Euro
<u>Getränke:</u>	
Mineralwasser	5 Euro
Tee	3 Euro

Abb. 7: Ausschnitt aus *Deutsch macht Spaß*, A1.2, SB, S. 85

Es geht hierbei um Teilkompetenzen des Leseverstehens, wobei nur am Ende etwas im reproduktiven Sinne mündlich herausgebracht werden sollte. Die explizite Wortauswahl in der Aufgabenstellung „sagen“ anstatt „sprechen“ schließt die Reziprozität aus und impliziert gleichzeitig auch eine punktuelle Zeitdimension. Trotzdem sind diese und ähnliche Aufgaben in der vorliegenden Arbeit als eine – wenn auch eine schwache – Variante der Sprechaufgaben betrachtet, da sie immerhin eine mündliche Beteiligung von Lernenden am Unterricht ermöglichen und eventuelle darauffolgende Korrekturen und Elaborationen auf Seiten der Lehrkraft ermöglichen können.

4 Schlussbetrachtung und Diskussion

Die Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenbereich ist von unterschiedlichen lerntheoretischen und methodischen Entwicklungen geprägt, die u.a. mit Fortschritten der Tonaufnahmetechnologien an Schwung gewannen. Jedoch hat die Überbetonung des Sprachgefühls und der Einsprachigkeit in der „Direkten Methode“ bzw. das behavioristische Vorgehen in der audio-lingualen Methode auch Kritik geerntet. Trotzdem ist die Bedeutung gesprochener Sprache im Fremdsprachenbereich nicht verringert, ihre jeweilige Umsetzung wird im Gegenteil immer wieder durch neuere Grundlagen gespeist und erfährt neue Akzente. In der aktuellen post-methodischen Ära, in der eher von Unterrichtsprinzipien und Strategien wie beispielsweise Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung gesprochen wird, ist die Mündlichkeit mehr gefordert denn je.

Auch wenn die Bedeutung der Mündlichkeit auf der Hand liegt, ist sie laut Fiehler (2012) aufgrund ihrer flüchtigen Natur ein sperriger Gegenstand, weshalb es von

Relevanz ist zu verstehen, wie die verschiedenen Bestandteile der fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozesse, darunter auch Lehrmaterialien, mit diesem schwer zu handhabenden Gegenstand umgehen können. Vor diesem Hintergrund hat sich die vorliegende Arbeit das Ziel gesetzt, ein türkisches regionales DaF-Lehrwerk im Hinblick auf das Sprechen zu analysieren.

Dieser Beitrag liefert neben einer qualitativen Dokumentanalyse auch eine Forschungsübersicht weiterer sprechfertigkeitbezogener Lehrwerkanalysen, denn es besteht ein zunehmendes Interesse an der Mündlichkeit in Lehrwerkanalysen (Çakır 2017; Çalı 2019; Koral/Mirici 2021; Yılmaz 2019), wobei deren Anzahl immer noch gering ist. Auch deren theoretischen Grundlagen und analytischen Kriterien (Krumm 1994; Funk 2004; Nodari 1999; Schatz 2006; Anderson u.a. 2001) variieren sich erheblich, sodass der Eindruck entsteht, dass die Thematik sich immer noch in einer Orientierungsphase befindet, also von einem Forschungsdesiderat die Rede ist.

Aufgrund der hier durchgeführten Dokumentanalyse konnte gezeigt werden, wie das Konzept der Sprechfertigkeit sich in einem regionalen DaF-Lehrwerk widerspiegelt. Die Übungen und Aufgaben im Lehrwerk reichen von Nachsprechaufgaben über Frage-Antwort-, Interview- und Dialogaufgaben bis hin zu offenen Erzählaufgaben. Die Befunde im vorausgehenden Teil der Arbeit sind nach repräsentativen Ausschnitten und deren Analysen geordnet.

Bei der ersten Betrachtung der Aufgabenformen ist ein Ordnungsmuster festgestellt worden, wonach stark reproduktive Nachsprechaufgaben so platziert sind, dass sie relativ anfänglich (auf Seiten 15, 17, 22, 38 im Lehrwerk) vorkommen, während offene Erzählaufgaben erst recht spät (auf Seiten 67, 72, 84 im Lehrwerk) erscheinen. Parallel dazu lässt sich sagen, dass diese beiden Aufgabenformen (Anzahl: 7) im Vergleich zu Frage-Antwort-Aufgaben (Anzahl: 35) und Dialogaufgaben (Anzahl: 13) eine Minderheit darstellen. Außerdem konnte man erkennen, dass dem Lehrwerk nur eine diffuse Unterscheidung zwischen den Begriffen „Frage-Antwort“ und „Dialog“ zugrunde liegt, da diese in mehreren Aufgabenstellungen im Lehrwerk austauschbar gebraucht sind. Im Gegensatz dazu nimmt die hiesige Analyse isolierte Frage-Antwort-Paare nicht als Dialoge an, da ihnen meistens die situative Einbettung und aufeinander beziehende Struktur des Sprecherwechsels fehlen.

Ein weiterer Aspekt, der in den Aufgabenstellungen zum Vorschein kommt, ist es, dass Frage-Antwort-Aufgaben über das ganze Buch hindurch ziemlich ausgeglichen verteilt sind. Dies deutet darauf hin, dass solche Aufgaben als Hauptträgersäulen des Sprechfertigkeitstrainings im Lehrbuch konzipiert sind. Zu den Feststellungen gehört auch die Wortwahl der Aufgabenstellungen. So unterscheiden (a) „Sprechen Sie in der Klasse wie im Beispiel“ und (b) „Stellen Sie gegenseitig Fragen und beantworten Sie wie im Beispiel“ sowie „Bilden Sie ähnliche Dialoge“ sich voneinander, dadurch dass beispielsweise der Erstere (a) einen expliziten Bezug zum Sprechen nimmt und somit die mündliche Realisierungsebene hervorhebt und der Letztere (b) einen impliziten Bezug zum Sprechen aufweist.

Auffallend ist bei vielen Frage-Antwort- und Dialogaufgaben auch die Eigenschaft, dass sie eine pseudo-kommunikative Verpackung aufweisen und eher für die Vermittlung des Sprachwissens geeignet sind als für das Training einer Dialogstruktur oder Themenentfaltung des Gesprächs (Einleitung, Elaborierung, Pointe, Beendigung etc.). Andererseits gibt es aber auch Beispiele (wie Dialoggeländeraufgaben), bei denen hauptsächlich auf das Training gesprochen sprachlicher Handlungsmuster (bzw. konzeptueller Mündlichkeit) gezielt wird.

Erwähnenswert ist auch der Sprechprozess (Levelt 1999) und deren gezielte Unterbrechung durch pädagogische Aufgaben. Mit dieser Unterbrechung ist hier die zeitliche Vorverlegung der Formulierungsphase und damit einhergehende Abgrenzung der mündlichen Artikulationsphase der Äußerungen gemeint (vgl. hierzu auch Abb. 4). Solche Aufgaben ermöglichen, dass Lernende sicher und ruhig durch Vorplanung z. B. einen Dialog bilden und dann diesen vorgefertigten Dialog aussprechen. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass auch diejenigen Erzählaufgaben notwendig sind, in denen Lernende die L2-Sprechfertigkeit in ihrer spontanen und flüchtigen (nicht unbedingt flüssigen!) Natur trainieren können (vgl. Abb. 6). Die natürliche Form des Sprechens muss also in die Lehr- und -lernprozesse sinnvoll integriert werden.

Abschließend soll im Folgenden für einen besseren pädagogischen Umgang mit der Mündlichkeit plädiert werden, indem über das Gegensatzpaar ‚Schriftlichkeit und Mündlichkeit‘ kurz diskutiert wird. Erst mit der Erfindung der Schrift wurde z. B. eine akkurate Überlieferung der Informationen möglich, die ursprünglich in vorschriftlichen Zeiten lediglich auf dem Mündlichen fußen musste, was in der damaligen Zeit kein eigenes Trägermedium hatte und deswegen nicht als Ton aufzunehmen war. Bereits der wohlbekannte türkische Metapher “müreккеp yalamak” (wörtliche Übers.: „Tinte lecken“) im Sinne „gebildet sein“ illustriert deutlich, wie eng die Schriftkultur und die Bildung miteinander verzahnt sind (Yeşil 2014: 130). Ein adäquates Herangehen an die Mündlichkeit ist ebenfalls – gerade auch fürs Fremdsprachenlernen – vonnöten, denn sie bildet sowohl ontogenetisch (im Entwicklungsverlauf des Individuums) wie auch philogenetisch (im Entwicklungsverlauf der Population) den primären Modus der Sprachverwendung (Schwitalla 2006). Allerdings (ähnlich wie Fiehler 2012) zieht Aguado (2021) auch eine negative Bilanz der aktuellen Unterrichtspraxis gegenüber der Sprechfertigkeit: „Was im Fremdsprachenunterricht generell – und somit auch im DaF-Unterricht – zu kurz kommt, ist der spontane, freie, konzeptionell mündliche Sprachgebrauch“ (259). Nun aber, wenn die Mündlichkeit in der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts mit eingeschlossen ist, sollten pädagogische Bemühungen den Erfordernissen der Mündlichkeit gerecht werden.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin** (2021): Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In Claus Altmayer u.a. (Hg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 253-267.
- Anderson, Lorin W. u.a.** (Hg.) (2001): *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged Edition. New York: Longman.
- Austin, John L.** (1962): *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Çakır, Gülcan** (2017): Sprechfertigkeit: Ein Blick in moderne regionale Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in der Türkei. *The Journal of International Education Science*, 11, 275-299.
- Çalı, Elveda** (2019): *İletişimsel yöntem aracılığıyla sözlü becerilerin kazandırılması: Almanca ders kitabı "Wie bitte" örneğinde bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fiehler, Reinhard** (2012): Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In Ulrike Reeg u.a. (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann, 13-28.
- Frege, Gottlob** (1986): *Funktion Begriff Bedeutung. Fünf logische Studien*. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Funk, Hermann** (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3(2004), 41-47.
- Genç, Ayten** (2010): *Geçmişten Günümüze Yerel Almanca Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Herrmann, Theo** (1982): *Sprechen und Situation. Eine psychologische Konzeption zur situationspezifischen Sprachproduktion*. Berlin: Springer.
- Koch, Peter / Österreicher, Wulf** (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Band 31. Berlin: De Gruyter.
- Koral, Melek A. / Mirici, İsmail H.** (2021): Analysis of speaking skills in high school english language curricula and coursebooks in Turkey. *International Journal of Education, Technology and Science*, 1(3), 61-77.
- Krumm, Hans-J.** (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In Bernd Kast / Gerhard Neuner (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 100-105.
- Kuckenburg, Martin** (2010): *Wer sprach das erste Wort. Die Entstehung von Sprache und Schrift*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag.
- Levelt, Willem M.** (1999): Producing spoken language. A blueprint of the speaker. In Colin M. Brown / Peter Hagoort (Hg.): *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, 83-122.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans** (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Nodari, Claudio** (1999): Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. Theorie und Praxis. *Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 3(1999), 200-213.
- Özcan, Zeki** (2020): *Dil felsefesi I. Mantıkçı paradigma*. 2. Baskı. Ankara: Sentez.
- Russell, Bertrand** (1905): On denoting. *Mind*, 14, 479-493.

- Schatz, Heide** (2006): *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. München: Langenscheidt.
- Schwitalla, Johannes** (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Searle, John R.** (2013): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael** (2008): *Origins of Human Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Viëtor, Wilhelm** (1905): *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Leipzig: O. R. Reiland.
- Wittgenstein, Ludwig** (1922): *Tractatus Logico Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wittgenstein, Ludwig** (1958): *Philosophische Untersuchungen*. 2. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Yazar, Şule u.a.** (2018): *Deutsch macht Spaß. Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien A1.2 Schülerbuch*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Yeşil, Yılmaz** (2014): Bir gelenek, bir deyim: Mürekkep yalamak. *Türkbilig*, 28(2014), 127-132.
- Yılmaz, Şengül** (2019): *Eine Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Personennamen in DaF-Lehrwerken als Repräsentanten ihres Herkunftslandes

Sevtap Günay Köprülü , Nevşehir



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217608>

Abstract (Deutsch)

Im Fremdsprachenunterricht wird neben der Sprache auch die Kultur dieser Sprache vermittelt. Aus diesem Grund enthalten Lehrwerke viele Informationen über die Kultur und das Land der Zielsprache, wie z.B. ihre Traditionen, Ess- und Trinkgewohnheiten, Redewendungen und Berühmtheiten. Dazu gehören Personennamen, auch sie vermitteln Informationen über das Land und seine Kultur.

Ziel dieser Arbeit ist es festzustellen, ob die Personennamen in DaF-Lehrwerken das Land, sowie die Kultur der Zielsprache repräsentieren können. Zudem soll untersucht werden, ob Informationen bezüglich des Herkunftslandes der Namen vorliegen. Außerdem wird versucht, die Häufigkeit/Beliebtheit der Namen zu ermitteln und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Namen gibt. Im Rahmen der Forschung werden die ersten Einheiten von drei regionalen DaF-Lehrbüchern mit Niveaustufe A1.1, *Deutsch*, *Plus+Deutsch* und *Wie Bitte?*, die in türkischen Gymnasien verwendet werden, untersucht.

Schlüsselwörter: *Personennamen, DaF-Lehrwerk, Fremdsprachenunterricht, Deutsch, Repräsentierung.*

Abstract (English)

Personal Names in Textbooks for German as a Foreign Language as representation of their country of origin

In foreign language teaching, along with language, the culture of that language is also taught. For this reason, textbooks contain much information about the target language's culture and country, such as their traditions, eating and drinking habits, idioms, and celebrities. These include personal names and they, too, provide information about the country and its culture.

This study aimed to investigate how the personal names in German textbooks represented the target language's country and culture. It was also investigated whether the personal names had accompanying nationality information. Moreover, it was attempted to determine the prevalence/popularity of the names and whether there was a difference in German and Turkish names in this respect. Within the

scope of the research, the first units of three local A1.1 level German language textbooks, *Deutsch*, *Plus+Deutsch* and *Wie Bitte?* used in Turkey's high schools were examined.

Keywords: *Personal names, textbooks, foreign language teaching, German language, representation.*

EXTENDED ABSTRACT

More than using a foreign language correctly is required; it is also essential to know and understand the target culture. Besides representing a unique individual, personal names also provide information about the owner's country and culture. For this reason, in this study was investigated whether the personal names in German textbooks represented the target language's country and culture. It was also investigated whether the personal names had accompanying nationality information. Besides that, we attempted to determine the prevalence/popularity of the names and whether there was a difference between German and Turkish names in this respect. Within the scope of the research, the first units of three local A1.1 level German language textbooks used in Turkey's high schools were examined.

Personal names contain much information. Personal information such as genre, age, ethnic origin, nationality, region, and religion may be obtained from the person's name. For example, if the child's name is Can, it is a boy's name; if it is Canan, a girl. "Temel" is from the Black Sea region of Turkey, as Hans is German.

Since the names of family elders are generally given to children in Turkey, names such as Zeynep, Ayşe, Ali and Hasan continue from generation to generation, while names such as Macide, Hafize, Bahadır and Macit continue to decrease. Currently, in the younger generations, names such as Defne, Eylül and Onur; and international names such as Alya, Asel and Boran are quite common. In Germany, while names such as Gertrud, Kerstin and Uwe are more common in elderly individuals, international names such as Matteo, Luca and Emilia have become widespread in the younger generation.

As with names, surnames can also provide information about the owner's origin. For example, the Smith surname belongs to English-speaking countries, the Müller surname belongs to German-speaking countries, and the Öztürk surname belongs to Turkish.

In Turkish and German surnames, a name can be both a name and a surname. For example, names such as Yılmaz, Aslan and Aydın in Turkish and Friedrich, Werner and Otto in German are used as both names and surnames. However, this situation is not as common in German names as in Turkish names.

There is no name common in all three books examined, but there are identical names in the two books. In addition to the names of the target and source languages, there are also names of different cultures in the books.

Different nationality information accompanied the same name. For example, while information about Germany corresponds to Leon in one textbook, an information about Austria is given to Leon in another. A similar situation is also seen within the same textbook. For example, in one textbook, USA nationality information is given to Anna, yet somewhere else in the same book Austria was given for the individual with the name Anna. This situation is an indication that the names in question are international. A similar situation is seen in the surnames. For example, the nationality of the surname Müller is given as Germany in one book and Austria in the other because it is pretty standard in Austria and in Germany.

The surnames mentioned in the books are among the surnames that represent German culture and are generally familiar in Germany (e.g., Müller, Schmidt, Krüger, Meier). Uncommon surnames (e.g., Mühle, Blume) are also seen in books. These surnames have semantic meanings. In other words, they have known meanings that can be looked up in a dictionary. In this way, students can learn that there are surnames that have a dictionary meaning in German as there are in Turkish.

It is seen that not all names' nationality is specified in the textbooks. Among these names are those that can be easily predicted by the students in which country they belong, as well as those that are difficult to guess. It would be a correct approach to provide nationality information of internationally widespread names that cannot be clearly understood in which country they belong (e.g., Miriam, Leon, Alex).

The lack of nationality information on the names in the textbooks made it challenge to determine whether they represented their country/culture. The names whose nationality information was not given are usually international. Since these international names are also used in Germany, they are considered German names within the scope of the research. Therefore, the names in the textbooks represent the target language culture.

Turkish names were also investigated to check whether there is any difference between German and Turkish names in terms of representing their countries and cultures. In terms of Turkish names,

although they differ in popularity, the Turkish names in all three books reflect Turkish culture and are currently in use.

Einführung

Im Fremdsprachenunterricht wird neben der Sprache auch die Kultur dieser Sprache vermittelt. Kultur ist die Gesamtheit der materiellen und geistigen Besonderheiten einer Nation und wird von Generation zu Generation mittels Sprache weitergegeben. Aus diesem Grund genügt es beim Fremdsprachenlernen nicht lediglich die Sprache richtig anzuwenden, sondern es ist auch wichtig, die Zielkultur zu kennen und zu verstehen.

In Lehrwerken finden sich viele Informationen über die Kultur und das Land der Zielsprache, z. B. über Traditionen, Ess- und Trinkgewohnheiten, Redewendungen und Berühmtheiten. Darunter befinden sich auch Namen von Personen, die Auskunft über das Land und seine Kultur geben. Zum Beispiel steht der Name Dimitry für Russland und Hans für Deutschland.

In der Literatur gibt es viele wissenschaftliche Studien zu DaF-Lehrwerken im In- und Ausland. Es gibt jedoch nur wenige Studien, die die in Lehrwerken verwendeten Personennamen untersuchen. Es konnten keine Studien gefunden werden, die die Personennamen in der Türkei verwendeten regionalen DaF-Lehrwerken behandeln. Aus diesem Grund wurden in dieser Studie Personennamen in DaF-Lehrwerken analysiert.

Die Quelle der Forschungsdaten bilden die DaF-Lehrbücher für Gymnasien in der Türkei. Unter den regionalen Lehrwerken, die vom Ministerium für Nationale Bildung als Lehrwerk zugelassen sind, wurden die Lehrbücher *Deutsch*, *Plus+Deutsch* und *Wie Bitte?* analysiert. Da die deutschen Personennamen in den Lehrbüchern analysiert werden sollen, beschränkt sich die Studie auf die Ebenen und Einheiten, in denen die Namensdichte am höchsten ist. Aus diesem Grund wurden das Niveau A1.1, das im Unterricht verwendete Lehrbuch (also Schülerbuch) und die ersten Einheiten/Themenkreise analysiert. Die Namen im Hörtext der ersten Einheiten wurden ebenfalls in die Studie aufgenommen. Da nicht alle Lehrbücher Fertigkeitstrainings nach der ersten Einheit haben, wurden diese nicht analysiert. Die Namen berühmter Persönlichkeiten, die in den Büchern erwähnt werden, wurden ebenfalls ausgeschlossen.

Onomastik

Die Onomastik (Namenkunde) ist eine wissenschaftliche Disziplin, die der Beziehung zwischen Wort und Begriff Bedeutung verleiht, sich auf die Elemente konzentriert, die als Eigennamen gelten, und die Eigennamen im Hinblick auf ihre Etymologie und historische Entwicklung sowie unter dem Blickwinkel verschiedener sprachlicher und kultureller Probleme untersucht. Der Eigenname in der Onomastik ist im Allgemeinen der Name, der eine einzelne Person, ein bestimmtes lebendes oder unbelebtes Wesen, einen Gedanken oder einen bestimmten Ort beschreibt (Aksan 1995: 32, 415-421). Für Eigennamen, die nur ein bestimmtes Wesen oder nur einen Ort beschreiben, werden verschiedene Namenkategorien verwendet. Beispielsweise wird der Begriff „Anthroponym“ für Personennamen und „Toponyme“ für Ortsnamen verwendet.

Die Namenstradition einer Gesellschaft bestimmt maßgeblich die Namen von Personen. In der türkischen Gesellschaft können Gattungsnamen wie „Çicek“ (Blume), „Damla“ (Tropfen) und „Bulut“ (Wolke) als Personennamen benutzt werden. Wenn ein Gattungsname einer Person gegeben wird, wird er zu einem Eigennamen und ist nicht mehr mit der Bedeutung des gewöhnlichen Namens verbunden. Andererseits können Namen durch die Kombination einiger Silben der Namen der Eltern vergeben werden (zum Beispiel die erste Silbe des Namens der Mutter Feriha und die letzte Silbe des Namens des Vaters Hüseyin, so ist der Name des Kindes Feryin). Eine solche Namensgebung ist jedoch nicht sehr verbreitet. Außerdem wurden viele Personennamen in der Türkei aus anderen Sprachen übernommen, insbesondere aus dem Arabischen und Persischen. In der deutschen Gesellschaft werden Gattungsnamen wie „Blume, „Wolke“ oder „Löwe“ nicht als Personennamen benutzt. Die deutschen Personennamen bestehen größtenteils aus alten germanischen Namen und aus Namen, die aus Fremdsprachen wie Latein, Griechisch und Französisch übernommen wurden. Peter ist zum Beispiel eine Variante des Namens Petrus (siehe Zengin 2006: 35-36; Günay Köprülü 2016: 160).

Personennamen, die ein Indikator für die Gefühle, Gedanken und Glaubenssysteme der Gesellschaft sind, enthalten viele Informationen. Persönliche Informationen wie Geschlecht, Alter, ethnischer Herkunft, Nationalität, Region und Religion können aus dem Namen der Person gewonnen werden. Wenn der Name des Kindes zum Beispiel „Can“ lautet, ist es ein Jungenname, wenn er „Canan“ lautet, ein Mädchenname. „Temel“ kommt aus der Schwarzmeerregion der Türkei, so wie „Hans“ aus Deutschland stammt. Nübling (2017: 329) stellt fest, dass offizielle Unisex-Namen (z.B. Eike, Heike, Toni, Kim, Luca usw.) in Deutschland selten vorkommen. In diesem Fall lässt sich festhalten, dass die meisten Personennamen in Deutschland Informationen über das Geschlecht ihres Trägers enthalten.

Zumal in der Türkei in der Regel die Namen der Familienältesten an die Kinder weitergegeben werden, setzen sich Namen wie Zeynep, Elif, Ali und Hasan von Generation zu Generation fort, während Namen wie Macide, Hafize, Macit und Bahadır weiter abnehmen. In der jüngeren Generation sind Namen wie Defne, Eylül, Onur und Umut sowie internationale Namen wie Alya, Asel und Boran durchaus üblich. Während in Deutschland Namen wie Gertrud, Kerstin, Jörg und Uwe eher bei älteren Menschen vorkommen, sind internationale Namen wie Matteo, Jan, Luca, Le(n)a, Mia und Emilia in der jüngeren Generation weit verbreitet; daher stehen diese Namen im Allgemeinen für jüngere Generationen.

Da internationale Namen in den letzten Jahren weit verbreitet sind, ist es nicht leicht, die Nationalität einer Person aus ihrem Namen zu erschließen. Zum Beispiel werden Namen wie Mia, Tom, Leon usw. in den USA, Niederlande, England, Deutschland und vielen anderen Ländern verwendet.

Einige Namenssysteme der jeweiligen Gesellschaft können einen Indikator für das Geschlecht des Besitzers in den Namen aufweisen. So sind Cemil, Nazif und Zarif in der Türkei zwar männliche Namen, aber wenn sie einen e-Laut als Suffix haben, sind Cemile, Nazife und Zarife weibliche Namen. Dieses formale Prinzip der Geschlechtsmarkierung

an Vornamen gibt es auch in vielen anderen Ländern. Nübling (2017: 315, 327) gibt an, dass die meisten deutschen weiblichen Namen mit einem Vokal enden (insbesondere -a und -e), im Gegensatz dazu endet die Mehrheit der männlichen Namen mit einem Konsonanten, aber dieses Merkmal hat sich seit etwa 2000 zu ändern begonnen. Luca und Noah sind zum Beispiel männliche Namen.

Nachnamen sind sozusagen ein Erbe an die Nachkommen. Sie enthalten Informationen über die Herkunft ihres Besitzers. Zum Beispiel gehört der Nachname Smith zum englischsprachigen Raum, der Nachname Müller zum deutschsprachigen Raum, oder der Nachname Öztürk ist türkisch.

Personennamen in Deutschland

Das Statistische Bundesamt in Deutschland führt keine Studie über Personennamen in Deutschland durch. Stattdessen versuchen Verbände, Forscher usw., diesen Bedarf zu decken. In dieser Studie werden Informationen aus diesen Quellen verwendet, da die Daten aus diesen Quellen auf Bevölkerungsaufzeichnungen, Geburtenaufzeichnungen usw. beruhen und ausreichend zuverlässig sind.

Hinsichtlich der in deutschen Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht verwendeten Personennamen können zwei Alternativen angenommen werden: erstens die Namen, die in der Altersgruppe der Gymnasiasten beliebt sind, und zweitens die Namen, die in den Jahren beliebt waren, als das Lehrbuch erstellt oder veröffentlicht wurde. In Anbetracht dieser beiden Aspekte ist es notwendig, einen Blick auf die gebräuchlichen Namen der letzten zwei Jahrzehnte zu werfen. Dazu wurden die Daten der „Gesellschaft für deutsche Sprache“ (GfDS) gesichtet und eine Tabelle mit beliebten Vornamen für jedes Jahr ab dem Jahr 2000 erstellt.

Mädchen	Junge
Anna/Anne, Charlotte, Ella, Emilia, Emiliy, Emma, Hanna(h), Johanna, Julia, Katharina, Klara/Clara, Laura, Lea(h), Lena, Leonie, Lina, Lisa, Luisa/Louisa, Maria, Marie, Mia, Michelle, Mila, Sara(h), Sophia/Sofia, Sophie/Sofie	Alexander, Ben, Daniel, David, Elias, Felix, Finn, Henry/Henri, Jan, Jonas, Leon, Louis/Luis, Luca/Luka, Lukas/Lucas, Matteo, Maximilian, Niklas, Noa(h), Paul, Tim, Emil

Tab. 1: Die beliebtesten Vornamen in Deutschland zwischen 2000-2021¹

Um die Informationen über die häufigsten Nachnamen in Deutschland zu erhalten, wurde das „Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands“ (DFD) als Datenquelle verwendet, da es die aktuellste ist. Das betreffende Wörterbuch ist ein Forschungsprojekt². Die im Rahmen des Projekts erstellte Liste der 50 häufigsten

¹ Erstellt von Verfasserin. GfDS veröffentlicht jährlich beliebtesten zehn Vornamen. Diese Tabelle besteht aus der Gesamtheit dieser Namen.

² Für ausführliche Informationen siehe <https://www.namenforschung.net> (Zugriffsdatum: 22.09.2022).

Nachnamen, die auf der Grundlage der Daten von 2005 erstellt wurde, ist in Tabelle 2 in der Reihenfolge der Prävalenz aufgeführt.

1-10	11-20	21-30	31-40	41-50
Müller, Schmidt, Schneider, Fischer, Weber, Meyer, Wagner, Becker, Schulz, Hoffmann	Schäfer, Richter, Koch, Bauer, Klein, Wolf, Schröder, Neumann, Schwarz, Zimmermann	Braun, Krüger, Hofmann, Hartmann, Lange, Schmitt, Werner, Krause, Schmitz, Meier	Lehmann, Schmid, Schulze, Maier, Köhler, Herrmann, Walter, König, Mayer, Kaiser	Huber, Fuchs, Peters, Scholz, Lang, Möller, Weiß, Jung, Hahn, Schubert

Tab. 2: Die 50 häufigsten deutschen Nachnamen (2005)³

Die Liste in Tabelle 2 überschneidet sich mit der Liste der häufigsten Nachnamen in der Studie von Koß (2002: 37), die auf der Grundlage der Daten von 1995 erstellt wurde. Allerdings hat sich die Reihenfolge einiger Nachnamen geändert. Ihr Nachname, der die Familie und nicht die Person repräsentiert und Auskunft über ihre Herkunft gibt, ist ein Erbe der Person. Aus diesem Grund setzt sie sich über Generationen fort und könnte die allgemeine Ähnlichkeit der verschiedenen Daten erklären.

Auf der anderen Seite ist es bemerkenswert, dass deutsche Nachnamen überwiegend Berufsamen sind. Drei Beispiele sind Müller, Schmidt und Schneider.

Personennamen in der Türkei

Gemäß den Daten des Türkischen Statistischen Instituts (TÜİK, 2021: 25) sind die dreißig am häufigsten verwendeten Namen, aus dem Jahr 2021, bei Kindern im Alter von 0-17 Jahren in der Türkei, in Tabelle 3 in der Reihenfolge der Prävalenz aufgeführt.

Mädchen	Junge
Zeynep, Elif, Yağmur, Ecrin, Zehra, Azra, Eylül, Meryem, Nehir, Hiranur, Nisanur, Merve, İrem, Fatma, Defne, Rabia, Büşra, Ayşe, Hatice, Ela, Esma, Ebrar, Melek, Emine, Sümeyye, Asya, Miray, Melisa, Nisa, Medine	Yusuf, Mustafa, Mehmet, Ahmet, Berat, Ömer, Muhammed, Ali, Emirhan, Enes, Arda, Furkan, Emir, İbrahim, Eymen, Yunus Emre, Kerem, Hüseyin, Miraç, Mert, Hamza, Yiğit, Hasan, Umut, Eren, Muhammed Ali, Ömer Faruk, Burak, Emre, İsmail

Tab. 3: Die 30 beliebtesten Namen in der Türkei, 2021

³ Quelle: Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands, https://www.namenforschung.net/fileadmin/user_upload/dfd/_50_h%C3%A4ufigste_.pdf (Zugriffsdatum: 12.09.2022).

Nach Angaben der Generaldirektion für Bevölkerungs- und Staatsbürgerschaftsangelegenheiten des Innenministeriums der Republik Türkei (Tr. Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü (NVI)) werden die im Jahr 2020 am häufigsten verwendeten Nachnamen in Tabelle 4 aufgeführt.

1-10	11-20	21-30	31-40	41-50
Yılmaz, Kaya,	Arslan, Doğan,	Polat, Özcan,	Güler, Yalçın,	Işık, Kaplan,
Demir, Çelik,	Kılıç, Aslan,	Korkmaz, Çakır,	Güneş, Bozkurt,	Avcı, Sarı, Tekin,
Şahin, Yıldız,	Çetin, Kara, Koç,	Erdoğan, Yavuz,	Bulut, Keskin,	Taş, Köse,
Yıldırım, Öztürk,	Kurt, Özkan,	Can, Acar, Şen,	Ünal, Turan, Gül,	Yüksel, Ateş,
Aydın, Özdemir	Şimşek	Aktaş	Özer	Aksoy

Tab. 4: Die 50 häufigsten Nachnamen in der Türkei, 2020⁴

Gemäß Tabelle 4 werden auch Yılmaz, Bulut, Aslan und viele andere Nachnamen als Personennamen verwendet. Ähnliches gilt für deutsche Namen; Beispielsweise werden Friedrich, Lorenz, Werner und Otto sowohl als Vorname auch als Nachname verwendet. Dies ist jedoch bei deutschen Namen im Vergleich zu ihren türkischen Pendanten weniger verbreitet.

Namen in DaF-Lerwerken

Namen werden in regionalen DaF-Lehrbüchern nicht als eigenes Thema behandelt. Als Teil der Kommunikation werden die Namen der an der Kommunikation beteiligten Personen genannt. Die Lehrbücher enthalten in den ersten Einheiten persönliche Einführungen, und die meisten Namen sind in dieser ersten Einheit enthalten. Aus diesem Grund und aufgrund der Beschränkung der Studie wurden nur die ersten Einheiten in den DaF-Lehrbüchern *Deutsch*, *Plus+Deutsch* und *Wie Bitte?* untersucht.

Die in den ersten Einheiten vorhandenen Namen sind in einer Tabelle aufgeführt. Es zeigt sich, dass in den untersuchten Lehrbüchern nicht für alle Namen Angaben zur Nationalität gemacht werden. Türkische Namen sind in einer separaten Tabelle aufgeführt. Im Lehrbuch wurden auch die Hörtexte der ersten Einheit untersucht. Um die Nationalität der Namen zu ermitteln, deren Nationalität nicht angegeben wurde, wurden die folgenden Einheiten und das Arbeitsbuch des entsprechenden Lehrbuchs untersucht. Die Tabellen wurden entsprechend dieser Informationen erstellt. Da es nirgendwo Informationen gab, wurden externe Quellen für die Bestimmung der Nationalität der Namen untersucht. Einige Namen lassen sich nicht eindeutig einem bestimmten Land zuordnen. In diesem Fall wurde geprüft, in welchem Land er am häufigsten verwendet

⁴ Quelle:

https://www.nvi.gov.tr/kurumlar/nvi.gov.tr/Genel_Mudurluk/istatistikler/En_cok_Kullanilan_Soyad_istatistigi.pdf (Zugriffsdatum: 10.09.2022).

wurde. Wenn er in Deutschland am häufigsten verwendet wurde, wurde er als deutscher Name betrachtet.

Lehrbuch	Männlicher Name	Weiblicher Name	Nachname
Wie Bitte? Lehrbuch A1.1 Modul 1 „Hallo!“	Alberto (Italien)	Alina	Frau Müller
	Dimitry	Anja	Alberto Costa (Italien)
	Ivan (Russland)	Beate	Beate Krüger
	Klaus (Deutschland)	Belinda (Spanien)	Clair Leroy (Frankreich)
	Leon (Deutschland)	Clair (Frankreich)	Dimitry Ivanov
	Michael (Deutschland)	Lea	Lisa Schmidt
	Tim	Liane	Sabine Müller (Deutschland)
		Lisa Sabine (Deutschland) Sandra	
Plus+Deutsch Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien Schülerbuch A1.1 Themenkreis 1 „Informationen zur Person“	Alex (Deutschland)	Amelie	Frau Müller
	Daniel	Anja	Frau Schmidt
	Jonas (Schweiz)	Anna (USA) (Österreich)	Herr Braun
	Julian	Emilia (Frankreich)	Herr Stein
	Sebastian	Emma (Deutschland)	
	Thomas (Deutschland)	Franziska	
	Tim (Deutschland)	Jasmin	
	Tom (Österreich)	Julia	
		Karin	
		Lisa Melanie (Deutschland) Mia (Schweiz) Viola (Italien)	
Deutsch für Gymnasien Schülerbuch A1.1 Themenkreis 1 „Informationen zur Person“	David (England)	Amalea (Italien)	Frau Blume
	Fernando (Italien)	Lara (Deutschland)	Frau Meier
	Florian	Lena (Deutschland)	Frau Mühle
	Jan (Deutschland)	Mia (Deutschland)	Javier Gomez (Spanien)
	Javier (Spanien)	Miriam	Mia Mühle (Deutschland)
	John (England)	Petra (Deutschland)	
	Leon (Österreich)	Silvia	
	Marco (Italien)	Veronika (Frankreich)	
	Nico (Schweiz)		
	Robin (Schweiz)		
	Uli		
	Uwe		

Tab. 5: Namen in Lehrbüchern

Die erste Einheit „Hallo!“ des Lehrbuchs *Bitte Bitte?* besteht aus den Lektionen „Guten Tag!“, „Erste Kontakte“, „Länder und Sprachen“. Die erste Einheit „Informationen zur Person“ des Lehrbuchs *Plus+Deutsch* besteht aus den Lektionen „Hallo!“, „Buchstaben und Zahlen“, „Länder und Sprachen“. Die erste Einheit „Informationen zur Person“ des

Lehrbuchs *Deutsch* besteht aus den Lektionen „Hallo, ich bin Uwe!“, „Wer sind die Leute?“, „Wie ist deine Adresse?“.

Im Arbeitsbuch von Lehrwerk *Wie Bitte?* (Lektion „Länder und Sprachen“), steht die Information, dass Klaus ein deutscher Name ist.

Im Lehrbuch *Plus+Deutsch* werden Amelie, Daniel, Sebastian, Franziska, Jasmin und Julian im Hörtext erwähnt. Informationen, dass Tom aus Österreich und Anna aus der USA kommt, findet man in Track 13. Die Namen, deren Nationalitätsinformationen in den folgenden Einheiten des Lehrbuchs oder des Arbeitsbuchs angegeben sind, lauten wie folgt:

- Alex (Deutschland) → wird in Einheit 2 im Lehrbuch angegeben.
- Anna (Österreich) → wird in Einheit 4 (Track 33) im Lehrbuch angegeben.
- Emilia (Frankreich) → wird in Track 6 im Arbeitsbuch angegeben.
- Emma (Deutschland) → wird in Einheit 4 (Track 33) im Lehrbuch angegeben.
- Melanie (Deutschland) → wird in Einheit 5 im Arbeitsbuch angegeben.
- Mia (Schweiz) → wird im Arbeitsbuch angegeben.
- Thomas (Deutschland) → wird im Arbeitsbuch angegeben.
- Tim (Deutschland) → wird in Track 6 im Arbeitsbuch angegeben.

Im Arbeitsbuch von Lehrwerk *Deutsch* (Einheit 5), steht die Information, dass Jan aus Deutschland kommt. Die Information, dass Mia Mühle aus Deutschland kommt, findet man in Einheit 1 des Arbeitsbuchs.

In den Lehrbüchern ist zu sehen, dass die Namen recht unterschiedlich sind. Es gibt keinen Namen, der in allen drei Lehrbüchern vorkommt. Allerdings finden sich in zwei Büchern die gleichen Namen und Nachnamen. Weitere gleiche Vor- und Nachnamen sind in den Lehrbüchern *Wie Bitte?* und *Plus+Deutsch* zu finden: Anja, Lisa, Tim, Schmidt, Müller. Interessanterweise gibt es bei demselben Namen unterschiedliche Angaben zur Nationalität: Das Lehrbuch *Wie Bitte?* gibt Leon (→Deutschland) als Nationalitätsangabe an, während das Lehrbuch *Deutsch* als Nationalitätsangabe Leon (→Österreich) angibt. Und das Lehrbuch *Plus+Deutsch* gibt Mia (→Schweiz) als Nationalitätsangabe an, während das Lehrbuch *Deutsch* als Nationalitätsangabe für Mia (→Deutschland) angibt. Eine ähnliche Situation ist in einem (alleinigen) Lehrbuch zu sehen. Für Anna in *Plus+Deutsch* wurden sowohl österreichische als auch amerikanische (USA) Angaben zur Nationalität angegeben. Die Tatsache, dass die Namen unterschiedliche Nationalitätsangaben enthalten, ist ein Hinweis darauf, dass es sich um internationale Namen handelt.

Wenn man die Namen in den Lehrbüchern mit den Namen in Tabelle 1 vergleicht, stellt man fest, dass die Namen Leon, Tim, Daniel, Jan, Lea, Lisa, Emma, Julia, Mia und Lena zwischen 2000 und 2021 zu den zehn häufigst benutzten Namen gehören.

Nachnamen in Lehrbüchern sind in Tabelle 6 angegeben.

Lehrbuch	Nachname
<i>Wie Bitte?</i> Lehrbuch A1.1	Müller (Deutschland), Costa (Italien), Leroy (Frankreich), Krüger, Ivanov, Schmidt
<i>Plus+Deutsch</i> Schülerbuch A1.1	Müller (Österreich), Schmidt, Stein, Braun
<i>Deutsch</i> Schülerbuch A1.1	Meier, Blume, Mühle (Deutschland), Gomez (Spanien)

Tab. 6: Nachnamen in Lehrbüchern

Die Nachnamen Müller, Schmidt, Krüger, Braun und Meier, die in allen drei untersuchten Lehrbüchern erwähnt werden, gehören zu den 50 häufigsten Nachnamen (siehe Tab. 2). Außerdem sind alle deutsche Nachnamen, die im Lehrbuch *Wie Bitte?* auftauchen, die häufigst verwendeten Nachnamen. Obwohl der Nachname Stein im Lehrbuch *Plus+Deutsch* nicht zu den 50 häufigsten Nachnamen gehört, ist er in der Liste der 100 häufigsten Nachnamen von Duden (2000) enthalten (siehe Kohlheim / Kohlheim 2000). Die Nachnamen Mühle und Blume im Lehrbuch *Deutsch* gehören nicht zu den 100 häufigsten Nachnamen, aber sie sind eindeutig deutsche Nachnamen. Außerdem zeigt sich, dass die Nachnamen Stein, Braun, Blume und Mühle semantische Bedeutungen haben. Mit anderen Worten: sie haben bekannte Bedeutungen, die in einem Wörterbuch nachgeschlagen werden können. Auf diese Weise können die Schüler lernen, dass es Nachnamen gibt, die sowohl im Deutschen als auch im Türkischen eine Wörterbuchbedeutung haben.

Andererseits ist der Familienname Müller in Österreich genauso verbreitet wie in Deutschland. Dies könnte der Grund sein, warum die Nationalität des Nachnamens Müller im Lehrbuch *Wie Bitte?* als Deutschland und im Lehrbuch *Plus+Deutsch* als Österreich angegeben wird.

Es zeigt sich, dass in den Lehrbüchern nicht für alle Namen Angaben zur Nationalität gemacht werden.

Lehrbuch	Junge	Mädchen
<i>Wie Bitte?</i> Lehrbuch A1.1	Dimitry, Tim	Alina, Anja, Beate, Lea, Liane, Lisa, Sandra
<i>Plus+Deutsch</i> Schülerbuch A1.1	Sebastian, Julian, Daniel	Julia, Anja, Karin, Lisa, Jasmin, Franziska, Amelie
<i>Deutsch</i> Schülerbuch A1.1	Florian, Uli, Uwe	Miriam, Silvia

Tab. 7: Namen ohne Nationalitätsangaben

Unter den drei untersuchten Lehrbüchern gibt es in den Büchern *Wie Bitte?* und *Plus+Deutsch* mehr Namen ohne Angaben zur Nationalität. Im Lehrbuch *Wie Bitte?* wurden der Lisa Schmidt und Beate Krüger ihre Nachnamen gegeben. Da ihre Nachnamen zu den häufigsten Nachnamen gehören, ist dies ein Hinweis darauf, dass sie

als deutsche Namen verwendet werden. Im Lehrbuch *Deutsch* dagegen wird der Name Uwe für die Hauptfigur des Buches verwendet; es gibt die Lektion „Hallo, ich bin Uwe!“ im Lehrbuch, und der Name Uwe wird auch ziemlich oft erwähnt. Daher können Schüler leicht verstehen, dass dieser Name ein deutscher Name ist.

Unter den anderen Namen ohne Angaben zur Nationalität sind Julia, Lea, Lisa, Daniel und Tim unter den zehn beliebtesten Vornamen jedes Jahres zwischen 2000 und 2021 (siehe Tab. 1). Aus diesem Grund wird davon ausgegangen, dass diese Namen in Lehrbüchern als deutsche Namen verwendet werden. Dimitry, einer der männlichen Namen, ist ein russischer Name; abgesehen davon gehören auch andere männliche und weibliche Namen zu den in Deutschland verwendeten Namen, auch wenn es sich nicht um die Namen in Tabelle 1 handelt. Es ist jedoch anzunehmen, dass dieser Name im Buch nicht als deutscher Name verwendet wird, denn in Einheit 6 des Lehrbuches *Plus+Deutsch* heißt es „Anja will einen Deutschkurs besuchen“, hat es zu bedeuten, dass Anja kein Deutsch kann und somit keine Deutsche ist. Da die anderen Namen, deren Nationalität nicht angegeben wurde, nicht zu den Namen in Tabelle 1 gehörten, wurde weiter untersucht, wie häufig sie in Deutschland vorkommen.

Um festzustellen, ob es sich bei den Vornamen in den untersuchten Lehrbüchern um beliebtesten Namen in Deutschland handelt, wurden die statistischen Daten auf der Webseite von Knud Bielefeld⁵ verwendet. Wie oft (ungefähr) die jeweiligen Vornamen von 2006 bis 2018 als Vornamen vergeben wurden, ist in Tabelle 8 neben den entsprechenden deutschen Namen in Klammern angegeben. Die Namen, deren Nationalität nicht angegeben wurde - sie waren in Tabelle 7 aufgeführt - wurden in Tabelle 8 hinzugefügt. Der Name Anja im Lehrbuch *Plus+Deutsch* ist aus dem oben genannten Grund nicht in der Liste enthalten.

Lehrbuch	Männlicher Name	Weiblicher Name
<i>Wie Bitte?</i>	Leon (85.000 Mal)	Lea (64.000 Mal)
Lehrbuch A1.1	Tim (55.000 Mal)	Alina (31.000 Mal)
	Michael (11.000 Mal)	Lisa (31.000 Mal)
	Klaus (250 Mal)	Anja (1.700 Mal)
		Sandra (1.600 Mal)
		Liane (520 Mal)
		Sabine (290 Mal)
		Beate (30 Mal)
Plus+Deutsch Schülerbuch A1.1	Tim (55.000 Mal)	Emma (83.000 Mal)
	Julian (50.000 Mal)	Amelie (45.000 Mal)
	Daniel (20.000 Mal)	Julia (33.000 Mal)
	Sebastian (14.200 Mal 2010-2021)	Lisa (31.000 Mal)

⁵ <https://www.beliebte-vornamen.de/lexikon/alphabetisch> (Zugriffsdatum: 07.10.2022).

	Thomas (5.300 Mal)	Jasmin (16.000 Mal)
	Alex (3.900 Mal)	Franziska (14.000 Mal)
		Melanie (3.400 Mal)
		Karin (210 Mal)
Deutsch	Jan (38.000 Mal)	Mia (94.000 Mal)
Schülerbuch A1.1	Florian (24.000 Mal)	Lena (67.000 Mal)
	Uwe (30 Mal 2010-2021)	Lara (50.000 Mal)
	Uli (no data)	Miriam (9.200 Mal)
		Silvia (360 Mal)
		Petra (220 Mal)

Tab. 8: Deutsche Vornamen in Lehrbüchern nach ihrer Beliebtheit, 2006-2018⁶

Der Tabelle zufolge gehören Klaus, Liane, Sabine und Beate im Lehrbuch *Wie Bitte?*, Uwe, Uli, Silvia und Petra im Lehrbuch *Deutsch* und nur Karin im Lehrbuch *Plus+Deutsch* zu den am wenigsten bevorzugten Namen in Deutschland. Laut Bielefeld⁷ war der Name Uwe bis in die 1960er Jahre sehr beliebt, aber heute wird fast kein Kind mehr Uwe genannt. Auf diese Namen, die in Deutschland sehr selten verwendet werden, folgen Anja, Sandra, Thomas, Alex, Melanie und Miriam.

In welchen Ländern sind diese Namen also häufiger zu finden? Der Name Silvia ist in Mexiko und Argentinien weiter verbreitet; der Name Sandra ist in Mexiko, Kolumbien, Brasilien und den USA weiter verbreitet als in Deutschland. Während Alex in den USA und Miriam in Mexiko und in den USA weit verbreitet ist, ist Deutschland nicht einmal unter den Top Ten der Länder. Obwohl andere Namen (Klaus, Thomas, Karin, Liane, Sabine, Beate, Uwe, Uli, Petra, Anja und Melanie) in den letzten Jahren in Deutschland nicht weit verbreitet waren, ist Deutschland das am häufigsten verwendete Land für diese Namen (siehe Forebears 2014). Daher wäre es ein geeigneterer Ansatz, die Nationalität von Namen anzugeben, deren Herkunft in Lehrbüchern schwer zu ermitteln ist.

Was den Name Uli betrifft, so ist Uli oder Ulli, nach Bielefeld, abgekürzte Verwendungen von Ulrich und Ulrike, und als amtlich eingetragene Namen sind diese Kurzformen recht ungewöhnlich.⁸

Die Verbreitung türkischer Namen in DaF-Lehrbüchern und deren Repräsentation der türkischen Kultur werden ebenfalls in die Studie einbezogen. Aus diesem Grund sind die türkischen Namen in untersuchten Büchern in Tabelle 9 aufgeführt.

⁶ Erstellt von der Verfasserin.

⁷ <https://www.beliebte-vornamen.de/5083-uwe.htm> (Zugriffsdatum: 7.10.2022).

⁸ <https://www.beliebte-vornamen.de/16790-ulli.htm> (Zugriffsdatum: 07.10.2022).

Lehrbuch	Männlicher Name	Weiblicher Name	Nachname
<i>Wie Bitte?</i> Lehrbuch A1.1	Alper, Hasan, Mehmet, Onur	Aylin, Pelin	Ünsal, Korkmaz, Özer
Plus+Deutsch Schülerbuch A1.1	Arda, Ahmet, Berk	Begüm	Öztürk
Deutsch Schülerbuch A1.1	Murat	Aylin	Öztürk

Tab. 9: Türkische Namen in Lehrbüchern

Die Namen Arda, Ahmet, Hasan und Mehmet, die zu den Namen gehören, die in den ersten Einheiten der deutschen Lehrbücher erwähnt werden, sind die häufigsten Namen bei Kindern im Alter von 0-17 Jahren (siehe Tab. 3). Obwohl andere Namen nicht unter den Namen in Tabelle 3 sind, repräsentieren sie die türkische Kultur. Unter den Nachnamen gehören die Nachnamen außer Ünsal zu den 50 häufigsten Nachnamen (siehe Tab. 4).

Fazit

In DaF-Lehrwerken werden Personennamen nicht in einer eigenen Unterrichtseinheit behandelt. Personennamen werden meist in Dialogen, Bekanntschaftseinheiten und in den ersten Einheiten erwähnt. Es gibt kein Name, der in allen drei untersuchten Lehrbüchern vorkommt, aber es gibt identische Namen in den beiden Büchern. Zusätzlich zu den Namen der Ziel- und Ausgangssprachen befinden sich in den Büchern auch Namen verschiedener Kulturen.

Es gibt unterschiedliche Angaben zur Nationalität für gleichen Namen. Während z.B. in einem Lehrbuch Deutschland mit Leon gleichgesetzt wird, wird in einem anderen Lehrbuch Österreich mit Leon gleichgesetzt. Eine ähnliche Situation findet sich auch in demselben Lehrbuch. Im Lehrbuch *Plus+Deutsch* zum Beispiel wird für Anna die Nationalität USA angegeben, während an anderer Stelle im selben Buch für die Person mit dem Namen Anna Österreich angegeben wird. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es sich um internationale Namen handelt. Ähnlich sieht es bei den Nachnamen aus. So wird zum Beispiel die Nationalität des Nachnamens Müller in einem Lehrbuch als Deutschland und in einem anderen als Österreich angegeben, weil er sowohl in Österreich als auch in Deutschland recht häufig vorkommt.

Die in den Lehrbüchern verwendeten Nachnamen sind die in Deutschland verwendeten Nachnamen. Daher repräsentieren die Nachnamen das Land und die Kultur der Zielsprache. Außerdem haben die Nachnamen Mühle, Stein und Blume semantische Bedeutungen. Solche Nachnamen gehören nicht zu den am häufigsten verwendeten Nachnamen in Deutschland. Auf diese Weise können die Schüler lernen, dass es Nachnamen gibt, die im Deutschen wie im Türkischen eine Wörterbuchbedeutung haben.

Es zeigt sich, dass die Nationalität nicht bei allen Namen in den Lehrbüchern angegeben ist. Unter diesen Namen gibt es solche, die von den Schülern leicht erraten werden können, zu welchem Land sie gehören, und solche, die schwer zu erraten sind. Unter den drei untersuchten Lehrbüchern gibt es in *Wie Bitte?* und *Plus+Deutsch* mehr Namen ohne zugewiesene Nationalitäten. Bei Namen, die international verbreitet sind und bei denen nicht klar ist, zu welchem Land sie gehören (z.B. Miriam, Leon, Alex), wäre es richtig, die Nationalität anzugeben.

Wir können keine Rückschlüsse darauf ziehen, wie die Personennamen in den Lehrbüchern ausgewählt wurden. Denn es gibt in den Lehrbüchern sowohl moderne deutsche Namen (z.B. Jan, Julia) als auch altmodische (z.B. Uwe, Petra). Zusätzlich zu den gebräuchlichen Namen sind auch sehr selten verwendete Namen und internationale Namen in den Büchern enthalten.

Es ist wichtig, dass die Namen, die das Land repräsentieren, besonders in der ersten Einheit genannt werden. Insbesondere die Information, dass deutsche Namen deutsche Namen sind, sollte entweder im Lehrbuch oder im Arbeitsbuch gegeben werden, da der Schüler diesen Namen zum ersten Mal begegnet.

Einige Namen in den Lehrbüchern enthielten keine Angaben zur Nationalität, daher war es schwierig festzustellen, ob sie ihr Land/ihre Kultur repräsentierten. Die Namen, deren Nationalität nicht angegeben wurde, sind in der Regel internationale Namen. Da diese internationalen Namen auch in Deutschland verwendet werden, werden sie im Rahmen der Untersuchung als deutsche Namen betrachtet. Daher kann man also sagen, dass die Namen in den Lehrbüchern die Kultur der Zielsprache repräsentieren.

Um zu untersuchen, ob es Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Namen in Bezug auf die Darstellung ihrer Länder und Kulturen gibt, wurden auch türkische Namen untersucht. Was die türkischen Namen angeht, so spiegeln die türkischen Namen in allen drei Büchern die türkische Kultur wider, auch wenn sie sich in ihrer Beliebtheit unterscheiden.

Abgesehen davon wurde bei der Untersuchung der Personennamen in den Lehrbüchern, obwohl dies nicht im Rahmen der Untersuchung geschah, auch festgestellt, dass die Personennamen nicht durchgängig das gleiche Bild oder die gleiche Nationalität aufwiesen. Auch Lehrbücher können in dieser Hinsicht untersucht werden.

Literaturverzeichnis

Akay Zabun, Oya (2018): *Deutsch Schülerbuch A1.1 für Gymnasien*. Ankara: Ata.

Aksan, Doğan (1995): *Her Yöniyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bielefeld, Knud (2022): Beliebte (und seltene) Vornamen. <https://www.beliebte-vornamen.de> (Letzter Zugriff: 07.10.2022).

Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands (DFD):


<https://www.namenforschung.net/dfd/woerterbuch/liste/> (Letzter Zugriff: 07.10.2022).

- Forebears** (2014): <https://forebears.io/de/> (Letzter Zugriff: 25.09.2022).
- Gesellschaft für deutsche Sprache (GfDS)**: <https://gfds.de/vornamen/beliebteste-vornamen/>, <https://gfds.de/vornamen/familiennamen/> (Letzter Zugriff: 12.09.2022).
- Günay Köprülü, Sevtap** (2016): Çizgi Film Çevirisinde Onomastik Etki. *Söylem Filoloji Dergisi*, 1(2), 157-167.
- Kohlheim, Rosa / Kohlheim, Volker** (2000): *Duden Familiennamen. Herkunft und Bedeutung von 20.000 Nachnamen*. 1. Auflage. Mannheim. http://www.ahnenforschung-in-stormarn.de/geneal/nachnamen_100.htm (Letzter Zugriff: 15.09.2022).
- Koß, Gerhard** (2002): *Namenforschung: Eine Einführung in die Onomastik*. 3., aktualisierte Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Nübling, Damaris** (2017): Personennamen und Geschlechter/un/ordnung. Onymisches doing und undoing gender, In: *Un/doing Differences*, Stefan Hirschauer (Hg.): *Un/doing Differences*, Velbrück Wissenschaft, 307-335.
- Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü (NVI)**: <https://www.nvi.gov.tr/2020-yilinda-turkiyede-en-cok-tercih-edilen-isimler-merkezicerik> (Letzter Zugriff: 22.09.2022).
- Ekti, Meltem / Zengin, Erkan** (Hg.) (2021): *Wie Bitte? A1.1 Lehrbuch*. Ankara: MEB Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)** (2021): *İstatistiklerle Çocuk, 2021*. Ankara: TÜİK.
- Yılmaz Yiğit, Derya** (2019): *Plus+Deutsch. Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien A1.1 Schülerbuch*. Ankara: Koza.
- Zengin, Dursun** (2006): *Almancaya Çevrilen Türk Masallarında Çeviri Sorunları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 873.

Wie relevant ist Englisch für Lernende des Deutschen? Eine empirische Studie zur Perspektive von Lernenden im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei

Özlem Tekin , Tekirdağ



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217616>

Abstract (Deutsch)

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sollen mittels einer empirischen Studie die Fragen beantwortet werden, ob und inwiefern das Englische für erwachsene und überwiegende Lernende des Deutschen in der Türkei sowohl in intrinsischer als auch in extrinsischer Weise relevant ist. Hierzu wurde am Ende des Sommersemesters 2022 eine Befragung mit 190 Studenten des Vorbereitungsjahrs ‚Deutsch‘ und des Studiengangs ‚Deutsche Sprache und Literatur‘ der Namık Kemal Universität Tekirdağ (Türkei) durchgeführt, wobei darauf geachtet wurde, dass alle Befragten Englisch als erste oder vorherige Fremdsprache gelernt haben bzw. lernen. Die Erhebung fand in Form eines Fragebogens statt, der aus 24 quantitativ ausgerichteten Fragen und einer zur Gegenprüfung dienenden qualitativ ausgerichteten Frage bestand. Dabei wurden die Lernenden nach der (1) Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen, der (2) Herstellung von Verbindungen zwischen den beiden Sprachen, der (3) Erleichterung / Erschwerung des Deutschlernens durch das Englische, der (4) Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lehrenden, und der (5) Herstellung von Verbindungen zwischen den beiden Sprachen in den Unterrichtsmaterialien befragt. Mit dieser Vorgehensweise und den Ergebnissen der empirischen Studie soll zusammenfassend ein Beitrag zur Erforschung der Lernerperspektive im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei geleistet werden.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Tertiärsprache, Türkei, Lernende, Lehrende, Lern- und Lehrmaterialien.*

Abstract (English)

How relevant is English for learners of German? An empirical study of the learners' perspective in the context of German as a tertiary language in Turkey

The following article aims, by means of an empirical study, to answer the questions of whether and to what extent English is relevant to adult and predominant learners of German in Turkey in both intrinsic and extrinsic ways. For this purpose, a survey was conducted at the end of the summer term of 2022 with 190 students of the German preparatory course and the degree programme 'German Language and Literature' at Namık Kemal University Tekirdağ (Turkey), taking that all participants in the survey had learned or were still learning English as their first or previous foreign language into consideration. The survey took the form of a questionnaire consisting of 24 quantitative questions and one qualitative question for cross-checking. The learners were asked about (1) the similarity of German and English, (2) the making of connections between the two languages, (3) the facilitation / impediment of learning German through English, (4) the

making of connections between German and English on the part of the teachers, and (5) the making of connections between the two languages in learning materials. In this way, considering the results of the empirical study, the overall aim of this article is to contribute to the research of the learners' perspective in the context of German as a tertiary language in Turkey.

Keywords: *German as a tertiary language, Turkey, learners, teachers, learning and teaching materials.*

EXTENDED ABSTRACT

As in many countries worldwide, German is usually acquired as a second or further foreign language after English in Turkey and can thus be placed in the context of tertiary language learning. The acquisition of a second or further foreign language is a systematic and conscious process in which, unlike the acquisition of the first or previous foreign language, students can use (use) their knowledge and experience, which includes the link between already existing languages and the foreign language to be learned. Regarding the typological proximity or distance of the languages acquired and the language to be acquired also plays an important role. In regard of the typical sequence of language acquisition in Turkey, the following can be stated: While Turkish belongs to the Ural-Altai language family and is an agglutinative language, both English and German belong to the Indo-European language family and are inflectional languages. Therefore, in the context of learning German as a tertiary language in Turkey, the influence of Turkish on German is relatively tiny. In contrast, the influence of English on German is much stronger.

Even though there are various studies on the influence of English on learning German in Turkey, most of them concentrate theoretically on the linguistic areas in which the influence of English on German can be used positively, i.e., where there are commonalities or similarities between the two languages. In practical terms, there are only a few studies on the role of teachers, the specific design of teaching and learning materials, and learners. Particularly concerning the latter studies, however, reservations must be expressed. Therefore, the following article, which supplements these studies, focuses on adult and predominant German learners and uses an empirical study to answer the questions of whether and to what extent English - both intrinsically and extrinsically - is relevant to German learners in Turkey. This article aims to contribute to the research of the learners' perspective in the context of German as a tertiary language in Turkey.

The survey was conducted at the end of the summer term of 2022 with 190 students in the preparatory year 'German' and the degree programme 'German Language and Literature' at Namık Kemal University Tekirdağ (Turkey). In selecting the sample, care was taken to ensure that all participants in the survey had learned or were still learning English as their first or previous foreign language. The survey took the form of a questionnaire consisting of 24 quantitative questions and one qualitative question for cross-checking. The learners were asked about (1) similarity of German and English, (2) making of connections between the two languages, (3) facilitation / impediment of learning German through English, (4) making of connections between German and English on the part of the teachers, and (5) making of connections between the two languages in the learning materials.

The results of the empirical study show, on the one hand, that the majority of learners are aware of the similarities between German and English and intrinsically make connections between the two languages. The more similarities seen and connections made, the more relevant and helpful English is considered to be for learning German. On the other hand, the results show that although more or fewer connections are made between German and English, on the part of the teachers and in the learning materials, the learners clearly want more in this regard. In addition, the making of connections on the part of the teachers as well as in the learning (and consequently: teaching) materials also extrinsically promotes the making of connections on the part of the learners. All in all, it becomes apparent that the practical making of connections between German and English and the associated relevance and assistance of English in learning German is only possible in close interaction of learners, teachers as well as learning and teaching materials. It must be emphasized that the most critical point in this interaction scheme is always the learners.

1 Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei

Das Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist grundlegend anders als das Erlernen einer ersten Fremdsprache: Während die Lernenden bei der ersten Fremdsprache im Umgang mit Sprachen im Allgemeinen und im Erlernen einer Fremdsprache im Speziellen unerfahren sind, treten sie beim Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache als erfahrene und damit – mehr oder minder – kompetente Lernende auf. Sie sind nicht nur älter und haben dadurch mehr Kenntnisse und Erfahrungen im Allgemeinen, sondern auch mehr Wissen und Erfahrungen sowohl bezüglich des Lernens allgemein als auch speziell des Erlernens einer Fremdsprache (vgl. Hufeisen 2001). Zum vorhandenen Wissen und zu den gemachten Erfahrungen der Lernenden einer zweiten oder weiteren Fremdsprache können mit Marx / Hufeisen (2010: 828) nicht nur kognitive und emotionale Faktoren gezählt werden, sondern vor allem auch linguistische und fremdsprachenspezifische Faktoren: Während die linguistischen Faktoren „das Wissen sowohl über das System der [Muttersprache] L1 als auch über die [Fremdsprache] L2“ meint, sind die fremdsprachenspezifischen Faktoren „die Erfahrung im sprachenübergreifenden Denken bzw. im interlingualen Erschließen“. In diesem Sinne kann der Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache – im Gegensatz zum Erwerb einer ersten Fremdsprache – insgesamt als ein systematischer und bewusster Prozess charakterisiert werden, bei dem die Lernenden ihr Wissen und ihre Erfahrungen nutzen (können), um den Lernprozess der späteren Fremdsprache zu erleichtern. Allgemein bekannt sind diese Spezifika des Lernens einer zweiten oder weiteren Fremdsprache unter dem Begriff *Tertiärsprachenlernen* (vgl. hierzu z.B. Hufeisen / Neuner 2005).

Im Rahmen des Tertiärsprachenlernens steht oftmals auch das Deutsche als Fremdsprache. Wie Ammon (2010: 103) festhält, ist Deutsch nämlich weltweit betrachtet meist nur die zweite oder weitere Fremdsprache, was größtenteils auf das Englische zurückzuführen ist, das vielerorts als erste Fremdsprache gelernt wird. Daher ist in der Forschung parallel zum Terminus *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) auch von *Deutsch nach Englisch* (DnE) (Hufeisen / Neuner 2005), *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (DaFnE) (Hufeisen / Marx 2005), *Deutsch als zweite Fremdsprache* (Da2.FS) (Neuner et al. 2009) oder von *Deutsch als Tertiärsprache* (DaT) (Hufeisen 2001) die Rede. Im Kontext des Lernens von Deutsch als Tertiärsprache führen die oben genannten Faktoren – allen voran die linguistischen und fremdsprachenspezifischen Faktoren – dazu, dass die Lernenden nicht nur das System der Muttersprache (L1) und das System der ersten Fremdsprache (L2), die meistens eben Englisch ist, kennen, sondern gleichzeitig auch zwischen den bereits vorhandenen Sprachen (L1, L2) und der zu erlernenden Fremdsprache (L3) Verbindungen herstellen. Obwohl allgemein angenommen wird, dass die Muttersprache einen großen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hat, kann sich dieser Umstand ändern, wenn L1 und L3 typologisch unterschiedlich sind und gleichzeitig eine typologische Ähnlichkeit zwischen L2 und L3 besteht, wie es etwa bei Englisch und Deutsch der Fall ist (vgl. hierzu z.B. Marx 2002). In diesem Fall zeigt sich beim Erlernen des Deutschen nämlich – viel mehr als der Einfluss der Muttersprache – der Einfluss des Englischen in Form von Übertragungen (*Transfers*) in allen Sprachbereichen des Deutschen. Diese Übertragungen können

entweder *positive Transfers* sein, bei denen die Lernenden die sprachlichen Elemente und Regeln des Englischen für das Deutsche nutzen; oder es handelt sich um *negative Transfers (Interferenzen)*, die durch Fehlübertragungen aus dem Englischen entstehen und sich im Deutschen als Fehler bemerkbar machen (vgl. Kretzenbacher 2009: 88f.).

In der Türkei gestaltet sich die Situation des Deutschen nicht anders: Als hiesige typische Abfolge der erworbenen Sprachen kann Türkisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3) angegeben werden (vgl. Tapan 2010). Auch bei dieser Sprachenfolge spielt die typologische Nähe bzw. Distanz der Sprachen eine wichtige Rolle: Während das Türkische zur uralaltaischen Sprachfamilie gehört und eine agglutinierende Sprache ist, zählen sowohl das Englische als auch das Deutsche zur indogermanischen Sprachfamilie und sind flektierende Sprachen. Daher kann für das Erlernen des Deutschen in der Türkei davon ausgegangen werden, dass der Einfluss des Türkischen auf das Deutsche eher gering, der Einfluss des Englischen auf das Deutsche hingegen deutlich stärker ausgeprägt ist. Dies wird auch durch Studien türkischer Forscher, wie beispielsweise die von Köksal (2008) und Dellal / Günak Bora (2009) belegt. In welchen sprachlichen Bereichen die Einflüsse des Englischen auf das Deutsche insbesondere positiv genutzt werden können, wo also Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen gegeben sind, wird wiederum von Serindağ (2005), Arak (2010, 2016) und Tanrikulu / Bayter (2020) untersucht. In all diesen Arbeiten wird die Schlussfolgerung gezogen, dass für einen effektiven Einsatz des Englischen im Deutschunterricht in der Türkei jedoch einerseits den Lehrenden eine wichtige Rolle zukommt, andererseits aber auch entsprechende Lehr- und Lernmaterialien benötigt werden. Auf die Rolle der Lehrenden im Kontext des Deutschen als Tertiärsprache in der Türkei gehen beispielsweise die Studien von Güler (2000) und Maden (2002) ein. Die spezifische Konzeption der Lehr- und Lernmaterialien wird wiederum etwa von Maden (2005) und Coşkun (2008) thematisiert.

Die Lernenden im Kontext des Deutschen als Tertiärsprache in der Türkei werden hingegen nur in den Arbeiten von Dellal / Günak Bora (2009) und İşigüzel / Dilken (2022) einer näheren Betrachtung unterzogen. In der quantitativen Studie von Dellal / Günak Bora (2009) werden Studierende des Englisch-Lehramts und der Anglistik, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, befragt, ob sie Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, welche Lernstrategien sie beim Deutschlernen verwenden, und ob ein Zusammenhang zwischen ihren Lernstrategien und ihrer Lernmotivation gegeben ist. Die Studie zeigt, dass die Studierenden mehrheitlich Verbindungen zwischen den beiden Sprachen herstellen und verschiedene Lernstrategien, die sie sich im Rahmen der ersten Fremdsprache angeeignet haben, auch beim Lernen der zweiten Fremdsprache Deutsch verwenden und weiterentwickeln, womit sie insgesamt eine Erleichterung beim Deutschlernen erwirken können. Auch stehen die meisten Befragten der Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lehrenden positiv gegenüber, und sind der Auffassung, dass dies eine Lernerleichterung mit sich bringe, das Lernen schneller und effektiver mache, und sie selbst dadurch in der deutschen Sprache handlungsfähiger seien. In der qualitativen Studie von İşigüzel / Dilken (2022) werden wiederum die Meinungen von türkischen Lernenden zum Konzept Deutsch als

Fremdsprache nach Englisch eruiert, indem zwei Gruppen einer Gymnasialklasse zunächst zwölf Wochen lang im DaFnE-Konzept unterrichtet und danach hierzu interviewt werden. Hierbei ergibt sich u.a., dass die befragten Deutschlernenden die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen als vorteilhaft empfinden, sich hierdurch im Lernprozess motivierter und selbstbewusster fühlen und sich größtenteils kontrastive und mehrsprachige Lehrwerke im DaF-Unterricht wünschen.

Auch wenn beide Studien interessante und wichtige Ergebnisse hervorbringen und damit einen wertvollen Beitrag zur Erforschung des Deutschen als Tertiärsprache in der Türkei leisten, müssen folgende Vorbehalte geäußert werden: In der Studie von Dellal / Günak Bora (2009) handelt es sich bei den Probanden um Englisch-Lehramt- und Anglistik-Studenten, die lediglich 3-4 Semesterwochenstunden Deutschunterricht haben, weswegen die Frage aufkommt, ob hier der Einfluss des Englischen nicht sowieso überwiegen könnte. In der Studie von İşıgüzel / Dilken (2022) handelt es sich wiederum um eine Gruppe von lediglich 10 Probanden mit einem Durchschnittsalter von 14 Jahren, die extrinsisch dem DaFnE-Konzept nähergebracht wird, weswegen hier wiederum die Frage aufkommt, ob die Ergebnisse auch für erwachsene Deutschlernende in intrinsischer Weise Gültigkeit besitzen. Aufgrund dieser Vorbehalte möchte der vorliegende Artikel anknüpfend an und ergänzend zu diesen beiden Studien den Fokus auf erwachsene und überwiegende Lerner des Deutschen legen und mittels einer empirischen Studie den Fragen nachgehen, ob und inwiefern das Englische – sowohl in intrinsischer als auch in extrinsischer Weise – relevant für Lernende des Deutschen in der Türkei ist.

2 Ziel der Studie

Das Ziel der vorliegenden empirischen Studie ist es, einen Beitrag zur Erforschung des Deutschen als Tertiärsprache in der Türkei in Bezug auf die Lernerperspektive zu leisten. Dabei lautet die übergeordnete Forschungsfrage, ob und inwiefern das Englische für erwachsene und überwiegende Lernende des Deutschen in der Türkei sowohl in intrinsischer als auch in extrinsischer Weise relevant ist. Als untergeordnete Forschungsfragen stehen im Raum,

- 1- ob und inwiefern die *Lernenden* Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen;
- 2- ob und inwiefern die *Lehrenden* (aus Sicht der Lernenden) Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, und wie sehr diese Verbindungen seitens der Lernenden gewünscht werden;
- 3- ob und inwiefern in den *Unterrichtsmaterialien* (aus Sicht der Lernenden) Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden, und wie sehr diese Verbindungen seitens der Lernenden gewünscht werden;
- 4- ob und inwiefern Zusammenhänge zwischen den *Lernenden*, *Lehrenden* sowie *Lehr- und Lernmaterialien* gegeben sind; und
- 5- ob und inwiefern die *Lernenden* intrinsisch und/oder extrinsisch handeln.

Der Studie werden dabei die Hypothesen zugrunde gelegt, dass türkischsprachige Deutschlerner intrinsisch (bewusst oder unbewusst) Verbindungen zwischen ihrer ersten Fremdsprache Englisch und ihrer zweiten Fremdsprache Deutsch herstellen, ihre Kenntnisse im Englischen auf das Deutsche übertragen, und so das Deutschlernen erleichtern. Auf der anderen Seite wird angenommen, dass die Lehrenden sowie Lehr- und Lernmaterialien extrinsisch eine Art Vorbild für die Lernenden darstellen können, indem sie durch den bewussten und systematischen Einsatz von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen die Relevanz und Brückenfunktion des Englischen beim Deutschlernen deutlich machen. Diese Hypothesen und die damit zusammenhängenden, oben genannten Forschungsfragen sollen im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie durch eine Befragung von Lernenden des Deutschen als Tertiärsprache in der Türkei überprüft und beantwortet werden.

3 Erhebung und Auswertung

Die Befragung wurde am Ende des Sommersemesters 2022 mit insgesamt 190 Studenten durchgeführt, die an der Namık Kemal Universität Tekirdağ einerseits im ‚Vorbereitungsjahr Deutsch‘ an der Hochschule für Fremdsprachen und andererseits im 1., 2., 3. und 4. Studienjahr am ‚Institut für Deutsche Sprache und Literatur‘ studierten.¹ Bei der Auswahl der Stichprobe wurde darauf geachtet, ein relativ ausgewogenes Verhältnis der fünf Studienjahre zu gewährleisten, um die unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden in die Betrachtung miteinbeziehen zu können. Dabei ergab sich für die Teilnehmer der Studie die in Tab. 1 angegebene Verteilung nach Studienjahren.² Außerdem war für die Umfrage auch das Alter der Teilnehmenden von Relevanz. Die in Tab. 2 wiedergegebene Verteilung nach dem Alter zeigt, dass die Mehrheit der Befragten zwischen 18 und 25 Jahre alt ist (insg.: 181 TN, 95 %).

Studienjahr	Absolut	Prozentual
Vorbereitungsjahr	33	17 %
1. Studienjahr	37	19 %
2. Studienjahr	41	22 %
3. Studienjahr	38	20 %
4. Studienjahr	41	22 %
<i>Total</i>	<i>190</i>	<i>100 %</i>

Tab. 1: Verteilung nach Studienjahren

Alter	Absolut	Prozentual
18-19	21	11 %
20-25	160	84 %
26-29	3	2 %
30-39	3	2 %
40-49	2	1 %
50-59	1	1 %
<i>Total</i>	<i>190</i>	<i>100 %</i>

Tab. 2: Verteilung nach Alter

¹ Im ‚Vorbereitungsjahr Deutsch‘, das sprachlich auf den Bachelor-Studiengang ‚Deutsche Sprache und Literatur‘ vorbereitet, lernen die Studierenden zwei Semester lang Deutsch (26 SWS) und sollen am Ende des Jahres das Sprachniveau A2 erreichen. Im 1. Studienjahr erhalten die Studenten weiterhin Deutschunterricht (21 SWS) und sollen damit auf das B1-Niveau gebracht werden. Ab dem 2. Studienjahr beginnt der Fachunterricht in Literatur- und Sprachwissenschaft (auf Deutsch und/oder Türkisch), während die reine Sprachvermittlung des Deutschen im 2. und 3. Studienjahr auf 3 SWS, und im 4. Studienjahr auf 2 SWS reduziert wird. Das angestrebte Sprachniveau am Ende des 4. Studienjahrs liegt bei B2.

² Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, werden im vorliegenden Artikel alle Prozentangaben ohne Dezimalstellen angegeben. Durch die entsprechenden Rundungen können Abweichungen in den Totalangaben auftreten.

Bei der Auswahl der Stichprobe wurde schließlich auch darauf geachtet, dass alle Teilnehmer der Umfrage Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben bzw. immer noch lernen und Deutsch ihre zweite oder weitere Fremdsprache ist. Im Hinblick auf dieses Kriterium lassen sich zum Englischen und Deutschen der Befragten folgende drei Aspekte festhalten: Erstens zeigt Abb. 1, dass der Großteil der Befragten (insg.: 173 TN, 91 %) Englisch schon seit 6 bis 15 Jahren lernt; deutlich weniger Umfrageteilnehmer (insg.: 17 TN, 9 %) lernen Englisch hingegen seit 2 bis 5 Jahren. Dagegen wird in Abb. 2 deutlich, dass der Großteil der Befragten (insg.: 189 TN, 99 %) das Deutsche seit 1 bis 10 Jahren lernt, während nur 1 TN (1 %) angibt, seit 11 bis 15 Jahren Deutsch zu lernen, und keiner der Befragten seit mehr als 15 Jahren Deutsch lernt.³

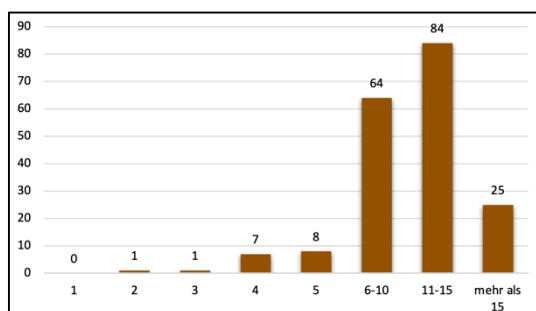


Abb. 1: ‚Lernjahre‘ Englisch

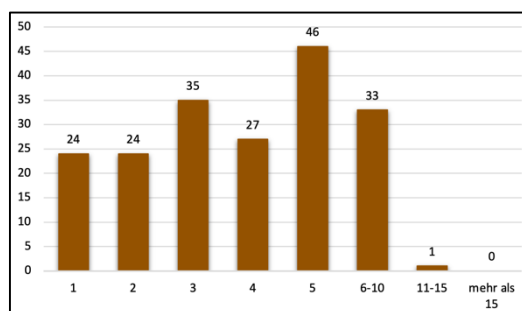


Abb. 2: ‚Lernjahre‘ Deutsch

Zweitens macht Abb. 3 deutlich, wo die Umfrageteilnehmer Englisch gelernt haben bzw. lernen. Es zeigt sich, dass die Mehrheit auf dem Gymnasium (152 TN, 80 %) und/oder in der Mittelschule (129 TN, 68 %) Englisch gelernt hat. Rund die Hälfte der Befragten gibt an, Englisch in der Grundschule gelernt zu haben (96 TN, 51 %) und/oder an der Universität gelernt zu haben bzw. zu lernen (97 TN, 51 %). Deutlich weniger Befragte konstatieren, selbst (70 TN, 37 %) und/oder in anderen Einrichtungen (44 TN, 23 %) Englisch gelernt zu haben bzw. zu lernen. Noch geringer ist die Anzahl derjenigen, die im Kindergarten Englisch gelernt haben (14 TN, 7 %) und/oder im Ausland Englisch gelernt haben bzw. lernen (10 TN, 5 %). Für das Deutsche zeichnet sich in Abb. 4 wiederum ein ganz anderes Bild ab: eine klare Mehrheit (188 TN, 99 %) gibt an, an der Universität Deutsch gelernt zu haben bzw. zu lernen, während rund die Hälfte (92 TN, 48 %) Deutsch auf dem Gymnasium gelernt hat. Demgegenüber hat nur ein minimaler Teil der Befragten Deutsch im Kindergarten (2 TN, 1 %), in der Grundschule (3 TN, 2 %), in der Mittelschule (4 TN, 2 %), in anderen Einrichtungen (6 TN, 3 %), im Ausland (4 TN, 2 %) oder selbst (12 TN, 6 %) gelernt.

³ Um einen Einblick in die weiteren (Mutter- und Fremd-)Sprachen der Lernenden zu gewinnen und mit Vorausblick auf Frage [9], wurden auch die weiteren Sprachen der Befragten eruiert. Genannt werden Japanisch (16 TN), Französisch (11 TN), Koreanisch (10 TN), Arabisch (7 TN), Russisch (7 TN), Bulgarisch (4 TN), Spanisch (3 TN), Chinesisch (2 TN), Italienisch (2 TN), Armenisch (2 TN), Kurdisch (2 TN), Aserbaidschanisch (1 TN), Griechisch (1 TN), Albanisch (1 TN), Rumänisch (1 TN), Abchasisch (1 TN), Ungarisch (1 TN), Usbekisch (1 TN), Turkmenisch (1 TN) und Bosnisch (1 TN).

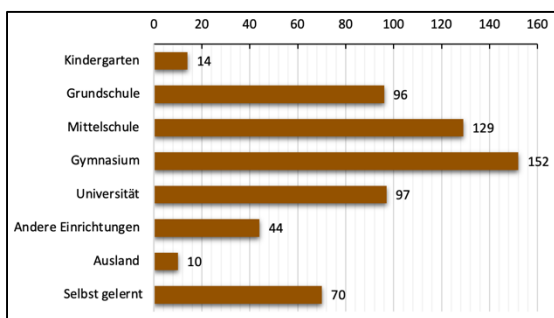


Abb. 3: ‚Lernorte‘ Englisch

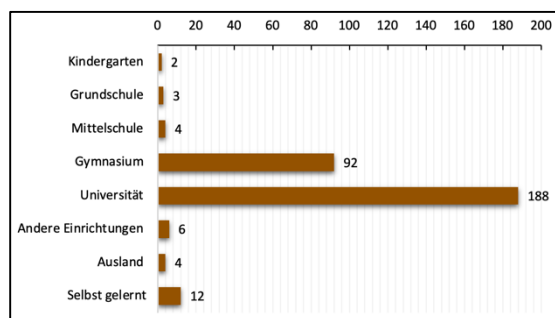


Abb. 4: ‚Lernorte‘ Deutsch

Drittens zeigt Abb. 5, dass die Umfrageteilnehmer ihr Sprachniveau im Englischen zu 1 % (1 TN) auf A1, zu 5 % (9 TN) auf A2, zu 34 % (65 TN) auf B1, zu 37 % (71 TN) auf B2 sowie zu 21 % (40 TN) auf C1 schätzen, während 2 % (4 TN) der Befragten keine Auskunft zu ihrem Englischniveau geben können. Insgesamt liegt das Englischniveau der Befragten somit mehrheitlich bei B1-B2 (insg.: 136 TN, 71 %). Im Gegensatz dazu zeigt Abb. 6, dass die Umfrageteilnehmer ihr Sprachniveau im Deutschen zu 6 % (11 TN) auf A1, zu 36 % (68 TN) auf A2, zu 46 % (88 TN) auf B1, zu 9 % (17 TN) auf B2 und zu 1 % (2 TN) auf C1 schätzen, während 2 % (4 TN) keine Angabe machen kann. Das Deutschniveau der befragten Studierenden liegt damit mehrheitlich bei A2-B1 (insg.: 156 TN, 82 %).⁴

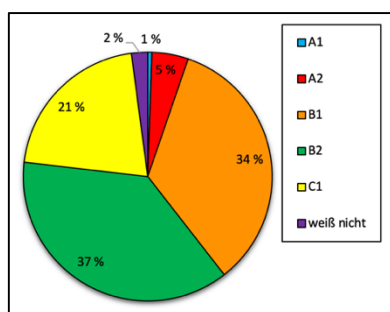


Abb. 5: Englischniveau

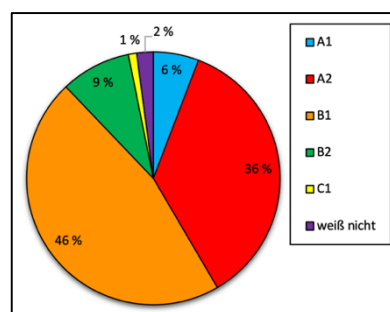


Abb. 6: Deutschniveau

Die Erhebung der Studie fand in Form eines Fragebogens statt, der aus 25 Fragen bestand. Diese lassen sich in folgende fünf Kategorien zusammenfassen:⁵ (1) Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen aus der Sicht der Lernenden [1-3]; (2) Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lernenden [4-9]; (3) Erleichterung / Erschwerung des Deutschlernens durch das Englische aus der Sicht der Lernenden [10-17]; (4) Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und

⁴ Betont werden muss, dass es sich hierbei lediglich um Selbsteinschätzungen der Studierenden zu ihren Sprachniveaus im Englischen und Deutschen handelt, die im Rahmen der vorliegenden Studie nicht überprüft werden konnten. Außerdem ist, analog zur Untersuchung von Köksal (2008: 71), auch für die befragten Studierenden dieser Untersuchung festzuhalten, dass sie sowohl im Englischen als auch im Deutschen oftmals lediglich „mehr [...] Sprachwissen als [...] Sprachkönnen“ aufweisen.

⁵ Die Fragen werden in Kapitel 4 im Rahmen der Besprechung der Ergebnisse jeweils konkret aufgeführt. Die hiesigen Zahlen in eckigen Klammern beziehen sich auf die dortigen Fragen. Dabei ist allerdings zu betonen, dass die Fragen nicht in der hier und in Kapitel 4 sichtbaren Reihenfolge gestellt wurden, sondern gemischt angeordnet waren, um die Ergebnisse untereinander überprüfen zu können.

Englischen seitens der Lehrenden [18-21]; und (5) Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen in den Unterrichtsmaterialien [22-25].

Die Fragen wurden dabei entweder als geschlossene oder offene Fragen konzipiert. Bei den geschlossenen Fragen waren einerseits entweder eine Antwortoption [9, 10, 11, 12, 20, 21, 24, 25] oder mehrere Antwortoptionen [2, 3, 6, 8, 14, 15, 16, 17, 19, 23] möglich.⁶ Andererseits waren Bewertungsfragen gegeben, bei denen eine 5-stufige Likert-Skala verwendet wurde und nur eine Antwortmöglichkeit möglich war [1, 4, 5, 13, 18, 22]. Zudem wurde eine (qualitativ ausgerichtete) offene Frage gestellt [7], um detailliertere Antworten von den Umfrageteilnehmern einholen zu können, die gleichzeitig auch eine Überprüfung der Ergebnisse der übrigen (quantitativ ausgerichteten) Fragen ermöglichen sollten [1-6, 8-25].⁷

Die Auswertung und Analyse der erhobenen Daten wurde einerseits mit quantitativen und andererseits mit qualitativen Methoden durchgeführt: So wurden bei den Fragen [1-6, 8-25] quantitative Auswertungsmethoden verwendet und die Daten nach dem Prinzip der deskriptiven Statistik mittels des MS Excel-Programms ausgewertet. Für die Frage [7] wurden hingegen qualitative Bewertungsmethoden angewandt. Hierzu wurden die Antworten der Umfrageteilnehmer nach dem Prinzip der deskriptiven Inhaltsanalyse kodiert, nach Themen gegliedert und interpretiert. Die Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden zielt insgesamt darauf ab, die in Kapitel 2 aufgestellten Hypothesen zu überprüfen und die damit verbundenen Forschungsfragen dieser Studie zu beantworten.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der empirischen Studie werden im Rahmen dieses Kapitels zunächst entsprechend der Ausführungen im vorherigen Kapitel abschnittsweise im Hinblick auf die *Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen aus der Sicht der Lernenden* (Kap. 4.1.), die *Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lernenden* (Kap. 4.2.), die *Erleichterung / Erschwerung des Deutschlernens durch das Englische aus der Sicht der Lernenden* (Kap. 4.3.), die *Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lehrenden* (Kap. 4.4.), sowie die *Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen in den Unterrichtsmaterialien* (Kap. 4.5.) präsentiert. Im Anschluss daran sollen im Rahmen von Kapitel 4.6 die *Ergebnisse im Überblick* dargestellt und interpretiert werden.

⁶ Fragen mit mehreren Antwortoptionen sind in Kapitel 4 mit einem Stern (*) gekennzeichnet.

⁷ Der Fragebogen wurde online mittels der Anwendung Google Forms erstellt, wobei die Antwortmöglichkeiten der jeweiligen Fragen gemäß den obigen Erläuterungen konzipiert wurden.

4.1. Ergebnisse zur Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen aus der Sicht der Lernenden

[1] Wie ähnlich sind sich Deutsch und Englisch Ihrer Meinung nach?

Auf die Frage, wie ähnlich die Studierenden das Deutsche und Englische sehen, geben 51 % (97 TN) an, dass die beiden Sprachen einander mittelmäßig ähnlich sind. 41 % (77 TN) meinen hingegen, dass sich Deutsch und Englisch einander ein wenig ähneln. 6 % (12 TN) der Befragten finden, dass sich die Sprachen sehr ähnlich sind. 2 % (3 TN) wiederum meinen, dass sich Deutsch und Englisch gar nicht ähneln, während 1 % (1 TN) angibt, dass sie sich vollkommen ähnlich sind (Abb. 7).

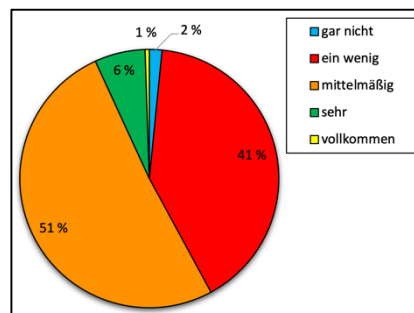


Abb. 7: Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen

[2/3] In welchen Bereichen sind sich Deutsch und Englisch Ihrer Meinung nach am meisten / wenigsten ähnlich?*

Betrachtet man die sprachlichen Bereiche im Deutschen und Englischen, die sich nach Meinung der Studierenden am meisten bzw. am wenigsten ähnlich sind, so ergeben sich folgende Ergebnisse: Auf die Frage, welche sprachlichen Bereiche am ähnlichsten sind, wird an erster Stelle der Wortschatz (144 TN, 76 %), an zweiter Stelle die Grammatik (53 TN, 28 %) und an dritter Stelle die Aussprache (11 TN, 6 %) genannt (Abb. 8). Auf die im Fragebogen an anderer Stelle gestellte Umkehrfrage, welche sprachlichen Bereiche am wenigsten ähnlich sind, wird wiederum an erster Stelle die Aussprache (129 TN, 68 %), an zweiter Stelle die Grammatik (71 TN, 37 %) und an dritter Stelle der Wortschatz (22 TN, 12 %) angegeben (Abb. 9). Vergleicht man die Ergebnisse beider Fragen, so zeigt sich eine Analogie bezüglich der Meinung der Lernenden zur Ähnlichkeit der sprachlichen Bereiche des Deutschen und Englischen: am meisten ähnlich wird der Wortschatz, weniger ähnlicher die Grammatik und am wenigsten ähnlich die Aussprache eingestuft. 11 TN (6 %) bzw. 9 TN (5 %) sehen hingegen in keinem Bereich eine Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und Englischen.

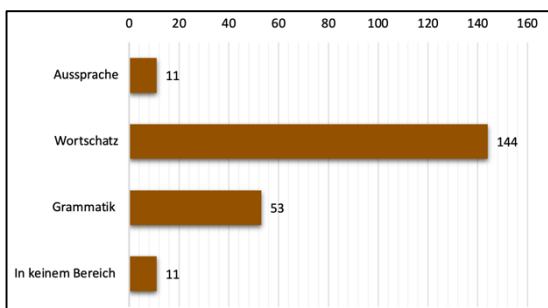


Abb. 8: Am meisten ähnliche Sprachbereiche des Deutschen und Englischen

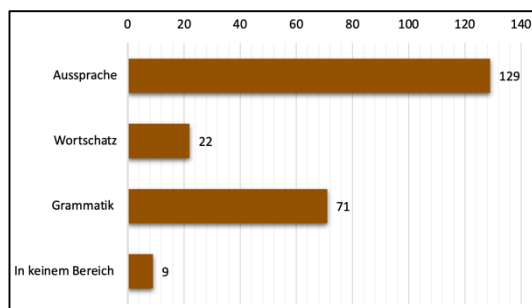


Abb. 9: Am wenigsten ähnliche Sprachbereiche des Deutschen und Englischen

4.2 Ergebnisse zur Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lernenden

[4] Stellen Sie beim Deutschlernen Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen her?

Eine grundlegende Frage dieser Studie ist, ob die Studierenden beim Deutschlernen Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen. Darauf antworten 42 % (80 TN) mit ‚manchmal‘, 33 % (63 TN) mit ‚selten‘, 19 % (37 TN) mit ‚oft‘, 3 % (5 TN) mit ‚immer‘ und 3 % (5 TN) mit ‚nie‘ (Abb. 10).

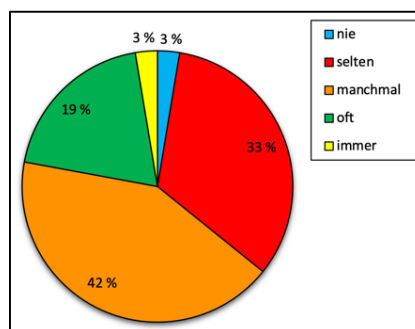


Abb. 10: Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen

[5] Wie würden Sie die Relevanz des Englischen für Ihr Deutschlernen insgesamt bewerten?

Anknüpfend an Frage [4] wurde an einer anderen Stelle die Frage gestellt, wie die Studierenden die Relevanz des Englischen für ihr Deutschlernen insgesamt bewerten würden. Dabei zeigt sich, dass das Englische von 46 % (88 TN) als ‚mittel relevant‘, von 28 % (53 TN) als ‚wenig relevant‘, von 19 % (36 TN) als ‚hoch relevant‘, von 4 % (8 TN) als ‚vollkommen relevant‘ und von 3 % (5 TN) als ‚gar nicht relevant‘ eingestuft wird (Abb. 11).

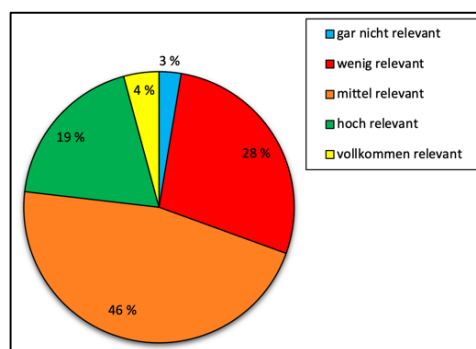


Abb. 11: Relevanz des Englischen für das Deutschlernen

[6] Falls Sie Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen: In welchen Bereichen stellen Sie diese Verbindungen her?*

Auf die Frage, in welchen Bereichen die Lernenden Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, wird mehrheitlich der Wortschatz (142 TN, 75 %), weniger oft die Grammatik (69 TN, 36 %), und am wenigsten die Aussprache (15 TN, 8 %) genannt. 14 TN (7 %) geben hingegen an, in keinem Bereich Verbindungen zwischen den beiden Sprachen herzustellen (Abb. 12).

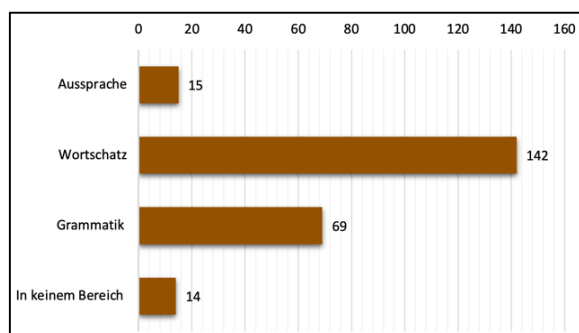


Abb. 12: Sprachbereiche der Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen

[7] Warum stellen Sie eine oder keine Verbindung zwischen dem Deutschen und Englischen her?

Um weitere Informationen zu den Gründen der (Nicht-)Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen eruieren und die quantitativ ausgerichteten Fragen der Studie gegenprüfen zu können, wurde die qualitativ ausgerichtete Frage gestellt, warum die Studierenden eine oder keine Verbindung zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen. Die Gründe für bzw. gegen die Herstellung von Verbindungen zwischen den beiden Sprachen sind in Tab. 3 bzw. 4 zusammengefasst:

Ich stelle eine Verbindung zwischen dem Deutschen und Englischen her, weil	Abs.	Proz.
GEMEINSAMKEITEN / ÄHNLICHKEITEN	133	71 %
- es Gemeinsamkeiten / Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen gibt.	30	16 %
- der Wortschatz / manche Wörter des Deutschen und Englischen gleich / ähnlich ist / sind.	62	33 %
- die Grammatik / manche Grammatikstrukturen des Deutschen und Englischen gleich / ähnlich ist / sind.	30	16 %
- die / manche Aussprache/n des Deutschen und Englischen ähnlich ist / sind.	4	2 %
- es keine Gemeinsamkeiten / Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Türkischen gibt.	7	4 %
ERLEICHTERUNG / EFFEKTIVIERUNG	51	26 %
- es das Deutschlernen einfacher macht.	16	8 %
- es das Wortschatzlernen einfacher macht.	12	6 %
- es das Grammatiklernen einfacher macht.	2	1 %
- ich mir auf diese Weise die grammatischen Regeln und/oder Wörter besser merken kann.	13	7 %
- ich auf diese Weise Deutsch besser verstehen kann.	6	3 %
- ich auf diese Weise Deutsch schneller lernen kann.	2	1 %
DIVERSES	29	17 %
- ich besser Englisch kann.	11	6 %
- es mir beim Übersetzen hilft.	9	5 %
- es hilft, meine Englischkenntnisse nicht zu vergessen.	5	3 %
- es automatisch / unwillkürlich passiert.	3	2 %
- ich gerne Sprachen vergleiche.	1	1 %

Tab. 3: Gründe für die Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen

Ich stelle keine Verbindung zwischen dem Deutschen und Englischen her, weil	Abs.	Proz.
KEINE GEMEINSAMKEITEN / ÄHNLICHKEITEN	31	17 %
- Deutsch und Englisch keine Gemeinsamkeiten / Ähnlichkeiten aufweisen.	13	7 %
- es keine Gemeinsamkeiten / Ähnlichkeiten hinsichtlich der Grammatik des Deutschen und Englischen gibt.	9	5 %
- es keine Gemeinsamkeiten / Ähnlichkeiten hinsichtlich der Aussprache des Deutschen und Englischen gibt.	9	5 %
ERSCHWERUNG	2	1 %
- es dazu führt, dass ich Deutsch falsch lerne.	2	1 %
DIVERSES	6	4 %
- ich es nicht sinnvoll finde.	2	1 %
- jede Sprache unabhängig / für sich gelernt werden sollte.	2	1 %
- ich Deutsch mit einer anderen Sprache in Verbindung setze.	1	1 %
- ich Englisch nicht so gut kann.	1	1 %

Tab. 4: Gründe gegen die Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen

Wie Tab. 3 zeigt, können die zahlenmäßig überwiegenden Gründe *für* die Herstellung von Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch in folgende drei Bereiche zusammengefasst werden: 1. Gemeinsamkeiten / Ähnlichkeiten, 2. Erleichterung / Effektivierung und 3. Diverses. Die Mehrheit nennt einen Grund aus dem ersten Bereich (insg.: 133 TN, 71 %). Dabei werden entweder Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten im Allgemeinen (30 TN, 16 %) oder speziell im Bereich des Wortschatzes (62 TN, 33 %), der Grammatik (30 TN, 16 %) und/oder der Aussprache (4 TN, 2 %) angegeben. Demgegenüber konstatieren 7 TN (4 %), dass sie Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, weil sie keine Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Türkischen sehen. Der zweite Bereich der Antworten betrifft die Erleichterung bzw. Effektivierung des Deutschlernens (insg.: 51 TN, 26 %). Als Grund wird hier zum einen genannt, dass die Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen allgemein das Deutschlernen (16 TN, 8 %) und/oder speziell das Wortschatzlernen (12 TN, 6 %) bzw. Grammatiklernen (2 TN, 1 %) einfacher macht. Zum anderen wird konstatiert, dass auf diese Weise die grammatischen Regeln und/oder Wörter des Deutschen besser gemerkt (13 TN, 7 %), das Deutsche besser verstanden (6 TN, 3 %) und/oder schneller gelernt werden kann (2 TN, 1 %). Im dritten Bereich werden wiederum diverse Gründe angegeben (insg.: 29 TN, 17 %), nämlich: bessere Englischkenntnisse (11 TN, 6 %); Hilfe bei der Übersetzung (9 TN, 5 %); Hilfe, um Englischkenntnisse nicht zu vergessen (5 TN, 3 %); automatisches bzw. unwillkürliches Geschehen (3 TN, 2 %) und/oder die Neigung zum Sprachvergleich (1 TN, 1 %).

Analog zu den Gründen für die Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen lassen sich, wie Tab. 4 deutlich macht, auch die Gründe *gegen* die Herstellung von Verbindungen in folgende drei Bereiche zusammenfassen: 1. Keine Gemeinsamkeiten / Ähnlichkeiten, 2. Erschwerung und 3. Diverses. Im ersten Bereich (insg.: 31 TN, 17 %) geben 13 TN (7 %) an, dass es allgemein keine Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen gibt. Jeweils 9 TN (5 %) wiederum meinen, dass keine Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten speziell im Bereich der Grammatik bzw. Aussprache vorzufinden sind. Im zweiten Bereich zur Erschwerung des Deutschlernens geben insgesamt 2 TN (1 %) an, dass die Herstellung von Verbindungen zwischen den beiden Sprachen dazu führt, dass sie Deutsch falsch lernen. Als diverse Gründe gegen die Herstellung von Verbindungen zwischen den beiden Sprachen (insg.: 6 TN, 4 %) wird schließlich angegeben, dass eine solche Verbindung nicht sinnvoll ist (2 TN, 1 %); dass jede Sprache unabhängig / für sich gelernt werden sollte (2 TN, 1 %); dass Deutsch mit einer anderen Sprache in Verbindung gesetzt wird (1 TN, 1 %); und/oder dass die Englischkenntnisse nicht ausreichend sind, um Verbindungen zum Deutschen herzustellen (1 TN, 1 %).

[8] Welche Wörterbücher verwenden Sie beim Deutschlernen?*

Ob eine Verbindung zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt wird, wurde indirekt auch durch die Frage überprüft, welche Wörterbücher die Studierenden beim Deutschlernen verwenden. Dabei gab eine eindeutige Mehrheit die Verwendung deutsch-türkischer Wörterbücher (157 TN, 83 %) und türkisch-deutscher Wörterbücher (146 TN, 77 %) an. Rund die Hälfte der Befragten benutzt beim Deutschlernen

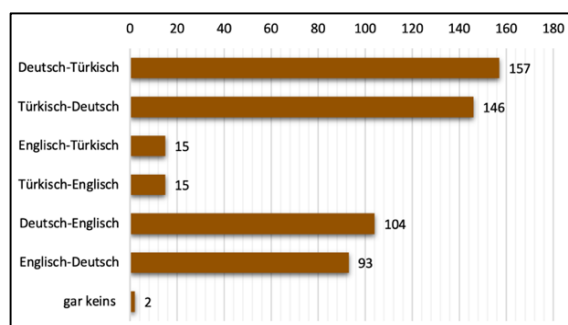


Abb. 13: Verwendete Wörterbücher beim Deutschlernen

zudem aber auch deutsch-englische Wörterbücher (104 TN, 55 %) sowie englisch-deutsche Wörterbücher (93 TN, 49 %). Englisch-türkische bzw. türkisch-englische Wörterbücher werden hingegen nur selten verwendet (jeweils 15 TN, 8 %). Gar kein Wörterbuch verwenden wiederum 2 TN (1 %) (Abb. 13).

[9] Stellen Sie Verbindungen zwischen Deutsch und anderen Sprachen (außer Englisch) her?

Neben den bisherigen Fragen zur Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen wurde auch die Frage gestellt, ob Verbindungen zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen (außer Englisch) hergestellt werden.⁸ Während eine eindeutige Mehrheit (141 TN, 74 %) diese Frage verneint, wird die Frage nur von einer Minderheit (49 TN, 26 %) bejaht (Abb. 14).⁹

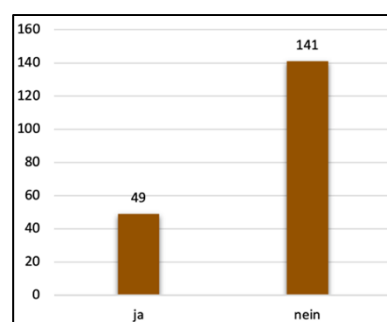


Abb. 14: Herstellung von Verbindungen zwischen Deutsch und anderen Sprachen

⁸ Dabei wurde in der Frage explizit nur nach ‚Sprachen‘, nicht aber nach ‚Fremdsprachen‘ gefragt, damit die Befragten gegebenenfalls auch ihre Muttersprache angeben können.

⁹ Diejenigen Befragten, die Verbindungen zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen (außer Englisch) herstellen, wurden zudem aufgefordert, diese Sprache/n anzugeben. Dabei wurden folgende Sprachen genannt: Niederländisch (11 TN), Türkisch (8 TN), Französisch (6 TN), Schwedisch (4 TN), Dänisch (3 TN), Norwegisch (3 TN), Spanisch (3 TN), Latein (3 TN), Bulgarisch (2 TN), Armenisch (2 TN), Kurdisch (1 TN), Albanisch (1 TN), Russisch (1 TN), Ungarisch (1 TN), Rumänisch (1 TN), Koreanisch (1 TN) und Persisch (1 TN). Aus diesen Angaben lässt sich zunächst ableiten, dass nur sehr wenige Befragte das Deutsche mit ihrer Muttersprache Türkisch in Verbindung setzen (8 TN, 4 %). Vergleicht man die Angaben außerdem mit den Angaben zu den weiteren (Mutter- und Fremd-)Sprachen der Lernenden (s. Fn. 3), lassen sich folgende interessante Aspekte festhalten: Ein Teil der weiteren Sprachen der Umfrageteilnehmer wird mit dem Deutschen in Verbindung gesetzt, nämlich: Französisch, Spanisch, Bulgarisch, Armenisch, Koreanisch, Russisch, Kurdisch, Albanisch, Rumänisch und Ungarisch. Wieder andere Sprachen der Befragten werden hingegen nicht mit dem Deutschen in Verbindung gesetzt, nämlich: Japanisch, Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Aserbaidschanisch, Griechisch, Abchasisch, Usbekisch, Turkmenisch und Bosnisch. Interessant ist schließlich, dass von den Umfrageteilnehmern auch weitere Sprachen genannt werden, mit denen das Deutsche in Verbindung gesetzt wird, obwohl diese Sprachen von den Befragten nicht als weitere (Mutter- oder Fremd-)Sprachen angegeben wurden, nämlich: Niederländisch, Schwedisch, Dänisch, Norwegisch, Latein und Persisch. Warum bestimmte Sprachen aus dem Sprachenrepertoire der Lernenden mit dem Deutschen in

4.3 Ergebnisse zur Erleichterung / Erschwerung des Deutschlernens durch das Englische aus der Sicht der Lernenden

[10/11] Erleichtern / Erschweren Ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen?

Auf die zwei Fragen, ob die Englischkenntnisse der Studierenden ihr Deutschlernen erleichtern bzw. erschweren, zeigen sich analoge Ergebnisse (Abb. 15, 16): Während 118 TN (62 %) angeben, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtern, geben 120 TN (63 %) an, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen nicht erschweren. Demgegenüber sind 18 TN (9 %) der Auffassung, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen nicht erleichtern, während 27 TN (14 %) meinen, dass ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen erschweren. 54 TN (28 %) bzw. 43 TN (23 %) sind sich hingegen unschlüssig darüber, ob ihre Englischkenntnisse das Deutschlernen erleichtern bzw. erschweren.

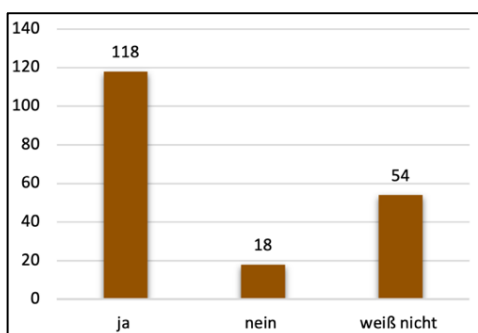


Abb. 15: Erleichterung des Deutschlernens durch das Englische

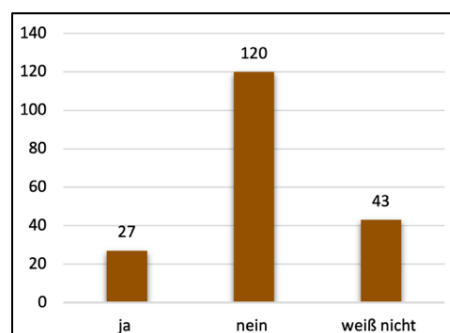


Abb. 16: Erschwerung des Deutschlernens durch das Englische

[12] Wäre Deutschlernen schwieriger, wenn Sie keine Englischkenntnisse hätten?

Um die Antworten der Fragen [10/11] überprüfen zu können, wurde an einer anderen Stelle des Fragebogens gefragt, ob das Deutschlernen für die Studierenden schwieriger wäre, wenn sie keine Englischkenntnisse hätten. Auch wenn das Ergebnis nicht so eindeutig wie bei [10/11] ausfällt, zeigen sich folgende Parallelen (Abb. 17): an erster Stelle wird die Erleichterung des Deutschlernens durch das Englische genannt (89 TN, 47 %); an zweiter Stelle sind sich die Befragten unschlüssig (58 TN, 31 %); und an dritter Stelle wird die Erleichterung verneint (43 TN, 23 %).

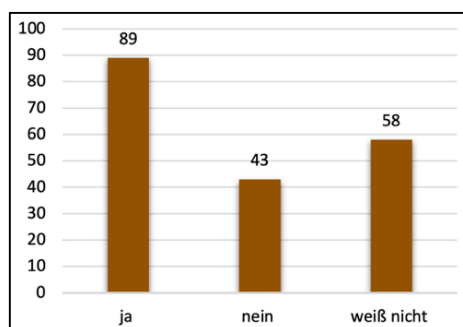


Abb. 17: Schwierigeres Deutschlernen ohne Englischkenntnisse

Verbindung gesetzt werden, andere wiederum nicht, und wieder andere, obwohl sie nicht zum Sprachenrepertoire der Lernenden gehören, mit dem Deutschen in Verbindung gesetzt werden, gilt es im Rahmen weiterer Forschungen zu untersuchen.

[13] Wie sehr helfen Ihnen Ihre Englischkenntnisse beim Deutschlernen?

Außerdem wurden die Antworten aus [10/11] durch die Frage überprüft, wie sehr die Englischkenntnisse den Studierenden beim Deutschlernen helfen. Hier antworten 46 % (88 TN) mit ‚mittelmäßig‘, 27 % (52 TN) mit ‚ein wenig‘, 20 % (38 TN) mit ‚sehr‘, 4 % (7 TN) mit ‚vollkommen‘, und 3 % (5 TN) wiederum mit ‚gar nicht‘ (Abb. 18).

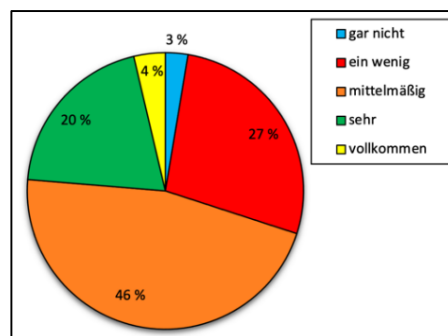


Abb. 18: Hilfe der Englischkenntnisse beim Deutschlernen

[14/15] In welchen Bereichen helfen Ihnen Ihre Englischkenntnisse beim Deutschlernen am meisten / am wenigsten?*

Auf die Frage, in welchen Bereichen die Englischkenntnisse beim Deutschlernen am meisten hilfreich sind (Abb. 19), wird an erster Stelle der Wortschatz (150 TN, 79 %), an zweiter Stelle die Grammatik (84 TN, 44 %) und an dritter Stelle die Aussprache (13 TN, 7 %) genannt. Analog hierzu gestalten sich die Antworten auf die umgekehrte Frage, nämlich in welchen Bereichen die Englischkenntnisse beim Deutschlernen am wenigsten hilfreich sind (Abb. 20): Hier wird an erster Stelle die Aussprache (121 TN, 64 %), an zweiter Stelle die Grammatik (55 TN, 29 %) und an dritter Stelle der Wortschatz (27 TN, 14 %) genannt. Für 12 TN (6 %) bzw. 11 TN (6 %) der Umfrage sind die Englischkenntnisse hingegen in keinem Bereich hilfreich.

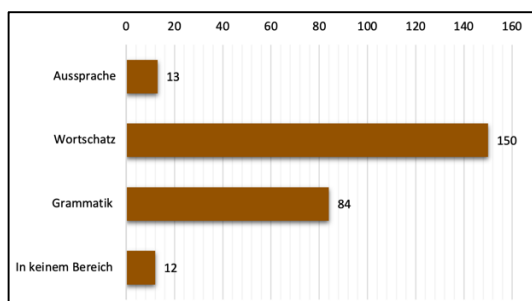


Abb. 19: Am meisten hilfreiche Sprachbereiche zwischen Deutsch und Englisch

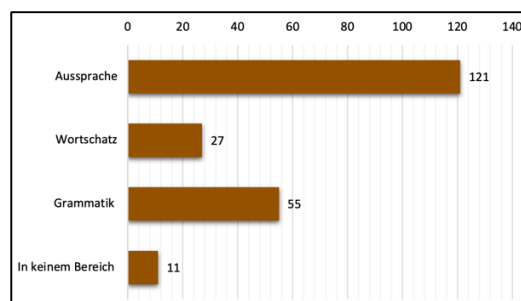


Abb. 20: Am wenigsten hilfreiche Sprachbereiche zwischen Deutsch und Englisch

[16/17] In welchen Bereichen bereiten Ihnen Ihre Englischkenntnisse beim Deutschlernen die größten / geringsten Probleme?*

Analog zu den Fragen [14/15] wurde auch eruiert, in welchen Bereichen die Englischkenntnisse beim Deutschlernen die größten bzw. geringsten Probleme bereiten. Bezüglich der als am meisten problematisch erachteten Sprachbereiche (Abb. 21) wird zunächst die Aussprache (65 TN, 34 %), dann die Grammatik (39 TN, 21 %) und zuletzt der Wortschatz (36 TN, 19 %) genannt. Im Hinblick auf die als am wenigsten problematisch eingestuften Sprachbereiche (Abb. 22) wird wiederum zunächst der Wortschatz (44 TN, 23 %), dann die Grammatik (42 TN, 22 %) und zuletzt die Aussprache (31 TN, 16 %) angegeben. Interessant ist, dass knapp die Hälfte der Befragten

bei der ersten Frage (86 TN, 45 %) und bei der zweiten Frage (88 TN, 46 %) angibt, dass ihnen ihre Englischkenntnisse in keinem Bereich Probleme bereiten.

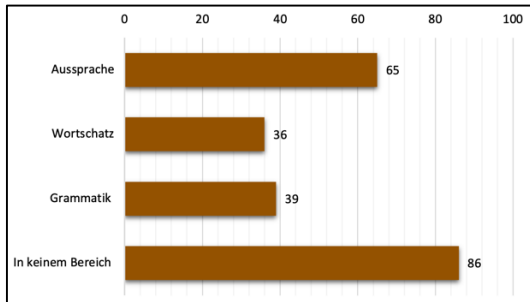


Abb. 21: Am meisten problematische Sprachbereiche zwischen Deutsch und Englisch

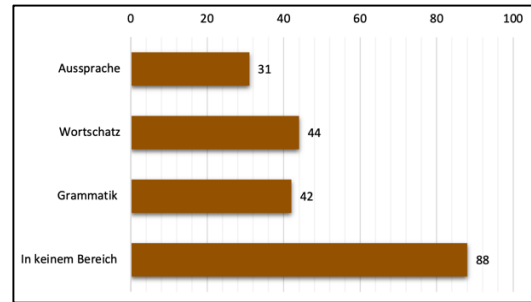


Abb. 22: Am wenigsten problematische Sprachbereiche zwischen Deutsch und Englisch

4.4 Ergebnisse zur Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lehrenden

[18] Stellt/en Ihr/e Lehrer im Deutschunterricht Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen her?

Bezüglich der Lehrenden wurden die Studierenden zunächst allgemein darüber befragt, ob ihr/e Lehrer im Deutschunterricht Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellt/en. Hierauf antworten 18 % (35 TN) mit ‚nie‘, 43 % (82 TN) mit ‚selten‘, 34 % (65 TN) mit ‚manchmal‘, 3 % (5 TN) mit ‚oft‘ und 2 % (3 TN) mit ‚immer‘ (Abb. 23).

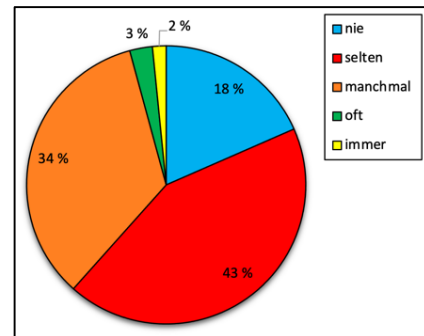


Abb. 23: Herstellung von Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch seitens der Lehrenden

[19] Falls Ihr/e Lehrer Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellt/en: In welchen Bereichen stellt/en er/sie diese Verbindungen her?*

Für den Fall, dass die Lehrenden Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, wurden die Studierenden nach den sprachlichen Bereichen dieser Verbindungen gefragt. 120 TN (63 %) geben an, dass ihr/e Lehrer im Bereich des Wortschatzes Verbindungen herstellt/en. 79 TN (42 %) nennen den Bereich der Grammatik. Dass die Lehrenden in keinem Bereich Verbindungen zwischen den beiden Sprachen herstellen, wird von 43 TN (23 %) konstatiert. Den Bereich der Aussprache geben hingegen nur 10 TN (5 %) an (Abb. 24).

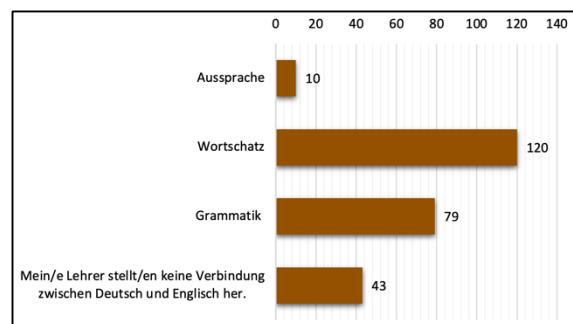


Abb. 24: Sprachbereiche der Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch seitens der Lehrenden

[20] Falls Ihr/e Lehrer Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellt/en: Finden Sie das hilfreich?

Ebenso für den Fall, dass die Lehrenden Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, wurde gefragt, ob diese Vorgehensweise für die befragten Lernenden hilfreich ist. Eine eindeutige Mehrheit von 121 TN (64 %) bejaht diese Frage; 6 TN (3 %) verneinen sie; 27 TN (14 %) sind sich unschlüssig; und 36 TN (19 %) geben an, dass ihr/e Lehrer keine Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen (Abb. 25).

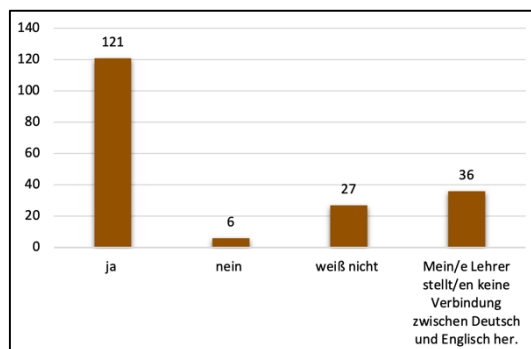


Abb. 25: Hilfe der Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch seitens der Lehrenden

[21] Falls Ihr/e Lehrer keine Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellt/en: Würden Sie sich wünschen, dass er/sie solche Verbindungen herstellt/en?

Für den Fall wiederum, dass die Lehrenden keine Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, wurden die Studierenden gefragt, ob sie sich solche Verbindungen wünschen würden. 79 TN (42 %) geben an, dass sie sich solche Verbindungen wünschen würden; 12 TN (6 %) verneinen die Frage; 38 TN (20 %) sind sich unschlüssig; und 61 TN (32 %) geben an, dass Verbindungen hergestellt werden (Abb. 26).

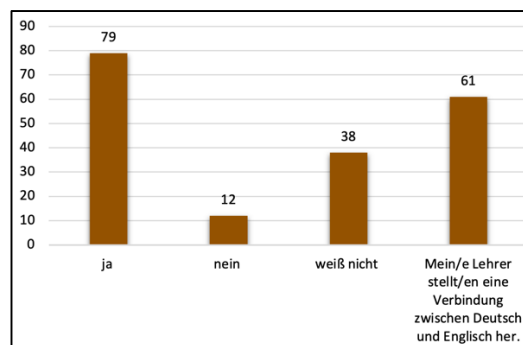


Abb. 26: Wunsch nach Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch seitens der Lehrenden

4.5 Ergebnisse zur Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen in den Unterrichtsmaterialien

[22] Werden in Ihren Unterrichtsmaterialien Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt?

Auf die Frage, ob in den Unterrichtsmaterialien der Studierenden Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden, antworten 45 % (86 TN) der Befragten mit ‚nie‘, 29 % (56 TN) mit ‚selten‘, 24 % (46 TN) mit ‚manchmal‘, 1 % (2 TN) mit ‚oft‘ und 0 % (0 TN) mit ‚immer‘ (Abb. 27).

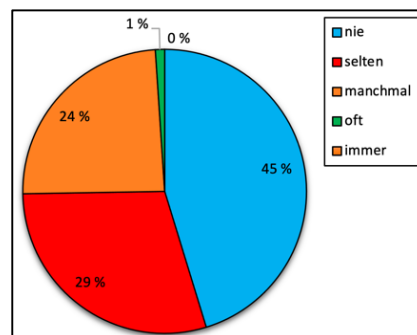


Abb. 27: Herstellung von Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch in den Unterrichtsmaterialien

[23] Falls in Ihren Unterrichtsmaterialien Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden: In welchen Bereichen werden diese Verbindungen hergestellt?*

Für den Fall, dass in den Unterrichtsmaterialien der Befragten Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden, wurde nach den sprachlichen Bereichen dieser Verbindungen gefragt. Fast analog zu Frage [22] wird von der Hälfte der Befragten (95 TN, 50 %) angegeben, dass keine Verbindungen in den Unterrichtsmaterialien vorhanden sind. 70 TN (37 %) konstatieren, dass im Bereich des Wortschatzes Verbindungen vorhanden sind. 48 TN (25 %) nennen Verbindungen im Bereich der Grammatik. Und nur 8 TN (4 %) geben an, dass in ihren Unterrichtsmaterialien Verbindungen im Bereich der Aussprache hergestellt werden (Abb. 28).

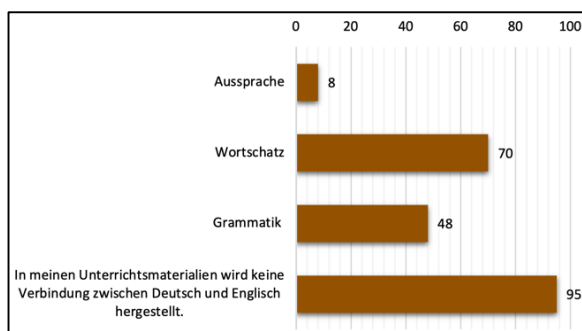


Abb. 28: Sprachliche Bereiche der Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch in den Unterrichtsmaterialien

[24] Falls in Ihren Unterrichtsmaterialien Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden: Finden Sie das hilfreich?

Ebenso für den Fall, dass in den Unterrichtsmaterialien Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden, wurde die Frage gestellt, ob diese Verbindungen für die Studierenden hilfreich sind. Hier gibt wieder rund die Hälfte der Befragten (86 TN, 45 %) an, dass in ihren Lernmaterialien keine Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden. Von denjenigen Befragten, deren Unterrichtsmaterialien Verbindungen zwischen den beiden Sprachen enthalten, finden 77 TN (41 %) diese Verbindungen hilfreich, 7 TN (4 %) finden sie nicht hilfreich, und 20 TN (11 %) sind sich unschlüssig (Abb. 29).

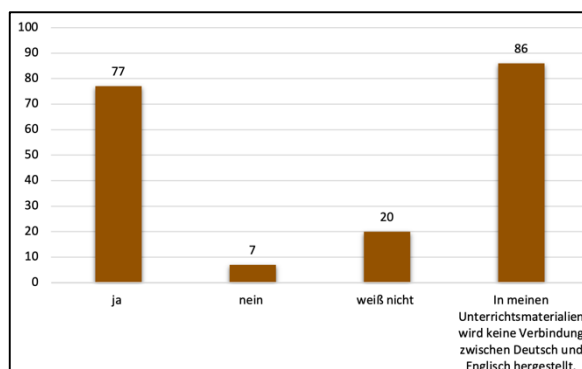


Abb. 29: Hilfe der Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch in den Unterrichtsmaterialien

[25] Falls in Ihren Unterrichtsmaterialien keine Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden: Würden Sie sich wünschen, dass solche Verbindungen hergestellt werden?

Für den Fall wiederum, dass in den Unterrichtsmaterialien der Befragten keine Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden, wurde schließlich eruiert, ob sich die Lernenden solche Verbindungen wünschen würden. Hier gibt mehr als die Hälfte der Befragten (103 TN, 54 %) an, dass sie sich in ihren Lernmaterialien Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen wünschen würden. 17 TN (9 %) möchten hingegen keine Verbindungen, während sich 38 TN (20 %) unentschieden darüber sind. 32 TN (17 %) geben wiederum an, dass in ihren Unterrichtsmaterialien Verbindungen zwischen den beiden Sprachen gegeben sind (Abb. 30).

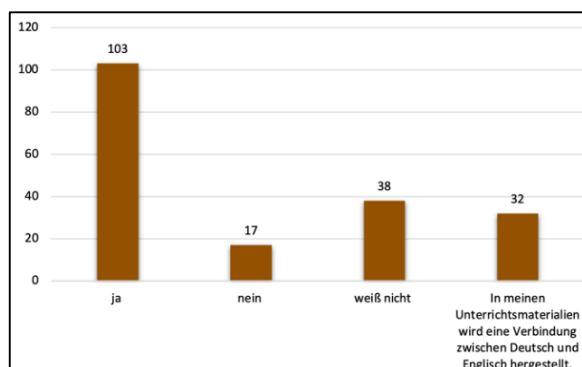


Abb. 30: Wunsch nach Verbindungen zwischen Deutsch und Englisch in den Unterrichtsmaterialien

4.6 Ergebnisse im Überblick

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie weisen interessante Aspekte auf – sowohl einzeln für sich als auch in Bezug zueinander. Sie seien daher im Rahmen dieses Abschnitts im Überblick dargestellt und interpretiert, wobei zunächst die Ergebnisse aus den Abschnitten 4.1-4.5 zusammengefasst werden sollen, um im Anschluss daran ihre Zusammenhänge aufdecken zu können. Welche Konsequenzen diese Ergebnisse für das Deutsche als Tertiärsprache in der Türkei haben bzw. haben sollten, wird wiederum im Rahmen des Fazits (Kap. 5) dargestellt.

Abschnitt 4.1 zur *Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen aus der Sicht der Lernenden* zeigt, dass eine eindeutige Mehrheit der Befragten das Deutsche und Englische als ähnlich einstuft (vgl. auch [7]), wobei die Bewertung der Ähnlichkeit zwischen ‚ein wenig‘ (41 %) und ‚mittelmäßig‘ (51 %) variiert [1]. Dabei wird seitens der Lernenden der sprachliche Bereich des Wortschatzes als am meisten ähnlich angesehen (rund 75 %); als weniger ähnlich betrachten die Studierenden die Grammatik (rund 25 %); und als am wenigsten ähnlich wird die Aussprache (rund 5 %) eingestuft [2/3] (vgl. auch [7]).

In Abschnitt 4.2 zur *Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lernenden* zeigt sich wiederum, dass – analog zu [1] – eine eindeutige Mehrheit der Befragten Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellt (vgl. auch [7]), wobei hier die Häufigkeiten von ‚selten‘ (33 %) über ‚manchmal‘ (42 %) bis ‚oft‘ (19 %) divergieren [4]. Eine Analogie hierzu zeigt sich bei der Frage bezüglich der Relevanz des Englischen für das Deutschlernen: Während auch hier eine eindeutige Mehrheit der Befragten das Englische als relevant für das

Deutschlernen einstuft, variiert auch hier die Bewertung – mit sehr ähnlichen Antwortproportionen zu [4] – zwischen ‚wenig‘ (28 %), ‚mittel‘ (46 %) und ‚hoch relevant‘ (19 %) [5]. Die Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen werden – wiederum analog zu [2/3] – am häufigsten im Bereich des Wortschatzes (rund 75 %), weniger häufig im Bereich der Grammatik (rund 35 %) und am wenigsten häufig im Bereich der Aussprache (rund 10 %) hergestellt [6] (vgl. auch [7]). Dass im Allgemeinen Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden, zeigt sich auch bei der Frage zu den verwendeten Wörterbüchern beim Deutschlernen [8]: So verwenden die Studierenden nicht nur Wörterbücher für das Sprachenpaar Deutsch-Türkisch (ca. 80 %), sondern auch für das Sprachenpaar Deutsch-Englisch (ca. 50 %), wohingegen aber nur selten Wörterbücher für das Sprachenpaar Türkisch-Englisch (ca. 10 %) herangezogen werden. Wie die Ergebnisse aus [9] zeigen, ist insgesamt aber festzuhalten, dass das Deutsche deutlich mehr, nämlich von rund 75 % der Befragten mit dem Englischen, eher seltener hingegen, nämlich von rund 25 % mit der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen in Verbindung gesetzt wird (vgl. auch [7]).

Abschnitt 4.3 zur *Erleichterung / Erschwerung des Deutschlernens durch das Englische aus der Sicht der Lernenden* zeigt wiederum, dass deutlich mehr Lernende ihre Englischkenntnisse als eine Erleichterung beim Deutschlernen auffassen (ca. 60 %), wohingegen deutlich weniger Lernende das Englische als Hindernis für das Deutschlernen betrachten (ca. 15 %), und ein nicht unerheblicher Teil von ca. 25 % keine konkrete Aussage hierzu machen kann [10/11/12] (vgl. auch [7]). Die Unschlüssigkeit der letzteren Gruppe relativiert sich allerdings bei Frage [13], denn hier zeigt sich, dass die große Mehrheit der Befragten das Englische doch als hilfreich für das Deutschlernen erachtet (vgl. auch [7]), wobei die Bewertungen zwischen ‚ein wenig‘ (27 %), ‚mittelmäßig‘ (46 %) und ‚sehr‘ (20 %) variieren. Hinsichtlich der sprachlichen Bereiche, die die Befragten aufgrund ihrer Englischkenntnisse als am meisten bzw. als am wenigsten hilfreich für das Deutschlernen einstufen, wird als am hilfreichsten der Bereich des Wortschatzes (rund 80 %), als weniger hilfreich der Bereich der Grammatik (rund 45 %) und als am wenigsten hilfreich der Bereich der Aussprache (rund 10 %) genannt [14/15] (vgl. auch [7]). Dieses Meinungsbild spiegelt sich – in Form einer Umkehrung dieser Reihenfolge – auch in den Ergebnissen zu den sprachlichen Bereichen, in denen die Englischkenntnisse den Studierenden die größten bzw. geringsten Probleme beim Deutschlernen bereiten [16/17] (vgl. auch [7]). Interessant ist zudem, dass – analog zu [10/11/12] – rund die Hälfte der Befragten angibt, dass das Englische in keinem sprachlichen Bereich Probleme beim Deutschlernen bereitet.

Wie die Ergebnisse aus Abschnitt 4.4 zur *Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen seitens der Lehrenden* zeigen, werden im Deutschunterricht der Befragten durch die Lehrenden zwar größtenteils Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt, allerdings variiert hier die Häufigkeit zwischen ‚selten‘ (43 %) und ‚manchmal‘ (34 %) [18]. Als sprachliche Bereiche, in denen interlinguale Verbindungen seitens der Lehrenden hergestellt werden, wird von den Umfrageteilnehmern an erster Stelle der Wortschatz (rund 65 %), an zweiter Stelle die Grammatik (rund 40 %) und an letzter Stelle die Aussprache (rund 5 %) genannt

[19]. Eine deutliche Mehrheit von etwa 65 % bewertet den Umstand, dass die Lehrenden Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, als hilfreich [20]. Demgegenüber wünschen sich (scheinbar) diejenigen Studierenden, deren Lehrer keine Verbindungen zwischen den beiden Sprachen herstellen, mehrheitlich, dass solche Verbindungen hergestellt werden [21]. Scheinbar deswegen, weil die Gegenüberstellung von [18] und [21] etwas Interessantes zutage fördert: Während bei [18] insgesamt 82 % der Befragten angeben, dass die Lehrenden – wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit – Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen herstellen, geben bei [21] nur noch mehr 32 % an, dass interlinguale Verbindungen seitens der Lehrenden hergestellt werden. Zurückgeführt werden kann dies eventuell darauf, dass Verbindungen, die seitens der Lehrenden eben nur ‚selten‘ oder ‚manchmal‘ hergestellt werden (s.o. zu [18]), seitens der Lernenden wohl nicht als ausreichend empfunden werden, sodass sie den entsprechenden Wunsch nach Herstellung von Verbindungen seitens der Lehrenden äußern [21].

In Abschnitt 4.5 zur *Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen in den Unterrichtsmaterialien* zeigt sich schließlich, dass bei rund der Hälfte der Umfrageteilnehmer in den Unterrichtsmaterialien keine Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen gegeben sind, wohingegen bei der anderen Hälfte der Befragten zwar Verbindungen in den Unterrichtsmaterialien vorhanden sind, diese aber nur ‚selten‘ (29 %) oder ‚manchmal‘ (24 %) vorkommen [22]. Von den Befragten wird dabei angegeben, dass die Verbindungen in den Unterrichtsmaterialien vor allem im Bereich des Wortschatzes (rund 40 %), weniger im Bereich der Grammatik (rund 25 %) und sehr selten im Bereich der Aussprache (rund 5 %) vorkommen [23]. Der Großteil derjenigen Studierenden, deren Unterrichtsmaterialien Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen enthalten, bewertet diesen Umstand als hilfreich [24]. Diejenigen Studierenden, deren Unterrichtsmaterialien hingegen (scheinbar) keine Verbindungen zwischen den beiden Sprachen aufweisen, wünschen sich wiederum mehrheitlich solche Verbindungen [25]. Wieder scheinbar, weil auch hier – ähnlich wie in Abschnitt 4.4 – eine Diskrepanz zwischen [22] und [25] festzustellen ist: Geben bei [22] nämlich insgesamt 54 % der Befragten an, dass in ihren Unterrichtsmaterialien – mehr oder minder – Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen vorkommen, sind es bei [25] nur noch 17 %. Analog zu den obigen Ausführungen kann wohl auch hier angenommen werden, dass die Verbindungen in den Unterrichtsmaterialien, die nur ‚selten‘ oder ‚manchmal‘ vorkommen (s.o. zu [22]), seitens der Lernenden als nicht ausreichend empfunden werden und damit der entsprechende Wunsch nach Verbindungen zwischen den beiden Sprachen in den Unterrichtsmaterialien geäußert wird [25].

Zwischen den Ergebnissen der einzelnen Abschnitte zeigen sich drei wichtige Zusammenhänge, die wie folgt zusammengefasst werden können: Erstens wird mittels der Antwortproportionen deutlich, dass im Allgemeinen die von den Lernenden angenommene Ähnlichkeit zwischen dem Deutschen und Englischen [1] die Herstellung von Verbindungen zwischen den beiden Sprachen [4] bedingt, was wiederum die Auffassung der Lernenden zur Relevanz des Englischen für das Deutschlernen [5] und

gleichzeitig auch ihre Meinung zur Hilfe der Englischkenntnisse beim Deutschlernen [13] beeinflusst. Damit verbunden ist zweitens festzuhalten, dass im Speziellen die von den Lernenden angenommene (Nicht-)Ähnlichkeit der sprachlichen Bereiche des Deutschen und Englischen [2/3] die (Nicht-)Herstellung von Verbindungen in eben diesen sprachlichen Bereichen nach sich zieht [6], und diese sprachlichen Bereiche entsprechend auch als (nicht) hilfreich [14/15] bzw. als (nicht) problematisch [16/17] erachtet werden (vgl. auch [7]). Diesbezüglich zeigt sich im Rahmen der vorliegenden Studie, dass seitens der Lernenden hinsichtlich des Deutschen und Englischen

1. der Bereich des *Wortschatzes* als am meisten ähnlich eingestuft wird, am meisten in Verbindung gesetzt wird, und gleichzeitig als am meisten hilfreich bzw. als am wenigsten problematisch erachtet wird;
2. der Bereich der *Grammatik* als weniger ähnlich eingestuft wird, weniger oft in Verbindung gesetzt wird, und gleichzeitig als weniger hilfreich bzw. als weniger problematisch erachtet wird;
3. der Bereich der *Aussprache* als am wenigsten ähnlich eingestuft wird, am wenigsten in Verbindung gesetzt wird, und gleichzeitig auch als am wenigsten hilfreich bzw. als am meisten problematisch erachtet wird.

Ein dritter und letzter Zusammenhang zeigt sich zwischen den Lernenden, Lehrenden und Unterrichtsmaterialien: Diejenigen sprachlichen Bereiche zwischen dem Deutschen und Englischen, die seitens der Lernenden (in unterschiedlicher Häufigkeit) in Verbindung gesetzt werden [6], decken sich nämlich mit denjenigen sprachlichen Bereichen, die laut der Umfrageteilnehmer seitens der Lehrenden [19] und in den Unterrichtsmaterialien [23] (mit entsprechenden Häufigkeiten) in Verbindung gebracht werden. Zurückgeführt werden kann dies wohl auf den Umstand, dass die Lehrenden sowie die Lern- (und folglich auch: Lehr-)Materialien als eine Art Vorbild für die Lernenden im Hinblick auf die Verbindung zwischen dem Deutschen und Englischen fungieren (vgl. hierzu auch Klema 2006). Verknüpft man die drei beschriebenen Zusammenhänge ([1]-[4]-[5]-[13] & [2/3]-[6]-[14/15]-[16/17] & [6]-[19]-[23]) und geht von Rückwirkungen bei den Lernenden aus, können die Zusammenhänge der Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie graphisch wie folgt zusammengefasst werden:

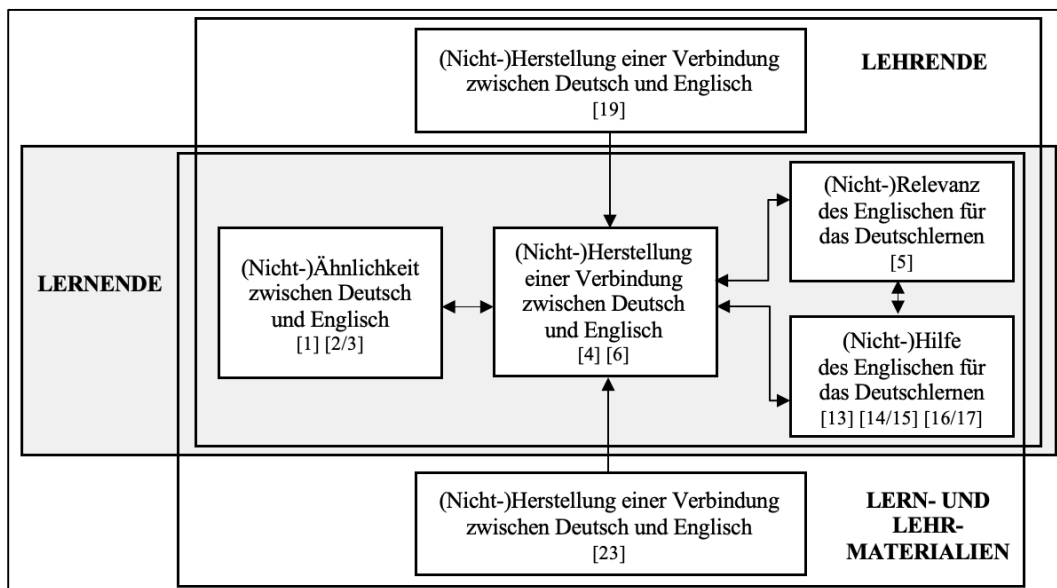


Abb. 31: Zusammenspiel von Lernenden, Lehrenden sowie Lern- und Lehrmaterialien im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache

Abschließend ist anzumerken, dass die Implikationen der Lernenden (in Abb. 31 grau unterlegt) wohl überwiegend intrinsisch ablaufen. Doch zeigen die Ergebnisse der Studie, dass die Herstellung von Verbindungen seitens der Lehrenden sowie in den Lern- (und folglich: Lehr-)Materialien auch extrinsisch die Herstellung von Verbindungen seitens der Lernenden fördert bzw. fördern könnte. Dies hätte wiederum Rückwirkungen auf die intrinsischen Implikationen der Lernenden, wodurch das Potential des Tertiärsprachenlernens m.E. deutlich gesteigert werden könnte.

5 Fazit und Ausblick

Summa summarum zeigen die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie, dass sich die Lernenden größtenteils der Ähnlichkeiten des Deutschen und Englischen bewusst sind und zwischen den beiden Sprachen intrinsisch Verbindungen herstellen. Je mehr Ähnlichkeiten gesehen und Verbindungen hergestellt werden, desto relevanter und hilfreicher wird das Englische für das Deutschlernen erachtet. Eine Umkehrung dieser Implikationen ist durchaus denkbar: Je relevanter und hilfreicher das Englische für die Lernenden des Deutschen ist, desto mehr Verbindungen könnten zwischen den beiden Sprachen hergestellt werden, was wiederum zur Feststellung von mehr Ähnlichkeiten und Unterschieden führen könnte. Auf der anderen Seite machen die Ergebnisse der Studie deutlich, dass zwar auch seitens der Lehrenden und in den Unterrichtsmaterialien – mehr oder minder – Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen hergestellt werden, doch wünschen sich die Lernenden in dieser Hinsicht eindeutig mehr. Außerdem zeigt sich, dass die Herstellung von Verbindungen seitens der Lehrenden und in den Lern- (und folglich: Lehr-)Materialien auch extrinsisch die Herstellung von Verbindungen seitens der Lernenden fördert bzw. fördern könnte. Dies könnte wiederum auf die intrinsischen Implikationen der Lernenden zurückwirken, wodurch das Potential des

Tertiärsprachenlernens deutlich gesteigert werden könnte. Damit wird insgesamt deutlich, dass eine effektive Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen und die damit einhergehende Relevanz und Hilfe des Englischen beim Deutschlernen erst in einem engen Zusammenspiel von Lernenden, Lehrenden sowie Lern- und Lehrmaterialien möglich wird, wobei zu betonen ist, dass der Dreh- und Angelpunkt stets die Lernenden sind.

In diesem Sinne bleibt zu wünschen, dass im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei den Spezifika der Lernenden Rechnung getragen wird. Dies bedeutet allgemein zunächst die *curriculare Konzeption des Deutschunterrichts* im Sinne der Tertiärsprachendidaktik und -methodik (vgl. Marx / Hufeisen 2010). Damit verbunden stehen auf der einen Seite die *Lehrenden*, die die von den Lernenden meist intrinsische (bewusste oder unbewusste) Herstellung von Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen aufgreifen, gegebenenfalls bewusst machen und anhand konkreter Beispiele systematisch näherbringen sollten (vgl. Berger / Colucci 1999; Hufeisen 2004; Neuner et al. 2009).¹⁰ Der Fokus sollte dabei auf den gemeinsamen bzw. ähnlichen Elementen und Regeln des Deutschen und Englischen liegen, um eine Brücke zwischen den beiden Sprachen schlagen zu können; erst in einem späteren Schritt können oder sollten auch die interlingualen Unterschiede thematisiert werden (vgl. Marx / Hufeisen 2010: 829). Der Einbezug des Englischen in den Deutschunterricht in der Türkei bedeutet aber gleichzeitig auch, dass die Lehrenden einerseits genügend Sprachkenntnisse im Englischen aufweisen (vgl. Köksal 2008: 86) und andererseits entsprechend der Tertiärsprachendidaktik und -methodik ausgebildet werden müssten, was entweder in der Lehrerausbildung oder später im Rahmen von Weiterbildungen erreicht werden kann (vgl. Güler 2000). Auf der anderen Seite sollten auch die *Lern- und Lehrmaterialien* entsprechend der bisherigen Ausführungen an den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik orientiert sein (vgl. Maden 2005), was allerdings nicht „vereinzelte[...] Übungen zum internationalen oder englischen Wortschatz im Deutschen“ meint, sondern den Anspruch, „durchgängig und über alle sprachlichen Bereiche (Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik; aber auch Pragmatik und Interkulturelles) weitere Sprachkenntnisse und (interlinguale) Lernerfahrungen [...] zu berücksichtigen“ (Marx / Hufeisen 2010: 830).

Auf der Grundlage einer curricular festgelegten Tertiärsprachendidaktik und -methodik lässt sich im engen (und lernerorientierten!) Zusammenspiel von Lernenden, Lehrenden sowie Lern- und Lehrmaterialien die oftmals intrinsische und zumeist unsystematische, aber umso wertvollere Lernstrategie der Verbindung des Deutschen und Englischen und damit idealerweise auch der interlinguale Transfer seitens der *Lernenden* deutlich bewusster und systematischer gestalten, was folgende Vorteile mit sich bringen könnte: Durch offene und systematische Verbindungen zwischen dem Deutschen und

¹⁰ Mit Marx / Hufeisen (2010: 829) ist allerdings zu betonen, dass neben den sprachlichen Transferquellen, also dem „deklarative[n] Wissen über die Systeme der L1, L2, L3, Ln sowie über den Prozess des Sprachenlernens“, auch das „prozedurale[...] Wissen über das Herangehen an neue Sprachen (z.B. Lernstrategien)“ sowie „interkulturelle Erfahrungen und Kenntnisse über die eigenen Kulturen und fremde Kulturen“ in den Unterricht miteinbezogen werden sollten.

Englischen könnte einerseits nicht nur das Sprachbewusstsein und damit verbunden die Sprachkompetenz der Lernenden gefördert, sondern gleichzeitig auch eine Lernerleichterung für das Deutsche erreicht werden (vgl. Marx 2014: 8). Andererseits könnte die Herstellung von Verbindungen zwischen den beiden Sprachen auch die Lernerautonomie und damit einhergehend das Selbstvertrauen der Lernenden dem Sprachenlernen gegenüber fördern (vgl. Bimmel / Rampillon 2000). Und schließlich könnten Verbindungen zwischen dem Deutschen und Englischen mit der im Idealfall hieraus resultierenden Lernerleichterung und Lernerautonomie auch die Sprachlernmotivation der Lernenden maßgeblich erhöhen (vgl. Dellal / Günak Bora 2009: 85). Zahlreiche Potentiale also, die es im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei meines Erachtens zumindest zu steigern, wenn nicht gar auszuschöpfen gilt.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich** (2010): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. Berlin / New York: de Gruyter, 89-107. [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35].
- Arak, Hüseyin** (2010): Almanca Öğreniminde ve Öğretiminde Köprü Dil İngilizceden Olumlu Transfer Örnekleri. In: *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/10, 50-60.
- Arak, Hüseyin** (2016): İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca. In: *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48/2, 15-25.
- Berger, Maria Christina / Colucci, Alfred** (1999): Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 20/1, 22-25.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute** (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt. [= Fernstudienangebot: Germanistik, Deutsch als Fremdsprache; Bd. 23].
- Coşkun, Hasan** (2008): Türkiye’de İkinci Yabancı Dilin Oyun Yoluyla Etkili Öğretimi. In: *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/2, 73-89.
- Dellal, Nevide Akpınar / Günak Bora, Duygu** (2009): İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri. In: *Dil Dergisi*, 145, 64 - 85.
- Güler, Gülten** (2000): Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5/2, 1-11.
- Hufeisen, Britta** (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. Berlin / New York: de Gruyter, 648-653. [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19].
- Hufeisen, Britta** (2004): Deutsch und die anderen (Fremd-)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. In: *Fremdsprache Deutsch*, 31, 19-23.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole** (2005): Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34/1, 146-155.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard** (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Auflage. Straßburg: Europarat.

- İşigüzel, Bahar / Dilken, Melike** (2022): Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei. In: *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10/1, 65-76.
- Klema, Barbara** (2006): Und sie vergleichen doch: Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache. In: *Info DaF*, 33/4, 344-352.
- Köksal, Handan** (2008): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache. In: *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 69-88.
- Kretzenbacher, Heinz L.** (2009): Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6/1, 88-99. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v6n12009/kretzenbacher.pdf> (Letzter Zugriff: 01.07.2022).
- Maden, Sevinç** (2002): Erarbeitung eines Konzepts für Da2.FS nach Englisch: Lehreraus- und -fortbildung in der Türkei. In: Çakır, Mustafa (Hg.): *mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch*. Aachen: Shaker, 103-111.
- Maden, Sevinç** (2005): Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10/2, 1-10.
- Marx, Nicole** (2002): ‚Es war auf einmal...‘: Die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 5/2001. Innsbruck: Studienverlag, 182-210.
- Marx, Nicole** (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 8-24.
- Marx, Nicole / Hufeisen, Britta** (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. Berlin / New York: de Gruyter, 826-832. [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35].
- Neuner, Gerhard et al.** (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin / München: Langenscheidt. [= Fernstudienangebot: Germanistik, Deutsch als Fremdsprache; Bd. 26].
- Serindağ, Ergün** (2005): Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht ‚Deutsch als zweite Fremdsprache‘ bei Muttersprachlern des Türkischen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10/2, 1-15.
- Tanrikulu, Lokman / Bayter, Tolga** (2020): Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması. In: *Diyalog – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei, 78-91.
- Tapan, Nilüfer** (2010): Deutsch in der Türkei. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin / New York: de Gruyter, 1817-1823. [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35].

Alman Dili Eğitimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Atıf Analizi

Ayhan Yavuz Özdemir , Hakkari



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217622>

Öz

Çalışmada Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezleri ve atıf yaptıkları kaynaklar arasındaki ilişki, araştırmacıların atıf eğilimleri, bunun yıllar içerisindeki değişimi ile ilgili verilere ulaşılması ve söz konusu tezlerde öne çıkan kitap, dergi ve yazarların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara yönelik olarak 2005-2022 yılları arasında Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde yapılan atıfların kaynak türlerine ve dillerine göre dağılımına, bunların yıllar içerisindeki değişimine, bu tezlerde en çok atıf yapılan kitap, dergi ve yazarlara yönelik tespitlerde bulunulmuştur. Çalışma sonucunda alanda hazırlanan doktora tezlerinde yıllar içerisinde dergi ve tez türlerine, 2017-2022 yıl aralığında ise dalgalanmaların yaşandığı bildiri ve diğer kaynak türlerine yapılan atıf oranında artış yaşandığı görülmüştür. Kitap türüne atıf yapma oranında düşüş olduğu, yine de toplamda en sık atıf yapılan kaynak türünün kitap olduğu anlaşılmıştır. Bunların yanında Almanca kaynaklara daha sık atıf yapıldığı, ancak bu noktada yıllar içerisinde bir düşüşün de söz konusu olduğu, İngilizce kaynaklara yapılan atıf oranının yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca alanda öne çıkan yazar ve kaynaklara yönelik bir tespitte bulunmak için en sık atıf alan 20 yazar, dergi ve kitabın listesi oluşturulmuştur.

Ahahtar Sözcükler: *Atıf Analizi, Alman Dili Eğitimi, Doktora Tezi, Bibliyometrik Analiz, Bilimsel İletişim.*

Abstract (English)

Citation Analysis of Doctoral Theses Prepared in the Field of German Language Education

This study aims to reach the data on the relationship between doctoral theses prepared in the field of German language education and sources cited in these theses, the citation trends of researchers, its change over the years, and to identify the prominent books, journals and authors in these theses. For these purposes, the distribution of the citations made in the doctoral theses prepared in the field of German language education between 2005-2022 according to the types and languages of the sources, their change over the years, and the most cited books, journals and authors in these theses were determined. As a result of the study, it was understood that the rate of citation to journals and theses in doctoral theses made in the field increased over the years, the rate of citation to congress and symposium papers and other types of sources, which have experienced fluctuations, has increased between 2005-2022. It was seen that there was a decrease in the rate of citation to the type of book, and the most common citation in total was made to the type of book. It was also determined that German sources were cited more frequently, but there was a decrease over the years at this point, and the rate of citations to English sources increased. In addition, a list of the 20 most

frequently cited authors, books and journals was created to decide on the prominent authors and resources in the field.

Keywords: *Citation Analysis, German Language Education, Doctoral Thesis, Bibliometric Analysis, Scholarly Communication.*

EXTENDED ABSTRACT

When we look at the field of German language education, it is seen that bibliometric studies are carried out to a limited extent, citation analysis is even less common among them, and there is a need to recognize the frequently used sources and authors in the literature. In addition to these, reasons such as the change in the scholarly communication process, not giving priority to postgraduate education theses in citation analysis studies, the change of citation trends according to fields made it necessary to research the sources in the bibliography of doctoral theses conducted in the field of German language education in this study. In this context, the bibliography of 81 doctoral theses in the field of German language education was examined by bibliometric method and efforts were made to reveal the relationship of these theses with the studies carried out in this field.

It was observed that the number of pages of the doctoral theses examined in the study varied between 90 and 500, the average number of pages was 206 and the average number of citations was 146. There was an increase of 10% in the number of citations of the doctoral theses examined in the study between 2005-2010 and 2017-2022. In this respect, in the doctoral theses carried out in the field, a certain level has been reached regarding nutrition from scientific sources for many years.

It is seen that there is a decrease in the number of citations made to the sources in the type of book within the range of years discussed, and there is an increase in citations to journals and theses over the years. Despite the decreasing trend in all three considered year intervals, books are the most frequently cited bibliography in the doctoral theses examined. In addition to the books, it was determined that there was a significant increase in the citation rate to journals, another type of source cited in doctoral theses examined. The fact that the rate of citations to journals in doctoral theses in German language education increases during the periods examined indicates that researchers tend to pay more attention to current issues and data. The increase in the number of citations to journals compared to previous periods is evident in the 2017-2022 years range. It is necessary to evaluate this change in the scientific communication habits of researchers as a condition that can positively affect the quality of doctoral theses. Furthermore, it was determined that there was an increase in the citation rate of the sources in the category of theses, which are the types of references cited in the theses examined outside the books and journals. It was observed that the rate of citations to the congress, symposium papers and other source types increased between 2017-2022. The main reason for this can be sought in facilitating of access to scientific resources thanks to the internet and technological developments.

The most cited sources in the examined theses are those written in German, Turkish and English, respectively. Among the source types, the most reference to German publications can be explained by the prominence of German in books, journals and other publications accepted in the literature and the fact that the starting point of the field is German. However, while a decrease was observed in the rate of citations in German, an increase was observed in the rate of citations in English in the doctoral theses prepared during the years covered in the research. Despite the decreasing rate, it was determined that the most of the sources cited in the theses were in German.

In the study, lists of the most frequently cited to journals, books, and authors were created. It will be beneficial for researchers to know and evaluate the sources in these lists as the primary reference work. Following the authors' publications in this list will be beneficial for researchers in the field to ground their studies and find scientific direction.

1. Giriş

Alman dili eğitimi alanı belirli bir gelişim çizgisi içerisinde sürekli bir değişim yaşamaktadır. Bu değişimi ele alıp incelemek ve yönlendirmek için başvurulabilecek temel kaynaklardan birisi bilimsel çalışmalardır. Legutke'ye (2016: 370) göre bilimsel çalışmalar bilinen bilgilere dayanmalı ve bunları ileriye taşıma uğraşı içinde olmalıdır. Onun ifade ettiği bu düşünceler doğası gereği bilimsel iletişim süreci ile gerçekleşebilmektedir. Konunun belirlenmesinden başkalarını bilgilendirmeye kadar yürütülen birçok faaliyetin bilimsel iletişim süreci kapsamına girdiğini belirten Al ve Soydal (2012: 700) yazarların bu süreçte verilerin toplanması ve analizinden önce bahsedilen konuyla ilgili yapılmış önceki çalışmaları dikkate aldığını, bu kaynaklardan faydalandıklarını içeren kaynakçalar oluşturduklarını ifade etmektedir. Bu kaynakçaların oluşturulma sürecinde yazarların çeşitli gerekçelerle kaynaklara atıfta bulduklarını söylemektedir. “Kaynak gösterme ya da atıf verme alışkanlığı, bilimsel iletişim süreci içerisinde gerçekleştirilen davranışların başında gelmektedir” (Yalçın 2019: 228). Çünkü bilimsel çalışmalardaki ifadeler doğrulanabilir olmalıdır, yani kaynaklara atıfta bulunulmalıdır. Doğrudan ya da dolaylı yapılan her alıntının uygun bir şekilde belirtilmesi zorunludur.¹ Bu, bilimsel çalışmaların etik ilkelerinin bir gereğidir.² Bundan ötürü bilim insanları kendi düşünceleri üzerinde etkili olan çalışmalara atıf yapar ve bunların listesini kaynakçalarında sunarlar. Böylece kendilerini etkileyen çalışmaların hem hakkını teslim eder hem de bu etkilerin kaynaklarını belirtmiş olurlar (Acun 2012: 272). Konuyla ilgili Boydak'ın (2011: 18-19) savunduğu görüşlere göre bir araştırmacı birtakım kurallar çerçevesinde atıf yapma yoluyla daha önceki fikir, bulgu ve eserlerden kendi çalışmasına alıntılar yapabilir. ‘Kaynak göstermek’, ‘atıf yapmak’, ‘yollama yapmak’ ve ‘gönderme yapmak’ aynı anlama gelmektedir. Bilimde bir köprü olarak nitelenen atıflar sayesinde yeni araştırma ve bulguların önü açılır. Atıf yapılmak bir araştırmacı için bir ödül, atıf yapan için ise hem ödül hem sorumluluk anlamına gelmektedir. Araştırmacının amacı etik dışı yollara başvurmak yerine atıf yaparak başvurdukları eserdeki sonuçları kendi bulgu ve düşünceleri ile ele almak, özgün veri ve görüşlere ulaşarak bilime katkı sağlamak olmalıdır. Karaboğa (2019: 9) atıfların aynı zamanda yayınlarda kısa bir bilgilendirme yapılmasını sağlayarak konudan sapmayı önlediğini, bu bağlamda yayından yararlananların daha ayrıntılı olarak konuyu ele almasını sağlamak amacıyla yazarın sunmuş olduğu bir yol haritası olarak da görülebileceğini savunmaktadır.

Bu anlamda atıflar bilimsel iletişim sürecinin gerçekleşmesini ve belirli bir bütünlük içinde sürmesini, bu sürecin taraflarının bilinmesini, çalışmaların temellendirilmesini, üretilen bilimsel bilginin paylaşılmasını, bilimin ilerlemesini, bu sayede yeni üretilecek bilgilere temel oluşturulmasını, yürütülen çalışmaların etik açıdan uygun nitelikte olmasını sağlamak gibi işlevler üstlenebilmektedir. Dolayısıyla yayınlarda arasında bilimsel düzeyde ilişkiler oluşmasını sağlayan atıflar araştırmacıların

¹ Bkz. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/forschung/sozpaed/leitfaden_wiss_arbeitens_8.10_ii.pdf.

² Bkz. https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/a05c8fed7e79f9055e1ff894a0dcf2bd.pdf/Leitfaden_Zitieren.pdf.

çalışmalarını yürütebilmeleri için gerekli olan vazgeçilmez bir bilimsel vasıta olarak ele alınabilmekte, bilginin bilgisi olarak araştırma konusu yapılabilmektedir.

Atıf yapan yayın ile atıf yapılan yayın arasındaki ilişkinin inceleme konusu yapılması atıf analizinin kapsamına girmektedir (Danışman vd. 2016: 489). Son yıllarda atıf analizi araştırmalarına yoğun ilgi gösterilmekte ve bu yönde yapılan çalışmalarda yazarların verimliliği, literatür yaşlanması, yayınların kullanımı gibi konular incelenmektedir. Atıf analizi çalışmaları bu sayede belirli konudaki en verimli araştırmacıları, en sık başvurulan kaynakları, kaynakların ne kadar süreyle kullanıldığını belirlemeye katkı sağlamaktadır (Al / Tonta 2004: 21).

2. Problem Durumu

Bilimsel alanlarda faaliyette bulunan araştırmacılar, çalışmalarını temellendirmek için alanyazında önemli olan kaynaklara atıf yapmak durumundadırlar. Bu zorunluluk olmanın yanında aynı zamanda yürütülen çalışma ile alanyazın arasında bilimsel anlamda bağlantı kuran önemli bir iletişim kanalıdır. Diğer bir ifadeyle bilimsel üretim sürecinde alanyazında sık başvurulan kaynakların tanınması yürütülen çalışmaların kalitesini olumlu yönde etkileyebilir (Karagöz / Şeref 2020: 76). Öte yandan birçok faktör nedeniyle bilimsel ortam hızla değişim yaşamakta, bunun sonucunda bilimsel iletişim değişime uğramaktadır (Özenç Uçak / Al 2009: 20). Bu gibi gerekçeler atıf analizi yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli hale getirmektedir.

Atıf analizi çalışmaları çoğunlukla bilimsel dergilerde yayımlanan makalelere yönelik yapılmaktadır. Ayrıca atıf analizi çalışmalarında yüksek lisans ve doktora tezleri de kullanılabilir. Tezlerde ve makalelerde atıf yapılan kaynakların içerikleri birbirleriyle bağlantılıdır. Bunun yanında yüksek lisans ve doktora tezleri de bilimin gelişimine yarar sağlamak ve toplumsal faydada bulunmaktadır. Bu bağlamda tezlere yönelik yapılan atıf analizi çalışmaları bir bilim alanında öne çıkan araştırmacıları ve kullanılan kaynakları ortaya koyması bakımından önemlidir (Al / Tonta 2004: 22). Bu konuda Özenç Uçak ve Al'ın (2008: 225) savunduğu görüşlere göre "Bilimsel çalışmalar içinde en kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalardan birisi de tezlerdir. Tezlerde kullanılan kaynaklar o alanın kaynak kullanım özelliği hakkında önemli ipuçları vermektedir". Tezler kaynakçaları aracılığıyla bibliyometri konusuna ilgili araştırmacılara veri sunabilmekte, tezlerin kaynakçalarının inceleme konusu yapılması farklı alanlardaki araştırmacıların bilgiyi kullanım biçimleri konusunda verilere ulaşılmasına olanak sağlamaktadır (Al / Doğan 2012: 350).

Tezlere yönelik çeşitli alanlarda yapılmış çalışmalarda bibliyometrik analizler, tezlerin içerik analizi ve konu dağılımları, tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama teknikleri, en sık atıf yapılan kaynaklar gibi hususların üzerinde durulduğu görülmektedir (Al / Tonta 2004: 24). Ayrıca bir alan içindeki farklı disiplinlere göre atıf yapılan kaynak türleri değişebildiğinden dönemsel karşılaştırmaların doğru yapılabilmesi için alan ve disiplin odaklı çalışmaların yapılması gerekmektedir (Özenç Uçak / Al 2009: 11). Yani bilimsel alanlarda hazırlanmış tezlerin çeşitli özellikleri bibliyometrik

çalışmalarla farklı açılardan araştırma konusu yapılabilir. Bu kapsamda atıf analizine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar kimi alanlarda yoğun ilgi görürken kimi alanlarda bu konu henüz yeterince ilgi uyandırmamıştır.

Bu düşünceler dikkate alınarak Alman dili eğitimi alanyazınına bakıldığında bibliyometrik çalışmaların sınırlı ölçüde yürütüldüğü, alanın bilimsel iletişim durumunun belirlenebilmesi için alanda yapılmış yayınlarla ilgili atıf analizine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu, bununla birlikte alanyazında sık başvurulan kaynakların ve yazarların bilimsel kanıtlarla ortaya konulması yönünde bir gereksinimin var olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanında bilimsel iletişim sürecinin değişim içinde olması, atıf analizi çalışmalarında lisansüstü eğitim tezlerine öncelik verilmemesi, atıf eğilimlerinin alanlara göre değişmesi gibi gerekçeler bu çalışmada Alman dili eğitimi alanında yürütülmüş doktora tezlerinin kaynakçalarında yer alan kaynakların araştırma konusu yapılmasını gerekli hale getirmiştir. Gök Kurt'un (1997: 10) savunduğu "(...) doktora tezleri biçim ve içerik özellikleriyle ilgili olduğu alanlardaki diğer bilimsel çalışmalara örneklik ve hatta kaynaklık edebileceği düşünülen önemli eserlerdir" görüşü ve Alman dili eğitimi alanının gelişimine sağladığı katkılar nedeniyle bu alanda hazırlanan doktora tezleri çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir.

3. Yöntem

3.1. Çalışmanın Modeli

Alman dili eğitimi alanında hazırlanmış doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların araştırma konusu yapıldığı bu çalışmada bibliyometrik analiz yöntemlerinden atıf analizine başvurulmuştur. Bu kapsamda Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçaları atıf analizi ile incelenerek ulusal perspektifte bir durum değerlendirmesi yapılmış ve söz konusu tezlerin bu alanda yürütülmüş çalışmalar ile ilişkilerinin ortaya konulması için çaba gösterilmiştir.

3.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Doktora tezlerinin kaynakçaları incelenerek atıf yapılan kaynaklar ve doktora tezleri arasındaki bağlantının ortaya konulması, bu tezlerde akademik ilginin yoğunlaştığı yazarların ve yayınların belirlenmesi, bu sayede bilimsel anlamda etkili kitaplar, dergiler ve yazarlar ile ilgili sonuçlara ulaşılması, araştırmacıların atıf yapma eğilimleri ve bilimsel iletişim süreçleri konusunda tespitlerde bulunulması mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada alanda hazırlanmış doktora tezlerine yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin ortalama sayfa ve atıf sayısı nedir?
2. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde atıf yapılan kaynak türlerinin yıllara göre değişimi nasıldır?

4. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların dillere göre dağılımı nasıldır?
5. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların dillerinin yıllara göre değişimi nasıldır?
6. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en sık atıf yapılan dergiler hangileridir?
7. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en sık atıf yapılan kitaplar hangileridir?
8. Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en sık atıf yapılan yazarlar hangileridir?

Yukarıdaki sorulara yönelik ulaşılan veriler ve bunlardan hareketle yapılacak tespitler, alanda yürütülecek çalışmaların kalitesinin iyileştirilmesine katkıda bulunmak, alanyazın taraması sürecinde araştırmacılara yol gösterici olmak ve öngörülmesi bilgileri kanıtlara dayandırmak gibi işlevleri yerine getirebilecektir.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri kaynağı olarak YÖK ulusal tez merkezi tercih edilmiş, Türkiye'deki üniversitelerin enstitülerinde ve Alman dili eğitimi alanında 2005-2022 yılları arasında yürütülmüş doktora tezleri örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem seçiminde alanda yürütülmüş doktora tezlerinde yapılan atıflara ve bunların değişimine ilişkin çok yönlü bulgulara ulaşma amacı belirleyici olmuştur. Bu kapsamda YÖK ulusal tez merkezi üzerinden en son 19.09.2022 tarihinde ulaşılan Alman dili eğitimi alanında yürütülmüş toplam 81 doktora tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. İncelenen doktora tezlerinin kaynakçalarında yer alan tüm kaynaklara atıf yapıldığı varsayılmıştır. Doktora tezlerinin kaynakçasında bulunan kaynaklar tek tek incelenmiş, türlerine göre sınıflandırılmış, dönemsel karşılaştırmaların yapılabilmesi için 2005-2010, 2011-2016 ve 2017-2022 yıl aralıkları göz önünde tutulmuştur. Bu yıl aralıkları belirlenirken Alman dili eğitimi alanında 2005-2022 yılları arasında hazırlanan doktora tezleri üç eşit zaman dilimini kapsayacak şekilde sınıflandırılmış, bu tezlerde yapılan atıfların değişimi ile ilgili sistemli bulgulara ulaşılması ve bunların derli toplu biçimde sunulması amaçlanmıştır. Karışıklık yaşanmaması için incelenen tezlerin kaynakçalarında yazım hatası olup olmadığı ve dergilerin hem İngilizce hem de Türkçe olarak iki farklı şekilde kaynakçalarda yer alıp almadığı kontrol edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada incelenen doktora tezlerinin kaynakçalarında yer alan kaynaklar atıf sayısı, atıf yapılan kaynakların türleri, dilleri, bunların yıllar içindeki değişimi, en sık atıf yapılan dergiler, kitaplar ve yazarlar kategorilerinde bibliyometrik analizden faydalanılarak ele alınmıştır. YÖK ulusal tez merkezinin mevcut sistemi bibliyometrik analizlerin uygulandığı teknolojiye uyarlanamamaktadır. Bu nedenle toplanan verilerin analizi için geleneksel yöntemlere dayalı olarak bibliyometrik analiz uygulanmıştır. Kaynakçaların yayın türlerine göre sınıflandırılması için aşağıdaki tablo göz önünde tutulmuştur:

Yayın türü sınıflaması	Kapsam
Kitap	Kitap, kitap bölümü, sözlük
Dergi	Bilimsel dergi
Tez	Yüksek lisans, doktora ve doçentlik tezi
Bildiri	Bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler
Diğer kaynaklar	İnternet kaynakları, gazete, görüşme, arşiv belgesi

Tab. 1: Doktora tezlerinde kullanılan yayın türlerinin sınıflanması

Bunun yanında kaynakçaların dillerine göre dağılımı konusunda verilere ulaşabilmek için Türkçe, Almanca, İngilizce ve diğer diller kategorileri dikkate alınmıştır. 2005-2010, 2011-2016 ve 2017-2022 yıl aralıkları atıf yapılan kaynak türlerinin ve bu kaynaklara dilleri açısından bakıldığında atıf yapma eğiliminin nasıl bir değişim yaşadığının belirlenebilmesi amacıyla göz önünde tutulmuştur. Atıf yapılan kaynak sayısı, atıf yapılan kaynak türü, dili, en sık atıf yapılan dergiler, kitaplar ve yazarlar ile ilgili bulgulara ulaşabilmek adına incelenen tezlerin kaynakçalarında yer alan yayınlar dikkate alınan kategoriler çerçevesinde ayrı ayrı sayılıp toplanmıştır. Doğruluğunu teyit edebilmek için bu yayınlar tekrar sayılmış ve ulaşılan bulgular çalışmada cevap aranan sorular çerçevesinde tablolarda sunulmuştur.

4. Bulgular

Çalışmada incelenen toplam 81 doktora tezinden 62'si Almanca, 19'u Türkçe yazılmıştır. Sayfa sayısının 90 ile 500 arasında değiştiği bu doktora tezlerinin ortalama sayfa sayısı 206 ve ortalama atıf sayısı 146'dır. İncelenen tezlerin çalışmada göz önünde tutulan yıl aralıklarına göre ortalama sayfa ve atıf sayısı aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Yıl Aralığı	f	%	Tezlerin Ortalama Sayfa Sayısı	Tezlerin Ortalama Atıf sayısı
2005-2010	19	23,5	190	140
2011-2016	24	29,6	233	138
2017-2022	38	46,9	194	154

Tab. 2: Doktora tezlerinin ortalama sayfa ve atıf sayıları

Tablo 2'deki bulgulara göre çalışmaya dâhil edilen toplam 81 doktora tezinden 19'u 2005-2010, 24'ü 2011-2016 ve 38'i 2017-2022 yıl aralığında hazırlanmıştır. Bu yıl aralıklarında tez sayısında artış olduğu ve en fazla doktora tezinin 2017-2022 yıl aralığında hazırlandığı göze çarpmaktadır. 2005-2010 yıl aralığı ile kıyaslandığında 2011-2016 yıl aralığında tezlerin ortalama sayfa sayısında %22,6 artış görülmesine karşın atıf oranında belirgin değişiklik söz konusu olmamıştır. 2017-2022 yıl aralığında tezlerin

ortalama sayfa sayısında önceki döneme göre %16,7'lik düşüş, atıf sayısında %11,6 artış yaşanmıştır. 2005-2010 yıl aralığı ile kıyaslandığında 2017-2022 yıl aralığında ortalama sayfa sayısı %2,1, ortalama atıf sayısı %10 artmıştır. Bu bulgulara göre ortalama sayfa sayısının en yüksek olduğu yıl aralığı 2011-2016, ortalama atıf sayısının en yüksek olduğu yıl aralığı 2017-2022'dir. Çalışmada üzerinde durulan konulardan birisi de incelenen doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların türlerine göre dağılımıdır. Bu konudaki bulgular aşağıda sunulmuştur:

Kaynak Türü	f	%
Kitap	7535	63,7
Dergi	2192	18,5
Tez	625	5,3
Bildiri	245	2,1
Diğer Kaynaklar	1234	10,4
Toplam	11831	100

Tab. 3: Doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların türlerine dağılımı

Tablo 3'te yer alan bulgulardan 2005-2022 yılları arasında Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en sık atıf yapılan kaynak türlerinin dağılımının sırasıyla kitap (f=7535, %63,7), dergi (f=2192, %18,5), diğer kaynaklar (f=1234, %10,4), tez (f=625, %5,3) ve bildiri (f=245, %2,1) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre incelenen doktora tezlerinde araştırmacıların kitaplara ve dergilere atıf yapma eğilimi daha fazladır. Çalışmada ele alınan bir diğer konu incelenen doktora tezlerinde atıf yapılan kaynak türlerinin yıllara göre değişimidir. Bununla ilgili ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Kaynak Türü	2005-2010		2011-2016		2017-2022	
	f	%	f	%	f	%
Kitaplar	1964	73,8	2370	71,4	3201	54,7
Dergi	324	12,2	445	13,4	1423	24,3
Tez	54	2	173	5,2	398	6,8
Bildiri	52	2	60	1,8	133	2,3
Diğer Kaynaklar	269	10,1	272	8,2	693	11,9
Toplam	2663	100	3320	100	5848	100

Tab. 4: Doktora tezlerinde atıf yapılan kaynak türlerinin yıllara göre değişimi

Tablo 4'teki bulgulara göre Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde atıf yapmak için kitaplara başvurulma oranı yıllar içinde azalırken dergilere ve tezlere yapılan atıfların miktarında düzenli artış olduğu görülmektedir. Bildiri ve diğer kaynak türüne yapılan atıfların oranında dalgalanmalar yaşanmış, 2005-2010 yıl aralığı ile

kıyaslandığında 2017-2022 yıl aralığında bu noktada bir artış söz konusu olmuştur. İncelenen doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların türü ile ilgili gerçekleşen bu değişikliklere karşın kitap, dergi, diğer kaynaklar, tez ve bildiri şeklindeki en sık atıf yapılan kaynak türü sıralamasında bir farklılık söz konusu olmamıştır.

Kaynak Türü	Almanca		Türkçe		İngilizce		Diğer Diller	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitap	5069	70,9	1483	53,9	959	50,7	24	70,6
Dergi	846	11,8	633	23	708	37,4	5	14,7
Tez	298	4,2	238	8,6	88	4,7	1	2,9
Bildiri	126	1,8	83	3	34	1,8	2	5,9
Diğer Kaynaklar	811	11,3	317	11,5	104	5,5	2	5,9
Toplam	7150	100	2754	100	1893	100	34	100

Tab. 5: Doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların dillere göre dağılımı

Tablo 5’te incelenen doktora tezlerinde atıf yapılan kaynak türlerinin yıllara göre değişimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında doktora tezlerinde en sık atıf yapılan kaynakların Almanca ve daha sonra Türkçe olduğu İngilizce ve diğer dillerdeki kaynaklara ise daha az oranda atıf yapıldığı görülmektedir. Kaynak türü açısından bakıldığında en sık atıf Almanca kitaplara yapılmıştır. Benzer şekilde dergi, tez, bildiri ve diğer kaynak türlerinde de Almanca kaynaklara daha sık atıf yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca dergiler dışındaki bütün kaynak türlerinde Almanca kaynaklardan sonra en fazla atıf Türkçe kaynaklara yapılmıştır. Diğer diller kategorisi dikkate alınmadığında her üç dilde en sık atıf yapılan kaynak türleri sırasıyla kitap, dergi, diğer kaynaklar, tez ve bildiridir. Çalışmada ayrıca ele alınan doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların dili ile ilgili yıllar içerisinde bir değişim yaşanıp yaşanmadığı sorgulanmıştır. Ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Kaynak Dilleri	2005-2010		2011-2016		2017-2022	
	f	%	f	%	f	%
Almanca	1946	73,1	2079	62,6	3125	53,4
Türkçe	591	22,2	921	27,7	1242	21,2
İngilizce	124	4,7	307	9,3	1462	25
Diğer Diller	2	0,1	13	0,4	19	0,3
Toplam	2663	100	3320	100	5848	100

Tab. 6: Doktora tezlerinde atıf yapılan kaynakların dilinin yıllara göre değişimi

Tablo 6’da yer alan bulgulara bakıldığında Alman dili eğitimi alanında yürütülmüş doktora tezlerinde yıllar içerisinde Almanca kaynaklara yapılan atıflarda azalma olduğu, İngilizce kaynaklara yapılan atıflarda artış yaşandığı görülmektedir. Azalan oranına rağmen tezlerde atıf yapılan kaynakların büyük çoğunluğunun Almanca olduğu, Türkçe kaynaklara yapılan atıfların oranında dönemler içinde dalgalanmaların yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2017-2022 yıl aralığında en sık atıf yapılan kaynakların Almanca, sonrasında sırasıyla İngilizce ve Türkçe olduğu anlaşılmaktadır.

	En Sık Atıf Yapılan Dergiler	f	%
1.	<i>Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i>	82	3,7
2.	<i>Info DaF</i>	52	2,4
3.	<i>Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>	41	1,9
4.	<i>Turkish Studies</i>	33	1,5
5.	<i>Fremdsprache Deutsch</i>	31	1,4
6.	<i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>	29	1,3
7.	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>	26	1,2
8.	<i>Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi</i>	21	1
9.	<i>Diyalog interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i>	21	1
10.	<i>Praxis Deutsch</i>	17	0,8
11.	<i>Der Deutschunterricht</i>	16	0,7
12.	<i>Eğitim ve Bilim</i>	16	0,7
13.	<i>Language Learning</i>	16	0,7
14.	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i>	16	0,7
15.	<i>Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>	15	0,7
16.	<i>Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi</i>	13	0,6
17.	<i>Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>	13	0,6
18.	<i>System</i>	13	0,6
19.	<i>The Modern Language Journal</i>	13	0,6
20.	<i>Dil Dergisi</i>	12	0,6
	Toplam	496	22,6

Tab. 7: Doktora tezlerinde en sık atıf yapılan dergiler

Tablo 7’de incelenen doktora tezlerinde en sık atıf yapılan 20 derginin listesi sunulmuştur. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* (f=21, %1) ve *Diyalog interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* (f=21, %1) dergileri gibi yurt içinde yayımlanan ve Almanca alanlara yönelik yayınlara ağırlık veren dergilerin bu listede yer alması, alanda doktora tezi hazırlayan araştırmacıların bu dergileri takip etme ve yürüttükleri araştırmalarda

dikkate alma eğiliminde olduklarının bir göstergesidir. Listede yer alan *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (f=82, %3,7), *Info DaF* (f=52, %2,4), *Fremdsprache Deutsch* (f=31, %1,4), *Deutsch als Fremdsprache* (f=26, %1,2) *Praxis Deutsch* (f=17, %0,8), *Der Deutschunterricht* (f=16, %0,7) Almanca ağırlıklı, Alman dili eğitimi ve alt dallarına yönelik yayın yapan yurt dışı menşeli dergilerdir. Yurt dışı menşeli dergilerden olan *Zeitschrift für Pädagogik* (f=16, %0,7) ise eğitim bilimleri odaklı yayınları ile öne çıkmaktadır. Bunun yanında *Language Learning* (f=16, %0,7), *System* (f=13, %0,6) ve *The Modern Language Journal* (f=13, %0,6) dergileri dil ve dil öğretimi araştırmalarına yönelik İngilizce yayın yapmaktadır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (f=41, %1,9), *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (f=29, %1,3), *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (f=15, %0,7), *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (f=13, %0,6) Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesindeki eğitim bilimleri ve alt dallarına yönelik dergilerdendir. *Turkish Studies* (f=33, %1,5) dergisi sosyal ve beşerî bilimlere, üniversite bünyesinde çıkarılan *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (f=13, %0,6) sosyal bilimlere ve "Dil Dergisi" (f=12, %0,6) ise dil ve dilbilim araştırmalarına ilişkin yayınlar yapmaktadır. Tablo 7'deki listede yer alan dergilerden *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *Info DaF* ve *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* incelenen doktora tezlerinde en sık atıf yapılan dergiler listesinde ilk sıralarda yer almaktadır. Bu listede bulunan dergilere yapılan atıflar incelenen doktora tezlerinde dergilere yapılan toplam atıfların %22,6'sını (f=496) oluşturmaktadır.

	En Sık Atıf Yapılan Kitaplar	f	%
1.	Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). <i>Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts</i> . Fernstudieneinheit 4.	19	0,3
2.	<i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001). lernen, lehren, beurteilen.</i>	18	0,2
3.	Aksan, D. (1977, 1979, 1995, 1998, 2000, 2003, 2007). <i>Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.</i>	16	0,2
4.	Edmondson, W. & House, J. (1993, 2000, 2006, 2011). <i>Einführung in die Sprachlehrforschung.</i>	14	0,2
5.	Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999, 2005, 2006, 2008, 2010, 2016). <i>Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.</i>	14	0,2
6.	Demirel, Ö. (2003, 2004, 2007, 2010). <i>Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi.</i>	12	0,2
7.	Apeltauer, E. (1997, 2001, 2003, 2006). <i>Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15.</i>	11	0,2
8.	Demircan, Ö. (1990, 2002, 2004, 2005). <i>Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.</i>	11	0,2
9.	Koller, W. (1979, 1987, 1992, 1997, 2004). <i>Einführung in die Übersetzungswissenschaft.</i>	11	0,2

10.	Kleppin, K. (1997, 1998, 2002, 2003). <i>Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19.</i>	10	0,1
11.	Büyüköztürk, Ş. (2004, 2005, 2009, 2012, 2018, 2019). <i>Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.</i>	8	0,1
12.	Funk, H. & Koenig, M. (1991, 1997). <i>Grammatik lehren und lernen.</i>	8	0,1
13.	Klein, W. (1984, 1987, 1992, 1993). <i>Zweitspracherwerb. Eine Einführung.</i>	8	0,1
14.	Storch, G. (1999, 2001, 2009). <i>Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.</i>	8	0,1
15.	Aytaç, G. (1997, 2003). <i>Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi.</i>	7	0,1
16.	Balcı, T. (2009). <i>Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik.</i>	7	0,1
17.	Butzkamm, W. (1989, 1993, 2002). <i>Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache.</i>	7	0,1
18.	Oxford, R. L. (1990). <i>Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.</i>	7	0,1
19.	Reiß, K. & Vermeer, H. J. (1984, 1989). <i>Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie.</i>	7	0,1
20.	Bußmann, H. (1983, 2002). <i>Lexikon der Sprachwissenschaft.</i>	6	0,1
	Toplam	209	2,8

Tab. 8: Doktora tezlerinde en sık atıf yapılan kitaplar

Tablo 8’de incelenen doktora tezlerinde en sık atıf yapılan 20 kitabın listesi yer almaktadır. Söz konusu kitaplardan 13’ü Almanca, 6’sı Türkçe ve 1’i İngilizce’dir. Bu tabloda yer alan bulgulara göre yabancı dil öğretim yöntemleri ile ilgili G. Neuner & H. Hunfeld’in *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts* (f=19, %0,3) başlıklı eseri incelenen doktora tezlerinde kitap türünde en sık atıf alan kaynaktır. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001). lernen, lehren, beurteilen* (f=18, %0,2) başlıklı eser kitap türünde en sık atıf alan ikinci kaynaktır. Bununla birlikte genel dilbilime ilişkin D. Aksan’ın “Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim” (f=16, %0,2) ve dil araştırmaları ile ilgili W. Edmondson & J. House’nin *Einführung in die Sprachlehrforschung* (f=14, %0,2) kitapları listede öne çıkan diğer kaynaklardandır. A. Yıldırım & H. Şimşek’in *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (f=14, %0,2) ve Ş. Büyüköztürk’ün *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (f=8, %0,1) başlıklı bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik kitapları ise doktora tezlerinin yöntemsel açıdan temellendirilmesi için sıkça başvurulan kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili bu kaynaklar dışında yukarıdaki listede yer alan kitaplar öğretim yöntemleri, dil edinimi, dilbilim, edebiyatbilim, çeviribilim, sözlükbilim gibi Alman dili eğitimi alanının alt dalları ile ilişkilidir. Listedeki yer alan 20 kitaba yapılan atıflar incelenen doktora tezlerinde kitaplara yapılan toplam atıfların %2,8’ini (f=209) oluşturmaktadır.

	En Sık Atıf Yapılan Yazarlar	f	%
1.	Gerhard Neuner	73	0,6
2.	Hans-Jürgen Krumm	56	0,5
3.	Ayten Genç	45	0,4
4.	Özcan Demirel	44	0,4
5.	Tahsin Aktaş	43	0,4
6.	Gürsel Aytaç	35	0,3
7.	Britta Hufeisen	32	0,3
8.	Doğan Aksan	32	0,3
9.	Konrad Ehlich	32	0,3
10.	Karin Kleppin	31	0,3
11.	Claudia Riemer	28	0,2
12.	Herbert Ernst Wiegand	28	0,2
13.	Hermann Funk	28	0,2
14.	Wolfgang Butzkamm	28	0,2
15.	Juliane House	25	0,2
16.	Tülin Polat	25	0,2
17.	Dieter Wolff	24	0,2
18.	Franz Josef Hausmann	24	0,2
19.	Peter Kühn	24	0,2
20.	Nilüfer Tapan	23	0,2
	Toplam	680	5,8

Tab. 9: Doktora tezlerinde en sık atıf yapılan yazarlar

Tablo 9’da 2005-2022 yılları arasında Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en sık atıf alan yazarların listesinin yer almaktadır. Listede bulunan 20 yazardan 13’ü yurt dışı, 7’si yurt içi kökenlidir. G. Neuner (f=73, %0,6) , H.-J. Krumm (f=56, %0,5), K. Ehlich (f=32, %0,3) ve B. Hufeisen (f=32, %0,3) yurt dışında Alman dili eğitimi ve ilişkili alanlarda çalışmalar yürüten tanınmış yazarlardır. Yurt içinde A. Genç (f=45, %0,4), T. Aktaş (f=43, %0,4), T. Polat (f=25, %0,2) ve N. Tapan (f=23, %0,2) Alman dili eğitimi, G. Aytaç (f=35, %0,3) Alman edebiyatı kapsamındaki çalışmaları ile ülkemizde tanınmaktadır. Ayrıca Ö. Demirel (f=44, %0,4) eğitim bilimleri alanına ve D. Aksan (f=32, %0,3) dilbilim alanına yönelik çalışmaları ile öne çıkmaktadır. Bu listede bulunan yazarlara yapılan atıflar incelenen doktora tezlerinde yapılan toplam atıfların %5,8’ini (f=680) oluşturmaktadır.

5. Tartışma ve Sonuç

Bir bilimsel alanda yürütülmüş çalışmaların kaynakçalarında listelenen kaynakların atıf analizi ile incelenmesi bu alana yönelik değerlendirmelerde bulunulmasına, önemli yazarların, dergilerin, kitapların ve diğer yayınların öğrenilmesine ve onların etkisi konusunda kanıtlara dayalı sonuçlara ulaşılmasına, yazarların atıf yapma alışkanlıklarının belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Bütün bu bahsedilen konuların bir alanda sürdürülen bilimsel iletişimle ilintili olduğu göz önünde bulundurulduğunda atıflara yönelik boylamsal çalışmaların yapılması ile söz edilen konularla ilgili bilimsel iletişim sürecinde yaşanan değişimlerin tespit edilmesi mümkün olabilmektedir. Atıf analizine yönelik çalışmalarla en sık atıf yapılan kitap, dergi ve yazarların belirlenmesi araştırmacılara alanyazın taraması yapma sürecinde faydalı olabilecek, lisans ve lisansüstü eğitim öğrencilerinin onları tanımalarını sağlayabilecektir. Bu durum alandaki araştırmacıların araştırma faaliyetlerini yönlendirici işlev üstlenecektir. Bu amaçlarla çalışmada Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarında yer alan kaynaklar çeşitli açılardan atıf analizi ile incelenmiştir.

Çalışmada Alman dili eğitimi alanında 2005-2022 yılları arasında hazırlanan doktora tezlerinin ortalama atıf sayısının 146 olduğu ve geçmiş dönemlerle kıyaslandığında 2017-2022 dönemi içerisinde hazırlanan doktora tezlerinin ortalama atıf sayısında artış yaşandığı görülmüştür. “Yıllara göre atıf sayılarındaki artış, artık belli konulara daha fazla eğilim olduğunun, yayınların daha fazla okunduğunun ve birbirine bağlantılı olarak daha fazla tartışmanın yapıldığının bir göstergesi kabul edilebilir” görüşü Kürklü (2020: 97) tarafından savunulmaktadır. Her ne kadar alanların atıf yapma eğilimleri farklılık gösterse de atıfların bir çalışmanın bilimsel değerinin oluşmasında öncü rol oynadığı gerçekliğini dikkate almak gerekir. Bu doğrultuda alanda yürütülen doktora tezlerinde bilimsel kaynaklardan beslenme açısından belirli bir düzeye erişilmiş olduğu ileri sürülebilir.

Kitap türündeki kaynaklara yapılan atıfların miktarında dikkate alınan üç yıl aralığında azalma eğilimi görülmektedir. Buna rağmen incelenen doktora tezlerinde en sık atıf yapılan kaynak türü kitaplardır. Sosyal bilimler kapsamındaki çeşitli disiplinlerin atıf özelliklerine yönelik yürüttükleri çalışmada Özenç Uçak ve Al (2008: 226) insani bilimlerle ilgili alanlarda kitap kullanım oranının daha fazla olduğunu ifade etmişler, sosyal bilimler, temel bilimler, mühendislik bilimleri, sanat ve beşeri bilimler kapsamındaki çeşitli alanlarda yürütülmüş tezlerin kaynakçalarını ele aldıkları bir diğer çalışmada kitapların ve dergilerin en sık atıf yapılan kaynak türü olduğunu, ancak alanlara göre atıf yapılan kaynak türünün farklılaştığını belirlemişlerdir (Özenç Uçak / Al 2009). Bu anlamda çalışmada ulaşılan bulgular Alman dili eğitimine özgü olduğundan alandaki bilimsel iletişim sürecine ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmasına kapı aralamaktadır. Bu açıdan ele alındığında kitapların yanında atıf yapılan bir diğer kaynak türü olan dergiler ile ilgili ulaşılan bulgular incelenen doktora tezlerinde bilimsel iletişimin durumu ve gelişimi konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Dikkate alınan her üç yıl aralığında Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde dergilere atıf yapma oranında önemli artış olduğu belirlenmiştir. Geçmiş

dönemlerle karşılaştırıldığında 2017-2022 yıl aralığında dergilere yapılan atıfların oranındaki artış dikkat çekicidir. İncelenen doktora tezlerinde dergilere yapılan atıfların oranının artış göstermesi araştırmacıların güncel konuları ve verileri daha fazla dikkate alma eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların bilimsel iletişim alışkanlıklarına yönelik bu değişimin hazırlanan doktora tezlerinin niteliğini olumlu yönde etkileyebilecek bir durum olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

2005-2010 ve 2017-2022 yıl aralıkları karşılaştırıldığında incelenen tezlerde, tezlere yapılan atıf sayısının 54'ten 398'e, bildirilere yapılan atıf sayısının 52'den 133'e ve diğer kaynak türlerine yapılan atıf sayısının 269'dan 693'e yükseldiği görülmektedir. Yaşanan bu değişikliğin internet ve teknolojik gelişmeler sayesinde bilimsel kaynaklara ulaşımın kolaylaşmasından ileri geldiği düşünülmektedir. Atıf analizi ile ilgili yürütülen çalışmaların sonuçlarının genel olarak alanlara göre farklılık göstermesinin yanında bütün alanları kapsayıcı olduğu düşünülen internet ve teknolojik ilerlemelere bağlı bu tür gelişmelerin varlığından da söz edilebilir.

Bu sonucun yanında incelenen doktora tezlerinde farklı dillerdeki kaynak türlerine atıf yapma eğiliminin söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni Alman dili eğitimi alanının diğer birçok alana kıyasla genç bir alan olması ve bu alana yönelik farklı dillerdeki literatürün zaman içinde önemli ölçüde gelişim göstermesinde aranabilir. İncelenen tezlerde en sık atıf yapılan kaynaklar sırayla Almanca, Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış olanlardır. Atıf yapılması amacıyla Almanca kaynaklara daha sık başvurulması alanın hareket noktasının Almanca olması ve bunun sonucunda alanyazında kabul görmüş kitap, dergi ve diğer kaynak türlerinde Almanca yayınların öne çıkması ile açıklanabilir. Bunun yanında çalışmada ele alınan yıl aralıkları boyunca incelenen doktora tezlerinde Almanca kaynaklara yapılan atıfların oranında düşüş, İngilizce kaynaklara yapılan atıfların oranında artış gözlenmiştir. İngilizce kaynaklara yapılan atıfların oranında yaşanan yükseliş araştırmacıların bu dille ilgili becerilerinin gelişmesi, bu dille ilgili yaşadıkları sorunları çözmede başarı göstermeleri ve uluslararası alanyazına ilginin artması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca ülkemizdeki Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin üretim sürecinde hem Almanca ve Türkçe hem de İngilizce kaynakların göz önünde tutulması araştırmacıların çalışmalarını sağlam bir zemine oturtma gayreti içinde olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çalışmada incelenen doktora tezlerinde en sık atıf alan dergilerin listesi oluşturulmuştur. Bunların arasında Alman dili eğitimi, Alman dili ve edebiyatı, bu konulardan daha geniş bir yelpazeye sahip dil ve dil araştırmaları merkezli olanlar olduğu gibi eğitim bilimleri odaklı dergilerin de listede yer aldığı anlaşılmıştır. Bu dergilerin yayın dilleri arasında Almanca, Türkçe ve İngilizce bulunmaktadır. Söz konusu dergi listesi Alman dili eğitimi alanında çalışmalar yürüten araştırmacılar için bir okuma listesi olarak görülebilir. Listedeki yer alan dergilerin Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde sık atıf alması onların alandaki önemi ile ilgili bilgi vermektedir. Ancak gelecekte yapılacak çalışmalarda dergilerin alandaki önemine yönelik kapsamlı bir değerlendirme yaparken etki faktörü, güncellik değeri gibi unsurların dikkate alınması (bkz. Gökkurt 1997) ve doktora tezlerinin yanında yüksek lisans tezleri, dergiler gibi

alandaki farklı kaynaklarda dergilere yapılan atıfların da analiz edilmesi ile daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilecektir.

Çalışmada ayrıca incelenen doktora tezlerinde en sık atıf yapılan kitapların listesi oluşturulmuştur. Bunlar arasında listenin ilk sırasında bulunan G. Neuner & H. Hunfeld'in *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts* adlı eseri yabancı dil öğretim yöntemlerine yönelik önemli bir başvuru kaynağıdır. Listedeki öne çıkan kitaplardan *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001). lernen, lehren, beurteilen* adlı eserin alanda hazırlanan doktora tezlerinde en sık atıf alan referans kaynaklarından biri olduğu görülmüştür. Dört temel dil becerisini esas alan bu kaynak yabancı dil öğretimine yönelik oluşturulacak müfredatlar ve dil öğretiminin gelişimini sağlayacak standartların tespit edilmesini amaçlamaktadır (Çelik / Başutku 2020: 95). Birçok ülkenin dil politikasına ve yabancı dil öğretim anlayışına yön veren bu kaynağın alanda çalışmalar yürütmeyi amaçlayan genç araştırmacılar tarafından tanınması bir gereklilik olarak görülebilir. Ayrıca W. Edmondson & J. House'nin *Einführung in die Sprachlehrforschung*, D. Aksan'ın *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, A. Yıldırım / H. Şimşek'in *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ö. Demircan'ın *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* ve Ö. Demirel'in *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi* kitaplarının, bunların yanında listede yer alan yabancı dil öğretimi, edebiyat, dilbilim, çeviribilim ve bilimsel araştırma odaklı diğer kitapların temel başvuru eseri olarak bilinmesinin araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bilimsel iletişimin temel değişkenlerinden birisi olan yazar bilimsel çalışmaları ile alanın şekillenmesine ve gelişmesine fayda sağlar. Bu anlamda alanda etki ve görünürlüğü ileri düzeydeki yazarların belirlenmesi yapılacak çalışmaların bilimsel geleneğe bağlanmasını mümkün kılar. Bu sayede Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların kaynakçaları hem yerel literatürden hem de uluslararası boyutta kabul görmüş çalışmalardan beslenebilir (Karagöz / Şeref 2019: 797). Bu düşüncelerden hareketle çalışmada incelenen doktora tezlerinde en sık atıf yapılan yazarları içeren bir liste oluşturulmuştur. Büyük oranda Alman dili eğitimi alanına yönelik yayınlar üreten yazarların yer aldığı listede genel dilbilime ve alanın üst çatısı konumundaki yabancı dil öğretimine yönelik çalışmaları ile tanınan bazı yazarlar da bulunmaktadır. Bu listede bulunan yazarların yayınlarının alandaki araştırmacılar tarafından takip edilmesi çalışmalarını temellendirme ve bilimsel anlamda yön bulma noktasında onlara faydalı olacaktır.

Bilimsel iletişimde zamanla değişimler yaşandığı ve bu değişimlerin alanlara göre farklılaştığı için atıf analizi çalışmalarının farklı dönemlerde tekrar yapılması, önceki araştırmalarda elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması gerekmektedir. Bu yönde yapılacak araştırma sonuçları bilimsel iletişim sürecinin daha iyi tanınması, ilgili konularda politikalar geliştirilmesi (Özenç Uçak / Al 2009: 21), alanın entelektüel yapısının ve zaman içerisinde alandaki bilimsel iletişimde yaşanan değişimin gösterilmesi için faydalı olabilecektir (Şerefoğlu Henkoğlu vd. 2019: 115). Bu düşüncelerden hareketle Alman dili eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarının gelecekte tekrar ele alınması alanın bilimsel gelişim durumuna ilişkin sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acun, Ramazan** (2012): Bilimsel Etki Analizinde Yeni Bir Yaklaşım Doğru Eser Seviyesi Metrikler ve Türkiye’de Bir Uygulama. *Akademik Bakış*, 5(10), 269-288.
- Al, Umut / Doğan, Güleda** (2012): Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Tezlerinin Atf Analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26 (2), 349-369.
- Al, Umut / Soydal, İrem** (2012): Dergi Kendine Atfının Etkisi: Energy Education Science and Technology Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 26, (4), 699-714.
- Al, Umut / Tonta, Yaşar** (2004): Atf Analizi: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü Tezlerinde Atf Yapılan Kaynaklar. *Bilgi Dünyası*, 5 (1),19-47.
- Boydak, Melih** (2011): Araştırma ve Yayın Etiği. N. Atasoy, M. Boydak, H. A. Çırpan, A. Kendigelen, İ. E. Meriç, A. T. Sarıkaya, A. Ulubelen, H. Yazıcı ve N. Yıldırım (Ed.), *İstanbul Üniversitesi Bilim Etiği İçinde* (s.15-42). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Çelik, Nilgün / Başutku, Serdar** (2020): 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5 (1), 91-118.
- Danişman, Şahin vd.** (2016): Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Dergilerin Bilimsel Yayın Haritası: Dergi Etki Faktörleri Üzerine Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 483-506.
- Gökkurt, Özlem** (1997): “Citation” İndeks ve ‘Citation’ Analizi: Enformetrik Bir Model Çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Karaboğa, Hasan Aykut** (2019): *Örgütsel Davranış Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Karagöz, Beytullah / Şeref, İzzet** (2019): Okuma Alanındaki Araştırmaların Bibliyometrik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Karagöz, Beytullah / Şeref, İzzet** (2020): Yazma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İnceleme: Web of Science Veri Tabanında Eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Kürklü, Sercan** (2020): Biyoetik Konusunda Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi; WOS Örneği. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 6 (3), 87-99.
- Legutke, Michael K.** (2016): Literaturüberblick und Forschungsstand. In: D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S.370-376). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Özenç Uçak, Nazan / Al, Umut** (2008): Sosyal Bilimler Tezlerinin Atf Özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 223-240.
- Özenç Uçak, Nazan / Al, Umut** (2009): Bilimsel İletişimin Zamana Göre Değişimi: Bir Atf Analizi Çalışması. *Bilgi Dünyası*, 2009, 10 (1), 1-27.
- Şerefoğlu Henkoğlu vd.** (2019): Türkiye’de Yönetim Bilişim Sistemleri Alanındaki Tezlerin Atf Analizi. *Bilgi Dünyası*, 20(2), 95-117.
- Yalçın, Haydar** (2019): Bilimsel İletişim ve Literatür Kullanım Kültürü: Literatür Eskimesi Üzerinden Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 6(1), 227-237.

İnternet Kaynakları

https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/forschung/sozpaed/leitfaden_wiss_arbeitens

_8.10_ii.pdfzitat/leitfaden_wiss_arbeitens_8.10_ii.pdf. (Eriřim Tarihi: 01.09.2022).

<https-2.https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/a05c8fed7e79f9055e1ff894a0dcf2bd.pdf/>

Leitfaden_Zitieren.pdf. (Eriřim Tarihi: 01.09.2022).

Die visuelle Kultur der Migration: Geschichte, Ästhetik und Polyzentrierung des Migrationskinos¹

Rahime Özgün Kehya , Eskişehir



1970'lerden 2020'lere geldiğimizde Almanya ve Türkiye'de üretilen filmlerde göç olgusu sık sık tasvir edilerek “görsel kültürde göç” için tarihsel bir bağlam sağlanmıştır. Alkın'ın çalışması Türk ve Alman sinemasına da mesafeli bir şekilde eleştirel yaklaştığı için adil bir duruşa sahiptir. Böyle bir tutum çalışmanın kendisini ulusalcı bakışın ötesinde kültürler arası ve ulus ötesi, esnek bir coğrafyanın ürünü hâline getirmektedir. Ayrıca tarihsel ve analitik süreç içerisinde estetik ve kültürel öğelerin çok merkezli ve kapsamlı bir şekilde ele alınması kitabı önemli kılmaktadır. Almanya'da film çalışmalarında önemli yeri olan kültürel çalışmalar (*Kulturwissenschaften*) alanında, özellikle göç-(sonrası) görsel kültür çalışmalarında tanınan ve araştırmalarına başvuru alan yazar Prof. Dr. Ömer Alkın'dan bahsetmek isabetlidir. Medya ve kültür bilimci Alkın'ın, göçmenlik geçmişi (*Migrationshintergrund/-geschichte*) göç-(sonrası) sineması üzerine araştırmalarındaki yansımalarını hissettirebilmektedir. Philipps-Marburg Üniversitesi Medya Çalışmaları Enstitüsünde Alman Araştırma Vakfı fonu ile gerçekleştirdiği “Oksidentalizmin Estetiği/*Ästhetik des Okzidentalismus*” başlıklı geniş kapsamlı araştırma projesi Yeşilçam sinemasının uluslararası bilimsel arenada tartışılması bakımından bir örnektir. *Göç Bağlamında Alman-Türk Film Kültürü/Deutsch-Türkische Filmkultur im Migrationskontext* başlıklı 2017 yılında yayınladığı Almanca derleme kitabında da alanda araştırmalar yapan önemli kişilerin çalışmaları yer almaktadır. Söz konusu eser, Yeşilçam'da dış göç filmleri üzerine çalışmalar içerse de daha çok Almanya'da üretilmiş Türkiye'den göç temalı filmlere ilişkin araştırmalar yer almaktadır. Yazar aynı zamanda Almanya'da kayıtlı Medya Araştırmaları Derneği/ *Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM)* yönetim kurulu üyesidir. Alkın'ın diğer çalışmalarında da karşılaşılan ifadelerle biraz daha yakından bakmak *Göçün Görsel Kültürü* kitabını incelemeye başlamadan önce yararlıdır. Bu ifadelerden “çok merkezlilik”² ve “esnek coğrafya” terimleri sömürge sonrası tehlikeye düşmemek ve ulus ötesi sinemanın özellikleri açısından önem taşımaktadır.

Einsenddatum: 30.08.2022

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2022

¹ Ömer Alkın: *Die visuelle Kultur der Migration: Geschichte, Ästhetik und Polyzentrierung des Migrationskinos*. Bielefeld: Transcript Verlag 2020, 628 sayfa, ISBN: 978-3-8376-5036-5 Dil: Almanca, 59,99 € (Başlığın Türkçe Çevirisi: *Göçün Görsel Kültürü: Göç Sinemasının Tarihi, Estetiği ve Çok Merkezliliği*)

² Bkz. Shohat / Stam 2014.

Alkın'ın kitabında Yeşilçam'daki göç olgusuna ilişkin sık sık oksidentalizmler görülür. Oksidentalizm ideolojide, "Batı, bol araçsal rasyonaliteye ve çok az değer rasyonalitesine sahip olarak tasvir edilir. Batı zihni böylelikle daha yüksek düzeyde bir aptallık olarak görülür. (...) Hayattaki daha yüksek şeyleri kavrayamaz; maneviyattan ve insan ızdırabının anlaşılmasından yoksundur; doğru yolu bulmaya muktedir değildir (Boer 2004: 1542)." Öte yandan Avrupa Merkezilik, bir tür oryantalist perspektif olarak düşünülebilir. Burada Edward Said'e referansta bulunulduğunda, Doğu ile Batı arasında ontolojik ve epistemolojik bir ayrıma dayanan düşünce tarzı, (1978: 10) kültürel araç olarak bir saldırı, hareket, yargı, bilme isteği ve bilginin kendisidir (1998: 279–280). Bu iki önemli oksidentalizm-oryantalizm zıt perspektiflerin ve "konumlandırılmış bilginin" (Haraway 2017) tehlikelerine dikkat çeken Alkın'ın çok merkezli yaklaşımlara daha yakın durduğu gözlenmektedir.

Alkın birinci bölümde Alman-Türk Sinemasının çok merkezliliğini tarihsel bir bağlamda ele almaktadır. Dünya sineması, ulus-ötesi sinema ve çok merkezlilik kavramlarına çalışmanın genelinde olduğu gibi eleştirel bir yaklaşım getiren Alkın Türk filmlerini en azından belli bir süreye kadar dünya sineması çatısı altında sınıflandırırken, Alman-Türk filmlerini ulus-ötesi sinema kapsamında ele almaktadır. İkinci bölümde Yeşilçam'ın altın yıllarını yaşadığı 1970'lerde göçün sinematik ve bilimsel inşasını temsil eğilimleri ile biçimleme (figürasyon) sağlayarak sonuçlara ulaşmaktadır. Tarihselleştirme bölümünde Alkın, 1970'lerden 2010'lara kadar onar yıllık gruplar hâlinde iki kısımda, Alman-Türk ve Türk dış göç (*emigration*) sinemasını tartışmaktadır. 1970'lerden 1990'lara kadar olan dönemde Alman sinemasında ilk başlarda bir misafir işçi, kurban sineması betimlemesi göç kökenli insanlara dikkat çekse de 1990'lardan itibaren daha güçlü temsiller bulunmaktadır. Özellikle 1980'lerden sonraki dönem için Alkın, dezenteegrasyon sineması/*(dis)integration cinema* betimlemesine dikkat çekmekte ve sosyal ve ekonomik uyumdan ziyade kültürel düzeydeki "biz" ve "siz" ayrımı (dezenteegrasyon) yönüne işaret etmektedir. Bu nokta Avrupa merkezli bir bakış açısı ile göç kökenli bireylerin kültürünün indirgemeci temsili ve anlatı yapısı ile sömürge-sonrası bir tehlikeyi düşündürmektedir. Nitekim çok merkezlilik Avrupa ve Amerika gibi Batı dışında da geliştirilen ulusal ve ulus ötesi bilgileri de dikkate alarak epistemolojik sonuçlar üretebilmektedir.

Alkın Yeşilçam sinemasının ulus-ötesi görünmezliği tezini yinelerken bunun post-kolonyal ve Avrupa Merkezli epistemolojik tehlikelerine dikkat çeker. Akademik alandaki tek yönlü temsil incelemeleri de indirgemeci bir yaklaşıma sahip olabilmektedir (2020: 219). Ulus-ötesi sinema teriminin muğlaklığı içinde göçün kaynağı konumundaki ülke sinemasının sinematografik ortamda görünmezliğini eleştirmektedir (2020: 171) ve bu durum mevcut araştırmaların boşluklarını ortaya koymaktadır. Tezine böyle bir noktadan başlayan Alkın, Yeşilçam'ın altın yıllarındaki dış göç sinemasının Türkiye'deki popülerliğine ve genel anlamda da Almanya'daki video kültürünün göç kökenli bireyler arasındaki yaygınlığına rağmen bilimsel çalışmalara bu oranda konu olmaması ile tezini güçlendirmektedir.

Alkın *Davaro* (1981), *Kara Toprak* (1973) filmlerini bir yokluk ve sıla biçimleme grubunda ele almaktadır ve bu filmlerde göçmenin dönüşünü, geride köyde bırakılanların materyalist beklenti ve bekleyişlerini ağalık, başlık parası, namus ve kan davası gibi çatışma unsurları yer almaktadır. *Oğlum Osman*'da (1973) İstanbul'da üst sınıf muhafazakâr bir ailenin modern Batılı yaşantısı eleştirisi dikkat çekmektedir. Bu gruplandırmada Alkın köy ya da şehir yaşantısı fark etmeksizin evlilik gibi geleneksel değerlerin üstün tutulmasına ve modern ama yozlaştığı düşünülen Batı'nın eleştirisine işaret etmektedir. Kırsal kesimin mekân olarak temsil edildiği filmlerde göçmenin sadece köye varış sekansını; değişimleri, beklmeleri ve beklentileri incelemiştir. *Acı Zafer* (1972), *Baldız* (1975), *Öfkenin Bedeli* (1973) ve *Vahşi Arzu* (1972) ikinci grupta ve *Acı Zafer* (1972), *Dönüş* (1972) *Almanya'da bir Türk Kızı* (1974) üçüncü grupta ve *Memleketim* (1974) ve *Bir Türk'e Gönül Verdim* (1969) dördüncü grupta ele almıştır. Bu gruplandırmalarda da eve dönüş biçimlemesinin Doğu-Batı/Geleneksel-Modern arasındaki temel çatışmayı yönlendirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Çalışmanın ana araştırmasının odağındaki 1970'ler Yeşilçam dış göç sinemasının ilk kez 2020 yılında yayınlanan bir kitapta yer alması tarihsel bağlamda çalışmak açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda konunun ilk defa bu kadar kapsamlı ve çok merkezli bir şekilde incelenmesi "Türkiye ve Almanya'daki film akademisyenleri neden daha önce böylesine bir çalışma yapmamıştır?" sorusunu akla getirmektedir. Belki de bu sorunun yanıtı, göç temalı Alman ve Türk sinemasının gelişmeye başladığı 1970'lerden itibaren konuyu kapsamlı bir şekilde ele alan araştırmacı ve araştırma sayısının zaten sınırlı olmasıdır ve tarihselleştirme için belli bir zamanın geçmesine duyulan ihtiyaçtır. Kapsamlı çalışmalara daha somut örnek vermek gerekebilir ancak daha önce de belirttiğimiz gibi bunlar da, tek taraflı bir şekilde, çoğunlukla Almanya'da üretilmiş göç temalı filmlere odaklanmışlardır. (Örneğin, Alkın 2017; Göktürk vd. 2007; Hake / Mennel 2014; Naiboglu 2018) Alkın'ın çalışmasına dış göç sinemasını incelemesi açısından benzerlik gösteren ve farklılık taşıyan iki çalışmayı örnek gösterebiliriz. Oğuz Makal'ın 1994'te kaleme aldığı eseri, Türkiye'de iç ve dış göç olgusuna sosyolojik yansımalarıyla eğilmektedir. Ayşe Tor Par, doktora tezinde 1970 ve 1990 yılları arasındaki Türk Sinemasının ve video kültürünün göçmenlerle buluşmasını incelemekte ve *Almanya Acı Vatan* ve *Polizei* filmlerini söylem analizi yöntemi ve kültürel boyutlarıyla analiz etmektedir (Ayşe Toy Par 2009; Makal 1994). Ancak bu çalışmalar, kapsam, yöntem ve tema, zaman, tarihselleştirme ve teorik bağlam yönünden farklılık göstermektedir.

Alkın'ın odak noktasındaki 1970'lerin Yeşilçam Sinemasında 'Milli Sinema' ve 'Ulusal Sinema' programları dış göç olgusu açısından önemli bulgular ortaya koymaktadır. Kimlik politik güdümlü bu iki sinema arasındaki temel çatışma modern ve geleneksel dikotomisi arasında yaşanmaktadır. Doğu/Türk/İslam karşısında Batı'nın inşası uzamsal-zamansal anlamda uzlaşmaz ilişkileri tartışmaktadır. Kitaptan bir örnek vermek gerekirse 1970'lerde Yeşilçam Sinemasındaki önemli isimlerden Yücel Çakmaklı'nın *Birleşen Yollar* (1971), *Oğlum Osman* (1973), *Memleketim* (1974) filmlerinde Milli Sinema kapsamında göçmen temsilleri bulunmaktadır.

Alkın'a göre, bu yapımlarda coğrafi, dini, toplumsal cinsiyet, mekânsal gibi dikotomi temsillerle *Oksidentalist* estetik söylem öğeleri bulunmaktadır (2020: 443). Yazar, Ulusal Sinema kapsamında ise Halit Refiğ'in bazı filmlerini örnek göstermektedir. *Bir Türk'e Gönül Verdim* (1969) filmindeki Anadolu yanlısı oksidentalist dikotomi öğeler Milli Sinemadaki gibi işlenmektedir. İki programda da yeniden Türkleş(tir)me (*re-Turkisierung*) gibi ortak bir kimlik söylemi karşımıza çıkmaktadır (2020: 518–548). Alkın'ın kimliğin dönüşümüne dair kavramsallaştırmada bu tarz bir betimlemesi oldukça öz ve anlaşılır bir kültürel süreci ifade etmektedir.

Yazarın “göç” olgusunu, göçün başladığı Türkiye ve hedeflendiği Almanya sinemasında tarihsel bir düzlemde ele alması; varsayımını destekleme boyutunda çalışmaya analitik kalite kazandırmıştır. Göçmen-(sonrası) sinemayı betimlemede zorluklarla karşılaşıldığı için dikkatli olunmalıdır, dolayısıyla göç sürecinin esnekliği göç sinemasını da esnek bir şekilde tarif etmeyi gerekli kılmaktadır. Çalışmanın aynı zamanda monografik yapısı ile meseleleri derinlemesine incelemesi; göç sinemasının tarihsel, estetik ve çok merkezli analizi ile geniş bir bakış açısına oturabilecek bu tariflerin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Yazar böylece esnek coğrafya ve çok merkezlilik kavramlarına ulusal sinema, ulus-ötesi sinema gibi teorilerle başvurarak hegemonik kalıpların, varsayımların ve genellemelerin üstesinden gelinebileceğini desteklemektedir. Aynı zamanda görsel kültür kuramının çoğulcu yöntem ve teorileri ile analitik düzeyde ve epistemik üretim süreçlerinde anlaşılabilirlik sağlayabilmektedir. Kültürün karmaşık, çoğulcu, çok katmanlı ve esnek yapısını görselleştirmek, analitik bağlamda bu yapıyı önce söküp sonra yeniden inşa etmek için birçok teori ve estetik yöntemi gerektirebilmektedir.

Göçün Görsel Kültürü: Göç Sinemasının Tarihi, Estetiği ve Çok Merkezliliği başlıklı kitabın dili oldukça anlaşılır düzeydedir. Alkın'ın estetik ve kültürel öğeleri detaylı okuması film çalışmaları alanında örnek gösterilebilecek yenilikçi bir çalışma yöntemidir. Çalışmada ayrıca medya felsefesi; medya yönetimselliği, imaj teorisi, uzamsal teori, fenomenoloji, metafizik ve patafizik gibi yaklaşımlara başvurulması ve sekans düzeyinde ayrıntılı estetik analizler 628 sayfalık bir kitabın uzunluğunu da dikkate alarak- kimi yerlerde konudan uzaklaşılmasına yol açmış olabilir. Ancak göç çalışmaları bağlamında görsel kültürün derinlemesine ele alınması ile film sanatının bilimle kesiştiği yerlerde tüme-varımsal bir toparlamayı beraberinde getirmiştir. Ayrıca konuyla ilgili pek çok akademik araştırmada gördüğümüze benzer şekilde, Alman-Türk göçmen sonrası toplumdaki bireyler için “göçmen” tarifinin yapılmaya devam edilmesinin eleştirilmesi gibi; filmlerin göçmen-sonrası özelliğini referans alınarak “göç kökenli birey” (*Person mit Migrationshintergrund*) tanımlamasının daha çok kullanılması çalışmaya eleştirel bir öneri şeklinde sunulabilir. Çünkü Almanya'da belli bir süredir yaşamakta olan bireyler artık göçmen değil, kamu mercilerinin de resmi olarak tanımladığı gibi “göç kökenli” kişilerdir (*Integrationsmonitoring NRW-Zahlen, Daten, Analysen 2021*). Ayrıca kitabın yeniden basılması ya da başka dillere çevrilmesinde belli oranda kısaltılması önerilebilir.

Sonuç olarak Alkın, oksidentalizm ve Avrupa merkezli yaklaşımları mesafeli ve adil bir girişimle eleştirerek göçün görsel kültürünün üretilmesinde çok merkezli yaklaşımları ortaya koymuştur. *Göçün Görsel Kültürü: Göç Sinemasının Tarihi, Estetiği ve Çok Merkezliliği* kitabı göç çalışmaları ile ilgilenen kültür, sosyal, tarih, film ve medya akademisyenleri, öğrencileri ve film danışmanları ile profesyonelleri tarafından başvurulabilecek bir kitaptır. Aynı zamanda ulusal ve ulus ötesi kavramları ile ilgili çalışmalar yapan sinema, tarih ve edebiyat araştırmacılarının hedef kitle pozisyonunda eseri okuması çok merkezli analitik düşünme sağlayabilecektir. Çalışmalarını iyi tanıdığım yazarın bu kitabının -nesnel bir şekilde değerlendirme girişiminin sonunda- göçle ilgili kazanımlarda yer almak için okunması gerektiğini düşünüyorum.

Kaynakça

- Alkın, Ömer** (2017): *Deutsch-Türkische Filmkultur im Migrationskontext* (1. baskı). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15352-6>.
- Alkın, Ömer** (2020): Die visuelle Kultur der Migration Geschichte, Ästhetik und Polyzentrierung des Migrationskinos. In: *Transcript*. <https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839450369>.
- Toy Par, Ayşe** (2009): *El Kapılarında Yeşilçam: 1970-1990 Arası Türkiye'de Dış Göç-Sinema İlişkisi*. Marmara Üniversitesi.
- Boer, Leen** (2004): Struggling with- isms: Occidentalism, Liberalism, Eurocentrism, Islamism. *Third World Quarterly*, 25(8), 1541–1548.
- Göktürk, Deniz / Gramling, David / Kaes, Anton** (2007): *Germany in transit: Nation and migration, 1955-2005*. University of California Press.
- Hake, Sabine / Mennel, Barbara** (2014): Turkish German Cinema in the New Millennium. İçinde S. Hake / B. Mennel (Ed.): *Turkish German Cinema in the New Millennium* (2. baskı). Berghahn Books.
- Haraway, Donna** (2017): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. İçinde S. Bauer, T. Heinemann, / T. Lemke (Ed.): *Science and technology studi. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven*. Suhrkamp. 369–406.
- Integrationsmonitoring NRW-Zahlen, Daten, Analysen** (2021): Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. http://www.integrationsmonitoring.nrw.de/integrationsberichterstattung_nrw/Grundlagen/Glossar/index.php.
- Makal, Oğuz** (1994): *Sinemada yedinci adam : Türk sinemasında iç ve dış göç olayı*. (2. genişl). Ege Yayıncılık.
- Naiboglu, Gözde** (2018): Postrepresentationalism as a Political Strategy: Aysun Bademsoy's Am Rand der Städte/On the Outskirts (2006) and Ehre/Honour (2011). İçinde *Post-Unification Turkish German Cinema: Work, Globalisation and Politics Beyond Representation*. Springer International Publishing. 113–137. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64431-8_6.
- Said, Edward** (1978): *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Said, Edward** (1998). *Oryantalizm (Doğubilim): Sömürgeciliğin Keşif Kolu*. (Çev. Nezh Uzel), İstanbul: İrfan Yayıncılık.

Shohat, Ella / Stam, Robert (2014): *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the media*.
Routledge.

Der 12. Internationale Kongress der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens

Yüksel Gürsoy , Konya



Die politische Wende in Rumänien und die Wiedervereinigung Deutschlands waren in den Jahren 1989/90 historische Meilensteine, die das wissenschaftliche Interesse auf dem Gebiet der Germanistik positiv in Rumänien auslösten. Die deutsche Minderheit in Rumänien spielt natürlich dabei auch eine große Rolle. Die Gesellschaft der Germanisten Rumäniens (GGR) veranstaltet seit Beginn der 1990er Jahre alle drei Jahre einen Kongress mit internationaler Beteiligung. Allerdings konnte der Kongress in den vergangenen zwei Jahren nicht organisiert werden und musste wegen der Pandemie auf dieses Jahr verschoben werden. Die Germanistik Abteilung der Philologischen Fakultät in Constanta veranstaltete in Zusammenarbeit mit der GGR und mit dem DAAD zwischen dem 02.-06. September 2022 ihren 12. Internationalen Kongress zum Thema *Kultur, Literatur, Sprache und Text in Zeiten von Krise und Pandemie*. Es gab fünf Sektionen, bei denen sich insgesamt 66 Germanistinnen und Germanisten aus dem Ausland (Bosnien und Herzegowina, Deutschland, Frankreich, Kroatien, Polen, Österreich, Ungarn, Slowenien und die Türkei) und aus Rumänien beteiligten und referiert wurde teils on-site und teils online.



Constanta ist die zweitgrößte Stadt Rumäniens und das beliebteste Urlaubsziel im Land. Die Stadt ist eine 2600 Jahre alte Siedlung in der Dobrudscha-Region zwischen der Donau und dem Schwarzen Meer. Es gibt viele osmanische Bauwerke und Denkmäler, die mit der Geschichte und mit dem Meer verflochten sind. Als Türke fühlt man sich in der Region sehr vertraut. (Foto: Yüksel Gürsoy)



Die historische Carol-I. Moschee ist einer der beliebtesten Orte für Touristen. Sie ist auch das erste Stahlbetongebäude Rumäniens und bietet mit ihrem 45 Meter langen Minarett Platz für eine Versammlung von mehr als 100 Personen. (Foto: Yüksel Gürsoy)



Kongressort/Registrierung: Senatsaal der Ovidius Universität, Alea Universität Nr.1, Campus A, 1.Stock (Foto: Yüksel Gürsoy)

Bei der Eröffnung des Kongresses am Samstagmorgen um 9 Uhr führten musikalisch Andrada Stefan (Klavier) und Cristina Dinescu (Violine) ein. Danach nahmen der Reihe nach Prof. Dr. Roxana Nubert, die Vorsitzende der Gesellschaft der Germanisten Rumaniens, der Prorektor der Universität Ovidius in Constanta und die Vize Dekanin Prof. Dr. Ileana Jitaru der Philologischen Fakultät die Begrüßung vor. Gegen 10 Uhr fing der Kongress mit dem Plenarvortrag online von Prof. Dr. Laurent Gautier (Universität de Bourgogne, Dijon, Frankreich) *Terminologie als Argumentationshilfe? Zum Framing von Fachtermini in Informationsbetonten Presstexten zur Covid-19-Pandemie* und danach on-site mit der DAAD Lektorin Andrea Cornelissen (Politechnica Universität Bucuresti, Rumänien) / Dorethea Spaniel-Weise (Friedrich-Schiller-Universität, Jena, Deutschland) an. Alle Vorträge sorgten für angeregte Diskussionen und Meinungs austausch und kritische Meinungen blieben auch nicht aus.

Der Samstagabend war einer Museumführung für Nationale Geschichte und Archäologie in der Stadtmitte auf dem Ovidiusplatz Constanta und danach einer Buchlesung von der mehrfach preisgekrönten österreichischen Schriftstellerin Bettina Balàka gewidmet.



Das Nationalmuseum für Geschichte und Archäologie auf dem Ovidiusplatz. (Foto: Yüksel Gürsoy)



Die Sammlung des Geschichts- und Archäologiemuseums umfasst über 430.000 Objekte vom Paläolithikum bis zur Gegenwart. Dazu gehören antike griechische, römische, byzantinische und mittelalterliche Sammlungen. (Foto: Yüksel Gürsoy)

forumul cultural austriac

Muzeul de Istorie Națională și Arheologică Constanța

Bettina
BALAKA
LESUNG

3.09. 2022

18:00

NATIONALMUSEUM FÜR GESCHICHTE UND ARCHÄOLOGIE, KONSTANZA, PIATA OVIDIU, 12

Bettina Balàka, die österreichische Autorin las aus ihren jüngsten Romanen und mit dem Publikum wurde danach über die vorherrschende Ästhetik in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur viel diskutiert.

Der Kongressausflug am Sonntag führte nach Histria etwa 65 km entfernt von Constanta, von den Griechen als eine antike Handel- und Hafenstadt gegründet. Danach wurde das Histriamuseum besucht und zum Mittagessen gab es Fisch in einem authentischen griechischen Restaurant. Am Nachmittag ging der Ausflug zu einer alten orthodoxen Kirche weiter.



Die vergrabene Kirche von dem Dorf Histria. Die Kirche wurde unter der Herrschaft der Osmanen unter bestimmten Bedingungen gebaut; sie sollte nicht höher als die Häuser des Dorfes sein, sie sollte keinen Kirchturm keine Glocke und keinen Glockenturm haben, um sie von den Moscheen zu unterscheiden. Aus diesem Grund war die Kirche 1m unter dem Grund der Häuser im Dorf.

(Foto: Yüksel Gürsoy)



(Foto: Yüksel Gürsoy)

Das Kulturprogramm ging nach Caramurat weiter, wo die deutsche katholische St. Anton Kirche besucht wurde. Die deutsche Minderheit wurde am Anfang des 19. Jahrhunderts im osmanischen Dobrudscha besonders in türkischen und tatarischen Dörfern umgesiedelt. Mehr als 400 Jahre war die Region unter osmanischer Herrschaft, deshalb gibt es viele türkische Baudenkmäler und Ortsnamen wie z.B. Babadağ, Caramurat, Mecidiye, Tuzla, Tekirgöl, Osmança, Murgöl in der Region.

Am letzten Kongressabend zeigte Kabarett Kaktus die Inszenierung von „Entsorgt Theater des Ichs“. Das Kabarett, gegründet 2011, besteht aus dem Musikehepaar Elena und Paul Christian und der Theatermacherin Carmen Elisabeth Puchiano. Im Kabarett wird Literatur mit Musik und Theater zu einem unterhaltsamen Gesamtwerk verbunden. Nach der Theateraufführung gab es dann den Abschieds-Cocktail. Wo und wann der nächste Germanistenkongress Rumäniens stattfinden wird, steht noch nicht fest, aber die Internationale Gesellschaft freut sich schon darauf.

Das wissenschaftliche Komitee des Kongresses bestand aus den namhaften Germanisten/Germanistinnen:

Prof. Dr. Roxana Nubert, West-Universität Timișoara, Vorsitzende der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, Rumänien

Prof. Dr. Doris Sava, Lucian Blaga-Universität Sibiu, Rumänien

Prof. Dr. Klaus Schenk, Technische Universität Dortmund, Deutschland

Prof. Dr. Habil. Arthur Tworek, Universität Wroclawski, Polen

Doz. Dr. Graziella Predoiu, West-Universität Timișoara,
Vizevorsitzende der der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens,
Rumänien

Dr. Eniko Dacz, Institut für deutsche Kultur und Geschichte
Südosteuropas an der LMU München, Deutschland.



Erasmus Konferenz und Tag der Deutschen Sprache an der Necmettin-Erbakan-Universität

Gülsün Kaya , Konya



Durch die Kooperation zwischen der Universität von Pardubice und Necmettin-Erbakan-Universität hatten wir die Möglichkeit, am 12. Mai 2022 drei wertvolle Gäste aus Tschechien an unserer Fakultät zu Gast zu haben. Dr. Lenka Matušková, die auf dem Gebiet „Deutsch im Tourismus“ spezialisiert war, zeigte uns die studentischen Projekte auf. Aus dem Fremdsprachenzentrum der Universität Pardubice stellte uns die Mgr. Ilona Bourova die Stadt Pardubice vor. Zum Schluss präsentierte uns Doz. Dr. Bianca Beniškova die Deutschen Familiennamen. Nach der Konferenz begrüßten wir unsere Gäste mit dem Deutschen Nationalhymnenchor und besichtigten unsere eigens für diesen Tag vorbereitete Ausstellung.

Die Planung dieser Veranstaltung fing schon Anfang März an. Es wurde damals den Schülern bekannt gegeben, dass drei Gäste aus Tschechien unsere Fakultät besuchen werden. Die Idee zur Ausstellung studentischer Projekte war von Anfang an da. Mitte April fingen die Studenten an, beim Chor teilzunehmen und die deutsche Nationalhymne zu üben. Die weiteren detaillierten Planungen verliefen eine Woche vor der Veranstaltung. Die Kommunikation erfolgte dabei meist über das Internet oder telefonisch. Prof. Dr. Ali Osman Öztürk übernahm die Vorbereitung des für den Fachbereich Deutschlehrerausbildung wichtigen Veranstaltung und betätigte die Aufgabenverteilung unter den Studierenden. Mit Hilfe der freiwilligen Studierenden wurden vor einem Tag die Stände aufgestellt und die Präsentationstafel vorbereitet.

An dem Tag der Verwirklichung hatten sich alle Studenten sorgfältig gekleidet und waren sehr aufgeregt und auch neugierig, bei diesem Ereignis teilnehmen zu dürfen. Zumindest nahm ich es so wahr, weil sowohl die Moderatorin als auch die Sprecherin aus Studierenden bestanden. Die Gäste wurden der Reihe nach von einer Studentin vorgestellt. Zuerst übernahm die Dr. Frau Lenka Matušková die Rede. Sie teilte den Teilnehmern zwei unterschiedliche Projekte mit, die von ihren eigenen Studierenden während der Pandemiezeit erstellt worden sind. Am Ende ihrer Präsentation nahmen die Teilnehmer an einem kleinen Test teil, was mit "kahoot.it" erstellt wurde. Diese kleine Aktivität erregte die Aufmerksamkeit aller Teilnehmer und sorgte für zusätzliche Aufregung im Saal. Als nächstes übernahm die Mgr. Frau Ilona Bourova das Mikrophon. Sie berichtete über den Studentenaustausch, besonders über die Vorteile, den Vorgang und den Ablauf eines Austausches. Die visuellen Beiträge aus

einem Studentenaustausch weckte bei mir besonders das Interesse auf. Schließlich hielt Doz. Dr. Frau Bianca Beniškova einen Vortrag über deutsche Familiennamen. Die Geschichten hinter den Namen waren äußerst interessant. Am Ende der Präsentation überreichten die Studentinnen je einen Dankesstrauß an die Vortragenden.

Nach der Konferenz wurden die Gäste mit dem Deutschen Nationalhymnenchor überrascht. Anschließend fand die Ausstellung „Tag der Deutschen Sprache“ statt. Sie bestand aus vielfältigen kreativen Materialien, die für den Deutschunterricht erstellt worden sind. Außerdem haben sich alle Besucher über die mitzunehmende Zeitung „Sprachnachrichten“ des Vereins Deutscher Sprach e.V., Dortmund (VDS) (www.vds-ev.de) und Broschüren, die man ganz gut als Material für Deutschunterricht benutzen kann, sehr gefreut.

Der Tag verlief aus meiner Sicht wie geplant. Auch wenn es ein anstrengender Tag war, die Zufriedenheit in den Gesichtern unserer Gäste zu sehen, war alles wert. Mir gefällt allgemein interaktiver Unterricht besonders gut. Obwohl wir die Möglichkeit hatten uns zu äußern, haben sich leider nur ganz wenige getraut, etwas zu sagen. Das fand ich etwas Schade. Es war schön, dass die Studierenden an dieser Veranstaltung Verantwortungen übernahmen. Ich hätte aber erwartet, dass alle aus dem Fachbereich mit Hingabe und Begeisterung dabei wären. So eine Organisation findet nicht immer statt, daher wünschte ich mir mehr Teilnehmer und vermisse vor allem einige Mitarbeiter des Fachbereiches. Zum Schluss würde ich ein anonymes Zitat aus dem Internet mitteilen, und zwar: „Wenige Mitarbeiter sorgen dafür, dass etwas geschieht, viele Mitarbeiter sorgen dafür, dass nichts geschieht, viele Mitarbeiter sehen zu, wie etwas geschieht, und die überwältigende Mehrheit hat keine Ahnung, was überhaupt geschehen ist.“ (<https://gutezitate.com/zitat/227866>)



Prof. Dr. Ali Osman Öztürk mit Studentenor



Prof. Dr. Fatih Tepebaşılı, Abteilungsleiter, mit Gülşün Kaya (links) und Sevim Güleç



Die Zeitung „Sprachnachrichten“ vom Verein deutscher Sprache (VDS)



Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, Doz. Dr. Bianca Beniskova, Mgr. Ilona Bourova, Dr. Lenka Matuskova, Prof. Dr. Erdinç Yücel, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Çavuşoğlu und Dr. Seval Parlakgüneş



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2022/ 2

Autorinnen und Autoren

Yelda **Arkan**, Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimler Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Mersin. E-Mail: sahinyelda@mersin.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6016-6382>.

Recep Ragıp **Başbağı**, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili ve Eğitimi, İstanbul. E-mail: recepragip@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5700-3032>.

Devran **Demir**, Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara. E-Mail: devrandemir@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9603-2896>.

Elif **Erdoğan**, Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Konya. E-Mail: eliferdogan@selcuk.edu.tr, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7211-204X>.

Fırat **Erikli**, Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimler Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Mersin. E-Mail: firaterikli@mersin.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6807-8822>.

Sevtap **Günay Köprülü**, Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Nevşehir. E-Mail: sgkopru@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8841-355X>.

Yüksel **Gürsoy**, Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Beyşehir. E-Mail: ygursoy@selcuk.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4469-4572>.

Suzan **İlhan**, Dr., Gaziler Anadolu Lisesi, Almanca Öğretmeni, Diyarbakır. E-mail: suzan-yk@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3337-5178>.

Esra **Jorkowski Berberođlu**, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakóltesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi, İstanbul. E-Mail: jorkowski@tau.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-5460>.

Gölsün **Kaya**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakóltesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 42090 Meram/ Konya. E-mail: gulsun1191@hotmail.com. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-7855-3946>.

Rahime Özgün **Kehya**, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakóltesi, Sinema-Televizyon Bölümü, Eskişehir. E-Mail: ozgunkehya@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4695-3689>.

Ayhan Yavuz **Özdemir**, Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. E-Mail: ayhanyavuzozdemir@hakkari.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2601-2486>.

Vildan **Özgöl**, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakóltesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili ve Eğitimi, İstanbul. E-mail: vildan.ozgul@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-4060>.

Özlem **Tekin**, Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakóltesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tekirdağ. E-Mail: mail@ozlemtekin.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6283-7741>.

Bekir **Zengin**, Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakóltesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sivas. E-Mail: bzengin@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0222-031X>.



DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2022/2

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan **Köksal** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Dalım Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mukadder Seyhan **Yücel** (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Yıldız **Aydın** (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur **Bazarkaya** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülru **Bayraktar** (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)
Doç. Dr. Harun **Göçerler** (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Merve **Karabulut** (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma **Karaman** (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Alper **Keleş** (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Sevtap **Köprülü** (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Derya **Oğuz** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal **Üstün** (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ayla **Akın** (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Kadir **Albayrak** (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Funda **Ülken** (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Talat Fatih **Uluç** (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)
Dr. Öğr. Üy. Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu

Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin **Baleci** (Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Talat Fatih **Uluç** (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)

Dr. Öğr. Üyesi Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Dalım Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Saniye **Uysal Ünal** (Ege Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi İrem **Atasoy** (İstanbul Üniversitesi)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Türk Alman Üniversitesi)

Webmaster

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim **Özbakır** (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Englischredaktion

Araş. Gör. Furkan **Aka** (Ege Üniversitesi)

Araş. Gör. Uğur **Yılmaz** (Ege 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**.

DİYALOG

**INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
(ONLINE- AUSGABE)**

ANKARA 2022 /2

DİYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

GERDER (Germanistler Derneği) [Türkischer Germanistenverband], Ankara

Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER,

vertreten durch den Vorsitzenden von GERDER, Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir)

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya), Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Ankara), Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara), Prof. Dr. Saniye Uysal Ünal (İzmir), Prof. Dr. Faruk Yücel (İzmir), Dr. Öğr. Üyesi İrem Atasoy (İstanbul)

Redaktionsbeirat:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir) (Baş Editör), Prof. Dr. Leyla Coşan (İstanbul), Prof. Dr. Yasemin Balcı (İstanbul), Dr. Öğr. Üyesi Halit Üründü (Niğde), Dr. Öğr. Üyesi Talat Fatih Uluç (İstanbul)

Editorial Assistant:

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Özbakır (Sivas), Furkan Aka (İzmir), Uğur Yılmaz (İzmir)

Anschrift der Redaktion

c/o Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü;

Izmir Ege University; Department of Translation

(Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü);

TR 35100 Bornova-İzmir/TÜRKEİ

Tel: +90(232)3111347

Fax: +90(232)3881102

E-Mail: mtoncu@yahoo.com veya mtoncu@gmail.com