

DİYALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

Cumhuriyet'in 100.Yılı Anısına*

DİYALOG

2023

SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM WANDEL DER ZEIT



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM WANDEL DER ZEIT**

INHALTSVERZEICHNIS / CONTENTS

Vorwort || **496-497**

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE/ RESEARCH ARTICLES

LITERATURWISSENSCHAFT / LITERARY STUDIES

01. Zur Konstruktion „fragiler Heimat“ in Theresia Enzensbergers *Auf See* (2022) || **498-514**
Katharina Maria Müller, Istanbul

02. *Hansel ile Gretel* Masalının Günümüz Sinemasına Yansıtılması Üzerine Bir Karşılaştırma || **515-529**
Kübra Çavuş, Erzurum

03. Hybris und Expedition: Die Dialektik der Aufklärung und die Nordpolexpeditionen in Christoph Ransmayrs *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* und Simon Schwartz' *Packeis* || **530-549**
Gizem Bahçivan, Izmir

SPRACHWISSENSCHAFT / LINGUISTICS

04. Neologismen und/ oder Okkasionalismen in ausgewählten Romanen der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur || **550-573**
İlker Çöltü, Adana

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT / EDUCATION STUDIES

05. Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung || **574-589**
Sevinç Hatipoğlu, Istanbul – Handan Köksal, Edirne

06. Die Lesbarkeit; noch ein weiterer Indikator für DaF-Lehrwerke? || **590-609**
Bora Başaran, Eskişehir

07. Didaktisierungsvorschläge für den Einsatz des Films *Im Juli* (2000) von Fatih Akın im DaF-Unterricht || **610-628**
Mehmet Can Sander, Kütahya – Hikmet Asutay, Edirne

08. Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungs-programms für den universitären DaF-Unterricht in der Türkei || **629-649**

Mehmet Can Sander, Kütahya – Sevinç Sakarya Maden, Edirne

09. Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Almanca Dinlemede Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi || **650-660**

Lokman Tanrıku, Nevşehir – Bilal Üstün, Nevşehir – Cemile Nur Ovalı, Nevşehir

ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT / TRANSLATION STUDIES

10. Transkültürel İletişim Şekli Olarak Çeviri || **661-679**

Sueda Özbent, İstanbul

11. Adalet Cimcoz'un Çok Yönlü Kimliğinin Çevirilerine Yansıması || **680-698**

Ayla Akın, İzmir – Nesrin Şevik, Karaman

BERICHT/ REPORT

12. Kongre Raporu: XVI. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi

“Germanistik im Wandel der Zeit” || **699-706**

Emre Kurdam, İstanbul

(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 **EBSCO**, **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**.



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2023/ Sonderausgabe: Germanistik im Wandel der Zeit“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Beiträgen zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. In dieser Sonderausgabe werden die wissenschaftlichen Beiträge präsentiert, die von den Teilnehmenden des XV. Internationalen Türkischen Germanistikkongresses „Germanistik im Wandel der Zeit“ (08.05.2023-10.05.2023 Istanbul) vorgetragen wurden. Im Folgenden präsentieren wir Ihnen diese Beiträge in den folgenden Rubriken:

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* beinhaltet drei Beiträge: Der erste Beitrag „Zur Konstruktion ‚fragiler Heimat‘ in Theresia Enzensbergers *Auf See* (2022)“ beabsichtigt, die These aufzustellen, dass der Text an ein spezifisches Raum-Zeit-Gefüge hängt, welches sich in Anlehnung an Michail Bachtins Chronotopos lesen und analysieren lässt und in diesem Artikel als „fragile Heimat“ bezeichnet wird. Der zweite Beitrag „*Hansel ile Gretel* Masalının Günümüz Sinemasına Yansıtılması Üzerine Bir Karşılaştırma“ versucht einen Vergleich zwischen dem Märchen *Hänsel und Gretel* und dem gleichnamigen heutigen Kinofilm vorzunehmen. Der dritte Aufsatz „Hybris und Expedition: Die Dialektik der Aufklärung und die Nordpolexpeditionen in Christoph Ransmayrs *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* und Simon Schwartz’ *Packeis*“ geht der Frage nach, wie sich koloniale und männliche Hybris in diesen beiden Werken manifestieren, da das Begehren nach dem Unerreichbaren eine zentrale Rolle spielt und die Hauptfiguren exemplarisch für Hybris stehen.

Dem Fachbereich *Sprachwissenschaft* ist ein Artikel zuzuordnen: Die Studie „Neologismen und/ oder Okkasionalismen in ausgewählten Romanen der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur“ konzentriert sich auf das Wesen der Neologismen und bzw. der Okkasionalismen anhand der Kinder und Jugendliteratur.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit fünf Artikeln vertreten: Im ersten Artikel „Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung“ geht es darum, den aktuellen Stand der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung deskriptiv

darzulegen und den Übergang zu der Deutschlehrausbildung bezüglich ihrer nachhaltigen Bildung zu bewerten. Der zweite Artikel „Die Lesbarkeit; noch ein weiterer Indikator für DaF-Lehrwerke?“ experimentiert mit Lesbarkeitsformeln anstelle üblicher Worthäufigkeitsanalysen, um die Textverständlichkeit zu bewerten, mit dem Ziel, die Unterrichtseffizienz positiv zu beeinflussen, indem sie ein zufällig ausgewähltes Lehrbuch und eine spezifische Unterrichtseinheit als Fallstudie untersucht. Der dritte Beitrag „Didaktisierungsvorschläge für den Einsatz des Films *Im Juli* (2000) von Fatih Akin im DaF-Unterricht“ beschäftigt sich mit den praktischen Anwendungsmöglichkeiten des Films von Fatih Akin *Im Juli* (2000) im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Die vierte Studie „Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungs-programms für den universitären DaF-Unterricht in der Türkei“ thematisiert die Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungsprogramms. Die Arbeit richtet sich an türkische Studierende, die an Universitäten in der Türkei Deutsch als Fremdsprache lernen. Der letzte Aufsatz „Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Almanca Dinleme Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi“ setzt sich das Ziel, das Angstniveau von Schülern der Vorbereitungsklasse für den Deutschunterricht im Bereich des Hörverstehens zu untersuchen.

Dem Bereich *Übersetzungswissenschaft* sind zwei Artikel zuzuordnen: Die Studie „Transkültürel İletişim Şekli Olarak Çeviri“ zielt darauf ab, die kulturelle Dimension des Übersetzens anhand von deutsch-türkischen Sprachpaaren zu untersuchen. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern eine transkulturelle Perspektive zum Übersetzungsprozess beiträgt. Der zweite Artikel wird ausgehend von Adalet Cimcoz' Identität als Übersetzerin und Schriftstellerin untersucht, ob sie die stilistischen Merkmale, die sie in beiden Bereichen entwickelt hat, auch in ihren literarischen Übersetzungen zum Ausdruck bringt. Dazu werden die Übersetzungspolitik, die angewandten Übersetzungsstrategien und die Auswirkungen ihrer multiplen Identitäten auf ihre Übersetzung von Franz Kafkas *Milena'ya Mektuplar* (Briefe an Milena) (1961), für die sie 1962 den Übersetzungspreis des Türkischen Sprachvereins erhielt, analysiert.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit einem Bericht bereichert: In dem Bericht wird „Kongre Raporu: XVI. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi: *Germanistik im Wandel der Zeit*“ werden die Einzelheiten des XVI. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress' vorgetragen.

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 2024 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen alles Gute für das neue Jahr 2024 wünschen.

Izmir, im Dezember 2023

Prof. Dr. Mehmet Tahir ÖNCÜ

(Im Namen der EditorInnen)

Zur Konstruktion „fragiler Heimat“ in Theresia Enzensbergers *Auf See* (2022)

Katharina Maria Müller , Istanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407724>



Abstract (Deutsch)

Theresia Enzensbergers 2022 erschienener Roman *Auf See* schildert die Geschichte der 17-jährigen Yada, die im dystopisch gezeichneten Berlin der Zukunft nach ihrer Mutter sucht und in einer provisorischen Zeltstadt im Tiergarten vorübergehend Heimat und Zuflucht findet. Dieser Raum erinnert in seiner semantischen Aufladung an klassische Konzepte von Heimat und Idylle, indem kollektive Praktiken, wiederkehrende Routinen und Rituale sowie eine Ursprünglichkeit und Natürlichkeit repräsentierende Nähe zur Natur geschildert werden. Er ist in sich abgeschlossen und wird durch eine semantisch wie topografisch realisierte Grenze vor der Außenwelt geschützt. Innerhalb dieser Grenzen wird mit dem außerhalb herrschenden Zeitregime gebrochen, indem beispielsweise eine Verschiebung weg von einer punktuellen Gegenwart hin zu zyklischen Zeitrhythmen bzw. einer Ausdehnung der Zeit stattfindet. Der vorliegende Artikel stellt die These auf, dass der Text an dieser Stelle ein spezifisches Raum-Zeit-Gefüge einführt, welches sich in Anlehnung an Michail Bachtins Chronotopos lesen und analysieren lässt und hier als „fragile Heimat“ bezeichnet werden soll. Dieses stellt ein komplexes Zusammenspiel aus Aspekten der Idylle, der Subversion und besagter Fragilität dar, dessen Merkmale sich auf formaler wie narrativer Ebene innerhalb literarischer Texte verorten lassen.

Schlüsselwörter: *Deutsche Gegenwartsliteratur, „fragile Heimat“, Chronotopos, Utopie, Dystopie.*

Abstract (English)

*On the construction of a “fragile homeland” in Theresia Enzensberger’s *Auf See* (2022)*

Theresia Enzensberger’s novel *Auf See*, published in 2022, tells the story of 17-year-old Yada, who searches for her mother in a dystopian Berlin set in the near future, and finds temporary home and refuge in a makeshift accommodation for society’s outcasts in Tiergarten. This space is semantically reminiscent of classical concepts of home and idyll, as it depicts collective practices, recurring routines and rituals, and a proximity to nature that represents originality and naturalness. It is self-contained and protected from the outside world by a semantically as well as topographically realized border. Within these borders, the time regime that prevails outside this space is challenged by a shift away from a punctual present to cyclical time rhythms or an expansion of time. The present article posits that at this point the text introduces a specific space-time structure that can be read and analyzed along the lines of Michail Bachtin’s chronotopos and will be referred to here as “fragile Heimat”. It represents a complex interplay of aspects of idyll, subversion, and said fragility, the characteristics of which can be located on a formal as well as narrative level within literary texts.

Keywords: *Contemporary German Literature, “fragile Heimat”, Chronotopos, Utopia, Dystopia.*

EXTENDED ABSTRACT

Theresia Enzensbergers Novel *Auf See*, published in 2022, creates a world, that is not completely alien to our current reality, but ventures further into a dystopian future by describing the effects of climate change, numerous pandemics and a neoliberal system that leaves people impoverished.

In order to escape the constant decay of the world, the father of the 17-year-old protagonist Yada once decided to found an autonomous “Seestatt”, a kind of floating city off the coast of the Baltic Sea. A visionary project of self-sufficiency, which has fallen into disrepair over the years and whose ambitious concept is gradually slipping into an authoritarian two-class system. Despite a rigid information ban, Yada manages to look behind the scenes and ultimately flees to the mainland to look for her mother. Helena, the second protagonist of the story, once lost custody of her daughter after a bitter legal dispute and now lives as a celebrated artist, influencer, and modern-day nomad in a dystopian Berlin. The two finally meet again after Yada has found a new home in a makeshift accommodation for society’s outcasts in Berlin’s Tiergarten, which bears all the hallmarks of a homeland, but at the same remains a contested space.

The article argues that in its depiction of the alternative habitat in Berlin’s Tiergarten, the novel introduces a specific space-time structure that, following Michail Bakhtin, can be read and analyzed as a chronotopos and will be referred to here as “fragile Heimat.” It is analyzed as a complex interplay of aspects of idyll, subversion, and fragility, whose literary applicability on a formal as well as narrative level is subsequently examined in Enzensberger’s novel. “Fragile Heimat” as a time-space-structure is semantically reminiscent of classical concepts of home and idyll in that it depicts collective practices, recurring routines and rituals, and a proximity to nature that represents originality and naturalness. The space is self-contained and protected from the outside world by a semantically as well as topographically realized border. Within these borders, the time regime prevailing outside is broken with, by f.e. shifting away from a punctual present to a cyclical time rhythm or by a general expansion of time.

In addition to Bakhtin’s chronotopos of the idyll, which is shaped by a classical notion of home and generates security, safety, and belonging, “fragile Heimat” includes the aspect of subversiveness. It describes the subversion of prevailing structures by creating a space that eludes the operating principles of the surrounding world and critically questions them. In this way, “fragile Heimat” also refers to Foucault’s theory of heterotopias or other spaces. According to Foucault, these heterotopias are not a phenomenon limited to the fictional realms of narrative literature, but also characterize the extra-literary reality. Consequently, there are on the one hand fictional utopias, as spaces mentally created by humans which are not accessible on earth. On the other hand, people build concrete places within their living spaces that can be called heterotopias as well, for example cemeteries, cinemas or libraries. These spaces follow their own rules and challenge the prevailing social structures by, for example, subverting the maxim of productivity and consumption of modern societies.

“Fragile Heimat” as a space-time structure that embodies the idyll as well as the subversive potential of heterotopias, thus questions the regularities prevailing outside of itself and creates a provisional place of refuge that can be read as an utopia within dystopian structures. The novel thus comments on an extra-literary reality that is characterized by global upheavals and developments whose outcomes are impossible to predict. Wars, pandemics, natural disasters, and economic crises make the world an increasingly threatening place; their consequences leave people homeless and impoverished and thus intensify social tensions. Within this context, “fragile Heimat” must not be read as a solution, but a symptom of current developments as well as specific means of asking relevant questions. *Auf See* is thus part of a corpus of contemporary German science fiction literature that critically examines the challenges of our time and gives a literary voice to sociopolitical discourses on currently relevant topics such as migration, climate change, or social inequality.

1 Einleitung

Der 2022 erschienene Roman *Auf See* der Autorin Theresia Enzensberger² schildert eine Welt, die der aktuellen, außerliterarischen Wirklichkeit nicht fremd, aber doch einen Schritt weiter ins Dystopische gedacht ist. Von Pandemien und in immer kürzeren Abständen auftretenden Naturkatastrophen ist die Rede, von einem neoliberalen Wirtschaftssystem, das den Graben zwischen Arm und Reich stetig vertieft und aufgrund der voranschreitenden Privatisierung von Bildung, Gesundheitswesen und Räumen des öffentlichen Lebens eine Realität geschaffen hat, in der nur noch wenige Privilegierte frei leben können, während immer mehr Menschen in prekären Verhältnissen, bedroht von Armut und Obdachlosigkeit ihr Dasein fristen.

Um dem steten Verfall der Welt zu entkommen, hat sich der Vater der 17-jährigen Protagonistin Yada einst entschieden, eine autonome „Seestatt“, eine Art schwimmende Stadt vor der Küste der Ostsee zu gründen. Ein visionäres Projekt autarker Selbstversorgung, das jedoch über die Jahre immer mehr dem Verfall anheimgefallen ist und dessen so ambitioniertes Konzept nach und nach in ein autoritär geprägtes Zweiklassen-System abgeleitet. Yada gelingt es trotz rigider Informationssperre hinter die Kulissen der Seestatt zu schauen und flieht schließlich ans Festland, um die zuvor tot geglaubte Mutter zu suchen. Helena, die zweite Protagonistin der Geschichte, hat einst das Sorgerecht für ihre Tochter nach einem erbitterten Rechtsstreit verloren und lebt mittlerweile als gefeierte Künstlerin, Influencerin und eine Art neuzeitliche Nomadin im dystopisch gezeichneten Berlin. Hier begegnen sich die beiden schließlich wieder, nachdem Yada in einer provisorischen Unterkunft für die Ausgestoßenen der Gesellschaft im Berliner Tiergarten eine neue Heimat gefunden hat. Bei der ehemaligen Parkwächterin Agnes findet sie einen Ort, der ihr – anders als die Seestatt ihres Vaters – Wärme, Sicherheit und Zugehörigkeit vermittelt, während gleichzeitig jedoch deutlich wird, dass in den gesellschaftspolitischen Strukturen dieser neuen Welt ein solcher Ort nicht beständig existieren kann (vgl. Enzensberger 2022).

Der Tiergarten wird somit zum Fluchtraum aus der Realität, ein Refugium, das den Protagonistinnen eine vorübergehende Beheimatung ermöglicht. Dass diese jedoch in ihrer Natur provisorisch, umkämpft, eben fragil, bleiben muss, dass Heimat hier immer Utopie ist, verweist wiederum auf gesellschaftliche Diskurse, die über den Roman hinaus gehen und stellt damit auch eine kritische Kommentierung der außerliterarischen Wirklichkeit dar.

² Die Berliner Autorin Theresia Enzensberger studierte Film und Filmwissenschaften am Bard College in New York und arbeitet als freie Journalistin für verschiedene Medien wie FAZ, Monopol, Zeit etc. Ihr erster Roman *Blaupause* erschien 2017 und wurde mit der Alfred Döblin-Medaille ausgezeichnet. *Auf See* ist ihr zweites literarisches Werk. Beide Romane sind im Hanser Verlag erschienen (Siehe: <https://www.hanser-literaturverlage.de/autor/theresia-enzensberger/>, 01.07.2023).

2 Fragestellung und Methodik

Der vorliegende Artikel formuliert die These, dass Enzensbergers Roman in der Schilderung eines alternativen Lebensraumes im Berliner Tiergarten ein spezifisches Raum-Zeit-Gefüge einführt, welches sich in Anlehnung an Michail Bachtin als Chronotopos lesen und analysieren lässt und hier als „fragile Heimat“ bezeichnet werden soll. Dabei soll zunächst auf die neu eingeführte Begrifflichkeit und deren Bezugs- und Anknüpfungspunkte zu Literatur- und Kulturwissenschaftlichen Raum/Zeit-Theorien von vor allem Bachtin, Foucault, Deleuze und Guattari, sowie Assmann eingegangen werden. „Fragile Heimat“ wird dabei als ein komplexes Zusammenspiel aus Aspekten der Idylle, der Subversion und besagter Fragilität analysiert, dessen literaturwissenschaftliche Anwendbarkeit auf formaler wie narrativer Ebene anhand von Enzensbergers Roman im Anschluss überprüft werden soll. Im Fokus werden hier die raumsemantischen Strukturen des Berliner Tiergartens als Handlungsort stehen, sowie die Darstellung von heterochronen Zeitstrukturen innerhalb dieses literarischen Raumes. Abschließend steht die Frage nach einer über die Literatur hinausgehenden Relevanz des Konzeptes und seiner Aussagekraft für aktuelle gesellschaftspolitische Diskurse im Raum.

3 Forschungsstand

Der erst 2022 erschienene Roman *Auf See* ist bisher noch nicht wissenschaftlich umfassend bearbeitet. Ralf H. Schneider bespricht Enzensbergers Werk 2023 in der *Zeitschrift für Technologiefolgenabschätzung in Theorie und Praxis* wobei sein Fokus weniger auf dem rein Literarischen als auf der gesellschaftspolitischen Relevanz des Romans im Besonderen und des kritisch kommentierenden Potenzials von zeitgenössischer Science-Fiction-Literatur im Allgemeinen liegt. Es seien, „[...] die Autor*innen der Phantastik, insbesondere der Science-Fiction, die sich intensiv mit Zukünften auseinandersetzen. Gerade sie haben Möglichkeiten, Zustände und Diskurse aus der Gegenwart in die Zukunft zu extrapolieren [...]“ (Schneider 2023: 81).

Aktuelle Arbeiten zur deutschen Science-Fiction-Literatur wie Lars Schmeinks und Ingo Cornils' *New Perspectives on Contemporary German Science Fiction* (2022) arbeiten an thematischen Schnittstellen, indem sie auf Texte der deutschen Gegenwartsliteratur eingehen, die etwa die Folgen des Klimawandels als literarische Dystopien erzählen oder utopische Zukunftsvisionen für ein Überleben der Menschheit entwerfen. Zum Genre der literarischen Dystopie/ Utopie insgesamt sind in diesem Zusammenhang vor allem Wilhelm Voßkamps *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil* (2018) und Elena Zeißlers *Dunkle Welten. Die Dystopie auf dem Weg ins 21. Jahrhundert* (2008) zu nennen.

Für die vorliegenden Arbeit waren neben den bereits erwähnten methodischen Grundagentexten vor allem auch die Werke *Vom Verschwinden der Rituale. Eine Topologie der Gegenwart* (2021) sowie *Lob der Erde. Eine Reise in den Garten* (2018)

des Philosophen Byung-Chul Han relevant, dessen Arbeiten einen Einblick in die Verfasstheiten unserer Zeit, vor allem aber auch in aktuelle raumzeitliche Wahrnehmungsstrukturen und deren Implikationen für das moderne Individuum bieten.

4 Zum Begriff „fragile Heimat“

a) Idylle

Der Literaturtheoretiker Michail Bachtin nutzt den Begriff des Chronotopos, um räumliche und zeitliche Beziehungen in literarischen Texten zu analysieren. Zu seinen Grundannahmen gehört dabei die Überlegung, dass Raum und Zeit stets aufeinander bezogen sind:

Im künstlerisch-literarischen Chronotopos verschmelzen räumliche und zeitliche Merkmale zu einem sinnvollen und konkreten Ganzen. Die Zeit verdichtet sich hierbei, sie zieht sich zusammen und wird auf künstlerische Weise sichtbar; der Raum gewinnt Intensität, er wird in die Bewegungen der Zeit, des Sujets, der Geschichte hineingezogen. Die Merkmale der Zeit offenbaren sich im Raum, und der Raum wird von der Zeit mit Sinn erfüllt und dimensioniert. (Bachtin 2021: 7)

Im Zusammenspiel aus Raum und Zeit entstehen nach Bachtin verschiedene Chronotopoi, die ihre Entstehung jeweils kulturhistorischen Gegebenheiten der außerliterarischen Wirklichkeit verdanken, also zunächst eingebettet sind in einen spezifischen nicht-literarischen Kontext, dann aber als stabile Untergattung der Literatur ihren Entstehungskontext überdauern (vgl. Bachtin 2021: 204). „Das Nacheinander der Gattungsgenesen wird zum Nebeneinander der Gattungen – und das Nacheinander der realen Chronotopoi zum Nebeneinander ihrer literarischen Entsprechungen“ (Bachtin 2021: 204f.). Damit untermauert der theoretische Ansatz Bachtins nicht zuletzt eine Tradition literarischer Analysen, die einen Zusammenhang von Literatur und Gesellschaft mitdenken und in den Blick nehmen: „Texte tragen Spuren der in ihnen reflektierten Realitäten und ermöglichen dadurch Rückschlüsse auf diese“ (Bachtin 2021: 205).

Zu den verschiedenen Chronotopoi, die sich jeweils in ihrer Funktionalität nicht nur auf kulturhistorischer, sondern vor allem auch auf narrativer und formaler Ebene unterscheiden, gehört neben weiteren Beispielen der Chronotopos der Idylle, in dem sich verschiedene Merkmale eines klassischen Heimatbegriffes wiederfinden:

Das Leben und seine Ereignisse sind organisch an einen Ort – das Heimatland mit all seinen Fleckchen und Winkeln, die vertrauten Berge, Täler und Felder, Flüsse und Wälder, das Vaterhaus – gebunden, mit ihm verwachsen. Das idyllische Leben mit seinen Ereignissen ist nicht zu trennen von diesem konkreten räumlichen Fleckchen, wo die Väter und Vorväter lebten, wo die Kinder und Enkel leben werden. Diese räumliche Mikrowelt ist begrenzt und genügt sich selbst. (Bachtin 2021: 160)

Bachtins Überlegungen zur räumlichen Dimension dieser Idylle erinnern stark an das in der Soziologie benannte „Containermodell“³ als klassisches, wenn auch umstrittenes

³ Der Begriff des Containermodells beschreibt ein Konzept von Heimat, „[...] das Raum, Zeit und Gruppenidentität auf eine Weise zusammenbindet, dass sie über Generationenfolgen hinweg zurück verfolgt werden können und über diese Verbindung sich ständig neu legitimieren“ (Eckert 2021: 209).

Konzept von Heimat, das sich über Kollektivismus, Repetitionen, Automatismen sowie Ausgrenzungen Nichtzugehöriger generiert (vgl. Eckert 2012: 209). Im Chronotopos der Idylle vereinen sich literarische Beschreibungen von Familien- und Generationengeschichten, die Liebesidylle, sowie die Idylle der ländlichen und handwerklichen Arbeit. In ihr finden sich die grundlegenden Realitäten des Lebens repräsentiert: Liebe, Geburt, Tod, Ehe, Arbeit, Essen, Trinken und jene Orte, an denen sie realisiert werden: Das Elternhaus, die Dorfkirche, der Esstisch, an dem sich des Abends die Familie versammelt (vgl. Bachtin 2021: 163).

In diesem räumlich statischen Kontext ergibt sich das repetitive Moment des Chronotopos der Idylle aus dem für ihn charakteristischen zyklischen Zeitrhythmus. Heimat denkt Zeit als Kreis, bezieht sich doch die Einheit des Ortes hier darauf, dass Generationen von Menschen denselben Raum besetzen, an dem, wie Bachtin es beschreibt, Wiege und Grab eins werden (vgl. Bachtin 2021: 163). Hier beginnt also alles immer von Neuem, es ist ein Ort der Wiederkehr, der Feste und Bräuche, nicht zuletzt ein Ort, an dem durch die Nähe zur Natur die Jahreszeiten spürbar werden.

So nennt Bachtin als ein weiteres Merkmal des Chronotopos der Idylle die Nähe zur Natur. Diese schlägt sich auch in der formalen Gestaltung der Texte nieder, welche eine „[...] gemeinsame Sprache für die Naturerscheinungen und Ereignisse des menschlichen Lebens“ (Bachtin 2021: 161) finden. Diese „Verquickung des menschlichen Lebens mit dem Leben der Natur“ (Bachtin 2021: 161) bringt in der Folge Routinen und Rituale hervor, die sich etwa aus den Notwendigkeiten ländlicher Arbeit ergeben – das Säen und Ernten als vielleicht prägnantestes Beispiel – aber auch aus jährlich wiederkehrenden, an Jahreszeiten gebundenen Feiertagen und deren zeremoniellen Abläufen. Gerade Rituale als kollektive Praktiken und symbolische Handlungen, die innerhalb einer Gemeinschaft spezifische Werte und Ordnungen repräsentieren, vermitteln Stabilität (vgl. Han 2021: 9f.). Für die Etablierung eines raumzeitlichen Heimatbegriffes wie ihn Bachtin denkt, sind sie vor allem deshalb relevant, weil sie, mit den Worten Hans, „[...] die Zeit bewohnbar machen“ (Han 2021: 10).

Rituale lassen sich als *symbolische Technik der Einhausung* definieren. Sie verwandeln das In-der-Welt-Sein in ein *Zu-Hause-Sein*. Sie machen aus der Welt einen verlässlichen Ort. Sie sind in der Zeit das, was im Raum eine Wohnung ist. Sie machen die Zeit *bewohnbar*. Ja, sie machen sie *begehbar* wie ein Haus. Sie ordnen die Zeit, richten sie ein. (Han 2021: 10)

Ihnen gegenüber steht eine „punktuelle Gegenwart“, die heute keine Heimat in der Zeit mehr bieten kann, die flüchtig und fragmentiert ohne Vorher und Nachher, ohne Gegenwart und Zukunft auskommt, kein Haus mehr ist, sondern ein unbeständiger Fluss (vgl. Assmann 2013: 13; Han 2021: 11).

Heimat als Container gedacht, schließt all jene, die nicht teilhaben an den Generationen überdauernden abgeschlossenen Raum-Zeit-Konstrukt, kategorisch aus, etwa Menschen mit Zuwanderungsgeschichte.

b) Subversion

Neben dem Bachtin'schen Chronotopos der Idylle, der geprägt durch eine klassische Vorstellung von Heimat Geborgenheit, Sicherheit und Zugehörigkeit generiert, beinhaltet das raumzeitliche Konstrukt der „fragilen Heimat“ immer auch den Aspekt der Subversion. Es beschreibt die Unterwanderung herrschender Strukturen, indem es einen Raum schafft, der sich den Wirkungsprinzipien der ihn umgebenden Welt entzieht und diese kritisch in Frage stellt. Damit verweist „fragile Heimat“ nicht zuletzt auf Foucaults Theorie der Heterotopien, als andere Räume:

Unter all diesen verschiedenen Orten gibt es nun solche, die vollkommen anders sind als die übrigen Räume, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen. Es sind gleichsam Gegenräume. (Foucault 2021: 10)

Laut Foucault sind jene Heterotopien kein auf die fiktiven Gefilde der erzählenden Literatur beschränktes Phänomen, sondern prägen durchaus auch die außerliterarische Wirklichkeit. Auf der einen Seite stehen also die fiktiven Utopien, als von Menschen erdachte, auf Erden nicht begehbare Räume:

Es gibt also Länder ohne Orte und Geschichten ohne Chronologien. Es gibt Städte, Planeten, Kontinente, Universen, die man auf keiner Karte und auch nirgendwo am Himmel finden könnte, und zwar einfach deshalb, weil sie keinem Raum angehören. Diese Städte, Kontinente und Planeten sind natürlich, wie man so sagt, im Kopf der Menschen entstanden oder eigentlich im Zwischenraum zwischen ihren Worten, in den Tiefenschichten ihrer Erzählungen oder auch am ortlosen Ort ihrer Träume, in der Leere ihrer Herzen, kurz gesagt, in den angenehmen Gefilden der Utopien. (Foucault 2021:9)

Das Zitat unterstreicht nicht zuletzt die Macht der Literatur, die als erzählendes Medium die „ortlosen Orte der Träume“ in Narration überführen und damit konkretisieren kann.

Auf der anderen Seite schaffen sich Menschen innerhalb ihrer Lebensräume konkrete Orte, die als Heterotopien bezeichnet werden können, sie sind nach Foucault, „[...] mythische oder reale Negationen des Raumes, in dem wir leben“ (Foucault 2021: 11). Beispiele hierfür sind etwas Friedhöfe, Kinos, Gärten, Gefängnisse, also all jene Orte, die eigenen Regeln folgen und das Prinzip chronologisch voranschreitender Zeit in Frage stellen: „Es zeigt sich, dass Heterotopien oft in Verbindung mit besonderen zeitlichen Brüchen stehen. Sie sind, wenn man so will, mit den Heterochronien verwandt. So ist der Friedhof der Ort einer Zeit, die nicht mehr fließt“ (Foucault 2021: 16).

Das subversive Potenzial dieser Heterochronie, der anderen Zeiten, besteht nicht zuletzt darin, dass sie sich der neoliberalen Produktionsmaxime entziehen, die ein chronologisches Fortschreiten der Zeit schon aus der Notwendigkeit des Vergehens aller Dinge braucht. Der Zwang der Produktion zerstört die Dauer, die Haltbarkeit von Dingen, beschreibt Han. Nur so kann Konsum generiert werden, indem Dinge beständig ersetzt werden müssen, indem alles vergänglich, aber nie unersetzlich ist: „Und derselbe Zwang der Produktion destabilisiert das Leben, indem er das *Dauernde im Leben* abbaut“ (Han 2021: 11). Heterotopien wie Bibliotheken oder Archive etwa, in denen die Zeit ins Unendliche ausgedehnt wird, oder Friedhöfe, die diese völlig zum Stillstand bringen,

stemmen sich damit gegen die strukturellen Machtgefüge einer modernen kapitalistisch geprägten Gesellschaft.

Gleichzeitig gewährleistet erst ein geordneter Ablauf von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Ordnung und Struktur einer Gesellschaft, insofern, als dass Werte-Fundamente gerade traditionell geprägter Gemeinschaften häufig in der Vergangenheit verankert sind, während moderne Postulate von Selbstoptimierung, gesellschaftlichem Aufstieg und Wohlstand naturgemäß immer von einem optimistisch auf die Zukunft ausgerichteten Standpunkt aus agieren müssen (vgl. Assmann 2013: 270f.). Beides, Werte und Traditionen auf der einen und Optimierungsprozesse auf der anderen Seite sind Mittel zur Machtetablierung bzw. -erhaltung. Sie in Frage zu stellen, bedeutet sich herrschenden Strukturen zu entziehen und deren Legitimität anzuzweifeln.

c) Fragilität

Dass solch andere Räume die herrschenden Machtstrukturen der sie umgebenden Wirklichkeit unterwandern, deutet auch auf einen mangelnden Zugriff der Machtinstitutionen hin, deren Kontrolle sie sich offensichtlich entziehen.

Mit Deleuze und Guattari kann hier auf den Zusammenhang zwischen glattem Raum und gekerbtem Raum verwiesen werden: Auf der einen Seite steht der gekerbte Raum, als erschlossener, strukturierter Raum, den Deleuze und Guattari als Raum des Sesshaften bezeichnen. Dieser vom Staatsapparat erst geschaffene Raum, „[...] ist das, was das Festgelegte und Variable miteinander verflucht, was unterschiedliche Formen ordnet und einander folgen läßt [...]“ (Deleuze / Guattari 2006: 436). Ihm steht der glatte Raum entgegen, der unerschlossene Raum des Nomaden, der kontinuierlichen Variation, hier nennen Deleuze und Guattari beispielhaft das Meer (vgl. Deleuze / Guattari 2006: 434ff.). Beide Räume aber, der glatte wie der gekerbte, stehen in enger Verbindung miteinander, gebären und vernichten einander, denn „[...] der glatte Raum wird unaufhörlich in einen gekerbten Raum übertragen und überführt; der gekerbte Raum wird ständig umgekrempelt, in einen glatten Raum zurückverwandelt“ (Deleuze / Guattari 2006: 434). Dies wird nirgendwo so deutlich wie am Beispiel der Stadt, eigentlich ein gekerbter Raum *par excellence*, dessen Einkerbungskraft beständig daran arbeitet, den glatten unerschlossenen Raum zu zähmen, zu strukturieren, zu kontrollieren. Gleichzeitig entstehen hier subversive Gegenbewegungen, die den bereits erschlossenen, gekerbten Raum ins Glatte zurück überführen:

Es gehen also glatte Räume von der Stadt aus, die nicht mehr nur die Räume einer weltweiten Organisationstätigkeit sind, sondern die eines Gegenschlags, der das Glatte und das Durchlöchernte kombiniert und sich gegen die Stadt zurückwendet: gewaltige bewegliche und vergängliche Elendsviertel von Nomaden und Höhlenbewohnern, Metall- und Stoffreste, Patchwork, die nicht einmal mehr für die Einkerbungen des Geldes, der Arbeit oder des Wohnungsbaus interessant sind. (Deleuze / Guattari 2006: 441-442)

d) Zwischenfazit

„Fragile Heimat“ als literarisches Raum-Zeit-Gefüge manifestiert sich an idyllischen Orten, die geprägt sind durch die Nähe zur Natur, durch Beständigkeit, Familie, Gemeinschaft und Sicherheit. Sie etabliert Routinen und Rituale, die als kollektive Praktiken das Dauern bzw. das stete Wiederkehren von allem unterstreichen und so eine Heimat in der Zeit vermitteln.

Gleichzeitig wohnt der „fragilen Heimat“ immer auch ein subversives Potenzial inne, das sich aus ihrer Positionierung innerhalb problematischer Machtgefüge ergibt. „Fragile Heimaten“ sind Rückzugsorte, Schutzzonen, Refugien innerhalb einer feindlich gewordenen Welt. Nicht zuletzt deshalb finden wir „fragile Heimat“ wie im besprochenen Beispiel vor allem in literarischen Dystopien, die Welten schildern, in denen sich die Umstände zum Schlechten verkehrt haben.⁴ Zu den klassischen Themen und Motiven dystopischer Erzählungen gehört etwa die Reduzierung des Individuums auf seine gesellschaftliche Funktion, sowie damit einhergehende Einschränkungen bzw. Abschaffungen von Privatsphäre und allgemein individuellen Entfaltungsmöglichkeiten. Der dystopische Staat zeigt sich zudem zutiefst misstrauisch gegenüber jeder Form von Erinnerungskultur, die seine Mitglieder auch emotional an eine vordystopische Zeit binden könnte, genauso wie er Kunst und Kultur ablehnt, deren kritischer individueller Geist eine Gefahr für das auf nicht zu hinterfragenden Regeln und Hierarchien beruhende System darstellt (vgl. Zeißler 2008: 25ff.). In ihrem Werk *Dunkle Welten. Die Dystopie auf dem Weg ins 21. Jahrhundert* schildert Zeißler einen Moment des Ausbruches innerhalb der narrativen Strukturen dystopischer Texte, in dem die handelnde Figur vorübergehend dem sie kontrollierenden System entkommt und einen Moment der Befreiung in der Natur findet:

Die Dystopie dagegen sieht die (wilde) Natur als einen Ort der Befreiung von der durchgeplanten restriktiven Ordnung an. Zwar verzichtet die Dystopie auf den einfachen Gegensatz zwischen Stadt und Land; sie weist jedoch darauf hin, daß die Ausgrenzung der Natur den Menschen emotional ärmer macht. (Zeißler 2008: 28)

„Fragile Heimat“ knüpft topographisch wie semantisch an diesen Moment an, indem wie oben bereits geschildert die Nähe zur Natur eine wichtige Rolle in Bezug auf die Konstruktion von Heimat spielt, während der Schritt in die Natur eine Bewegung des Widerstandes gegen das System darstellt.

Gleichzeitig sind dem Konzept, wie bereits erläutert, temporäre Charakteristika zu eigen: Innerhalb des Raumzeit-Gefüges „fragile Heimat“ fließt die Zeit anders, sie unterwirft sich nicht dem Postulat des steten chronologischen Ablaufes oder der punktuellen Gegenwart, sondern steht still oder dehnt sich ins Unendliche aus, wird zyklisch statt linear und stellt damit das Zeitregime der sie umgebenden Wirklichkeit in Frage. Indem „fragile Heimat“ andere Räume im Sinne Foucaults schafft, wendet sie sich

⁴ Voßkamp erläutert in seinem Werk *Emblematik der Zukunft* ausführlich die Verschränkungen literarischer Utopien und Dystopien mit „[...] jener Gegenwart, die sie hervorbringt“ und bezeichnet sie als Zukunftsvisionen, die mal Wunsch- mal Schreckensbild sein können (Voßkamp 2018: 5). Der so hergestellte Bezug zwischen Text und außerliterarischer Wirklichkeit ist auch bei Enzensberger evident, deren Roman die nahen Folgen aktueller realer Krisen weiterdenkt.

kritisch gegen die sie umgebende Wirklichkeit, zeigt Alternativen auf, schafft Freiräume. Das eben macht sie zur Angriffsfläche kerbender Kräfte im Sinne von Deleuze und Guattari und manifestiert ihren prekären Status. „Fragile Heimat“ kann immer nur provisorisch sein.

Welche Bedeutung den dargestellten Ansätzen des Konzeptes der „fragilen Heimat“ im Roman *Auf See* zukommt, wird im Folgenden analysiert.

5 Literarische Analyse

a) Zufluchtsräume I: Garten und Natur

Nachdem die Protagonistin Yada von der alternativen Kommune ihres Vaters irgendwo in der Ostsee aufs Festland geflohen ist, erreicht sie schließlich den Berliner Hauptbahnhof und eine Stadt, die geprägt ist von sozialen Spannungen. Unsicher, wo sie hier einen Platz zum (über)leben finden soll und getrieben von der Angst vor den Männern ihres Vaters, schreitet sie zunächst das Gelände um den Hauptbahnhof ab, sieht mächtige Straßen, riesige Glashäuser, Obdachlose, Prügeleien und am Rand von alldem schließlich einen verwüsteten Wald und darin eine alte Platane, unter der sie drei Nächte schläft, bevor sie sich am dritten Tag „über die unsichtbare Grenze“ traut (Enzensberger 2022: 170):

Westlich meiner Platane wurde der Park von einer riesigen Verkehrsader unterbrochen, die mir mit ihren Autoströmen bisher unüberbrückbar erschienen war. Jedes Mal hatte ich den unaufhaltsamen Fluss lange angestarrt und war dann wieder umgekehrt. Aber in alle anderen Richtungen hatte der Park sein Potential erschöpft, und in die Stadt wollte ich nicht gehen. Also wartete ich geduldig auf eine Lücke, rettete mich knapp auf die Betoninsel in der Mitte und wartet wieder, mit rasendem Herzen. Um mich herum tobten die Autos. Sie kamen mir entsetzlich schnell vor. Das letzte Stück rannte ich blindlings, von lautem Hupen begleitet. (Enzensberger 2022: 170)

Auf der anderen Seite erblickt Yada die oben geschilderte Zeltstadt im Tiergarten, in der sie künftig leben wird und die hier als Beispiel für „fragile Heimat“ eingeführt werden soll. In der zitierten Beschreibung des Überganges sticht zunächst das Motiv der eigentlich unüberwindbaren Grenze heraus, das an die raumsemantischen Überlegungen des Strukturalisten Jurij Lotman erinnert, für den ein Ereignis innerhalb einer Erzählung erst durch das Überwinden einer solchen Grenze zwischen zwei semantisch aufgeladenen Räumen durch die handelnden Figuren entsteht (vgl. Lotman 1993: 327).

Hier markiert die Grenze den Übertritt Yadas aus der urbanen Szenerie einer neoliberal geprägten Großstadt in den unerschlossenen Raum der Natur, bzw. den mittlerweile *wieder* unerschlossenen Raum der Natur, denn der Tiergarten, so wird später erzählt, war einst ein für die Bürgerinnen und Bürger Berlins angelegter Park, der erst durch Fehlinvestitionen und eine Naturkatastrophe zu dem wilden, unzugänglichen Gelände wurde, das er zum Zeitpunkt der Erzählung darstellt. Yadas Bewegung weg von der Stadt hin zur Natur findet ihre sprachlichen Entsprechungen in der belebten Beschreibung der Autobahn, die sie zu überqueren hat: Diese wird als „Ader“ bezeichnet, in der „Autoströme“ fließen, ein „unaufhaltsamer Fluss“, durchbrochen nur von einer

„Betoninsel“, um welche die Autos „toben“ (Enzensberger 2022: 170). Dass die Straße hier zu etwas Natürlichem, ja Lebendigem wird, weist bereits auf die Eigenschaften des literarischen Raumes „Tiergarten“ auf der anderen Seite hin. Mit ihrer Überquerung begibt sich Yada in einen anderen Raum, der sich den Wirkungsprinzipen und Machtstrukturen der ihn umgebenden Metropole entzieht:

Vor mir breitete sich eine große Rasenfläche aus, auf der hunderte von Behausungen zu sehen waren. Zusammengezimmerter Verschläge bildeten die anspruchsvollsten Unterkünfte, vereinzelt in einem Meer von Zelten. In den Bäumen rund um die Wiese hingen Hängematten, mit schwarzen Planen überdeckt. An manchen Stellen stieg Rauch auf, ein stechender Geruch lag in der Luft. (Enzensberger 2022: 170f.)

Auch hier weisen bereits sprachliche Merkmale auf das Strukturprinzip des Raumes. Im Begriff „Behausung“ statt Haus, schwingt das Prekäre, Instabile mit, das „Meer von Zelten“ weist in seiner Benennung nicht nur auf Deleuzes und Guattaris glatten Raum, sondern auch auf die organische Beschaffenheit, das Bewegliche, Wogende hin, das sich auch im Begriff der Hängematte wiederfindet. Der aufsteigende Rauch wiederum stellt eine weitere Distanz zu den Strukturen des erschlossenen urbanen Raumes dar, indem seine Existenz offensichtlich auf den Mangel an Gas oder Elektrizität verweist.

An diesem prekären, provisorischen, aber auch gemeinschaftlich und ursprünglich anmutenden Ort begegnet Yada schließlich Agnes, der ehemaligen Parkwächterin, die das Mädchen in ihren „Schuppen“ – auch dies eine Bezeichnung prekärer Heimstätte – aufnimmt, wo Yada künftig wohnt. Zu diesem Schuppen nun gehören eine kleine Bibliothek sowie Agnes' Garten. Beides sind Räume, mit denen Yada auf der Seestatt, wo Pflanzen nicht wuchsen und Bücher verboten waren, bisher nicht in Kontakt gekommen ist und die eine besondere Anziehungskraft auf sie ausüben.

Morgens bestellten wir den Garten, den sie hinter ihrem Haus angelegt hatte. Es war ein prächtiger Ort, der einzige hier, an dem ich Ruhe fand. Der Frost im Juli hatte Einbußen gefordert, erklärte mir Agnes, manches hatte sie retten können, andere musste sie neu pflanzen. Auf ordentlichen Bahnen wuchs Gemüse, gesäumt nicht von einem Zaun, sondern von jungen Apfel- und Zwetschgenbäumen. (Enzensberger 2022: 172)

In dieser knappen Beschreibung schon wird deutlich, dass dem Garten andere Strukturen zugrunde liegen als der ihn umgebenden Welt. Zwar herrscht Ordnung – das Gemüse wächst „auf ordentlichen Bahnen“ – doch die Ordnung braucht keinen Zwang, keinen Zaun, sondern wird in sich selbst gehalten. Yada findet hier eine Ruhe, die sie sonst nirgendwo spürt und die sich vor allem auch aus der Wiederholung der täglichen Arbeit generiert: „Agnes hatte unumstößliche Routinen, in die ich mich schon in den ersten Tagen fügte und die mir Sicherheit gaben“ (Enzensberger 2022: 172). Agnes' Routinen korrespondieren hier mit dem strikten Tagesplan, dem Yada auf der Seestatt unterworfen war und den der Text in Form einer tabellarischen Auflistung mit auf die Minute genauen Zeitangaben präsentiert (vgl. Enzensberger 2022: 22). Während Yadas frühere Tagesroutine aber das Spiegelbild eines neoliberalen Selbstoptimierungs-Programmes ist – neben Meditation, Yoga und Besuchen beim Therapeuten erhält sie Unterricht ausschließlich in den naturwissenschaftlichen Fächer, IT und Business Strategy/ Leadership Skills – folgen Agnes' Routinen den Bedürfnissen der sie umgebenden Natur. Der Garten, das darin entstehende, wachsende Leben erst füllt die Arbeit mit Sinn. „Er

gibt mir die Realität, ja die Körperlichkeit zurück, die heute in der *wohltemperierten digitalen* Welt immer mehr verloren geht“, schreibt Han über den Garten (Han 2018: 20). Der Garten sei „welthaltiger“ als der Bildschirm und repräsentiere ein Mehr an Sinnlichkeit und Materialität (Han 2018: 20). In der Gegenüberstellung der zwei Tagesroutinen Yadas kommentiert der Roman kritisch die Positionierung des Individuums in der modernen Welt, das Selbstreferentielle, Sinnentleerte eines Lebens, das nur auf die eigene Perfektionierung ausgelegt ist, während der Garten Fürsorge und Engagement darüber hinaus braucht: „Der Garten entfernt mich einen Schritt mehr von meinem Ego“ (Han 2018: 21). Dies geschieht nicht zuletzt, da der Garten wie auch die Natur insgesamt sich keinem von Menschen gemachten Zeitregime unterwerfen.

Die Zeit des Gartens ist die *Zeit des Anderen*. Der Garten hat seine Eigenzeit, über die ich nicht verfügen kann. Jede Pflanze hat ihre Eigenzeit. Im Garten kreuzen sich viele Eigenzeiten. Herbstkrokusse und Frühlingskrokusse sehen sich ähnlich, aber die haben ein ganz anderes *Zeitgefühl*. Es ist erstaunlich, dass jede Pflanze ein ausgeprägtes *Zeitbewusstsein* hat, vielleicht sogar mehr als der Mensch, der heute irgendwie *zeitlos*, *zeitarm* geworden ist. (Han 2018: 21)

Im Text nun gewinnt Yada die Zeit zurück, in dem sie den Bedürfnissen des sie umgebenden Raumes, der Natur, des Gartens folgt, was sich sprachlich in der Verwendung von Zeitangaben der Wiederholung und des Andauerns wie „morgens“, „jeden Mittag“, „jedes Mal“, „abends“ widerspiegelt (Enzensberger 2022: 172f.). Gleichzeitig generiert die zyklische Bewegung der Zeit kollektive Praktiken wie das gemeinsame Kochen und Mittagessen mit den anderen Menschen der Zeltstadt, die abendliche Runde am Feuer und damit einhergehende Rituale wie den Austausch von Wissen und Geschichten.

Hier findet sich zum einen Bachtins Darstellung der Idylle wieder, die sich in der Nähe zur Natur und den von Gemeinschaft geprägten Gesellschafts- und Handlungsstrukturen niederschlägt. Zum anderen etabliert der Text hier eben jenes „Dauernde“, dessen Abwesenheit aus der modernen Lebenswelt Han beklagt und dessen Existenz gerade neoliberale Produktionsmaxime unterwandert. Die Wiederkehr der täglichen Arbeit mit Agnes im Garten, die gemeinsamen Essen und die abendliche Runde am Feuer formen eine Heimat, die Yada so zuvor nicht kannte. Sie schaffen, wie Han es beschreibt, „einen verlässlichen Ort“ und „[...] machen die Zeit bewohnbar“ (Han 2021: 10).

b) Zufluchtsräume II: Bibliothek

Neben dem Garten ist es vor allem die kleine Bibliothek in Agnes' Schuppen, die Yadas' Aufmerksamkeit erregt, nicht zuletzt, weil der Zugang zu Büchern auf der Seestatt nur sehr begrenzt erlaubt war und diese, wenn überhaupt nur als Scans oder Textdateien zur Verfügung standen. Dort im Schuppen nun stehen unzählige Regale voll Bücher, deren Autorennamen – Humboldt, Linne, Lessing, Pascal, Pschyrembel – Yada, die bisher eine sehr einseitige, rein naturwissenschaftlich-technisch ausgerichtete Bildung genossen hat, fremdartig vorkommen. „Nie wagte ich es, eines der Bücher anzufassen. Die Möglichkeit,

sie zu lesen, war genug, ein Gefühl der Freiheit in mir aufsteigen zu lassen“ (Enzensberger 2022: 175). Die Wahl des Begriffes „Freiheit“ hier unterstreicht schon das subversive Potenzial von Bibliotheken als Räume des öffentlichen Zuganges zu freiem Wissen. Die Existenz von Agnes’ kleiner Bibliothek korrespondierte hier mit dem Ritual der Zeltstadt, beim Essen das jeweilige individuelle Wissen mit den Anderen zu teilen:

Bald bemerkte ich eine Art formloses Ritual. Offenbar wurde von den Gästen erwartet, dass sie beim Essen ihr Wissen teilen. Das konnte unterschiedliche Formen annehmen: Manchmal zeigte uns jemand wie man eine Falle baut, dann gab es Leute, die Neuigkeiten über den Tiergarten hatten, und ab und zu hielt jemand einen Vortrag über den Ackerbau im 18. Jahrhundert etwa, über englische Romantik oder die Architektur der Moderne. (Enzensberger 2022: 175)

Privatisierung und Kapitalisierung von Wissen und Wissenserwerb innerhalb neoliberaler Gesellschaften wird hier kritisch in Frage gestellt, zugunsten der utopisch anmutenden Idee kollektiven Wissensaustausches und Wissensbewahrung. Bezeichnend ist dabei, dass hier keinerlei thematische Priorisierung stattzufinden scheint, sondern das Wissen über die englische Romantik in der Runde ebenso seinen Platz hat, wie die, für die Menschen der Zeltstadt sehr praktische Fähigkeit des Fallenbauens. Indem die hier entstandene Gemeinschaft das Wissen der liberalen Marktwirtschaft entzogen hat, wird Wissen um des Wissens willen geschätzt, ohne zuvor einer Kosten-Nutzen-Rechnung unterzogen zu werden. Damit einher geht hier auch die Schilderung von Agnes’ botanischen Kenntnisse, die sie nutzt, um mit Hilfe getrockneter Heilkräuter in der Zeltstadt kleine Verletzungen und Krankheiten zu heilen (vgl. Enzensberger 2022: 175). Auch hier wird Wissen frei und zum Wohle aller eingesetzt, ohne Prinzipien des Profits zu folgen.

Bibliotheken speichern jedoch nicht nur Wissen, sondern auch Zeit. „Museen und Bibliotheken sind Heterotopien, in denen die Zeit nicht aufhört, sich auf den Gipfel ihrer selbst zu stapeln und zu drängen“ (Foucault 1992: 43). Ihnen ist der Wille immanent, die Zeit ins Unendliche zu dehnen oder gar für immer einzufrieren:

Doch die Idee, alles zu akkumulieren, die Idee, eine Art Generalarchiv zusammenzutragen, der Wille, an einem Ort alle Zeiten, alle Epochen, alle Formen, alle Geschmäcker einzuschließen, die Idee, einen Ort aller Zeiten zu installieren, der selber außer der Zeit und sicher vor ihrem Zahn sein soll, das Projekt, solchermaßen eine fortwährende und unbegrenzte Anhäufung der Zeit an einem unerschütterlichen Ort zu organisieren – all das gehört unserer Modernität an. (Foucault 1992: 43)

Eine „fortwährende und unbegrenzte Anhäufung von Zeit“ stellt jedoch das herrschende Zeitregime in Frage, das gerade die punktuelle Gegenwart, den Moment glorifiziert und Individuen dazu anhält, in eben jenem zu sein und zu konsumieren. Assmann spricht von der „Entdeckung der Gegenwart in der Gestalt des isolierten und exponierten Augenblickes“ (Assmann 2013: 26). Das damit einhergehende Zeitgefühl sei aber grenzwertig und eigne sich zwar als ein Paradigma der künstlerischen Wahrnehmung, das die Routinen des Blickes und die Konventionen der Darstellung unterlaufe – sie bezieht sich hier auf Baudelaire –, jedoch sei dies unvereinbar mit menschlichen Bedürfnissen wie Erfahrung, Sozialität, Handlung, Sinn oder Identität (vgl. Assmann 2013: 26).

Besonders deutlich wird dies im Roman etwa in der Figur Helenas, Yadas Mutter, die als Künstlerin und Influencerin ein Leben in eben dieser punktuellen Gegenwart führt:

Sie ließ sich von einer Veranstaltung zur nächsten treiben, übernachtete bei Männern und Frauen, die sie kennenlernte, nahm alles, was man ihr anbot, ob es nun Koks, MDMA oder ein Glas Wein war, und vor allem ging sie nicht mehr nach Hause. [...] Fast automatisch bildete sich um sie eine Gruppe von Menschen, die im selben Rhythmus lebten. Später würde sich Helena kaum noch an diese Menschen erinnern können, obwohl sie die meiste Zeit bei einem von ihnen in der Wohnung schlief. Jeden Abend trafen sie sich in einer anderen Bar, um von dort aus synchron durch die Nacht zu schweben, ein loses Netz, das sich mal weiter und mal enger spannt. (Enzensberger 2022: 139)

Helenas Erleben von Zeit hier ist durch Flüchtigkeit und Fragmentierung geprägt, kurze Eindrücke, Gesichter, die sie wieder vergisst, Substanzen, die das logische Denken unterwandern. Sie „schwebt“ oder „treibt“, scheint also haltlos, fast substanzlos zu sein, was sich auch in der Abwesenheit stabiler Orte manifestiert. Der Text stellt hier einen maximal scharfen Kontrast zu Yadas Erleben von Zeit im Tiergarten her, denn in der Beschreibung der Zeltstadt und in den ihr zugrunde liegenden Strukturen von Gemeinschaft und Fürsorge, in ihrer Nähe zur Natur, finden sich all jene menschlichen Bedürfnisse wieder, die Assmann dem Leben in der punktuellen Gegenwart abspricht. Gleichzeitig aber ist in den Schilderungen dieses literarischen Raum-Zeit-Konstruktes sein Scheitern schon mit angelegt, wie im Folgenden zu erläutern sein wird.

c) Manifestationen des Fragilen

Dass der Tiergarten als utopischer Raum innerhalb dystopischer Strukturen gegen letztere nicht immun ist, wird früh schon deutlich, wenn Agnes Yada wissen lässt, dass der „Frost im Juli“, Ergebnis einer gescheiterten Klimapolitik, Schaden in ihrem Garten angerichtet hat. Zuvor wird mehrfach erwähnt, dass vor Jahren eine Flut den Tiergarten völlig verwüstet hat (vgl. Enzensberger 2022: 229). So konnte die Zeltstadt nur entstehen, weil durch die vorangegangene Verwüstung die Berliner Oberschicht das Interesse an dem Gelände verloren hat:

Dann kam die Flut. Nachdem das Wasser durch die Grünflächen geschossen war, Bäume entwurzelte und Denkmäler fortgerissen hatte, wollte sich niemand mehr zuständig fühlen für die Verwüstung, die sich im Kern von Berlin ausgebreitet hatte. Während überall sonst Hochhäuser wucherten, die Stadt an vielen Stellen immer glänzender, immer himmelstrebender wurde, überließ man den Tiergarten sich selbst. (Enzensberger 2022: 174)

Die Flut stellt damit eine Art Stunde Null für den Tiergarten dar, der im Anschluss nicht länger Naherholungsgebiet umliegender Wohnviertel oder Objekt der Begierde finanzkräftiger Investoren, sondern schlicht Chaos und Verwüstung ist. Mit Deleuze und Guattari gedacht, wurde hier der einst gekerbte Raum in den glatten Raum zurücküberführt und entzieht sich als solcher nun der Kontrolle von oben. Innerhalb dieses Chaos' entsteht ein Freiraum, ein Machtvakuum, das die Entstehung der Zeltstadt als gelebte Utopie ermöglicht, die wiederum als kritische Kommentierung der sie umgebenden dystopischen Strukturen gelesen werden kann:

Sophie und Mia lebten in ihrem Auto. Es war kein ungewöhnlicher Anblick in einer Stadt, in der Immobilienbesitzer niemandem Rechenschaft ablegen mussten. Einer festen Arbeit nachzugehen, war schon lange keine Garantie mehr für eine Unterkunft. Manche erhielten monatelang die Fassade aufrecht, fanden einen Ort, um sich vor der Arbeit zu rasieren und führten ein möglichst unauffälliges Leben auf der Straße. Anderen setzte dieses Leben so zu, dass sie ihren Job verloren, zu trinken anfangen oder einfach aufgaben. Die Zeltstadt im Tiergarten legte eindrücklich Zeugnis davon ab. (Enzensberger 2022: 79f.)

„Einfach aufgeben“ bedeutet hier, ein nicht mehr funktionierender Teil des neoliberalen Systems zu sein, das seine Mitglieder in menschenunwürdige Lebensbedingungen zwingt. Diese aus der Gesellschaft Ausgestiegenen nun setzten im Tiergarten, wie oben bereits geschildert, eine alternative Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens um, wobei jedoch das Provisorische, Prekäre ihres Projektes stets Voraussetzung seiner Existenz bleibt. Dies wird etwa deutlich, wenn die Gruppe um Yada und Helena, nachdem sich die beiden schließlich gefunden haben, innerhalb der Zeltstadt ihre eigene kleine Siedlung bauen wollen:

Die kleine Siedlung, die gerade von den Neuankömmlingen neben Agnes' Schuppen gebaut wurde, gefährdete diesen Status. Die hölzernen Kuben, die großen Fenster, all das war einfach zu schön. Obdachlose sollten es sich nicht gemütlich machen, sie sollten durch den elenden Zustand ihrer Unterkünfte, durch das endlose Provisorium ihrer Umstände daran erinnert werden, dass sie sich dem Wohnungsmarkt nicht auf ewig entziehen konnten. Sobald es so etwas wie befestigte Grundstücke gab, waren die Menschen in den Augen des Staates nicht mehr Obdachlose, sondern illegitime Besetzer von wertvollen Grundstücken. (Enzensberger 2022: 228)

Gemeinsam mit der Zeltstadt dürfen auch die dort geltenden Regeln, Normen und Werte von Gemeinschaft, Solidarität, freiem Zugang zu Bildung und Krankenversorgung und Naturverbundenheit nur ein Provisorium, eine Utopie bleiben, wie in jeder Utopie eben die Unmöglichkeit ihrer Realisierung schon im Begriff angelegt ist. Im Text wird dies nochmal unterstrichen durch die Omnipräsenz eines von der Stadt beauftragten Militärdienstleisters, dessen Mitarbeitende das Gelände permanent im Blick behalten, „[...] ihre Präsenz war eine Mahnung: Die Zeltstadt konnte jederzeit geräumt werden“ (Enzensberger 2022: 227). So steht am Ende tatsächlich der Räumungsbeschluss, und Agnes ahnt was folgt: „Die Techfirmen würden übernehmen, aus der ‚Brache‘ eine Investition machen und die Fläche entweder mit quadratischen Häusern übersäen oder in einen halbprivaten Lustgarten verwandeln [...]“ (Enzensberger 2022: 227). Eine „Einkerbung des Geldes“ also, wie Deleuze und Guattari es benennen würden (Deleuze / Guattari 2006: 442), welche die Utopie des freien Lebens in die dystopischen Zwänge des Neoliberalismus zurückführt. Fragilität resultiert hier aus der Übermacht der kerbenden Kraft, die sich zusammensetzt aus Politik, Verwaltung und Investoren der freien Wirtschaft, die den glatten Raum zu Profitmaximierung und Machterhalt ins Gekerbte zurück überführen und so Freiräume innerhalb städtischer Strukturen vernichten.

6 Fazit

Innerhalb einer immer lebensfeindlicher werdenden Welt, in der nunmehr fast ausschließlich die Gesetze der Stärkeren bzw. des Geldes gelten, versuchen hier einzelne Individuen sich (auch aus der Not heraus) einen Lebensraum zu schaffen, der von Freiheit und Solidarität geprägt ist. Dieser Raum erinnert in seiner semantischen Aufladung an klassische Konzepte von Heimat und Idylle, indem kollektive Praktiken, wiederkehrende Routinen und Rituale und eine Ursprünglichkeit und Natürlichkeit repräsentierende Nähe zur Natur geschildert werden. Der Raum ist in sich abgeschlossen und wird durch eine semantisch wie topografisch realisierte Grenze vor der Außenwelt geschützt. Innerhalb dieser Grenzen wird zudem mit dem außerhalb herrschenden Zeitregime gebrochen, indem beispielsweise eine Verschiebung weg von einer punktuellen Gegenwart hin zu zyklischen Zeitrhythmen bzw. eine Ausdehnung der Zeit stattfindet.

Das so geschaffene Raum-Zeit-Gefüge „fragile Heimat“ stellt damit die außerhalb seiner selbst herrschenden Gesetzmäßigkeiten in Frage und schafft einen provisorischen Zufluchtsort, der als Utopie in der Dystopie gelesen werden kann. Weil beide aber immer nur in Relation zueinander existieren können, also mit den Worten Voßkamps in einem „dialektischen Verhältnis“ (Voßkamp 2018: 7) stehen, kann auch „fragile Heimat“ nur als ein Provisorium bestehen. In Bezug auf den hier analysierten Text bedeutet dies: In dem Moment, in dem die Zeltstadt im Tiergarten zur befestigten Wohn-Siedlung wird, verliert sie das utopische Element ihres vorherigen Zustandes und geht in den Gesetzmäßigkeiten der sie umgebenden Welt auf, die sie zuvor in Frage gestellt hat.⁵

Der Roman kommentiert damit nicht zuletzt eine außerliterarische Wirklichkeit, die von globalen Umbrüchen und Entwicklungen geprägt ist, deren Ausgänge nicht abzusehen sind. Kriege, Pandemien, Naturkatastrophen und Wirtschaftskrisen machen die Welt zu einem zunehmend bedrohlichen Ort, ihre Folgen lassen Menschen mittel- und heimatlos zurück und verstärken so soziale Spannungen. Im Raum-Zeit-Gefüge der „fragilen Heimat“, das Theresia Enzensberger hier entwirft, findet sich keine Lösung aktueller Konflikte, „fragile Heimat“ ist nicht Ausweg, sondern Symptom der Krise. Als solches aber stellt es die wichtige Frage in den Raum, wie Zukunft aussehen könnte, wie sie gestaltet werden sollte.

Auf See ist damit nicht zuletzt Teil eines Korpus' junger deutschsprachiger Science-Fiction-Literatur, die sich kritisch mit den Herausforderungen unserer Zeit auseinandersetzt und gesellschaftspolitischen Diskursen um aktuell relevante Themen wie Migration, Klimawandel oder soziale Ungleichheit eine literarische Stimme gibt.

⁵ Ein Prinzip, das der Roman in Zwischenkapiteln aufgreift, die als Helenas Archiv bezeichnet werden und verschiedene Versuche der Menschheitsgeschichte schildern, neue Staaten und Gemeinschaften zu gründen, häufig ungeachtet dessen, welche Auswirkungen dies auf die bereits vor Ort leben Menschen und die Natur hat. Die Utopie der einen wird zur Dystopie der anderen: „Damit schrieb sich die Kolonialgeschichte fort, in der die kapitalistische Utopie der Besetzerstaaten mit der Fiktion des Niemandslandes gerechtfertigt wurde. Vielleicht ist es kein Zufall, dass die Utopie, der „Nicht-Ort“ und „Terra Nullius“ sich in ihrer Wortbedeutung so ähnlich sind“ (Enzensberger 2022: 83).

„While German SF does not claim to have all the answers, at least it is beginning to ask the right questions” (Schmeik / Cornils 2022: 13).

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida** (2013): *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München: Carl Hauser.
- Bachtin, Michael** (2021): *Chronotopos*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles / Felix Guattari** (2006): 1440 – Das Glatte und das Gekerbte. Dünne, Jörg / Stephan Günzel (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 434-446.
- Eckert, Gisela** (2012): Prozesse der Beheimatung. Alltags- und Memorialobjekte. Eigler, Friederike / Jens Kugele (Hrsg.) (2012): *Heimat. At the Intersection of Memory and Space*. Berlin: de Gruyter, 208-225.
- Enzensberger, Theresia** (2022): *Auf See*. Berlin: Hanser.
- Foucault, Michel** (2021): *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel** (1992): Andere Räume. Barck, Karlheinz u.a. (Hrsg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam, 34-46.
- Han, Byung-Chul** (2021): *Vom Verschwinden der Rituale. Eine Topologie der Gegenwart*. Berlin: Ullstein.
- Han, Byung-Chu** (2018): *Lob der Erde. Eine Reise in den Garten*. Berlin: Ullstein.
- Lotman, Jurij** (1993): *Die Struktur literarischer Texte*. München: UTB.
- Schmeink, Lars / Cornils, Ingo** (2022): *New Perspectives on Contemporary German Science Fiction*. Cham: Palgrave Mcmillan.
- Schneider, Ralf** (2022): Book Review: Enzensberger, Theresia (2022): *Auf See*. *TATuP. Zeitschrift für Technikfolgeabschätzung in Theorie und Praxis* 32 (2023), 80-81.
- Voßkamp, Wilhelm** (2018): *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Zeißler, Elena** (2008): *Dunkle Welten. Die Dystopie auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. Marburg: Tectum.

***Hansel ile Gretel* Masalının Günümüz Sinemasına Yansıtılması Üzerine Bir Karşılaştırma**

Kübra Çavuş , Erzurum

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407732>



Öz

Masallar edebiyatın çok önemli bir parçasıdır. Özellikle çocuk edebiyatında ayrı bir öneme sahiptir. Herkesin sevdiği, tekrar tekrar okumaktan veya dinlemekten zevk aldığı bir masal vardır. Uykudan önce çocuklara okutulan masalların zevki çocuk için çok büyüktür. Masalları çocuk üzerinde fiziksel, zihinsel ruhsal, gelişimsel gibi birçok alanda gelişimine katkı sağlamaktadır. Masallar her çocukta farklı izler bırakabilir ve şüphesiz hayal dünyasını geliştirmesi için önem arz eder. Masalların yazılış amacında çocuk olmasa da, çocuklar için masallar vazgeçilmezdir denilebilir. Bu masallar arasında klasikleşmiş olan Grimm Kardeşlerin *Hansel ile Gretel* adlı masalı gelmektedir. 1812’de Grimm Kardeşler tarafından yazılan masal tüm dünyada çocuklar tarafından sevilerek okunmaktadır. Çocuk edebiyatında dünya klasikleri arasında yerini alan masal birçok esere ilham kaynağı olmuştur.

Çalışmada *Hansel ile Gretel* adlı masalın günümüz sinemasına uyarlanması üzerine bir karşılaştırma yapılması hedeflenmiştir. 2021 yapımı *Sihir Gizli Servisi* adlı animasyon filmi ile masal arasındaki farklılıklar ve benzerlikler, metin ile animasyondan yararlanarak incelenmeye çalışılmıştır. Daha önceleri de birçok kez beyaz perdeye uyarlanan masal, en son 2002’de çocukların beğenisine sunulmuştur. Çağdaş modern zamanda sinemanın çocukların hayatında etkisi büyüktür. Seyrettikleri animasyon filmler aracılığı ile yeni olgular öğrenirler ve bakış açıları genişler. Bu kapsamda çocuklar dinledikleri masalları sinemada görsel, işitsel ve farklı teknoloji ile algılama şansı bulmakla beraber bakış açılarında değişiklikler ortaya çıkabilir.

Anahtar Sözcükler: *Hansel ile Gretel, Masal, Sinema, Karşılaştırma, Çocuk Edebiyatı.*

Abstract

A Comparison of the Reflection of Hansel and Gretel’s Tale in Contemporary Cinema

Fairy tales are a very important part of literature. It has a special importance especially in children’s literature. Everyone has a favorite fairy tale that they enjoy reading or listening to over and over. The pleasure of the tales read to the children before bed is great for the child. Tales contribute to the development of the child in many areas such as physical, mental, spiritual and developmental. Fairy tales can leave different traces on every child and are undoubtedly important for developing their imagination. Although the purpose of writing the tales is not for children, tales have a very important function for children. Among these tales is the classic fairy tale called *Hansel and Gretel* by the Brothers Grimm. Written by the Brothers Grimm in 1812, the tale is loved and read by children all over the world. The fairy tale, which has taken its place among the world classics in children’s literature, has inspired many works. In the study, it is aimed

to make a comparison on the adaptation of the fairy tale *Hansel and Gretel* to today's cinema. The differences and similarities between the 2022 animated film *Magic Secret Service* and the fairy tale were tried to be examined by making use of the text and animation. The fairy tale, which has been adapted to the big screen many times before, was last presented to children in 2002. In contemporary modern times, cinema has a great impact on children's lives. With the animated films they watch, they learn new facts and expand their perspectives. In this context, although children have the chance to perceive the tales they listen to with visual, auditory and different technology in the cinema, changes may occur in their perspectives.

Keywords: *Hansel and Gretel, Fairy Tale, Cinema, Comparison, Children's Literature.*

EXTENDED ABSTRACT

In the focus of this study, it is aimed to compare the common, different or similar aspects of the fairy tale *Hansel and Gretel* and the 2021 animated film, *Magic Secret Service*, by using the text and the film. The movie was inspired by the fairy tale and reflected on the big screen. There are many similarities between the fairy tale and the movie, as well as the different reflected motifs. *Hansel and Gretel* is a popular German fairy tale. This fable is a folk tale collected and popularized by the Brothers Grimm. The tale has become widespread as a childhood story and has been adapted to many different cultures. It is also open to different interpretations because of the symbolism and teachings it contains. The tale of *Hansel and Gretel* is an in-depth story with lots of symbolism and teachings. Here are some analysis points of the tale and the movie:

1. Family and Difficulties: The fairy tale shows the family's economic difficulties and its predicament. The father is reluctant to leave the children in the woods, but the stepmother persuades him. This addresses the family's internal conflict and a difficult situation.

In the movie, the parents are dead, but both are successful agents. *Hansel and Gretel* are not in poverty, but earn money to make their living.

2. Forest: The forest is an important symbol in many versions of the tale. The forest represents an unknown and dangerous world. Children face challenges both physically and emotionally when they are lost in the woods.

The forest symbol, which is also of great importance in the film, represents an area where two brothers have a dangerous adventure and have to struggle against them.

3. The Witch and the House: The witch appears as the villain of the fairy tale. Her sweet-adorned house is a symbol that lures the tempted into a trap. This highlights the need to be on the lookout for things that seem tempting but dangerous.

In the movie, Baba Yaga grandmother takes place, who intends to eat the children as in the fairy tale, but they manage to escape from the witch's hand with the children's acting together.

4. Gretel's Power: In the fairy tale, Gretel stands out for her courage and intelligence. Before falling into the witch's traps, she makes plans to save Hansel. He finally defeats the witch using the furnace and saves his brother. This highlights the strength and determination of the female characters.

In the film, Gretel reflects a professional, self-confident strong female character. She manages to get away with her courage and intelligence in the face of events on her way to struggle.

5. Hunger and Salvation: Children encounter hunger in the forest and when they come to the witch's house, they find food. But this dish represents a dangerous trap. Their salvation is due to Gretel's wit and courage.

Poverty is not reflected in the film, the two brothers do not have financial difficulties. Surviving the events with a sibling bond, the two brothers relive their devotion to each other years later.

6. Father and Stepmother: The tale also reflects the differences between good and bad parenting. While the father wants to protect his children, the stepmother focuses on her interests. This is deep reflection on family dynamics and parenting roles.

In the movie, the parents are dead. The two siblings continue their lives as solitary adults. In the movie, the two brothers first become adults and then become childhood again thanks to the potion. There is a contrast between fairy tale and film here. While there is a flow from childhood to adolescence in the tale, the opposite is seen in the movie. The two brothers are proud of their parents and feel great loyalty and longing for them. In the movie, the stepmother is the name given to the head of the Magic Secret Service. While he is portrayed as a tough and disciplined character at the beginning of the movie, at the end of the movie, I want to be told that I have a well-intentioned character under the harsh appearance. The stepmother symbol is reflected in a softened way.

7. Fraternal Bond: *Hansel and Gretel* stand out with their commitment and solidarity to each other. Working together, they overcome difficulties. This highlights the importance of fraternal relationships.

In the movie, the brothers, who have not seen each other for many years, are tasked with finding the lost king. The brothers, who do not want to do the task together, have to join forces in the continuation of the movie, fight together, face how much they miss each other and the events of the past.

8. Good and Evil: The tale deals with the conflict between good and evil. *Hansel and Gretel* represent goodness and purity, while the witch represents evil. This is the inner strength of the characters and the importance of the right choices.

In the film, it is desired to reflect good and evil with different characters. While the witch and İlveyra characters symbolize evil, *Hansel and Gretel* represent goodness, honesty and hard work. At the end of the movie, the brothers continue on their way with a powerful spy team.

Giriş

İnsan masallar ile daha anne karnında iken tanışıyor. Çocuklar daha konuşmayı öğrenmeden akşam uyumadan dinledikleri masallar ile adeta büyüyor. Sadece çocuklara değil yetişkinler de hayat boyunca eşlik eden masallar, herkeste farklı izler bırakabiliyor. Bu anlamda masallar çocuk edebiyatının en önemli taşı da denilebilir. Masallar sözlü olarak nesilden nesillere aktarılarak günümüze kadar gelmiştir. Masalların anlatılmaya başlaması insanlık tarihi ile yaşıttır denilebilir. Masallar ağırlıklı olarak, olağanüstü nitelikler taşıyan kahramanların başından geçen olayları konu edinmektedir. Masallar geniş bir hayal unsuruna dayansa da gerçeğe yakın olaylara veya kişilere de rastlanabilir. Kahramanlar, padişah, kral, vezir, fakir oğlan veya fakir kız gibi gerçek hayatta karışılabilir şahıslar olabilir (Temizyürek, Şahbaz, Gürel 2021: 40-41). Gerçek hayattan esinlenerek yazılan masalların, çocukların gelişimine katkı sağladığını ifade eden Bettelheim (2021) masalların sanat ile ilişkisini şu sözleri ile ifade etmektedir:

Masal, çocuğu eğlendirirken bir yandan da kendiyile ilgili aydınlatır ve kişilik gelişimini destekler. O kadar farklı seviyelerde anlam sunar ve çocuğun varoluşunun o kadar farklı açılardan zenginleştirir ki masalların çocuğun yaşamındaki katkısına ve çeşitliliğine tek başına erişebilecek başka bir eser türü yoktur. Masal yalnızca bir edebiyat biçimi olarak değil; aynı zamanda hiçbir sanat biçiminde çoğunun gözünde erişmeyeceği ölçüde, tamamen anlaşılabilir bir sanat eseri olduğu için de eşsizdir. (Bettelheim 2021: 22-23)

Masalların sanatsal işlevinin yanında farklı gelişimsel yanları da bulunmaktadır. Çocuğun karakter gelişimini büyük oranda etkileyen masallar, biyolojik ve psikolojik gelişimi için erken yaşta karşılaştığı ilk edebi eserdir. Anlatmaya dayalı ve kendine has bir mantığı olan masal, hemen hemen tüm milletlerde çocuk edebiyatının ilk ve en önemli kaynağı olarak kabul edilmektedir. Çocuklar, masallar aracılığı ile hayalden gerçeğe, gerçeği hayalleri ile karşılaştırarak somutlaştırma imkânı bulur. Masal okuyan ve dinleyen çocuk, hayal dünyası ile anlatılan dünyayı birlikte yaşama fırsatı bulur (Yalçın, Aytas 2017: 124). Masallar çocukların ruhunu besleyip zenginleştirirken gerçeği dolaylı yoldan öğretir ve geleceğe hazırlar. Taşdığı sembol ve motifler ayıklandığı zaman ortaya gerçek hayat çıkar. Çocuğun dünyasında eğlendirici olduğu kadar eğitici bir rol de oynayan masallar, çocukta güzellik, iyilik duygularının gelişmesine zemin hazırlar. Sağladığı bu zemin arasında dili kullanma yeteneği ve hayal gücünü zenginleştirerek, dinlemeyi öğrenme ve merak duygusunu geliştirmek de sayılabilir. Çocuk zıtlıklar ile ilk defa masalda karşılaşabilir. İyi ile kötünün, güzel ile çirkinin, doğru ile yanlışın, güçlü ile zayıfın bir masalda olabileceğini öğrenir (Şimsek 2020: 215). Masallarda yer alan sembollerin derin anlamaların olduğunu savunan, masalları psikanaliz yönünden çözümleyen Sarı/ Akyıldız Ercan (2008), masalların psikanaliz yönünü şu sözler ile ifade eder:

Masallar da zihinle ve bilinçle bağlantılı olarak hayal gücünün bir ürünüdür. Gerçek hayatta kalem alınmış, gerçek hayatın doğru ve yanlışlarını içinde barındıran, gerçek hayattan içinde veriler taşıyan ve iyi analiz edildiğinde gerçek hayatın idealize edilmiş, şifrelenmiş şekillerinin bir yansıması olan masallar da bilinçten ayrı düşünülemezler. Bilinç masalları örerken ya da masal yazımı aşamasında onu gerçeklikte görür, sonra onları rüya görme eyleminde olduğu gibi şifreler, idealize eder. Şifrelerin kökeni arasında aslında bir anlamda gerçekliğe dayanmaktadır. (Sarı/ Akyıldız Ercan 2008: 30)

Masallarda yer alan semboller ve şifrelerin somutlaştırıldığı platform, teknolojinin de gelişmesi ile şüphesiz televizyon ve sinemadır. Çocuklar dinledikleri masalları beyaz perde veya çizgi filmlerde görme imkânı bulmaktadır. Hayal ile kalan masal somutlaştırılmış ve çocukların zevkle seyrettikleri filmlere dönüştürülmüştür.

Lumiere kardeşlerin 1895 yılında Paris’te buluşları ile birlikte dünya yeni bir icraat ile tanışmış “sinematograf” icat edilmiştir. Sinema, çağının teknolojik bir aygıtı olarak tarihe yön vermiştir. Tüm dünya ve tarih için çığır açan bu yeni icat sinemanın, toplumsal yeni yapıların ve yaşam tarzlarının önünü açmıştır (Serdaroğlu 2016: 118). Sinema, çocukluk tarihine yeni ve etkili bir sayfa açmıştır. Modernite ile birlikte özne haline gelen pedagojik yaklaşımla incelenen çocukluk kavramı eğitimin, edebiyatın, sinemanın da konusu haline gelmiştir. Dünya da konuşan çocukluk kavramı, çocuğa görelilik enformasyon üretimi hızlanırken, ortaya çıkan ürünlerin çocuklara yönelik ahlaki, eğitici ve sanatsal yönleri ile tartışılmaktadır. Sinemanın içinde barındırdığı ve çocukluk döneminin temel duygularından olan çocuğu oyuna dâhil etme ve hayal kurdurma duyguları zaman içerisinde tüm yaş gruplarını içerisine alarak, son yüzyılda sinema çocuksu bir merakla resimleri oynatma isteğin ötesine, bir kültür aktarım ve üretim aracı haline gelecektir (Kasay / Turanalp 2021: 14). Bu aktarıma hizmet veren sinema sektörü zamanla teknolojik gelişmeler ile daha gelişerek çocuklara farklı ülkelerin kültürlerine göz atma imkânı sunmaktadır. Böylelikle küçük yaşlardan itibaren çocuklar, masalların sinemaya aktarımı ile hayal dünyası ile tanışır. Gerçekdışı konuların ele alındığı masallarda yer alan mitos, sihir gibi fantastik unsurların aktarımı kolaylaşmış ve çocukların anlayacağı şekilde somutlaştırılarak onlara sunulmuştur.

Fantastik ve bilim kurgu filmleri çağdaş sinemaya damgasını vurmuştur. Gerçeküstü filmler *Harry Potter*, *Yüzüklerin Efendisi*, *Oz Büyüücü*, *Hobbit* gibi yapılar zirve yapmıştır. Alternatif evrende, karanlık güçler ile mücadele etmeyi konu edinen filmler, dünyayı kurtarmak ve daha yaşanılabilir bir dünyaya kavuşma fikrini yansıtmaktadır. Çocuk temalı filmlerde hangi teknik ve türde yapılmış olsa da çocuk sineması, saflığın, iyiliğin, umudun ve güzelliğin her şeye rağmen devam edeceğini çocuklara fısıldamaya devam etmektedir (Kasay / Turanalp 2021: 16-17).

Çalışmada ele alacağımız *Hansel ile Gretel* adlı masal 2021 yılında tekrar beyaz perdeye yansıtılmıştır. Metin odaklı yöntem ile *Hansel ile Gretel* adlı masal ile “*Sihir Gizli Servisi*” adlı filmin günümüz beyaz perdeye yansımalarını karşılaştırarak incelemeye çalışacağız.

1. Grimm Kardeşlerin *Hansel ile Gretel* adlı Masalı

Masal denilince akla ilk gelen isimler şüphesiz Grimm kardeşler olacaktır. Dünyada masal türüne ekol olan Grimm kardeşlerin masallarını okumayan çocuk yoktur diyebiliriz. Her masalda farklı bir âleme örnek olan masallar, geçen 200 yıla rağmen büyük, küçük demeden herkesin tekrar tekrar dinlediği masallar olarak edebiyatta yerini almıştır. Hayat boyu birlikte olan Grimm kardeşler Hanau şehrinde dünyaya gelmişlerdir. Birlikte ömür geçirmenin yanı sıra, bilimsel çalışmalarında da birbirlerine ilham kaynağı

olmuş, birçok esere imza atmışlardır. Köy köy, kasaba kasaba dolaşan kardeşler, masalları birebir halkın ağzından dinleyerek, 1812-15 yılları arasında *Kinder und Hausmärchen* adlı iki ciltlik eseri yayımlamıştır. Derlemenin önsözünde: “Bu masalları elden geldiğince temiz tutmaya çalıştık. Ne bir olay ekledik ne birini güzelleştirdik, ne de değiştirdik” (Aytaç 2005: 266). Grimm kardeşlerin masalları denilince *Pamuk Prenses*, *Kırmızı Başlıklı Kız*, *Kurbağa Prenses*, *Külkedisi*, *Rapunzel* ve çalışmamızın odağı olan *Hansel ile Gretel* gibi daha nice başyapıt masallar akla gelebilir.

Hansel ile Gretel ormanda oduncu fakir bir babanın çocuklarıdır. Kıtlığın verdiği endişe ile geçim derdine düşen ebeveynler, üvey annenin fikri ile çocukları ormana götürerek onları orda bırakma düşüncesine varırlar. Baba bu fikre dirense de, eşinin ısrarına razı olur. Açlıktan uyuyamayan çocuklar konuşmalara şahit olur, Hansel bahçeden çakıl taşları toplar ve kız kardeşine, endişe etmemesi için telkinde bulunur (Çev. Şipal 2006: 104-105). Güneş doğmadan çocukları erkenden kaldıran üvey anne, öğlen yemeleri için ellerine küçük bir dilim ekmek verir. Ormana giderken evin dönüş yolunu bulabilmek için sık sık arkasını dönen Hansel, ara ara çakıl taşlarını yola bırakır. Ormana vardıklarında üvey annenin talimatı ile çalı çırpı toplayan kardeşler, yakılan ateşin başında yorgunluktan uyuya kalırlar. Uyandıklarında zifiri karanlık olduğunu fark eden Hansel ile Gretel, ebeveynlerinin yokluğunu fark eder ve korku içinde Hansel’in söylemi ile ayın doğmasını beklerler. Bütün gece altın gibi parlayan çakıl taşlarını takip ederek şafak vakti buldukları evin kapısını çalarak, üvey annenin azarına karşılık babalarının sevinci ile karşılaşırırlar (Şipal 2006: 106-107). Aradan çok zaman geçmez tekrar kıtlık dönemi baş gösterir. Bunun üzerine üvey anne, çocukları bu sefer ormanın daha da derinliklerine götürerek onlardan kurtulabileceklerini eşine dile getirir. Konuşmalara tekrar şahit olan iki kardeş, Hansel’in tekrar çakıl taşı toplamak için kapıya yeltenmesi fakat kapının kilitli olduğunu fark etmesi ile sabah olur. Elleri küçük ekmek parçası veren üvey anne, çocukları tekrar orman yoluna götürür. Hansel bu sefer çakıl taşları yerine ekmek kırıntılarını yola serper. Çocukların daha önce gitmediği kadar ormanın derinliklerine götüren üvey anne, ateş yakıp, onlara burada uyumalarını söyler. Eşi ile odun kesmeye gideceği bahanesi ile akşama döneceğiz vaadi ile çocukların yanından ayrılırlar. Uyandıklarında ortalığın zifiri karanlık olduğunu gören çocuklar, endişe ve korku içinde eve dönecekleri ümidi ile tekrar ayın doğmasını beklerler. Ay’ın doğması ile evin yolunu tutan iki kardeş, dönüş yolunda atılan ekmek kırıntılarının kuşlar tarafından yenilmesi sonucunda, geceyi sonsuz bir yürüyüş yaparak geçirip, evi aramakla sabahı etmiş olurlar. Yorgunluk ve açlığın verdiği bitkinlik ile bir ağacın altında uyuya kalırlar. Üç gün evi aramanın sonucunda, kar gibi beyaz bir kuşun ötmesi ve onları arkasından getirmesi ile ormanın ortasında bir eve varırlar. Şaşkınlık içerisinde eve bakan iki kardeş, evin ekmekten yapıldığını görür. Dört yanı pastadan olan, pencereleri şekerden oluşan eve, açlıktan saldıran iki kardeş cırlak bir ses duyana kadar karınlarını doyusıya doyururlar (Şipal 2006: 108- 111).

Pastaları yemeye devam eden çocuklar, kapının açılması ve içeriden yaşlı bir kadının çıkması ile korkudan oldukları yerde kalırlar. Çocukları eve çağırın cadı, onlara yemek yedirir, yatak hazırlayarak uykuya yatırır. Kendilerini cennette sanan iki kardeş huzur içinde uyurken, kötü kalpli cadı onları yeme düşüncesi ile ertesi sabah Hansel’i

ahıra kapatır. Hansel'e kilo aldırma düşüncesi ile ona en güzel yemekleri yedirirken, Gretel'e tüm evin işlerini yaptıran cadı sadece yengeç kabuğu yemesine izin verir. Her sabah sabırsızlıkla ahırın kapısına giden cadı, Hansel'in palazlanması ümidi ile parmağını görmek ister. Her seferinde bir kemik parçasını gösteren Hansel cadının dört hafta sonunda öfkelenmesine ve artık onu yemek istemesine sebep olur. Ahırdan Hansel'i getirmesini isteyen cadı, Gretel'e fırını yakmasını söyler. Ekmek pişirme bahanesi ile Gretel'i fırına atmak isteyen cadının niyetini anlayan Gretel, cadıyı fırına iter, kapağı üzerine kapatır. Büyük sevinç ile Hansel'i kurtaran Gretel, hasret giderdikten sonra evde bulunan tüm değerli mücevher, inci, boncuk ne varsa alır ve evin yolunu tutarlar. Bir göl kıyısına gelen ilk kardeş, karşıya nasıl geçtiklerini düşünürken, beyaz bir ördek yüzerek yanlarına gelir ve onları teker teker gölün karşıya getirir. Ormanda biraz yürüdükten sonra evlerini bulan iki kardeşin, çocuklarını ormanda bıraktığı günden beri kahrolan babasının kapıyı açması ile kavuşmaları gerçekleşir. Mücevher ve takıları babalarına gösteren çocuklar artık fakirlik içinde yaşamayacak, üvey annenin de ölmüş olması, gam ve kederin sona ermesi ile mutlu bir hayat yaşamalarına kapı açacaktır (Çev. Şipal 2006, s.111- 116).

2. *Sihir Gizli Servisi* adlı Sinema Filmi

Hansel ile Gretel adlı masal birçok kez beyaz perdeye uyarlanmıştır. En son 2021 yılında Netflix adlı platformda *Sihir Gizli Servisi* adlı film çocukların beğenisine sunulmuştur. *Sihir Gizli Servisi* (*Hansel & Gretel* olarak da bilinir) 2021 yapımı Rus bilgisayar animasyonlu komedi filmidir. Wizart Animation, CTB Film Company ve QED International tarafından üretilmiştir; Analisa LaBianco, Vladimir Nikolaev, Jeffery Spencer, Aleksey Tsitsilin ve Alexey Zamyslov tarafından yazıldı ve Tsitsilin tarafından yönetildi. Film, Grimm Kardeşler'in hikâyesi olan Hansel ve Gretel'e dayanmaktadır. Film, Sony Pictures Productions tarafından Rusya'da 18 Mart 2021'de gösterime girdi. Netflix, filmin küresel haklarını satın aldı ve 25 Mart 2021'de yayınladı. Film, yayınlanmasının ilk haftasında Netflix'in ilk on küresel görüntüleme çizelgesine ulaşan akış sıralamasında iyi bir performans sergiledi. Film eleştirmenlerden genel olarak olumlu eleştiriler aldı ve özellikle animasyona dikkat çekti (URL 1).

Film fantastik sihir dolu bir ülkenin kralın doğum gününe 3 gün kala, yemek masasında yemeklerin canlanması ve kralı kaçırmaları ile başlar. Doğum gününe kadar kralın bulunması gerektiğini ifade eden vezir, ülkenin karanlık güç ve sihirleri ile mücadele den Sihir Gizli Servisini kralı kurtarmaları için haberdar eder. Sihir Gizli Servisi'nin en başarılı ajanı olan Gretel görevlendirilir. Gretel'in en büyük hayâli ülkenin en iyi ajanı olmaktır. Bu görevde ona yardım etmesi için kardeşi Hansel ile çalışması istenir. Hansel kehanetleri ile halka gösterilerde bulunarak halkın ilgisini çeken bir büyücüdür. Kendisini *Hansel Usta* olarak adlandıran Hansel, insanlara kehanetleri karşılığında mücevher satmaktadır. Dolandırıcı ve hırsız olan kardeşine karşı mesafeli olan Gretel, kardeşini tutuklar ve servise götürür. Bir kuaför salonundan gizli geçit ile Sihir Gizli Servis binasına geçiş yaparlar. Servisin müdiresi olan üvey anne, kardeşlerin iş birliği içerisinde bu görevde yer almalarını ister. Sihri gören gözlük, sihirli saat, sihir

bulucu, kaybolmamak için sihirli mavi taşlar gibi ekipmanlar ile iki kardeş göreve çıkar. Eskiden sarayda aşçı olan İlvayra, kralı kara büyü ile zehirlemeye çalışırken, kral tarafından sürülür, bunun üzerine kendine bir saray inşa eden İlvayra, intikam duygusu ile kralı kaçıtır. İlvayra, kralı kendisine sihirli kurabiyeler ile âşık ederek, krallığı ele geçirerek kraliçe olmak ister. Direnmek isteyen kral, sihirli kurabiyeleri yiyerek sihrin etkisine girer. Göreve çıkan iki kardeş bir hamur işi deposunda gizemli malzemeyi ararken, soğuk yanan ateşin ardından gizli geçitten geçerek, keklerin canlı olduğu ve kurabiye ürettikleri sihirli alanı bulurlar. İlvayra'ya ait olan bu depo, büyü ve sihirleri için sakladığı iksirlerini sakladığı mekândır. İksirlerin arasında gizemli malzemeyi bulmaya çalışan Gretel, fabrikada olan büyük köpeğin saldırısına uğrar ve tüm iksirler Hansel ile kendi üzerine dökülür. Dökülen iksirler iki kardeşi türlü türlü şekillere dönüştürür ve sonunda iksirin etkisi ile çocukluklarına dönen kardeşler şaşkınlık içerisinde olan biteni anlamaya çalışırlar. Çocuk olmaktan nefret ettiklerini söyleyen iki kardeş, bu durumu düzelterek iksiri aramaya çalışırken fabrikanın yangını üzerine gelen polisten kaçarlar. Dökülen iksirlerin etkisinde kalan köpek küçülür ve kardeşler ile servise geri dönmeye çalışırken, çocuk olduklarını fark eden görevliler onların servise girmelerine izin vermezler. Farklı yollar ile servise girmeye çalışan Gretel başarılı olamaz. Büyünün etkisinden kurtulmak için ormanda bulunan Baba Yaga'ya gitmek için yola çıkarlar. Hansel, Baba Yaga'nın çocukları yediği efsanesini Gretel'e söylese de, Gretel buna aldırış etmez ve iki kardeş bilinmez bir ormana doğru yoldaki çaldıkları velespit ile gün batımı ile gizemli bir yolculuğa çıkarlar. Hansel dönüş yolunu bulabilmek için ara ara yolda kaybolmayı önleyen sihirli mavi taşları atar. Baba Yaga'nın evine varan iki kardeş, iki karganın yanlarına gelmesi ve velespitlerini uçarak götürmesi ile eve yaklaşır. Eve seslenen Gretel, ona yüzünü dönmesini ister, evin kendisine yönelmesi ile içeriden yaşlı Baba Yaga nine gelir. Baba Yaga nine krallığa büyü satan bir büyücüdür. Eve girmek istemeyen Hansel'in aksine kendisini tanıtan Gretel, ona kralı kurtarmaları ve eski hallerine dönmeleri için ikna etmeye çalışır. Baba Yaga nine, kralı göl canavarının kaçırdığını ifade eder. Yetim olduklarını öğrenen Baba Yaga nine, onları evine alır, onlara yardım edeceği vaadi ile uyku iksiri eklediği ekmeği yedirmek ister. Ekmeği yiyen Gretel, sihri fark eder ve kardeşini de alarak yatağa gider. Durumu fark eden kardeşler, uykuya yenik düşmeden, Hansel cadıyı oyalamak için bal kabağı kılığında gösteri yaparak Baba Yaga ninenin, panzehrini vermesini sağlar. Ayçöregini koklayarak iksirden kurtulurlar ve kaçmaya çalışırlar. Tavan arasında bulunan sihirli havana binen iki kardeş, Gretel'in evi sihirli tabanca ile ateşe vermesi ile gökyüzüne doğru uçmaya başlarlar. İki kardeş yolculuğuna devam ederken, geçen günler içinde sihirli aşk kurabiyeleri ile kralı yediren İlvayra, keklerden deponun iki çocuk tarafından yok edildiğini öğrenir. Duruma çok sinirlenen İlvayra düğün hazırlıklarını hızlandırır. Uzaya doğru ilerlerken, havanı nasıl kontrol edeceklerini bilemeyen iki kardeş, havandan konuşan bir ağacın navigasyonu ile göl canavarın yanına gitmek için rotayı belirlerler.

Gün doğusu ile göl canavarının yaşadığı yere doğru ilerlerken havanın ormanın içine düşmesi ile yollarını kaybederler. Bir gölün kıyısına gelen iki kardeş, gölde bulunan büyük bir ahtapot tarafından kaçıtırılır. Göl canavarının olduğu denizkızların yaşadığı çok güzel bir yere getirilirler. Kraliçe çocukların üzerini arattırırken sihirli vanilyayı görünce

onları İlvayra'nın casusları olduklarını düşünür ve tutuklatır. İlvayra'nın aşk kurabiyeleri için en etken kullandığı malzeme vanilyadır. İki kardeşi balığa çevirmek isteyen kraliçe, son anda Gretel'in daha önce büyücüler tarafından kaçırılan kızını kurtarması ve boyunda bulunan kolyeden kızının onları tanınması ile onları serbest bırakır ve ziyafet hazırlatır. Kraliçe iki kardeşe İlvayra'ı anlatması ile Gretel kralı kaçıranın İlvayra olduğunu anlar. Daha önceleri göle gelen hırsız keklerden İlvayra'nın izini sürerler. Gretel başlarında bulunan komutan kurabiyeleri serbest bırakması ile İlvayra'nın peşine düşerler. Tesadüf eseri geçidi bulan köpek sayesinde saraya varırlar.

Saraya bir lokomotif ile gizli giren kardeşler, düğün hazırlıkların yapıldığını görürler. Sarayda kurabiyelerden bulunan büyük bir ordunun olduğunu gören iki kardeş, kılık değiştirerek kralın yanına varırlar. Kralı bulma heyecanı ile olanları anlatan Gretel, kralın tamamen sihrin etkisinde ve olanlara anlam veremediğini görür. Kurabiyelerin sihirli olduğunu anlayan iki kardeş, İlvayra'nın niyetini ve kurabiyeleri yiyen herkesin ona köle olacağını anlar. Kralı hediye bahanesi ile kaçırmak isteyen iki kardeş, beyaz ördeklerden oluşan faytona bindirmek isterken Hansel adını duyan kral, zamanında kendisine ait olan heykeli, Hansel'in kaçırdığını hatırlar, kaçırılacağını düşünür ve tutuklanmaları için emir verir. İlvayra çocukların fırına atılmasını söyler, kendilerinden şeker yapmak niyetindedir. Sıcak fırının içine atılan iki kardeş, olanlar yüzünden tartışır ve geçmişleri ile yüzleşirler. Aynı zamanda İlvayra ile kral beyaz ördeklerin olduğu fayton ile uçarak halka düğün davetiyesi ile sihirli kurabiyeleri atarak, kraliyet sarayına varırlar.

Fırında çaresiz bir bekleyiş içinde olan iki kardeş karşılıklı özür dileyerek, şekerden oluşan balonların üzerinde zıplayarak, fırından kurtulurlar. Panzehir için malzemeleri toplayarak iksiri hazırlayan iki kardeş, sarayda bulunan ejderhayı sihir ile canlandırması ile saraya doğru uçarlar. Nereye uçmaları gerektiğini bilmeyen iki kardeş, daha önceleri Hansel'in yola attığı taşlar, göğe kadar uzanan mavi ışık tutması sayesinde evin yolunu bulurlar. Sarayda havai fişeklerin patlaması ile gökyüzünden yağın kurabiyeleri yiyen halk, sihrin büyüüne kapılarak İlvayra'ya sevgi gösterisinde bulunurlar. Nikâha engel olmak isteyen iki kardeş, Gretel'in son anda krala attığı iksirli karışım sayesinde kral sihrin etkisinden uyansa da, İlvayra'nın kralı öpmesi ile tacı takarak, kraliçe olur. Halka sevgi sihri yapan İlvayra, halkın sevgi seli yapmasının mutluluğu içindedir. Kral ve iki kardeşin ona itaat etmemesi sonucunda onlara zorla kurabiye yedirmek ister. O sırada Gretel kendini kurtarır ve kurabiye yapılan hamurun içine panzehrini koymak ister.

Dökmek istediği sırada İlvayra, Hansel'i hamurun içine atarak kurabiye yapmak ile tehdit eder, panzehri vermek zorunda kalan Gretel, İlvayra'nın kandırması sonucunda Hansel ile birlikte hamurun içine atılırlar. Hansel'in uçan balon numarası ile hamurun içinden kurtulan iki kardeş, İlvayra'nın elinden panzehrini almaya çalışırken İlvayra hamur makinesinin içine düşmesi ile kurtulurlar. İlvayra fırında pişer ve hamur patlaması ile gökyüzüne uçar. Panzehrini hamura katan Gretel, halkın kurabiyeleri yemesi ile kraliyetin kurtulmasına sebep olur. Servisin müdiresi üvey anne, halk ile ilişkilerden sorumlu Grimm kardeşleri yanına çağırır. Grimm kardeşlere bu olayın duyulmaması fakat iki kardeşin efsanesini kaleme almalarını ister. Eski hallerine dönmek üzere sihir yapılan

iki kardeş, yetişkinlik hallerine geri dönerler. Kral tarafından en iyi ajan ödülüne layık görülen Gretel, hayaline kavuşur. Hansel'e Sihir Gizli Servisi tarafından 80. seviye kraliyet büyücülüğü verilirken, kendisinin bunu kabul etmediğini, gerçek bir büyücü olmadığını itiraf eder. En iyi ajan olarak Gretel'e *Kırmızı Başlıklı Kız* adlı yeni görev verilir. Görevi ortağı olmadan yapmayacağını söyleyen Gretel, kardeşi ile birlikte çalışmak istediğini, onunla gurur duyduğunu ifade etmesi ile film sona ermektedir (URL 2).

3. Masal ile Filmin Karşılaştırılması

Grimm kardeşlerin başyapıtı denilecek masalı olarak adlandırabilecek olan *Hansel ile Gretel* masalı ile *Sihir Gizli Servisi* adlı sinema filmin kısa özetledikten sonra, masal ile filmin arasında karakter, mekân, motif ve sembol gibi açılardan farklılık ile benzer yönlerini karşılaştırma yapılarak incelenmeye çalışılacaktır. Aytaç karşılaştırmalı edebiyat bilimini: Edebiyat eserlerini inceleyen, araştıran edebiyat biliminin bir dalı, "Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi"dir. Görevi, işlevi farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yanlarını tespit etmek, nedenleri üzerine yorumlar getirmektir" olarak tanımlar (2021: 11). Tarihte mitolojiler ile sahnelerin, tarihi olayların edebiyat eserlerine yüzyıllar boyunca konular sunan ortak kültür hazinesi olduğunu aktarır. Karşılaştırmalı edebiyat biliminin temelini Goethe'nin "Weltliteratur" adlı dünya edebiyat düşüncesine dayandırır. Goethe'nin hocası olan Herder'e göre karşılaştırmalı edebiyat bu anlamda uluslararası bir eğitim zinciri oluşturmaktadır (Aytaç 2021: 11).

Çocukların eğitimi için önemli bir araç olan eserlerin farklı işlevleri bulunmaktadır. Bu bağlamda çocuk edebiyatının en temel öğeleri akla gelebilir, bunlar sırayla, karakterler, konu, ileti, dil anlatım ve resimler olarak sınıflandırılabilir. Bu öğelerden eserlerin belki de bel kemiğini oluşturan karakterdir. Eserlerde olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişiye ya da anlatılanın doğrudan ilgili olduğu, olayların onun etrafında döndüğü temel kişiye kahraman denilir (Sever 2021: 76).

Edebiyat yapıtları kaleme alındıkları toplumun kültürel ve toplumsal değerlerini yansıtmaktadır. Masal, öykü, roman gibi yaratılardaki kahramanlarıyla kendisiyle, çevresi ve toplumla yaşadıkları çatışmaları, toplum tarafından benimsenen veya karşı çıkılan değerleri ve inançları okura hissettir (Sever 2021: 65). Buradan yola çıkılarak ilk olarak masal ile filmde yer alan karakterler, mekân ve motifler arasında ki benzerlikler ile farklılıklar karşılaştırılacaktır.

3.1. Karakterlerin Karşılaştırması

Karşılaştırmaya öncelikle filmin ve masalın en önemli olan öğeleri olan karakterleri ile başlamakta fayda olacağı kanaatindeyiz.

Çocuk ve yetişkin edebiyatında, olay kurgusunda yer alan kahramanlar farklı işlevler üstelenebilirler. Bir olay ya da kurgu içindeki konumlarına göre de başkışı

(kahraman), “yan kiři” roman ya da öykü kiřisi olarak adlandırılır. Kahramanlar, çocukların eğlenme, keřfetme gerçek ile yüzleřme gibi iřlevleri sayılabilir. Ayrıca kahramanlar, çocuklarda kalıcı izler bırakabilir. Çocuklarda iyi geliřtirilmiř kiřilik özellikleriyle gerçeklilik duygusu uyandırabilir. Çocuk edebiyatında bir kiři, kiřileřtirilmiř bir hayvan, bir nesne kahraman olarak karřımıza çıkabilir (Sever 2021: 76 -77).

3.1.1. Hansel ile Gretel Karřılařtırması

Masalın bařkahramanları Hansel ile Gretel büyük öneme sahip. Masalda iki küçük çocuk olan kardeřler, filmde yetiřkin olarak karřımıza çıkmaktadır. Gretel ülkenin en iyi ajanı iken, Hansel sokakta dolandırıcıdır. Filmde yıllardır görüřmeyen kardeřler, masalda birbirlerinden hiç ayrılmamıřlardır. Masal karakterlerin çocukluktan-ergenlięe olma yolunda ki geliřmeleri anlatırken, filmde karakterler yetiřkinlikten, iksir sayesinde tekrar çocukluklarına dönüřü yansıtmaktadır.

Film ve masalda diđer dikkat çekken unsur kardeřlerin dayanıřması denilebilir. Hansel, cadının evine düřtüklerinde Gretel ile birlikte çalışarak kurtuluř yolları arar ve onunla iřbirlięi yapar. Bu, kardeřlik baęlarını vurgular ve birbirlerine olan güvenlerini yansıtır. Dayanıřma, zorlukların üstesinden gelme ve kurnazlıkla zorlukları ařma gibi ortak özellikler görülmektedir. Gretel, masal boyunca kardeři Hansel’e büyük bir baęlılık gösterir. Ormana bırakıldıklarında onunla birlikte hareket eder, ona yardım eder ve onunla dayanıřma içinde olur. Gretel, zeki ve hünerli bir karakterdir. Hansel, masal boyunca kurnazlıkla ve cesaretle dikkat çeker. Filmde birlikte çalışarak olaylar karřısında mücadele vermeleri, yetiřkin olsalar bile her yařta kardeře ihtiyaç duyulabileceğini gösterirler.

3.1.2. Anne-Baba Karřılařtırması

Masalda anne ölmüř, baba üvey anne ile evlidir. Fakir bir oduncu olan baba, pasif bir karakterdir. Kocasına çocukları besleyemedięi için ormana bırakıp ölüme terk etmeyi teklif eden üvey anne motifi, evde baskın karakter olarak masalda ön plandadır. Filmde iki kardeřin anne babası ölmüř fakat ikisi de ülke çapında gurur duyulan ajanlardır, dolayısıyla aile meslek sahibidir.

Filmde üvey anne motifi masum gösterilmektedir. Sihir Gizli Servisi’nin Müdiresinin adı Üvey Anne, sert görünen bir karakter, fakat filmin sonunda aslında iyi bir karakter olduęuna dair izlenim verilmektedir. Filmde anne babası ölen kardeřler, ailelerine özlem duyar ve onları doęru dürüstü yetiřtirdikleri için onlara vefa duyarlar. Gretel’in tek hayali anne babası gibi en iyi ajan olmak ve kendisi ile gurur duymalarını saęlamak. Masalda anne ile ilgili bilgi verilmektedir.

3.1.3. Cadı Karşılaştırması

Grimm Kardeşler, özellikle Wilhelm Grimm masallardaki kötü cadı figürünün özelliklerini belirleyerek Alman kültüründe yerleşmesini sağlamıştır. Bunlardan en bilinen Hansel ile Gretel Masalı'ndaki çikolata ve şekerlemelerden bir ev yaparak çocukları yakalamak ve yemek isteyen yaşlı kadındır. Potansiyel olarak insan yiyen yaşlı cadı hem kötü hem de aptaldır ve kendisi tamamen yok edilmelidir (Gobrecht 2016: 23).

Film ve masalda cadı ortak insan (çocukları) yemek isteyen karakter olarak dikkat çeker. Masalda cadı, ormanda çocukları tuzağa düşürmek için evini sihir ve büyü ile şeker ve kekten yapar. İki kardeşi yemek isteyen cadı, masalın sonunda Gretel'in kurnazlığı sayesinde fırına atılır ve yakılır. Rus yapımı filmde slav mitolojisinde geçen Baba Yaga nine ismi ile karşımıza çıkan cadı karakteri, BABA YAGA (Rusça: Баба-яга, Bulgarca: Баба Яга, Lehçe: Baba Jaga) Ormanın derinliklerinde bir kulübede yaşayan yaşlı bir kadın büyücünün adı olup çoğunlukla çocukları kaçırıp yiyen korkunç ve zalim bir cadı olarak tasvir edilmektedir (URL 3). Baba Yaga nine, çocuklara uyku iksiri ile yapılmış kurabiyeler yedirmek ister. Kurabiyenin sihirli olduğunu fark eden Gretel, kurnazlığı sayesinde cadının tuzağından Hansel ile kurtulur ve evi ateşe verir. Masalda cadıyı fırına atıp yakan Gretel, filmde evi ateşe verir.

Filmde asıl kötü gösterilmek istenen kötü niyetli cadı İlvayra adlı karakterdir. Filmde kralı aşk kurabiyeleri ile büyüleyerek kendine âşık eden İlvayra, kraliçe olma niyetindedir. Masalda cadının evi kek ve şekerden oluşurken, filmde İlvayra kendine pembe şeker, pamuk, keklerden oluşan bir şehir inşa eder. Şatosu kek ve şekerden oluşan İlvayra, askerlerini kurabiye ve kekten pişirir. Ordusunda ki askerleri cezalandırmak istediğinde onları fırına atar ve pişirir. Burada masal ile filmin ortak motifi fırın denilebilir. Filmin son sahnesinden İlvayra, Hansel ile Gretel'i ona itaat etmedikleri için onları fırına atmak ve pişirme niyetindedir. İki kardeşin dayanışması sayesinde kardeşler İlvayra'yı fırına atar ve gökyüzüne doğru atarlar. Filmde masalın aksine ölüm yoktur.

3.2. Mekân-Motiflerin Karşılaştırması

Film ile masal arasında motif ve mekân farklılıkları, benzerlik ile farklılıklar görülmektedir. Bunlardan en belirginini şüphesiz mekânsal olarak orman motifidir. Masal ile filmde de olayların canlandığı mekân ormandır. Her iki türde çocuklar, ormanda tek başlarına kalmakta, evin dönüş yolunu bulmaya çalışmaktadırlar. İki kardeş masalda evin yolunu çaresiz ararken cadının evine rastlarlar, fakat filmde Baba Yaga ninenin evine bilinçli giderler. Her iki türde de iki kardeş mücadeleler ile cadıların elinden kurtulmayı başarırlar. Masal ve filmde cadının ev motifi benzerlik göstermiştir. Masalda iki kardeşi yeme isteğinde olan cadı, evi sihir ile kek, şeker ve pastadan yaparak çocukları tuzağa çekmek ister. Filmde ise Baba Yaga nine lakabı ile çocukları yiyen cadının evi, konuşabilen, hareket eden, sihirli eski bir evdir.

Diğer benzerlik gösteren motif çakıl taşları olmuştur. Hansel ormanda kaybolmamak için evin yolunu tekrar bulabilmek için önce çakıl taşları sonra ekmek kırıntıları ile yolunu bulmaya çalışır. İlk denemesinde evi bulan Hansel, ikinci seferde

kuşların ekmek kırıntılarını yemesi sonucunda evi bulamaz. Filmde buna benzerlik görülmüştür. İleri teknoloji sahip olan sihirli havan, iki kardeşe navigasyon özelliği ile uçurur. Hansel, sihirli mavi taşları gittikleri güzergâhın üzerine atar ve filmin sonunda mavi taşları karanlıkta gökyüzünü aydınlatarak şatonun yerini gösterir.

Masalın sonunda gölü karşıya geçmek isteyen kardeşlerin yardımına beyaz ördek yetişir ve onları birer birer gölün karşısında getirir. Filmde ise Kral ile İlvayra'nın düğün faytonunda beyaz ördekler yer alır.

Filmde dikkat çeken, Gizli servis binasında bir odada bulunan tüm masalarda farklı farklı olan motifler bir arada verilmiştir. Sihirli olan odada, Aladin'in sihirli lambası, Pandora'nın kutusu, taşın içinde ki kılıç, kutsal kâse, uçan halı, yedi fersahlık çizmeler, kutsal kolyeler ile diğer tüm masallara gönderi yapılmaktadır. Ayrıca filmde Anka kuşu ve denizkızı gibi motiflere yer verilmektedir. Filmin sonunda iki kardeşe yeni görev verilir, görevin adı *Kırmızı Başlıklı Kız*'dir.

Sonuç

Çalışmada *Hansel ile Gretel* adı masal ile *Sihir Gizli Servisi* adlı sinema filmi, metin ve film kaynaklarından yararlanılarak karşılaştırılmıştır. Masaldan esinlenerek çekilen filmde benzerlikler ile farklıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Film çocuklara masalı, sihir, büyü, iksir, ajan gibi fantastik motifler ile daha eğlenceli hale getirdiği söylenebilir. Film, *Hansel ile Gretel* masalını daha günümüz teknolojik, fantastik, macera dolu bir biçimde ele almaya çalışmıştır denilebilir.

Masal ve filmde kardeşlik, sevgi, dayanışma, aile gibi kavramlara önem verilmiştir. Masal ve filmde iki kardeş zorlukların karşısında birlik beraberlik ile sorunların üstesinden geldiği söylenebilir. Her iki türde de sonunda iyilik ve kardeşlik kazanır denilebilir.

Masalda üvey anne kötü karakter olarak yansıtılırken, filmde üvey anne motifi sadece isim olarak kullanılmıştır ve filmin sonunda iyi kalpli biri olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Masalda ve filmde cadı olarak karşımıza çıkan cadı ve İlvayra karakterleri çocukları yeme peşindedir. Fakat filmin sonunda kimse ölmüyor. Film ve masalda orman, ev, beyaz ördek, çakıl taşları gibi benzerlik gösteren motiflere rastlanmıştır. Filmden de anlaşılıyor ki Hansel ile Gretel adlı masal daha gelecek senelerde birçok esere ilham kaynağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aytaç, Gürsel (2005): *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Akdağ Yayınları.

Aytaç, Gürsel (2021): *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Doğubatu Yayınları.

Baba Yaga Tanımı: <https://ozhanozturk.com/2018/03/11/baba-yaga/> (Erişim Tarihi: 20.06.2023).

Bettelheim, Bruno (2021): *Masallar ne Anlatır?*. İstanbul: Sfenks Kitap.

Gizli Servisi Bilgisi: https://tr.wikipedia.org/wiki/Sihir_Gizli_Servisi (Erişim Tarihi: 14.03.2023).

- Gobrecht, Barbara** (2016): Von schönen Prinzessinnen, klugen Mädchen und bösen Hexen. Frauengestalten im Märchen". *TelevIZion. Fachzeitschrift des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI)*. 29/2016/1. 20-23.
- Grimm, Wilhelm / Grimm, Jakob** (2006): *Grimm Masalları I*. Çev. Kamuran Şipal. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kasay, Abdullah / Turanalp, Sümeyra** (2021): *Sinemada Çocuk Çizgiler*. Konya: Beyaz Bulut.
- Sarı, Ahmet / Akyıldız Ercan, Cemile** (2008): *Masalların Psikanalizi*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.
- Serdaroğlu, Fatma** (2016): Sinema Neden Sanattır? Sinemayı Sanat Olarak Ele Alan Bir Araştırma Ne Tür Bir Yaklaşım Benimsemelidir? *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. Sayı 24 (2), 113-125
- Sever, Sedat** (2021): *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sihir Gizli Servisi Film**: <https://www.netflix.com/tr> (Erişim Tarihi: 16.03.2023).
- Şimşek, Tacettin** (2020): *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Temizyürek, Fahri / Şahbaz, Namık Kemal / Gürel, Zeki** (2021): *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Hybris und Expedition: Die Dialektik der Aufklärung und die Nordpolexpeditionen in Christoph Ransmayrs *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* und Simon Schwartz' *Packeis*¹

Gizem Bahçivan , Izmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407737>



Abstract (Deutsch)

Die unzugänglichen Regionen der Erde, wie der Nordpol, gelten seit jeher als erstrebenswerte Gebiete, die es zu erobern gilt. Sowohl die natürlichen Bedingungen als auch die technischen Unzulänglichkeiten machen Reisen dorthin zum Abenteuer. Christoph Ransmayrs Roman *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* und Simon Schwartz' Graphic Novel *Packeis* handeln von einem solchen Abenteuer. Beide Werke thematisieren die Nordpolexpeditionen und vermitteln den Leser:innen deren Ergebnisse in Form einer metahistoriographischen Fiktion. Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, die beiden Werke im Hinblick auf metahistoriographische Fiktion und Dialektik der Aufklärung zu vergleichen. Die Arbeit geht der Frage nach, wie sich koloniale und männliche Hybris in diesen beiden Werken manifestieren, da das Begehren nach dem Unerreichbaren eine zentrale Rolle spielt und die Hauptfiguren exemplarisch für Hybris stehen. Darüber hinaus wird argumentiert, dass sich das Begehren und die Barbarei des Menschen an einem Punkt kreuzen. Auf dieser Grundlage bildet die Dialektik der Aufklärung den theoretischen Rahmen der Studie.

Schlüsselwörter: Christoph Ransmayr, Simon Schwartz, Nordpolexpedition, Graphic Novel, Dialektik der Aufklärung.

Abstract (English)

Hybris and Expedition: The Dialectic of Enlightenment and the North Pole Expeditions in Christoph Ransmayr's *The Terrors of Ice and Darkness* and Simon Schwartz's *Packeis*

The inaccessible regions of the earth, such as the North Pole, have always been considered desirable areas to conquer. Both the natural conditions and the technical inadequacies make travelling there an adventure. Christoph Ransmayr's novel *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* and Simon Schwartz's graphic novel *Packeis* are about such an adventure. Both works deal with the North Pole expeditions and convey their results to the reader in the form of meta historiographic fiction. Against this background, this study aims to compare the two works with regard to meta historiographic fiction and the dialectic of enlightenment. The study explores the question of how colonial and male hubris manifest themselves in

Einsenddatum: 01.06.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2023

¹ Der vorliegende Artikel ist die ausgearbeitete und erweiterte Fassung meines Vortrags, den ich unter dem Titel „Nordpolexpeditionen in Christoph Ransmayrs *Die Schrecken des Eises und Finsternis* und in Simon Schwartz' Graphic Novel *Packeis*: Eine vergleichende Studie“ auf dem XVI. Türkischen internationalen Germanistik Kongress am 09.05.2023 in Istanbul gehalten habe.

these two works, since the desire for the unattainable plays a significant role and the main characters exemplify hubris. Furthermore, it is argued that human desire and barbarism intersect at one point. On this basis, the dialectic of enlightenment forms the theoretical framework of the study.

Keywords: *Christoph Ransmayr, Simon Schwartz, North Pole Expedition, Graphic Novel, Dialectics of Enlightenment.*

EXTENDED ABSTRACT

Journey to the unknown continues to be an interesting theme in literature. The desire to discovery and conquest play a significant role in these journeys. The North Pole, which still remains a mystery for humanity and needs to be studied even further, is one of these discovery points. The pursuit of science and discovery serves as the primary motivation to embark on these journeys. However, under this desire for science lies man's desire to reach pure knowledge, as well as satisfying his own ambitions and desires.

Christoph Ransmayr's novel *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* is a novel that deals with the theme of travel and discovery. In this novel, Christoph Ransmayr deals with the journey to the North Pole between 1872-74 on behalf of the Austro-Hungarian Empire, turning this historical event into a literary fiction and combining fiction with history by using archives, photographs, and diaries. Thus, by presenting the reader with a meta historiographic fiction, the novel leads to a questioning about literature, history, and historiography. Setting out to explore an uncharted territory the expedition faces treacherous challenges. Ransmayr's portrayal of the ship's captains, Carl Weyprecht and Julius Payer, highlights the conflict between human ambition and reason. As a meta-historiographical fiction, the use of images and data from the real historical journey in the novel has a prominent place in the construction of history. This is one of the most striking points that make this novel important.

In addition, the graphic novel *Packeis* by Simon Schwartz (2012), by virtue of its literary genre, consists of drawings and conveys a similar journey to the reader. Just as Ransmayr fictionalizes a historical event in his novel, Simon Schwartz's graphic novel *Packeis*, which chronicles the life of African American Matthew Henson, presents the reader with a meta-historical story. As the winner of the 2012 Max und Moritz Award, this graphic novel tells the story of Matthew Henson's time during the expeditions and the ambitions of Robert Edwin Peary, one of the journey's main characters. Led by Robert Edwin Peary, the expedition aims to reach the North Pole, and Peary's determination to succeed leads to controversial actions, including the forcible removal of sacred stones from the region's indigenous people. In order to convey Peary's ambitions to the reader, and to construct this expedition based on historical reality, illustrator Simon Schwartz adds news from the newspapers of the time to his graphic novel, mixing history and fiction.

Considering these similarities, this study aims to compare the two works and describe them as a meta-historiographical fiction. Through a comparative analysis of Ransmayr's and Schwartz's works, this paper explores thematic, character-driven, and fictional elements, taking into account the dialectic of Enlightenment and postcolonial discourses.

It is suggested that the two works have similarities in the meta-historiographical narrative dimension and that they share commonalities both in the behaviors of the characters and in their treatment of the theme of discovery. In exploring this theme, one of the questions that this study explores is whether the ambitions and desires that emerged during and after the journeys are human ambitions or whether masculinity plays a role. In order to understand and expose this dichotomy here, it is important to use the dialectic of the Enlightenment as the main approach in this study. The study seeks to examine how these narratives reflect colonial and male arrogance, and the intersection between human desire and barbarism. By bringing these two compelling accounts of Arctic expeditions together through comparison, this work aims to deepen our understanding of the complexities inherent in the pursuit of the unattainable and its implications for human history and consciousness.

Considering the dialectic of enlightenment, the ambition for success of the male characters in the novel and graphic novel chosen as the main works in this study has replaced the scientific exploration that is one of the first goals of the journey. It has been shown that both characters act in the direction of satisfying their own egos, and they believe that their behaviors are legitimate. In this way, greed has taken over the discourses of science and logic that they put forward. While both Julius Payer and Robert Edwin Peary represent the destructive side of their journey of discovery, they also destroy the myth that individuals who act on the path of science with logic will always choose the path of science. Because Payer and Peary succumb to their own greed and cause the destruction of nature and culture, and they do

not take responsibility for the damage they cause. According to the study, the characters who succumb to their greed and display barbaric behaviors have a dialectical attitude.

Einleitung

Der vorliegende Artikel vergleicht den Roman *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* von Christoph Ransmayr mit der Graphic Novel *Packeis* von Simon Schwartz. Der Zweck dieses Vergleichs besteht darin, die Schnittpunkte zwischen diesem Roman und dieser Graphic Novel herauszuarbeiten und aufzuzeigen, wie diese beiden Werke, die sich mit demselben Thema befassen, mit den Entdeckungsreisen umgehen.

Die Schrecken des Eises und der Finsternis ist eine historische Fiktion, die die österreichisch- ungarischen Expeditionsreise von Payer und Weyprecht im Zeitraum von 1872 bis 1874 thematisiert. Die Expedition wird von den Kommandanten Carl Weyprecht und Julius Payer geleitet und sie besteht aus einer Gruppe von Männern aus dem Süden, die sich auf die Reise in die Arktis vorbereiten und ihre Vorstellungen vom Eismeer und seinen Schrecken mitbringen. Christoph Ransmayr bietet dem Leser mit diesem Roman einen eindrucksvollen Einblick in den Konflikt zwischen menschlichem Ehrgeiz und Vernunft. Die beiden Kapitäne des Schiffes, Weyprecht und Payer, werden als typische Repräsentanten dieses Konflikts dargestellt. Trotz aller Ungeheuerlichkeiten bewahrt sich Carl Weyprecht seine Gelassenheit, seinen Mut und seinen Forschergeist. Julius Payer hingegen widmet sich seiner Leidenschaft für das bisher Unbekannte und betont, dass er der Entdecker der entlegensten Orte der Welt sei. Indem er den erreichten Ort Franz-Joseph-Land nennt, legitimiert er diesen Ort für sich und für sein Vaterland. Als das Expeditionsschiff im Packeis feststeckt, macht sich die Mannschaft zu Fuß auf den Weg, in der verzweifeltten Hoffnung, doch noch die Zivilisation zu erreichen.

Der zweite Gegenstand dieser Studie ist eine Graphic Novel von Simon Schwartz. *Packeis* wurde im Jahr 2012 veröffentlicht und im selben Jahr mit dem Max-und-Moritz-Preis ausgezeichnet. In dieser preisgekrönten Graphic Novel geht es um die amerikanische Expedition zum Nordpol aus dem Jahr 1909. Matthew Henson, der Protagonist der Graphic Novel, ist ein Afroamerikaner und nimmt ebenfalls an dieser Expedition teil. Aufgrund seiner Hautfarbe wird Henson jedoch diskriminiert und nicht belohnt, obwohl er entscheidend zum Erfolg der Expedition beiträgt. Die Mannschaft unter der Leitung von Robert Edwin Peary macht sich auf den Weg zum Nordpol und ist entschlossen, zu diesem Zweck ihr Bestes zu geben. Nach mehreren vergeblichen Versuchen weigert sich Robert Peary, ein Scheitern zu akzeptieren. Er ist der Meinung, dass er irgendetwas von diesem Land mit in die Vereinigten Staaten bringen muss, um seine Reise als erfolgreich bezeichnen zu können. So wurden bei der letzten Entdeckungsreise, die zur Entführung der Inuit führte, die drei heiligen Steine gewaltsam von den Eingeborenen abgenommen und auf das Schiff verladen. Deshalb ist die Graphic Novel auch ein Beispiel für die Raubkunst, die nach der Expedition im New Yorker Naturkundemuseum ausgestellt wurde. Da diese Graphic Novel die Grönland-Expeditionen von 1886 bis 1909 von Robert Edwin Peary thematisiert, wird in dieser Arbeit auf die Frage eingegangen, ob diese Graphic Novel als eine metahistoriographische Fiktion bezeichnet werden kann.

Auch wenn die beiden Werke zu unterschiedlichen literarischen Gattungen gehören, so stellen sie dem Leser doch ein ähnliches Thema mit einer ähnlichen fiktionalen Methode vor. Vor diesem Hintergrund untersucht diese Arbeit, ob und wie die metahistoriographische Fiktion in diesen beiden Werken erscheint. Darüber hinaus sollen die Figuren Weyprecht und Payer, die die Hauptfiguren beider Werke sind, vor dem Hintergrund der Dialektik der Aufklärung gelesen werden. Es ist wichtig zu betonen, dass beide Figuren ihren Ambitionen nachgaben und sich von der Vernunft entfernten, als sie versuchten, ihre eigenen Ziele zu erreichen. In diesem Sinne wird in der Studie die Abkehr von der Vernunft und die Hinwendung zum Instinkt bei den beiden hier genannten Figuren untersucht.

Die Auswahl eines Romans und einer Graphic Novel als Gegenstand der Arbeit soll verdeutlichen, dass auch Graphic Novels unter Anwendung von literaturwissenschaftlichen Theorien analysiert werden können. Aus diesem Grund ist in dieser Studie vorgesehen, dass der betreffende Roman und die Graphic Novel in Bezug auf ihre Diskurse ein Beispiel für die Graphic Novel-Studien in der Literaturwissenschaft darstellen und in diesem Zusammenhang eine Innovation für das Feld darstellen. Diese beiden Werke, die die destruktive Seite arktischer Expeditionen behandeln, sind Beispiele für die Reflexion bzw. Repräsentation menschlicher Ambitionen in der Literatur im Rahmen der Dialektik der Aufklärung.

Die metahistoriographische Fiktion

Viele neue Ausprägungen des historischen Romans verbinden die Darstellung von Geschichte mit experimentellen Erzählverfahren, metafikcionalen Elementen und Reflexionen über Geschichte und Historiographie. Sie verlagern den Akzent von der Darstellung eines vergangenen historischen Geschehens auf die Metaebene der historiographischen Rekonstruktion, indem sie die Möglichkeiten und Grenzen des Versuchs beleuchten, geschichtliche Prozesse oder das Leben einer historischen Person literarisch darzustellen. (Nünning 2002: 547)

In dem Roman *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* verwendet Christoph Ransmayr eine Metaebene, indem er die Erzählung in einem fiktiven Rahmen präsentiert, historische Fakten mit Fiktion vermischt und drei Erzählebenen schafft, in denen jeweils unterschiedliche Figuren thematisiert werden. Auf der ersten narrativen Ebene erzählt Ransmayr die Geschichte der Payer-Weyprecht-Expedition. Durch Tagebucheinträge und Bilder dieser realen Expedition überführt Ransmayr ein historisches Ereignis in eine fiktive Dimension. In der zweiten Erzähldimension beschäftigt sich Ransmayr mit der Geschichte des Italieners Mazzini. Die fiktive Figur will sich auf sein eigenes Abenteuer begeben. Er ist von der historisch realen Reise von der österreichisch-ungarische Expedition beeinflusst. „Auf der Ebene der Diegese sammelt Mazzini Fragmente, Zitate, Dokumente, um sich die Geschichte der Expedition zu erarbeiten“ (Heizmann 2016: 398), bis er langsam in der Arktis verschwindet. Gerade aus dieser Sicht fügt Christoph Ransmayr dem Roman die dritte narrative Dimension hinzu, nämlich den Ich-Erzähler. Auf der dritten Ebene versucht dieser herauszufinden, was mit Mazzini passiert ist.

Aber aus jedem Hinweis ergab sich eine neue offene Frage, unwillkürlich tat ich so immer noch einen Schritt und den nächsten, setzte biografische Details, Auskünfte und Namen wie in ein Kreuzworträtsel in einen Zusammenhang ein, und Mazzini wurde für mich zum Fall. Ich führte schließlich sogar jene polargeschichtlichen Nachforschungen weiter, die er so unbeirrbar betrieben hatte, vertiefte mich immer mehr in seine Arbeit und vernachlässigte darüber meine eigene. (Ransmayr 2011: 25)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, untersucht der Ich-Erzähler auf der dritten Erzählebene Mazzinis Verschwinden. Da der Ich-Erzähler das Geschehen aus seiner eigenen Perspektive nochmal rekonstruiert, entsteht eine sehr komplexe Erzählstruktur. Durch diese metahistoriografische Fiktion vermittelt Ransmayr nicht nur historische Fakten. Vielmehr fügt er der narrativen Ebene noch zwei neue Dimensionen hinzu, die dazu dienen, diese beiden Welten miteinander zu verschmelzen. Auf diese Weise schafft er eine Erzählweise, die den Leser im Unklaren darüber lässt, was Fiktion und was historische Tatsache ist. Mit einer solchen metahistoriographischen Fiktion, so Heizmann (2016: 400), werde ein Akzent auf die Geschichtsschreibung gesetzt und „[...] innerhalb der Fiktion über Geschichte und Geschichtsschreibung [...] reflektier[t]“ (Heizmann 2016: 400). So entsteht ein Erzählstil, der den Leser zum Nachdenken über Geschichtsschreibung und die Rezeption historischer Ereignisse anregt.

Indem Ransmayr eine metahistorische Fiktion schafft, verstärkt er auch Fragen der Geschichtsschreibung, indem er zuverlässige und unzuverlässige Erzählformen einführt. Darüber hinaus stellt Ransmayr, der die Glaubwürdigkeit der Erzählung durch die Verwendung von Fotografien, Tagebucheinträgen und Expeditionsberichten erhöht, dieses Vertrauen durch die Aussagen des Ich-Erzählers in Frage. Mit dieser kontrastierenden Strategie schafft er einen unzuverlässigen Erzähler und zeigt so auf, wie die Geschichtsschreibung von einzelnen Faktoren beeinflusst wird. Obwohl der Ich-Erzähler Mazzinis Erzählung mit Hilfe von Notizen und Plänen strukturiert, zögert er nicht, seine eigenen Interpretationen vorzunehmen, wenn Informationen fehlen oder unklar sind. Durch diese metahistoriografische Fiktion in Ransmayrs Roman wird nicht nur eine historische Begebenheit fiktionalisiert, sondern es wird auch durch den Ich-Erzähler des Textes eine kritische Perspektive auf die Geschichtsschreibung geboten. Der Roman hinterfragt somit nicht nur die historischen Ereignisse, sondern auch die Art und Weise, wie sie dargestellt und interpretiert werden.

Metahistoriographische Fiktion spielt grundsätzlich auf mindestens zwei Zeit- und Handlungsebenen, denn es gibt immer eine Figur der Gegenwart, die einem Ereignis der Vergangenheit nachspürt. Es verwundert nicht, dass die Protagonisten in der Regel Historiker, Archäologen, Biographen, Archivare oder Hobbyforscher sind, die in detektivischer Arbeit, mit Hilfe von Dokumenten, Journalen und Briefen Geschichte zu rekonstruieren versuchen. (Heizmann 2016: 403)

Wie Heizmann hier betont, ist es nicht verwunderlich, dass die Figur Mazzini in Ransmayrs Roman ein abenteuerlustiger Hobbyforscher ist. Hervorzuheben ist jedoch, dass Ransmayr in diesem Roman im Rahmen der klassischen metahistoriographischen Fiktion drei Handlungsebenen verwendet, auf denen die Figuren jeweils als Polarforscher, Hobbyforscher oder Journalist agieren. Julius Payer und Carl Weyprecht

aus der ersten Erzählebene sind Polarforscher. In der zweiten Dimension kann die fiktive Figur Mazzini als Amateurforscher oder bzw. als Hobbyforscher sowie Abenteurer beschrieben werden. Der Ich-Erzähler, der diese beiden Dimensionen verbindet und die Geschichte konstruiert, tritt mit dem Beruf des Journalisten vor. Angesichts dieser Charaktere im Roman geht diese Studie davon aus, dass nach Heizmanns (vgl. 2016: 403) Beschreibung der Ich-Erzähler im Roman die Rolle des oben genannten Forschers übernimmt. Durch diese Einordnung lässt sich feststellen, dass der Ich-Erzähler im Werk beide Dimensionen miteinander verknüpft sowie die Handlung auf der dritten Ebene aus seiner eigenen Perspektive rekonstruiert.

Diese metahistoriographische Fiktion findet sich auch in der Graphic Novel *Packeis* von Simon Schwartz. Durch die Verknüpfung eines historischen Ereignisses mit einer mythologischen Erzählung schafft der Zeichner eine mehrdimensionale Erzählung. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte des Afroamerikaners Matthew Henson bezieht er die Inuit-Mythologie in die Handlung ein und stellt Henson als mythische Figur dar. Er fügt aber auch Passagen und Zeitungsartikel aus der Zeit der Expedition ein, um die Realität der Reise oder die Glaubwürdigkeit des Erzählers zu erhöhen.



Abb.1: Zeitungsausschnitt. (Schwartz 2012: 116)

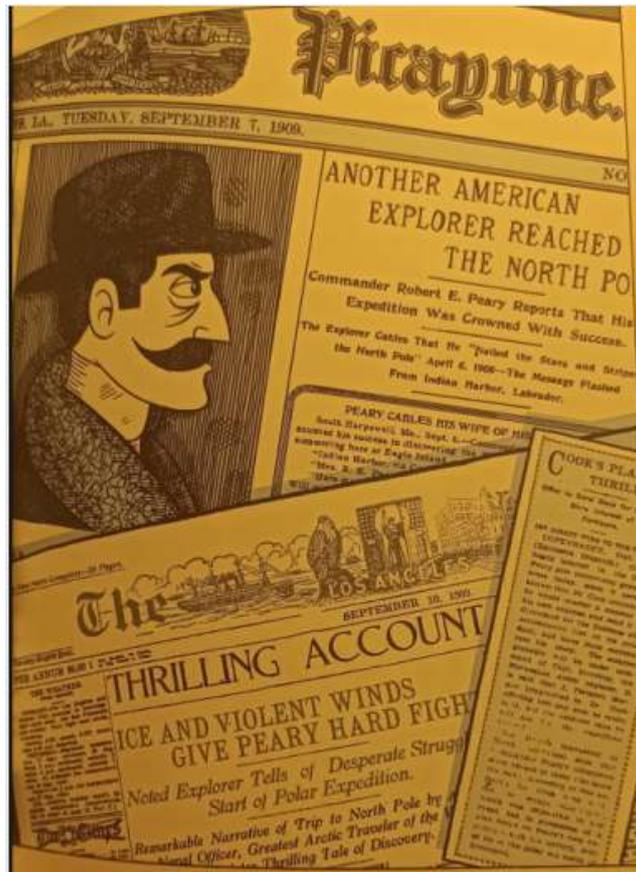


Abb.2: Zeitungsausschnitt 2. (Schwartz 2012: 118)

Ähnlich wie Christoph Ransmayr vermittelt auch Simon Schwartz die Handlung in seiner Graphic Novel in drei zeitlichen Handlungsdimensionen. Der Leser erfährt von Matthew Hensons Kindheit, seinen Erlebnissen auf der Expedition sowie seinem früheren Berufsleben und bevorstehenden Ruhestand. Diese unterschiedlichen Zeiträume werden durch analeptische und proleptische Konstruktionen dargestellt, wie auf der unteren Abbildung zu sehen ist:

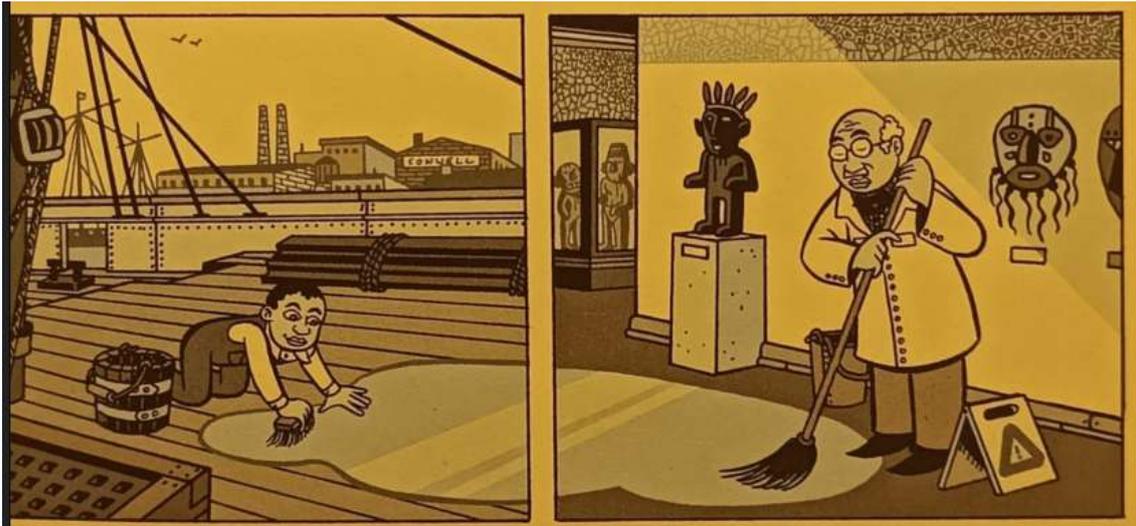


Abb.3: Die Kindheit und die Rentnerzeit. (Schwartz 2012: 15)

Diese zwei nebeneinander gezeichneten Panels illustrieren einerseits die Kindheit des Protagonisten und andererseits sein Leben im Ruhestand. Simon Schwartz, der die Erlebnisse des afroamerikanischen Polarforschers Matthew Henson in den Fokus seiner Graphic Novel rückt, wirft anhand der metahistoriographische Fiktion einen kritischen Blick auf Geschichte und Geschichtsschreibung. Schwartz, der insbesondere die Gestaltung und Interpretation von Geschichte nach individuellen Wünschen thematisiert, die im Roman durch die Figur des Robert Edwin Peary repräsentiert werden, regt den Leser mit dieser Fiktion zum Hinterfragen von der Geschichtsschreibung an. Gerade aus diesem Grund kann hier festgestellt werden, dass Simon Schwartz sich wie Christoph Ransmayr der Geschichtsschreibung kritisch durch seine Graphic Novel annähert. Insbesondere zeigen die Diskussionen zwischen den Figuren Robert E. Peary und Albert Cook, wie stark die Geschichte durch individuelle Perspektiven geprägt werden kann und wie eng die Diskurse mit der Macht verbunden sind. Nach der Expedition übernimmt Peary die Kontrolle über die Medien. Er stellt die Ergebnisse der Expedition aus seiner Sicht dar und ergreift Maßnahmen, um sicherzustellen, dass nur seine Worte als wahr akzeptiert werden. Dazu gehört das Verstecken von Aufzeichnungen, Tagebüchern und Fotos, die während der Expedition gemacht wurden. Während seines Aufenthalts in Grönland trifft Peary Herrn Whitney und erfährt, dass Dr. Cook vor etwa einer Woche mit zwei Einheimischen zurückgekehrt ist. Dr. Cook hat eine Kiste mitgebracht, die Tagebücher, Fotos und Berichte enthält und bestätigt, dass er den Nordpol vor etwa einem Jahr erreicht hat. Peary befürchtet jedoch, dass dies bekannt wird und Dr. Cook seinen eigenen Ruf stärkt. Deshalb nimmt er Herrn Whitney die Kiste ab und wirft sie ins Meer. Da es keine konkreten Beweise mehr gibt, kann Peary die Realität nach seinen Vorstellungen gestalten.



Abb.4: Die Interviews. (Schwartz 2012: 118)

Es reicht Peary nicht, einfach nur Beweise zu vernichten. Er lässt Menschen auch hohe Summen zahlen, damit sie falsche Aussagen machen. Mit diesem Verhalten festigt er seine Position und setzt seine eigene Story mithilfe der Medien und seiner finanziellen Ressourcen um.



Abb.5: Bestechung. (Schwartz 2012: 129)

Aus dieser metahistoriographischen Perspektive zeigt der Autor dem Leser auch eine Möglichkeit für eine kritische Lektüre der Entdeckungsreisen zum Nordpol, indem er die gegeneinander widersprüchlichen Aussagen sowohl von Peary als auch von Dr. Cook vermittelt.

Neben den narrativen Affinitäten beinhalten die beiden Werke wichtige Gemeinsamkeiten auf der Figurenebene. An dieser Stelle ist es wichtig, die Figuren Julius Payer und Robert Edwin Peary aus der Perspektive der Dialektik der Aufklärung zu untersuchen.

Julius Payer und Robert Edwin Peary als das Beispielbild der menschlichen Hybris

Julius Payer im Roman von Ransmayr und Robert Edwin Peary in der Graphic Novel von Schwartz sind Beispiele menschlicher Hybris. Beide Figuren sind auf den Sieg fokussiert und stellen ihre Ziele bzw. den Fortschritt und die Entdeckung über alles. Es scheint, dass weder das Leben noch die psychische Gesundheit der Matrosen für sie von großer Bedeutung sind. Dieses ehrgeizige Verhalten zeigt sich besonders deutlich in Ransmayrs Roman mit der Figur Julius Payer.

Payer trauert der verlorenen Zeit nach. Er will neue Länder oder Seewege entdecken, will unerforschte Gegenden mit dem Hundeschlitten bereisen, ein Beobachtungszelt ist ihm zu wenig, er will in einen großen Jubel zurückkehren, mit einer wunderbaren kosmographischen Neuigkeit. (Ransmayr 1997: 125)

Wie das obige Zitat veranschaulicht, steht für Payer die Entdeckung an erster Stelle. Insbesondere müssen die Befunde dieser Entdeckung „neue Länder oder Seewege“ (Ransmayr 1997: 125) sein. Dafür ist er bereit, alles zu opfern. Dieser exzessive Entdeckerdrang deckt sich auch mit den kolonialen Begehrlichkeiten der europäischen Kolonialisten der Kolonialzeit (vgl. Holdenried 2017: 172). Neue Seewege oder noch nicht berührte Länder sind der große Gewinn der Entdeckungsreise (vgl. Zantop, Fish, und Jameson 1997: 30). Dieser Entdeckungs- bzw. Beherrschungsdrang schließt den Tod durch Krankheit ebenso ein wie den Einsatz von Tieren bis zur letzten Kraft. Tatsächlich ist Payers Hybris so immens, dass er nicht einmal reagiert, wenn die Hunde kein Futter finden und deshalb immer aggressiver werden, und wenn sie sogar die letzte überlebende Katze brutal zerfleischen. Denn egal was passiert, Payer muss dieses unberührte Stück Land finden. Genau an dieser Stelle „[sei] ohne Erfolg, ohne Land heimzukehren [...] für ihn beschämender als der Tod. [...], und er, Payer, muß dieses Land finden“ (Ransmayr 1997: 126). „Denn Vernichtung will Ausnahmslosigkeit, der Vernichtungswille ist totalitär, und totalitär ist nur der Wille zur Vernichtung“ (Horkheimer und Adorno 1994: 137). Basierend auf diesem von Adorno und Horkheimer (1994: 137) betonten totalitären Wunsch lässt sich sagen, dass Julius Payer, die Hauptfigur von Ransmayrs Roman, durch einen solchen totalitären Wunsch angetrieben wird.

Unbeirrt zwingt Payer die Hunde ins Geschirr und schlägt sie dabei manchmal so, daß Jäger Haller sie nach dem Exerzieren pflegen muß. Payers Ausflüge werden wieder häufiger – und wütender. Wenn es hoch im Norden noch ein Niemandsland gibt, dann wird er seine Hunde darauf hetzen. (Ransmayr 1997: 168)

Payers Hybris erscheint als eine neue Form der Barbarei. Er schlägt die Hunde, damit sie schneller laufen und Payer schneller an sein Ziel kommt. Wenn seine Wünsche nicht erfüllt werden, kommt es zu aggressiven Ausbrüchen. Julius Payer kann in diesem Zusammenhang als Beispiel für die Dialektik der Aufklärung und als Produkt kolonialer Diskurse betrachtet werden, sowohl aufgrund seines Ehrgeizes und seines barbarischen Verhaltens als auch aufgrund seines unbändigen Wunsches, neue Orte zu entdecken und zu erobern. Betrachtet man Payers Verhalten aus der Perspektive der Dialektik der Aufklärung, so lässt sich hervorheben, dass das Individuum, das sich auf den Weg des Fortschritts begibt, in die Barbarei zurückkehrt. So wird nach Adorno und Horkheimer „mit der Ausbreitung der bürgerlichen Warenwirtschaft [...] der dunkle Horizont des Mythos von der Sonne der kalkulierenden Vernunft aufgehellt, unter deren eisigen Strahlen die Staat der neuen Barbarei heranreift“ (Horkheimer und Adorno 1994: 48). Nach Freud wird diese Aggression „introjiziert, verinnerlicht, eigentlich aber dorthin zurückgeschickt, woher sie gekommen ist, also gegen das eigene Ich gewendet“ (Freud 2010: 109). In Anlehnung an Freud lässt sich hier festhalten, dass Payers Aggression nicht nach innen, sondern nach außen gerichtet ist. Payer erliegt seinem Ehrgeiz und zeigt eine besonders aggressive Haltung gegenüber der Natur. Vor allem das Stehenbleiben auf dem Eis und das Fehlen von Fortschritt führen bei Payer zu Stimmungsumschwüngen. Die Hauptfigur Payer, die aufgrund dieses starken Verlangens ihre Logik in den Hintergrund stellt, zeigt eine Neigung zur Gewalt, indem sie Züge eines neurotischen Individuums aufweist. Durch den Entdeckungsdrang nähert

sich der Mensch all dem Unerreichbaren. Das kann dazu führen, dass der Mensch sich als „selbst ein Gott“ (Freud 2010: 100) betrachtet, doch er fühlt sich in dieser „Gottähnlichkeit nicht glücklich“ (Freud 2010: 100). Diese Gottähnlichkeit und dieses Unglück verursachen auch eine Art Aggression beim Menschen. Bewertet man diesen extremen Wandel im Verhalten und in den Ambitionen Payers, der sich für die Wissenschaft und für sein Land auf den Weg gemacht hat, im Sinne der Dialektik der Aufklärung, so ist hervorzuheben, dass Payer in dieser Hinsicht exemplarisch für die menschliche bzw. männliche Hybris steht.

Dass Payer ein Vorbild an Hybris ist, zeigt sich auch im Umgang mit der Natur. Denn die Gruppe reist mit dem technisch gut ausgestatteten und überlegenen Tegetthoff. Das Schiff gilt als das Beste, das je gebaut wurde, und es wird als Gewissheit angesehen, dass der Sieg am Nordpol erreicht werden wird. Das Schiff hat

keine Algen und Muscheln an den Planken, keine Salzkrusten; es roch nach Firnis, Teer und frischem Holz. Unterhalb der Wasserlinie mit Eisenplatten beschlagen, ausgestattet mit einer hundert Pferdestärken leistenden Auxiliardampfmaschine der Fabrik Stabilimento Tecnico Triestino, würde dieser Barkschoner auch bei Windstilledurchs Treibeis ziehen. (Ransmayr, 2001: 40)

Aber das raue Klima der Nordsee, die Kälte und das Einfrieren des Meeres sind Situationen, die auch Tegetthoff nicht bewältigen konnte. In dieser Situation nimmt die Natur, insbesondere das Eis, eine überlegene Stellung ein, und der aufgeklärte, vernünftig handelnde Mensch versucht, dieses Hindernis zu überwinden. Als ein Repräsentant der Kultur bzw. der Vernunft ist der Mensch in diesem Rahmen „im Kampf mit dem Wasser“ (Böhme 1988: 14). Die Natur und der Nordpol stellen somit für Payer, der die menschliche Hybris exemplarisch verkörpert, die größten und schwierigsten Herausforderungen auf dieser Reise dar.

Das Thema des exzessiven Ehrgeizes taucht auch in Simon Schwartz' Graphic Novel mit der Figur des Robert Edwin Peary auf. Die Hybris des Kapitäns nimmt im Laufe der Handlung zu, je mehr seine Ziele scheitern. Die einst freundliche Beziehung zwischen Peary und den Inuit wird sich nach vielen gescheiterten Versuchen in eine hegemoniale Herrschaftsposition umgewandelt. Fokussiert auf sein Ziel ist Edward Peary ein ehrgeiziger, unerschrockener und nervöser Mensch. Auf der Reise nach Nordpol zeigt er ein egozentrisches Verhalten gegen seine Gefährten. Als ein Repräsentant der menschlichen Hybris bevorzugt der Kapitän Peary die Aufklärung und glaubt, dass im Namen des Fortschritts alles gerechtfertigt ist. In dieser Hinsicht sollte er den Nordpol im Namen des Vaterlandes erobern und für Peary stellt diese Eroberung einen großen Stolz dar. Um sein Ziel zu erreichen, manipuliert er die Inuit. Er nähert sich ihnen zunächst in freundschaftlicher Absicht, marginalisiert das Fremde aber gleichzeitig aus eurozentrischer Perspektive, indem er das Volk immer mit dem Adjektiv „Wilde“ (Schwartz 2012: 49; 98; 106; 120) bezeichnet. Vor diesem Hintergrund kann Pearys Verhalten als eine Form kolonialer Praxis charakterisiert werden. Der Fremde wird oft als Wilder betrachtet, sobald keine wirtschaftlichen Gewinne mehr erzielt werden können (vgl. Antor 2017: 27). Aus diesem Anlass lässt

sich festhalten, dass die Zuordnung des Fremden allgemein in koloniale Diskurse wie ‚Wildheit‘ und ‚Barbarei‘ eingebunden ist.



Abb.6: Die Unterdrückung der Einheimischen. (Schwartz 2012: 78)

Nach dem Glauben der Einheimischen haben die Steine einen heiligen Wert und müssen geschützt werden. Für Robert Peary handelt es sich bei diesen Steinen um gewöhnliche Meteoriten, die möglicherweise in New York von Interesse sind. So kann er finanzielle Unterstützung für seine nächsten Versuche erhalten und kehrt nicht mit leeren Händen von seiner Entdeckungsreise zurück. Diese Steine, die den Einheimischen heilig sind, sind für Peary nur eine Geldquelle. Die Kultur und der Glaube der Inuit haben in diesem Zusammenhang für Peary keinen Wert. Robert Peary sucht nach greifbaren Objekten, um zu beweisen, dass seine Reise in die Arktik erfolgreich war, da es widersprüchliche Berichte über den Erfolg der Expedition gibt. Wie in der Graphic Novel betont wird, strebt Peary danach, sich einen Namen zu machen, indem er die Reise als seinen eigenen Erfolg darstellt. Um einen entsprechenden Ruf zu erlangen, gibt er Stellungnahmen gegenüber Zeitungen ab und eliminiert nach und nach die Personen, mit denen er die Reise unternimmt. Es gibt jedoch historische Aufzeichnungen aus dieser Zeit, die die Gültigkeit der von Peary behaupteten Koordinaten in Frage stellen. Nach Bonga sind die von Peary angeblich erreichten Koordinaten jedoch nicht gültig (vgl. Bonga 1992: 71). Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich sagen, dass Pearys Wunsch, seinen eigenen Ruhm zu erlangen, seine Logik überholt. Die ursprüngliche Logik und die späteren Ambitionen stehen daher in einem binären Gegensatz zueinander. Peary, der in der Graphic Novel im Namen der Wissenschaft in die Arktis aufbricht, wird zum Symbol der Barbarei, als er seinen Ambitionen nachgibt.

Als ein Repräsentant der menschlichen Hybris stellt Peary seine Begierde in den Mittelpunkt der Entdeckungsreise und lässt alle anderen Elemente des Lebens wie beispielsweise Kultur, Religion und Tradition außer Acht. Denn „die Überlegenheit des

Menschen liegt im Wissen, das duldet keinen Zweifel“ (Horkheimer und Adorno 1994: 22). Auf diese Art und Weise werden die kulturellen Güter oder die religiösen Elemente des Volkes nicht als wertvoll angesehen.



Abb.7: Die Bereicherung des New Yorker Naturkundemuseums. (Schwartz 2012: 82)

Für Peary, der ein materialorientiertes Verständnis hat, ist die Ausstellung der Eingeborenen in Museen ein Mittel des Fortschritts und eine kulturelle Bereicherung des Wissens. Um seine eigene Reise zu legitimieren, scheint es für Peary vollkommen akzeptabel zu sein, dass das kulturelle Erbe beschädigt wird und die Menschen dabei ums Leben kommen.

Ein Beispiel hierfür ist Qisuk, einer der indigenen Einwohner, der zwangsweise in die USA gebracht wurde und nach der Reise erkrankte und starb. Laut Peary war er körperlich schwach und konnte sich nicht an das amerikanische Klima anpassen. In Anbetracht der Tatsache, dass Qisuks Tod auf die Zwangsreise zurückzuführen ist, lässt sich festhalten, dass Pearys Diskurse ein Versuch der Legitimation ist. Haenleins Meinung nach

ist die Entdeckung des Nordpols nicht nur wegen der Instrumentalisierung der Inuit durch Peary, sondern auch wegen der nicht anerkannten Rolle Matthew Hensons als Entdecker und erster Mensch am Pol, fundamental mit sozialer Ungerechtigkeit, mit Diskriminierung und Rassismus verbunden. (Haenlein 2020: 257)

In Übereinstimmung mit Haenlein (2020) kann noch betont werden, dass diese Instrumentalisierung auch vor dem Hintergrund kolonialer Interessen zu verstehen ist. Die Kolonialgesellschaften mehrten ihren Reichtum, indem sie die Kulturgüter, die während der Kolonialzeit aus den ausgebeuteten Gebieten geholt worden waren, in Museen oder privaten Zirkussen ausstellten. Wenn Museen in dieser Hinsicht als Einnahmequellen fungieren, tragen sie auch zur Objektivierung des Fremden bei. In Anbetracht dieser Situation können die von Carl Hagenbeck in Hamburg veranstalteten Völkerschauen in der deutschen Kolonialgeschichte als Beispiel für die Objektivierung des Fremden und den ökonomischen Gewinn durch diese Objektivierung dienen (vgl. Bahçivan 2022: 46f). Das Phänomen der Objektivierung des Fremden im Museum

beginnend mit Hagenbeck, bewirkt auch so nach Tönsing (2022: 279) eine „biopolitische Wirkung“ (Tönsing 2022: 279). Hagenbeck organisierte in Hamburg Menschenzoos und die Menschen, die aus den Kolonien mitgebracht wurden, wurden als ‚Wilde‘ zur Schau gestellt.

Mit den Tieren und Menschen wurde nämlich auch die vermeintliche europäische Überlegenheit ausgestellt. Die Tiere waren letztlich Kolonialwaren, und nur Europa hatte die technischen Mittel und das anthropologisch-zoologische Wissen, die Tiere (und Menschen) fangen und dann vermeintlich artgerecht ausstellen zu können. (Tönsing 2022: 280)

Die Hauptfigur Peary zeigt angesichts dieser historischen Ereignisse eine ähnliche Haltung. Das geht so weit, dass Qisuk, der nach der Reise sein Leben verlor, im Museum ausgestellt wird, wie das folgende Beispiel zeigt.

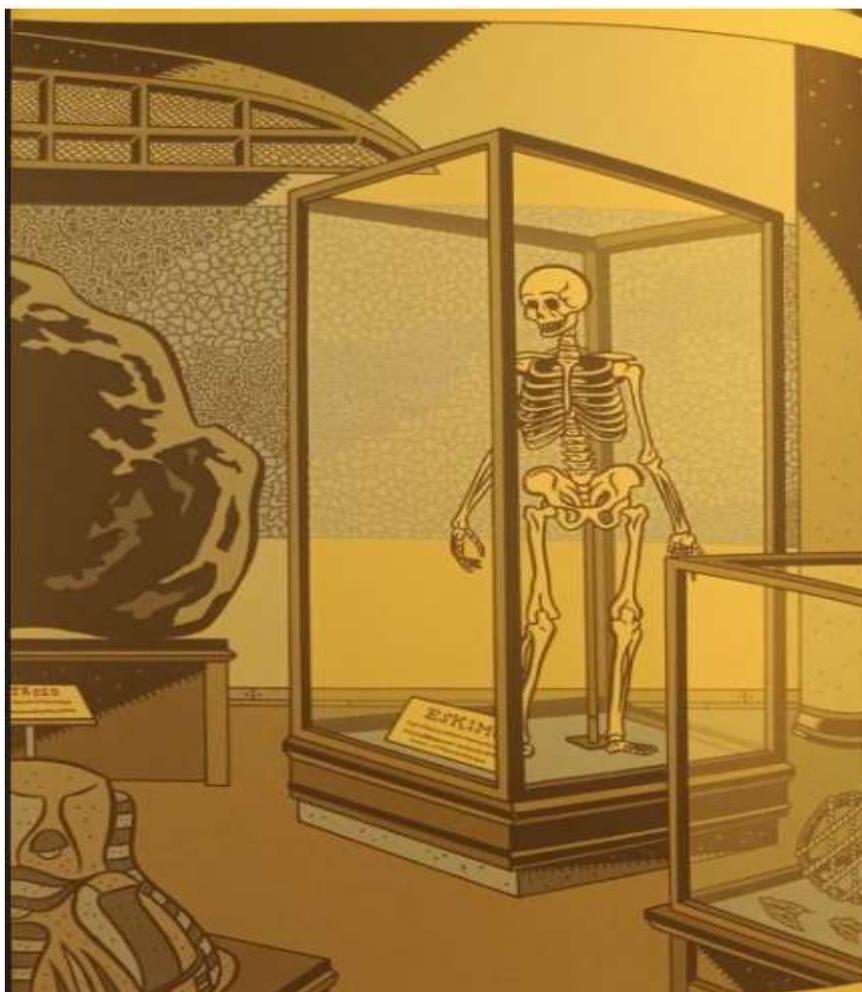


Abb.8: Beispiel für Eskimo. (Schwartz 2012: 86)

In kolonialistischer Manier dient der Körper des Verstorbenen den eigenen finanziellen Interessen von Peary. Sein Streben, als erster Amerikaner den Nordpol zu erreichen, führte dazu, dass im Naturkundemuseum in New York verschiedene Kulturgüter ausgestellt wurden, um Pearys zahlreiche gescheiterte Expeditionen zu legitimieren.

Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit wurde versucht, den Roman *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* von Christoph Ransmayr und die Graphic Novel *Packeis* von Simon Schwartz anhand der metahistoriographischen Fiktion und der Dialektik der Aufklärung herauszuarbeiten sowie die Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Werken zu untersuchen. Auf dieser Grundlage wurde in der Studie zunächst die metahistoriographische Fiktion in den beiden Werken anhand von Beispielen erklärt. Es wurde festgestellt, dass sowohl der Roman *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* als auch die Graphic Novel *Packeis* durch die Verwendung von drei Erzählebenen metahistoriographische Fiktionen sind, die eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichte und Geschichtsschreibung ermöglichen. Durch solche Erzählweisen gelingt es, Fakten mit Fiktion zu verschmelzen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Ransmayrs Ich-Erzähler widersprüchliche Aussagen macht und Ransmayr gleichzeitig Fotografien, Tagebücher und Dokumente der Expedition nutzt, um die Geschichte in einen soliden historischen Kontext zu stellen. Es wird davon ausgegangen, dass mit dieser Strategie die Aufmerksamkeit auf die Individualität der Geschichtsschreibung gelenkt werden kann.

Die Graphic Novel *Packeis*, ein weiterer Gegenstand der Studie, beschreibt ebenfalls eine Reihe von Entdeckungsreisen unter der Leitung von Robert Edwin Peary. Die Graphic Novel präsentiert dem Leser drei Erzählebenen und Handlungen, die durchgehend miteinander verknüpft sind. Die verschiedenen Erzählebenen eröffnen unterschiedliche Perspektiven und ermöglichen es dem Leser, das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. In Anbetracht der metahistoriographischen Fiktion spielt hier die Hauptfigur Robert Edwin Peary bei der Konstruktion und der Interpretation der Geschichtsschreibung eine exemplarische Rolle. Betrachtet man die Geschichte aus der Sicht von Edward Peary, der über die Macht verfügt und aus Profitgier handelt, sieht das Ergebnis der Forschungsreise anders aus. Hervorzuheben ist, dass diese Figur eine individuelle Geschichtsschreibung betreibt, indem sie nach ihrer Entdeckungsreise irreführende Interviews gibt und die schriftlichen Zeugnisse der Reise vernichtet. Die Untersuchung der Dokumente, die nach der Reise aufbewahrt und später von Peary dementiert wurden, zeigt jedoch ein anderes Bild. Angesichts dieser beiden Situationen lässt sich sagen, dass individuelle Perspektiven und Machtpositionen eine aktive Rolle in der Geschichtsschreibung spielen. Somit kann betont werden, dass sich die Graphic Novel diesem Thema auch kritisch mit einer metahistorischen Fiktion nähert. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass Machtverhältnisse und Geschichtsschreibung in einem engen Verhältnis zueinander stehen und verknüpft sind.

Angesichts dieser individuellen Haltungen der männlichen Figuren in den beiden Werken ist es wichtig, sich den beiden Werken im Sinne der Dialektik der Aufklärung zu nähern und eine Lektüre in dieser Richtung vorzunehmen. Julius Payer und Robert Edwin Peary, die Figuren aus dem Roman und aus der Graphic Novel, handeln aus Habgier und lassen die Vernunft zugunsten ihrer eigenen Interessen außer Acht. Dieses Verhalten der Figuren scheint im Widerspruch zu der Idee von Wissenschaft und Vernunft zu stehen, die sie zu Beginn ihrer Entdeckungsreise vertreten. Vor diesem

Hintergrund kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass sowohl Julius Payer in Ransmayrs Roman als auch Robert Edwin Peary in Schwartz' Graphic Novel exemplarisch für die menschliche Hybris stehen. Beide ignorieren den Schaden, den sie im Namen ihrer Ziele anrichten, und für beide steht der Fortschritt an erster Stelle. In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass es in beiden Werken Figuren gibt, die sich im Namen des Fortschritts für die Barbarei entscheiden.

Die Entdeckung und die Kolonisierung weisen in dieser Hinsicht Ähnlichkeiten auf. Die Handlungen auf dem Weg zu diesen Zielen werden als akzeptabel angesehen. Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass die Seereisen und Entdeckungsgeschichten, die in den Werken behandelt werden, koloniale Narrative sind. Von besonderer Bedeutung ist, dass diese Reisen zwar gewinnorientiert waren, der gesellschaftlichen Nutzen aber in persönlichen Gewinn umgewandelt wurden. Sowohl für Payer als auch für Peary war es wichtig, auf eine recht barbarische Weise zu gewinnen und zu herrschen. Nietzsche betont in seinem Text, dass „die Größe eines Fortschritts [...] sich sogar nach der Masse dessen bemisst, was ihm Alles geopfert werden musste; die Menschheit als Masse dem Gedeihen einer einzelnen stärkeren Species Mensch geopfert – das wäre ein Fortschritt...“ (Nietzsche 2010: 93). Unter Berücksichtigung dieses Zitats kann das Begehren nach der Macht in den beiden Werken auch aus der Sicht von Nietzsche in Verbindung gebracht werden. Während Julius Payer bereit ist, für die Entdeckung das Leben seiner Matrosen zu riskieren, ist es für Robert Edwin Peary wichtiger, seinen Namen als der Entdecker des Nordpols festzuhalten und dabei die Beiträge seiner Begleiter zu ignorieren.

Literaturverzeichnis

- Antor, Heinz** (2017): Weiterentwicklung der anglophonen postkolonialen Theorie. Göttsche, Dirk / Dunker, Axel / Dürbeck, Gabriele (Hg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: Metzler, 27-37.
- Bahçivan, Gizem** (2022): *Postkoloniale Aspekte in dem Roman ‚Tropen. Der Mythos der Reise‘ von Robert Müller*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Böhme, Hartmut** (Hrsg) (1988): *Kulturgeschichte des Wassers*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bonga, A. C.** (1992): Robert E. Peary: A Medical Assessment. *Polar Record* 28(164), 71-72. doi: <https://doi.org/10.1017/S0032247400020362>.
- Freud, Sigmund** (2010): Das Unbehagen in der Kultur. Borgards, Roland (Hg.): *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 97-110.
- Haenlein, Felix** (2020): Arktische Superhelden: Strukturelle Parodie in Simon Schwartz' *Packeis. Seminar: A Journal of Germanic Studies* 56(3-4), 256-285.
- Heizmann, Jürgen** (2016): Metahistoriographische Fiktion in Christoph Ransmayrs »Die Schrecken des Eises und der Finsternis«. *Weimarer Beiträge*. 62/3, 397-416.
- Holdenried, Michaela** (2017): Kolonialphantasien. Göttsche, Dirk / Dunker, Axel / Dürbeck, Gabriele (Hg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: Metzler. 172-74.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor Wiesengrund** (1994): *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

- Nietzsche, Friedrich** (2010): Zur Genealogie der Moral. Borgards, Roland (Hg.): *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 82-96.
- Nünning, Ansgar** (2002): Von der fiktionalisierten Historie zur metahistoriographischen Fiktion: Bausteine für eine narratologische und funktionsgeschichtliche Theorie, Typologie und Geschichte des postmodernen historischen Romans. Fulda, Daniel / Tschopp, Silvia S. (Hg.): *Literatur und Geschichte: ein Kompendium zu ihrem Verhältnis von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Berlin: De Gruyter, 541-570.
- Ransmayr, Christoph** (1997): *Die Schrecken des Eises und der Finsternis: Roman*. Limitierte Sonderausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Schwartz, Simon** (2012): *Packeis*. 2. Aufl. Berlin: avant-verlag.
- Tönsing, Johanna** (2022): Chancen für einen rassismussensiblen Literaturunterricht - didaktische Perspektiven für das Lesen von Menschenzoogeschichten in der Grundschule am Beispiel von Rainer Maria Rilkes Gedicht ‚Die Aschanti. Jardin d’acclimatation‘ (1902). Hofmann, Michael / Becker, Karina (Hg.): *Rassismussensibler Literaturunterricht. Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 277-293.
- Zantop, Susanne** (1997): *Colonial Fantasies: Conquest, Family, and Nation in Precolonial Germany, 1770-1870*. Durham: Duke University Press.

Neologismen und/ oder Okkasionalismen in ausgewählten Romanen der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur

İlker Çöltü , Adana

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407744>



Abstract (Deutsch)

Dank des Internets, der Globalisierung und der Erfindungen der Gegenstände im Bereich der Technologie gibt es heutzutage ständig neue Möglichkeiten und Alternativen, neue Wörter zu erlernen. Diese neuen Wörter (wie z. B. Waschmensch) begegnen uns im Fernsehen, in der Werbung, in den Zeitungen und Zeitschriften und natürlich auch in Sach- und Literaturtexten. Dieser Artikel konzentriert sich auf die Neologismen bzw. Okkasionalismen anhand der Kinder und Jugendliteratur. Okkasionalismen, die als vom Individuum vielmehr spontan und willkürlich produzierte Gelegenheitsbildungen auftreten, zählen im weitesten Sinne zu den Neologismen. Neologismen können in einer Sprache durch Bedeutungsveränderung, Fremdwortübernahme und Wortbildung entstehen. Das Forschungsgebiet der Neologismen und Okkasionalismen umfasst im Artikel die ausgewählten Romane der gegenwärtigen/ zeitgenössischen Kinder und Jugendliteratur. Kinder- und Jugendliteratur fördert die kindliche Vorstellungskraft, lehrt und zeigt Beispiele des gesellschaftlichen Lebens, thematisiert die Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung sowie die moralische Bildung. Sie dient in vielerlei Hinsicht als positives Vorbild für Kinder. Die Kinder und Jugendliteratur trägt durch die Lesekompetenz auch viel zur Sprachentwicklung bei. Die Romane, die für ein junges Lesepublikum thematisiert werden, schildern meistens die Situationen des alltäglichen Lebens. Insofern könnte man sagen, dass sich Neubildungen, Neologismen und Okkasionalismen durch die Kinder und Jugendliteratur und deren Jugendsprache immer wieder erneuert, verstärkt und verbreitet werden. Die ausgewählten Romane sind *Alleingelassen* von Thomas Fuchs; *Rojalettapipetta erforscht Corona* von Mandana Naderian und *Ellie & Oleg- Außer uns ist keiner hier* von Katja Ludwig. Die Werke werden aus verschiedenen Blickwinkeln recherchiert und analysiert.

Schlüsselwörter: *Neologismen, Okkasionalismen, Lesekompetenz, Roman, Kinder und Jugendliteratur.*

Abstract (English)

Neologisms and/or occasionalisms in selected novels from contemporary children's and young literature

Through the internet, globalisation and the invention of objects in the field of technology, there are always opportunities to learn new vocabulary. New vocabulary (e.g. launderer) can also be found on television, in advertisements, in newspapers and magazines in non-fiction and literary texts. This study focuses on the structure and formation of neologisms and occasionalisms. In the broadest sense, the formation of neologisms and occasionalisms (one-off and occasional occurrences) can occur in a language through chance of meaning, adoption of foreign words and word formation. The research area of the

neologisms and occasionalisms in our article is selected from Works of contemporary children and youth literature. Children's and youth literature develops children's imagination, teaches and shows examples from social life, addresses the development of self and personality as well as moral education and it's often a positive role model for children in many ways. Children's and youth literature also contributes greatly to language developments through reading skills. themed for a young readership, the novels often describe situations in every day life. Depend on this view new formations, neologisms and occasionalisms are repeatedly renewed, strengthened and spread with the help of children and youth literature and their youth language. In our research we wanted to increase the awareness about neologisms and occasionalisms in the novels of children and youths literature. Our selected novels are *Alleingelassen* by Thomas Fuchs; *Rojalettapipetta erforscht Corona* by Mandana Naderian and *Ellie & Oleg- Außer uns ist keiner hier* by Katja Ludwig. The Works will be researched and analysed from different perspectives.

Keywords: *Neologisms, Occasionalisms, Reading Skills, Novel, Children and Youth Literature.*

EXTENDED ABSTRACT

It is common, that every day countless new words can appear in our World where we live. as a reason for this phenomenon and this production we can initially cite the development of technology (Internet), interculturality between human affairs and also the development of science. In addition to everyday spoken language, new words are being coined and new concepts are being added to the spoken language, including youth language, slang, specialised language etc. Even the number of words cognate languages, such as German and English, will acquire from each other in a large measure. The World and the population are constantly undergoing economic, health and political change. For example as a result of natural disasters or unexpected health disasters like Covid -19 national or international vocabulary can also be transferred from one language to another based on translations or direct quotations. Such acquisitions of foreign words to the native language and that the native language overfilled with foreign words can lead to the way to protect the native language. To protect the mother language from the influence of foreign languages we can see also in the history institutions that had the goal. Language societies in Europe were founded first in France, then in Italy and Germany; these societies were composed of educated people, poets and writers. Even though such language societies (like in Germany –Die Tannengesellschaft) tried a lot to purify the language, they could not achieve the success they wanted. The main reason was that human beings could not and should not close their borders to other cultures to infinity. because the humankind is a social creature and needs the intercultural spirit to develop and to be happy. From this point of view, we could like to indicate, based on our research results of the Works, the words that have penetrated from English to German. These words are either directly quoted or formed as compound words temporarily or permanently leading. The most reason for this is the increase of the need for consumption. These words are more likely to be found in newspapers or magazines. This study tries to show that new words which we call “neologisms”, can be encountered in literary works as even in children’s and youth literature. In our article we have three different novels of children’s and youth literature were analysed and the words of “occasionalism” and “neologism” were analysed in the works. It is, so to speak, a role model for children in many ways (of ten positive). Children’s and youth literature also contributes greatly to language developments through reading skills. themed for a young readership, the novels often describe situations in every day life. In this respect, it can be said that new formations, neologisms and occasion are repeatedly renewed, strengthened and spread with the help of children and youth literature and their youth language. We want to increase the awareness of the occasionals and neologisms in our article based on the 3 novels of childrens and youth literature. The selected novels are *Alleingelassen* by Thomas Fuchs; *Rojalettapipetta erforscht Corona* by Mandana Naderian and *Ellie & Oleg- Außer uns ist keiner hier* by Katja Ludwig. The fact that the works of children’s and youth literature are easy to read contributes more to young people’s reading comprehension. As a result of the analysis, it was determined that there are 11 occasionalisms and 31 neologisms in the total of all three Works. Thus it is claimed that works of children’s and youth literature contribute to the development of the language and that young readers can better acquire the language. The Works will be researched and analysed from different perspectives.

Einleitung

Sei es umgangssprachlich oder fachsprachlich kommt man fast jeden Tag in der Alltagssprache mit neuen Wörtern in Kontakt. Die Globalisierung und die zunehmende Verflechtung verwandter Sprachen, wie z.B. Deutsch und Englisch, die weltweite Migration, das Internet und die Erfindungen der Gegenstände im Bereich der Technologie sind einige Bestandteile, die die Sprache bereichern und erneuern können. Dazu gehören auch Evaluation in verschiedenen Einzel-, und Fachwissenschaften wie z.B. Geistes-, Human-, Verkehr-, Natur-, Sozialwissenschaften sowie Theologie, Medizin, Philosophie usw. Diese tragen dazu bei, dass eine Gesellschaft kontinuierlich mit neuen Wörtern in Berührung kommt. Im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass kulturelle, konjunkturelle oder sozioökonomische Veränderungen im menschlichen Leben, Naturkatastrophen wie Erdbeben oder-, Stürme, gesellschaftliche Änderungen und auch globale Krankheiten oder Pandemien wie Covid-19 zur Erscheinung neuer Wörter führen. Kurz gesagt: Weil sich alles in dem Bereich des menschlichen Lebens ändert, verändern sich auch parallel dazu die Wörter einer Sprache, die nicht unverändert bleiben können.

Die Sprachexistenz ist ein Element, das sich ständig verändert und weiterentwickelt. Bei dieser Veränderung muss der Mensch die Sprache zielgerichtet nutzen können, wenn er seine Wünsche und seine Bedürfnisse als soziales Wesen ausdrücken möchte. Um den Veränderungen und Neuerungen des Wortschatzes in der Sprache folgen zu können, ist es notwendig, die Lesefertigkeit aktiv zu nutzen. Das Lesen verbessert den Wortschatz des Einzelnen und bereichert die von ihm verwendete Sprache.

Es ist festzuhalten, dass gerade von literarischen Texten entscheidende Impulse für Bildungsprozesse ausgehen können, und zwar im Bezug auf Veränderungen im Selbstbild und in der Fremdwahrnehmung sowie auf sprachliches Ausdrucks- und Verstehensvermögen. Der Leser macht in der Begegnung mit dem literarischen Text individuelle Erfahrungen, baut emotionale Beziehungen zum Gelesenen auf und geht eine Interaktion mit dem Text ein. So kann das Lesen zu Identitätsfindung und zu Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit beitragen, bei der Auseinandersetzung mit Problemen, Normen und Lebensweisen helfen und eine große Bedeutung für die Entfaltung von Perspektivenübernahme, Fremdverstehen und Empathie bekommen. (vgl. Hintz 2008: 13)

Somit kann auch behauptet werden, dass der Verstehensvorgang des Lesers durch den Text und seiner Persönlichkeitsstruktur angeregt wird. Die Leseaktivitäten und die Lust am Lesen variieren je nach Alter, Beruf und Interessen der einzelnen Personen. Beim Lesen sollte auch das Textverständnis berücksichtigt werden. In diesem Artikel werden die Werke der Kinder und Jugendliteratur angesprochen, von denen man annimmt, dass sie die Lesemotivation steigern und somit auch das Textverstehen fördern. Wie auch oben betont, kann davon ausgegangen werden, dass der Wortschatz eines Individuums sich umso mehr erweitert wird, je besser es den Text versteht. Der Leser sollte beim Lesen eine Lesefreude haben. Die Leselust sollte keine Leselast sein.

Deshalb wird in diesem Artikel versucht die Wichtigkeit der Kinder- und Jugendliteratur bei dem Sprach- und Wortschatzerwerb des Kindes und des Jugendlichen zeigen zu können. Ein zweites Ziel dieser Studie ist es zu zeigen, dass das Vorkommen neuer Wörter (in diesem Artikel als Neologismen betont), nicht nur in wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen, in Zeitungen, Zeitschriften oder verschiedenen Fachgebieten vorkommen, sondern auch in der Kinder- und Jugendliteratur einen Platz gewinnen können. In einem Land wie Deutschland, das großen Wert auf Kinder- und Jugendliteratur legt, werden jährlich hunderte von Kinder und Jugendliteratur Werken veröffentlicht. Es liegt daher nahe, dass in diesen zeitgenössischen Werken sehr viele Neologismen vorkommen.

Dieser Artikel beschreibt zunächst die aktuelle Forschung zu neuen Wörtern der deutschen Sprache, die als Neologismen und auch als Okkasionalismen hervorkommen. Dieser Artikel beschreibt zunächst die aktuelle Forschung zu Neologismen und Okkasionalismen in der Kinder- und Jugendliteratur. Die Auswahl der gegenwärtigen Romane der Kinder und Jugendliteratur wurde daher getroffen, weil die Romane neue gesellschaftliche, wissenschaftliche und kulturelle Phänomene beschreiben.

Das besondere Interesse dieser Arbeit liegt in der Analyse der Wortschatzerweiterungsarten, die durch die neuen Wörter in den Werken der Kinder und Jugendliteratur systematisch gezeigt werden. Der Schwerpunkt des ersten Teils dieser Arbeit liegt auf dem Phänomen Neologismus und darauf, was man unter den Eigenschaften der Neologismen versteht. Im Hauptteil des Artikels werden die Romane, die die Merkmale der Neologismen erfüllen, mit neuen lexikalischen Einheiten durchsucht.

Die Methode des Artikels ist qualitativ. Es handelt sich dabei um eine interpretative Herangehensweise. Die Daten dieser Forschung sind mit Hilfe von drei Werken der Kinder und Jugendliteratur gesammelt. Bei der Datenanalyse dieser Untersuchung wurde die Inhaltsanalyse verwendet. Jede neue lexikalische Einheit, die aus den Romanen herausgesucht und als Neologismus definiert wurde, wurde dokumentiert. Weiterhin wurden Angaben über die Wortbildungsart beigefügt. Im Folge dieser Forschung wurde auch der Versuch gemacht, die Okkasionalismen zu interpretieren. Außerdem wurde auch betont wie viele Neologismen als Lehnwörter oder Determinativkompositen analysiert sind. Obwohl in diesem Artikel nur drei Veröffentlichungen zufällig ausgewählt wurden, konnte man im Ergebnisteil insgesamt 31 Wörter als Neologismen und 13 Wörter als vermutete Okkasionalismen analysieren. Dieses Ergebnis kann zeigen, wie junge Individuen, die die Kinder- und Jugendliteratur lesen, ihren Wortschatz anhand des Erlernens neuer Wörter erweitern können.

Zeit- und Sprachwandlung

Bekanntlich belegt die Aussage „Das Einzige, was sich nicht ändert, ist die Veränderung“, die zuerst von Heraklit benutzt und später auch von Arthur

Schoppenhauer und auch von vielen anderen Denkern wiederholt wurde, dass alles im menschlichen Leben und in der Welt einem ständigen Wandel unterliegt. Darum spielt hier die Zeit eine große Rolle.

Zeit ist die vom menschlichen Bewusstsein innerlich wahrgenommene Form der Veränderung, des Entstehens, Werdens, Fließens, Vergehens in der Welt und die selbst samt allen davon betroffenen Inhalten (Schischkoff 1978: 767).

Die Zeit, die rasch vergeht, bringt auch ebenso Neuheiten mit sich. Darum herrscht immer wieder ein größeres Ausdrucksbedürfnis für neue Gegenstände oder Situationen. Dieses Ausdrucksbedürfnis gebraucht neue Wörter und Benennungen.

Zeit ist aber in den Sprachen vor allem dadurch präsent, dass deren Strukturen im Laufe der Zeit beständig Veränderungen unterliegen, wobei Spuren des Alten im Neuen hinterlassen werden und Altes im Sprachgebrauch immer wieder reaktiviert wird bzw. in neuen Kontexten wiederverwendet werden kann (vgl. Cherubim 2021: 16).

Eins von den Besonderheiten der Sprache ist ihre Lebendigkeit. Mit Veränderungen im Leben der Gesellschaft und Einflüssen verschiedener Kulturen und auch der Einfluss von anderen Sprachen, verändert und entwickelt sich die Sprache im Laufe der Zeit. Um mit anderen Menschen zu kommunizieren, um uns zu verständigen, unsere Gefühle auszudrücken oder unsere Kenntnisse zu vermitteln, ist die Sprache unerlässlich. Kurz gesagt, in allen Bereichen oder Akten des Lebens, die die Kommunikation braucht, ist die Bedeutung der Sprache unverzichtbar. Sofern sie funktionieren will, muss sich die Sprache immer wieder auffrischen, sich an die Veränderungen anpassen, die die Zeit mit sich bringt und den Kommunikationsbedürfnissen der Gesellschaft gerecht werden.

Gründe der Erweiterung und/ oder das Aussterben der Sprache

Wie auch oben erwähnt wurde, verändert sich die Welt und die Konjunktur der Gesellschaft und somit auch die Sprache. Die Sprache verändert sich mit Hilfe der neuen Wörter, die wegen verschiedenen Ereignissen und Entwicklungen im Prozess der Zeit sich wandeln oder gebildet werden müssen.

In vielen Fällen ist das Auftreten neuer Wörter an konkrete Ereignisse gebunden. Eine weitere wichtige Quelle sind technische Entwicklungen, beispielsweise in den Bereichen Computer (Gamer), Telekommunikation (Fotohandy) und Auto (Tagfahrlicht), die vor allem neue Fachwörter hervorbringen (vgl. Quasthoff 2007: 5)

Somit kann auch behauptet werden, dass die Evaluation und die Wortbildung der Sprache von den Beziehungen der Menschen gegenüber ihrer Umwelt abhängt. Die Entstehung neuer Wörter in einer Sprache ist eine Notwendigkeit. Wenn man für diese Behauptung hierzu ein Beispiel geben sollte, so könnte man die Frontkamera betonen, die in den frühen 2000er Jahren in Mobiltelefone eingebaut wurde. Anhand dieser technologischen Entwicklung heisst heutzutage das fotografische Selbstporträt „Selfie“.

Würde sich die Sprache nicht verändern, könnte man davon ausgehen, dass die Sprache nicht mehr überlebensfähig ist. Die Gründe hierzu wären einerseits, dass sie sich nicht erneuert, andererseits, dass sie von den Sprechern nicht mehr benutzt wird. Wenn eine Sprache von einer Generation zu einer anderen Generation nicht weitergeleitet wird, bedeutet dies, dass es keine neuen Sprecher mehr gibt und somit die Sprache ausstirbt oder ausgestorben ist. Kulturelle Assimilation der Sprache, Kriege und Kolonialismus können als andere Gründe für das Aussterben der Sprachen angegeben werden. Hierzu kann man zum Beispiel die kulturelle Assimilation in Amerika andeuten. Viele indigene (z. B. Indianersprache) Sprachen wurden zum Aussterben geführt. Diese Indianersprachen waren unter anderem z. B. die Sprachen von den Sioux, Apachen und Komantschen. Als weitere Beispiele für ausgestorbene Sprachen könnte das Hethitisch in Anatolien oder Altpreußisch in Europa im Sinne der Sprachgeschichte gegeben werden.

Wortbildung

Die Wortbildung befasst sich mit der Bildung und Strukturierung der komplexen Wörter. Sie untersucht die Wortbausteine und die Regeln ihrer Zusammenführung (Römer / Matzke 2005: 5).

Die Wortbildung ist ein Prozess und Resultat der Schaffung neuer Wörter aus bereits vorhandenen sinnhaltigen lexikalischen Einheiten wie Wörtern, Wortbildungsmorphemen, Wortgruppen und Konfixen (Barkowski/Krumm 2010: 358).

Bei der Wortschöpfung wird für eine Vorstellung ein Lautbild erfunden, ohne sich vorhandener Wortstämme und Affixe zu bedienen. Dieses Verfahren muss bei der Entstehung der Urformen verschiedener Sprachen eine große Rolle gespielt haben und ist synchronisch irrelevant. Sie käme vielleicht in Onomatopoeica oder in der Kindersprache in Frage. (Balci 2015: 75)

Eine andere Definition kann dermaßen gegeben werden:

Oft genügt einem einfach der alte Ausdruck nicht mehr, er ist zu abgenutzt, zu wenig anschaulich, nicht Ausdrucksstark genug, oder enthält eine bestimmte Wertung und Sehweise, die man nicht mehr für angemessen hält, sondern durch eine andere zeitgemäße ersetzen will. Mit Zeichnungswandel oder gar die sprachliche Neustrukturierung ganzer Begriffsfelder kommen dann wechselnde Urteile, Haltungen oder Absichten vor. Nun kommen die Wörter z.B statt Raubvogel als Greifvogel, statt Fremdarbeiter als Gastarbeiter, statt Putzfrau als Raumpflegerin in neue Verwendungen (vgl. Erben 2006: 22).

Es kann behauptet werden, dass neben anderen Gründen durch die Entlehnung oder Aufnahme des fremden Wortes in die eigene Sprache die meisten neuen Wörter entstanden sind. Um diesen Einfluss zu verringern, versuchten die meisten Nationalstaaten vor Jahrhunderten ihre Muttersprache von Fremdspracheneinfluss zu reinigen. Die Namen derer, die diesen Versuch wagten und eine Gesellschaft gründeten, sind in der Geschichte als Mitglieder von „Sprachgesellschaften“ bekannt. Die

Sprachgesellschaften, die zuerst in der Barockzeit auftraten und sich danach im 16. Jahrhundert unter verschiedenen Namen weiterentwickelten und verbreiteten, wurden von der Vereinigung von Mitgliedern wie Fürsten, Adeligen, Hofbeamten, Gelehrten und Dichtern gebildet. Die erste Sprachgesellschaft in Frankreich war ein Vorbild für Italien und dann auch für Deutschland. Hier einige Beispiele für die Sprachgesellschaften:

1548- Académie Française Frankreich; 1582- Accademia della Crusca Italien-Florenz;

1617- Fruchtbringende Gesellschaft Deutschland; 1633-Aufrichtige Tannengesellschaft Deutschland und 1643- Teutschgesinnete Genossenschaft Deutschland (vgl. Wilpert 1989: 877).

Diese Gesellschaften waren die wichtigsten Sprachgesellschaften in Europa. Ihre Aufgabe war unter anderem die Reinerhaltung und Förderung der Muttersprache. Obwohl sie sich Mühe gaben, konnten sie natürlich nicht gegen den Fremdworteinfluss entgegenkommen. Die Gründe des Fremdworteinflusses waren Faktoren wie Lesekultur, die Verbreitung des Buchdrucks, Informationsaustausch, Kommunikationsfähigkeit usw. Nicht nur der Fremdworteinfluss, sondern auch Kompositionen und Neulexeme, Lehnwörter, Teillehnübersetzungen oder Ableitungen hatten zur Neubildung der Wörter einer Sprache Beitrag geleistet.

Hiermit ist deutlich, wie neue Wörter in verschiedene Sprachen eindringen können. Neue Wörter, die in einer Sprache sich entwickeln oder von Fremdsprachen entlehnt werden, werden u.a. als Neologismen bezeichnet. Mit den Neologismen werden auch Okkasionalismen als neue Wörter in einer Sprache wahrgenommen. Okkasionalismen sind neue Wörter, die unter einer Gelegenheitsbildung entstanden sind. Okkasionalismen und Neologismen werden unten wie folgt kurz definiert.

Okkasionalismen

Etymologisch entlehnt aus dem französischen im 17. Jahrhundert, bedeutet der Begriff „occasionnel“ als „gelegentlich“ (Kluge 1989: 515). Okkasionalismus, der eine lexikalische Innovation ist, wird auch als Ad-hoc-, Einmal-, Individual-, Gelegenheits- und Augenblicksbildung eines Wortes bezeichnet, das nur einmal oder sehr selten verwendet und (noch) nicht zum Wortschatz einer Sprache gehört.

Anders ist es mit neuen Komposita, die aus der Situation heraus, also Ad-hoc gebildet werden, und die wir vorher noch nicht gehört haben. Hörbelege: *Schimmelzimmer* für ein Urlaubszimmer, in dem Schimmel an den Wänden war; *Linguistikbegräbnis* für ein Gespräch unter Linguisten, das mit trivialem Alltagsgeplänkel endete. Solche Wortbildungen sind Ausdruck unserer lexikalischen und referentiellen Kreativität. Bei diesen Zusammensetzungen ist die Situation bzw. die episodische Information entscheidend für die semantische Interpretation. Die Verständlichkeit dieser Komposita ist also an ganz spezifische Kontexte und das

gemeinsame Wissen der Kommunizierenden darüber gebunden (vgl. Schwarz/Chur 2007: 112).

Neue Wörter beginnen ihre Laufbahn also als Okkasionalismen. Wenn sie zu einem Teil des Allgemeinwortschatzes werden und einen bestimmten Bekanntheitsgrad erlangen, kann man sie als Neologismen klassifizieren. Verlieren Sie die Markierung als neu, dann reihen sie sich in den allgemeinen Wortschatz ein und gelten nicht mehr als Neologismen (vgl. Innerwinkler 2015: 13f.)

Neologismen

Neologismen treten häufig in Wissenschaft und Technik, Werbung und Politik sowie Kultur und Medien auf. In diesen Lebensbereichen besteht Bedarf nach Erstbenennungen der Produkte oder neuer Begriffe (vgl. Innerwinkler 2015: 13)

Ein Neologismus (griech. neos=neu, logos=Wort) bedeutet sprachliche Neubildung zur Bezeichnung neuer Sachen oder Begriffe (Wilpert 1989: 618). In Anlehnung an Riesel/Schendels (1975) unterscheiden Römer/Matzke drei Arten von Neologismus.

Die ersten sind „Okkasionelle Neologismen“, die einmalig sind und es bleiben. Sie entstehen im Rahmen einer Kommunikationssituation, werden aber dann nicht wieder verwendet. Danach erläutern sie die „Vorübergehende Neologismen“, die zu einem bestimmten Zeitpunkt entstehen und auch intensiv genutzt werden. Diese finden aber dann in den Kernwortbestand keinen Eingang. Zu dieser Gruppe gehören die Modewörter (z. B: achtsam oder schlussendlich), die eine Zeit lang in bestimmten sozialen Gruppen oder der ganzen Sprachgemeinschaft übermäßig viel gebraucht werden, aber nach ihrer Abnutzung durch neue Modewörter ersetzt werden. Die dritte Art von Neologismus sind „Temporäre Neologismen“, die Neuwörter sind und die einen Eingang in den Usus einer Gruppe, in einen Gruppenwortschatz, oder in den Usus einer Varietät finden. Temporäre Neologismen verlieren das Merkmal „neu“ und werden festes Mitglied im Wortschatz (vgl. Römer/Matzke 2005: 39).

Nachdem hier versucht wurde, die Begriffe Okkasionalismus und Neologismus zu erklären, möchte ich mich dem Begriff Kinder und Jugendliteratur widmen.

Kinder- und Jugendliteratur

Historische Entwicklung und Eigenschaften der Kinder- und Jugendliteratur Kinder- und Jugendliteratur ist eine Literatur, die jungen Lesern mit seiner einfachen fiktionalen Struktur und aktuellen Themen Interesse weckt (Knobloch/Dahrendorf 2001: 16). Im Vergleich zu anderen Sach-, oder Literaturtexten leistet sie einen bedeutenden Beitrag zur Leseförderungen. Das Lesen macht Spaß, weil sich in den Texten fast keine komplizierten Satzstrukturen wie z. B. Relativsätze finden.

Die Sätze sind kurz befasst und deswegen noch verständlicher. Dank der Leseförderung kann der Leser seinen Wortschatz erweitern. Die literarischen Gattungen der Kinder- und Jugendliteratur sind z. B. Abenteuerliche Reiseerzählungen, Fabeln, ABC- Bücher, Fibeln, religiöse Unterweisungen, Volks- und Kunstmärchen (vgl. Hesse 2002 :17).

Die Entwicklung der Kinderliteratur hat natürlich keine lange Geschichte hinter sich wie die allgemeine Literatur. „Historisch gesehen beginnt die Kinderliteratur in Deutschland im 16. Jahrhundert. Der Hauptzweck der Kinderliteratur bis zu der Epoche Romantik und Aufklärung bestand darin, die Kinder und Jugendliche zu disziplinieren, bestimmte Ideologien zu vermitteln, als einen guten religiösen Mensch zu erziehen und insbesondere junge Mädchen zu ermutigen, dass sie gute Ehefrauen und Hausfrauen werden sollen“ (vgl. Wild 1990: 87). Somit sollte die Kinderliteratur als ein Vorbild bei der Erziehung der Kinder dienen.

Ein Blick in die Archive zeigt, dass die Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland seit dem Jahr 1507 existiert: „Catho in Latein“: //durch Sebasti//num Brant//geteutscht.//“ (Nuremberg: Hieronymus Hölzel 1507) Das Buch „Catho in Latein“ diente bis ins 18. Jahrhundert als Sittenlehrbuch und Lesebuch zur Erlernung der lateinischen Sprache (vgl. Wegehaupt 1979: 55).



Abb. 1: Ein ABC-Buch mit Gebeten und Glaubenserkenntnis- Friedrich Christian Dürr / Leipzig 1740 (Wegehaupt 1979: 10)

Die meisten Werke der Kinder und Jugendliteratur wurden ohne pädagogische Rücksicht und vielmehr mit dem Ziel die Kinder zum Benehmen zu erziehen geschrieben und hinterließen somit durch Angst einjagende Motive Spuren von

psychischen Traumata. Viele Volksmärchen von den Brüdern Grimm mit verschiedenen Hexenbeispielen oder wilden Tieren (z.B. das Märchen *Rotkäppchen*, in dem die Großmutter von einem Wolf aufgefressen wird), traumatisierten die Kinder oft. Die aus verschiedenen Jahrhunderten und verschiedenen Nationalitäten stammenden Pädagogen wie z. B. Erasmus von Rotterdam, John Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Jaques Rousseau, John Locke usw., haben zu der Evaluierung der Pädagogik sehr viel beigetragen. Die moderne Pädagogik sozusagen im heutigen Sinne, die ab dem Anfang der 1900'er Jahre mit Hilfe der verschiedenen Pädagogikschulen sich evaluierte, hat natürlich auch einen Beitrag zur Kinder und Jugendliteratur geleistet. Diese Pädagogikschulen wie Reformpädagogik ab 1890, Montessoripädagogik ab 1907, Waldorfpädagogik ab 1919, Freinet-Pädagogik ab 1920 und Jenaplan-Pädagogik ab 1927 haben ein breites Spektrum geschaffen und zugunsten des Schülers, zur Verbesserung der Schulumgebung, des Unterrichts und der Erziehung beigetragen. Ausserdem leisteten sie einen positiven Beitrag zur Kinderliteratur. Vor diesem Hintergrund wurden Themen wie das Böse, die Gewalt, die Angst und das Trauma wurden in der Kinderliteratur für einen bestimmten Zeitraum ausgesetzt. In der allgemeinen Kinder- und Jugendliteratur wird die Welt für die Kinder mit der Entwicklung der Pädagogik seit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht mehr verschönert. Insbesondere in der deutschen Gegenwartsliteratur seit den 1980'er Jahren findet man nun die Themen wie Hunger, Elend, Gewalt, Krieg und Krankheit, die die Kinder vielleicht nicht hören und sehen wollen.

Wer für die Kinder die Probleme und Belastungen ständig versucht zu verstecken, geht von der Vorstellung aus das kindliche Dasein sei mit purer Heiterkeit, Unschuld und Glückseligkeit gleichzusetzen. So sollte es natürlich nicht sein. Es gibt Entwicklungsfreuden und Entwicklungsleiden. Auch für das Kind gibt es Nöte, Sorgen, Furcht, Angst und frühes Leid. (Sahr 2001: 137)

Kinder- und Jugendliteratur diente manchmal auch als ein Propagandamaterial für viele politische Führer. Aus historischer Sicht ist das jüngste Beispiel die Ausbreitung des Nationalsozialismus in der Zeit Adolf Hitlers. „Das Dritte Reich“ und die Diktatur von Adolf Hitler änderte auch die Themen und die Inhalte der Kinder- und Jugendliteratur. Viele Kinder- und Jugendbücher, Zeitschriften und Comics wurden veröffentlicht, in denen behauptet wurde, dass Juden die Feinde der Deutschen seien und einer minderwertigen Rasse angehören, von denen man nichts kaufen und keinem jüdischen Arzt sich untersuchen lassen sollte. Ein Beispiel hierfür ist das Buch von Elvira Bauer aus dem Jahr 1936 mit dem Titel „Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid“.

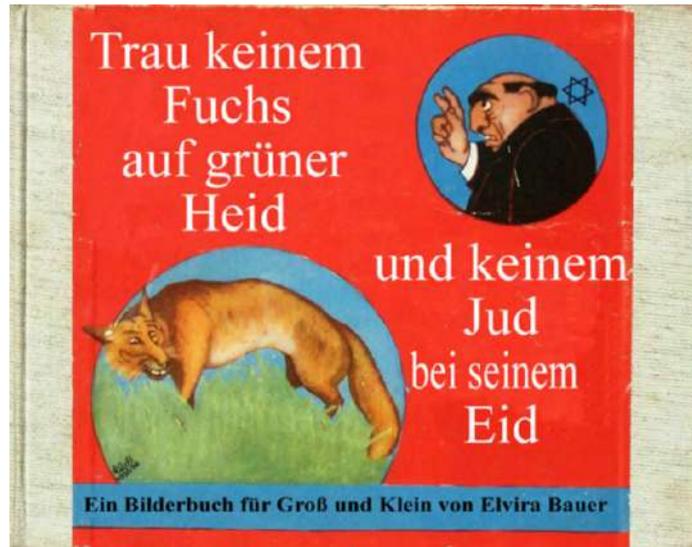


Abb.2: Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid (Bauer 1936: 1)

Zusammenfassung der Werke

Kinder- und Jugendliteratur erscheint als eine Art Reflexion soziologischer Ereignisse. Konjunkturelle Entwicklungen, Phänomene oder Situationen, die in der Gesellschaft vorkommen sind selbstverständliche Themen der Kinder- und Jugendliteratur. Gesellschaftliche Ereignisse wie Fremdenfeindlichkeit, Vorurteil, Migration und der Unterschied zwischen dem Eigenen und Fremden treten dabei besonders hervor (vgl. Knobloch/Peltsch 1998: 92).

Im Zusammenhang der Reflexion soziologischer Ereignisse ist erkennbar, dass die zyklischen Lebensumstände der Zeit, Gegenstand in allen drei Werken eine Rolle spielen. Der Roman *Alleingelassen* (2010) erzählt meist über die wirtschaftliche Inflation, Arbeitslosigkeit und die Armut in Deutschland. Immer wieder mussten der Protagonist John und seine beiden jüngeren Geschwister Carmen (10) und Maik (7) in den vergangenen Jahren wegen ihrer allein erziehenden Mutter, die ständig ihren Job verlor, in ein noch günstigeres Haus umziehen. Manchmal erfolgte dieser Umzug von Stadt zu Stadt. Nach jedem Umzug tauchte ein neuer Vater auf, der jedoch bald dann plötzlich wieder verschwand. Somit stammt jedes Kind von einem anderen Vater. Die Mutter verließ ihre Kinder wegen einer neuen Schwangerschaft. Nun versuchten die drei Kinder trotz Armut, Vernachlässigung und dem Entzug der Mutterliebe ihr Alltag aufrecht zu halten und ein anständiges Familienleben zu führen.

Die Werke, *Rojatellatpipetta* (2020) und *Elli & Oleg* (2022) beziehen sich auf das Thema der gesellschaftlichen Ereignisse während der Covid-19-Pandemie. Die Covid-19 Pandemie, die auch umgangssprachlich Corona genannt wurde, war ab Dezember 2019 weltweit als eine Infektionskrankheit ausgebrochen. Diese Krankheit, die immer noch andauert, hat in vielen Ländern den Tod von Menschen verursacht. Die Lebensbedingungen im alltäglichen Leben änderte sich plötzlich und unerwartet. Bei

dem Werk Rojalettapipetta lockt Corona das neugierige Engelmädchen Rojalettapipetta von ihrer Wolke auf die Erde. Gemeinsam mit ihrer cleveren Freundin Minou, die selbst auch ein Engel ist und sich beschlossen hat auf der Erde zu leben, erlebt sie eine Gefühlsabenteuerreise. Sie kann die Herzen der Menschen ablesen. Bei dieser Ablesung findet sie die Gefühle wie die Hoffnung, Lust, Liebe und den Hass der Menschen gegeneinander. Das Gefühl, das in den Herzen von Oma Lisbeth, Narin und anderen wohnt, lautet Angst. Narin ist eine Türkin und die Schwiegertochter von Lisbeth. Seit dem ersten Tag an, an dem ihr Sohn mit Narin geheiratet hat, mochte sie ihre Schwiegertochter nicht. Als die Corona-19 ausbrach, konnte ihr Sohn und ihre Enkel nicht zu ihr kommen und sie musste alleinleben. Am Ende aber schreibt Lisbeth einen Entschuldigungsbrief an ihren Sohn und ihre Schwiegertochter mit den Vorschlägen von Rojalettapipetta. So gewinnt Oma Lisbeth ihren Sohn, ihre Schwiegertochter und Enkel zurück.

In dem Werk Ellie und Oleg sieht man, wie die zwölfjährige Ellie und ihr achtjähriger kleiner Stiefbruder Oleg gut allein in ihrem neuen Zuhause weit draußen auf dem Land zurechtkommen. Sie freuen sich auf einen Tag ohne Eltern, die nämlich nochmal in die Stadt zurückgefahren sind. Als sie jedoch abends immer noch nicht zurückkehren und Ellie wegen des Verlusts des Handys sie nicht anrufen kann, machen sich beide Kinder doch langsam Gedanken und verbringen eine unruhige Nacht. Am nächsten Morgen ist immer noch alles still, langsam wird es den Kindern unheimlich. Tagelang müssen die beiden Kinder ohne Erwachsene klarkommen. Sie kümmern sich umeinander. Später stellt sich heraus, dass ihre Familie einen Unfall hatte und deswegen seit einer Woche nicht erreichbar waren. Zuletzt kommt die Polizei und der ältere Stiefbruder zur Hilfe.

Analyse der ausgewählten Werke anhand der Okkasionalismen und Neologismen

Wie in anderen Sprachen gibt es auch im Deutschen einen schnellen Anstieg an Wortneubildungen. Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim hat diese neuen Wörter in einem Neologismen-Wörterbuch aufgelistet. In diesem Artikel wurden die Bücher dreier verschiedener Autoren aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur analysiert. In den folgenden Werken von Mandana Naderian und Katja Ludwig, deren Romane mit dem Thema Corona zu tun haben, wurden die Neologismen, auf der Grundlage des Deutschen Referenzkorpus (DeReKo); dem Referenzkorpora von DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) und OWID (Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch) festgestellt und analysiert. Auch die Neologismen in dem Werk von Thomas Fuchs wurden auf der Grundlage des Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) und OWID festgestellt. Ansonsten wurde versucht, die Wörter der Aufmerksamkeit des Lesers zu präsentieren, von denen angenommen wurde, dass es sich um Okkasionalismen handelt. Diese wurden ebenfalls in einer Tabelle aufgelistet. In den unten angegebenen Tabellen sind die einzelnen Neologismen anhand ihrer Bedeutungsangabe, ihr Aufkommen, ihre Typen, ihre Herkunft und ihre

Wortbildungsart aufgelistet. Bei dieser tabellarischen Aufstellung sind die einzelnen Wörter in die erste Spalte aufgeführt. Neben dem Wort ist in der ersten Klammer die Seitenzahl angegeben, auf der sich das Wort im Buch befindet. In der zweiten Klammer wird der Link gezeigt, unter dem das Wort recherchiert wurde. Die Wörter wurden auf der Grundlage des Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) und OWID (Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch) recherchiert. Nach Eingabe des gesuchten Konzepts in die Suchmaschine der DeReKo-Seite leitete das System auf die Owid-Seite weiter und suchte unter dem Titel „Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie“. Die unten angegebenen Wörter sind im Rahmen des Neologismenwörterbuchs recherchiert und einige Wörter mit den Links wie (owid.de/artikel/....) oder (owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#....) angegeben.

Neologismen im Buch *Alleingelassen* von Thomas Fuchs¹

Neologismen	Bedeutungsangabe	Aufkommen	Neologismtyp Wortbildungsart Herkunft
Soap (s.11) (owid.de/artikel/298489)	Lesart „Fernsehsendung“ Triviale, vor allem das Gefühl ansprechende Unterhaltungsserie im Fernsehen	Seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem Grundwort Lehnwort aus dem Englischen
Boygroup (s.12) (owid.de/artikel/22462)	„Popgruppe“ aus mehreren jungen Männern bestehende Popgruppe, deren Bühnen auftritt besonders durch tänzerische Elemente geprägt ist	Seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem Boygroup ist ein Lehnwort aus dem Englischen (boy group).
Proll (s.18) (owid.de/artikel/231377)	„Proletentyp“; jemand, der sich ordinär, grob, primitiv und angeberisch verhält	Seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem- Kurzwort aus der Jugendsprache
Supernanny (s.24) (owid.de/artikel/317760)	„Frau mit sozialen Kompetenzen“ meist weibliche Person mit sozialen Kompetenzen, die sie zur Problembewältigung befähigen	Seit Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem Supernanny in dieser im Deutschen entstandenen neuen Bedeutung ist ein Pseudo-anglizismus.

¹ Alle Tabellen wurden vom Verfasser erstellt.

Internet pod-cast (s.48) (owid.de/artikel/316472)	„Mediendateiproduktion“ Ein individuelles Hörprogramm zusammenstellen, Sendungen hören, wann und wo man will, oder sogar selbst zum Mikrofon greifen und eine eigene Radioshow moderieren	Neologismus der Nullerjahre Seit 2005 in Gebrauch	Neulexem podcasting ist aus iPod, MP3-Player von Apple und broadcasting, das Senden von Radio-, Fernsehprogrammen gebildet. Podcasting ist ein Lehnwort aus dem Englischen (podcasting).
Simsen - zurückgesimst (s.57) (owid.de/artikel/298487)	Das „Schreiben und Senden“ von einer SMS mit Hilfe eines PCs oder eines Handys	Seit 2000 in Gebrauch	<i>ansimsen, zurücksimmen</i> Präverbfügungen erst nach 2000 <u>Denominativ</u> mit sekundärem „i“ zur <u>Abkürzung</u> SMS
Messie (s.115) (owid.de/artikel/298425)	„Person“; jemand, in dessen Wohnung chaotische Unordnung herrscht, weil ihm die Einsicht zum Aufräumen und zum Wegwerfen fehlt	Seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem Messie ist ein Lehnwort aus dem Englischen (messie). zu mess ‚Schmutz‘, ‚Unordnung‘
Prepaidkarte (s.124) (owid.de/artikel/298457)	„Telefonkarte“ für Handys, auf der eine mehrstellige Nummer steht, die einmalig eingegeben werden muss, um telefonieren und simsens zu können, solange die im Voraus für die Telefonkarte entrichtete Gebühr ausreicht.	Seit Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem Determinativkompositum (Übersetzung von dem Englischen Wort Prepaidcard)

Neologismen im Buch *Rojalettapipetta erforscht Corona* von Mandana Naderian

Neologismen	Bedeutungsangabe	Aufkommen	Neologismtyp Wortbildungsart Herkunft
Corona (s.11)	1-Das Virus SARS-CoV-2	Neologismus der	Das

(owid.de/artikel/408108)	2-Die durch das Virus SARS-CoV-2 verursachte Infektionskrankheit COVID-19 3-Die COVID-19-Pandemie und die dadurch bewirkte Krise	Zehnerjahre des 21. Jahrhunderts	Lexem <i>Corona</i> als Variante von <i>Korona</i> in den älteren Lesarten ‚Heiligenschein‘ bzw. ‚Strahlenkranz‘ bzw. ‚[fröhliche] Runde‘ ist ein Lehnwort aus dem Lateinischen (zu <i>corona</i> ‚(der) Kranz, (die) Krone‘, dies zu griech. <i>korónē</i> ‚(der) Ring‘).
Covid-19 (s. 15) (owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp# covid-19)	Durch das Coronavirus SARS-CoV-2 verursachte Erkrankung der Atemwege	Neologismus ab 2019	Akronym aus dem Englischen <i>coronavirus disease 2019</i>
Coronakrise (s. 17) (owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp# coronakrise)	Gesellschaftlich und wirtschaftlich problematischer, durch viele Einschränkungen gekennzeichnete Zeitraum, der durch die COVID-19-Pandemie ausgelöst wird	Neologismus ab 2019	Determinativkompositum
Corona -Infiziert (s. 18) (owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp# coronainfiziert)	Person, die sich mit dem SARS-CoV-2-Virus angesteckt hat	Neologismus ab 2020	Neulexem
Systemrelevant (s.20) (owid.de/artikel/317641)	Für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben innerhalb eines Systems. ‚Gesamtgesellschaftlich und wirtschaftlich bedeutsam, unverzichtbar‘	Neologismus der Nullerjahre	Neulexem Determinativkompositum Nomen+ adjektiv
Risikogruppe (s.30) (owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#risikogruppe)	Teil der Bevölkerung, der aufgrund von Alter oder Grund- bzw. Vorerkrankungen einer erhöhten Gefahr ausgesetzt ist, bei einer Infektion mit Erregern einen schweren Krankheitsverlauf zu erleiden und eine höhere	Seit 2019 in Gebrauch	Determinativkompositum Nomen+ Nomen

	Sterbewahrscheinlichkeit zu haben		
Coronazeit (s.45) (owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#coronazeit)	Zeitraum, in dem die COVID-19-Pandemie fast alle gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aktivitäten (fast vollständig) stillgelegt hat	Seit Mitte 2020 in Gebrauch	Neulexem Determinativkompositum
Stoßlüften (s. 67) (owid.de/artikel/317784)	Bei kälteren Außentemperaturen Räume kurzzeitig durch weites Öffnen von Fenstern, Balkon-, Terrassentüren lüften	Neologismus der 90'er Jahre	Neulexem Determinativkompositum Stoss+ lüften (Nomen+ verb)
Abstandhalten (s.71) (owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#abstandhalten)	Einhalten einer (während der COVID-19-Pandemie) verordneten bzw. gewünschten Distanz zwischen zwei Personen in der Öffentlichkeit	Neologismus seit 2009	Neusemem

Neologismen im Buch *Ellie & Oleg. Außer uns ist keiner hier* von Katja Ludwig

Neologismen	Bedeutungsangabe	Aufkommen	Neologismtyp Wortbildungsart Herkunft
Basecap (s. 8) (owid.de/artikel/298259)	„Kappe“ Eng am Kopf anliegende, meist mit einem Aufdruck versehene Kopfbedeckung mit großem Schirm	Neologismus der 90er Jahre. Seit Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch	<i>Basecap</i> ist ein Pseudoanglizismus. Die entsprechende englische Bezeichnung lautet <i>baseball cap</i> . Das Basecap ist Teil der trendigen Bekleidung besonders jüngerer Jugendlicher.
Homeoffice (s.12) (owid.de/artikel/316592)	Büroarbeitsplatz zu Hause	Neologismus der 90er Jahre	Neulexem
Chillen (s.17) (owid.de/artikel/401441)	Entspannen	Neologismus der 90er / der Nullerjahre seit Anfang des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts in Gebrauch	Diese neue Bedeutung von <i>chillen</i> ist eine unter englischem Einfluss entstandene Lehnbedeutung (vgl. die entsprechende Bedeutung

			von engl. <i>to chill</i>).(abkühlen)
Powerbank (s.21) (owid.de/artikel/407891)	„Akku“ mobiler Energiespeicher zum Aufladen kleinerer elektronischer Mobilgeräte	Neologismus der Zehnerjahre des 21. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem <i>Powerbank</i> ist ein Lehnwort aus dem Englischen (<i>powerbank</i>). Zu <i>power</i> ‚Kraft, Energie‘ u. <i>bank</i> ‚Ort zur sicheren Aufbewahrung von Gütern oder Gegenständen‘
Festnetzanschluss(s.23) (owid.de/artikel/156560)	„Telefonnetz“ Telekommunikations-netz, in dem Telefonverbindungen durch fest installierte Telefon-leitungen hergestellt werden	Neologismus der 90er Jahre Seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts in Gebrauch	Neulexem Determinativkompositum
Aufladestation (s.27) (owid.de/artikel/401088)	„Stromaufladegerät“	Neologismus der 90er Jahre	Neulexem Determinativkompositum <i>Ladestation</i> wird den IDS-Textkorpora zufolge Ende der Nullerjahre synonym zu <i>Ladesäule</i> verwendet und ist in diesem Zeitraum zudem häufiger belegt als <i>Ladesäule</i> . Das Synonym <i>Aufladestation</i> ist in den IDS-Textkorpora der 90er Jahre wenig belegt.

Ausgangssperre (s.42) owid.de/docs/n eo/listen/corona.jsp#ausgangssperre-light	Behördliche Anordnung während der COVID-19-Pandemie dahingehend, wann, wer und unter welchen Umständen das Haus verlassen darf, wobei zahlreiche Ausnahmen gelten	Neologismus zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts in Gebrauch	Determinativkompositum
Systemrelevant (s.42) (owid.de/artikel/317641)	für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben innerhalb eines Systems bedeutsam	Neologismus der Nullerjahre	Neulexem Determinativkompositum

<p>Lockdown (s.42)</p> <p>owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#lockdown</p>	<p>Zeitraum, in dem fast alle wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten auf politische Anordnung hin stillgelegt sind (z.B. zum Infektionsschutz). Andererseits bedeutet es auch das Herunterfahren des gesellschaftlichen Lebens</p>	<p>Neologismus in der deutschen Sprache ab 2020</p>	<p>Neulexem Anglizismus</p>
<p>Sicherheitsabstand (s.60)</p> <p>(owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#sicherheitsabstand)</p>	<p>Gebrauch ab 2009 für den Kontext Gesundheit. Empfohlene Distanz zwischen zwei Menschen, die vor der Übertragung von Viren schützen soll</p>	<p>Neologismus erstens Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts in Gebrauch</p>	<p>Neusemem Determinativkompositum</p>
<p>To-do-Liste- (s.90)</p> <p>(owid.de/artikel/316803)</p>	<p>„Aufstellung“ Aufstellung mit Aufgaben, die zu erledigen sind, Verhaltensregeln seit Ende der 90er Jahre des 21. Jahrhunderts in Gebrauch</p>	<p>Neologismus der 90er Jahre</p>	<p>Neulexem <i>To-do-Liste</i> ist die Teillehnübersetzung von engl. <i>to-do-list</i>, in der dt. <i>Liste</i> die Übersetzung von engl. <i>list</i> ist.</p>
<p>Späti (s.157)</p> <p>(owid.de/artikel/403726)</p>	<p>„Laden“ Kleinere Verkaufsstelle besonders in einer Großstadt, die spätabends noch geöffnet hat</p>	<p>Neologismus der Nullerjahre -seit Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts in Gebrauch</p>	<p>Neulexem Ableitung (explizite Derivation) Basis: spät (Adjektiv) Suffix: -i</p>
<p>Atemschutzmaske (s. 201)</p> <p>(owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#atemschutzmaske)</p>	<p>Mund-Nasen-Bedeckung für die untere Gesichtshälfte zur Vorbeugung einer Infektion</p>	<p>Seit 2000 in Gebrauch. Ab 2020 hat die tägliche Nutzung dieses Worts deutlich zugenommen</p>	<p>Determinativkompositum</p>
<p>Prepaidkarte (s. 230)</p>	<p>„Telefonkarte“ Telefonkarte für</p>	<p>Seit Ende der 90er Jahre des 20.</p>	<p>Neulexem</p>

(owid.de/artike/298457)	Handys, auf der eine mehrstellige Nummer steht, die einmalig eingegeben werden muss, um telefonieren und simsen zu können, solange die im Voraus für die Telefonkarte entrichtete Gebühr ausreicht.	Jahrhunderts Gebrauch	in	Determinativkompositum (Übersetzung von dem Englischen Wort Prepaidcard)
-------------------------	---	--------------------------	----	---

Die ausgewählten Bücher haben eine Fülle von jugendsprachlichen Elementen. Um den Rahmen dieser Arbeit zu begrenzen, wurde der Fokus auf Neologismen gelegt und kurz auf Okkasionalismen eingegangen. Die Analyse der Bücher anhand der Neologismen wurde in Tabellen dargestellt. Die korpusbasierten Wörter in den drei verschiedenen Werken wurden mit den Wortlisten des DeReKo abgeglichen. Die Ergebnisse sind unten angegeben.

Vermutliche Okkasionalismen in den Werken

Das Buch	Vermutliche Okkasionalismen und ihre Erklärungen
Alleingelassen	Nach vielen Besuchen bei verschiedenen Ämtern muss John um die Probleme seiner Familie zu lösen, wieder zu einem anderen Amt gehen. „Ich bin schließlich gegangen, die Fragebögen habe ich unterwegs weggeworfen und mir geschworen, es auch ohne dieses Wixamt zu schaffen“. Nun ärgert er sich und benutzt das Wort „ Wixamt “. Anhand der Interpretation des Lesers kann das Wort „ Wixamt “ für irgendein Sozialamt verstanden worden sein. (s. 94)
Rojalettapipetta	Die Gefühlskundschafterin (s.9) (Nomen+ Nomen) Die Gefühlserkundungsreise (s.10) (Nomen+ Nomen+ Nomen) Lösungsfindungfan (s. 54) (Nomen+ Nomen+ Nomen) Problembeschaller (s.54) (Nomen+ Verb) Das neue Schulfach— Fühlensortieren (s.86) (Verb+ Verb) Das neue Fach sollte nicht Fühlensortieren sondern Gedankenbeobachten sein (s.89) (Nomen+ Verb)
Ellie und Oleg	Neben Trautis richtigem herd steht noch ein großer alter Ofen aus weißer Emaille. Trauti sagt Kochmaschine dazu, obwohl das Ding einer maschine so ähnlich ist wie eine Telefonzelle einem Handy. Ein alter Ofen wird als eine Kochmaschine (s.28) (anstatt Herd-oder Ofen) benannt. (Verb+ Nomen) Als die Geschwister sehr viel Hunger haben, erfinden sie neue Speisennamen

	mit Hilfe der Kompositionsformen der Blume-, und Speisennamen wie z.B: „Wir müssen vielleicht was im Garten anbauen“, meint Oleg, „was gut schmeckt und schnell wächst“: - Pommesprimeln (s.141) (Nomen+Nomen) - Löwenzahnnudeln (s.141) (Nomen+Nomen) - Käsetulpen (s.141) (Nomen+Nomen) - Brennesselschokolade (s.141) (Nomen+Nomen) - Brennesselpamps (s.172) (Nomen+Nomen)
--	---

Die vermutlichen Okkasionalismen, die in diesen drei Werken bestimmt worden sind, bestehen aus Determinativkompositen.

Die Vermutlichen Okkasionalismen in den allen drei Werken kommen meistens als Kompositionsformen von Verb+ Nomen, Nomen+Nomen vor.

Okkasionalismen und Neologismen in Zahlen und Worteigenschaften

	Okkasionalismus	Neologismus	Neologismtyp/ /Herkunft	Wortbildungsart
Alleingelassen	1	8	-Neulexem, -Lehnwort aus dem Englischen, -Kurzwort aus der Jugendsprache, -Pseudoanglizismus, -Präverbfügung, -Determinativkompositum, -Übersetzung aus dem Englischen	
Rojalettapipetta	6	9	-Wort ohne Genus -Neulexem -Neuprägung (Zusammensetzung) Determinativkompositum (Nomen+Nomen) oder (Nomen+ Adjektiv)	
Ellie und Oleg	6	14	-Neulexem, -Lehnwort aus dem Englischen, -Pseudoanglizismus, -Determinativkompositum, -Wortgruppenlexem -Teillehnübersetzung -Ableitung (explizite Derivation)	

Insgesamt	13	31	
------------------	-----------	-----------	--

Die meisten Neologismen, die hier in diesen drei Werken bestimmt worden sind, sind Determinativkompositen. Es gibt auch Neologismen, die mit der Entlehnung aus der englischen Sprache entstanden sind. Die Lehnwörter, die aus der englischen Sprache übernommen worden sind, sind dem deutschen Sprachsystem angepasst und haben fast die gleiche Bedeutung wie mit dem Englischen.

Die Zahl der Wortbildungsarten

Lehnwort aus dem Englischen	8
Lehnwort aus dem Lateinischen	1
Kurzwort	7
Pseudo-anglizismus	3
Denominativ	1
Determinativkomposita	18
Lexem aus dem Englischen	3
Derivation	1

Schlussfolgerung

Für eine Sprache, die mit ihrem Wortreichtum und Begriffsnuancen eine Möglichkeit für klare Kommunikation bietet, kann behauptet werden, dass sie in jeglichen Bereichen wie Naturwissenschaft, Geisteswissenschaft, Technologie usw. bereichert ist. Kann aber gesagt werden, dass der Wandel und die Vermehrung der Wörter sich vollendet hat? Natürlich nein. Die Globalisierung und der ständige Kontakt zwischen den Menschen in verschiedenen Arbeitsbereichen bedingen immer wieder neue Wörter, Wortbildungen und Neologismen. Diese neuen Wörter oder sozusagen Neologismen können als Neulexeme und Lehnwörter aus anderen Fremdsprachen, Pseudoanglizismen und Determinativkompositum, Teillehnübersetzung oder Ableitung vorkommen. Für die deutsche Sprache kann behauptet werden, dass die Anglizismen auch eine wichtige Rolle bei der Bereicherung spielen. Abgesehen von aktuellen Themen und anhand neuen Ereignissen begegnet man Neologismen vor allem in Zeitungen und Zeitschriften am meisten, weil man die Konjunktur viel genauer verfolgen kann. Es ist jedoch möglich auch in der Literatur Neologismen zu begegnen. Die Kinder- und Jugendliteratur, ist eine Literatur, die versucht, jungen Menschen in Begleitung der Jugendsprache die aktuellen Entwicklungen in der Lebenswelt zu vermitteln. In diesem Zusammenhang versucht sie, in den Werken wie Romanen aktuelle Nachrichten aus Alltagssituationen zu vermitteln. Sie hilft der jungen Generation, sich zu bilden und an die Gesellschaft anzupassen, um die Probleme leichter zu bewältigen, auf die sie stoßen könnten. Sie unterstützt ihre Entwicklung in Bezug auf Sprache, Denken und

Kreativität. Die Sprache ist einfach und konkret. Altersgemäße Wortwahl oder die jugendsprachlichen Wörter bilden eine kindergerechte Atmosphäre. Die inhaltliche und sprachliche Ausrichtung der Kinder und Jugendliteratur bemüht sich nach der geistigen Entwicklung der Kinder. In diesem Beitrag wurde versucht zu erläutern, welche lexikalischen Neuerungen/ Neologismen oder Okkasionalismen im Wortschatz der Kinder und Jugendliteratur auftreten können. Das lässt sich feststellen, dass besonders bei der Covid-19 Pandemie die deutsche Sprache wie auch andere natürlichen Sprachen von diesen neuen Wörtern geprägt wurde. Dafür sind drei verschiedene Werke ausgewählt und recherchiert worden. Die ausgewählten Romane waren *Alleingelassen* von Thomas Fuchs; *Rojalettapipetta erforscht Corona* von Mandana Naderian und *Ellie & Oleg- Außer uns ist keiner hier* von Katja Ludwig. Die Werke wurden anhand der Neologismen und Okkasionalismen recherchiert. Bei dieser Recherche wurde die Bedeutungsangabe, das Aufkommen, der Neologismenartyp, die Wortbildungsart und die Herkunft der Neologismen beachtet. Bei der Recherche traf man insgesamt auf 31 Neologismen und auf vermutliche 13 Okkasionalismen. Die vermuteten Okkasionalismen waren wesentlich weniger als die Neologismen. Zum Schluss kann festgestellt werden, dass diese Analyse die Dynamik der deutschen Sprache bestätigt. Ereignisse schaffen neue Wörter, die die Sprache lebendig halten und die Kinder und Jugendliteratur trägt dazu bei, dass die junge Generation das Verstehen und den Gebrauch dieser neuen Wörter entwickelt.

Literaturverzeichnis

- Balci, Tahir** (2015): Die Erweiterung des Wortschatzes: Eine Analyse am Beispiel Türkisch- Deutsch. *Festschrift für Prof. Dr. Yılmaz Özbek zum 67. Geburtstag*. Konya: Çizgi, 73-82 .
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans Jürgen** (Hg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Zweitsprache* Tübingen u. a.: UTB Franke.
- Bauer, Elvira** (1936): *Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid*. Nürnberg: Stürmer.
- Benz, Wolfgang** (Hg.) (1998): *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*. München: Dtv.
- Cherubim, Dieter** (2021): Zeit in der Sprache: Historische Profilbildung und Archaisierung. *IDS-Leibniz Institut für Deutsche Sprache- Sprachreport*. Heft 1/2021. Mannheim: Morawek, 16- 17.
- Erben, Johannes** (2006): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. 5. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Fuchs, Thomas** (2010): *Alleingelassen*. 3.Auflage. Würzburg: Arena.
- Hesse, Mechthild** (2002): *Jugendliteratur als Schreiblehre*. Tübingen u.a. : Gunter Narr.
- Hintz, Ingrid** (2008): *Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten*. Hohengehren: Schneider.
- Innerwinkler, Sandra** (2015): *Neologismen*. Band I. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Kluge, Friedrich** (1989): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 22. Auflage. Berlin u.a. : Walter de Gruyter.

- Knobloch, Jörg / Dahrendorf, Malte** (Hg.) (2001): *Offener Unterricht mit Kinder und Jugendliteratur*. Baldsmannweiler Hohengehren: Schneider.
- Knobloch, Jörg / Peltsch, Steffen** (Hg.) (1998): *Lexikon Deutsch. Kinder und Jugendliteratur. Autorenportraits und literarische Begriffe*. Freising: Stark.
- Ludwig, Katja** (2022): *Ellie und Oleg. Ausser Uns ist keiner hier*. Köln: Klett.
- Naderian, Mandana** (2020): *Rojalettapipetta erforscht Corona*. Norderstedt: Twentysix.
- Quasthoff, Uwe** (2007): *Deutsches Neologismenwörterbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Römer, Christine / Matzke, Brigitte** (Hg.) (2005): *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- Sahr, Michael** (2001): *Ein ABC der Kinder und Jugendsituation*. Baldsmannweiler Hohengehren: Schneider.
- Schischkoff, Georgi** (1978): *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Schwarz, Monika / Chur, Jeannette** (Hg.) (2007): *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. 5. Auflage. Tübingen: Gunter Narr.
- Von Wilpert, Gero** (1989): *Sachwörterbuch der Literatur*. 7. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Wegehaupt, Heinz** (1979): *Alte deutsche Kinderbücher. Bibliographie 1507-1850*. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Wild, Reiner** (1990): *Geschichte der Deutschen Kinder und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler.

Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung¹

Sevinç Hatipoğlu , Istanbul – Handan Köksal , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407751>



Abstract (Deutsch)

Die Qualität des Sprachenlehrens und -lernens in den Vorbereitungsklassen der türkischen Universitäten hat eine relevante Auswirkung auf die Durchführung und Nachhaltigkeit des Fachunterrichts und dem damit verbundenen studienbegleitenden Sprachunterricht an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung. Aus diesem Grunde ist es vonnöten ein besonderes Augenmerk auf den Deutsch- bzw. Sprachunterricht in den Vorbereitungsklassen zu richten. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die Feststellung, dass jede Diskussion zu den Vorbereitungsklassen gleichzeitig auch eine Diskussion der Deutschlehrerausbildung ist und vice versa. In dieser Arbeit geht es darum, den aktuellen Stand der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung deskriptiv darzulegen und den Übergang zu der Deutschlehrerausbildung bezüglich ihrer nachhaltigen Bildung zu bewerten.

Schlüsselwörter: Nachhaltige Bildung, Vorbereitungsklassen, Deutschlehrerausbildung, studienbegleitender Deutschunterricht, Deutsch als Fremdsprache.

Abstract (English)

Sustainable Education in German Language Teaching in Preparatory Classes of German Teacher Training Departments

The quality of language teaching and learning in the preparatory classes of Turkish universities has a relevant impact on the implementation and sustainability of subject teaching and the associated course-related language teaching in the departments for German teacher training. For this reason, it is necessary to pay special attention to the German and language lessons in the preparatory classes. The starting point of our considerations is the fact that every discussion about the preparatory classes is also a discussion about German teacher training and vice versa. This work is about descriptively presenting the current status of the preparatory classes of the departments for German teacher training and evaluating the transition to German teacher training with regard to their sustainable education.

Keywords: Sustainable Education, Preparatory Classes, German Teacher Training, Course-Related German Lessons, German As A Foreign Language

Einsenddatum: 21.07.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2023

¹ Der vorliegende Artikel ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung eines Beitrags, der auf dem XVI. Internationalen Türkischen Germanistik-Kongress in Istanbul im Mai 2023 vorgetragen wurde.

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the preparatory classes (prep classes) of the departments for German teacher training. The starting point for the considerations is the statement that ‘every discussion about the prep classes is also a discussion about the German teacher training and vice versa.’ Accordingly, it can be said that discussions regarding the prep classes for German teacher training directly or indirectly trigger or should trigger subject-related discussions regarding German teacher training. Based on this, the objective of the work can be presented as follows: To discuss and evaluate the German lessons in the prep classes for German teacher training in Turkey concerning to their sustainability value. In this context, answers to the following questions should be found:

- Which conception can be possible for a sustainable formation of the German lessons in the prep classes?
- What is the function of the prep classes for German teacher training?
- What are the responsibilities of prep class graduates to society?

The purpose of this paper is to explore the concept of sustainability in the context of education and foreign language teaching. ‘Sustainability’ has become a leading idea for rethinking and comprehensive reorientation and is taken up in diverse discussions in politics, economy, and science. Education cannot be an exception to this. Sustainability is to be seen as an extremely multifaceted overarching educational goal. It is not only about the implementation of the 17 global Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda of the United Nations into the educational processes but also about promoting and strengthening a sustainable educational system.

Gerdsmeier and Köller (as cited in Martinez 2021: 108) proposed four levels of sustainable learning that are considered to be relevant for a conceptualization of sustainability. These are:

- The aspect of durability, cultivation, and connectivity
- The aspect of use, literacy, and transfer
- The aspect of strategic and meta-strategic concepts
- The aspect of learning experiences and attitudes

The work's aim is to show how these aspects and dimensions can be implemented in the conceptualizations of the prep classes so that their sustainability value can be discussed. In this context, four areas can be highlighted: Learning the German language, cooperation with the faculty and the change from the prep classes to the faculty, cooperation between the prep classes, and the responsibility for shaping the sustainable development of society. The study attempts to concretize the mentioned areas by making considerations on how these areas can be understood in the sense of the sustainability aspect.

Learning the German language

Within this framework, it is necessary to investigate the sustainability of German language learning in prep classes. In other words, the question is whether learning German in prep classes has an impact on the subsequent subject studies and whether the German language skills acquired are sufficient for these studies.

Cooperation with the faculty and the change from the prep classes to the faculty

It is important to emphasize that prep classes should not be seen as a place for purely language learning, but also as a place where students can be sensitized to the future teaching profession and have the opportunity to reflect on the profession.

Cooperation between the prep classes

Cooperation between prep classes is another important factor in the concept discussed here. It is important that teachers from different prep classes for German teacher training get to know each other and become sensitized to cooperation opportunities by learning from each other.

The responsibility for shaping the sustainable development of society

This means that learners who study German as a foreign language in prep classes have a responsibility to society to use their acquired language skills in a goal-oriented and pragmatic way for the benefit of society. They should also be able to transfer their language skills to other learning contexts in a way that is appropriate to the context.

In conclusion, it can be stated that concerning the conception of a sustainable formation of the German lessons in the prep classes, the dimension of sustainability can frame the programs of the prep classes and the German teacher training. This concept would have to be accepted as a new perspective. The prospect of anchoring and strengthening sustainable development in the education system is innovative and should continue to be promoted and discussed in all its facets. The question of what function prep classes play in German teacher training with regard to sustainability cannot be explicitly answered, but can still be discussed approximately. Prep classes not only function as a place for learning the German language, but must be seen as part of the subsequent specialist studies. Both areas must work together and complement each other.

Einführung

Die vorliegende Arbeit basiert auf Erfahrungen und Beobachtungen unserer Tätigkeiten als Leiterinnen der Fremdsprachenhochschulen der Istanbul Universität-Cerrahpaşa und der Trakya Universität und will versuchen, einen Blick auf die Vorbereitungsklassen (demnächst: VB-Klassen) im Allgemeinen und im Besonderen auf die VB-Klassen der Abteilungen für Deutschlehrausbildung zu werfen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die Feststellung, dass ‚jede Diskussion zu den VB-Klassen gleichzeitig auch eine Diskussion der Deutschlehrausbildung ist und vice versa‘. Demnach kann also gesagt werden, dass Diskussionen bzgl. der VB-Klassen zur Deutschlehrausbildung direkt oder auch indirekt fachbezogene Diskussionen bzgl. der Deutschlehrausbildung auslösen bzw. auslösen sollten. Davon ausgehend kann die Zielsetzung der Arbeit wie folgt dargelegt werden: Den Deutschunterricht in den VB-Klassen zur Deutschlehrausbildung in der Türkei bzgl. ihres Nachhaltigkeitswert zur Diskussion zu stellen und zu bewerten. Folglich geht es im Rahmen dieser Arbeit im Kontext von Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Bildung Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Welche Konzeption kann für eine nachhaltige Bildung des Deutschunterrichtes in den VB-Klassen möglich sein?
- Was für eine Funktion übernehmen die VB-Klassen zur Deutschlehrausbildung?
- Was für eine Verantwortung tragen die AbsolventInnen der VB-Klassen gegenüber der Gesellschaft?

Nachhaltigkeit

In diesem Teil der Arbeit soll es darum gehen, aufzuzeigen, was Nachhaltigkeit im Rahmen von Bildung und Fremdsprachenunterricht bedeutet. ‚Nachhaltigkeit‘ ist gegenwärtig zu einer Leitidee des Umdenkens und der umfassenden Neuorientierung avanciert und wird in vielfältigen Diskussionen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft aufgegriffen. Auch die Bildung kann sich diesem nicht ausnehmen. So ist Nachhaltigkeit als ein übergeordnetes Bildungsziel als äußerst vielschichtig anzusehen. Es geht nicht nur um die Implementierung der 17 globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung der Agenda 2030, die Sustainable Development Goals (SDGs), der Vereinten Nationen in die Bildungsprozesse, sondern auch darum, ein nachhaltiges Bildungssystem zu fördern und dies zu stärken². Nachhaltige Entwicklung fördert Partizipation, Solidarität sowie zukunftsgerichtetes Denken und Handeln, sie sind die Schlüsselkompetenzen zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft (BMBF 2020). Im Rahmen von Bildung verbindet sich Nachhaltigkeit oft auch mit der Frage nach der Wirksamkeit und Qualität von Bildungsprozessen. Nachhaltigkeit bezeichnet somit die Qualität von Weiterentwicklungen im Rahmen von Schule, Universität und Unterricht. Bezogen auf das Lehren und Lernen im

² <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>. (Letzter Zugriff: 13.04.2023)

Fremdsprachenunterricht hebt Kurtz (2021: 92) fünf übergreifende, eng miteinander verbundene Dimensionen von Nachhaltigkeit hervor:

- 1-nachhaltig zu lernen
- 2-nachhaltig lernen zu lernen
- 3-nachhaltig leben zu lernen
- 4-lebenslang lernen zu wollen
- 5-Lernerträge nachhaltig zu sichern

Ähnlich wie Kurtz haben Gerdsmeier und Köller (nach Martinez 2021: 108) vier Ebenen nachhaltigen Lernens herausgearbeitet, die für eine Konzeptualisierung von Nachhaltigkeit als hilfreich erscheinen. Diese sind:

- Der Aspekt von Dauerhaftigkeit, Kultivierung und Anschlussfähigkeit

Diese Dimension zielt auf den Aspekt der Langfristigkeit, dass etwas Gelerntes langfristig genutzt wird. Damit etwas Gelerntes langfristig genutzt werden kann, muss es kontinuierlich „kultiviert“ werden und ist somit auch immer eine Grundlage zum Weiterlernen.

- Der Aspekt von Nutzung, Literacy und Transfer

Diese Dimension fokussiert auf die Übertragung schulischen Lernens auf die Wirklichkeit außerhalb der Schule.

- Der Aspekt von strategischen und metastrategischen Konzepten

Diese Dimension verweist auf die Reflexion über das Gelernte und die Bildung von metakognitivem Wissen und Strategien als notwendig und Grundlage für das Weiterlernen.

- Der Aspekt von Lernerfahrungen und Haltungen

Die Reflexivität und die damit verbundene Wahrnehmung des eigenen Lernerfolgs/ der eigenen Selbstwirksamkeitserfahrungen sind von Bedeutung für das Entstehen (intrinsischer) Motivation - was wiederum für langfristiges Lernen entscheidend ist.

Ausgehend von diesen Festlegungen soll es im Weiteren darum gehen, aufzuzeigen, wie diese Aspekte und Dimensionen in die Konzeptualisierungen der VB-Klassen implementierbar sind, damit über den Nachhaltigkeitswert der VB-Klassen diskutiert werden kann. In diesem Zusammenhang können vier Bereiche hervorgehoben werden.

1. Das Erlernen der deutschen Sprache
2. Die Kooperation mit der Fakultät und der Wechsel von der VB-Klasse zur Fakultät
3. Die Kooperation zwischen den VB-Klassen
4. Die Verantwortung zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft

Der Nachhaltigkeitswert der VB-Klassen

Im Rahmen der Konzeptualisierung des Nachhaltigkeitswerts der VB-Klassen zur Deutschlehrerausbildung geht es darum, die oben aufgezählten Bereiche näher zu betrachten und mit einigen repräsentativen Beispielen darzulegen.

Bereich 1: Das Erlernen der deutschen Sprache

An zahlreichen Universitäten in der Türkei werden Studiengänge wie Germanistik, Deutschlehrerausbildung und Translationswissenschaften angeboten. Um an einer dieser Studiengänge sein Studium beginnen zu können, muss man über sprachliche Kompetenzen verfügen, die dazu befähigen, das Studium zu meistern. Ein großer Teil der Studierenden dieser Fachrichtungen verfügt über keine bzw. geringe Deutschkenntnisse, so dass ein Erlernen der deutschen Sprache notwendig ist. Dieser studienvorbereitende Deutschunterricht wird überwiegend an den Fremdsprachenhochschulen der einzelnen Universitäten durchgeführt. Das Studium dauert ein bzw. max. 2 Jahre, anschließend findet der Wechsel zum eigentlichen Fachstudium statt. In diesem Zusammenhang ist es interessant der Frage nachzugehen, welches sprachliche Niveau für den Beginn des Fachstudiums gefordert wird. Eine Befragung im März 2021 unter VertreterInnen der VB-Klassen der Deutschlehrerausbildung zeigte, dass dieses Niveau zwischen A2 und B2 variiert.³ Auch ist es hier relevant der Frage nachzugehen, welches fremdsprachliche Niveau am Ende des Fachstudiums angehende DeutschlehrerInnen erreichen sollen. Der Türkische Hochschulrat hat einen nationalen Qualifikationsrahmen erarbeitet. Dort heißt es, dass Absolventen eines Bachelorstudienganges im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenzen mindestens auf dem Niveau B1 sein sollten (YÖK 2011). Geht man davon aus, dass diese Zielsetzung für alle AbsolventInnen der Universitäten, unabhängig vom Studienfach erreicht werden soll, gilt es ohne Zweifel, die Zielsetzungen für die Fremdsprachen- bzw. Deutschlehrerausbildungen höher zu legen (Hatipoğlu 2015: 65). Folglich ist es in diesem Zusammenhang von Bedeutung zu untersuchen, inwieweit das Erlernen der deutschen Sprache in den VB-Klassen nachhaltig ist, mit anderen Worten geht es darum zu diskutieren, inwieweit das Erlernen der deutschen Sprache in den VB-Klassen eine Auswirkung auf das Fachstudium hat, und ob die Deutschkenntnisse für das Fachstudium in der deutschen Sprache ausreichend sind oder nicht. Dies bedarf zweifellos genauerer wissenschaftlicher Untersuchungen, die aber im Zusammenhang dieser Arbeit den Rahmen sprengen würden. Zu berücksichtigen ist zweifellos auch der Faktor der Zeit. Der Übergang von der VB-Klasse zum eigentlichen Fachstudium beginnt erst nach einer 3 bis 4-monatigen Sommerpause. Demnach können in dieser Zeitspanne bereits erworbene sprachliche Kenntnisse und Kompetenzen zum Teil verloren gehen (Köksal / Maden 2016).

Demnach kann unter dem ‚Aspekt der Dauerhaftigkeit, Kultivierung und Anschlussfähigkeit‘ festgehalten werden, dass nach Wegen gesucht werden muss, die

³ Vgl. dazu auch Köksal (2000: 105) und Uyan / Genç (2018: 1275).

sprachlichen Kompetenzen der Studierenden der VB-Klassen nachhaltig zu fördern und anschlussfähig zu gestalten. In diesem Rahmen betont Bleyhl (2005: 5) „nachhaltiges Sprachenlernen bedarf der Offenheit, bedarf eines reichen Angebots von Sprache in der Welt, bedarf der Eigenaktivität der Lerner und bedarf des Einfühlungsvermögens der Beteiligten.“ Es müssen demnach Konzepte für die VB-Klassen entwickelt werden, die Zugänge eröffnen, so dass „nachhaltiges Lernen und eine tragfähige Kompetenzentwicklung sich dann entwickeln können, wenn LernerInnen den Rahmen und didaktischen Raum erhalten, sich autonom, produktiv und aktiv in sozialem Austausch und selbsttätig mit der Sprache auseinanderzusetzen“ (Buschmann-Göbels, Bornickel / Nijnikova 2015: 184). Es müssen Wege gefunden werden, die das bisher Gelernte nachhaltig wahren. In diesem Zusammenhang können Sprachlernberatungen eine große Stütze sein (Doğan / Seyhan Yücel 2017 und Karaoğlu Bircan 2020), da sie zu Reflexion des eignen Lernprozesses führen und somit den ‚Aspekt von strategischen und metastrategischen Konzepten‘ ansprechen.

Bereich 2: Die Kooperation mit der Fakultät und der Übergang von der VB-Klasse zur Fakultät

Der Übergang zur Fakultät

Das Konzept der Nachhaltigkeit insbesondere bezüglich der Aspekte ‚Dauerhaftigkeit, Kultivierung und Anschlussfähigkeit‘ sowie ‚Nutzung, Literacy und Transfer‘ ist auch beim Übergang von der VB-Klasse in die Fakultät als äußerst wichtig hervorzuheben. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die VB-Klasse nicht nur den Status haben sollte ein Ort des reinen Fremdsprachenlernens zu sein, sondern auch ein Ort sein sollte, wo die Studierenden für den zukünftigen Lehrerberuf sensibilisiert werden und die Möglichkeit erhalten über den Beruf zu reflektieren. Bezüglich der Dauerhaftigkeit des Erlernten ist es also von Bedeutung die Lernenden schon zu Beginn des studienvorbereitenden Unterrichts dafür zu sensibilisieren, wie der zukünftige Beruf als DeutschlehrerInnen aussehen wird. So wird z. B. an der Trakya Universität als ein repräsentatives Beispiel regelmäßig zu Beginn der VB-Klasse eine Veranstaltung zu einer Karriereplanung durchgeführt. Hier werden Lernende der VB-Klasse über ihr zukünftiges Studium zur Deutschlehrausbildung, zum Curriculum, das Lerngeschehen u.v.m. ausführlich von Lehrkräften der Fakultät informiert. Lernende haben anschließend die Möglichkeit Fragen bzgl. des Studiums zu stellen.

Das Studium zur Deutschlehrausbildung ist als ein Studium zu betrachten, welches mit der VB-Klasse fest verankert sein sollte. Diese mögliche Verzahnung zwischen studienvorbereitendem Deutschunterricht und dem fachbegleitenden Deutschunterricht soll in der folgenden Übersicht deutlich gemacht werden. In der folgenden Tabelle sind die unterschiedlichen Dimensionen zur Konzipierung und Zielsetzung des verzahnten Studiums aufgeführt. Diese können mit den bereits genannten Dimensionen zur Nachhaltigkeit (Kurtz 2021: 92) ergänzt werden. In dieser Hinsicht kann man von einem synchronen und vielfältigen Studium sprechen.

A. Dimension zur Etablierung des Studiums	B. Dimension zur Sprache/ Niveau- stufen	C. Dimension zu den Kompetenzen/ Inhalte	D. Dimensionen der Methodik/ Didaktik	E. Dimension der Leistungs- messung	F. Dimensionen der Nachhaltigkeit Nach Kurtz (2021:92)
VB-Klasse/ Studienvor- bereitendes Deutsch- lernen	A1 Niveau A2 Niveau B1 Niveau B2 Niveau Alltagstexte	Lesekompetenz Schreibkompetenz Hörkompetenz Sprechkompetenz Grammatikwissen	Sozialformen Strategietraining Kultursensibilität	Geschlossene Aufgaben Offene Aufgaben	„nachhaltig zu lernen“
1.Studien- jahr/ Einführung in das Fachstudium	B2 Niveau Sachtexte	Integriertes Fertigkeitstraining	Autonomes Lernen	Portfolio Miniprojekte	„nachhaltig lernen zu lernen“
2.Studien- jahr/ Fachstudium	B2 Niveau Fachtexte Bildungs- sprache	Textkompetenz Medienkompetenz	Lernen lernen	Präsentationen	„nachhaltig leben zu lernen“
3.Studien- jahr/ Fachstudium	B2 Niveau Wissen- schaftliche Texte Fachsprache	Handlungs- kompetenz Reflexions- kompetenz	Lehren lernen	Unterrichtsvor- bereitung	„lebenslang lernen zu wollen“
4.Studien- jahr/ Praktikum	B2 Niveau Unterrichtsko- ntext	Vermittlungs- kompetenz	Praktikum	Unterrichten	„Lernerträge nachhaltig zu sichern“

Tab. 1: Ein Überblick zu einer möglichen Konzeptualisierung der VB-Klasse mit Einbezug der Deutschlehrausbildung eingerahmt mit der Dimension der Nachhaltigkeit

Im Bereich der VB-Klasse als sprachorientiertes und studienvorbereitendes Deutschlernen wird von A1 bis B1 bzw. B2 aus universell konventionellen Lehrwerken die kommunikative Kompetenz der Lernenden in den vier Fertigkeiten mit Einsatz verschiedener Sozialformen entfaltet und die sprachliche Leistung nach validen und gültigen Instrumenten gemessen. Diesem könnte demnach die Dimension des

„nachhaltig zu lernen“ als Perspektive eingebunden werden. Ausgehend von diesen Überlegungen könnte das vierjährige Studium wie folgt dargestellt werden:

Im ersten Studienjahr handelt es sich um ein integriertes Fertigkeitstraining auf Stufe B2, wo insbesondere das autonome Lernen durch Portfolioarbeiten und Projekte gefördert wird. In diese Sprachlernphase könnte die Dimension „nachhaltig lernen zu lernen“ als Perspektive eingeführt werden. Den Lernenden könnte die Situation dargestellt werden, dass diese Spracharbeit als Basis dazu dienen wird, das Fachstudium besser meistern zu können. Denn die Qualität des Sprachenlehrens und -lernens in den VB-Klassen der Deutschlehrerausbildung der türkischen Universitäten hat eine relevante Auswirkung auf die Durchführung und Nachhaltigkeit des Fachunterrichts und dem damit verbundenen studienbegleitenden Sprachunterricht an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung. Aus diesem Grunde ist es vonnöten ein besonderes Augenmerk auf den Deutsch- bzw. Sprachunterricht in den VB-Klassen und in der Deutschlehrerausbildung zu richten, wenn es darum geht, sprachlich kompetente DeutschlehrerInnen auszubilden.

Im zweiten Studienjahr kommen die Bildungssprache, die Unterrichtssprache und die LehrerInnensprache in den Vordergrund. Hier wird das Fachstudium hauptsächlich durch Präsentationen der Lernenden unterstützt, sodass die Textkompetenz und Medienkompetenz der Lernenden entwickelt werden können. Die Auffassung des Lernen Lernens könnte mit dem Ausblick auf die Dimension zum „nachhaltig leben zu lernen“ erweitert ausgeführt werden. Dies könnte für die Lernenden bedeuten, dass sie einsehen, dass das Sprachenlernen nicht nur begrenzt mit dem Klassenraum stattfinden sollte, sondern sich zu einem lebenslangen Prozess auszuweiten hat.

Im dritten Studienjahr werden die Lernenden hauptsächlich mit der Fachsprache konfrontiert, sodass sie im Rahmen von Micro-Teaching lernen, wie Unterricht vorbereitet wird, wie unterrichtet wird etc. und dabei lernen ihre Handlungs- und Reflexionskompetenz entfalten zu können. Diese Entwicklung müsste lebenslang andauern, diesbezüglich könnte die Dimension der Nachhaltigkeit mit „lebenslang lernen zu wollen“ dabei unterstützt werden.

Das vierte Studienjahr ist mit einem Praktikum an staatlichen bzw. privaten Schulen verbunden, in denen Deutsch als 1. bzw. 2. Fremdsprache angeboten wird. Hier kommt der Unterrichtskontext in den Vordergrund. Die Vermittlungskompetenz der Lernenden wird durch Beobachten, Unterrichten, Reflektieren geschult. Die Übertragung des schulischen Lernens wird auf die Wirklichkeit außerhalb der Schule stattfinden. Genau in diesem Punkt müssten die „Lernerträge nachhaltig sicher“ sein.

Das hier vorgestellte Konzept ist als ein Diskussionsbereich, mit dem wir uns zukünftig intensiv auseinandersetzen sollten, zu verstehen. Auch sind die Aspekte nicht genauso trennbar wie es in der Tabelle 1 skizziert worden ist, doch könnte durch die Tabelle die Dimension zur nachhaltigen Bildung bezüglich zum Lernen und Vermitteln der deutschen Sprache etwas deutlicher konkretisiert werden.

Die Kooperation mit der Fakultät

Jede Art der Kooperation zwischen der Abteilung der Deutschlehrausbildung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der VB-Klasse der Fremdsprachenhochschule ist relevant und müsste daher gepflegt werden. Beide Institutionen wirken zusammen und können nur durch intensive Zusammenarbeit einen sicheren Weg zu sicherem Fremdsprachenlernen fördern. Während bei einigen Universitäten die VB-Klassen an die Fakultäten gebunden sind, sind bei anderen die VB-Klassen an die Fremdsprachenhochschulen gebunden. Die Differenz in der strukturellen Verortung ist diskussionswürdig, um festzustellen, welche der beiden Optionen effizienter bezüglich der nachhaltigen Bildung sein könnte. Hierzu fehlt es an wissenschaftlichen Studien, die belegen könnten, ob ein integriertes oder ein isoliertes Fremdsprachenlernen effizienter auf das Fachstudium im Hinblick zu ihrer Kooperation beitragen kann. Unabhängig von ihrer Gebundenheit, kann gesagt werden, dass sich die allgemeine Sprachlehre der VB-Klassen im ersten Semester und die studienvorbereitende Sprachbildung im zweiten Semester (vgl. dazu auch Köksal / Schmidt 2000: 33-35) befinden sollten. Zweifelsohne ist eine Kooperation der VB-Klassen mit der Abteilung für Deutschlehrausbildung von großer Bedeutung und kann auch ihren Beitrag in Hinblick auf die Dauerhaftigkeit der Lernresultate auf beiden Seiten leisten. In diesem Zusammenhang ist sicherlich die weiter oben genannte Kooperation im Rahmen einer Vorstellung der Abteilung und des künftigen DeutschlehrerInnenberufs hervorzuheben. Es gibt aber auch andere Möglichkeiten eine Kooperation zu fördern, die hier im Weiteren angeführt werden sollen.

So wäre es für die Nachhaltigkeit unter dem ‚Aspekt von Nutzung, Literacy und Transfer‘ zu überlegen, ob Studierende der Deutschlehrausbildung als PraktikantInnen ein Vor-Praktikum zu ihrem eigentlichen Praktikum im 7. und 8. Semester, das im Curriculum fest verankert ist, auch in der VB-Klasse durchführen können. Dieses sog. ‚Vor-Praktikum‘ könnte bereits im 6. Semester beginnen, sodass nach einem derartigen Konzept die VB-Klasse als Best-Practice wirkend erneute Funktionen einnehmen könnte. In diesem Kontext könnten PraktikantInnen eigene Handlungen übernehmen wie z. B. Vorbereitung von Materialien, Übernahme kleiner Unterrichtssequenzen, Leistungsbewertung von Vokabeltests etc. Anders ausgedrückt kann die VB-Klasse als ein Labor angesehen werden, in dem PraktikantInnen der Deutschlehrausbildung einen qualitativen Deutschunterricht beobachten und in diesem entsprechend als PraktikantInnen agieren können. Somit hätten die Studierenden der Deutschlehrausbildung die Möglichkeit ihre bisher erworbenen Kompetenzen in die Praxis umzusetzen und ihren Beitrag zur Nachhaltigkeit zu leisten. Der ‚Aspekt von Lernerfahrungen und Haltungen‘ käme auf diese Weise zur Geltung und könnte die Studierenden zu einer Sensibilisierung ihres eigenen Lernerfolgs führen und somit eine intrinsische Motivation - was wiederum für langfristiges Lernen entscheidend ist, hervorrufen. Die angesprochenen Selbstwirksamkeitserfahrungen stehen dabei im Mittelpunkt.

Bereich 3: Die Kooperation zwischen den VB-Klassen

Zwischen den VB-Klassen zu kooperieren ist ein weiterer wichtiger Faktor, der in diesem behandelten Konzept von Bedeutung ist. In der Türkei befinden sich derzeit 16 VB-Klassen, die schwerpunktmäßig gleiche Ziele anstreben, ähnliche Lehrmaterialien verwenden, nach Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens Curricula konzipieren, Leistung messen und adäquate Zielgruppen haben. In der Türkei wurden hinsichtlich der VB-Klassen zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Universitäten wissenschaftliche Veranstaltungen durchgeführt⁴, wichtige Punkte zu den methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen festgehalten und die Ergebnisse dokumentiert. Es besteht zwar Klarheit darüber, dass in den VB-Klassen zum Teil homogene Rahmenbedingungen für Deutsch als Fremdsprache herrschen und methodisch-didaktische Leitlinien feststehen. Darüber hinaus ist aber auch im Lehr- und Lernprozess das Profil der Lehrkraft wichtig. In diesem Rahmen ist es von Bedeutung, dass Lehrkräfte der unterschiedlichen VB-Klassen für Deutschlehrerausbildung sich untereinander kennenlernen und über Kooperationsmöglichkeiten voneinander lernend sensibilisiert werden. Aus diesem Anlass wurde unter der Federführung dreier Universitäten der Trakya Universität, der Istanbul Universität-Cerrahpaşa und der Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität am 14. Januar 2022 ein Online-Treffen organisiert. An der Veranstaltung ‚Versammlung der VB-Klassen der Deutschlehrerausbildung‘ haben elf Universitäten repräsentativ mitgewirkt und über folgende Themenfelder gesprochen: Kurze Information zur Abteilung, Lernerprofil, Immatrikulationsbedingung, Lehrplan, Curriculum, Prüfungsverfahren, Leistungsmessung, Lehrmaterialien, Akkreditierung, Fernunterricht und Kooperation zwischen der Abteilung mit der VB-Klasse.

In dieser Online-Veranstaltung haben die Teilnehmenden einen effektiven Dialog wahrgenommen. Die Solidarität zum Zusammenarbeiten und gemeinsam zu überlegen, wie einige hervorgehobene Probleme gelöst werden könnten, wurde in den

⁴Podiumsdiskussion: Die Zukunft der deutschen Sprache in der Marmara Region, The Marmara Pera, Goethe Institut Istanbul, 13.10.2021.

Digitale Vorveranstaltung zur 3. Hochschulkonferenz für Abteilungsleiter*innen der Deutschlehrerausbildung und den Hochschulen für Fremdsprachen. Sprachpraxis DaF-innovativ umgesetzt im digitalen Kontext, Marmara Universität, Goethe Institut Istanbul, 04.-05.09.2020.

Hochschulkonferenz für Abteilungsleiter*innen der Deutschlehrerausbildung unter der Unterstützung des Goethe Instituts Istanbul, Ürgüp, Nevşehir, 25.-27.10.2019.

Workshop: Sprachliches und kulturelles Lernen in der Deutschlehrerausbildung – von der Vorbereitungsklasse zum Fachstudium, Marmara Universität, Goethe Institut Istanbul, Ankara- DAAD, 19-20.11.2015.

Studienbegleitender Deutschunterricht in der Germanistik und Deutschlehrerausbildung, DAAD, Goethe Institut Ankara, Gazi Universität, Ankara, 29.-30.05.2014.

Workshop: Ziele und Prinzipien Deutsch für Vorbereitungsklassen, Goethe Institut Izmir, Dokuz Eylül Universität, Izmir, 27.-28.09.2012.

Workshop: Stand und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei, Hacettepe Universität, Goethe-Institut Ankara, 29.-30.09.2011.

Symposium: Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa Universität Istanbul, Goethe-Institut Istanbul, 3.-4. April 2008.

Workshop: Vorbereitungsklassen zum Germanistikstudium / zur Deutschlehrerausbildung, Goethe-Institut Istanbul, 29.-30.04.1999.

Vordergrund gestellt. Das Gefühl voneinander zu profitieren, das Gefühl zur gegenseitigen Unterstützung der Lehrkräfte, und das Gefühl die gleichen Probleme zu haben, waren beobachtbar und wurden auch beim Feedback sehr positiv unterstrichen⁵. Das Protokoll, das dieses Treffen zusammenfasst,⁶ möge ein konkreter Schritt dazu sein, weitere Kooperationsmöglichkeiten zwischen den VB-Klassen landesweit zu organisieren. Somit wäre die Kooperation zwischen den VB-Klassen bezüglich der Dimension zur Nachhaltigkeit ein weiterer wichtiger Diskussionspunkt, zu dem beigetragen werden könnte.

Bereich 4: Die Verantwortung zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft

An dieser Stelle müsste der Begriff zur Nachhaltigkeit für die Deutschlehrausbildung bezüglich ihrer Verantwortung für die Gesellschaft etwas spezifiziert werden. Das Erlernen einer Fremdsprache bringt seitens der LernerInnen eine gewisse Verantwortung mit sich. Dies bedeutet, dass die LernerInnen, die in der VB-Klasse Deutsch als Fremdsprache lernen, gleichzeitig auch der Gesellschaft gegenüber die Verantwortung tragen, diese erlernte Fremdsprache zielorientiert und pragmatisch für die Gesellschaft anzuwenden bzw. davon profitierend die erworbenen Fremdsprachenkompetenzen in gewisse Lernkontexte angemessen zu transferieren. So gesehen müsste das Augenmerk zunächst auf die Lernenden gelegt werden, die die VB-Klasse bestehen und mit ihrem Studium an der Fakultät beginnen, Deutsch auf Lehramt zu studieren. Schon bei einer kleinen Erkundung zu diesen Lernenden bezüglich ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft kann man sehr leicht an gewisse Unklarheiten stoßen, da nicht jeder, der die VB-Klasse besteht, mit seinem Fachstudium beginnen muss. Dies bedeutet, dass jeder in der Türkei, der in der staatlich zentralen Universitätsaufnahmepfung in ein Studium, das eine VB-Klasse zur deutschen Sprache voraussetzt, aufgenommen wurde und sich auch dort immatrikuliert hat, die deutsche Sprache ein Studienjahr bis etwa B1-B2 Niveau lernen kann, ohne das daran anschließende Fachstudium anzustreben. Davon abgeleitet ist es besonders wichtig, die VB-Klassen zum Stand ihrer Nachhaltigkeit zu gewichten, da sonst eine neue Alternative entstehen könnte, dass VB-Klassen demnächst hauptsächlich als reine Sprachlernschulen fungieren werden und nicht als studienvorbereitende Fremdsprachenhochschulen. Für diese Lernenden kann noch nicht mit wissenschaftlichen Studien, aber dennoch laut einer kleinen repräsentativen mündlichen Befragung schon einiges zum Thema abgeleitet werden. Demnach wurden die Deutschlehrerabteilungen mit VB-Klassen befragt, die an dem bereits beschriebenen Online-Treffen teilgenommen haben, wie viele Studierende die VB-Klasse in den Studienjahren 2019-2020, 2020-2021 und 2021-2022 geschafft haben und wie viele davon in die Deutschlehrausbildung sich eingeschrieben haben. Insgesamt haben zwar

⁵ Siehe dazu mehr Information auf dieser Webseite: <https://ydyo.trakya.edu.tr/news/almanca-ogretmenligi-bolumlerin-hazirlik-siniflari-toplantisi--cevrimici-gerceklestirildi>

⁶ Siehe dazu mehr auf dieser Webseite: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/73048855>

nur 5 Abteilungen geantwortet, dennoch können die Ergebnisse eine repräsentative Funktion einnehmen. In 3 VB-Klassen waren es durchschnittlich 35 Absolventen, die mit dem Studium angefangen haben. Dies war jedoch bei 2 Universitäten nicht der Fall, da trotz einer hohen durchschnittlichen Anzahl von 35 Studierenden sich nur durchschnittlich 7 für ein Deutschlehramtsstudium interessiert haben. Diese zwar informellen jedoch konkreten Zahlen müssten statistisch tiefgreifender untersucht werden.

Bei den AbsolventInnen der Deutschlehrerausbildung sieht die Perspektive zwar ähnlich jedoch etwas anders aus. Hier nehmen die Lernenden, die die Prüfung zum Übergang in die Fakultät bestanden haben, das Studium zur Deutschlehrerausbildung auf und studieren an der Abteilung vier Studienjahre, um ein qualifizierter Deutschlehrender zu werden. Ähnlich ist, dass es auch in dieser Phase eine Unklarheit bezüglich der zukünftigen Tätigkeit als Deutschlehrende gibt. Köksal (2015) hat exemplarisch die Berufsorientierung der Absolventen der Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität untersucht und festgestellt, dass von dieser Institution zwischen 2007 und 2013 insgesamt 162 Deutschlehrer absolviert haben. In Hinblick auf ihre Tätigkeitsbereiche wurde festgestellt, dass sich die befragten Absolventen überwiegend in ausbildungsadäquaten Arbeitsverhältnissen befinden (52 von 85) (vgl. Köksal 2010). Diese Untersuchungen müssen durch neuere Studien aktualisiert werden, um sehen zu können, ob dieser Tatbestand noch andauert oder nicht.

Beide Typen von AbsolventInnen müssten dementsprechend in Verteiler der Universitäten eingetragen werden, die zeigen, in welchen Bereichen und wo die AbsolventInnen tätig sind, um sicher zu sein, wer die Verantwortung der Gesellschaft gegenüber wo und in welcher Position einnimmt. Für die Lernenden, die die VB-Klasse absolvieren, ist es vonnöten, sie zu befolgen, um herauszufinden, ob sie das Fachstudium fortführen möchten und wenn nicht, warum das Studium nach Abschluss der VB-Klasse abgebrochen wird. Für die AbsolventInnen der Deutschlehrerausbildung ist es vonnöten in Verteiler Systeme aufgenommen zu werden, um den beruflichen Werdegang mitbefolgen zu können. Dadurch kann der Bedarf an qualifizierten Deutschlehrenden an staatlichen/privaten Schulen und/oder im universitären Bildungskontext durch eine Eintragung in vorhandene Systeme abgedeckt werden. Ansonsten kann von einer Nachhaltigkeit des Lernprozesses in Hinblick der ‚Dauerhaftigkeit, Kultivierung und Anschlussfähigkeit‘ nicht die Rede sein.

Auch das Lehren der deutschen Sprache in den universitären VB-Klassen bringt seitens der Lehrenden eine gewisse Verantwortung mit sich. Dies bedeutet, dass die Lehrenden sich bewusst sind, dass sie zukünftigen Deutschlehrenden Deutsch vermitteln und somit gleichzeitig auch der Gesellschaft gegenüber die Verantwortung tragen, durch qualifizierten Deutschunterricht ein Vorbild für diese Zielgruppe zu sein. Die Feststellung ‚man lehrt so, wie man es gelernt hat‘ muss in diesem Zusammenhang angesprochen werden.

Ausblick

Ausgehend von den obigen Überlegungen bzgl. des Nachhaltigkeitswert der VB-Klassen für die Deutschlehrerausbildung kann schlussfolgernd festgehalten werden, dass hinsichtlich der Konzeption für eine nachhaltige Bildung des Deutschunterrichtes in den VB-Klassen die Dimension der Nachhaltigkeit die Programme der VB-Klassen und der Deutschlehrerausbildung einrahmen kann. Dieses Konzept müsste als eine neue Perspektive angenommen werden. Der Ausblick eine nachhaltige Entwicklung im Bildungssystem zu verankern und zu stärken ist innovativ und müsste weiterhin gefördert und in ihren Facetten diskutiert werden.

Die Frage, was für eine Funktion die VB-Klassen zur Deutschlehrerausbildung in Hinblick auf die Nachhaltigkeit übernehmen, kann zweifelsohne nicht explizit beantwortet werden, dennoch aber ansatzweise diskutiert werden. Um die in dieser Arbeit behandelten Gedanken und Überlegungen auf ein zukunftsorientiertes Denken und ein strategieorientiertes Handeln transferieren zu können, müssten wir alle umdenken. VB-Klassen fungieren nicht nur als ein Ort des Erlernens der deutschen Sprache, sondern müssen als ein Teil des anschließenden Fachstudiums gesehen werden. Beide Bereiche müssen zusammenwirken und sich gegenseitig ergänzen. Auf diese Weise könnte man den Ressourcenverbrauch im Bildungsbereich begrenzen und sinnvolle Bezüge zum Lerngegenstand herstellen. VB-Klassen sind somit nicht nur als ein Zeitabstand zu bewerten, der bestanden worden ist oder nicht, ob man eine Zulassung direkt zum Fachstudium bekommen kann oder nicht, sondern auch als eine breite Umgebung mit effektiven Lernpotentialen für den späteren Deutschlehrerberuf zu sehen. Eine derartige Haltung bestrebt eine kontinuierliche Weiterbildung der Lehrenden der VB-Klassen als auch der Ausbilder von Praktikanten der Deutschlehrerausbildung. Aus einem derartigen Modell können verwendbare Qualifikationen für das weitere Leben mitgegeben werden. Somit ist das Sprachenlernen eigentlich nicht nur ein Selbstzweck, sondern auch ein Mittel zum Zweck. Die Lehrerprofessionalisierung ist somit auch ein Thema der VB-Klassen. So gesehen ist eine Diskussion zur VB-Klasse auch gleichzeitig eine Diskussion der Deutschlehrerausbildung.

Auf die dritte Frage, was für eine Verantwortung die Absolventen der VB-Klassen gegenüber der Gesellschaft tragen, kann geantwortet werden, dass es sich um Absolventen handelt, die nicht nur die deutsche Sprache beherrschen, sondern durch die Zusammenarbeit der Institutionen Fremdsprachenhochschule und Fakultät auch eine Sensibilität für ihren künftigen Beruf entwickelt haben. Diese muss im Fachstudium gefördert und gepflegt werden.

Ausgehend von den obigen Überlegungen bzgl. des Nachhaltigkeitswert der VB-Klassen für die Deutschlehrerausbildung kann schlussfolgernd festgehalten werden, dass die Überlegungen als Vorschläge angenommen werden können, um den Lehr- und Lernprozess an den VB-Klassen nachhaltiger und effektiver gestalten zu können. Die hier genannten Überlegungen und Vorschläge umzusetzen, wird für alle Beteiligten eine

Herausforderung darstellen, zumal eine kontinuierliche Arbeit geleistet werden muss, die es vor allem verlangt, zukunftsorientiert zu denken und nachhaltig zu handeln.

Literaturverzeichnis

- Bleyhl, Werner** (2005): Fremdsprachenlernen-„gesteuert“ oder nach dem Prinzip des Mutterspracherwerbs? *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3/2005, 2-7.
- BMBF** (2020): *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Weg aus der Krise Eine Resolution der Nationalen Plattform BNE*. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/resolution_np_bne-als-weg-aus-der-krise_final.pdf?blob=publicationFile&v=1 (Letzter Zugriff: 14.12.2023).
- Buschmann-Göbels, Astrid / Bornicke, Marie-Christin / Nijnikova, Marina** (2015): Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20 (1), 181-200.
- Doğan, Mehmet / Seyhan Yücel, Mukadder** (2017): Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Tutumları ve Gereksinimleri. Balcı, Tahir, Holzapfel, Otto, Serindağ, Ergün (Hrsg.): *Schriften zur Sprache und Literatur*. Bursa: IJOPEC Publication, 161-177.
- Hatipoğlu, Sevinç** (2015): Representation of foreign language skills of prospective Turkish Teachers of German: A Case Study of Istanbul University. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 1 (33), 63-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/332439>. (Letzter Zugriff: 13.12.2023).
- Karaoğlu Bircan, Çağlayan** (2020): Sprachlernberatung in der Deutschlehrerausbildung. Schreiben im Fokus. Unveröffentlichte Dissertation. Edirne: Universität Trakya.
- Köksal, Handan** (2000): Einblick in die Vorbereitungsklassen des Bereichs Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Tapan, Nilüfer, Polat, Tülin, Schmidt, Hans-Werner (Hrsg.): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, Teil I Berichte, Istanbul: TAÖD, 103-109.
- Köksal, Handan** (2010): Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Mezunlarının Mesleklerine ve İş Doyumuna ilişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Vol. 12 (1), 128-146.
- Köksal, Handan** (2015): Berufsorientierung der Absolventen der Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya. Toprak, Metin und Karabağ, İmran (Hrsg.): *Migration und kulturelle Diversität, Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses*, Bd. II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Frankfurt: Peter Lang, 225-236.
- Köksal, Handan / Maden, Sevinç** (2016): Der Faktor 'Sommerferien' beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Deutschlehrerausbildung. *DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* (Online). Vol. 1, 73-87.
- Köksal, Handan / Schmidt, Hans-Werner** (2000): Bericht: Vorbereitungsklassen für die Deutschlehrerausbildung. Vorprogramm zum Workshop am 26./27. Mai 2000. Tapan, Nilüfer, Polat, Tülin, Schmidt, Hans-Werner (Hrsg.): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, Teil I Berichte, Istanbul: TAÖD, 33-35.
- Kurtz, Jürgen** (2021): Nachhaltigkeit als Leitmotiv des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia, Schmelter, Lars (Hrsg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 89-99.
- Martinez, Hélène** (2021): Nachdenken über Nachhaltigkeit. Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia, Schmelter, Lars (Hrsg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 107-119.

Uyan, Adalet / Genç, Ayten (2018): Zur Konzeption eines Rahmenlehrplans für den Einsatz in den DaF Vorbereitungsklassen in der Türkei. *Turkish Studies*. Vol. 13 (4), 1269-1290.

YÖK (2011): *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikler*. <http://tyyc.yok.gov.tr> (Letzter Zugriff: 13.12.2023).

Die Lesbarkeit; noch ein weiterer Indikator für DaF-Lehrwerke? ¹

Bora Başaran , Eskişehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407754>



Abstract (Deutsch)

Prinzipiell könnte man den Begriff Lesbarkeit grob als die Bewertung von Texten in Richtung „Leserniveau“ durch „Lesbarkeitsformeln“ also als die Fähigkeit oder Unfähigkeit des Lesers, die Texte zu verstehen klassifizieren. Die Lesbarkeit der Texte kann durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt werden, darunter die verwendeten Wörter, die durchschnittliche Anzahl von Silben pro Wort, die Satzstruktur und die Satzlänge. Damit Texte Lesern mit unterschiedlichen Fähigkeiten auf dem richtigen Niveau zugeordnet werden können, ist die Beurteilung der Textlesbarkeit entscheidend. Dieser wissenschaftliche Bereich ist kein Novum und seit den 1940er Jahren ist die Bewertung der Textlesbarkeit ein bedeutendes Forschungsgebiet. Die meisten Studien stammen aus englischsprachigen Ländern und richten sich in erster Linie an das dort ansässige Publikum; sie fokussieren sich daher hauptsächlich auf Personen, deren Muttersprache Englisch ist.

Die Anforderungen und Eigenschaften der Zielleseer werden häufig bei der Auswahl der Kriterien zur Messung der Lesbarkeit berücksichtigt. Obwohl die Textverständlichkeit von Fremdsprachlern sehr unterschiedlich werden kann, hat die Mehrheit der bisherigen Forschung Lesbarkeitsindizes bewertet, die von Muttersprachlern bestimmt wurden. Aufgrund der unterschiedlichen Spracherwerbsraten zwischen fremdsprachlichen und muttersprachlichen Lesern variiert die Betonung von Lesbarkeitsmaßen häufig. Der Lernerfolg der Schüler wird vermutlich stark davon beeinflusst, wie leicht sie Lehrbücher verstehen können. Texte, die komplex zu verstehen sind, werden manchmal als uninteressant angesehen, was es schwierig macht, das Material aufzunehmen und zu lernen.

Diese Studie unternimmt den Versuch, über die üblichen Methoden der Worthäufigkeitsanalyse aus Textkorpora, die als Spiegelbild gängiger Spracherfahrungen gelten, hinauszugehen. Sie experimentiert stattdessen mit dem Einsatz von Lesbarkeitsformeln, um die Textverständlichkeit zu bewerten, in der Hoffnung, dass sich dies positiv auf die Unterrichtseffizienz auswirken könnte. Um dies zu untersuchen, wird ein Lehrbuch zufällig ausgewählt und eine bestimmte Unterrichtseinheit als Fallstudie untersucht, wobei die gewonnenen Erkenntnisse vorgestellt werden.²

Schlüsselwörter: *Deutsch als Fremdsprache, Lesbarkeit, Lesbarkeitsformeln, DaF-Lehrwerke, Textverständlichkeit.*

Einsenddatum: 15.07.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2023

¹ Bu makale 8-10 Mayıs 2023 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi ve Türk Alman Üniversitesi'nin ortak düzenledikleri XVI. Uluslararası Türk Germanistik kongresi kapsamında bildiri olarak sunulmuştur.

² Diese Studie wurde von der Kommission für Wissenschaftliche Forschungsprojekte der Anadolu Universität unter der Förderungsnummer 1605E485 unterstützt.

Abstract (English)

Readability; Another Indicator for DaF (German as a Foreign Language) Textbooks?

In principle, the concept of readability could roughly be classified as the assessment of texts towards the “reading level” through “readability formulas,” thus as the ability or inability of readers to understand the texts. The readability of texts can be determined by a variety of factors, including the words used, the average number of syllables per word, sentence structure, and sentence length. In order for texts to be appropriately matched to readers with varying abilities, assessing text readability is crucial. This scientific field is not new, and since the 1940s, evaluating text readability has been a significant area of research. The majority of studies originate from English-speaking countries and are primarily targeted at the resident audience; therefore, they focus mainly on individuals whose mother tongue is English.

The requirements and characteristics of the target readers are often considered when selecting criteria for measuring readability. Although the text comprehension of foreign language learners can vary greatly, the majority of the research to date has evaluated readability indices that were determined by native speakers. Due to the different language acquisition rates between foreign language and native speakers, the emphasis on readability measures often varies. The academic success of students is likely heavily influenced by how easily they can understand textbooks. Texts that are complex to understand are sometimes seen as uninteresting, which can make it difficult to absorb and learn the material.

This study attempts to go beyond the usual methods of word frequency analysis from text corpora, which are considered to reflect common language experiences. Instead, it experiments with the use of readability formulas to assess text comprehension, with the hope that this could positively affect teaching efficiency. To investigate this, a textbook is randomly selected and a specific teaching unit is examined as a case study, presenting the findings.

Keywords: *German as a Foreign Language, Readability, Readability Formulas, DaF Textbooks, Text Comprehension.*

EXTENDED ABSTRACT

Readability, a term often reserved for the assessment of texts, serves as a mirror to a reader's capacity to understand a given text. At its core, it is the ability or the lack thereof, of a reader to comprehend what is being presented to them in written form. The measure of a text's readability isn't solely determined by its content but is influenced by a myriad of interconnected factors. These include the choice of words, the average number of syllables within each word, the inherent structure of sentences, and the overall length of sentences. Such factors coalesce to shape a text's complexity and consequently, its accessibility to a diverse range of readers.

Historically, the emphasis on assessing text readability has grown, with its roots traceable to as early as the 1940s. It is noteworthy that much of the pioneering research and subsequent studies in this domain have primarily emerged from English-speaking nations. These studies, while comprehensive, predominantly cater to an audience of native speakers, thereby inadvertently sidelining a considerable demographic - the non-native speakers or those learning the language.

When the lens is shifted towards German as a Foreign Language (DaF) domain, the landscape of readability takes on added layers of complexity. The criteria often employed to measure readability are intrinsically tied to the unique requirements and characteristics of the intended readers. In the realm of foreign language instruction, the variance in text comprehensibility is stark. While native speakers might find certain texts straightforward, non-native learners might grapple with the same content. This discrepancy stems from the inherent differences in language acquisition rates between native and non-native readers. Consequently, the emphasis on readability measures, when viewed from the DaF perspective, needs nuanced adjustments.

The pivotal role of textbooks in shaping a learner's journey cannot be understated. In the context of DaF, the readability of these instructional materials directly impacts a learner's success trajectory. If a textbook's content leans towards the complex side, learners might perceive it as uninviting or uninteresting. Such perceptions not only hinder absorption but also impede the learning process, potentially causing learners to feel alienated or overwhelmed.

This paper embarks on an explorative journey, challenging conventional norms and methodologies. Instead of solely relying on word frequencies derived from corpora that are believed to mirror typical language experiences, it advocates for the incorporation of readability formulas. Such an integrated approach, the paper posits, could offer a more holistic insight into text readability, especially in the DaF context. Furthermore, the potential ripple effect of this methodology might extend beyond mere textbook assessment, influencing instructional efficacy as a whole.

To ground these hypotheses in tangible data, the study delves into a case-based analysis. A DaF textbook, chosen at random, along with one of its units, serves as the focal point. Through this microscopic lens, the paper presents its findings, shedding light on the intricate interplay of factors that determine readability and, by extension, the textbook's efficacy in aiding language acquisition.

The study employs both qualitative and quantitative approaches. It analyzes various readability formulas and their applicability to German texts. The research also involves an examination of DaF textbooks to evaluate their readability levels using these formulas. The methodology considers linguistic aspects such as vocabulary, syntax, and complexity, along with cognitive factors related to reader comprehension.

The study finds that readability is indeed a relevant factor for DaF textbooks. It affects how learners engage with and comprehend the material.

- Limitations of Existing Formulas:** Traditional readability formulas developed for native speakers have limitations when applied to foreign language learners. Adjustments and specific considerations are necessary for accurate evaluation.

- Factors Affecting Readability:** Vocabulary, sentence complexity, and text structure are identified as the most influential factors in determining readability for non-native speakers.

•Need for Customized Approach: A customized approach to assessing readability, taking into account the unique characteristics of German and the specific needs of non-native speakers, is essential for effective language teaching.

The research concludes that readability is a significant and relevant indicator for DaF textbooks. However, the application of readability evaluation requires a nuanced understanding of the German language's specific features and the target audience's needs. A one-size-fits-all approach using existing readability formulas is insufficient.

The study's findings have practical implications for educators, textbook authors, and language teaching professionals. By understanding and applying readability principles, they can create more effective and engaging learning materials for non-native speakers of German.

Einleitung

Die Lesbarkeit von Texten spielt eine entscheidende Rolle beim Sprachenlernen. Sie bestimmt, wie leicht oder schwer es ist, einen Text zu verstehen und zu behalten. Laut John Read ist die Lesbarkeit „die Fähigkeit eines Textes, vom Leser verstanden zu werden“ (Alderson 2000). Eine hohe Lesbarkeit ermöglicht es dem Leser, schnell und effektiv Informationen aufzunehmen und zu behalten. Eine niedrige Lesbarkeit hingegen kann dazu führen, dass der Leser den Text nicht versteht oder schnell vergisst. Es sind verschiedene Faktoren, die die Lesbarkeit von Texten beeinflussen, wie zum Beispiel die Länge und Komplexität von Sätzen, die Verwendung von Fachterminologie und die Anordnung von Informationen also der Wortschatz. Für eine bessere Lesbarkeit von Texten, können Autoren bestimmte Schreibstrategien anwenden, wie zum Beispiel die Verwendung von kurzen und prägnanten Sätzen, die Vermeidung von Fachjargon und die Gliederung von Informationen in übersichtliche Absätze, dieser Ansatz ist zweifellos bereits bekannt (Byrd 1985; Carrel 1992). Die Lesbarkeit von Texten ist insbesondere für Lernende einer Fremdsprache von großer Bedeutung. Fremdsprachenlerner sind in der Regel mit der Sprache noch nicht so vertraut und haben Schwierigkeiten, komplexe Texte zu verstehen. Eine hohe Lesbarkeit von Lehrmaterialien erleichtert ihnen den Lernprozess und fördert ihre Motivation (Hedge 2011). Zudem kann die Lesbarkeit von Texten auch den Lernfortschritt von fortgeschrittenen Lernenden beeinflussen (Rafatbakhsh / Ahmadi 2022). Um die Lesbarkeit von Lehrmaterialien zu beurteilen, gibt es verschiedene Maße und Instrumente, die von Fachleuten entwickelt wurden, wie zum Beispiel der Flesch Reading Ease Score (Flesch 1948) und der Gunning Fog Index (Gunning 1952). Diese Verfahren dienen der quantitativen Bewertung und dem Vergleich der Lesbarkeit von Texten.

Die Lesbarkeit von Texten in der Fremdsprachendidaktik

Die Lesbarkeit bezieht sich auf die Fähigkeit eines Textes, von Lernenden verstanden und gelesen zu werden (Handayani / Wirza 2021). Eine hohe Lesbarkeit kann dazu beitragen, dass Lernende den Inhalt eines Textes besser verstehen und sich leichter damit auseinandersetzen (Hakim et al. 2021). In der DaF-Forschung wurde die Lesbarkeit von Texten schon länger als ein wichtiger Indikator für die Qualität von Lehrwerken betrachtet. In ihrer Studie wiesen Vor Der Brück / Hartrumpf (2007) nach, dass das angepasste Sprachniveau der Lernenden eine wesentliche Bedeutung für die Lesbarkeit hat. Hancke et al. (2012) untersuchte den Einfluss von Layout und Typografie auf die Lesbarkeit von Texten in DaF-Lehrwerken und fand heraus, dass eine gut strukturierte Seite und eine ansprechende Typografie die Lesbarkeit positiv beeinflussen können (Hancke et al. 2012; Lonsdale 2016). Neben diesen Aspekten gibt es auch weitere Faktoren, die die Lesbarkeit von Texten in DaF-Lehrwerken beeinflussen können. So kann etwa die Länge und Komplexität von Sätzen (Agrawal et al. 2012) oder auch die Verwendung von Fachtermini (Jucks / Paus 2011; Kaplan / Rogness 2018; Woolston 2020) die Lesbarkeit eines Textes erschweren. Auch der kulturelle Hintergrund der Lernenden (Mazirka et al. 2020; Puspita et al. 2020) kann eine Rolle spielen, da

bestimmte Ausdrücke oder Redewendungen für Lernende aus anderen Kulturen schwer zu verstehen sein können.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Lesbarkeit von Texten in DaF-Lehrwerken ein wichtiger Indikator für deren Qualität ist. Es ist wichtig, dass Lehrwerke auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden abgestimmt sind und ihnen somit eine optimale Lernumgebung bieten (Grabe / Stoller 2002). Eine hohe Lesbarkeit kann dazu beitragen, dass Lernende den Inhalt eines Lehrwerks besser verstehen und sich leichter damit auseinandersetzen (Dennis 2018; Türkben 2019; Handayani et al. 2021; Hakim et al. 2021). Daher sollte die Lesbarkeit in der Erstellung von DaF-Lehrwerken eine wichtige Rolle spielen. Es ist wichtig, dass die Texte in Lehrwerken auf das Sprachniveau der Lernenden abgestimmt sind und dass das Layout und die Typografie ansprechend und gut strukturiert sind. Auch die Länge und Komplexität von Sätzen, die Verwendung von Fachtermini und der kulturelle Hintergrund der Lernenden sollten bei der Erstellung von DaF-Lehrwerken berücksichtigt werden, um die Lesbarkeit zu optimieren. Eine gute Lesbarkeit erleichtert es Lernenden, den Stoff eines Lehrbuchs zu erfassen und sich damit effektiver zu beschäftigen. Deshalb ist es entscheidend, dass Lehrmaterialien an die Anforderungen und Kompetenzen der Lernenden angepasst werden, um eine ideale Lernatmosphäre zu schaffen.

Der Begriff der Lesbarkeit: Definitionen und Maße

Der Begriff der Lesbarkeit bezieht sich auf die Einfachheit oder Schwierigkeit, mit der ein Text von einem Leser verstanden werden kann. Es gibt verschiedene Definitionen und Maße der Lesbarkeit, die von Fachleuten entwickelt wurden, um die Lesbarkeit von Texten quantitativ zu erfassen und zu vergleichen. Die Lesbarkeit ist die Fähigkeit eines Textes, vom Leser verstanden zu werden (Amiran / Jones 1982; Karlinsky / Koch 1983; Olsen / Johnson 1989; Meyer 2003; Zamanian / Heydari 2012; Rawian 2019). Diese Definition betont, dass die Lesbarkeit von der Fähigkeit des Lesers abhängt, den Text zu verstehen. Ein anderer Ansatz zur Definition der Lesbarkeit wurde von der American Psychological Association (APA) vorgestellt. Die APA definiert Lesbarkeit als „die Einfachheit, mit der ein Text von einem Leser verstanden werden kann“ (APA 2009: 62). Diese Definition betont, dass die Lesbarkeit von den Eigenschaften des Textes selbst abhängt. Es ist wichtig zu beachten, dass die Lesbarkeit von Texten von verschiedenen Faktoren abhängt und dass kein Maß der Lesbarkeit vollständig zuverlässig ist. Ein Text kann beispielsweise für einen Leser mit einem hohen sprachlichen Niveau leicht zu verstehen sein, während er für einen Leser mit einem niedrigeren Niveau schwierig zu verstehen ist. Zudem kann die Lesbarkeit von Texten auch von den persönlichen Vorlieben und Interessen des Lesers abhängen. Trotzdem können Maße der Lesbarkeit nützlich sein, um die Lesbarkeit von Texten zu vergleichen und zu beurteilen. Sie können verwendet werden, um die Lesbarkeit von Lehrmaterialien zu beurteilen und um festzustellen, ob sie für die Zielgruppe geeignet sind. Sie können auch verwendet werden, um die Lesbarkeit von wissenschaftlichen Artikeln und anderen akademischen Texten zu beurteilen. In diesen Fällen sollten Maße der Lesbarkeit jedoch immer in Kombination

mit anderen Faktoren, wie zum Beispiel der Relevanz und Qualität des Inhalts, berücksichtigt werden. Es ist eine Herausforderung die Fülle und Vielfalt der Ansätze und Meinungen zum Thema Lesbarkeitsmaße in verschiedenen Zusammenhängen einzufangen und sie in einem zugänglichen und bündigen Format darzustellen. Die nachfolgende Auflistung erhebt nicht den Anspruch, sämtliche Überlegungen bzw. Formulierungen, die für die Messung der Lesbarkeit von Texten maßgeblich sein können, vollständig wiederzugeben. Dieser Abschnitt zielt darauf ab, einen allgemeinen Überblick zu verschaffen.

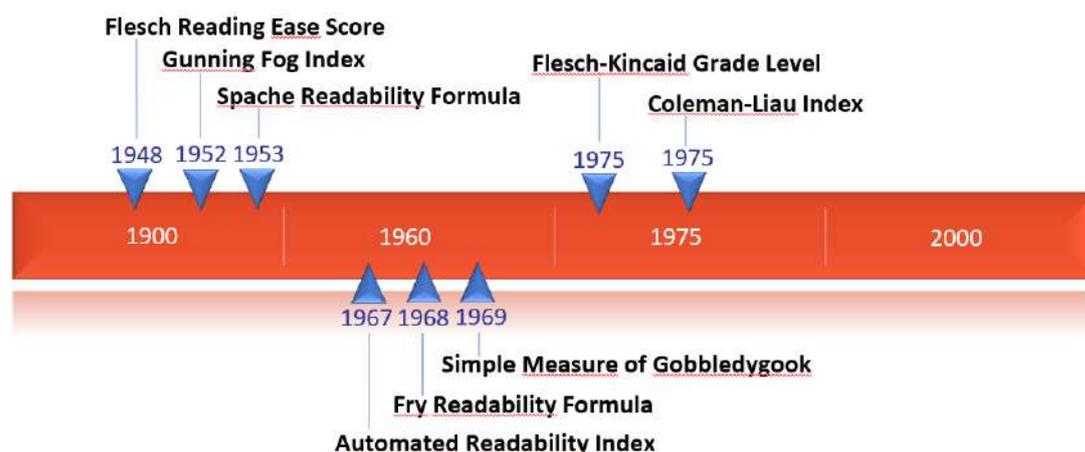


Abb. 1: Lesbarkeitsmaße Zeitleiste³

Flesch Reading Ease Score: Der Flesch Reading Ease Score gibt an, wie leicht verständlich ein Text ist. Er wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter pro Satz und die Anzahl der syllabischen Wörter pro 100 Wörter misst. Der Flesch Reading Ease Score wurde von Rudolf Flesch entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (Flesch 1948).

Gunning Fog Index: Der Gunning Fog Index gibt an, wie schwer verständlich ein Text ist. Er wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter pro Satz und die Anzahl der syllabischen Wörter pro 100 Wörter misst. Der Gunning Fog Index wurde von Robert Gunning entwickelt und wird häufig in der Öffentlichkeitsarbeit und in der Werbebranche eingesetzt (Gunning 1952).

Spache Readability Formula: Die Spache Readability Formula gibt an, auf welcher Schulstufe ein Text geeignet ist. Sie wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter pro 100 Wörter und die Anzahl der einfachen Wörter (d. h. Wörter mit weniger als drei Silben) misst. Die Spache Readability Formula wurde von Paul W. Spache entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (Spache 1953).

Automated Readability Index (ARI): Der Automated Readability Index (ARI) gibt an, auf welcher Schulstufe ein Text geeignet ist. Er wird berechnet, indem man die Anzahl

³ Erstellt vom Verfasser.

der Wörter, Sätze und Zeichen pro 100 Wörter misst. Der ARI wurde von G. Harry McLaughlin entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (Senter / Smith 1967).

Fry Readability Formula: Die Fry Readability Formula gibt an, auf welcher Schulstufe ein Text geeignet ist. Sie wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter pro 100 Wörter und die Anzahl der „schwierigen“ Wörter (d. h. Wörter mit mehr als drei Silben) misst. Die Fry Readability Formula wurde von Edward Fry entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (Fry 1968).

Simple Measure of Gobbledygook (SMOG): Der Simple Measure of Gobbledygook (SMOG) gibt an, auf welcher Schulstufe ein Text geeignet ist. Er wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter mit drei oder mehr Silben pro 100 Wörter misst. Der SMOG wurde von Harry McLaughlin entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (McLaughlin 1969).

Flesch-Kincaid Grade Level: Der Flesch-Kincaid Grade Level gibt an, auf welcher Schulstufe ein Text geeignet ist. Er wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter pro Satz und die Anzahl der syllabischen Wörter pro 100 Wörter misst. Der Flesch-Kincaid Grade Level wurde von Rudolf Flesch und J. Peter Kincaid entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (Kincaid et al. 1975).

Coleman-Liau Index: Der Coleman-Liau Index gibt an, auf welcher Schulstufe ein Text geeignet ist. Er wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter, Sätze und Zeichen pro 100 Wörter misst. Der Coleman-Liau Index wurde von Meri Coleman und T. L. Liau entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (Coleman / Liau 1975).

New Dale-Chall Readability Formula: Die New Dale-Chall Readability Formula gibt an, auf welcher Schulstufe ein Text geeignet ist. Sie wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter pro 100 Wörter und die Anzahl der „schwierigen“ Wörter (d. h. Wörter, die nicht auf der Dale-Chall-Liste der 3.000 häufigsten Wörter in Kinderbüchern enthalten sind) misst. Die New Dale-Chall Readability Formula wurde von Jeanne Chall und Edgar Dale entwickelt und wird häufig in der Schule und im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt (Chall / Dale 1995).

Autoren können verschiedene neben den bereits erwähnten Maßen unterschiedliche Schreibstrategien anwenden, um die Lesbarkeit ihrer Texte zu verbessern. Dazu gehören zum Beispiel die Verwendung von kurzen und prägnanten Sätzen, die Vermeidung von Fachjargon und die Gliederung von Informationen in übersichtliche Absätze (Klimova / Zamborova 2020). Durch die Anwendung dieser Schreibstrategien können Autoren sicherstellen, dass ihre Texte leicht verständlich sind und von einer breiten Leserschaft verstanden werden. Bezüglich kann gesagt werden, dass die Lesbarkeit ein wichtiger Faktor beim Sprachenlernen ist und dass es verschiedene Definitionen und Maße der Lesbarkeit gibt, die von Fachleuten entwickelt wurden, um die Lesbarkeit von Texten zu beurteilen. Es ist wichtig, dass Autoren die

Lesbarkeit ihrer Texte berücksichtigen und Schreibstrategien anwenden, um sicherzustellen, dass ihre Texte leicht verständlich sind.

Es sind eindeutig eine Fülle an verschiedene Maße der Lesbarkeit vorhanden, die von Fachleuten entwickelt wurden, um die Lesbarkeit von Texten quantitativ zu erfassen und zu vergleichen. Folgende Maße werden für die Fallstudie dieses Beitrages in betracht gezogen.

Eines der wohl bekanntesten Maße ist der Flesch Reading Ease Score (Flesch 1948). Dieses Maß wurde von Rudolf Flesch entwickelt und basiert auf der Länge von Sätzen und Wörtern sowie auf der Anzahl von Syllaben pro Wort. Ein hoher Wert beim Flesch-Lesbarkeitsindex zeigt an, dass ein Text einfach zu verstehen ist. Ein niedriger Wert hingegen weist darauf hin, dass der Text komplizierter und schwerer zu verstehen ist.

Lesbarkeitsformel Wahl

In dieser Arbeit wird die Verwendung mehrerer Lesbarkeitsformeln bevorzugt, um ein umfassenderes Verständnis der Lesbarkeit des analysierten Textes zu erhalten und die Ergebnisse zu validieren, sowie die Lesbarkeit in Beziehung zu anderen Faktoren wie Schreibstil, Zielgruppe und Zweck des Textes zu betrachten. Es ist auch wichtig die geeignete Formel auszuwählen und sie in ihrem Kontext anzuwenden. Keine einzelne Lesbarkeitsformel kann alle Aspekte der Lesbarkeit abdecken. Jede Formel hat ihre eigenen Stärken und Schwächen und kann unterschiedliche Aspekte der Lesbarkeit messen. Zum Beispiel kann der Flesch-Kincaid Reading Ease Score die leichte Verständlichkeit eines Textes messen, während der Flesch-Kincaid Grade Level Score das Sprachniveau, auf dem ein Text geschrieben ist, bestimmt. Daher ist die Verwendung von mehreren Formeln wichtig, um ein umfassenderes Verständnis der Lesbarkeit eines Textes zu erhalten. Darüber hinaus können verschiedene Lesbarkeitsformeln unterschiedliche Ergebnisse liefern. Dies ist besonders wichtig zu berücksichtigen, wenn es darum geht, die Lesbarkeit von Texten zu vergleichen, die unterschiedliche Schreibstile oder Schwerpunkte haben. Eine Formel, die sich auf die Anzahl der Silben und Wörter pro Satz konzentriert, kann zum Beispiel einen Text als schwerer zu lesen einstufen, während eine andere Formel, die auf die Anzahl der komplexen Wörter und Satzstrukturen konzentriert, denselben Text als einfacher zu lesen einstufen kann. Daher ist es wichtig, mehrere Formeln zu verwenden, um ein genaueres Verständnis der Lesbarkeit zu erhalten. Eine Formel, die sich auf die Anzahl der Silben und Wörter pro Satz konzentriert, eignet sich möglicherweise besser für die Beurteilung der Lesbarkeit von Schulbüchern, während eine Formel, die sich auf die Anzahl der komplexen Wörter und Satzstrukturen konzentriert, besser für die Beurteilung der Lesbarkeit von Fachtexten geeignet sein kann. Daher ist es wichtig, mehrere Formeln zu verwenden, um die Lesbarkeit von Texten für unterschiedliche Zwecke und Zielgruppen zu beurteilen.

Abschliessend gilt es zu beachten, dass Lesbarkeitsformeln lediglich Indikatoren für die Lesbarkeit eines Textes sind und nicht die Lesbarkeit selbst messen. Eine hohe Lesbarkeitsformel bedeutet nicht unbedingt, dass ein Text leicht zu verstehen ist, und eine niedrige Lesbarkeitsformel bedeutet nicht unbedingt, dass ein Text schwer zu verstehen ist. Es ist daher wichtig, mehrere Lesbarkeitsformeln zu verwenden, um ein umfassenderes Verständnis der Lesbarkeit eines Textes zu erhalten und so die Ergebnisse zu validieren. Es ist auch wichtig, die Ergebnisse der Lesbarkeitsformeln in Verbindung mit anderen Faktoren wie dem Schreibstil, der Zielgruppe und dem Zweck des Textes zu betrachten.

In dieser Arbeit werden hauptsächlich Lesbarkeitsformeln wie Flesch-Kincaid Reading Ease, New Dale-Chall Readability und Spache Readability Score für die Bewertung sowie die Flesch-Kincaid Grade Level, Gunning Fog Index, Coleman-Liau Index, SMOG Index Score, Automated Readability Index für die Bewertungskategorie bevorzugt, um die Lesbarkeit der analysierten Texte zu bewerten. Um eine detaillierte Analyse der Lesbarkeit des vorliegenden Textes durchzuführen, wird die Ressource www.wordcalc.com herangezogen. Diese Webseite bietet eine Vielzahl von Werkzeugen und Algorithmen, die es ermöglichen, verschiedene Aspekte der Lesbarkeit zu bewerten und zu quantifizieren. Dazu gehören beispielsweise der Flesch-Kincaid-Lesbarkeitsindex, der Coleman-Liau-Index und der Automated Readability Index. Durch die Verwendung dieser Werkzeuge kann eine objektive Beurteilung der Lesbarkeit des Textes erfolgen und eventuelle Schwierigkeiten, die sich aus einer unklaren Sprache oder einer ungünstigen Struktur der Texte ergeben können, identifiziert und korrigiert werden.

Eine Beispielanalyse der Lesbarkeit in Schülerheften

Eine Beispielanalyse ist eine Methode der Datenaufbereitung und -interpretation, bei der eine beschränkte Anzahl von exemplarischen oder empirischen Datenpunkten genutzt werden, um Induktionen über eine weiterführende Gruppe oder die Gesamtheit der Population zu generieren (Hiemeyer/ Stumpp 2019). Es ist eine Art der deskriptiven Statistik, die darauf abzielt, Muster, Trends und Zusammenhänge in den Daten zu identifizieren. Um die Lesbarkeit von DaF-Lehrwerken zu untersuchen, wurden folgende Schulbücher ausgewählt, in der die Lesbarkeit anhand zufällig ausgewählten einzelne Stichproben analysiert wurde. Diese Schulbücher wurden ausgewählt, weil sie in verschiedenen sprachlichen Niveaus angeboten werden, von Verlagen in der Türkei erstellt und häufig von vielen Lernenden benutzt werden. Folgende Schulbücher wurden prädestiniert:

„Plus Deutsch A1.1 Schülerheft“ (Seite 91)

„Deutsch Macht Spaß A2.2 Schülerheft“ (Seite 59)

„Mein Schlüssel zu Deutsch B1.2“ (Seite 33)

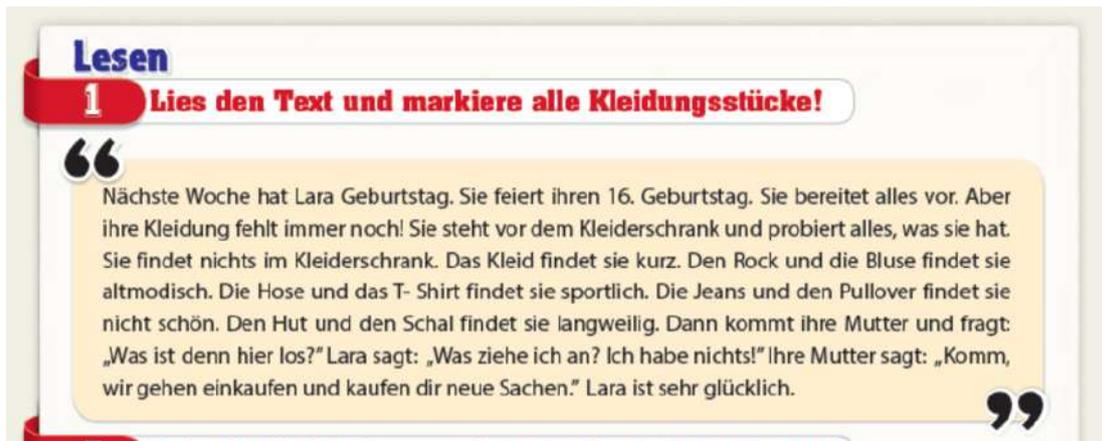


Abb. 2: Lehrbuch Ausschnitt⁴

Lesbarkeitsbewertungen:

Flesch-Kincaid Reading Ease:	83,1
New Dale Chall Readability:	10
Spache Readability Score:	5

Lesbarkeitsbewertungskategorie:

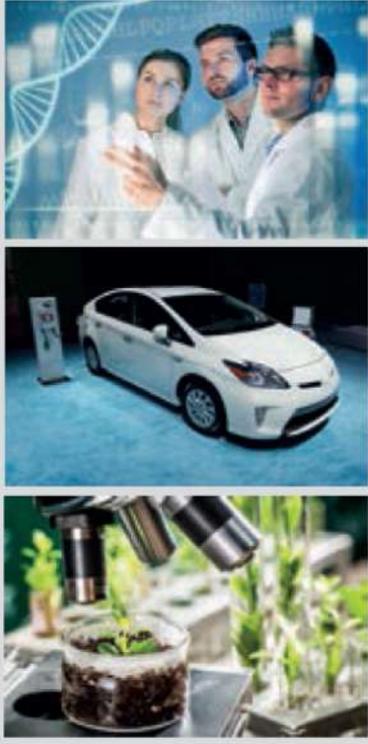
Flesch-Kincaid Grade Level:	3,1
Gunning Fog Index:	4
Coleman-Liau Index:	11,2
SMOG Index Score:	7,1
Automated Readability Index:	3

Die Flesch-Kincaid Reading Ease und der Flesch-Kincaid Grade Level beziehen sich auf die gleiche Formel, die auf der Anzahl der Wörter, Sätze und Silben in einem Text basiert. Ein höherer Wert bedeutet eine höhere Lesbarkeit. Der Flesch-Kincaid Reading Ease erreicht hier einen Wert von 83,1, was einer sehr hohen Lesbarkeit entspricht. Der Flesch-Kincaid Grade Level erreicht einen Wert von 3,1, was einem Schulniveau von 3. bis 4. Klasse entspricht.

Der New Dale-Chall Readability Score basiert auf einer alternativen Formel, die sich auf die Menge an lexikalisch anspruchsvollen Worten in einem Text stützt. Ein höherer Wert impliziert eine niedrigere Lesbarkeit. Der untersuchte Text erreicht hierbei einen Wert von 10, welcher einer überdurchschnittlichen Lesbarkeit entspricht. Der Spache Readability Score, der Coleman-Liau Index, der SMOG Index und der Automated

⁴ Yiğit, D. Y. (2019): *Plus Deutsch A1.1 Schülerheft*, S. 91.

Readability Index beziehen sich auf weitere Formeln zur Berechnung der Lesbarkeit. Hierbei erreicht der Text einen Wert von 5 11,2, 7,1 und 3, was einer guten bis sehr guten Lesbarkeit entspricht. Insgesamt lässt sich sagen, dass der Text, auf den sich diese Bewertungen beziehen, eine sehr gute bis sehr hohe Lesbarkeit aufweist.



Den technischen Fortschritt betrachten viele Menschen als Wohltat. Durch die technischen Fortschritte sind viele Krankheiten wie Krebs jetzt heilbar und im Alltag erleichtern uns viele Geräte die Arbeit. Mit dem Auto können wir viele Ziele bequem erreichen, das Handy ermöglicht uns die Kommunikation weltweit und rund um die Uhr. Wir können uns die Computer aus dem Büro und auch aus dem privaten Bereich nicht mehr wegdenken.

Aber es gibt auch unerhebliche Probleme. Die modernen Autos sind umweltschädlich. Der ständige Umgang mit Handys und Computern bringt gesundheitliche Gefahren. Der medizinische Fortschritt ist gut, aber wir sollten auf die Natur achten. Wir benötigen viel Energie, um all die technischen Geräte zu betreiben, sollten dabei aber berücksichtigen, dass die Atomenergie ein hohes Gefahrenpotential hat. Man denkt nur an die Katastrophe von Tschernobyl.

Zum Glück gibt es aber Lösungen: Es gibt Gesetze, die die Genforschung begrenzen. Wir haben elektrische Autos, die weniger umweltschädlich sind und biologisch abbaubare Verpackungen verringern das Müllproblem.

Abb. 3: Lehrbuch Ausschnitt⁵

Lesbarkeitsbewertungen:

Flesch-Kincaid Reading Ease:	42,7
New Dale Chall Readability:	10
Spache Readability Score:	5

Lesbarkeitsbewertungskategorie:

Flesch-Kincaid Grade Level:	10,6
Gunning Fog Index:	11,1
Coleman-Liau Index:	12
SMOG Index Score:	12
Automated Readability Index:	12

⁵ Deutsch Macht Spaß A2.2 Schülerheft, S. 59.

Der Flesch-Kincaid Reading Ease erreicht hier einen Wert von 42,7, was einer niedrigen Lesbarkeit entspricht. Der Flesch-Kincaid Grade Level erreicht einen Wert von 10,6 was einem Schulniveau von 10. bis 11. Klasse entspricht. Der New Dale-Chall Readability Score bezieht sich auf die Anzahl der schwierigen Wörter in einem Text. Ein niedriger Wert bedeutet eine höhere Lesbarkeit. Hier erreicht der Text einen Wert von 10, was einer guten Lesbarkeit entspricht. Es ist jedoch zu beachten, dass dieser Wert nur die schwierigen Wörter berücksichtigt und nicht die allgemeine Lesbarkeit des Textes widerspiegelt. Der Spache Readability Score, der Coleman-Liau Index, der SMOG Index und der Automated Readability Index basieren auf verschiedenen Formeln zur quantitativen Analyse der Lesbarkeit. Aus diesen Resultaten kann geschlossen werden, dass der Text eine suboptimale bis mangelhafte Lesbarkeit besitzt, angesichts der erreichten Werte von 5, 12, 12, 12 und 12. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Text eine niedrige bis sehr niedrige Lesbarkeit zeigt. Es wird dringend empfohlen, Maßnahmen zur Erhöhung der Verständlichkeit für ein breiteres Publikum zu ergreifen, indem man die Sprache vereinfacht und die Struktur optimiert.

1 Lotte, die Flotte
Was kauft Lotte, die Flotte alles ein?



Das ist Lotte, die Flotte. Ihr Hobby ist Einkaufen im Internet. Sie kann es sich leisten. Denn sie ist eine Millionärstochter.

Sie kauft mal wieder viel zu viel ein. Der Lieferservice kann ihren Bestellungen kaum folgen. Man sagt, dass die Post nur für sie arbeitet.

Sie kauft Schuhe, T-Shirts, Kleider, Schwimmringe, Kinderkleidung, Handtaschen, Katzenfutter, Werkzeuge, Sonnenbrillen, Goldschmuck, Autoteile, Krawatten, Möbel, Blumen, Hochzeitskleider, Katzenfutter und vieles mehr, die sie nicht braucht. Sie kann nicht aufhören, online einzukaufen. Lotte hat mehr als 200 Paar Schuhe und ihre zehn großen Wandschränke sind so überfüllt, dass alles herausfällt, wenn sie die Schranktüren öffnet. Sie hat angefangen, ihre Taschen auf die fünf Sofas aufzutürmen. Die Sonnenbrillen kann sie eigentlich gar nicht tragen, denn sie hat eine Sonnenallergie. Außerdem ist sie allergisch gegen Blütenstaub und Katzenhaare. Sie ist auch eine sehr gute Schwimmerin und hat ein riesiges Schwimmbad in ihrem großen Haus. Sie hat keine Freunde und lebt ganz einsam in ihrem luxuriösen Haus. Sie hat drei Fahrer, die sie mit ihrer Limousine überall hinfahren. Drei Gärtner, zwei Köche, einen Techniker und drei Dienstmädchen arbeiten für sie. Aber anstatt froh und munter zu sein, ist sie immer traurig und matt. „Warum bin ich bloß so unglücklich?“ fragt sich Lotte. Doch eines Tages nimmt sich ihr Dienstmädchen all ihren Mut und versucht, ihr Ratschläge zu geben: „Ich sehe, Sie bestellen online Katzenfutter. Aber Sie haben eine Allergie gegen Katzenhaare und können deshalb keine Katzen im Haus haben. Anstatt das Katzenfutter hier in Ihr Haus zu bestellen, sollten Sie es an ein Tierheim schicken lassen. Sie werden erleben, wie schön es ist, Tiere zu füttern.“ Außerdem ...

Abb. 5: Lehrbuch Ausschnitt⁶

Lesbarkeitsbewertungen:

Flesch-Kincaid Reading Ease:	58,5
New Dale Chall Readability:	10
Spache Readability Score:	5

⁶ Mein Schlüssel zu Deutsch B1.2, S. 33.

Lesbarkeitsbewertungskategorie:

Flesch-Kincaid Grade Level:	8
Gunning Fog Index:	7,2
Coleman-Liau Index:	12
SMOG Index Score:	10,9
Automated Readability Index:	9,5

Der Flesch-Kincaid Reading Ease erreicht hier einen Wert von 58,5; was einer mittelmäßigen Lesbarkeit entspricht. Der Flesch-Kincaid Grade Level erreicht einen Wert von 8, was einem Schulniveau von 8. Klasse entspricht.

Der New Dale-Chall Readability Score misst die Anzahl der schwierigen Wörter in einem Text. Ein höherer Wert weist auf eine niedrigere Lesbarkeit hin. Der Text erreicht hier einen Wert von 10, was auf eine gute Lesbarkeit schließen lässt. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass dieser Score lediglich die Anzahl der schwierigen Wörter berücksichtigt und nicht die allgemeine Lesbarkeit des Textes wiedergibt.

Der Spache Readability Score, der Coleman-Liau Index, der SMOG Index und der Automated Readability Index beziehen sich auf weitere Formeln zur Berechnung der Lesbarkeit. Hierbei erreicht der Text einen Wert von 5, 12, 10,9; 9,5 und 9,5; was einer mittelmäßigen bis schlechten Lesbarkeit entspricht.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Text, auf den sich diese Bewertungen beziehen, eine mittelmäßige Lesbarkeit aufweist. Es könnte empfehlenswert sein, den Text für eine breitere Leserschaft zugänglicher zu machen, indem die Sprache vereinfacht und die Struktur verbessert wird, insbesondere für die Ergebnisse von Coleman-Liau Index, SMOG Index und Automated Readability Index.

	Plus Deutsch A1.1 Schülerheft	Deutsch Macht Spaß A2.2 Schülerheft	Mein Schlüssel zu Deutsch
Lesbarkeitsbewertungen			
Flesch-Kincaid Reading Ease	83.1	42.7	58.5
New Dale Chall Readability	10	10	10
Spache Readability Score	5	5	5
Lesbarkeitsbewertungskategorie			
Flesch-Kincaid Grade Level	3.1	10.6	8
Gunning Fog Index	4	11.1	7.2
Coleman-Liau Index	11.2	12	12
SMOG Index Score	7.1	12	10.9
Automated Readability Index	3	12	9.5

Tab. 1: Bewertungen

In den Ergebnissen erreicht der Text aus dem Schülerbuch Plus Deutsch eine sehr gute bis sehr hohe Lesbarkeit, mit Werten von 83,1 für Flesch-Kincaid Reading Ease, 10 für New Dale Chall Readability Score und 5 für Spache Readability Score. Der Text aus Deutsch Macht Spaß erreicht eine niedrige bis sehr niedrige Lesbarkeit, mit Werten von 42,7 für Flesch-Kincaid Reading Ease, 12 für Coleman-Liau Index, 12 für SMOG Index Score und 12 für Automated Readability Index.

In den Ergebnissen erreicht der Text aus dem Schülerheft von Mein Schlüssel zu Deutsch eine mittelmäßige Lesbarkeit, mit Werten von 58,5 für Flesch-Kincaid Reading Ease, 12 für Coleman-Liau Index, 10.9 für SMOG Index Score und 9.5 für Automated Readability Index. Insgesamt kann man behaupten, dass die Verständlichkeit der Texte stark variieren. Während einige Ergebnisse eine ausgezeichnete Verständlichkeit aufweisen, weisen andere eine durchschnittliche oder sogar mangelhafte Verständlichkeit auf. Um ein umfassenderes Verständnis der Verständlichkeit der Schülerbücher bzw. der Lehrwerke zu erlangen und gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen, um die Verständlichkeit für eine breitere Leserschaft zu verbessern, wäre es empfehlenswert, umfangreiche Verständlichkeitsbewertungen durchzuführen.

Schlussfolgerung: Erkenntnisse zur Relevanz der Lesbarkeit in Bezug auf die Auswahl

Die Lesbarkeit spielt eine entscheidende Rolle bei der Auswahl von Materialien für den Deutschunterricht als Fremdsprache. Ein Text, der leicht zu verstehen und zu lesen ist, wird die Lernenden dazu ermutigen, aktiv am Unterricht teilzunehmen und ihre Fähigkeiten zu verbessern. Auf der anderen Seite kann ein Text mit einer niedrigen Lesbarkeit dazu führen, dass die Lernenden frustriert werden und ihr Interesse an der

Sprache verlieren.

Es gibt verschiedene Faktoren, die die Lesbarkeit von DaF-Materialien beeinflussen, wie zum Beispiel die Länge und Komplexität von Sätzen, der Wortschatz, die Verwendung von Fachterminologie und die Anordnung von Informationen. Um die Lesbarkeit von DaF-Materialien zu verbessern, können Autoren bestimmte Schreibstrategien anwenden, wie zum Beispiel die Verwendung von kurzen und prägnanten Sätzen, die Vermeidung von Fachjargon und die Gliederung von Informationen in übersichtliche Absätze.

Die Ergebnisse der verschiedenen Lesbarkeitsbewertungen, die wir untersucht haben, zeigen, dass die Lesbarkeit von Texten variiert und von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Der Flesch-Kincaid Reading Ease und der Flesch-Kincaid Grade Level beziehen sich auf die gleiche Formel, die auf der Anzahl der Wörter, Sätze und Silben in einem Text basiert. Der New Dale Chall Readability Score bezieht sich auf die Anzahl der schwierigen Wörter in einem Text. Der Spache Readability Score, der Coleman-Liau Index, der SMOG Index und der Automated Readability Index beziehen sich auf weitere Formeln zur Berechnung der Lesbarkeit.

In den Ergebnissen zum Schülerbuch Plus Deutsch A1.1 erreicht der Text eine sehr gute Lesbarkeit, mit Werten von 83,1 für Flesch-Kincaid Reading Ease, 10 für New Dale Chall Readability Score und 5 für Spache Readability Score. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass der Text eine einfache Sprache, kurze Sätze und eine gute Struktur aufweist, was die Lesbarkeit erhöht.

In den zweiten Ergebnissen des Deutsch Macht Spaß A2.2 Schülerheft erreicht der Text eine niedrige bis sehr niedrige Lesbarkeit, mit Werten von 42,7 für Flesch-Kincaid Reading Ease, 12 für Coleman-Liau Index, 12 für SMOG Index Score und 12 für Automated Readability Index. Diese Ergebnisse zeigen, dass der Text eine komplexe Sprache, lange Sätze und eine schlechte Struktur aufweist, was die Lesbarkeit senkt.

In den dritten Ergebnissen erreicht der Text des Schülerbuch Mein Schlüssel zu Deutsch B1.2 eine mittelmäßige Lesbarkeit, mit Werten von 58,5 für Flesch-Kincaid Reading Ease, 12 für Coleman-Liau Index, 10,9 für SMOG Index Score und 9,5 für Automated Readability Index. Diese Ergebnisse zeigen, dass der Text eine mittelmäßige Sprache, mittelmäßige Sätze und eine mittelmäßige Struktur aufweist, was die Lesbarkeit beeinflusst.

Einige Studien haben gezeigt, dass die Lesbarkeit von DaF-Materialien in der Regel niedriger ist als die von Materialien in anderen Sprachen (Pritchard-Smith 2018; Markov 2019). Dies könnte daran liegen, dass DaF-Materialien in der Regel für Lernende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen entwickelt werden und somit einen höheren sprachlichen Anforderungen genügen müssen. Es gibt jedoch auch DaF-Materialien, die speziell für Anfänger entwickelt wurden und eine höhere Lesbarkeit aufweisen. Die Lesbarkeit von DaF-Materialien sollte jedoch bei der Auswahl von Lehrmaterialien berücksichtigt werden. Lernende profitieren von DaF-Materialien, die leicht verständlich sind und die ihnen dabei helfen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Autoren von DaF-

Materialien sollten daher Schreibstrategien anwenden, um sicherzustellen, dass ihre Texte leicht verständlich sind und von einer breiten Leserschaft bzw. Lernerschaft verstanden werden. Es wäre von Bedeutung, weitere Untersuchungen durchzuführen, um die Lesbarkeit von regionalen Lehrwerken für den Deutsch als Fremdsprache ausführlicher zu analysieren und um eventuelle Unterschiede in der Lesbarkeit von Lehrwerken verschiedener Niveaustufen zu klären. Dies könnte zur Optimierung der Qualität von Lehrmaterialien im DaF-Unterricht und damit zur Förderung des Erwerbs der Fremdsprache Deutsch durch die Lernenden einen Beitrag leisten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lesbarkeit von DaF-Lehrmaterialien ein wichtiger Faktor ist, der bei der Auswahl von Lehrmaterialien berücksichtigt werden sollte. Lernende profitieren von DaF-Materialien, die leicht verständlich sind und ihnen dabei helfen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Autoren von DaF-Materialien sollten daher Schreibstrategien anwenden, um sicherzustellen, dass ihre Texte leicht verständlich sind und von einer breiten Leserschaft verstanden werden. Zusätzlich lässt sich feststellen, dass es von erheblicher Bedeutung ist, weitere Forschungsarbeiten zur Korrelation zwischen Lesbarkeit und dem Lernfortschritt von Lernenden im Fach Deutsch als Fremdsprache durchzuführen. Diese Untersuchungen könnten dazu beitragen, die Qualität von Lehrmaterialien zu optimieren und somit den Erwerb der Fremdsprache zu fördern. Sie könnten auch dazu beitragen, die entscheidenden Faktoren für den Erfolg von Lernenden im DaF-Unterricht zu identifizieren und damit die Entwicklung von individuell angepassten Lehrmaterialien zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Agrawal, Rakesh / Chakraborty, Sunandan / Gollapudi, Sreenivas / Kannan, Anitha / Kenthapadi, Krishnam** (2012): Quality of textbooks. *Proceedings of the 2nd ACM Symposium on Computing for Development- ACM DEV '12. the 2nd ACM Symposium*. ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2160601.2160623>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Alderson, Charles** (2000): *Assessing Reading*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Amiran, Minda Rae / Jones, Beau Fly** (1982): Toward a new definition of readability. *Educational Psychologist*. Vol. 17, Issue 1, Informa UK Limited, 13-30. <https://doi.org/10.1080/00461528209529241>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- APA (American Psychological Association)** (2009): *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Besuglov, Ewgenij / Crasselt, Nils** (2020): The effect of readability and language choice in management accounting reports on risk-taking: an experimental study. *Journal of Business Economics*. Vol. 91, Issue 1, Springer Science and Business Media LLC, 5-33. <https://doi.org/10.1007/s11573-020-00980-4>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Byrd, Mark** (1985): Age differences in the ability to recall and summarize textual information. *Experimental Aging Research*. Vol. 11 (2), 87-91.
- Carrel, Patricia** (1992): Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*. Vol. 42(1), 1-18.

- Chall Jeanne Sternlicht / Dale, Edgar** (1995): *Readability revisited: the new dale-chall readability formula*. Brookline Books.
- Coleman, Meri / Liao, T. L.** (1975): A Computer Readability Formula Designed to Measure the Understandability of a Document. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 60 (2), 283-284.
- Dale, Edgar / Chall, Jeanne Sternlicht** (1948): A formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin*. Vol. 27, 11-20.
- Dennis, Murphy Odo** (2018): A Comparison of Readability and Understandability in Second Language Acquisition Textbooks for Pre-service EFL Teachers. *The Journal of AsiaTEFL*. Vol. 15, Issue 3. The Journal of Asia TEFL, 750-765. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.12.750>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Deutsch Macht Spaß** (2018): *Deutsch Schülerbuch A2.2*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 6835, MEB Yayınları. Devlet Kitapları.
- Flesch, Rudolph** (1948): A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 32 (3), 221-233.
- Fry, Edward** (1968): A Readability Formula That Saves Time. *Journal of Reading*. Vol. 11, 513-516.
- Grabe, William / Stoller, Fredericka** (2002): *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Gunning, Robert** (1952): *The technique of clear writing*. New York: McGraw-Hill.
- Guntermann, Gail / Phillips, June** (1982): *Functional-Notional Concepts: Adapting the Foreign Language Textbook*. Language in Education: Theory and Practice. No. 44.
- Hakim, Adib Aminul / Setyaningsih, Endang / Cahyaningrum, Dewi** (2021): Examining the Readability Level of Reading Texts in English Textbook for Indonesian Senior High School. *Journal of English Language Studies*. Vol. 6, Issue 1. FKIP Universitas Sultan Ageng Tirtayasa, 1-18. <https://doi.org/10.30870/jels.v6i1.8898>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Hancke, Julia / Vajjala, Sowmya / Meurers, Detmar** (2012): Read-ability assessment for multilingual and multimodal documents. *Proceedings of the 12th International Conference on Intelligent Text Processing and Computational Linguistics (CICLing 2011)*. Springer-Verlag, 449–460. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28106-5_36. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Handayani, Gayatri Mayang / Wirza, Yanty** (2021): An Analysis on Language Content and Readability Level of Primary English Textbook. *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020). Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.031>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Hiemeyer, Wolf Dieter / Stumpp, Dominik** (2019): Quantitative Datenanalyse – deskriptive Statistik mit Handlungsempfehlungen. *FOM-Edition*. Springer Fachmedien Wiesbaden, 229-252. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27558-7_7. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Jucks, Regina / Paus, Elisabeth** (2011): What makes a word difficult? Insights into the mental representation of technical terms. *Metacognition and Learning*. Vol. 7, Issue 2. Springer Science and Business Media LLC, 91-111. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9084-6>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Kaplan, Jennifer / Rogness, Neal** (2018): Increasing Statistical Literacy by Exploiting Lexical Ambiguity of Technical Terms. *Numeracy*. Vol. 11, Issue 1. University of South Florida Libraries. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.11.1.3>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Karlinsky, Stewart / Koch, Bruce** (1983): Readability is in the Mind of the Reader. *Journal of Business Communication*. Vol. 20, Issue 4. SAGE Publications, 57-69. <https://doi.org/10.1177/002194368302000409>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).

- Kincaid, Peter/ Fishburne, Robert / Rogers, Richard / Chissom, Brad** (1975): Derivation of new readability formulas (automated readability index, fog count, and flesch reading ease formula) for Navy enlisted personnel. *Research Branch Report. Chief of Naval Technical Training: Naval Air Station Memphis*, 8-75.
- Klimova, Blanka / Zamborova, Katarina** (2020): Use of Mobile Applications in Developing Reading Comprehension in Second Language Acquisition—A Review Study. *Education Sciences*. Vol. 10, Issue 12. MDPI AG, 391. <https://doi.org/10.3390/educsci10120391>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Lonsdale, Maria Dos Santos** (2016): The typographic features of text and how they contribute to the legibility of academic reading materials: an empirical study. *Visible Language*, 50 (1).
- Markov, Stefan** (2019): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. *Deutsch als Fremdsprache* (Issue 1). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.01.06>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Mazirka, Irina / Donskova, Irina / Smyslov, Sergey / Velikoredchanina, Larisa** (2020): Cross-linguistic interaction and evolution of language: objective and subjective factors. D. Rudoy, A. Olshevskaya, / V. Kankhva (Eds.): *E3S Web of Conferences*. Vol. 210, 21010. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021021010>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- McLaughlin, Harry** (1969): SMOG Grading – A New Readability Formula. *Journal of Reading*, 12(8), 639-646.
- Mein Schlüssel zu Deutsch** (2019): *B1.2 Schulerbuch*. MEB Yayınları. Devlet Kitapları.
- Meyer, Bonnie** (2003): Text Coherence and Readability. *Topics in Language Disorders*. Vol. 23, Issue 3. Ovid Technologies. Wolters Kluwer Health, 204–224. <https://doi.org/10.1097/00011363-200307000-00007>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Olsen, Leslie / Johnson, Rod** (1989): A discourse-based approach to the assessment of readability. *Linguistics and Education*. Vol. 1, Issue 3. Elsevier BV, 207-231. [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(89\)80001-4](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(89)80001-4). (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Pritchard-Smith, Anne** (2018): Materialien zum Deutschlernen für Geflüchtete. *Deutsch als Fremdsprache* (Issue 4). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2018.04.06>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Puspita, Nurul / Pratiwi, Wiwied / Mahmudah, Masrurotul / Ariyanto, Bambang / Purnamasari, Tina / Ambariyani / Arifin, Zaenal / Hidayah, Nurul** (2020): Analysing of Students' Translation Skill through Idiomatic Translation Method. *Attractive: Innovative Education Journal*. Vol. 2, Issue 1. CV. Creative Tugu Pena, 1. <https://doi.org/10.51278/aj.v2i1.1>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Rawian, Raiwan Mohd** (2019): Text Readability: A Snapshot. *SALTeL Journal (Southeast Asia Language Teaching and Learning)*. Vol. 2, Issue 1. AL TSA Publisher, 26-29. <https://doi.org/10.35307/saltel.v2i1.21>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Read, Charles Alderson** (2000): *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Senter, R / Smith, Edgar** (1967): *Automated Readability Index*. Wright-Patterson Air Force Base. p. 3. AMRL-TR-6620.
- Spache, Georg** (1953): A New Readability Formula for Primary-Grade Reading Materials. *The Elementary School Journal*. Vol. 53, Issue 7. University of Chicago Press, 410-413. <https://doi.org/10.1086/458513>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Türkben, Tuncay** (2019): Readability characteristics of texts in middle school Turkish textbooks. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. Vol. 14, Issue 3. Pen Academic Publishing, 80-105. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.5>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).

- Vold, Eva Thue** (2017): Meaningful and contextualised grammar instruction: what can foreign language textbooks offer? *The Language Learning Journal*. Vol. 48, Issue 2. Informa UK Limited, 133-147. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1357745>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Vor der Brück, Tim / Hartrumpf, Sven** (2007): A Semantically Oriented Readability Checker for German. *Proceedings of the 3rd Language & Technology Conference*. Poznan, Poland. October 2007, 270-274.
- Woolston, Chris** (2020): Words matter: jargon alienates readers. *Nature*. Vol. 579, Issue 7798. Springer Science and Business Media LLC, 309. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00580-w>. (Letzter Zugriff: 11.05.2023).
- Yiğit, Derya Yılmaz** (2019): *Plus + Deutsch Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien Schülerbuch A2.2 Schülerbuch*, Koza Yayın Dağıtım Sanayi ve Ticaret Aş. Ankara.
- Zamanian, Mostafa / Heydari, Pooneh** (2012): Readability of Texts: State of the Art. *Theory and Practice in Language Studies* Vol. 2, Issue 1, 43-53. Academy Publication. <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/01/06.pdf> (Letzter Zugriff: 11.05.2023).

Didaktisierungsvorschläge für den Einsatz des Films *Im Juli* (2000) von Fatih Akın im DaF-Unterricht

Mehmet Can Sander , Kütahya – Hikmet Asutay , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407758>



Abstract (Deutsch)

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den praktischen Anwendungsmöglichkeiten des Films von Fatih Akın *Im Juli* (2000) im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Die Zielgruppe der Arbeit besteht aus türkischen Lernern in der Türkei, die sich die deutsche Sprache in schulischen Einrichtungen oder im universitären Kontext aneignen. Zur Verwirklichung der Arbeitsziele wird als Nächstes die Begründung für die Auswahl des Themas gegeben. Danach wird der gegenwärtige Stand der Forschung vorgestellt. Nach der wissenschaftlich-analytischen Auseinandersetzung mit den Filmen von Fatih Akın werden die praktischen Unterrichtsempfehlungen entwickelt. Im Zusammenhang mit den Schlussfolgerungen werden unter anderem Möglichkeiten zur Fortsetzung der Arbeit diskutiert.

Schlüsselwörter: *Deutsch-türkische Filme, Unterrichtsmethoden, Filmeinsatz, Praxis des DaF-Unterrichts, Didaktisierungsvorschläge.*

Abstract (English)

Didactic suggestions for using the film Im Juli (2000) by Fatih Akın in GFL lessons

This article deals with the practical application possibilities of the Fatih Akın film *Im Juli* (2000) in German as a foreign language classes. The target group of the work consists of Turkish learners in Türkiye who learn the German language in school institutions or in a university context. In order to achieve the work objectives, the reasons for the choice of topic are given next. The current state of research is then presented. After the scientific-analytical examination of the films by Fatih Akın, practical teaching recommendations are developed. In connection with the conclusions, options for the continuation of the work are discussed, among others.

Keywords: *German-Turkish Films, Teaching Methods, Film Use, Practice Of Teaching German As A Foreign Language, Didactic Suggestions.*

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this work is to develop didactic teaching ideas for the use of the Fatih Akın film *Im Juli* (2000) in German language classes. The target group for the article is Turkish learners who are studying German at schools or universities in Türkiye. Awarded several prizes for his cinematic works, Fatih Akın is currently one of Germany's most significant film directors. It might be said that his film *Im Juli* (2000) has aspects of a thrilling road movie. In addition, it portrays a lovely romance. Due to the interesting and motivating combination of issues for learners, numerous opportunities for integrating the film into German instruction would emerge. The importance of German-Turkish films for German cultural production is one of the reasons this article's subject matter is selected. People of Turkish origin, who presently constitute Germany's largest immigrant group, contribute to this cultural output. Regarding the article's topic choice, consideration should also be given to the potential that the application of films in German teaching presents for the training or development of the learners' media competence, cultural acting ability, and language proficiency. Other important aspects that are seen to be directly related to the implementation of films in foreign language instruction include post-methodical teaching, achieving intercultural learning objectives, and promoting multi-channel learning.

Additionally, several publications have been launched about utilizing films to teach foreign languages. Both an international and a Turkish viewpoint are implemented to show the current situation of research. The analytical examination of Fatih Akın's films comes next. For the formulation of the didactic teaching recommendations in the chapter that follows, the results of this discussion are partially relevant. In order to demonstrate the present situation of research and examine the films of Fatih Akın, recent scientific studies are employed. The next step, as previously noted, is the development of didactic suggestions for incorporating the film *Im Juli* (2000) in German lessons. The underlying theoretic basis for this is covered by the relevant statements presented by Rösch (2013: 78f). Thus, it is assumed that the film genre, similar contemporary works, predecessors, or successors, or the movie's theme can be the primary focus of the course. However, merely the film genre (categorization perspective) and the film theme (thematic perspective) are dealt with in order to reduce the work's scope.

Due to its suitability for attaining the objectives of the present paper, the phasing model proposed by Rösch is used in the examination of the thematic viewpoint. The model consists of five consecutive phases. The goal of the "Playful Attunement/Euphoria" phase is to activate the students' previous knowledge about the film. If the learners lack prior knowledge, the film's story should be anticipated. The film is shown in the "Reading and Reception/Alienation" phase. Furthermore, the anticipated film story is compared to the actual film events and a thorough discussion of the film's content is conducted using questions. The phase „Concretizing Subjective Acquisition/Escalation" addresses the term migration background in further detail. Students are requested to develop protocols for particular film sequences during the „Textual Development/Empathy" phase. The identities of the film characters and the location of the film story should be altered in the final phase of "Overarching Text Discussion/Understanding" (ibid. 83ff.).

The phases of the lesson contain related examples from the film. Intercultural learning receives special consideration as well. The development of a reader will be suggested when examining the categorical perspective. The texts in this reader should discuss Fatih Akın's films from a genre-specific point of view, especially the film *Im Juli* (2000). The texts treated in Chapter 4 of this paper could serve as examples for this. The prospect of expanding the research issue of the present study is highlighted in the context of the conclusions. In this framework, the potential for realizing a larger and more extensive work project is addressed. In line with this, the synthesis of further applicable phasing models for the use of films in the classroom as well as the (digital) organization of a poster session could be taken into account. The production of level-specific worksheets for the utilization of the film *Im Juli* (2000) in German classes is another possibility for advancing the research.

Einleitung¹

Im Rahmen dieses Beitrags werden Didaktisierungsvorschläge für den Film *Im Juli* (2000) von Fatih Akin präsentiert.² In diesem Zusammenhang wird die Anwendung von Filmen im DaF-Unterricht behandelt, um zur (Weiter-)Entwicklung der Nutzung von Filmen als Unterrichtsmaterial beizutragen und dadurch die Qualität des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu verbessern. Zielgruppe der Arbeit sind DaF-Lerner an Schulen oder Universitäten in der Türkei.

In Fatih Akins Film *Im Juli* (2000) wird der angehende Lehrer Daniel von der Schmuckverkäuferin Juli dazu überredet, zu Anfang der Sommerferien einen Mayaring zu kaufen. Juli ist der Meinung, der Ring werde Daniel zur Frau seines Lebens führen. Sie verliebt sich in Daniel, während dieser sein Herz an die Deutschtürkin Melek verliert. Er glaubt ganz fest daran, dass Melek seine Traumfrau ist, und folgt ihr im Auto nach Istanbul. Unterwegs begegnet er Juli wieder und nimmt sie als Anhalterin mit. Aus dieser Ausgangslage heraus entfaltet sich die Geschichte im Film weiter. Basierend auf den bisher erwähnten Motiven, könnte man den Film als eine Mischung aus abenteuerlichem Roadmovie sowie lieblicher Romanze bezeichnen, der zudem auch die Elemente einer Sommerkomödie enthält. Aufgrund dieser lebendigen und interessanten Themenmischung bieten sich mehrere Möglichkeiten, um *Im Juli* (2000) als Lehrmaterial im DaF-Unterricht zu nutzen.

Nachdem einleitend der Inhalt des Films vorgestellt wurde, wird nun der Aufbau der vorliegenden Arbeit beschrieben. Im nächsten Kapitel wird dann zunächst die Themenauswahl begründet, bevor der aktuelle Forschungsstand zum Einsatz von Filmen im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht dargestellt wird. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Forschungsarbeiten herangezogen, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf Studien aus der Türkei liegt. Darauf folgt die analytische Betrachtung der Filme von Fatih Akin. Zu diesem Zweck werden neben internationalen Forschungsarbeiten auch solche behandelt, die in Deutschland und in der Türkei verfasst wurden. Im darauffolgenden Kapitel werden mehrere didaktische Unterrichtsempfehlungen formuliert, die sich – wie bereits erwähnt – auf die Anwendung des Filmes *Im Juli* (2000) im DaF-Unterricht mit türkischen Lernern beziehen. Zum Abschluss der Arbeit werden aus den gewonnenen Erkenntnissen verschiedene Schlussfolgerungen gezogen.

¹ Die Basis des vorliegenden Beitrags bildet die Hausarbeit von Mehmet Can Sander im Kurs Neuere Deutsche Literatur II (Yeni Alman Edebiyatı II), die er im Rahmen seines Promotionsstudiums im Programm Deutsche Sprachlehre an der Trakya Universität im Sommersemester 2020-2021 erstellt und abgegeben hatte. Kursdozent sowie Betreuer der Hausarbeit war Prof. Dr. Hikmet Asutay.

² Fatih Akin ist aktuell einer der wichtigsten und erfolgreichsten Filmemacher in Deutschland. Für seine Filme hat er mehrere Preise bekommen, z.B. den Europäischen Filmpreis 2007 als bester Drehbuchautor für *Auf der anderen Seite* (2007) sowie den Norddeutschen Filmpreis in der Kategorie bester Spielfilm für *Soul Kitchen* (2009).

Begründung der Themenauswahl

Zu Anfang des vorliegenden Teils der Arbeit soll näher erläutert werden, was konkret unter deutsch-türkischen Filmen zu verstehen ist. In dieser Arbeit werden also diejenigen Filme als deutsch-türkische Filme bezeichnet, in deren Mittelpunkt das Leben von türkischstämmigen Menschen in Deutschland steht. Aus diesem Ausgangspunkt heraus liegt die Auswahl eines deutsch-türkischen Films – *Im Juli* (2000) – als Untersuchungsgegenstand aus unterrichtspraktischer Sicht vor allem darin begründet, dass in Deutschland eine große Anzahl von Menschen türkischer Herkunft leben. Aktuell beträgt sie 2,824 Millionen türkischstämmige Menschen. Somit stellen Türken unter den MigrantInnen in Deutschland die größte Gruppe dar, gefolgt von 2,237 Millionen Menschen, die aus Polen stammen (vgl. Statistisches Bundesamt 2020: 134). Die große Zahl von Menschen mit türkischer Herkunft in Deutschland hat ihren Ursprung hauptsächlich in dem Anwerbeabkommen, das im Jahr 1961 zwischen Deutschland und der Türkei geschlossen wurde. Infolge dieses Abkommens kamen damals zahlreiche türkische Gastarbeiter nach Deutschland (vgl. dazu Schührer 2018: 14f.).³

Vor diesem Hintergrund sind insbesondere zahlreiche soziokulturelle Beiträge von Türken zum Leben in Deutschland zu erwähnen, zu denen unter anderem die deutsch-türkischen Filme zählen.⁴ Genauer gesagt, lässt sich beobachten, dass die Türken auch bei den Migrationsfilmen eine wichtige Rolle spielen, was in Bezug auf die Verhältnismäßigkeit mit den zuvor erwähnten Zahlen im Einklang steht.⁵ Daraus wird die große Bedeutung der deutsch-türkischen Filme für das deutsche Kulturschaffen ersichtlich.

Es gibt eine ganze Reihe von Gründen, die dafürsprechen, im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht Filme zu verwenden. Unter Berufung auf Staiger lässt sich hierzu unter anderem feststellen, dass auf diese Weise die Medienkompetenz der Lerner entwickelt werden⁶ und ihre Rezeptionsfähigkeit für Filme geschult werden kann. Ein weiteres Argument, das dafürspricht, Filme als Unterrichtsmaterial einzusetzen, besteht darin, dass sich auf diese Weise die kulturelle Handlungsfähigkeit der Lerner weiterentwickeln lässt, indem sie zur Teilhabe am kulturellen Handlungsfeld Film⁷ angeregt werden. In diesem Zusammenhang ist zusätzlich darauf hinzuweisen, dass durch das Anschauen von Filmen die sprachlichen Kompetenzen – vor allem die vier

³ Zur historischen Betrachtung der türkischen Migration nach Deutschland s. ausführlich Çelikleş Ekti (2009: 22ff.).

⁴ Zur Beteiligung türkischstämmiger MigrantInnen an unterschiedlichen Lebensbereichen in Deutschland s. Halm und Sauer (2007: 7ff.).

⁵ Zur Beschaffenheit des deutsch-türkischen Kinos bzw. deutsch-türkischer Filme s. detailliert Lehmann (2017).

⁶ S. dazu ausführlich Müller (2013: 17ff.).

⁷ An diesen Begriff nähern sich Anders und Staiger (2019: 3) aus künstlerischer, massenmedialer sowie wirtschaftlicher Perspektive an.

Kompetenzen bzw. Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben⁸ – trainiert werden können (vgl. dazu im Kontext des Deutschunterrichts Staiger 2019: 36ff.).⁹

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass der Fremdsprachenunterricht sich aktuell in einer postmethodischen Ära (PÄ) befindet. Demnach wird als Aufgabe der Lehrkraft prinzipiell eine optimale bzw. zieladäquate Unterrichtsgestaltung durch eine eklektische Vorgehensweise angesehen. Diese zeitgemäße Verfahrensweise schließt unter anderem alle großen Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts, wie z.B. die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) oder die Direkte Methode (DM), mit ein (vgl. dazu Can 2009).¹⁰

Konkret betrachtet, könnten bei der Anwendung der GÜM ausgewählte Szenen aus deutsch-türkischen Filmen als Beispiel herangezogen werden, um den Lernern relevante grammatische Strukturen zu vermitteln. Außerdem könnte man die Lerner dazu veranlassen, ausgewählte mündliche Texte aus dem Deutschen in ihre Muttersprache bzw. ins Türkische zu übersetzen. Ebenso ist auch die umgekehrte Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche möglich; dies wird allerdings bei deutsch-türkischen Filmen wahrscheinlich viel seltener vorkommen. Im Vergleich dazu lässt sich die DM in erster Linie mit dem Ziel in Verbindung bringen, die Hörfertigkeit der Lerner im Deutschen zu entwickeln.

Auf dieser Grundlage lässt sich die Nutzung von Filmen im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht zum einen durch die PÄ rechtfertigen, weil Filme ein Kernelement der Audiolingualen bzw. Audiovisuellen Methode darstellen (vgl. dazu Rösch 2011: 68). Zum anderen ist sie dadurch fundiert, dass interkulturelles Lernen einen gewichtigen Bestandteil der zeitgemäßen Fremdsprachenvermittlung ausmacht (vgl. dazu Neuner/Hunfeld 1993: 106).¹¹ Daher bietet die Thematisierung von deutsch-türkischen Filmen im Unterricht eine wichtige Gelegenheit zur Umsetzung der interkulturellen Lernziele, weil dadurch im Prinzip mehrere Elemente des Kulturvergleichs entstehen.

Als Letztes ist in diesem Kontext noch zu erwähnen, dass durch die Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht mehrkanaliges Lernen unterstützt wird (zur Bedeutung des mehrkanaligen Lernens vgl. im Kontext der Pädagogik Raithel, Dollinger und Hörmann 2009: 350). Der Film ist nämlich ein audiovisuelles Unterrichtsmaterial, das um weitere Materialien ergänzt werden kann bzw. sollte, beispielsweise um mündliche oder schriftliche Aufgaben. Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit erörtert, wie der deutsch-türkische Film *Im Juli* (2000) von Fatih Akin im DaF-Unterricht eingesetzt werden könnte.

⁸ Zu ihrer Rolle sowie Funktion im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht s. ausführlich Faistauer (2001: 869ff.).

⁹ Zur Verwendung von Filmen im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht aus didaktischer Perspektive s. detailliert Surkamp (2013: 60ff.).

¹⁰ Im Unterschied zu den Ausführungen von Can (2009) zur PÄ befasst sich der Beitrag von Galante (2014: 58ff.) hauptsächlich mit den Bereichen Kontext, Identität, Affektive und Kognitive Variablen sowie Kritische Praxis, die sie als kritische Aspekte des Englischunterrichts bezeichnet.

¹¹ Zu den Eigenschaften der ALM bzw. AVM sowie der Interkulturellen Methode bzw. des Interkulturellen Ansatzes s. ausführlich Henrici (2001: 844f. und 848f.).

Aktueller Forschungsstand

Die Verwendung von Medien im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht beruht auf einer längeren Tradition (vgl. dazu ausführlich Christ 2020: 211ff).¹² Wie bereits erwähnt, ist es eine charakteristische Eigenschaft der ALM bzw. AVM, Filme im Fremdsprachenunterricht als Anschauungsmaterial einzusetzen (vgl. dazu Doff 2016: 323).¹³ Diesbezüglich lässt sich auch feststellen, dass die Benutzung von Filmen (durch Anwendung der damaligen Technologie im Videofilmformat) infolge der kommunikativen Wende des Fremdsprachenunterrichts noch mehr an Bedeutung gewonnen hat, beispielsweise durch die Entwicklung filmspezifischer Übungen (vgl. dazu Schwerdtfeger 2001: 1025f.).¹⁴

Auch in der Gegenwart wird dem Filmgebrauch im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht eine zentrale Wichtigkeit zugeschrieben. Zu diesem Thema existiert mittlerweile eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten. An dieser Stelle werden einige Beispiele aus internationalem Blickwinkel vorgestellt. Auf die Lage in der Türkei wird dabei aufgrund der Zielgruppe der Arbeit, türkische DaF-Lerner, separat eingegangen. Auf diese Weise soll der Leser eine kurze, zugleich aber möglichst repräsentative Übersicht über die aktuelle Situation der Forschung erhalten, die ihm das Verständnis der hier behandelten Thematik erleichtert.

Zu Beginn wird die Arbeit von Liu besprochen, die sich in ihrem Kern mit dem interkulturellen Sprachunterricht in China befasst. Liu weist im Rahmen ihrer Arbeit darauf hin, dass der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Englisch als Fremdsprache(EaF)-Unterricht große Bedeutung zukommt, und betont, dass diesbezügliche Unterrichtsziele bislang noch kaum verwirklicht wurden. Die Autorin untersucht, wie sich die interkulturellen Unterrichtsziele anhand des Mediums Film umsetzen lassen, um diesen Mangel zu beheben, und versucht zu diesem Zweck, das Training der interkulturellen Kommunikationskompetenz mit dem Training der Fertigkeiten auf praktischer Basis zu kombinieren. Die Zielgruppe ihrer Studie bilden chinesische EaF-Lerner, die das College besuchen (vgl. Liu 2020: 83f.).

Anders als Liu, beschränkt sich Vázquez Vázquez in ihrer Arbeit nicht ausschließlich darauf, Sprache sowie Kultur anhand von Filmen im Spanisch als Fremdsprache(SaF)-Unterricht zu vermitteln, auch wenn sie diese beiden Aspekte insbesondere im Sprachunterricht für Gemeinschafts- sowie Regierungsorganisationen für durchaus relevant hält. Vielmehr ist die Forscherin der Meinung, dass die Entwicklung der Lernerkompetenzen auf linguistischer und kultureller Ebene mit der Entfaltung der kreativen sowie kritischen Denkfertigkeiten einhergehen und dabei zugleich die filmbezogene und kulturelle Analysekapazität der SaF-Lerner gesteigert

¹² Zur Entwicklung des Medieneinsatzes im DaF-Unterricht s. auch Schwerdtfeger (2001: 1018ff.).

¹³ Zu den Eigenschaften der ALM und AVM s. ausführlich Rösler (2012: 71ff.).

¹⁴ In dieser Hinsicht ist unter Berufung auf Neuner und Hunfeld zu erwähnen, dass neue Übungsformen und -sequenzen eine generelle Eigenschaft des Kommunikativen Ansatzes (KA) darstellen, denn das neue Lernziel, das beim KA als Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache definiert wird, könnte durch den Einsatz traditioneller Übungsformen nicht erreicht werden. Anhand dieser neuen Übungstypologie ist das jedoch möglich (vgl. dazu Neuner/Hunfeld 1993: 103).

werden sollte. Bei dem Versuch, ihre praxisbezogenen Untersuchungsziele zu verwirklichen, geht sie interdisziplinär vor (vgl. Vázquez Vázquez 2009: 9 und 15ff.).

In dem Zeitschriftenartikel von Lay geht es um eine empirisch-quantitativ angelegte Studie, deren Untersuchungsgegenstand die Anwendung von Filmen und Videos im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht darstellt. Konkret wird untersucht, wie die Arbeit mit Filmen in das universitäre Deutschstudium Taiwans integriert wird. Die Studie wurde an sieben taiwanischen Hochschulen durchgeführt, an denen Deutsch als Hauptfach angeboten wurde. Das Forschungsziel bestand darin, zu ermitteln, welche Bedeutung unter anderem den Filmmaterialien in der universitären Ausbildung zugeschrieben wird (vgl. Lay 2009: 107). Auch Welke befasst sich in ihrem Zeitschriftenartikel mit dem Medium Film. Die Zielgruppe ihrer Arbeit besteht aus DaF- sowie Deutsch als Zweitsprache(DaZ)-Lernern. Die Autorin stellt fest, dass die Arbeit mit filmischen Texten in der DaF/DaZ-Forschung an Universitäten sowie der dort angebotenen Ausbildung nur wenig Anerkennung erfährt, und versucht am Beispiel des Films *Novemberkind* (2008), Wege des filmbezogenen Lehrens und Lernens im sprach- und handlungsorientierten Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht aufzuzeigen. Den Kernaspekt ihrer Untersuchung bilden die in den Filmszenen vorhandenen Leerstellen (vgl. dazu Welke 2012: 32 und 38f.).

In der Türkei gilt die Anwendung von Filmen im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht ebenfalls als interessantes Forschungsthema. Ein Beispiel dafür ist der Zeitschriftenartikel von Karbi und Genç. Die beiden Autorinnen betrachten Filme als vielschichtiges Medium bzw. audiovisuelles Unterrichtsmaterial und diskutieren ihren Gebrauch im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht. Sie vertreten die Meinung, dass Filme gut zum Transfer sprachlicher sowie landeskundlicher Inhalte in den Klassenraum verwendet werden könnten. Auf diese Weise können die Alltagssprache und die Alltagsthemen des Zielsprachenlandes thematisiert und somit auf motivierende Weise die sprachlich-kulturellen Lernerkompetenzen erweitert werden (vgl. Karbi/Genç 2020: 366 und 382f.).

Im Vergleich dazu stehen in der Masterarbeit von Yavuzkanat Beziehungen sowie Ehen zwischen Deutschen und Personen türkischer Herkunft in Deutschland im Zentrum. Dabei werden die durch kulturelle Unterschiede verursachten Missverständnisse sowie Ausgrenzungen bzw. Diskriminierungen näher untersucht. Die Untersuchungsgrundlage bilden Filmdialoge und -szenen. Auf dieser Grundlage wird anschließend die bereits angesprochene Problematik aus kultureller Perspektive dargestellt sowie bewertet (vgl. Yavuzkanat 2018: vi).

Analytische Betrachtung der Filme von Fatih Akin

Dieser Teil des Beitrags widmet sich den wissenschaftlichen Arbeiten über die Filme von Fatih Akin aus analytischer Sicht. Betrachtet werden dabei die Kategorien internationale Studien, in Deutschland durchgeführte Studien und Studien aus der Türkei. Ziel des vorliegenden Teils dieser Arbeit ist es, zu schildern, auf welche Weise

sich die Wissenschaft bislang mit den Filmen von Fatih Akin auseinandergesetzt hat. Um dem Leser konkrete Formen zu zeigen, wie diese Filme auf theoretische Weise beleuchtet werden können, wird auch untersucht, wie die ForscherInnen bei der jeweiligen Studie konkret vorgegangen sind. Dies soll es dem Leser außerdem erleichtern, die praxisbezogenen Formulierungen zur Filmarbeit im DaF-Unterricht im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit nachzuvollziehen. Auch die hier vorliegenden Arbeitsergebnisse sind vor allem in diesem folgenden Teil partiell relevant, um auf dieser Grundlage konkrete Didaktisierungsvorschläge zu formulieren.

Internationale wissenschaftliche Arbeiten

Ein Beispiel für internationale wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit den Filmen von Fatih Akin befassen, stellt die Dissertation von Gueneli dar. Im Rahmen ihrer Arbeit führt die Autorin eine analytische Untersuchung der filmischen Visionen Akins von Europa durch, und zwar konkret an Akins Filmen *Im Juli* (2000), *Gegen die Wand* (2004) und *Auf der anderen Seite* (2007). Konkret befasst sich die Autorin mit der filmischen Darstellungsweise des Filmemachers. Im Mittelpunkt ihrer Studie stehen unter anderem Deutschland und die Türkei sowie das Verhältnis der beiden Länder zueinander. In diesem Zusammenhang geht Gueneli auch auf die historisch-analytische Anschauung der türkisch-deutschen figurbezogenen Aspekte in Akins filmischen Werken ein. Anhand der analytischen Anschauung, die sich in der Realisierung der Arbeitsziele zeigt, wird deutlich, dass die Forscherin die von ihr eingesetzten Analyse Kriterien gemäß ihrem Forschungsschwerpunkt eigenständig erstellt hat (vgl. dazu Gueneli 2011: viif. und 48ff.).

Eine weitere Arbeit aus dem englischsprachigen Raum, die dem hiesigen Untersuchungsbereich zuzuordnen ist, ist der Zeitschriftenartikel von Mennel. Hier stehen die Globalisierungsprozesse im Zentrum der Untersuchung. Genauer gesagt, ist es das Ziel der Autorin, durch die analytische Betrachtung des Films *Auf der anderen Seite* (2007) die markantesten globalisierungsbezogenen Auswirkungen aufzuzeigen. Gemäß der Forscherin ist im Film unter anderem eine Verbindung zwischen der lokalen Zugehörigkeit und der globalen Mobilität festzustellen, was sie als transnationales Kulturmerkmal betrachtet. Die enge Beziehung zwischen Zeit und Raum führt sie ebenfalls auf die Globalisierung bzw. die damit verbundenen Prozesse zurück. Als Hauptursache dafür hält Mennel die erhöhte Geschwindigkeit von Transport- und Kommunikationstechnologien in der globalisierten Welt. Um ihre Beobachtungen und Überlegungen bzw. Thesen zu belegen, verwendet sie zur Filmanalyse Kriterien, die sie selbst entwickelt bzw. zusammengestellt hat (vgl. dazu Mennel 2009).

Wissenschaftliche Arbeiten aus Deutschland

Zu den Arbeiten, die in Deutschland über die Filme von Fatih Akin veröffentlicht wurden, gehört beispielsweise der Zeitschriftenartikel von Pirwitz, in dessen Zentrum die Remigration steht. Ausgehend von dem Chronotopos bzw. dem Zusammenhang

zwischen Ort und Zeitverlauf, wird hier die Remigration im Akins Film *Solino* (2002) untersucht. Zu diesem Zweck geht die Autorin zunächst von Naficys Chronotopos-Theorie aus und ergänzt diese durch weitere zieladäquate literaturwissenschaftliche Theorien. Auf dieser Grundlage konzipiert Pirwitz ihr eigenes Modell des Chronotopos der Remigration und nutzt es anschließend zu einer analytischen Betrachtung des Films. Die Auswahl des Films *Solino* (2002) liegt darin begründet, dass er sich besonders gut eignet, um das von der Autorin entwickelte Analysemodell anzuwenden (vgl. dazu Pirwitz 2020: 329 und 331ff.).

Ein anderes Beispiel für wissenschaftliche Arbeiten über Fatih Akins Filme ist der Beitrag von Matthes. Sie betrachtet Akins Filme als Darstellung der Männlichkeit der Protagonisten im Zusammenhang mit der Verbindung bzw. Wechselwirkung zwischen nationalen und transnationalen Kulturelementen. Als Beispiele dafür können die Filme *Kurz und Schmerzlos* (1998) sowie *Gegen die Wand* (2004) genannt werden. Der Erstere ist ein Gangsterfilm, während es in dem Letzteren um die Schilderung marginaler Männlichkeit geht. In Akins Film *Soul Kitchen* (2009) schließlich wird der Protagonist als jemand geschildert, der seine Identität an einem lokalen Ort (Hamburg) gefunden hat. Das Gefühl der Zugehörigkeit bzw. Integration bezieht sich allerdings nicht auf Deutschland als Ganzes. Die Autorin untersucht dieses Heimatmotiv und seine Bereicherung somit anhand von transkulturellen Elementen. Genauer gesagt setzt sie sich mit dem damit verbundenen Identitätsübergang auseinander und untermauert ihre Ausführungen an entsprechenden Stellen durch Beispiele (vgl. Matthes 2012: 131 und 135ff.).

Wissenschaftliche Arbeiten aus der Türkei

In der Türkei werden die Filme von Fatih Akın beispielsweise von Asutay und Atik thematisiert, die in ihrem Zeitschriftenartikel die deutsch-türkischen Subkulturen anhand von Akins Film *Kurz und Schmerzlos* (1998) reflektieren. Durch die analytische Betrachtung des Filmes zielen sie einerseits darauf ab, den Jugendbegriff in der deutsch-türkischen Literatur zu erklären, und andererseits darauf, die deutsch-türkischen Subkulturen sowie die damit verbundenen hauptsächlichen Problembereiche beispielhaft zu erörtern. Vor der analytischen Anschauung des Filmes erläutern Asutay und Atik zunächst die Komponenten der in Deutschland vorhandenen jugendlichen Subkulturen. Anschließend präsentieren sie die jugendlichen Subkulturen, die konkret in Akins Film vorkommen, und die damit zusammenhängenden Problemschwerpunkte. Sie belegen ihre Ausführungen anhand repräsentativer Beispiele aus dem Film (vgl. dazu Asutay/Atik 2012: 37 und 44ff., Herv. im Orig.).

Die Dissertation von Serinkoz ist ein weiteres Beispiel für eine wissenschaftliche Arbeit über Akins Filme. Serinkoz nähert sich aus kulturemiotischer Perspektive an die ausgewählten Filme von Fatih Akın an und setzt sich in diesem Zusammenhang unter anderem mit dem Begriff Transkulturalität analytisch auseinander. Ebenso bezieht er den Begriff der Kulturemiotik mit ein, um transkulturelle Bestandteile in den analysierten Filmen aufzudecken. Er thematisiert im

Rahmen der Arbeit konkret Akins Filme *Kurz und Schmerzlos* (1998), *Im Juli* (2000), *Gegen die Wand* (2004) und *Auf der anderen Seite* (2007). Nachdem er dem Leser zunächst filmbezogene Informationen vermittelt hat, fasst Serinkoz zunächst den Inhalt des jeweiligen Filmes zusammen. Um seine Arbeitsziele zu realisieren, formuliert er für jeden Film eigene Analysekriterien (vgl. dazu Serinkoz 2021: ixf. und 92ff.).

Didaktisierungsvorschläge für den Einsatz von *Im Juli* (2000) im DaF-Unterricht

Unter Berufung auf Rösch (2013: 78f.) lässt sich der Einsatz von Filmen im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht aus der Kategorisierungsperspektive (Auffassung des Films als Gattung), der (migrations-)literarischen Perspektive (Untersuchung anderer ähnlicher zeitgenössischer Werke oder Vorgänger- bzw. Nachfolgerwerke) und der Perspektive betrachten, aus der das entsprechende Thema aus dem jeweiligen Film behandelt wird.¹⁵ Um den Arbeitsrahmen zu begrenzen, beschränkt sich der vorliegende Teil dieser Arbeit auf die kategorische Sichtweise und den thematischen Blickwinkel. Die Betrachtung der Filme aus thematischer Perspektive kann die sprachliche Entwicklung der Lerner bzw. das Fertigkeitstraining hervorheben. Daher wird dieser Teil zuerst behandelt. Der kategorische Blickwinkel wiederum ermöglicht es, den Begriff Film im DaF-Unterricht als Gattung auf der Grundlage seiner spezifischen Bestandteile zu thematisieren. Die Ausführungen aus dem vorherigen Teil der vorliegenden Arbeit würden es – wie bereits angedeutet – vom Theoretischen her teilweise unterstützen, einen entsprechenden Arbeitsabschnitt zu erstellen, um die kategorische Perspektive zu diskutieren.

Die thematische Perspektive

Über die Anwendung von Filmen im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht wurden bereits zahlreiche Studien publiziert. In den meisten davon wird von den Modellen der Unterrichtsphasierung ausgegangen. Diese Verfahrensweise erscheint auch günstig, um die Ziele der vorliegenden Arbeit zu realisieren, da sie es ermöglicht, die einzelnen Arbeitsschritte detailliert und dennoch übersichtlich zu gestalten.

Im Folgenden wird das von Rösch vorgeschlagene Phasierungsmodell herangezogen, denn es erscheint geeignet, um die Lerner zu motivieren, sich intensiv mit dem jeweiligen Film auseinanderzusetzen. Aus unterrichtspädagogischer Sicht würde dies eine sehr gute Möglichkeit darstellen, um die Sprachproduktion der Lerner zu fördern. Im Zentrum des Modells von Rösch steht allerdings der DaZ-Aspekt, während die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit DaF-Lerner in der Türkei sind. Daher soll hier bei der Anwendung des Modells von Rösch die DaF-Perspektive noch mehr in den Vordergrund gerückt werden. Zu diesem Zweck soll unter anderem an den

¹⁵ An dieser Stelle werden diese Gruppierungskriterien aus den unterrichtspraktischen Ausführungen von Rösch (2013: 78f.) zum interkulturellen Literaturunterricht eigenständig abgeleitet.

entsprechenden Stellen interkulturelles Lernen in den Unterrichtsverlauf eingebunden werden, ebenso passende filmbezogene Beispiele. Wie bereits erwähnt, bildet der Film *Im Juli* (2000) von Fatih Akin die Basis für die Entwicklung didaktischer Praxisempfehlungen. Des Weiteren wird angenommen, dass sich die Lerner der Zielgruppe, deren Muttersprache Türkisch ist, die deutsche Sprache in der Türkei aneignen und über das Deutschniveau B1-B2 verfügen.

Die einzelnen Komponenten des Phasierungsmodells von Rösch, die herangezogen werden, um Filme im Unterricht zu besprechen, sind also folgende: „Spielhafte Einstimmung/Euphorie“, „Lesen und Aufnehmen/ Entfremdung“, „Konkretisierende subjektive Aneignung/Eskalation“, „Textuelles Erarbeiten/ Empathie“ sowie „Textüberschreitende Auseinandersetzung/Verständigung“.¹⁶ Die Phase „Spielhafte Einstimmung/ Euphorie“ versieht Rösch mit der Nummer Null, die anderen Unterrichtsphasen werden von eins bis vier nummeriert. In der Phase der „Spielhaften Einstimmung/Euphorie“ werden zunächst die Vorkenntnisse der Lerner über den Film aktiviert. Falls sie kein Vorwissen besitzen sollten, wird an dieser Stelle zum Beispiel das Thema des Films vorgestellt und die Lerner werden zur Antizipation der Handlung veranlasst. Der chronologischen Thematisierung des Filmverlaufs kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Zu Beginn der Phase „Lesen und Aufnehmen/ Entfremdung“ wird den Lernern der Film gezeigt. Im Anschluss sollen sie die tatsächliche Filmhandlung mit dem zuvor von ihnen antizipierten Filmgeschehen vergleichen. Ferner wird der Filminhalt anhand von Fragen ausführlich besprochen, wobei die Leerstellen im Film besondere Aufmerksamkeit erfahren sollten, um die Sprachproduktion der Lerner zu unterstützen. Unter anderem soll in diesem Rahmen der Grund für die Reise von Daniel und Juli im allgemeinen Sinnzusammenhang erklärt werden.

In der Phase „Konkretisierende subjektive Aneignung/ Eskalation“ werden die Lerner anhand von Aufgaben dazu angeregt, sich intensiver mit dem Begriff Migrationshintergrund bzw. den damit verbundenen Beziehungen zu beschäftigen. Die dabei zu erwartende kommunikative Eskalation bei der Behandlung der deutschen und deutsch-türkischen Kultur sollte als Gelegenheit für interkulturelles Lernen angesehen und durch die Lehrkraft entsprechend gehandhabt werden. In diesem Kontext sollte als Erstes erläutert werden, was man unter dem Begriff Migrationshintergrund versteht. Anschließend könnten die Lerner zum Beispiel aufgefordert werden, das Leben bzw. die Lebensweise der Hauptfiguren Daniel, Juli und Melek detailliert zu beschreiben. In der Regel werden ihre diesbezüglichen Ausführungen auch Informationen über das Leben von Deutschen und in Deutschland sowie von in der Türkei lebenden Türken enthalten. Auf diese Weise wird der Aspekt des interkulturellen Lernens betont.

In der Phase „Textuelles Erarbeiten/ Empathie“ sollen die Lerner Protokolle zu ausgewählten Filmsequenzen erstellen, um sich intensiv mit der Struktur des Films sowie seinem Informationsgehalt auseinanderzusetzen. Im Rahmen der Protokolle

¹⁶ Die konkrete Formulierung der Aufgaben, die Lernziele sowie einige Beispielfragen für die jeweilige Unterrichtsphase sind dem Anhang der vorliegenden Arbeit zu entnehmen.

sollen sie analytische Fragen zu Filmsequenzen beantworten, um ihre Empathiefähigkeit mit den Filmfiguren anzuregen. Interessant wäre an dieser Stelle vor allem die Thematisierung des Ringkaufes unter besonderer Berücksichtigung des Sonnensymbols, da dieser den Ausgangspunkt des Kernthemas darstellt. Im Zusammenhang damit sollten auch Daniels Reaktionen auf das Sonnensymbol auf dem T-Shirt von Melek und die Sonnentätowierung auf dem Rücken von Juli detailliert behandelt werden.

In der letzten Phase „Textüberschreitende Auseinandersetzung/ Verständigung“ wird von den Lernern der Wechsel der Identitäten von Filmfiguren sowie der Ortswechsel der Filmhandlung erwartet, um durch diese neue Erzählperspektive ein besseres Verständnis für die Lebensbedingungen in der (deutschen) Migrationsgesellschaft zu erreichen. Da die erste obligatorische Fremdsprache im türkischen Schulsystem Englisch ist, ist davon auszugehen, dass die Lerner bereits gewisse Vorkenntnisse in dieser Sprache bzw. über die englische Kultur haben. Ausgehend davon könnte die Lehrkraft Daniel und Juli als Engländer bzw. Engländerin oder Melek als englische Frau vorstellen, um den Lernern durch den Einbezug der englischen Kultur, mit der sie ebenfalls vertraut sind, Möglichkeiten zur freien Äußerung zu bieten. Alternativ könnten sich die Lerner auch vorstellen, dass die Deutschen Daniel und Juli einer Engländerin, in die sich Daniel verliebt hat, nach England nachreisen, und sich aus dieser Erzählperspektive heraus weiter mit der Geschichte befassen (vgl. dazu Rösch 2013: 83ff.).

Die kategorische Perspektive

An diesem Punkt der Arbeit geht es – wie bereits erläutert – um die Thematisierung des Filmes als Gattung im DaF-Unterricht, wobei an adäquater Stelle auf die Ausführungen im vorherigen Teil der vorliegenden Arbeit verwiesen wird. Diesbezüglich könnte man davon ausgehen, dass diese Vorgehensweise vor allem für eine Lernergruppe mit fortgeschrittenem Deutschniveau (etwa C1-C2) geeignet wäre, denn es handelt sich hierbei nicht nur um das Sprachtraining an sich, sondern in erster Linie darum, den Themengegenstand auf einer metasprachlichen Ebene zu besprechen. Als Zielgruppe kämen daher beispielsweise angehende Deutschlehrkräfte an türkischen Universitäten in Frage.

Im nächsten Arbeitsschritt könnte ein Reader erstellt werden, der aus wissenschaftlichen Texten besteht, die sich mit den Filmen von Fatih Akın – in erster Linie mit *Im Juli* (2000) – aus gattungsspezifischer Perspektive beschäftigen. Die ausgewählten Texte sollten gleichzeitig die analytische Betrachtung des Films auf der Grundlage der darin enthaltenen theoretischen Kenntnisse miteinschließen. Durch diesen Konkretisierungsschritt könnte die Arbeit im DaF-Unterricht vereinfacht werden, was sich positiv auf die Lehr- und Lernprozesse auswirken würde. Um diese Arbeitsziele zu realisieren, könnte man die im vorherigen Teil dieser Arbeit behandelten Texte heranziehen und sie gegebenenfalls um weitere Texte erweitern.

In diesem Zusammenhang sollte mitberücksichtigt werden, dass in den wissenschaftlichen Arbeiten über Akins filmische Werke prinzipiell mehrere Filme besprochen werden, so zum Beispiel in der Studie von Serinkoz (2021), die im Rahmen des vorherigen thematischen Abschnitts dieser Arbeit zur analytischen Anschauung der filmischen Werke von Fatih Akin bereits besprochen wurde. Daher sollten die Lerner auch mit den Themen der weiteren Filme von Fatih Akin vertraut gemacht werden, und zwar idealerweise vor Beginn der Textarbeit. Diese Aufgabe könnte die Lehrkraft übernehmen. Alternativ wäre es denkbar, die Lerner Inhaltsangaben zu den weiteren Filmen verfassen zu lassen, beispielsweise als Hausaufgabe. Im Mittelpunkt der Textarbeit könnte die Bedeutungsentschlüsselung stehen. Anders ausgedrückt, werden die Lerner dazu aufgefordert, sich in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit bzw. als Abwechslung teilweise auch im Plenum mit den Textinhalten auseinanderzusetzen. Anschließend sollen sie ihre Arbeitsergebnisse präsentieren. Die Lehrkraft unterstützt sie in dieser Arbeitsphase sowie bei der Präsentation der Ergebnisse durch entsprechende Hilfestellungen und gegebenenfalls Korrekturen. Diese Vorgehensweise würde gleichzeitig dazu dienen, den Lernern implizit den Aufbau von wissenschaftlichen Texten zu vermitteln. Zusätzlich könnte die Lehrkraft die Lerner unter anderem auch auffordern, für die im jeweiligen Text dargelegten theoriebasierten Ausführungen weitere filmbezogene Beispiele zu finden oder die in den einzelnen Texten vertretenen Meinungen und Positionen zu begründen. Anhand solcher oder ähnlicher Arbeitsanweisungen könnte die Textarbeit auf der Metaebene in der Regel noch weiter vertieft werden, indem der Praxisbezug mehr Gewicht erhielte.

Schlussfolgerungen

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist es, didaktische Empfehlungen zu entwickeln, um den Film *Im Juli* (2000) von Fatih Akin im fremdsprachlichen Deutschunterricht einzusetzen. Bei der Zielgruppe handelt es sich um DaF-Lerner, die in der Türkei leben und deren Muttersprache Türkisch ist. Die Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, die Qualität des türkischen DaF-Unterrichts zu verbessern. Neben dem Einleitungs- und Schlussteil setzt sie sich aus vier Hauptkapiteln zusammen. Nach dem Themeneinstieg wurden zunächst die Gründe für die Auswahl des Arbeitsthemas erläutert und anschließend die gegenwärtige Forschungssituation auf der Grundlage selektierter Studien geschildert. Im Anschluss folgte eine analytische Betrachtung der Filme von Fatih Akin, ebenfalls basierend auf ausgewählten Forschungsarbeiten. Schließlich wurden auch unter Berücksichtigung der Arbeitsergebnisse des vorherigen Arbeitsteils bzw. der Anschauung der Filme von Fatih Akin aus analytischer Sicht die Didaktisierungsvorschläge für den Film *Im Juli* (2000) formuliert. Um den Arbeitsrahmen zu begrenzen, wurden nur selektierte Arbeiten vorgestellt, die die aktuelle Situation der Forschung sowie die analytische Anschauung der filmischen Werke von Fatih Akin beleuchten.

Zur Weiterentwicklung des Forschungsthemas der vorliegenden Arbeit könnten im Rahmen der Phasierung des Unterrichts, auch andere relevante Modelle

synthesemäßig herangezogen werden, um Film im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht zu nutzen. Die Unterrichtsphasierung im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist im Arbeitsteil beschrieben. Auf dieser Grundlage lassen sich die Didaktisierungsvorschläge für die Behandlung des Films *Im Juli* (2000) erstellen. Diese Verfahrensweise wäre allerdings in erster Linie im Zusammenhang mit einem größeren und umfangreicheren Arbeitsprojekts empfehlenswert, da hierbei eine wesentlich komplexere Struktur des Forschungsdesigns zu erwarten wäre. Unter diesem Gesichtspunkt könnte beispielsweise eine Postersession organisiert werden, bei welcher die Lehrkraft und die Lerner Gelegenheit hätten, ihre Arbeitsergebnisse öffentlich vorzustellen und sie dadurch einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Die digitalen Präsentationsmöglichkeiten sollten hierbei ebenfalls in den Vordergrund gerückt werden.

An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass sich Akins Film *Im Juli* (2000) nicht ausschließlich mit dem Leben von Türken befasst, die in Deutschland leben, und daher nicht als typischer Migrationsfilm aufgefasst werden sollte. Vielmehr sind die Protagonisten Daniel und Juli Deutsche, die ins Ausland reisen. Gerade aufgrund dieses Aspekts lässt sich allerdings interkulturelles Lernen besser realisieren, weil zu den Hauptfiguren des Films auch die Deutschtürkin Melek gehört und das Ziel der beiden Reisenden Istanbul ist. Dies bietet den Lernern die Möglichkeit, sich sowohl mit der deutschen als auch mit der türkischen Kultur zu identifizieren, indem ihnen entsprechende perspektivbezogene Fragen aus deutscher und türkischer Sicht gestellt werden.

Darüber hinaus wäre es zur Verwirklichung der interkulturellen Lernziele auch denkbar, zusätzlich weitere, spezifische Aspekte zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck bietet es sich an, themenadäquate Arbeiten heranzuziehen. In diesem Kontext käme unter anderem die Studie von Hıdıroğlu und Yıldırım (2018) in Frage, in der es darum geht, auf welche Weise die herkömmlichen Symbole in den filmischen Werken von Fatih Akın vertreten sind. Auf dieser theoretischen Basis könnte man mit einer fortgeschrittenen Lernergruppe beispielsweise die traditionellen Liebessymbole (und eventuell auch Symbole für Glück) in der deutschen und türkischen Kultur vergleichend thematisieren. Den Ausgangspunkt würde dabei die Rolle des bereits angesprochene Maya-Rings und des Sonnensymbols in der Filmgeschichte darstellen. Um die im Rahmen dieser Arbeit verfolgte Vorgehensweise weiterzuentwickeln, wäre es schließlich auch noch gut vorstellbar, jeweils spezifische Arbeitsblätter für die unterschiedlichen Sprachniveaus (von A1 bis C2) zu erstellen.

Literaturverzeichnis

- Anders, Petra / Staiger, Michael (2019): Film in der kulturellen Praxis. Anders, Petra u.a. (Hrsg.): *Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin: J. B. Metzler, 3-20.
- Asutay, Hikmet / Atik, Oktay (2021): Fatih Akın'ın „Kurz und Schmerzlos“ Filminde Türk-Alman Gençlik Kültürlerin. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. Vol. 4 (2), 37-51.

- Can, Nilüfer** (2009): Post-method pedagogy: Teacher growth behind walls. Paper presented at the 10th METU ELT convention, Ankara. <https://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Pedagogy.pdf>. (Letzter Zugriff: 16.08.2023).
- Christ, Herbert** (2020): *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung*. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner. Gießen: Universitätsbibliothek.
- Çeliktas Ekti, Meltem** (2009): Türken in der Bundesrepublik Deutschland. Demographische Struktur der Türkischen Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*. Vol. 6 (11), 21-35.
- Doff, Sabine** (2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke, 320-325.
- Faistauer, Renate** (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 864-871.
- Galante, Angelica** (2014): English Language Teaching in the Post-Method Era. *Contact Magazine*. Vol. 40 (3), 57-62.
- Gueneli, Berna** (2011): *Challenging European Borders: Fatih Akin's Filmic Visions of Europe*. Veröffentlichte Dissertation.
- Halm, Dirk / Sauer, Martina** (2007): *Bürgerschaftliches Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henrici, Gert** (2001): Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. Helbig, Gerhard u.a (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 841-853.
- Hidroğlu, İrfan / Yıldırım, Elif** (2018): Fatih Akin Filmlerinde Geleneksel Simgelerin Temsili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Vol. 22 (3), 1369-1385.
- Karbi, Gamze / Genç, Ayten** (2020): Film als vielschichtiges Medium im Fremdsprachenunterricht. *Diyalog*. Vol. 2, 366-385.
- Lay, Tristan** (2009): Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch-quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren*. Vol. 14 (1), 107-153.
- Lehmann, Hauke** (2017): Die Produktion des „deutsch-türkischen Kinos“. Die Verflechtung von Filme-Machen und Filme-Sehen in *Lola + Bilidikid* (1998) und *Tiger - Die Kralle von Kreuzberg* (2006). Alkin, Ömer (Hrsg.): *Deutsch-Türkische Filmkultur im Migrationskontext*. Wiesbaden: Springer VS, 275-296.
- Liu, Fang** (2020): Intercultural Language Teaching Practice in EFL Classroom China--College English Instruction Based on Film *The Proposal*. *English Language Teaching* 13. Vol. 12, 83-90.
- Matthes, Frauke** (2012): „Ein Heimatfilm der neuen Art“. Domestizierte Männlichkeit in Fatih Akins *Soul Kitchen*. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*. Vol. 3 (1), 131-144.
- Mennel, Barbara** (2009): Criss-Crossing in Global Space and Time: Fatih Akin's *The Edge of Heaven* (2007). *TRANSIT*. Vol. 5 (1), 1-27.
- Müller, Ines** (2013): *Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung*. München: kopaed.

- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans** (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Pirwitz, Anne** (2020): Der Chronotopos der Remigration in Fatih Akins Solino. *ffk Journal*. Vol. 5, 329-346.
- Raithel, Jürgen** u.a. (2009): *Einführung Pädagogik. Begriff – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rösch, Heidi** (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.
- Rösch, Heidi** (2013): Migrationsliteratur von deutsch-türkischen Autoren. Entwicklung und Behandlung im Deutschunterricht. Hofmann, Michael / Pohlmeier, Inga (Hrsg.): *Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 63-92.
- Rösler, Dietmar** (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler.
- Schührer, Susanne** (2018): Türkischstämmige Personen in Deutschland. Erkenntnisse aus der Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2015“ (RAM). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp81-tuerkeistaemmige-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (Letzter Zugriff: 16.08.2023).
- Schwerdtfeger, Inge Christine** (2001): Die Funktion der Methoden in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 1017-1028.
- Serinkoz, Ali** (2021): *Eine kultursemiotische Analyse der Ausgewählten Filme von Fatih Akin unter Berücksichtigung der Transkulturalität*. Unveröffentlichte Dissertation. Ankara: Hacettepe Universität.
- Staiger, Michael** (2019): Filmdidaktische Ansatzpunkte. Anders, Petra u.a. (Hrsg.): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler, 35-46.
- Statistisches Bundesamt** (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019 –. Fachserie 1 Reihe 2.2. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile. (Letzter Zugriff: 16.08.2023).
- Surkamp, Carola** (2013): Filmdidaktik. Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart u.a.: J. B. Metzler, 60-64.
- Vázquez Vázquez, María Mercedes** (2009): Teaching Film or Using Film to Learn Language and Culture? Diverse Approaches to Teaching Film in Foreign Language Centres. *Lenguas Modernas* Vol. 34, 9-23.
- Welke, Tina** (2012): Vom (Ver-)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Arbeit mit dem Medium Film im Deutsch als Fremdsprache- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht am Beispiel von „Novemberkind“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren*. Vol. 17 (2), 32-43.
- Yavuzkanat, İlnur** (2018): *Darstellung des Familienphänomens in den Deutsch-Türkischen Filmen – Die Untersuchung von Problematiken in Deutsch-Türkischen Ehen im Kulturellen Diskurs*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ankara: Hacettepe Universität.

Werke von Fatih Akın, auf die im Rahmen der Arbeit verwiesen wird:

1998: *Kurz und schmerzlos* (Regie und Drehbuch)

2000: *Im Juli* (Regie und Drehbuch)

2002: *Solino* (Regie)

2004: *Gegen die Wand* (Regie, Drehbuch und Produktion)

2007: *Auf der anderen Seite* (Regie, Drehbuch und Produktion)

2009: *Soul Kitchen* (Regie, Drehbuch und Produktion)

ANHANG

Konkrete Formulierungsvorschläge zur Umsetzung der didaktisch-thematischen Perspektive beim Filmeinsatz im DaF-Unterricht nach Rösch (2013: 78f.)¹⁷

Phase 1: „Spielerische Einstimmung/Euphorie“.

Empfohlene Besprechungszeit: 3-5 Minuten.

Aufgabe: Allgemeine Besprechung des Filmthemas bzw. Antizipation der Filmhandlung.

Lernziel: Aktivierung der Vorkenntnisse der Lerner über den Film.

Beispielfragen:

1. Wer kennt den Film *Im Juli*?
2. Wer hat den Film *Im Juli* schon gesehen?
3. Von wem wurde der Film gedreht?
4. Worum geht es in dem Film?

Falls die Lerner über keine Vorkenntnisse über den Film verfügen sollten:

Beispielfrage:

Der angehende Lehrer Daniel wird zu Beginn der Sommerferien von der Schmuckkäuferin Juli dazu überredet, von ihr einen Maya-Ring zu kaufen. Dieser Ringkauf soll bewirken, dass Daniel die Frau seines Lebens findet. Daniel verliebt sich daraufhin in die Deutschtürkin Melek, während Julis Herz in Liebe für Daniel erglüht.

¹⁷ Um diese Unterrichtsvorschläge mit den Lernern zu behandeln, ist grundsätzlich eine Dauer von fünfundvierzig Minuten empfehlenswert, wobei die dazu eingeräumte Zeit von der Lehrkraft individuell festgelegt und bei Bedarf verkürzt oder verlängert werden kann. Darüber hinaus wurden die vorliegenden Praxisempfehlungen mit dem Ziel konzipiert, die Sprechfertigkeit der Lerner zu entwickeln, und sollten daher mit ihnen mündlich behandelt werden. Als Grundlage dafür dienen vor allem Beispielfragen und gegebenenfalls die damit zusammenhängenden Einführungen. Schließlich ist noch anzumerken, dass die Formulierungen ausschließlich exemplarische Mittel zur Besprechung des Unterrichtsthemas darstellen und nicht auf Vollständigkeit abzielen. Anders ausgedrückt, können sie durch die Lehrkraft entsprechend den jeweiligen Unterrichtszielen verändert, erweitert oder auch ausgelassen werden.

Geleitet durch seine Gefühle, fährt Daniel mit dem Auto nach Istanbul zu Melek. Während der Autofahrt schließt sich Juli ihm als Anhalterin an.

Wie könnte der Film (chronologisch) weitergehen?

Phase 2: „Lesen und Aufnehmen/Entfremdung“.

Aufgabe: Ausführliche Besprechung des Filminhalts nach dem gemeinsamen Anschauen in der Klasse bzw. Vergleich der Filmhandlung mit dem antizipierten Filmgeschehen.

Empfohlene Besprechungszeit: 8-10 Minuten.

Lernziel: Detailliertes Verständnis des Filminhalts.

Beispielfragen:

1. Wie fängt der Film an?
2. Warum kauft Daniel den Maya-Ring?
3. Warum fährt Daniel im Auto nach Istanbul?
4. Wieso wird er von Juli begleitet?

Phase 3: „Konkretisierende subjektive Aneignung/Eskalation“.

Aufgabe: Detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff Migrationshintergrund.

Empfohlene Besprechungszeit: 8-10 Minuten.

Lernziel: Erweiterung des interkulturellen Wissens.

Beispielfragen:

1. Was bedeutet Migrationshintergrund?
2. Wie gestaltet sich das Leben der Hauptfiguren Daniel, Juli und Melek in Deutschland?
3. Wie sieht ihr Alltag aus?
4. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in diesem Zusammenhang zum Leben in der Türkei feststellen?

Phase 4: „Textuelles Erarbeiten/Empathie“.

Aufgabe: Erstellung von Protokollen zu ausgewählten Filmsequenzen.

Empfohlene Besprechungszeit: 8-10 Minuten.

Lernziel: Intensive Besprechung der Struktur des Films sowie seines Informationsgehalts.

Beispielfragen:

Schauen Sie sich folgende Filmszenen genauer an und beantworten Sie anschließend die untenstehenden Fragen ausführlich anhand von Protokollen zur jeweiligen Filmszene. Begründen Sie dabei Ihre Meinung.

Hinweis: Als bessere bzw. praktischere Vorgehensweise ist es hierbei empfehlenswert, zunächst Protokolle zu den einzelnen Filmszenen zu verfassen, sodass sie anschließend bei der Beantwortung der Fragen in Verbindung zueinander betrachtet werden könnten.

a) Daniel kauft den Maya-Ring von Juli. **b)** Daniel erkennt das Sonnensymbol auf dem T-Shirt von Melek. **c)** Daniel sieht die Sonnentätowierung auf dem Rücken von Juli.

1. Welcher Sinnzusammenhang besteht zwischen diesen Filmszenen?
2. Welche Gedanken und Gefühle hat Daniel möglicherweise, als er den Maya-Ring kauft, das Sonnensymbol auf Meleks T-Shirt bemerkt und die Sonnentätowierung auf Julis Rücken wahrnimmt?

Phase 5: „Textüberschreitende Auseinandersetzung/Verständigung“.

Aufgabe: Identitätswechsel von Filmfiguren und Ortswechsel der Filmhandlung.

Empfohlene Besprechungszeit: 8-10 Minuten.

Lernziel: Besseres Verständnis für die Lebensbedingungen in der Migrationsgesellschaft.

Beispielfragen:

1. Stellen Sie sich vor, dass Daniel, Juli und Melek EngländerInnen sind. Wie könnte man die Filmgeschichte in diesem Fall weitererzählen?
2. Stellen Sie sich vor, dass Daniel sich in eine Engländerin verliebt und ihr mit Juli zusammen nach England folgt. Wie würde die Filmgeschichte dann aussehen?

Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungsprogramms für den universitären DaF- Unterricht in der Türkei

Mehmet Can Sander , Kütahya – Sevinç Sakarya Maden , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407760>



Abstract (Deutsch)

Das Thema dieses Beitrags ist die Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungsprogramms. Die Arbeit richtet sich an türkische Studierende, die an Universitäten in der Türkei Deutsch als Fremdsprache lernen. Sie sind Sprachanfänger ohne Vorkenntnisse. Nach der Präsentation des Forschungsstandes werden die Verfahren des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Sie sind auch für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht relevant. Anschließend werden Merkmale des Tertiärsprachenunterrichts besprochen und Unterrichtsmaterialien für das vorgestellte Konzept erstellt, die im Anhang enthalten sind. Die Arbeit wird mit Schlussfolgerungen abgeschlossen.

Schlüsselwörter: *Tertiärsprachendidaktik, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsprogramm, Materialerstellung, universitärer Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.*

Abstract (English)

Development of a tertiary language teaching program for university GFL lessons in Turkey

The topic of this paper is the development of a tertiary language didactic mediation program. The work is aimed at Turkish students learning German as a foreign language at universities in Turkey. They are language beginners with no prior knowledge. After presenting the state of research, the methods of foreign language teaching are discussed. They are also relevant for teaching German as a foreign language. Then, characteristics of tertiary language teaching are treated, and teaching materials are created as an example of the presented concept, which are included in the appendix. The work is completed with conclusions.

Keywords: *Tertiary Language Didactics, Teaching Methods, Teaching Program, Material Creation, University German As A Foreign Language Teaching.*

EXTENDED ABSTRACT

The development of a tertiary language didactic mediation program is the subject of this article. The program is designed for German teaching at the university level in Turkey. The target group consists of Turkish students. They learn German as a foreign language and have no prior knowledge of it. Furthermore, tertiary language teaching is a concept that is gradually gaining popularity nowadays. It is assumed that its use will make it easier to teach languages of the same language family. Thus, this article deals specifically with how English is employed in German instruction because both languages belong to the Indo-Germanic language family. In addition, English is taught as the first foreign language in most Turkish schools. Therefore, it is believed that the learners in the target group of this work should have knowledge of it. This prior knowledge should be activated in German lessons. Further, the implementation of the project could support multilingualism in the Turkish German teaching context. The focus of the tertiary language didactic program to be developed will primarily be on grammar and vocabulary topics. The reason for this is that there are several similarities between German and English in these areas. The language teaching concept to be created is called German as a second foreign language after English. The first teaching units of the program have already been generated and applied in regular German lessons at the Kütahya Health Sciences University. The progress of the project will be regularly announced within the framework of further scientific activities.

In order to achieve the work goals, the current state of research will be presented next. Scientific studies are used for this purpose. Due to the target group of the work, Turkish learners of German at universities in Turkey, special attention is paid to the Turkish perspective. Subsequently, the most important foreign language teaching methods are discussed, which are utilized in German language teaching as well, such as the Communicative Method. The considerations in this regard include the current situation under the term post-methodological era. The work then continues with the treatment of the characteristics of tertiary language teaching. In this respect, the implementation of concept-specific tasks and exercises is perceived as indispensable for the realization of the teaching objectives. Afterwards, sample teaching materials are created, which are placed in the appendix. In this context, a short and clear description of the sample materials is provided. The relationship with the method- and feature-related aspects of tertiary language teaching addressed in the previous chapters of the present study is also explained at appropriate points.

The sample teaching materials provided for applying the concept of German as a second foreign language are principally understood as additional materials. The teacher can generally decide on the duration of their integration into the lesson on an individual basis. They are composed of 4 exercises. Besides the already-mentioned vocabulary and grammar components, pronunciation is a focus of the instruction as well. Moreover, the sample teaching materials or a teaching unit in which they are utilized consists of an introductory phase, an elaboration phase, and an evaluation phase. In the introductory phase, the formulation of the teaching objectives takes place. In the elaboration phase, the explanation of the topics and the discussion of the related exercises occur. The function of the evaluation phase is to present the results of the activities. The paper's conclusion is offered in the end. In this regard, it is pointed out that, in order to limit the scope of the work, no detailed consideration has been given to alternative modeling options for teaching, among other things. In the context of the continuation possibilities, chances for digitalization as well as more detailed pronunciation instruction should be addressed in the first place. In concrete terms, the teaching concept of the present study is to be further refined in the near future. Additionally, the teaching program is to be completed through the production of more teaching units.

Einleitung¹

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Tertiärsprachendidaktik. Sie wird im Folgenden als Grundlage herangezogen, um für die hier ausgewählte Zielgruppe – Lerner an türkischen Universitäten ohne Vorkenntnisse im Deutschen, also mit dem Sprachniveau A1 – ein Programm zur Deutschvermittlung zu entwickeln. Bei der Tertiärsprachendidaktik bzw. beim Tertiärsprachenunterricht handelt es sich um ein Sprachvermittlungsverfahren, das seit einigen Jahren immer beliebter wird (zur Entwicklung des Tertiärsprachenunterrichts aus historischer Sicht vgl. ausführlich Hufeisen 2003: 11f.).

Im Grunde wird im Tertiärsprachenunterricht davon ausgegangen, dass dieses Verfahren es erleichtert, Sprachen derselben Sprachfamilie zu vermitteln bzw. sich anzueignen (vgl. Hufeisen 2001: 648). Dieser Gesichtspunkt stellt zugleich die wichtigste Überzeugung der Befürworter des Tertiärsprachenunterrichts dar. Basierend auf diesem Ansatz, befasst sich der vorliegende Artikel mit der Frage, auf welche Weise beim Unterrichten der indogermanischen Sprache Deutsch von einer anderen indogermanischen Sprache, dem Englischen, Gebrauch gemacht wird.²

Ein anderer maßgeblicher Anlass für die Themenauswahl besteht darin, dass Englisch in der Türkei in den meisten Schulen des Primar- und Sekundarbereichs als die erste Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. dazu Tapan³ 2010: 1820).⁴ Dieser Fakt stützt die Annahme, dass die Lerner bzw. Studierenden an türkischen Universitäten über Vorkenntnisse im Englischen verfügen. Des Weiteren bietet sich durch die Entwicklung des Tertiärsprachenunterrichts in der Türkei gleichzeitig die Möglichkeit, die individuelle Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachen- und Kulturvielfalt im Lande zu fördern.⁵ Im Lichte dieser Ausführungen wird im Rahmen dieser Arbeit der Versuch unternommen, die Vorkenntnisse der türkischen Lerner im Englischen beim Erlernen der deutschen Sprache zu aktivieren.⁶

¹ Der vorliegende Beitrag wurde auf der Grundlage der Hausarbeit erstellt, die Mehmet Can Sander im Rahmen des Kurses Lehren/Lernen der Zweiten Fremdsprache (İkinci Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi) eingereicht hatte. Er hat den Kurs bei Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden im Rahmen seines Promotionsstudiums im Programm Deutsche Sprachlehre an der Trakya Universität im Sommersemester 2019-2020 besucht. Prof. Sakarya Maden ist gleichzeitig die Betreuerin dieser Hausarbeit.

² Meißner (2003: 24) befürwortet diese Vorgehensweise im Kontext der Didaktik der romanischen Sprachen.

³ Prof. Dr. em. Nilüfer Tapan gehört zu den einflussreichsten türkischen GermanistInnen. Im Rahmen ihrer Karriere als Hochschuldozentin hat sie unter anderem viele gewichtige und wegweisende wissenschaftliche Arbeiten verfasst und betreut.

⁴ S. dazu auch Yücel (2015: 41).

⁵ Der Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit lässt sich als ein bedeutsames sprachpolitisches Bildungsziel der Europäischen Union bezeichnen. Demnach sollte jede Bürgerin/jeder Bürger praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen haben (vgl. dazu Europäische Kommission 2012: 2f.).

⁶ Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden hat mehrere wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema, die den Tertiärsprachenunterricht in der Türkei sowohl aus theorie- als auch aus praxisorientierter Sicht untersuchen, wie man es beispielsweise ihren beiden Zeitschriftenaufsätzen aus den Jahren 2002 und 2005 entnehmen kann. Ihre diesbezügliche Expertise stellt also die wichtigste Inspirationsquelle für die Entstehung des im Rahmen der vorliegenden Arbeit präsentierten Forschungsprojekts dar.

Das zu erstellende tertiärsprachdidaktische Programm wird hauptsächlich Grammatik- und Wortschatzthemen beinhalten, da diese Bereiche sich im Deutschen und Englischen in mehrererlei Hinsicht ähneln. Darüber hinaus wird dieses Konzept der Sprachvermittlung als Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch (DazFnE) genannt. Die ersten Unterrichtseinheiten des Programms wurden im regulären Deutsch als Fremdsprache(DaF)-Unterricht an der Kütahya Universität für Gesundheitswissenschaften bereits angewandt. In diesem Rahmen ist auch zu erwähnen, dass an türkischen Universitäten für Deutsch als Wahlfach in der Regel zwei Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen. Diese unterrichtspädagogische Ausgangslage brachte die Verfasser des vorliegenden Beitrags auf die Idee, für diesen Zeitrahmen ein genau darauf abgestimmtes Sprachvermittlungsprogramm zu erstellen. Vorrangiges Ziel dieser tertiärsprachendidaktischen Vorgehensweise war es, den Lernern ein Verständnis der lexikalisch-grammatischen Ebene des deutschen Sprachsystems zu vermitteln.

Über die weiteren Entwicklungsschritte des Konzepts wird in Verbindung mit weiteren wissenschaftlichen Aktivitäten regelmäßig berichtet. So wäre es beispielsweise sinnvoll, das Programm durch quantitative Forschungsstudien auf Effektivität zu überprüfen. Zudem sollte das Arbeitskonzept ständig evaluiert und weiterentwickelt und dabei die Rückmeldungen der Lerner und die Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Unterrichtsmaterial berücksichtigt werden. Zum jetzigen Zeitpunkt besitzt die Arbeit aus forschungstechnischer Sicht allerdings noch den Charakter einer Vorstudie zur Vermittlung des theoretischen (Entstehungs-)Hintergrunds an den Leser. Außerdem werden mögliche Rückmeldungen der Leser zu dem vorliegenden Beitrag als sehr hilfreich für den weiteren Ausbau des tertiärsprachendidaktischen Vermittlungsprogramms angesehen und entsprechend mit in Betracht gezogen. Ausgehend von den bisherigen Überlegungen wird die Arbeit folgendermaßen gestaltet:

Im nächsten Kapitel wird zu Beginn der Forschungsstand präsentiert, und anschließend werden die wichtigsten Verfahren des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts besprochen. Im darauffolgenden Kapitel werden zunächst die Grundsätze des Tertiärsprachenunterrichts umfassend erläutert und daraufhin die Beispielmateriale vorgestellt, die auf der Grundlage des DazFnE-Konzepts erstellt wurden. Die verfahrens- und grundsatztechnischen Kenntnisse, die in den beiden vorherigen Kapiteln vermittelt wurden, sollen dabei zum besseren Verständnis der verfolgten Vorgehensweise dienen. Den letzten Teil der Arbeit stellt die Schlussfolgerung dar.

Stand der Forschung

In diesem Kapitel wird die Forschungssituation zum Thema DazFnE beschrieben. Zu diesem Zweck werden die bedeutendsten wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen und ihr jeweiliger Untersuchungsgegenstand in zusammengefasster Form präsentiert. Da die Zielgruppe der Arbeit – wie bereits angesprochen – aus DaF-Lernern mit Türkisch als Muttersprache an türkischen Universitäten besteht, wird zu Beginn die

Lage im türkischen DaF-Kontext getrennt behandelt, bevor dann die weiteren deutschsprachigen Studien in den Blick genommen werden. Diese Vorgehensweise soll besser verdeutlichen, welchen wichtigen Stellenwert das Thema hat.

Bei den Studien aus der Türkei wird als Erstes auf die Masterarbeit von Başaran (2002) eingegangen. Darin wird auf ein Fremdsprachenprogramm hingewiesen, das in der Türkei im Primarschulbereich eingeführt wurde, um Deutsch als zweite Fremdsprache zu vermitteln. In diesem Zusammenhang wurde das Lehrwerk *Hallo, Freunde!-6* daraufhin analysiert, wie gut es geeignet ist, um die Programmziele zu erreichen. Serindağ (2003) setzt sich in seiner Dissertation mit der didaktisch-methodischen Perspektive des DazFnE-Unterrichts auseinander. Zu seinen Untersuchungsschwerpunkten gehören Bereiche wie Grammatik und Wortschatz. Büyükkırlı behandelt in seiner Masterarbeit (2005) die Schwierigkeiten, die sich für SchülerInnen im Sekundarbereich II beim Lernen des DazFnE ergeben, wie beispielsweise, dass SchülerInnen im DazFnE-Unterricht ihre Kenntnisse aus dem Unterricht in der ersten Fremdsprache Englisch nicht nutzen können.

Kaptı (2006) beschäftigt sich in seiner Dissertation mit der Vermittlung des DazFnE und erforscht insbesondere, wie die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen den Lernprozess beeinflussen. Der Untersuchungsbereich ist dabei auf die Wortschatzebene beschränkt. Auch Gürel (2006) behandelt den Wortschatzerwerb im DazFnE-Unterricht und erarbeitet in diesem Rahmen die Besonderheiten der Tertiärsprachendidaktik. Der thematische Schwerpunkt der Dissertation von Korkmazer (2017) liegt auf den Prozessen, die beim Erwerb des DazFnE stattfinden, und zwar konkret aus lernersprachlicher Perspektive betrachtet. Im Mittelpunkt der Masterarbeit von Ördek (2017) steht eine umfassende Analyse der DazFnE-Lehrbücher, die an den Hochschulen für Tourismus und Hotellerie angewandt werden. Der Zeitschriftenaufsatz von Eren und Köksal (2020) befasst sich mit den Lernstilen von türkischen Schülern im Rahmen der Aneignung des DazFnE. Tanrıku und Bayter (2020) setzen sich in ihrer Arbeit mit der Fragestellung auseinander, ob und inwiefern das Englische eine Brückenrolle einnehmen könnte, um türkischen Lernern das Deutsche leichter zu vermitteln. İşıgüzel und Dilken (2022) gehen in ihrer empirischen Untersuchung der Frage nach, wie türkische Lerner den DazFnE-Unterricht subjektiv wahrnehmen. Tekin (2022) befasst sich in ihrer ebenfalls empirisch angelegten Studie mit der Fragestellung, inwiefern Englischkenntnisse für türkische Deutschlerner relevant sind. Den Untersuchungskontext bildet dabei also der DazFnE-Unterricht.

Zu den bedeutsamsten deutschsprachigen Arbeiten zählt unter anderem der Sammelband, der von Bausch und Heid (1990) herausgegeben wurde. Die Untersuchungsschwerpunkte bilden hier unter anderem die Problembereiche im Unterrichtskontext. Allerdings muss Deutsch in diesem Zusammenhang nicht zwingend als zweite Fremdsprache gelehrt bzw. gelernt werden, sondern kann auch als dritte oder weitere Fremdsprache erworben werden. Die Studie von Hufeisen (1991) hat die Vermittlung von DazFnE zum Gegenstand. Die Autorin betrachtet das Thema anhand einer empirischen Untersuchung aus einem fremdsprachlich-interaktiven Blickwinkel heraus. Die AutorInnen in dem von Wannagat et al. herausgegebenen Sammelband

(2003) behandeln die zum damaligen Zeitpunkt aktuellen Tendenzen des DazFnE-Konzepts in Ostasien. In den Beiträgen des von Hufeisen und Neuner (2005) herausgegebenen Sammelbands wiederum geht es um konzeptuelle Fragen des DazFnE-Unterrichts. Das Werk von Neuner et al. (2009) setzt sich detailliert mit den theoretischen sowie praktischen Grundlagen des DazFnE-Konzepts auseinander. In der Masterarbeit von Petrović (2021) werden die Eigenschaften der Tertiärsprachendidaktik thematisiert, wie sie in der Struktur der aktuellen DaF-Lehrwerke zu finden sind, die für den grundschulischen Sprachunterricht in Kroatien konzipiert wurden. Diese Lehrwerke wurden ebenfalls nach der Sprachenkonstellation DazFnE erstellt. Im Zeitschriftenaufsatz von Horváth und Jessner (2023) wird die Unterstützung des multilingualen Bewusstseins behandelt. Zu diesem Zweck realisieren die Autoren im ungarischen Schulkontext ein sprachenübergreifendes Unterrichtsprojekt, in dessen Zentrum die Aneignung des Deutschen steht, der auf den Erwerb des Englischen folgt. In den monographischen Werken von Koepfel (2022: 5f.) und Gehring (2023⁷: 184f.), in denen die unterschiedlichen Aspekte des fremdsprachlichen Deutschunterrichts beleuchtet werden, findet schließlich die Tertiärsprachendidaktik bzw. die Vermittlung des DazFnE ihren Platz, wenn auch nur in bescheidenem Umfang.

Verfahren des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Wege des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts dargelegt. Am Anfang wird zunächst die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) beschrieben, denn sie gilt als das älteste und bekannteste Verfahren der Fremdsprachenvermittlung. Den Kern der GÜM bildet die Behandlung von grammatischen Strukturen und Regeln. Der Unterricht findet in der Muttersprache der Lerner statt. Ein wichtiger Faktor, um die Unterrichtsziele zu realisieren, besteht bei diesem Verfahren darin, die grammatischen Phänomene der Fremdsprache mit denjenigen des Lateinischen zu vergleichen. Die Sprachbeherrschung der Lerner wird daran gemessen, wie sich ihre Übersetzungsfähigkeit entwickelt (vgl. Bohdana 2019: 93).

Da die in früheren Zeiten vorherrschende GÜM schließlich zunehmend kritisiert wurde, entstand zu Anfang des 19. Jahrhunderts die Direkte Methode (DM). Wie sich bereits an dem Namen erkennen lässt, findet der Unterricht bei der DM ausschließlich in der Fremd- bzw. Zielsprache statt. Zur Wortschatzvermittlung werden unter anderem Gegenstände und Bilder herangezogen. Die richtige Aussprache bzw. der phonetische Aspekt des Fremdsprachenlernens ist ebenfalls ein bedeutsamer Aspekt, während die Grammatik induktiv behandelt werden soll (vgl. Henrici 2001: 844).

In den 1950er Jahren wurde auf Grundlage der Prinzipien der DM die Audiolinguale Methode (ALM) entwickelt. Bei der ALM wird der technischen Ausstattung des Unterrichts, vor allem dem Sprachlabor, eine zentrale Bedeutung

⁷ Die Arbeit von Gehring (2023) schließt neben der DaF-Perspektive auch den zweitsprachlichen Deutschunterricht mit ein.

zugeschrieben. Darüber hinaus soll die Fremdsprache anhand von musterhaften Sätzen vermittelt werden, die von den Lernern nachgesprochen werden sollten. Sie sollen diese Sätze ständig wiederholen, damit sie ihnen zu festen Gewohnheiten werden. Die Mustersätze weisen eine Dialogform auf und werden in alltägliche Kontexte eingebettet. Trotz dieses kommunikativen Orientierungsversuchs steht allerdings die Vermittlung grammatischer Strukturen im Zentrum der Übungen. Die audiovisuelle Methode (AVM), die in Frankreich etwa zur selben Zeit wie die ALM entstand, unterscheidet sich von der Ersteren grundsätzlich durch ihre Medienvielfalt; das Visuelle wird bei den Unterrichtsprozessen gezielt hervorgehoben (vgl. Rösler 2012: 71ff.).

Bei der Vermittelnden Methode (VM) handelt es sich um ein Fremdsprachenvermittlungsverfahren, das sich aus ausgewählten Elementen bisheriger Verfahren des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts zusammensetzt. Dabei haben unter anderem die Grammatik, maßvolle Übersetzungsübungen sowie die Einbettung der Sprachvermittlung in alltägliche Sprechsituationen einen erheblichen Stellenwert. Der Unterricht kann entweder einsprachig durchgeführt oder die Muttersprache der Lerner als Erklärungshilfe mit herangezogen werden (vgl. Holder 2005: 99f.). Eine wesentliche Weiterentwicklung im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht stellt die Kommunikative Methode (KM) dar, da sie im Kontext des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts gleichzeitig als ein wichtiger Perspektivenwechsel angesehen wird. Bei der KM sollen die Lerner dazu befähigt werden, in unterschiedlichen Lebenssituationen sprachlich angemessen zu kommunizieren. Angestrebt wird ein möglichst authentischer Sprachgebrauch, wobei neben der behavioristischen Seite des Sprachenlernens auch der kognitiven Perspektive große Bedeutung beigemessen wird. Des Weiteren wurde die KM durch die Betonung der Fremd- und Eigenperspektive bei den Fremdsprachenvermittlungsprozessen zur Interkulturellen Methode (IM) erweitert (vgl. Henrici 2001: 847ff.).

Hinsichtlich der gegenwärtigen Situation des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts lässt sich sagen, dass die Sprache anhand eines eklektischen Verfahrens vermittelt wird. Diese Phase wird als post-methodische Ära (PÄ) bezeichnet und ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft unter verschiedenen Prinzipien diejenigen auswählt, mit denen sich die jeweiligen Unterrichtsziele am besten verwirklichen lassen (vgl. dazu im Kontext des aufgabenorientierten Englischunterrichts Widodo 2015: 292). Basierend auf den bisherigen Ausführungen ist an dieser Stelle abschließend festzuhalten, dass für die Gestaltung des DazFnE-Unterrichts die durch Eklektizismus gekennzeichnete Verwendung der entsprechenden Sprachvermittlungsverfahren von grundlegender Bedeutung ist. Selbstverständlich setzt der adäquate Einsatz des Konzepts im fremdsprachlichen Deutschunterricht voraus, dass die jeweilige Lehrkraft über ein entsprechendes Verfahrensrepertoire verfügt.

Merkmale des Tertiärsprachenunterrichts

In diesem Kapitel werden auf der Basis der Ausführungen von Neuner et al. die bedeutendsten Eigenschaften des Tertiärsprachenunterrichts diskutiert. In diesem

Zusammenhang ist zunächst anzumerken, dass die Interferenz bzw. Fehlerursachen, die aus den Unterschieden zwischen den Sprachen resultieren, eher eine untergeordnete Rolle spielen. Anders ausgedrückt, liegt der Ausgangspunkt der tertiärsprachendidaktisch gestalteten Unterrichtsprozesse im Transfer bzw. in positiven Einflüssen auf das Lernen, die aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu erwarten sind. Die detaillierte Betrachtung der Transfervorgänge zielt zum einen darauf ab, den Sprachbesitz der Lerner zu vergrößern, und zum anderen darauf, ihr Sprachlernbewusstsein zu erweitern. Unter der Vergrößerung des Sprachbesitzes versteht man die Aneignung neuer Sprachkenntnisse in der zweiten Fremdsprache (L3), wobei möglichst an die Kenntnisse der Lerner in ihrer Muttersprache (L1) sowie in der ersten Fremdsprache (L2) angeknüpft werden sollte, sodass die Lerner ihr bereits vorhandenes Wissen gezielt für ihre Sprachlernprozesse in der L3 einsetzen können. Bei der Erweiterung des Sprachlernbewusstseins hingegen handelt es sich um die Nutzbarkeit der Sprachlernerfahrungen der Lerner aus der L1 und der L2. Dieses Vorwissen wird beim Erlernen der L3 vor allem anhand von Lerntechniken und -strategien sowie Verstehens- und Kommunikationsstrategien aktiviert bzw. übertragen.

Die bedeutungsvollsten Grundsätze des Tertiärsprachenunterrichts sind kognitives Lehren und Lernen, die Auffassung des Verstehens als Grundlage des Sprachenlernens, Inhalts- und Textorientierung sowie eine ökonomischere Gestaltung des Lernprozesses. Auf dieser Grundlage lässt sich sagen, dass die kognitive Seite der Sprachvermittlung im Tertiärsprachenunterricht im Vordergrund steht. Außerdem wird die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) gegenüber der Entwicklung der produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) bevorzugt. Vom inhaltlichen Aspekt her sollten vor allem solche Themen ausgesucht werden, die Vergleiche zur eigenen Welt der Lerner zulassen. Im Vergleich dazu ist bei der Auswahl der Texte in erster Linie darauf zu achten, dass sie für die Lerner die Möglichkeit bieten, die Sprachsysteme (L1, L2 und L3) zu erarbeiten sowie geeignete Lesestrategien zu entwickeln.

Um den Lernprozess möglichst ökonomisch zu gestalten und den Lernern die kognitive Verarbeitung der neuen Sprachkenntnisse zu erleichtern, sodass sie sie sowohl passiv als auch aktiv schneller erlernen und schließlich beherrschen, ist es unverzichtbar, adäquate Lehr- und Lernverfahren anzuwenden. Dabei sollte besonders darauf geachtet werden, dass die Lerner sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Diesbezüglich soll nun zum Schluss noch das besondere Profil des Tertiärsprachenunterrichts am Beispiel von DazFnE angesprochen werden. Zu seinen Bausteinen zählt es zum Beispiel, im Unterricht schon möglichst frühzeitig gemeinsame Themen zu besprechen, ferner die Hervorhebung semantischer Aspekte sowie die Auswahl konzeptspezifischer Aufgaben und Übungen. Wichtige pädagogische Gesichtspunkte bei der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten bestehen darin, das Textverstehen als Grundlage für den Sprachlernprozess zu betrachten, das diskursive Sprechen zu fördern sowie die Aussprache bewusst zu schulen (vgl. Neuner et al. 2009: 39 ff., vgl. auch Gürel 2006: 96ff.). Zusammenfassend sollten bei der Erstellung eines Sprachvermittlungsprogramms bzw. in den einzelnen Unterrichtseinheiten nach dem

DazFnE-Konzept folgende Faktoren beachtet werden, die an dieser Stelle zum besseren Verständnis durch Beispiele illustriert werden:

1. Interferenz-Prozesse: Das Verb bekommen bedeutet im Deutschen beispielsweise, dass jemandem etwas zugestellt wird. Im Unterschied dazu wird mit dem Verb to become im Englischen ausgedrückt, dass etwas in einen bestimmten Zustand kommt. Auf derartige Fehlerquellen sollten die Lerner also jeweils aufmerksam gemacht werden.

2. Transfer-Prozesse: Der Stamm des Verbs kommen weist eine ähnliche Struktur auf wie die Infinitivform to come im Englischen. Solche Ähnlichkeiten sollten im Unterrichtsprozess besonders betont werden.

3. Vergrößerung des Sprachbesitzes: Die Lerner kennen in der Regel aus ihrer L1 bereits die grammatischen Termini, wie z.B. Verb, Subjekt, Nomen, Adjektiv usw., und ziehen sie beim Erlernen ihrer L2 wahrscheinlich mit heran. In der L3 sollten also die Entsprechungen dieser Termini im DazFnE-Unterricht vergleichend eingeführt werden, um den Lernern die Verbindung mit ihrem bereits vorhandenen Wissen zu ermöglichen.

4. Erweiterung des Sprachlernbewusstseins: Die Lerner können den neu vermittelten L2-Wortschatz beispielsweise durch Schreiben oder lautes Vorlesen/Wiederholen üben. Dieselbe Lerntechnik könnten sie auch benutzen, um sich den L3-Wortschatz einzuprägen.

5. Kognitives Lehren und Lernen: Bei der Besprechung des Präsens im Deutschen sollte den Lernern erklärt werden, dass damit die Gegenwart zur Sprache gebracht wird. Zu diesem Zweck existieren im Englischen sowie im Türkischen zwei Tempusformen, nämlich Present Simple Tense (zu Dt. Einfache Gegenwart) – Present Progressive Tense (zu Dt. Verlaufsform der Gegenwart) und Şimdiki Zaman (zu Dt. Präsens) – Geniş Zaman (zu Dt. Aorist). Diese Unterschiede sollten mit den Lernern anhand relevanter Beispiele auf der Metaebene diskutiert werden.

6. Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens: Die Hör- und Lesefertigkeit entwickelt sich im Allgemeinen vor der Sprech- und Schreibfertigkeit. Ausgehend davon sollten im Unterricht eine Vielzahl von Hör- und Lesetexten eingesetzt werden, zu denen dann jeweils mündliche sowie schriftliche tertiärsprachendidaktische Erklärungen gegeben werden.

7. Inhalts- und Textorientierung: Auch Zeitungsartikel über die deutschen Nationalfeiertage bieten sich als Unterrichtsstoff an. In diesem Zusammenhang sollten dann die Äquivalente dieser Feiertage in der englischen und türkischen Kultur thematisiert werden. Unter anderem sollte dabei auf den Aufbau eines Zeitungsartikels bzw. auf dessen inhaltliche sowie formale Merkmale aus tertiärsprachendidaktischer Sicht eingegangen werden. Zur Entschlüsselung der Texte könnten die Lerner die globale Lesestrategie anwenden oder sich auf Internationalismen konzentrieren, sofern solche existieren.

8. Ökonomisierung des Lernprozesses: Da die Nomina im Türkischen keine Artikel besitzen, könnte zum Beispiel im Zusammenhang mit den bestimmten deutschen Artikeln im Nominativ an die Englischkenntnisse der türkischen Lerner angeknüpft werden, um ihnen das Verständnis zu erleichtern. Dabei sind sie allerdings darauf hinzuweisen, dass den englischen Nomina durch den bestimmten Artikel the kein Geschlecht zugewiesen wird.

9. Aktive Unterrichtsbeteiligung der Lerner: Neben der Präsentation der Themenerklärungen sowie Aufgabenlösungen im Plenum sollten die Lerner auch aufgefordert werden, sich mit tertiärsprachendidaktischen Übungen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auseinanderzusetzen.

10. Weitere Besonderheiten: Um die Verstehensbasis für das System der L3 abzusichern, sollten unter anderem die gemeinsamen grammatischen Begriffe in der L1, L2 und L3 bzw. den gemeinsamen Strukturen schnellstmöglich behandelt werden. Dazu zählen beispielsweise die Personalpronomina im Nominativ, die in Verbkonjugationen im Präsens verwendet werden. Neben der Grammatik sollten durch die Vermittlung neuer Vokabeln auch die semantischen Kenntnisse der Lerner unterstützt werden. Dabei ist die tertiärsprachendidaktische Einführung von besonderer Bedeutung. Konzeptspezifisch betrachtet, sollten die Lerner sich also bei den Wortschatzübungen die Bedeutungen der Vokabeln in der L1, L2 und L3 gleichzeitig aneignen, was als eine typische tertiärsprachendidaktische Übung aufgefasst werden könnte. Außerdem bietet es sich an, für den Unterricht einen passenden Textreader zu erstellen, um die sprachrezeptive Seite zu fördern. Um das diskursive Sprechen zu trainieren, sollten in der Anfangsphase in erster Linie drillartige dialogische Übungen kleineren Umfangs durchgeführt werden. Bei der Aussprache sollten sowohl die segmentalen als auch die suprasegmentalen Eigenschaften aus tertiärsprachendidaktischer Sicht vergleichend besprochen werden.

Erstellung von Beispielmaterialien⁸

In diesem Kapitel werden Beispielmaterialien vorgestellt, die nach dem DazFnE-Konzept entwickelt wurden. Die Zielgruppe sind – wie bereits ausgeführt – Studierende an türkischen Universitäten, deren Muttersprache Türkisch ist. Es wird davon ausgegangen, dass sie noch keine Vorkenntnisse im Deutschen haben, sich also auf dem Sprachniveau A1 befinden. Diesbezüglich ist zunächst anzumerken, dass das zu präsentierende Beispiel in der Regel für die Anwendung im DaF-Unterricht als Zusatzmaterialien konzipiert wurde. Es beinhaltet 4 Übungen. Den Schwerpunkt der Übungen bilden Grammatik, Wortschatz und Aussprache. Anhand der Beispielmaterialien sollten die im Unterricht behandelten Themen wiederholt und gefestigt werden. Genauer gesagt, eignen sie sich für eine Unterrichtseinheit, in der mit

⁸ Die Beispiel-Unterrichtseinheit findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit. Es handelt sich dabei um die zusammenfassende Darstellung der ursprünglichen Projektskizze, die von Mehmet Can Sander unter der Betreuung von Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden entworfen wurde und sich derzeit im weiteren Ausbau befindet.

den Lernern die Deklination der Personalpronomina im Nominativ, der Infinitiv der Verben, der Gebrauch des Präsens und die Deklination der Verben im Präsens besprochen werden. Die Beispielmaterialeien werden dabei in Form einer Unterrichtseinheit gestaltet bzw. vermittelt. Über die Dauer des jeweiligen Unterrichtsteils kann die Lehrkraft zwar individuell entscheiden, doch für eine vollständige Unterrichtseinheit, beispielsweise mit einer Dauer von 45 Minuten, wären zusätzlich noch weitere Übungen vonnöten.

Darüber hinaus orientieren sich die Verfasser bei der Gestaltung der Beispielmaterialeien an dem Modell von Linthout, da die Materialeien – wie bereits angesprochen – als den einzelnen Unterrichtsteilen zugeordnet betrachtet werden. Linthouts Modell besteht also aus drei Ebenen: Einstiegsphase, Erarbeitungsphase und Auswertungsphase. In der Einstiegsphase werden die Unterrichtsziele formuliert, in der Erarbeitungsphase die Themen erklärt und die dazugehörigen Übungen behandelt. In der Auswertungsphase werden schließlich die Arbeitsergebnisse dargelegt (vgl. Linthout 2004: 36 ff.). Die Unterrichtsthemen werden entsprechend den Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts behandelt. Im Folgenden werden die wichtigsten Komponenten der einzelnen Phasen sowie Übungen des Unterrichts auf analytische Weise dargestellt⁹ und dabei an den entsprechenden Stellen auf die Aspekte verwiesen, die in Kapitel 3 (Fremdsprachenvermittlungsverfahren) und Kapitel 4 (Merkmale des Tertiärsprachenunterrichts) der vorliegenden Arbeit behandelt werden.

Die einzelnen Übungen wurden in Anlehnung an Albers und Bolton entworfen. Demnach lassen sie sich zum Teil offen bzw. produktiv gestalten, zum Teil halboffen bzw. reproduktiv und zum Teil geschlossen, d.h. so, dass sie nur eine einzige richtige Lösung zulassen (vgl. dazu Albers/Bolton 1995: 27ff.). Entsprechend dem sprachlichen Kenntnisstand der Zielgruppe werden in der vorliegenden Arbeit ausschließlich Übungen in geschlossener Form eingesetzt, da die TeilnehmerInnen noch nicht über genügend Vorkenntnisse im Deutschen verfügen, um sich frei zu äußern. Deswegen wird dieses Kriterium bei der analytischen Betrachtung der einzelnen Übungen außer Acht gelassen. Neuner et al. (1996: 44f.) differenzieren zwischen folgenden Phasen des kommunikativen Deutschunterrichts: „Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen“, „Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit“, „Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit“ und „Entfaltung freier Äußerung“. Gemäß dem Wissensniveau der Zielgruppe werden bei der Unterrichtsvorbereitung, die in dieser Arbeit dargestellt wird, lediglich die ersten zwei Phasen berücksichtigt.

Des Weiteren sollte bei der Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes möglichst auf die thematische Kohärenz geachtet werden. So handelt es sich etwa bei der Lexik, die in den Beispielmaterialeien im Anhang der vorliegenden Arbeit präsentiert wird, um die Aktivitäten der Lerner und der Lehrkraft im Klassenraum. Neben Werken, die sich auf eine einzelne Sprache konzentrieren, dienen auch sprachkontrastiv formulierte Arbeiten als Grundlage für die grammatischen Ausführungen. Dies zielt

⁹ Eine ausführlichere Handreichung mit der Erklärung aller Bestandteile des Materialeien- bzw. Unterrichtskonzepts, wie z.B. ein grammatisches Begriffswörterbuch zum Unterricht (Dersin Dilbilgisi Terimler Sözlüğü), wird demnächst formuliert und in die finale Publikation des Projekts integriert.

darauf ab, bei den Erklärungen die tertiärsprachendidaktische Perspektive besser abzudecken. Diesbezüglich ist anzumerken, dass zur besseren bzw. leichteren Umsetzung der tertiärsprachendidaktischen Perspektive unter anderem auch dem englisch-türkischen Sprachvergleich besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, wie schon im vorherigen Kapitel der Arbeit angedeutet. Beispiele für Werke, die zur Erstellung des Sprachmaterials herangezogen werden könnten, sind also folgende: 1. Für die deutsche Grammatik: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik (Dreyer/Schmitt 2009) 2. Für die englische Grammatik: Oxford Modern English Grammar (zu Dt. Oxford Moderne Englische Grammatik, Aarts 2011) 3. Für die türkische Grammatik: Karaağaç (2012) 4. Für die sprachkontrastive Betrachtung Deutsch-Englisch: Hammer's German Grammar and Usage (Durrell 2002) 5. Für die sprachkontrastive Betrachtung Deutsch-Türkisch: Her Yönüyle Modern Almanca – Modernes Deutsch unter allen Aspekten (Zengin 2020) 6. Für die sprachkontrastive Betrachtung Englisch-Türkisch: Mastering English Grammar (Sezer 2004).

Nach diesen einführenden theoretischen Grundlagen werden nun die Beispielmaterien bzw. der Verlauf einer Unterrichtseinheit, in der sie als Zusatzmaterialien fungieren, ausführlicher beschrieben. Um einen möglichen Einstieg zu finden, wäre folgendes Vorgehen denkbar: Die Lehrkraft begrüßt die Klasse direkt auf Deutsch mit „Guten Morgen!“. Anschließend stellt sie der Klasse auf Türkisch die Frage „Biz ne yapıyoruz?“ (Was machen wir?) und übersetzt sie ins Deutsche. Daraufhin beantwortet sie ihre Frage selbst mit dem Ausdruck „Biz konuşuyoruz“. (Wir sprechen.) und übersetzt auch diesen Satz laut ins Deutsche. Anschließend nennt die Lehrkraft die Ziele des Unterrichts und geht dazu über, mit den Lernern die für die Erarbeitungsphase erstellten Materialien zu besprechen.

Die ersten vier Teile der Erarbeitungsphase sind hauptsächlich der Grammatik- bzw. Wortschatzvermittlung gewidmet. Basierend auf den im Kapitel 4 dargestellten Merkmalen des Tertiärsprachenunterrichts werden dabei die Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen (L2) und dem Deutschen (L3) betont. Auch das Türkische (L1) wird in die grammatischen Beschreibungen mit einbezogen, damit die Lerner das neue Wissen besser mit ihren bereits vorhandenen Kenntnissen kombinieren könnten. Zusätzlich werden die Themenerklärungen an entsprechenden Stellen mit passenden Hinweisen versehen, um Interferenz zu vermeiden und den Wissenstransfer zu fördern. Die grammatischen Erklärungen in den bereits angesprochenen vier Teilen der Beispielmaterien sind der kommunikativen Phase „Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen“ zugeordnet, wobei in diesem Bereich ausschließlich der Entwicklungsaspekt beachtet wird. Im Vergleich dazu wird anhand von Übungen auf die Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit abgezielt. In der Übung 1 werden also die Lerner zum Nachsprechen aufgefordert. Es handelt sich dabei also um eine Ausspracheübung, die dazu dienen soll, eine Grundlage für die Mitteilungsfähigkeit der Lerner zu schaffen. Das gleiche Ziel verfolgen die Übungen 2 und 4, bei denen es sich um Grammatikübungen handelt, und ebenso die Übung 3, die sich auf den Wortschatz bezieht. In der Auswertungsphase werden den Lernern Fragen über das Unterrichtsthema gestellt, anhand derer sie die Unterrichtsergebnisse im Plenum

präsentieren. Auch dieser Punkt dient zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit. Mit zusätzlichen Informationen zum Unterrichtsthema wird die Unterrichtseinheit beendet.

Zum Abschluss dieses Kapitels wird noch kurz erläutert, in welchem Verhältnis die Struktur der Beispielmaterien zum Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit steht: Sie folgt hauptsächlich den Prinzipien der GÜM (Grammatikerklärungen und -übungen) und DM (phonetische Umschrift anhand von IPA-Symbolen¹⁰). Die Unterrichtssprache ist Türkisch, weil sich auf diese Weise die Unterrichtsziele besser verwirklichen lassen. Dieses Prinzip kann als Teil der VM betrachtet werden. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass an dem Aufbau der Beispielmaterien bzw. der Art, wie sie im Unterricht behandelt werden, die eklektische Vorgehensweise der PÄ ersichtlich wird.

Schlussfolgerung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung eines tertiärsprachendidaktisch konzipierten Vermittlungsprogramms für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Dieses Programm wird mit Studierenden türkischer Universitäten durchgeführt, deren Muttersprache Türkisch ist. Um die Arbeitsziele des hier dargestellten Projekts zu erläutern, wurde nach einigen einleitenden Bemerkungen zunächst der aktuelle Forschungsstand präsentiert. Im Anschluss daran wurden die signifikantesten Sprachvermittlungsverfahren sowie die Spezifika des Tertiärsprachenunterrichts geschildert. Diese Erklärungen sollten in erster Linie dazu dienen, dem Leser das Themenverständnis zu erleichtern, und wurden ferner an passenden Stellen zu den Elementen der Beispielmaterien in Beziehung gesetzt. Beide Komponenten zusammen bildeten die Grundlagen für die vorgestellten Materialien, um so die theoretische Basis der Arbeit besser darlegen zu können.

Um den Arbeitsrahmen zu begrenzen, wurde auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit alternativen Modellierungsmöglichkeiten des Unterrichts verzichtet und die einzelnen Komponenten der Beispielmaterien kurz und übersichtlich beschrieben. Künftige Forschungen sollten vor allem die Digitalisierungschancen der Unterrichtsmaterialien sowie eine detailliertere Aussprachevermittlung in Übereinstimmung mit den tertiärsprachendidaktischen Prinzipien in den Blick nehmen. Zu diesem Zweck könnten beispielsweise zweckadäquate Apps entwickelt und Informationen über das Aussprachesystem des Deutschen auf deskriptive Weise in die Arbeit integriert werden. Weitere wichtige Arbeitsziele könnten darin bestehen, die Textarbeit in das Materialien- bzw. Unterrichtskonzept zu integrieren und sich ausführlicher mit dem Fertigkeitstraining und den Möglichkeiten auseinanderzusetzen, die es den Lernern bietet. Außerdem könnten bei der Wortschatzvermittlung farbige Illustrationen und bei der

¹⁰ Die IPA-Symbole wurden durch den Einsatz der künstlichen Intelligenz bzw. den Lautschrift-Übersetzer für die deutsche Aussprache, die auf der Internetseite <https://easypronunciation.com/de/german-phonetic-transcription-converter> verfügbar ist, automatisch erstellt und im Anschluss durch die Verfasser der vorliegenden Arbeit auf ihre Korrektheit hin überprüft.

Aussprachevermittlung Sprachaufnahmen eingesetzt werden. Auch verschiedene Spielarten wie z.B. Brettspiele oder Kreuzworträtsel könnten in das Materialien- bzw. Unterrichtskonzept einbezogen werden.

Der nächste konkrete Arbeitsschritt besteht vor allem darin, das Materialien- bzw. Unterrichtskonzept weiter auszubauen sowie das Programm durch die Entwicklung kompletter Unterrichtseinheiten zu vervollständigen. Wie bereits im Einleitungsteil der vorliegenden Arbeit angedeutet, werden in diesem Zusammenhang unter anderem zweckdienliche quantitative Forschungsstudien konzipiert und realisiert. Beispielsweise könnte eine Studie der Aktionsforschung durchgeführt werden, um Rückmeldungen von den Lehrkräften darüber zu erhalten, wie das Sprachmaterial im regulären Deutschunterricht angewendet wird. Auch detaillierte Literaturrecherchen sind für die Erstellung des Sprachmaterials unabdingbar, da vor allem die grammatischen Ausführungen, aber auch die lexikalischen Erklärungen aus deutscher, englischer sowie türkischer Perspektive beleuchtet werden sollten. In diesem Kontext ist abschließend noch zu erwähnen, dass bei der Fortsetzung der Arbeit z.B. die Wortschatz- und/oder aussprachebezogenen Aspekte noch mehr in den Vordergrund gerückt werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Georg / Bolton, Sibylle** (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Başaran, Bora** (2002): *Lehrbuchanalyse „Hallo, Freunde!-6“ im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den Türkischen Primarschulen (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums)*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Eskişehir: Anadolu Universität.
- Bausch, Karl-Richard / Heid, Manfred** (Hrsg.) (1990): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.
- Bohdana, Labinska** (2019): *Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Bukowina und in Wien von der zweiten Hälfte des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Eine vergleichende Untersuchung der Schulstrukturen und der Methodik*. Wien: LIT.
- Büyükkırlı, Uğur** (2005): *Die Schwierigkeiten beim Lernen von Deutsch als zweite Fremdsprache im Sekundärbereich II. Ortaöğretim Kurumlarında İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenimindeki Sorunlar – Bolu örneği*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Europäische Kommission** (2012): Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (Letzter Zugriff: 09.08.2020).
- Eren, Bahar / Köksal, Handan** (2020): İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. Vol. 10 (3), 632-646.
- Gehring, Wolfgang** (2023): *Fremdsprache Deutsch (DaF /DaZ) unterrichten. Eine kompetenzorientierte Methodik*. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.
- Gürel, İnci Hülya** (2006): *Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache / Tertiärsprachenunterricht*. Veröffentlichte Masterarbeit.

- Henrici, Gert** (2001): *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 841-853.
- Horváth, Lilla / Jessner, Ulrike** (2023): Förderung des multilingualen Bewusstseins im ungarischen Schulkontext: Ein sprachenübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Deutscherwerb nach Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 28 (1), 379-409.
- Hufeisen, Britta** (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta** (2001): Deutsch als Tertiärsprache. Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 648-654.
- Hufeisen, Britta** (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und -methoden. Neuner, Gerhard / Koithan, Ute (Hg.): *Tagungsdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“*. *Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 27-29 Juni 2003, Universität Kassel. Kassel: Kassel University Press, 11-21.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard** (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Zweiter Druck, korrigierte Auflage. Europarat: Strasbourg.
- İşigüzel, Bahar / Dilken, Melike** (2022): Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Vol. 10 (1), 65-76.
- Kaptı, Ümit** (2006): *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache*. Unveröffentlichte Dissertation. Eskişehir: Anadolu Universität.
- Koepfel, Rolf** (2022): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Korkmazer, Güleser** (2017): *Problematik der Lernaltersprache von türkischen Studenten im Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache*. Unveröffentlichte Dissertation. Adana: Çukurova Universität.
- Linthout, Gisela** (2004): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam u.a.: Rodopi.
- Meißner, Franz-Joseph** (2003): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. Neuner, Gerhard / Koithan, Ute (Hg.): *Tagungsdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“*. *Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 27-29 Juni 2003, Universität Kassel. Kassel: Kassel University Press, 23-41.
- Neuner, Gerhard** u.a. (1996): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard** u.a. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ördek, Erdal** (2017): *Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yükseköğretiminde İkinci Yabancı Dil Almanca Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Samsun: Ondokuz Mayıs Universität.
- Petrović, Andela** (2021): *Merkmale der Tertiärsprachendidaktik in DaF-Lehrwerken für die Grundschule*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Zagreb: University of Zagreb.
- Rösler, Dietmar** (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar: J. B. Metzler.

- Sakarya Maden, Sevinç** (2002): Erarbeitung eines Konzepts für Deutsch als 2. Fremdsprache in der Türkei. *Primar*. Vol. 11 (31), 47-59.
- Sakarya Maden, Sevinç** (2005): Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 10 (2), 1-10.
- Serindağ, Ergün** (2003): *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Tapan, Nilüfer** (2010): Deutsch in der Türkei. Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 1817-1823.
- Tanrıkulu, Lokman / Bayter, Tolga** (2020): Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması. *Diyalog (2020) Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei*, 78-91.
- Tekin, Özlem** (2022): Wie relevant ist Englisch für Lernende des Deutschen? Eine empirische Studie zur Perspektive von Lernenden im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Diyalog*. Vol. 10 (2), 349-376.
- Wannagat, Ulrich** u.a. (Hg.) (2003): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien. Neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Widodo, Handoyo Puji** (2015): Designing and Implementing Task-Based Vocational English Materials: Text, Language, Task and Context in Indonesia. Thomas, Michael / Reinders, Hayo (Hg.): *Contemporary Task-Based Teaching in Asia*. London u.a.: Bloomsbury, 291-312.
- Yücel, Mukadder Seyhan** (2015): Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrerausbildung. *German as a foreign language*. Vol. 3, 51-79.

Verzeichnis der Quellenbeispiele und des künstlichen Intelligenz-Tools:

- Aarts, Bas** (2011): *Oxford Modern English Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Dreyer, Hilke /Schmitt, Richard** (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik – aktuell*. Ismaning: Hueber.
- Durrell, Martin** (2002): *Hammer's German Grammar and Usage*. 4. Auflage. London: Hodder Arnold.
- <https://easypronunciation.com>**¹¹ (2023): Deutsche Aussprache - Lautschrift-Übersetzer. <https://easypronunciation.com/de/german-phonetic-transcription-converter> (Letzter Zugriff: 02.11.2023)
- Karaağaç, Günay** (2012): *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sezer, Ayhan** (2004): *Mastering English Grammar*. Ankara: Hacettepe-Taş.
- Zengin, Dursun** (2020): *Her Yönüyle Modern Almanca – Modernes Deutsch unter allen Aspekten*. 2. Auflage. Ankara: Nika.

¹¹ Der Gründer sowie Hauptentwickler der Internetseite EasyPronunciation.com bzw. der damit verbundenen Online-Dienste ist Timur Baytupalov.

Anhang: Die nach dem DazFS-Konzept erstellten Beispielmaterialien

1. KISIM

Yalın Hâldeki Şahıs Zamirlerinin Çekimi

Şahıs	Tekil					Çoğul			
	1.	2.	3.			1.	2.	3.	Hitap (3.)
Yalın hâl	ich	du	er	Sie	es	wir	ihr	sie	Sie

2. KISIM

Yalın Hâldeki Şahıs Zamirlerinin Türkçe ve İngilizce Karşılıkları

Benzerlik: Almanca'da ve İngilizce'de yalın hâlde birbirine yapı olarak benzeyen şahıs zamirleri mevcuttur.

Dikkat: Almanca'da hitap sözcüğü olarak siz manasına gelen yalın hâldeki Sie zamiri üçüncü çoğul şahsa göre çekilir ve her zaman büyük harfle başlar. Buna karşılık İngilizce'de karşındaki kişiye kibarca hitap edilebilmesini sağlayan you zamiri ve Türkçe'de ki karşılığı olan siz zamiri ise ikinci çoğul şahsa göre çekilir.

Şahıs	Almanca	İngilizce	Türkçe
Tekil			
1.	ich	I	ben
2.	du	you	sen
3.	er	he	o
	sie	she	o
	es	it	o
Çoğul			
1.	wir	we	biz
2.	ihr	you	siz
3.	sie	they	onlar
Hitap (3.)	Sie	you	siz

Alıştırma 1: Telaffuz

Sözcüklerin söylenişlerini önce dinleyiniz, sonra tekrar ediniz.

ich [ɪç], du [du:], er [e:ɐ̯], sie [zi:], es [ɛs], wir [vi:ɐ̯], ihr [i:ɐ̯], sie [zi:], Sie [zi:].

3. KISIM

Fiillerin Mastar Hâli ve Präsens Zaman Formu

Kural 1: Almanca'da fiilin mastar hâli şu şekilde formüle edilebilir:

Fiil Kökü + Mastar Eki = Mastar Hali

Örnek: komm- (fiil kökü) + -en (mastar eki) = kommen (mastar hali)

Almanca'da fiillerin mastar hâli, fiilin köküne eklenen <-en> takısı yardımıyla oluşturulmaktadır. Türkçe'de ise mastar hâli fiilin köküne getirilen <-mek>/<-mak> takısı vasıtasıyla selde edilmektedir. İngilizce'de fiillerin mastar hâli fiil kökünün önüne getirilen to sözcüğüyle belirtilir.

Örnek: kommen = to come = gelmek

Benzerlik: Almanca'da ve İngilizce'de bazı fiillerin kökleri birbirlerine yapı olarak benzemektedir.

Örnek: komm ↔ come

4. KISIM

Fiillerin Präsens Zaman Formu'nda Çekimleri

Almanca'da Präsens Zaman Formu'nun 2 temel kullanım alanı şu şekildedir:

1. Genel geçer olguların ifadesinde.

Örnek: Impfung **schützt** vor Krankheiten. = Vaccination **protects** against diseases. = Aşı hastalıklardan **korur**.

2. Sürekli tekrar eden süreçlerin ifadesinde.

Örnek: Die Krankenschwestern **kümmern sich** um die Patienten jeden Tag. = The nurses **take care** of the patients every day. = Hemşireler hastalarla her gün **ilgilenir**.

Kommen Fiilinin Präsens Zaman Formu'nda Çekimi

	Almanca	İngilizce	Türkçe
Şahıs	Fiilin Mastar Hâli: kommen	Fiilin Mastar Hâli: to come	Fiilin Mastar Hâli: gelmek
Tekil			
1.	ich komme	I come	ben gelirim
2.	du kommst	you come	sen gelirsin
3.	er kommt	he comes	o gelir
	sie kommt	she comes	o gelir
	es kommt	it comes	o gelir

Çoğul			
1.	wir kommen	we come	biz geliriz
2.	ihr kommt	you come	siz gelirsiniz
3.	sie kommen	they come	onlar gelirler
Hitap (3.)	Sie kommen	you come	siz gelirsiniz

Kural 2: Almanca'daki Präsens Zaman Formu'yla esas olarak genel geçer olgular ve sürekli tekrar eden süreçler ifade edilmektedir.

Örnek: Bienen machen Honig. = Bees make honey. = Arılar bal yapar. (genel geçer olgu)

Schüler sprechen Türkisch. = Students speak Turkish. = Öğrenciler Türkçe konuşur. (sürekli tekrar eden süreç)

Benzerlik: Almanca'daki Präsens Zaman Formu İngilizce'deki Present Simple Tense kavramını karşılamaktadır. Almanca'da ve İngilizce'de Präsens Zaman Formu/Present Simple Tense'de özne ve yüklemden oluşan olumlu cümlelerin dilbilgisi yapısı birbirine paraleldir.

Örnek: Ich komme. = I come.
Özne Yüklem Özne Yüklem

Wir kommen. = We come.
Özne Yüklem Özne Yüklem

Aynı zamanda her iki dilde yapı olarak benzerlik gösteren fiil köklerinin yanı sıra birbirine benzer şahıs zamirleri de mevcuttur.

Örnek: komm ↔ come, ich ↔ I, wir ↔ we

Alıştırma 2: Dilbilgisi

Gehen (to go, gitmek) fiilinin Präsens Zaman Formu'nda çekimini gösteren tablodaki eksikleri tamamlayınız.

	Almanca	İngilizce	Türkçe
Şahıs	Fiilin Master Hâli: geh...	Fiilin Master Hâli: to go	Fiilin Master Hâli: gitmek
Tekil			
1.	ich geh...	I go	ben giderim
2.	du geh...	you go	sen gidersin

3.	er geh...	he goes	o gider
	sie geh...	she goes	o gider
	es geh...	it goes	o gider
Çoğul			
1.	wir geh...	we go	biz gideriz
2.	ihr geh...	you go	siz gidersiniz
3.	sie geh...	they go	onlar giderler
Hitap (3.)	Sie geh...	you go	siz gidersiniz

Alıştırma 3: Kelime Bilgisi

Öğretmen ve öğrenci faaliyetlerini anlatan fiilleri Almanca ve İngilizce karşılıklarını sözlük yardımıyla tamamlayınız.

1. s...../to w...../yazmak 2. l...../to r...../okumak 3. v...../to f...../unutmak 4. a...../to a...../cevap vermek

Alıştırma 4: Dilbilgisi

Önceki alıştırmada yer alan fiillerin Präsens Zaman Formu'nda çekimini gösteren tabloyu doldurunuz.

Person	Infinitivform des Verbs:	Infinitivform des Verbs:	Infinitivform des Verbs:	Infinitivform des Verbs:
Singular				
1.				
2.				
3.				
Plural				
1.				
2.				
3.				
Anrede (3.)				

5. KISIM

Ders Sonuçlarının Kesinleştirilmesi

1. Almanca'da yalın hâldeki şahıs zamirleri nelerdir? Almanca'da fiillerin mastar hâli nasıl oluşturulur? Almanca'da Präsens Zaman Formu'yla hangi zamansal olgular ifade edilir?

2. Almanca'da Präsens Zaman Formu ayrıca konuşma anında hala vuku bulmakta olan olayların ifadesinde de kullanılmaktadır.¹² Bu hususta dikkat edilmesi gereken nokta, Almanca'daki Präsens Zaman Formu'yla Türkçe ve İngilizce'de Şimdiki Zaman kavramını birebir karşılanabilmesinin prensipte gerade (şu anda), zurzeit (an itibariyle), vb. bir zaman zarfıyla mümkün olduğudur.

Örnek: 1. Ben **şu anda** hastalarımı **muayene ediyorum**. = Ich **untersuche** meine Patienten (**gerade**). = I **am examining** my patients **at the moment**.

Kural 3: Almanca'daki Präsens Zaman Formu aynı zamanda Türkçe'deki Şimdiki Zaman ve İngilizce'deki Present Continuous Tense kavramlarını karşılamaktadır.

Örnek: Ich esse (gerade). = I am eating. = Ben yemek yiyorum.

Dikkat: Almanca'da fiilin Präsens Zaman Formu'na göre çekimin esnasında fiil kökünde değişiklikler söz konusu olabilir. Buna göre Almanca'da ki fiilleri düzenli ve düzensiz fiiller olarak ikiye ayırmak mümkündür. Düzenli fiiller kökü Präsens Zaman Formu çekimleri esnasında değişime uğramazken düzensiz fiillerin kökü ikinci ve üçüncü tekil şahısta değişikliğe uğrar.

Örnek: schreiben düzenli fiilli → du schreibst, er/sie/es schreibt (kökte ses değişikliği yok)

lesen ve vergessen düzensiz fiilleri → du liest, er/sie/es liest – du vergisst, er/sie/es vergisst (kökte ses değişikliği var)

<t> ile biten fiillerde fiilin Präsens Zaman Formu'nda ikinci ve üçüncü tekil şahsa ve de ikinci çoğul şahsa göre çekimi esnasında fiil kökü ve şahıs eki arasına <e> eklenir. <t> ile biten düzensiz fiillerde bu durum sadece ikinci çoğul şahsa göre çekim esnasında söz konusudur.

Örnek: antworten → du antwortest, er/sie/es antwortet, ihr antwortet

halten (to hold, tutmak) → du hältst, er/sie/es hält, ihr haltet

¹² Almanca'daki Präsens Zaman Formu'nun geçmiş ve gelecekteki olayların aktarımında kullanımına ilerleyen derslerde yer verilecektir.

Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Almanca Dinlemede Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi¹

Lokman Tanrıku , Nevşehir – Bilal Üstün , Nevşehir – Cemile Nur Ovalı , Nevşehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407762>



Öz

Bu çalışmada Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinlemede kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de Almanca öğretmenliği bölümlerinin hazırlık sınıflarında eğitim alan öğrenciler oluştururken örneklemini ise Marmara, İç Anadolu, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde farklı üniversitelerde Almanca öğretmenliği hazırlık eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (YDDKÖ)” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde t-testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet değişkeninin hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda ise lisede Almanca dersi almış öğrenciler ile lisede Almanca dersi almamış öğrencilerin Almanca dinlemede yaşadıkları kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğu ortaya konmuştur. Dinleme becerisi derslerinde kaygıyı azaltma adına dinleme becerisine ayrılan sürenin artırılması; liselerde haftalık 2 saat olan Almanca ders saatlerinin artırılması ve yine liselerde kullanılan kaynak kitapların dinleme becerisini de kapsayan kaynaklardan seçilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde tüm becerileri aktarma eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Almanca Öğretmenliği, Hazırlık Sınıfı, Dinleme Becerisi, Almanca Dinleme, Kaygı.

Abstract

Determination of German Listening Anxiety Levels of German Language Teaching Preparatory Class Students

In this study, it is aimed to examine the anxiety levels of German language teaching preparatory class students in German listening. The study was designed in the survey model, which is one of the quantitative research methods. While the universe of the research consists of students studying at the preparatory classes of German language teaching departments in Turkey, the sample includes students who receive preparatory education in German language teaching at different universities in Marmara, Central Anatolia, Black Sea and South-eastern Anatolia Regions. “Foreign Language Listening Anxiety Scale (FLLAS)” developed by Polat and Erişti (2018) and “Personal Information Form (PIF)” prepared

Einsenddatum: 22.08.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2023

¹ Bu çalışma 08.05.2023 tarihinde Marmara ve Türk-Alman Üniversitesi tarafından düzenlenen “XVI. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi” isimli kongrede özet bildiri olarak sunulmuştur.

by the researchers were used in data collection. T-tests were used in data analysis. According to the findings of the study, it was determined that the gender variable did not differ significantly in any dimension. In another finding obtained from the research, it was revealed that the German listening anxiety levels of students who took German courses at high school and those who did not were close to each other. It is recommended to increase the time allocated to listening skill; increase the German course hours, which is 2 hours per week, in high schools, select the textbooks used in high schools from sources including listening skills, provide teachers with training on transferring all skills in in-service trainings in order to reduce anxiety in listening courses.

Keywords: *German Teaching, Preparatory Class, Listening Skill, German Listening, Anxiety.*

EXTENDED ABSTRACT

In today's world, it is necessary to be proficient in at least one foreign language and to be able to communicate in this language at a level that is at least sufficient to communicate in daily life. In order to achieve full mastery of a language, it is essential to prioritize and improve the four basic skills individually: reading, listening, speaking, and writing. According to Doğan (2008: 262), listening is the first and most frequently utilized skill among the four basic language skills. Successful improvement of the listening skill is influenced by various factors. Moreover, success can be adversely affected in case of deficiencies in some of these factors. For example, the negative emotional state of the listener constitutes the most significant obstacle in listening perception.

The source of the negative emotional state may stem from personal relationships and circumstances, as well as from the transmitter (teacher, speaker, etc.), the listening environment and the subject content (Çiftçi 2001: 172). These can lead to anxiety in learners. The impact of anxiety on learning is similar to the general level of awareness. While very low and very high levels of anxiety hinder learning, experiencing a moderate level of anxiety facilitates and encourages learning. However, the effect of anxiety on learning differs depending on individuals (Seven / Engin 2008: 192).

This study aims to examine the anxiety levels of German teacher preparation class students during listening in German. In line with this purpose, answers to the research questions presented below are sought:

1. Is there a significant difference in the anxieties experienced by German preparatory class students during German listening based on their gender?
2. Is there a significant difference in the German listening anxieties of German preparatory class students based on whether they have taken German courses in high school?

This study has been designed in the survey model, which is one of the quantitative research methods, in order to determine the anxiety levels of German language teaching preparatory class students while listening to German. The study population consisted of students studying in the preparatory classes of German language teaching departments in Turkey. The sample of the study consisted of students studying in the preparatory classes of German language teaching departments at various universities in Marmara, Central Anatolia, Black Sea and Southeastern Anatolia regions. A total of 106 students participated in the research, with 69.8% of these participants being female and 30.2% being male.

The data used in the study were obtained with the "Foreign Language Listening Anxiety Scale (FLEAS)" developed by Polat and Erişti (2018) and the "Personal Information Form (PIF)" prepared by the researchers. The FLEAS scale consists of three dimensions. These dimensions have been named as "Individual and Environmental Factors Dimension (IEFD)," "Listening Source Control Dimension (LSCD)," and "Meaning Attached to Listening Activities Dimension (MALAD)". The first dimension, "Individual and Environmental Factors," comprises twelve questions (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12); the second dimension, "Listening Source Control", consists of three questions (13,14,15), and the third dimension, "Meaning Attached to Listening Activities", includes three questions (16,17,18). On the other hand, the PIF included questions regarding the participants' genders, the universities where they received their education, and whether they had taken German language courses in high school.

In FLEAS, participants were presented with a set of 18 questions. The Cronbach Alpha (α) values of the FLEAS and its dimensions were respectively calculated as .90, .89, .70 and .76 by the researchers who developed the scale. The Cronbach Alpha (α) values calculated in this study were respectively .92; .80; .75; .76. The scale was prepared on a 5-point Likert system, with ratings as follows: (1) Strongly Disagree, (2) Disagree, (3) Neutral, (4) Agree, and (5) Strongly Agree. The analysis of the data obtained from participants was conducted using the IBM SPSS 21 software package. In the evaluation of normally distributed data (in paired groups), t-tests were used.

In light of the findings of the study, it was determined that the gender variable did not significantly differ in any of the dimensions. Therefore, it might be asserted that female and male participants exhibited similar levels of anxiety while engaging in German listening. Another finding

obtained from the research revealed that students who had taken German language courses in high school and those who had not taken such courses exhibited similar levels of anxiety in German listening practices.

Considering the findings, it is recommended to increase the time allocated to listening skills and weekly course hours in order to reduce students' anxiety during listening, to select textbooks that incorporate listening skill components and to provide in-service training to teachers to equip them with the necessary skills to teach all components effectively. Furthermore, it is suggested that conducting similar research with a mixed methodology and a larger sample group would contribute to the literature from different perspectives.

Giriş

Günümüz dünyasında en az bir yabancı dil bilmek ve bu dile en azından günlük yaşantıda iletişim kurabilecek düzeyde hâkim olmak gerekmektedir. Bir dile tam anlamıyla hâkim olabilmek için ise dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmaya ayrı ayrı önem vererek geliştirmek elzemdir. Sever (1998: 54), kişinin dilsel becerilerdeki yetkinliğinin hayatının her alanındaki başarısını etkilediğini ifade etmektedir. Literatürde dinlemenin benzer çok fazla tanımına ulaşmak mümkündür. Keçik (2004: 111) dinlemeyi en genel şekliyle “sözselsel bir girdiyi anlama ve yorumlama süreci” şeklinde tanımlamaktadırlar. Karadüz’e (2010: 41) göre ise dinleme becerisi “bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgudur”. Dört temel dil becerisi içerisinde Doğan’a (2008: 262) göre ilk ve en sık kullanılan beceri dinleme becerisidir. Benzer şekilde Tiryaki ve Kolcu Canatar da (2021: 43) “Alıcı dil becerisi olan dinleme, diğer becerilerin gelişmesine zemin hazırlar” şeklinde bir ifadeyle dinleme becerisinin önemini aktarmaktadırlar. Renukadevi (2014: 60), dil becerileri edinimi ile ilgili yapılan çalışmalarda dil yeterliliğinin %45’ini dinlemeden, %30’unu konuşmadan, %15’ini okumadan ve %10’unu yazmadan kazandığımızın kanıtlandığını ifade etmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkıldığında dinlemenin son derece önemli olduğu ve mutlaka geliştirilmesi için çaba sarf edilmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilmektedir.

Dinleme becerisinin başarılı bir şekilde geliştirilebilmesi için birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerden bazılarında eksiklik olması durumunda başarı olumsuz etkilenebilmektedir. “Dinleyenin, içerisinde bulunduğu olumsuz ruh hâli, dinleyerek algılamadaki en önemli engeli oluşturmaktadır. Olumsuz ruh hâlinin kaynağı, kişinin özel ilişki ve durumlarından kaynaklanabileceği gibi vericiden (öğretmen, konuşmacı vd.), dinleme ortamından ve konu içeriğinden de kaynaklanabilir” (Çiftçi 2001: 172). Bu durum da öğrenenlerde kaygıya sebep olabilir. Literatürde kaygının birçok tanımına rastlamak mümkündür. Özusta (1995: 32) kaygıyı, “Tehlikeyle baş etmek için uyum sağlayıcı bir mekanizma, temel bir insan duygusu ve çok yönlü bir duygu durumu” şeklinde tanımlamaktadır. Tuncer ve Temur (2017: 906) çalışmalarında, alanyazındaki çeşitli araştırmaların sonuçlarına dayanarak, yabancı dil öğretiminde başarı düzeyini en çok açıkladığı düşünülen bireysel farklılıklar arasında kaygıdan söz edildiğini aktarmışlardır. “Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyine benzer. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder. Ancak kaygının öğrenmeye etkisi kişilere göre farklılık göstermektedir” (Seven / Engin 2008: 192).

Bu çalışmada Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinlemede kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinleme kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinleme kaygıları lisede Almanca dersi alıp almamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinlemede kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar 2012: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Almanca öğretmenliği bölümlerinin hazırlık sınıflarında eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Marmara, İç Anadolu, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde farklı üniversitelerde Almanca öğretmenliği hazırlık eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 106 öğrenci katılım göstermiştir. Örnekleme ait frekans tablosu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Değişkenler	Tür	N	%
Cinsiyet	Kadın	74	%69,8
	Erkek	32	%30,2
Üniversite	NEVÜ*	29	%27,4
	Gazi Üniversitesi	19	%17,9
	Hakkâri Üniversitesi	19	%17,9
	Samsun O.M.U.**	23	%21,7
	Trakya Üniversitesi	16	%15,1
Lisede Almanca dersi alma durumu	Var	85	%80,2
	Yok	21	%19,8

Tab. 1: Örneklem frekans tablosu

*NEVÜ: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**O.M.U.: Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeği (YDDKÖ)” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu (KBF)” ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyetleri, eğitim aldıkları üniversiteleri ve lisede Almanca dersi görüp görmedikleri ile ilgili sorular sorulmuştur.

Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeğinde ise katılımcılara 18 maddeden oluşan sorular sorulmuştur. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Bireysel ve Çevresel Etmenler Boyutu (BÇEB)”, “Dinleme Kaynağının Kontrolü Boyutu (DKKB)” ve “Dinleme Etkinliklerine Yüklenen Anlam Boyutu (DEYAB)” şeklinde isimlendirilmişlerdir. Birinci boyut olan “Bireysel ve Çevresel Etmenler” on iki (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12); ikinci boyut olan “Dinleme Kaynağının Kontrolü” üç (13,14,15) ve üçüncü boyut olan “Dinleme Etkinliklerine Yüklenen Anlam” üç (16,17,18) sorudan oluşmaktadır. Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeğinin ve boyutlarının Cronbach Alpha (α) değerleri, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından sırasıyla ,90; ,89; ,70 ve ,76 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Ölçek 5’li likert sisteminde hazırlanmış olup (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Faktör	Cronbach Alpha (α)
BÇEB	,92
DKKB	,80
DEYAB	,75
Genel	,76

Tab. 2: Ölçeğin ve boyutlarının Cronbach Alpha (α) değerleri

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin değerlendirilmesinde (ikili gruplarda) t-testlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analiz aşamasında anlamlılık düzeyi tüm hesaplamalarda $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2300022265

Etik değerlendirme karar sayısı: 2023.03.95.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinlemede yaşadıkları kaygıların cinsiyetlerine ve lisede Almanca dersi alıp almadıklarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Boyut	Cinsiyet	N	X	SD	t	p
BÇEB	Kadın	74	3,75	,859	1,61	,111
	Erkek	32	3,45	,855		
DKKB	Kadın	74	3,69	,985	1,13	,260
	Erkek	32	3,45	1,000		
DEYAB	Kadın	74	3,15	1,072	-,442	,660
	Erkek	32	3,23	,851		

Tab. 3: Cinsiyet değişkeni tablosu

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Veriler, kadın ve erkek katılımcıların Almanca hazırlık sınıflarında, dinleme yaparken benzer düzeyde kaygılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Yapılan hesaplamalarda belirlenen kaygı ortalamalarına (X) bakıldığında ise “Bireysel ve Çevresel Etmenler” ve “Dinleme Kaynağının Kontrolü” boyutlarında kadınların; “Dinleme Etkinliklerine Yüklenen Anlam” boyutunda ise erkeklerin daha yüksek kaygı ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Boyut	L.A.*	N	X	SD	t	p
BÇEB	Evet	85	3,65	,877	-,145	,886
	Hayır	21	3,68	,830		

DKKB	Evet	85	3,63	1,017		
	Hayır	21	3,60	,904		
					,125	,901
DEYAB	Evet	85	3,10	1,039		
	Hayır	21	3,47	,827		
					-1,740	,090

Tab. 4: Lisede Almanca dersi alma deęişkeni tablosu

*L.A.: Lisede Almanca dersi alma durumu

Tablo 4 incelendięinde lisede Almanca dersi alıp almama deęişkeninin hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılık göstermedięi ortaya konmuştur. Bulgular, lisede Almanca dersi almış katılımcılar ile lisede Almanca dersi almamış katılımcıların Almanca dinleme yaparken yaşadıkları kaygıların benzer olduğunu göstermektedir.

Ortaya çıkan bulguların ortalama deęerleri (X) incelendięinde “Bireysel ve Çevresel Etmenler” ve “Dinleme Etkinliklerine Yüklenen Anlam” boyutlarında, lisede Almanca dersi almış katılımcıların kaygı düzeylerinin lisede Almaca dersi almamış katılımcılara göre daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinlemede kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya farklı üniversitelerin Almanca öğretmenliği hazırlık sınıflarından toplam 106 öğrenci katılım göstermiş olup katılımcıların %69,8’i kadın, %30,2’si ise erkektir. Veriler, Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeęi” ile elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet deęişkeninin hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle kadın ve erkek katılımcıların Almanca dinleme yaparken benzer kaygı düzeylerine sahip oldukları söylenebilmektedir. Yılmaz ve Sakarya Maden’in de (2016: 209) Almanca öğretmen adaylarının kaygı tutumlarını inceledikleri çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmış oldukları, çalışmalarında genel olarak cinsiyetler arası belirgin farklılıklara rastlanmamış olduğu görülmektedir. Halat (2015: 69) da farklı örneklem grubuyla yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerini incelemiş, erkek öğrencilerin dinleme kaygıları ile kız öğrencilerin dinleme kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Maden / Durukan (2016: 1953) ise farklı bir örneklem grubuyla yaptıkları çalışmalarında farklı sonuçlar elde ederek katılımcıların yaşadıkları dinleme kaygılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. İncelemelerine göre kadın katılımcıların dinleme sürecinde erkek katılımcılardan daha kaygılı olduklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda ise lisede Almanca dersi almış öğrenciler ile lisede Almanca dersi almamış öğrencilerin Almanca dinlemede yaşadıkları kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğu ortaya konmuştur. Bu oldukça düşündürücü bir sonuçtur, zira lisede Almanca dersi almış öğrencilerin lisede Almanca dersi almamış öğrencilere göre farklı kaygı düzeylerine sahip olmaları, yani daha düşük kaygı taşıyor olmaları olası mantıklı sonuç olarak düşünülmektedir. Bu sonuca göre lisede verilen Almanca derslerinde dinleme becerisine dair öğrencileri tatmin edici dersler yapılmadığı düşünülebilir. Diğer taraftan ise liselerde Almanca derslerinin haftalık 2 saat olarak verildiği düşünüldüğünde dinleme becerisi derslerine yeteri kadar vakit ayrılmadığı sonucu da çıkarılabilir. Alanyazın incelendiğinde lisede Almanca dersi alma değişkeninin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dinleme becerisi derslerinde kaygıyı azaltma adına dinleme becerisine ayrılan sürenin artırılması; liselerde haftalık 2 saat olan Almanca ders saatlerinin artırılması ve yine liselerde kullanılan kaynak kitapların dinleme becerisini de kapsayan kaynaklardan seçilmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde tüm becerileri aktarma eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir. Ayrıca benzer bir çalışmanın karma yöntemle ve daha geniş bir örneklem grubuyla, tüm hazırlık bölümlerini ve liseleri de içine alacak şekilde yapılmasının alana farklı açılardan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Çifçi, Musa** (2001): Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Vol. 2 (2), 165-177. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/2458>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Doğan, Yusuf** (2008): İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *The Journal of Turkish Educational Sciences*. Vol. 6 (2), 261-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275109>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Halat, Sercan** (2015): *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karadüz, Adnan** (2010): Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Vol. 1 (29), 39-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23763/253285>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Karasar, Niyazi** (2012): *Bilimsel araştırma yöntemi (24.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keçik, İlknur** (2004): Dinleme edimi. Canan İleri (Ed.): *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 107-120.
- Maden, Ash / Durukan, Erhan** (2016): Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Vol. 5 (4), 1945-1957. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/26927/283113>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Özusta, H. Şeniz** (1995): “Çocuklar için Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri Uyarlama”, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*. Vol. 10 (34), 32-44.
- Polat, Mustafa / Erişti, Bahadır** (2018): Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*. Vol. 13 (11), 1113-1138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).

- Renukadevi, Dhandapani** (2014): The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International journal of education and information studies*. Vol. 4 (1), 59-63.
- Seven, Mehmet Ali / Engin, Ali Osman** (2008): Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Vol. 12 (2), 189-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2822/38073>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Sever, Sedat** (1998): Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*. Vol. 31 (1), 51-66. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000244. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Tiryaki, Esra Nur / Kolcu Canatar, Semra** (2021): Radyo Tiyatrosunun Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Vol.3 (Özel Sayı), 42-49. <https://doi.org/10.47770/ukmead.972275>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Tuncer, Murat / Temur, Mehmet** (2017): Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol. 32, 905-912. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1869>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- Yılmaz, Didem / Sakarya Maden, Sevinç** (2016): Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol. 6 (2), 201-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/24152/256291>. (Son Erişim Tarihi: 01.07.2023).

Transkültürel İletişim Şekli Olarak Çeviri

Sueda Özbent , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407766>



Öz

İnsanlık tarihi kadar eski olan çeviri etkinliği, farklı dillere ve kültürlere ait olan insanlar arasında iletişimi sağlarken aynı zamanda hem erek dili geliştirmiş hem de kültürel aktarımı gerçekleştirmiştir. Erek kitle çeviriler aracılığıyla farklı bir kültürü tanıma imkanına sahip olduğu kadar dünyaya farklı bakış açılarından bakmayı öğrenir. Okurlar ayrıca farklı dil ve üslup şekilleri ile tanışır. Böylece erek kitle kendi dilini ve kültürünü sorgulayarak her anlamda ufkunu genişletir.

Çeviribilimde 80li yıllarda *kültürel paradigmanın* (cultural turn) Basnett ve Lefevere tarafından tartışmaya açılmasıyla gerçekleşen dönüşüm ile birlikte çeviribilimde yalnızca kültürlerarası (interkültürel) bakış açısı değil aynı zamanda çevirinin sosyal ve toplumsal bir olgu olduğu gündeme gelmeye başlamıştır. 90'lı yıllarda kültür odaklı yaklaşımların ve çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Ancak kültürlerarası (interkültürel), çok kültürlülük (multikültürel) ve transkültürel (transkültürel) kavramlarının sosyolojik tartışması bu olguların izdüşümlerinin çeviride de görülmesi ile birlikte çeviriye farklı bir boyut kazandırıp kazandırmadığının araştırılması konusunu gündeme getirmektedir. Bu çalışma Almanca ve Türkçe dil çifti üzerinden çevirinin kültürel boyutunu ele almaya amaçlamaktadır. Ayrıca çeviride transkültürel bakış açısının kazanımlarının neler olabileceği irdelenecektir.

Anahtar Sözcükler: *Transkültürel İletişim, Kültürlerarası İletişim, Almanca Türkçe Çeviri, Kültür Edinci, Çeviride Transkültürelilik.*

Abstract

Translation as Transcultural Communication

The activity of translation, which is as old as the history of mankind, has enabled communication between people belonging to different languages and cultures, while at the same time developing the target language and realising cultural transfer. Through translations, the target audience has the opportunity to get to know a different culture and learns to look at the world from different perspectives. Readers are also introduced to different language and stylistic styles. Thus, members of target audience broaden their horizons in every sense by questioning their own language and culture.

With the transformation that took place in translation studies in the 80s with the introduction of the cultural paradigm (cultural turn) by Basnett and Lefevere, not only an intercultural perspective, but also the fact that translation is a social phenomenon began to come to the fore in translation studies. In the 90s, culture-oriented approaches and studies started to be carried out. However, the sociological discussion of the concepts of interculturalism, multiculturalism and transculturalism brings up the issue of investigating

whether the projections of these phenomena are also seen in translation and whether they add a different dimension to translation. This study aims to address the cultural dimension of translation through German and Turkish language pairs. In addition, the gains of transcultural perspective in translation will be analysed.

Keywords: *Transcultural Communication, Intercultural Communication, German Turkish Translation, Cultural Acquisition, Transculturality In Translation.*

EXTENDED ABSTRACT

With the cultural turn in translation studies in the 1980s, translation is seen as an intercultural process. Translators are defined as ‘intercultural communication specialists’. In this period, translation studies evolved beyond being seen as a linguistic and technical process to an approach that includes cultural, social and historical contexts. With the transformation of the cultural paradigm that Bassnett and Lefevere brought into the discussion, not only the intercultural perspective but also the social and social phenomenon of translation began to be discussed in translation studies.

The concept of culture comes from the word “cultura” derived from the Latin root “colere”. “Colere” generally means “farming, planting crops, organisation, maintenance”. Herder positioned the concept of culture on a national basis and described culture as spheres or islands that have borders against each other and do not affect each other. It is obvious that Herder’s point of view, which is taken as the basis for many cultural concepts, is insufficient to explain the cultures in today’s world. In Translation Studies, the concept of culture is used based on the definitions of ethnology and cultural anthropology. Similar to Göhring’s approach, Vermeer defines culture as the norms and conventions of a society’s behaviour and all the consequences arising from these norms and conventions.

In our globalising world, it is no longer possible to talk about geographical borders. This new perspective has detached the concept of culture from the ties of ethnic, religious and nationalistic homogeneity. Welsch, referring to Ludwig Wittgenstein, sees culture as the existence of a common way of life. Wittgenstein’s conception of culture is based on pragmatic realities, is non-ethnic and emphasises that people get along with each other and live together. According to the philosopher Wolfgang Welsch, who introduced the concept of transculturality into German in 1992, today’s cultures are neither homogenous nor have clear boundaries. Due to the effects of globalisation, migration between countries, international policies of states, digitalisation, information technologies and social media, people all over the world are in closer contact with each other and even in uninterrupted connection via the Internet. Each individual is culturally integrated with his/her family, environment, education, profession, nationality, hobbies, etc. in order to take part in society. Our identity that makes us who we are depends on our ability to make transcultural transitions. Today’s cultures are also hybrid. People from many different countries now live in many different parts of the world. If each person is a member of more than one collective, this also means that they have more than one culture.

Migrant literature (*Migrantenliteratur*) is an example of internal transculturalisation. There are many authors publishing works in this field. When translating their texts, we need to correctly analyse the transcultural components they have internalised. Cultures also differ within themselves and may consist of different layers. Transculturality, in accordance with today’s mobile world, should be considered as dynamic constructs, consisting of networks and constantly changing components. The aim of transcultural communication is to describe communication that spans many cultures. This theory is based on synthesis and synergy. This view is based on the hypothesis that through communication cultural diversity can be transferred to a new culture where new contexts of action are valid. The concept of culture needs to get rid of the old ethnic, isolated and static understanding based on the conditions we are in. Works of music, literature, art, architecture, etc. are universally recognised and shared by large masses. Living conditions have changed and we need a new understanding of culture that adapts to these conditions.

Transculturality allows us to discover the self in the foreigner and the foreigner in ourselves. Cultures do not collide or clash with each other as in the concept of interculturality. People of a certain culture meet each other without being under the pressure of culture. In transcultural understanding, cultures are flexible and realistic. The cultural origins of individuals are not essentialised and allow for encounters where others see limits. There is no single identity in transculturalism.

Adopting a transcultural approach in translation means focusing on making the text not only linguistically but also culturally appropriate. Due to the dynamic and changing nature of culture, the translator should constantly observe and research the source and target cultures. Following cultural changes and current developments is important for a transcultural translation.

For example, scientific texts are internationally circulated and fully transcultural within scientific discourse. Similarly, translation and interpreting discourse is international, multilingual and transcultural. It can be said that a transcultural perspective is more appropriate to the dynamics of the new world and will bring a breath of fresh air to translation.

1. Giriş

Çeviribilimde 1980'lerde yaşanan kültürel dönüm noktası (cultural turn) ile çeviri kültürlerarası bir süreç olarak görülmektedir. “Çevirmenler ‘kültürlerarası iletişim uzmanı’ (Holz-Manttteri, 1984), ‘aracılar (mediators)’ (Hatim/ Mason 1990), ‘(kültürler arası uzmanlar (cross-cultural specialists)’ (Snell-Hornby 1992), ‘kültürel aracilar (cultural mediators)’ (Katan 1999/2004) gibi tanımlamalarla nitelendirilmiştir” (Yılmaz Kutlay 2020: 694). Bu dönemde çeviribilim, dilbilimsel ve teknik bir süreç olarak görülmesinin ötesine geçerek, kültürel, sosyal ve tarihsel bağlamları da içeren bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Kültürel paradigmanın Bassnett ve Lefevere tarafından tartışmaya açılmasıyla gerçekleşen dönüşüm ile birlikte çeviribilimde yalnızca kültürlerarası (interkültürel) bakış açısı değil aynı zamanda çevirinin sosyal ve toplumsal bir olgu olduğu gündeme gelmeye başlamıştır. Çevirilerde yabancı bir kültürün diğer dile ne kadar yansıtılabildiği, farklı söylemlerin nasıl karşılık bulduğu, aktarımın tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamlarıyla ilişkilendirilmesi, araştırılması gereken önemli konulardır. 1990'larda Gideon Toury (1995) önderliğinde betimleyici çeviri çalışmaları (*Descriptive Translation Studies*) ortaya çıkmıştır. Betimleyici anlayışa göre çeviriler artık normatif beklentilere göre değerlendirilmeyip, kendine has özellikleri olan ürünler olarak analiz edilmelidirler. Çeviriler, erek kültürde kültürel bir olgu ve tarihsel nesnelere olarak görülür. Bu yaklaşıma göre herhangi bir metin, sözde çeviri olsa bile, bir başka metnin çevirisi olarak kabul edilir ve metinlerin erek kültüre olan etkileri önemlidir. Ortak bir kültürün ürünü olan edebi eserler, çevirilerin etkisiyle değişikliğe uğrayabilen bir *çoğul sistem* (Even-Zohar 1990) olarak görülür. Çeviriler, alışılmadık yeni düşünce tarzları, yöntemler, edebi zevk ve yabancı dünya görüşlerini edebi *çoğul sisteme* sokarak dil açısından yenilikçi bir rol üstlenebilirler. Çeviri aracılığıyla, yabancı bir kültür hangi imge ile oluşturulur? Bu ve benzeri sorular 90'lı yıllarda kültür odaklı yaklaşımların ve çalışmaların merkezine oturmuştur. Çevirilerde yabancı kültürün nasıl oluşturulduğu ve temsil edildiği, bilgi ve anlam kurgulanırken hangi güç oyunlarının etkin olduğu hakkındaki konuların, akademik çalışmaların ilgi alanına girdiği görülmektedir (Bassnett ve Lefevere 1998). Kaynak metin, Skopos Kuramı açısından değerlendirildiğinde artık belirleyici başlıca unsur olmaktan çıkmış, erek alandaki çevirinin amacı (Skopos) “tüm çevirilerin baskın ögesi” (Reiß ve Vermeer 1984: 46) olmuştur. Artık kaynak ve erek metin arasındaki farklılıklar işlevsel olarak değerlendirilerek, çevirideki sapmalar amaç ve kültürel farklılıklar ile betimlenebilmektedir. Gerekli olduğu durumlarda ‘kültürlerarası aktarımı’ sağlayabilmek için, yazarın amacı göz önünde bulundurularak çeviride ilgili kısımların erek dil ve kültüre göre uyarlanması yoluna gidilebilir. Vermeer'e göre “çeviri kuramı [...] ‘kültürlerarası iletişimin’ alt disiplini” (Vermeer 1978: 99).

Çevirmenler genellikle ülkeler arasında elçi ve kültürler arasında köprü olarak nitelendirilmişlerdir. Bir dili konuşan toplumlar var oldukça o dil ve ait olduğu kültür yaşar, gelişir ve yeni nesillere dil vasıtasıyla aktarılmaya devam edilir. Onlar gerçekten de farklı dilleri konuşan kişiler arasındaki iletişimin gerçekleşmesini sağlayan iletişim uzmanlarıdır. Bunu yaparken içinde buldukları iletişimin tüm ayrıntılarına hakim olmak zorundadırlar. Her iki dilin ifade nüanslarını ve her iki kültürün inceliklerini,

edimbilimsel, göstergebilimsel, toplumsal ve sosyokültürel ayrıntıları da göz önünde bulundurmamak zorundadırlar. Bu durumda öncelikle iletişim nedir, sorusunu cevaplamak gerekir.

İletişim en basit şekliyle dil ve göstergeler yardımıyla kişiler arası bilgi aktarımı olarak ifade edilebilir. Ancak iletişim partnerleri (konuşmacı ve dinleyici) aynı dili konuşmadığında iletişimin cereyan edebilmesi için çevirmene ihtiyaç duyulur. Dil birliğinin yanı sıra iletişimin gerçekleşebilmesi için zaman, sosyal yapı, konuşmacılar arasındaki ilişki, kültür, içinde bulunulan durum, iletişimin amacı, konuşma normları gibi çok sayıda etkin olan faktörler vardır. Metinler belli bir dilde, belli bir kültürde, belli bir amaçla, metin normlarına göre oluşturulur. Çeviri metni ise bir başka dilde ve kültürde işlevsel olarak yeniden yazıldığından aynı zamanda kültürler arası aktarımdır.

Kültür kalıtsal değildir, sosyal çevremizden öğreniriz. *Kültür* kavramı Latince “colere” kökünden türetilen “cultura” kelimesinden gelmektedir. Brozinsky-Schwabe (2011) ortak olan tek bir kültür kavramının kabul görmediğini ve A.L. Kroeber ve C. Kluckhohn’un 1952 de 160’ı aşkın kültür kavramı tespit ettiklerini söylemektedir. “Bu arada bu sayının 300’ü aştığı tahmin edilmektedir” (Brozinsky-Schwabe 2011: 68). “Colere” genel olarak “tarım yapma, ekin ekme, düzenleme, bakım” anlamındadır. *Kültür* kavramı Fransızcadan Türkçeye girene kadar “hars” ve “ekin” kelimeleri kullanılmıştır. Cicero antik kavram kullanımı geleneğine göre “cultura animi” demektedir ve felsefi anlamda insan nefsinin terbiyesini kast eder. Kültürü tanımlayan “yemek kültürü, sofrası kültürü, dil kültürü, siyasal kültür, yaşam kültürü vb.” ikili kavramlar yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Fahri Z. Fındıkoğlu’na göre “hars” 1915 ve “ekin” 1930 (1956: 572) yılında Türkçede kullanılmaya başlanmıştır. “Ekin” kavramsal olarak “colere” kelimesinin anlamıyla örtüşmektedir.

Kültür kavramını bugünkü anlamına yakın ilk kullanan Samuel von Pufendorf’dur. Pufendorf ve Johann Gottfried Herder kültürü akıl ve toplumun insan tarafından şekillendirilmesi ile özdeşleştirerek hümanist bir yaklaşımı temsil etmektedirler. 18. Yüzyılda Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (1784-1791)* adlı çalışmasıyla, kültür kavramını etnik temele oturtmuş, toplumsal homojenleşme ve coğrafi sınırlar ile pekiştirmiştir. Herder, kültür kavramını milli temelde konumlandırarak, kültürü birbirlerine karşı sınırları olan, birbirlerini etkilemeyen küreler veya adalar olarak betimlemiştir. “Her kürenin bir ağırlık merkezi olduğu gibi, her ulusun da kendi içinde bir mutluluk merkezi vardır”¹ (1774: 509) demektedir. Ancak günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle artık dünya çok değişmiş ve farklı yaşam biçimleri ortaya çıkmıştır. Birçok kültür kavramına temel alınan Herder’in bakış açısının günümüz dünyasındaki kültürleri açıklamakta yetersiz kaldığı aşikardır.

Kültür kavramının iki yönünü ayırt etmek gerekir. İlk olarak tabiat ile kıyaslandığında insanın tinsel ve sanatsal olarak en kapsamlı anlamda ortaya çıkardığı her şeydir. Örneğin tarlaları ekip biçmek, alet kullanabilmek; sanat, müzik, mimari eserler ortaya çıkarmak ve icatlar gibi özellikleri kapsamaktadır. UNESCO *kültürel varlık* ve

¹ Aksi belirtilmedikçe çeviriler tarafımda yapılmıştır.

kültürel miras kavramlarını bu anlamda kullanmaktadır. Duden sözlüğü kültürün bu yönüne vurgu yaparak *kültürü* “insani ilerlemenin bir ifadesi olarak bir topluluğun entelektüel, sanatsal ve yaratıcı başarılarının bütünü” (2006: 1028) olarak tanımlamaktadır.

Kültürün ikinci yönü ise insanın sosyal hayatını şekillendirme ve yönetmesiyle ilgili kurallar sistemidir. Belli sosyal grupların yaşamlarındaki uzlaşlar, değer yargıları, toplumsal görüş paylaşımları, ortak eğilimleri bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu kapsamda genel olarak dünya üzerindeki kültürlerden, ülkelerin kültürlerinden, iş yeri kültürlerinden bahsetmek mümkündür. Belirli yaşam ortamlarının inşası böyle bir sosyal oryantasyon sistemi ile mümkündür. Kültür kavramının bu iki yönü gerçek hayatta karşımıza bir bütün olarak çıkar. Karşılaştığımız bir mimari şaheser o bölgedeki insanların sanatsal yaratıcılığının ifadesi olduğu kadar aynı zamanda belli bir felsefeyi, hayata bakışı, sosyal ve geleneksel sembolleri geçmişten günümüze taşıması bakımından da önemlidir. Uygur’a göre “kültür: insanın ortaya koyduğu içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir, kültür, doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırılmaya özgü süreç ve verimdir” (2006: 17). Kültür genel olarak yaşadığımız çevreyi ve etrafımızda olup bitenleri algılama ve sorunlarımızı gidermek için iletişime geçme şeklimizin bir sonucudur diyebiliriz. İletişime geçebilmenin en temel şartı ise aynı dili konuşmaktır. Farklı dilleri konuşan tarafların anlaşabilmesi için iletişim uzmanı olan çevirmenlere ihtiyaç vardır. Schleiermacher’e göre çeviri, yorum bilimsel olarak “anlama ve anladığını anlatabilme sürecidir” (Koller 2011: 37). Zira insan anlamadığı bir içeriği anlatamaz ve aktaramaz.

2. Çeviride “Kültür” Kavramı

Çevirmen çeviri amaçlı bir metni okurken kendinden ve kültüründen soyutlanmış değildir. “Metni anlayabilmesi için yabancı dil bilgisinin dışında tarih bilgisi, toplum bilgisi, sosyal uzlaşlar, dini inançlar, kültürel ve aktüel durum içerisinde erek kültürün dil ve davranış örneklerine hâkim olması gerekir (Özbent 2015: 15f). Çeviribilim’de kültür kavramı etnoloji ve kültürel antropoloji tanımlarına dayalı olarak kullanılır. Heinz Göhring’e (Goodenough’un anlayışına dayanır) göre kültür “bir insanın karar verebilmesi ve içinde bulunduğu kültüre uygun davranabilmesi, hissedebilmesi için gereken her şeydir. O kültürde yaşayan yerlilerin değişik rollerde toplumun beklentisine uygun veya ters olan tüm davranışlarını tanımalı ve toplumsal yaptırımlara maruz kalmak istenmiyorsa uygun bir şekilde davranılmalıdır.” (Göhring 2007: 108). Çevirmenin görevini layıkıyla yerine getirebilmesi bu bilinçle ve gerçeklere doğru bir bakış açısıyla belli bir mesafeden bakabilmesine yani kültür edincini geliştirmiş olmasına bağlıdır. Vermeer, Göhring’in yaklaşımına benzer bir biçimde “kültürü bir toplumun davranış normları, teamülleri ve bu normlardan ve teamüllerden doğan sonuçların tümüdür” (Vermeer 1990: 36) demektedir. Vermeer’e göre çeviri bir kültürel aktarımdır. Çift dilli ve çift kültürlü olan profesyonel çevirmenler, iki dil ve kültür arasında aracı olurlar, doğru anlayıp yanlış anlaşılmalara meydan vermeden çeviri yaparlar. Çevirinin dil ve kültür teması olduğunu Koller de vurgulamaktadır. “Her metin belli bir iletişim durumu,

bağlamı ile birlikte bir kültüre bağlıdır.” (Koller 2011: 54) Mira Kadrić benzer bir şekilde kültürü “sosyal deneyimler, düşünce yapıları ve eylem pratikleri topluluğu” (Kadrić u.a. 2012: 27) olarak betimlemektedir. Christiane Nord da davranış şekline vurgu yaparak kültürü “ortak davranış ve eylem biçimleriyle diğer topluluklardan ve gruplardan ayrılan bir topluluk veya grup” (Nord 1993: 20) olarak tanımlamaktadır. Yabancı kültürler çeviri yoluyla erişilebilir ve tanınır hale gelir. Erek metin, erek kültürün ve erek dilin bir parçasıdır. Dolayısıyla çevirmenler “yalnızca dil araçları değil, aynı zamanda kültür araçlarıdır.” (Reiß/Vermeer 1984: 7)

3. Kültürlerarası İletişim

Kültürlerarası iletişim farklı kültürlere sahip bireylerin birbirleriyle iletişime geçmesiyle ortaya çıkar ve belli davranış biçimleri olarak kendini gösterir. Farklı kültürlere mensup bireyler birbirleriyle karşılaştıklarında kendilerini başka kültürlere göre farklı kılan ayırt edici kültürel özelliklerinin farkına varırlar.

Kültürlerarası ilişkiler kişinin kendi kültürel sistemini sorgulaması ve kültürel sınırlarını aşması sonucunu doğurur. Bu durum hem kendi kültürümüzü hem de yabancı kültürü daha iyi anlamamızı sağlar. Kültürlerarasılık aynı değer yargılarına, aynı veya benzer şekilde yorum yapma eğilimine ve aynı bilgi birikimine sahip olmayan kişilerin birbirleriyle anlaşma sürecidir. Kültürlerarasılık bilinmezlik, belirsizlik, hatta tehdit veya tetikleyici yenilikler içerebilen ve iki farklı kültürün kesişme ve hatta çatışma alanıdır. Kültürlerarası etkileşimde karşılıklı olarak anlayış gösterilmediği ve kültürlerarası edinç olmadığı takdirde ciddi ve karmaşık sorunlar ortaya çıkabilir. Bu durum, birbirine yabancı olan farklı dünya anlayışı, yaşam tarzı, düşünme ve davranış biçimleri gibi nedenlerle çatışma potansiyeli taşımaktadır. Kültürlerarası edinç diğer kültür hakkında bilgiye, davranma yeteneğine ve beceriye sahip olarak hem sözel hem de kişiler arası etkileşimde uygun davranış gösterebilmektir. Ayrıca yanlış anlamaların önlenebileceği veya açıklığa kavuşturulabileceği ve sorunlara katılımcılar tarafından kabul gören ortak çözümler üretebilme becerisidir. Ancak bu şekilde muhtemel çatışmaların önüne geçilebilir. Kültürlerarası etkileşimde, iletişim içinde olan taraflar aynı dili konuşmuyorsa çevirmene ihtiyaç duyarlar. Çeviri kültürlerarası bir transfer eylemi olduğu için çevirmenin hem çift dil edincine hem de çift kültür edincine sahip olması şarttır.

Kültürlerarasılık, çokkültürlülük (multikültürelilik, plurikültürelilik, hiperkültürelilik) gibi kavramların hepsi Herder’in kültür anlayışını temel almaktadırlar. Bu anlayışa göre kültürel aidiyet, kültürel farklılıklar, etnik köken ve hatta coğrafi sınırlarla kültürlerin belirlenmesi ön plana çıkmaktadır. Bu kuramsal temel, kültürlerarası iletişime sınırlar koyarak sorunsuz iletişimi sağlamakta yetersiz kalmakta ve çatışmaları beraberinde getirmektedir.

4. Çeviri ve Transkültürel İletişim

Transkültürel kavramı, Fernando Ortiz'in 1940'da yaptığı (*Contrapunteo cubano del tabaco y azúcar* adlı) çalışmasıyla, kültürlerin birbirlerinin algı ve düşünme şekillerini etkilediği görüşlerine dayanır ve 1980 yılından itibaren Küba'dan tüm dünyaya yayılmıştır. Bu kavram kültürlerin gelişimini, dinamiğini, geçişkenliğini, hibritliğini ve harmanlanmasını kapsamaması nedeniyle çeşitli disiplinler tarafından kullanılmaktadır. 1982 de Uruguaylı romanist Ángel Rama transkültürel kavramını Latin Amerikan Edebiyatına başarıyla uygulamıştır. Mary Louise Pratt 1992'de yaptığı (*Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*) çalışmasıyla kavramın beşerî bilimler alanında geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Almanca literatürde küreselleşme araştırmalarında sosyoloji alanında Ulrich Beck (2004) ve antropolojide Ulf Hannerz (1992); 1995'te Polonyalı Bronislaw Malinowski bu kavramı keza antropolojide kullanmıştır. Transkültürel kavramını 1992'de Almancaya kazandıran filozof Wolfgang Welsch'e göre günümüz kültürleri ne homojendirler ne de kesin sınırlara sahiptirler. Transkültürel online platformu IKF (Institut für Kommunikationsforschung, Luzern) *transkültürel* kavramını Welsch'e göre tanımlanmaktadır:

Kültürler homojen ve tutarlı birimler oluşturmazlar, ancak iç içe geçmiş, karışmış ve birbirleriyle ağ şeklinde bağlıdırlar ve içsel olası kimliklerin çoğullaşmasıyla karakterize edilirler. Dolayısıyla Welsch'e göre klasik kültürel sınırları doğal olarak aşan yeni bir biçim aldılar.” (IKF 2013: 3f; aktaran Schippel 2014: 212)

Küreselleşen dünyada artık coğrafi sınırlardan bahsetmek de mümkün değildir. Bu yeni bakış açısı kültür kavramını etnik, dini ve milliyetçi homojenlik bağlarından koparmıştır. Welsch, Ludwig Wittgenstein'e atıfta bulunarak kültürü ortak bir yaşam şeklinin varlığı olarak görmektedir. Wittgenstein'in kültür anlayışı pragmatik gerçekler üzerine kuruludur, etnik değildir ve insanların birbiriyle anlaşır birlikte yaşamasını vurgular (Welsch 2009: 3). *Transkültürel* kavramı Latince kökenli trans- kelimesinin çift anlamına uygun olarak, kültürlerin bugünkü oluşumunun eski (küresel olduğu varsayılan) oluşumun ötesinde yer aldığına ve bunun tam da kültürel belirleyicilerin bugünün kültürlerinin içinden geçtiği, böylece artık net sınırlarla değil, ara bağlantılarla tanımlandıkları ölçüde geçerli olduğuna işaret eder. Kültürler artık net sınırlarla değil, bağlantılar ve ortaklıklarla karakterize edilmektedir (Welsch 2009: 3). Transkültürel iletişimde kültürler birbirleriyle çatışmazlar ve çarpışmazlar. Bu durum kültürün hem makro düzeyinde hem de bireylerin mikro düzeyinde söz konusudur. Küreselleşmenin, ülkelerarası göçün, devletlerin uluslararası politikalarının, dijitalleşmenin, enformasyon teknolojilerinin ve sosyal medyanın etkisiyle dünya üzerindeki insanlar birbirleriyle daha yakın temastalar ve hatta internet vasıtasıyla kesintisiz bağlantı içindedir. “Ağlarla örülü bu organizasyonun adı ‘ağ toplumu’dur.” (Castells 2004, aktaran Ersoy 2022: 12) “Ağ toplumu en genel anlamıyla iş, iletişim ve yönetime yönelik amaçlarla küresel ağları düzenli olarak kullanan bir toplumu ifade etmektedir.” (Göker ve Doğan 2011, aktaran Ersoy 2022: 12) Bu bir paradigma değişikliğidir ve toplulukların ağ biçiminde örgütlendiğini göstermektedir. Bu ağlar sayesinde aynı zamanda para, bilgi, teknoloji, eşya, hizmet ve insanlar ağ üzerinden dolaşım içindedir. Bireyler uzak ülkelere seyahat edebilirler ve medya aracılığıyla gidemedikleri yerleri görebilir ve dünyada cereyan eden

gelişmeleri anında takip edebilirler. Böylece farklı kültürlerle aslında sürekli temas içindedirler ve onlar hakkında az çok fikir sahibidirler. Welsch bütün insanların birden fazla kültürel kökene sahip olduğunu söyler ve insanları kültürel melezler olarak tanımlar (Welsch 2017: 17). Edward Said, “bütün kültürler melezdir; hiçbiri saf değildir, hiçbiri saf bir halkla özdeş değildir; hiçbiri homojen bir dokudan oluşmaz” (1996: 24), demektedir. Tarihsel süreçte geriye doğru baktığımızda aynı topraklarda çeşitli kültürlerin yaşadığını görebiliriz. Turan’a göre “günümüzde ‘sınırları aşmak’ (‘Grenzüberschreitung’) hem gerçek hem de kültürel anlamda, sosyo-politik dünyadan edebiyat dünyasına kadar yaşamın her alanında önem kazanmaktadır. Bu bağlamda ‘kültürel melezliği’ (‘kulturelle Hybridität’) ortaya çıkaran ve temelinde birçok başka etmenin yanı sıra, sömürgecilikle de aşılın ‘kültürel sınırlarını’ ve ‘temas alanlarını’ (‘Kontaktzonen’) yaratan transkültürlülük kavramı yatmaktadır” (2015: 226). Günümüz kültürleri aynı zamanda hibrit olma özelliğine sahiptir. Artık çok sayıda farklı ülkelerden insanlar dünyanın bir başka yerinde yaşamaktadırlar.

Yeni bir toplumsal oluşumu ifade eden ağ toplumu, kolektif ve bireysel örgütlenmeler çerçevesinde bireye, seçimler sunarak kimliğin inşasını kendi özgül koşullarında zorunlu kılmıştır. [...] Bireyler belli bir kültürel geleneğin taşıyıcıları olmakla kendileri olmaktadır. Yani, kişinin kimliğinin temelleri, belli bir inanç sisteminin ve buna eşlik eden duygu ve etkileşim biçimlerinin içselleştirilmesiyle oluşmaktadır. (Fay 2001; aktaran Ersoy 2022: 15)

Günümüz dünyasında Herder’in kültür kavramının temel yapı taşları olan etnik köken, sosyal homojenlik ve kültürlerarası keskin sınırlardan artık bahsetmek mümkün değildir. “Kültürlerin küreler veya adalar olarak tasvir edilmesi, betimsel olarak yanlış ve normatif olarak yanıltıcıdır” (Welsch 1995: 2). Her birey toplumda yer alabilmek için kültürel bakımdan ailesi, çevresi, tahsili, mesleği, milliyeti, hobileri vb. özellikleriyle bir bütündür. Bizi biz yapan kimliğimiz transkültürel geçişleri yapabilme kabiliyetimize bağlıdır. Welsch bireylerin içsel transkültürelliğini önemser ve sadece toplumların değil bireylerin de bünyelerinde birden fazla kültürün etkisinde kalarak çeşitli kültürel elementleri birleştirdiğini ve barındırdığını söylemektedir (Welsch 2014: 18).

Transkültürel iletişimi açıklayabilmek için Dengscherz ve Cooke’un (2020) verdiği “tavşan” örneğinden faydalanılacaktır. “Tavşan” nedir veya nasıl bir hayvandır? Bu soruyu Türkçe, Almanca veya İngilizce açısından değerlendirdiğimizde karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır:

1. Örnek:



Resim 1: Tavşanlar

1.resimde rahatsız eden bir kemirgenin, evcil hayvanın yoksa sevimli ve tatlı bir hayvanın görülmesi sizin bu canlı ile olan tecrübelerinize, daha doğrusu “tavşan” kavramını öğrenirken kültürel ve dilsel bağlamda nasıl öğrendiğinize bağlıdır. Gördüğümüz bu sevimli hayvanlar gerçekten tavşan mıdır? Tavşanı tavşan yapan özellikler nelerdir? Cevap resmi inceleyen kişinin hangi dili konuştuğuna bağlı olarak değişebilir.



Resim 2: Paskalya Tavşanı

Örneğin; “paskalya tavşanı” (resim 2) aklımıza gelen ilk çağrışımlardandır. Almancada “Kuschelhase” (pelüş tavşan oyuncak) veya “Skihase” (kayak yapan güzel kadın) gibi olumlu çağrışımlar yapan tabirler vardır. Kültüre bağlı olarak “tavşan” denince genelde akla gelen özellikler sevimli ve yumuşacık olmasıdır. Oysa ki zoolojik açıdan değerlendirdiğimizde Almancada 1. resimde gördüğümüz hayvana

“Kaninchen” dememiz gerekiyor. Çünkü aslında “Hase” ince bacaklı, daha uzun kulaklı ve uzun suratlıdır. Yukarıdaki resimlerde gördüklerimize kıyasla hiç de sevimli görünmeyen, kucağımıza alıp sevemeyeceğimiz bir canlıdır. Ancak Almandada genel olarak “Kaninchen” yerine “Hase” kullanılmaktadır, çünkü içinde bulunan kültür gerçek dünyamızı nitelerken bizde olumlu duygular uyandıran ve olumlu imaja sahip olan bu canlıyı “Hase” olarak kodlamıştır.



Resim 3: Hase (Zooloji)



Resim 4: Easter Bunny

İngilizcede de “Hase” kavramının karşılığı olan “hare” zoolojik anlamda Almandadaki kullanımıyla örtüşmekte; hiç de sevimli ve cana yakın görünmemektedir. İngiliz kültüründe “hare” kavramı; kurnaz, kalleş, sevimsiz olarak nitelendirilmektedir. Sevimli imaja sahip olan hayvana “rabbit” veya “bunny” denmektedir. Evcil tavşan için “rabbit”, paskalya tavşanı için “Easter Bunny” kullanılmaktadır. Görüldüğü üzere sevimli olan aslında “Kaninchen ve ada tavşanı” olduğu halde kültürel bağlamda kullanım tam tersidir. Yabancı bir dil öğrenirken aslında içinde yaşadığımız gerçekliğin farklı yorumlarını öğreniyoruz. Sözlükte “Hase” kavramının karşılığı İngilizcede “hare” olduğu halde onu “rabbit veya bunny” olarak çevirmemiz gerektiğini iletişim bağlamı bize göstermektedir. Türkçede “tavşan” kavramının günlük kullanımda her iki türü kapsadığını görmekteyiz. Bir kelimeyi farklı dillere nasıl çevireceğimize karar verebilmek için hangi dilden hangi dile çevirdiğimize, elimizdeki metnin türüne, erek kitleye ve çeviri işlevine bakmamız gerekir.

Almanca	Türkçe	İngilizce
Hase	tavşan	hare
Kaninchen	ada tavşanı (lat. <i>Oryctolagus cuniculus</i> <i>Lepus</i>)	rabbit, bunny
Wildkaninchen (lat. <i>Oryctolagus cuniculus</i>)	yaban tavşanı	wild rabbit/ european rabbit
Hasenbraten	tavşan kızartması	roast hare

Feldhase	tarla tavşanı (lat. Lepus europaeus)	european hare
----------	--	---------------

Tab. 1: Tavşan Kavramı

Elimizdeki zooloji metni midir? Çocuk kitabı mıdır? Evcil hayvanlardan bahseden popüler bir metin midir yoksa aşçılar için hazırlanmış yemek tarifi midir? Kelimenin okurda uyandırdığı çağrışımlar son derece önemlidir. Çevirmen birçok faktörü gözetererek transkültürel bakış açısıyla seçimini yapmalıdır.

2. Örnek:

Çeviri sürecinde her biri farklı sosyokültürel bağlamı olan iki dil topluluğu bir araya gelmektedir.

- Jimmy Mc. Bride was dressed as Santa claus. (Jean Webster) (aktaran Reiß 1984: 83)
- Jimmy Mc. Bride war als Weihnachtsmann verkleidet. (Übers.: Margit Boesch-Frutiger)

Metni İngilizceden Almancaya çeviren Boesch-Frutiger metnin bağlamından söz konusu olan olayın cereyan ettiği günün 24 Aralık olduğunu ve Alman kültüründe 24 Aralık'ta *Noel babanın* geldiğini bildiği için *Weihnachtsmann* olarak çevirmiştir. Zira Aziz Nikolaus ²Alman geleneğine göre 6 Aralık'ta hediyeler getirir. Duden sözlüğü *Weihnachtsmann*'ı “kıyafeti Nikolaus'a benzeyen ve eski bir geleneğe göre çocuklara hediyeler getiren kişi” olarak tanımlamaktadır. Çevirmen, bağlamdan söz konusu günün 24 Aralık olduğu çıkarımını yapmasaydı Almancada hangi karşılığın eşdeğer olduğunu bilemezdi. Bu iki cümlenin Türkçeye çevirisi ise hangi dilden çevrildiğine bağlı olarak farklılık gösterecektir. Eğer çevirmen bu farkın farkında ise ve erek kitle için bu ayrım önemli ise dikkat edilmelidir. Bu ayrımın erek kitle gözetilerek ön varsayımlar yoluyla, transkültürel yaklaşımla çevirmen tarafından yapılması gerekir. Çevirmenin bakış açısını içinde bulunduğu duruma göre değiştirebilmesi onun neyi nasıl anlayacağını ve yorumlayacağını belirlemesi bakımından önemli bir edimdir. Profesyonel transkültürel iletişimde bir şeyi başkalarına anlatmak için anlarız. Burada çevirmen ön varsayımlardan hareket eder, önemli olanı önemsiz olandan ayırt eder ve kendisini iletişim partnerinin yerine koyar. Çeviri ve transkültürel iletişim sadece dil aktarımı ile ilgilenmez, söylem ve kültür aktarımı da önemlidir. Profesyonel çeviri ve kültürlerarası iletişim bilinçli, analitik, kontrol edilebilir süreçlerdir. Dengerscherz “çeviri transkültürel iletişimin bir şeklidir” (Dengerscherz 2020: 65) demektedir.

Kişilerin içsel transkültürel olmalarına örnek olarak göç edebiyatını (Migrantenliteratur) gösterebiliriz. Bu alanda yayın yapan birçok yazar var. Yazdıkları metinleri çevirirken onların içselleştirdikleri transkültürel bileşenleri doğru analiz etmemiz gerekir. Kültürler kendi içlerinde de farklılıklar gösterirler ve değişik

² Aziz Nikolaus M.S. 250 yılında Küçük Asya'nın Likia bölgesinde Patara'da doğmuştur. Gösterdiği mucizeleri nedeniyle aziz olarak anılır. Myra (Demre, Antalya) Piskoposu olmuştur. 6 Aralık 343'de vefat etmiştir.

katmanlardan oluşabilirler. Transkültürelilik, günümüzün hareketli dünyasına uygun olarak, ağlardan oluşan ve sürekli değişken bileşenleri olan, dinamik yapılar olarak düşünülmelidir. Transkültürel iletişimin amacı birçok kültürü kapsayan iletişimi betimlemektir. Bu teori sentez ve sinerji üzerine kurulmuştur. Bu görüş, iletişim yoluyla kültürel çeşitliliğin yeni eylem bağlamlarının geçerli olduğu, yeni bir kültüre aktarılabilmesi hipotezine dayanmaktadır. Modern kültürler, birbirleriyle iç içe geçmiş, bütünleşmiş, farklı ülkelerde yer yer benzerlik gösteren yaşam tarzları (örneğin akademisyen, ekonomist, gazeteci, doktor...), tıpkı bulutlar gibi sınırı olmayan, heterojen ve dinamik topluluklar oluşmuştur.

Müzik, edebiyat, sanat, mimari vb. yapıtlar evrensel olarak tanınmakta ve geniş kitleler tarafından paylaşılmaktadır. Welsch transkültürelilik olgusunun yeni olmadığı eskiden de var olduğunu söylemektedir. Welsch Goethe'nin Bavyera Bakanı Niethammer tarafından milli eğitim amaçlı milliyetçi şiir koleksiyonu oluşturması talebini, hiçbir ulusun kendiliğinden var olmadığını söyleyerek ret etmiş, "çevirilerin de edebiyatın önemli bir parçası olarak görülmesi gerektiğini" (Welsch 2017: 41) savunmuştur. Goethe, Homeros, Sappho veya Shakespeare de Alman kültürel zenginliğine dahildir, demektedir. "Goethe 'Alman'ın transkültürelliğini fark etmiş ve dile getirmiştir (Aktaran Welsch 2017: 42; Eckermann, Johann Peter, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*).

Goethe ve Schiller'den Türkçeye yapılan ilk çeviriler Fransızca çevirilerinden yapılmıştır. İlk olarak Batı Edebiyatı'nın Türkçeye, o zamanın lingua francası olan Fransızcadan yapılan çeviriler vasıtasıyla girdiğini söyleyebiliriz. Goethe'nin İranlı Hâfiz-ı Şîrazî'den, oryantalist Joseph von Hammer-Purgstall'in yaptığı çevirilerinden etkilenerek yazdığı *West-östlicher Divan (1819/1827)*, keza Friedrich Rückert'in Mevlana'nın gazelleri ve tasavvuf edebiyatından esinlenerek yazdığı *Östliche Rosen*, çeviriler olmasa asla meydana gelmeyecek ve dünya üzerinde Almanca bilen tüm okurlara ulaşmayacaktı. Rückert, Hammer-Purgstall'in yaptığı çevirinin bir nevi çevirisini yapmıştır.³ August von Platen'in, 1821'de *Ghaselen* ve 1823'de *Neue Ghaselen* olmak üzere 2 adet gazel eseri vardır. "Dürer genellikle mükemmel bir Alman sanatçısı olarak kabul görülür. Ancak Dürer İtalya'da kendisi olabildi ve tamamen kendisi olabilmek için ikinci kez İtalya'yı ziyaret etmesi gerekti. [...] Dönüşünden bir yıl sonra 1496'da başladığı eseri Haller Madonna'nın, uzun süre Giovanni Bellini'ye ait olduğu sanıldı (Welsch 2017: 36). Japonya'da Beethoven'in 9. Senfonisinin çok sevilmesi her uluslararası etkinlikte ve her yıl yaklaşık 200 kez sahnelenmesi tarihi bir olaya dayanır. 2. Dünya Savaşından sonra bando aletlerinin olduğu depoda esir tutulan Alman askerlerinin vakit geçirmek amacıyla 9. Senfoniye çalması ve Japonların da birlikte çalmaya başlaması bu geleneğin çıkış noktasıdır. 2. Viyana kuşatmasından sonra Türk müziği elementlerinin Avrupa müziğine olan etkileri Haydn, Beethoven, Rameau, Salieri ve Mozart'ın eserlerinde görülmektedir. Mozart'ın *Türk Marşı* (Rondo alla Turca) olarak bilinen eseri mehter marşının 6/8'lik ölçüsüne göre bestelenmiştir. Türkiye

³ Ayrıntılı bilgi için bak. Demirkıvıran, Sine (2020): *Friedrich Rückerts Texte im Spannungsfeld von Philologie, Übersetzung und Dichtung. Am Beispiel der Koranübersetzung, der Übertragung der Ghaselen Rumis und der Gedichtsammlung Östliche Rosen*. Berlin: Logos Verlag.

Cumhuriyeti'nin birçok uluslararası etkinliklerinde, ülke tanıtımlarında ve özel davetlerde çalınmaktadır. Yakın zamanda televizyonlarda gösterilen *İstanbul Finans Merkezinin Açılışı* reklamında da kullanıldığını görmekteyiz. Türk rap sanatçısı Ceza sonatın 3. bölümüne 2012 yılında Türkçe söz yazıp klip çekmiştir. Bu ve benzeri şekilde dünya kültürüne mal olmuş nice eserleri saymak mümkündür. Değişik ülkelerde gösterimde olan yarışma programları, o ülkenin kültürüne has sorularla yayınlanmaktadır. Örneğin 'Kim Milyoner olmak ister' adlı yarışma programı, Hint emekli diplomat ve yazar Vikas Swarup'un "Q&A" adlı romanında konu olarak işlenmiş ve 'Slumdog Millioner' (2008) filminin çekilmesiyle kitabı dünya çapında satış rekoru kırmış, film ise 8 Oscar ödülü almıştır. Swarup NTV röportajında "bir kitapta uluslararası karakterler varsa sınırları aşmayı da başarıyor," (NTV röportajı, yayın: 29.4.2023, 13:42-13:44) demiştir. Global markalar ürünlerinin reklamlarını da (özellikle sözsüz reklamlar) transkültürel anlayışla yerelde kabul görecektir ve ilgi çekecek şekilde oluşturmaktalar.

Görüldüğü üzere yeni dünya anlayışına, gerçeklere ve günün şartlarına uygun yeni bir kültür kavramına ihtiyaç vardır:

1) Eski kültür anlayışı bir etnik köken ve ulus temelinde bir topluluğa veya ülkeye aidiyeti aşırı vurgularken yeni kültür kavramı her insanın birden fazla kültüre sahip olabileceğini ve büyük veya küçük çeşitli gruplara dahil olabilme imkânı sunmaktadır. Kùltürler birbiriyle iç içe geçmiş, birbirine nüfuz etmiş, hibrit, sınırları belirsiz, mekânsal olarak birbirinden ayırt edilemeyen, birbiriyle kaynaşarak bütünleşmiş "hem o hem bu" diyebileceğimiz yapıdadırlar. Her insan birden fazla kolektife üye ise, bu aynı zamanda birden fazla kültürü olduğu anlamına gelir (multikolektif).

2) Eski kültür anlayışı statiktir ve net sınırları vardır. Oysa ki her kültürde birçok alt kültürler mevcuttur. Günümüzde kültürler zaman ve mekan anlamında dinamik, değişkendir, iç içe geçmiş, birleşmiş ve sürekli gelişim içindedirler. Transaksiyonlar, güçlü ağ bağlantıları sayesinde coğrafi sınırların ötesinde cereyan etmektedir. Küreselleşme, günümüz teknolojisi ve internet yeni jenerasyonun bilgi ve ağ toplumu olmasını sağlamıştır. Bu durumu en iyi transkültürel kavramı karşılamaktadır.

3) Eski kültür anlayışı kültürlerin kendi içinde tek tip ve çelişkisiz olduğunu, topluluğun özelliklerinin, bireylerin alışkanlıkları ve özellikleriyle aynı olduğunu kabul eder. Bu anlayış stereotiplere yol açar. Yeni kültür kavramı tek düzelikten uzaktır ve çeşitliliğe yer verir. Toplum tarafından paylaşılan normlar, değerler ve kodlar standartlaşma anlamına gelmez. Bu anlamda kültür sürekli fikirlerin ve değerlerin paylaşıldığı, yeniden düzenlendiği söylem alanlarıdır. Bireyler bu sürece katkıda bulunur ve kültürü şekillendirirler.

4) Eski kültür anlayışı özellik eşleşmesi, kültür standartları üzerine kurulmuştur; stereotipler ve klişeler vardır. Bireyler cinsiyet, meslek, hobiler gibi çeşitli özelliklerine göre genelleme yapılarak sınıflandırılırlar. Bu fikir tanımadığımız kültürden kişilerle karşılaştığımızda nasıl davranmamız gerektiğini bileceğimizi düşündürerek cazip gelebilir. Ancak bu alanda yeterince ampirik çalışma ve kanıtlanmış veri yoktur. Tanımadığımız bir kız çocuğuna hediye seçerken rengin pembe veya kırmızı olmasına ve bebek gibi kızların tercih ettiği türden olmasına dikkat ederiz. Yeni kültür kavramı bireyin

özelliklerini ön planda tutar ve toplumsal bir genelleme yapmaz. Bireyler aynı anda birden fazla topluluklara dahil olabilirler. Kişisel biyolojik, biyografik özellikleri ve kültürel alışkanlıkları ile kendine sunulan kültürel imkanlardan kendine uygun olanı seçer. Belli bir gruba dahil olan birey hakkında az çok fikrimiz olur, ancak bireysel anlamda tam olarak kendine sunulan davranış ve düşünme biçimlerinden ne tür bir çıkarım yapacağını bilemeyiz.

Görüldüğü üzere geleneksel kültür kavramı modern kültürlerin içlerinde farklı yapıları barındırmaları ve karmaşık yapıda olmaları nedeniyle başarısız olmaktadır. Buna karşılık yapılandırmacı (konstrüktivist) anlayışa sahip olan transkültürel bakış açısı, kültürün insanların iletişim ve etkileşim içerisinde, sürekli yeniden yapılandırılabilirlikleri, değişken, dinamik ve şekillendirilebilen yapıda olduğunu savunur. Bireyler veya topluluklar birbiriyle sosyal etkileşime girerek iş birliği ve dayanışma içinde ortak değerler ve çıkarlar etrafında toplanırlar. Bu sosyal değerler ve çıkarlar farklı bireyler ve topluluklar için aynı anlamı taşımayabilirler.

Transkültürelilik yabancıda kendini, kendimizde de yabancıyı keşfetmemizi sağlar. Kùltürler *kùltürlerarasılık* kavramında olduğu gibi birbirlerine çarpmaz ve birbirleriyle çatışmazlar. Belli kültüre sahip insanlar, kültürün baskısı altında olmadan birbiriyle karşılaşır. Transkültürel anlayışta kültürler esnek ve gerçekçidir. Bireylerin kültürel kökenleri esaslaştırılmaz ve başkalarının sınır gördüğü yerlerde karşılaşmalara olanak sağlar. Transkültürelilikte tek bir kimlik yoktur.

Çeviride transkültürel yaklaşımın benimsenmesi kültürel bariyerlerin aşılmasına ve metnin yalnızca dilsel olarak değil, aynı zamanda kültürel olarak da uygun hale getirilmesine odaklanmaktadır. Çevirmen, kültürün dinamik ve değişken yapısından dolayı, kaynak ve erek kültürlerle ilgili sürekli gözlem ve araştırma yapmalıdır. Kültürel değişiklikleri ve güncel gelişmeleri takip etmek, transkültürel bir çeviri için önemlidir.

5. Sonuç

Kùltür kavramının içinde bulunduğumuz şartlara göre eski etnik, izole ve statik anlayışa dayanan yapıdan kurtulması gerekmektedir. Yaşam şartları değişmiştir ve bu şartlara uyum sağlayan yeni kültür anlayışına ihtiyacımız vardır. Ancak her kuramda olduğu gibi bazı dezavantajlar transkültürelilik kavramında da kendini göstermektedir.

Sürekli kendini ve yabancıyı birlikte bir sinerji olarak algılayıp kullanmak herkes için kolay olmayabilir. Ayrıca kendi ulusal kültürümüzün gerçekten üzerimizde etkisinin olmadığı tartışılması gereken bir konudur. Ulusun kolektifliğinin hayatımızı etkilediği ve kullandığımız dilin de köklerinin kültürde olduğu düşünülürse öz kültürümüzün etkisinin devam ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çevirmen, çeviri sürecinde öz kültüründen kendini tamamen soyutlayamaz. Ancak profesyonel bir kişi olarak iki kültür arasında geçişleri sağlayabilmek için iyi bir kültür edincine sahip olmak zorundadır. Zira kültür edinci olmandan dil edincine sahip olmak mümkün değildir.

Klaus P. Hansen (2003) ortak bir geçmişe sahip olmanın ulus olma üzerinde etkili olduğunu söylemektedir (Hansen 2003: 356). Ayrıca çok keskin hatlarla olmamakla beraber yeme içme alışkanlıkları ve selamlaşma şekillerindeki standartlar ulusu belirleyen unsurlar arasında değerlendirilir. Tamamen köklerinden kopmuş transkültürel bir toplum düşünmek mümkün görünmemektedir. Ayrıca kişilerin tahsili, sosyal statüsü, bulunduğu bölge vb. faktörler göz önünde bulundurulduğunda dünya çapında herkesin aynı şartlarda eşit internet bağlantısının olup olmadığı onun transkültürel formasyonunu derinden etkileyecektir. İdeal transkültürel bir kimliğin ortaya çıkması büyük ölçüde bireyin kültürüne de bağlıdır. Zira dünyanın her bölgesinde bireysellik ve özerk kişilik yaşam tarzına uygun olmayabilir ve istenmeyebilir. Hansen (2011) kabilelerin, halkların ve milletlerin çok fazla iç içe olması, izole ve homojen olmamasından dolayı, etnolojik kültür kavramının paradoks bir şekilde etnik kolektiflerle uyumlu olmadığını vurgulamaktadır. Kolektifler, daha basit olan alt kolektiflerden oluşur. *Kolektif* kavramının kültür kavramından daha avantajlı olduğu yönleri vardır. Kolektifler, modern bir şekilde anlaşılırsa, kültür kavramının statik, izole ve köken gibi zayıflıklarından muaftır. Kolektiflerin akışkan ve geçişli olmaları bireylerin *çoklu kolektif* olmalarından kaynaklanır (Hansen 2011: 286f).

Vermeer, “çevirinin sadece dilsel değil, aynı zamanda kültürel aktarım” (Reiß/Vermeer 1991:4) olduğunu söylemektedir. Örneğin bilimsel metinler uluslararası dolaşımında olup bilimsel söylem içerisinde tam manasıyla transkültürelidir. Aynı şekilde çeviribilim söylem olarak uluslararası, çok dilli ve transkültürelidir. Yapılan çevirilere bakıldığında, örneğin TEDA projesinde de olduğu gibi genelde ülkeler kendi edebiyatının ve kültürünün yabancı dile çevrilmesi için maddi destek vermektedirler.

Günümüzde şirketler, mağazalar, bankalar vb. kuruluşların istisnasız farklı dillerde web sayfaları olduğunu görüyoruz. Uluslararası ticarete ve uluslararası piyasada ve pazarlarda daha fazla çevriye ihtiyaç duyulmaktadır. Dünya çapında farklı kültürlerden insanların bir arada yaşadığı ve iletişim içinde olduğu ve hatta artan bir eğilimle evlendiği, yadsınamaz bir gerçektir. Birbiriyle temasta olan farklı kültürlerden ve ülkelere insanların yarattığı yeni dünyada çevriye her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Transkültürel bir yaklaşım, kültürel kimliklerin ve süreçlerin karmaşıklığını ve dinamiklerini daha iyi anlamayı mümkün kılar. Bu anlayışta kültürel çeşitlilik kabul görür, bireyler öz kültürlerinden öteye geçip yeni tecrübeler, farklı bakış açılarına, diyaloga ve farklı dünya anlayışına açıktırlar. Çeviride transkültürel bir bakış açısı, metinlerin kültürel uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini artırmaya yardımcı olabilir ve böylece farklı kültürler arasında başarılı iletişimi kolaylaştırabilir. Transkültürel bir bakış açısının yeni dünyanın dinamiklerine daha uygun olduğu ve çevriye yeni bir soluk getireceği söylenebilir.

Kaynakça

- Barmeyer, Christoph** (2010): Interkulturalität. Barmeyer, Christoph/ Genkova, Petia/ Scheffer, Jörg (ed.): *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*, Passau: Karl Stutz, 35-72.
- Bassnett, Susan / André Lefevere** (ed.) (1998): *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Beck, Ulrich** (2004): *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Broszinky-Schwabe, Edith** (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiebaden: VS Verlag.
- Castells, Manuel** (2004): *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Glos: Edward Edgar Publishing.
- Dengscherz, Sabine / Cooke, Michèle** (2020): *Transkulturelle Kommunikation. Verstehen – Vertiefen – Weiterdenken*. Tübingen: UTB.
- Ersoy, Nazife Ş.** (2022): *Çevrimiçi ve Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde Transkültür*. Ankara: Nobel.
- Even-Zohar, Itamar** (1990): *Polysystem Studies*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Fay, Brian** (2001): *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*. (Çeviren: İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı.
- Fındıkoğlu, Z. Fahri** (1956): *Kültüre Dair. Türk Yurdu Mecmuası*. Vol. 253, 572.
- Göker, Göksel / Doğan, Adem** (2011): Ağ Toplumunda Örgütlenme: Facebook'ta çevrimiçi tekel eylemi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Vol. 25, 175-203.
- Göhring, Heinz** (2007 [1978]): *Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht*. Kelletat, A. / Siever, H. (Hg.) (2007 [2002]): *Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Tübingen: Stauffenburg, 107-111.
- Hannerz, Ulf** (1992): *Cultural Complexity. Studies in the Social Organisation of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hansen, Klaus P.** (2011⁴ [2003³]): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: A. Franke.
- Herder, Johann Gottfried von** (1774): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts*. https://archive.org/stream/bub_gb_OMwLAAAAIAAJ/page/n3/mode/1up (Letzter Zugriff: 2.11.2019).
- Hançerlioğlu, Orhan** (2007): *Toplumbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Kadrić, Mira/ Kaindl, Klaus/ Cooke, Michèle** (2012): *Translatorische Methodik. Basiswissen Translation*. Wien: Facultas.
- Koller, Werner** (2011 [1997/2004]): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Nord, Christiane** (1993): *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen/ Basel: Francke.
- Özbent, Sueda** (2015): *Kültürler Arası ve Kültürler Üstü İletişim Aracı Olarak Çeviri. Çeviribilim Uygulamaları Dergisi, Journal of Translation Studies*. Vol. 21, 13-22.
- Özbent, Sueda** (2018): *Übersetzen als (trans)kultureller Transfer. Über-|set|zen. [Re-Konstruktionen im Translationsprozess]*. Hamburg: Kovac Yayınevi, 191-209.
- Özbent, Sueda** (2020): *Transkulturalität in der Translation. Anhand von Übersetzungen ausgewählter Erzählungen aus dem Türkischen ins Deutsche*. Ankara: Nobel.

- Pratt, Mary Louise** (1992): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge.
- Reiß, Katharina / Vermeer, Hans J.** (1991 [1984]): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rama, Ángel** (2012 [1982]): *Writing across Cultures. Narrative Transculturation in Latin America*, übers. Von David Frye, Durham.
- Reiß, Katharina** (1984): Adäquatheit und Äquivalenz. Wilss, Wolfram/ Thome, Gisela (ed.): *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik. Akten des Internationalen Kolloquiums der Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)* Saarbrücken, 25.-30. Juli 1983. Tübingen: Günter Narr, 80-90.
- Said, Edward** (1996): Kultur und Identität – Europas Selbstfindung aus der Einverleibung der Welt. *Lettre International*. Vol. 34, 21-15.
- Schippel, Larisa** (2014): Übersetzen – interdiskursiv und transkulturell. *Translationswissenschaftliches Kolloquium III. Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*. Frankfurt/ Main: Peter Lang, 207-227.
- Toury, Gideon** (1995): *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Turan, Dilek** (2015): Fremderfahrung und Grenzüberschreitungen in Jan Philipp Sendkers Roman Das Herzen hören 2002 im Rahmen der Transkulturalität. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Vol.32, No.1, 225-242.
- Vermeer, Hans J.** (1978): Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. *Lebende Sprachen*. Vol. 23, 99–102.
- Vermeer, Hans J.** (1989/1990): *Skopos und Translationsauftrag – Aufsätze*. Heidelberg: Universitätsdruckerei Heidelberg.
- Welsch, Wolfgang** (1994): *Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder*. VIA REGIA- Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/1994, herausgegeben vom Europäischen Kultur und Informationszentrum in Thüringen. http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf. (Letzter Zugriff: 29.9.2015).
- Welsch, Wolfgang** (1995): Transkulturalität. Institut für Auslandsbeziehungen (Ed.): *Migration und kultureller Wandel, Zeitschrift für Kulturaustausch*. Vol. 1. Stuttgart. online: http://www.foruminterkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf. (Zugriff: 8.7.2014)
- Welsch, Wolfgang** (2002): *Kulturverständnis. Netzdesign der Kulturen*. Zeitschrift für Kulturaustausch. 1/2002. online: <http://cms.ifa.de/index.php?id=welsch>. (Letzter Zugriff: 26.8.2014).
- Welsch, Wolfgang** (2009): *Was ist eigentlich Transkulturalität?* Online: <http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf>. (Letzter Zugriff: 8.7.2014)
- Welsch, Wolfgang** (2011): *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Akademie.
- Welsch, Wolfgang** (2012): *Was ist eigentlich Transkulturalität?* Kimmich, Dorothee/ Schahadat, Schamma (Hg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transcript. 25-41.
- Welsch, Wolfgang** (2017): *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New academic press.
- Yılmaz Kutlay, Sevcan** (2020): Çeviribilimde “çeviriyaratım”ı (transcreation) konumlandırmak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. Vol. 18, 688-698.

Adalet Cimcoz'un Çok Yönlü Kimliğinin Çevirilerine Yansıması

Ayla Akın , İzmir – Nesrin Şevik , Karaman

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407770>



Öz

Cumhuriyetin ilk yıllarında sanat ve edebiyat dizgesinde oldukça önemli bir yer edinmiş olan Adalet Cimcoz çevirmenlik başta olmak üzere, sanat eleştirmeni, sanat galerisi yöneticisi, köşe yazarı, seslendirme ve dublaj sanatçısı ve dönemin ilk dedikodu yazarı olarak çok kimlikli bir Türk kadını profiliyle karşımıza çıkmaktadır. Renkli yaşamı ve çok kimlikli genç Türkiye Cumhuriyeti'nin sinema, tiyatro ve sanat anlayışının gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Sanat alanına dublaj ile giriş yapan ve kısa süre içinde aranan isim olan Cimcoz, 50li yılların sonlarına doğru edebiyat çevirisi yapmaya başlamıştır. F. Kafka, B. Brecht, G. Grass gibi Alman Edebiyatının önde gelen yazarlarının eserlerini Türk okuruyla buluşturmuş ve bu isimleri çevirileri aracılığıyla Türk sanat ve edebiyat dizgesine kazandırmıştır.

Zamanın tanıklarına göre sözlendirme esnasında erek odaklı bir tutum sergileyerek kimseye danışmadan dublaj metnine müdahalelerde bulunan Cimcoz, dilde de yenilikçiliğe önem veren kendine özgü bir üsluba sahip yazar ve sözlendirme sanatçısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada sözlendirme ve yazar kimliklerine yönelik dile getirilenlerden yola çıkılarak bu iki alanda içselleştirdiği üslupsal özellikleri edebi çevirilerine de yansıtıp yansıtmadığı irdelenecektir. Bu amaçla kendisine 1962 Türk Dil Kurumu Çeviri ödülünü kazandıran Franz Kafka'dan yapmış olduğu *Milena'ya Mektuplar* (1961) adlı çeviri eserinde izlediği çeviri politikası, çeviri stratejileri ve çok kimlikliğinin bu çeviriye olan etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Adalet Cimcoz, Milena'ya Mektuplar, Mektup Çevirisi, Çeviri Stratejileri, Çevirmen Kimliği.*

Abstract

The Reflection of Adalet Cimcoz's Versatile Identity on Her Translations

Adalet Cimcoz, a prominent figure in the art and literature sphere during the formative years of the Republic, emerged as a multifaceted Turkish woman with diverse roles encompassing translation, art criticism, art gallery management, column writing, voice-over and dubbing work, and the pioneering role of the first gossip writer of the era. The diverse and vibrant experiences she encountered during her life, together with her several personas, significantly contributed to the growth and maturation of the emerging Republic of Turkey's comprehension of film, theater, and art. Cimcoz, an individual who initially embarked upon a career in the realm of dubbing within the art industry, swiftly garnered significant recognition and acclaim. Subsequently, during the latter part of the 1950s, Cimcoz started engaging in the translation of

literary works. The individual in question facilitated the introduction of renowned German literary figures, including F. Kafka, B. Brecht, and G. Grass, to the Turkish audience. Through his translations, he played a pivotal role in incorporating these authors into the realm of Turkish art and literature.

Based on contemporary witness accounts, Cimcoz is described as a writer and dubbing artist who demonstrated a goal-oriented approach and made independent modifications to the dubbing script without seeking consensus. Notably, Cimcoz is recognized for a distinctive style that prioritizes linguistic innovation.

This study aims to investigate the extent to which the stylistic elements acquired by the individual in his dubbing and writing endeavors are manifested in his literary translations. The translation policies, translation tactics, and the impact of his numerous identities on his translation of Franz Kafka's *Milena'ya Mektuplar* (Letters to Milena) (1961), which won him the Turkish Language Association Translation Award in 1962, will be examined for this purpose.

Keywords: *Adalet Cimcoz, Letters to Milena, Letter Translation, Translation Strategies, Translator Identity.*

EXTENDED ABSTRACT

Through translation, one culture has the opportunity to meet with another culture and get to know a foreign culture and its products. The receiving culture either accepts the foreign cultural product, rejects it completely, or shelves it temporarily to be re-evaluated at a later date. However, in any case, as a result of an interaction through the act of translation, both the target culture and the foreign cultural product undergo change. There are many factors that trigger change, one of which is the translator's preferences. The translator's view of life, the society in which he is raised, and the roles he has and adopts within this society shape both the reception of the foreign product and the expression of this reception, in other words, the target text. Among the types of texts where the translator's preferences are most intensely determinative, literary texts undoubtedly take their place at the forefront. When literary texts, which are constructed with the feelings and thoughts of their author, are translated into another language and culture, they possess the feelings and thoughts of the translator as well as their author. The factors that have the most influence on the translator's decisions when translating a literary text into his native language include the culture in which he lives, the audience, the publishing house, the political order, the prevailing opinion at the time, etc. Especially in nations where there are literary gaps or in newly established nations, the translation of literary texts and the translator's preferences play an important role in the formation of the literary system. This is because through the translation of literary texts, a nation can become acquainted with new types of literary texts and thus produce its own original works in the relevant genre.

In the first years of the Republic of Turkey, a great and laborious attempt was made to realize a cultural change and transformation in society, and it was aimed at translating world classics into Turkish within the planning of the state. In addition to translating many classical works from the Western world, important writers who created new aesthetic perceptions in their own culture also tried to be introduced to Turkish readers. One of these names is Franz Kafka. In this study, the dubbing and translator identity of Adalet Cimcoz, who introduced Franz Kafka, among many other names, to Turkish readers, and the extent to which her professional experiences and personality traits affected her translator decisions were tried to be determined through her translation of Kafka's Letters to Milena.

In this study, firstly, information about Adalet Cimcoz, who can be said to have started translating literary texts relatively late in her life, and her qualities that made her stand out especially in the field of dubbing and dubbing are discussed. Cimcoz proved herself in a short time in the field of dubbing and voice-over with her ability to use language and voice, as well as her audience-oriented attitude, and became a sought-after name in the dubbing field of the film industry.

It is said that Cimcoz followed a target-oriented attitude in her translations of stage plays, just like in the art of dubbing. However, Franz Kafka's *Briefe an Milena* is not a stage play but a collection of letters he wrote to Milena Jesenská, thus presenting the reader with a cross-section of his life. It differs from other fictional texts in that it is a part of real life and reflects it. The letter genre has its own unique characteristics in terms of both style and content that can determine the translator's attitude and preferences during translation. Therefore, first of all, the source text was analyzed to determine the process of its formation, its author, the type of text to which it belongs, and the specific features of this text type. Considering the information obtained about the source text, the target text was analyzed in terms of form, style, and translation strategies employed by the translator.

Kafka's *Briefe an Milena*, translated by Cimcoz in 1961 as *Milena'ya Mektuplar*, consists of 150 letters and was translated into Turkish in two volumes by the translator. The examples evaluated in this study were selected from the first volume, and based on these examples, it is possible to say that the translator often moves away from Kafka's literary tradition and style. Nevertheless, Cimcoz, who has a reader-oriented attitude and tries to make the reader feel the love and longing in the letters, has consciously or unconsciously resorted to many translation strategies, such as dividing the source sentence, localization, idiomatization, simplification, addition, subtraction, and omission. It was observed that Cimcoz used the strategy of alienation only in one part of the work, and throughout the translation text, she explained the names of foreign magazines, places, locations, etc. either in the text or as footnotes.

Giriş

„Wenn Sie mir einmal ein Wort Karlsbad postlagernd schreiben wollen, nein erst nach Prag. Was für ungeheure Schulen sind das, in denen Sie unterrichten, 200 Schüler, 50 Schüler.“ (Kafka 1952: 53)

“Karlsbad’a yazmak isterseniz, -hayır hayır, Prag’a yazarsınız. Ne biçim okullarda öğretmenlik ediyorsunuz *kuzum?*” (Cimcoz 1961: 39)

Cimcoz 1930lardan başlayarak ölüm tarihi olan 1970 yılına kadar gazetecilik (köşe yazarlığı, dedikodu yazarlığı), kültür-sanat (sanat galerisi sahibi), sinema (dublaj ve seslendirme sanatçılığı) ve edebiyat (çevirmen) alanlarında faaliyetlerde bulunarak çok yönlü ve çok kimlikli bir kişilik sergilemektedir. Sayılan alanlarda aynı zamanda pek çok ilke de imza atmıştır. Liseyi Almanya’da okumuş olan Adalet Cimcoz çevirmen kimliğiyle Alman edebiyat dünyasından Türkçeye otuza yakın roman, hikâye, mektup, oyun, radyo oyunu alttürlerinde edebi çeviri eser kazandırmıştır. Bu çevirileriyle Franz Kafka ve Bertolt Brecht gibi edebiyat dünyasının önemli isimlerini Türk okurlarla ilk kez tanıştıran isim olmuştur (Şevik / Akın 2018: 542). Brecht’i ilk çeviren isim olmasından ve tiyatro oyunu çevirilerinin günümüzde halen sahnelenmesinden dolayı Cimcoz epik tiyatro alanında bir “otorite” (Yücekurt-Ünlü 2019: 155) olarak kabul edilir ve özellikle “tiyatro ve çeviri alanında yenilik yaratmaya çalışan bir etkin özne (agent) [...]” (Yücekurt-Ünlü 2019: 165) olduğu belirtilir. Diğer yandan “[ç]evirmenliğiyle diğer uğraşları arasında sıkı bir bağ olduğu [...]” ileri sürülmektedir (Yücekurt-Ünlü 2019: 166).

Kesin ve ayrıntılı bilgiler bulunmasa da Adalet Cimcoz’un 1920li yıllardan 1932 yılına kadar ticari ve resmi evrak çevirileri yaptığı bilinmektedir (Filiz 2020: 7). Edebi alandaki çeviri faaliyetleriyse özellikle 60lı yıllarda yoğunlaşmıştır. Kendisi hakkında mevcut bulunan sayıca az olmanın yanı sıra çok kısa bilgiler içeren kaynaklardan anlaşıldığı kadarıyla Cimcoz edebi çeviri yapmaya 50li yılların sonlarında başlamış ve 60lı yıllarda yoğunlaşarak ölümüne değin devam etmiştir. Bahsi geçen tarih aralığı aynı zamanda Cimcoz’un aktif bir şekilde sözlendirme ve seslendirme faaliyetlerine de devam ettiği dönemdir. Bu çalışmada Cimcoz’un dublaj sanatçısı kimliğinin ve seslendirme alanında uzun yıllara dayanan tecrübelerinin yapmış olduğu yazılı metin çevirilerindeki çevirmen kararlarını ne derece etkilemiş olabileceğini ya da bu iki alanın birbiriyle örtüştüğü noktaların bulunup bulunmadığı da ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Cimcoz dublaj sanatıyla 1931¹ yılında tanışır. Edebi çeviriye başladığı tarihlere bakıldığında neredeyse 30 yıllık dublaj deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Dönemin dublaj kraliçesi olarak adlandırılırken, sergilediği seslendirme performansından da övgüyle bahsedilir.

Çeşitli kaynaklarda yer alan sözlendirme ve seslendirme performanslarıyla ilgili görüşler şu şekilde özetlenebilir (Söğüt 2018: 28, 170; Altun 2021: 127–128; Yalazan 13/03/2022):

¹ Kimi kaynakta dublaj ile tanışma yılı olarak 1932 gösterilmektedir.

- yumuşak, cilveli, havai, tatlı ses tonu
- olağanüstü tonlama
- muntazam konuşma

Cimcoz sadece etkileyici sesi ve tonlamasıyla değil, kullandığı Türkçeyle de dikkat çekmiştir. Öyle ki Türkçenin doğru ve *sade* kullanımına gösterdiği titizlik dönemin birçok ismi tarafından dile getirilmiştir. Eşi Mehmet Ali Cimcoz, Adalet Cimcoz’un seslendirmelerde İstanbul şivesiyle *temiz* bir Türkçe konuştuğunu belirtirken (Söğüt 2018: 28, 170), dönemin bir diğer tanığı olan Lale Film Stüdyosunun sahip Necip Sarıoğlu, Cimcoz hakkında şu sözlerle bahseder:

[...] Onun kadar güzel Türkçe kullanan başka bir sanatçı tanımadım doğrusu. [...] Onunla yaptığımız dublaj çalışmalarında mutlaka tatlı sert kavgalar çıkarırdı. Dublaj tekstindeki eski dildeki sözcükleri inatla değiştirirdi. Mesela o hiçbir zaman ‘mesud oldum’ demezdi de ‘mutluyum’ derdi. O yıllarda bu dublaj çalışmalarına genellikle Şehir Tiyatrosu’nun oyuncularını gelirdi ve onlar yine genellikle eski dili daha iyi kullandıkları için buna önem vermezlerdi. [...] Adalet Hanım, tatlı sert sesini yükselterek onları da öz Türkçe konuşmaya zorlardı ve doğrusu bunu da başarırdı. [...] (akt. Öz 2013: 44)

Filmlerin geniş halk kitlelerine ulaşması dolayısıyla Cimcoz, dublajın Türkçenin doğru kullanımını açısından önemli etkileri olduğunu düşünür ve bunun için film eleştirmenleri, dublaj rejisörleri gibi film sektörünün içinde yer alan kişilerin dil ve konuşma konularını titizlikle ele almaları gerektiğine inanırdı (Cimcoz 1968: 42).

Cimcoz’un konuşurken, yazarken, seslendirme yaparken dilde yenilikçilik girişimlerini takip ettiği, seslendirmelerinde dili sadeleştirdiği ve kendisine verilen “metinde hiç kimseye danışmadan ciddi değişiklikler” yaptığı ve “kurduğu yeni cümleler hem daha doğru hem de yeterince başarılı olduğundan kabul” (Söğüt 2018: 170) gördüğü belirtilir.

Dublaj ve seslendirmede yaptığı değişiklikler ile risk ve sorumluluk almaktan çekinmeyen, dilin doğru kullanımına titizlikle yaklaşan ve filmlerdeki diyalogların izleyiciye ulaşması konusunda alıcı kitlenin nabzını tutabilen Cimcoz’un seslendirme alanında uygulamış olduğu bu yöntemi çeviri eserlerinde de takip ettiği söylenmektedir. Aykut, Cimcoz’un Brecht’in tiyatro eserlerinin çevirilerini “serbest çeviri” kategorisinde değerlendirirken, “Brecht’in uzun tümcelerini kısa tümcelere bölerek, kısaltmalar ya da eklemelerle replikler üzerinde oynayarak ya da yerlerini değiştirerek, kolay anlaşılabilirliğe ağırlık” (Aykut 2016: 63) verdiğini belirtir.

Yücekurt-Ünlü’nün de belirttiği gibi “oyun çevirileri [...] onun yaptığı diğer işlerle ne kadar ilişkili olduğuna işaret” (2019: 163) etmektedir. Fakat özellikle sahne oyunları çevirilerinin dublaj işiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Birbirinden çok da uzak olmadığı söylenebilecek dublaj ve sahne oyunları alanında Cimcoz tutarlı bir yol izlemiş ve gerek seslendirme çalışmalarında gerekse epik tiyatro çevirilerinde seyircinin anlayabileceği ve dolayısıyla oyunun içine çekilebileceği şekilde metinlerin/konuşmaların ilgili bölümünde gerekli gördüğü değişiklikleri yapmıştır.

Çalışmada Cimcoz'un edebi metin türünün sahne oyunları dışında kalan diğer alt türlerinde yaptığı çevirilerinde de dublajdan edinmiş olduğu deneyimleri çeviri tercihlerine yansıtıp yansıtmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Franz Kafka'nın "Milena'ya Mektuplar" adlı çevirisinde uygulamış olduğu çeviri stratejileri incelenmiş ve dublaj esnasında uygulamış olduğu görece erek odaklı tutumunu bu eserin çevirisinde de sürdürüp sürdürmediği, sürdürüyorsa hangi mikro stratejileri tercih ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle kaynak metnin metin türü tespit edilmiş ve ilgili metin türünün sahip olduğu özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada özellikle Peter Newmark'ın 1981 yılında yayınlamış olduğu *A Textbook of Translation* adlı eserindeki metin tipi sınıflaması dikkate alınarak ve erek metinden seçilen çeviri örnekleri üzerinden Cimcoz'un uygulamış olduğu çeviri stratejileri² kaynak metin türü bağlamında değerlendirilmiştir. Dilin üç işlevi olduğunu öne süren Alman dilbilimci Karl Bühler'in dil teorisinden yola çıkarak tıpkı Reiss gibi Newmark da bir metin tipolojisi geliştirmiştir. Metinleri anlatımsal metin, bilgilendirici metin ve vokatif metin olarak üç grupta ele alan Newmark'a göre çevirmen bir metni incelerken, metnin baskın işlevini saptamalı ve buna göre metin türünü belirlemelidir. (Newmark 1988: 39)

Kaynak Metin ve Özellikleri

Briefe an Milena adlı kaynak metin Franz Kafka'nın Milena Jesenská'ya yazdığı mektuplardan oluşmaktadır. Kafka'nın yazdığı mektupların bir derlemesi olan eserde yaklaşık 150 mektup bulunmaktadır. 1920 yılında tanıştığı Milena ile yaklaşık üç yıl boyunca yazışmıştır (Cimcoz³ 1961: 3). Soylu bir aileye mensup olan Milena Jesenská, sol görüşe sahip bir gazetecidir. Babasının tüm itirazlarına karşın Yahudi asıllı Alman Ernst Pollak ile evlenmiş ve bu evliliklerinden dolayı Viyana'da bir anlamda sürgün hayatı yaşamak durumunda kalmıştır (Engel / Auerochs 2010: 21). Milena'nın Kafka'ya yazdığı mektupların akıbeti bilinmezken, Milena Kafka'nın kendisine yazdığı mektupları saklamış ve 1939 yılında toplama kampına alınmadan çok kısa süre önce mektupları Kafka'nın arkadaşı Willy Haas'a teslim etmiştir. Willy Haas bu mektupları derleyerek 1952 yılında yayınlanmasını sağlamıştır. Mektupların orijinal hallerinde kimi paragraf ve kelimelerin üzerleri çizilmiştir ve bu karalamaların kim tarafından yapıldığı belirsizdir. Ayrıca mektupların 1952 tarihli birinci basımında kimi bölümlerin yayımcı tarafından çıkarıldığı da bilinmektedir (a.g.e. 2010: 399). Kafka'nın diğer mektupları gibi Milena'ya yazmış olduğu mektuplar da edebi eserlerinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Fakat elbette mektup olmaları bakımından diğer kurgu eserlerinden ayrılmaktadır. Zira karşımızdaki metin bir roman, kısa hikâye ya da benzeri türde bir edebi metin değildir. Esere yönelik bir ön incelemede bulunmak, metnin/metinlerin 'yazıldığı zamanki' amaç, işlev ve türünü, 'okurla buluşturulduğu zamanki' amaç, işlev ve türünü de

² Çeviri stratejilerinin adları konusunda genel geçer bir terminoloji birliği olması amacıyla çalışmada Berk/Meriç (2005) "Kaynak ve Erek Metinler Arasındaki Çizgide Çeviri Stratejileri" ve Yazıcı (2007) *Yazılı Çeviri Edinci* adlı çalışmalardaki isimlendirmeler dikkate alınmaya çalışılmıştır.

³ Metin içinde ve uygulama bölümünde karmaşıklığı engellemek adına erek metne yapılan atıflar Cimcoz adına yapılmış olup kaynakçada Cimcoz'un eseri olarak gösterilmiştir.

belirginleştirecektir. Diğer yandan bu tespitler çeviri metninin aynı işlev(ler)e sahip olup olmadığını da gösterecektir.

Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definition adlı çalışmada (Clauss 2007: 98) yer alan bilgilere göre mektup türü temelde ‘pragmatik’ biçimli (gerçek) ve ‘estetik’ biçimli (gerçekdışı) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Estetik biçimli mektupların ana özelliği mektup birleşenlerinden birinin gerçek olmamasıdır. Mektubu yazan, mektubun yazılma amacı, mektubun konusu, mektubun alıcısı vb. bileşenlerden en az birinin kurgu olması durumunda mektup, kurmaca bir metin özelliği taşımaktadır. Bir sonraki aşamada ise mektuplar 1) özel mektup (privater Brief), 2) resmi mektup (öffentlicher/amtlicher Brief), 3) açık mektup (offener Brief) ve 4) bir estetik tür olarak edebi mektup olarak alt türlere bölünmektedir.⁴ Her ne kadar özel mektuplar genel anlamda pragmatik biçimli mektup türüne dahil edilse de yayımlanmaları durumunda estetik biçimli mektup türüne dahil edilmektedirler. Pragmatik biçimli olan fakat aynı zamanda estetik biçimli olarak kabul edilen mektuplar arasında (1) yazılırken ileride yayımlanma olasılığı da dikkate alınan mektuplar dışında (2) yazıldığı zaman yayımlanması düşünülmeyen fakat ilerleyen zamanlarda yazarın kendisi ya da başkalarınınca yayımlanan mektuplar da gösterilmektedir.

Kafka ve Milena arasındaki iletişim Milena’nın Kafka’nın öykülerini Çekçeye çevirme girişimiyle başlasa da ve bundan dolayı bir anlamda ‘profesyonel’ bir ilişki ya da ‘entelektüel’ bir paylaşım olarak kabul edilebilse de çok kısa süre içerisinde ikili arasında duygusal bir ilişki başlamıştır. Nitekim ikili arasındaki ilişkide yaşanan dönüşüm mektuplarda yer alan ve mektup türünün temel özellikleri⁵ arasında gösterilen ‘selamlaşma/hitap’ ve ‘vedalaşma’ bölümlerinden takip edilebilmektedir. Babalarıyla olan sorunlu ilişkileri ve özel yaşamlarındaki mutsuzluk iki ismin ortak paydada buluşmalarını sağladığı ve böylece ikili arasında duygusal yönde bir yakınlaşmanın yaşandığı söylenebilir. Milena, Kafka ile yazıştığı dönemde evli bir kadındır ve zaten mektupların büyük çoğunluğu da bu konu etrafında şekillenmektedir. Bu yüzden mektuplar ‘özel’, dolayısıyla ‘aşk’ mektubu alt türüne aittir. Özel mektup alt türüne dahil olan aşk mektupları yazan kişinin özlem, öfke, kıskançlık ve bunlar karşısındaki çaresizlik vb. duygu durumlarını, iki kişi arasında bulunan akla gelebilecek her türlü ‘özel’ konuları içermektedir. Kafka da mektuplarında iç dünyasını Milena’ya sonuna kadar açmaktadır. Milena’ya duyduğu özlemi ve sevgiyi, fakat Milena’nın evli olması sebebiyle bu ilişkinin içinde bulunduğu çıkmazı, evli olmasının iç dünyasına yansımaları, hastalığını, Yahudiliği, babasıyla olan sorunlu ilişkisini ve benzeri konulardaki her türlü düşünce ve duygu durumunu tüm açıklığı ile dile getirmektedir.

⁴ Metin türü olarak ‘mektup’ üzerine yapılan ilk çalışmalarda ticari, resmi vb. amaçla kaleme alınan mektuplar ‘gerçek’ mektup olarak kabul edilmeyip, dikkate alınan yazışma türleri daha ziyade ‘aşk’ mektuplarıdır. Nickisch aşk mektuplarının öne çıkış sebebi olarak onlara estetik değer atfedilmesini göstermektedir. Diğer yazışmaların daha çok ‘mektubumsu’ (Scheinbrief) olarak nitelendirilmesi estetik bir söylem barındırmıyor olmalarıdır, fakat aynı zamanda kişisel ve özel yönlerinin bulunmuyor olmasıdır (Nickisch 1991: 1-2).

⁵ *Hitap, veda* ve mektubun yazıldığı *tarih* mektup türünü oluşturan ana özellikler olmasına karşın Kafka’nın mektuplarında tarih bulunmamaktadır, mektupların ilk baskısında da tarihler yer almamaktadır. Fakat sonraki basımlarda kimi mektuplara tarih eklenmiştir.

Mektup türünün sahip olduğu bir başka önemli ortak özellik *haber ve bildirim* özelliği taşıyor olmasıdır. Ancak bu haber verme ve bildirimde bulunma özelliği bir haber metni biçiminde tek taraflı değil, bir *hitap ve vedalaşma* olduğu için *karşılıklı görüşme, sohbet ve konuşma* biçimine sahiptir. Dolayısıyla mektup, *konuşmanın yazılı biçimi* olarak kabul edilmektedir (krş. Clauss 2007: 98; Nickisch 1991: 1). Hillard (1969) edebi metin türü olarak kabul ettiği özel/bireysel mektupları (individueller Brief) monolog biçimli (monologische Form) ve diyalog biçimli (dialogische Form) olmak üzere ikiye ayırırken, Nickisch Hillard'ın yapmış olduğu bu ayrıma şu şekilde açıklık getirmektedir:

Die erstere [monologische Form] sei charakterisiert durch "Introspektion", also durch das Bemühen des Verfassers, sich mittels des Briefschreibens selbst zu ergründen, wohingegen die letztere [dialogische Form] ganz bestimmt und geprägt sei durch die Zuwendung zum Partner um des Partners willen. (Nickisch 1991: 4)

Monolog ya da diyalog biçiminde olsun günümüze kadar ulaşan çalışmaların hemen hepsinde mektubun 'konuşmanın yazılı hali' olduğu ortak bir görüştür. Fakat mektup, karşılıklı konuşma biçiminden 'mesafe' olgusu sebebiyle ayrılmaktadır. Gönderici ve alıcı iletişim sürecinde mekânsal ve/ya zamansal olarak birbirlerinden ayrı noktalarda bulunmaktadır. Ancak bu 'mesafe' olgusu mektubun bir konuşma olmasını, dolayısıyla diyalog ya da monolog özelliği taşımasını engellememektedir. Mektubun konuşma ile eş tutulmasında sakıncalı olan tek nokta, bu özel konuşma türünün 'sanallık' barındırıyor olmasıdır. Kafka'ya göre mektuplaşmada bireyler dolaylı bir şekilde konuşma sürdürdüğünden dolayı bir anlamda demonolojiye sürüklenmekte ve bu durum insanlar arasındaki ilişkiyi zapt etmektedir (Engel / Auerochs 2010: 391).

Mektubun konuşmanın ve dolayısıyla "yakınlığın sanal yedeği olarak [tayin edilmesi] yazan kişinin kendini kandırmasına yol açmakta ve [...] bir kurban olmasına sebep olmaktadır" (a.g.e. 2010: 391). Mektup yazarı en insani ve derinlerde yatan duygularını dile getirmekte (Nickisch 1991: 1) ve bir anlamda tüm benliğini ortaya sererek kendini savunmasız bırakmaktadır. Yazar kendini karşılıklı bir konuşmadaki gibi rahat, fakat yazılı bir şekilde daha net ifade ederken karşısındakinin de aynı samimiyet ile yaklaştığını varsaymaktadır. Dolayısıyla en mahremini en açık şekilde dile getirmektedir. Mektup türünün diyalog veya monolog özelliklerinin özel mektuplarda, fakat daha çok aşk mektuplarında fazlasıyla öne çıktığı söylenebilir.

Mektuplardaki bu hassas konular sebebiyledir ki Milena'nın kendisine yazdığı mektupların hiçbiri henüz bulunamamıştır. Zaten Kafka'nın kendisine yazılan mektupların hemen hemen tamamını imha ettiği düşünülmektedir. Öyle ki Kafka "karşı taraf mektupları geri talep etmediği müddetçe, çok sayıdaki mektubu sistemli bir şekilde ortadan kaldırmıştır" (Engel / Auerochs 2010: 398). Engel / Auerochs'a (2010: 398) göre Milena'nın mektuplarının kayıp olması mektupların diyalog karakterini olumsuz yönde etkilemiş ve onlara daha ziyade monolog özelliği katmıştır. Fakat Kafka'nın mektuplarına bakıldığında zaten çoğu mektubunun monolog niteliği taşıdığı görülmektedir. Kafka Milena'ya yazdığı mektuplarda kendisiyle bir hesaplaşma içindedir. Mektuplarda Milena'ya karşı duygularını ve hayatındaki 'paradoksları' sorgulayışına şahit oluruz (a.g.e. 2010: 390). Diğer yandan Milena'nın yazdığı mektuplar kayıp olsa da Kafka'nın mektuplarını kaleme alış biçiminden Milena'nın yazdıkları hakkında az da olsa bilgi

sahibi olunabilmektedir. Çünkü Kafka kimi noktalarda Milena'nın ifadelerini tekrarlamaktadır. Bu bakımdan Kafka'nın Milena'ya yazdığı mektuplar yer yer 'monolog' yer yerse 'diyalog' etkisi yaratmaktadır.

Ünlü isimlerin mektupları aynı zamanda bilimsel çalışmalara (Şimon 2017: 19) konu olabilmektedir. Özellikle sanatçılar söz konusu olduğunda gerek hayat hikayelerinin ürettikleri eserlere yansımaları, gerekse eserleri hakkında sanatçının görüşlerini takip edebilmek amacıyla bu özel mektuplar mercek altına alınmaktadır. Nitekim kimi araştırmacıya göre (Engel / Auerochs 2010: 346-347) göre kaynak metnimizde yer alan mektuplar, Kafka'nın 'Konvolut' olarak adlandırılan ve 1920 yılının ikinci yarısında kaleme aldığı yaklaşık 51 ayrı kâğıttan oluşan yazılarıyla da paralellikler taşımaktadır. Özellikle 15 Eylül 1920 ve sonrasında gösteren yazılarında Milena'yla olan ilişkisinde yaşadığı büyük krizin izlerinin görüldüğü ileri sürülmektedir.⁶ Dolayısıyla gerek bu yazılarla gerekse Milena'ya yazdığı mektuplar üzerinden Kafka'nın yazım sürecine dair önemli fikirlerin elde edilebileceği düşünülmektedir.

Mektup türüne ait bu bilgilerden yola çıkıldığında *Briefe an Milena* adlı eserin kaynak kültürde iki işlevinin olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki yukarıda da belirtildiği gibi mektup sahibinin bir yazar olması bu mektuplara öncelikle estetik değer atfedilmesine yol açmakta ve dolayısıyla metne edebi nitelik kazandırmaktadır. Newmark da çeviri açısından yapmış olduğu metin türü sınıflandırmasında mektup türünü yazarın konumunun saygın olduğu anlatımsal metin türü altında sınıflandırmakta ve bu tip altında sınıflandırılan metin türlerinin estetik bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla Kafka'nın bu mektupları Newmark'ın metin türü sınıflandırması dikkate alındığında da estetik işlevli anlatımsal metin türü olarak kabul edilmektedir. Newmark'a göre estetik işlev kafiye, ses benzeşmeleri, aliterasyon, asonans, ölçü, tonlama, vurgu gibi çoğu metin tipinde söz konusu olabilen figürlerdir ve ona göre estetik işlev anlatımsal, yani ifade edici metin tipine aittir ve bu metin türlerinde estetik önemli bir rol oynar (Prunč 2002: 99). Dolayısıyla eserin çevirisinde de beklenen, çevirmenin kendi yaratıcılığı ve erek dilin imkanları dahilinde kaynak metin yazarının üslubunu erek metne yansıtmasıdır.

Diğer yandan eserin kaynak dünyadaki ikinci işlevi, yazarının gerek hayatına gerekse birincil edebi yaratılarına dair ipuçları sunabilecek olmasıdır. İkinci işlevde öne çıkan ise mektupların belge niteliğine sahip olmasıdır ve bu nitelik sebebiyle kaynak metinlerde yer alan bilgilerin erek metne eksiksiz taşınması beklenir.

Erek Metin ve Özellikleri

Briefe an Milena adlı eser ilk olarak 1961 yılında Adalet Cimcoz tarafından *Milena'ya Mektuplar* adı ile dilimize kazandırılmıştır. Çeviri eser Ataç Kitapevi tarafından iki cilt halinde yayınlanmıştır. 1961 yılında yayınlanan çeviri eser ile Cimcoz 1962 yılında Türk Dil Kurumu Çeviri Ödülü'nü kazanmıştır. Cimcoz çeviri eserin 1. cildine "kitap üstüne"

⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Engel / Auerochs 2010: 23.

adlı iki sayfalık bir yazı ile başlamış ve bu önsözde gerek Kafka gerek Milena gerekse de kaynak eserin oluşum ve basım sürecine dair doyurucu bilgilere yer vermiştir. Ayrıca metin boyunca Türk okurunda herhangi bir anlam bütünü oluşturmayacak özel isimler için çevirmen dipnotlarına başvurarak açıklamalarda bulunmuştur. Ancak kaynak metinde yer alan bazı dipnotlar erek metne alınmamıştır. Çeviri eserin 2. cildinin sonuna ise Milena'nın Kafka'nın yakın arkadaşı olan Max Brod'a yazmış olduğu 5 mektubun çevirilerine yer verilmiştir. Cimcoz yaptığı açıklamada, bu mektupların çeviri esere eklenme nedeni olarak mektuplarda Kafka'dan bahsediliyor olmasını ve ayrıca mektupların Milena hakkında da okuyucuya fikir veriyor olmalarını göstermektedir. Milena'nın Brod'a yazmış olduğu bu mektuplar kaynak metinde bulunmamaktadır. Aksine kaynak metnin sonunda Willy Haas tarafından kaleme alınmış ve Kafka'ya ait bir epigraf ile başlayan 13 sayfalık bir sonsöz bulunmaktadır. Bu sonsöz erek metnin 1. ve 2. ciltlerinde bulunmamaktadır.

Erek Metinde Öz Türkçe Kullanımı

Briefe an Milena adlı eserin Türkçe çevirisinin diline bakıldığında Cimcoz'un sözcük tercihlerinde, dönemin dil politikalarını yansıtan öz Türkçe kelimeleri kullanma eğiliminde olduğu söylenebilir. Bahsedilen dönemde bazı kesimlerce öz Türkçe kelimelerin kullanılmasına özellikle önem gösterilmesi ve bunun Türk Dil Kurumu tarafından da desteklenmesi dikkate alındığında Cimcoz'un da çevirisinde mümkün olduğunca öz Türkçe kelimeler kullanmaya çalıştığı dikkat çekmektedir. Kelime tercihlerine örnek olarak aşağıdaki tabloda yer alan sözcükler gösterilebilir:

Orijinal Eser	Çeviri Eser
Leib	yin
Grab	gömüt
Verstand	us
Kraft	itki
Ruine	yıkı
Augenblick	kıpı
Verschwörung	kargımak
König	şah
schreien	muştulamak
Küche	mutbak
Gedanke	düşünü
Friedhof	gömütlük
Wind	savru
atmen	soluk

Rede	söylev
Welt	acun
Geschenk	armağan

Tab. 1: A. Cimcoz'un çevirisinde kullandığı öz Türkçe kelimeler

Genç Cumhuriyet döneminde yaşanan dil devrimine yönelik farklı görüşlere sahip kesimler bulunmakla birlikte dönemin özellikle sol görüşlü aydınları tarafından dilin sadeleştirilmesi ve dilde öz Türkçe sözcüklere ağırlık verilmesi desteklenmekteydi (bkz. Özcan Gönülal 2012: 58). Cimcoz'un da gerek incelenen çeviri eserinde gerekse dedikodu köşesi ve sanat eleştirileri gibi diğer yazılarında öz Türkçe kelimeleri tercih etmesinin ardında yatan neden kendisinin de sol görüşe yakın olması gösterilebilir. Cimcoz dönemin sol görüşlü siyasetleri, aydınları ve sanatçılarıyla yakın ilişkiler içerisindeydi (Söğüt 2018: 62, 140). Denilebilir ki temsil ettiği sosyal sınıf ve sahip olduğu ideoloji Cimcoz'un dublaj çalışmalarında olduğu gibi çeviri tercihlerinde kendisini göstermektedir.

***Briefe An Milena* Adlı Eserin Çevirisinde Uygulanan Çeviri Stratejileri**

Cimcoz'un çevirisinde kullandığı mikro stratejileri tek tek başlıklar altına yerleştirmek oldukça güçtür. Çevirmenimiz tek bir cümle içinde dahi farklı mikro stratejilere başvurmuştur. Ancak metnin genelinde cümle bazında özetleme yaptığı ve dolayısıyla bir daraltma stratejisi (Yazıcı 2007: 39) izlediği söylenebilir. Başvurduğu stratejiler arasında sayılabilecek olanlar; uzun cümleleri bölmek, cümlelerde eksiltme, özetleme, sözcük ekleme, düz ifadeleri deyimleştirme, deyimi deyim ile karşılama, modülasyon, açıklama, sansür, belirtik ve örtük çeviri stratejisi.

Bu açıdan burada yapılan sınıflandırmanın aslında kesin sınırlandırmalardan uzak olduğunu ve ilgili cümlelerin tek bir strateji ile aktarılmadığını özellikle belirtmek gerekir.

1. Bölerek Çeviri:

3. Mektup

Kafka: "Ich lebe hier recht gut, mehr Sorgfalt könnte der sterbliche Leib kaum ertragen, der Balkon meines Zimmers ist in einem Garten eingesenkt, umwachsen, überwachsen von blühenden Sträuchern ..." (Kafka 1952: 11)

Cimcoz: "Ben burada iyiyim. Bu ölümlü dünyada daha çok bakımı taşıyamaz yinim. Odanın balkonu bahçeye değin uzanıyor; balkon sarmaşıklardan, çiçeklerden geçilmez bir halde ..." (Cimcoz 1961: 7)

Bir paragraf uzunluğundaki ve birden fazla temel cümlelerin peş peşe dizildiği kaynak metin cümlesini Cimcoz bölerek çevirmiş ve yer yer kendi yorumlarını da katmıştır. Cimcoz kendi yorumlarını ekleyerek çevirisinde çıkarım stratejisi uygulamıştır (Yazıcı 2007: 33). Kaynak metindeki ilk virgülden sonraki cümleyi, yazarın üslubuna uygun olarak devrik bir cümle olarak Türkçeye aktarmıştır. Cimcoz ekleme stratejisini izleyerek 'sterbliche Leib' sıfat tamlamasını, 'ölümlü dünyada ... yinim' olarak

çevirmiştir. Burada dikkat çeken bir başka husus ise Kafka'nın 3. Tekil şahıs ifadesiyle bahsettiği vücutundan, Cimcoz'un iyelik eki ekleyerek 1. Tekil şahsa dönüştürmüş olmasıdır.

27. Mektup

Kafka: “Diese Kreuz- und Querbriefe müssen aufhören, Milena, die machen uns toll, man weiss nicht, was man geschrieben hat, nicht, worauf geantwortet wird und zittert immer, wie es auch sei.” (Kafka 1952: 70)

Cimcoz: “Bu mektup yağmuru dinmeli artık, Milena! Bizi serseme çeviriyor... yazdıklarımızı unutup, hangisine karşılık vereceğimizi anımsamıyoruz... ne türlü olursa olsun, sürekli bir çarpıntı içindeyiz.” (Cimcoz 1961: 52)

Kafka'nın uzun cümlesini bölerek erek dile aktaran Cimcoz vurguyu artırmak amacıyla kaynak metinde bulunmayan noktalama işaretlerine başvurmuştur. Örneğin Kafka'nın sözlerindeki ciddiyeti vurgulamak için ilk cümlenin sonuna ünlem işareti eklemiş ve devamında aralarındaki ilişkinin kendilerini ne gibi bir çıkmaza ve duygularına soktuğunu ifade etmek için cümle yarım kalmış havası yaratarak üç nokta ile belirginleştirmiştir.

Kafka'da kullanılan ‘man’ ifadesini birinci çoğul şahıs biçiminde aktaran Cimcoz Kafka'nın biçiminden ayrı düşmüştür.

Kafka'nın ‘Diese Kreuz- und Querbriefe’ ifadesini adaptasyon stratejisi (Berk / Meriç 2005: 35) ile ‘mektup yağmuru’ olarak Türkçeleştiren Cimcoz, ‘zittern’ fiilini de ‘kalp çarpıntısı’ anlamını veren çarpıntı ile dilimize aktararak deyimsel çeviri stratejisi (Berk / Meriç 2005: 35) uygulamış ve aynı zamanda da aktarma/yer değiştirme/transposiyon stratejisi izlemiştir.

2. Perspektif Kaydırma

63. Mektup

Kafka: “Und dann, wie soll sich die Seele anders als durch ein wenig Bosheit von einer Last befreien?” (Kafka 1952: 132)

Cimcoz: „Biraz içim açılın diye yapılmış küçük bir takılmadan başka bir şey değildi.“ (Cimcoz 1961: 97)

Bu örneğimizde Cimcoz perspektif kaydırma stratejisi (Yazıcı 2007: 37-38) izlemiş ve *retorik soru*sunu düz bir bildirim cümlesine dönüştürmüştür. Retorik soru karşı taraftan bir cevap beklememekle birlikte karşı tarafı “heyecanlandırmak, ikna etmek gibi amaçlarla kullanılan cümlelerdir” (Günay 2020: 517). Çeviride kaynak cümlenin söylemindeki edebi ve dolayısıyla duyguları ve düşünceleri daha etkili bir biçimde karşı tarafa ulaştırabilme özelliği büyük oranda kaybolmuştur. Kafka'nın ‘die Seele durch ein wenig Bosheit von einer Last befreien’ ifadesini de Cimcoz ‘biraz içim açılın diye yapılmış küçük bir takılma’ biçiminde çevirerek ‘biraz kötülüğün de aslında gerekli olduğu’ imasını erek metne taşımamıştır.

Günay (2020: 517) retorik soru sanatının daha ziyade sözlü dile uygun olduğunu dile getirmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere mektup türlerinin özellikle ‘özel mektup/aşk mektuplarının’ sözlü ifadelerin yazılı biçimi olduğu savı Kafka’nın mektuplarında da görülmektedir. Ancak retorik soru sözlü dile uygun olduğu kadar edebi metinlerde de sık sık başvurulan söz sanatlarından biridir. Sonuç olarak metin türüne ve amacına uygun bir çeviri gerçekleştirebilmek amacıyla çevirmen de bu özelliklerin farkında olmalıdır.

3. Sansür

41. Mektup

Kafka: “... alles still, das Badezimmer, die Küche, das Vorzimmer, die 3 weiteren Zimmer, nicht wie in den gemeinsamen Wohnungen dieser Lärm, diese Unzucht, diese Inzucht der haltlosen, längst nicht mehr beherrschten Körper Gedanken und Wünsche, wo in allen Winkeln, zwischen allen Möbeln unerlaubte Verhältnisse, unpassende, zufällige Dinge, uneheliche Kinder entstehn und wo es immerfort zugeht nicht wie in Deinen stillen leeren Vorstädten am Sonntag, sondern wie in den wilden überfüllten atemberaubenden Vorstädten an einem ununterbrochenen Samstagabend.” (Kafka 1952: 92)

Cimcoz: “Ama evin içi sessiz, banyo, mutbak, odalar tam bir sessizlik içinde. Kalabalık evlerin o patırtısı, gürültüsü, gem vurulamayan istek dolu etlerin birleşmesi, düşünüler, dilekler, köşe bucakta, her koltuğun, her kanepenin yanında yöresine gizlenmiş göz yumulamıyacak davranışlar, yersiz beklenmedik şeyler, günah çocukları, hiçbir, hiçbir yok bu evde... Viyana’daki Pazar sabahının sessizliğini andırıyor; ama bir de cumartesi akşamını anımsıyorum: istekle dopdolu, soluğumuzu kesen, hiç bitmiyecekmiş gibi süren bir cumartesi akşamını...” (Cimcoz 1961: 68)

Cimcoz Kafka’nın bu uzun cümlesini yine bölmüş, fakat aynı zamanda eklemeler yapmış ve bazı ifadeleri de üstü kapalı (örtük) olarak çevirmiştir. ‘uneheliche Kinder’ (gayrimeşru çocuklar/evlilik dışı çocuklar) sözcük öbeğini Türkçeye günah çocukları şeklinde çevirmiştir. Kaynak metindeki ‘Unzucht’ (Fuhuş) ve ‘Inzucht’ (ensest) sözcüğüne çevirisinde yer vermemiş ve bu ifadeleri sansürlemiştir. ‘unerlaubte Verhältnisse’ sıfat tamlamasını ise ‘göz yumulmayacak’ şeklinde deyimleştirme stratejisi ile çevirmiştir. ‘Möbel’ kelimesini mobilya yerine koltuk ve kanepeler ile karşılamış ve çeviri stratejisi olarak somutlaştırma stratejisini tercih etmiştir (Yazıcı 2007: 32).

65. Mektup

Kafka: “ d.h. Verwandte haben sie hinter ihrem Rücken beschimpft.” (Kafka 1952: 134)

Cimcoz: “... akrabalarımız demediklerini bırakmadılar kızın ardından!” (Cimcoz 1961: 99)

Çevirmen ‘hinter jemandes Rücken beschimpfen’ ifadesini deyimleştirme yoluna giderek ‘birisini için ağır ve kırıcı konuşmak’ anlamına gelen ‘ardından demediğini bırakmamak’ deyimini ile karşılamış ve böylece çevirisinde benzer anlamı vererek erek

okurun anlayabileceği ve yadırgatıcı olmayan bir yol izlemiştir. Ayrıca erek cümleye kaynak cümlede bulunmayan iyelik zamirini eklemiştir.

4. Adaptasyon

4. Mektup

Kafka: "... keinen Heller -Tee und Apfel- täglich von 2-8- das sind Dinge, die ich nicht verstehen kann..." (Kafka 1952: 13)

Cimcoz: "Param yok, çay ekmekle yaşıyorum. İki den sekize çalışıyorum. Neyse geçelim. (Cimcoz 1961: 8)

Kaynak cümlede 'çalışmak' eylemini ifade eden bir sözcük bulunmamasına karşın Cimcoz Türkçe çevirisine bu sözcüğü dahil ederek hem çıkarım hem de ekleme stratejilerini takip etmiştir. Fakat bu örnekte özellikle dikkat çeken "Tee und Apfel" (çay ve elma) ifadesinin Türkçeye aktarımında tercih edilen karşılığdır. Türkçeye 'bir lokma ekmek, bir yudum çay' veya 'bir parça peynir; bir lokma ekmek/peynir ekmek' şeklinde de aktarılabilir olan 'Tee und Apfel' ifadesinin Almandada mecazi bir anlam barındırıp barındırmadığı bilinmemekle beraber cümlenin 'keinen Heller' sözcüğü ile başlamış olması, bu sözcük öbeği, yani Tee und Apfel ile parasızlıktan dolayı bir şey alamadığı ve yiyemediği anlamını verebilmek adına Cimcoz tarafından çay ekmek şeklinde Türkçeleştirilmiştir.

Ayrıca 'Die Dinge, die ich nicht verstehen kann' ilgi cümlesi Cimcoz tarafından adaptasyon stratejisi izlenerek çevrilmiş ve anlamsal olarak da konuyu kapatma şeklinde bir istek dile getirilmiştir.

57. Mektup

Kafka: "Ich hatte einmal als ganz kleiner Junge ein Sechserl bekommen und hatte große Lust es einer alten Bettlerin zu geben, ..." (Kafka 1952: 120)

Cimcoz: „Birgün anam bir lira vermişti, çocuktum daha, ..., yaşlı bir dilenci kadına vermektir bu parayı bütün isteğim.“ (Cimcoz 1961: 89)

Bu örnekte Cimcoz madeni bir para olan 'Sechserl'⁷ adaptasyon stratejisi uygulayarak erek dilin para birimi olan Lira ile ifade etmiştir.

5. Somutlaştırma Stratejisi

Mektup 52

Kafka: "Lungenkrankheiten sind doch meistens die liebenswürdigsten von allen, gar in einem heißen Sommer." (Kafka 1952: 107)

Cimcoz: „Hastalıkların en sevimlisidir verem çoğu zaman, hele sıcak yaz aylarında.“ (Cimcoz 1961: 80)

⁷ Eser Tezel'in belirttiğine göre Sechserl Çek Kronunun beşte biri demektir ve ayrıca 1 Sechserl 20 Heller'e denk gelmektedir (Tezel 2017; 132).

Cimcoz ‘Lungenkrankheiten’ kelimesini sözlük karşılığı olan ‘akciğer hastalıkları’ ile aktarmamış ve üstanlam/altanlamlı somutlaştırma çeviri stratejisi, aslında belki Kafka’nın içinde bulunduğu gerçek durumu dikkate alarak bir çıkarımda bulunarak kelimeyi ‘verem’ ile karşılamıştır. Hastalığa güzelleme yapan Kafka’nın söylem biçimini daha da güçlendirdiği ve Cimcoz’un çeviri tercihinin bir kayba yol açmadığı söylenebilir.

6. Açıklama Stratejisi

55. Mektup

Kafka: “Gross hat vielleicht doch nicht unrecht soweit ich ihm verstehe; es spricht für ihn zumindest dass ich noch lebe und sonst bei der Art meiner inneren Kräfteverteilung eigentlich längst nicht mehr leben dürfte.” (Kafka 1952: 112)

Cimcoz: “Filozof ve Pskoanalizci Otto Gross o kadar haksız değil anlaşılan, örneğin: benim durumum uyuyor onun dediklerine, duygularımı, gücümü böylesine harcıyorum da, gene ölmüyorum.” (Cimcoz 1961: 84)

Kafka’nın mektupta bahsettiği kişi, Cimcoz’un çevirisinde de belirttiği gibi Filozof ve Psikanalizci Otto Gross’dur. Çevirmen cümlede geçen kişi hakkında ek bilgi vermek suretiyle açıklama yoluna gitmiş ve okuyucuyu kişi hakkında bilgilendirmiştir. Ayrıca kaynak metinde geçen ‘Kräfteverteilung’ sözcüğünü ‘duygu ve güç harcama’ sözcükleriyle vererek cümleyi anlaşılır kılmaya çalışmıştır.

7. Ekleme Stratejisi:

61. Mektup

Kafka: “Aber vielleicht ist auch das eine zu schwere Frage und nur mündlich zu beantworten.” (Kafka 1952: 128)

Cimcoz: “Ama kim bilir, belki bu sorunun karşılığı da kolay değil, yüzyüze gelince verilebilir ancak.” (Cimcoz 1961: 94)

Cimcoz mektubun bu bölümünde çevirisine ‘kim bilir’ ibaresini eklemiştir. Bu ekleme zorunlu bir ekleme olmamakla beraber, doğal akışta rahatsız edici değildir. Yine mektubun devamında yer alan ‘mündlich zu beantworten’ ifadesinin çevirisi için yapmış olduğu ‘yüz yüze gelince’ biçimindeki çeviri tercihi de mektubun doğal akışına uygundur. Çevirmenimiz bu tercihinde birebir aktarımdan kaçınarak Türkçedeki dil kullanım geleneğine uygun bir tercihte bulunmuştur.

8. Yabancılaştırma stratejisi:

65. Mektup

Kafka: “Und habe eigentlich den sonstigen Rest der Welt genommen wie Münchhausen die Lafetten von Gibraltar und sie ins große Meere geworfen.” (Kafka 1952: 142-43)

Cimcoz: “Münchhausen’in Lafettler’i denize attığı gibi, ben de bütün yeryüzünü elime geçirmek istiyorum.” (Cimcoz 1961: 105).

Cimcoz çevirisi boyunca hemen hemen hiç göze çarpmak bir yabancılaştırıcı çeviri stratejisine başvurmamıştır. Yabancı olan yer ve kişi adlarını ise mümkün olduğunca dipnotta açıklamıştır.

Örneğin Çekçe gazete, dergi isimlerini olduğu gibi vermiş, fakat dipnotta bunları açıklamıştır. Yine mektuplarda adı geçen ve Kafka için önem arz eden akraba ya da düşünür ve bilim insanları hakkında dipnot ile açıklamalarda bulunmuştur. 54. mektupta geçen “Nacht und Weisse Hahn” adlı mekânın ismini Türkçeye çevirmesi ve bu mekânla ilgili dipnot düşerek, Ak-Horoz’un Milena’nın Viyana’da arada yemek yediği yer olduğunu belirtmesi bunlara birer örnektir.

Fakat bu örneğimizde Cimcoz öncelikle ‘Gibraltar’, yani ‘Cebelitarık’ özel ismine çevirisinde yer vermemiş ve eksiltme stratejisi izlemiştir. ‘Top arabası’ anlamına gelen ‘Lafette’ ismini olduğu gibi almış – belki ödünçleme – ve Münchhausen’in kim olduğuna dair herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer vermeyerek yabancılaştırıcı çeviri stratejisini izlemiştir. Mektubun bu kısmında bir metinlerarasılık söz konusudur. Kafka hicivli ve abartılı anlatıma sahip ‘Baron Münchhausen’in Maceraları’⁸ olarak anılan öykülere atıfta bulunuyor ve Münchhausen’in Cebelitarık’ı kuşatan (deniz) topları büyük denizlere savurması gibi o da Milena ve kendisine zarar verecek olanları bertaraf etmeyi arzuluyordur.

Sonuç

Çalışmada Adalet Cimcoz’un dublaj sanatçısı kimliğini ve seslendirme alanında edinmiş olduğu tecrübelerini edebi çevirilerine yansıtıp yansıtmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bahsedilen amaca ulaşabilmek için öncelikle kaynak esere yönelik bir analiz gerçekleştirilmiş ve metnin yazıldığı zamanki amaç, işlev ve türünü, *okurla buluşturulduğu* zamanki amaç, işlev ve türü saptanmaya çalışılmış ve buna bağlı olarak çeviri metninin aynı işleve sahip olup olmadığı incelenmiştir.

Göndericisinin, alıcısının ve içeriğinin gerçek olması sebebiyle ‘Briefe an Milena’ adlı eser *pragmatik biçimli* mektuptur, alt tür olarak ise *özel mektup* türüne dahildir. Kafka ve Milena arasındaki yazışma iş sebebiyle başlamış olsa da çok kısa bir zamanda duygusal biçim almış ve bundan dolayı mektuplar *aşk mektubu* türünün en canlı örneği olma özelliğini taşımaktadırlar. Kafka hayatta olsaydı mahremiyete önem vermesi sebebiyle yazmış olduğu mektupların yayımlanmasını onaylamayacağı düşünülse de ölümünden yaklaşık 20-30 yıl sonra bu mektuplar arkadaşı tarafından yayımlanmıştır. Hem yayımlanmış olması hem de göndericisinin zamanının önde gelen bir yazarı olması *Briefe an Milena* adlı mektup derlemesine bir *edebi eser* niteliği yüklemektedir. Eserin kaynak dünyada öne çıkan işlevi *anlatımsal işlev* olmakla birlikte eser yazarın diğer edebi eserlerine, yaşamına ve hayat görüşüne ışık tutması bakımından ikincil işlev olarak *bilgilendirici işleve* de sahiptir.

⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Metzler Lexikon: Literatur. Begriffe und Definitionen (2007) adlı çalışmanın ‘Münchhausiade’ maddesi, 2007: 516.

Çeviri eser incelemesinde öncelikle dikkat çeken husus Cimcoz'un çevirisinde çoğunlukla öz Türkçe kelimeler kullanarak seslendirmede izlediği yöntemi takip etmiş ve temsil ettiği sosyal sınıf ve sahip olduğu ideolojiyi çevirisine yansıtmış olduğudur. Yine yapılan inceleme sonucunda çeviri eserin Cimcoz'un ağırlıklı olarak kullanmış olduğu çeviri stratejileri sonucunda 'Briefe an Milena' adlı eserin kaynak kültürde sahip olduğu *anlatımsal ve bilgilendirici işlevlerden* birincisini erek okura sunduğu görülmektedir. Erek metin erek dünyada da Kafka'nın bir edebi eseri olarak alımlanmaktadır. Fakat kaynak metnin bilgilendirici yönünü tamamıyla yansıtmayı yansıtmadığını söylemek güçtür. Uygulama bölümünde de belirtildiği gibi Cimcoz çevirisinde büyük parçaları çıkarmasa da genel itibarıyla cümleleri özetleme biçiminde bir çeviri stratejisi izlediği görülmüştür. Bu özet çevirilerde yazar hakkında fikir sunacak bilgilerin kaybolup kaybolmadığı ise başka bir çalışmanın konusu olabilir.

Diğer yönden bakıldığında uygulama bölümünde verilen örneklerden de görülmektedir ki Cimcoz'un tıpkı dublaj ve seslendirme çalışmalarında olduğu gibi çeviri sürecinde aldığı kararlar da makro düzlemde erek odaklıdır ve bu yönde bir tutum izlemek adına çevirisinde kimi noktalarda Kafka'nın edebi üslubundan ayrı düştüğü ve hatta bazı yerlerde kendi edebi üslubunu yansıttığı görülmektedir.⁹ Kafka kendi bedeninden ve yaşamından bahsederken sık sık 3. tekil şahıs anlatım üslubuna başvurmuştur. Cimcoz çevirisinde bu anlatım biçimini hemen hemen her defasında dönüştürmüş ve 1. tekil şahıs ile ifade etmiştir. Aynı şekilde Kafka'nın ironi içeren cümlelerini ve retorik soru sanatına başvurduğu ifadelerini düz ve açık cümlelerle erek okura sunmuştur.

Cimcoz aşk mektubu çevirdiğinin bilincinde olarak *sözlü dile* (Adam sende!; Öyle olsun!; Bana öyle geliyor...) uygun ifadelerle yer vermiş ve kaynak metinde bulunmayan fakat sözlü dile uygun noktalama işaretleri kullanmıştır. Ancak Cimcoz'un çeviri kararları tıpkı seslendirme esnasında olduğu gibi cümleleri erek okur için sadeleştirmek yönünde olmuştur. Nasıl ki seslendirme esnasında izleyicinin rahat anlayabileceği ve yadırgamayacağı kısa ve sade anlatımlı cümleler tercih ettiyse ve yazılı metinler üzerinde değişiklikler gerçekleştirdiyse, dublajda aldığı kararların benzerini çevirisine de yansıttığı görülmüştür. Bunu yaparken kaynak metin cümlelerinin anlamsal özünden kopmamış, fakat anlaşılır ve akıcı bir tutum izlemek adına kaynak metin yazarının biçiminden farklılaşmıştır.

Çevirmenimiz erek metne eklediği önsöz, metin içi dipnotlar ve eserin sonuna eklediği Milena'ya ait mektuplarla erek okura geniş bir perspektif ve anlaşılır bir metin sunmaya çalışmıştır. Ancak iki metin de aşk mektubu türüne sahip olsalar da biçimsel özellikler bakımından birçok noktada farklılaşmaktadırlar. Yukarıda ele alınan belli başı örneklerden de anlaşılacağı üzere *Briefe an Milena* Franz Kafka'nın bir eseri iken *Milena'ya Mektuplar* ağırlıklı olarak Adalet Cimcoz'un üslubunu yansıtan bir çeviri eserdir ve verilen örnekler ile hayatının büyük bir bölümünde yoğun olarak icra ettiği seslendirme ve sözlendirme sanatında edindiği tecrübelerin ve içselleştirdiği davranış kalıplarının sanatçının çevirilerine de yansıdığını söylemek mümkündür.

⁹ Yeşilçam'ın ünlü hitap sözcüklerinden olan *kuzum* sözcüğüne erek metinde en az dokuz kez başvurulmuştur.

Kaynakça

- Altun, Mehmet Fatih** (2021): *Türkiye’de Sinema-Resim İlişkisi (1950-1960)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı.
- Aykut, Cem** (2016): *Bertolt Brecht Estetiği ve Türk Tiyatrosuna Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tiyatro Anabilim Dalı.
- Berk, Özlem / Meriç, Arzu** (2005): “Kaynak ve Erek Metinler Arasındaki Çizgide Çeviri Stratejileri”. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*. 15, 27-44.
- Burdorf, Dieter** vd. (ed.) (2007): *Metzler Lexikon: Literatur. Begriffe und Definitionen*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Cimcoz, Adalet** (1961): *Milena’ya Mektuplar*. Cilt 1. İstanbul: Ataç Kitapevi.
- Cimcoz, Aadalet** (1968): 2. Sözlendirme Anıları-Adalet Cimcoz. *Yeni Sinema Dergisi*, 19-20.
- Clauss, Elke-Maria** (2007): Brief. (Hzl.) Dieter Burdorf / Christoph Fasbender / Burkhard Moennighof: *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Springer Verlag, 98-99.
- Engel, Manfred / Auerochs, Bernd** (2010): *Kafka Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Filiz, Hayrettin** (2020): Bazen Tekrar Anlatılmalı-2. *Ege Telgraf Gazetesi*. 13 Nisan 2020. (Son Erişim Tarihi: 21.04.2023).
- Günay, Nesrin** (2020): Türk Dilinde Retorik Soru. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*. Vol. 2 (4), 512-533.
- Kafka, Franz** (1952): *Briefe an Milena*. Drl. Willy Haas. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Kafka, Franz** (2017): *Milena’ya Mektuplar* (Çev. Esen Tezel). İstanbul: Can Yayınları.
- Newmark, Peter** (1988): *A Textbook of Translation*. New York-Londra-Toronto-Sidney-Tokyo: Prentice Hall.
- Nickisch, Reinhard M.G.** (1991): *Brief*. Stuttgart: Metzler.
- Öz, Alper Murat** (2013): *Sanat Yönetimi Açısından Maya Sanat Galerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan-Gönülal, Yasemin** (2012): *Cumhuriyet Dönemi Dil Tartışmalarının Türk Dili Eğitime Yansımaları (Toplum Dil Bilimi Bakımından Bir İnceleme)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü.
- Prunč, Eric** (2002): *Einführung in die Translationswissenschaft*. Graz: GTS.
- Šimon, Ladislav** (2017): Der Brief als Literatur (am Beispiel des Briefwechsels Kranz Kafkas mit Frlice Bauer und Milena Jesenská). *PHILOLOGIA*. XXVII n°2, 7-20.
- Söğüt, Mine** (2018): *Adalet Cimcoz Bir Yaşamöyküsü Denemesi*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Şevik, Nesrin / Akın, Ayla** (2018): Türk Sinema Tarihinin “Dublaj Kraliçesi” ve Türk Çeviri Tarihinin Ödüllü Çevirmeni: Adalet Cimcoz. *I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi Kitapçığı*, 535-545.
- Yalazan, Ateş** (2022): Ünlülerin Sesi idi. *Hürriyet Gazetesi* <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ates-yalazan-arsiv-balikcisi/unlulerin-sesiydi-42021502> (Son Erişim Tarihi: 13.03.2023).
- Yazıcı, Mine** (2007): *Yazılı Çeviri Edinci*. İstanbul: Multilingual.

Yücekurt-Ünlü, Ş. Seda (2019): Adalet Cimcoz: Sanatta Yeni Bir Soluğu Müjdeleyen Çevirmen. Drl. Şehnaz Tahir Gürçağlar. *Kelimelerin Kıyısında. Türkiye’de Kadın Çevirmenler*. İstanbul: İthaki Yayınları, 155-173.

Kongre Raporu: XVI. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi “Germanistik im Wandel der Zeit”

Emre Kurdam , İstanbul



XVI. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi 8-10 Mayıs 2023 tarihleri arasında İstanbul’da gerçekleşmiştir. Kongre, Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Türk Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu ortaklığında ve GERDER (Türk Germanistler Derneği) iş birliği ile düzenlenmiştir. Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD), Almanya Federal Cumhuriyeti Ankara Büyükelçiliği, Goethe Enstitüsü İstanbul Şubesi, Avusturya Kültür Ofisi İstanbul Şubesi ve Üsküdar Belediyesi kongrenin sponsorları arasında yer almıştır. 1984 yılından beri düzenlenmekte olan Uluslararası Türk Germanistik Kongresi ilk defa iki üniversitenin ortaklığında gerçekleşmiştir.

Pandemi sonrasında, Uluslararası Türk Germanistik Kongrelerinin tekrar yüz yüze yapılmaya başlanmasının ve kongrenin uzun yıllar sonra tekrar İstanbul’da düzenlenmesinin de etkisi ile yoğun bir katılım gerçekleşmiş ve kongreye 135 katılımcı dahil olmuştur. Söz konusu katılımcılardan 117’si kongreye sunum yaparak katılırken 18 katılımcı ise sunum yapmadan katılım göstererek kongre programını takip etmiştir. Almanya, Avusturya, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Fransa, İspanya, Macaristan, Polonya, Rusya ve Türkiye olmak üzere 10 ülkeden gerçekleşen katılım, kongreye duyulan yoğun ilgiyi göstermektedir.

Kongre sunumları üç gün boyunca beş paralel oturum hâlinde, Edebiyat, Dilbilim, Mütercim-Tercümanlık ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi alanlarında yapılmıştır. Konu ve yapı olarak diğer oturumlara uymayan sunumlar için özel oturumlar düzenlenmiştir. Toplam 35 oturumun yapıldığı kongrede dört davetli konuşmacı ve bir kitap okuma etkinliği de yer almıştır.

XVI. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi 8 Mayıs 2023 tarihinde saat 10:00’da Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi’nde, Dr. İbrahim Üzümcü Konferans Salonu’nda yapılan bir açılış töreni ile başlamıştır. İstiklal Marşı ve saygı duruşunun ardından, törende açılış konuşmaları Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Prof. Dr. Yasemin Balcı, Marmara Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcısı Doç. Dr. Sevinç Arı, GERDER Başkanı Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü, Goethe Enstitüsü İstanbul Şubesi

Müdürü Mani Pournaghi Azar ve Avusturya Kültür Ofisi İstanbul Şubesi Müdürü Silvia Neureiter tarafından yapılmıştır.



İlk Gün Yapılan Açılış Konuşmaları (08.05.2023)

Bir saat süren açılış töreninin ardından 11:00-12:30 saatleri arasında konuk konuşmacılar Prof. Dr. Michael Hofmann ve Prof. Dr. Jutta Hartmann tarafından yapılan sunumların ardından topluca öğle yemeği yenilmiş ve kongre Fen-Edebiyat Fakültesi binasında yer alan Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü dersliklerinde yapılan oturumlarla saat 14:00 itibarıyla devam etmiştir.

14:00-15:30 oturumunda iki derslikte Edebiyat, iki derslikte Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi ve bir derslikte Dilbilim sunumları katılımcılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Edebiyat oturumlarında; Türk Alman filmlerinin kültürlerarası yönleri ve İspanya'daki alımlanmaları, Alman şiir antolojilerinin Türkiye'de alımlanmaları, Robert Walser'in *Das Diner* eserinde yemek motifi, Robert Walser ve tuhafılık, Joseph Roth'un

Kapuzienergruft eserinde bir kuşak portresi ve Hermann Hesse'nin eserlerinin Sovyet sonrası Azerbaycan'da alımlanması konularını işleyen sunumlar yapılmıştır.

Almanca Öğretimi alanındaki sunumlarda; yapay zekânın Almanca öğretmenliğine etkileri, göç toplumunda edebiyat eğitimi, Almanca öğretmenliğinde bağlaçların kullanımı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca dinleme yapılırken yaşadıkları kaygı düzeyi, eğitim kitapları incelemesi, Almanca öğretmeni adaylarının eğitimde dijital medya kullanımına bakışları incelenmiştir.

Dilbilim alanında ise sunumlar; sloganlar ve onların pragmatikliğiyle ilgili dilbilimsel analiz, Almanca "Energieeffizienz" teriminin incelemesi ve Almanca ve Türkçe rap şarkılarının toplumbilimsel olarak değerlendirilmesi konularında gerçekleştirilmiştir.

Yarım saatlik bir aranın ardından oturumlar 16:00-17:30'da iki derslikte Edebiyat, iki derslikte Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi ve bir derslikte Mütercim-Tercümanlık sunumları yer alacak şekilde devam etmiştir.

Edebiyat sunumlarında; Rainer Maria Rilke ve Günter Grass'ın kimlik arayışı, Robert Musil'in *Der Mann ohne Eigenschaften* eserinde kriz kavramı, Rainer Maria Rilke'nin *Aschanti. Jardin d'Acclimatation* adlı eserinde insan hayvanat bahçesi hikâyeleri, zamanın değişimi içinde kültür bilimi, Avusturya mizah dergilerinde (1909-1914) Bosna-Hersek karikatürleri, Thomas Mann'ın *Unterwegs* adlı eserinde İstanbul konularına yer verilmiştir.

Almanca Öğretimi alanında; Almanca ders kitaplarında okunurluk, Fatih Akın'ın *Im Juli* filminin Almanca derslerinde öğretim materyali olarak kullanımına ilişkin öneri, hazırlık sınıfında hibrit eğitim, hakimiyet eleştirisi içeren ve çeşitlilik odaklı Almanca eğitiminde edebî çok dillilik, devlet okullarında Almanca öğretmenlerinin yazım yanlışları, Almanca eğitiminde yaratıcı yazımın geliştirilmesi konularında sunumlar düzenlenmiştir.

Mütercim-Tercümanlık alanında; çeviribilim eserlerinin görsel temsili, Ayşe Kulin'in *Bir Gün* adlı romanı bağlamında deyim çevirisi, pediatri alanı bağlamında uzmanlık alan çevirisi konularını ele alan sunumlar gerçekleştirilmiştir.

Yine yarım saatlik bir aranın ardından kongrenin ilk günü Avusturyalı yazar Alois Hotschnig tarafından *Der Silberfuchs meiner Mutter* adlı kitabından yapılan ilgi çekici okuma ve devamında yapılan soru-cevap ile son bulmuştur.



Alois Hotschnig Kitabıyla İlgili Soruları Cevaplıyor (08.05.2023)

Kongrenin ikinci gününde, 9 Mayıs 2023 tarihinde, katılımcılar Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi'nden kalkan otobüsler ile Türk Alman Üniversitesi'ne ulaşmıştır. Saat 10:00 itibarıyla Türk Alman Üniversitesinde, Derslikler Binası B Blok Konferans Salonu'nda kongrenin ikinci açılış töreni gerçekleştirilmiştir. Törende Türk Alman Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Cemal Yıldız ve Türk Alman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürü Prof. Dr. Leyla Coşan açılış konuşmalarını gerçekleştirmiştir. Ardından katılımcılar güzel bir sürpriz ile karşılaşmış ve halk oyunları ekibi tarafından Karadeniz yöresine ait halk dansları ile kongrenin ikinci gününe hareketli bir başlangıç yapılmıştır.



İkinci Gün Yapılan Açılış Konuşmaları (09.05.2023)

Konuk konuşmacılar Prof. Dr. Yüksel Ekinci ve Prof. Dr. Bernd Meyer tarafından gerçekleştirilen sunumların ardından öğle yemeği verilmiş ve katılımcılar sunumları takip etmek üzere saat 13:30'dan itibaren TAÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Binası'nın 3. katında yerlerini almışlardır.

13:30-15:00 arasında gerçekleşen oturumlarda iki derslikte Edebiyat, iki derslikte Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi ve bir derslikte Dilbilim alanında sunumlar gerçekleşmiştir.

Edebiyat alanında gerçekleştirilen sunumlarda; Zafer Şenocak'ın *In deinen Worten* adlı eserinde baba-oğul çatışması, Angelika Overath'ın *Ein Winter in Istanbul* romanında zaman ve mekân yapısı, çağdaş Avusturya edebiyatı metinlerinde Corona pandemisi, Arno Geiger'in *Der alte König in seinem Exil* adlı eserinde Alzheimer hastaları ile iletişimde yaşanan zorluklar, Eva Menasse'nin *Tiere für Fortgeschrittene* adlı eserinde kuşak çatışması ve silikleşen hafıza, Alman Yahudi yazarların eserlerinde başarısız asimilasyonun sergilenme biçimleri ele alınmıştır.

Almanca Öğretimi alanındaki sunumlarda ise; Almanca derslerindeki eleştirel beyazlık, teori ve uygulamada entegre meslekî öğrenme ve dil öğrenimi, çeşitlilik odaklı edebiyat öğretimi paradigması olarak çok dillilik, Türk Alman Üniversitesi hazırlık sınıfları bağlamında TestDaF katılımcılarının sınav performansları, Türk Alman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda dil eğitimi, Almanca Öğretmenliği hazırlık sınıfı Almanca derslerinde sürdürülebilirlik konuları incelenmiştir.

Dilbilim alanında; Almancada ve Azerbaycan Türkçesinde deyimsele örtmeceler, özel sıfatların kelime oluşumundaki rolü, temel dilbilimsel soruların uygulanması için didaktik yaklaşım konularında sunumlar gerçekleştirilmiştir.

15 dakikalık bir aranın ardından 15:15-16:45 saatleri arasından günün son oturumları gerçekleşmiştir. İki derslikte Edebiyat, iki derslikte Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi ve bir derslikte Mütercim-Tercümanlık alanında sunumlar yapılmıştır.

Edebiyat alanında; İlya Troyanov'un *Nach der Flucht* adlı eserinde göç sonrasında otobiyografik anlatılar, Christoph Ransmayr'ın *Die Schrecken des Eises und Finsternis* ve Simon Schwartz'ın *Packeis* adlı eserlerinde Kuzey Kutbu keşif gezileri, Juli Zeh'in *Corpus Delicti* eserinde hastalık yapısı, *Ali und Nino* adlı eserde bir geçiş ülkesi olarak Türkiye, Marcel Beyer'in *Yarasalar* ve *Kaltenburg* eserlerinde kültürel bellek, Stefan Köhler'in *Deutschlands Rückkehr* adlı eserinde ükroni konularında sunumlar gerçekleştirilmiştir.

Almanca Öğretimi alanında ise; Alman dili ve ekonomisinin uluslararası bağlamda yeri, Türkiye'deki Almanca öğretimi için üçüncül dil öğretiminin geliştirilmesi, Almanca kelime hazinesinin genişletilmesi ve sağlamlaştırılması için bulut tabanlı quiz uygulamalarının kullanımı, Goethe Enstitüsü'nün Almanca öğretmenleri için eğitimi, göç sonrası toplumda edebî eğitimin yeni görev ve hedefleri konularında sunumlar düzenlenmiştir.

Mütercim-Tercümanlık alanında ise; göstergeler arası çeviri imkânı, Adalet Cimcoz'un edebî çevirisi, Almanca yan cümlelerin Türkçeye çeviri şemaları aracılığıyla çevrilmesi konuları ele alınmıştır.

Oturumların ardından katılımcılar, gerçekleştirilecek olan Boğaz turuna katılmak amacıyla kongre tarafından tahsis edilen otobüslerle Beykoz İskelesine ulaştırılmıştır. Üsküdar Belediyesi sponsorluğunda yapılan Boğaz turu katılımcıların beğenisini kazanmıştır. Önce Karadeniz'e doğru yönelen ve ardından güneye dönüp rotasına devam eden Valide Sultan Gemisi'nde katılımcılara müzik dinletisi ve açık büfe sunulmuştur. Rotanın sonunda gemi Üsküdar İskelesi'ne yanaşmış ve böylece kongrenin ikinci günü son bulmuştur.

Kongrenin son günü olan 10 Mayıs 2023 yeniden Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi'nde düzenlenen oturumlar saat 9:00'da başlamıştır. 9:00-10:30 oturumunda iki derslikte Edebiyat, iki derslikte Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi ve bir derslikte Dilbilim alanında sunumlar yapılmıştır.

Edebiyat sunumlarında; *Die Johanniter-Ritter oder Die Eroberung der Insel Rhodus durch die Türken im Jahr 1522* adlı tarihî romanda savaş durumunda bir gerilim ortamı olarak adalar, *Die Sklavin in Anadolis Wüste. Eine Geschichte aus dem Freiheitskriege Griechenlands* adlı şark romanında Türk imgesi ve filhelenizm, çağdaş Alman edebiyatında tarihî romanlar, *Hansel ile Gretel* masalının günümüz sinemasına yansıtılması, Peter Stamm'ın *Agnes* romanında anlatı katmanları konuları ele alınmıştır.

Almanca Öğretimi alanında; Almanca konuşulan ülkelerde yayıncılığa ilişkin bilgilendirme etkinliği, Almancada -keit son eki ile türetilmiş kelimeler ve onların edinimi, Web 2.0 araçlarının Almanca öğretmenliği öğrencilerinin okul stajında kullanımı, Almanca öğretmeni yetiştirilmesinde çok dillilik ve devamlılık konularında sunumlar gerçekleştirilmiştir.

Dilbilim alanındaki sunumlarda ise; 9. yüzyıldan 16. yüzyıla Alman dilinde dil değişimi ve fiil yapıları, seçilen çocuk ve genç romanlarında neolojizm ve/veya tek seferlik kullanıma yönelik neolojizm, Elias Canetti'nin otobiyografisi *Die gerettete Zunge. Die Geschichte einer Jugend* adlı eserde dil edinimi ve öğrenme süreci konuları incelenmiştir.

Verilen yarım saatlik aranın ardından 11:00-12:30 saatleri arasından devam eden ikinci oturumlarda iki derslikte Edebiyat, iki derslikte Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi ve bir derslikte Mütercim-Tercümanlık sunumları gerçekleştirilmiştir.

Edebiyat alanında; çevirilerin ileride yazılacak bir Alman edebiyatı tarihine dahil edilmesi konusunda öneri, Sebastian Brant'ın *Zu ernen romscher kuniglicher maiestat (...)* adlı eserinde övgü ve Türklere karşı savaşa çağrı, *Demetrius* materyali bağlamında modern Alman edebiyatı, Thomae'nin *Brüder* ve Aydemir'in *Dschinn*s adlı eserlerinde kayıp baba figürü, Theresia Enzensberger'in *Auf See* eserinde kırılğan vatan yapısı konularında sunumlar düzenlenmiştir.

Almanca Öğretimi alanında düzenlenen sunumlarda; etkileşim becerilerini öğretmeyi teşvik eden bir staj konsepti, Almanca öğretmeni adaylarının ve tecrübeli

Almanca öğretmenlerinin mesleki otoportrelerinin zaman içinde değişimi, Rosetta Stone örneğinde dil öğrenimi yazılımlarının kullanımı ve sınırları, akademik metin yeterliliğinin geliştirilmesinde süreç odaklılık, Almanca dersinde karşılıklı okuma aracılığıyla alımlanan yeterliliğin geliştirilmesi, arkeoloji öğrencilerinin uzmanlık metinleri için okuma stratejileri konuları incelenmiştir.

Mütercim-Tercümanlık alanında ise; çeviri ve transkültürel iletişim, Almanca ve Türkçe prospektüslerin çeviri odaklı analizi, çevrilemezlik ve çevirinin ütopyası konuları ele alınmıştır.

12:30-14:00 saatleri arasında hep birlikte öğle yemeği yenilmiş ve oturumlar saat 14:00'ten itibaren devam etmiştir. 14:00-15:30 arasında yapılan kongrenin son oturumlarında dört derslikte Edebiyat ve bir derslikte Mütercim-Tercümanlık alanında sunumlar yapılmıştır.

Edebiyat sunumlarında; çağdaş Alman edebiyatında kültürel kimlik konseptleri, çeşitliliğin dinamiği – göç sonrası estetik ve teori, Sharon Dodua Otoo'nun *Adas Raum* adlı eserinde iç içe geçmiş anlatı stratejileri, Selim Özdoğan'ın *Der die Träume hört* adlı eseri örneğinde göç sonrası edebiyatta çeşitlilik, Sibylle Berg ve Marc-Uwe Kling'te yakın gelecek ve normatif çeşitlilik, Vicki Baum'un eserleri örneğinde androjen yazım, bir kültür aktarımı incelemesi olarak Alman kültüründe *Döner Kebap*'ın yükselişi, kültürlerarası yetkinliğin Germanistik mezunlarının istihdamında önemi, *Der die Träume hört* adlı romanda rap aracılığıyla kimlik inşası, *Dornröschen* masalında ve Sophokles'in *König Ödipus* trajedisinde kehanet edilen kader, Jakob Julius David'in *Der Übergang* adlı romanında dekadantlık motifi konuları incelenmiştir.

Mütercim-Tercümanlık alanında; edebî çeviri konseptleri bağlamında Türk hümanizminden günümüze Wilhelm Tell'in gezintisi, kozmetik sloganlarında çeviri stratejilerinin edimbilimsel bir yaklaşımla incelenmesi, Infotainment haberlerin çeviriye yansımaları konularında sunumlar düzenlenmiştir.

Yarım saatlik aranın ardından kongre saat 16:00'da başlayan kapanış konuşmasıyla son bulmuştur. Kapanışta Prof. Dr. Yasemin Balcı Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünü temsilen kongrede yapılan Dilbilim sunumları ile ilgili, Prof. Dr. Leyla Coşan Türk Alman Üniversitesini temsilen kongrede yapılan Edebiyat sunumları ile ilgili, Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü ve Doç. Dr. Fatih Uluç ise GERDER'i temsilen kongrede yapılan Mütercim-Tercümanlık ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi sunumları ile ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Ayrıca katılımcılardan gelen soru ve yorumlara da yer verilmiştir. Son olarak GERDER üyelerinin yer aldığı kapanış konuşmasında bir sonraki Uluslararası Türk Germanistik Kongresi'nin Ege Üniversitesi Almanca Mütercim-Tercümanlık ve Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri tarafından 2025 yılında gerçekleşmesi GERDER Başkanı Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü tarafından önerilmiş ve üyelerce kabul edilmiştir.



Kongre Sonunda Katılımcılarla Toplu Fotoğraf (10.05.2023)



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2023

SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM WANDEL DER ZEIT

Autorinnen und Autoren

Ayla Akın, Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: ayla.akin@ege.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9376-3386>.

Bilal Üstün, Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, Nevşehir. E-Mail: bustun@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9490-3109>.

Bora Başaran, Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Almanca Öğretmenliği Programı, Eskişehir. E-Mail: bbasaran@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0251-5895>.

Cemile Nur Ovalı, Araş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, Nevşehir. E-Mail: cemile.ovalı@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1117-7261>.

Emre Kurdam, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: emre.kurdam@marmara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3626-5820>.

Gizem Bahçivan, Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD, İzmir. E-Mail: gizembahcivan5@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-0416>.

Handan Köksal, Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: handankoksal@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-4723>.

Hikmet Asutay, Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: hikmetasutay@yahoo.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0533-7708>.

İlker Çöltü, Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Adana. E-Mail: icoltu@googlemail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4568-3610>.

Katharina Maria Müller, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul. E-mail: Katharina.Muller@marmara.edu.tr, ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-5146>.

Kübra Çavuş, Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. E-Mail: kubracavus@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-5272>.

Lokman Tanrikulu, Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, Nevşehir. E-Mail: ltanrikulu@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1862-8176>.

Mehmet Can Sander, Öğretim Görevlisi, Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Kütahya. E-Mail: mcansander@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7574-8684>.

Nesrin Şevik, Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Karaman. E-Mail: nsevik@kmu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8202-7527>.

Sevinç Hatipoğlu, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD, İstanbul. E-Mail: shatip@iuc.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6903-2068>.

Sevinç Sakarya Maden, Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne. E-Mail: sevincmaden@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5954-9565>.

Sueda Özbent, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul. E-Mail: sozbent@marmara.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-6662>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2023
SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM WANDEL DER ZEIT

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Aysel Uzuntaş (Türk Alman Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk Yücel (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Asutay (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)
Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ünal Kaya (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Bora Başaran (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Cüneyt Arslan (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilek Altinkaya Nergis (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Emra Büyüknisan (Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülcan Çakır (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Habib Tekin (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Lokman Tanrıkulu (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur Kemal Bazarkaya (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Serap Devran (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sine Demirkıvıran (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)
Dr. Öğr. Üy. Çağlayan Karaoğlu Bircan (Trakya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Filiz Şan (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Gönül Karasu (Anadolu Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Pınar Akkoç Bayır (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Selma Akol Gökteaş (Trakya Üniversitesi)
Araş. Gör. Dr. Derya Koray Düşünceli (Selçuk Üniversitesi)

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Konuk Editör Kurulu

Prof. Dr. Aysel **Uzuntaş** (Türk Alman Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur Kemal **Bazarkaya** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Serap **Devran** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Habib **Tekin** (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Pınar **Akkoç Bayır** (Marmara 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 Ünalın** (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. 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)

(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 **EBSCO**, **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
2023**

SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM WANDEL DER ZEIT

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), Doç. Dr. İrem Atasoy (İstanbul)

Redaktionsbeirat:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir) (Baş Editör), Prof. Dr. Aysel Uzuntaş (Istanbul), Doç. Dr. Onur Kemal Bazarkaya (Istanbul), Doç. Dr. Serap Devran (Istanbul), Doç. Dr. Habib Tekin (Istanbul), Dr. Öğr. Üyesi Pınar Akkoç Bayır (Istanbul)

Editorial Assistant:

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Özbakır (Sivas)

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