



DIALOG

2024/2



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2024/ 2

INHALTSVERZEICHNIS / CONTENTS

Vorwort || **316-317**

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE / RESEARCH ARTICLES

LITERATURWISSENSCHAFT / LITERARY STUDIES

01. Monika Maron'un *Uçucu Kül* Adlı Romanında Gazeteci Josefa Nadler'in Kendi Olma Özgürlüğü || **318-335**
Dudu Uysal, Sakarya

02. Alman Şarkiyatında Türk Edebiyatının Alımlanışı || **336-349**
Remzi Avcı, Mardin

03. Kuşaklar Arası Edebiyat Türü Olarak "Torun Edebiyatı" ve Kimlik Arayışı: Bernhard Schlink'in *Torun* Adlı Romanı Üzerinden Bir İnceleme || **350-375**
Hatice Genç, Antalya

SPRACHWISSENSCHAFT / LINGUISTICS

04. Eine pragmalinguistische Untersuchung institutionsgebundener Textbeiträge mit Impf-Bezug auf Twitter || **376-397**
Funda Ülken, Izmir – Ertuğrul Karagöz, Izmir

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT / EDUCATION STUDIES

05. Eine innovative Methode zur Förderung der Lesemotivation von DaF-Lehramtsstudierenden im Literaturunterricht: Bookdating || **398-412**
Tolga Gündoğdu, Izmir – Aylin Nadine Kul, Izmir

06. Virtuelle Realität (VR) im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht: Lernumgebungen Transformieren || **413-432**

Aygül Şahin Toptaş, Ankara

07. Sprechen wie eine Deutsche durch tägliches Hören: Erfahrungen einer Studentin || **433-450**

Ayşe Arslan Çavuşoğlu, Konya – Nur Hilal Karadağ, Konya

08. Deutsch als Fremdsprache im Gymnasium: Eine phänomenologische Untersuchung zu den Emotionen der Lernenden || **451-467**

Bahar Işigüzel, Nevşehir – Esra Kaya, Nevşehir

ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT / TRANSLATION STUDIES

09. Komparative Betrachtungen juristischer Texte: Türkische und deutsche Gerichtsurteile im Fokus || **468-490**

Mehmet Tahir Öncü, Izmir – Ali Demirel, Izmir

BERICHT / REPORT

10. Abschlussbericht zu den Studierendenprojekten der Ege-Germanistik || **491-497**

Yasemin Defne Şirin, Izmir – Ufuk Hasırcı, Izmir

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



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2024/ 2“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Beiträgen zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Im Folgenden präsentieren wir Ihnen diese Beiträge in den folgenden Rubriken:

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* beinhaltet drei Beiträge: Der erste Beitrag analysiert den existenziellen Kampf der ostdeutschen Journalistin Josefa Nadler, die in Monika Marons *Flugasche* (1981) ihr wahres Ich sucht, sich von inneren und äußeren Zwängen befreit und deren Prozess der Selbstverwirklichung hermeneutisch unter den Aspekten des Selbstseins, des Nicht-Selbstseins und der Gestaltung von Möglichkeiten untersucht wird. Der zweite Artikel untersucht, wie deutsche Orientalisten, darunter Hammer-Purgstall und seine Nachfolger, vom 19. bis frühen 20. Jahrhundert die türkische Literatur beschrieben und wahrnahmen, indem sie historische Entwicklungen, Inhalte und Vergleiche zu anderen Literaturen darstellten, während politische Beziehungen wie die deutsch-osmanische Partnerschaft diese Beschäftigung förderten. Der dritte Artikel beleuchtet, wie Bernhard Schlinks Roman *Die Enkelin* (2021) die Auseinandersetzung der dritten Nachkriegsgeneration mit deutscher Geschichte, familiären Geheimnissen und ideologischen Konflikten darstellt, indem er die Verstrickung persönlicher Beziehungen mit historischen Traumata und gesellschaftlichen Spannungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart thematisiert.

Der Fachbereich *Sprachwissenschaft* beinhaltet einen Beitrag: Die Studie konzentriert sich aus pragmalinguistischer Perspektive auf die Nutzung von Twitter als Kommunikationsmittel während der Corona-Pandemie und untersucht anhand ausgewählter Tweets von Behörden, Institutionen und Virologen die illokutionären Zwecke und Sprechakte gemäß Searles Klassifikation, um deren Textfunktionen und Handlungswerte zu bestimmen.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit vier Artikeln vertreten: Der erste Artikel analysiert die potenziellen Vorteile der innovativen Methode des Bookdating zur Förderung der Lesemotivation bei DaF-Lehramtsstudierenden, indem er die Auswirkungen dieser Methode auf das Leseverhalten und die Einstellung zum Lesen diskutiert und gleichzeitig Impulse für deren Anwendung in der DaF-Lehrerbildung sowie für empirische Studien zur Lesefreude und Lesemotivation gibt. Der zweite Beitrag untersucht die zunehmende Bedeutung der virtuellen Realität (VR) im Bildungswesen, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, und hebt hervor, wie VR interaktive und immersive Lernumgebungen bietet, die die Entwicklung von Sprachfähigkeiten der Schüler in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben fördern, während gleichzeitig Herausforderungen wie hohe Kosten und technische Probleme berücksichtigt werden. Die dritte Studie beleuchtet die Lernstrategien einer Person, deren Aussprache sie als Muttersprachlerin erscheinen lässt, und zeigt, dass gezieltes tägliches Hörtraining während der Pandemie ihre Aussprache verbesserte. Der letzte Beitrag setzt sich zum Ziel, die emotionalen und kognitiven Wahrnehmungen von 10.-Klässlern beim Deutschlernen durch Metaphern zu untersuchen und daraus Impulse für einen motivationsfördernden Fremdsprachenunterricht abzuleiten.

Ein Artikel ist dem Bereich *Übersetzungswissenschaft* zuzuordnen: Die Arbeit widmet sich einer kontrastiven Analyse der Rechtssysteme der Türkei und Deutschlands und untersucht die lexikalischen sowie etymologischen Charakteristika der rechtssprachlichen Terminologie beider Länder auf Grundlage von Scheidungsurteilen.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit einem Bericht bereichert: Im Bericht „Abschlussbericht zu den Studierendenprojekten der Ege-Germanistik“ werden die spezifischen Details des Studienprojekts dargelegt.

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 2025 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen alles Gute für das neue Jahr 2025 wünschen.

Izmir, im Dezember 2024


Prof. Dr. Mehmet Tahir ÖNCÜ

(Im Namen der EditorInnen)

Monika Maron'un *Uçucu Kül* Adlı Romanında Gazeteci Josefa Nadler'in Kendi Olma Özgürlüğü

Dudu Uysal , Sakarya



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600012>

Öz

Monika Maron'un 1981 yılında Batı Almanya'da S. Fischer yayınevi tarafından yayınlanan *Uçucu Kül* adlı romanın ana karakteri olan Doğu Almanyalı Josefa Nadler, Berlin'de Siegfried Strutzer'in yönettiği *Illustrierte Woche* adlı gazetede gazeteci olarak çalışmaktadır. Bilinçaltından gelen ruhsal uyanış sinyalleri üzerine, kişisel ilişkilerinde ve mesleki çabalarında gerçek benliğini hiçbir zaman ifade edemediğini ve bunun da hayatında bir anlam krizine yol açtığını fark eder. Bunun üstesinden gelmenin kolay olmayacağını bilmesine rağmen hayatını kökten değiştirmeye karar verir. Geçmişteki kimliğini sorgulamaya başlar. Otoriter güçlere itaat etmeye devam ettiği sürece gelecekte kim olacağını ve ölümünden sonra nasıl hatırlanacağını merak eder. Bu çalışma, tüm engellemelere rağmen Josefa'nın kendi olma özgürlüğü için verdiği mücadelenin ayrıntılı bir analizini sunuyor. Onun kendi olmak için özgürleşmeye çalıştığı süreç, yorumbilim yöntemleri kullanılarak kendi olma olgusalıkları, kendi olamama olasılıkları ve kendi olma olanağının tasarlanması adlı başlıklar altında incelenmektedir. Sonuçta, bir kadın olarak Josefa, dış ve iç dünyasındaki özgürlüğü elde etmek için cesaretle mücadele ederek kendisini ve etrafındakileri özgürleştirir.

Anahtar Sözcükler: Özgürlük, Kendi olma, *Uçucu Kül*, Monika Maron, Kadın.

Abstract

The Freedom To Be Herself By Journalist Josefa Nadler In Monika Maron's Novel "Flight Of Ashes"

East German Josefa Nadler, the main character of Monika Maron's novel *Flight of Ashes*, published by the S. Fischer publishing house in West Germany in 1981, works as a journalist in the newspaper *Illustrierte Woche* in Berlin, managed by Siegfried Strutzer. Upon receiving signals of spiritual awakening from her subconscious, she realized that she had never been able to express her true self in her personal relationships and professional endeavors, leading to a crisis of meaning in her life. Although she knows it will not be easy to overcome this, she decides to change her life radically. Josefa begins to question her past identity. She wonders who she will be in the future and how she will be remembered after her death as long as she continues to obey authoritarian forces. This study provides a detailed analysis of Josefa's struggle for freedom to be herself despite all the obstacles. The process in which she tries to become free to be herself is examined using hermeneutic methods under the headings of the realities of being herself, the possibilities of not being herself, and the design of the possibility of being herself. Ultimately, as a woman, Josefa fights courageously to achieve her freedom in her external and internal worlds and liberates herself and those around her.

Keywords: Freedom, to be oneself, *Flight of Ashes*, Monika Maron, woman.

EXTENDED ABSTRACT

Freedom is a fundamental human value that underpins all other values. It is a proud, honorable, and respectable value for which people are willing to fight, struggle, and even die. Being human means being free, and freedom is essential to our existence. Without freedom, people keenly feel its absence. To be free is to develop by one's nature. It is not just a part of being oneself but the whole. Freedom means taking on individual and social responsibilities. It is achieved by fulfilling these responsibilities. One cannot reach freedom with just one action, as it develops depending on the continuity of one's actions. Additionally, freedom is self-generating and not a state that begins and ends.

A person may accept or resist change or coercion when faced with various options. However, true freedom is achieved when an individual consciously confronts predetermined restrictions imposed by authoritarian powers and takes productive action. This process allows them to discover their hidden feelings, thoughts, and abilities and to review their experiences while observing the world around them objectively. They gather information, evaluate it, assign meaning, develop their ideas using intuition, exercise their judgment, and turn their ideas into productive actions. They control this production process, identifying and integrating their actions to establish a direct connection between their internal and external worlds. Individuals are free to discover the meaning of their lives when they take actions that do not alienate them. They do not allow authority figures in their personal or social lives to hinder their free judgment with distorted realities. They always follow their intelligent and logical beliefs, having full faith and confidence in themselves. Despite experiencing anxieties, concerns, fears, disappointments, and despair, they do not compromise on being themselves freely.

The study examines the process of Josefa Nadler, the main character of Monika Maron's novel *Flight of Ashes*, freely expressing herself in her internal and external worlds. Josefa, a 30-year-old divorced woman with a son, works as a journalist-writer for the "Illustrierte Woche" newspaper in Berlin, which Sigfried Strutzer runs. The protagonist is subject to the authority of Strutzer and her colleagues, which she perceives as oppressive. She is frequently assigned tasks that she finds disengaging. Strutzer reviews her news articles before publication, often resulting in a significant loss of factual accuracy. Josefa is also expected to accept this misleading situation. She has been publishing news articles at Strutzer's discretion for a long time. However, years later, she realizes she has been forced to give up her free judgment. When her self-awareness suddenly awakens one day, she listens to her inner voice and becomes aware of the conditions that keep her from being herself. This self-awareness worries her, and she tries to find answers to who she was in the past. The protagonist contemplates her future and legacy under current circumstances before deciding to live authentically in her personal and professional life. Later, she is assigned to the European city of B. as part of her duties in the newly established socialist system. To avoid being influenced by the thoughts of others, she goes alone. This behavior shows that her awareness of loneliness and freedom has awakened. Her work reveals that ash accumulation in the old power plant has negatively affected the workers, residents, and the environment. In response to the negative situation, she takes action by writing to inform the public about the poor conditions resulting from the old power plant not being closed. This action leads to conflicts with her superiors, business and social friends, and lover Christian. Although she is facing a major crisis in her life, she is courageously continuing to ensure that senior officials take the necessary precautions and inform the residents.

Finally, Josefa is an independent woman who has a strong sense of her individuality. Her personality is not suited for obedience. She desires to be unaccountable to anyone and to live a life of her choosing, free from the constraints of others' expectations. She finds it unbearable to be under pressure, restricted, and forced to stay in the background. Believing that temporary pleasures do not enrich her inwardly, she cannot derive satisfaction from them. Therefore, Josefa doesn't prioritize either work or love, which causes her to feel disconnected from herself. She left her job at the newspaper. She puts an end to her romantic relationship with Christian. The High Council has announced the closure of the old power plant in response to Josefa's letter. The workers at the power plant have the opportunity to do their jobs in a safe environment. The residents of B. will have the opportunity to live in a clean and healthy environment.

Giriş

İnsan olmak, özgür olmaktır. İnsan olmanın ve insani değerlerin temelini oluşturan üst bir değer olarak görülen özgürlük fiziksel, psikolojik ve nihai özgürlük olmak üzere üç gruba ayrılır. Fiziksel özgürlük, kişinin bedensel olarak özgürleşmesidir. Psikolojik özgürlük, kişinin zihninin çocukluğundan beri içinde bulunduğu çevreler tarafından artık belirlenememesi durumudur. Nihai özgürlük ise ruhsal ya da hakiki özgürlük olarak adlandırılır. Kişi burada fiziksel bedeninden ve belirlenmiş zihninden kendini özgürleştirerek bilincin ve farkındalığın en duru ve masum haline erişir (bkz. Osho 2015). Özgürlük ve ruh burada birlikte hareket etmeye başlar. May, bu birlikteliği şu şekilde açıklar: “Ama aynı şekilde insan ruhunun ancak özgürlükle mümkün olabildiği de doğrudur. Özgürlük olmadan ruh olmaz ve ruh olmadıkça da özgürlük yoktur ve özgürlük yoksa kendilik de yoktur” (May 2018: 284).

Kişi dış dünyadaki bir kimseden ya da bir şeyden bağımsızlaştığında, kendisine verilen bir şeyin aracılığıyla bağımsızlaşır ve dolayısıyla bağımlı olduğu şey hala bağımsızlığının içinde vardır. Bu bağımsızlaşma maddidir ve dışsal özgürlük olarak adlandırılır. Kişi dışarıda tek başına olmadığı ve diğerleriyle birlikte uyum içinde yaşaması gerektiği için burada mutlak bir özgürlükten bahsedilemez. Bu, özgürlüğün başlangıcı ve temelidir ama olumsuz halidir. Sonrasında gerçekleştirilmek istenen bir hedef ortaya konulmadığı sürece genellikle bir anlamı da olmaz. Ama yine de özgürlüğün ilk basamağı olduğu için kişi kendi bireyselliğiyle ilk defa burada karşılaşır. Kendisini hafiflemiş, iyi ve mutlu hisseder. Kişi her şeyi yapmak istediğinde ise zihnine bağımlıdır ve yine tamamen özgür değildir (bkz. Osho 2015).

İçsel özgürlük olarak da adlandırılan hakiki özgürlük ise ne bir kimseden ya da bir şeyden bağımsızlaşmak ne de bilinçsizce istediğin her şeyi yapmaktır. Dış dünyayla değil de iç dünyayla ilişkilidir. İçinde maddi olanın yüzeyselliğini değil de manevi olanın derinliğini barındırır. Özgürlüğün üçüncü aşamasıdır ve olumludur. Kişi burada mutlak özgürlüğe eriştiği için dış dünyadaki özgürlükle çok fazla ilgilenmez. Hakiki özgürlük, kişiyle birlikte doğduğu için onun doğal bir parçasıdır. Kişinin doğal varoluşsal özüdür, merkezi konumudur ve kendi olma halidir. Önceliği hakiki özgürlüğüne veren kişi kendisinden başka hiçbir şeye bağımlı değildir. Hakiki özgürlük kişi kendi istemediği sürece ne ona bir şey gibi verilebilir ne de ondan bir şey gibi geri alınabilir. Kişi içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle bu özgürlüğünü zamanla unutabilir. Ama onu tamamen kaybetmez çünkü kişinin gizli ve bastırılmış doğal özü olarak o hala orada olduğu için onu bir gün tekrardan elde edebilir. Hakiki özgürlük, kişiye basit ve sıradan bir gerçeklik değil de varoluşsal bir gerçeklik sunar. Kişi bu özgürlüğü elde ettiğinde, birilerinin ya da bir şeylerin engeli olmadan kendi doğal özünün ve iç dünyasının en derinine ulaşır. Özgürce kendi olmayı başarır (bkz. Osho 2015).

Hakiki özgürlüğün sorumlulukla yapacağı çok şeyi olduğu için sorumluluk hiçbir zaman yok sayılmaz. Özgürlük ve sorumluluğun birbiriyle bütünleşmesi şu şekilde açıklanır: “Ne kadar sorumlu hale gelersen, o kadar özgürleşirsin; ya da ne kadar özgürleşirsen, o kadar sorumluluk alırsın” (Osho 2015: 242). Kişi olduğu haliyle yeterli olmadığını görür, daha fazlası olacağına inanır ve giderek daha fazla sorumluluk alır.

Kendisinin de yeni yeni fark ettiği gizli potansiyellerini ortaya çıkartmaya başlar (bkz. Osho 2015). May de bu durumu aşağıdaki gibi açıklar:

Bir şeyi yapma gücü ya da olanağının elde bulunması kişiye bunu yapmada bir sorumluluk getirmez mi? Ben evet yanıtını seçiyorum. Sorumluk artık sadece geçmiş nedenlere, yani kişinin yaptığına bağlı değildir. O şimdiki özgürlüğe de, yani ne yapabildiğine de uygulanmalıdır. Harekete geçme özgürlüğü bana harekete geçme sorumluluğunu bahşeder. Bu bağlamda özgürlük ve sorumluluk birleşiktir. Sorumluluk sadece ahlaki bir öğreti olmaktan daha fazla, etik yaşamın bir başka kuralı olmaktan daha fazla bir şeydir. O, yaşamın altta yatan ontolojik yapısının parçasıdır. Bu da açıkça, sorumlu olduğumuz o kadar çok şey vardır ki, hiçbir zaman kurtulamayız anlamına gelir. Ama 'saf' bilinç hilesiyle hareket etmek yerine, tam yerine getirilmiş sorumluluğu taşımak daha iyi gelir. (May 2018: 136f)

Kişinin, iyi ya da kötü ne olursa olsun, kendi olma sorumluluğunu bütünüyle üstlenmesi gerekir. Bu süreçte hayatına kimseyi karıştırmadığı için kendini tek başına geliştirir çünkü bireysel deneyimlerinin hakikiliğinin diğerlerinin görüşlerinden ve düşüncelerinden etkilenmesini istemez ve onların bilgisinin kendi bilgisi olmayacağını bilir. Varoluş sürecinde, kişi sadece kendi deneyimleriyle tatmin olur. Doğumundan ölümüne kadar birileri yanındaymış gibi hissetse bile aslında varoluş sürecinin tamamında yalnızdır. Kaynağını kendi varlığının doğal özünden alarak harekete geçtiği için duygularından, düşüncelerinden ve eylemlerinden sadece kendisi sorumludur (bkz. Osho 2015). Fromm kişinin buradaki başarısını ve başarısızlığını iyi ve kötü, erdem ve erdemsizlik kavramlarıyla açıklar:

İnsancı etikte iyi, yaşamın evetlenmesi, insanın güçlerinin ortaya konmasıdır. Erdem, insanın kendi varoluşuna karşı sorumluluğudur. Kötü, insanın güçlerinin sakatlanmasından oluşur. Kötülük (erdemsizlik), insanın kendisine karşı sorumsuzluğudur. (Fromm 2019b: 49)

Hakiki özgürlük, bir şeyden değil, bir şeyi özgürleştirmek anlamına gelir. Kişi burada öncelikle şu sorulara cevap bulmalıdır: Hayatta ne yapmaktan hoşlanıyorum? Ne yaratmak istiyorum? Ne olmak istiyorum? Hayatıma nasıl anlam kazandırmam gerekiyor? Bu sorulara verdiği cevaplar ışığında, daha önce geliştirmesine izin verilmeyen bir yetenek ya da yapmayı çok istediği bir şey için harekete geçip yaratma ve araştırma gücünü dış dünyasında ya da iç dünyasında kullanarak eylemde bulunur. Örneğin bir şey keşfedebilir, içinde bulunduğu dünyayı güzelleştirmenin yollarını arayabilir, kendi potansiyelini gerçekleştirebilir, iç dünyasında kendini bulmaya çalışabilir (bkz. Osho 2015). Yaratma ve üretme sürecinin öznesi olan kişi kendisi ve ürettiği şey arasında doğrudan içsel bir bağ kurarak onunla kendini özdeşleştirir ve bütünleştirir. Kendisine yabancı olmayan bir eylemi gerçekleştirmiş olur. Dış güçler kişinin aracılığıyla eylemde bulunduğu ve kişi burada onların bir nesnesine dönüştüğünde ise kişinin kendisine yabancı olan bir eylemi gerçekleştirdiği görülür (bkz. Fromm 2019c: 120ff). Dış güçlerin pasif kurbanı olduğu için hakiki özgürlüğünün ve hayatının içerisinde boşaltıldığına ve anlamsızlaştığına şahit olan kişi kendisini huzursuz, gergin, öfkeli ve üzgün hisseder. Oysa, içsel potansiyelini verimli bir şekilde kullanan aktif kişi, hakiki özgürlüğü içerisinde anlamlı hayatının bilinçli, huzurlu ve mutlu öznesi olur (bkz. Osho 2015; bkz. May 2019).

Hakiki özgürlük kişinin sadece kendi hayatına saplanıp kalmasından değil, içinde bulunduğu dünyayla da bir bağ kurabilmesinden kaynaklanır. Fromm, bu durumun olumlu ve olumsuz taraflarını şu ifadelerle açıklar:

İnsanın sadece kendi problemleriyle ilgilenmesi, iyileşmesini veya tam bir insan haline gelmesini sağlamaz. İnsanın tek ilgi alanı kendisiyse güçlü, mutlu ve bağımsız bir şekilde yaşayamaz. [...] İnsan ayağının üzerinde, ancak durduğu zemin geniş ve verimliyse ve etrafındaki dünyayla üretken ve ilgili bir şekilde bağlantılıysa yaşayabilir. (Fromm 2019a: 165)

Kişi, bu dünyada bağ kurduğu kişileri ve şeyleri hiçbir zaman terk edemez, çünkü onlar varoluşunun derinlerine kadar işleyerek onun kendisi haline gelmiştir. Bu kişilerden ve şeylerden olumlu ya da olumsuz yönden beslenmeye devam eder. Mutlu ya da mutsuz olur. Her şeye rağmen ne onları terk edebilir ne de onların kendisine ait olmadığını inkâr edebilir. Yapabileceği tek şey kendi gelişimini engellemeye çalışan ve mutsuz olmasına neden olan kişileri ve şeyleri bilinçli bir şekilde hazmederek özümser ve onları kendinden ayrı tutarak oldukları gibi nesnel ve bütüncül bir şekilde görür ve kabul eder (bkz. Osho 2015). Bunların yanı sıra, diğer insanlara ve şeylere karşı da kendini sorumlu hisseder. Fromm, kişinin bu insanlar için ne yapması gerektiğini şu şekilde açıklar:

İtaatsizlik, burada kullandığımız anlamda, aklın ve iradenin onayıdır. Temelde, öncelikle bir şeye karşı yönelmiş bir davranış değil, bir şeye doğru yönelmiş bir davranıştır. Bu da; insanın ne gördüğünü söyleyebilme ve görmediğini söylemeyi reddetme yetisine doğru yönelmesidir. İnsanın bunu yapabilmesi için saldırgan ya da isyankâr olması gerekmiyor. Gerekli olan insanın gözlerini sürekli açık tutması, tümüyle uyanık olması, yarı uykuda olanları mahvolma tehlikesinden koruyabilmek için onları uyandırmanın sorumluluğunu almasıdır. (Fromm 1987: 45)

Fromm, seven ve sevilen arasındaki ilişkide de tarafların kendilerini birbirlerinden sorumlu tutması gerektiği görüşündedir:

Bir başka insanı üretici olarak sevmek, onunla ilgilenmeyi ve onun yaşamından kendini sorumlu duymayı içerir. Bu ilgi ve sorumluluk onun yalnız fiziksel varoluşu için değil, tüm insansal güçlerinin büyümesi ve gelişmesi için de söz konusudur. Üretici olarak sevmek, edilgin olmakla, sevilen kişinin yaşamının seyircisi olarak kalmakla uyumsuz. Sevilen kişinin gelişmesi içi emek harcamayı, ilgi ve sorumluluğu içerir. (Fromm 2019b: 124)

Kendi olma süreci kişinin geçmişinden, şu anından ve geleceğinden ayrı düşünülemez. Kişi, öncelikle kendi geçmişini tüm ayrıntılarıyla ortaya koyar, sonrasında da gelecekte kendisini nasıl gördüğüne odaklanır. Geçmişi ve geleceği objektif olarak değerlendirebildiğinde şu andaki kendisiyle ilgili de bilgi sahibi olur. Kişi bu süreci genellikle felsefenin de temel soruları olan üç zaman dilimine yönelik sorularla aydınlatır: “Ben nasıl bir yerden geldim?”, “Şu an neredeyim?” ve “Nereye gitmek istiyorum?”. Bu sorulara cevap vererek iç dünyasının sonsuz derinliğini keşfeder ve özgürce kendi olma yolunda ilerler. Bu süreçte kişi, dinamikliğiyle, derinliğiyle, seçimleriyle, seçmedikleriyle, otantikliğiyle, duygularıyla, hayalleriyle, tutarsızlığıyla, çelişkileriyle, çatışmalarıyla, karmaşıklığıyla, arzularıyla, travmalarıyla, kaygılarıyla, cesaretiyle, dostluklarıyla, boşluklarıyla, yalnızlıklarıyla, ötekilerle, bağımlılıklarıyla ve nihayet kendisiyle karşılaşır. Bu kavramları doğru değerlendirdiğinde, kendine yabancılaşmadan,

kendini daha yakından tanıma fırsatı bulur; kendi olma sürecini bizzat kendisi tasarlar ve kendini yeniden yaratır (bkz. İçöz 2020: 36ff).

Monika Maron kendisini röportajlarında, denemelerinde ve kitaplarında Alman Demokratik Cumhuriyeti yönetimine karşı olarak ifade eden Alman edebiyatının çağdaş yazarlarından. Maron'un Türkçeye *Uçucu Kül* olarak çevrilen *Flugasche* adlı romanı çalışmanın inceleme konusudur. Dönemin kültür bakanı Maron'un bu romanda karamsar bir ruh hali içinde olduğunu düşündüğü için romanın Alman Demokratik Cumhuriyeti sınırları içinde bulunan bir yayınevi tarafından basılmasına izin vermez. Bu nedenle roman 1981 yılında Batı Almanya'da bulunan S. Fischer yayınevi tarafından yayınlanır. Söz konusu romanda bazı kurgusal olay ve kişiler gerçek hayattaki olay ve kişileri temsil ettiği için anahtarlı roman (Alm. Schlüsselroman) türüne dâhil edilir. Maron Alman Demokratik Cumhuriyeti'nin kimya bölgesinde Doğu Berlin'e ait haftalık bir gazetede 1976 yılına kadar muhabir olarak çalışır. 21 Haziran 1974 tarihinde Bitterfeld ile ilgili bir röportaj yayınlamak ister. Bu röportajın tamamı sansürülenmez ama üzerinde ciddi değişiklikler yapıldıktan sonra yayınlanmasına izin verilir (Flugasche-Roman 2024). Maron'un röportajını yayınlamak için verdiği mücadele ve görevi sırasında edindiği gerçek deneyimler romanın ana karakteri Josefa Nadler'in hayatı üzerinden verilir. Çalışma kapsamında Josefa Nadler'in hem dış hem de iç dünyasında özgürce kendi olmayı nasıl başardığı sorusuna kendi olma olgusalılıkları, kendi olamama olasılıkları ve kendi olmanın tasarlanması başlıkları altında yorumbilim yöntemleri kullanılarak cevaplar aranacaktır.

Josefa, eşinden boşanmış ve bir oğlu olan 30 yaşında bir kadındır. Berlin'de bulunan ve Siegfried Strutzer tarafından yönetilen "Illustrierte Woche" adlı gazetede gazeteci olarak çalışır. Gerçek haber değeri olan yazılarını yayınlamak için her zaman gazetenin baş yetkilisi olan Strutzer'den onay alması gerekir. Onaydan önce detaylı bir incelemeye tabii tutulan bu yazılar ilk halindeki gerçeklik değerinden çok fazla şey kaybeder ve yanıltıcı bir hal alır. Josefa ise mesai saatleri içinde kendine yabancılaşmış görevleri yerine getirmek zorunda kalır. Ondaki bu sahte duruma uyum sağlaması beklenir. Kendi özgür yargı gücünden vazgeçerek yazılarını otoriter gücün uygun gördüğü şekilde yayınlamak zorundadır. Onun bu dışa dönük itaati, kendi doğal özünün gölgede kalmasına neden olur: "Hiçbir hekim, hiçbir sanatçı bizim gibi doğasını inkâr etmeye zorlanmıyor" (Maron 2016: 197). Kendisine yabancılaştığı için hayatının anlamsızlaştığını ve kendi olamadığını hissetmesi şu şekilde açıklanabilir: "İnsanoğlu dünyadaki hayatına çözülebilecek bir bağla bağlıdır, ama kendini buna bıraktıkça kişisel varoluşunun anlamını yitirir" (Blackham 2005: 82). Josefa içinde bulunduğu çarpıtılmış gerçeklikten dolayı diğerleriyle kurduğu iletişimde değerlerinin ve anlamlarının tutarsızlaştığını fark eder. Bu durum, onun endişelenmesine, kaygılanmasına, sıkılmasına, suçluluk duygusuna kapılmasına ve kısıtlandığını hissetmesine neden olur.

Josefa, bir gün ansızın öz bilincinin uyanmasıyla, iç dünyasından gelen sese kulak verir. Gelişimini devam ettirmek, diğerlerinden farklılaşmak, yaratıcılığını göstermek, yetkinleşmek ve ahlakını iyileştirmek için içinde bulunduğu koşulların dışına çıkması gerektiğinin bilincine varır. Onun bu durumu hayat ve özgürlüğe dair aşağıdaki şu saptamayla ilişkilendirilebilir:

Hayat ve özgürlük, her ne olursa olsun ya da her ne olmuşsa olsun, o şeyden ayrılmak demektir; yeniye doğru atılmak demektir ve güdüler ile amaçları oluşturan da bu daimi atılımdır; asla verili değildir. İnsanın dünyadaki mevcudiyeti bir varlık şekli değil, bir yapma, seçme ve kendini yaratma şeklidir. (Blackham 2005: 131)

Hayatının her alanında özgürce kendi olmak istediği için seçimini öncelikle kendinden yana yapar. Kendisine, geçmişte kim olduğunu, gelecekte kendisini nelerin beklediğini ve yaşlandığında nasıl biri olacağını sorar. Öldükten sonra nasıl anılacağı üzerine düşünür. Kendini, içinde bulunduğu dünyadaki diğer insanlar ve şeylerle birlikte görmeye çalışır. Onlarla kendi hayatı arasında bir bağ olup olmadığını sorgular. Tüm bu sorgulamalarla kendisinin kişisel doğal özünün ne olduğunu ortaya çıkarmaya çalışır.

Josefa'nın özgürce yeniden kendi olma sürecini başlatan ilk olay, sosyalizmin yeni inşa edildiği günlerde, Avrupa'da bulunan bir ülkenin B. şehrine görevlendirilmesidir. Josefa, önceki görevlerinden farklı olarak, oraya tek başına gider. Kendi duyuları, duyguları ve düşüncelerinden elde ettiği verileri özgür yargı gücüyle değerlendireceği ve anlamlandıracağı için görevi süresince yanında bir başkasının olmasını istemez. Görevini, kendi olarak, özgürce yerine getirmeye çalışır. B. şehrine vardığında, orada yoğun bir hava kirliliğiyle karşılaşır. Bu kirliliğin nedeni yeni termik santralin açılmasından sonra eskisinin kapatılmamasıdır. Yaptığı röportajlarda, santralde biriktirilen devasa kül yığınlarının başta burada çalışan işçiler olmak üzere yöre halkı ve çevre üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ve buranın yaşamak ve çalışmak için güvenli bir yer olmadığını görür. En kötüsü de B. şehrinin sakinlerinin bütün bu olumsuz durum ve koşullara alışmış olmalarıdır ve bütün bunların zamanla değişeceğini düşünerek kendilerini uyutmalarıdır. Josefa, bu görüntüler karşısında vicdan azabı çeker; içinin acıdığını ve utandığını hisseder. Bu kadar yakınında bulunan bir şehri bu zamana kadar göremediği ve gurur duyduğu hayal gücünü bu şehirden esirgediği için kendini suçlar. B.'deki kötü koşulları değiştirmek için öncelikle ne yapacağına karar verir, sorumluluk alır ve harekete geçer. Bunun üzerine orada ihmal ve kusurların ortaya çıkardığı kötü koşullarla ilgili yazdığı yazıyı bütün kamuoyuyla paylaşmak ister. Bu isteği çalıştığı gazetenin yöneticisi olan Strutzer, sosyal ve iş hayatından birçok arkadaşıyla ve sevgilisi Christian ile karşı karşıya gelmesine neden olur. Kişisel hayatında büyük bir kriz yaratmasına rağmen üst düzey yetkililerin önlem alması ve yöre halkının bilgilendirilmesi için mücadelesini devam ettirmeye kararlıdır.

Kendi Olma Olgusalıkları

Josefa, kendi olmanın nasıl gerçekleştiğini aile büyüklerinden öğrenir. Bu kişiler, büyükbabası Pawel, büyükannesi Josefa, ve Christian'ın babası Werner Grelmann'dır. Onlar hayatlarıyla kişilikleri bire bir örtüşen yani kendi olmayı başaran ve belli inançlara sahip nadir kişilerdendir. Büyükbabası Yahudiliğe, büyükannesi kocasına, Werner Grelmann ise bilime inanır. Bu inançları onlar için hayatlarını tehlikeye atacak kadar önemli ve sonuçları da oldukça ağırdır. Ancak, tüm olumsuzluklara rağmen, kendilerine ve eylemlerine inandıkları için kendi olmayı başarmışlardır.

Josefa, üniversitede Alman Dili ve Edebiyatı okuduğu dönemde, filmlerin ve kitapların yasaklanmasına, yazarlarla ve yönetmenlerle ilgili aşağılayıcı yazılar yazılmasına yol açan yeni kültür politikasının gazetede yayınlanmasından sonra üniversitedeki kaydını sildirmek ister. Gelecekte bir yayınevinde editör ve yazar olarak çalışmak istediği için şimdiden içi boşaltılmış bir mesleği olmasını istemez. Öğrencilerin özgürce düşünce üretmelerini engellediği için üniversite eğitimini de sürekli eleştirir. Ancak, yeni tanıştığı Euler adlı hocanın, üniversitede müfredata bağlı olmayan bir düşünce özgürlüğünü savunmasından çok etkilendiği için bu hocayı kendisi için bir umut ışığı olarak görür ve üniversiteden ayrılmaktan vazgeçer.

Genel geçer normlara bağlı kalmak zorunda olacağı için büyümekten her zaman çok korkan Josefa, yetişkin bir yaşa geldiğinde ilk önce ailesinden bağımsızlaşır ve bu durumu şöyle açıklar: “Çocukluğundan beri bildiği o işe yarama halinin dışına çıkma, başkalarının kendisiyle ilgili planlarına sırt çevirme düşüncesinin müthiş bir cazibesi vardı” (Maron 2016: 227). Çok fazla para kazanamasa da hemen bir iş bulup çalışmaya başlamayı ekonomik bağımsızlığının bir kanıtı olarak görür: “[...], anne babadan bağımsızlaşmanın, himaye edilmekten, önceden belirlenmiş bir hayattan kurtulmanın göstergeleri. Buz gibi odamı ve parasızlığı, bağımsızlığımın canıma minnet kanıtları olarak görüyor, hiç rahatsız olmuyordum” (Maron 2016: 79). Ailesinden bağımsızlaşma çabası, özgürlüğün ikinci hali olan olumsuz özgürlüğe örnek gösterilebilir. Bir kimseden ya da bir şeyden bağımsızlaşmaya, yani öğrenmenin yerine çalışmayı koymaya çalışırken, henüz bilincinde olmasa da iş hayatındaki insanların etkisi altına girer ve ekonomik olarak bağımsızlaştığını zannederken yeni bir bağlılığı benimsemiş olur.

Josefa, kendisinin gergin, çabuk öfkelenen ve hayalperest özelliklerini kaçık büyükbabasına benzetir ve kaçık olmanın insanı özgürleştirdiğini düşünür. Özgür olmakla kaçık olmak arasında kurduğu bağlantıyı toplumsal kuralların yasaklarını yok saymakla açıklar: “Kaçıklar normal insanlardan çok daha özgür geliyordu bana. Kaçıkları anlamaya çalışmaktan bir süre sonra vazgeçen insanların bunaltıcı yargılarından muaf oluyorlardı” (Maron 2016: 11).

Büyükbabası gibi sadece cesarete odaklanarak kendisindeki korkuların çoğunun üstesinden gelmeye çalışır. En büyük korkusu ise hayatın anlamını bulmadan ölüp gitmesidir. Hayatında kendisi ve diğer insanlar yararına eyleme geçmeden sıradan bir hayat yaşayarak bu dünyadan göçüp gidecek olmak onu çok korkutur. Hayatını yarım bıraktığını düşündüğü için gecelerin korkutucu boş sessizliğinde genellikle içini bir huzursuzluk kaplar. Bir yerlerde hayat tüm canlılığıyla akıp giderken kendisinin hayatı kaçırdığını düşünür. Bazen kendi günlük hayat akışının tersi yönünde hareket edip kendi hayatından başka yabancı bir hayat yaşamaya başladığında ise maddi ve manevi yönden yoksullaştığından yakınır çünkü etrafında onu içsel olarak zenginleştirebilecek hiçbir şey bulamaz: “[...] aniden evden çıkıp arkadaşlarla karşılaşmayı umduğum bir bara gittiğimde, bir saat sonra hiçbir yaşantıyla zenginleşmeden ama taksiye verdiğim yirmi mark yüzünden biraz daha yoksullaşarak eve döneceğimi çoktandır biliyorum” (Maron 2016: 35).

Josefa, hem kendisinin hem de diğer kadınların kendilerini hayvani içgüdülerin tuzağından kurtarmaları gerektiğini düşünür. Ona göre, hakiki hayat sadece bir erkeğe eş olmaktan ve çocuk dünyaya getirmekten ibaret değildir. Kadınların, doğaları böyle gerektirdiği için bu konuda ısrarcı olmalarına ve bu safdil davranışlarının gelişimlerini engellediğini fark edememelerine anlam veremez. Ona göre, kadınlar bir an önce diğer hemcinsleri gibi ilerlemeye ve kendilerinin de erkekler kadar yararlı olduğunu göstermeye odaklanmalıdır ve baskılanmalarına neden olacak her tür eylemden canları pahasına da olsa kaçınmalıdırlar.

Josefa, kendi kişisel alanın sınırlarına dışarıdan müdahale edilmesini istemediği için duygusal ilişki kurduğu erkekle tamamen uyum içerisinde olmaktan hoşlanmaz. Bir erkeğin ‘ne, nereden, nereye, ne zaman, neden’ gibi sorularıyla baskılanmak istemez. Özgür kadınların duygusal olarak donuklaştığı görüşü yaygın olsa da Josefa, olumlu ve olumsuz her duyguyu canlı olarak hisseder. Ancak, her zaman uyumsuzluğunu, soğukluğunu, dengesizliğini, huzursuzluğunu ve yarım kalmışlığını içinde bulunduğu ortamlara ve ilişkilerine yansıtır. Çevrelerine uyumu, sıcaklığı, içlerindeki dengeyi ve sükûneti yayan insanları ise çok kıskanır. Kendisi de onlar gibi olmak ister, hatta onların davranışlarını da taklit eder. Ancak, onlar gibi olmak isterken öz doğasına aykırı davrandığı için bu konuda yetersiz ve başarısız olduğu gerçeğiyle yüzleşir.

Josefa, Christian ile kurduğu dostluk ilişkisinin cinsel birlikteliğe dönüşmeye başlamasından rahatsız olur, çünkü Christian ile yaşadığı bu birlikteliğe, hayatın gerçekleriyle doğrudan ilgilenme isteği kadar büyük bir anlam yüklemeyi. Özgür iradesiyle hedeflediği bir şeye kendi çabalarıyla ulaşmanın sonsuza kadar sağlayacağı kalıcı doyumunu, cinsel birlikteliğin vereceği geçici doyuma tercih eder. Christian ile kurduğu hem dostluk hem de duygusal ilişkide her zaman olumsuz duygulara kapılan, yaşadığını hissettirmek için cesaretlendirilmesi gereken edilgen ve kimliksiz bir figür olarak kaldığı için kendi dürüstlüğünden kuşku duymaya başlar. Horney, bu durumu şu şekilde açıklar: “Dostunun kendi potansiyellerini gerçekleştirebileceğine inanmayan biri, yapıcı bir arkadaş ya da eş olamaz” (Horney 2020: 141). Josefa, kendisiyle kurduğu ilişkide ise duygusal yönden dengeli, cesaretli, aktif, öz benlik sahibi ve kedisine karşı dürüst bir birey olduğunu görür.

Kendi Olamama Olasılıkları

Josefa, iç huzursuzluğu fazlalaştığında bedeninde nedenini bilmediği bir gerginlik hisseder ve öfke patlamaları yaşar. İçinde bulunduğu yanılsamadan dolayı, yaptığı şeylerin doğru ya da yanlış mı, gerçek ya da yalan mı olduğundan kuşkulandır. Özellikle de gazetede çalıştığı dönemde yaptığı röportajlarla ilgili yazılarını neyin ne olduğunu sorgulamadan her ay düzenli olarak teslim etmiştir. Şu anda ise kendi kendini kandırıldığını ve kendini yeteri kadar tanıyamadığını fark eder. Her gece yastığa başını koyduğunda, geçip giden her günle birlikte kendinde de çok önemli bir şeyin geçip gittiği düşüncesi onu korkutur. Onun her gün atladığı bu şey, kendi olma olasılığıdır çünkü şu ana kadar hayatında kendisi zannettiği kendi olmayanla geçirdiği günler vardır. Estés bu

durumu psikolojide şu ifadelerle açıklar: “Gerçeğimizi aramak için etrafımıza baktığımızda, yanılısamalarımızı defetmek için de bakarız. Bu yanılısamaların, ki Budizmde buna ‘aydınlanmanın engelleri’ denir, arasından etrafı görebildiğimizde öfkenin gizli tarafını da keşfedebiliriz” (Estés 2020: 391).

Josefa, gün geçtikçe çökeceğini, yaşlanacağını ve bir gün mutlaka öleceğini bildiği için elindeki tek varlığı olan hayatını bu şekilde boşa harcamaktan çok korkar. Bedeninin yavaş yavaş yaşlanmaya başladığına tanıklık etmesine rağmen hayatın anlamını bulmak için ne yapması gerektiğini henüz belirleyememiştir. Evlenmesi, bir çocuk dünyaya getirmesi, boşanması, sevgilisinin olması, gazetede çalışmaya başlaması gibi bugüne kadar yaptığı çoğu şey, hayatın anlamını bulmasına katkı sağlamamıştır. Hayatın anlamına inanmayı ilahi gücün rehberliğini kabul etmek kadar önemli olduğunu şöyle açıklar: “İnsanlar, hayatlarına bir anlam katmadan yaşayamazlar. Herkes, sevgili Tanrı’ya inanır gibi hayatın anlamına inanıyordu, onlara rehberlik edip doğru yolu gösterecek büyük bir fikirdi hayatın anlamı” (Maron 2016: 112f). Ayrıca, köklü bir değişim ve dönüşümün olmadığı bir hayatı da anlamsız bulur.

Josefa’nın içinde bulunduğu karanlığı, bilinçaltından kaynaklanan bir ışığın aydınlatmasıyla, karanlığın içinden farklı suretler belirir. Bu suretleri şeytan, zavallı, kötücül yaratık ve düşman olarak görür. Bugüne kadar kötücül yaratıklar tarafından belirlenmiş nasıl bir oyunun içinde olduğunu ve oyunun içinde nasıl zavallı ve izleyici (kendilerinden biri olarak görmedikleri için) rolünde oynatıldığını fark eder. Oyunun iç dünyasına kadar sızıp onun kendisini nasıl kendinden ettiğini yıllarca fark edememiş olduğunun bilincine varır. Kendisine eziyet ve hakaret ettiklerinde bile onlardan nefret etmediğini fark eder. Kötücül yaratıklar tarafından kendi kendinden edilirken bugüne kadar gözünü açıp uyanamamasına bir anlam veremez. Ancak, şimdi bu kötücül yaratıkların elinden kurtulmak ve kendini savunup savunamayacağını görmek için gözünü açacak ve uyanacaktır. Onun bu uyanışı, bugüne kadar kendisi gibi olmasını engelleyerek onu büyük bir yanılısamanın içine sokan çalışma hayatındaki diğer insanlara karşı gerçekleşen ruhsal uyanış olarak görülebilir. Ruhsal uyanışın etkisiyle bugüne kadar nelere katlandığını hatırladığında korkar, dehşete düşer ve şaşırır. Artık diğer çalışma arkadaşları gibi davranmayı bırakacağı için ruhsal uyanışının bedelini içinde bulunduğu topluluktan dışlanarak ve yası tutulan bir cesede dönüştürülerek ödeyeceğini bilir; fakat kendi olmaktan başka hiçbir şeyle ilgilenmez.

Josefa, gazetede çalışmaya hayat olarak değil, hayatın gölgesi olarak görür. Burası, onun kendi olamadığı yerdir. Başka hiçbir şeyle ilgilenmeden sadece zamanın ve mekânın ötesinde var olma isteği, iç dünyasında şu ana kadar fark edemediği bir şey tarafından yıllardır engellenmiştir. Şu anda ise yaşadığı bu gölge hayatı onursuz bir şekilde sonsuza kadar devam ettirmenin imkânsız olduğunu görür. Hakiki hayatını ise ancak içinde bulunduğu mevcut koşulları değiştirmek ve dönüştürmek için vereceği sürekli mücadelelerle elde edebileceğine inanır. Artık hakiki hayatın doğallığından başka bir anlam arayışıyla oyalanmak istemez. Kendi olmamaya indirgenen durumunu, kendi olma durumuna yücelterek, dış kaynaklı bir engel olmadan kendi hayatını yaşamak, kendi düşüncelerini dile getirmek ve kendi duygularını hissetmek ister. Bu nedenle çalışma hayatında birilerine güven duyacağını hissettiğinde, bu hissi hemen bastırmaya çalışır;

çünkü birilerine safça güven duyması kendi izlenimlerini elde etmesini engelleyecektir. Onun bu farkındalığı artık erginleşmemiş ruh halinden kurtulmaya çalıştığının bir işaretidir.

Çalışma hayatında, Josefa'nın kendi olmasına izin verilmez, çünkü kendi olduğunda bazı kişiler tarafından yararlı olarak görülmez ve ondan kendi olmayı hemen bırakması istenir. Genellikle tercih edilen tek tipeleştirilmiş bir çalışandır. Josefa ise tek tipeleştirilmiş bir çalışan gibi davranırsa kendisini çalışmalarına yansıtamayacağını farkındadır. Onun çalışmalarındaki özgünlüğünü en aza indirmek için yapmak istediği her şey diğerleri tarafından her zaman 'fazla' olarak görülür. Kendi öyle hissetmese bile, öyleymiş gibi davranması istenir:

Kendim gibi olmama izin vermiyorlar. Her özelliğimin önüne bir 'fazla' koyuyorlar: Fazla spontanesin, fazla safsin, fazla dürüstün, bir yargıya varmakta fazla hızlısın... Anlayamadığım halde anlamamı bekliyorlar; kabul edemediğim şeyleri kabullenmemi, sabırsızlıktan çıldırmama rağmen sabretmemi istiyorlar. Kendi kararlarımı almama izin yok. Kendim olmayı bırakmamı istiyorlar. Kendim gibi olduğumda neden işlerine yarayıyorum? (Maron 2016: 88)

Josefa, kendisi gibi özgür bir ruha çalışma hayatında kendi olması bıraktırıldığında, başına neler geleceğini, yani kendi olamama olasılıklarını düşünür. Öncelikle, hiçbir şeyin karşısında sağlam bir duruş sergileyemeyecek, gerçekleştirmek istediği eylemlerinde özgünlüğünü gösteremediğinde güçsüzleşecek ve başarısız olacaktır. Her zaman duygularını ve düşüncelerini inkâr ederek kendini kontrol altında tutmaya çalışacaktır. Aslında, ruhsal olarak kendi kendini sakatlayacaktır. Kendiyle girdiği bu mücadelede yıpranan ve yorulan da kendisinden başkası olmayacaktır. Buna rağmen direnmeye çalışacak ama başarılı olamayacaktır. Ya kendini unutacak ya delirecek ya da kendi ölümüne şahit olacaktır. Sonuç olarak, kendi olmayı sadece düşlerinde deneyimleyebilecektir.

Josefa, sadece kendisinin değil, gelecek nesillerin de kendi olma halleri ellerinden alındığında neler olabileceğini tahmin etmeye çalışır. Kendi olma süreci sakatlanan insanlar, kendi kendilerinden sıkılacakları için bireysel ve toplumsal bağlamda bir şeyleri değiştirmeye ve dönüştürmeye cesaret ederek itaatsizliklerini gösteremeyeceklerdir. Karşılaştıkları katı kurallardan dolayı hayatı çok fazla ciddiye almaya zorlandıkları için hayattan keyif almaları engellenecektir. Hayatın tam içinde olmalarına rağmen hayatı özleyecekler, her zaman hüznü gözlerle bakacaklar ve yaşama sevinçleri kaybolacaktır. Hayatı kendi içinde bulanlar ise farklı yakıştırmalarla toplumdan soyutlanacaktır. Josefa bu baskılanmaya rağmen yine de insanın doğası gereği itaatsizliğini göstereceğine inanır.

Josefa, çalışma hayatında kendi olmayı başaramazsa, öldüğünde nasıl anılacağını da gözünde canlandırmaya çalışır. Yaptığı röportajları eleştirel olarak yazmayı başaramadığı için, başta yöneticisi Strutzer olmak üzere diğerleri tarafından kendisinin yetenekli değil de sadık ve güvenilir yazar olarak anılacağını hayal eder. Böyle anılmanın kendisini geçmişe ebediyen gömmekten başka bir şey olmadığını ve kendine ait kalıcı bir iz bırakmadığı için zamanla unutulacağını bilir.

Kendi Olma Olanağının Tasarlanması

Josefa, bilinçli farkındalığının sonucu olarak, iş hayatı içinde kendi olma özgürlüğünün diğerleri tarafından sakatlanmasına izin vermeden hayallerini gerçekleştirmekten ve özgürce kendi olmaktan başka bir şey istemez. Onun istemediği şeylerin ne olduğu ise şu ifadelerinden anlaşılmaktadır: “Kim olduğumu unutmak, günde sekiz saat unutmaya talim etmek. Arzuları imkânsızlığın gübre yığına atmak. Her düşünceyi lime lime eden tak taklar. [...] Uçabildiğimi unutmak” (Maron 2016: 92). Çalışma hayatında ikiyüzlülükten de uzak durmak ister: “[...], sanki entelektüel ikiyüzlülük sıradan ikiyüzlülük kadar iğrenç değilmiş gibi. Gerçeklerden sinik bir ironiyle vazgeçmek. Entelektüel sapıklık” (Maron 2016: 29).

Josefa, kendini hayatı boyunca kendi olarak yaşama hakkına sahip bir birey olarak gördüğü için, iş hayatında yasal ve yasadışı iki farklı hayatı aynı anda sürdürmek istemez. Ne kendi olmaktan ne de iyilikleri için mücadele ettiği mağdur insanlardan ve doğadan vazgeçer. Yarının nasıl olacağını bugünün seçimlerinin ve eylemlerinin belirlediğine inandığı için mücadelesini bugünden başlatır. Kendine, mağdur insanlara ve doğaya ne olacağını ancak burada ve şimdi öngörebilir: “[...], ama biri yasal, diğeri yasadışı olan iki hayat birden süremem. Bu toplumda, olduğum gibi yaşayabilme hakkımdan vazgeçmek istemiyorum. İnsanlarla diyalogumu koparıp sırf geleceği hayal etmek istemiyorum” (Maron 2016: 125).

Çalışma hayatında bugüne kadar kendisine dayatılan oyunun dışında kalmak isteyen Josefa, artık işinde kendi doğru bildiği yoldan ilerlemek ister. Çünkü gerçeğin, ancak olduğu gibi dile getirildiğinde kendisine ve diğer insanlara yararlı olacağını düşünür: “Kimse öğrenemeyecekse ne yapayım senin gerçeğini. Hem, bu sahtekârlık ne işe yarayacak ki” (Maron 2016: 30). Gerçeğin yalanla örtüldüğü bir durumda ise hem kendisi hem de diğer insanlar zarar görecektir: “Bizim yalanlarımızın kime ne faydası var, Luise?” (Maron 2016: 30). Artık kendisine ait olmayan sahte davranışların değil, gerçek davranışların peşine düşmeye karar verir. Eğer bu kararı bir an önce vermezse, birilerini rahatsız etmemek için gerçekleri çarpıtarak yazanlar arasında yer almak üzeredir. Heyecan verici şeyleri yazmamaya, söylememeye ve düşünmemeye artık tahammül edemediği için kararının arkasında ısrarla durur. Çünkü yayınlamadığı, söyleyemediği ve düşünemediği her ne varsa, önce kendinin, sonra diğer insanların ve en sonunda da toplumun çarpık gerçekliği olarak ortaya çıkmasından korkar:

Benim de onlar gibi olmama belki de sadece birkaç yıl kalmıştır; çarpık düzenin artık iyice oturmasına, en etkileyici, en heyecan verici şeyleri yazmamaya, söylememeye, düşünmemeye artık katlanamadığım için basılamayan, ifade edilemeyen ve düşünülemeyen her şeyin, benim çarpık gerçekliğime dönüşmesine belki de sadece birkaç yıl kalmıştır. (Maron 2016: 39)

Kendisine dayatılan hayatı değil, kendi seçtiği hayat yolunda ilerlemek ister ve bu durumu romanda şu şekilde dile getirilir: “Başkalarının sürdürdüğü çifte yaşamı o zaman anlamaya başlamış, kendi seçtiği hayat ile kendisine dayatılan hayatı birbirinden özenle ayırmayı dilemişti” (Maron 2016: 228). Tüm bunların olmaması için yapması gereken şey ise öncelikle kendine inanmak, B. şehriyle ilgili gerçekleri olduğu gibi yazmayı hedeflemek, bunun sorumluluğunu alabilmek ve karşılaşılabilecek tüm olasılıklara karşı da

hazır olabilmektir. Bu süreçte yeni hatalar elbette ki yapacaktır, ancak bu hatalar kendine karşı yaptığı eski hatalara benzemeyecektir: “Olasılıklarla, niyetlerle, yükümlülüklerle dolu boş, beyaz bir kâğıt: Bu sefer her zamankinden farklı olacak, eski hatalara düşülmeyecek ama mutlaka yeni hatalar yapılacak. Fakat sarp kayaları sağ salim aşma şansı hala var. Şimdilik görünürde bir engel yok” (Maron 2016: 37).

Etrafındaki kişilerin çoğunun Josefa’ya bu konuda tam destek verdiği söylenemez. Bu kişilerin genel görüşü, onun her şeyi yazmakta özgür olduğu, ancak bunları yayınlamak konusunda belirli kurallara uyması gerektiği yönündedir. İş arkadaşlarından Elli Meseke, Josefa’nın yayınlamak istediği yazıdaki gerçekliği fazla bulur. Bir evlilik fanatığı olan Ulrike, onun ikinci kez evlenmesi gerektiği yönünde imalarda bulunur. Günter Rassow da onun çalışma hayatında belli bir süre geçirdikten sonra gerçek bilgileri kendine saklamayı öğreneceğini şimdiden söyler. Luise’ye göre, Josefa ayaklarını yere basmalı ve ayrıcalıkları kaybetmektense özgür olmamaya katlanmalıdır. Brommel de onun, kurallara uyararak açık kapılardan geçebileceği yerde, kuralları ihlal ederek duvarlardan geçmeye çalışmasına bir anlam veremez. Eğer sert duvarları aşamıyorsa, düşüncelerini yumuşatması gerektiğini söyler. Sonuçta, “[...] tecrübeyle sabittir ki, kafalar duvarlardan daha yumuşaktır” (Maron 2016: 125). Patronu Strutzer ise onun yazısının yayınlanmasına izin vermemekte oldukça kararlıdır. Zamanında, gittiği okulda kendisinden yaşça büyük öğrenciler tarafından itaate zorlanan ve büyüyünce de kendisinden yaşça küçük olanları itaate zorlayan Strutzer’den beklenen en doğal davranış da budur. Rudi ise Strutzer ve Josefa arasında kaldığı için hangi tarafı destekleyeceğine tam olarak karar veremez. Ancak, bir taraftan da “Yetenekli olduğuna sen kendin inanmazsan, başkası hiç inanmaz” (Maron 2016: 143) diyerek Josefa’yı motive etmeye çalışır.

Josefa’nın B. şehrindeki olumsuz koşullarla ilgili yazdığı yazı, yetkili yoldaş tarafından da okunur. Yetkili yoldaş, yazıda herhangi bir maddi hata olmadığını söyler. Yazının büyük bir tutku ve hevesle yazıldığını anladığı için Josefa’ya ve yaptığı işe saygı duyar. Yürüttükleri ortak davaya dürüst ve mücadeleci bir tavırla sahip çıktığı için ona övgüler yağdırır. Ancak “Söyleyecek çok şeyiniz varsa, susmak bazen daha akıllıcadır” (Maron 2016: 187) diyerek yazıyı bu yıl içerisinde ele almayı kabul etmez. Bu karara anlayış göstermesi beklenen Josefa için ise, “Fazla anlayış iyi bir şey değildi. Bir anlayış diğerini ortadan kaldırıyor. Bu kadar anlayışa katlanamazdı” (Maron 2016: 188). Yetkili yoldaş, onun devrimci sabırsızlığını ve her şeyi iyileştirme çabasını görür ancak “Yenilgileri göğüslemeyi öğrenmemiz gerekiyor” (Maron 2016: 189) diyerek Josefa’yı kararından vazgeçirmeye çalışır. Josefa ise sadece “Doğru anlaşılacak istiyordu, o kadar. Onun amaçladığı şey hiçbir taktiği kaldıramazdı zaten; yarı doğrularla yetinmek bile hedefe ihanet etmek, başarıyı en baştan satmak anlamına gelirdi” (Maron 2016: 214).

Josefa haklı mücadelesi için iş hayatındaki geleceğini riske atsa bile, ne kendisi ne de diğer mağdur insanlar için kendi olma özgürlüğünü gösteremediği bu sözde arkadaşlarla birlikte sözde bir gelecek tasarlamak istemez. Yetkili ya da yetkisiz, etrafındaki kişilerin görüş ve düşünceleri onun bir şeyleri değiştiremeyeceğini düşünmesine, üzülmeye, umudunu kaybetmesine ve karamsar olmasına neden olmasına rağmen kaderine boyun eğmeyerek haklı mücadelesini devam ettirir. Korku, telaş,

tedirginlik ve panik içinde olmasına rağmen bu kez de Yüksek Kurula B. şehrindeki kötü koşulları ve bunların iyileştirilmesi için verdiği mücadelenin engellenmeye çalışıldığını anlatan kendi ağzından bir mektup yazar ve kendi eliyle mektubu postaya verir. Hayatını değiştirecek olan bu mektuba gelecek cevabı sabırsızlıkla bekler.

Yüksek Kurulun Vatandaş Şikâyet Bürosundan bir kadın Siegfried Strutzer'i arayarak Josefa'nın mektubunu ve diğer belgeleri göndereceğini söyler. Aynı zamanda, Josefa'ya da bu mektubun alındığına dair onay yazısı ve sorduğu soruların ayrıntılı cevabı gönderilecektir. Strutzer, henüz konunun tam olarak neyle ilgili olduğunu bilmediği için, belgeler eline ulaşıncaya kadar bir süre kimseye bu telefon görüşmesinden bahsetmek istemez. Belgeler eline ulaştığında ise Josefa'nın mektubunun içeriğinin görüşülmesi için yönetim kurulunu toplamaya karar verir.

Toplantıdan haberdar olan Christian, Josefa'nın Yüksek Kurula mektup yazmasını çok ağır eleştiren kişiler arasında yer alır. Ona göre, Josefa bu gülünç mektubu yazarak, ruh haline göre davranan safdil bir kadın olduğunu göstermiştir. Bir şeyler hakkında bilgi paylaşırken sosyal hayatın normlarını dikkate almamıştır. Bu olaydan kurtulması için ona toplantıda ne yapacağını tek tek söyler: Josefa, toplantıda mektubu yazarken farklı durumlardan dolayı bilincinin yerinde olmadığıyla ilgili bahaneler üretmelidir. Mektubunu kötüleyerek pişman olduğunu söylemelidir. Mektubuyla ilgili yapılan uyarıları itiraz etmeden dinlemelidir ve ikna olduğunu söylemelidir. Christian'a göre "Önemli olan, haklı olmak değil, haklı kalabilmektir" (Maron 2016: 212). Josefa ise ne gördüyse onu yazdığını söyleyerek, kendi olma sürecinin Christian tarafından sakatlanmasına karşı çıkar ve onun kendisini anlamadığını düşünür. Toplantıda öncelikle Josefa'nın mektubu okunur. Olaydan haberdar olan gazetenin diğer çalışanları Josefa'ya ağır eleştiriler yöneltir ve onu büyük günah işlemiş bir suçlu olarak görürler. Josefa ise onları itaatkâr ruhlar olarak görür ve bunu şu şekilde dile getirir: "Sözcükleri diğerlerinin kulaklarıyla duydu, onların düşündüklerini düşündü ve satırların arasına gizlenerek itaatkâr ruhlar karşısında ortaya çıkıveren küstahlığı bir şamar gibi yüzünde hissetti" (Maron 2016: 216). Yetkili yoldaş onu kibirli ve kendini beğenmiş biri olarak görür. Gerhard Wenzel'e göre anlayışsız, başına buyruk ve iş disiplini olmayan biridir. Elli Meseke, onun disiplini ve alçak gönüllülüğü öğrenmesi gerektiği görüşündedir. Ayrıca onun özgüveninin kaynağının nereden geldiğini de sorgulamadan duramaz. Strutzer de onun mücadelesini küstahça gerçekleştirilmiş sorunlu bir davranış olarak görür. Bu durumda Josefa kendisini savunamazsa kenarında durduğu uçurumun içine düşecekmiş gibi hisseder. Kendinden beklenilenin aksine, kendisine yöneltilen ağır eleştiriler karşısında sakin kalır. Bunun için olumsuz duygular hissetmesini engelleyen bedenine minnettardır, toplantıdan üç hafta sonra tehlikeyi biraz olsun atlatabildiği için kendini huzurlu ve sakin hisseder. Bu süreçte her yerden daha güvenli bulunduğu iç dünyasının derinliğine ve öz gücüne sığınmayı sarp kayalıklar arasında bulunan mağara sembolü üzerinden verir:

Etrafını saran saldırganlar, Josefa'nın başa çıkamayacağı kadar kalabalıktı. Kendi etrafında hızla döndü ve burada, bu sarp kayalıkta durabilme hakkını bir sopa gibi savurdu, düşmanlarını şiddetli darbelerle sersemletip saldırıyı savuşturduktan sonra,

ancak tırmanılarak ulaşılabilen, derinliğe bakmaktan korkanlar için ulaşılamaz olan sarp kayanın kenarındaki mağaraya yaralı halde topallayarak kaçtı.” (Maron 2016: 227)

Christian ise bir taraftan Josefa’daki bu değişimi hayretler içinde izler ve çok tuhaf bulur, diğer taraftan da bundan sonra onunla daha huzurlu bir birliktelik yürüteceği için içi rahatlar ve sevinir. Onun gözünde Josefa önceden duygularını kontrol edemeyen, çabuk öfkelenen ve bunalımlı biridir. Şimdi ise halinden memnun, sakin ve neşeli birine dönüşmüştür. Josefa ise Siegfried Strutzer’in başına açtığı belayı henüz atlatamamışken, Christian’ın doktora tezini bitirmesi için çok çalışmak zorunda olmasından ve bu nedenle kendisiyle ilgilenemeyecek kadar meşgul olmasından hoşlanmaz. Bu iki olayın üst üste gelmesi Josefa’yı olumsuz yönde etkiler. Uyku ilaçları almaya başlar ve bu sefer de hiçbir eylemde bulunamayacak kadar uyuştüğünü hisseder. Christian’ın kendisini destekleyeceğini düşünürken, onun psikiyatrinden yardım almasını önermesi Josefa’yı hayal kırıklığına uğratar. Josefa, psikiyatlara inanmadığı için bu öneriyi kabul etmez. Psikiyatristin kendisinin doğal insani ayarlarını bozacağını ve sonra da kendisini yabancı yapay ayarda çalıştıracağını düşünür. Kendisine ve çevresine karşı duyarsızlaşacağından korkar. Psikiyatriste göndermenin ben sana yardımcı olurum demekten daha kolay olduğunu söyleyen Christian’a sitem eder. Christian onu desteklemeye devam edeceğini söylediğinde ise Josefa onunla olan ilişkisinin daha olumlu bir boyuta taşındığını fark eder. Ama aralarındaki ilişki bir süre sonra tekrardan bozulur çünkü Christian işinde kendi olma mücadelesini veren Josefa’nın içinde bulunduğu son buhranlı süreç katlanamaz. Onun böyle biri olmadığını ve kendi olmaktan çıkarsa yapamayacağını söyleyerek Josefa’yı terk eder. Josefa ise içinde bulunduğu duruma rağmen bu ayrılığın karşısında da kendinden beklenilenin aksine ne umutsuzluğa kapılır, ne kendisini çaresiz hisseder, ne öfkelenir, ne de acı duyar. Sadece beklenenin gerçekleştiğini düşünüp biraz şaşırır ve desteklenmediği sözde bir duygusal ilişkinin içinde olduğu gerçeğiyle yüzleşir.

Bu arada üyesi olduğu parti yönetimi de Strutzer’in önderliğinde Josefa’nın tutum ve davranışlarını değerlendirmek üzere bir toplantı düzenler. Bu toplantıya Josefa da davetlidir ama Josefa telefonla yaptığı bir konuşmada toplantıya katılamayacağını ve işten ayrıldığını haber verir. Bu arada Josefa’nın Yüksek Kurul’dan beklediği cevap gelir ve Yüksek Kurul insanlığın ve çevrenin yararına verdiği mücadelenin olumlu sonuçlandığını gösteren şu kararı almıştır:

Illustrierte Woche’deki yoldaşların, yoldaş Nadler’in, onları fikir ve disiplin temelinde bileştiren partinin bir üyesi olarak kalmaya layık olup olmadığının incelenmesi gerektiği kanaatine vardıkları gün, Yüksek Kurul öğleden sonraki bir toplantıda, B. halkının sağlığının dikkate alınmasına ve kısa vadeli ekonomik yararların göz ardı edilerek B.’deki eski termik santralin kapatılmasına karar verdi. (Maron 2016: 269)

Sonuç

Sonuç olarak, Josefa’nın kadın, gazeteci ve yazar olmasından dolayı üstlendiği bu üç zorlu rolün temelinde kendi duyularına ve düşüncelerine göre özgürce yaratmak, üretmek ve olanı olduğu gibi tüm gerçekliğiyle dürüstçe göstermek vardır. Bu konuda çalıştığı gazete, üyesi olduğu parti ve etrafındaki çoğu kişiler tarafından sürekli yanlış

yönlendirilen Josefa artık özgür yargı gücünün filtresinden geçirilmeden etrafındaki kişilere ve şeylere körü körüne itaat etmek, güvenmek ve inanmak istemez. İtaatkâr bir hayat sürmenin kişisel doğasına aykırı olduğunu fark eder. İçinde bulunduğu koşulları nesnel bir şekilde açıkça analiz eder ve yorumlar. Bunların çoğunun özgürce kendi olması üzerinde olumsuz etkileri olduğuna kanaat getirir. Kendini değiştirme ve dönüştürme zamanının geldiğini fark eder. Mevcut durumundaki gibi bir varoluş sergilemek istemediği için kendini ve hayatını yeniden düzenleme kararı alır. Kendini öncelikle işyerinde bu zamana kadar kendi zannettiği kendinden, sonra da etrafındaki kişilerden ve şeylerden ayırır. Kendisine sunulan hayatın rahat gibi görünse de güvenilir olmadığını fark eder. Bu hayat onun için yanılısamadan başka bir şey değildir. İtaat ederek ve uyum sağlayarak katlanmak zorunda olduğu hayattan yani kendi olamadığı durumdan, kendi olabileceği olası durumlara yönelir. Bunun için öncelikle sırasıyla kendi olma olgusallıklarını, kendi olmama olasılıklarını ve kendi olma olasılığının tasarlanması süreçlerini ele alır.

Özgürce kendi olabilmek için ilk önce kendini daha yakından tanıyarak, kendi olma olgusallığını ortaya koyar. Geçmişte kendi olma cesareti gösterdiği kişiler ve olaylar konusunda bilinçlenir. Geçmişteki Josefa'nın yaşadıklarını bilinçli bir şekilde yorumlar, değerlendirir ve anlamlandırır. Geçmişteki kendisiyle bu şekilde yüzleşmesi, kendini özgürce kendi olmaya yükseltecek önemli bir adımdır. Aile büyüklerinin ve yakın aile dostlarının özgürce kendi olma hallerinin bilincine varır. Onların kendilerine, bir kimseye ya da bir şeye inanarak yaşadıklarını ve kişisel olarak belirledikleri hedefleri için sürekli mücadele ettiklerini fark eder. Geçmişte bir şeye karşı kişisel olarak tepki gösteren bir Josefa vardır. Örneğin; Devletin yeni kültür politikalarına ve düşüncelerini özgürce ortaya koyamamasına tepki olarak üniversiteden kaydını sildirmek ister. Geçmişte hangi insanların peşinden gideceğini bildiği için üniversitede düşünce özgürlüğünü savunan bir hocayla karşılaştığında üniversiteden ayrılmaktan vazgeçer. Çocukluğundan beri başkaları tarafından belirlenmiş bir hayat yaşamaya karşı da oldukça tepkilidir. Bu nedenle sürekli olarak ailesinden bağımsızlaşmaya çabalamıştır. Bir kadın olarak kendisinin ve diğer bütün kadınların önceden belirlenmiş hayatlarının dışına çıkmaları ve kendilerini baskı altına alıracak her türden eylemden kaçınmaları gerektiğini savunur. Özgür ruhlu olmasının, büyükbabasından kendisine miras kaldığını fark eder. Josefa erkeklerle olan duygusal ilişkilerinde de özgür ruhlu bir kadındır. İlişkide baskı altına alınmak, belirlenmiş bir hayat yaşamak, itaat etmek, uyum sağlamak, sınırlandırılmak, hesap vermek ve arka planda kalmak istemez. Arkadaşlarıyla dışarıda vakit geçirmek ve cinsellik gibi geçici hazlardan doyum sağlayamaz. Bunların kendisini içsel olarak zenginleştirmedeğini fark eder.

İkinci olarak da kendi olamama olasılıkları üzerinde duran Josefa, iç dünyasındaki huzursuzluğun, gerginliğin, öfkenin ve şüphenin nedenini ortaya çıkarmak ve içinde bulunduğu büyük bir yanılısamadan kendini kurtarmak ister. Hayatın anlamını bulmadan ölüp gideceğinden çok korktuğu için bilinçaltından gelen çağrılara kulak verir ve buradan kaynaklanan ışık onun bugüne kadar işyerinde nasıl bir oyunun içinde olduğunu görmesini ve ruhsal olarak aydınlanmasını sağlar. Gelecekte hangi 'kendi olamama' olasılıklarıyla karşılaşacağını ve öldükten sonra nasıl anılacağını nesnel bir şekilde ele

alır. Yaptığı değerlendirmelerin sonucunda eğer önlem almazsa kendini şu andaki gibi ruhsal olarak yok etmeye (kimliksizleşmeye) devam edeceği olasılığıyla yüzleşir.

Josefa, üçüncü olarak da özgürce kendi olabileceği olasılıkları tasarlama sürecine girer. Duyusal ve duygusal yönden çok fazla yıprandığını düşünmediği için kendisini bu kaynaktan tekrardan canlandırmak ister. Bunun için öncelikle kendisiyle doğrudan iletişim kurmaya, kendini içerden görmeye ve kendi doğal özünün bilincine varmaya başlar. İç sesine kulak vererek sezgilerinden bilgiler elde eder. Bu bilgiler ışığında kendi gerçekliğini yanıltan herkese ve her şeye karşı kendi tepkisini özgürce gösterir ve kişisel olarak mücadele eder. Bu mücadele için seçimler yapar ve kararlar alır. Birileri ve bir şeyler adına sorumluluk alır. Kendine ve onlara değer verir. Kişisel olarak yapılandığı eylemini gerçekleştirmek için harekete geçer. Riskler alır. Duygusal karışıklıklar ve gelgitler yaşar. Acılara katlanır. Ancak tüm bunların karşısında dimdik durur. Sabırla bekler. Dışarıdan ve içeriden kaynaklanan caydırıcı etkilere rağmen odak noktasını değiştirmez ve kendi bildiği yoldan devam eder. Eylemini tutkuyla gerçekleştirerek kendisi, diğer insanlar ve şeyler adına yararlı sonuçlar elde eder. Onun kendi olma özgürlüğünü her an ileri bir seviyeye taşıyor olması özgürlüğün bir bitiş noktası olmadığını aksine bırakarak ve vazgeçerek ilerleyen bir süreç olduğunu gösterir. Josefa da kendisini içsel olarak beslenemediğini düşündüğü Christian'la olan duygusal ilişkisini bitirir. Gazetede işinden ve parti üyeliğinden ayrılır. Mücadelesinin sonucunda mağdur insanların güvenli bir iş yerine ve temiz bir çevreye ulaşma olasılığı artar. Eski termik santralin kapatılması kararının doğanın üzerinde de olumlu sonuçları olacaktır. Sonuç olarak, bir kadın dış ve iç dünyasındaki özgürlüklerini gerçekleştirmek için sağlam bir temel oluşturursa, sadece kendisini değil çevresindekileri de özgürleştirebilir.

Kaynakça

- Blackham, Harold John** (2005): *Altı Varoluşçu Düşünür* (1 b.). (Çev.: Ekin Uşşaklı) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Estés, Clarissa Pinkola** (2020): *Kurtlarla Koşan Kadınlar. Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit ve Öyküler.* (66 b.). (Çev.: Hakan Atalay) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Flugasche (Roman).** Wikipedia. Die freie Enzyklopädie: [https://de.wikipedia.org/wiki/Flugasche_\(Roman\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Flugasche_(Roman)). (En son erişim: 16.03.2024).
- Fromm, Erich** (1987): *İtaatsizlik Üzerine Denemeler.* (Çev.: Ayşe Sayın) İstanbul: Yaprak Yayınları.
- Fromm, Erich** (2019a): *Dinleme Sanatı. Psikanaliz ve Psikanalitik Terapiler Üzerine Notlar.* (Çev.: Nurdan Soysal) İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, Erich** (2019b): *Kendini Savunan İnsan. İnsancı Ahlak Felsefesi Üzerine* (12 b.). (Çev.: Necla Arat) İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, Erich** (2019c): *Sahip Olmak Ya Da Olmak. İki Varoluş Biçimi Üzerine Bir İnceleme* (8 b.). (Çev.: Aydın Arıtan) İstanbul: Say Yayınları.
- Horney, Karen** (2020): *İçsel Çatışmalarımız.* (4 b.) (Çev.: Zeynep Koçak) İstanbul: Sel Yayıncılık.
- İçöz, Ferhat Jak** (2020): *Kendi Olmanın Dayanılmaz Hafifliği* (4 b.). İstanbul: Doğan Egmont Yayınevi.

Maron, Monika (2016): *Uçucu Kül*. (Çev.: Zehra Aksu Yılmaz) İstanbul: Alef Yayınevi.


May, Rollo (2018): *Özgürlük ve Kader*. (Çev.: Ali Babaoğlu) İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.

May, Rollo (2019): *Kafese Konan Adam. Psikoloji ve İnsanın İkilemi*. (Çev.: Aysun Babacan) İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.

Osho (2015): *Özgürlük. Kendin Olma Cesareti*. Ganj Yayınları.

Alman Şarkiyatında Türk Edebiyatının Alımlanışı¹

Remzi Avcı , Mardin

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600048>



Öz

Alman Şarkiyatında Türk filolojisi hakkında çalışmalar yapılırsa da Türk edebiyatı çok ilgi gören bir alan değildi. 1836 yılında Hammer-Purgstall'ın *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst* (Osmanlı Şiirinin Tarihi) adlı altı ciltlik Osmanlı edebiyatı tarihi bir dönüştürme teşkil eder. Bu eser, genel anlamda bir ilgi uyandırsa da Türk Edebiyatına ilgisizlik on yıllarca devam etti. 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar Alman Şarkiyatında Türk Edebiyatı hakkında Almancaya yapılan çeviriler, tanıtım yazıları, antoloji ve edebiyat tarihi gibi farklı alanlarda birçok çalışma yapıldı. Bu eğilimde II. Wilhelm dönemiyle canlanan Osmanlı-Alman siyasi ilişkilerinin savaş ortaklığına evrilmesinin büyük bir payı vardı. Bu şarkiyatçılardan Hammer-Purgstall'ın (1774-1856) yanı sıra Paul Horn (1863-1908), Georg Jacob (1862-1937) ve Otto Hachtmann, Martin Hartmann (1851-1918) sayılabilir. Burada metinleri incelenen şarkiyatçılar sadece Türk Edebiyatından çeviriler yapmadılar ya da sadece yazarları tanıtmadılar; aksine Türk Edebiyatının tarihsel gelişiminde bahsederken aynı zamanda içerik hakkında konuştular ve mukayeseler yaptılar; yani Türk Edebiyatını tasvir ettiler. Bu makale, Alman Şarkiyatı içerisinde bir Türk Edebiyatı tarihini araştırmaktan ziyade onun bu gelenek içerisinde nasıl alımlandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Alman Şarkiyatı, Türk Edebiyatı, Hammer-Purgstall, Paul Horn, Otto Hachtmann.*

Abstract

The Reception of Turkish Literature in the German Orientalism

Although there were many studies on Turkish philology in the German orientalism, Turkish literature was not a field that attracted much attention. In 1836, Hammer-Purgstall's *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst* (History of Ottoman Poetry), a six-volume history of Ottoman literature, marked a transformation. This work aroused general interest, but the lack of interest in Turkish literature continued for decades. From the late 19th century to the early 20th century, German Oriental studies on Turkish literature included translations into German, introductory essays, anthologies, and literary histories. The revival of Ottoman-German political relations under Wilhelm II and their evolution into a war partnership played a major role in this trend. In addition to Hammer-Purgstall (1774-1856), these Orientalists included Paul Horn (1863-1908), Georg Jacob (1862-1937), Otto Hachtmann and Martin Hartmann (1851-1918). The Orientalists whose texts are analysed here did not only translate from Turkish literature or only introduce authors; on the contrary, they talked about the historical development of Turkish literature, but

Einsenddatum: 22.07.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2024

¹ Bu makale, 2023 yılı birinci dönemde, 1059B192300740 başvuru numarasıyla TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı çerçevesinde yürütülen bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Kuruma desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

also talked about its content and made comparisons; in other words, they described Turkish literature. This study has tried to reveal how they perceive Turkish literature and how they describe it by centring on the texts of these Orientalists.

Keywords: *German Orientalism, Turkish Literature, Hammer-Purgstall, Paul Horn, Otto Hachtmann.*

EXTENDED ABSTRACT

In the German-speaking world, from the mid-19th century until the early 20th century, i.e. after the publication of Hammer-Purgstall's seminal six-volume *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst* (History of Ottoman Poetry) (1836), Turkish literature attracted considerable attention. Hammer-Purgstall revolutionised the study of the history of Turkish literature, especially in the German-speaking world. Until Hammer-Purgstall's work, Turkish literature was not an area of research of great interest in German Orientalism. However, normally the opposite would be expected. The Ottoman-Habsburg border was a long and problematic one. In addition, considering the historical relations and wars between the Ottoman Empire and Austria, the question of why Turkish literature was not sufficiently studied becomes very important. Hammer-Purgstall had already drawn attention to the fact that Turkish literary texts were not included in German orientalism despite the existence of Turkish grammar and dictionary works. In other words, Turkish literature never attracted as much attention as Arabic and Persian literature. Hammer-Purgstall's book, a history and anthology of Ottoman poetry, can be compared with Elias John Wilkinson Gibb's *A History of Ottoman Poetry* (1900-1909). Between Gibb and Hammer-Purgstall, the German-speaking world created many Orientalists, some of whom turned to Turkology and subsequently wrote texts on modern Turkish literature. These studies gained more momentum especially at the end of the 19th century, i.e. with the Ottoman-German political rapprochement. During the First World War, the effects of the Ottoman-German war partnership were also reflected in the cultural sphere, and many more works on Turkish literature emerged during the war. These include translations of Turkish literature into German, introductory articles, anthologies and literary histories. This study has selectively concentrated on the texts of German Orientalists such as Hammer-Purgstall, Otto Hachtmann, Paul Horn, Georg Jacob and Martin Hartmann. Because these authors did not only write anthologies but also put forward how they perceived Turkish literature. Although there is a long time gap between Hammer-Purgstall and these authors, their inclusion here has a purpose, as they were highly influenced by his views. This article has also attempted to explore this relationship.

In their writings, the Orientalists whose texts are analysed in this study generally claimed that Ottoman literature did not create a literature of its own. Still under the influence of Hammer-Purgstall, they especially defended the view that Turkish literature was a continuation or imitation of Persian and Arabic literature. Horn in particular drew attention to the ornate structure of Ottoman poetry. According to Horn, Persian and Arabic words penetrated the Ottoman literary language over time. Therefore, Ottoman literature lost its nature and gave way to artificiality and ornamentation. Hachtmann expressed similar views. According to him, Ottoman poetry was not built on the historically specific literary form of the Turks, i.e. Ottoman literature is artificial and ornate. It is easy to see here that there is a clear transitivity between the texts of the Orientalists. In addition, Orientalists who often expressed their views on the connections between Western literature and modern Ottoman literature often drew attention to the profound influence of French thought and literary criticism on Ottoman intellectuals. Orientalists such as Hachtmann and Horn argued that the influence of French culture began with translation. Orientalists have been interested in the question of why English and German literature did not have an influence on Ottoman literature in comparison to French culture. What they agree on is that the deep-rooted tradition of French thought in the Ottoman lands also influenced the literature. They pointed out that despite the Ottoman-German war partnership, German culture did not form an important part of the Turkish intellectual structure, and even German writers were almost unknown. A similar situation applies to English literature, as there have been far fewer translations from English into Turkish. There were close relations between modern Ottoman intellectuals and Orientalists. These relations had a great influence on the creation of these texts. In this context, Hartmann and Hachtmann drew attention to the relationship between modern Turkish literature and the Young Turks. Hachtmann claimed that modern Turkish literature was highly politicised in the hands of the Young Turks. According to him, poets and writers who were ideologically close to Young Turk thought used literature as a political tool to reach the masses. Amidst all these debates, this study traces the reception of Turkish literature in German orientalism in general.

Giriş

Almanca konuşulan dünyada 19. yüzyılın ortalarından; yani Hammer-Purgstall'ın *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst* (Osmanlı Şiirinin Tarihi) (1836) adlı altı ciltlik çığır açan çalışması ile başlayan ve 20. yüzyılın başlarına kadar olan dönemdeki Türk Edebiyatı büyük ilgi gördü. Hammer-Purgstall, Türk Edebiyatı tarihi araştırmalarında ve özellikle Almanca konuşulan dünyada bir başlangıcı temsil eder. Onun altı ciltlik bu çalışmasına kadar Alman Şarkiyatı içerisinde Türk Edebiyatı çok ilgi gören bir alan değildi. Oldukça problemlili, çetrefilli ve uzun Osmanlı-Habsburg sınırının varlığı, köklü tarihsel ilişkiler ve uzun süreli savaflara rağmen bu geniş coğrafyada Türk edebiyatı hakkında yeteri kadar çalışma yapılmadı. Hammer-Purgstall, Türkçe filolojisi ve sözlük çalışmalarının yapılmasına rağmen Türkçe edebi metinlere yer verilmediğine erken bir dönemde dikkat çekmişti (Hammer- Purgstall 1834: VII). Aradan çok uzun bir süre geçtiği halde 1902 yılında Şarkiyatçı Paul Horn *Geschichte der türkischen Moderne* (Türk Modernizmi Tarihi) adlı çalışmasında hala Türk Edebiyatının Avrupa'da yeteri kadar tanınmadığını aktardı (Horn 1902: 3). Hammer-Purgstall ve Horn'a hak vermek gerekir; zira Türk Edebiyatı tarihi bir hayli ihmal edilmişti. Hammer-Purgstall'ın Osmanlı şiir tarihi ve antolojisi konseptinde hazırladığı bu kitap ancak Elias John Wilkinson Gibb'in (1857-1901) *A History of Ottoman Poetry* (Osmanlı Şiir Tarihi) (1900-1909) eseriyle mukayese edilebilir. Hammer-Purgstall, aslında bir Osmanlı şiir tarihi olan bu eserin dördüncü cildinde (Peşte 1838), Sahaflar Şeyhizâde Esad Efendi (1789-1848) gibi onun zamanında hâlâ hayatta olan yazarlarla ilgilenmişti (Kreiser 2013: 215). Gibb, bu etraflı yapıtı Hammer-Purgstall'ın eksikliğini tamamlamak amacıyla yazdığını aktarmıştı. Gibb ile Hammer-Purgstall arasında Almanca konuşulan coğrafyada birçok şarkiyatçı yetişti ve bunlardan bazıları Türkiyat alanına yöneldiler ve modern Türk Edebiyatı hakkında metinler yazarak görüşlerini dile getirdiler. Söz konusu yazılar özellikle 19. yüzyılın sonlarında Osmanlı-Alman siyasi yakınlaşmasının zirve yaptığı zamanlarda ivme kazandılar. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı-Alman savaş ortaklığının etkileri kültürel alanlara da yansıdı ve harp devam ederken Türk Edebiyatını konu edinen birçok yeni metin doğdu. Bunlar arasında Türk Edebiyatından Almancaya yapılan çeviriler, tanıtım yazıları, antoloji ve edebiyat tarihi gibi farklı metin türleri sayılabilir.

Bu çalışma, 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar Türk Edebiyatı hakkında yazan bazı şarkiyatçıların metinlerini Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu döneme kadar inceledi. Söz konusu zaman aralığının gerisinde kalsa da Hammer-Purgstall'ın bu makaleye dahil edilmesinin amacı, bu dönem aralığında Türk Edebiyatı hakkında yazan şarkiyatçıların birçoğunun onun görüşlerinin etkisinde kalmalarıdır. Bu şarkiyatçılardan Georg Jacob (1862-1937) ve Otto Hachtmann gibi isimler Alman Şarkiyatı içerisinde doğrudan Türkiyat alanında çalıştılar. Kreiser, haklı olarak bu dönemin Türkiyatçılarının oldukça merkezde durduklarını belirtir; zira modern kapsamlı bir Türk Edebiyatı tarihi, ansiklopedisi, antoloji veya el kitabı gibi kaynaklardan mahrumdular (2013: 214). Yukarıda belirtildiği gibi Alman Şarkiyatı içerisinde en kapsamlı kaynağı Hammer-Purgstall hazırlamış ve sadece altıncı cildinde modern Osmanlı Edebiyatıyla nispi bir şekilde ilgilenmişti. Osmanlı aydınları arasında ise edebiyatçı Abdülhalim Memduh (1866-1905) Osmanlı Edebiyat tarihinin ilk yazarı kabul

edilir. Onun 1889 tarihli 133 sayfalık *Tarih-i Edebiyat-ı Osmaniye*'si yaklaşık 20 şairi kapsar. Daha sonra bu başlık altında çıkan az sayıdaki kitap, okullarda ders materyalleri formundaydı. Bu bağlamda Kreiser, aslında önemli bir iraniyatçı olan Paul Horn (1863-1908) ve onun halefleri sayılabilecek Otto Hachtmann ve Martin Hartmann'ın (1851-1918) çalışmalarının bir hafıza inşa ettiklerini yazar (2013: 213-229). Kreiser, bu titiz çalışmada şarkiyatçıların Türk Edebiyatını nasıl alımladıklarını tartışmadı. Kendi ifadesi ile Türk Edebiyatı ile ilk uğraşın ve çevirilerinin başlangıcı hakkında genel bir fikir vermeyi denedi. Bu bağlamda Paul Horn, Otto Hachtmann ve Carl Frank'a (1881-1945) odaklandı. Bu makale, Türk Edebiyatının Alman Şarkiyatında nasıl alımlandığını ortaya koymayı amaçlar. Bu çalışmada altı ciltlik bir edebiyat tarihi yazan Hammer-Purgstall'ın yanı sıra Paul Horn, Otto Hachtmann, Martin Hartmann, Georg Jacob'un metinlerine ağırlık verildi. Bu metinlerin seçilmelerinin bir gerekçesi var. Burada yazıları incelenen şarkiyatçılar sadece Türk Edebiyatından çeviriler yapmadılar ya da sadece yazarları tanıtmadılar; aksine Türk Edebiyatının tarihsel gelişiminden bahsederken aynı zamanda içerik hakkında konuştular ve mukayeseler yaptılar; yani Türk Edebiyatını tasvir ettiler. Bu bağlamda Bertha Schmidt (1916) gibi şarkiyatçı olmayan ya da "bilim tarihi açısından kesinlikle önemsiz olan" (Kreiser 2013: 228) derleme kitapların yazarları makalenin dışında bırakıldı ve bunların hepsinden bahsetmenin bu çalışmanın kapsamını aşacağı fikrine varıldı. Dolayısıyla Schmidt'in söz konusu derleme kitaplara bir örnek olarak yeterli olabileceği kanaatine varıldı. Bu dönem içerisinde bu konuda yazan bütün şarkiyatçıları tespit etmek önemli bir bibliyografik çalışmayı gerektirdi; ki burada Christian Herzog (2010) büyük bir boşluğu doldurmuş görünüyor. Söz konusu şarkiyatçıların metinleri aynı zamanda gerek meslektaşlarının yaptıkları konu ile ilgili çalışmalar gerek de Osmanlı aydınlarının yayınları ile ilgili geniş bir kaynakça içerir. Otto Hachtmann'ın (1917) *Die neuere und neueste türkische Literatur* ve (1918) *Europäische Kultureinflüsse in der Türkei* makaleleri buna çok iyi örneklerdir.

Bu makalenin amacı, Alman Şarkiyatı içerisinde bir Türk Edebiyatı tarihi araştırması yapmak değildir; zira Klaus Kreiser ve Christian Herzog gibi araştırmacılar türkoloji tarihi ile alakalı kapsamlı araştırmalar yapmışlardır. Kreiser'in (1987) editörlüğünü yaptığı *Germano-Turcica* farklı yaklaşım, dönem ve konularla bu alanda ilk başvuru eserler arasında yer alır. Bu çalışma yukarıda bahsedilen şarkiyatçıların metinlerini merkeze alarak onların Türk Edebiyatını nasıl alımladıklarını ortaya koymayı dener. Tıpkı Gibb'in Osmanlı şiirini alımlayış biçimi konusunda Hammer-Purgstall'ın etkisinde kaldığı gibi Horn'dan Hachtmann'a kadar Alman şarkiyatçılar da değerlendirmelerinde hiçbir zaman Hammer-Purgstall'ın görüşlerinden kopamadılar. Bu metin, 20. yüzyılın başlarında yazılmış olsalar da Alman şarkiyatçılar üzerinde hala Hammer-Purgstall'ın etkili olduğunu savunur. Bu makale, üç bölümden müteşekkildir. Birinci bölüm, şarkiyatçıların genel olarak Türk edebiyatını teknik olarak nasıl konumlandıklarını tartışırken ikinci ve üçüncü bölüm ise Modern Osmanlı aydınlarının edebi çalışmalarında Fransız ve Alman etkisini inceler.

Türk Edebiyatını Konumlandırmak: *Poesie* mi *Dichtkunst* mu?

Hammer-Purgstall, farklı metinlerinde sıklıkla Osmanlı şiiri ile Fars şiirini mukayese eder. 1818 yılında *Geschichte der schönen Redekünste Persiens* adlı kitabında Türk Edebiyatının sadece Arapça ve Farsça şaheserlerin taklidi olduğunu, bu dillerden yapılan çevirilerle zenginleşerek kendine has bir sanat ürettiğini iddia etti (1818: V). 1825 yılında yaptığı Baki çevirisinde de yine Osmanlı şiirinin kökenlerinin Fars şiirine dayandığını savundu (Hammer-Purgstall 1825: XI). Bu etkileşim ona göre tabii ki karşılıklı bir şekilde gelişti. Fars ve Arap şiiri de Osmanlı şiirinden etkilendi.

Hammer-Purgstall'ın görüşleri *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst* eserini yayımlamasının üzerinden 64 yıl geçmiş olmasına rağmen 1900 yılında Alman şarkiyatçılar üzerinde hala oldukça etkiliydi. Jacob, “İslam'ın kültürel unsurlarının neredeyse tamamı Fars kökenlidir” diyecek kadar ileri gider ve Arap edebiyatının “ağırlıklı olarak teorik, skolastik ve geleneksel karakteri nedeniyle, gerçek toplumsal koşulları anlamaya genellikle uygun olmadığını savunur” (1900: I-II). Jacob, üç yıl sonra yazdığı bir metinde aynı görüşünü yineler ve büyük oranda Farsçaya bağımlı Türk şiirinin İranlı şair Hâfız-ı Şîrâzî'nin Türk şairleri üzerinde derin bir iz bıraktığını belirtir (1903: 51). Paul Horn, aynı yıllarda yazdığı farklı metinlerinde bu konuya temas etti. Horn'un *Die Litteraturen des Ostens* (Şark Edebiyatları) adlı kitabı 10 ciltlik bir ansiklopedinin *Geschichte der byzantinischen und neugriechischen Literatur* (Bizans ve Modern Yunan Edebiyatı Tarihi) (1902: 6)² başlıklı bir parçasıdır. Aslında bir iraniyatçı olan Horn, bu serinin dördüncü cildini kaleme aldı. Ona göre Türk Edebiyatı Hammer-Purgstall'ın hazırladığı altıncı ciltteki antolojiye kadar aslında “Fars Edebiyatının bir kopyasından başka bir şey değildi”.

Türkler büyük bir imparatorluğu fethetmeyi ve onun yerini almayı başarmış olabilirler ama kendilerine ait bir kültür yaratamadılar. Edebiyatta -yani sadece kendilerinin edebiyat olarak saydıkları sanatsal yazında (*Kunstschriftstellerei*)- kısa sürede İran'ın kölece taklitçileri haline geldiler ve birkaç yüzyıl boyunca rakipsiz bir vicdanlılıkla böyle kaldılar. (Horn 1902: 6)

Yukarıdaki alıntıda yer alan *Kunstschriftstellerei* kavramı tarafımdan *sanatsal yazın* olarak çevrildi. Burada dikkat edilmesi gereken husus, Horn'un yaklaşımlarında Hammer-Purgstall'dan ne kadar etkilenmiş olduğu gerçeğidir. Hammer-Purgstall *Die Geschichte der Osmanischen Dichtkunst* eserinde Osmanlı şiirinin doğal olmadığını vurgulamak için *Poesie* yerine ısrarla *Dichtkunst*, yani *sanatsal şiir* kavramını kullanır ve bunu temellendirmeye çalışır. Aşağıda detaylı açıklanacağı gibi Horn'un Osmanlı şiiri için kullandığı *Kunstschriftstellerei* Hammer-Purgstall'ın *Dichtkunst* kavramına tekabül ettiği söylenebilir. Hammer-Purgstall, *Poesie* ile *Dichtkunst* kavramının aynı şey olmadığını- Goethe'ye referansla- temellendirir.

² Bu ansiklopedide Horn'a Türk Edebiyatını yazması için bir görev verildi. Peki Türk Edebiyatı neden garip bir şekilde *Geschichte der byzantinischen und neugriechischen Literatur* kısmının altında tasnif edildi? Horn, altıncı ciltte (Fars ve Arap Edebiyatı) kısmında olmayışını modern Türk Edebiyatının artık Asya'ya değil yalnızca Avrupa'ya ait olabileceğine inandığı için gayet yerinde bir tercih olarak görür. Dolayısıyla bu sınıflandırma ona göre Bizans ve Yunan Edebiyatı ile oldukça uyumludur (1902: 3).

Poesie, saf ve gerçek olarak düşünülduğünde ne konuşma ne de sanattır. Konuşma değildir; zira mükemmelliği için incelik, şarkı, vücut hareketi ve taklit gerektirir. Sanat değildir; zira her şey düzenlenebilir ama sanatsal olarak korkutulmaması gereken doğaya dayanır. Ayrıca her zaman amaçsız ve hedefsiz, heyecanlı ve yüksek bir ruhun gerçek ifadesi olarak kalır. (Goethe, Not. und Abhandl. zum west-östlichen Div.)

Bu düşünceden hareket ederek Hammer-Purgstall, Osmanlı şiirinin *Poesie* değil *Dichtkunst* olduğuna karar verir. [...] yapay bir taklitten başka bir şey olmayan Osmanlı şiiri [...] *Dichtkunst* kelimesiyle çok daha doğru bir şekilde ifade edilir (1836. 13) Tıpkı Hammer-Purgstall'ın ısrarla *Dichtkunst* dediği Osmanlı şiiri düşüncesi; yani Osmanlı şiirinin süslü yapısı, Horn'un metninde yeniden ortaya çıkar. Horn'a göre bir taraftan neredeyse tüm Farsça ve Arapça kelime hazinesi yavaş yavaş Osmanlı edebiyat diline nüfuz ederken diğer taraftan da Osmanlı Edebiyatının "doğasını kaybederek yerini yapaylık ve süslülüğe"; yani *Dichtkunst*'a bıraktığını iddia eder.

Baki, Necati, Nef'i ve diğerleri en büyük Türk şairleri olarak ün yaptılar; ancak şiirleri hiç de Türkçe değildi. Biçim, içerik ve duygu bakımından Farsçaydı. Eğitilmiş sınıf dışında (Osmanlı) halkının kahir ekseriyeti kendi şairlerini anlamıyor. Feridun, Veysi ve Nergisi'yi... anlamak isteyen herkesin... Arapça ve Farsça öğrenmiş olması gerekir. (Horn 1902: 6)

1917 yılında *Die neuere und neueste türkische Literatur* başlığıyla yayımlanan makalesinde Hammer-Purgstall ve Horn gibi Otto Hachtmann da Osmanlı şiirini sanatsal bir üretim olarak değerlendirir ve onun Türklere özgü edebi formu üzerine inşa edilmediğini savunur. Ona göre Osmanlı şiiri doğal olmaktan ziyade süslü, sanatsal ve taklittir; yani *Poesie* değildir. Dolayısıyla Hachtmann, Alman araştırmacılara Eski Türkçeyi öğrenmenin sabır gerektiren güç bir uğraş olduğu vurgusuyla bir uyarıda bulunur (1917: 57).

Peki Horn Osmanlı şiirinin Fars şiirinden etkilenmesi meselesine nasıl yaklaşır? Horn, "Osmanlıların sahip oldukları özgüvenin, küçümsedikleri, siyasi zayıflıklarını defalarca gözlemlene fırsatı buldukları ve nihayetinde mağlup ettikleri yabancıların dilinde yazmak istemediklerini" savunur. Ancak ona göre gerekli eğitim altyapısından yoksun oldukları için bu kültürel direnişten özgün bir Osmanlı Edebiyatı doğmadı. Metnin devamında Fars Edebiyatının nihayetinde Türkler tarafından hayranlıkla model alındığını vurgular. Dolayısıyla Türk Edebiyatı içerisinde zamanla otantik olan her şeyin bütünüyle kaybolduğunu ve Türklerin benimsedikleri bu kültüre sadık kaldıklarını aktarır. Bu konuda düşüncelerini şu şekilde ifade eder.

Edebiyatın dili gerçekten Türkçe; ancak içeriği ve biçimi kesinlikle Farsçaydı. Bu durum özellikle şiirde daha fazla dikkat çekti. Farsça taklidi şiirde o kadar körü körüne yapıldı ki, birçok Türk şair, Farsçada bir örneğini bulamadıkları hiçbir şeyi dile getirmeye cesaret edemedi. Tıpkı ilkokul öğrencileri olarak Cicero'nun cümlelerinden esinlenip Latince denemelerimizi bir araya getirip okuduğumuz gibi. Fars üslubu bir kez model olarak benimsendikten sonra kişinin doğasına ne kadar yabancı dursa bile ona bağlı kaldı. Türk karakterinin nezaketi ve sadakati, bir kez seçtikleri ve kendilerini etkileyen şeyi terk etmelerine izin vermedi. (Horn 1916: 269-271)

Yukarıdaki alıntıda Horn, Fars Edebiyatının Türk şiiri üzerindeki yoğun etkisine dikkat çeker. Bu etkilenme ve körü körüne taklit ona göre birçok Osmanlı şairinin ufkunu sınırlamış ve onlara buradan sapmanın neredeyse korkulan bir şey olduğunu göstermiştir.

1918 yılında kaleme aldığı *Europäische Kultureinflüsse in der Türkei* metninde ise Hachtmann, Hammer-Purgstall'ın ortaya koyduğu ve Horn'un ısrarla vurguladığı düşünceyi savunmaya devam eder. Aslında Türklerin yüzyıllar boyunca Arapça ve Farsçadan son dönemlerde ise Fransızcadan çeviri yaptıklarını dolayısıyla “yakın zamana kadar aslında sadece çevirmen bir millet” oldukları şeklinde istihfaf edici ve oldukça peşin hükümlü bir iddiada bulunur. Almanlar ve Türkler arasında çeviri pratiği açısından yakın bir benzerlik olsa da ona göre iki ulus arasındaki en büyük fark, motivasyonlarında saklıdır.

[...] ne milli duygu eksikliği ne de diğer halklara karşı sevgi dolu bir anlayış onları (Türkleri) Şark'ın çevirmenleri yaptı; zira milliyet fikri yakın zamanlara kadar İslami Şark'a tamamen yabancıydı [...] Türkler, Arapları ve Farsları farklı milletlerin ya da ırkların üyeleri olarak değil, aynı dine mensup insanlar olarak görüyorlardı. Bu yüzden onlara karşı özel bir anlayış geliştirme gereği duymadılar. Bu kadar çok taklit ve tercüme yapmalarının tek sebebi, kendi dil ve kültürlerinin Arapça ve Farsçaya kıyasla yeterince gelişmemiş olduğuna inanmalarındır... şairler bundan ne bir acı ne de utanç duyuyorlardı; zira yazdıkları dil neredeyse Türkçe sayılmazdı. Yüksek seviyeli kelime dağarcığı ve düşünceler, İslam dünyasındaki dillerde hemen hemen aynıydı. Bu, aslında bir dilden diğerine gerçek bir çeviri değil, sadece bir lehçeden diğerine aktarım gibiydi. Farsça yazan bir şairi Türkçeye çevirmek, yüksek düzeyde yazan bir Alman şairini daha alt düzeyde bir Almancaya çevirmekten pek de farklı değildi. (Hachtmann 1918: 9)

Hachtmann'ın bu görüşü, Osmanlı dönemi kültürel ve edebi ilişkilerinde Türklerin Arap ve Fars Edebiyatına olan yaklaşımını çarpıcı bir şekilde ele alır. Alıntıdan da anlaşılacağı gibi yazarın vurguladığı nokta, klasik dönem Osmanlı aydınlarının milliyetçi bir bakış açısına sahip olmadıkları ve Araplar ile Farsları farklı ırklar veya milletler olarak görmedikleridir. Bu dönemde dini kimlik, kültürel kimlikten çok daha baskındı denebilir. Dolayısıyla klasik dönem Osmanlı Edebiyatında İslam dünyasındaki diğer halklara karşı özel bir milliyetçi tutum veya mesafe koyma gereği duyulmadı. Zaten çok uluslu yapısı ile ne devletin yapısı ne de edebiyatı bunu kaldırabilirdi. Tabii bu durum milliyetçilik akımlarının etkisiyle doğal olarak değişecekti. Yukarıdaki alıntıda Hachtmann, Osmanlı şairlerinin kendi edebiyatlarının gelişmemiş olduğuna ikna olduklarını iddia eder. Burada kendi düşüncesini şairlere refereyle dile getirdiği anlaşılabilir. Osmanlı Türkçesinin Arapça ve Farsçadan büyük ölçüde etkilenmiş olmasının bir zayıflık göstergesi olarak algılanması tartışmaya açıktır. Bu durumu İslam dünyasında sınırlarını genişleten büyük bir devletin kültürel geçişkenlikleri ile yorumlamak da pekâlâ mümkündür.

Aslında bir Arabiyatçı olan Hartmann, Hachtmann, Horn ve Hammer-Purgstall'ın Farsça etkisini vurgulamalarının yanı sıra, Arapçanın Türk Dili ve Edebiyatı üzerindeki etkisine daha fazla odaklanır. Hartmann, modern Osmanlı şairlerinin biyografileri, edebiyat dergileri, Türk dilinin yapısı ve edebi gelişmeler üzerine birçok yazı kaleme aldı. İstanbul'da yaşadığı yıllarda dönemin entelektüel çevreleriyle olan yakın teması ona edebiyat dergilerini yakından takip etme ve yeni çıkan kitaplara ulaşma fırsatı sağladı. İstanbul'daki edebi ve entelektüel ortamla olan bu etkileşim, onun edebi gelişmeleri

yakından takip etmesine imkan verdi. Hartmann, Osmanlı kültürel hayatını doğrudan gözlemlene ve anlama çabasında olan bir aydıydı. Ancak yaptığı değerlendirmeler hiçbir zaman tamamen objektif olmadı. Ona göre Kur'an dili olması hasebiyle Arapçanın kutsallaştırılması, Türk Dili ve Edebiyatı üzerinde derin bir iz bıraktı. Hartmann, diğer meslektaşlarından farklı olarak Türklerin bir yandan Arap şiir biçimlerini benimsediklerini, öte yandan İslam öncesi geleneksel nazım biçimlerini korumaya devam ettiklerini öne sürer (1917: 28). Hartmann'ın yazılarında sıkça vurgulanan bir konu da Türklerin kültürden yoksun bir şekilde tasvir edilmesidir. Bu aşağılayıcı yaklaşım doğal olarak Türklerin edebiyatına da yansır.

[...] ellerinde kılıçlarıyla amaçsız bir şekilde (dünyaya) dağılan Türk halkı gittiği yere beraberinde kendinden hiçbir şey götürmedi. Ne ruh ne hiciv ne fantezi... Hâkimiyeti altına aldıkları milletlerin kültür yaşamlarından meşakkatle aldıkları bazı değerler hariç [...]. (Hartmann 1899: 7)

Karl Foy, *Der Purismus bei den Osmanen* adlı çalışmasında Osmanlı edebiyatında süslü bir üslubun benimsenmesiyle Türkçe unsurların giderek azaldığını öne sürer. Bu görüşüyle dönemin diğer şarkiyatçıları gibi edebiyatın yabancı etkilerle bozulduğunu savunur (1898: 21). Benzer eleştirileri Hartmann da yapar ve Osmanlı topraklarında herkes tarafından kullanılan ortak yazılı ve sözlü bir İstanbul-Türkçesinden bahsetmenin asla mümkün olmadığını belirtir. Özellikle edebiyat dilinin halkın günlük hayatında kullandığı dilden çok farklı, yapay, çok süslü ve zor anlaşılır olduğunu, bu yüzden halkın büyük bir kısmının bu 'dekoratif (edebi) dili' (Ziersprache; saray dili olarak da tanımlar) anlamadığını aktarır (1916a: 2). Hartmann, Osmanlı Türkçesi hakkındaki görüşlerini bilimsellikten uzak ve bir aşırı yorumla sunar. Ona göre Osmanlı Türkçesi, saray çevrelerinin etkisiyle yapay bir biçimde zenginleştirilmiş bir morfolojiye sahipken, içeriği ise aydınların fikir üretme becerilerinin yetersizliği nedeniyle zayıflamıştır. Bu durum, Osmanlı Türkçesini süslemeye yönelik, içerikten yoksun bir dil (Ziersprache) haline getirmiştir (1916b: 150; 1916a: 2).

Modern Osmanlı Edebiyatı ve Fransız Tesiri

Hachtmann, Horn ve Hartmann gibi Alman şarkiyatçılar, Batı Edebiyatı ile modern Osmanlı Edebiyatı arasındaki etkileşimler hakkında farklı metin türlerinde sıklıkla yazdılar ve genel olarak Fransız düşüncesinin ve edebi eleştirinin Osmanlı aydınları üzerindeki etkisini ortaya koymayı denediler. Bu isimlerden biri de Horn'dur. Ona göre Osmanlı aydınlarının Fransızları taklit etme süreci, öncelikle bu dilden yaptıkları çevirilerle başladı. Zamanla yaptıkları çevirilere benzer bir üslupta edebi metinler yazdılar (1902: 6). 1912'de Fransız üslup bilimi üzerine doktora yapan Hachtmann, Dessau'da bir dil okulunda öğretmenlik yaptığı dönemde modern Osmanlı Edebiyatına ilgi duydu ve onu kapsamlı bir şekilde inceledi (Kreiser 2013: 222). Bu nedenle Fransız-Osmanlı kültürel etkileşimleri hakkında yazması oldukça doğaldır. Hachtmann, 1916'da Fransız kültürünün etkisini şu şekilde betimler.

Diğer modern Türk yazarlar Fransız ve İngiliz tarzı Avrupalılığı Türklükle birleştirmeyi arzu ediyorlar. Bunlara kelimenin birinci veya ikinci kısmına vurgu yaparak "Halbtürken

(yarım Türkler)” denebilir. Türkçe malzemeyi Fransız formunda sunuyorlar da diyebiliriz buna: Türkçe metinleri Fransız melodileriyle söylüyorlar. Bazıları içerik ve biçim olarak tamamen Türkçe bir şey yaratmayı zaten biliyor; ancak en sevdikleri Fransız biçimini tamamen terk etmek istemiyor ve her ikisini de barış içinde yan yana icra ediyorlar. Bu durum muhtemelen uzun bir süre daha böyle devam edecek. Türklerin Fransa’dan nefret etmek için gerçek bir nedeni yok. Fransa onlar için asla Rusya ve İngiltere kadar tehlikeli olamaz ve aslında kültürel alanda bu devlete çok şey borçlular. (1916: 9)

Hachtmann’ın bu değerlendirmesi, modern Türk edebiyatında Avrupa etkisinin daha özelde Fransız etkisinin nasıl şekillendiğine dair önemli bir bakış açısı sunar. ‘Halbtürken’ kavramı yazarların hem Türk kimliğini hem de Fransız kültürünü nasıl iç içe geçirdiğine dair bir vurgudur. Bu bağlamda Türk yazarların Fransız estetiğini ve biçimlerini benimsediklerini; ancak onun bu ifadesinden hareketle yine de Türk kültürel unsurlarını korumayı hedefledikleri anlaşılır. Hachtmann’ın ‘Türkçe malzemeyi Fransız formuyla sunma’ ifadesi, edebiyatın kültürel etkileşimlerden nasıl beslenebileceğine dair derin bir anlayış sergiler ve yazarların üretim süreçlerinde kimlik ve aidiyet duygusunu nasıl çalıştığını ortaya koyar.

Yazarın Türklerin Fransızlara karşı herhangi bir düşmanlık hissetmemesinin sebeplerini açıklaması da dikkat çekicidir. Kitabı 1916’da yayımlanmış olsa da yazının savaş öncesine dayandığı çıkarılabilir. Osmanlı aydınının Fransız kültürüne karşı bir tepki geliştirmesi için elbette geçerli bir nedeni vardı; zira farklı cephelerde birbirleriyle savaş halindeydiler. Hachtmann’a göre modern Türk Edebiyatı, Jön Türklerin etkisiyle oldukça politize hale geldi; hatta o, siyasi gelişmelerle edebiyat alanındaki ilerlemeler arasında sıkı bir ilişki kurarak Jön Türk düşüncesine ideolojik olarak yakın olan şair ve yazarların geniş kitlelere ulaşmak için edebiyatı siyasi bir araç olarak kullandıklarını vurgular. Bu nedenle Jön Türkler gazeteleri kitaba tercih ettiler ve bazı metinler kitap haline gelmeden önce dergi ve gazetelerde yer buldu. Hachtmann, bu bağlamda modern Türk Edebiyatını “incelemek, eleştirmek ya da çevirmek” isteyen araştırmacılara, Servet-i Fünûn ve Türk Yurdu gibi Osmanlı gazetelerini iyi tanımalarını önerir (1917: 70-71).

Hachtmann, Horn’un görüşlerine paralel olarak Fransız kültürünün etkisinin çeviriyle başladığını savunur ve Osmanlı aydınlarının neden özellikle Jean-Jacques Rousseau ve François Fénelon gibi Fransız düşünürleri³ tercih ettiklerini sorgular. Ona göre söz konusu entelektüellerin tercihlerinin nedeni, Türk halkında milli bilinci uyandırmaktır. Bu bağlamda 19. yüzyılın ortalarında sıkça çevrilen Fénelon ve Rousseau⁴, Osmanlı aydınları için sadece hayranlık duyulan büyük edebiyat ustaları değil; aynı zamanda toplumun siyasi ve kültürel gelişimine ivme kazandıracak önemli siyasi figürlerdi (Hachtmann 1918: 9-12).

Fransızcadan yapılan siyasi-felsefi çevirilere Eugene Sue ve Paul de Kock gibi dünyaca tanınmış Fransızları çeviri furyası başladı. Bu tarzda birçok eser defalarca tercüme ya da taklit edildi (Hachtmann 1918: 9-12).⁵ Hachtmann, Eugene Sue ve Paul

³ Hachtmann yapılan çevirilere eleştirel yaklaşırsa da Şinasi’nin çevirilerinin edebi mükemmelliğe sahip olduğunu belirtir (Hachtmann 1918: 9-12).

⁴ İki yıl önce kaleme aldığı bir yazıda ise Seignobos gibi Fransız kültür tarihçileri ve Le Bon ve Durkheim gibi sosyologların etkilerine dikkat çeker (Hachtmann 1916: 8).

⁵ Bunlardan Eugene Sue’dan;

de Kock'a vurgu yapsa da Jules Verne, Xavier de Montépin, Alexandre Dumas, Georges Ohnet, Emile Richebourg, Octave Feuillet gibi Fransız yazarlar, Ahmed İhsan, Halide Edip ve Mahmud Şevket Paşa gibi Osmanlı aydınları tarafından özellikle II. Abdülhamid döneminde Türkçeye çevrildiler (Bozkurt-Karadağ 2015: 43-77). Hachtmann'ın dikkat çektiği bir diğer konu ise farklı metin türlerinde sıklıkla Fransız aydınlara yapılan atıflardır.

Tıpkı Avrupalı yazarların eserlerini eski klasik alıntılarla süslediği gibi şimdi Türkler de eserlerini Fransız alıntılarıyla süslemeye başladılar. Hippolyte Taine'den özellikle sık sık alıntı yapılıyor. Bizim pek tanımadığımız Antoine Albalat, edebiyat eleştirmenleri arasında olağanüstü bir üne sahiptir. Onun sözleri her fırsatta alıntılanıyor. (Hachtmann 1918: 4)

Hippolyte Taine gibi düşünürlerin sıkça alıntılanması, Fransız Edebiyatının ve eleştirisinin Türk aydınları üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösterir. Modern Osmanlı aydınlarının Hippolyte Taine eğilimi dönemin felsefi tartışmaları düşünüldüğünde gayet doğaldır; zira Türk Edebiyatı, Tanzimat döneminden itibaren yönünü pozitivizme çevirdi ve özellikle Serveti-i Servet-i Fünûn çevresi Taine'nin edebi-eleştiri teorilerine bağlı kaldı (Ercilasun 1981: 122). Özellikle Antoine Albalat gibi daha az tanınan bir ismin yazarlar arasında 'olağanüstü bir üne sahip olması', Hachtmann'ı bile şaşırtır. Bu da Türk yazarların eserlerinde içeriğin yanı sıra aynı zamanda biçim ve stil açısından da Batı etkilerini nasıl benimsediklerini ortaya koyar. Tam da Hachtmann'ın yazdığı bu zamanda Türk Edebiyatı, kendi kimliğini ararken Batılı kaynaklara başvuran çok yönlü bir yapıya dönüşür. Bu durum bir taraftan taklit olarak değerlendirilirken diğer taraftan Batı ile olan kültürel alışverişin bir yansıması olarak da okunabilir.

Modern Osmanlı Edebiyatı ve Alman Tesiri

Hachtmann gibi Alman şarkiyatçılar, Osmanlı aydınları üzerindeki yoğun Fransız etkisinden pek hoşnut değildiler. Hachtmann, Alman Edebiyatının Osmanlı aydını üzerinde etkili olmasını umarken aynı zamanda bir tehlikenin de farkındadır.

Kuşkusuz edebiyatımız zaman içinde Osmanlı (aydınları) üzerinde uyarıcı bir etkiye sahip olacaktır: ne de olsa şimdiye kadar egemen olan Fransızcadan tamamen farklı yaşam güçlerine sahiptir. Ancak Türklerin bizim aracılığımızla üçüncü edebi esaretlerine düşmeleri kötü bir şey olur: Farsça ve Fransızcadan sonra Almancaya... Bu arada hiçbir şekilde ilk ikisinden, özellikle de Fransızcadan tamamen kurtulmuş değiller. Nasıl çöksünler ki? Neredeyse tüm önde gelen edebiyatçıları Fransızca'yı tek Avrupa dili olarak

- Ahmed İhsan'ın çevirdiği Bamboş yahut Etfal-i Metrûke Sefaleti (1888),

- F. Necib'in Eugene çevirdiği Familya Çocukları (1886)

- Halil Edib çevirdiği Mis Mari yahut Mürebbiye (1888)- Paris Esrarı-(1888)

- M. Tevfik'in çevirdiği Serseri Yahudi (1883)

- Mahmud Şevket Paşa Muhabbet Çocukları (1883)

- Mihalaki Şikemperveri-Oburluk (1881)

Paul Kock'dan

-Ahmed İhsan'ın çevirdiği Sütçü Kızı (1890)- Tuhaf Bir Hane (1889)- Kamere Âşık (1885) örnek olarak verilebilir (Bozkurt-Karadağ, 2015: 43-77).

biliyorlar; (Bunlar yıllarca) zihinlerini Fransız edebiyatı ve bilimiyle beslediler.
(Hachtmann 1916: 8)

Bu alıntıda Hachtmann Türk Edebiyatının dış kaynaklardan hangi oranda etkilendiğini vurgular ve kendi kimliğini ararken karşılaştığı zorluklara ve özellikle baskın Fransız kültürüne gönderme yapar ve bunu aşmanın zorluklarını belirtir.

Hachtmann, Osmanlı Devleti'ndeki reform hareketlerinin, Almanya'daki 'Das Junge Deutschland' hareketine benzerlikler gösterdiğini öne sürerek iki hareket arasında bir bağlantı kurmaya çalışır. Das Junge Deutschland, 1830'lu yıllardan itibaren edebiyat dünyasında kendine yer bulan ve liberal düşünceleriyle dikkat çeken genç Alman yazarların oluşturduğu bir edebi oluşumdur. Bu hareketin üyeleri, mevcut siyasi ve sosyal düzeni eleştiren eserler verdiler ve bu nedenle 1835 yılında Alman devletleri tarafından yasaklandılar. Bu hareket, *Vormärz* (Mart öncesi)⁶ olarak anılan dönemde liberal bir monarşinin kurulmasına imkân veren, Fransa'da 27 Temmuz 1830'da başlayan Temmuz Devrimi'nden esinlendi. Bu bağlamda Jön Türk liberal düşüncesi ve Das Junge Deutschland bir benzerlik içerir; ancak ona göre Jön Türklerin edebiyat anlayışı estetik kaygılardan uzaktır ve siyasi olarak araçsallaştırılmış bir edebiyat düşüncesidir (1918: 15). Hachtmann'ın bu görüşleri dile getirdiği kitaba bir önsöz yazan şarkiyatçı Hubert Grimme (1864-1942), Birinci Dünya Savaşı'nın başlangıcında Osmanlı elitlerinin Fransa'nın entelektüel bir kolonisine dönüştüğünü savunur ve Osmanlı-Alman savaş ortaklığının edebiyat, sanat ve kültürel alanlarda Fransız hegemonyasını kırmaya yetmediğini vurgular.

Osmanlı Devleti'nin Almanya ve Avusturya ile ittifakı bu durumu değiştirmek için çok az şey yaptı. Fransızcanın kullanımı, Türkçe olmayan her dil gibi hükümet ve iş ilişkilerinde yasalarla sınırlandırıldı; ancak bugün hala Fransızca, eğitimde başrolü oynar. Eğer Fransız etkisi savaştan sonra da Osmanlı'daki olumlu konumunu korursa o zaman biz Almanlar, Çanakkale'de, Mezopotamya'da ve Filistin'deki savaş alanlarında Türklerle kurduğumuz yoldaşça ilişkileri uluslararası bir dostluğa dönüştürmenin imkânsız olduğunu söylemek zorunda kalacağız. O zaman Osmanlı, Alman silahlarını ve mallarını takdir etmeye devam edebilir; hatta belki bunları satın alabilir; ancak zihin ve kalp için gerekli olan malzemeler başka yerlerden elde edilecektir. (Hachtmann 1918: 5)

Her iki şarkiyatçıya da rahatlıkla hak verilebilir. Fransız kültürü farklı alanlardaki baskın ve Osmanlı entelijansiyası üzerinde oldukça etkilidir. Osmanlı-Alman savaş ortaklığına rağmen Alman kültürü ona göre hala "Türklerin entelektüel yapısının önemli bir parçasını oluşturmaz" (Hachtmann 1916: 8). Hachtmann'ın bu değerlendirmesi, kültürel bağların siyasi ittifakların ötesinde ne denli belirleyici olduğunu ortaya koymak için yeterlidir. Birinci Dünya Savaşı sürerken basılan broşürler, güncel siyasi yayınlar ve çevirideki enflasyon, Osmanlı-Alman kültürel dönüşümü için hiçbir zaman yeterli olmadı. Kant, Hegel, Goethe, Heine, Niebuhr, Mommsen, Hartmann ve Sudermann gibi isimlerin Türk Yurdu dergisinin beşinci sayısında yer alan en önemli Alman yazarlar listesi olarak

⁶ Alman 1848 Devrimi'nden önceki dönem -1815 ile 1848 arası- Vormärz olarak bilinir. Vormärz kavramı, bu dönemin Mart 1848 devriminden önce gerçekleştiğine işaret eder. Mart öncesi dönem, siyasi baskı ve iktidarın kötüye kullanımı olarak karakterize edildi. Dönemin edebi-kültürel hareketi de doğal olarak baskılara karşı liberal bir itiraz içeriyordu. (Bleek 2023)

verilmesi karşısındaki şaşkınlığı aslında Hachtmann'ın tespitinin ne kadar yerinde olduğunu gösterir (Hachtmann 1918: 18).

İngilizceden yapılan çeviriler, Fransızcaya kıyasla oldukça sınırlı olmasına rağmen, Hachtmann yine de özellikle kadın yazarlar arasında İngiliz kültürünün bir etkisinden söz edilebileceğini vurgular. Bu durumu, o dönemde Osmanlı topraklarındaki kadın eğitim kurumlarının büyük ölçüde İngiliz ve Amerikan kökenli olmasına bağlar. Herhangi bir isim zikretmese bile dönemin kadın entelektüeller düşünüldüğünde Amerika mandasını savunan Halide Edib'in bunlardan biri olduğu kuvvetle muhtemeldir; ki 1918 yılında kaleme aldığı yazıda ondan bahseder ve Halide Edib'in "parlamentar sistemin vadedilmiş ülkesi olarak bakışları İngiltere'ye yönelttiğini" aktarır (Hachtmann 1918: 15).

Sonuç

Türk Edebiyatı bir çalışma alanı olarak Alman Şarkiyatında çok uzun bir süre ihmal edildi. Türk Dili hakkında filolojik çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Hammer-Purgstall'ın çabalarına kadar edebiyat çok ilgi görmedi. Hammer-Purgstall'ın görüşleri uzun bir dönem diğer şarkiyatçılar üzerinde etkili oldu. Paul Horn'dan Otto Hachtmann'a şarkiyatçılar genel olarak çağdaşları Türk edebiyatçılar hakkında biyografik tarzda ve genel olarak aynı üslupta metinler yazdılar. Bazıları biyografilere ek olarak kitaplarında şiir ve diğer metin türlerinden seçmece çevirilere yer verdiler. Hammer-Purgstall'ın ardından uzun süren sessizlik döneminin ardından Birinci Dünya Savaşı döneminde bu konuda yazılan metinlerin sayısındaki artış Osmanlı-Alman siyasi yakınlaşmasıyla açıklanabilir. Tabii tüm bu siyasi yakınlaşmaya rağmen çeviri ve diğer kültürel alanlarda yeteri kadar metin çıkmadı ortaya. Hammer-Purgstall'ın Osmanlı edebiyatının Farsçanın bir taklidi olduğu görüşü uzun zaman Türk edebiyatını inceleyen diğer şarkiyatçılar üzerinde etkili oldu. Sonuç olarak, Hammer-Purgstall'ın diğer Alman şarkiyatçıları da etkileyen görüşleri tarihsel ve kültürel bir çerçevede önemli bir bakış açısı sunmasına rağmen Osmanlı Türkçesinin Arapça ve Farsçayla olan ilişkisinin daha derin bir incelemeyi hak ettiği söylenebilir. Bu etkileşim, çok katmanlı bir kültürel alışverişin sonucudur ve hala tartışılması gereken önemli bir husustur. Bu bağlamda şarkiyatçıların görüşleri üzerinden doğrudan sorgulanmadan devralınacak kadar basite alınmaması gerekir.

Kaynakça


Avcı, Remzi (2020): The Language-Building for the Nation-Building: Martin Hartmann's Discourse on the Ottoman Literature and Language Purification Attempts. Ed. Cengiz Y.-Deniz İ.-Uyanık N.-Çetres, İ. H. *Kavramlar ve Kuramlar*. - Düşünce Bilimleri-. Mardin: Mardin: Artuklu Üniversitesi Yayınları, 487-497.

Bleek, Wilhelm (2023): Der deutsche Vormärz <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/revolution-1848-1849/516963/der-deutsche-vormaerz/> (Erişim tar. 14.10.2024)

- Bozkurt, Eshabil/ Karadağ Ayşe Banu** (2015): II. Abdülhamid Dönemi Roman Çevirileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 43, 43-77.
- Ercilasun, Bilge** (1981): *Servet-i Fünûn'da Edebi Tenkit*. Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Foy, Karl** (1898): *Der Purismus bei den Osmanen*. Berlin: Reichsdruckerei.
- Gibb, Elias John Wilkinson** (1900-1909): *A History of Ottoman Poetry*. London, I 1900, II 1902, III 1904, IV 1905, V 1907, VI 1909.
- Hachtmann, Otto** (1917): Die neuere und neueste Türkische Literatur. *Die Welt des Islams*, 57-96.
- Hachtmann, Otto** (1916): *Die türkische Literatur des zwanzigsten Jahrhunderts*, Leipzig: C. F. Amelangs Verlag.
- Hachtmann, Otto** (1918): *Europäische Kultureinflüsse in der Türkei: ein literärgeschichtlicher Versuch*. Berlin: Verlag Der Neue Orient.
- Hammer-Purgstall, Joseph von** (1818): *Geschichte der schönen persischen Redekünste*. Wien: Ben Heubner Verlag.
- Hammer-Purgstall, Joseph von** (1825): *Baki's, des grössten türkischen Lyrikers, Diwan, zum ersten Mahle ganz verdeutscht*. Wien: E. F. Beck.
- Hammer-Purgstall, Joseph von** (1834): *Gül u Bülbül, das ist: Rose und Nachtigall, von Fasli*. Pest-Leipzig: C. A. Hartleben.
- Hammer-Purgstall, Joseph von** (1836-38): *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit, bis auf unsere Zeit. Mit einer Blüthenlese aus zweytausend, zweyhundert Dichtern*. Erster Band, Pest: C. A. Hartleben.
- Hartmann, Martin** (1899) Islam und Arabisch, (1899), *Der islamische Orient: Berichte und Forschungen*, Bd. I, Wolf Peiser Verlag, Berlin 1905, 1-22.
- Hartmann, Martin** (1916a): Die literarischen Strömungen in Stambul. *Korrespondenzblatt der Nachrichtenstelle für den Orient* 44/45, 1-4.
- Hartmann, Martin** (1916b): Turanismus. *Das neue Deutschland*, 5. Jahrgang Heft 6, 149–153.
- Hartmann, Martin** (1917): Die neue Türkei und ihre Literatur. *Die islamische Welt*. Nummer 3, 28-2.
- Herzog, Christian** (2010): Almanca Konuşulan Ülkelerde Türkiyat ve Şarkiyat Çalışmalarının Gelişimi Üzerine Notlar. çev. Faruk Yashçımen. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. Cilt 8. Sayı 15, 77-148.
- Horn, Paul** (1902): *Geschichte der türkischen Moderne*. Leipzig: Amelang Verlag.
- Jacob, Georg** (1900): *Das türkische Schattentheater*. Berlin: Mayer-Müller.
- Jacob, Georg** (1903): Aus der Literatur der osmanischen Türken. *Asien. Deutsch-asiatische Gesellschaft. Münchener orientalische Gesellschaft* 2, 115, 49-55.
- Kreiser, Klaus** (2013): Turkologie als Steckenpferd? von Paul Horn bis Carl Frank. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (Semih Tezcan'a Armağan). 13/13, 213-229.
- Kreiser, Klaus** (Edit.) (1987): *Germano-Turcica: Zur Geschichte des Türkisch-Lernens in den deutschsprachigen Ländern; Ausstellung des Lehrstuhls für Türkische Sprache*. Bamberg: UB.

Kuşaklar Arası Edebiyat Türü Olarak “Torun Edebiyatı” ve Kimlik Arayışı: Bernhard Schlink’in *Torun* Adlı Romanı Üzerinden Bir İnceleme

Hatice Genç , Antalya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600212>



Öz

Günümüz Alman edebiyatında, geçmişin gölgesi yazarları etkilemeye devam etmektedir ve şimdi bu miras torunların bakış açısına daha güçlü bir şekilde damgasını vurmaktadır. Bu yazarlardan biri olan Bernhard Schlink’in diğer yapıtlarında olduğu gibi *Torun (Die Enkelin)* adlı romanında söz konusu bu durum net bir şekilde görülmektedir. Yazar, okuyucuyu bir aileyi ve üç kuşağı kapsayacak bir şekilde Almanya’nın yakın tarihi ile yüzleşmeye hazırlamaktadır. Bu yapıt, aydın bir büyükbabanın ırkçı ideolojiye sahip genç kız torununu bu fikirlerinden uzaklaştırma çabasını konu almaktadır. Büyükbabanın bu yönlendirme çabası, geçmişle hesaplaşmanın ve geçmişin ve travmaların üstesinden gelebilmenin sancılı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü torunun şekillendiği aile ortamı, aile üyelerinin suskunluğu ve yıllardır süre gelen sırlar, savaş sonrası üçüncü ve kuşağın gerçeği keşfetme çabalarını sekteye uğratmaktadır. “Torun” romanı sadece Nasyonal Sosyalizm geçmişi ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda, 1968 yılında yaşanan öğrenci hareketlerini, Doğu-Batı Almanya arasındaki gerilimi ve Berlin Duvarı’nın yıkılışını da ele almaktadır. Ayrıca aile üyeleri arasındaki karmaşık ilişkileri ve bu ilişkilerin üçüncü kuşak üzerindeki ruhsal durumunu da incelemektedir. Dolayısıyla yazar bunu yaparken, geçmiş ve günümüz arasında gidip gelen bir anlatım tarzı kullanarak romanına derinlik katmaktadır. Bu bilgiler ışığında, romanda geçmişle yüzleşme, aile sırları ve suçluluk duygusu, milliyetçilik ve savaş sonrası üçüncü kuşak gibi temalar işlenmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Bernhard Schlink, Torun Edebiyatı, Geçmişle Yüzleşme, Hatırlama Kültürü, Hafıza.*

Abstract

Literature of the Grandchildren and Memory: The Psychological State of the Post-War Third Generation in Bernhard Schlink’s Novel ‘Granddaughter’

In contemporary German literature, the shadow of the past continues to shape the works of authors, and now this legacy is increasingly bearing its mark on the perspectives of grandchildren. This situation is clearly evident in Bernhard Schlink’s novel *Granddaughter (Die Enkelin)*, as in his other works. Encompassing a family and three generations, the novel prepares the readers to confront Germany’s recent history. It revolves around an intellectual grandfather’s struggle to send his young granddaughter, who has racist ideologies, away from these ideas. This guidance efforts of the grandfather reveal that overcoming past and historical traumas is a painful process. Because the family environment in which the granddaughter was shaped, the silence or guidance efforts of family members and long-held secrets hinder the efforts of

the post-war third generation to discover the truth. The novel "Granddaughter" delves not only into the Nazi past, but also deals with the student movements in 1968, the tensions between East and West Germany and the fall of the Berlin Wall. It also examines the complex relationships between family members and the impact of these relationships on the psychological state of the third generation. Thus, in doing so, the author adds depth to the novel by using a narrative style that oscillates between the past and the present. In the light of this information, themes such as confronting the past, family secrets and guilt, nationalism, and the post-war third generation are discussed in this novel.

Keywords: *Bernhard Schlink, Literature of the Grandchildren, Overcoming the Past, Culture of Remembrance, Memory.*

EXTENDED ABSTRACT

The term “post-war generation” is used to describe the individuals who were born and raised in the aftermath of World War II and in a chaotic environment. This group, also representing the second generation, encompasses individuals who experienced and were shaped by the post-war traumas, the quest for national identity, the need to confront the past, and the desire to establish a new worldview. Even if the grandchildren do not consciously remember these transmitted traumas, they are emotionally and psychologically affected. This situation complicates their search for identity and creates a need to confront their family history. Consequently, the inexplicable anxiety, anger, depression, or guilt experienced by today’s grandchildren are actually echoes of the suppressed experiences of the first generation.

The influence of the past on the third generation is strongly depicted in works known as “Literature of the Grandchildren”, which explores the impact of the war on the second and third generations. The grandchild generation has inherited the issues their families experienced in the past. The traumas caused by the war also negatively affect family relationships. “Literature of the Grandchildren” examines family dynamics such as domestic violence, lack of communication, and secrecy, questioning their impact on the grandchildren. The works in “Literature of the Grandchildren” provide an opportunity to confront the past by carrying the traumatic effects of the war into the present. By showing the suppression of traumatic experiences and their transmission to grandchildren, “Literature of the Grandchildren” emphasizes the importance of confronting these experiences.

Grandchildren have had to confront their past and, in the process, form their own identities. In this context, the theme of the search for identity is a prominent topic in “Literature of the Grandchildren”. The sense of identity loss and dislocation caused by the war affects the grandchildren’s self-perception and search for identity. In the works of the “Literature of the Grandchildren”, grandchildren strive to form their identities by coming to terms with their family history and making sense of their own experiences. “Literature of the Grandchildren” includes works that examine how the third generation, the grandchildren of the post-war generation, cope with this legacy and their relationship with the past. These works also explore the nature of memory and forgetting. In these narratives, grandchildren attempt to reconstruct the past by blending the stories told by their elders with their own experiences.

Bernhard Schlink’s novel *Granddaughter (Die Enkelin)* tells the powerful and poignant story of a family living in the political atmosphere of its time. It centers around themes such as crime, war, migration, current events, societal issues, and political atmosphere. This work deeply examines how grandchildren cope with the traumas experienced by the post-war generation and their search for national identity, exploring how this process profoundly affects their psychological states. In his novel “Granddaughter”, which serves as the memory of a divided nation, Schlink not only narrates the story of a family but also delves into a nation’s struggle with memory and identity. “Granddaughter” portrays the wounds created by reunification, recounting the stories of citizens who had been separated for over thirty years between East and West Germany (Weber 2021). In this context, the events shaped by political tensions and the resulting wounds have left psychological and emotional traces on the third generation. Schlink addresses the difficulties brought about by reunification and the rediscovery of forgotten or suppressed memories by grandchildren, urging them to confront these memories head-on.

The traumatic experiences of the past are transmitted to future generations in various ways. The traumas and memories of grandparents have the potential to significantly influence the worldviews of grandchildren, making issues of memory and remembrance not just individual but also collective processes. In the novel “Granddaughter”, the central figure Kaspar is a widowed ‘grandfather’ well past seventy. An incident from his youth becomes a pivotal moment in his life. He aided a woman named Birgit in escaping from East Germany, leading to a lifetime intertwined with secrets. Birgit’s concealed past forms the main storyline of the novel. In the context of memory and remembrance, the traumatic events experienced by Kaspar and Birgit impact not only their lives but also her granddaughter. Kaspar’s assistance to Birgit and their shared lifetime of secrets enable the granddaughter to confront these events of their elders and to interpret the effects within their own emotional and psychological worlds. The traumas of the past and hidden secrets play a significant role in the granddaughter’s search for identity and in establishing

connections with the past. As Kaspar's story with Birgit is passed down to her granddaughter, it acquires different meanings, demonstrating how memory can be reinterpreted and reconstructed. This illustrates that "Literature of the Grandchildren" aims not only to confront the past but also to convey messages of hope and peace for the future.

1. Giriş

İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden dönemde doğan veya büyüyen bireyleri ifade etmek için “savaş sonrası kuşağı” terimi kullanılmaktadır. Aynı zamanda savaş sonrası ikinci kuşağı temsil eden bu grup, bu sürecin travmaları, ulusal kimlik arayışını, geçmişle hesaplaşmayı ve yeni bir dünya görüşü oluşturmayı deneyimlemiş ve bu deneyimlerden etkilenmiş bir kuşağı da kapsamaktadır. Sahip oldukları bu yenedünya görüşünde savaş sonrası kuşağı, savaşın yarattığı travmalarla yüzleşmek, ulusal kimliklerini yeniden tanımlamak ve daha barışçıl bir dünya inşa etmek için mücadele etmektedir. Savaş sürecinde ve sonrasında büyükanne ve büyükbabaların yaşadıkları travmatik deneyimler, söyleyemedikleri sırlar, bastırılmış duyguları geçmişte kalmış izler olarak değil, savaş sonrası üçüncü kuşak denilen torunların duygu dünyasında çözülememiş bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Günümüz dünyasında torunların yaşadıkları açıklanamayan kaygı, öfke, depresyon veya suçluluk duyguları, aslında bu birinci kuşağın bastırılmış deneyimlerinin bir yankısı olmaktadır.

Üçüncü kuşak üzerindeki bu etki günümüz Alman edebiyatında “torun edebiyatı” olarak adlandırılan savaşın ikinci ve üçüncü kuşağın üzerindeki etkisini anlatan eserlerde güçlü bir şekilde işlenmektedir. Torun kuşağı, ailelerinin geçmişte yaşadığı sorunları miras olarak almıştır. Bu torunlar, geçmişleriyle yüzleşmek ve bu süreçte kendi kimliklerini oluşturmak zorunda kalmışlardır. Torun Edebiyatı, bu üçüncü kuşağın, yani savaş sonrası kuşağın torunlarının, bu mirasla nasıl başa çıktıklarını ve geçmişle olan ilişkilerini irdeleyen eserleri içermektedir.

Günümüz yazarlardan 1944 yılında Bielefeld’te dünyaya gelen Bernhard Schlink hem hukuk alanında hem de edebiyat dünyasında önemli bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Hukukçu kimliğiyle Berlin’de çeşitli hukuk dallarında dersler vermiş, ayrıca Nordrhein-Westfalen Eyalet Anayasa Mahkemesi’nde hâkimlik yapmıştır. Dolayısıyla disiplinler arası bir yaklaşımla hukuk ve edebiyat dünyalarını bir araya getiren önemli bir çağdaş yazar olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, eserlerine hem gerçekçilik hem de derinlik katmaktadır. Schlink’in romanlarında sıklıkla Almanya’nın geçmişi, toplumsal ve bireysel hafıza, adalet ve suç kavramları işlenmektedir. Schlink için Almanya’nın geçmişi özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasını kapsamaktadır. Ayrıca Doğu Almanya’daki bir üniversitede profesör ve dekan olarak görev yapan Schlink, Berlin Duvarı’nın yıkılmasıyla ortaya çıkan Doğu-Batı karşıtlığında üniversite öğrencilerini yakından gözlemlemiştir. Yazarın bu çabaları, iki Almanya’nın kaynaşması adına yapılan faaliyetlere yeni bir ivme kazandırmıştır. Çünkü Batı ve Doğu Berlin arasındaki uçurumu yakından görmüştür:

Küçük bir projem var, öğrencilerin deneyimlerinin sundukları dönüm noktası üzerine onlarla birlikte yazdığım hukuki bir tiyatro. [...] birçok doğu öğrencisi şimdilerde kariyer yapıp kendilerine sunulan refah ortamından ve kariyer imkânlarından pay sahibi olmak istemektedir. Çok sayıdaki batı öğrencileri ise gittikçe yabancılaşan bir kulis olarak sadece bu durumu izlemektedir. (Wyss, Martin, “Fragen auf Antworten”, Tages-Anzeiger Magazin (21 Haziran 1996)

Bernhard Schlink’in *Torun (Die Enkelin)* adlı romanı, suç, savaş, göç, güncel ve toplumsal olaylar, politik atmosfer gibi konuları merkezine alan önemli bir örnektir.

“Torun” romanı, geçmiş, aşk, vatan ve milliyetçilik temalarını ustalıkla işleyen bir yapıttır. Bu üç tema, savaş sonrası üçüncü ve dördüncü kuşağın kimlik arayışında ve kendini keşfetme yolculuğunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu yapıt, torunların, savaş sonrası kuşağın yaşadığı travmalar ve ulusal kimlik arayışı ile başa çıkma yöntemlerini ve bu sürecin onların psikolojik durumlarını nasıl etkilediğini derinlemesine incelemektedir.

Geçmişin travmatik deneyimleri, gelecek kuşaklara farklı şekillerde taşınmaktadır. Büyükanne ve büyükbabaların yaşadıkları travmalar ve hatıralar, torunların dünya görüşlerini etkileyecek boyutta olması nedeniyle hafıza ve hatırlama gibi durumlar, yalnızca bireysel bir süreç olarak değil, aynı zamanda kolektif bir deneyim olarak okurun karşısına çıkmaktadır. Bu bağlamda bölünmüş bir ulusun hafızası olan bu romanda Schlink, sadece üç kuşaklık bir ailenin hikâyesini değil, aynı zamanda bir ulusun hafıza ve kimlik mücadelesini ele almaktadır. *Torun* romanı, yeniden birleşmenin yarattığı yaraları ele alan, Doğu - Batı Almanya'nın ve otuz yılı aşkın bir zamandır bir araya gelemeyen vatandaşlarının hikâyesini anlatan bir yapıttır (Weber 2021). Bu bağlamda siyasi gerilimlerle şekillenen olaylar ve ortaya çıkan yaralar, üçüncü kuşak üzerinde psikolojik ve duygusal izler de bırakmıştır. Schlink, bu birleşmenin getirdiği zorlukları ve unutulmuş ya da üstü örtülen anıların, torunlar tarafından yeniden hatırlanmasını ve bu anılarla yüzleşmesini ele almaktadır.

Torun romanı, Kaspar adında yetmiş yaşını aşmış dul bir büyükbabanın hayatının dönüm noktalarından birini oluşturan gençlik yıllarındaki bir olay üzerinden ilerlemektedir. Doğu Almanya'dan kaçmasına yardım ettiği Birgit adlı kadınla kurduğu bağ, onunla sırlarla dolu bir ömür geçirmesine neden olmuştur. Söz konusu bu roman, bu iki figürün sırlarla dolu geçmişini ve bu sırların gelecek/genç kuşak üzerindeki etkilerini mercek altına almaktadır. Birgit'in geçmişten günümüze taşıdığı bu sırlar aslında romanın ana olay örgüsünü oluşturmaktadır. Bu olaylar hafıza ve hatırlama bağlamında incelendiğinde, Kaspar ve Birgit'in tanıdığı oldukları travmatik olaylar, sadece onların değil, Birgit'in torunu olan Sigrun'un hayatını da etkilediği görülmektedir. Kaspar'ın Birgit ile yaşadığı hikâyenin torunlarına aktarıldıkça farklı anlamlar kazanması, hafızanın nasıl yeniden yorumlanıp inşa edilebileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra geçmişten günümüze taşınan olayların izleri, en genç kuşağın kimlik oluşumunu da derinden etkilemektedir.

Birgit, toplumsal ve kişisel koşullar nedeniyle doğum yaptığı sırada kızından ayrılmak zorunda kalmış ve bir daha görememiştir. Bu ayrılık Birgit'in ve kızının farklı hayatlar sürmesine neden olmuştur. On dört yaşında olan Birgit'in torunu Sigrun ise, aşırı sağcı bir ailede yetişmiş bir kız çocuğudur. Schlink, romanında aşırı sağcı ideolojilerin ve milliyetçi görüşlerin baskın olduğu bir aile ortamında yetişen bireyleri, Sigrun figürü örneği üzerinden çarpıcı bir şekilde ortaya konmaktadır. Bu noktadan hareketle Schlink, Sigrun'un babası Björn figürünü ideolojilerin somutlaşmış hali olarak tasvir ederken, romanı için oldukça ürkütücü ve gerçekçi bir atmosfer yaratmaktadır. Kaspar ise üvey torununu bu aşırı milliyetçi ideolojiden bir nebze de olsa uzaklaştırmak ve Birgit'e karşı sorumluluklarını yerine getirebilmek için onunla vakit geçirmek istemektedir. Kaspar,

üvey torununu müze, opera ve konserlere götürerek, edebiyat ve müzikle uğraşmasını ve piyano öğrenmesini sağlayarak onu şekillendiren çevreden uzak kalmasını planlamaktadır. Kaspar, torununa sunduğu bu kültürel etkinliklere katılımların ve sanatsal uğraşlar gibi alternatiflerin, ona farklı bakış açıları kazandıracağını ummaktadır. Schlink, Sigrun figürünün oluşumu konusunda şu görüşü dile getirmiştir:

Ben de tıpkı Kaspar gibi, bütün Almanya'yı tanımak istediğim için altmışlı yıllarda öğrenci olarak Berlin'e geldim. O zamanlar Doğu Berlin'de büyük bir arkadaş çevrem vardı, sonrasında defalarca DAC'ne seyahat ettim ve DAC'nde yayımlanan edebiyat her zaman beni ilgilendirdi ve Batı Almanya'da yayımlananlar kadar takip ettim. Seksenli yılların sonlarında oğlumla birlikte Harz'da, kızlarıyla bir mektup arkadaşlığı kurduğumuz bir aileyi ziyaret ettik. 14 veya 15 yaşındaki kızın okulunda iki Nazi'yi hayranlıkla anlattığı anı asla unutamam. (Geißler 2021)

Kaspar'ın, eşinin geçmişine dair yaptığı keşifler, bir yandan onun Doğu Almanya'daki hayatına ışık tutarken, diğer yandan Doğu ve Batı Almanya arasındaki politik, kültürel ve ideolojik farkları da vurgulamaktadır. Schlink'in ana figürü Kaspar, doğrudan yazarın kendi gözlemleriyle şekillenmiştir; yazar, Doğu Almanya'yı dışarıdan bir gözle incelemiş ve bu gözlemlerini romanın anlatısına yansıtmıştır. Otobiyografik bağlantıların olduğu bu roman, yazarın kişisel deneyimlerinin ve tarihsel gerçeklerin iç içe geçtiği bir doku oluşturmaktadır. Schlink, gerçek gerçeklikten yola çıkarak meydana getirdiği Sigrun figürünün oluşumunda çevrenin ve bireysel deneyimlerin ne denli belirleyici olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Schlink romanı için özellikle günümüzde artan aşırı sağcı popülizmin özellikle gençler üzerindeki etkilerini ortaya koymak adına sağcı ideoloji ve antifaşist hareketlerin tarihsel sürecini derinlemesine incelemiştir. Bu süreçte kendisini en çok etkileyen şey ise “özellikle başka alternatifleri olmayan gençler için çekici olabilecek bir topluluk, macera ve meydan okuma duygusu sunan sağcı gençlik örgütleri olmuştur. Bu örgütler, sağcı ideolojiyi yaymak ve yeni kuşak militanlar yetiştirmek için bir araç olarak işlev görmektedir” (Geißler 2021). Yazar bu araştırma sonuçlarını kullanarak, bu grubun toplumdaki rolünü ve sağcı siyasi hareketin genel çerçevesi içindeki yerini objektif bir şekilde sunmaktadır. Doğu ve Batı Almanya arasındaki çatışmalar, bireysel travmalar ve siyasi ideolojilerin etkisi gibi temalar, yazarın hem kişisel hikâyesinden hem de yaptığı araştırmalardan beslenerek romanında şekillenmiştir. Yazar, bu süreçte kendi kişisel deneyimlerini ve gözlemlerini de romana yansıtmasını şu şekilde ifade etmiştir:

Ben temalarla değil, hikâyelerin unsurlarıyla, kişilerle, kurgularla, durumlarla, atmosferlerle oynuyorum – onları bir araya getiriyor, tekrar ayırıyor ve yeniden birleştiriyorum. Uzun zamandır, bir kişinin karısının ölümünden sonra bir elyazması bulması ve ona bir şeylerin gizli kaldığını ve tamamlanmadığını fark etmesi bir unsurdur. Diğer bir unsur ise Doğu ve Batı idi; bu, Berlin'deki öğrencilik yıllarımla, Doğu Berlinli bir öğrenciye duyduğum aşkla, onun kaçıışı ve benim ona yardım etmemle ve Ocak 1990'da Humboldt Üniversitesi'ne geçişim ve sonrasında yaşadığım yoğun zamanla kendi hikâyemin bir parçasıdır. (Geißler 2021)

Romanında tasvir ettiği bölgede saha çalışması yaparak, yerel halkla gerçekleştirdiği görüşmeleri ve bölgedeki sağcı varlığı hakkında edindiği bilgileri dile getiren Schlink aşırı sağcı gruplar hakkında şu kanıya varmıştır:

Bazı sađcılarla konuşulamaz. Onlar öylesine kafası sıkışmış ki, gerçeklerle ve argümanlarla uğraşmayı reddediyorlar, bu yüzden her türlü konuşma başarısız oluyor. Ama diğeri de var; onlarla konuşmayı sürdürmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu tohumun yeşermesi – konuşanların arasında her konuşma bir tohumdur – kesin değil. Tabii ki, Kaspar torunuyla konuşmayı sürdürüyor. Ona ulaşmaya çalışıyor ve bunu sadece nazikçe yapabileceğini ve onu ezmemesi gerektiğini anlıyor. (Geißler 2021)

Bu makale, torun edebiyatı metinlerinde yer alan figürlerinin kimlik arayışlarını ve geçmişle yüzleşme süreçlerini inceleyerek torun edebiyatı bağlamında nasıl şekillendiğini tartışmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda figürlerin fiziksel ve psikolojik portrelerinin detaylı bir incelemesinin yanında yaşadıkları toplumun sosyo-ekonomik yapısının ve kültürel değerlerin, metin içindeki yansımalarının değerlendirilmesi yapılacaktır. Dolayısıyla betimleme ve tematik analizinin yoğun olarak kullanıldığı bu çalışma için metin odaklı yöntemine sosyoloji ve psikoloji disiplinleri eşlik etmektedir.

2. Torun Edebiyatı: Kişisel ve Toplumsal Kimliğin Aynası

Kuşak kavramı tarih, sosyoloji ve antropoloji gibi farklı disiplinlerde hem bireysel hem de toplumsal kimliği ve geçmişi anlamak adına sıklıkla kullanılan bir terimdir. Sosyolog Martin Kohli (2009), bu kavramın zaman içinde değişen ve süreklilik gösteren sosyal yapıların incelenmesinde anahtar bir rol oynadığını ve aynı zamanda aile ve toplum bağlamlarında farklı anlamlar ve işlevler kazandığını belirtmektedir. Kohli'ye (2009: 230) göre bu yüzden “ailelerin ve toplumların ebeveynlerden çocuklara, ekonomik kaynaklardan siyasi güce ve kültürel hegemonya kurma yeteneğine kadar uzanan alanlarda süreklilik ve değişimi nasıl sağladığını anlamak için kuşak kavramını incelemek” önem taşımaktadır. Bu nedenle karmaşık olan kuşak kavramının açık bir şekilde anlaşılması için hem aile hem de toplum bağlamında ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir. Aile bağlamında kuşak, biyolojik ve sosyal bir hiyerarşiyi ifade etmektedir. Ebeveynler ile çocukları arasındaki doğrudan genetik ve kültürel bağ, kuşaklar arasında kesintisiz bir devamlılık sağlamaktadır. Örneğin, bir ailenin ilk çocuğu birinci kuşak, onun çocuğu ise ikinci kuşak olarak kabul edilmektedir. Aile üyelerinin kuşaklar boyunca taşıdıkları ortak değerler, inançlar ve davranış kalıpları, ailenin kimliğini ve sosyal yapısını şekillendirmektedir. Bu bağlamda kuşakların, ailenin tarihini ve üyeleri arasındaki ilişkileri anlamak için önemli bir katkısı bulunmaktadır. Toplum bağlamında kuşak ise, belirli bir zaman diliminde doğmuş ve ortak tarihsel, sosyal ve ekonomik olayları deneyimlemiş bireylerin oluşturduğu homojen bir grup olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler genellikle benzer yaşam evrelerinden geçerek, ortak bir sosyal deneyim alanını paylaşmaktadır. Bu ortak deneyimler, bir kuşağın değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmede belirleyici bir rol üstlenmektedir (Kohli 2009: 230). Bu bağlamda çatışmalar, farklı değerler ve yaşam tarzlarından kaynaklanan anlaşmazlıklar, kuşaklar arasındaki ilişkilerin her zaman uyumlu olamayacağını göstermektedir.

Kültürel veya sosyo-ekonomik yapıların sürekli değişen özelliğine bakarak, kuşak oluşumlarını ve sınırlarını net bir şekilde tanımlamak genellikle zordur. Ancak istisnai

olarak, tarihsel süreç içerisinde belirli dönüm noktalarında, kuşaklardan bahsetmenin anlamlı olduğu konusunda toplumsal bir fikir birliği oluşturmuştur. 1914 yılında Birinci Dünya Savaşı'nın başlaması, 1945 yılında İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi, 1968 öğrenci hareketleri ve 1989 yılında yaşanan Soğuk Savaş'ın sona ermesi gibi büyük çaptaki sosyal, politik veya ekonomik olaylar, bu dönüm noktalarından bazılarını oluşturmaktadır (Kohli 2009: 231). Bu olaylar, farklı kuşakların deneyimlerini ve kimliklerini şekillendiren önemli kırılma noktaları olarak kabul edilmektedir. Ancak bu dönüm noktalarının etkileri, ekonomik durum, cinsiyet, etnik köken eğitim, çevre gibi değişkenlere bağlı bir şekilde çeşitlilik göstererek, toplumsal yapının tüm kesimlerine eşit olarak yansımamaktadır. Bu nedenle özellikle ailenin kimliklerini tam olarak bulamamış en genç kuşağının karakteristik özelliklerini ve sınırlarını belirlemede güçlüklerin yaşanması olağan bir durumdur. Dolayısıyla bu en genç kuşağın üyeleri, hali hazırda şu an şekillendirilme aşamasındadır. Bazı durumlarda en son kuşak olarak kabul edilen ve yetişkinlik dönemine yeni giren yeni aile üyeleri ile kendisinden önce gelen kuşaklar arasında aile içi gerginlikler ve çatışmalar söz konusu olabilmektedir.

Kohli, sosyolojik ve tarihsel olaylar açısından toplumda dört farklı kuşağın yer aldığını ifade ederken, edebiyat ve kültürel çalışmalar akademisyeni Aleida Assmann ise 20. yüzyılda Alman toplumunda yer almış beş farklı kuşak olduğunu dile getirmiştir. Assmann bu kuşakları, Birinci Dünya Savaşı kuşağı, İkinci Dünya Savaşı kuşağı, “Flakhelfer”² olarak adlandırılan 1945 Kuşağı, savaş çocuklarının ara kuşağı³, 1968 kuşağı ve 1978 ara kuşağı olmak üzere sınıflandırmıştır. 78'lilerin temsilcileri de savaşla doğrudan bir bağlantısı olmamasına rağmen, savaşın etkileri altında kalmışlardır (Assmann 2007: 59). Savaş sonrası üçüncü ve dördüncü torun kuşağı, savaşın sorumluluğunu değil, “hatırlama şeklini” taşımakta ve savaşın yükünü doğrudan taşımak yerine, “hatırlama”nın sorumluluğunu devralmışlardır. Bu kuşaklar bir yandan geçmişin travmalarına saygı gösterirken, öte yandan da kendi kuşağının değerlerini inşa etme çelişkisini yaşamaktadır. Assmann'a göre ebeveynlerinden kendini ayıran ve onlardan farklı bir kimlik geliştiren 68 kuşağı “daha sakin bir tutum içindedir ve öfkeye kapılmaz. Ahlakçılık ve melankoli yerine neşeli hedonizm ve benmerkezli kayıtsızlığa bağlılıklarını itiraf etmektedir. Savaşı çoğunlukla medyadan ve belgesellerden öğrenmiş olan üçüncü ve dördüncü torun kuşağı ise, bireysel kaygılara odaklı bir tutum sergilemektedir” (Assmann 2007: 64).

Her bir kuşağın kendinden önceki kuşaklara olan zamansal mesafesinin artmasıyla birlikte günümüz tarihsel çocuk ve gençlik edebiyatında, geleneksel ebeveyn-çocuk ilişkisinin yerini giderek büyük ebeveyn-torun ilişkisi almaktadır. Bu değişimin merkezinde hatıraların çeşitliliği ve geçmişin çok katmanlılığı yer almaktadır. Büyük

² Hitler'in 15-17 yaşlarındaki gençlerden oluşan ve “çocuk askerleri” olarak, özellikle de savaşın son aşamalarında “hava savunma yardımcısı” (Flakhelfer) olarak zorunlu görev yapmaya mecbur bırakılan birliktir. Savaşın sonlarına doğru Almanya'nın hava savunmasında önemli bir rol oynamışlardır. Flakhelfer kuşağı İkinci Dünya Savaşı'nın etkilerini doğrudan yaşamış bir kuşaktır (bkz. Alex ABmann, “Differentiating Scholarly Generations: On Hitler's child soldiers, 60's Revolutionaries and Forgotten Connections”, *Phenomenology & Practice*, Volume 8 [2014], No. 2, 26-33.)

³ Almanca karşılığı “Zwischengeneration der Kriegskinder” olan bu ifade ile İkinci Dünya Savaşı sonrası doğan ve savaşın gölgesinde yetişmiş bir kuşak anlatılmaktadır.

ebeveyn ve torun arasındaki ilişki, kişisel anıların, aile geçmişinin ve toplumsal belleğin kesişim noktasında yer almaktadır. Bu sayede geçmişin farklı yönlerinin yeni kuşaklara aktarılmasında köprü görevi görmekte ve böylece kolektif hafızanın sürekliliği sağlanmaktadır. Klasik anlatılarda, aile içi ilişkilerde genellikle ebeveynlerin, yani kurban kuşağın bakış açısı ön planda tutulurken, çocuk ve genç figürlerin deneyimleri ve duygusal dünyaları arka planda kalmaktaydı. Ancak günümüz edebiyat anlayışında bu dengenin değişmeye başladığı gözlemlenmektedir. Bu yeni yapıtlarda çocuk ve genç figürler, aile geçmişlerinin karanlık sırları ve travmalarıyla yüzleşirken, aynı zamanda kendi kimliklerini ve yerlerini de sorgulamaya başlayarak inşa sürecine girmektedir. Bu sayede, sadece geçmişini anlamakla kalmaz, aynı zamanda geleceğe dair sorumluluklarını da üstlenirler. Bu durum, edebiyatın, aile, birey ve toplum arasındaki karmaşık ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla günümüz tarihsel çocuk ve gençlik edebiyatı, geçmişle yüzleşmenin ve geleceğe umutla bakmanın önemini vurgularken, aynı zamanda farklı kuşaklar arasındaki ilişkileri ve diyalogu da teşvik etmektedir (Glasenapp 2008: 357-358). Bu bağlamda günümüz anlayışındaki tarihi konu edinen çocuk ve gençlik edebiyatı, kuşaklar arasındaki köprüleri güçlendirerek, okuyuculara geçmişle yüzleşme, geleceği şekillendirme konusunda önemli bir olanak sunmaktadır.

Ailenin en genç üyeleri olan torunlar, kendi aile hikâyelerini keşfetmek ve aile kökenlerini anlamlandırmak istemektedir. Ancak bu süreçte özellikle kuşaklar arasındaki muhtemel iletişim kopukluğundan hareketle torun kuşağında ruhsal ve zihinsel gerilimler yaşanmaktadır. Bu durum torunların ilk kuşağa duydukları empatinin yanı sıra özellikle büyük ebeveynlerine karşı daha yüksek sesle, daha açık ve eleştirel bir iletişim tarzı benimsemelerine yol açmaktadır. Bu açıdan torunlar özellikle aile içindeki tabu konularını ve ailevi sorunları daha net bir şekilde dile getirmektedirler. Aile içindeki rol dağılımları, torunların daha aktif ve sorgulayıcı bir duruş sergilemesiyle birlikte yeniden şekillenmektedir (Wiegand-Grefe, Möller 2012: 618). Torun kuşağının sergilediği bu tutumlar, aile sırları ve travmatik geçmiş, günümüzde Alman edebiyat dünyasına yeni bir boyut kazandıran “Torun Edebiyatı” (Enkelliteratur) türünde okuyuculara aktarılmaktadır. Bu türün ortaya çıkışının nedenlerinden biri de son zamanlarda özellikle torun perspektifinden anlatılan aile romanlarında kaçış ve sürgün hikâyelerinin sayılarındaki artıştır. Bu tür anlatıların üçüncü kuşak yazarlar tarafından üzerinde daha fazla durulması ya da günümüzde geç fark edilmesi, bir yandan suç ve travma süreçlerine, diğer yandan tarihsel mesafe ve yakınlığın edebi yazım biçimlerinin etkisine dikkat çekmektedir (Caduff, Vedder 2005: 9). Vedder’in (2005) belirttiği gibi, torun kuşağı, büyükanne ve büyükbabalarının travmatik deneyimlerini yeniden yorumlayarak, kişisel ve kolektif hafıza arasında bir bütünlük kurmaya çalışmaktadır. Bu süreçte, duygusal yakınlık ile tarihsel mesafe arasındaki çelişkiyi çözmeye yönelik bir arayış içerisinde olan torunlar, genellikle karmaşık bir uzlaşma sürecine girmektedir (Vedder 2005: 71). Bu durum, torunların kimliklerini sorgulamasına ve geleceğe dair kaygılarının artmasına neden olmaktadır.

Almanya’da özellikle savaş sonrası üçüncü kuşak tarafından kaleme alınan bu tür yapıtlar, tanıkların vefatıyla birlikte, torunların aile geçmişini doğrudan kaynaklardan

öğrenme imkânını yitirmiş olmalarının bir sonucudur. Bu durum, torunların kendi deneyimlerini ve aile büyüklerinden duydukları hikâyeleri edebi eserlere dönüştürmelerine yol açmış ve yeni tür sayılan torun edebiyatı etkisinin artmasına zemin hazırlamıştır. Bu metinler, aile geçmişini makro-tarihsel bağlamla ilişkilendiren yeni bir bakış açısı sunması anlamına gelmektedir (Forkel 2020: 2). Robert Forkel'in (2020) belirttiği gibi, torun edebiyatı (Enkelliteratur) yazarları, aile tarihini kişisel ve toplumsal bağlamlar dâhilinde yeniden değerlendirmek amacıyla yeni anlatım biçimleri arayışına girmişlerdir. Bu bağlamda, üzerinde durulması gereken bir nokta bulunmaktadır: Torun edebiyatında, büyükanne ve büyükbabaların deneyimlerine karşı eleştirel bir yaklaşım sergilemek yerine, empati kurma ve bu deneyimler tarihsel süreç ve toplumsal faktörlerle birlikte analiz edildiğinde, bireyin karşısındakilerini anlama çabası ön plandadır. Torunların büyük ebeveynlerinin geçmişlerine bu şekilde empati duymalarının arkasında aslında onlarla zamansal ve uzamsal olarak sınırlı olan buluşmaları yatmaktadır. Bu sınırlı buluşmalar etkileşimin yoğunluğunu azaltarak, torunların geçmişe daha derinlemesine düşünerek yaklaşmalarını sağlamaktadır. Bu durum, onları zamanın tanıklarının duygusal yükleriyle doğrudan karşı karşıya bırakmamaktadır.

Torun edebiyatının metodolojik zorluklarından biri, geçmişte travmatik olayları birinci elden yaşayanların yokluğudur. Bu durum, torun kuşağının geçmişi anlamak için güvenilir kaynak bulmasını zorlaştırmakta ve torun edebiyatının bilgi edinme süreçlerini sınırlamaktadır. Dolayısıyla aile anıları ve ebeveynlerden alınan bilgiler eksik veya çelişkili olabilmektedir. Torun edebiyatı yazarları, bu soruna yeni yazma biçimlerini kullanarak ve çelişkili tarih versiyonlarıyla başa çıkma yollarını arayarak tepki vermektedir. Bu yazarlar, aile anılarını yeniden yorumlayarak ve büyük tarihsel bağlamlarla ilişkilendirerek, aile tarihlerini daha geniş bir perspektifte sunmaktadır (Forkel 2020: 2). Aile geçmişini öğrenme ve kimliklerin inşası konusunda “tanıklarının ölümüyle birlikte iletişim kopukluğu yaşadığında, sonraki kuşaklar kimlik arayışlarını karşılamak için çok az müze veya arşive başvurmaktadır. Bu nedenle kendi aile çevresinde araştırmalar yapmaya ve bilimsel olmayan yöntemlere daha çok ihtiyaç duymaktadır” (Forkel 2020: 198). Vefatlarla birlikte kolektif hafızada yaşanan kopukluklar, torunların kimliklerini inşa etme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bireyler kendi kimliklerini inşa etmek için kurumsal kayıtlar yerine daha kişisel ve öznel yöntemlere başvurmak zorunda kalmaktadır. Tanıkların deneyimleri, sonraki kuşaklar tarafından yeniden anlatılarak, ‘ikincil tanıklık’ olarak adlandırılan yeni bir anlatı biçimine dönüştürülmektedir. Torun edebiyatı, bu bağlamda, ikincil tanıklığın en çarpıcı örneklerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Forkel 2020: 3). Torun edebiyatı, bu bağlamda, tanıkların fiziksel yokluğunda bile, deneyimlerin anlatı yoluyla sürdürülebilir bir aktarımını ve kültürel mirasın devamını sağlamaktadır.

Kuşaklar arası iletişim söz konusu olduğunda, Alman Dili ve Edebiyatı üzerine uzmanlaşmış bir akademisyen olan Mila Ganeva'ya göre (2007), duvar sonrası torun edebiyatını tanımlamanın bir yolu, romanları daha eski bir otobiyografik kurmaca geleneğiyle karşılaştırmaktır. Bu yüzden babalar edebiyatı (Väterliteratur) ve torun edebiyatı (Enkelliteratur) türlerini karşılaştırarak, Almanya'da savaş sonrası kuşakların kimlik arayışlarını edebiyat aracılığıyla nasıl ifade ettiğini incelemektedir. Ganeva'ya

göre “torun edebiyatı”ndan otuz yıl önce ortaya çıkan “babalık edebiyatı”, İkinci Dünya Savaşı sonrası kuşağının çocukları olan yazarların, ebeveynlerinin savaş suçları ve sorumlulukları konusundaki sessizliğiyle yüzleşme çabalarının bir ürünüdür. Hem fail hem de seyirci konumunda olan bu kuşağın, kimliklerini inşa ederken geçmişleriyle hesaplaşma ihtiyacını yansıtmaktadır. Her iki kuşak anlatısı da kimliğini, önceki kuşağın geçmişini yeniden yorumlama ve anlamlandırma süreci üzerinden inşa etmekte ve böylece günümüzle savaş dönemi arasında doğrudan bir bağlantı kurmaktadır (Ganeva 2007: 154). Dolayısıyla her iki tür de benzer öncül ve hedefler paylaşmakta, buna göre aile geçmişiyle yüzleşme ve kişisel kimliği toplumsal hafıza bağlamında yeniden inşa etme çabalarını merkeze almaktadır. Ancak Ganeva babalar edebiyatının, savaş sonrası ikinci kuşağın ebeveynlerinin geçmişiyle yüzleşme çabası olduğunu belirtirken, torun edebiyatının ise bu kuşağın çocukları olan üçüncü ve daha sonraki süreçte dördüncü kuşağın perspektifinden bu konuya yaklaşıldığını vurgulamaktadır. Bu yüzden doğrudan savaş deneyimi olmayan torunlar, ebeveynleri gibi, aktarılan anıları kendi yaratıcı yorumlarıyla karıştırmaktan çekinmemektedir.

Torun edebiyatının babalar edebiyatıyla yapısal ve tematik benzerliklerine dikkat çeken Ganeva, her iki türün benzer anlatı stratejisini benimsemesine rağmen aslında torun edebiyatının günümüz Alman edebiyatında Nazi geçmişi ve aile tarihine yaklaşımında önemli bir kayma gösterdiğine işaret etmektedir. Bu iki akım arasındaki en belirgin ayrımı şu şekilde ifade etmiştir:

Hem 1968’li ebeveynler kuşağı hem de çocukları benzer anlatı tekniklerini benimseyebilir, aynı temaya benzer düzeyde duygusal olarak dâhil olabilir, hatta takıntılı olabilir ve benzer sorunları göz ardı edebilirler. Ancak temel dürtüler ve bellek üzerine çalışmalarının daha geniş siyasi sonuçları farklı görünmektedir. (Ganeva 2007: 157)

Ganeva’nın bu düşüncesinden hareketle torun edebiyatı ve babalar edebiyatında yapıtların ortaya çıkışındaki temel motivasyonlar farklılık göstermektedir. Babalar edebiyatında suçluluk ve sorumluluktan kaçma duyguları ön planda iken, torun edebiyatında daha çok eski kuşağa empati duyma ve geçmişle yüzleşme durumu söz konusudur. Bu akımdaki yazarlar ve figürler, doğrudan yaşamadıkları travmatik tarihsel olayların etkilerini, aileleri aracılığıyla deneyimlemektedirler. Bu basit bir karşılaşma olmaktan ziyade, bu bireylerin derin bir içsel mücadele yaşamalarına yol açan bir durumdur. Bu mücadele, kimlik arayışı ve toplumsal aidiyet gibi temel kavramlar üzerinde derinlemesine bir sorgulamaya yol açmakta, bireylerin geçmişle kurdukları karmaşık ilişkinin onların kişisel ve toplumsal kimliklerini nasıl şekillendirdiğini gözler önüne sermektedir.

Ganeva’nın yaklaşımı, torun edebiyatını Batı Almanya’ya özgü bir olgu olarak sınırlandırmaktadır. Bu durum, farklı coğrafyalardaki benzer deneyimleri göz ardı etmektedir. Oysa “bu terim, odak noktasının yaşlı kuşaktan genç kuşağa kaydığını göstermektedir: ‘Babalar Edebiyatı’ terimi daha ziyade geçmişe bakışı vurgularken, ‘Torun Edebiyatı’ terimi anlatıcı olan ‘torun’un kendisini merkeze almaktadır.” (Forkel 2020: 9). Dolayısıyla anlatıcının kendi deneyimlerini merkeze alarak güncel bir perspektif sunan Torun Edebiyatı, sadece Batı Almanya ile sınırlı kalmayıp, farklı

coğrafyalarda ve farklı cinsiyetlerden bireylerin deneyimlerini içeren daha geniş bir kavramdır.

Babalar edebiyatı ve torun edebiyatı türlerini kıyaslanması konusunda Aleida Assman'a göre babalar edebiyatı türünde kaleme alınan yapıtlarda ebeveyn kuşağı ile olan bir kopuş temsil edilmektedir. Oysa tarihi konu edinen güncel aile romanlarında torunlar aracılığıyla daha çok kuşaklar arası süreklilik vurgulanmaktadır (Eidukevièienė 2008: 37). Bu bağlamda babalar edebiyatında ebeveynlerin geçmişteki eylemleri sorgulanırken, torun edebiyatında aile bağlarının önemi ön plana çıkmaktadır.

Torun edebiyatının en ilgi çekici yönü, üç kuşağın - torunlar (1990'lar kuşağı), ebeveynleri (1968 kuşağı ya da 'Kriegskinder' olarak anılan kuşak) ve büyük ebeveynler (İkinci Dünya Savaşı'nın tanıkları ve katılımcıları) - portresini incelikli ve alışılmadık bir şekilde çizmesidir. Ganeva'ya (2007: 158) göre "bu üç portrenin altında yatan hiçbir siyasi program ya da ideolojik gündem bulunmamakla birlikte, yirminci yüzyılın sonunda değişen kuşaklar arası dinamikler bulunmaktadır. Kuşaklar arasındaki bu ilişkiler artık kırmak yerine iyileştirme ve duygusal bağları yeniden tesis etme eğilimi ile çatışmak yerine anlama ve kabul etme arzusu ile işaretlenmektedir." Bu bağlamda özgürlükçü ve eleştirel bir kimliği bulunan 1968 kuşağı, travma sonrası stres bozukluğu ile mücadele eden Kriegskinder kuşağı ve 1990'lar kuşağı olmak üzere farklı deneyimlere sahip bu üç kuşak arasındaki dinamiklerin ve ilişkilerin incelenmesi torun edebiyatının temel odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Burada bir çatışma veya suçlama yerine, anlama, kabul etme ve iyileşme üzerine kurulu bir amaç olduğu vurgulanmaktadır. Ganeva'nın bu tanımından hareket ederek, bu edebiyat akımının siyasi ve ideolojik kaygılardan uzak durduğu ve daha ziyade kişisel ve duygusal bir düzlemde konumlandığı düşünülmektedir. Bu durum aile tarihine daha kişisel bir yaklaşımı olan torun edebiyatı yapıtlarının çok yönlü bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tarihsel deneyimlerin gelecek kuşaklara aktarımı, kolektif hafızanın oluşumu ve bireysel kimliklerin şekillenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Torun edebiyatı, bu bağlamda, geçmişin şahitlerinin fiziksel yokluğunda, travmatik geçmişin edebi metinler aracılığıyla nasıl işlendiğini ve gelecek kuşaklara nasıl aktarıldığını gösteren önemli bir örnektir. Torun edebiyatındaki bu anlatılar, bireylerin aile tarihini yeniden inşa etme çabalarını, bu süreçte yaşanan zorlukları ve kimlik oluşumunda oynadığı rolü merkeze almaktadır (Forkel 2020: 79). Bu bakış açısıyla tarih salt bir bilgi aktarımı olarak kabul edilmemekte, bireylerin ve toplumların geçmişleriyle kurdukları ilişkileri, hafıza mekanizmalarını ve kimlik oluşum süreçlerini de kapsayan çok katmanlı bir olgu olarak incelenmektedir. Bunun nedeni şu şekilde ifade edilmektedir:

Sadece tarih bilgisini aktarmak ve savaş ölümlerini ve şiddet kurbanlarını anmak yerine, okurlara kişisel ve duygusal bir erişim sağlayan sunum biçimlerine başvurulmalıdır. Torun edebiyatı, geçmişle böyle bir hatırlayıcı bir uğraşı içinde olduğu aşikârdır, çünkü aile hikayesi sadece bir araya getirilerek ve nesnel olarak sunulmakla kalmaz, aynı zamanda sürekli olarak bir özümleme süreci olarak sahnelenir ve güncel yorum çerçevelerine yerleştirilir. Algılama estetiği perspektifinden bakıldığında, hatırlayıcı erişim özellikle yüksek düzeyde deneyimsellik ile sağlanır. Çünkü okuyucu, tarihsel olanla uğraşırken yeni deneyimler yaşadıkça, geçmişin yönlerini kendi deneyim arka

planına entegre eder. Böylece, bir edebi metnin hatırlama potansiyeli, deneyimselliğine büyük ölçüde bağlıdır. (Forkel 2020: 82)

Bu bağlamda torun edebiyatının, aile hikâyelerini sadece aktarmakla kalmayıp, bu hikâyeleri günümüzle ilişkilendiren ve okuyucunun aktif katılımını teşvik eden bir yaklaşım sergilediği vurgulanmaktadır.

3. Kimlik Arayışı ve Toplumsal Hafıza: *Torun* Romanı Üzerinden Bir Bakış

Bernhard Schlink'in *Torun* adlı romanı, günümüz Alman edebiyatında "Torun Edebiyatı" (Enkelliteratur) olarak yer edinen, torunların atalarının geçmişleriyle yüzleşmesini konu alan türün belirgin bir örneği olarak sunulmaktadır. Bu tür yapıtlarda, geçmiş kuşaktaki büyük anne ya da büyük babaların hataları ve travmalarıyla yüzleşen torunların, edinilen bu yeni bilgiler ışığında kendi kimliklerini bulma süreçleri anlatılmaktadır. Bu romanın merkezinde Batı Berlin'de yaşayan 71 yaşındaki kitapçı Kaspar'ın ölen eşi Birgit'in geçmişini ve Doğu Almanya'daki yaşamına dair saklı kalmış sırlarını keşfetme süreci yer almaktadır. Kişisel kimliğin ve bir ailenin kolektif kimliğin, geçmişin anıları ve deneyimleri tarafından şekillendirilmesi ve bireysel ve toplumsal kimlikler arasındaki çatışma, gözler önüne serilmektedir.

Kaspar, sahibi olduğu kitapçıda sürdürdüğü huzurlu ve sakin yaşamının aksine, karısı Birgit içsel çatışmaların giderek derinleşmesiyle birlikte depresyon ve alkol bağımlılığı gibi ciddi sorunlarla mücadele etmektedir. Birgit'in alkolik olduğunu çevresinden gizleme çabası ve Kaspar'ın sarhoş olduğu anlarda karısına yardım etmesi, her ikisinin de yaşamını giderek zorlaştırmaktadır. Bu süreç, bir akşam Kaspar'ın eşini küvette boğulmuş halde bulmasıyla trajik bir son bulur. Kaspar, bu beklenmedik ölümün yarattığı ilk şokun ardından, çalışma odasında Birgit'in eşyalarını incelerken, uzun yıllar süren evliliklerinde sırlarla karşılaşır, eşi hakkında bilmediği çok sayıda gerçeğin var olduğunu öğrenir. Karısının bilgisayarında bulduğu otobiyografik bir metin sayesinde, Birgit'in yaşam öyküsü, gençlik yıllarından itibaren günümüzdeki trajik sona kadar detaylı bir şekilde sunulmaktadır. Bu kişisel belgeler, Kaspar'a eşinin kaybıyla ilgili sorularına cevaplar araması için bir fırsat sunar. Böylece Kaspar'ın hem eşini daha iyi anlamasına hem de yas sürecini daha sağlıklı bir şekilde atlatmasına destek olan bir araç haline gelir.

Birgit'in yazı masasında bulduğu ilk dosyada "Doğu Almanya'daki öksüz çocuklar hakkında, evlat edinmeler, zorla evlatlık verilmeler, aile yanında ve yurtlarda yetişme, özel yurtlar, ıslahevleri, yetiştirme ve çalışma kampları ve gençlere yardımın organizasyonu ve işlemesi hakkında gazete kupürleri, fotokopiler ve broşürler" (Schlink 2023: 20-21) yer alır. İkinci dosyada "bakımsız kalan gençler, bireysel ve birleşik şiddet, yabancı düşmanlığı ve sağ radikalizm, Doğu Almanya'daki ve yeni ülkelerdeki dazlak ve faşist gruplar" (Schlink 2023: 21) hakkında belgeler bulunmaktadır. Üçüncü dosyada ise Kaspar'ın tanımadığı yerlerin, sokakların fotoğrafları yer almaktadır ve "bazılarının arkasında 50'li yıllara ait tarihler" (Schlink 2023: 21) yazılıdır. Kaspar, dördüncü

dosyanın içinde “Sächsische Zeitung gazetesinde 1964 yılında yayımlanmış köşe yazılarının fotokopilerini” (Schlink 2023: 21) ve Leo Weise adında bir kişinin farklı devlet kurumlarındaki fotoğraflarını bulur. Doğu Almanya’daki gençlik yurtları hakkında bilgiler içeren beşinci ve son dosya, Birgit’in hayatında karanlık bir sayfayı daha da aralar:

Doğu Almanya, var olduğu 40 yıl boyunca 120.000 genci yurtlara tıktı. Normal yurtlara, özel yurtlara, sıra dışı yurtlara, gençlik çalışma kamplarına yetiştirme ve çalışma kamplarına geçici yurtlara. Bu yurtlara alınırken gençler muayeneden geçiriliyor, bedendeki delikler kontrol ediliyor, saçlar kesiliyordu. Gençler önce içinde tabure, tahta karyola ve kova bulunan tek kişilik bir hücreye hapsediliyorlardı. Sonra koğuşa alınıyorlardı [...] Kaçmaya çalışanlar oluyordu [...] Donuyorlardı. Salıverildikten sonra da erimiyorlardı; bellek yitimi, klostrrofobi, agorafobi çekiyorlar, ruhsal ve bedensel sıkıntıları baş gösteriyor, ya iktidarsız ya da cinsel açıdan soğuk oluyorlar ya da çocuk düşürüyorlar, alkolik oluyorlardı. (Schlink 2023: 22)

Söz konusu bu bilgiler, Birgit’in kendi geçmişindeki bazı karanlık noktaları aydınlatırken, aynı zamanda Doğu Almanya’nın karanlık yüzünü de gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, roman özellikle Doğu Almanya’daki gençlik çalışma kamplarının korkunç koşullarını, bu koşulların bireyler üzerindeki psikolojik etkilerini ve bu deneyimlerin figürlerin kimlik oluşumuna katkılarını ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Gençlik çalışma kampı deneyimi, figürler için hem bireysel hem de toplumsal bir düzlemde bir travma olarak incelenmekte ve bu travmanın figürlerin yaşamlarını ve kimliklerini nasıl şekillendirdiği üzerinde durulmaktadır. Bu deneyim, figürlerin gelecekteki ilişkilerini, dünya görüşlerini ve hayata bakış açılarını şekillendiren belirleyici bir dönüm noktası olarak işlenmektedir. Doğu Almanya’daki bu yatılı okullar, gençlerin kişiliklerini sistematik bir şekilde yok etmeyi amaçlayan kurumlar olarak tam anlamıyla yozlaşmış mekanlar işlevi görmekte ve otoriter bir düzenin hâkim olduğu, bireylerin özgür iradesinin yok sayıldığı ortamlar nitelendirilmektedir. Doğu Almanya’nın kötü şöhretli gençlik merkezleri, kabul gören evrensel değerlerden en uzak noktada yer alarak, gençlerin eleştirel düşünme yeteneklerini zayıflatmış, onları rejimin taleplerine uygun bireyler haline getirmeye hizmet etmiştir. Dolayısıyla Birgit’in geçmişine dair kaleme aldığı bu notlar, bireysel ve kolektif bir bağlamda da önem taşımaktadır. Bu notlarda Doğu Almanya’daki gençlik kamplarının ve rejimin baskıcı yapısı anlatılmakta, bireylerin bu ortamda nasıl hayatta kalmaya çalıştıkları gözler önüne serilmektedir. Eşinin notlarında ortaya çıkan bu sırlar, özellikle Doğu Almanya’daki otoriter rejimin bireyler üzerindeki baskısını göstermektedir. Bu açıdan roman, Doğu Almanya’daki zor koşulları ve özellikle gençler üzerinde uygulanan baskıcı yöntemleri de ele almaktadır.

Kaspar, bir bilişimci aracılığıyla Birgit’in bilgisayarına ulaştığında bulduğu Birgit’in otobiyografisi, okuru Birgit ile Kaspar’ın tanışma anlarına götürür. Birgit, Batı Almanya’da yeni bir hayata başlamadan önce, SED yönetiminde önemli bir konuma sahip olan Leo Weise ile yaşadığı bir ilişki sonucu hamile kalmıştır. Leo’nun evli olması ve eşinin çocuk sahibi olamaması nedeniyle, çocuğu kendilerine vermeleri yönünde baskı altına alınan Birgit, bu teklifi öfkeyle reddetmiştir. Hamileyken Leo ile yollarını ayıran Birgit, kişisel notlarında 1964 yılında Doğu Berlin’de düzenlenen ‘Pantkot Yortusu’

(Schlink 2023: 61) denilen bir gençlik festivalinin ilk gününde Kaspar'la tanışmasını dile getirmiştir. Ancak bu tanışmanın arka planında FDJ⁴'nin sıkı kontrolü yer almaktadır. Bu günlerde gençler yaratıcılıklarını kullanarak kendilerine küçük özgürlük alanları yaratmışlardır. Barış ve kardeşlik vurgusuyla düzenlenen bu etkinliğe Batı Berlin'den yüzlerce üniversite öğrencisi de katılmıştır. Kaspar, bu öğrencilerden sadece birisidir. O dönemde Alman Dili ve Tarihi bölümü öğrencisi olan Kaspar, gençlik buluşmasını fırsat bilerek Doğu Almanya'yı gözlemlemek istemektedir. Humboldt Üniversitesi önünde, Batı Almanlarla nasıl tartışılacağı konusunda FDJ sekreterinden talimatlar alan ekonomi ve muhasebe öğrencisi ve aynı zamanda FDJ üyesi olan Birgit ile tanışmaları bu şekilde gerçekleşmiştir (Schlink 2023: 64-65). İki Alman devletinden gençlerin birlikte dans ettiği, şarkılar söylediği ve birbirlerine âşık olduğu bu manzaralar, duvarların ve ideolojilerin ötesinde bir insanlık durumu olduğunu göstermektedir. Öyle ki "Doğu Almanya'da ilk kez Beatles ile sokaklarda, meydanlarda dans ediliyordu" (Schlink 2023: 61). O yaz tatili sırasında Baltık Denizi'nde, Birgit istenmeyen çocuğunu gizlice dünyaya getirmiş ve bu bebeği, bir yetimhaneye yerleştirmesi için en yakın arkadaşın Paula'ya vermiştir:

İçimde büyüyen şeyi dışarı atmış, ondan kurtulmuştum. İçim boştu, hafiflemiştim. Ben canavar değilim. Çocuklarını doğurmak isteyen gebe kadınların bile bazen benimle aynı şeyleri hissettiklerini biliyorum. Benim gibi onlar da okuyabilecekleri, konuşabilecekleri, tekmelerine ve yumruklarına sevinecekleri küçük bir varlığı değil, bir uru hissediyorlar. Habis değil. Ama oraya ait olan bir şey değil. O oradan çıkmalı. Doğum sırasında çektikleri eziyet çocuklarını hemen kollarına almak için değildir. O urdan kurtulmak içindir. İçimde büyüyen şeyle bir bağım yoktu. (Schlink 2023: 83)

Kaspar, söz konusu bu durumdan hiçbir zaman haberdar edilmemiştir. Birgit'in Kaspar'a duyduğu sevgisi, bu sırrı uzun yıllar boyunca daha da derinlere gömmesine sebep olmuştur. Ancak zaman akışı içinde bu sır, Kaspar için büyük bir şok kaynağı olmuştur.

Gebe olduğumu ona söyleyemediğim için, sonradan dünyaya bir kız çocuğu getirdiğimi ve onu ne yaptığımı da ondan gizledim. Kızımı arayacağımı da söyleyemem ona. Geceleri sıçrayarak uyandığımda, uyuyamadığımda, o da bana neyim olduğunu sorduğunda, yok bir şey diyorum. (Schlink 2023: 73)

Birgit'in doğumunun ardından, Sosyalist Birlik Partisi (SED) yönetimi, Soğuk Savaş döneminde Doğu Almanya'da gençlerin gösterdiği bu özgürlük arayışını bir tehdit olarak görmüş ve kısa sürede baskıcı politikalarına geri dönmesine neden olmuştur. Yaşanan bu siyasi baskılar üzerine Birgit'in Batı Almanya'ya kaçmak zorunda kalması kaçınılmaz hale gelmiştir. Doğu Almanya'daki sert ve baskıcı koşullarda yaşadığı zorluklar ve bu kaçış, Birgit'in karakterini ve hayatını derinden etkilemiştir. Bu zorlu süreçte Kaspar, sahte belgeler düzenlemek için arkadaşlarından 5000 Mark borç alıp, Birgit'in Prag ve Viyana üzerinden Batı Berlin'e kaçışını organize etmiştir. Schlink, Keller'e verdiği bir röportajda, romanın bu bölümünün otobiyografik bir özellik taşıdığını belirtmektedir:

⁴ 7 Mart 1946 tarihinde Doğu Almanya'da kurulan Özgür Alman Gençliği, gençlerin faaliyet gösterdiği resmi bir örgüttür. Bu örgütün amacı gençleri sosyalist ideolojiye entegre ederek, rejimin politik hedeflerine hizmet edecek aktif birer birey haline getirmektir. Doğu Almanya'daki tek yasal partisi Sosyalist Birlik Partisi (SED) tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilmekte ve rejimin propaganda aracı olarak kullanılmaktaydı.

Ben de o zamanlar Batı Berlin’de okudum, 1964’te Doğu Berlin’deki Alman gençliğinin Pentekost buluşmasında buldum, orada arkadaşlarım ve kaçmasına yardım ettiğim bir kız arkadaşım oldu. 5000 Mark borç alıp sahte belgeler satın aldım [...] Geceleri uyanıp onu pencerede sigara içerken bulduğum, ‘Ne oldu?’ diye sorduğum ve onun ‘Hiçbir şey’ dediğini hatırlıyorum. Kendine küçük bir radyo almasıyla aramızda çıkan tartışmayı hatırlıyorum. Ben daha fazla borca batmaktan korkarken, o da radyo sayesinde sonunda gerçekleştirdiği eski bir hayalinden bahsedemiyordu. Ne var ki, başaramadığımız her şeye rağmen arkadaş olarak kaldık. (Keller 2021)

Yazarın bu kişisel deneyimi, romanın ana temalarından biri olan gençlerin özgürlük arayışı konusuna derinlik katmaktadır. Birgit ve Kaspar, yıllar içerisinde Batı Berlin’de yaşayan kültürlü ve çocukları olmayan bir çift haline gelmiştir. Ancak Doğu Almanya’dan Batı Berlin’e kaçışının ardından Birgit, yeni bir kimlik oluşturma çabası içerisindeyken, geçmişine ait anıları onun peşini bırakmamaktadır. Kopamadığı geçmişinin yanı sıra, Doğu Alman göçmeni olarak Batı Alman toplumuna uyum sağlama sürecinde yaşadığı baskı, Birgit’i içsel bir çatışmaya sürüklemektedir. Sürekli geçmiş ve içinde bulunduğu an arasında gidip gelirken, ait olma duygusunun peşinde koşmakta ve bu da kimlik arayışını zorlaştırmaktadır. Zaman içerisinde melankolik bir ruh haline bürünen Birgit, bu içsel çatışmasını Schlink “Birgit ve Kaspar arasındaki evlilikte, Doğu ve Batı arasındaki ilişkinin zorluklarını ve sessizliğini yeniden bulabilirsiniz” (Geißler 2021) şeklinde özetlemektedir. Birgit’in bu ruhsal durumu, onun meditasyon yapmak amacıyla yıllar sonra Hindistan’a bir yolculuğa çıkmasına neden olmuştur. Birgit’in kişisel yazılarında ortaya çıkan bu beklenmedik bulgular, Kaspar’da karmaşık duygular uyandırmıştır. Öfke duygusu ile birlikte, kayıp üvey kızı hakkındaki merakı daha da derinleşmiş ve bu durum, kızına karşı bir sorumluluk bilinci geliştirerek uzun süredir aradığı bir aile bağını kurma arzusunu güçlendirmiştir. Kaspar kaybolmuş üvey kızını bulmakla kendisini bulabileceğini de düşünmektedir, ancak Birgit ölene kadar eski Doğu Almanya topraklarına adım atmaya cesaret edememiştir. Çünkü Doğu Almanya Birgit için terk ettiği geçmişi ve çözülmemiş sorunları temsil ederken, Kaspar için ise keşfedilmeyi bekleyen bir bilinmez olarak durmaktadır.

Birgit otobiyografik yazısında ayrıca yazmayı planladığı romanın taslağını da ifade etmiştir. Üç farklı kısma böldüğü yine kendisini anlattığı birinci kısmında “çocukluk ve gençlik, Leo, Kaspar, doğum, kaçış, öğrenim yılları ve kitabevi, Hindistan, kuyumculuk, aşçılık” (Schlink 2023: 106) deneyimlerini aktarmayı, ikinci kısımda ise Paula’yı arayış ve kızına götürecek izleri bulmanın yollarını dile getirmeyi hedeflemekteydi. Hayalini kurduğu ancak cesaret edemediği kızına kavuşma anını son bölümde betimlemeyi planlamıştı:

Ağlayabilirim ve gözyaşları içinde onu özlediğimi, etimden et, canımdan can olan kızımı, hiç kimsenin yapamayacağı kadar onun beni, benim de onu anlayabileceğim kadını, sözcüğün tam anlamıyla ruh ikizimi özlediğimi söylerim. (Schlink 2023:108)

Tüm yazılanları okumayı bitirdiğinde Kaspar, Birgit’in yarım bıraktığı işleri tamamlamak amacıyla harekete geçerken, aynı zamanda geçmişin gölgesinden kurtulmayı hedeflemiştir. Öncelikle bebeği Paula’dan teslim alan Leo ve eşi Irma’ya ulaşan Kaspar, Birgit’in kayıp kızı hakkında bilgiler edinmiştir. Anne şefkati ve sevgisinden mahrum bir şekilde biyolojik babası ve eşi tarafından yetiştirilen Svenja, yasadışı eylemleri nedeniyle

daha sonra Doğu Almanya adalet sisteminin Gençlik Çalışma Kampı yetiştirme programına teslim edilmiştir. Bu süreçte Nazizm'in mirası olan kötü şöhretli Torgau Gençlik Kampı gibi bir yerde zorlu koşullarda yaşamak zorunda kalmıştır. Bu bağlamda Svenja, kimliğini ve ait olduğu yeri bulma mücadelesi veren bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Biyolojik ailesiyle kurduğu zayıf bağlar ve yaşadığı travmatik deneyimler, Svenja'da derin bir kimlik bunalımına yol açmıştır. Aslında bu kamplar Svenja gibi birçok gencin özgün kimliklerini sorgulamalarına neden olmuştur (Schlink 2023: 130-131). İlk günden son ana kadar burada uyulması gereken katı kuralları vardı:

Dik durmak, çınlıçplak soyunmak, giysilerini vermek, bedenini kontrolden geçmesi, bir hayvanmışsın gibi, yurt kıyafetini giymek ve son tek kişilik hücre, içinde bir bank ve bir kovayla. Adını nasıl söyleyeceğin, yatağını nasıl toplayacağını sana söylenirdi [...] Üç, dört ya da beş gün tek kişilik hücrede. [...] Ordu gibiydi orası. İtaat etmeyi öğrenmemiz gerekirdi. İtaat etmek, çalışmak, eğitmenlerimize tabi olmak ve kolektife dahil olmak. Uymayan cezalandırıldı, ördek yürüyüşüyle avluda turlardık, sınav çekmek, çömelmek, sapsız fırçayla koridoru silmek [...] Ve dayak... (Schlink 2023: 138-139)

Kaspar'ın üvey kızı, Doğu Almanya'daki Torgau Gençlik Çalışma kampındaki kötü deneyimlerinin ve sokaklarda yaşamasının ardından değişim sonrası milliyetçi yerleşim hareketinde Neo-Nazi çevresini kendisine bir sığınak olarak seçmiştir. Svenja'nın ailesi tarafından kamplara yerleştirilmesi, onun için reddedildiği anlamına gelirken, daha sonra farklı ideolojilere sahip gruplara katılması, aile bağlarının kırılma durumuna ve kimlik arayışındaki önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla özellikle savaş sonrası ikinci kuşak, ailelerinin deneyimlerinin karmaşık mirasıyla yüzleşirken bu geçmişinin gölgesinde kendi kimliklerini bulmakta güçlükler yaşamaktadır. Ailenin beklentileriyle çelişen kendi yaşam tarzlarını benimsemeye çalışan gençler için bu durum, aidiyet duygusu eksikliği gibi olumsuz psikolojik sonuçlar doğurabilmektedir. İkinci kuşak üyeleri, ebeveynlerine ve onların temsil ettiği değerlere ters düşerek öfke ve nefret duygularını da tetiklemektedir. Bu bağlamda Svenja'nın Neo-Nazi ideolojisini benimsemiş olan kocası Björn ve 14 yaşındaki kızları Sigrun ile birlikte, Mecklenburg'ta burjuva toplumunun dışında kalan 'ulusal kurtarılmış bölge' olarak tanımlanan bir bölgede yaşaması bu durumu açıklayıcı bir örnek teşkil etmektedir. Svenja'nın eşi Björn'ün "büyük büyükbabasının Aşağı Saksonya'da bir çiftliği var ve SS üyesi, büyükbaba çiftliği devralıyor ve Alman Reich Partisi'nde milletvekili, baba, köy tepeden turnağa ulusçu olsun diye yandaki çiftliği" (Schlink 2023: 147) satın alarak bu üç kuşağın ideolojik bağlarını güçlendirmiştir. Bu şekilde gelecek kuşaklara aktararak ortak bir bilinç ve kimlik oluşturulmuştur. Kaspar'ın araştırmaları, travma ve ideolojilerin etkileşiminin özellikle kuşaklar arası karmaşık bir örneğini gözler önüne sermiştir. Svenja'nın ailesinin, aşırı milliyetçi bir ideoloji benimseyerek Holokost'u inkâr etmesi, soykırımın sonradan bulunmuş bir uydurmaya olduğunu düşünmesi (Schlink 2023: 251) ve savaş sonrası Almanya'sında toplumsal travmatik geçmişle yüzleşme konusundaki zorlukları daha belirgin bir hale getirmiştir.

Björn ve Svenja'nın Holokost'u bilinçli olarak reddetmeleri bağlamında söz konusu olan toplumsal inkâr, Nazi rejiminin işlediği suçlar ve vahşetler karşısında toplumun bilinçli bir şekilde yüzleşmeyi reddetme ve bu olayları inkâr etme eğilimidir. Bu olgu, özellikle faillerin çocukları ve torunları olan ikinci ve üçüncü kuşak üzerinde

derin psikolojik ve sosyolojik izler bırakmaktadır. İkinci kuşak bireyler, aile geçmişlerindeki karanlık sırlarla yüzleşme ve bu konuda toplumsal bir uzlaşma sağlama konusunda önemli zorluklar yaşamaktadır. Bu durum, suçluluk duygusu ve utanç duygularına yol açabilmektedir. Vedder (2005: 61), üçüncü kuşak bireylerin ise, aile geçmişine ilişkin ilk yaklaşımlarında genellikle mesafeli, küçümseyici veya tuhaf bir tutum sergiledikleri tezini ileri sürmektedir. Bu durum, üçüncü kuşağın, aile sırları ve travmalarıyla yüzleşme sürecindeki karmaşık duygularını yansıtmaktadır. İkinci kuşak bireylerin, geçmişteki travmatik deneyimleri anlatma konusunda isteksiz olmaları, bu sürecin daha da zorlaşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu mesafenin ardında Torun Edebiyatı'nın önemli kavramları olan geçmişten kaçınma ve reddetme, figürlerin travmatik deneyimleriyle başa çıkma mekanizmaları üzerinden derinlemesine işlenmektedir. Böylelikle bu romandaki figürler, aile geçmişiyle yüzleşmekten kaçınarak onu görmezden gelme eğilimi göstermektedir. Bu savunma mekanizması bireyin hem geçmişle olan ilişkisini hem de kimlik algısını derinlemesine etkilemekte ve torunların geçmişin karanlık yönleriyle yüzleşmekten kaçınma eğilimlerini açıklayabilmektedir.

Birgit'in torunu Sigrun, 20. yüzyılın otoriter rejimlerin yükselişiyle şekillenen siyasi atmosferinde yetişmiş bir figürdür. Özellikle Nazi Almanyası'nın ideolojisi, torun üzerinde derin izler bırakmış ve onun dünya görüşünü radikal bir şekilde etkilemiştir. Sigrun'un, atalarının Nazi geçmişinden etkilenen dünya görüşü, roman boyunca belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Sigrun odasında bulunan üç portreyi Kaspar'a göstererek "Bu Rudolf Hess, bu Irma Grese, bu da Frederike Krüger⁵. Onlar benim kahramanlarım." (Schlink 2023: 160) sözleriyle belirttiği hayranlığı (Schlink 2023: 151), bu etki altında şekillenmiş olup, otoriter liderlere olan inancı ve hiyerarşik bir toplum düzenine olan bağlılığını yansıtmaktadır. Dolayısıyla çocuk sahibi olamayan Kaspar, Sigrun'u içinde bulunduğu bu ortamdan kurtarmak istemekte ve onu adeta kendi torunu gibi görmeye başlamaktadır. Kaspar'ın Sigrun'u kurtarma isteği, onun bu genç kızın geleceğini şekillendirme ve onu geçmişin olumsuz mirasından koruma arzusunu göstermektedir. Bu, aynı zamanda, Torun Edebiyatı'nın kimlik temalarını işleme biçimini; ataların hatalarını telafi etme, geçmişle hesaplaşma ve yeni bir kimlik ve yeni bir gelecek inşa etme çabalarını yansıtmaktadır.

Gençlerin kamplarda yaşadığı zorlukların yanı sıra, özellikle Jugendwerkhof'ta (gençlik işçi çiftliği) geçirdikleri süreçlerle daha da derinleşmektedir. Schlink, aynı zamanda romanında völkische Siedler (halkçı yerleşimciler) olarak belirttiği topluluğunun yükselişini de ele almaktadır. Bu topluluk, kimlik arayışında olan gençler için bir sığınak gibi görünmekle birlikte, aslında ırkçı, gericici ve şiddet odaklı bir ideolojiyi temsil etmekte ve gençlerin özgürlüklerine ve kimliklerine yönelik ciddi tehditler oluşturmaktadır. Bu bireyler Alman toprağında büyümüşler, dolayısıyla güçlerini Alman toprağından almaktadır. Onların düşüncesine göre Almanya'nın geleceği bu ulusçu topluluğa bağlıdır (Schlink 2023: 165). Schlink, bu topluluğun, Birgit'in torunu olan

⁵ "Irma Grese SS'de hizmet verdi, İngilizler tarafından ölüm cezasına çarptırıldı. [...] Frederike Krüger saçlarını kesmişti, pantolon giyip askerlerin arasına katılmış ve Napolyon'a karşı savaşmıştı" (Schlink 2023: 160).

Sigrun'un yařamı üzerindeki etkilerini incelerken, aynı zamanda batılı ve doęulu kimlikler arasındaki farkları da ortaya koymaktadır.

Sigrun'un ailesi deęiřime ayak uyduramayan ve esnek olmayan deęer yargılarını benimsemektedir ve bu ailede duygusal ifadenin ise oldukça sınırlı olduęu görülmektedir. Böyle ailelerde duygusal ifade, özellikle de saldırgan duyguların bastırılması ve izin verilmemesi yönünde bir eęilim bulunmaktadır. İzin verilen duygusal ifadeler ise genellikle kaygı ve depresyon gibi daha ketlenmiř duygularla sınırlıdır. Ancak torunların kuřaęında daha belirgin bir řekilde ifade bulunmaktadır (Wiegand-Grefe, Mller 2012: 619). Aynı zamanda günümüzde bazı torunların büyük ebeveynleriyle kurdukları iliřkiler, geleneksel aile hiyerarřisine pek uymamaktadır. Çünkü bu torunlar, geçmiř kuřaklara yönelik eleřtirel bir bakıř açısı benimseyerek, daha açık ve tarafsız sorular sormaktan çekinmemektedirler. Çaędař tanıklar (yani bugünün yetiřkinleri), çocuklarıyla açık konuřmakta zorlanırken, torunlarıyla daha rahat ve açık iletiřim kurabilmektedir. Bu durum, hem kuřaklar arasındaki bilgi farkını hem de torunların meraklı ve öęrenmeye açık olmalarını yansıtılmaktadır (Wiegand, Mller 2012: 619).

Svenja'nın Kaspar ile iletiřimi reddetme kararı, ařırı milliyetçi ideolojilerin bireyler üzerindeki derin ve yıkıcı etkilerini ortaya koymaktadır. Bu durum, aile içi dinamięin bu ideolojiler tarafından nasıl zedelenebileceęini ve toplumsal yapıda derin yaralar açabileceęini göstermektedir. Kaspar'ın, Svenja'dan ümidini kesip, Sigrun'a yönelmesi ve ona olan inancını koruması, bireysel çabaların toplumsal dönüřümde oynayabileceęi önemli rolü vurgulamaktadır. Roman bu bölümünden itibaren Kaspar'ın üvey torunu Sigrun'u ailesiyle yařadığı bu kasvetli, yabancı düřmanı bölgeden uzak tutma mücadelesi ile devam etmektedir. Çünkü siyasi olarak sol görüřlü olan Kaspar, farklı düřünen, saę görüřlü insanlarla karřılařınca tamamen çaresiz kalmaktadır ve kendi dünya görüřlerine sıkı sıkı baęlı olan insanlarla iletiřim kurmanın zorluklarının farkındadır. Radikal saęcuların genellikle izole topluluklar içinde yařamaları ve kan ve toprak (Blut- und-Bodenideologie) ideolojisine baęlı olmaları, bu grupların kendilerine özgü özelliklerini oluřurmaktadır.

Sigrun ve Svenja'nın biyolojik ailesi hakkındaki gerçekleri Kaspar'dan öęrenmeleri ve beklenmedik bir aile sırrının ifřası, kuřaklar arası güvenin zedelenmesine neden olmuřtur. Çünkü "Rennefanz'ın ailesel anlatısında, beklenmedik bir sırrın ortaya çıkmasıyla kuřaklar arasındaki güven ve ailenin ortak kimlięi sarsılmaktadır. Kolektif hafızanın ortak referans çerçevesinin aniden ortadan kalkmasıyla, aile birlięi de tehlike altına girmektedir." (Forkel 2020: 217) Aile birlięinin korunmasında merkezi bir role sahip olan kolektif hafıza, beklenmedik travmatik durumlar karřısında sarsılarak, bireysel ve toplumsal kimliklerin birbirine sıkı sıkıya baęlı olduęu gerçeęini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu baęlamda, aile hafızalarının, bireylerin ve toplumların kimlik inřasında oynadığı dinamik ve karmařık rolünün daha net bir řekilde anlařılmasına yardımcı olmaktadır.

Kaspar'ın siyasi görüřleri ve yařam tarzı, önyargıları ve nefret dolu fikirleri oldukça köklü ve deęiřmesi zor olan torunu Sigrun tarafından küçümsenmektedir. Bu durum, büyüdüęü ařırı saę ortamın etkisiyle farklı bir kimlik oluřturan torunun Kaspar'a

karşı direnişçi ve muhalif bir tutum sergilemesine neden olmaktadır. Dolayısıyla aile içindeki bu çatışma, toplumda yaşanan olumsuz deneyimlerin kuşaklar arası aktarımının ve psikolojik travmanın devam eden etkilerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir. Kaspar, Sigrun'un aşırı milliyetçi bir aile ortamında büyümesinin potansiyel zararlarını göz önünde bulundurarak, "Sigrun'u ahlaki ve zihinsel açıdan çöküntüye uğramaktan kurtarmak" (Schlink 2023: 174) istiyordu ve onu bu durumdan kurtarmak için bir strateji geliştirmiştir. Torununu kaybetmemek için bu çatışmayı bu yüzden para ile çözebileceğine inanmaktadır. Svenja'nın eşine yaptığı maddi teklif, Sigrun'un belirli dönemlerde Kaspar ile birlikte yaşamasına olanak sağlamıştır. Bu sayede, Sigrun, Paskalya ve Noel tatillerinde farklı bir sosyal çevreye dâhil olarak, yeni değerler ve bakış açıları kazanmıştır. Kaspar, Svenja'nın eşine yaptığı maddi teklifle (Schlink 2023: 156-157), Sigrun'un sosyalleşme sürecine alternatif bir öneri sunması, çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlama amacı taşımaktadır. Ancak, çiftçilerin ekonomik zorluklar yaşaması ve para karşılığında ebeveynleri Sigrun'un tatilini Berlin'de Kaspar ile geçirmesine izin vermeye razı olması ideolojik bağların ekonomik çıkarlar karşısında zayıflayabileceğini ve bireylerin kararlarını etkileyen faktörlerin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Kırsal kesimde yaşayan ve ekonomik sıkıntılar çeken ailelerde, ideolojik bağlılıkların, maddi zorunluluklar karşısında ikinci plana atılabileceğini düşünmektedir. Aksi takdirde, ideolojik olarak aşılınmış kızlarını ona bu kadar kolay bırakmaları mümkün değildir:

Björn, dişlerini sıkarak, kaşlarını çatarak dinlemişti [...] Svenja yüzünde hafif, yorgun bir gülümsemeyle acısına boyun eğmişti, bir yandan da paraya seviniyordu, Björn öfke doluydu, karısının önünde mağlup damgası yemekten korkuyordu. (Schlink 2023: 158)

Kaspar ile torununun ebeveynleri arasında, özellikle de eğitim konusunda belirgin bir fikir ayrılığı bulunmaktadır. Kaspar'ın torunuyla gerçekleştirmeyi planladığı geziler, gidecekleri konserler ve kültürel etkinlikler, onun eğitim anlayışının deneyimsel öğrenmeyi ve kültürel zenginleşmeyi ön planda tuttuğunu göstermektedir. Eğitim, kültür ve sohbetin gücüne inanan Kaspar'ın bu tutumuna Schlink de destek vermektedir:

Ebeveynlerle yapılan anlaşma biraz daha karmaşık. Safça mı? Yetişkinleri ya etkilersiniz ya da etkileyemezsiniz. Bir çocukla nelerin mümkün olduğunu öncelikle keşfetmek gerekir. Kaspar tam olarak bunu yapmaya çalışıyor - torununa başka bir dünya açma girişimine alternatif ne olabilir ki? (Keller 2021)

Bu yaşananlar Kaspar'ın torununun kimliğini yeniden şekillendirme ve onu farklı değerlerle tanıştırma arzusunu göstermektedir. Torun Edebiyatı'nda sıklıkla görülen torunların atalarının mirasını sorgulama ve kendi kimliklerini bu bilgiler ışığında şekillendirme süreçleri, romanda Kaspar'ın Sigrun'a farklı değerler ve perspektifler sunmasıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkacak olan yeni kimlik oluşumunun karmaşıklığını ve çok katmanlı doğasını ortaya koymaktadır. Schlink, gençlerin topluluk duygusu, macera ve liderlik gibi ihtiyaçlarının karşılanmamasının, sağcı gruplara yönelmelerine neden olduğunu iddia etmektedir. Ona göre okullar, gençlere farklı görüşleri sunma konusunda yetersiz kalmakta ve bu durum sağcı ideolojilerin yayılmasına zemin hazırlamaktadır. Bunun önüne geçmek için gençlerin ihtiyaçlarına cevap verecek alternatiflerin sunulması gerektiği vurgulamaktadır (Keller 2021). Eğer

geleneksel kurumlar ve yapılar bu ihtiyacı karşılayamazsa, gençler alternatif arayışlara girebilirler. Bu bağlamda Kaspar, tüm eğitim ve deneyim birikimiyle, alternatif bir arayış olarak özellikle edebiyat ve klasik müzikle torununu kendine bağlamayı planlamaktadır. Çünkü Kaspar'a göre kelimelerin yetersiz kaldığı durumlarda duygusal karmaşayı anlamlı bir bütünlük içinde sunmakta ve bireyler arasında daha derin bir empati ve bağ kurulmasını sağlamaktadır (Schlink 2023: 176-178). Bu süreçte Kaspar, Sigrun'un müziğe olan eğilimini fark etmiştir, çünkü müziğin onun için de önemli olduğunu anlamıştır. Schlink, müziğin bireyin kimlik oluşumunda oynadığı önemli role dikkat çekmektedir. Kendi çocukluk deneyimleriyle paralellik kurarak, müziğin evrensel bir iletişim dili olduğunu ve bireysel gelişimde önemli bir rol oynadığını şu şekilde vurgulamaktadır:

Benzer şekilde, benim çocukluğumda müzik, özellikle ailemizdeki ev müziği, önemlidir. Ben flüt çaldım ve hala ara sıra çalıyorum. Müziği seviyorum. Kaspar'ın Sigrun'u resimlerle, kitaplarla veya filmlerle etkileyebileceğini düşünmüyorum çünkü bu ona doğrudan, öğretici ve endoktrinasyoncu bir yaklaşım olurdu. (Geißler 2021)

Yazar, Kaspar'ın Sigrun'a olan yaklaşımını kendi çocukluk deneyimiyle bağdaştırmaktadır. Dolayısıyla görsel sanatlar gibi diğer ifade biçimlerinin aksine, müziğin daha doğrudan ve duygusal bir bağ kurmaya olanak sağladığını savunmaktadır. Kaspar, torunu Sigrun ile ortak bir zemin oluşturmak amacıyla müzik ve edebiyat gibi evrensel dil araçlarını kullanmayı tercih etmiştir. Özellikle yetenekli olan Sigrun'a piyano eğitimi almasını sağlayarak, hem müzik aracılığıyla bir bağ kurmayı amaçlamış hem de kişisel tarihsel deneyimlerini torunuyla paylaşmak için kuşaklar arası hafıza aktarımını sağlayacak somut bir kanal oluşturmayı hedeflemiştir (Schlink 2023: 203). Aynı zamanda Ravensbrück toplama kampı ziyaretleri ve Üçüncü İmparatorluk ve Almanya'nın yakın dönemi ile ilgili okudukları tarih kitapları (Schlink 2023: 193-194) aracılığıyla ise Sigrun'u aile geçmişi ve ulusal tarihle yüzleştirmek istediği görülmektedir. Kaspar'ın Sigrun'un okumasını istediği "Anne Frank'ın Günlüğü" (Schlink 2023: 202) örneği gibi otobiyografik yazı ve tarihi kitapları, Fransız tarihçi Pierre Nora'ya göre, hafızanın yerini alan bir tür yapay hafıza olarak işlev görmekte ve tarih kitapları ve arşivler, geçmişe dair ortak bir referans noktası oluşturmaktadır (Reil 2018: 38). Kaspar, bu yöntemlerin torununun geçmişle daha derin bir bağ kurmasına ve kendi kimliğini inşa etmesine yardımcı olacağını ummaktadır. Bu durum, kuşaklar arası iletişimde sanatın ve kültürün oynadığı önemli rolü ve bireysel kimlik oluşumunda geçmişin etkisini vurgulamaktadır. Kaspar zorlukların farkında olsa da, torunu üzerinde olumlu bir etki bırakma umudunu kaybetmemektedir.

Nora'nın söz ettiği "hafıza mekânları" aracılığıyla oluşturulan "hafıza", bir topluluğun ortak belirli sembol ve değerler etrafında bir olma halidir; bu sembol ve değerler, bir toplumun zaman ve mekân sınırlarının ötesinde bir arada durmasını sağlamakta ve kimliğini oluşturmaktadır (Reil 2018: 37). Nora'nın mekânlara bağlı kolektif hafıza kavramı, kimliğin nasıl inşa edildiğine dair ilginç bir bakış açısı sunmaktadır. Çünkü buna göre mekânlar, bir topluluğun kolektif hafızasını şekillendiren, geçmişle gelecek arasında köprü kurarak aidiyet duygusunu güçlendiren yerlerdir. Dolayısıyla hafızanın diri tutulması kimlik oluşumunu etkilemektedir. Romandan

hareketle, Kaspar ve Sigrun'un birlikte gerçekleştirdikleri mezarlık, müze, sinema ve toplama kampı ziyaretleri geçmişle günümüz arasında köprü kurmakta ve bireylerin ve toplumların kimliklerini şekillendirme sürecinde önemli ipuçları sunmaktadır (Schlink 2023: 184-185). Geçmiş "canlı" olarak kabul eden Nora'nın hafıza kavramı, tarihsel bir süreç olarak günümüzü daha fazla şekillendirmektedir (Reil 2018: 38). Aksi takdirde Nora'ya göre geçmişin unutulmasıyla birlikte, topluluk bütünlüğünü ve kimliğini yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Dolayısıyla birey bu kaybı telafi etmek için, kendi kimliğini yeniden kazanmak amacıyla kendi tarihini aramaya başlamaktadır (Reil 2018: 39). Geçmişin canlı tutulma vurgusu için romanda örnek olarak gösterilen toplama kampı ve müze gibi mekânların ortak özelliği, bir topluluğun ortak geçmişini temsil etmeleri ve bir toplumun kimliğini oluşturmalarıdır. Ancak toplumsal kimliğin oluşturulması sürecinde 1989 dönüşümü gibi köklü olaylara maruz kalınması, genç kuşakların devlete olan güvenini olumsuz etkilemiştir. Torun Sigrun'un devlete karşı güvensizliği aile içindeki konuşmalar, anlatılan hikayeler ve gözlemler yoluyla gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Dolayısıyla toplama kampı ve müze gibi mekânların toplumsal hafızayı canlı tutma işlevi, 1989 sonrası dönemde devlete olan güvenin sarsılmasıyla tezat bir manzara oluşturmaktadır. Schlink bu güven kaybını şu şekilde gerekçelendirmektedir:

Devlete duyulan güvensizlik, yaşanan ve çekilenlerle doğrudan bağlantılıdır ve bu durum kuşaktan kuşağa aktarılır. Bence güçlü ebeveynlerden kopmak daha kolaydır. Yeniden yapılanma ve ekonomik mucizeyi başaran ebeveynlerden ayrılmak bizim için daha kolay oldu. Ancak 1989'daki dönüşümün yaralarını atlatamayan, iş ve sosyal hayatta kendisini bulamayan ve bu durumdan mustarip olan ebeveynlere sahip olan çocuklar, onlarla empati kurmaya devam eder ve onlardan birçok şeyi benimsemektedir. (Keller 2021)

Schlink'in belirttiği gibi, bu dönüşümün olumsuz sonuçları özellikle travmatik deneyimler yaşamış ebeveynlere sahip bireylerde, ebeveyn-çocuk bağlarından daha kolay koparak bağımsız kimlikler geliştirme eğilimi şeklinde kendini göstermektedir. Birgit'in yalnızlıkla mücadele eden torunu Sigrun'un yaşadıkları, bu durumun bireysel düzeyde nasıl tezahür ettiğine dair çarpıcı bir örnektir. İki farklı yaşam tarzı arasında kalan Sigrun'un bu durumu, Torun Edebiyatı'nın sıklıkla ele aldığı kültürel kimlik bunalımı ve aidiyet sorunlarını daha da belirginleştirmektedir. Ait olma duygusunun eksikliği, Sigrun'un radikal bir yola yönelmesine neden olmaktadır. Bu durum, kimlik arayışının karmaşıklığını ve bazen olumsuz sonuçlarını göstermektedir. Sigrun'un geçici radikalleşmesi, onun içsel çatışmalarının ve aidiyet arayışının bir sonucudur. Bu arayışa yardımcı olmak isteyen büyükbabanın torununa aktardığı aile tarihi bilgileri, çocuğun kendi değer yargılarını oluşturmaya ve olayları/olguları farklı bakış açılarından değerlendirme yeteneklerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Farklı bakış açıları sunarak, büyükbaba torunu üzerinde otoriter bir tutum sergilemek yerine, onun bağımsız düşünme yetisini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Büyükbabasının özgür düşünmeyi teşvik eden yaklaşımı sayesinde torun, geleneksel bilgilere sorgulanabilir bir gözle yaklaşarak, kendi bilgi ve becerilerini geliştirmektedir.

Sigrun'un büyükannesinin kişisel notlarına ulaşması, bu arayışa somut bir zemin hazırlamıştır. Kaspar, torununa Birgit'in ailesini, "Leo Weise'yi ve kaçışını, sonra eğitimini, mesleklerini, piyano çalışmasını, Hindistan'a gidişini, doğa ve iklim konularındaki çalışmalarını, peş peşe bunların her birine nasıl giriştiğini ve yine peş peşe her birinden

nasıl vazgeçtiğini” (Schlink 2023: 198) anlatmış ve “hayatını yazma umudundan, kızını bulma umudundan, bu ikisinin birbirine bağlı olduğundan” da (Schlink 2023: 199) bahsetmiştir. Ailesinin geçmişi hakkındaki gerçekleri öğrenmesi ve onun geçmişiyle hesaplaşması, onun kökenlerine daha güçlü bağlar kurmasını sağlayarak bir aidiyet bilinci oluşturmasını sağlanmıştır. Öte yandan kendi kökenlerine daha güçlü bağlar kurmaya çalışan Sigrun’un şiddete başvuran aşırı sağcı bir milis grubuna katılarak, şiddete yönelmesi Kaspar’da büyük bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Sigrun’daki bu beklenmedik dönüşüm, bireyin kimlik arayışının ne kadar karmaşık ve beklenmedik sonuçlar doğurabileceğini de göstermektedir. Sürekli “bağırıp çağıran, tehdit eden, yasaklayan, cezalandıran bir babanın karşısında Sigrun onun ulusçu dünyasından farklı bir dünyaya, piyanoya, kitaplara ve bambaşka, mantıklı, nazik bir gençle yaşayacağı ilk aşka kaçabilirdi” (Schlink 2023: 280). Ancak polis tarafından arandığı düşüncesinin de etkisiyle aslında sadece Almanya’ya ait olan Sigrun, hem kendi ailesini hem de Kaspar’ı terk ederek Avustralya’ya gitme kararı almıştır. Bu çelişkinin nedeni Kaspar’ın tutumuna dayanmaktadır. Çünkü Kaspar, “Sigrun’un başka bir dünyayı tanımasına ve ailesinin sağladığından farklı deneyimlere sahip olmasına” (Schlink 2023: 224) olanak tanımıştır. Sigrun’a göre insan “bazen kaçıp gitmelidir” (Schlink 2023: 312).

Sonuç

Torun edebiyatı, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında büyük travmalar yaşanan toplumlarda, unutulmaya yakın olayları ve durumları genç kuşaklara yeniden yaşatarak, toplumsal belleği harekete geçiren bir türdür. Bernhard Schlink’in *Torun* adlı romanı, geçmiş travmalarının gelecek kuşaklar tarafından araştırılması ve yüzleşilmesini merkeze alan bu türün önemli bir örneğini teşkil etmektedir. Günümüz Almanyası’nın karmaşık tarihsel ve toplumsal yapısını, özellikle de II. Dünya Savaşı sonrasında Almanya’sının bölünmesi, Doğu-Batı Almanya ikilemi ve yeniden birleşme döneminde yaşanan siyasi gelişmelerin gelecek kuşaklara derin etkilerini ve bu süreçte bireysel ve toplumsal kimlik arayışlarını mercek altına alan önemli bir yapıttır. Yazarın, burada geçmişin gölgesinde yaşayan bir toplumun portresini çizerken, aynı zamanda gelecek kuşağın geçmişle yüzleşme zorunluluğuna ve zorluğuna vurgu yapması bu romanı, bireysel bir hikâye olmanın ötesinde Almanya’nın yakın tarihine dair önemli bir kanıt sunmasına neden olmuştur. Romanın merkezinde yer alan büyükbaba Kaspar ve torun Sigrun’un karmaşık ilişkisi, sadece ailevi bir yüzleşme değil, aynı zamanda toplumdaki üç farklı kuşak arasında bir köprü kurma çabasıdır.

Romanın en önemli temalarından biri, geçmişin bireylerin hayatları üzerindeki uzun süreli etkileridir. Bebeğini terk eden bir anne, Doğu Almanya’daki gençlik kampları ve ıslah evlerinde kötü muameleler gören kızı ve büyükbabasının ırkçı yerleşimcilerin dünyasından kurtaracağı torunun bir arada yer aldığı romanda, torun edebiyatının temel bir teması olan üç kuşak şeması kullanılmıştır. Büyük anne ve anne kuşağının deneyimleri, sonraki nesillerin de kimlik arayışlarını olumsuz etkilemiştir. Dolayısıyla romanın ana figürü olan torun Sigrun, hem biyolojik ailesinin karanlık geçmişiyle hem de yaşadığı toplumun beklentileriyle mücadele etmektedir. Bu karmaşık geçmişi

nedeniyle bir kimlik arayışında olan genç kuşağın temsilcisidir. Bu bağlamda genç kuşağın büyük ebeveynlerinin geçmişiyle mücadelesinin yanında travmanın kuşaktan kuşağa aktarımı da incelenmiştir. Büyükanne ve anne kuşağında yaşanan travmatik olaylar, torun kuşağında doğrudan hatırlanmasa dahi, kimlik gelişimini olumsuz etkileyerek, genç bireylerde kaygı, öfke, depresyon veya suçluluk gibi duygusal zorlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Hafıza ve hatırlama bağlamında, Kaspar ve Birgit'in yaşadığı travmatik olaylar yalnızca kendi yaşamlarını değil, aynı zamanda torunlarının da psikolojik ve duygusal dünyasını etkilemiştir.

Sonuç olarak, roman Kaspar ile Birgit'in hikâyesini merkeze alarak, hafızanın kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla nasıl yeniden yapılandırılabilirliğine dair çarpıcı bir örnek sunmaktadır. Ayrıca kuşaklar arası ilişkiler ve travmanın aktarımı açısından, edebiyatın toplumsal bellek üzerindeki işlevine de dikkat çekilmekte ve bireysel deneyimleri toplumsal tarihle iç içe geçirerek, okura daha geniş bir perspektif sunmaktadır.


Kaynakça

- Assmann, Aleida** (2007): *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*, Band 6. München: C.H. Beck.
- Aßmann, Alex** (2014.): Differentiating Scholarly Generations: On Hitler's Child Soldiers, 60's Revolutionaries and Forgotten Connections. *Phenomenology & Practice*, Volume 8, No. 2, 26-33.
- Baran-Szoltys, Magdalena** (2000): Wenn Enkel die Familiengeschichte bereisen: Flucht und Vertreibung aus Schlesien und Galizien in der deutschsprachigen und polnischen Gegenwartsliteratur. *Trauma – Generationen – Erzählen: Transgenerationale Narrative in der Gegenwartsliteratur zum ost-, ostmittel- und südosteuropäischen Raum*. Berlin: Frank & Timme, 351-367.
- Caduff, Corina/ Vedder, Ulrike** (2005): *Chiffre 2000 – Neue Paradigmen der Gegenwartsliteratur*. München: Wilhelm Fink.
- Egger, Sabine/ Lagiewka, Agata Joanna** (2014): 'Die andere Seite mit ihren eigenen Augen sehen'? Deutschland- und Polenbilder in der deutschen und polnischen Literatur nach 1989. Ein Tagungsbericht. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 5:1, 173–178.
- Eidukevičienė, Rūta** (2016): (Re)Konstruktion Der Vergangenheit Im Neuen Deutschen Familienroman (Unter Besonderer Berücksichtigung Des Romans Die Mittagsfrau Von Julia Franck). *Literatūra*, 50(5), 35-46. <https://doi.org/10.15388/Litera.2008.5.10229> (En Son Erişim: 12.09.2024).
- Forkel, Robert** (2020): *Erfahrung aus Narration: Erinnerungskulturelle Funktionen der Enkelliteratur*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ganeva, Mila** (2007): "Väterliteratur to Post-Wall Enkelliteratur: The End of the Generation Conflict in Marcel Beyer's Spione and Tanja Dückers's Himmelskörper". *Seminar* 43 (2): 149-162.
- Geißler, Cornelia** (2021): *Bernhard Schlink: „Die Wiedervereinigung ist immernoch nicht vollendet“* 27.10.2021. <https://www.berliner-zeitung.de/kultur-vergnuegen/roman-die-enkelin-bernhard-schlink-interview-voelkische-siedler-ostdeutschland-arroganz-des-westens-formen-des-rechtsextremismus-und-corona-li.190921> (En Son Erişim: 12.09.2024).

- Glaserapp, Gabriele von** (2008): Historische und zeitgeschichtliche Literatur. *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (Reiner Wild). Stuttgart: Springer-Verlag. 347-358.
- Keller, Claudia** (2021): Bernhard Schlink über Ost und West und völkisches Denken. <https://chrismon.evangelisch.de/artikel/2021/52178/bernhard-schlink-ueber-ost-und-west-und-voelkisches-denken> (En Son Erişim: 31.06.2024)
- Kohli, Martin.** (2009): Ungleichheit, Konflikt und Integration: Anmerkungen zur Bedeutung des Generationskonzeptes in der Soziologie. *Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven* (Harald. Künem, Marc. Szydlík (Hrsg.), (S. 229-236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 229-236.
- Reil, Juliane.** (2018): *Erinnern und Gedenken im Umgang mit dem Holocaust Entwurf einer historischen Gedächtnistheorie*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schlink, Bernhard** (2023): *Torun*. İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Vedder, Ulrike** (2005): Luftkrieg und Vertreibung. Zu Ihrer Übertragung und Literarisierung in der Gegenwartsliteratur. *Chiffre 2000 – Neue Paradigmen der Gegenwartsliteratur*. München: Wilhelm Fink, 59-79.
- Weber, Juergen** (2021): “Bernhard Schlink: Die Enkelin Ein zerrissenes Land mit zerrissenen Menschen”, 9.12.2021. <https://www.rezensionen.ch/die-enkelin/3257071817> (En Son Erişim: 31.06.2024)
- Wiegand-Grefe, Silke/ Möller, Birgit** (2012): Die transgenerationale Weitergabe von Kriegserfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg über drei Generationen - eine Betrachtung aus psychoanalytischer Perspektive. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61 (8), 610-622.
- Wyss, Martin** (1996): Fragen auf Antworten. *Tages-Anzeiger Magazin*, (21 Haziran 1996).

Eine pragmalinguistische Untersuchung institutionsgebundener Textbeiträge mit Impf-Bezug auf Twitter¹

Funda Ülken , Izmir – Ertuğrul Karagöz , Izmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600213>



Abstract (Deutsch)

Die Corona-Pandemie hat in den letzten Jahren die globale Gesellschaft nachhaltig beeinflusst und stellte eine große gesellschaftliche Herausforderung dar, was zur Wahl von „Corona“ als Wort des Jahres 2020 durch die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) führte. Die verstärkte Nutzung sozialer Netzwerke wie Twitter, Instagram, Facebook und YouTube beeinflusste die Art und Verbreitung von Pandemie-bezogenen Beiträgen erheblich und förderte gleichzeitig die rasche Verbreitung von Verschwörungstheorien und Falschinformationen zur Corona-Pandemie und Impfung. Twitter etablierte sich als Hauptkommunikationsmittel während der Pandemie und wurde von Politikern, Institutionen, Bundesbehörden und Virologen intensiv genutzt, um massenmedial verwertbare Informationen schnell zu verbreiten. Diese Studie untersucht aus pragmalinguistischer Perspektive die Nutzung von Twitter als Kommunikationsmittel während der Pandemie, insbesondere durch impfbezogene Textbeiträge staatlicher Behörden, Institutionen, offizieller Einrichtungen sowie Virologen. Eine detaillierte Sprechaktanalyse ausgewählter Tweet-Beispiele wird durchgeführt, um die Handlungswerte der Sätze (Illokutionen) zu analysieren. Ziel ist es, die illokutionären Zwecke der Tweets zu identifizieren und die entsprechenden Handlungstypen gemäß der Searle'schen Klassifikation darzustellen. Es wurden jeweils 15 Tweets von staatlichen Behörden, Institutionen, offiziellen Einrichtungen und Virologen aus dem Zeitraum von 2020 bis 2023 ausgewählt. Die Untersuchung fokussiert sich auf die in den Tweets ausgeführten Sprechakte und deren Verbindung zu den Textfunktionen. Die Auswahl der Tweet-Beispiele basierte auf Hashtags, die relevante Begriffe wie „Coronaimpfausweis“, „Coronalage“, „Coronawelle“, „Coronagipfel“ und „Coronahilfe“ umfassen.

Schlüsselwörter: Corona, Corona-Impfung, Illokution, Sprechakt, Twitter.

Abstract (English)

A pragmatic-linguistic study of institution-related vaccination posts on Twitter

The Corona pandemic has significantly impacted global society in recent years and posed a major societal challenge, leading to the selection of “Corona” as the Word of the Year 2020 by the Society for the German Language (GfdS). The increased use of social networks such as Twitter, Instagram, Facebook, and YouTube significantly influenced the nature and dissemination of pandemic-related posts while also

Einsenddatum: 12.06.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2024

¹ Dieser Artikel basiert auf der Magisterarbeit „Die persuasiven und manipulativen Aspekte der sozialen Medien im sprachwissenschaftlichen Bereich“ (Karagöz 2024).

promoting the rapid spread of conspiracy theories and misinformation about the Corona pandemic and vaccination. Twitter established itself as a primary communication medium during the pandemic and was intensively used by politicians, institutions, federal authorities, and virologists to quickly disseminate mass media information. This study examines the use of Twitter as a communication medium during the pandemic from a pragmatic-linguistic perspective, particularly through vaccination-related text posts by government agencies, institutions, official bodies, and virologists. A detailed speech act analysis of selected tweet examples is conducted to analyze the action values of the sentences (illocutions). The aim is to identify the illocutionary purposes of the tweets and to present the corresponding types of actions according to Searle's classification. Fifteen tweets from government agencies, institutions, official bodies, and virologists from the period 2020 to 2023 were selected. The study focuses on the speech acts performed in the tweets and their connection to the text functions. The selection of tweet examples was based on hashtags that include relevant terms such as "Corona vaccination card," "Corona situation," "Corona wave," "Corona summit," and "Corona aid.

Keywords: *Corona, Corona vaccination, Illocution, persuasion, speech act, Twitter.*

EXTENDED ABSTRACT

In recent years, few events have influenced global society as profoundly as the COVID-19 pandemic. The COVID-19 pandemic presented a significant societal challenge, leading the Society for the German Language (GfdS) to select “Corona pandemic” as the Word of the Year 2020 (cf. Society for the German Language 2022). In this context, posts related to COVID-19 and vaccination were prevalent on social media from the end of 2019 to mid-2022 and were also trending topics on Twitter. This phenomenon on social media reflected the pivotal changes in our daily lives. Given the restricted mobility and measures taken to contain the virus, life became increasingly internet-based and monotonous. Both professional duties and social life were confined to the internet during the lockdown. With the increase in social media usage, platforms like Twitter, Instagram, Facebook, and YouTube were enriched. This led to an influence on the nature of pandemic-related posts and facilitated their rapid spread. During this period, there was also a swift dissemination of conspiratorial rumors and misinformation about the COVID-19 pandemic and vaccination. One of the main communication tools during the pandemic was the microblogging service “Twitter,” which many regarded as the preferred social media channel for the rapid spread of mass media information. During the COVID-19 pandemic, politicians, institutions, federal authorities, and virologists were particularly active on the Twitter platform. Tweets gained special interest for two reasons: on the one hand, Twitter functioned as a news service where users could publicly share their views and attitudes about the COVID-19 pandemic and vaccination. On the other hand, Twitter served as an information source for federal authorities, experts, and virologists. This study examines from a pragmatic-linguistic perspective how Twitter was used as a communication tool during the pandemic, particularly through vaccination-related text posts by governmental authorities, institutions, official entities, and virologists. A detailed speech act analysis is conducted using specific tweet examples. The focus of the investigation is on the action values of sentences in text posts, i.e., the illocutions. A key component of the study is to identify the illocutionary purposes of tweets and to represent the corresponding action types according to Searle's classification. A total of 15 tweet examples from governmental authorities, institutions, official entities, and virologists from 2020 to 2023 were selected. Within the framework of speech act theory, the following questions are examined: What types of speech acts are performed in text posts on Twitter? How are illocutionary types related to the text functions of tweets? The method for selecting tweet examples was based on the use of hashtags that include relevant terms such as “Corona vaccination card,” “Corona situation,” “Corona wave,” “Corona summit,” “Corona aid,” and similar terms.

In this study, tweets from governmental authorities, institutions, official entities, and virologists were examined using speech act theory. A total of 15 tweet examples were selected from the Federal Ministry of Health (BMG), the Robert Koch Institute (RKI), virologist Christian Drosten from the Berlin Charité, Federal Minister of Health Karl Lauterbach (SPD), and former Federal Minister Jens Spahn (CDU). These tweets aimed to motivate citizens to get vaccinated. The analysis of individual tweet examples showed that the predominant speech acts mainly appeared in the form of representative speech act types (such as stating, asserting, informing, declaring, reporting, communicating) and directive speech act types (such as suggesting, warning, urging). The data indicate that the tweets contain a combination of various types of speech acts. Representative acts such as stating, asserting, and informing dominate in posts aimed at depicting the state of the world during the pandemic and conveying scientific findings. Directive acts such as urging, warning, and suggesting frequently appear in tweets aimed at encouraging specific actions like vaccination among the population. The analysis of these tweets highlights the dual communication strategy of governmental and scientific figures during the pandemic. On one hand, efforts were made to inform the public objectively and scientifically through representative speech acts. On the other hand, directive speech acts provided clear instructions and calls to action to increase vaccine readiness. This is particularly evident in tweets from the Federal Ministry of Health and contributions from Karl Lauterbach, which often contain directive elements. Furthermore, the results illustrate how different speech act types are combined to achieve both informative and persuasive goals. Representative acts build trust through factual communication, while directive acts address urgent calls to action. In summary, the strategic use of speech acts in tweets proves to be an effective method for informing and influencing the population during the COVID-19 pandemic. Moreover, the analyzed tweets reflect the political and societal landscape during the Corona pandemic, demonstrating how communication strategies adapted to the

changing conditions of the pandemic and influenced public perception and behavior. Additionally, the analysis of Twitter text contributions revealed the formation of two groups in society based on their vaccination stance: vaccine supporters and vaccine opponents. This polarization underscores the critical societal impacts of pandemic communication in social media.

Einführung

In den letzten Jahren hat kaum ein Ereignis die globale Gesellschaft so nachhaltig beeinflusst wie die Corona-Pandemie. Die Corona-Pandemie war eine große gesellschaftliche Herausforderung, sodass die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) die „Corona“-Pandemie zum Wort des Jahres 2020 gewählt hat (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache 2022). In diesem Kontext wurden Beiträge mit Corona- und Impf-Bezug im Zeitraum vom Ende 2019 bis zur Mitte 2022 in den sozialen Medien aufgegriffen und waren auch auf Twitter unter den Trending Topics zu finden. Dieser Sachverhalt in den sozialen Medien spiegelte die entscheidenden Veränderungen in unserem täglichen Leben wider. Angesichts der eingeschränkten Mobilität und der ergriffenen Maßnahmen zur Eindämmung des Virus wurde das Leben zunehmend internetbasiert und eintönig. Sowohl die Aufgaben und Pflichten als auch das Sozialleben waren während des Lockdowns auf das Internet beschränkt. Durch die Zunahme der Social-Media-Nutzung wurden die sozialen Netzwerke wie Twitter, Instagram, Facebook und YouTube bereichert. Dies führte dazu, dass die Zunahme der Social-Media-Nutzung die Art der Beiträge in Bezug auf die Pandemie beeinflusste und deren schnelle Verbreitung ermöglichte. In dieser Zeit wurde auch eine schnelle Verbreitung von verschwörerischen Gerüchten und Falschinformationen zur Corona-Pandemie und Impfung beobachtet. Eines der Hauptkommunikationsmittel während der Pandemie war vor allem der Microblogging-Dienst „Twitter“, der von vielen als der bevorzugte Social-Media-Kanal für die schnelle Verbreitung massenmedial verwertbarer Informationen betrachtet wird (vgl. König M. & König W. 2020: 328). Während der Corona-Pandemie waren Politiker, Institutionen, Bundesbehörden und Virologen besonders aktiv auf der Plattform Twitter. Die Tweets erlangten besonderes Interesse aus zwei Gründen: Zum einen fungierte Twitter als Nachrichtendienst, auf dem Nutzer ihre Ansichten und Einstellungen zur Corona-Pandemie und Impfung öffentlich machen konnten; zum anderen diente Twitter als Informationsquelle von Bundesbehörden, Experten und Virologen.

Die vorliegende Studie untersucht aus pragmalinguistischer Perspektive, wie Twitter während der Pandemie als Kommunikationsmittel genutzt wurde, insbesondere durch impfbezogene Textbeiträge von staatlichen Behörden, Institutionen, offiziellen Einrichtungen sowie Virologen. Hierbei erfolgt eine detaillierte Sprechaktanalyse anhand konkreter Tweet-Beispiele. Der Fokus der Untersuchung liegt auf den Handlungswerten von Sätzen in Textbeiträgen, d.h. der Illokutionen. Ein zentraler Bestandteil der Untersuchung besteht darin, die illokutionären Zwecke von Tweets zu identifizieren und die entsprechenden Handlungstypen gemäß der Searle'schen Klassifikation darzustellen.

Es wurden 15 Tweet-Beispiele von staatlichen Behörden, Institutionen, offiziellen Einrichtungen und Virologen im Zeitraum von 2020 bis 2023 ausgewählt. Im Rahmen der Sprechakttheorie werden folgende Fragen untersucht: Welche Arten von Sprechakten werden in Textbeiträgen in Twitter ausgeführt? Wie sind die Illokutionstypen mit den Textfunktionen von Tweets verbunden? Die Methode zur Auswahl von Tweet-Beispielen basierte auf der Verwendung von Hashtags, die relevante Begriffe wie beispielsweise

„Coronaimpfausweis“, „Coronalage“, „Coronawelle“, „Coronagipfel“, „Coronahilfe“ und ähnliche umfassen.

1 Die Sprechakttheorie nach Austin und Searle

Die Sprechakttheorie, die von John L. Austin entwickelt wurde, fußt auf der Annahme, dass sprachliche Äußerung nicht nur einen Sachverhalt ausdrückt, sondern auch eine Sprechhandlung ausführt. So betonen Liedtke / Tuchen (2008: 29) ebenfalls, dass „[a]us der Perspektive der Sprechakttheorie [...] Sprache als Teil der menschlichen Handlungsfähigkeit aufgefasst“ wird (ebd.). Motsch (1978: 26) hebt hervor, dass ein Handeln „[i]m Unterschied zu anderen Verhaltensformen [...] ein durch das Bewusstsein gelenktes Verhalten“ (ebd.) ist. Austin (1972: 78) teilt die Sprechhandlungen nach ihrer Verwendungsweise und daran anknüpfend ihrer Funktion in zwei Gruppen ein: konstatierende Äußerungen und die performativen Äußerungen. Die „[k]onstatierenden Äußerungen behaupten, berichten oder beschreiben etwas“ (ebd.) und „[d]ie performativen Äußerungen [soll] der Vollzug einer Handlung [...] sein“ (ebd.) Die Entwicklung von Austins Theorie läuft daher darauf hinaus, zwischen konstativen und performativen Äußerungen zu unterscheiden. Nach Austin werden drei Arten von Sprechakten unterschieden, die als Lokution, Illokution und Perlokution bezeichnet werden (vgl. Austin 1972: 114).

- **Lokution/ Lokutionärer Akt** ist ein Äußerungsakt. Es handelt sich dabei um die Artikulation von Wörtern und Sätzen.
- **Illokution/ Illokutionärer Akt** deutet auf den Handlungsaspekt sprachlicher Äußerung nach ihrer Verwendungssituation hin. Unter passenden Umständen enthält sprachliche Äußerung auch eine bestimmte Bedeutung.
- **Perlokution/ Perlokutionärer Akt** ist gewisse Wirkung sprachlicher Äußerung auf Adressaten. Die in einer Absicht, zu einem Zweck und mit einem Plan geäußerten Wörter und Sätze bringen die Wirkung hervor (vgl. Austin 1972: 116).

Ergänzend ist hier hinzuzufügen, dass Sprechakt laut Austin ein konventionelles Verfahren ist, das auch ein konventionelles Ergebnis hat (vgl. Austin 1972: 35). Die kirchliche Trauung und der Taufgottesdienst stehen exemplarisch dafür. Es gibt auch die inner- und außersprachlichen Bedingungen für den erfolgreichen Vollzug der Sprechakte. Die betroffenen Personen, Beteiligten, Umstände und die vollständige Durchführung des (konventionellen) Verfahrens sind außersprachliche Bedingungen, wohingegen die Meinungen, Gefühle und Absicht innersprachliche Bedingungen sind (vgl. Austin 1972: 35). Dazu liegen folgende Beispiele vor:

Sp1: Gib mir bitte mein Buch zurück!

Sprechakttheoretisch wird die obige Äußerung wie folgt beschrieben: Aus dem Satzmodus (Imperativ) und der Partikel (bitte) kann man schließen, dass Sp1 an Zuhörer eine Aufforderung richtet. Der illokutionäre Akt äußert sich folglich als Aufforderung. Für den Fall, dass Zuhörer der Aufforderung von Sp1 beim perlokutionären Akt nachkommt, glückt der Aufforderungsakt. Daraufhin gibt Zuhörer Sp1 sein Buch zurück.

Wenn sich der Zuhörer der Aufforderung von Sp 1 jedoch widersetzt, verbleibt das Buch beim Zuhörer. Das heißt, der illokutionäre Akt der Aufforderung verunglückt.

Sp2: Ich verspreche dir, morgen dein Buch zurückzugeben.

Das explizit-performativ gebrauchte Verb (versprechen) präzisiert die illokutionäre Rolle der Äußerung. Im Gegensatz zur Äußerung von Sp1 (d.h. Aufforderungsakt) kommt der Versprechensakt von Sp2 zustande, auch wenn Sp2 ein leeres Versprechen gibt. Das Versprechen ist in diesem Fall unvollständig, weil Sprecher, der das Versprechen gibt, das Versprochene gar nicht in die Tat umsetzen will (vgl. Searle 2019: 90). Ein solcher Umstand stellt einen Missbrauch des Verfahrens dar (vgl. Austin 1972: 36). Betrachtet man den Unterschied zwischen den performativen Verben, lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Nach Austin gibt es zwei Gründe für das Versagen von Sprechhandlungen, oder anders ausgedrückt; für die Unglücksfälle. Diese sind Versager und Missbrauch. Wegen des Versagers kommt die unternommene Handlung nicht zustande (vgl. Austin 1972: 38). Im Falle des Missbrauchs kommt die Handlung zustande, aber die Handlung ist unehrlich. Austin bezeichnet diese Art der Aussage als „Unredlichkeit“, d.h. es bezieht sich auf ein unaufrichtiges Versprechen (vgl. Austin 1972: 38). Die Sprechakte wie *versprechen*, *schwören* lassen sich als Beispiel dafür anführen. Selbst wenn Sprecher einen Meineid schwört, ist seine Äußerung ein Schwur. „D.h., solche Äußerungen sind nicht ‚wahr‘ oder ‚falsch‘, sondern ‚erfolgreich‘ oder ‚nicht erfolgreich‘“ (Ernst 2002: 92).

Im Unterschied zu Austins linguistischem Ansatz betrachtet Searle die Theorie aus einer sprachphilosophischen Perspektive, wobei er sich, anders als Austin, nicht mit einzelnen Sprachen, sondern mit der Sprache an sich beschäftigt (vgl. Searle 2019: 13). Der Sprechakt ist nach Searle das Ergebnis eines verbalen Kommunikationsprozesses, an dem Sprecher und Zuhörer beteiligt sind, wobei beide eine gemeinsame Sprache sprechen müssen. Ebenso bedeutsam ist, dass der Sprecher sich klar und präzise ausdrückt und der Zuhörer ihn vollständig versteht. Searle betont den propositionalen Akt der Sätze. D.h., es handelt sich um den Akt des Ausdrückens von Gedanken, Überzeugungen oder Informationen in Form von Sätzen, die etwas über die Welt behaupten oder darstellen, wobei diese Aussagen sowohl wahr als auch falsch sein können und dazu dienen, Informationen zu vermitteln oder eine bestimmte Sichtweise auszudrücken. Bei dem propositionalen Akt bilden Sätze z.B. beim Ausführen von Prädikationen grammatikalische Prädikate, und beim Referenzieren verwenden sie Eigennamen, Pronomen und bestimmte Arten von Nominalausdrücken (vgl. Searle 2019: 42). Die folgende Tabelle veranschaulicht die Einordnung der Sprachakte nach Austin und Searle:

Struktur von Sprechakten			
John L. Austin		John R. Searle	
1. Lokutionärer Akt	Phonetischer Akt	1. Lokutionärer Akt	
	Phatischer Akt	2. Propositionaler Akt	Referenzakt
	Rhetischer Akt		Prädikationsakt
2. Illokutionärer Akt		3. Illokutionärer Akt	
3. Perlokutionärer Akt		4. Perlokutionärer Akt	

Abb. 1: Struktur von Sprechakten (vgl. Austin 1972: 114; Searle 2019: 40)

Searle vertritt die Ansicht, dass „Sprechen [...], in Übereinstimmung mit Regeln Akte zu vollziehen [bedeutet]“ (Searle 2019: 38). Die Gelingensbedingungen von Sprechakten besitzen grundlegende vier Regeln, nämlich die Regel des *propositionalen Gehalts*, die *Einleitungsregel*, die *Aufrichtigkeitsregel* und die *wesentliche Regel* (vgl. Searle 2019: 99). Die Regel des *propositionalen Gehalts* bezieht sich auf die Bedeutung des Äußerungsinhalts und dessen Fähigkeit zur Abbildung der Realität. Sie setzt die Notwendigkeit voraus, dass die Äußerung eine klare Semantik aufweist und möglich wahrheitsfähig ist. Die *Einleitungsregel* regelt den Prozess, wie ein Sprechakt eingeleitet wird, und erwartet, dass der Sprecher eine angemessene Position oder Rolle hat, um den Sprechakt effektiv anzuregen. Die *Einleitungsbedingungen* schließen die Voraussetzung ein, dass der Sprecher eine überlegene Position gegenüber dem Zuhörer hat (vgl. Searle 2019: 99). Laut Motsch erweisen sich die Sprechhandlungen im Rahmen der Einleitungsregel als kooperative Interaktionen, worin der Zuhörer eine Handlung vollzieht (vgl. 1978: 27). Die *Aufrichtigkeitsregel* legt Wert auf die Übereinstimmung zwischen der Äußerung und den tatsächlichen Überzeugungen oder Absichten des Sprechers. Sie betont die Notwendigkeit, dass der Sprecher den Sprechakt aufrichtig ausführt. Die *wesentliche Regel* befasst sich mit der beabsichtigten Wirkung der Äußerung auf den Zuhörer und bestimmt, dass der Sprecher beabsichtigt, den Zuhörer durch die Äußerung zu einer bestimmten Handlung zu motivieren oder zu beeinflussen (vgl. Searle 2019: 99). Die Sprechakttheorien von Austin und Searle zeigen, dass Sprache nicht nur zur Beschreibung dient, sondern auch als Mittel zur Ausführung von Handlungen fungiert (vgl. Motsch 1978: 25).

Die oben angeführten Sprechakte werden nach Searle erweitert und präzisiert, indem sie nach Illokutionstypen kategorisiert werden.

1.1 Klassifikation von Illokutionstypen

Laut Liedtke und Tuchen (2018: 29) werden sprachliche Ausdrücke anhand ihres Beitrags zur Erreichung spezifischer Ziele der Sprachverwendung identifiziert und klassifiziert. Searle teilt die Illokutionstypen sprachlicher Äußerungen in fünf Gruppen ein, nämlich der *Repräsentativa (oder Assertiva)*, *Direktiva*, *Expressiva*, *Kommissiva*, *Deklarativa*. Für die Klassifikation legt Searle drei grundlegende Kriterien fest: *Illokutionäre Rolle*, *Anpassungsrichtung* und *Aufrichtigkeitsbedingung*, in der die sprachliche Bedeutung einer Äußerung in der Verwendungssituation die illokutionäre Rolle darstellt (vgl. Searle

1976: 5). Die *Anpassungsrichtung* gibt den Bezug eines im jeweiligen Kontext geäußerten Satzes zum Weltzustand an. Laut Searle gibt es zwei Anpassungsrichtungen: Welt-auf-Wort und Wort-auf-Welt-Ausrichtung. D.h., entweder werden die geäußerten Wörter am Weltzustand angemessen, oder der Weltzustand wird an den geäußerten Wörtern angemessen (vgl. Liedtke/ Tuchen 2018: 31f.). Die *Aufrichtigkeitsbedingung* bezieht sich auf die Absicht und die Gefühle des Sprechers, wie z.B. *Wille, Wunsch, Glauben, Bedauern* usw. Dementsprechend lauten die in 5 Gruppen eingeteilten Sprechakttypen wie folgt:

- Der illokutionäre Zweck der *repräsentativen (oder assertiven)* Sprechaktklasse besteht darin, den Sprecher an die Wahrheit der geäußerten Proposition zu binden (vgl. Searle 1976: 10). Die Sprechakte wie *berichten, behaupten, mitteilen, feststellen, informieren* usw. stehen exemplarisch für Repräsentativa.
- Der illokutionäre Zweck der *direktiven* Sprechaktklasse besteht darin, den Zuhörer zum Vollzug einer Handlung zu veranlassen (vgl. Searle 1976: 11). Hierher gehören z.B. *raten, vorschlagen, bitten, befehlen, empfehlen* usw.
- Der illokutionäre Zweck der *kommissiven* Sprechaktklasse besteht darin, den Sprecher zum Vollzug einer zukünftigen Handlung zu verpflichten (vgl. Searle 1976: 11). Die Sprechakte wie *drohen, schwören, versprechen, wetten* usw. lassen sich als Beispiel für Kommissiva anführen.
- Der illokutionäre Zweck der *expressiven* Sprechaktklasse besteht darin, den psychischen Zustand des Sprechers auszudrücken (vgl. Searle 1976: 12). Andere beispielhafte Sprechhandlungen für Expressiva sind *danken, gratulieren, sich entschuldigen, grüßen* usw.
- Der illokutionäre Zweck der *deklarativen* Sprechaktklasse besteht darin, einen erfolgreichen Sprechakt zu vollziehen, der mit dem propositionalen Gehalt und der Tatsache übereinstimmt (vgl. Searle 1976: 13). Hierbei sind weitere Sprechakte relevant, wie beispielsweise das *Taufen, Ernennen, Abdanken, Kündigen* und ähnliche Handlungen.

Brinker (1983: 139f.) nennt die an der Illokutionstypologie Searles orientierten Textfunktionen *Information, Appell, Obligation, Kontakt und Deklaration*, Brinker identifiziert in seiner Analyse Textfunktionen, die sich an der Illokutionstypologie von Searle orientieren. *Information* bezieht sich auf Texte, deren primäre Funktion darin besteht, den Empfänger über bestimmte Sachverhalte zu informieren. Dies schließt das Bereitstellen von Fakten, Beschreibungen und Berichten ein, die dem Zweck dienen, Wissen zu vermitteln und die Welt darzustellen. *Appell* hingegen umfasst Texte, die darauf abzielen, den Empfänger zu einer bestimmten Handlung oder Reaktion zu bewegen. Diese Funktion deckt Befehle, Bitten und Ratschläge ab, bei denen der Sender versucht, das Verhalten oder die Einstellungen des Empfängers zu beeinflussen. *Obligation* beschreibt Texte, die Verpflichtungen oder Versprechen ausdrücken. Diese Funktion umfasst Aussagen, durch die sich der Sprecher zu einer zukünftigen Handlung verpflichtet, wie beispielsweise Versprechen oder Drohungen. *Kontakt* bezieht sich auf Texte, die dazu dienen, eine soziale Beziehung herzustellen oder zu erhalten. Hierbei handelt es sich um Äußerungen, die soziale Bindungen stärken, etwa durch Grüße, Einladungen oder Danksagungen. *Deklaration* schließlich umfasst Texte, die durch das Sprechen selbst eine Veränderung in der Welt herbeiführen. Diese Funktion beinhaltet offizielle Akte wie Ernennungen, Taufen oder Kündigungen, bei denen die sprachliche

Äußerung eine direkte Veränderung in der Realität bewirkt (vgl. ebd.). Diese Klassifikation nach Brinker, die auf Searles Illokutionstypologie basiert, bietet ein systematisches Gerüst zur Analyse und zum Verständnis der unterschiedlichen Funktionen von Texten in der Kommunikation. Die nachfolgende Tabelle dient dazu, diesen Sachverhalt ausführlicher darzustellen:

<i>Textfunktion nach Brinker</i>	<i>Kommunikativer Zweck</i>	<i>Illokutionstypen nach Searle</i>
<i>Informationsfunktion</i>	Wissensvermittlung und Information	Repräsentativa (oder Assertiva)
<i>Appellfunktion</i>	Aufforderung	Direktiva
<i>Kontaktfunktion</i>	Beziehungsausdruck	Expressiva
<i>Obligationsfunktion</i>	Verpflichtung	Kommissiva
<i>Deklarationsfunktion</i>	Realitätsschaffung	Deklarativa

Tab. 1: „Parallelität von Illokutionstypen und Textfunktionen“ (Busch/ Stenschke 2008: 237; Brinker 1983: 139f.)

Abschließend ist festzustellen, dass die Verwendung sprachlicher Ausdrücke nicht eine Handlung selbst beschreibt, sondern auf den Handlungstyp hinweist, der durch die Äußerung eines Satzes ausgeführt wird (vgl. Motsch 1978: 25).

2 Analyse institutionsgebundener Textbeiträge mit Impf-Bezug

Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Beiträge zur öffentlichen Gesundheitskommunikation auf Basis der Sprechakttheorie analysiert. Der Fokus liegt dabei auf den Texten und Reden von Schlüsselpersonen und Institutionen: dem Robert Koch-Institut, dem Bundesministerium für Gesundheit, dem ehemaligen Gesundheitsminister Jens Spahn (CDU), dem derzeitigen Gesundheitsminister Karl Lauterbach (SPD) sowie dem Virologen Christian Drosten von der Berliner Charité. Diese Analyse beschränkt sich auf die Untersuchung der sprachlichen Handlungen dieser Personen und Institutionen und zielt darauf ab, ihre jeweiligen Strategien und Wirkungen im Kontext der Pandemiebekämpfung aufzuzeigen.

Im Hinblick auf sachliche und nachvollziehbare Inhalte stehen die Tweets von Bundesgesundheitsministerium und Robert Koch-Institut an erster Stelle. Denn diese Textbeiträge sind für die Informationstransfer dominant (vgl. Brinker 1983: 134). Aus sprechakttheoretischer Sicht kann man auch feststellen, dass die institutionsgebundenen Beiträge im Grunde die bestimmten kommunikativen bzw. illokutionären Zwecke haben. Die illokutionären Zwecke bestehen darin, die Nutzer über Pandemie und Corona-Impfung zu informieren und zu berichten. Das Bundesgesundheitsministerium hat darüber hinaus eine relevante Rolle bei der Durchführung zahlreicher Kampagnen. Der folgende Tweet, der eine dieser Kampagnen thematisiert, lässt sich als Beispiel dafür anführen:

(1) Der Aktionsfilm zu #WirBleibenZuhause – danke an alle, die bereits mitgemacht haben. Wer sich selbst schützt, schützt auch andere. Je weniger direkten

Kontakt wir zu den anderen haben, desto schwerer kann sich das Virus verbreiten. Mach mit bei der Aktion: #WirBleibenZuhause.²

Der Tweet beinhaltet den Aktionsfilm #WirBleibenZuhause. Die Rechtfertigung der Kampagne wird im Aktionsfilm deutlich erläutert. Zudem ist anzumerken, dass der Absender des Tweets eine Behörde und nicht eine Einzelperson ist. Das Hashtag in diesem Tweet hat in gewisser Weise einen appellativen Charakter und dient auch einem anderen Zweck, nämlich der Aufforderung an die Öffentlichkeit, sich an der Kampagne zu beteiligen. Darüber hinaus wird auch eine Dankbarkeit für die in der Vergangenheit liegende und von Adressaten ausgeführte Handlung zum Ausdruck gebracht (vgl. Searle 2018:102). Die illokutionäre Kraft ist also eine Danksagung, d.h. ein expressiver Sprechakttyp, an Beteiligte. Nach Hindelang (2010: 89) lässt sich eine Illokution am einfachsten und direktesten durch das performativ eingesetzte Verb „danken“ erkennen. Außerdem gehört das Hashtag #WirBleibenZuhause, das die Solidarität ausdrückt, seit Beginn der Corona-Pandemie zu den häufig verwendeten Schlagworten. Die steigenden Fallzahlen zeigen jedoch, dass „[d]as schützende Dach über dem Kopf ein leeres Versprechen [bleibt]“ (Schrade 2022: 263). Ein weiterer Tweet des Ministeriums über Neuinfektionen rechtfertigt die Feststellung.

(2) Die Zahl der Neuinfektionen ist seit einigen Wochen wieder merklich gestiegen. Das zeigt eines sehr genau: Wir dürfen nicht nachlässig werden und müssen uns an die #AHAFormel halten: Abstand halten, Hygiene Regeln beachten und Alltagsmaske tragen.³

Das Motiv des Tweets besteht darin, der Öffentlichkeit die „Informationen über einen konkreten Sachverhalt“ (Austin 1972: 75) mitzuteilen. Jedoch ist zu beachten, dass modalisierte Sprechakte mit „dürfen“ und „müssen“ wesentlich die illokutionären Wirkungen des Tweets bestimmen. Der Gebrauch von „dürfen“ impliziert hier keine bloße Berichterstattung über eine Berechtigung oder Erlaubnis, sondern wird vielmehr als ein performativer Sprechakt verstanden, der eine Forderung ausdrückt (vgl. Gloning 1997: 402). Einer der illokutionären Zwecke des Tweets ist also ein direkter Sprechakttyp der Forderung. Die andere Art der Modalisierung, die sich auf eine Notwendigkeit bezieht, deutet hingegen auf eine Absichtserklärung hin (vgl. Gloning 1997: 320), die „der in dem Kommissiv geäußerten Proposition entspricht“ (Hindelang 2010: 45). Die beiden modalisierten Sprechakte verweisen tatsächlich auf die Regeln und die Maßnahmen gegen den Anstieg der Neuinfektionen. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die wirksamste Maßnahme gegen rasche Ausbreitung des Coronavirus die Impfung ist. In dem Tweet fordert auch der ehemalige Gesundheitsminister Spahn (CDU) die Nutzer dazu auf, sich impfen sowie boostern zu lassen.

(3) Nachdem ich als #COVID19- Genesener im Mai eine Impfdosis bekommen habe, erhielt ich heute meine Auffrischimpfung. Freue mich, dass wir gestern

² Bundesgesundheitsministerium: Der Aktionsfilm zu #WirBleibenZuhause – danke an alle, die bereits mitgemacht haben. Wer sich selbst schützt, ..., in: Twitter [@BMG_Bund], 23.03.2020, https://twitter.com/BMG_Bund/status/1242131584196673536?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

³ Bundesgesundheitsministerium: Die Zahl der Neuinfektionen ist seit einigen Wochen wieder merklich gestiegen. Das zeigt eines sehr genau: Wir dürfen ..., in: Twitter [@BMG_Bund], 18.08.2020, https://twitter.com/BMG_Bund/status/1295718209493049349?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

mit über 100.000 #Booster-Impfungen einen Tagesrekord erzielt haben. Meine Bitte an alle: Jetzt informieren & Impfschutz boostern!⁴

Zu Beginn gibt der Tweet den Nutzern die Information über den Gesundheitszustand des Ministers. Bei genauerem Hinsehen hat aber diese Information (oder Mitteilung), dass er als Covid19-Genesener zweifach geimpft sei, durchaus kein persuasives Wirkpotenzial. Die illokutionäre Rolle der Mitteilung signalisiert, dass Ungeimpfte und Unentschlossene sich Spahn zum Vorbild nehmen sollten. Dass die Nachfrage nach Auffrischungsimpfungen an einem Tag bei über 100.000 liegt, ist beim Tweet ein impfüberzeugendes Argument. Schon im Tweet teilt Spahn seine Freude darüber mit. Daraus lässt sich auch seine psychische Einstellung (bei Expressiva) nachvollziehen. Der Tweet endet mit einer Bitte. Bei dieser Bitte handelt es sich aber nicht um eine Anweisung, die befolgt werden muss, sondern um eine nicht-bindende Aufforderung wie um einen Vorschlag.

Der Aufforderung zur Rückkehr zur Normalität mit Impfungen, auf die die politischen Personen wie Merz (CDU), Lindner (FDP) und Dröge (Grüne) in ihren Tweets hinweisen, kommt der israelische Staat durch digitalen Impfpass nach. Über eine auf dem Handy installierte App erfährt man, wie viele Impfdosen die Person erhalten hat, oder ob sie eine Corona-Genesene ist. Das bedeutet, dass die Geschäfte, die Veranstaltungsstätten, die Restaurants, die Sporthallen usw. Tür und Tor für Geimpfte und Genesene öffnen. Israel erweist sich in diesem Sinne als der Vorreiter des Grünen-Passes. Der Charité-Virologe Drosten thematisiert den digitalen Impfpass in seinem Tweet wie folgt:

(4) Wertvoller kurzer Artikel zum Booster-Erfolg in Israel: Hälfte der Gesamtbevölkerung schon geboostert (wären bei uns ca. 40 Mio. Personen). Zu Grunde liegt eine besonders konsequente 3G-Regelung mit durchgehender digitaler Dokumentation und Kontrolle.⁵

Im Tweet leitet Drosten den Nutzern den Artikel von Tagesspiegel weiter, den er als „wertvoll“ bewertet. Allerdings ist hier anzumerken, dass es sich im Tweet nicht nur um eine positive Bewertung handelt. Mit einer subjektiv-expressiven Aussage, die als Meinungsäußerung dargestellt wird, wird einem Objekt ein Wert zugewiesen oder aberkannt, was sie zu einem bewertenden Sprechakt macht (vgl. Zillig 1982: 207). Hindelang (2010: 139) argumentiert, dass solche bewertenden Sprechakte in Searles Sprechaktklassifikation schwer einzuordnen sind, da sie weder eindeutig den repräsentativen noch den expressiven Sprechakten zuzuordnen sind. Dennoch kann durch sprechakt-indizierende Mittel wie explizit-performative Verben, spezifische Lexeme und Partikeln festgestellt werden, welche Art von Sprechakt eine solche Äußerung vollzieht (vgl. Zillig 1982: 130). In diesem Sinne wird die Bewertung des genannten Tweets als eine Form der Meinungsäußerung verstanden. Der illokutionäre Zweck des Tweets besteht auch darin, die Nutzer über die vorteiligen Konsequenzen der Anwendung zu

⁴ Spahn, Jens: Nachdem ich als #COVID19- Genesener im Mai eine Impfdosis bekommen habe, erhielt ich heute meine Auffrischimpfung. Freue mich, dass ..., in: Twitter [@jensspahn], 28.10.2021, <https://twitter.com/jensspahn/status/1453667160308473859?s=20> [Letzter Zugriff 12.06.2023].

⁵ Drosten, Christian: Wertvoller kurzer Artikel zum Booster-Erfolg in Israel: Hälfte der Gesamtbevölkerung schon geboostert ..., in: Twitter [@c_drosten], 04.11.2021, https://twitter.com/c_drosten/status/1456187094204829702?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

informieren. Drosten erwähnt zum Beispiel die Auswirkung des Grünen-Passes auf die Impfbereitschaft in Israel. Beim Tweet gibt es auch einen Vergleich des durch expressiv geäußerten (Wunsch-)Impfstatus in Deutschland mit dem in Israel. Darüber hinaus befasst der Tweet sich im letzten Satz mit dem Hintergrund des Aufwärtstrends bei den Impferten, auf den Drosten mit einer Feststellung hinweist.

Wie auch beim obigen Tweet ist das Hauptziel vor allem, die Öffentlichkeit anhand der Impfvorbilder, Kampagnen usw. von der Relevanz der Corona-Impfung zu überzeugen. Die öffentliche Akzeptanz und das Vertrauen in eine Impfung gegen Covid-19 stellt sich nämlich als entscheidend dafür heraus, wie man in Zukunft mit dem Corona-Virus leben wird (vgl. Randeria 2020: 79). Ein Beispiel wäre Olaf Scholz' Aussage während seiner Kanzlerkandidatur, dass 50 Millionen Geimpfte als Versuchskaninchen dienen könnten. Diese Aussage von Scholz hat das Vertrauen der Öffentlichkeit in die COVID-19-Impfung geschwächt. Der ehemalige Gesundheitsminister Spahn (CDU) kritisiert ihn auf Twitter mit folgenden Worten:

(5) Das ist nun wirklich Unsinn. Der Impfstoff ist zugelassen, sicher und wirksam. So eine Wortwahl ist eine Steilvorlage für die, die mit Halb- und Unwahrheiten Vertrauen untergraben wollen. Die Impfung schützt und hat bereits viele Tausende Leben gerettet.⁶

Wie das obige Tweet Beispiel zeigt, macht Spahn Scholz für eine mögliche Impfabstreckung verantwortlich. Laut Motsch stellt „[d]er propositionale Gehalt [...]Abbilder von Sachverhalten [dar]. Einstellungen zum propositionalen Gehalt sind Auffassungen des Sprechers über den Grad des Zutreffens des Abbildes auf die Wirklichkeit sowie Bewertungen des durch eine Proposition genannten Sachverhalts“ (1978: 23). Die Formulierung „wirklich Unsinn“ ist ebenfalls seine Einstellung zum Grad der Gewissheit des Zutreffens des in der Proposition genannten Sachverhalts. Im propositionalen Akt prädiert Spahn von Impfstoff, dass der zugelassen, sicher und wirksam sei, sodass er seine Behauptung aufstellt. Dabei versucht er, den Vertrauensbruch wiedergutzumachen und den geweckten Zweifel am Impfstoff zu zerstreuen. So gesehen wäre es nicht falsch zu sagen, dass der Tweet eine persuasive Absicht verfolgt. Im letzten Satz des Tweets verweist Spahn durch einen repräsentativen Sprechakttyp (d.h. Feststellung) auf eine nachweisbare Tatsache (d.h. Wirksamkeit des Impfstoffs). Dennoch verbreiten sich die Verschwörungstheorien und Desinformationen zur Wirksamkeit und Sicherheit der Corona-Impfungen rasch im Internet. Der unten als Beispiel angeführte Tweet macht evident, dass die Behörden dagegen vorgehen.

(6) Es kursieren weiterhin Falschinformationen zur Sicherheit der #Corona-Schutzimpfungen. Diese wird jedoch laufend überprüft und sichergestellt. Wie Sie

⁶ Spahn, Jens: Das ist nun wirklich Unsinn. Der Impfstoff ist zugelassen, sicher und wirksam. So eine Wortwahl ist eine Steilvorlage für die, ..., in: Twitter [@jensspahn], 04.09.2021, <https://twitter.com/jensspahn/status/1434088989703778305?s=20> [Letzter Zugriff 12.06.2023].

#FakeNews erkennen und was Sie tun können, um sich zu schützen, erfahren Sie hier: zusammengegencorona.de/corona-im-allt...⁷

Mit dem steigenden Informationsbedürfnis an Pandemie und Impfung ist es schwieriger geworden, an verlässige Information zu gelangen. Dies liegt daran, dass zur Verbreitung der impfkritischen Ansichten die Impfgegner weltweit zunehmend das Internet nutzen (vgl. Meyer/ Reiter 2004: 1185). Dementsprechend steigt auch die Zahl der Impfskeptiker. In diesem Sinne dient der obige Tweet dazu, die Menschen über solche Desinformation (im Internet) zu informieren. Außerdem signalisiert der Sprechhandlungstyp eine Warnung. Das Ministerium erstellt eine Informationsplattform, um gegen solche Desinformation scharf durchzugreifen. Die im letzten Satz des Tweets erwähnte Webseite kann darum über ein Erschließen des Senderinteresses oder durch Reinterpretation im Sinne der intuitiv intendierten Illokution eines Direktiva (d.h. Warnung) auch als Vorschlag aufgefasst werden (vgl. Burkhardt 1986: 378).

Die meisten der betreffenden Fake-News beziehen sich im Allgemeinen auf die Nebenwirkungen des Impfstoffs. Die zahlreichen Impfgegner, insbesondere AfD-Politiker, sind der Meinung, dass die verfehlte Impfpolitik der Regierung vor allem zur Stigmatisierung in der deutschen Gesellschaft führt. Darüber hinaus meinen die meisten, dass die Impfungen keinen Tweet zur Stärkung des Immunsystems leisten. Ihrer Meinung nach könnte das Immunsystem effektiv auf Virus reagieren, wenn Corona wie Grippevirus in den Körper eindringt. Am Rande sei auch erwähnt, dass der Tweet von Donald Trump, in dem er solche Ansicht vertritt, von Twitter entfernt wurde. Der Charité-Virologe Drosten äußert seine Kritik an Impfgegnern via Twitter wie folgt:

(7) Wer glaubt, durch eine Infektion sein Immunsystem zu trainieren, muss konsequenterweise auch glauben, durch ein Steak eine Verdauung zu trainieren.⁸

Mit diesen Worten auf Twitter, die in die Kritik geraten sind, macht Drosten eine sarkastische Aussage. Daraufhin ist er zu einer Hassfigur für Impfgegnergruppen wie „Querdenker“ geworden. Außerdem sorgt diese Aussage für Missverständnisse. Im Anschluss daran konzidiert der Virologe seine destruktive Kritik und präzisiert seine Aussage wie folgt:

(8) Im Ernst: Immunreaktion vs. ‚starkes Immunsystem‘ ist wie Lernen vs. Intelligenz. [...].⁹

Gemeint ist damit, dass die Reaktion des Immunsystems auf Viren unser Immunsystem nicht stärkt. Das Ziel ist es, mithilfe des Impfstoffs den Antikörper zu gewinnen und das Immunsystem zur Bekämpfung des Virus zu stärken. Ausgehend von dem Beispiel sei hier noch einmal hervorgehoben, dass solche sarkastischen Aussagen

⁷ Bundesgesundheitsministerium: Es kursieren weiterhin Falschinformationen zur Sicherheit der #Corona-Schutzimpfungen. Diese wird jedoch laufend überprüft ..., in: Twitter [@BMG_Bund], 12.10. 2022, https://twitter.com/BMG_Bund/status/158022634993525552?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

⁸ Drosten, Christian: Wer glaubt, durch eine Infektion sein Immunsystem ..., in: Twitter [@c_drosten], 29.12.2021, https://twitter.com/c_drosten/status/1476192189793411076?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

⁹ Drosten, Christian: Im Ernst: Immunreaktion vs. ‚starkes Immunsystem‘ ist wie Lernen vs. Intelligenz., in: Twitter [@c_drosten], 29.12.2021, https://twitter.com/c_drosten/status/1476208978174562307?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

und destruktiven Kritiken von Politikern, Virologen, Experten in sozialen Medien die individuelle Impfscheidung beeinträchtigen. In diesem Prozess halten Ungeimpfte und Unentschlossene viel von den impfbereitschaftserhöhenden Erläuterungen. Als Beispiel äußert Lauterbach (SPD) seine Meinung zur Impfung und Impfgegnerschaft mit folgenden Worten:

(9) Jeder, der sich nicht impfen lassen will, hat dazu natürlich voll das Recht. Ich bin gegen eine Impfpflicht. Problem sind sogenannte Querdenker, die oft im Verbund mit rechten Hetzern medizinische Frage der Impfung zur politischen Auseinandersetzung machen und oft Demagogen sind.¹⁰

Betrachtet man den oben angeführten Tweet aus einer sozialen Perspektive, wäre es nicht falsch zu sagen, dass Lauterbach eine Aussage macht, dass er beim Thema Impfung auf der Seite des freien Willen des Einzelnen steht. Das heißt, dass Lauterbach nicht Ungeimpfte, sondern die Impfgegner ins Visier nimmt, die sich unter einem Dach versammeln und die Tatsachen verdrehen. Denn „Verschwörungstheorien und ihre Anhänger*innen waren in der letzten Zeit sehr präsent in den (Social-)Medien, u. a. ausgelöst durch Proteste und Aufmärsche wie die Querdenken- Demonstrationen“ (Pummerer 2021:45). Deswegen bekämpft er mit seiner Äußerung diese Gruppe. Lauterbach teilt ohnehin mit, dass er gegen eine Impfpflicht sei. Der illokutionäre Zweck des Tweets besteht aber nicht nur darin, seine Haltung zur Impfung mitzuteilen, sondern auch darin, die sozialen Aspekte der Impfproblematik festzustellen. Aus dem Datum geht hervor, dass dieser Tweet die Stellungnahme von Lauterbach zur Impfpflicht vor seiner Amtszeit als Gesundheitsminister reflektiert. Die Aussage des Ministers Lauterbach (SPD) darüber beim folgenden Tweet sticht nämlich ins Auge.

(10) Ohne allgemeine Impfpflicht ist die notwendige 90% SarsCoV Immunität nur auf Grundlage eines vielleicht jahrelangen Wechselspiels von Inzidenzwellen und Teillockdowns zu erreichen. Am Ende wären zehntausende zusätzlich gestorben. Lasst uns die Katastrophe durch Impfpflicht beenden.¹¹

Zwischen den beiden Äußerungen von Lauterbach besteht ein wichtiger Kontrast. Als Hauptgrund hierfür kann die propositionale Einstellung, also die „Einstellung des Sprechers zur Proposition“ (Glück/Rödel 2016:540), herangezogen werden. Im Vergleich zur vorherigen Twittermeldung glaubt der Minister fortan, dass der schnellste Weg zur Immunität die Impfpflicht sei. Für den Minister Lauterbach bedeutet das aber in den Augen der Öffentlichkeit einen erheblichen Glaubwürdigkeitsverlust (vgl. Lano 2022: 219). Die illokutionäre Rolle des Tweets lässt sich wie folgt dezinieren: Erstens behauptet Lauterbach, dass es ohne allgemeine Impfpflicht nicht einfach und rasch sei, die Herdenimmunität zu erreichen. Er behauptet weiter, dass die damit verbundenen Sterberaten steigen werden. Im letzten Satz des Tweets kommt auch eine Aufforderung

¹⁰ Lauterbach, Karl: Jeder, der sich nicht impfen lassen will, hat dazu natürlich voll das Recht. Ich bin gegen eine Impfpflicht. Problem sind sogenannte ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 21.03.2021, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1373614680732790791?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

¹¹ Lauterbach, Karl: Ohne allgemeine Impfpflicht ist die notwendige 90% SarsCoV Immunität nur auf Grundlage eines vielleicht jahrelangen ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 27.11.2021, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1464547083256569856?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

oder ein Solidaritätsappell zum Ausdruck. Allerdings soll dieser Appell nicht dazu dienen, die Öffentlichkeit zur Impfung zu bewegen. Vielmehr fordert der Minister die Union dazu auf, den Gesetzentwurf zur allgemeinen Impfpflicht zu unterstützen. Diese Aufforderung des Ministers scheitert, weil der Kompromiss zwischen den Ampelparteien und der Union bei der allgemeinen Impfpflicht erfolglos bleibt. Dennoch führt Lauterbach seine gewisse Einstellung zur Corona-Impfpflicht bei weiteren Beiträgen fort.

(11) Jetzt gibt es viele, die nicht mehr an Gelingen der Impfpflicht glauben. Auch Schadenfreude wird laut. Ich glaube aber immer noch an Sieg der Vernunft. Die Gesellschaft verlangt zunehmend Lockerungen, Druck ist immens. Ohne Impfpflicht müssen im Herbst die Lockerungen enden.¹²

Auch wenn der obige Tweet im Allgemeinen die Situationsbewertung enthält, bringt Lauterbach die mannigfaltigen Sprechhandlungen durch verschiedene sprachliche Formulierungen zum Ausdruck (vgl. Burkhardt 1986: 237). Die Formulierung „Auch Schadenfreude wird laut“ stellt sich beispielsweise als eine Anspielung auf die Impfgegner-Partei AfD heraus. Zudem hält der Minister die Impfpflicht für eine vernünftige Methode. Folglich glaubt er, dass die Impfpflicht eingeführt wird. Der Illokutionsindikator im Tweet ist damit „die durch Repräsentativa ausgedrückte [...] psychische Einstellung“ (Hindelang 2010: 45), d.h. Glaube. Erwähnenswert ist hierbei, dass beim Tweet der Fall einer implizit performativen Illokution vorliegt (vgl. Burkhardt 1986: 402): Der Minister stellt eine Bedingung (gemeint ist: Impfpflicht) für weitere Lockerungen im Herbst. Seine durch die Verwendung von „müssen“ ausgedrückte Voraussetzung kann aus diesem Grund als eine Drohung, d.h. Illokution des kommissiven Sprechakttyps, verstanden werden.

Nachdem Lauterbach (SPD) das Amt als Bundesgesundheitsminister angetreten hat, insistierte er auf Impfpflicht. Seine unnachgiebige Haltung lässt sich auch an zwei Beispielen erkennen. Im nachfolgenden Tweet-Beispiel drückt Lauterbach seinen evaluativen Kommentar zur ersten Rede von Emilia Fester (Grünen) im Bundestag mit folgenden Worten aus:

(12) Eine überzeugende und mutige Rede zur Impfpflicht im Bundestag. Ihr Angriff auf die AfD war weder polemisch noch unsachlich. Hass dagegen ist Zeichen von Schwäche.¹³

Wie aus diesem Tweet ersichtlich wird, solidarisiert sich der Minister Lauterbach mit der Ampel-Koalitionsabgeordneten Emilia Fester (Grünen) beim Thema Impfpflicht. Er äußert darüber hinaus seine Bewertungen, genauer gesagt die positiven Meinungen. Die Formulierung des Politikers, dass die Rede überzeugend und mutig sei, ist ein Beispiel dafür. Diese Formulierung signalisiert auch eine Verteidigung gegen die AfD, die Festers Rede im Parlament heftig kritisiert hat. Nach Zillig hat die positive

¹² Lauterbach, Karl: Jetzt gibt es viele, die nicht mehr an Gelingen der Impfpflicht glauben. Auch Schadenfreude wird laut. Ich glaube aber immer ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 04.04.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1511076395870531585?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

¹³ Lauterbach, Karl: Eine überzeugende und mutige Rede zur Impfpflicht im Bundestag. Ihr Angriff auf die AfD war weder polemisch ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 19.03.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1504977574602104834?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Bewertung/Meinung einen Charakter der Verteidigung, Ehrung, Würdigung usw. (vgl. Zillig 1982: 85f.). Aber was Lauterbach mit seiner (bewertenden) Meinung über das Verhalten der Politikerin gegenüber der AfD zeigt, ist diesmal offensichtlich sprachliche Aggression. Außerdem steht diese Einstellung zur Aussage im letzten Satz im Widerspruch. Neben dem oben genannten Beispiel führt Lauterbach im anderen Tweet Österreich als Beispiel für ein Land an, das die Einführung einer allgemeinen Impfpflicht beschlossen hat.

(13) Der Beschluss der Impfpflicht in Österreich ist ein Meilenstein. Das Land kann damit die Bevölkerung deutlich besser vor weiteren schweren Wellen von Coronavirus Varianten schützen.¹⁴

Der Minister Lauterbach (SPD) als Impfpflicht-Befürworter sieht diesen Beschluss in Österreich als ein Durchbruch. In diesem Zusammenhang lässt sich sein Ausdruck „Meilenstein“ als eine Bewertung verstehen. Damit macht Lauterbach auch eine Feststellung dessen, was in Österreich passiert ist. Im Anschluss daran drückt er seine Einschätzung der vor auszusehenden Konsequenzen des Beschlusses aus (vgl. Burkhardt 1986: 402). Das Modalverb „können“ (Gloning 1997: 366) in dieser Aussage deutet auf die Annahme des Ministers hin. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass der Beschluss später widerrufen wurde. Die Tweets, die hier als Beispiele dargestellt sind, zielen hauptsächlich darauf ab, Nutzer über die aktuelle Lage der Corona-Pandemie zu informieren und zur Impfung zu motivieren. Jedoch unterscheiden sie sich deutlich von informativen Texten, die sachliche und detaillierte Darstellung aufzeigen. Wie der folgende Tweet beispielhaft zeigt, wird ein informierender Text, den auf einem persönlichen Social Media-Konto geteilt wird, zu einem meinungsbetonten Text.

(14) Die STIKO Empfehlung für neue Impfstoffe ist ein wichtiger Beitrag zur Überwindung der Pandemie. Viele ältere Menschen Risikoträger sind gegen Omikron Variante noch nicht genug geschützt. Für sie kann die Impfung schwere Verläufe und LongCovid vermeiden.¹⁵

Im Tweet informiert der Minister Lauterbach (SPD) die Öffentlichkeit über die neuen Entscheidungen der Ständigen Impfkommision (STIKO) für Impfstoffe und die aktuellen Entwicklungen. Der Gesamttext hat also einen informativen Charakter. Aber wie aus dem ersten Satz ersichtlich wird, enthält der Tweet eigentlich keine reine Information, sondern die (positive) Meinung des Ministers. Die Absicht des Ministers besteht nicht nur darin, seine Meinung zu äußern. Er stellt auch fest, dass viele ältere Menschen Risikoträger gegen Omikron-Variante noch nicht genug geschützt seien. Im letzten Satz verfolgt er seine informative Intention. Er informiert also über die Wirkung der Impfung gegen schwere Krankheitsverläufe und LongCovid. Kurz gesagt: Der Tweet besteht aus repräsentativen Sätzen.

¹⁴ Lauterbach, Karl: Der Beschluss der Impfpflicht in Österreich ist ein Meilenstein. Das Land kann damit die Bevölkerung deutlich besser vor weiteren ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 20.01.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1484230431574827013?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

¹⁵ Lauterbach, Karl: Die STIKO Empfehlung für neue Impfstoffe ist ein wichtiger Beitrag zur Überwindung der Pandemie. Viele ältere Menschen Risikoträger ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 20.09.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1572177565644619776?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Ferner muss bemerkt werden, dass in der Corona-Pandemie durch zahlreiche unzuverlässige Quellen Informationslücken entstanden sind. Das Robert Koch – Institut trägt dazu bei, diese Informationslücken zu schließen. Dieser Sachverhalt wird mit dem folgenden Beispiel dargestellt:

(15) Seit Beginn der #COVID19- #Pandemie wurden dem #RKI über 10 Mio. Fälle übermittelt. Allein in den letzten 7 Tagen waren es 1.020.757 Fälle. [...].¹⁶

Dieser Tweet berichtet über die 7-Tage-Inzidenzen in Deutschland. Der Tweet hat also eine informative Grundfunktion. Unter Berücksichtigung der Infektionsgeschehen in Bund und Ländern stellt das Institut auch die Risikogebiete fest. Dies zeigt, dass ein Tweet mit diesem Inhalt neben der informativen Funktion auch einen Charakter der Warnung oder Empfehlung für Reisende hat.

Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurden die Tweets von staatlichen Behörden, Institutionen, offiziellen Einrichtungen sowie Virologen unter Anwendung der Sprechakttheorie untersucht. Dabei wurden insgesamt 15 Tweet-Beispiele vom Bundesministerium für Gesundheit (BMG), dem Robert-Koch-Institut (RKI), dem Virologen der Berliner Charité Christian Drosten, dem Bundesminister für Gesundheit Karl Lauterbach (SPD) und dem ehemaligen Bundesminister Jens Spahn (CDU) ausgewählt. Diese Tweets zielten darauf ab, die Bürger zur Impfung zu motivieren. Die Analyse einzelner Tweet-Beispiele zeigte, dass die überwiegenden Sprechhandlungen hauptsächlich in Form von repräsentativen Sprechakttypen (wie feststellen, behaupten, informieren, aussagen, berichten, mitteilen) und direktiven Sprechakttypen (wie vorschlagen, warnen, auffordern) auftreten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Sprechaktanalyse von institutionsgebundenen Tweets tabellarisch dargestellt.

	Twitter-Nutzer/in	Datum	Der illokutionäre Zweck des Tweets	Sprechakttyp in Searlescher Klassifikation
1.	BGM	23.03.2020	auffordern	Direktiva
			danken	Expressiva
2.	BGM	18.08.2020	mitteilen	Repräsentativa
			fordern	Direktiva
			anbieten	Kommissiva
3..	Jens Spahn (CDU)	28.10.2022	mitteilen	Repräsentativa
			bitten	Direktiva
4..	Christian Drosten	04.11.2021	informieren	Repräsentativa
			wünschen	Expressiva

¹⁶ Robert Koch- Institut: Seit Beginn der #COVID19- #Pandemie wurden den #RKI über 10 Mio. Fälle übermittelt. Allein in den letzten 7 Tagen waren ..., in: Twitter [@rki_de], 02.02.2022, https://twitter.com/rki_de/status/1488786276836945921?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

				feststellen	Repräsentativa
5.	Jens Spahn (CDU)	04.09.2021	behaupten	feststellen	Repräsentativa
6.	BGM	12.10.2022	informieren	warnen	Repräsentativa
			vorschlagen		Direktiva
7.	Christian Drosten	29.10.2021	aussagen		Direktiva
8.	Christian Drosten	29.10.2021	aussagen		Repräsentativa
9.	Karl Lauterbach (SPD)	21.03.2021	aussagen	feststellen	Repräsentativa
10.	Karl Lauterbach (SPD)	27.11.2021	behaupten	auffordern	Repräsentativa
11.	Karl Lauterbach (SPD)	04.04.2022	aussagen	drohen	Direktiva
12.	Karl Lauterbach (SPD)	19.03.2022	aussagen		Kommissiva
13.	Karl Lauterbach (SPD)	20.01.2022	feststellen	vermuten	Repräsentativa
14.	Karl Lauterbach (SPD)	20.09.2022	informieren	feststellen	Repräsentativa
15.	RKI	02.02.2022	berichten		Repräsentativa

Tab. 2: Das Analyseergebnis der institutionsgebundenen Tweets mit Impf-Bezug

Die Daten zeigen, dass die Tweets eine Kombination aus verschiedenen Sprechakttypen enthalten. Repräsentativa, wie *feststellen*, *behaupten* und *informieren*, dominieren in den Beiträgen, die darauf abzielen, den Zustand der Welt während der Pandemie darzustellen und wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln. Direktiva, wie *auffordern*, *warnen* und *vorschlagen*, treten häufig in Tweets auf, die das Ziel verfolgen, die Bevölkerung zu einer bestimmten Handlung, wie der Impfung, zu bewegen. Die Analyse dieser Tweets verdeutlicht die zweiseitige Kommunikationsstrategie der staatlichen und wissenschaftlichen Personen während der Pandemie. Einerseits wurde versucht, die Bevölkerung durch repräsentative Sprechakte sachlich und wissenschaftlich zu informieren. Andererseits wurden durch direktive Sprechakte klare Handlungsanweisungen und Aufforderungen gegeben, um die Impfbereitschaft zu erhöhen. Dies zeigt sich besonders in den Tweets des Bundesministeriums für Gesundheit und der Beiträge von Karl Lauterbach, die häufig direktive Elemente enthalten. Des Weiteren illustrieren die Ergebnisse, wie die verschiedenen Sprechakttypen miteinander kombiniert werden, um sowohl informative als auch persuasive Ziele zu erreichen.

Anhand der Repräsentativa wird Vertrauen durch Faktenvermittlung aufgebaut; durch Direktiva werden dringende Handlungsaufforderungen angesprochen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die strategische Verwendung von Sprechakten in den Tweets eine effektive Methode darstellt, um die Bevölkerung während der COVID-19-Pandemie zu informieren und zu beeinflussen. Ferner zeigen die analysierten Tweets die politische und gesellschaftliche Lage während der Corona-Pandemie. Sie zeigen auf, wie sich die Kommunikationsstrategien der Personen an die sich wandelnden Bedingungen der Pandemie anpassten und wie dadurch die öffentliche Wahrnehmung und das Verhalten der Bevölkerung beeinflusst wurden.

Literaturverzeichnis

- Austin, John L.** (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- Brinker, Klaus** (1983): Textfunktionen. Ansätze zu ihrer Beschreibung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 11, Nr. 2, 124-148.
- Burkhardt, Armin** (1986): *Soziale Akte, Sprechakte und Textilokutionen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Busch, Albert/ Stenschke, Oliver** (2008): *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. 2. durchgesehene und korrigierte Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ernst, Peter** (2002): *Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin: De Gruyter Studienbuch.
- Gloning, Thomas** (1996): Modalisierte Sprechakte mit Modalverben. Fritz, Gerd/ Gloning, Thomas (Hgg.): *Untersuchung zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 307-437.
- Glück, Helmut/ Rödel, Michael** (Hg.) (2016): *Metzler Lexikon*. Sprache. 5. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hindelang, Götz** (2010): *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*. 5. neue bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin/ Boston: De Gruyter.
- König, Mathias/ König, Wolfgang** (2020): Soziale Medien. In: *Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung*. Hrsg. Klenk Tanja u.a. Wiesbaden: Springer, 325-336.
- Lano, Carolin** (2022): Die Irritation der Irritation. Corona-Verschwörungstheorien in den vernetzten Medienkultur. Krewani, Angela/ Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Das Virus im Netz medialer Diskurse. Zur Rolle der Medien in der Corona-Krise*. Wiesbaden: Springer, 213-227.
- Liedtke, Frank/ Tuchen, Astrid** (Hg.) (2018): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Meyer, Christiane/ Reiter, Sabine** (2004): Impfgegner und Impfskeptiker. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Nr. 47, 1182-1188.
- Motsch, Wolfgang** (1978): Sprache als Handlungsinstrument. *Kontexte der Grammatiktheorie*. Hrsg. Motsch Wolfgang. Berlin: Akademie Verlag, 11-49.
- Pummerer, Lotte** (2021): Politische Verschwörungstheorien über Covid-19. Befunde aus drei empirischen Studien. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): *Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Demokratiegefährdungen in der Coronakrise*. Jena, Bd. 9, 45.

Schrade, Robin (2022): #WirBleibenZuhause. Häuslichkeit als Disziplinarmaßnahme, Tugend und Kulturtechnik. Krewani, Angela/ Zimmermann, Peter (Hrsg.): *Das Virus im Netz medialer Diskurse. Zur Rolle der Medien in der Corona-Krise*. Wiesbaden, 263.

Searle, John R. (2019): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. 13. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Searle, John R. (1976): A classification of Illocutionary Acts. In: *Language in Society* 5, Nr. 1, 1-23.

Zillig, Werner (1982): *Bewerten. Der Sprechakttypen der bewertenden Rede*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Internetquellen

Bundesgesundheitsministerium: Der Aktionsfilm zu #WirBleibenZuhause – danke an alle, die bereits mitgemacht haben. Wer sich selbst schützt, ..., in: Twitter [@BMG_Bund], 23.03.2020, https://twitter.com/BMG_Bund/status/1242131584196673536?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Bundesgesundheitsministerium: Die Zahl der Neuinfektionen ist seit einigen Wochen wieder merklich gestiegen. Das zeigt eines sehr genau: Wir dürfen ..., in: Twitter [@BMG_Bund], 18.08.2020, https://twitter.com/BMG_Bund/status/1295718209493049349?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Bundesgesundheitsministerium: Es kursieren weiterhin Falschinformationen zur Sicherheit der #Corona-Schutzimpfungen. Diese wird jedoch laufend überprüft ..., in: Twitter [@BMG_Bund], 12.10. 2022, https://twitter.com/BMG_Bund/status/1580226349935255552?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Drosten, Christian: Im Ernst: Immunreaktion vs. ‚starkes Immunsystem‘ ist wie Lernen vs. Intelligenz., in: Twitter [@c_drosten], 29.12.2021, https://twitter.com/c_drosten/status/1476208978174562307?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Drosten, Christian: Wer glaubt, durch eine Infektion sein Immunsystem ..., in: Twitter [@c_drosten], 29.12.2021, https://twitter.com/c_drosten/status/1476192189793411076?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Drosten, Christian: Wertvoller kurzer Artikel zum Booster-Erfolg in Israel: Hälfte der Gesamtbevölkerung schon geboostert ..., in: Twitter [@c_drosten], 04.11.2021, https://twitter.com/c_drosten/status/1456187094204829702?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS). 30.11.2020. GfdS wählt »Corona-Pandemie« zum Wort des Jahres 2020 | GfdS (letzter Zugriff: 08.04.2024).

Lauterbach, Karl: Der Beschluss der Impfpflicht in Österreich ist ein Meilenstein. Das Land kann damit die Bevölkerung deutlich besser vor weiteren ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 20.01.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1484230431574827013?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Lauterbach, Karl: Die STIKO Empfehlung für neue Impfstoffe ist ein wichtiger Beitrag zur Überwindung der Pandemie. Viele ältere Menschen Risikoträger ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 20.09.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1572177565644619776?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Lauterbach, Karl: Eine überzeugende und mutige Rede zur Impfpflicht im Bundestag. Ihr Angriff auf die AfD war weder polemisch ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 19.03.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1504977574602104834?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Lauterbach, Karl: Jeder, der sich nicht impfen lassen will, hat dazu natürlich voll das Recht. Ich bin gegen eine Impfpflicht. Problem sind sogenannte ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 21.03.2021, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1373614680732790791?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Lauterbach, Karl: Jetzt gibt es viele, die nicht mehr an Gelingen der Impfpflicht glauben. Auch Schadenfreude wird laut. Ich glaube aber immer ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 04.04.2022, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1511076395870531585?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].



Lauterbach, Karl: Ohne allgemeine Impfpflicht ist die notwendige 90% SarsCoV Immunität nur auf Grundlage eines vielleicht jahrelangen ..., in: Twitter [@Karl_Lauterbach], 27.11.2021, https://twitter.com/Karl_Lauterbach/status/1464547083256569856?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Robert Koch- Institut: Seit Beginn der #COVID19- #Pandemie wurden den #RKI über 10 Mio. Fälle übermittelt. Allein in den letzten 7 Tagen waren ..., in: Twitter [@rki_de], 02.02.2022, https://twitter.com/rki_de/status/1488786276836945921?s=20 [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Spahn, Jens: Das ist nun wirklich Unsinn. Der Impfstoff ist zugelassen, sicher und wirksam. So eine Wortwahl ist eine Steilvorlage für die ..., in: Twitter [@jensspahn], 04.09.2021, <https://twitter.com/jensspahn/status/1434088989703778305?s=20> [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Spahn, Jens: Nachdem ich als #COVID19- Genesener im Mai eine Impfdosis bekommen habe, erhielt ich heute meine Auffrischimpfung. Freue mich, dass ..., in: Twitter [@jensspahn], 28.10.2021, <https://twitter.com/jensspahn/status/1453667160308473859?s=20> [Letzter Zugriff 12.06.2023].

Eine innovative Methode zur Förderung der Lesemotivation von DaF-Lehramtsstudierenden im Literaturunterricht: Bookdating

Tolga Gündoğdu , Izmir – Aylin Nadine Kul , Izmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1598095>



Abstract (Deutsch)

Ausgehend von der großen Bedeutung der Lesefreude und Lesemotivation für die Verstehensprozesse bei der Rezeption literarischer Texte und dem großen Stellenwert des Lesens sowie literarischer Texte für DaF-Lehramtsstudierende werden im Rahmen dieses Artikels die möglichen Vorteile einer innovativen Methode, des sogenannten Bookdating, zur Förderung der Lesemotivation bei DaF-Lehramtsstudierenden analysiert. Der Begriff Bookdating bezeichnet eine didaktische Vorgehensweise, deren Ziel es ist, Individuen zur Lektüre zu motivieren, indem in kurzen Gesprächen von jeweils 5–10 Minuten der Inhalt eines Buches erörtert wird. In dieser explorativen Studie, die zugleich Hinweise zur Planung und praktischen Durchführung einer Bookdating-Veranstaltung bietet, geht es primär darum, die potentiellen Auswirkungen des Bookdating auf das Leseverhalten und die Einstellung zum Lesen von DaF-Lehramtsstudierenden zu diskutieren und Impulse für den Einsatz dieser innovativen Methode an der DaF-Lehrerbildung zu geben. Außerdem mag dieser Beitrag als Anreiz dafür genommen werden, empirische Studien zur Methode des Bookdating in Gang zu setzen, um die Forschungen zur Lesefreude und Lesemotivation zu bereichern. Die gesichteten Vorteile, die diese Methode mit sich bringt, mögen zugleich zu ihrer Anwendung in den anderen Philologien, sprachlichen Lehramtsstudiengängen oder gar im schulischen Sprachunterricht anregen.

Schlüsselwörter: Lesemotivation, Leseförderung, Lesekompetenz, Literaturunterricht, DaF.

Abstract (English)

An innovative method for promoting the reading motivation of GFL former students in literature lessons: Bookdating

Given the pivotal role of reading enjoyment and motivation in facilitating comprehension of literary texts, and the paramount importance of reading and literary texts in GFL (German as a Foreign Language) teacher training, this article examines the potential benefits of an innovative method, known as bookdating, for fostering reading motivation among GFL teacher training students. The term bookdating refers to a didactic approach that aims to motivate individuals to read by discussing the content of a book in short conversations lasting 5-10 minutes each. This exploratory study, which also offers advice on the planning and practical implementation of a bookdating event, is primarily concerned with discussing the potential effects of

bookdating on the reading behavior and attitudes towards reading of GFL teacher training students and providing impulses for the use of this innovative method in German teacher training. Moreover, this article may serve as a catalyst for empirical studies on the bookdating method, thereby enhancing research on reading enjoyment and motivation. Concurrently, the benefits of this method may facilitate its implementation in other philologies, language teacher training courses, and even language instruction at the secondary level.

Keywords: *Reading motivation, reading promotion, reading skills, literature lessons, GFL.*

EXTENDED ABSTRACT

Since the advent of the printing press, reading has been regarded as a fundamental cultural skill, on par with writing and arithmetic. It constituted a popular pastime and a significant cultural activity, opening up new vistas and expanding the scope of the imagination. However, the advent of digital technology has fundamentally altered the way in which people read. In the present era, books are competing with a plethora of other forms of entertainment and information, including social media and streaming services. This has led to a decline in reading, particularly among younger individuals. This phenomenon reflects not only societal changes but also individual interests and priorities. In this dynamic environment, it is crucial to develop new methods to maintain interest in reading. One example of this is the Bookdating method, which is an innovative approach designed to enhance the motivation to read among students of German as a Foreign Language (GFL). Bookdating involves participants engaging in brief discussions about books, sharing their enthusiasm for literature. This method has the potential to reinforce the importance of reading as a core component of the DaF curriculum and to revive the joy of reading among students.

The academic literature lacks clear definitions of the concept of bookdating. However, based on events that employ this method, a definition can be proposed as follows: Bookdating is a didactic approach that aims to promote reading motivation through brief, 5-10 minute conversations about book content. Libraries utilize this method to increase interest in literature, inspired by speed dating, where strangers get to know each other briefly. In contrast to speed dating, bookdating does not focus on the individual participant, but rather on the book that is being read. The objective is to stimulate interest in literature and enhance motivation to read.

To gain a deeper comprehension of the consequences of this approach, it is essential to delve more profoundly into the domain of reading motivation. In the existing literature, reading motivation is defined as the desire or intention to read a particular text. This motivation is of great importance throughout the entire reading cycle, as it affects reading behavior, reading competence, and the reading self-concept. The promotion of reading motivation in educational institutions is of particular relevance, especially during the adolescent reading crisis between the ages of 12 and 18. This phase is challenging for many young people, as they often neglect reading. Methods such as bookdating could help to rekindle interest in literature by providing an interface to resume reading habits from childhood.

The significance of reading motivation is further substantiated by empirical studies such as PISA and IGLU, which demonstrate that the cultivation of a reading culture is of paramount importance within and beyond the academic setting. In the field of foreign language reading motivation research, there is a pressing need for further investigation to gain a deeper understanding of the intricacies of the reading process under diverse circumstances and to develop effective support strategies.

In this context, bookdating emerges as a promising approach for fostering reading motivation. It allows readers to identify books that align with their unique needs and preferences, whether for entertainment, education, or personal growth. The reading of German literature plays a pivotal role for GFL students, serving both as a pedagogical tool for the acquisition of the language and as a means of fostering intercultural proficiency. The reading of literary texts provides a distinctive opportunity to enhance language abilities while simultaneously acquiring insights into the German cultural context. Furthermore, they facilitate the emotional and aesthetic education of students.

The implementation of the bookdating concept necessitates a meticulous needs analysis and the selection of a diverse range of books to align with the varying interests of the students. By participating in bookdating sessions, students are provided with an interactive platform to share their reading experiences and enhance their comprehension of literary works. This method fosters a comprehensive learning experience that integrates cognitive, affective, and creative learning processes, thereby enhancing long-term reading motivation.

The bookdating concept demonstrates considerable potential for enhancing the reading motivation of students enrolled in GFL teacher training programs. By integrating this method into their pedagogical practices, future German teachers can not only enhance their own literary skills but also inspire their future

students to read and improve their reading performance. The planning and practical implementation of a bookdating event, is primarily concerned with discussing the potential effects of bookdating on the reading behavior and attitudes towards reading of GFL teacher training students.

1 Einführung

Seit der Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg genießt das Lesen ein hohes Prestige, das sich als Kulturtechnik der Menschheit neben dem Schreiben und Rechnen fest etabliert hat. Jedoch hat sich die traditionelle Lesegewohnheit durch den digitalen Wandel signifikant verändert. In der Vergangenheit stellte das Lesen von Literatur eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen dar und war zudem eine wichtige kulturelle Aktivität. Das Lesen von Büchern hatte einen zentralen Platz im Leben vieler Menschen, sei es zur Unterhaltung, zur Bildung oder einfach zur Entspannung. Literatur fungierte nicht nur als Informationsquelle, sondern auch als Weg, um neue Welten zu entdecken, verschiedene Perspektiven zu verstehen und die eigene Vorstellungskraft zu erweitern. In der heutigen digitalen Gesellschaft konkurrieren Bücher jedoch mit einer Vielzahl von anderen Unterhaltungs- und Informationsquellen wie Social Media, Videospiele und Streaming-Diensten. Dies hat dazu geführt, dass das Lesen für viele Menschen an Bedeutung verloren hat, insbesondere bei jüngeren Generationen. Eine detaillierte Betrachtung der Entwicklung des Leseverhaltens im Laufe der Zeit zeigt, dass diese nicht nur die Veränderungen in der Gesellschaft widerspiegelt, sondern auch die Evolution der individuellen Interessen und Prioritäten der Menschen von heute vor Augen führt. In dieser sich rasch wandelnden Umgebung ist es von entscheidender Bedeutung, neue Methoden zu entwickeln, um das Interesse am Lesen bzw. die Lesefreude aufrechtzuerhalten. Daraus resultiert der Bedarf, sich der Herausforderung zu stellen und nach neuen Mitteln zu suchen, die die Lesemotivation stimulieren und das Interesse an Büchern wiederbeleben, zumal das Lesen von längeren Texten auch fester Bestandteil des Lehramtsstudiums ist. Genau an dieser Stelle setzt dieser Artikel an, indem versucht wird, durch eine junge und innovative Methode -das Bookdating- die Lesemotivation von DaF-Lehramtsstudierenden zu fördern.

2 Bookdating als soziale und interaktive Aktivität zur Förderung von Lesemotivation

Während die Fachliteratur bisher noch keine definitorischen Angaben zum Konzept des Bookdating bereitstellt, lässt sich in Anlehnung an einige Veranstaltungen, die diese Methode zur Anwendung gebracht haben, der folgende Definitionsversuch anstellen: Bookdating bezeichnet eine didaktische Herangehensweise, die darauf abzielt, Individuen zur Lektüre zu motivieren, indem kurze, 5-10-minütige Gespräche über den Inhalt eines Buches geführt werden. Diese Methode wird in den letzten Jahren in Bibliotheken angewendet, um das Leseverhalten zu fördern und das Interesse an Literatur zu steigern¹. Entlehnt ist diese Methode dem Speed-Dating, indem es darum geht, dass sich einander unbekannte Personen in wenigen Minuten vorstellen. Beim Bookdating stehen nicht die Personen im Vordergrund, sondern die gelesenen Bücher, die in wenigen Minuten präsentiert werden sollen. Das Ziel beim Bookdating liegt darin, das Interesse für

¹ Book Dating: Neues Konzept in Bibliothek. Goslarsche Zeitung, 5.8.2023. [https://www.stadtbibliothek-clausthal-zellerfeld.de/downloads/book_dating_gz.pdf] (Letzter Zugriff: 01.05.20249).

Literatur zu wecken und die Lesemotivation anzukurbeln. Um den Einfluss der Methode auf diese besser zu verstehen, scheint ein genauerer Blick auf den Motivationsaspekt lohnend: In der Fachliteratur werden die Begriffe „Lesefreude“ und „Lesemotivation“ großgeschrieben. Beispielsweise im Dreisäulenmodell von Leubner et al. (2012: 39), das die Ziele des Literaturunterrichts skizziert, fokussiert die erste Säule auf die Förderung von Lesefreude und Lesemotivation. Ähnlich wird die Lesemotivation durch Hurrelmann gewertet, indem der motivationale Aspekt die erste Stelle unter den Dimensionen der Lesekompetenz belegt.

Dimensionen der Lesekompetenz				
Motivationen	Kognitionen	Emotionen	Reflexionen	Anschlusskommunikationen

Abb. 1: Dimensionen der Lesekompetenz (Hurrelmann 2002: 16)

Gewiss stellt die Motivation einen wesentlichen Faktor im Leseverfahren dar, der den gesamten Lesezyklus beeinflusst: „Wer gerne liest, liest häufig – wer häufig liest, liest in der Regel gut – wer gut liest, hat Vertrauen in die eigene Lesefähigkeit und nimmt sich selbst als Leserin oder Leser wahr – und wer ein in diesem Sinn positives Leseselbstkonzept hat, liest gerne.“² Der Begriff Lesemotivation wird verstanden als „das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“ (Möller / Schiefele 2004: 102). Rosenbrock und Nix (vgl. 2008: 95f) kritisieren ein zu einfaches Verständnis und verweisen auf ein komplexes Lesemotivationskonstrukt, das die gegenseitige Beeinflussung von sozialen Umweltfaktoren, die individuelle Verarbeitungsweise von Leseerlebnissen, die lesebezogenen Werthaltungen und Erwartungshaltungen sowie aktuelle Motivationshaltungen intrinsischer bzw. extrinsischer Art implizieren. Hurrelmann (2002: 14) warnt vor einer einfachen bzw. rein kognitiven Bewertung des Leseverfahrens und plädiert für eine Betrachtungsweise, die alle affektiven Komponente miteinbezieht:

Über die für das Lesen im Alltag konstitutiven Momente der Motivationen, Emotionen und Anschlusskommunikationen darf auch die Didaktik im Interesse der Unterstützung des Erwerbsprozesses keinesfalls hinwegsehen. Im Gegenteil: Sie muss bemüht sein, die Verbesserung kognitiver Textverarbeitungs Kompetenzen so eng wie möglich mit Lesemotivationen, emotional involvierten Lektüreerfahrungen und auch sozial-kommunikativ befriedigenden Prozessen der Anschlusskommunikation zu verbinden.

Aus diesen Anmerkungen lässt sich schlussfolgern, dass die Lesemotivation ein wichtiger Bestandteil des Leseverfahrens ist. Philipp (vgl. 2010: 58) definiert Lesemotivation als ein mehrdimensionales Konstrukt, das sich aus einer Vielzahl von Facetten zusammensetzt. Die unten dargestellte Tabelle veranschaulicht die verschiedenen Aspekte, die unter diesem Begriff subsumiert werden.

²[<https://www.literaturunterricht.ch/newsletter/gut-lesen-und-gerne-lesen-zwei-ziele-die-zusammengehoeren/>] (Letzter Zugriff: 01.05.2024).

Unterscheidungsdimension	Gegenüberstellung der Begriffspaare	
angestrebter Zweck	<u>Unterhaltung</u>	Information
Textart	<u>fiktional</u>	non-fiktional
Kontext	<u>Freizeit</u>	Schule/Beruf
Dauer/Vorkommen	<u>aktuell</u>	habituell
Anreiz des Lesens	<u>intrinsisch</u>	extrinsisch
Quelle des Leseantriebs	eigene Person	<u>fremde Person(en)</u>
Funktionalität für Leseverstehen	<u>funktional</u>	dysfunktional

Tab. 1: Gegenüberstellung von Lesemotivationen (Philipp 2010: 58). Zum Bookdating-Konzept passende Eigenschaften wurden unterstrichen.

Bei einer bewertenden Betrachtung des Bookdating-Konzeptes in Anlehnung an die dargebotene Tabelle treten folgende Aspekte hervor, die das Bookdating als eine fruchtbare Methode markieren:

Unterhaltung: Beim Bookdating ist Unterhaltung ein zentraler Aspekt. Leserinnen und Leser suchen nach Büchern, die sie unterhalten und ihnen Freude bereitet haben. Ziel ist es, Geschichten zu entdecken, von denen man beeindruckt ist und man teilen möchte.

Fiktional: Bookdating gibt den Leserinnen und Lesern Gelegenheiten, um sich in fiktive Welten zu vertiefen. Sie suchen nach Romanen, Kurzgeschichten oder anderen fiktionalen Werken, die ihre Fantasie anregen und neue Perspektiven eröffnen.

Freizeit: Bookdating ist oft eine Freizeitbeschäftigung, die Menschen in ihrer Freizeit betreiben. Es ermöglicht ihnen, sich zu entspannen, abzuschalten und sich mit Büchern zu beschäftigen, die sie interessieren.

Aktuell: Bookdating kann auch darauf abzielen, aktuelle Literaturtrends und Neuerscheinungen zu erkunden. Leserinnen und Leser möchten möglicherweise auf dem Laufenden bleiben und Bücher entdecken, die gerade populär oder viel diskutiert werden.

Intrinsisch: Das Bookdating kann auch intrinsische Belohnungen bieten, indem es das persönliche Wachstum und die Selbstentdeckung fördert. Leserinnen und Leser können durch die Bücher, die sie lesen, mehr über sich selbst erfahren und neue Interessen und Leidenschaften entdecken.

Fremde Person(en): Beim Bookdating erhalten Leserinnen und Leser Empfehlungen von fremden Personen, die aber ähnliche literarische Vorlieben haben, wie die eigenen.

Funktional: Funktional betrachtet, dient Bookdating dem Zweck, Bücher zu finden, die den individuellen Bedürfnissen und Vorlieben entsprechen. Es hilft dabei, die richtigen Bücher zu entdecken, sei es zur Unterhaltung, zur Bildung oder zur persönlichen Weiterentwicklung.

In und nach der Pubertät zwischen dem 12. und 18. Lebensjahr zeigt sich die typische Lesekrise. Der erfolgreiche Übergang von der Kinder- zur Jugendliteratur ist in dieser Zeit für viele Akteure schwierig zu meistern (vgl. Garbe et. al. 2009: 205). Viele Jugendliche stellen das Freizeitlesen vorübergehend, manche sogar dauerhaft ein (vgl. Gold 2018: 48). Im Anschluss dieser kritischen Periode bieten sich Bildungsinstitutionen –in unserem Fall erziehungswissenschaftliche Fakultäten– an, Methoden und Wege zu vermitteln, um die dezimierte Lesemotivation wieder zurückzugewinnen.

Preußer (vgl. 2018: 540) schreibt in Anlehnung an Graf (vgl. 1998: 115), dass sich bezüglich auf die Rezeption von Literatur insbesondere drei erwachsene Lesertypen differenzieren lassen: Der erste Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass er die kindliche, lustbetonte Lektüre vermisst und die Verantwortung hierfür vornehmlich der Schule zuschreibt. Der zweite Typus liest nach Art der lustbetonten Kinderlektüre weiter, wobei er sich zumeist auf andere Lesestoffe fokussiert. Der dritte Typus transformiert die kindheitliche Leselust zu einem genussvollen, ästhetisch geprägten Leseverhalten.

Das Konzept des Bookdatings bietet für die beschriebenen Personengruppen eine geeignete Schnittstelle, an der sie ihre Lesegewohnheiten aus der Kindheit wiederaufnehmen können, was wiederum zu einer Lesemotivation bzw. Lesefreude führen könnte, die einen unabdingbaren Teil der Zielsetzung des Literaturunterrichts darstellt. Die Freude am Lesen und die Motivation, zu lesen, die sich aus dem wiederholten Freuderlebnis entwickeln kann, sind zugleich wichtige Voraussetzungen für das Verstehen von Texten (vgl. Leubner 2016: 38). Es besteht ergo eine besondere Wechselwirkung zwischen Textverstehen und Lesefreude/Lesemotivation: Das Verstehen realisiert sich leichter, wenn ein Text mit Freude rezipiert wird. Gleichzeitig bewirkt das Erfassen der Bedeutung von Texten und der Gebrauch dieses Bedeutungspotenzials Freudegefühle bei der Lektüre sowie eine Intensivierung der Lesemotivation (vgl. Leubner 2016: 38). In Anbetracht dieser großen Relevanz der Lesefreude und -motivation scheint die Suche nach Methoden, die diese Bereiche besonders fördern, sehr relevant. Auch in Anbetracht der empirischen Leseuntersuchungen (PISA, IGLU) hat der Begriff der Leseanimation, so konstatiert Spinner, an Bedeutung gewonnen und impliziert, dass die Ausbreitung einer Lesekultur sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext eine große Rolle spielt (vgl. Spinner 2019: 191).

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass besonders im Bereich der fremdsprachlichen Lesemotivationsforschung (L2) ein hoher Forschungsbedarf herrscht. Die meisten Studien der Lesemotivationsforschung beschränken sich auf muttersprachliche (L1) Studien, jedoch ist auch ihre Zahl sehr gering (vgl. Warzecha 2021: 135f). In seiner Untersuchung legt Ehlers den Fokus auf den Unterschied der Komplexität von Leseaktivitäten in der Fremdsprache im Vergleich zum L1-Lesen.

Lesen ist ein Vorgang, der von einer Vielzahl von Variablen bestimmt wird, wie Interesse des Lesers, Vorwissen, Fertigniveau, Textsorte und -schwierigkeit, und die in jedem Zeitmoment zusammenspielen. Findet das Lesen unter fremdsprachlichen Bedingungen statt, verkompliziert sich die Situation um noch weitere Faktoren, die das Lesen

beeinflussen, wie die bereits in der Muttersprache erworbene Lesefähigkeit. (Ehlers 1998, 9 zit.n. Mummert / Krumm 2001: 944)

Die Berücksichtigung dieser vielfältigen Variablen und die Analyse ihrer Auswirkungen auf die Lesemotivation und -leistung in einer Fremdsprache erfordern weitere Forschungsbemühungen. Insbesondere gilt es, ein tieferes Verständnis für die Dynamik der fremdsprachlichen Lesemotivation zu entwickeln und geeignete Ansätze zur Förderung dieser zu identifizieren.

Als beispielhafte Methoden zur Förderung der Leseanimation werden von Spinner Methoden wie die Lesenacht, Autorenlesungen, Buchrezensionen oder Buchpräsentationen angeführt (vgl. Spinner 2019: 192, 201). Der hier gewählte Untersuchungsgegenstand des Bookdating kommt den Formaten „Buchrezension“ und „Buchpräsentation“ sehr nahe und fungiert demzufolge als geeigneter Bestandteil der vorliegenden Analyse. Vor diesem Hintergrund möchte der folgende Beitrag die Lesemotivationsforschung dergestalt anregen, dass er eine neue Methode zur Unterstützung der Lesemotivation vorstellt sowie Impulse für empirische Arbeiten bietet, die sich der genauen Untersuchung ausgewählter Methoden, wie z.B. die des Bookdating, widmen. In diesem Sinne gilt es im Folgenden das Bookdating als exemplarische Methode für die Arbeit mit literarischen Texten in der Unterrichtspraxis an der ausländischen Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Perspektive zu beleuchten.

3 Welchen Stellenwert haben das Lesen und literarische Texte für DaF-Lehramtsstudierende?

Für DaF-Lehramtsstudierende, die eine besondere Affinität zur deutschen Literatur entwickeln sollten, erfüllt das Rezipieren deutscher Literatur eine strategische Funktion, die auf zwei Aspekten basiert: dem des Sprachvermittlers und dem des Kulturvermittlers.

Die sprachliche Auseinandersetzung mit einem literarischen Text aktiviert und erweitert potenziell alle verfügbaren fremdsprachlichen Redemittel. Dadurch werden neue Umgebungen und Kontexte sowie neue Situationen, in denen bereits bekannte sprachliche Mittel wieder auftreten, beispielsweise Begriffe, Grammatikmuster oder Wendungen kennengelernt. Die Förderung der Lesekompetenz in einer Fremdsprache trägt dazu bei, neue Verknüpfungen im mentalen Lexikon der Lernenden zu schaffen (vgl. Gehring 2018: 110). Der Akt des Lesens ermöglicht die Aneignung bzw. Vertiefung von Kompetenzen, die das Verständnis von unbekanntem Elementen aus ihrem Kontext erleichtern. Gleichzeitig wird die Fähigkeit zur Fokussierung auf den Inhalt geschult. Die Lektüre führt unausgesprochen zu einer Auseinandersetzung mit neuen sprachlichen Formeln, wodurch bereits eine gewisse Vertrautheit mit ihnen entwickelt wird. Dieser Vorteil zeigt sich insbesondere dann, wenn diese Ausdrücke in anderen Kontexten auftauchen (vgl. ebd.). Außerdem bieten

Literarische Texte [...] gegenüber Sachtexten den grundsätzlichen Vorzug, dass sie den affektiven Bereich im Leseprozess gerade durch ihre literarischen Besonderheiten ohne Außenimpuls wecken und im Leseprozess intensiveren [...] so dass –je nach Text und Leser– Affekte wie Spannung, Freude, Angst, Hoffnung, Furcht, Wut, Erleichterung,

Befriedigung und Spass (sic.) entstehen können. Diese Affekte motivieren den Leser unter Umständen so stark, dass er Verstehensschwierigkeiten zu überwinden trachtet, um den Rätseln auf allen Ebenen des Textes auf die Spur zu kommen. (Mummert / Krumm 2001: 950)

Es zeigt sich also, dass literarisches Lesen eine sehr aktive Interaktion mit der Fremdsprache darstellt, die sich auch positiv auf die Entwicklung anderer fremdsprachlichen Kompetenzen, wie z.B. Schreibkompetenz, auswirken lässt.

Zukünftige DaF-Lehrerinnen und -lehrer werden nicht nur Sprachkenntnisse vermitteln, sondern auch Einblicke in die deutsche Kultur, Geschichte und Lebensweise bieten. Dies erfordert ein gewisses Wissen an interkulturellen Informationen, welches sich u. a. durch intensive Leseprozesse aneignen lässt. Die Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Literatur ermöglicht es DaF-Lehramtsstudierenden, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen und ein tieferes Verständnis für die kulturellen Hintergründe sowie eine interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Literarische Werke ermöglichen Spracharbeit, übermitteln Landeskundeinhalte und prägen die ästhetische Bildung (vgl. Rösler 2012: 227). Außerdem „[kann] Literatur handlungsleitende und persönlichkeitsfördernde Wirkungen haben [...], da sie Sozialisationsinhalte und –tendenzen formuliert und potentiell zum Korrektiv eigener Positionen führt“ (Pohlmeier: 2014: 72). „Der Umgang mit fremdkultureller fiktionaler Literatur verlangt nicht nur Fremdverstehensfertigkeiten, sondern er ist aufgrund der skizzierten Lernprozesse auch in besonderem Maße geeignet, die Ausbildung dieser Fertigkeiten anzuregen und zu fördern“ (Tütken 2006: 59). Darüber hinaus ist die Kenntnis deutscher Literatur insofern für die Lehramtsstudierenden von Bedeutung, als sie in ihrer eigenen späteren Berufspraxis als Fremdsprachenlehrer von literarischen Texten Gebrauch machen sollten, denn der Einsatz von literarisch geprägten Texten im Fremdsprachenunterricht bringt zahlreiche Vorteile mit sich: Literarische Texte stimulieren im Gegensatz zu den gängigen Lehrbuchtexten „eine echte Kommunikation“ (Ehlers 2010: 1530f). Sie wecken mehr Lust am Lesen und steigern die Motivation für das Erlernen der Fremdsprache. Da sie nicht nur Wissen vermitteln, primär der Unterhaltung dienen, obliegen sie keiner „pragmatisch-instrumentellen Funktionalisierung“ (ebd.). Außerdem prägen literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung der Lernenden, da sie zu Identifikationsprozessen, zur Ausarbeitung von Inhalten und zur Berichtigung von Haltungen und Weltansichten führen (vgl. Ehlers 2010: 1531). Berücksichtigt man diese Aspekte innerhalb der Lehre des Lehramtsstudiums, so sind die Absolventen in der Lage, ihren zukünftigen SuS ein breites Spektrum an literarischen Werken näherzubringen und sie für die deutsche Sprache und Kultur zu begeistern. Darüber hinaus können DaF-Lehramtsstudierende dank ihrer eigenen Begeisterung für Literatur auch ihre SuS dazu ermutigen, selbstständig zu lesen und somit ihre Lesefähigkeiten zu verbessern. Auf diese Weise wird Literatur als eine Quelle der Freude und der persönlichen Bereicherung fungieren, was idealerweise zur Förderung der Lesemotivation führen mag.

4 Das Bookdating-Konzept und seine potenziellen Vorteile für DaF-Lehramtsstudierende

Vor der Durchführung des Bookdatings sollte eine gründliche Bedarfsanalyse erfolgen, bei der die Zielgruppe identifiziert und ihre spezifischen Leseinteressen ermittelt werden. Auf dieser Grundlage werden klare Ziele definiert, die das Bookdating-Programm erreichen soll. Anschließend erfolgt die sorgfältige Auswahl der Bücher, wobei darauf geachtet wird, eine Vielfalt an Genres und Themen anzubieten, die den unterschiedlichen Vorlieben der Teilnehmenden entsprechen.

In Anbetracht der in der Literaturdidaktik vertretenen Auffassung, dass Literaturunterricht die Lebenswelt des Lesers tangieren und den Lernern dafür Raum schaffen sollte, eigene Impressionen zur behandelten Literatur auszudrücken und Erfahrungen zu sammeln (vgl. Ehlers 2010: 1539), erscheint das Konzept des Bookdatings als eine besonders geeignete Methode, die den DaF-Studierenden eine Plattform dafür bietet, individuelle Leseerlebnisse zu erfahren und weiterzugeben. Dem Postulat, an die Erfahrung des Lesers anzuknüpfen und das Unterrichtsgeschehen dergestalt zu organisieren, dass die Lernenden Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Erfahrungen zur Sprache zu bringen, auf Literatur zu antworten und eigene Urteile zu fällen und diese einzubringen (ebd.), mag die Bookdating-Methode in ausgesprochener Weise Rechnung zu tragen. Denn beim Bookdating erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, ihrem Gegenüber über ihre individuelle Leseerfahrung zu berichten. Da die Zeit begrenzt ist - es empfiehlt sich eine genaue Dauer zwischen sechs und zehn Minuten festzulegen - wird den individuellen Urteilen zusätzlich Nachdruck verliehen, denn der Erzählende entscheidet selber, welchen Aspekten zur gelesenen Lektüre er Gewichtung verleihen möchte. Ist die Zeit um, ist der Nächste dran. Es empfiehlt sich die Teilnehmer in zwei gegenüberstehenden Reihen zu positionieren. Nach den ersten zwei Durchgängen kann eine Reihe einen Platz weiterrutschen. Durch gezielte Gespräche über die Themen, Charaktere und Handlungselemente eines Buches wird bei den Teilnehmenden die Motivation gesteigert werden, sich mit dem Text auseinanderzusetzen und eine persönliche Verbindung herzustellen. Der Fokus liegt dabei auf einer interaktiven und partizipativen Lernerfahrung, die es den Teilnehmenden ermöglicht, ihre Gedanken und Meinungen auszutauschen und gleichzeitig ihre u. a. Lesefähigkeiten zu verbessern. Um den Teilnehmern die Vorbereitung auf das Date zu erleichtern, kann im Unterricht vorher über inhaltliche Aspekte gesprochen und eine Liste erstellt werden, die unabdingbare Elemente der Buchvorstellung wie z.B. Angaben zum Buchtitel, zum Autor, zu Protagonisten, zur Lieblingsstelle, zum Genre und Bezüge zum eigenen Leben, eine Inhaltszusammenfassung u.ä. enthält.

Die Vorbereitung auf ein Book-Date und die Teilnahme an diesem kann als eine „künstlerische bzw. ganzheitliche“ Lernertätigkeit bewertet werden, die ebenso für die Bearbeitung von Literatur in der Unterrichtspraxis empfohlen wird (Leubner 2016: 177). Diese Art von Lernertätigkeit lässt sich unter die Kategorie des handlungsorientierten Fremdspracherwerbs einordnen, der auf Pestalozzis Philosophie des Kopf-Herz-Hand-Lernens bzw. das Lernen mit allen Sinne, basiert. Somit werden kognitive, affektive und

kreative Erfahrungen in den Lernprozess involviert (vgl. Delius et. al 2021: 10). Bookdating bietet den Studierenden erlebnisorientierte Aktivitäten, die dazu anregen können, eine intensive Verbindung zu den vorgestellten Büchern herzustellen und ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren.

Zudem eignet sich Bookdating als eine hervorragende Methode, um die Fremdsprache live zu erfahren. Die authentischen Vorzüge liegen darin, dass man während des Bookdatings die Möglichkeit hat, sich mit anderen Lernenden auszutauschen und gemeinsam über den Inhalt des Buches zu sprechen. Es geht hier um eine unterstützende Gemeinschaft von Gleichgesinnten, in der man die Fremdsprache in einem natürlichen und motivierenden Umfeld praktiziert. Dadurch wird nicht nur das Leseverständnis der DaF-Studierenden verbessert, sondern auch die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten gestärkt.

Nach einer Veranstaltung erfolgt die Reflexion und Auswertung, bei der der Erfolg des Bookdating-Programms anhand der festgelegten Ziele bewertet werden sollte. Feedback der Teilnehmenden sowie Beobachtungen der möglichen Moderatoren fließen in diesen Prozess ein, um Erkenntnisse für zukünftige Bookdating-Veranstaltungen zu gewinnen. Es bietet sich ferner die Möglichkeit an, auch während des Dates ein Feedback einzuholen, indem man kleine Bewertungsbogen austeilt, mit denen der jeweilige Zuhörer sein Bookdate bewertet. Das kann zusätzlich Spannung einbringen und die Vorfreude auf das Date steigern sowie den Präsentator dazu verleiten, sein Buch möglichst schmackhaft darzustellen.

Abschließend sollten auf der Basis der Auswertungsergebnisse Anpassungen am Bookdating-Konzept vorgenommen und Maßnahmen zur Weiterführung des Programms geplant werden. Diese könnten die Organisation weiterer Bookdating-Veranstaltungen sowie die kontinuierliche Unterstützung der Teilnehmenden durch die Bereitstellung von Lesematerialien und -ressourcen umfassen. Folgendes lässt sich diesbezüglich bereits notieren: Literatur erfordert manchmal ein hohes Sprachniveau. Für Seminare mit niedrigeren Sprachniveaus könnte man auch Texte lesen lassen, die vereinfacht worden sind, also sog. „leichte Literatur“ wie z.B. die vereinfachten Lektüren des Hueber-Verlags: Da finden sich bspw. einfachere Fassungen von *Faust* oder *Der zerbrochene Krug* oder *Siegfrieds Tod*. Es gibt auch vereinfachte Formen von jüngerer Literatur, wie z.B. die des Romans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf³. Der Einsatz von einfacher Literatur bei Lernern mit niedrigeren Niveaustufen würde zugleich den Vorteil mit sich ziehen, angehenden Lernern exemplarische Werke zu präsentieren, die sie später in ihrer eigenen Berufspraxis bei der Arbeit mit Fremdsprachenlernern zum Einsatz bringen könnten.

³ Herrndorf, Wolfgang (2019): *Tschick. Einfacher Sprache*. Münster: Spaß am Lesen Verlag.

5 Fazit

Die Förderung der Lesemotivation ist eine wichtige Aufgabe, um u.a. den Lernerfolg der Studierenden zu maximieren. Das Bookdating bietet eindeutig eine innovative Möglichkeit, das Interesse der Studierenden am Lesen zu steigern und ihre Sprachkompetenzen zu fördern. Die innovative Methode Bookdating scheint sich in besonders effektiver Weise dafür zu eignen, die Lesefreude und Lesemotivation zu fördern, um von dem nachgezeichneten Mehrwert literarischer Texte ausschöpfend profitieren zu können. Durch sowohl weitere Forschungen als auch Implementierungsversuche in die Lehrpraxis könnten weitere Vorteile des Bookdatings für DaF-Lehramtsstudierende empirisch festgestellt werden. Zusammenfassend lassen sich folgende Vorteile des Bookdating festhalten:

Förderung des Leseverständnisses: Durch Bookdating haben die Studierenden die Möglichkeit, eine Vielzahl von Büchern kennenzulernen, die ihr Leseverständnis herausfordern und erweitern. Indem sie sich mit verschiedenen Genres, Stilen und Schwierigkeitsgraden auseinandersetzen, entwickeln sie ihre Fähigkeit, komplexe Texte zu verstehen und zu interpretieren. Diese direkte Erfahrung mit Büchern trägt dazu bei, das Vertrauen der Studierenden in ihre Lesefähigkeiten zu stärken und sie zu selbstbewussten und kompetenten Lesern zu machen.

Sprachlich-kulturelle Vielfalt: Bookdating eröffnet den Studierenden die Welt der Literatur. Indem sie Bücher in der Fremdsprache Deutsch lesen, verbessern sie nicht nur ihre Sprachkenntnisse, sondern erweitern auch ihr Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen. Diese interkulturelle Perspektive ist entscheidend für eine ganzheitliche Sprachbildung und fördert das Verständnis für die Vielfalt der menschlichen Erfahrung.

Individuelle Interessenentwicklung: Jeder Studierende verfügt über einzigartige Interessen und Vorlieben, die sich in unterschiedlichen Bereichen manifestieren. Bookdating ermöglicht es, Bücher zu entdecken, die genau diesen Interessen entsprechen. Die Auswahl von Büchern, die das Interesse wecken und die Leserinnen und Leser dadurch motivieren, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen, ist ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche Leseförderung. Die persönliche Verbindung zu den gelesenen Büchern trägt dazu bei, eine lebenslange Liebe zum Lesen zu entwickeln und unterstützt die kontinuierliche persönliche Entwicklung der Studierenden. Somit könnte sich die Leseaktivität als Praxis auch außerhalb der Universität etablieren.

Förderung der Kommunikationsfähigkeiten: Bookdating fördert nicht nur das Lesen, sondern auch das Gespräch darüber. Der Austausch von Gedanken, Meinungen und Eindrücken über die gelesenen Bücher in Gruppen oder mit dem Lehrenden verbessert die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten der Studierenden. Sie lernen, ihre Ideen klar und überzeugend zu präsentieren, andere Perspektiven zu berücksichtigen und konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen. Rosebrock und Nix (vgl. 2020: 111) legen großen Wert auf den kommunikativen Prozess nach der Lektüre, was als Reflexion und Verarbeitung des Gelesenen in eine gewinnbringende Anschlusskommunikation mündet. Diese Fähigkeiten sind nicht nur im akademischen Kontext, sondern auch im beruflichen und persönlichen Leben von unschätzbarem Wert.

Förderung der Lernmotivation: Die Förderung der Studierendenautonomie durch die Möglichkeit, Bücher nach individuellen Interessen auszuwählen und zu lesen, steigert ihre intrinsische Motivation zum Lernen. Die Studierenden übernehmen die Kontrolle über ihren Lernprozess und haben die Freiheit, Bücher zu erkunden, die sie faszinieren. Dies führt zu einer positiven Einstellung zum Leseverfahren und regt für das Weiterlesen an.

Summa summarum stellt das Bookdating eine empfehlenswerte Methode dar, die sich nicht nur im Fachbereich für Deutsch als Fremdsprache, sondern auch in den anderen Philologien und Studiengängen für die Ausbildung von Sprachlehrern oder im schulischen Sprachunterricht effektiv erproben lassen kann.

Literaturverzeichnis

- Delius, Katharina / Surkamp, Carola / Wirag, Andreas** (2021): Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen Simulation zu Harper Lees To Kill a Mockingbird. Delius, Katharina / Surkamp, Carola / Wirag, Andreas (Hg.): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-Lernkontexten*. Göttinger Schriften zur Englischen Philologie, Band 14, 7-32.
- Ehlers, Swantje** (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta et. al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2. Göttingen: de Gruyter, 1530-1544.
- Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana** (2009): Texte lesen: Textverstehen-Lesedidaktik-Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.
- Gehring, Wolfgang** (2018): Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gold, Andreas** (2018): Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herrndorf, Wolfgang** (2019): *Tschick. Einfacher Sprache*. Münster: Spaß am Lesen Verlag.
- Hurrelmann, Bettina** (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Praxis Deutsch, 176. Seelze: Friedrich Verlag, 6-18.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias** (2012): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias** (Hg.) (2016): Literaturdidaktik, 3. Aufl., Berlin/Boston: De Gruyter.
- Mummert, Ingrid / Krumm, Hans J.** (2001): Textarbeit. Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert et. al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Das internationale Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 942-954.
- Möller, Jens / Schiefele, Ulrich** (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang et. al. (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101–124.
- Philipp, Maik** (2010): Lesen empirisch. Wiesbaden: VS Verlag.

- Preußer, Ulrike** (2018): IV.7 Didaktische Leseforschung. Parr, Rolf / Honold, Alexander (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*. Berlin/Boston: De Gruyter, 527-549.
- Pohlmeier, Inga** (2014): Interkulturalität im Deutschunterricht. Goer, Charis / Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, 64. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel** (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösler, Dietmar** (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart Weimar: Metzler.
- Spinner, Kaspar H.** (2019): Methoden des Literaturunterrichts in Deutschunterricht. Kämper van den Boogart, Michael K. / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Theorie und Praxis DTP 11/2 Lese- und Literaturunterricht*, Hohengehren: Schneider Verlag, 190-242.
- Tütken, Gisela** (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33(1), 52-90.
- Warzecha, Katherina** (2021): Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen Simulation zu Harper Lees To Kill a Mockingbird. Delius, Katharina / Surkamp, Carola / Wirag, Andreas (Hg.): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch Studien zu schulischen und universitären Lehr-Lernkontexten*. Göttinger Schriften zur Englischen Philologie, Band 14, 133-156.

Virtuelle Realität (VR) im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht: Lernumgebungen Transformieren

Aygül Şahin Toptaş , Ankara



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600214>

Abstract (Deutsch)

Die Technologie der virtuellen Realität (VR) hat sich zu einem immer wichtigeren Instrument im Bildungswesen entwickelt. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht verändern die interaktiven und immersiven Umgebungen, die VR bietet, den Prozess der Entwicklung der Sprachkenntnisse der Schüler. VR bietet den Schülern authentische Lernumgebungen, in denen sie ihre Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten effektiver entwickeln können. Besonders im Kontext des Fremdsprachenunterrichts machen VR-Anwendungen den Sprachlernprozess für die Schüler motivierender und effektiver. Im Bereich des Hörverstehens verbessert VR die Verständnisfähigkeiten der Schüler, während sie im Bereich des Sprechens hilft, die Aussprache zu verbessern und Sprechängste abzubauen. Sie wirkt sich auch positiv auf die Lese- und Schreibfähigkeiten aus, indem sie das Vokabellernen fördert und die Schreibleistung verbessert. Einer der größten Vorteile von VR beim Sprachenlernen besteht darin, dass sie den Lernenden die Möglichkeit gibt, in realen Szenarien zu üben. Auf diese Weise erhalten die Lernenden die Chance, den Sprachgebrauch in natürlichen Kontexten zu erleben. VR-Anwendungen, die im Deutschunterricht eingesetzt werden, tragen zur Entwicklung von Sprachkenntnissen und kulturellem Wissen bei, indem sie es den Schülern ermöglichen, das tägliche Leben in Deutschland zu erleben. Allerdings hat die VR-Technologie im Bildungsbereich auch einige Nachteile. Herausforderungen wie hohe Kosten sowie eingeschränkte Hardware- und Software-Zugänglichkeit können den weit verbreiteten Einsatz von VR einschränken. Außerdem können technische Probleme und Systemfehler den Bildungsprozess negativ beeinflussen. Nichtsdestotrotz zeigen die Möglichkeiten und Vorteile von VR, dass diese Technologie ein großes Potenzial im Bildungsbereich hat, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Durch den effektiven Einsatz dieser Technologie können Pädagogen die Lernerfahrungen der Schüler erweitern und ihre Sprachkenntnisse verbessern.

Schlüsselwörter: *Virtuelle Realität (VR), Deutsch als Fremdsprache, Immersives Lernen, Entwicklung, Sprachfähigkeiten.*

Abstract (English)

Virtual Reality (VR) in German as a Foreign Language Education: Transforming Learning Environments

Virtual Reality (VR) technology has become an increasingly important tool in education. Particularly in foreign language teaching, the interactive and immersive environments offered by VR transform the process of developing students' language skills. VR provides students with authentic learning environments, enabling them to develop their listening, speaking, reading, and writing skills more effectively. Especially

in the context of foreign language education, VR applications make the language learning process more motivating and effective for students. In terms of listening skills, VR enhances students' comprehension abilities, while for speaking skills, it helps improve pronunciation and reduce speaking anxiety. It also positively impacts reading and writing skills, encouraging vocabulary learning and improving writing performance. One of the biggest advantages of VR in language learning is that it gives students the opportunity to practice in real-life scenarios. In this way, learners gain the chance to experience language use in natural contexts. VR applications used in German language education contribute to the development of language skills and cultural knowledge by allowing students to experience daily life in Germany. However, VR technology also has some disadvantages in education. Challenges such as high costs, hardware and software accessibility can limit the widespread use of VR. Additionally, technical problems and system errors can negatively affect the educational process. Nevertheless, the possibilities and advantages of VR demonstrate that this technology has great potential in education, particularly in foreign language teaching. By using this technology effectively, educators can enhance students' learning experiences and improve their language skills.

Keywords: *Virtual reality (VR), German as a foreign language, immersive learning, language skills, development.*

EXTENDED ABSTRACT

Virtual Reality (VR) technology has emerged as a transformative tool in education, offering immersive and interactive learning environments that significantly enhance the educational experience. In the context of foreign language education, VR has shown great potential in improving students' language skills, including listening, speaking, reading, and writing. VR technology provides learners with authentic, immersive environments that closely simulate real-life scenarios, making language learning more engaging and effective. By offering a multi-sensory experience, VR allows students to practice language skills in contexts that are both relevant and meaningful. This technology supports the development of four key language skills:

1. **Listening Skills:** VR has been shown to enhance listening comprehension by providing learners with the opportunity to engage with spoken language in a variety of authentic contexts. Studies have demonstrated that VR can improve students' ability to understand spoken language by exposing them to realistic audio-visual stimuli, which helps to contextualize language input and make it more comprehensible. VR applications that simulate public speaking environments or everyday conversations can significantly improve listening comprehension.

2. **Speaking Skills:** The immersive nature of VR offers learners a safe and controlled environment to practice speaking. This is particularly beneficial for reducing language anxiety, as students can rehearse speaking in scenarios that mirror real-world interactions without the fear of judgment. VR environments often include speech recognition features and interactive avatars, enabling learners to receive immediate feedback on their pronunciation and fluency. Research has shown that VR can significantly enhance speaking performance by providing opportunities for repeated practice in a supportive setting.

3. **Reading and Writing Skills:** VR's ability to create interactive and engaging environments also extends to the development of reading and writing skills. For reading, VR can provide contextualized experiences where learners encounter text as part of a larger narrative or scenario, making reading more meaningful and memorable. Writing skills can be developed through VR by engaging learners in tasks such as descriptive writing based on virtual tours or storytelling within a VR environment. These activities not only improve language proficiency but also stimulate creativity and critical thinking.

In addition to general language learning applications, VR has also been successfully integrated into specific language programs, such as German. VR technology has proven to be an effective tool in enhancing German language learning by providing students with immersive experiences that mirror everyday life in German-speaking countries. For instance, the Goethe-Institut's "Goethestrasse 56" project is an innovative VR learning application that allows users to participate in the daily life of a German family, solving tasks and learning German vocabulary in an engaging way. This immersive experience helps learners to practice the language in a realistic context, thereby enhancing their comprehension and retention of new vocabulary and phrases. Similarly, the "Lernabenteuer Deutsch" series offers adventure games that integrate language learning with cultural exploration. These games provide learners with a rich context for language use, allowing them to practice their German language skills while simultaneously gaining insights into German culture. The Mondly app, another example, uses VR to simulate real-life situations, such as ordering food in a restaurant, enabling learners to practice everyday conversations in German. These applications demonstrate how VR can make language learning more dynamic and contextually relevant, fostering deeper engagement and retention of language skills.

In conclusion, Virtual Reality holds immense potential for enhancing foreign language education by providing immersive, interactive, and context-rich learning experiences. It effectively supports the development of listening, speaking, reading, and writing skills, making language learning more engaging and effective. However, the successful integration of VR in education requires addressing challenges related to cost, accessibility, and the need for technical expertise. As VR technology continues to evolve, it is likely to become an increasingly valuable tool in the language learning toolkit, offering innovative ways to engage learners and improve language proficiency. Educational institutions and educators who embrace this technology stand to greatly enhance their teaching methods and provide students with the skills they need to succeed in an increasingly globalized world.

Einleitung

Die Technologie der virtuellen Realität entwickelt sich schnell weiter und ist in vielen Bereichen von großer Bedeutung. Die Technologie der virtuellen Realität (VR), ein wichtiger Zweig der Informatik, entstand in den 1960er Jahren und fand Anfang des 21. Jahrhunderts weite Verbreitung. Heute bieten VR-Tools fortschrittliche, interaktive, dreidimensionale (3D) virtuelle Räume und personalisierte Avatare (Lin / Lan 2015; Educause 2020). Das Konzept der virtuellen Realität wurde 1965 von Ivan Sutherland geprägt. In dieser Zeit begann die Entwicklung von Computergrafiken und Simulationen, und es entstanden die ersten VR-Headsets und Prototypen von Anwendungen. In den 1970er Jahren wurde der Begriff der virtuellen Realität populär und es wurden erste kommerzielle VR-Systeme entwickelt. Das von Ivan Sutherland und David Evans entworfene „Sword of Damocles“-System umfasst das erste VR-Headset und Sensoren. Mit dem technischen Fortschritt in den 1980er Jahren stieg die Anzahl der VR-Headsets. In den 1990er Jahren fand virtuelle Realität vor allem im militärischen Bereich Anwendung, wurde aber auch in Videospiele und der Unterhaltung zunehmend populär (Sutherland 1965; Mazuryk / Gervautz 1999: 1-2). In den 2000er Jahren entwickelten sich verschiedene Methoden der Informationseingabe wie dreidimensionales Laserscanning und Bilderfassung rasant. Dank der Digitalisierung können Objekte gescannt, verarbeitet, simuliert, bearbeitet und weltweit über das Internet oder Satelliten übertragen werden (Şekerci 2017). Diese Technologie basiert auf Computergrafiken und ermöglicht es den Nutzern, durch Hören, Sehen und Berühren authentische Umgebungen zu erleben (Educause 2020). Die Technologie der virtuellen Realität gibt den Nutzern das Gefühl, sich in einer virtuellen Welt zu befinden, indem sie fortschrittliche dreidimensionale Grafiken und sofortige Kommunikationsmittel bereitstellt. Darüber hinaus wird diese Technologie auch als ein internetbasierter dreidimensionaler Raum definiert, auf den mehrere Nutzer gleichzeitig zugreifen und mit Avataren teilnehmen können (Kye u. a. 2021: 5). Es handelt sich um eine Technologie, die 3D-Bilder und -Animationen in einer Computergrafik-Umgebung erzeugt, um den Menschen das Gefühl zu geben, sich mit technologischen Hilfsmitteln in einer realen Umgebung zu befinden, und ihnen die Möglichkeit zu geben, mit diesen Objekten zu interagieren (Çavaş u. a. 2004). Sie bietet eine dreidimensionale Computerschnittstelle, die die physische Präsenz von Menschen und /oder Objekten und realistische sensorische Erfahrungen durch spezielle Geräte widerspiegelt (Adams Becker u. a. 2016). VR bietet Erfahrungen in einer Simulationsumgebung, die mit Hilfe von Computertechnologie geschaffen wird und reale Empfindungen nachahmt (LaValle 2019). Die virtuelle Realität bietet den Nutzern eine reichhaltige und maßgeschneiderte Umgebung, die der realen Welt ähnelt. Diese Technologie ermöglicht es den Schülern, einzeln oder in Gruppen in einer dreidimensionalen Umgebung zu interagieren und durch die Interaktion mit virtuellen Objekten zu lernen, zu erkunden und ihr eigenes Wissen zu schaffen (Peeters 2019).

Obwohl die virtuelle Welt in vielen Forschungsbereichen einen wichtigen Platz eingenommen hat, ist die Bildung eine Disziplin, in der sie besonders viele Anwendungsbereiche gefunden hat. Viele Studien betonen die Bedeutung des Einsatzes virtueller Welten in der Bildung (Menin u. a. 2018; Mystakidis 2022). Da die Rolle der

Technologie in der Bildung zugenommen hat, sind Anwendungen der virtuellen Realität zu einem wichtigen Werkzeug in Lern- und Lehrprozessen geworden (Bozdemir 2022). Virtual Reality (VR) wird als eine sich entwickelnde und vielversprechende Technologie im Bereich Bildung und Lernen angesehen (Parmaxi u. a. 2017; Li u. a. 2021). Es wird vorhergesagt, dass Virtual-Reality-Anwendungen in zukünftigen Bildungsprozessen eine wesentliche Rolle spielen werden (Alyaz / Demiryay 2023). Die Technologie der virtuellen Realität wird als neuer Ansatz betrachtet, der zu Lernprozessen beitragen und in Bildungsumgebungen effektiv eingesetzt werden kann (Kayabaşı 2005). VR ist eine Computeranwendung, die es den Nutzern ermöglicht, immersive, dreidimensionale visuelle und auditive Simulationen zu erleben und aktiv in dieser neuen Lernumgebung zu interagieren (Piovesan u. a. 2012). Durch die Schaffung authentischer, realitätsnaher und multisensorischer Umgebungen sorgt sie für eine hohe Motivation, trägt dazu bei, dass neues Wissen und neue Fähigkeiten besser behalten werden, verbessert die Leistungsergebnisse und fördert die Kreativität bei der Problemlösung (Klimova 2021).

Das Ziel dieser Studie ist es, den Einsatz der virtuellen Realität (VR) im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zu untersuchen. Die Arbeit zielt darauf ab, zu analysieren, wie VR durch interaktive und immersive Umgebungen zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten der Lernenden beiträgt. Insbesondere wird untersucht, wie VR-Anwendungen die Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeiten der Lernenden beeinflussen. Zudem wird erörtert, ob der Einsatz von VR den Sprachlernprozess für die Lernenden motivierender und effektiver gestaltet und welche Vor- und Nachteile diese Technologie im Bildungsbereich mit sich bringt. In der Studie wurde die Dokumentenanalyse als eine Methode der qualitativen Forschung verwendet. Diese Methode umfasst die systematische Analyse vorhandener Dokumente, die sich auf das Thema beziehen, mit einem bestimmten Ziel. Sie beinhaltet das Sammeln von Daten durch die Auswertung von Quellen und Dokumenten sowie das Lesen, Notieren und Bewerten der relevanten Inhalte (Karasar 2008).

Virtuelle Realität in der Bildung

Die jüngsten Entwicklungen in der Technologie ermutigen die Menschen zunehmend, ihren Lebensstil an virtuelle Umgebungen anzupassen (Ertürk / Şahin 2019: 435). Es ist wichtig, die Entwicklung der Bildungstechnologien zu verfolgen und sie in Lern- und Lehrprozesse einzubeziehen (Atmaca Demir/ Kandemir 2020). Die virtuelle Realität ist eine der wichtigsten technologischen Entwicklungen, die die Bildung im so genannten digitalen Zeitalter beeinflussen (Toptaş / Kaçmaz 2023). Der Einsatz von Virtual Reality (VR) im Bildungswesen zeichnet sich als eine Technologie aus, die Lernprozesse verändert und verbessert, indem sie als neuer Ansatz in Bildungsumgebungen wirksam eingesetzt werden kann. Die virtuelle Realität bietet den Schülern eine Umgebung, die der realen Welt ähnelt, und ermöglicht es ihnen, Themen auf interaktivere und visuellere Weise zu lernen (Kayabaşı 2005, Kaminska u. a., 2019; Parmaxi 2020). Sie bietet Pädagogen größere Möglichkeiten, ein breiteres Publikum zu erreichen und die Lernerfahrungen für alle Schüler sowohl in virtuellen als auch realen Umgebungen zu

verbessern (Toptaş / Kaçmaz 2023). VR bietet sowohl Lehrkräften als auch Schülerinnen und Schülern ein großes Potenzial, da sie die gleichzeitige Nutzung mehrerer Sinne (z. B. Berührung, Wärmeempfinden, Geruch) im Lernprozess ermöglicht (Oyelere u. a. 2020). Die Interaktion mit virtuellen Objekten erhöht die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Lernen, und durch die Gestaltung von Aktivitäten, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind, kann ein schülerzentrierter Unterricht angeboten werden (Ludlow 2015). Virtual-Reality-Anwendungen können eingesetzt werden, um das Lernen interessanter und unterhaltsamer zu gestalten, indem sie den Schülern eine interaktive Lernumgebung bieten (Dreher u. a. 2009; Piovesan u. a. 2012). Realistische Simulationen vermitteln den Schülern das notwendige Hintergrundwissen, um den Inhalt oder Text zu verstehen. Diese Simulationen ermöglichen es den Lehrern auch, ihre Erfahrungen mit den Schülern zu teilen (Pilgrim / Pilgrim 2016).

Die virtuelle Realität (VR) bietet viele Vorteile für den Bildungsbereich: Durch die Schaffung authentischer, realitätsnaher und multisensorischer Umgebungen sorgt sie für eine hohe Motivation, trägt dazu bei, dass neues Wissen und neue Fertigkeiten besser behalten werden, und führt zu besseren Leistungsergebnissen und einer höheren Problemlösungskreativität (Klimova 2021). VR-Umgebungen ermöglichen es den Schülern, mit verschiedenen Objekten zu interagieren und sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Diese Anwendungen helfen den Schülern, den Lernstoff besser zu verstehen, indem sie ihre Konzentration erhöhen. Die durch die Interaktion in VR-Umgebungen gewonnenen virtuellen Erfahrungen wirken sich positiv auf den Lernprozess aus. Während aktives Lernen durch die Aktivierung mehrerer Sinne ermöglicht wird, tragen diese Umgebungen zum kreativen Lernprozess bei, indem sie das Interesse der Schüler steigern und eine unterhaltsame Lernerfahrung bieten, die das Erlernen von Konzepten erleichtert. Die virtuelle Realität ermöglicht aktives Lernen, indem sie die Schüler zur Teilnahme am Unterricht anregt, ihnen ein intensives Erlebnis bietet und die akademischen Leistungen verbessert. Darüber hinaus bietet sie vielfältige Lernumgebungen und unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten. Diese Technologie ermöglicht echte Interaktion, indem sie reale Sprachkontexte unter Nutzung aller Sinne schafft und konstruktivistische Lernaktivitäten in den allgemeinen Bildungsprozess einbezieht. VR, die das Lernen mit realistischen Inhalten effektiv und effizient macht, ermöglicht es den Schülern, Kontakte zu knüpfen und zu interagieren, wodurch sie Selbstvertrauen gewinnen und ein Schülerprofil erstellen, das Wissen produziert. Darüber hinaus spricht die virtuelle Realität alle Fähigkeiten an, indem sie die Möglichkeit bietet, das Lernen fortzusetzen, ohne dass ein Klassenzimmer erforderlich ist; sie gibt den Schülern die Möglichkeit, sich zu konzentrieren und Informationen zu verfestigen, steigert das Interesse am Unterricht, vermittelt abstrakte Themen, indem sie sie konkret macht, und unterstützt soziales und kreatives Lernen (Çavaş u. a. 2004; Can / Şimşek 2016: 353-354; Ural 2021).

Neben den Vorteilen der virtuellen Realität in der Bildung hat sie auch Nachteile. Beim Unterrichten mit virtueller Realität (VR) treten einige Schwierigkeiten und Einschränkungen auf. Erstens kann die Unfähigkeit, in VR-Umgebungen vollständiges

Feedback zu geben, den Bildungsprozess negativ beeinflussen. Darüber hinaus gehören systemische Fehler und die Überlagerung der Realität durch die Virtualität zu den weiteren Faktoren, die das Nutzererlebnis beeinträchtigen. Die Kosten für VR-Anwendungen und -Systeme können hoch sein, was die Budgets von Bildungseinrichtungen belasten kann. Die Verfügbarkeit von Hard- und Software ist ein weiterer wichtiger Punkt. Die Erstellung von VR-Anwendungen erfordert oft langfristige Studien und professionelle Softwareentwickler, was den Prozess komplexer machen kann. Darüber hinaus können Probleme mit der Internetverbindung, der Grafikkarte oder dem Soundsystem zu Störungen im Bildungsprozess führen. Außerdem verfügt nicht jeder Schüler über einen Computer, der für dreidimensionale Systeme geeignet ist, was einen gleichberechtigten Zugang zu dieser Technologie verhindern kann (Ural 2021; Muz / Yüce 2023: 605). Darüber hinaus hat VR auch Nachteile wie hohe Softwarekosten, geringe IT-Kenntnisse der Lehrer, Konzentration auf niedrigere kognitive Fähigkeiten, Abhängigkeit von der Technologie und Mangel an kollaborativem Lernen (Klimova 2021). Zudem kann sie zum Verlust der individuellen Realitätswahrnehmung führen, indem sie sich von der realen Welt abkoppelt (Toptaş / Kaçmaz, 2023). Diese Faktoren können sich negativ auf die Effektivität und Effizienz der VR-Technologie in der Bildung auswirken.

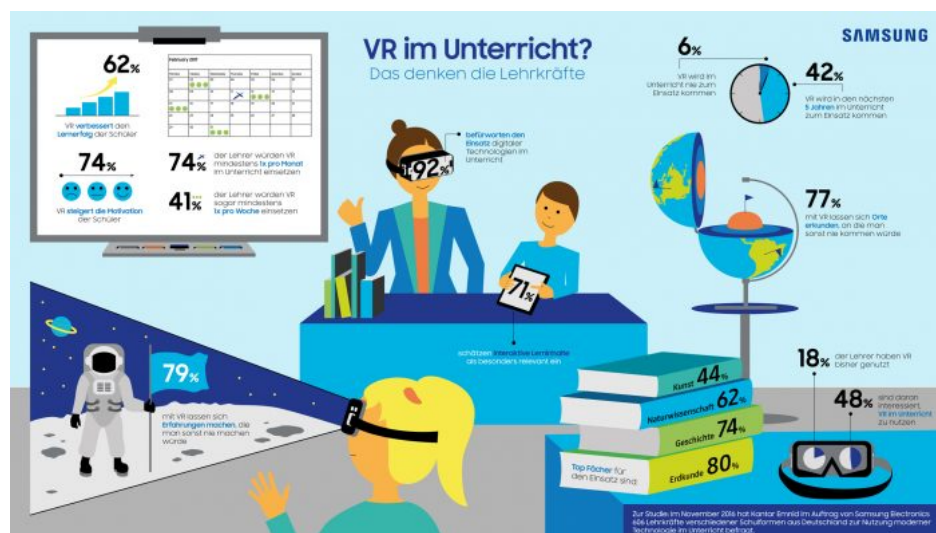


Abb. 1: Realität im Unterricht¹

Im Jahr 2016 führte Kantar Emnid im Auftrag von Samsung Electronics eine Umfrage unter 606 Lehrkräften in ganz Deutschland durch, um das Potenzial von Virtual Reality (VR) in der Bildung zu bewerten. Ziel der Umfrage war es, die Sicht der Lehrer auf die VR-Technologie und die Möglichkeiten ihrer Anwendung im Unterricht zu untersuchen. 79 Prozent der Lehrer gaben an, dass VR in der Lage ist, den Schülern einzigartige Erfahrungen zu bieten, und 77 Prozent erklärten, dass VR den Schülern die Möglichkeit gibt, Orte zu erkunden, die für sie unzugänglich sind. Es herrschte auch eine starke

¹ <https://news.samsung.com/de/samsung-studie-lehrer-sehen-grosses-potenzial-fuer-die-nutzung-von-virtual-reality-im-unterricht> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).

Überzeugung, dass VR das Potenzial hat, die Motivation der Schüler zu steigern (74 %) und die Lernleistung zu verbessern (62 %) (Samsung Newsroom Deutschland 2024). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass VR ein wirksames Instrument für die Bildung sein kann und in Zukunft möglicherweise eine größere Rolle in Bildungsanwendungen spielen könnte.

Virtuelle Realität im Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachenunterricht ist von großer Bedeutung für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten des Einzelnen und die Verbesserung seines kulturellen Verständnisses. Innovative Technologien wie die virtuelle Realität (VR) ermöglichen es Schülern, Sprachkenntnisse auf effektivere und interaktive Weise zu erlernen. Blyth (2017) betonte, dass Virtual-Reality-Anwendungen erhebliche Veränderungen im Fremdsprachenlernen und bei den Lehrmethoden bewirken werden, weshalb sich Fremdsprachenlehrer an diese Entwicklungen anpassen müssen. Virtual-Reality-Anwendungen haben positive Auswirkungen auf die vier grundlegenden Sprachfertigkeiten sowie auf die Grammatik- und Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht (Şimşek 2023). Virtual Reality ist effektiv im Prozess der Kommunikation und Bedeutungserstellung in der Zielsprache und verbessert die Schreib-, Lese-, Hör- und Sprechfähigkeiten (Zheng u. a. 2009). Mit diesen Anwendungen können virtuelle Umgebungen geschaffen werden, die es den Schülern ermöglichen, die Sprache zu verwenden (Hamilton u. a. 2020). Sie können das Lernen effektiver und zugänglicher machen, indem sie die traditionellen Grenzen des Klassenzimmers im Fremdsprachenlernen überschreiten. Tools wie virtuelle Charaktere, Spracherkennung und Chatbots ermöglichen es, jederzeit und überall in einer realistischen Umgebung Sprachen zu lernen (Li u. a. 2021).

Bei der Betrachtung des Hörverstehens in Französisch wurde festgestellt, dass Virtual-Reality-Anwendungen positive Ergebnisse liefern. Die 55 Teilnehmer äußerten sich positiv über den Einsatz von Virtual-Reality-Anwendungen zur Verbesserung des Hörverstehens (Andika u. a. 2022). Die von Tai / Chen (2021) durchgeführte Studie untersuchte die Auswirkungen der mobilen Virtual-Reality-Technologie auf das Niveau des Hörverstehens und kam zu positiven Ergebnissen. Hassani u. a. (2016) fanden heraus, dass der Einsatz von virtuellen Umgebungen zum Unterrichten der Kommunikation in öffentlichen Räumen die Hörfähigkeiten der Schüler verbessert. Peixoto u. a. (2019) stellten fest, dass Zuhöraktivitäten in Virtual-Reality-Anwendungen im Vergleich zu traditionellen Umgebungen effektiveres Lernen ermöglichen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wirksamkeit von VR bei der Verbesserung der Hörfähigkeiten zeigt, dass diese Technologie ein wichtiges Werkzeug für das Sprachenlernen darstellt.

Die Entwicklung von Sprechfertigkeiten ist ein wichtiger Bereich des Fremdsprachenlernens, und die Technologie der virtuellen Realität (VR) stellt ein hervorragendes Instrument zur Unterstützung dieses Prozesses dar. Bei der Auswertung der Studien zur Sprechfertigkeit zeigt sich, dass es sowohl Untersuchungen zur Sprechleistung als auch zur Aussprache gibt. Studien haben gezeigt, dass Virtual-Reality-

Anwendungen die Sprechfertigkeit verbessern und Sprechangst reduzieren können (Liu u. a. 2013; Palmas u. a. 2019; Frisby u. a. 2020; Chien u. a. 2020; Lear 2020; Li u. a. 2021). Ebadi / Ebadijalal (2022) untersuchten die Wirkung von Virtual-Reality-Tools auf die Kommunikationsbereitschaft und verbale Kompetenz und kamen zu positiven Ergebnissen. Alemi / Khatoony (2020) fanden heraus, dass VR-Anwendungen die Aussprache verbessern. Yamazaki (2018) stellte fest, dass sich der Wortschatz in 3D-Lernumgebungen gleichzeitig mit der Sprechkompetenz entwickelt. Zhai (2017) bemerkte, dass Grammatikthemen mit traditionellen Methoden langweilig sein können und argumentierte, dass VR-Anwendungen den Vorteil bieten, diese Themen auf eine kommunikativere und unterhaltsamere Weise zu lehren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Virtual-Reality-Anwendungen als wirksame Methode zur Verbesserung der allgemeinen Sprachkenntnisse der Schüler sowie zur Verbesserung der Sprechfertigkeit und Aussprache angesehen werden.

Virtual-Reality-Anwendungen haben ein großes Potenzial zur Verbesserung der Lesekompetenz und zur Unterstützung des Vokabellernens. Sie wirken sich positiv auf das Leseverständnis, das Erlernen neuer Vokabeln, das Abrufen von Wörtern und das Behalten von Wörtern aus (Repetto 2014; Vázquez u. a. 2018; Monteiro / Ribeiro 2020; Baceviciute u. a. 2021; Kurniawati u. a. 2022). Acar / Cavas (2020) stellten fest, dass Virtual-Reality-Anwendungen die Lesefähigkeit unterstützen. Barreira u. a. (2012) untersuchten die Auswirkungen von Augmented Reality auf das Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht und fanden heraus, dass sich die Schüler leicht an die Augmented-Reality-Umgebung anpassen und positive Verbesserungen beim Lernen von Vokabeln und Konzepten zeigen. In diesem Zusammenhang wird die Virtual-Reality-Technologie als wirksames Instrument zur Verbesserung der Lesekompetenz und zur Förderung des Vokabellernens angesehen. Studien von Burkel (2018), Kaplan-Rakowski / Wojdyski (2018) und Zimotti (2019) haben gezeigt, dass Virtual-Reality-Anwendungen bei der Entwicklung des Wortschatzes und der Erkennung der Zielkultur effektiver sind als traditionelle Materialien und Aktivitäten. Diese Studien betonen, dass die Virtual-Reality-Technologie eine wichtige Rolle bei der Steigerung des kulturellen Bewusstseins spielt.

Die Entwicklung von Schreibfähigkeiten spielt beim Sprachenlernen eine entscheidende Rolle. Während herkömmliche Schreibmethoden oft nur begrenzte Interaktion und Motivation bieten, haben Anwendungen der virtuellen Realität (VR) das Potenzial, diesen Prozess dynamischer und effektiver zu gestalten. In ihrer experimentellen Studie mit Schülern der Sekundarstufe fanden Mohamed u. a. (2022) heraus, dass VR-gestützte Schreibaktivitäten die Ergebnisse im Bereich der englischen Schreibfähigkeiten verbessern. Ähnlich zeigten Huang u. a. (2020), dass VR-gestützte Schreibaktivitäten die Schreibleistung und Kreativität der Schüler steigern. Pack u. a. (2020) stellten in ihrer Studie fest, dass die Studierenden Spaß am Schreiben mit VR hatten. Yang u. a. (2021) zeigten, dass VR-unterstützte Schreibaktivitäten die Leistung der Schüler verbessern. In seiner Studie nahm Shih (2015) Englischlernende mit auf eine virtuelle Tour durch London mittels Virtual-Reality-Technologie. Die Schüler zeigten positive Verbesserungen in Bereichen wie Sprachkompetenz, Motivation und

Einstellung, indem sie schriftlich und akustisch mit dem Führer in der virtuellen Tour kommunizierten. Diese Ergebnisse verdeutlichen deutlich die Wirkung von VR auf die Verbesserung der Schreibfähigkeiten und die Steigerung des Interesses am Lernprozess.

Beim Erlernen von Fremdsprachen wird häufig die Technik des Rollenspiels eingesetzt, die es den Lernenden ermöglicht, den Sprachgebrauch anhand realer Szenarien zu üben. In der virtuellen Realität (VR) wird diese Technik besonders oft in 3D-Anwendungen verwendet, um das Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken, indem sie über unvorhergesehene Themen improvisieren. Durch das Annehmen einer anderen Identität können sich die Lernenden selbst ausdrücken, was als eine der effektivsten Lehrmethoden gilt, um soziale Interaktion zu fördern (Saban 2002). Peterson (2009) stellte fest, dass Simulationen, die reale Lebenssituationen darstellen und es den Schülern ermöglichen, in der Zielsprache in Umgebungen wie Stadtzentren oder Universitäten schriftlich zu kommunizieren, einen großen positiven Effekt auf den Fremdsprachenunterricht haben. Bezir u. a. (2011) entwarfen Aktivitäten für den Fremdsprachenunterricht mit der Rollenspieltechnik und analysierten deren Auswirkungen auf die Ansichten der Studierenden. Die Studie zeigte, dass das Selbstvertrauen und die Fähigkeiten der meisten Schüler im Englischsprechen zunahmen. Der Einsatz dieser Techniken ermöglicht es den Schülern, das Erlernen einer Fremdsprache effektiver zu üben und sowohl das Selbstvertrauen als auch die soziale Interaktion zu steigern.

Virtuelle Realität ist eine Technologie, die viele Vorteile für den Fremdsprachenunterricht bietet. Gee (2003) hob die Vorteile der virtuellen 3D-Realität im Sprachunterricht hervor, wie z. B. die Präsentation von Vokabeln im Kontext, die Vermittlung von Informationen über die Zielsprache, die individuelle Informationsproduktion und die sofortige Rückmeldung. Peacock (1997) stellte fest, dass das Erlernen der Kultur der Zielsprache durch die Schüler deren Sprachkenntnisse dauerhaft festigen kann. Schwienhorst (1998) betonte, dass die virtuelle Realität den Zugang zu fremdsprachlichen Unterrichtsressourcen erheblich erleichtert. Zheng et al. (2009) fanden heraus, dass die virtuelle Realität die Schreib-, Lese-, Hör- und Sprechfähigkeiten verbessert und die Schüler motiviert. Darüber hinaus ermöglichten 3D-Anwendungen der virtuellen Realität einen zeit- und raumunabhängigen Unterricht, bei dem die Schüler ihre Sprachkenntnisse durch Interaktion mit diesen virtuellen Umgebungen verbessern können, ohne in die Länder der Zielsprache reisen zu müssen. Aufgrund dieser Eigenschaften kann die virtuelle Realität als effektives Instrument im Sprachunterricht eingesetzt werden.

Virtuelle Realität im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Das Erlernen einer Fremdsprache erfordert sowohl aktives Lernen der Sprache als auch ein tiefes Verständnis der Kultur, in der diese Sprache verwendet wird. Die Virtual Reality (VR)-Technologie stellt ein äußerst wichtiges Instrument dar, um diese Anforderungen effektiv zu erfüllen. Sie bietet innovative Lösungen für den Deutschunterricht, indem sie das Sprachenlernen interaktiver und effektiver gestaltet. Im

Im Folgenden sind Beispiele für den Einsatz von VR-Technologie im Deutschunterricht zu finden:



Abb. 2: GOETHESTR. 56²

Das Projekt **Goethestraße 56** ist eine vom Goethe-Institut Washington entwickelte VR-Lernanwendung für Deutschlernende, die eine immersive Lernumgebung durch Virtual-Reality-Technologie (VR) bietet. Dieses Projekt ermöglicht es den Nutzern, am täglichen Leben einer in Deutschland lebenden Familie teilzunehmen, kleine Aufgaben zu lösen und auf spielerische Weise deutsche Vokabeln zu lernen. Mit einer VR-Brille können die Nutzer einen Teil Deutschlands mit allen Sinnen erkunden (Goethe Institut 2024). Neben dem Sprachtraining für Erwachsene bietet das Projekt auch Anwendungen für Kinder.

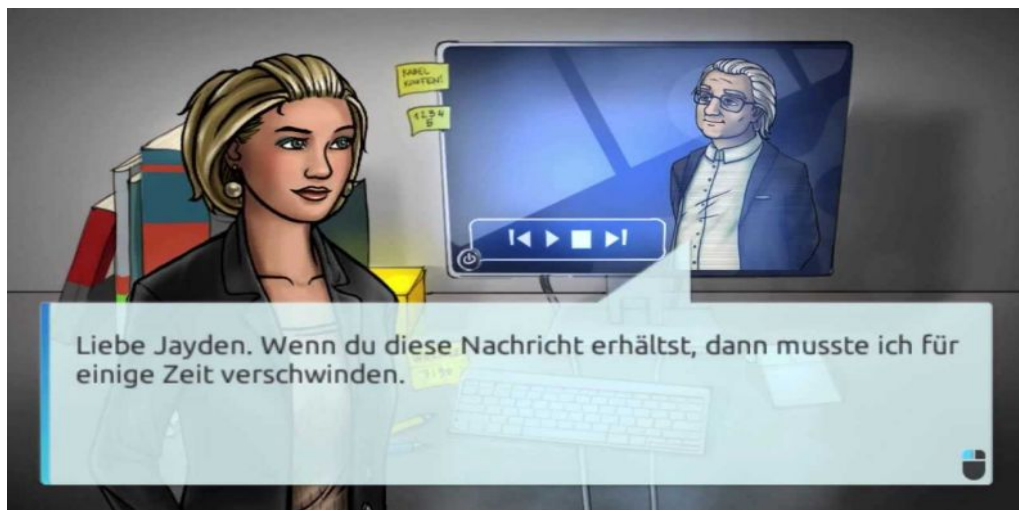


Abb. 3: Lernabenteuer Deutsch-Das rätselhafter Auftrag³

² <https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/unt/efd/g56.html> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).

³ <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/mit-sprachlernspielen-und-apps-deutsch-lernen> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).

Mit den beiden Klassikern „Lernabenteuer Deutsch - Das Geheimnis der Himmelsscheibe“ und „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag“ bietet das Goethe-Institut Schülern die Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse auf spielerische Weise zu verbessern. In dem Spiel wird der Protagonist in einen Kriminalfall in Deutschland verwickelt, nachdem er einen mysteriösen Brief von seinem Onkel erhalten hat. Der Journalist Jayden McIntyre reist aufgrund dieses Briefes nach Deutschland und stößt dort nicht auf seinen Onkel, sondern auf mysteriöse Pakete. Jayden sucht sowohl nach seinem Onkel als auch nach der Lösung des rätselhaften Auftrags in einer deutschen Firma. In der App „Lernabenteuer Deutsch - Ein rätselhafter Auftrag“ lösen die Spieler einen spannenden Kriminalfall, indem sie deutsche Vokabeln am Arbeitsplatz lernen und anwenden. Aufgaben wie die Bewerbung für ein Vorstellungsgespräch, das Vereinbaren eines Termins und das Halten einer Präsentation vor Publikum stehen auf dem Programm, um erfolgreich die Lösung für den rätselhaften Auftrag zu finden. „Das Geheimnis der Himmelsscheibe“ nimmt die Spieler mit auf ein Abenteuer in Deutschland, bei dem sie das Geheimnis der 4.000 Jahre alten Himmelsscheibe von Nebra lösen. Die Spieler haben die Möglichkeit, eine abenteuerliche Reise durch verschiedene Städte in Deutschland zu unternehmen. Während dieser Reise werden sie mit Elementen der deutschen Kultur vertraut gemacht und lernen Sprachinhalte, die mit dem alltäglichen Sprachgebrauch zusammenhängen (z. B. ein Zimmer in einem Hotel buchen, ein Essen in einem Restaurant bestellen, bezahlen, Trinkgeld geben, Wegbeschreibungen, Rezepte usw.). Beide Spiele sind reich an Rätseln, Kombinationsrätseln und interaktiven Dialogen, die es den Spielern ermöglichen, intensiv mit der deutschen Sprache und Kultur zu interagieren (Alyaz 2018; Goethe Institut 2024; Deutschland.de 2024). Neben diesen beiden Klassikern bietet das Goethe-Institut noch ein weiteres Lernspiel namens „Die Stadt der Wörter“ an. Dieses Spiel zielt darauf ab, Vokabeln aus dem täglichen Leben spielerisch zu vermitteln, insbesondere für Sprachanfänger (Goethe Institut 2024). In einer von Göçerler und Seyhan Yücel (2021) durchgeführten Studie wurden diese drei verschiedenen Sprachlernspiele mit 42 Studierenden der Stufe B1 getestet. Im Rahmen der Studie wurden die Teilnehmenden vor und nach den Spielen mit einem Vor- und einem Nachtest auf ihre Wortschatzkenntnisse hin untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass diese Spiele erheblich zum Erwerb und zur Festigung des Wortschatzes beitrugen, insbesondere bei weniger bekannten Wörtern. Die Spiele steigerten die Motivation der Studierenden und machten das Sprachenlernen unterhaltsamer und effizienter. Sprachlernspiele sind eine der effektivsten Methoden, um Deutsch zu lernen, da sie eine unterhaltsame und interaktive Lernumgebung bieten.



Abb. 4: Mondly App – Restaurant⁴

Die Mondly-Sprachanwendung ermöglicht es den Nutzern, Sprachen durch realistische VR-Erfahrungen zu lernen. Mit dem Szenario „Restaurantbestellung“ können die Nutzer beispielsweise deutsche Dialoge mit einem Kellner in einem Restaurant üben. In diesem Szenario verbessern sie alltägliche Konversationsfähigkeiten wie Bestellen, Bezahlen und Trinkgeld geben auf Deutsch. Durch die VR-Technologie erleben die Nutzer eine authentische Restaurantatmosphäre, was das Sprachenlernen effektiver und natürlicher gestaltet. Diese immersive Erfahrung macht den Sprachlernprozess sowohl unterhaltsamer als auch effizienter (Mondly 2024).

Die Technologie der virtuellen Realität (VR) spielt eine bedeutende Rolle in der Sprachausbildung, da sie das Erlernen der deutschen Sprache durch interaktive und motivierende Umgebungen optimiert. Anwendungen wie die Spiele des Goethe-Instituts, das Projekt Goethestraße 56 und Mondly bieten Schülern die Möglichkeit, in realistischen Szenarien zu üben und kulturelles Wissen zu erwerben. VR schafft natürliche Kontexte für das Sprachlernen und macht den Lernprozess ansprechender und effektiver.

⁴ <https://app.mondly.com/home> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).

Fazit

Die Technologie der virtuellen Realität (VR) bringt erhebliche Veränderungen im Bildungsbereich mit sich und erweist sich insbesondere im Fremdsprachenunterricht als wirksames Instrument. Die interaktiven und immersiven Umgebungen, die VR bietet, verändern Lernprozesse und bieten erhebliche Vorteile im Vergleich zu traditionellen Bildungsmethoden. Diese Erfahrungen ermutigen die Schüler, sich aktiver an den Lernprozessen zu beteiligen und das Lernen zu intensivieren.

VR zeigt sich als äußerst effektives Mittel zur Verbesserung der Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Die positiven Auswirkungen auf das Hörverständnis, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben verdeutlichen das Potenzial von VR im Sprachunterricht. Im Bereich des Hörverständnisses verbessern VR-Anwendungen die Verständnisfähigkeit der Schüler und machen Hörübungen effektiver. Bei der Sprechfertigkeit verbessern die praktischen und interaktiven Umgebungen, die von VR bereitgestellt werden, die Aussprache der Schüler und verringern die Angst vor dem Sprechen. Im Hinblick auf Lese- und Schreibfähigkeiten fördern die virtuellen Erfahrungen, die durch VR ermöglicht werden, das Vokabellernen und Verbessern die Schreibfähigkeiten. Der Einsatz von Spielen und Rollenspielen im Sprachlernprozess bietet den Schülern die Möglichkeit, effektiver zu üben und Erfahrungen in realen Szenarien zu sammeln. Diese immersive Methode ermöglicht eine tiefere und praxisnahe Auseinandersetzung mit der Zielsprache, was zu einer verbesserten Sprachbeherrschung führt. Die praktischen und interaktiven Umgebungen, die VR bietet, verbessern die Aussprache der Studenten und verringern die Angst vor dem Sprechen. Im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeiten fördern die virtuellen Erfahrungen, die VR bereitstellt, das Vokabellernen und Verbessern die Schreibfähigkeiten. Der Einsatz von Spielen und Rollenspieltechniken in Sprachlernprozessen ermöglicht es den Schülern, effektiver zu üben und Erfahrungen in realen Szenarien zu sammeln.

Der Einsatz von VR-Technologie im Deutschunterricht bietet innovative Lösungen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse von Schülern. Das vom Goethe-Institut entwickelte Projekt Goethestraße 56 und verschiedene VR-Spiele ermöglichen es den Schülern, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und kulturelles Wissen zu fördern. Die interaktiven Umgebungen, die VR bietet, erlauben es den Schülern, die Sprache in realen Szenarien zu üben und den Sprachlernprozess unterhaltsamer und effizienter zu gestalten. Tools wie die Mondly-Anwendung machen das Sprachenlernen effektiver, indem sie den Nutzern ermöglichen, reale Erfahrungen in einer virtuellen Umgebung zu sammeln.

Die virtuelle Realität bietet erhebliche Vorteile im Bildungswesen und insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Die VR-Technologie unterstützt die Entwicklung von Sprachkenntnissen und macht die Lernprozesse der Schüler interaktiver und motivierender. Durch den effektiven Einsatz dieser Technologie können Bildungseinrichtungen und Sprachlehrer die Lernerfahrungen der Schüler verbessern und ihre Sprachkenntnisse ausbauen. Die von VR gebotenen Erfahrungen machen den Sprachlernprozess sowohl interessanter als auch effizienter, was die Rolle und das Potenzial von VR in der Bildung stärkt. Neben diesen Vorteilen gibt es aber auch einige

Nachteile im Bildungsbereich. Hohe Kosten können dazu führen, dass VR-Systeme und -Anwendungen die Budgets von Bildungseinrichtungen belasten. Probleme mit der Zugänglichkeit von Hardware und Software können die Komplexität der Anwendung erhöhen, und technische Probleme wie die Internetverbindung können den Prozess stören. Darüber hinaus verfügt nicht jeder Schüler über die erforderliche Ausrüstung, was einen gleichberechtigten Zugang zur VR-Technologie verhindern kann. Wenn Bildungseinrichtungen diese Herausforderungen meistern und die Vorteile der VR-Technologie in vollem Umfang nutzen, wird sie dazu beitragen, den Sprachlernprozess effektiver und effizienter zu gestalten. Auch wenn die virtuelle Realität immersive Erfahrungen bietet, besteht die Gefahr, dass ein übermäßiger Rückgriff auf virtuelle Umgebungen den realen Sprachgebrauch schmälert, insbesondere im Hinblick auf soziale Interaktionen und kulturelles Eintauchen. Pädagogen sollten die virtuelle Realität nutzen, um ein abgerundetes Bildungserlebnis zu bieten. Beim Vergleich der Vorteile und Nachteile der virtuellen Realität (VR) im Fremdsprachenunterricht überwiegen die Vorteile deutlich. VR bietet immersive und interaktive Lernumgebungen, die das Sprachenlernen motivierender und effektiver gestalten. Obwohl hohe Kosten und technische Probleme Herausforderungen darstellen, ist der pädagogische Mehrwert von VR durch die Verbesserung der Sprachfertigkeiten und die Möglichkeit, reale Szenarien zu simulieren, von entscheidender Bedeutung. Insgesamt überwiegt das Potenzial von VR, den Sprachlernprozess zu bereichern, deutlich die genannten Nachteile.

Literaturverzeichnis

- Acar, Ahmet / Cavas , Bülent** (2020): The effect of virtual reality enhanced learning environment on the 7th-grade students' reading and writing skills in english. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 22-33.
- Adams Becker, Samantha / Freeman, Alex / Giesinger Hall, Courtney / Cummins, Michele / Yuhnke, Brian** (2016): NMC /CoSN Horizon, K-12 edition. *Austin, Texas: The New Media Consortium*. <https://www.learntechlib.org/p/173568/> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Alemi, Minoo / Khatoony, Shiva** (2020): Virtual reality assisted pronunciation training (VRAPT) for young EFL learners. *Teaching English with Technology*, 20(4), 59-81.
- Alyaz, Yunus / Demiryay, Nihan** (2023): Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde sanal gerçeklik uygulamaları. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 11(1), 107-127.
- Alyaz, Yunus** (2018): Almanca öğrenme macerası-gök diskinin sırrı (Lernabenteuer Deutsch-Das Geheimnis der Himmelscheibe). *Diyalog*. 2018 (1), 285-288.
- Andika, Yunitis / Ekowati, Siri Harini / Ismail, Subur / Hierro, Izza Almaida** (2022): Need an analysis of virtual reality-based learning media for French listening skills of DELF A1. *KEMBARA. Jurnal Keilmuan Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 8(1), 37-50. <https://doi.org/10.22219/kembara.v8i1.20024> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Atmaca Demir, Bahar / Kandemir, Ceyhan** (2020): Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine: "Sınıfta ben de varım" projesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10 (4), 339-354.

- Baceviciute, Sarune / Terkildsen, Thomas / Makransky, Guido** (2021): Remediating learning from nonimmersive to immersive media: Using EEG to investigate the effects of environmental embeddedness on reading in Virtual Reality. *Computers & Education*, 164, 104122.
- Barreira, Joao / Bessa, Maximino / Pereira, Luciana C. / Adão, Telmo / Peres, Emanuel & Magalhães, Luis** (2012): MOW: Augmented Reality game to learn words in different languages: Case study: Learning English names of animals in elementary school. *7th Iberian conference on information systems and technologies (CISTI 2012)* (pp. 1-6). IEEE.
- Bezir, Çiğdem / Çukurbaşı, Barış / Baran, Bahar** (2011): Second life ortamında rol oynama tekniği ile yabancı dil etkinlikleri tasarım süreci ve uygulanması. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011 Fırat University*. Elazığ, Türkiye.
- Blyth, Carl** (2017): Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51, 225-232.
- Bozdemir, Yasemin** (2022): *Sürükleyici sanal gerçeklik kullanımının yabancı dil eğitiminde dinleme becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Burkel, Alexander B.** (2018): *Comparing the effects of traditional and virtual reality enhanced taskbased language instruction on chinese 11-english 12 knowledge of phrasal verbs*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Illinois, Urbana.
- Can, Tuncer / Şimşek, İrfan** (2016): Eğitimde yeni teknolojiler: sanal gerçeklik: Eğitim teknolojileri okumaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 21. Bölüm, 351-363.
- Çavaş, Bülent / Huyugüzel Çavaş Pınar / Taşkın Can, Bilge** (2004): Eğitimde sanal gerçeklik. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116.
- Chien, Shu-Yun / Hwang, Gwo-Jen / Jong, Morris** (2020): Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-Speaking performance and learning perceptions. *Computers & Education*, 146, 103-751.
- Deutschland. de.** (2024): *Spielend Deutsch lernen* Zugriff am 28 Juli 2024. <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/mit-sprachlernspielen-und-apps-deutsch-lernen> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Dreher, Carl / Reiners, Torsten / Dreher, Naomi / Dreher, Heinz** (2009): Virtual worlds as a context suited for information systems education: Discussion of pedagogical experience and curriculum design with reference to Secon Life. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 211–224.
- Ebadi, Saman / Ebadijalal, Marjan** (2022): The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1975-2000.
- Educause** (2020): *2020 EDUCAUSE horizon report, teaching and learning editon*. www.educause.edu/horizonreport-2020. (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Ertürk, Mustafa / Şahin, Güzin** (2019): Second life oyununun sosyal bilgiler öğretiminde deneyimsel öğrenmeye yönelik bir model olarak kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 434-459.
- Frisby, Brandi N. / Kaufmann, Renee / Vallade, Jessalyn I. / Frey, T. Kody / Martin, Joe C.** (2020): Using virtual reality for speech rehearsals: An innovative instructor approach to enhance student public speaking efficacy. *Basic Communication Course Annual*, 32(1), 6.
- Gee, James Paul** (2003): What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20.
- Goethe Institut** (2024): *GOETHESTR. 56*. Zugriff am 28 Juli 2024. <https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/unt/efd/g56.html> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).

- Goethe Institut** (2024): *Lernabeneuer Deutsch-Das Ein rätselhafter Auftrag*. Zugriff am 28 Juli 2024. <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/mit-sprachlernspielen-und-apps-deutsch-lernen> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Goethe Institut** (2024): *Die Stadt der Wörter*. Zugriff am 22 September 2024. <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/led.html> (Letzter Zugriff: 22.09.2024).
- Göçerler, Harun / Seyhan Yücel, Mukadder** (2021): Lernspielapps - Potentiale für die Erweiterung und Verfestigung des Deutschen Wortschatzes: Eine Aktionsforschung. Balcı, A. O. Öztürk & M. Aksöz (Eds.) *Schriften zur Sprache und Literatur V*, Konya: Çizgi Kitapevi, 235-258.
- Hamilton, David / McKechnie, Jim / Edgerton, Edward / Wilson, Claire** (2020): Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: A systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8, 1–32. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Hassani, Kaveh / Nahvi, Ali / Ahmadi, Ali** (2016): Design and implementation of an intelligent virtual environment for improving speaking and listening skills. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 252-271.
- Huang, Hsiu-Ling / Hwang, Gwo-Jen / Chang, Ching-Yi** (2020): Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1386-1405.
- Kaminska, Dorota / Sapinski, Tomasz / Wiak, Slawonir / Tikk, Toomas / Haamer, Rain Eric / Avots, Egils / Helmi, Ahmed / Ozcinar, Çağrı / Anbarjafari, Gholamreza** (2019): Virtual reality and its applications in education: Survey. *Information*, 10 (10), 318.
- Kaplan-Rakowski, Regina / Wojdyski, Tomasz** (2018): Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouésny (Eds.) *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters -short papers from EUROCALL 2018*, 124-129.
- Karasar, Niyazi** (2008): *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayabaşı, Yücel** (2005): Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(3), 151-166.
- Klimova, Blanka** (2021): Use of virtual reality in non-native language learning and teaching. *Procedia Computer Science*, 192, 1385-1392.
- Kurniawati, Nia / Sofarini, Anisa / Maolida, Elis Homsini / Jatmika, Rahmat Taufiq Dwi** (2022): The praxis of integrating virtual reality into vocabulary teaching to young learners. English Review, *Journal of English Education*, 10(2), 371-380.
- Kye, Bokyung / Han, Nara / Kim, Eunji / Park, Yeonjeong / Jo, Soyung** (2021): Educational applications of metaverse: Possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions. J. Educ. Eval. Health Prof.*, 18-32. doi: 10.3352/jeehp.2021.
- LaValle, Stevan Michael** (2019): *Virtual reality*. London: Cambridge University Press.
- Lear, Christopher Adam** (2020): The use of virtual reality to reduce L2 speaking anxiety. *Bulletin of Nagoya University of Foreign Studies*, 6, 147-169.
- Li, Ming / Pan, Zhigeng / Sun, Yawen / Yao, ZhengWei** (2021): Virtual reality in foreign language learning: A review of the literature. *2021 IEEE 7th International Conference on Virtual Reality (ICVR)*, IEEE, 302-307.
- Lin, Tsun-Ju / Lan, Yu-Ju** (2015): Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Educational Technology & Society*, 18 (4), 486–497.

- Liu, Xiaoqian / Yan, Nan / Wang, Lan / Wu, Xueling / Ng, Manwa Lawrence** (2013): An interactive speech training system with virtual reality articulation for Mandarin-speaking children. *2013 IEEE International Conference on Information and Automation (ICIA)*, Shenzhen, China, 191-196.
- Ludlow, Barbara L.** (2015): Virtual reality: Emerging applications and future directions. *Rural Special Education Quarterly*, 34(3), 3–10.
- Mazuryk, Tomasz / Gervautz, Michael** (1999): *Virtual reality: History, applications, technology and future*. CiteSeer, 1-72. https://www.researchgate.net/publication/2617390_Virtual_Reality__History_Applications_Technology_and_Future (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Menin, Aline / Torchelsen, Rafael / Nedel, Luciana** (2018): An analysis of VR technology used in immersive simulations with a serious game perspective. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 57-73. <https://doi.org/10.1109/MCG.2018.021951633> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Mohamed, Hesham Adel / Al-Din Saleh, Eman Salah / Ahmad, Elham Sweilam / Hager Gamal, Al-Tonsi** (2022): The effect of virtual reality in developing al-azhar secondary stage students' efl writing skills. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 4349-4365.
- Mondly** (2024): *Mondly Uygulaması- Restoran*. Zugriff am 25 Juli 2024. <https://app.mondly.com/home> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Monteiro, Ana Maria / Nora De Souza Ribeiro, Patrícia** (2020): Virtual reality in English vocabulary teaching: an exploratory study on affect in the use of technology. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59, 1310-1338.
- Muz, İskender / Yüce, Erkan** (2023): Virtual reality (VR) in education: The case in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12 (3), 604-617.
- Mystakidis, Stylianos** (2022): Metaverse. *Encyclopedia*, 2 (1), 486–497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Oyelere, Sunday Solomon / Bouali, Nacir / Kaliisa, Rogers / Obaido, George / Yunusa, Abubakar Abdullahi / Jimoh, Ebunayo R.** (2020): Exploring the trends of educational virtual reality games: A systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 7, 1-22.
- Pack, Austin / Barrett, Alex / Liang, Hai- Ning / Monteiro, Diago Vilela** (2020): University EAP students' perceptions of using a prototype virtual reality learning environment to learn writing structure. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 10(1), 27-46. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020010103> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Palmas, Fabrizio / Cichor, Jakub / Plecher, David A. / Klinker, Gudrun** (2019): Acceptance and effectiveness of a virtual reality public speaking training. *2019 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR)*, Beijing, China, 363-371.
- Parmaxi, Antigoni** (2020): Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 31 (3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Parmaxi, Antigoni / Stylianou, Kostas / Zaphiris, Panayiotis** (2017): Leveraging virtual trips in google expeditions to elevate students' social exploration. *IFIP Conference on Human-Computer Interaction*, Springer, Cham, 368-371.
- Peacock, Matthew** (1997): The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT journal*, 51(2), 144-156.
- Peeters, David** (2019): Virtual reality: A game-changing method for the language sciences. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(3), 894-900.

- Peixoto, Bruno / Pinto, Rafael Darque / Krassmann, Aliane Loureiro / Melo, Miguel / Cabral, Luciana / Bessa, Maximino** (2019): Using virtual reality tools for teaching foreign languages. *Conference New Knowledge in Information Systems and Technologies. WorldCIST'19*, 581-588.
- Peterson, Mark** (2009): The use of computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research. *Simulation & Gaming*, 41(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/10468781093556> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Pilgrim, J. Michael / Pilgrim, Jodi** (2016): The use of virtual reality tools in the reading-language arts classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 4(2), 90-97.
- Piovesan, Sandra Dutra / Passerino, Liliana Maria / Pereira, Adriana Soares** (2012): Virtual reality as a tool in the education. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CELDA 2012*, 295-198. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542830.pdf> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Repetto, Claudia** (2014): The use of virtual reality for language investigation and learning. *Frontiers in Psychology* 5, 1-2.
- Saban, Ahmet** (2002): *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Samsung Newsroom Deutschland** (2024): *Reality im Unterricht*. <https://news.samsung.com/de/samsung-studie-lehrer-sehen-grosses-potenzial-fuer-die-nutzung-von-virtual-reality-im-unterricht> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Schwienhorst, Klaus** (1998): The 'third place'—virtual reality applications for second language learning. *ReCALL*, 10(01), 118-126.
- Şekerci, Ceyhan** (2017): Sanal Gerçeklik Kavramının Tarihçesi. *Journal of international social research*, 10(54), 1126-1133.
- Shih, Ya-Chun** (2015): A virtual walk through London: culture learning through a cultural immersion experience. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 407–428.
- Şimşek, Bilal** (2023): Dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(2), 816-836.
- Sutherland, Ivan E.** (1965): *The Ultimate display. multimedia: from wagner to virtual reality*. New York, NY: Norton.
- Tai, Tzu Yu / Chen, Howard** (2021): The impact of immersive virtual reality on EFL learners' listening comprehension. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1272- 1293.
- Toptaş, Koray / Kaçmaz, Sevgi** (2023): Tarih eğitiminde sanal gerçeklik (VR) kullanımı: İlkçağ tarihi örneği. N. Hayta, B. Ata, H. Köksal, T. Belenli & S. Yakar (Eds.): *Tarih Eğitiminde Bir Ekol: Prof. Dr. Mustafa Safran'a Armağan*, Ankara: Berikan Yayınevi, 633-646.
- Ural, N.** (2021): Yabancı Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik Kullanımı. Asutay, Hikmet (Ed.): *Dil Öğretiminde Yeni Teknik ve Yöntemler*, Çanakkale: Paradigma Akademi, 145-161
- Vázquez, Christian / Xia, Lei / Aikawa, Takako / Maes, Pattie** (2018): Words in motion: Kinesthetic language learning in virtual reality. *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, IEEE, 272-276.
- Yamazaki, Kasumi** (2018): Computer-assisted learning of communication (CALC): A case study of Japanese learning in a 3D virtual world. *ReCALL*, 30(2), 214-231. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000350> (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Yang, Gang / Chen, Yuting / Zheng Xiao-Li / Hwang, Gwo-Jen** (2021): From experiencing to expressing: A virtual reality approach to facilitating pupils' descriptive paper writing performance and learning behavior engagement. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 807-823.

- Zhai, Na** (2017). The Application of virtual reality technology in building immersive foreign language teaching environment. *Asia-Pacific Engineering and Technology Conference (APETC 2017)*. https://www.researchgate.net/publication/317918977_The_Application_of_Virtual_Reality_Technology_in_Building_Immersive_Foreign_Language_Teaching_Environment (Letzter Zugriff: 28.07.2024).
- Zheng, Dongping / Young, Michael F., / Wagner, Maria Manuela / Brewer, Robert A.** (2009): Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds. *The Modern Language Journal*, 93(4), 489-511.
- Zimotti, Giovanni** (2019): *Virtual reality training: reducing social distance abroad. and facilitating spanish second language acquisition*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Alabama.

Sprechen wie eine Deutsche durch tägliches Hören: Erfahrungen einer Studentin

Ayşe Arslan Çavuşoğlu , Konya – Nur Hilal Karadağ , Konya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600215>



Abstract (Deutsch)

Diese Studie wurde durchgeführt, um die Lernstrategien einer Person zu identifizieren, die aufgrund ihrer Aussprache als aus dem Zielland stammend angesehen wurde, obwohl sie tatsächlich nie in diesem Land war. In der Studie wurde die qualitative Forschungsmethode verwendet, um Daten zu sammeln. Ein Interviewleitfaden wurde erstellt und die Interviews wurden aufgezeichnet. Anschließend wurden die Tonaufnahmen transkribiert und die Daten wurden analysiert, indem Inhaltsanalysen durchgeführt wurden. Durch die Analyse wurden Kodierungen auf die von der Teilnehmerin hervorgehobenen und von der Forscherin als bedeutend erachteten Ausdrücke angewendet. Aus den Codes wurden verschiedene Kategorien identifiziert, darunter *Hörgewohnheiten und deren Auswirkungen, Aussprache und Sprechen, Erlernen des Hörverständnisses, Hörverständnisübungen und Vorbereitungen, Sprechflüssigkeit, und Zusammenhang zwischen Hören und Sprechen*. In der Studie wurde festgestellt, dass die Teilnehmerin während der Pandemieperiode intensives Hörtraining absolvierte und insbesondere täglich, ohne das ausdrückliche Ziel, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, verschiedene deutsche Musik, Podcasts usw. hörte. Die Teilnehmerin spricht langsam, jedoch mit einem Akzent, der dem standardmäßigen Deutsch entspricht. Das auffälligste Ergebnis dieser Fallstudie ist, dass tägliches Zuhören in der Zielsprache bei der interviewten Person die Aussprache erheblich verbessert hat. Es wird empfohlen, dass tägliche Höraktivitäten nicht zufällig, sondern entsprechend dem eigenen Sprachniveau des Lernenden durchgeführt werden, um Aussprache und Sprechflüssigkeit gezielt zu fördern.

Schlüsselwörter: Hören, Höraktivitäten, Aussprache, Sprechflüssigkeit, Inhaltsanalyse.

Abstract (English)

Speaking like a German Through Daily Listening: A Student's Experiences

This study was conducted to identify the learning strategies of an individual who, due to her excellent pronunciation, was believed to be from the target country, even though she had never actually been there. The qualitative research method was used to collect data in the study. An interview guide was created, and the interviews were recorded. Subsequently, the audio recordings were transcribed, and the data were analyzed through content analysis. Through analysis, coding was applied to expressions highlighted by the participant and deemed significant by the researcher. Various categories were identified, including *the acquisition and effects of listening habits, pronunciation, and speech, enhancement of listening skills, listening exercises and preparations, speech fluency, and the relationship between listening and speaking*. The study found that the participant engaged in intensive listening practice during the pandemic period,

particularly by listening to random German music, podcasts, etc. daily. The participant speaks German with a German accent, albeit slowly. The most notable result of the investigation is that daily listening in the target language significantly improved pronunciation. This study recommends that daily listening activities should be conducted not randomly but according to the learner's own language level to improve both pronunciation and fluency.

Keywords: *Listening, Listening Activities, Pronunciation, Speech Fluency, Content Analysis.*

EXTENDED ABSTRACT

In the process of language acquisition, while interactive skills such as listening, reading, writing, and speaking are collectively addressed, the skill of listening has often been overlooked. However, it is widely acknowledged that listening proficiency is crucial for effective communication, forming the cornerstone of successful interpersonal communication.

This study draws upon the experiences of a student enrolled in undergraduate education specializing in German language instruction, who habitually engages in daily German listening practices. Qualitative research methodology was employed, with a focus on understanding, interpreting, and grasping the natural context of the issue under examination. Phenomenological design was utilized in this study to comprehend the student's experience. Phenomenology is a qualitative research method that enables individuals to express their understandings, feelings, perspectives, and perceptions associated with a specific phenomenon or concept. Additionally, a case study approach was employed to investigate the impact of listening on pronunciation.

The audio recordings of interviews conducted with the student were transcribed into text. Subsequently, a detailed content analysis was undertaken. Through analysis, coding was applied to expressions highlighted by the participant and deemed significant by the researcher. Various categories were identified, including the acquisition and effects of listening habits, pronunciation, and speech, enhancement of listening skills, listening exercises and preparations, grammar and speech fluency, the relationship between listening and speaking, and other methods for improving pronunciation.

After the conversation with the student, a total of 7 categories were identified. Upon examining the first category, it is noticeable that the participant emphasized the terms film, rap music, podcast, and series in the development of her listening habits. Furthermore, it is noteworthy that the student, currently in the fourth grade, used the term 'pandemic' in relation to the development of her listening habits.

The development of listening habits in the language learning process has emerged as a significant outcome, especially when the participant associates them with integration and hobbies. Accordingly, the participant tends to immerse herself in the language during the learning process and integrate it with daily activities. In this context, listening habits associated with integration and hobbies contribute to enhancing motivation for language learning and making the learning process more effective.

The other categories dealing with pronunciation, mistakes, concerns, and confidence have been grouped under the title Pronunciation and Speaking. The participant emphasized the term pronunciation repeatedly during the conversation. While mistakes and concerns stand out as negative codes in this category, confidence was listed as a positive code. Although mistakes and concerns are perceived as negative, the student mentioned during the conversation that she is not afraid of making mistakes.

Focus, dictionary, grammar, and preparation are codes encompassing the category Listening Comprehension Exercises and Preparations. These codes indicate that the student prepared before listening, with the use of a dictionary being part of this preparation, and concentration playing an important role in listening tasks. A notable conclusion from these results is that grammar also contributes to the development of listening skills.

The codes in the category 'Grammar and Speech Fluency' include fluency, language practice, and passive learning. Based on this study's findings, it can be said that listening contributes to speech fluency. Furthermore, it can be inferred from the code language practice in this category that listening can be practiced practically for the target language. Similarly, passive learning in the same category indicates that a person can learn the language by just listening, without being active.

The category 'Connection between Listening and Speaking' contains codes for listening, speaking, and language learning. From this category, it is evident that the participant improves speaking through listening and learns the language in the process.

In the final category, the participant's other methods for improving her language, particularly pronunciation, are highlighted. The participant emphasized the importance of exercises with friends and dictations in developing her speaking skills in the language learning process.

In summary, it can be said that the participant continues to learn German online and individually during the pandemic, listens to rap music, watches films and series, prepares for listening tasks with dictionary and grammar being part of this preparation, is not afraid to make mistakes when speaking German, and integrates German into her daily life.

Einleitung

Eines der grundlegenden Elemente, die die Kommunikationsfähigkeiten eines Menschen in jeder Kultur bestimmen, ist die Fähigkeit, seine Sprache korrekt und effektiv zu verwenden. Diese Fähigkeit ist ein wichtiger Faktor, der die Kommunikation eines Menschen eindrucksvoll und produktiv macht. Es kann festgestellt werden, dass die Sprache eine belebende Wirkung auf die Kommunikation hat und somit die Kommunikationsfähigkeit des Einzelnen stärkt. Kommunikation beschränkt sich nicht nur auf Definitionen wie das gegenseitige Gespräch, das Verstehen des Gesagten und die angemessene Reaktion darauf (Samman u.a 2022: 286).

Da der Mensch ein soziales Wesen ist, ist er nicht auf seine eigene Gesellschaft und Kultur beschränkt, sondern sein Wunsch, sich mit Menschen aus anderen Gesellschaften, Kulturen und Sprachen zu treffen und mit ihnen zu interagieren, nimmt mit der Zeit zu. Diese Tendenz wurde durch die Aktivitäten der Europäischen Union wie das Erasmus-Programm und die Förderung von mehrsprachigen Bildungsprojekten und durch die rasante Entwicklung der Kommunikationstechnologien, insbesondere des Internets und der sozialen Medien, unterstützt. Diese Entwicklungen haben die Menschen dazu veranlasst, neben ihrer Muttersprache eine weitere Sprache zu lernen (Yalçın / Genç 2013). Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibfähigkeiten, die wir als interaktionelle (sprachliche) Fähigkeiten bezeichnen, sind wichtige Faktoren für den Erfolg des Einzelnen in seinem sozialen Leben (Sever 1998). Während im Prozess des Sprachenlernens die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen als ein Ganzes betrachtet werden, die sich gegenseitig ergänzen, wird das Hörverständnis oft weniger betont, insbesondere in traditionellen Unterrichtsmethoden, wo mehr Wert auf Grammatik und schriftliche Übungen gelegt wird. In vielen Lehrplänen wird beispielsweise das Hörverstehen im Vergleich zu den schriftlichen Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben seltener trainiert. Die Fähigkeit des Hörverstehens wird jedoch als wichtige Aktivität in allen Lebensbereichen anerkannt und ist eine Schlüsselphase, die die Grundlage für eine effektive Kommunikation im sozialen Leben und für das Lernen und den Erfolg im Schulleben bildet. (Özbay / Çetin 2011: 156). Das Bewusstsein für die Bedeutung von Verständlichkeit für die Interaktion zwischen Menschen, für die Lösung von Problemen und für das Erreichen höherer gesellschaftlicher Ebenen macht die Fähigkeit des Hörens zu einem entscheidenden Faktor (Karbuş 2023). Hören ist ein wichtiger Lernbereich, in dem Grammatik und Wortschatz analysiert werden. Die Fähigkeit des Hörens beschränkt sich nicht nur auf die Wahrnehmung von Stimmen, sondern umfasst auch die Fähigkeit, Gefühle und Gedanken zu verstehen, gefolgt von der Fähigkeit, angemessen auf den verstandenen Inhalt zu reagieren (Hefner / Berg 2019).

Solmecke (2001) stellt fest, dass die Forschung zum Hörverstehen in einer Fremdsprache nach wie vor unzureichend entwickelt ist. Die bisherigen Erkenntnisse stammen überwiegend aus Untersuchungen zum muttersprachlichen Hörverstehen oder zum fremdsprachlichen Leseverstehen und können daher nicht als empirisch belastbare Belege betrachtet werden (vgl. Satkauskaitė 2023). Das heißt, dass die bisherigen Ergebnisse zur Forschung des fremdsprachlichen Hörverstehens methodisch nicht hinreichend sind, um verlässliche und übertragbare Aussagen speziell zum Hörverstehen

in der Fremdsprache zu treffen. Vielmehr handelt es sich dabei um Hypothesen und potenzielle Forschungsfragen (vgl. Paschke 2001).

Hören erfordert eine besondere Aufmerksamkeit. Wie Johnson (vgl. Aytan 2011) feststellt, beinhaltet Hören die Fähigkeit, im Prozess der mündlichen Kommunikation effektiv zu verstehen und zu reagieren. Nach Mackay (1997: 4) bedeutet Hören, dass der Zuhörer sensibel auf den Tonfall des Sprechers, die Wortwahl, die Intonation, die Geschwindigkeit und die Körpersprache reagiert. Neben dieser Sensibilität sollte man sich darüber im Klaren sein, dass Hören ein Versuch ist, zu verstehen. Wie Umagan (2007: 149) betont, ist Hören kein passives Verfolgen der Botschaft der anderen Partei, sondern ein Bemühen, die Botschaft vollständig zu verstehen und zu interpretieren, so dass die Kommunikation vollständig realisiert werden kann.

Obwohl das Hören so wesentlich beim Fremdsprachenlernen ist, fällt bei der Literaturuntersuchung auf, dass es viele wissenschaftliche Thesen und Artikel zu Lesefertig-, Schreib- und Sprechfertigkeit gibt. Das Hörverständnis hingegen ist die am wenigsten erforschte Fähigkeit unter diesen vier grundlegenden Fähigkeiten. Dies zeigt sich deutlich, wenn wir die in der Türkei durchgeführten Master- und Doktorarbeiten betrachten. Von den 2391 postgradualen Studien zur Sprache, einschließlich Türkisch, konzentrieren sich 40,24% auf Lesefähigkeiten. An zweiter Stelle stehen Forschungen zu Schreibfähigkeiten mit 30,48% (1812 postgraduale Studien), gefolgt von Sprechfähigkeiten mit 23,02% (1367 postgraduale Studien). Zuhörfähigkeiten nehmen mit einem sehr kleinen Prozentsatz von 6,25% (371 postgraduale Studien) den vierten Platz ein (Parlakgüneş Erdoğan / Arslan Çavuşoğlu, 2023).

Wenn wir die Literatur betrachten, zeigt sich, dass die Vernachlässigung der Hörverstehensfähigkeit in wissenschaftlichen Arbeiten nicht nur in der Türkei, sondern auch weltweit vorhanden ist. Gilakjani und Sabouri (2016) haben behauptet, dass Schüler*innen Schwierigkeiten beim Hörverstehen haben, da Hochschul- und Sekundarschuleinrichtungen dem Schreiben, Lesen und dem Wortschatz mehr Priorität einräumen. Abedin und ihre Kollegen*innen (2009) haben festgestellt, dass die Entwicklung des Hörverständnisses eine Notwendigkeit für die Kommunikation im Englischunterricht als Fremdsprache ist und haben betont, dass aufgrund der Vernachlässigung dieser Fähigkeit in Grund- und Mittelschulen Schwierigkeiten im Sprachlernen auftreten können. Ridhards und Rodgers (2014) haben darauf hingewiesen, dass das Hören bis insbesondere in die 1960er Jahre nicht als eigenständige Kompetenz betrachtet wurde. Forscher und Sprachlehrer haben sich eher auf das Lesen und die Grammatik konzentriert (Solmecke 2001). Morley hingegen hat betont, dass die Zuhörfähigkeit heute eine zentrale Rolle im Sprachunterricht spielt, jedoch trotzdem die am meisten vernachlässigte Fertigkeit sei (vgl. Yıldırım / Yıldırım 2016).

In dieser Studie wird untersucht, inwieweit regelmäßiges Hörtraining die Aussprache in der Fremdsprache beeinflussen kann. Eine Studentin, die seit einem Jahr täglich deutsche Inhalte hört und deren Aussprache als gut eingeschätzt werden kann, obwohl sie nie im Ausland war, wurde im Rahmen von Interviews befragt. Ziel ist es, den möglichen Zusammenhang zwischen Hören und der Verbesserung der Aussprache sowie der Sprechfertigkeit zu beleuchten.

Methode

Diese Studie basiert auf Beobachtungen einer Studentin, die an einer staatlichen Universität in der Türkei eingeschrieben ist. Trotz fehlender Auslandserfahrung wird ihre Aussprache von ihrer Dozentin und deren Kollegen*innen als besonders gut bewertet. Diese Einschätzung, dass ihre Aussprache der eines Muttersprachlers nahekam, bildete die Grundlage für die Untersuchung, um den Einfluss des regelmäßigen Hörens auf die Aussprache zu analysieren.

In dieser Studie wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt, um ein tieferes Verständnis der individuellen Lernerfahrungen der Teilnehmerin zu gewinnen. Qualitative Forschung ermöglicht es, komplexe, subjektive Erfahrungen in ihrem natürlichen Kontext zu untersuchen und dabei detaillierte Einblicke in die Einstellungen, Motivationen und Verhaltensweisen der Lernenden zu erhalten. Insbesondere wurde ein halbstrukturiertes Interview verwendet, um die individuellen Strategien und den Einfluss des täglichen Hörens auf die Aussprache der Teilnehmerin zu erfassen. Durch die Erhebung und Analyse von detaillierten verbalen Daten können tiefergehende Aussagen über die Rolle von Hörgewohnheiten im Spracherwerb gemacht werden (vgl. Mayring 2010; Dörnyei 2007; Guba / Lincoln 1994).

Forschungsdesign

Um die Erfahrungen einer Lehramtsstudentin im Fach Deutsch an einer staatlichen Universität zu verstehen, die angibt durch gezieltes Zuhören ihre Aussprache verbessert zu haben, wurde in dieser Untersuchung das phänomenologische Forschungsdesign verwendet. Ergänzend dazu kam das Fallstudienmuster zum Einsatz, um detailliert zu untersuchen, wie sich das regelmäßige Zuhören auf den Prozess der Ausspracheverbesserung auswirkt.

In dieser Untersuchung wurde ein dualer Ansatz gewählt, der sowohl das Muster der Phänomenologie als auch den Fallstudienansatz integriert, um die individuellen Erfahrungen einer Studentin im Fach Deutsch auf Lehramt umfassend zu verstehen. Die phänomenologische Perspektive ermöglicht es, die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen der Teilnehmerin im Zusammenhang mit dem Hören und der Verbesserung ihrer Aussprache zu erfassen. Diese Herangehensweise ist besonders wertvoll, da sie tiefere Einsichten in die Emotionen, Motivationen und Lernprozesse der Studentin bietet, die durch das regelmäßige Hören von Deutsch geprägt sind (Giorgi 1997).

Zusätzlich wurde der Fallstudienansatz gewählt, um den spezifischen Einfluss des Zuhörens auf den Prozess der Ausspracheverbesserung zu analysieren. Im Rahmen dieser Methode wird der Fokus auf die detaillierte Betrachtung einer einzelnen Situation gelegt, was es ermöglicht, aus den Erfahrungen der Studentin Erkenntnisse zu gewinnen, ohne auf Generalisierungen abzielen (Denzin / Lincoln 1994: 435). Diese Herangehensweise ähnelt der sorgfältigen Planung in der Architektur, bei der Daten systematisch gesammelt, organisiert und interpretiert werden, um aussagekräftige Forschungsergebnisse zu

erzielen (Merriam 1988). Durch die Kombination dieser beiden Modelle kann ein umfassendes Bild der Rolle des Hörens im Spracherwerb gezeichnet werden, das sowohl die individuellen Erfahrungen als auch den spezifischen Kontext der Teilnehmerin berücksichtigt.

Ziel der Forschung

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, die entscheidenden Erfolgsfaktoren im individuellen Lernprozess, insbesondere in Bezug auf die Aussprache, zu untersuchen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die effektiven Strategien und Methoden gelegt, die zur Entwicklung von Sprachkenntnissen von Bedeutung sind.

Stichprobe der Methode

Die Stichprobe der Studie besteht aus einer Teilnehmerin, die im dritten Studienjahr im Fachbereich Deutsch auf Lehramt studiert. Die Probandin war zwar nie physisch in einem deutschsprachigen Land, dennoch weist ihre Aussprache eine bemerkenswerte Nähe zur Aussprache von Muttersprachlern auf. Diese Beobachtung basiert auf Einschätzungen der Dozentin und deren Kollegen*innen. Die Auswahl dieser Teilnehmerin soll dazu beitragen, die Faktoren besser zu verstehen, die im Fremdsprachenlernprozess zu einer erfolgreichen Aussprache führen. Die Untersuchung konzentriert sich dabei auf ein spezifisches Lernerprofil, das Aufschluss darüber geben kann, wie Sprachkenntnisse, insbesondere die Aussprache, effektiv verbessert werden können.

Ethische Genehmigung

Die ethische Genehmigung dieser Studie wurde vom wissenschaftlichen Ausschuss für Sozial- und Geisteswissenschaften der Universität Necmettin Erbakan unter der Beschlussnummer 2024 /180 erteilt.

Problemstellung der Methode

Die zentrale Fragestellung dieser Studie lautet:

„Wie beeinflusst das tägliche Hörverstehen den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache und wie wirkt sich dies auf die individuelle Aussprache aus? Welche Strategien sind dabei entscheidend?“

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine umfassende Inhaltsanalyse durchgeführt. Der Fokus liegt auf drei Hauptbereichen:

Individuelle Erfahrungen der Lernenden: Hierbei werden die persönlichen Erlebnisse und Herausforderungen der Studierenden im Sprachlernprozess betrachtet.

Auswirkungen des täglichen Hörverstehens: In diesem Abschnitt wird untersucht, wie regelmäßiges Hören von deutschen Inhalten die Aussprache und die Sprachkenntnisse der Lernenden verbessert.

Strategien des Spracherwerbs: Dieser Bereich beleuchtet die verschiedenen Strategien, die die Studierenden beim Erlernen der Sprache anwenden.

Nach diesen Fragen, die darauf abzielen, die Strategien der Probandin zu erkunden, wird eine weitere bedeutende Frage aufgeworfen, die einen wertvollen Beitrag zur Forschung leisten könnte: „Hat die Studentin gezielt zugehört? Hat sie alles verstanden, was sie gehört hat? Wählte sie die gehörten Inhalte entsprechend ihrem Niveau aus, oder hörte sie eher zufällig zu?“

Datenerhebungsprozess

Die Daten wurden durch Interviews mit der Teilnehmerin gesammelt. Infolgedessen wurden reichhaltige und tiefgehende Informationen gewonnen. Die Interviewergebnisse geben Aufschluss über die Sprachlernstrategien der Teilnehmerin, ihre tägliche Hörpraxis und die Schwierigkeiten, auf die sie in diesem Prozess gestoßen ist. Der Prozess der Datenerhebung zielt darauf ab, die individuellen Erfahrungen und Lernstrategien der Teilnehmerin beim Spracherwerb aufzudecken.

Datenanalyse

Die gesammelten Daten wurden mit der Methode der Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Inhaltsanalyse beinhaltet einen bestimmten systematischen Prozess, um die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Forschung zu gewährleisten, sowie wichtige Merkmale wie die Bildung eines Klassifikationsprozesses sicherzustellen (vgl. Selçuk / Palancı 2014: 433). In dieser Forschung wurden die aus den Interviews gewonnenen Texte zunächst einem Kodierungsprozess unterzogen, und die daraus resultierenden Codes wurden dann in thematische Kategorien umgewandelt. In diesem Stadium wurden wichtige Themen und Muster im Spracherwerbsprozess identifiziert und ein allgemeiner Bedeutungsrahmen durch die Erfahrungen der Teilnehmerin geschaffen. Die Inhaltsanalyse wurde eingesetzt, um ein tieferes Verständnis der Sprachlernstrategien und der täglichen Hörpraktiken der Teilnehmerin zu erlangen.

Befunde

Befunde der ersten Forschungsfrage

In diesem Abschnitt wurde untersucht, wie sich das tägliche Hörverstehen auf den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache auswirkt und welche Strategien für die Entwicklung der individuellen Aussprache von Bedeutung sind.

Um die Ergebnisse systematisch zu erfassen und zu analysieren, wurden die gesammelten Daten strukturiert ausgewertet.

Während des Interviews wurde eine Aufnahme erstellt. Die aufgezeichneten Inhalte wurden anschließend transkribiert und in schriftliche Form umgewandelt. Diejenigen Wörter, die die Forscherin als wichtig erachtet hat und die die Teilnehmerin hervorgehoben hat, wurden als Codes festgelegt. Die Code-Liste wird unten angegeben.

Die Codes	Frequenz (f)	Prozent (%)
Pandemie	1	1.786
Online	1	1.786
Rap	1	1.786
Film	3	5.357
Serie	3	5.357
Podcast	1	1.786
Aussprache	5	8.929
Fehler	2	3.571
Angst	1	1.786
Selbstvertrauen	1	1.786
Integration	2	3.571
Hobby	1	1.786
Sprechpraxis	1	1.786
Passives Lernen	2	3.571
Fokussieren	2	3.571
Wörterbuch	1	1.786
Vorbereitung	1	1.786
Grammatik	1	1.786
Sprechflüssigkeit	2	3.571
Zuhören	6	10.714
Gespräch	8	14.286
Sprachlernen	4	7.143
Freund /Freundin	3	5.357
Diktat	3	5.357
Insgesamt	56	100

Tab. 1: Die Codes, ihre Frequenz- und Prozentwerte

Nachdem die oben genannten Codes erstellt wurden, wurden ähnliche Codes zusammengeführt, um Kategorien zu bilden.

Kategorien	Codes
1. Hörgewohnheiten und deren Auswirkungen	Pandemie, Online, Rap, Film, Serie, Podcast
2. Aussprache und Sprechen	Aussprache, Fehler, Angst, Selbstvertrauen
3. Erlernen des Hörverständnisses	Integration, Hobby
4. Hörverständnisübungen und Vorbereitungen	Fokussieren, Wörterbuch, Vorbereitung, Grammatik
5. Sprechflüssigkeit	Sprechflüssigkeit, Sprechpraxis, passives Lernen
6. Zusammenhang zwischen Hören und Sprechen	Zuhören, Sprechen, Sprachlernen,
7. Andere Methoden zur Verbesserung der Aussprache	Freund /Freundin, Diktat

Tab. 2: Die aus den Codes herausgestellten Kategorien

Nach dem Gespräch mit der Studentin wurden insgesamt 7 Kategorien erstellt. Bei der Betrachtung der ersten Kategorie fällt auf, dass die Probandin bei der Entwicklung ihrer Hörgewohnheiten die Begriffe Film, Rapmusik, Podcast und Serien betont. Darüber hinaus ist es bemerkenswert, dass die Studentin, die derzeit in der vierten Klasse ist, bei der Entwicklung ihrer Hörgewohnheiten den Ausdruck „Pandemie“ verwendet hat, da dies darauf hindeutet, dass ihre Hörgewohnheiten stark von den besonderen Umständen geprägt wurden. Diese Situation hat wahrscheinlich ihre Auswahl an Medien und deren Einfluss auf ihr Hörverständnis beeinflusst.

Die Entwicklung von Hörgewohnheiten im Sprachlernprozess hat sich als wichtiges Ergebnis herausgestellt, insbesondere wenn die Teilnehmerin sie mit Integration und Hobbys in Verbindung bringt. Diese Aktivitäten fördern ein immersives Lernen, da die Sprache in verschiedene Lebensbereiche integriert wird. In diesem Zusammenhang tragen die durch Integration und Hobbys verbundenen Hörgewohnheiten dazu bei, die Motivation zum Sprachenlernen zu steigern und den Lernprozess effektiver zu gestalten (Schumann 1997).

Die andere Kategorie, die sich mit Aussprache, Fehler, Angst und Selbstvertrauen befasst, ist unter dem Titel Aussprache und Sprechen zusammengefasst. Die Probandin betonte das Wort Aussprache wiederholt während des Gesprächs. Während Fehler und Angst sich als negative Codes in dieser Kategorie herausstellten, wurde Selbstvertrauen als positiver Code aufgeführt. Obwohl Fehler und Angst als negativ angesehen werden, gab die Studentin während des Gesprächs an, keine Angst davor zu haben, Fehler zu machen.

Fokussieren, Wörterbuch, Grammatik und Vorbereitung sind Codes, die die Kategorie „Hörverständnisübungen und Vorbereitungen“ umfassen. Aus diesen Codes geht hervor, dass die Studentin sich vor dem Hören vorbereitet hat, wobei die Verwendung eines Wörterbuchs ein Teil dieser Vorbereitung war und die Konzentration eine wichtige Rolle bei den Höraufgaben spielte. Ein auffälliges Fazit in diesen Ergebnissen ist, dass die Grammatik auch zur Entwicklung des Hörvermögens beiträgt.

Die Codes in der Kategorie „Sprechflüssigkeit“ umfassen Aspekte wie Flüssigkeit, Sprachpraxis und passives Lernen. In diesem Zusammenhang bezieht sich „Flüssigkeit“ auf die Fähigkeit, die Sprache flüssig und ohne größere Unterbrechungen zu sprechen. Basierend auf den Ergebnissen dieser Studie kann gesagt werden, dass das Hören einen positiven Einfluss auf die Sprechflüssigkeit hat. Darüber hinaus lässt sich aus dem Code „Sprachpraxis“ in dieser Kategorie ableiten, dass durch Zuhören praktische Übungen für die Aussprache erfolgen können. Ebenso verdeutlicht das passive Lernen, dass eine Person durch reines Zuhören, ohne aktive Beteiligung, dennoch die Aussprache verbessern kann.

In der Kategorie „Zusammenhang zwischen Hören und Sprechen“ sind Codes für Hören, Sprechen und Sprachlernen enthalten. Aus dieser Kategorie geht hervor, dass die Teilnehmerin durch Zuhören das Sprechen verbessert und dabei die Sprache lernt.

In der letzten Kategorie werden alternative Methoden hervorgehoben, die die Teilnehmerin zur Verbesserung ihrer Sprache, insbesondere ihrer Aussprache, eingesetzt hat. Sie betonte die Bedeutung von gemeinsamen Sprachübungen mit Freunden, wie z.B. Dialogen und Rollenspielen, um ihre Sprechfähigkeiten zu fördern. Darüber hinaus führte sie verschiedene Arten von Diktaten an, wie beispielsweise das Abhören und Aufschreiben von kurzen Texten oder Dialogen, um sowohl ihre Schreib- als auch ihre Aussprachefähigkeiten gezielt zu trainieren. Diese Aktivitäten tragen dazu bei, ein besseres Gefühl für die Sprache zu entwickeln und die Aussprache zu verfeinern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Teilnehmerin während der Pandemiezeit online und individuell Deutsch gelernt hat. Sie hört weiterhin Rapmusik und sieht Filme sowie Serien an. Zudem bereitet sie sich aktiv auf das Hörverstehen vor, wobei die Arbeit mit dem Wörterbuch und Grammatik Teil dieser Vorbereitung sind. Die Teilnehmerin hat keine Angst, beim Sprechen Fehler zu machen, was ihr hilft, selbstbewusst in der Sprache zu kommunizieren. Darüber hinaus integriert sie die deutsche Sprache in ihren Alltag, was ihre Sprachkenntnisse weiter festigt.

Befunde der zweiten Forschungsfrage

In der zweiten Forschungsfrage wurde die Teilnehmerin gefragt, ob sie bewusst bestimmte Hörmaterialien wie Musik, Podcasts oder Filme ausgewählt hat, die ihrem Sprachniveau entsprachen, oder ob sie wahllos und ohne bewusste Auswahl zugehört hat. Die Teilnehmerin sagte, dass sie abends oft vor dem Schlafengehen die Kopfhörer aufgesetzt hat und das Radio oder Musik auf Deutsch gehört hat, die in diesem Moment lief.

Sie hat auch erklärt, dass sie nicht alles verstanden hat, was sie sich angehört hat, weil sie wahllos zugehört hat. Die Forscherin in dieser Forschung beobachtete, dass die Teilnehmerin im Unterricht mit deutscher Aussprache sprach, aber zögerte und langsam sprach im Vergleich zu einem Muttersprachler. Der Grund für das langsame Sprechen der Teilnehmerin wurde auf die Einschätzung zurückgeführt, dass es sich vielleicht um eine Persönlichkeitseigenschaft handelte. Nach dem Interview ist die Forscherin zum Urteil gekommen, dass die Teilnehmerin fließender sprechen könnte, wenn sie bewusst und ihrem aktuellen Niveau entsprechend zugehört hätte. Diese Annahme wird durch verschiedene Studien gestützt, die zeigen, dass gezieltes und dem Sprachniveau angepasstes Zuhören eine positive Auswirkung auf die Sprechflüssigkeit hat. Doğan (2008) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Zuhören eine bewusste Aktivität ist, die über das bloße Hören hinausgeht. Es beinhaltet nicht nur das Wahrnehmen von Schallwellen, sondern auch das Erfassen ihrer Bedeutung und das aktive Nachdenken darüber.

In Bezug auf die bewusste Wahrnehmung beim Hören befasst sich Hoffmann (2014: 180-203) in ihrem Buch „Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen“ mit dem Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und motivationaler Faktoren, die für den Aufbau mündlicher Kompetenz entscheidend sind. Diese Aspekte sind besonders relevant, da sie die Rolle der bewussten Auseinandersetzung mit Hörmaterialien unterstreichen. Hoffmann (2014: 203) zeigt auf, dass Lernende durch gezielte Strategien, wie das Identifizieren von Sprecherintentionen und das Ordnen von Textteilen nach Wichtigkeit, ihr Hörverstehen effektiv verbessern können. In Übereinstimmung mit dieser Literatur wird deutlich, dass eine bewusste Herangehensweise an das Hören nicht nur das Verständnis von gesprochenem Deutsch fördert, sondern auch einen positiven Einfluss auf die Sprechfähigkeit hat. Die Kombination aus kognitiven und emotionalen Faktoren trägt dazu bei, dass Lernende motivierter sind, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und erfolgreich in den Sprachlernprozess zu integrieren.

Diskussionen und Schlussfolgerung

Die vorliegende Studie zeigt, dass die Teilnehmerin unter dem Einfluss der Pandemie ihre Sprachlernprozesse verstärkt über Online-Plattformen fortgesetzt hat. Diese Entwicklung ist eine wichtige Erkenntnis, da sie nicht nur auf die Anpassungsfähigkeit der Lernenden in Krisenzeiten hinweist, sondern auch die Rolle digitaler Ressourcen im modernen Sprachlernprozess unterstreicht. Durch den Zugang zu vielfältigen Online-Angeboten konnte die Teilnehmerin ihre Lernstrategien erweitern und ihre Sprachkenntnisse weiterhin effektiv verbessern. Dies deutet darauf hin, dass traditionelle Sprachlernmethoden möglicherweise durch digitale Ressourcen und Anwendungen ergänzt oder teilweise ersetzt werden können. Aufgrund der Einschränkungen durch die Pandemie hat die Teilnehmerin vermehrt auf Online-Medien und -Ressourcen zurückgegriffen, um ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern. Die in der Literatur durchgeführten Studien unterstützen diese Aussage der Teilnehmerin. Eine davon ist die

Forschung von Lomotey und Twerefou (2023). Die Forscher haben in ihrer Studie mit über tausend Sprachabteilungsstudent*innen die Auswirkungen der Pandemie auf das Online-Sprachenlernen untersucht und herausgearbeitet, dass Herausforderungen wie begrenzte physische Interaktion und Probleme mit der Internetverbindung bestehen, aber auch Vorteile wie reduzierte Ängste und gesteigerte Freude am Sprachenlernen identifiziert werden konnten. Die Ergebnisse der Forschung von Lomotey und Twerefou legen nahe, dass das Online-Sprachenlernen Vorteile bietet, die Institutionen auch über Krisen hinaus nutzen sollten, wobei die Notwendigkeit effizienter Online-Lernwerkzeuge und digitaler Schulungsprogramme sowohl für Studenten als auch für Lehrkräfte betont wird. Die Untersuchung von Valero-Franco und Berns (2024) unterstützt auch die Meinungen der Teilnehmerin in der vorliegenden Studie. Valero-Franco und Berns erklären ihre Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Hilfsmittel im Sprachunterricht, mit besonderem Schwerpunkt auf Deutsch als Fremdsprache und versuchen zu veranschaulichen, wie die Lernenden auf die digitalen Trends in der Bildung reagiert haben. Nach den Ergebnissen zeigt ihre Forschung die Anwendbarkeit und das große Potenzial der entwickelten Anwendungen für Schüler*innen auf. In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass die Teilnehmerin regelmäßig technologische Hilfsmittel wie Kopfhörer und Smartphones nutzt, um auf verschiedene digitale Medienformen wie Podcasts und Videos zuzugreifen. Diese digitalen Ressourcen ermöglichen es ihr, authentische Sprachinhalte in ihr tägliches Leben zu integrieren und so ihre Aussprache und Hörverstehensfähigkeiten gezielt zu fördern. Diese Praxis verdeutlicht, wie technologische Hilfsmittel im Sprachlernprozess angewendet werden können und inwieweit sie als motivierende und effektive Werkzeuge zur Sprachentwicklung dienen.

Eine andere Strategie, die die Teilnehmerin für unerlässlich gehalten hat, ist das Hören verschiedener Medienformen wie Rapmusik, Filme, Serien und Podcasts. Das Hören durch diese Medien kann einen positiven Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Sprachlernprozess leisten. Diese Medienformen können die Verwendung von Sprache im realen Leben widerspiegeln und den Lernenden die Möglichkeit bieten, Variationen und Ausdrücke der Sprache im wirklichen Leben zu lernen. Darüber hinaus kann das Ansehen von Filmen und Serien durch die Kombination visueller und auditiver Reize den Sprachlernprozess unterhaltsamer und effektiver gestalten. In der Literatur finden sich Studien, die diese Strategie der Teilnehmerin unterstützen. Sim und Pop (2023) haben in ihrer Untersuchung die Bedeutung des Video-Streamings für das Sprachlernen betont, sowohl die Vorteile als auch die Probleme erläutert, und Netflix als Beispiel für eine Streaming-Video-Plattform genannt, die im Sprachunterricht verwendet werden kann. Sie haben auch hervorgehoben, dass Hörverständnis dadurch verbessert werden kann.

Bei der Untersuchung der Literatur zeigt sich, dass es viele unterstützende Studien gibt, die belegen, dass Videofilme, Podcasts, Musik usw. einen großen Einfluss auf das Sprachenlernen haben (Mitschian 1998; Mohamed 2022; Cslovjcek 2024; Gabriel 2023).

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung zeigt die Bedeutung von Aktivitäten, die sowohl mit der Integration in den Alltag als auch mit persönlichen Hobbys verbunden

sind. Diese Aktivitäten tragen wesentlich zur Entwicklung der Hörverständnisfähigkeiten bei und unterstützen gleichzeitig den allgemeinen Lernprozess der Zielsprache. Die Schaffung effektiver Hörpraktiken im Sprachlernprozess kann das Lernen der Sprache auf natürliche Weise erleichtern und den Lernprozess angenehmer gestalten, was wiederum den Lernerfolg fördern kann. Daher können die Verwendung und Anleitung solcher Aktivitäten im Sprachunterricht eine wichtige Strategie sein. Die Integration der Sprache in den Alltag ermöglicht es den Lernenden, ihre Sprachkenntnisse durch verschiedene Aktivitäten im täglichen Leben zu festigen und anzuwenden. Zum Beispiel unterstützen Aktivitäten wie das Lesen von Büchern in einer Fremdsprache, Filme und Serien sowie das Hören von Musik die Integration der Sprache. Diese Aktivitäten tragen dazu bei, dass die Sprache zu einem natürlichen Bestandteil des Lebens wird und somit die Entwicklung von Hörverständnisfähigkeiten fördert. Zum Beispiel kann eine Person, die Sport als Hobby betreibt, durch das Anhören sportbezogener Inhalte sowohl ihr Wissen über ihr Hobby erweitern als auch ihre Sprachfähigkeiten verbessern. Wie Benson (2011: 25-30) hervorgehoben hat, unterstützt das Arbeiten mit sprachlichem Material, das persönliche Interessen, wie z. B. Hobbys, widerspiegelt, Lernende dabei, die Zielsprache zu einem integralen Bestandteil ihres Alltags zu machen, was zu einer besseren Sprachbindung und gesteigertem Engagement führt (Benson 2011: 25-30)

Insbesondere können Ängste bezüglich Aussprachefehlern das Selbstvertrauen der Sprachlernenden während des Sprachtrainings negativ beeinflussen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen jedoch, dass das gesteigerte Selbstvertrauen der Teilnehmerin, die Sprachfähigkeiten zu entwickeln, einen positiven Einfluss auf den Prozess haben kann. Eine gesteigerte Selbstsicherheit kann die Teilnehmerin dazu ermutigen, mehr zu üben und ihre Aussprache- und Sprechfähigkeiten zu verbessern. Dies zeigt, dass Selbstvertrauen ein wichtiger Faktor im Sprachlernprozess ist und sich positiv auf die Entwicklung von Sprachfähigkeiten auswirken kann.

Güner Eşerler und ihre Kollegen*innen (2023) versuchten in ihrer Studie mit 705 Schüler*innen die Beziehung zwischen Scham-, Schuldgefühlen und Selbstvertrauen in Bezug auf Fehler herauszufinden. Laut der Umfrageergebnisse nehmen die Scham- und Schuldgefühle gegenüber Fehlern ab, wenn das Selbstvertrauen der Schüler zunimmt, und umgekehrt: Wenn das Selbstvertrauen abnimmt, nehmen die Gefühle von Scham- und Schuldgefühle gegenüber Fehlern zu. Dies bestätigt auch die Aussagen der an der vorliegenden Forschung teilnehmenden Studentin.

Eines der Resultate zeigt uns, dass eine der effektivsten Möglichkeiten, die Sprechfähigkeit in einer Sprache zu verbessern, darin besteht, mit Sprachlernpartnern zu kommunizieren. Regelmäßige Gespräche mit Sprachpartnern können den Lernenden helfen, natürliche Sprachgebrauchsmuster zu lernen und sich besser auszudrücken. Die Teilnehmerin übt regelmäßig Sprechpraxis, um die Sprache auf natürliche Weise zu lernen. Das Ziel dieser Praxis ist es, Sprechfähigkeiten durch die Integration in das tägliche Leben zu stärken. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Teilnehmerin sich aktiv um die Verbesserung ihrer Sprechfähigkeiten bemüht, indem sie Sprechpraxis betreibt. Die Forschung von Seidikenova und Rakhimova (2023) unterstützt die Ansicht der Teilnehmerin. Ihr Artikel präsentiert die Ergebnisse einer soziologischen

Umfrage. Mit 235 Personen wurde eine umfassende Forschung durchgeführt, die darauf abzielt, festzustellen, wie oft die Befragten mit Muttersprachlern interagieren und wie sicher sie sich beim Kommunizieren in einer Fremdsprache fühlen, und wie sich die Praxis /das Studium einer Fremdsprache mit einem Sprachpartner auf die Bildung von interkultureller kommunikativer Kompetenz auswirkt. Die meisten der Befragten haben noch nie die Erfahrung gemacht, mit Muttersprachlern zu kommunizieren, oder kommunizieren äußerst selten und sie erleben Sprachbarrieren, Angst und Unsicherheit. Diejenigen Befragten, die mit einem Sprachpartner (Muttersprachler) geübt haben, fühlten sich selbstsicher und verbesserten ihre Sprachkenntnisse und ihr kulturelles Wissen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprechfähigkeit als ein wichtiges Ziel im Sprachlernprozess betrachtet wird. Indem die Sprachlerner*innen regelmäßig sprechen und sich bemühen, ihre Sprechfähigkeiten zu verbessern, können sie ihre Sprachfähigkeiten effektiv entwickeln und erfolgreicher in der Kommunikation sein. Daher ist es wichtig, sich im Sprachunterricht auf die Sprechfähigkeit zu konzentrieren und Lerner*innen zur Sprechpraxis zu ermutigen.

Zusätzlich zu den Aktivitäten, die die Teilnehmerin in der Studie erwähnt hat, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, könnten weitere Vorschläge gemacht werden. Dabei könnten sowohl audiovisuelle als auch schriftliche Quellen sowie Schüleraustauschprogramme empfohlen werden. Audiovisuelle und schriftliche Quellen können den Sprachlerner*innen dabei helfen, ihre Hör- und Lesefähigkeiten sowie ihre Aussprache und Sprechfähigkeiten zu verbessern. Insbesondere Hörbücher, Podcasts und Sprachlern-Apps können dabei nützlich sein (vgl. Mitschian 1998; Mohamed 2022; Gabriel 2023; Sim / Pop 2023; Valero-Franco / Berns 2024; Cslovjecssek 2024; Ybyrainzhanov 2022). Sprachaustauschprogramme ermöglichen Interaktionen zwischen Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen, um Sprachen zu lernen. Durch die Teilnahme an solchen Programmen können die Lerner*innen praktische Übung in der Zielsprache machen. Das Sprechen und Erzählen für sich allein ist ein effektiver Weg, um Sprechfähigkeiten zu verbessern. Sich eigenständig laut auszudrücken, indem tägliche Aktivitäten, Gedanken und Gefühle selbst verbalisiert werden, kann Sprechfähigkeiten verbessern.

Um Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht basierend auf den Ergebnissen dieser Studie effektiver zu gestalten, sollten einige wichtige Punkte berücksichtigt werden. Zunächst ist es entscheidend, den Lernenden mehr Gelegenheiten zu bieten, sich aktiv mit authentischen Hörmaterialien auseinanderzusetzen, wie die Studentin es in der Studie durch den intensiven Einsatz von Podcasts und Filmen getan hat. Dabei ist es besonders wichtig, dass das Hörmaterial dem Sprachniveau der Lernenden entspricht und ihre Interessen widerspiegelt, um die Motivation zu fördern.

Zudem sollten Lehrkräfte darauf achten, bewusstes Zuhören und die Verwendung gezielter Hörstrategien zu fördern. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass das bewusste, strategische Zuhören – im Gegensatz zum passiven Konsum von Sprachmaterial – eine wesentliche Rolle in der Entwicklung von Aussprache- und Sprechfähigkeiten spielt. Daher sollten im Unterricht explizite Übungen integriert werden, die auf das Training solcher Hörstrategien abzielen.


Literaturverzeichnis

- Abedin, Minhajul u.a.** (2009): Listening Skill At Tertiary Level: A Reflection. *The Dhaka University Journal of Linguistics* 2, 69-90.
- Aytan, Talat** (2011): *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benson, Phill** (2011): *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd ed.). Routledge.
- Cslovjceksek, Markus** (o.J.): *Was hat Musikunterricht mit Sprachenlernen zu tun? Gedanken zur Begründung einer integrativen Musikpädagogik*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32918620/Schott08_Musik-unterricht_und_Sprachenlernen1-libre.pdf. (Letzter Zugriff: 17.10.2024).
- Denzin, Norman / Lincoln, Yvonna** (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doğan, Yusuf** (2008): İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6, 261- 286.
- Dörnyei, Zoltán** (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabriel, Sabine** (2023): Sprachenlernen in und mit digitalen Spielen. *Sprachliche Teilhabe fördern*. Hg. Dvorecký, u.a. [3. Band]. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, 31-41.
- Gilakjani Abbas Pourhosein / Sabouri Narjes Banou** (2016): Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. In: *English Language Teaching* 9, 123.
- Giorgi, Amedeo** (1997): The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28, 235-260.
- Guba, Egon G. / Lincoln, Yvonna** (1994): Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research* 2, 163-194.
- Güner Eşerler, İlkay u.a.** (2023): Bilsem ve Proje Okullarına Devam Eden Ortaöğretim Öğrencilerinde Hataya Karşı Utanç ve Suçluluk ile Öz Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education* 42, 679–714.
- Hefner, Camilla / Berg, Margit** (2019): Hörverstehen im Englischunterricht der Primarstufe am SBBZ Sprache, Listening comprehension in the primary English classroom at special needs schools for children with speech and language disorders. *Praxis Sprache* 2, 65-75.
- Hoffmann, Sabine** (2014): *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. 1. Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Karbuç, Ahmet** (2023): *Dinleme eğitimi araştırmalarına genel bakış: bir meta-sentez çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Lomotey, Benedicta Adokarley / Csajbok-Twerefou, Ildiko** (2023): Online foreign language learning at the tertiary level: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Legon Journal of the Humanities* 34, 140–178.
- Mackay, Ian** (1997): *Dinleme becerisi*. (A. Bora ve O. Cançolak, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Mayring, Philipp** (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (11. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Merriam, Sharan B.** (1988): *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mitschian, Haymo** (1998): Von Mitteln und Mittlern. Zur Rolle des Computers beim Fremdsprachenlernen *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25, 590-613.

- Mohamed, Ashraf Samir** (2022): Auswirkungen von Filmen auf das Erlernen der deutschen Sprache. *Research in Language Teaching* 3, 346-382.
- Özbay, Murat / Çetin, Didem** (2011): Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 26, 155-175.
- Parlakgüneş Erdoğan, Seval / Arslan Çavuşoğlu, Ayşe** (2023): Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metnine Göre “Wie bitte A1.1” Almanca Ders Kitabının Dinleme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi* 5, 65-91.
- Paschke, Peter** (2001): Zum Problem der Authentizität in L2-Hörver-stehenstests. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen*. Hg. Henrici G. u.a. [30. Band]. Tübingen: Gunter Narr, 150-166.
- Richards, Jack C. / Rodgers Theodore S.** (2001): *Approaches and methods in language teaching*. London: Cambridge University Press.
- Samman, Karoline u.a.** (2022): Förderung der pragmatisch- kommunikativen Kompetenzen von mehrsprachigen Kindergartenkindern am Beispiel des Förderkonzepts SPRINT. *Sprachheilpädagogik aktuell*. Hg. Markus Spreer, u.a. Idstein: Schulz- Kirschner Verlag, 285-292.
- Satkauskaitė, Danguolė** (2023): Zur Fertigkeit des Hörverstehens im DaF-Unterricht und bei der Vermittlung der Dolmetschkompetenzen. *Studies About Languages* 17, 105- 111.
- Schumann, John Henning** (1997): *The Neurobiology of Affect in Language*. Maiden, MA: Blackwell Publishers.
- Seidikenova, A. S. / Rakhimova Yu. S.** (2023): Learning with a Language Partner as a Way to Form Intercultural Communication Competence. *Филология сериясы*. 3 (191), 230-239.
- Selçuk Ziya, Palanci u.a.** (2014): Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *TED Eğitim Ve Bilim* 39, 428-449.
- Sever, Sedat** (1998): Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31, 51-67.
- Sim, Monica Ariana / Pop Anamaria Mirabala** (2023): Video Streaming Platforms for Learning English - Case Study: Netflix. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series* 32, 216–224.
- Solmecke, Gert** (2001): Hörverstehen. *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Hg. Helbig, L. u.a., Berlin: New York, 893-900.
- Umagan, Suat** (2007): Dinleme eğitimi. *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*. Ed. A. Kırkkılıç / H. Akyol Ankara: Pegem, 149-163.
- Yıldırım Selin / Yıldırım Özgür** (2016): The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16, 2094-2110.
- Valero-Franco, Concepción / Berns, Anke** (2024): Development of virtual and augmented reality apps for language teaching: A case study. [Desarrollo de apps de realidad virtual y aumentada para enseñanza de idiomas: Un estudio de caso]. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27, 163-185.
- Yalçın, Perihan / Genç, Aliye** (2013): Fransızca Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)* 8, 721-730.
- Ybyraimzhanov Kalibek u.a.** (2022): Formation of Speech Activity of Primary School Students in Foreign Language Teaching through Technology Integration. *World Journal on Educational Technology: Current Issues* 14, 507–519.

Deutsch als Fremdsprache im Gymnasium: Eine phänomenologische Untersuchung zu den Emotionen der Lernenden

Bahar Işigüzel , Nevşehir – Esra Kaya , Nevşehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600218>



Abstract (Deutsch)

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein komplexer Prozess, bei dem kognitive und emotionale Faktoren eine bedeutende Rolle spielen. Emotionen, insbesondere positive wie Motivation, fördern den Lernprozess und beeinflussen, wie Lernende neue Sprachen wahrnehmen und verarbeiten. Diese Arbeit untersucht, wie Lernende der 10. Klasse ihre Erfahrungen beim Deutschlernen durch Metaphern ausdrücken und welche Rückschlüsse daraus auf ihre emotionale und kognitive Wahrnehmung gezogen werden können. Diese qualitative Studie verwendet ein phänomenologisches Forschungsdesign, um die subjektiven Erfahrungen der Lernenden zu analysieren. Die Daten wurden durch einen Fragebogen erhoben, in dem die Teilnehmenden den Satz „Deutsch lernen ist wie...“ vervollständigen sollten. Zur Analyse der Antworten wurde die Methode der Inhaltsanalyse verwendet, bei der Metaphern kodiert und in thematische Kategorien eingeteilt wurden. Die Untersuchung wurde im Schuljahr 2023-2024 an 127 Lernenden der 10. Klassen von drei verschiedenen Gymnasien durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus 75 weiblichen und 52 männlichen Teilnehmenden, die im Durchschnitt 15-16 Jahre alt waren und seit der 9. Klasse Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Analyse ergab fünf Hauptkategorien: „Leiden und Negativität“ (36 %), „Lernprozesse und Entdeckungen“ (26 %), „Pragmatische Sichtweise“ (14 %), „Positives und Freude“ (13 %) sowie „Herausforderung und Schwierigkeit“ (11 %). Während einige Lernende das Deutschlernen als mühsam und anstrengend beschrieben, zeigten andere eine optimistischere Sichtweise und sahen es als wertvolle, interkulturelle Erfahrung. Insgesamt reflektierten die Ergebnisse eine breite emotionale Bandbreite, wobei negative Assoziationen leicht überwogen. Die Ergebnisse liefern wertvolle Einblicke in die individuellen Bedürfnisse und emotionalen Zustände der Lernenden, die für die Gestaltung eines motivationsfördernden Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung sind.

Schlüsselwörter: Emotionen, Metapher, Motivation, Deutsch als Fremdsprache, phänomenologische Untersuchung.

Abstract (English)

German as a Foreign Language in High School: A Phenomenological Study on the Emotions of Learners

Learning a foreign language is a complex process in which cognitive and emotional factors play a significant role. Emotions, particularly positive ones like motivation, enhance the learning process and

influence how learners perceive and process new languages. This study examines how tenth-grade students express their experiences in learning German through metaphors and what conclusions can be drawn regarding their emotional and cognitive perceptions. This qualitative study employs a phenomenological research design to analyze the subjective experiences of learners. Data were collected through a questionnaire in which participants were asked to complete the sentence “Learning German is like...”. Content analysis was used to analyze the responses, coding the metaphors and categorizing them thematically. The study was conducted during the 2023-2024 academic year with 127 tenth-grade learners from three different high schools. The sample consisted of 75 female and 52 male participants, averaging 15-16 years old, who have been learning German as a foreign language since ninth grade. The analysis revealed five main categories: “Suffering and Negativity” (36%), “Learning Processes and Discoveries” (26%), “Pragmatic Perspectives” (14%), “Positivity and Joy” (13%), and “Challenges and Difficulties” (11%). While some learners described learning German as laborious and exhausting, others exhibited a more optimistic perspective, viewing it as a valuable intercultural experience. Overall, the findings reflect a broad emotional range, with negative associations slightly prevailing. The results provide valuable insights into the individual needs and emotional states of learners, which are crucial for designing a motivation-enhancing foreign language curriculum.

Keywords: *Emotions, metaphor, motivation, German as a foreign language, phenomenological study.*

EXTENDED ABSTRACT

Learning a foreign language is a complex and multifaceted process influenced significantly by individual experiences and emotions. Cognitive and emotional factors play essential roles in foreign language acquisition, shaping how learners perceive and process new languages. Each learning process is unique to the individual, making the journey of learning a foreign language highly variable. Positive emotions are particularly crucial in this learning process, as they can enhance motivation and engagement. When learners experience positive feelings, they often feel energized and motivated, creating a state of heightened interest that is invaluable for effective learning. Motivation not only influences the emotional but also the cognitive aspects of foreign language learning. It serves as a key factor alongside cognitive language aptitude in explaining individual differences in language acquisition. Understanding the motivations of learners and the processes that govern their motivation throughout the learning journey is crucial. To leverage the advantages of positive emotions, the emotional dimension of learning—including perceptions and motives—must not be overlooked. Research indicates that strong language performance is closely linked to learners' interest in the language and their attitudes toward the language and its associated culture. The emotional and cognitive experiences of learners are often reflected in the metaphors they use to describe their language learning journeys. Metaphors serve as tools for making abstract concepts, such as language learning, more tangible and understandable. They provide valuable insights into the subjective experiences of learners, revealing their emotional and cognitive states. This study investigates how 10th-grade students perceive learning German and the linguistic images they employ to express their experiences. The research aims to systematically analyze the metaphors used by learners to draw conclusions about their perception of learning German as a foreign language. Specifically, the study addresses the following research questions:

What metaphors do 10th-grade students prefer to express their perceptions of learning German as a foreign language? How can these metaphors be categorized, and what common features do they share? A phenomenological design was chosen for this study, allowing for a deep exploration of the participants' subjective experiences in relation to learning German. This design aims to capture the essence of the participants' experiences and provides a comprehensive understanding of their perceptions and meaning-making processes. The research was conducted during the 2023-2024 school year with 127 10th-grade students from three different high schools. The sample consisted of 75 female and 52 male participants, with an average age of 15 to 16 years. These students had been learning German as a foreign language since the 9th grade, with two hours of instruction per week. They were able to articulate their experiences and feelings related to learning German. To assess students' perceptions of learning German, they were given a sentence completion task: "Learning German is like...". This activity allowed students to express their metaphors related to the language learning process. After collecting the metaphors, a content analysis technique was applied. The initial step in this qualitative analysis involved coding the data to capture their content, followed by structuring the raw data to reveal the students' perceptions.

The analysis revealed five major categories of metaphors, highlighting a wide range of emotions and experiences related to learning German: Suffering and Negativity – This category included metaphors like "torture," "boring," "hardship," and "pointless," reflecting a view of language learning as tedious and challenging. These terms indicated feelings of frustration and negativity. Learning Processes and Discoveries – Metaphors in this category, such as "learning a new language" and "learning a new culture," suggest that some students view language learning as an opportunity for discovery and personal growth. Pragmatic Perspectives – This category included comparisons to learning English, highlighting a utilitarian view of language learning, with students perceiving German as a tool for enhancing their communication skills. Positivity and Joy – Metaphors like "happiness," "fun," and "hobby" indicate that some students find joy and fulfillment in learning German. Challenges and Difficulties – Metaphors in this category reflect the complexities of language learning, acknowledging both the challenges and the rewarding aspects. The findings revealed a diverse range of perceptions regarding learning German. While negative associations were slightly more prevalent, a significant portion of students recognized the value of learning the language. The variety of metaphors indicates that the language learning experience is multifaceted, with many students viewing it as both a challenge and an opportunity for personal

development. The findings of this study provide valuable insights into how students perceive learning German and the emotional and cognitive dimensions that shape their experiences. By understanding these perceptions through the metaphors students use, educators can better tailor foreign language instruction to meet learners' individual needs and emotional states. This approach can foster a more supportive and motivating learning environment, enhancing the overall effectiveness of language acquisition.

Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein herausfordernder und komplizierter Prozess, der stark von individuellen und emotionalen Erfahrungen geprägt wird. Beim Fremdsprachenlernen spielen neben kognitiven auch emotionale Faktoren eine wesentliche Rolle. Emotionen beeinflussen, wie Lernende neue Sprachen wahrnehmen und verarbeiten. Wie Götze (1997: 5) betont, geht jedem Lernvorgang ein Bewertungsverfahren voraus, das von Emotionen und Affekten geprägt ist: „Jedem Lernvorgang geht stets ein Bewertungsverfahren voraus, und dieses ist ganz wesentlich von Emotionen und Affekten bestimmt.“ Fremdsprachenlernen ist also ein höchst komplexer Prozess, da Lernprozesse jeweils unterschiedlich beim Individuum ablaufen (Götze 1997: 10). Ähnlich hebt auch Jochims (2010: 31) hervor, dass positive Gefühle eine entscheidende Rolle im Lernprozess spielen. Er erklärt, dass der Mensch von Natur aus von guten bzw. positiven Gefühlen begleitet wird: „Man fühlt sich energiegeladener und aktiv. Man hat vielleicht sogar das Gefühl, dass etwas Interessantes und Aufregendes vorgeht. Wenn es sich sehr interessant anfühlt, kann man sich regelrecht in einen Rausch hineinsteigern.“ Diesen Zustand nennt er „hohe Motivation“, und es ist von unschätzbarem Wert für den Lernprozess.

Die Motivation beeinflusst nicht nur die affektiven, sondern auch die kognitiven Prozesse beim Fremdsprachenlernen. In der Fremdsprachendidaktik wird Motivation als der affektive Faktor betrachtet, der neben der kognitiven Sprachlerneignung die größte Erklärungskraft für individuelle Unterschiede beim Sprachlernen besitzt. Wie Riemer (2016: 267) feststellt, hat die Forschung sich bisher vor allem mit den Beweggründen der Lernenden befasst und mit den Prozessen, die ihre Motivation im Verlauf des Fremdsprachenlernens steuern. In diesem Zusammenhang betonen Đukić Mirzayantz / Isiguzel (2024: 690) „Positive Emotionen spielen eine entscheidende Rolle für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache. Ohne die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache ist den Lehrkräften bewusst, dass sie keinen Erfolg erwarten können“.

Um die Vorteile der positiven Gefühle zu erlangen, darf die emotionale Dimension des Lernens – seine Wahrnehmungen und Motive, die die Motivation prägen – nicht außer Acht gelassen werden, wenn in diesem Lernprozess Erfolg angestrebt wird. Wie Nardi (2006: 41) feststellt, untermauern zahlreiche Untersuchungen mit Fremdsprachenlernenden in unterschiedlichen Kontexten „das sozialpsychologische Verständnis, dass gute sprachliche Leistungen stark von dem Interesse an der Sprache und von der Einstellung, die die Lernenden gegenüber der Sprache und der Zielkultur hegen, beeinflusst werden.“ Während Nardi auf die soziale Dimension des Fremdsprachenlernens hinweist, betont Schwerdtfeger (1997: 598) die individuelle, emotionale Perspektive des Lernenden. Sie beschreibt, dass der Lernende „im Mittelpunkt der Fremdsprache steht“, wobei „in seiner Leiblichkeit emotional-kognitive Erzählungen verankert sind, die sein Selbst immer wieder neu konstituieren.“

Diese emotionalen und kognitiven Erfahrungen der Lernenden spiegeln sich häufig in den Metaphern wider, die sie verwenden, um ihre Sprachlernerfahrungen zu beschreiben. Metaphern helfen dabei, abstrakte und schwer fassbare Konzepte wie das

Erlernen einer neuen Sprache verständlich zu machen. Sie geben nicht nur Einblicke in die subjektiven Erfahrungen der Lernenden, sondern liefern auch wertvolle Hinweise auf ihre emotionalen und kognitiven Zustände.

Diese Arbeit untersucht, wie Gymnasiasten der 10. Klasse das Deutschlernen wahrnehmen bzw. Metapher sie verwenden, um ihre Erfahrungen auszudrücken. Das Ziel dieser Forschung ist es, die von den Lernenden verwendeten Metaphern systematisch zu analysieren und daraus Rückschlüsse auf ihre Wahrnehmung des Deutschlernens zu ziehen. Im Einklang mit diesem Ziel werden die folgenden Fragen erforscht:

- Welche Metaphern bevorzugen die Gymnasiasten der 10. Klasse, um ihre Wahrnehmungen des Deutschlernens als Fremdsprache auszudrücken?
- In welche Kategorien lassen sich diese Metaphern einordnen, und welche gemeinsamen Merkmale weisen sie auf?

Durch die systematische Analyse der verwendeten Metaphern sollen tiefere Einblicke in die emotionalen und kognitiven Erfahrungen der Lernenden gewonnen werden. Die daraus resultierenden Erkenntnisse können wertvolle Ansätze liefern, um den DaF-Unterricht stärker auf die individuellen Bedürfnisse und emotionalen Zustände der Lernenden abzustimmen.

Methode

Die Methode der vorliegenden Forschung basiert auf einer qualitativen Herangehensweise, die es ermöglicht, subjektive Erfahrungen der Teilnehmenden tiefgehend zu untersuchen und ihre Bedeutungen zu erfassen. In diesem Zusammenhang wurde die phänomenologische Methode gewählt, da sie sich besonders dafür eignet, komplexe, subjektive Wahrnehmungen systematisch zu verstehen.

Forschungsdesign

Das phänomenologische Design bietet eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Phänomenen, die den Menschen zwar bewusst sind, jedoch bisher nicht in ihrer vollen Tiefe und Komplexität verstanden wurden (vgl. Yıldırım / Şimşek 2005: 72). Im Mittelpunkt der phänomenologischen Forschung steht die genaue Analyse der subjektiven Erfahrungen von Individuen in Bezug auf ein bestimmtes Phänomen. Dabei soll der „psychologische Kern“ des Erlebten erfasst werden, also die essenziellen Bedeutungen, die Individuen einem bestimmten Erlebnis oder einer Erfahrung zuschreiben. Ziel ist es, die Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmenden systematisch zu verstehen und zu kategorisieren (vgl. Akturan / Esen 2008: 85). Diese Methode ermöglicht es, ein vertieftes Verständnis darüber zu gewinnen, wie Menschen bestimmte Ereignisse und Erlebnisse subjektiv erleben und interpretieren – was besonders im Bildungskontext von großer Relevanz ist.

Teilnehmende

Die Forschung wurde im Schuljahr 2023-2024 mit Schülerinnen und Schülern der 10. Klassen von drei verschiedenen Gymnasien in Nevsehir (Türkei) durchgeführt (N = 127). Die Stichprobe bestand aus 75 weiblichen (59 %) und 52 männlichen (41 %) Teilnehmenden. Das Durchschnittsalter lag bei 15 bis 16 Jahren. Diese Schülerinnen und Schüler lernen seit der 9. Klasse Deutsch als Fremdsprache (Niveau A1.1., jeweils 2 Unterrichtsstunden pro Woche) und waren in der Lage, sich über ihre Erfahrungen und Gefühle im Zusammenhang mit dem Deutschlernen auszudrücken.

Datenerhebung und Analyse

Um die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Deutschlernen zu ermitteln, wurde ihnen ein Bogen mit dem Satzanfang in der türkischen Sprache „Deutsch lernen ist wie...“ vorgelegt, den sie vervollständigen sollten. Dieser Bogen wurde an die Schülerinnen und Schüler verteilt, und sie erhielten genügend Zeit, ihn auszufüllen. Anschließend wurden die von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Metaphern gesammelt, ins Deutsche übersetzt und zur Auswertung herangezogen.

Gemäß dem phänomenologischen Forschungsdesign wurde zur Analyse der Metaphern der Schülerinnen und Schüler der 10. Klassen beim Deutschlernen als Fremdsprache die Technik der „Inhaltsanalyse“ verwendet. Der erste Schritt der qualitativen Analyse besteht darin, die Daten zu kodieren, um die Inhalte zu erfassen (vgl. Punch 2005: 193). Die Rohdaten werden im Rahmen der Inhaltsanalyse strukturiert. Durch die Identifizierung von Codes und Kategorien wird die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sichtbar gemacht (vgl. Patton 2002: 453). Die gewonnenen Ergebnisse werden deskriptiv zusammengefasst, und die ermittelten Befunde im Rahmen der entstandenen Themen und Muster erläutert und interpretiert (vgl. Yıldırım / Şimşek 2005: 75).

Ergebnisse und Interpretation

Die von den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse formulierten Metaphern und ihre Häufigkeit in Bezug auf das Deutschlernen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Metapher	Häufigkeit
Folter	5
Langweilig	9
Qual	4
Schwierig	5
Tod	2
Überflüssig	6

Eine neue Sprache lernen	12
Spaß	1
Sehr gut	1
Gut	3
Hobby	4
Wasser	5
Glück	3
Herausforderung	3
Leben	2
Eine neue Kultur lernen	10
Leer	4
Zeitverschwendung	1
Zeitverlust	6
Verschiedene Kulturen kennenlernen	4
Kultur lernen	4
Englisch lernen	17
Selbstmord begehen	1
Labyrinth	4
Schwierig, aber es macht Spaß	1
Spielen	2
Entdeckungen machen	2
Ein Glück	1
Viel lernen, aber keinen Erfolg haben.	2
Mit Schwierigkeiten kämpfen	1
Mit verschiedenen Kulturen kommunizieren	1
Ein neues Abenteuer	1
Gesamte Häufigkeit / Anzahl	127 / 32

Tab. 1 Metaphern und ihre Häufigkeit in Bezug auf das Deutschlernen

Die in Tabelle 1 dargestellten Metaphern (32) und ihre Häufigkeit (127) zeigen, dass die Wahrnehmung des Deutschlernens bei den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse stark variiert. Die häufigsten Metaphern vermitteln sowohl positive als auch negative Eindrücke, was darauf hinweist, dass das Erlernen der deutschen Sprache sehr unterschiedlich erlebt wird.

Eine Vielzahl von Metaphern zeigt eine eher negative Einstellung gegenüber dem Deutschlernen. Beispiele wie „*Folter (5), Langweilig (9), Qual (4), Schwierig (5), Tod (2) und Überflüssig (6)*“ lassen darauf schließen, dass viele Schülerinnen und

Schüler das Deutschlernen als eine mühsame und anstrengende Aufgabe betrachten. Diese Metaphern reflektieren Gefühle von Frustration und Belastung, was in ihrer Häufigkeit deutlich wird.

Dennoch gibt es auch positive Metaphern, die auf eine optimistischere Sichtweise hinweisen. Am häufigsten wird „*Eine neue Sprache lernen (12)*“ genannt, was zeigt, dass viele Lernende den Wert und die Bedeutung des Spracherwerbs erkennen. Zudem werden „*Eine neue Kultur lernen (10)*, *Glück (3)*, *Herausforderung (3)* und *Gut (3)*“ erwähnt, was darauf hinweist, dass einige Schülerinnen und Schüler das Deutschlernen als bereichernd und wertvoll empfinden.

Einige Metaphern reflektieren gemischte Gefühle. Begriffe wie „*Schwierig, aber es macht Spaß (1)* und *Labyrinth (4)*“ deuten auf die Komplexität des Deutschlernens hin, das zwar herausfordernd, aber dennoch lohnend sein kann. „*Wasser (5)*“ könnte als Metapher für etwas Essenzielles oder Grundlegendes gesehen werden, was eine neutralere Sichtweise widerspiegelt.

Die Metaphern wie „*Englisch lernen (17)* und *Selbstmord begehen (1)*“ fallen besonders auf. Während „*Englisch lernen*“ vermutlich als Vergleich verwendet wird, um die Schwierigkeiten des Deutschlernens zu betonen, ist die Verwendung von „*Selbstmord begehen*“ extrem und könnte die Verzweiflung einiger Lernenden über ihre Sprachkompetenz widerspiegeln.

Die in der Tabelle 1 aufgeführten Metaphern zeigen eine breite Palette von Gefühlen gegenüber dem Deutschlernen. Insgesamt überwiegen leicht die negativen Assoziationen, wobei dennoch ein signifikanter Teil der Lernenden das Deutschlernen als wertvolle und bereichernde Erfahrung sieht. Die Vielfalt der Antworten unterstreicht, wie unterschiedlich der Lernprozess wahrgenommen wird, und zeigt, dass für viele Schülerinnen und Schüler das Deutschlernen sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance darstellt.

Ein Kategorisierungsversuch wurde unternommen, um die von den Schülerinnen und Schülern verwendeten Metaphern zum Deutschlernen in thematische Gruppen zu gliedern. Die in Tabelle 2 dargestellten Kategorien bieten eine strukturierte Übersicht über die verschiedenen Wahrnehmungen und emotionalen Reaktionen der Lernenden. Die Einteilung der Metaphern in Kategorien ermöglicht es, die Haupteindrücke zum Deutschlernen klar zu erkennen und ihre jeweilige Häufigkeit darzustellen.

Kategorie	Metaphern	Häufigkeit / Anzahl	% nach Häufigkeit
1. Leiden u. Negativität	Folter (5)		
	Qual (4)		
	Tod (2)		
	Langweilig (9)		
	Überflüssig (6)		

	Zeitverlust (6)	45/12	36
	Zeitverschwendung (1)		
	viel lernen, aber keinen Erfolg haben (2)		
	mit Schwierigkeiten kämpfen (1)		
	Selbstmord begehen (1)		
	Labyrinth (4)		
	Leer (4)		
2.Lernprozesse u. Entdeckungen	Eine neue Sprache lernen (12)		
	Eine neue Kultur lernen (10)		
	Verschiedene Kulturen kennenlernen (4)		
	Kultur lernen (4)	33/6	26
	Entdeckungen machen (2)		
	Ein neues Abenteuer (1)		
3.Pragmatische Sichtweise		18/2	14
	Englisch lernen (17)		
	mit verschiedenen Kulturen kommunizieren (1)		
4.Positives u. Freude	Glück (3)		
	Ein Glück (1)		
	Spaß (1)		
	Sehr gut (1)	17/8	13
	Gut (3)		
	Spielen (2)		
	Leben (2)		
	Hobby (4)		
5.Herausforderung u.	Schwierig (5)		

Schwierigkeit	Herausforderung (3)		
	Schwierig, aber es macht Spaß (1)	14/4	11
	Wasser (5)		
<hr/>			
Gesamt		127/32	100

Tab. 2 Kategorien der Metaphern und ihre Häufigkeit in Bezug auf das Deutschlernen

Nach der durchgeführten Inhaltsanalyse wurden fünf Kategorien ermittelt. Die in Tabelle 2 dargestellten Kategorien verdeutlichen, dass die Metaphern zum Deutschlernen stark variieren und die Lernenden eine breite Palette an emotionalen Reaktionen zeigen. Die am häufigsten vertretene Kategorie ist „Leiden und Negativität“ mit insgesamt 45 Nennungen (36%). Diese Kategorie umfasst Metaphern wie „Folter“ (5), „Qual“ (4), „Tod“ (2) und „Langweilig“ (9), die ein Gefühl von Frustration und Belastung beim Deutschlernen ausdrücken. Auch die Begriffe „Überflüssig“ (6), „Zeitverlust“ (6) und „Zeitverschwendung“ (1) verdeutlichen, dass einige Lernende das Deutschlernen als unproduktiv oder als unnötige Anstrengung empfinden.

Mit 33 Nennungen (26%) ist die Kategorie „Lernprozesse und Entdeckungen“ ebenfalls stark vertreten und betont die konstruktiven Aspekte des Deutschlernens. Metaphern wie „Eine neue Sprache lernen“ (12) und „Eine neue Kultur lernen“ (10) zeigen, dass einige Lernende das Deutschlernen als Möglichkeit sehen, neue Welten zu entdecken und interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.

Die Kategorie „Pragmatische Sichtweise“ (18 Nennungen, 14%), in der vor allem „Englisch lernen“ (17) im Vordergrund steht, zeigt, dass einige Lernende das Deutschlernen mit anderen Sprachen vergleichen und es möglicherweise als Mittel zur Förderung ihrer kommunikativen Kompetenzen sehen.

Die Kategorie „Positives und Freude“ (17 Nennungen, 13%) bringt die positiven Gefühle zum Ausdruck, die einige Lernende mit dem Deutschlernen verbinden. Metaphern wie „Glück“ (3), „Spaß“ (1) und „Hobby“ (4) deuten darauf hin, dass das Deutschlernen für einige auch Freude und Zufriedenheit bringen kann.

Zuletzt reflektiert die Kategorie „Herausforderung und Schwierigkeit“ (14 Nennungen, 11%) die Wahrnehmung des Deutschlernens als anspruchsvollen Prozess, wobei Begriffe wie „Schwierig“ (5), „Herausforderung“ (3) und die metaphorische Verwendung von „Wasser“ (5) ein Gefühl der Überforderung ausdrücken, aber auch eine mögliche Erfüllung durch den Lernprozess andeuten, wie die Metapher „Schwierig, aber es macht Spaß“ (1) zeigt.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Diese Forschung zielte darauf ab, die von den Lernenden verwendeten Metaphern systematisch zu untersuchen und daraus Einblicke in ihre Wahrnehmung des Deutschlernens abzuleiten. Es wurde untersucht, welche Metaphern die Gymnasiasten der 10. Klasse bevorzugen, um ihre Wahrnehmung beim Deutschlernen als Fremdsprache auszudrücken. Ebenso wurde analysiert, in welche Kategorien sich diese Metaphern einordnen lassen und welche gemeinsamen Merkmale sie aufweisen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde ein phänomenologisches Design verwendet, um die subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden systematisch zu erfassen. Diese Methode ermöglichte es, tiefere Einblicke in die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler beim Deutschlernen als Fremdsprache zu gewinnen. Durch die Analyse der Metaphern konnten verschiedene emotionale und kognitive Aspekte des Lernprozesses sichtbar gemacht werden.

Die Teilnahme von 127 Schülerinnen und Schülern aus der 10. Klasse, die Deutsch seit der 9. Klasse als Fremdsprache lernen, ermöglichte eine breit gefächerte Analyse. Die Erhebung der Daten über die Vervollständigung des Satzes „Deutsch lernen ist wie ...“ zeigte, dass die Lernenden sehr unterschiedliche Metaphern verwenden, um ihre Erfahrungen auszudrücken. Insgesamt wurden 32 verschiedene Metaphern identifiziert, die in fünf Hauptkategorien eingeteilt wurden: „Leiden und Negativität“, „Lernprozesse und Entdeckungen“, „Pragmatische Sichtweise“, „Positives und Freude“ sowie „Herausforderung und Schwierigkeit“.

Die Ergebnisse verdeutlichen eine heterogene Wahrnehmung des Deutschlernens. Die häufigste Kategorie, „Leiden und Negativität“, deutet darauf hin, dass viele Lernende den Deutschunterricht als anstrengend und frustrierend empfinden. Diese Beobachtung steht im Einklang mit den Erläuterungen von Hartinger / Fölling-Albers (2002: 35), die darauf hinweisen, dass Lernprozesse stagnieren, wenn Lernende keine positiven Ergebnisse sehen oder keine bedeutsamen Erfolge erzielen. Negative Emotionen wie Frustration und das Empfinden von Anstrengung, die in der Kategorie „Leiden und Negativität“ vorkommen, wirken sich demnach direkt auf die Lernmotivation aus. Studien belegen, dass Motivation eine zentrale Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt (vgl. Dörnyei 1998: 117). Auch die Kategorie „Herausforderung und Schwierigkeit“ weist auf gemischte, teils negative Gefühle hin. „Unser Common Sense sagt uns, dass wir besser oder überhaupt nur dann lernen, wenn wir ausreichend motiviert sind. [...] Motivation ist auch für das Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache von großer Bedeutung. [...] Eine fehlende Motivation, auch „Amotivation“ genannt, (Zepter 2015: 14ff.), kann insbesondere beim Erlernen einer Fremdsprache zur Herausforderung werden.

Die Kategorie „Positives und Freude“ stellt sich als eine relevante und wirkungsvolle Perspektive dar. Hartinger / Fölling-Albers (2002: 35) betonen in diesem Zusammenhang, dass es wichtig ist, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie mit angenehmen Tätigkeiten verknüpft ist und durch interessante Inhalte unterstützt wird. Das Erlernen einer Fremdsprache gelingt am besten, wenn es „Spaß macht“ und

Erfolgsereignisse erzeugt, die positive Emotionen hervorrufen. Solche positiven Gefühle fördern das Gedächtnis und die kognitive Verarbeitung der Lerninhalte (Vester 1975: 142). Die Erkenntnis, dass Lernen ohne Emotion nicht möglich ist, zeigt, wie entscheidend es für Lehrkräfte ist, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, um die Lernprozesse der Lernenden zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die in der vorliegenden Studie beschriebenen negativen Emotionen darauf hinweisen, dass der Deutschunterricht motivierender gestaltet werden muss. Nur wenn die Lernenden das Gefühl haben, dass ihr Einsatz zu sinnvollen Ergebnissen führt, kann der Lernprozess erfolgreich sein. Motivation, als eine der wichtigsten positiven Emotionen, spielt eine zentrale Rolle im Fremdsprachenlernprozess.

Kleppin (2004: 3) weist darauf hin, dass eine positive Einstellung zur Zielsprache sowie vorhandene Gründe für das Erlernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung sind. Positive Einstellungen fördern die Motivation der Lernenden, die Fremdsprache weiterhin zu lernen und anzustreben. Es besteht eine enge Verbindung zwischen hoher Motivation und Lernerfolg.

Motivation als positive Emotion steht in einer kognitiv-motivationalen Wechselwirkung mit der Kognition, insbesondere in Bezug auf die Informationsverarbeitung beim Lernen. In der Praxis bedeutet dies, dass hochmotivierte Lernende neue Informationen effektiver speichern und verarbeiten können. Apeltauer (1997: 105) erklärt, dass Motivation eine zentrale Rolle für die Informationsspeicherung und Gedächtnisbildung spielt, da sie die kognitive Verarbeitung steuert und die Speicherung erleichtert. Schumann (2004: 264) beschreibt den Motivationszyklus folgendermaßen: Motivation erzeugt positive Emotionen, positive Emotionen aktivieren kognitive Prozesse, diese führen zu Erkenntnissen, und Erkenntnisse verstärken wiederum die Motivation. Arnold / Fonseca-Mora (2014: 165) äußern sich ähnlich: „Beim Fremdsprachenlernen ist Motivation der individuelle Faktor, an den oft als erstes gedacht wird. Einfach ausgedrückt steht Motivation für den Wunsch, etwas zu tun und sich darum zu bemühen. Wenn Motivation vorhanden ist, sind die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden dafür verantwortlich, Lernziele zu formulieren, während ihre affektive Seite die notwendige Energie liefert, um diese Ziele zu erreichen.“

Motivation hängt eng mit den Motiven zusammen, die sie hervorrufen. In der Forschungsliteratur werden verschiedene Motive für das Fremdsprachenlernen untersucht, die sich in den Metaphern der Kategorien „Positives und Freude“, „Lernprozesse und Entdeckungen“ sowie „Pragmatische Sichtweise“ widerspiegeln (Schlak u.a. 2002; Đukić Mirzayantz / Isiguzel 2024). Die von den Lernenden geäußerten Metaphern in der Kategorie „Positives und Freude“ lassen sich dem intrinsischen Fremdsprachenlernmotiv zuordnen. Dieses Motiv geht auf die Arbeiten von Deci (1975) sowie Deci / Ryan (1985) zurück: „Intrinsisch Motivierte vermögen sich ohne Außenkontrolle zu steuern und selbstgesetzte Ziele zu realisieren (vgl. Apelt / Krück 1980: 4). Bei der intrinsischen Motivation liegen die motivierenden Faktoren somit im Lernenden selbst.“

Die Metaphern der Kategorie „Lernprozesse und Entdeckungen“ verdeutlichen klar die integrative Motivation, die als bedeutendes Motiv für das Fremdsprachenlernen gilt und eine starke Wirkung entfaltet. Diese Kategorie zeigt, dass einige Lernende das Deutschlernen als eine Chance betrachten, neue Kulturen und Sprachen zu entdecken. Die unterschiedlichen Reaktionen verdeutlichen, dass das Deutschlernen für verschiedene Lernende ganz unterschiedliche Bedeutungen hat. Die integrative Motivation beschreibt die Orientierung der Fremdsprachenlernenden, eine Zielsprache aufgrund ihres Interesses an der Kultur des Zielsprachenlandes und positiver Einstellungen dieser gegenüber zu erlernen. Diese Motivation geht auf die Arbeiten von Gardner / Lambert (1972) zurück. Sie definieren einen integrativ orientierten Lernenden als jemanden, der eine Fremdsprache erlernt, weil ihn die Kultur des Zielsprachenlandes, die Sprache selbst und ihre Sprecher interessieren und er ihnen gegenüber positiv eingestellt ist sowie sich mit ihnen identifiziert. Auch Kleppin (2001: 221) betont: „Es handelt sich um eine integrative Orientierung, wenn der Lernende eine Sprache lernt, weil er sich mit der Kultur der Sprecher identifizieren möchte.“

Die Kategorie der „Pragmatischen Sichtweise“ wird durch die Metapher „Englisch lernen“ verdeutlicht, die auf den Vergleich und die Nutzung von Erfahrungen aus dem Erlernen einer anderen Fremdsprache hinweist. Diese Kategorie spiegelt besonders das Denken der Lernenden über Mehrsprachigkeit wider. Die untersuchte Gruppe hat Englisch als erste Fremdsprache (L2) gelernt und lernt nun Deutsch als zweite Fremdsprache (L3). Daher ist es nachvollziehbar, dass die Lernenden Englisch als Metapher verwenden. Aus der Perspektive der Tertiärsprachendidaktik im Kontext „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (DaFnE) ist dies ebenfalls wahrscheinlich, da sie aufgrund der sprachlichen Verwandtschaft und ihrer Erfahrungen aus dem Englischunterricht Verbindungen zwischen den beiden Sprachen herstellen. „Im Tertiärsprachenunterricht ergreift der Lerner im Kontext Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) günstige Lerngelegenheiten aus der ersten Fremdsprache Englisch“ (İşigüzel 2020b: 125). Feld-Knapp (2014: 15) definiert Mehrsprachigkeit als einen Zustand, in dem den Lernenden nicht nur eine, sondern mehrere Sprachen gleichzeitig zur Verfügung stehen, die für kommunikative Zwecke aktiviert und genutzt werden können. Auch Bredthauer (2018: 553) betont, dass die „Mehrsprachigkeitsdidaktik [...] das Potenzial dieser mehrsprachigen Kompetenzen für den Unterricht in sprachlichen Fächern zu nutzen“ versucht. Die Einbeziehung bereits vorhandener fremdsprachlicher Kompetenzen und Lernerfahrungen in diesen Prozess sollte beim Lernen einer neuen Fremdsprache immer als eine wichtige Ressource betrachtet werden. Lernenden sollte stets die Möglichkeit gegeben werden, ihr vorhandenes Sprachpotenzial im Fremdsprachenunterricht aktiv in den neuen Sprachlernprozess einzubringen. In vielen Fremdsprachenlehrprozessen herrschen jedoch weiterhin alte Routinen, die strikte Einsprachigkeit fordern, ohne die erworbenen Sprachkenntnisse der Lernenden zu berücksichtigen. „Oft ist es den Lernenden nicht bewusst, welches Potenzial ihnen in ihren bereits vorhandenen Sprachkenntnissen zur Verfügung steht“ (Ballweg u.a. 2013: 133). Deshalb ist es wichtig, dass Lehrkräfte die Lernenden dabei unterstützen. „Es ist kein Geheimnis, dass Lehrende im Unterricht

einen starken Einfluss auf die Lernenden haben können. Dieser Einfluss kann sowohl positiv als auch negativ sein, je nachdem, ob das Verhalten der Lehrenden unterstützend ist oder nicht“ (Arnold / Fonseca-Mora 2014: 170). Diese Erfahrungen und Kenntnisse aus dem Englischen geben den Lernenden also im DaF - Unterricht auch das optimale Selbstbewusstsein, Sprachbewusstheit und Motivation in seinem Fremdsprachenlernprozess (Işigüzel / Dilken 2022: 72).

Neben der Unterstützung der Lehrkraft ist auch die eigene Zielsetzung der Fremdsprachenlernenden sehr wichtig. Tepperwein (2006: 11) erklärt dazu, „je präziser [die] Zielvorstellung ist, umso sicherer und vollkommener wird auch die Erfüllung sein. Daher ist es auch wichtig, dass [man] sich ein realistisches und fest umrissenes Bild Ihrer Wünsche und Ziele macht.“

Das Erlernen einer Fremdsprache ist nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozess. Emotionen der Lernenden spielen hierbei stets eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht. Dieser Lernprozess wird stark von Emotionen beeinflusst, die keinesfalls außer Acht gelassen werden sollten. Es geht dabei um das Erlernen einer neuen und fremden Sprache sowie das Eintauchen in eine andere Kultur. Es ist völlig normal, dass Lernende sowohl positive als auch negative Gefühle in Bezug auf das Erlernen dieser neuen Sprache entwickeln. Sie können sich beim Lernen weigern, aber auch interessiert und neugierig vorangehen. Positive Emotionen fördern einen kontinuierlichen Lernprozess, während negative Gefühle weder Motivation noch Anstrengung unterstützen und somit das Lernen gar nicht erst in Gang gesetzt wird. Daher ist es wichtig, die Emotionen der Fremdsprachenlernenden zu verstehen, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang betont Işigüzel (2020: 883): „Die Untersuchung von Gefühlen, Einstellungen und Wahrnehmungen im Hinblick auf das Erlernen einer Fremdsprache spielt eine wesentliche Rolle für die Lernqualität und den Erfolg.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Emotionen nicht nur ein Begleitaspekt des Fremdsprachenlernens sind, sondern ein zentraler Faktor, der die Motivation und den kognitiven Lernerfolg maßgeblich beeinflusst. Ein Verständnis für die Emotionen der Lernenden ist daher ein Schlüsselfaktor für erfolgreiche Lehrstrategien im Fremdsprachenunterricht. Die Erkenntnisse aus dieser Studie bieten wichtige Ansatzpunkte für die Praxis des DaF-Unterrichts. Indem Lehrende die emotionalen und kognitiven Herausforderungen der Lernenden besser verstehen, können sie den Unterricht stärker auf individuelle Bedürfnisse und Lernerfahrungen abstimmen. Dies könnte nicht nur die Motivation der Lernenden erhöhen, sondern auch dazu beitragen, eine positivere Einstellung gegenüber dem Deutschlernen zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Akturan, Ulun / Esen, Adem** (2008): Fenomenoloji. Baş, T. / Akturan, U. (Ed.): *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 83-98.
- Apeltauer, Ernst** (1997): *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 15. Kassel: Langenscheidt.
- Apelt, Walter / Krück, Brigitte** (1980): Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht - Kritische Bemerkungen zu „modernen“ Motivationsinterpretationen. *Deutsch als Fremdsprache* 17 (1), 1-12. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.1980.01.02> (Letzter Zugriff: 17.09.2024).
- Arnold, Jane / Fonseca-Mora, M. Carmen** (2014): Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 40, 163-176.
- Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaitytė, Lina** (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*. DLL 2. München: Klett-Langenscheidt.
- Bredthauer, Stefanie** (2018): Praxisforschung „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ – Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung, die hochschullehre. *Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, Beiträge zu Praxis, Praxisforschung und Forschung*, 553-568.
- Deci, Edward L.** (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M.** (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Zoltán** (1998): Motivation in second and foreign language learning, *Language Teaching* 31, 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X> (Letzter Zugriff: 27.08.2024).
- Dukić Mirzayantz, Marina Đ. / Işigüzel, Bahar** (2024): Die Bestimmung Des Motivationsprofils von Serbischen und Türkischen Germanistik-Studierenden zum Deutschlernen. *Philologia Mediana* 16 (16), 689-706.
- Feld-Knapp, Ilona** (2014). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2), Budapest: Typotex /Eötvös Collegium, 15-31.
- Gardner, Robert C. / Lambert, Wallace E.** (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Götze, Lutz** (1997): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)* 2 (2), 1-15. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00011989> (Letzter Zugriff: 17.10.2024).
- Hartinger, Andreas / Fölling-Albers, Maria** (2002): *Schüler Motivieren und Interessieren. Ergebnisse aus der Forschung Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Işigüzel, 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* 10 (1), 65-76. <https://doi.org/10.29228/ijlet.57823>. (Letzter Zugriff: 17.10.2024).
- Işigüzel, Bahar** (2020): The effect of the drama-based German foreign language course application on motivation and flow experience. *Journal of Language and Linguistic Studies* 16 (2), 883-895. <https://doi.org/10.17263/jlls.759333>. (Letzter Zugriff: 17.10.2024).
- Işigüzel, Bahar** (2020b): Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE). *Diyalog: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik Sonderausgabe: 85 Jahre*

- Germanistik in der Türkei, 125-142. <https://doi.org/10.37583/diyalog.802239>. (Letzter Zugriff: 17.10.2024).
- Jochims, Inke** (2010): *Lust auf Glück? So steuern Sie Ihre körpereigenen Stimmungsmacher*. Wien: Kneipp-Verlag GmbH und Co KG.
- Kleppin, Karin** (2001): Motivation, Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache*, 38, 219-225.
- Kleppin, Karin** (2004): Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen, Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, 9 (2), 1-16. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00012654> (Letzter Zugriff: 17.09.2024).
- Nardi, Antonella** (2006): *Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich. <https://edudoc.ch/record/4081?ln=de> (Letzter Zugriff: 27.08.2024).
- Patton, Michael Quinn** (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks*. CA: Sage Publications.
- Punch, Keith F.** (2005): *Sosyal Arařtırmalara Giriř: Nitel ve Nicel Yaklařımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Riemer, Claudia** (2016): Affektive Faktoren, In E Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit /Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarb. und erw. Auflage, 266-271, Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0022> (Letzter Zugriff: 17.10.2024).
- Schlak, Torsten / Banze, Kathrin / Haida, Justine / Kilinc, Tefide / Kirchner, Katharina / Tuncay Yilmaz** (2002): Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7 (2), 1-23. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2839/> (Letzter Zugriff: 19.10.2024).
- Schumann, Adelheid** (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung, Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus: *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 263-276.
- Schwerdtfeger, Inge Christine** (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF* 24 (5), 587-606. https://doi.org/10.1515/infodaf-1997_0503 (Letzter Zugriff: 11.08.2024).
- Tepperwein, Kurt** (2006): *Mental-Training. Kraftquelle im Alltag*. Kreuzlingen / München: Heinrich Hugendubel Verlag.
- Vester, Frederic** (1975): *Denken, Lernen, Vergessen, Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?*. Stuttgart : Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan** (2005): *Sosyal Bilimlerde Nitel Arařtırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zepter, Alexandra L.** (2015): Sprachlernmotivation aus inklusiver Perspektive, Magdalena Michalak und Renata Rybarczyk (Hrsg.): *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*, 14-41, Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Komparative Betrachtungen juristischer Texte: Türkische und deutsche Gerichtsurteile im Fokus ¹

Mehmet Tahir Öncü , Izmir – Ali Demirel , Izmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1600219>



Abstract (Deutsch)

Im Zuge der Globalisierung steigt der Bedarf an qualitativ hochwertigen juristischen Übersetzungen und Dolmetschleistungen. Übersetzer im juristischen Bereich müssen daher fundierte Kenntnisse sowohl der ausländischen als auch der nationalen Rechtsordnungen besitzen. Eine durchschnittliche Fremdsprachenkompetenz reicht für die Übersetzung von Rechtstexten nicht aus; eine präzise Beherrschung der juristischen Terminologie in der Ausgangs- und Zielsprache ist erforderlich. Zudem muss der Übersetzer in der Lage sein, die rechtlichen Konzepte eines nationalen Rechtssystems mit denen eines ausländischen zu vergleichen und korrekte Übersetzungen anzufertigen. In diesem Zusammenhang agiert der Dolmetscher als Spezialist für juristische Übersetzungen, der nicht nur die Sprache, sondern auch die kulturellen und rechtlichen Kontexte versteht.

Diese Arbeit untersucht Gerichtsurteile türkischer und deutscher Familiengerichte. Im ersten Abschnitt erfolgt ein Vergleich der Rechtssysteme der Türkei und Deutschlands. Sodann wird sich der empirische Teil mit einer Untersuchung der türkischen und deutschen Rechtsterminologie anhand von Scheidungsurteilen befassen. Diese bilden das Forschungskorpus der Studie. Anhand der lexikalischen Merkmale der Rechtstexte werden die lexikalischen, insbesondere die etymologischen Merkmale der beiden Rechtssysteme analysiert und aufgezeigt.

Schlüsselwörter: *Rechtssprache, Rechtskultur, Gerichtsurteile, Lexik, Etymologie.*

Abstract (English)

Comparative observations of legal texts: Turkish and German court judgements in focus

In the course of globalisation, the need for high-quality legal translations and interpreting services is increasing. Translators in the legal field must therefore have in-depth knowledge of both foreign and national legal systems. Average foreign language skills are not sufficient for the translation of legal texts; a precise command of legal terminology in the source and target languages is required. In addition, the translator must be able to compare the legal concepts of a national legal system with those of a foreign one and produce correct translations. In this context, the interpreter acts as a legal translation specialist who understands not only the language but also the cultural and legal contexts.

Einsenddatum: 16.06.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2024

¹ Die in diesem Beitrag behandelten Daten basieren auf einem Teil der Magisterarbeit von Ali Demirel "Sprachvergleich von Türkischen und Deutschen Juristischen Texten: Am Beispiel Von Gerichtsurteilen – Ege Universität, 2024", unter Betreuung von Prof.Dr. Mehmet Tahir Öncü.

This article examines court judgements from Turkish and German family courts. The first section compares the legal systems of Turkey and Germany. The empirical part will then examine Turkish and German legal terminology on the basis of divorce judgements. These form the research corpus of the study. Based on the lexical characteristics of the legal texts, the lexical, in particular the etymological characteristics of the two legal systems will be analysed and demonstrated.

Keywords: *legal language, legal culture, court judgements, lexis, etymology.*

EXTENDED ABSTRACT

In this article, a detailed comparative analysis of court judgments from Turkish and German family courts was conducted. The research aimed to explore the similarities and differences between the two legal systems, focusing on their historical development, structural elements, and the influence of their respective linguistic and cultural contexts on legal language. This analysis was divided into two main sections: the theoretical section and the empirical section, each of which provided unique insights into the functioning and characteristics of the Turkish and German legal frameworks.

The first part of the theoretical section began with a comprehensive comparison of the legal systems of Turkey and Germany. It highlighted the origins and historical evolution of both systems, tracing back to their roots in Roman law, Germanic traditions, and the Sharia-based Ottoman legal system. By examining the foundational principles and the codification processes in both countries, the article sought to identify the key structural differences that define how legal decisions are made and interpreted in family law cases in Turkey and Germany. This part also explored the principles of civil law that guide family court decisions in both jurisdictions and how these principles reflect broader societal norms and values. A significant portion of this theoretical analysis was dedicated to understanding the impact of language on the legal systems, particularly focusing on the Arabic-Ottoman influence on Turkish legal language and terminology. This influence dates back to the Ottoman Empire, where Arabic was widely used in religious, legal, and scholarly contexts, leaving a lasting impact on the development of legal terminology even after the adoption of the Latin alphabet and the language reforms of the early Turkish Republic. The article examined how these historical elements continue to influence modern Turkish legal language, especially in the context of family law, where traditional terms and concepts often intersect with contemporary legal practices. Similarly, the German legal system has been shaped significantly by Latin, which played a crucial role in the legal language during the Roman Empire and continued to influence German legal terminology during the medieval and early modern periods. The article explored how this Latin influence is still evident in the terminology used in German family court judgments, despite the evolution of the German language and the formalization of German legal texts. By comparing the remnants of Latin in German legal language with the traces of Arabic and Ottoman terminology in Turkish, the article aimed to provide a nuanced understanding of how historical linguistic influences shape the way law is practiced and interpreted in both countries today. In addition to the linguistic aspects, the theoretical section also considered cultural factors that impact legal practices in Turkey and Germany. The analysis included examples from the respective judicial systems, illustrating how cultural norms and societal values influence legal processes, such as the interpretation of family law and the role of judges in decision-making. This part of the article emphasized that while both countries operate under civil law systems, their unique cultural histories result in different approaches to issues like marriage, divorce, and child custody.

The second part of the theoretical section focused on the investigation of legal terminology in more detail. It provided a systematic analysis of the specific terms used in family law, how these terms have evolved over time, and how they are applied in judicial decisions. This section included a discussion on the challenges of translating legal terms between Turkish and German, considering the nuances and connotations that certain terms carry in each language. For instance, the article highlighted differences in terminology that reflect varying attitudes toward familial roles and responsibilities, as well as differences in how concepts like "marriage dissolution" or "parental responsibility" are framed legally in each country. Moving to the empirical part of the article, an empirical analysis of Turkish and German legal terminology was conducted. A database of legal terms and concepts was created, serving as the foundation for a detailed analysis of divorce judgments from family courts in both Turkey and Germany. This database enabled a systematic comparison of the lexical, syntactic, and textual characteristics of legal texts from the two legal systems. Through this comparison, the study aimed to identify patterns and variations in the use of language, which in turn shed light on the broader legal principles and practices in each country. Overall, this article provided a comprehensive examination of the intersection between language, culture, and law in Turkish and German family courts. By combining a theoretical exploration of historical influences with an empirical analysis of contemporary legal texts, it aimed to contribute to the broader field of comparative

legal studies, offering insights into how legal systems evolve and adapt within their cultural and linguistic contexts.

1 Einleitung

Das Recht hat im Laufe der Geschichte entscheidend das Herz der Gesellschaften beeinflusst, indem es als pulsierende Lebensader agierte, welche die Entstehung, den Aufstieg und den Fall von Zivilisationen mitgestaltet hat. Es symbolisiert die epische Reise der Menschheit auf der unermüdlichen Suche nach Gerechtigkeit. Diese Reise hat ihre ersten vernehmbaren Echos in den auf Tontafeln verewigten Gesetzen des Kodex Hammurabis in der Antike Mesopotamiens gefunden (Pfeifer 2013: 128). Die elaborierten Rechtssysteme des Römischen Reiches haben wesentliche Fundamente für moderne Rechtssysteme geschaffen, während das Kirchenrecht und das feudale Recht in Europa des Mittelalters die individuellen Rechte und Pflichten geprägt haben (Honsell 2015: 3). Mit der Magna Carta, die im Jahr 1215 die königliche Macht begrenzte und die Rechte der Menschen anerkannte, wurde ein entscheidender Meilenstein im Prozess der Demokratisierung gesetzt (Demetrios 1984: 15). Die Ideale der Französischen Revolution – Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit – haben tiefgreifende Einflüsse auf die Rechtssysteme ausgeübt und den Grundstein für die Entwicklung der universellen Menschenrechte gelegt (Thamer 2023: 7).

Das Recht dient nicht nur als Regelwerk, sondern auch als Verkörperung ethischer Werte, des Gewissens und des gesellschaftlichen Konsenses, was durch Podlech (1978: 28) herausgestellt wird. Es hat im Laufe der Zeit als Leuchtturm in der Suche der Gesellschaften nach Ordnung und Gerechtigkeit fungiert und die Balance der Gerechtigkeit sorgfältig gewahrt. Indem es die Rechte der Einzelnen schützt und ihre Freiheiten sichert, hält es gleichzeitig das Wohl und den Frieden der Gemeinschaft im Auge.

Parallel dazu baut die Übersetzungstätigkeit Brücken zwischen verschiedenen Kulturen, Systemen und Sprachen und erfüllt damit eines der grundlegendsten menschlichen Bedürfnisse. Sie erleichtert nicht nur die Kommunikation und den Austausch von Wissen, sondern ermöglicht auch, dass Weisheiten der Antike die moderne Welt erreichen, wissenschaftliche Entdeckungen global geteilt werden und literarische Werke universell wirken (Woodsworth 1999: 39ff.). Durch das Überwinden von Sprachbarrieren trägt die Übersetzung zur kulturellen Vielfalt bei und wird zu einem unverzichtbaren Werkzeug der menschlichen Zivilisation.

Das Recht und die Übersetzungstätigkeiten sind somit zwei komplementäre Säulen in der Geschichte der Menschheit, die nicht nur verschiedene Welten und Perspektiven vereinen, sondern auch gesellschaftliche Harmonie und Kooperation gewährleisten. Während das Recht die gesellschaftliche Ordnung durch Normen und Regeln aufrechterhält, ermöglicht die Übersetzung ein universelles Verständnis und Anwendung dieser Normen über kulturelle Grenzen hinweg.

Gerichtsurteile spielen in diesem Kontext eine entscheidende Rolle, da sie das abstrakte Recht in konkrete Entscheidungen umsetzen und damit den Alltag der Menschen direkt beeinflussen. Sie sind Ausdruck des angewandten Rechts und bieten Präzedenzfälle, die zukünftige Urteile und Gesetzesanwendungen prägen können. Die Interpretation und Begründung von Gerichtsurteilen spiegeln nicht nur die rechtlichen

Normen wider, sondern auch die ethischen und moralischen Standards einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt. Durch die Veröffentlichung und Analyse dieser Urteile wird das Recht für die Allgemeinheit transparent und nachvollziehbar gemacht, was das Vertrauen in das Justizsystem stärkt und die Rechtssicherheit fördert.

Die Übersetzung von Gerichtsurteilen ist dabei von besonderer Bedeutung, insbesondere, wie oben erwähnt, in einer globalisierten Welt, in der internationale Zusammenarbeit und Rechtshilfe zunehmen. Durch die sorgfältige und präzise Übersetzung von Urteilen wird gewährleistet, dass die Rechtsauffassungen und Entscheidungen verschiedener Rechtssysteme miteinander kommunizieren können. Dies ist nicht nur für die Harmonisierung internationaler Rechtsnormen essenziell, sondern auch für die Förderung von Rechtsgleichheit und Gerechtigkeit auf globaler Ebene. Übersetzer spielen hier eine kritische Rolle, indem sie die sprachlichen und kulturellen Nuancen der Originaltexte bewahren und gleichzeitig die rechtlichen Feinheiten in die Zielsprache übertragen. Diese Arbeit trägt dazu bei, sich mit den lexikalischen, syntaktischen und textuellen Besonderheiten dieser Textsorte auseinanderzusetzen.

2 Fachsprachliche Charakterisierung des deutschen und türkischen Rechts

Lewandowski (1994: 293) definiert Fachsprachen als berufsbezogene Sprachvarianten, die sich durch einen erweiterten und spezialisierten Wortschatz sowie durch spezifische syntaktische und textuelle Merkmale auszeichnen. Diese zeichnen sich zudem durch die intensive Nutzung bestimmter Wortbildungsmodelle aus. Fachsprachen erfüllen die spezifischen Anforderungen der wissenschaftlichen, technologischen, betrieblichen und handwerklichen Praxis, indem sie die jeweiligen Objekte, Strukturen und Prozesse eines Fachgebiets präzise erfassen. Die rechtlichen Systeme verschiedener Nationen reflektieren die jeweiligen kulturellen, sprachlichen und rechtlichen Gegebenheiten. Jedes Land entwickelt eine eigene, präzise definierte juristische Terminologie, die eng an die Strukturen und Erfordernisse seines Rechtsrahmens geknüpft ist (Öncü 2013: 33). Demnach ist die Rechtssprache meist eng auf die landesspezifischen Gegebenheiten, insbesondere auf Sprache und Kultur, abgestimmt. Rudolf von Jhering hebt hervor, dass die Jurisprudenz stark von nationalen Perspektiven geprägt wird (Weisflog 1996: 42), was die spezialisierte Ausrichtung der Rechtssprache innerhalb bestimmter Rechtsordnungen verdeutlicht.

Die Rechtssprachen Deutschlands und der Türkei sind untrennbar mit ihren jeweiligen nationalen Rechtssystemen verbunden. Trotz zahlreicher gemeinsamer Traditionen und der intensiven rechtlichen Interaktionen im Rahmen der Europäischen Union bleibt diese enge Verflechtung bestehen. Jeder Mitgliedstaat der EU hat eine eigenständige Rechtsordnung sowie eine spezifische Rechtssprache entwickelt. Der niederländische Rechtswissenschaftler de Groot betont, dass innerhalb einer einzelnen Sprache verschiedene Rechtssprachen existieren können, die jeweils unterschiedlichen Rechtssystemen zugeordnet sind (de Groot 1999: 12 ff.). Der Vergleich zwischen dem

deutschen und dem türkischen Rechtssystem verdeutlicht die erheblichen Unterschiede, die zwischen den jeweiligen nationalen Rechtssystemen und deren Rechtssprachen bestehen können.

Die Idee der Kodifikation, die ihren Ursprung in der europäischen Aufklärung des 17. und 18. Jahrhunderts findet, führte in Verbindung mit den politischen Einigungsbestrebungen des 19. Jahrhunderts zur Entstehung umfangreicher Gesetzeswerke in Europa. Diese Gesetzessammlungen beeinflussten das deutsche Recht erheblich und etablierten es als kodifiziertes Recht innerhalb der kontinentaleuropäischen Rechtsfamilie (Robbers 1994: 19). Die Rezeption des römischen Rechts hinterließ tiefe Spuren sowohl in der deutschen Rechtssprache als auch im Rechtssystem selbst. Latein blieb bis 1806 neben der deutschen Sprache als Amtssprache im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation bestehen (Hoffmann 1988: 4).

Diese Rechtsentwicklung, die auf den Prinzipien der Aufklärung beruht und in den umfassenden Gesetzbüchern kodifiziert wurde, festigte die Zugehörigkeit Deutschlands zur kontinentaleuropäischen Rechtsfamilie (Robbers 1994: 19). Die römischen Rechtsprinzipien, die in der Spätantike gesammelt und zwischen dem 13. und 16. Jahrhundert über Oberitalien in Europa verbreitet wurden, verdrängten häufig die regionalen germanischen Stammesrechte. Diese historischen Rechtsüberlieferungen wurden im 19. Jahrhundert systematisch geordnet und bilden bis heute die Grundlage des modernen deutschen Rechtssystems.

Die Entwicklung der deutschen Rechtssprache wurde entscheidend durch die langanhaltende Verwendung des Lateinischen als Amtssprache im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation bis zum Jahr 1806 geprägt. Dieser historische Umstand verlangte von Juristen nicht nur umfassende Deutschkenntnisse, sondern auch eine fundierte Beherrschung des Lateinischen (Hoffmann 1988: 4). Diese zweisprachige Rechtskultur hat dazu geführt, dass moderne deutsche Rechtstexte zahlreiche archaische Ausdrucksformen aufweisen, die während der Kodifikationsprozesse zwischen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden sind (Fuchs-Khakhar 1987: 38). Diese sprachlichen Überbleibsel entstammen einer Zeit, in der einige der noch heute geltenden Gesetzeswerke formuliert wurden. Zahlreiche dieser Begriffe wurden entweder gezielt reaktiviert oder direkt aus dem Lateinischen ins Deutsche übertragen (Öncü 2013: 36). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte zudem eine systematische Verdeutschung vieler Fremdwörter ein. Trotz dieses Prozesses enthalten zeitgenössische juristische Texte immer noch eine Vielzahl von germanisierten Begriffen, obwohl im alltäglichen Sprachgebrauch weiterhin viele Fremdwörter üblich sind (Fuchs-Khakhar 1987: 41). Lateinische Fachtermini in der Rechtssprache bedürfen daher einer kontextuellen Erläuterung, um deren lateinische Ursprünge sichtbar zu machen und das Verständnis dieser für die juristische Ausbildung bedeutsamen Sprache zu vertiefen. Die deutsche Rechtssprache weist auch heute noch charakteristische Merkmale des Lateinischen auf, wie etwa Nominalstil, komplexe Komposita und eine prägnante Nutzung von Passivkonstruktionen.

Die deutsche Rechtssprache zeichnet sich durch ihre Abstraktheit, Schematisierung und Orientierung an der materiellen Gleichheit aus. Diese Merkmale tragen wesentlich dazu bei, eine höchstmögliche Präzision und Unmissverständlichkeit der juristischen Aussagen zu gewährleisten (Sander 2004: 5).

Mit der Gründung der Türkischen Republik im Jahr 1923 vollzog das türkische Rechtswesen einen signifikanten Bruch mit der islamischen Rechtstradition. Die gezielte Ausrichtung auf europäische Rechtskreise ermöglichte eine umfassende Ablösung zahlreicher Regelungen des Osmanischen Reiches. Gleichwohl erfolgte keine vollständige Abkehr von der Scharia, der traditionellen islamischen Rechtsordnung, sondern bestimmte Elemente blieben weiterhin bestehen (Köbler 2002: 11).

Das türkische Strafgesetzbuch von 1926, das maßgeblich durch das italienische Strafgesetzbuch inspiriert wurde, übernahm nicht uneingeschränkt alle italienischen Rechtsnormen, sondern bewahrte in bestimmten Bereichen weiterhin osmanische Regelungen. Dies bestätigt Rumpfs These, dass die türkische Rechtssprache aufgrund ihrer Zwischenstellung zwischen osmanischem und kontinentaleuropäischem Recht kontinuierlichen Wandlungsprozessen unterliegt (Rumpf 2004: 2). Die jüngsten Anpassungen in der Rechtssprache verdeutlichen sowohl osmanische Einflüsse als auch moderne gesetzliche Formulierungen, die neue Begriffe einführen, welche den türkischen Juristen häufig noch nicht vollständig vertraut sind (Rumpf 2004: 3).

Die tiefgreifenden historischen Verbindungen des türkischen Rechts zu arabischen und persischen Einflüssen sind von erheblicher Bedeutung. Diese Verknüpfungen lassen sich bis in die Zeit des Osmanischen Reiches zurückverfolgen, dessen Rechtssystem maßgeblich von islamischen Prinzipien geprägt war. Die Scharia, das islamische Recht, stellte über lange Zeit die Grundlage der Gesetzgebung dar. Besonders die Einflüsse aus dem arabischen und persischen Raum, die sich in der Terminologie und den rechtlichen Konzepten manifestieren, sind tief in der türkischen Rechtskultur verankert. Begriffe wie „hukuk“ (Recht) und „adalet“ (Gerechtigkeit) haben arabische Wurzeln und sind fest in der Rechtssprache etabliert. Die Reformen wie der Sened-i İttifak (1808), der Tanzimat Fermanı (1839) und der Islahat Fermanı (1856) markierten einen entscheidenden Wendepunkt hin zu einer an europäischen Normen orientierten Rechtskultur und Rechtssprache. Der Sened-i İttifak stellte einen frühen Versuch dar, die Macht des Sultans einzuschränken und die Rechte der Provinzgouverneure anzuerkennen, was einen bedeutenden Schritt in Richtung einer konstitutionellen Monarchie darstellt. Mit dem Tanzimat Fermanı wurde ein umfassendes Reformprogramm initiiert, das die rechtliche Gleichstellung aller Untertanen des Reiches, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit, förderte und die Einführung moderner Verwaltungsmethoden zur Folge hatte.

Der Islahat Fermanı erweiterte die zuvor eingeleiteten Reformen und stärkte die Rechte der nicht-muslimischen Bevölkerung, was einen wesentlichen Schritt in Richtung einer Angleichung an europäische Standards darstellt. Diese Dokumente, die häufig als „Charta der Reformen“ bezeichnet werden, sind von zentraler Bedeutung für das Verständnis der Übergangsphase des osmanischen Rechts, in der ein Wandel von einem

religiös geprägten zu einem säkularen, europäisch beeinflussten System stattfand. Diese Reformen trugen zur Etablierung eines rechtlichen Rahmens bei, der verstärkt auf den Prinzipien der Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit basierte und eine deutliche Abkehr von den traditionellen, islamisch geprägten Normen markierte.

Trotz dieser Reformbestrebungen wies das türkische Rechtssystem bis zur Gründung der modernen Republik Türkei im Jahr 1923 nach wie vor eine starke Prägung durch islamische Gesetze auf. Die Einführung des neuen türkischen Zivilgesetzbuchs im Jahr 1926, das in erheblichem Maße auf dem schweizerischen Zivilgesetzbuch basierte, stellte einen markanten Fortschritt in der Angleichung an europäische Rechtsstandards dar. Diese Maßnahme war nicht nur ein Zeichen der Abkehr von religiösen Rechtsquellen, sondern spiegelte auch das Bestreben wider, eine moderne, säkulare und westlich orientierte Nation zu formen. Die Adaption des schweizerischen Modells, einschließlich der damit verbundenen rechtlichen Strukturen und Prinzipien, stellte einen bewussten Bruch mit der vorangegangenen Rechtskultur dar und markierte einen entscheidenden Schritt in Richtung einer rechtsstaatlichen Gesellschaft, in der das Recht unabhängig von religiösen Überzeugungen entwickelt und angewendet wird.

Im Zuge des beschleunigten Europäisierungsprozesses hat die Türkei zunehmend Begriffe aus europäischen Sprachen wie Französisch, Italienisch und Englisch in wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sprachlichen Kontexten integriert (Öncü 2013: 40). Angesichts der wachsenden Integration in europäische Strukturen sieht sich die türkische Rechtssprache der Notwendigkeit gegenüber, sich mit aktuellen Terminologien und den unterschiedlichen Denkweisen anderer Rechtssysteme auseinanderzusetzen. Dies ist von entscheidender Bedeutung, um die Prinzipien anderer Rechtsordnungen adäquat und effektiv vermitteln zu können. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die charakteristischen Merkmale der türkischen Rechtssprache innerhalb der türkischen Rechtskultur zur Geltung kommen und inwiefern sie sich von den Merkmalen der deutschen Rechtssprache in der deutschen Rechtskultur unterscheiden. Darüber hinaus gilt es zu untersuchen, wie die kulturelle Prägung des Rechts den gegenwärtigen Sprachgebrauch beeinflusst.

3 Die Entstehung des Familiengerichts in der Türkei und in Deutschland

3.1 Die Entstehung des Familiengerichts in Deutschland

Das neue Ehe- und Scheidungsrecht trat am 1. Juli 1977 in Kraft. Nach seiner Verkündung am 15. Juni 1976 trat das neue Ehe- und Scheidungsrecht am 1. Juli 1977 in Kraft. Mit der Einführung der Familiengerichte zum 1. Juli 1977 wurde die bisherige Zersplitterung des Scheidungsverfahrens auf Landgericht, Amtsgericht und Vormundschaftsgericht zugunsten einer gemeinsamen Zuständigkeit der neuen Familiengerichte aufgehoben. Das Gesetz zur Reform des Ehe- und Familienrechts regelt im Wesentlichen die Scheidungsvoraussetzungen, den Ehegattenunterhalt nach der Scheidung und die Verteilung des Sorgerechts über gemeinsame Kinder sowie den Versorgungsausgleich und das Eheverfahren vor den Familiengerichten.

Bei der Beurteilung der Lebenswirklichkeit von Familien muss im Rahmen wesentlicher konzeptioneller Rechtsreformen auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) genannt werden, das 1991 in Kraft trat. Es löste das Jugendwohlfahrtsgesetz ab und war über mehrere Legislaturperioden hinweg vorbereitet worden. Das neue KJHG (im Sozialgesetzbuch VIII) setzt im Unterschied zu seinem Vorgänger präventiv an. Es enthält eine breite Palette von unterstützenden Hilfen für Familien, um deren Erziehungskraft zu stärken. Dementsprechend kann seine Intention auch darin gesehen werden, Eingriffe des Staates in das Eltern-Kind-Verhältnis durch geeignete präventive Maßnahmen zu reduzieren. Auch hinsichtlich der Familien ergänzenden Unterstützung lässt sich eine systematische Entwicklung im SGB VIII nachzeichnen, der zufolge der Staat immer früher Verantwortung für die Betreuung von Kindern übernommen hat.

Artikel 3 des Grundgesetzes dagegen erfuhr 1994 eine Ergänzung durch die Aufnahme eines zusätzlichen Satzes in Absatz 2, der seitdem lautet: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ Diese zusätzlich formulierte Handlungsverpflichtung des Staates ist nicht zuletzt für die reale Lebenssituation von Familien bedeutsam.

Das Recht legt Regeln sowie Erwartungen fest, damit Menschen die Folgen ihres eigenen Handelns und das Dritter kalkulieren können - beziehungsweise müssen. Über Recht und insbesondere über die Grundrechte sowie das Grundgesetz geschieht dies auch im Hinblick auf das Handeln des Staates und seiner Institutionen gegenüber den Bürgern. Andererseits kann Recht auch dazu dienen, sozial erwünschtes Verhalten zu erzeugen: Dies gilt für den gesamten Bereich des Familienrechts vielleicht in viel stärkerem Maße als für irgendeinen anderen Rechtsbereich. Dabei umfasst das deutsche Recht in Bezug auf Familie das gesamte Instrumentarium der rechtlichen Steuerung und Regelung der Beziehungen von Familienmitgliedern untereinander sowie der Beziehungen zwischen Familien und Gesellschaft – und zwar unter dem Dach des Grundgesetzes (GG) als deutsche Verfassung. Artikel 6 (GG) sichert die Institutsgarantie sowie das Schutz- und Förderungsgebot der Familie als Grundrecht. In der Rechtswissenschaft gelten Ehe und Familie als sogenannte (Rechts-)Institute.

Wie Ehe und Familie als Rechtsinstitute zustande kommen, wird im Vierten Buch des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) umfassend und detailliert geregelt. Dazu gehören zum Beispiel auch die Auflösung der Ehe und wer wem gegenüber welche Aufgaben und Pflichten, aber auch Rechte hat. Seit 2001 ist hier auch die gleichgeschlechtliche Lebenspartnerschaft geregelt. Familie und die Wahrnehmung von Familienaufgaben spielen aber auch in anderen Rechtsbereichen eine wichtige Rolle. Hier sind etwa das Teilzeit- und Befristungsgesetz, das (nicht nur für Familien) ein Anrecht auf Teilzeit in der Erwerbstätigkeit schafft, zu nennen oder das Sozialgesetzbuch (SGB), das an vielen Stellen die Lebenswirklichkeit von Familien mitgestaltet. Etwa im SGB II, wo die Bedingungen der Grundsicherung für die Familienmitglieder festgelegt sind; im SGB III, dass die Höhe des Arbeitslosengeldes für Bezieher mit Kind(ern) von der für Kinderlose unterscheidet und im SGB VIII, das den Rahmen der familienergänzenden Tagesbetreuung oder die Jugendhilfe regelt. Entscheidend für Eltern ist auch das

Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz (BEEG). Auch das Kinderförderungsgesetz von 2008, mit dem ein Recht auf einen Betreuungsplatz für Unter-Drei-Jährige geschaffen wurde, prägt Familienrealität. Das Gesetz trat im August 2013 in Kraft. Und schließlich regelt auch das Betriebsverfassungsgesetz in seiner Fassung seit 2001, dass es Aufgabe der Betriebsräte ist, sich um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu kümmern.

3.2 Die Entstehung des Familiengerichts in der Türkei

Das am 18. Januar 2003 im Amtsblatt Nr. 24997² veröffentlichte und in Kraft getretene Gesetz Nr. 4787 wurde zur Regelung der Gründung, Aufgaben und Verfahrensweisen der Familiengerichte erlassen (Artikel 1).

Artikel 1 — Zweck dieses Gesetzes ist die Regelung der Gründung, Aufgaben und Verfahrensweisen der Familiengerichte. Dieses Gesetz umfasst Bestimmungen über die Familiengerichte, die zur Behandlung von Klagen und Angelegenheiten des Familienrechts eingerichtet wurden.

Nach dem Inkrafttreten des türkischen Zivilgesetzbuches Nr. 4721 trat das Gesetz Nr. 4787 über die Gründung, Aufgaben und Verfahrensweisen der Familiengerichte in Kraft. Gemäß dem am 9. Januar 2003 erlassenen Gesetz Nr. 4787 wurden Familiengerichte eingerichtet, die sich ausschließlich mit Streitigkeiten im Familienrecht befassen und als spezialisierte Gerichte fungieren.

Die Einrichtung der Familiengerichte als Teil der umfassenden Änderungen im türkischen Zivilgesetzbuch ist ein bedeutender Schritt. Es ist ein fortschrittliches System, in dem die negativen Ereignisse, Konflikte und Probleme, die in allen Phasen des Familienlebens auftreten können, von spezialisierten Gerichten behandelt und präventive, schützende und entwicklungsorientierte Ansätze verfolgt werden.

Familiengerichte spielen eine sehr wichtige Rolle bei der Anwendung des Familienrechts: Alle Streitigkeiten im Familienrecht, angefangen bei der Verlobung, über die Beendigung der Ehe, die Annullierung, die Scheidung, die Regelungen der Ehe, das Sorgerecht, die Abstammung bis hin zur Vormundschaft, werden von den Familiengerichten behandelt. Der Familienrichter wendet nicht nur das Recht an, sondern kann bei Bedarf auch die Meinung von Experten wie Psychologen, Pädagogen und Sozialarbeitern einholen, die an den Gerichten tätig sind. Somit nehmen die Familiengerichte neben ihrer richterlichen Tätigkeit auch schützende, erzieherische und soziale Maßnahmen zum Schutz der Familie wahr.³

Ein Blick auf die von den Familiengerichten behandelten Fälle zeigt, dass es viele verschiedene Arten von Fällen gibt. Diese umfassen unter anderem: Heirat, Scheidung und allgemeine Bestimmungen der Ehe, Güterrecht, Schutz von Dritten im Zusammenhang mit dem Güterrecht, Abstammung, Vaterschaftsklage, Adoption, Sorgerecht, Verlobung, Heirat, Verwandtschaft, frühere Ehe, Heiratsantrag und Zeremonie, ungültige Ehen, absolute Nichtigkeit, relative Nichtigkeit, Scheidung,

² <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/01/20030118.htm> Zugriffsdatum: 17.06.2023

³ <https://www.mevzuatdergisi.com/2008/04a/02.htm> Zugriffsdatum: 23.06.2023.

Ehebruch, Mordversuch, schwere oder ehrverletzende Behandlung, Straftaten und entehrendes Leben, Verlassen, Geisteskrankheit. Die meisten Fälle, die von den Familiengerichten behandelt werden, sind Scheidungsfälle. Während der Scheidung sind die Aufteilung des Vermögens, Unterhaltszahlungen und das Sorgerecht für Kinder ernsthafte Probleme, die die Gerichte beschäftigen.

Der zentrale „Familien“-Artikel im türkischen Grundgesetz ist Artikel 41. Dabei ist Absatz 1 des Artikels mehrdimensional angelegt. Zunächst stellt der Artikel ein klassisches Abwehrrecht dar, das heißt er schützt die Familie zunächst einmal vor Ein- und Übergriffen von außen. Daneben enthält er eine Instituts- oder Einrichtungsgarantie, was bedeutet, dass die staatliche Gemeinschaft garantiert, als Familie leben zu können. Artikel 41 ist als wertentscheidende Grundsatznorm zu verstehen. Das bedeutet konkret, dass sich der Staat verpflichtet, Störungen und Schädigungen der Familie durch ihn selbst sowie durch Dritte zu vermeiden und darüber hinaus Familie durch geeignete Maßnahmen zu fördern und Benachteiligungen zu verhindern:

I. Ailenin korunması ve çocuk hakları

MADDE 41- Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır.

Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilâtı kurar.⁴

I. Schutz der Familie und Kinderrechte

ARTIKEL 41 - Die Familie ist die Grundlage der türkischen Gesellschaft und beruht auf Gleichheit zwischen den Ehepartnern.

Der Staat trifft die notwendigen Maßnahmen und richtet Organisationen ein, um das Wohl und das Wohlergehen der Familie zu gewährleisten, insbesondere um den Schutz von Müttern und Kindern sowie die Aufklärung und Umsetzung der Familienplanung sicherzustellen.

4 Methode und Datenbasis

Um die Rechtssprache für einen Laien effektiv zu vermitteln, bedarf es der Anwendung spezifischer Methoden, Prozeduren, und Übersetzungstechniken. Diese Elemente sind essenziell, um die Kommunikation von Fachwissen zwischen Laien und Rechtssprache zu ermöglichen und zu optimieren. In der Übersetzungs- und Sprachwissenschaft, dem Fokus dieser Arbeit, erweist sich der methodologische Ansatz von Katharina Reiss (1981) als besonders zielführend.

Katharina Reiss, eine renommierte Figur in der Übersetzungswissenschaft, hat bedeutende Beiträge zur Methodologie des Übersetzungsvergleichs geleistet. In ihrer Arbeit aus dem Jahr 1981 definiert Reiss zwei grundlegende Methoden des Übersetzungsvergleichs: die lineare und die selektive Methode (Reiss 1981: 317). Die

⁴<https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa> Zugriffsdatum: 20.06.2023.

selektive Methode, die von Katharina Reiss im Jahr 1981 entwickelt wurde, bietet einen spezifischen Ansatz zur Analyse von Übersetzungen, der sich auf die Untersuchung einzelner linguistischer oder stilistischer Merkmale eines Textes konzentriert. Diese Methode kann auch effektiv angewendet werden, um die Arbeit von Familiengerichten in einem internationalen Kontext zu betrachten, insbesondere wenn es darum geht, komplexe juristische Dokumente oder Aussagen, die spezifische terminologische oder stilistische Nuancen enthalten, zu übersetzen und zu interpretieren.

Zur Anwendung der selektiven Methode in dieser Studie wurde zur Sammlung der Primärquellen Gerichtsurteile aus drei türkischen und drei deutschen Familiengerichten, jeweils aus den Jahren 2000, 2010, 2020 eingesetzt. Die etymologische Analyse der türkischen Lexeme basieren auf die Recherchen des Instituts für Türkische Sprache (TDK) (<https://sozluk.gov.tr/>) und die Analyse der deutschen Lexeme beruhen auf die Ergebnisse der folgenden Webseite: <https://www.dwds.de/>.

5 Lexikalische Analyse und Merkmale der Gerichtsurteile im Familiengericht

Mit den gesellschaftlichen Veränderungen wandelt sich auch die Sprache. Innovationen sind weltweit in der Forschung, Technologie und Kultur zu beobachten; Neuerungen im Sozialbereich, auch soziokulturelle Strömungen bringen neue Ausdrücke zum Vorschein Öncü (2013: 37). Der Begriff „Lexik“ im Kontext des Familiengerichts definiert die Gesamtheit der Wörter oder Ausdrücke, die in der spezifischen juristischen Fachsprache des Familienrechts verwendet werden. Dies schließt alle relevanten Termini ein, die in den gesetzlichen Texten, Gerichtsentscheidungen und anderen rechtlichen Dokumenten in diesem Bereich vorkommen. Die Lexik ist im familiengerichtlichen Kontext von entscheidender Bedeutung, da sie die sprachliche Präzision sowie das Verständnis und die Interpretation rechtlicher Konzepte wesentlich beeinflusst.

Im Kontext der Familiengerichte, sowohl in Deutschland als auch in der Türkei, ist es für Übersetzer und Dolmetscher unerlässlich, kulturelle und soziale Aspekte der jeweiligen Länder zu verstehen, um die Bedeutungen hinter den Worten korrekt zu erfassen und zu vermitteln. So können bestimmte Begriffe oder Redewendungen, die in einem kulturellen Rahmen spezifische Bedeutungen oder Konnotationen tragen, in einem anderen kulturellen Kontext ganz anders verstanden oder sogar missverstanden werden.

Die lexikalische Analyse bildet das Fundament zur Untersuchung der sprachlichen Struktur juristischer Texte und zielt darauf ab, die Wortwahl und deren Frequenz in den Urteilstexten zu erforschen. In dieser Arbeit wird eine solche Analyse auf Urteile deutscher und türkischer Familiengerichte angewandt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Terminologie und im Sprachgebrauch dieser beiden Rechtssysteme zu identifizieren.

Die lexikalische Analyse beschäftigt sich mit der Untersuchung der Wörter – den kleinsten Einheiten eines Textes, die zusammen Sätze und somit die Urteilstexte formen. Jedes Wort eines Urteils wird dabei in die Analyse einbezogen, um ein umfassendes Bild

der verwendeten Lexik zu gewinnen. Diese Methode ermöglicht es, die Präferenz bestimmter Begriffe und Termini zu erkennen, die typischerweise in den juristischen Dokumenten verwendet werden. Diese bevorzugten Wörter reflektieren oft die formalen Anforderungen und gesetzlichen Vorgaben, die den Aufbau und Inhalt der Urteile bestimmen.

Die Zielsetzung dieser Arbeit ist es, durch die lexikalische und etymologische Analyse ein tieferes Verständnis für die Sprachgebrauchsmuster in deutschen und türkischen Familiengerichtsurteilen zu entwickeln. Diese Muster geben Aufschluss darüber, wie rechtliche Konzepte sprachlich vermittelt werden und welche terminologischen Konventionen dabei eine Rolle spielen. Die Analyse soll auch aufzeigen, wie durch die sprachliche Gestaltung der Urteile rechtliche Inhalte und Entscheidungen für die betroffenen Parteien verständlich gemacht werden.

Es wird angestrebt, dass diese Untersuchung der häufigsten Wörter und ihrer Herkunft wertvolle Einblicke in die Rechtskultur und -praxis beider Länder bietet. Diese Ergebnisse können nicht nur für die Weiterentwicklung der juristischen Fachsprache, sondern auch für die Ausbildung von Juristen und Übersetzern, die mit familiengerichtlichen Texten arbeiten, von Bedeutung sein.

Beispieltext 1 (2000)

ARABISCH (237): ait;(5) aleyh;(2) aynı;(2) açıl;(2) beyan;(2) boşanma;(9) celp; dava;(7) davacı;(14) davalı;(18) delillere; dini; esas; eşyaların;(4) harç;(2) hitaben; hukuk; husus;(3) hâkim; hüküm; imza;(4) iştirak;4 kabul;(9) kanun; karar;(7) kayıt;(4) kâtip; lehine; madde;(4) maddi; mahalle; mahkeme;(3) manevi; menkul; muhteviyat; münasebet;(2) müşterek;(16) nafaka;(6) nazar; nüfus;(2) saat;(2) sabit; sebep; suret;(2) takdir; talep;(3) tamam;(2) tanzim;(6) taraf;(9) tarih;(5) tazminat;(2) tebliğ; tedbir;(4) tesis;(2) ve;(33) vekalet; vekili;(5) velayet;(6) ücret; şahsi;(2)

TÜRKİSCH (218): alınmak;(8) anlatıldı; anlaşmak;(2) anlaşılmakla; anne;(5) ara;(7) ayda;(4) açık;(4) baba; bayram; beri; bir; birbirlerinden; birliğin; bu;(2) bulunmak;(12) bırakılmasına; de; dilekçesi; doğru; doğumlu; duruşma;(4) düşünüldü; etmek;(16) ekli; ev; evli;(4) evlilik;(4) gerekçe; gerekmek;(4) geçimsizlik;(5) gider; göre; gün;(4) iki;(4) ile;(6) il; ilişkin; ilk; ilçe; istem; için;(6) kalacak; kapsam; karşı;(2) karşılıklı; kendi;(5) konulmak; konut;(2) koşul; okunmak; olmak;(20); oluşmak; sarsıldığını; sonunda; sunulan; toplam;(3) toplanan; tüm;(3) uyarınca; uygun; vermek;(13) yanına; yapan; yapılan; yargılama; yargıtay; yeniden; yer;(2) yolu; yukarda; yüz;(2) çocuk;(15) ödeme;(3) üzere;(2)

FRANZÖSISCH (21): dosya;(2) milyon;(6) protokol;(13)

PERSISCH (10): haftanın; hanede;(3) herbir;(3) herhangi; pazar; peşin;

ITALIENISCH (1): lira (1)

GRIECHISCH (1): temel;

Beispieltext-1

Übersicht

	Türkisch	Arabisch	Persisch	Französisch	Italienisch	Griechisch
Beispieltext-1	214 (45%)	227 (49%)	10 (2%)	21 (4%)	1 (0%)	1 (0%)

Beispieltext 2 (2010)

ARABISCH (187): adliye; aile;(3) ait;(2) asıl;(2) aynı;(3) beyan;(6) bir;(2) cilt; dair; dava;(13) davacı;(11) davalı;(9) esas;(3) eşya;(3) fazla; fikir; hakim;(2) harç;(4) havale; hediye; husus; hüküm; iade; imza;(6) irade; istinaf; itibaren; kabul;(3) kanaat; kanun; karar;(11) katip;(2) kayıt;(3) madde;(3) maddi;(3) mahkeme;(7) mal;(8) manevi;(3) millet; mutabakat; müşterek; nafaka;(3) nüfus;(3) ortak;(2) ruh; talep;(6) taraflar;(10) tarafından;(2) tarih;(9) tasdikine;(3) tazminat;(3) tebliğ; tedbir; tekrar; ve;(9) ziynet; şekil;(2)

TÜRKISCH (198): ad; almak; alınmak;(3) anlatı; anlaşmak;(11) araç; artan; açmak; açık;(3) açıklık;(2) aşağı; başka; başlık;(3) belirtmek; birbirlerinden;(2) birlik;(2) boşanma;(12) bu;(2) bulunmak;(6) bırak;(3) de; dilekçe;(5) dolayı; doğmak;(2) durum; duruşma;(3) düşün; düşün; dış; ek;(3) etmek;(7) ev; evlilik;(9) gerek;(6) geçmek; gider;(4) göre; görmek; il; ile;(9) ilçe; istemek;(4) içeri; iş; kalmak;(2) karşı;(2) kendi;(4) kesin; kimlik;(2) kişisel; konu;(4) konut; kız; neden;(5) oku;(3) olmak;(9) oluşmak; oğul; sarsmak;(2) saymak; son; sonuç; süre; uygun; uymak; varmak; ver;(5) yapılan;(3) yargı;(4) yatır; yatıran; yazı;(2) yer; yoksul; yol; yukarı; yüz; yıl;(2) çocuk;(3) özet; üzere; üzeri;(3)

PERSISCH (10): hafta; hane;(2) herhangi; hiçbir; köy; paylaşım; peşin; sadece; serbest;

FRANZÖSISCH (13): avans; protokol;(10) sistem; tablo

ITALIENISCH (3): marka; numara; plaka;

GRIECHISCH (2): temel;(2)

ARABISCH/ PERSISCH (1): veya (1)

Übersicht

	Türkisch	Arabisch	Persisch	Französisch	Italienisch	Griechisch
Beispieltext-2	198 (48%)	187 (45%)	10 (2%)	13 (3%)	3 (1%)	2 (1%)

Beispieltext 3 (2020)

ARABISCH (123): adliye; aile;(3) aynı;(2) beyan; cilt; dair; dava;(5) davacı;(3) davalı;(3) esas;(3) eşya;(8) fazla; fikren; hak;(2) hakim;(3) harç; iade; imza; irade; istinaf; itibaren;(2) kabul; kanaat;(2) karar;(12) katip;(2) kayıt;(3) kısım; madde;(2) maddi;(2) mahkeme;(9) mal;(2) manevi;(2) millet; mizaç; müdür; mümkün; müracaat; müşterek;(3) nafaka;(2) nüfus;(3) ruhen; sulh; talep;(7) tarih;(6) tasdik; tasfiyesine;(2) tazminat; tebliğ; ziynet;(2) çeyiz;(2) şekil;(2) şiddetli;

TÜRKISCH (190) ad;(3) alacak;(2) alt;(2) alınmak;(2) anlatmak; anlaşma anlaşmak;(3) ara; açık;(3) açılan; aşağı; başka; başvuru;(2) belirlemek; bildirmek; bilişim; bir;(5) birbirlerinden;(4) birlik;(3) boşanma;(7) bu;(4) de;(2) dilekçe; doğmak;(2) doğrultu; duruşma;(2) düşünmek; erişim; etmek;(3) ev; evlilik;(5) gerek;(3) geçimsizlik; geçmek;(3) gider;(3) gönder; görmek; güven; iki; il; ile;(6) ilçe; istek;(2) istemek;(4) içinde; iş; karşı;(4) kesin; kişisel;(2) kullanmak; ne;(2) neden;(3) oku; olmak;(24) sarsmak; son; süre; takı;(2) taraflar;(7) tutanak;(2) uyarınca;(2) uyumsuzluk; uzman; varmak; ve;(7) vermek;(4) yada;

yapılan; yardım; yargılama;(4) yatıran; yazı;(2) yeni; yer; yol;(2) yukarı; yönde; yönelik;(2) yüz; yıl; çocuk;(3) üzere;

PERSISCH (12): hafta; hane;(2) her;(2) herhangi;(2) köy; paylaşmak;(2) peşin; serbest;

FRANZÖSISCH (9): adres; avans; doküman; elektronik; kültür; protokol;(2) rejim; sistem;

GRIECHISCH (1): temel (1)

Übersicht

	Türkisch	Arabisch	Persisch	Französisch	Italienisch	Griechisch
Beispieltext-3	190 (57%)	123 (37%)	12 (3%)	9 (3%)	0 (0%)	1 (0%)

Übersicht der türkischen Beispieltexte

	Türkisch	Arabisch	Persisch	Französisch	Italienisch	Griechisch
Beispieltext-1	214 (45%)	227 (49%)	10 (2%)	21 (4%)	1 (0%)	1 (0%)
Beispieltext-2	198 (48%)	187 (45%)	10 (2%)	13 (3%)	3 (1%)	2 (1%)
Beispieltext-3	190 (57%)	123 (37%)	12 (3%)	9 (3%)	0 (0%)	1 (0%)

Die lexikalische Analyse der türkischen Gerichtsurteile zeigt eine hohe Anzahl von Wörtern arabischen Ursprungs in allen drei untersuchten Texten. Dies ist charakteristisch für die türkische Sprache, die viele Lehnwörter aus dem Arabischen enthält, insbesondere in formellen und juristischen Kontexten.

Im Vergleich dazu bleibt die Anzahl der türkischen Wörter relativ konstant, wobei eine leichte Zunahme über die Jahre hinweg zu beobachten ist. Dies könnte darauf hindeuten, dass im Laufe der Zeit mehr Wert auf die Verwendung ursprünglicher türkischer Begriffe gelegt wurde, möglicherweise im Zuge von Sprachreformen und einer verstärkten Betonung der nationalen Sprache.

Der Einfluss des Französischen, Persischen und Italienischen bleibt über die Jahre hinweg relativ gering, zeigt jedoch die historische Vielseitigkeit der türkischen Sprache. Wörter französischen Ursprungs finden sich vor allem in Bezug auf administrative und technische Begriffe.

Die lexikalische Analyse unterstreicht die Vielschichtigkeit der türkischen Sprache in juristischen Texten und spiegelt die historische Entwicklung und die verschiedenen kulturellen Einflüsse wider, die zur Bildung des modernen türkischen Rechtsvokabulars beigetragen haben.

Beispieltext 4 (2000)

ALTHOCHDEUTSCH (91): Gericht (9); Rechtsanwalt (3); Amt (7); Verkündung (Kund) (2); Geburt (3); Antrag (6); Richter (2); Recht (14); Ehe (19); Urteil (4); Land (1); Kind (1); Scheidung (6); Buch (2); Klage (1); Leben (2); Gemeinschaft (1); Leute (1); Wohnung (1); Haus (1); Rat (1); Regelung (1); Urkunde (1); Verfahren (1); Volk (1);

FRÜHNEUHOCHDEUTSCH (2): Prozess (2);

MITTELHOCHDEUTSCH (20): Geschäft (2); Verhandlung (1); Partei (8); Kosten (2); Entscheidung (3); Staatsangehörigkeit (1); Aufenthalt (2); Spruch (1);

SPÄTMITTELHOCHDEUTSCH (2): Vollmacht (2);

NEUHOCHDEUTSCH (1): Eingehen (1);

MITTELNIEDERDEUTSCH (1): Gegner (1);

LATEIN (8): Familie (2); Bezirk (1); Zivil (1); Protokoll (2); Justiz (1); Sekretär (1);

DEUTSCH (2): Heimat (1); Gesetz (1);

Übersicht-1

	Ahd	Fnhd	Mhd	Smhd	Nhd	Mnd	Deutsch	Latein
Beispieltext-4	91 (72%)	2 (1%)	20 (16%)	2 (2%)	1 (1%)	1 (1%)	2 (2%)	8 (6%)

Übersicht-2

	Deutsch	Latein
Beispieltext-4	119 (94%)	8 (6%)

Beispieltext 5 (2010)

ALTHOCHDEUTSCH (111): Gericht (9); Rechtsanwalt (2); Amt (14); Verkündung (Kund) (1); Geburt (2); Antrag (13); Richter (2); Recht (2); Ehe (18); Scheidung (11); Leben (4); Gemeinschaft (2); Leute (1); Rat (1); Verfahren (5); Ordnung (2); Sicher (4); Sache (3); Eltern (1); Zeit (2); Jahr (3); Verantwortung (1); Ergebnis; Gatte (7);

MITTELHOCHDEUTSCH (19): Rente (2); Geschäft (3); Verhandlung (1); Kosten (3); Entscheidung (3); Staatsangehörigkeit (2); Aufenthalt (1); Zentrum (1); Beschluss (3);

MITTELNIEDERDEUTSCH (4): Gegner (4);

LATEIN (6): Familie (3); Protokoll (1); Regional (1); Akte (1);

DEUTSCH (2): Heimat (1); Gesetz (1);

ITALIENISCH (2): Nummer (2);

Beispieltext-5

Übersicht-1

	Ahd	Mhd	Mnd	Deutsch	Italienisch	Latein
Beispieltext-5	111 (77%)	19 (13%)	4 (3%)	2 (2%)	2 (1%)	8 (4%)

Übersicht-2

	Deutsch	Italienisch	Latein
Beispieltext-5	136 (95%)	2 (1%)	6 (4%)

Beispieltext 6 (2020)

ALTHOCHDEUTSCH (388): Gericht (18); Rechtsanwalt (3); Amt (14); Verkündung (Kund) (1); Geburt (6); Antrag (48); Richter (2); Recht (17); Ehe (47); Scheidung (18); Leben (11); Gemeinschaft (2); Leute (1); Rat (5); Verfahren (12); Ordnung (11); Sicher (35); Sache (8); Eltern (5); Zeit (14); Jahr (3); Verantwortung (1); Ergebnis; Gatte (7); Kind (16); Weg (1); Entgelt (15); Punkt (19); Wahl (1); Arbeit (2); Monat (7); Tag (4); Wert (21); Gewalt (2); Vorschrift (2); Frist (8);

FRÜHNEUHOCHDEUTSCH (4): Post (4);

MITTELHOCHDEUTSCH (56): Rente (20); Geschäft (2); Verhandlung (1); Kosten (4); Entscheidung (4); Staatsangehörigkeit (6); Aufenthalt (2); Beschluss (8); Heirat (2); Last (3); Prüfung (1); Sucht (1); Termin (1); Strafe (1);

MITTELNIEDERDEUTSCH (21): Gegner (21);

LATEIN (25): Familie (2); Protokoll (1); Register (2); intern (6); Artikel (5); Stabilität (1); Dokument (6); Signatur (2);

NEUHOCHDEUTSCH (4): Gesetz (4);

ITALIENISCH (13): Nummer (2); Konto (3); Kapital (8);

FRANZÖSISCH (2): Bagatelle (1); Situation (1);

ARABISCH (1): Alkohol (1);

ENGLISCH (2): Training (1); Internet (1);

GRIECHISCH (1): Therapie (1);

Beispieltext-6

Übersicht-1

	Ahd	Fnhd	Mhd	Mnd	Lat.	Dt.	Ital.	Fran.	Arab.	Eng.	Gri.
Beispieltext-6	388 (75%)	4 (1%)	56 (11%)	21 (4%)	25 (5%)	4 (1%)	13 (3%)	2 (1%)	1 (1%)	2 (1%)	1 (1%)

Übersicht-2

	Deutsch	Italienisch	Französisch	Arabisch	Englisch	Griechisch	Latein
Beispieltext-6	473 (92%)	13 (3%)	2 (1%)	1 (0%)	2 (1%)	1 (0%)	25 (5%)

Übersicht der deutschen Beispieltex-te

Übersicht-1

	Ahd	Fnh d	Mhd	Smh d	Nh d	Mnd	Lat.	Dt.	Ital.	Fra.	Ara b.	Eng .	Gri.
Beispiele xt-4	91 (72 %)	2 (2 %)	20 (16 %)	2 (2%)	1 (1 %)	1 (1%)	8 (6 %)	2 (2%)	0	0	0	0	0
Beispiele xt-5	111 (77 %)	0	19 (13 %)	0	0	4 (3%)	6 (4 %)	2(2 %)	2 (1 %)	0	0	0	0
Beispiele xt-6	388 (75 %)	4 (1 %)	56 (11 %)	0	0	21 (21 %)	25 (5 %)	4 (1%)	13 (3 %)	2 (1 %)	1 (1%)	2 (1 %)	1 (1 %)

Übersicht-2

	Deutsch	Italienisch	Latein	Fra.	Arab.	Eng.	
Beispieltext-4	119 (94%)	0	8 (6%)	0	0	0	0
Beispieltext-5	136 (95%)	2 (1%)	6 (4%)	0	0	0	0
Beispieltext-6	473 (92%)	13 (3%)	25 (5%)	2 (1%)	1 (0%)	2 (1%)	1 (0%)

Die Analyse basiert auf der Kategorisierung von Begriffen nach ihrer sprachlichen Herkunft und ihrem historischen Ursprung, wie in den Beispieltex-ten aus den Jahren 2000, 2010 und 2020 dargestellt. Diese Begriffe wurden in Kategorien wie Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch, Neuhochdeutsch, Mittelniederdeutsch, Latein, Italienisch, Französisch, Arabisch, Englisch und Griechisch eingeteilt.

Die Ergebnisse zeigen eine klare Kontinuität und Entwicklung der deutschen Rechtssprache, die stark durch althochdeutsche und lateinische Begriffe geprägt ist. Während mittelalterliche und frühneuhochdeutsche Begriffe weiterhin verwendet werden, zeigt sich auch der Einfluss moderner und internationaler Sprachen, insbesondere im 21. Jahrhundert. Diese sprachliche Vielfalt spiegelt die Anpassung der Rechtssprache an aktuelle gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen wider.

Die Analyse verdeutlicht, dass die deutsche Rechtssprache ihre Wurzeln in historischen Epochen behält und sich gleichzeitig an moderne Anforderungen anpasst. Der Einfluss des Lateins bleibt konstant, während Begriffe aus dem Italienischen und anderen modernen Sprachen die zunehmende Internationalisierung des Rechtswesens hervorheben.

Die etymologische Untersuchung der Zivilurteile zeigt eine tief verwurzelte Tradition in der deutschen Rechtssprache, die sich über Jahrhunderte entwickelt und angepasst hat. Die Einflüsse aus verschiedenen Epochen und Sprachen betonen die historische Tiefe und die moderne Anpassungsfähigkeit der Rechtssprache. Diese Erkenntnisse können dazu beitragen, die Entwicklung der Rechtssprache weiter zu erforschen und zu verstehen.

Die lexikalische Analyse zeigt, dass die türkische Rechtssprache stark von arabischen und türkischen Wurzeln geprägt ist, wobei Einflüsse aus dem Französischen, Persischen und Italienischen ebenfalls vorhanden sind. Im Vergleich dazu zeigt die deutsche Rechtssprache eine starke Prägung durch althochdeutsche, mittelhochdeutsche und lateinische Begriffe, mit einem zunehmenden Einfluss moderner internationaler Sprachen im 21. Jahrhundert.

Diese Unterschiede spiegeln die historischen und kulturellen Entwicklungen beider Sprachen wider. Während die türkische Rechtssprache ihre multikulturellen Einflüsse beibehält, zeigt die deutsche Rechtssprache eine Tendenz zur Bewahrung historischer Begriffe bei gleichzeitiger Anpassung an moderne Einflüsse.

6 Schlussbemerkung

Die vorliegende Studie hatte das ambitionierte Ziel, eine tiefgehende Untersuchung der lexikalischen, syntaktischen, textuellen Merkmale sowie der Struktur und Makrostruktur von gerichtlichen Texten in türkischen und deutschen Familiengerichtsverfahren vorzunehmen. Hierbei wurden exemplarisch drei türkische und drei deutsche Familienbeschlüsse aus den Jahren 2000, 2010 und 2020 als Untersuchungsmaterial ausgewählt, um spezifische Charakteristika der beiden Rechtssprachen und -kulturen herauszuarbeiten. Diese Auswahl ermöglichte es, Veränderungen und Kontinuitäten in den Rechtssprachen und -kulturen der beiden Länder im Laufe der Zeit zu beobachten.

Ein zentraler Fokus der Arbeit lag auf der Erkundung der europäischen Rechtsgeschichte und der bedeutenden Epochen, die die Entwicklung der heutigen Rechtssysteme geprägt haben. Diese historische Dimension ist unerlässlich, um die tief verwurzelten kulturellen und rechtlichen Traditionen, die sich in den untersuchten Texten widerspiegeln, zu verstehen. Die historische Analyse erstreckte sich von der Antike über das Mittelalter bis hin zur Neuzeit und beleuchtete dabei die wesentlichen Einflüsse auf die Entwicklung der Rechtssysteme in Europa. Besonders hervorgehoben wurden die arabischen und persischen Einflüsse auf die türkische Rechtssprache, die sich in zahlreichen Lehnwörtern und spezifischen Ausdrucksweisen manifestieren. Im

Gegensatz dazu zeichnet sich die deutsche Rechtssprache durch eine strikte Präzision und Systematik aus, die eine klare und unmissverständliche Kommunikation gewährleisten.

„Einerseits erscheinen die umgangssprachlichen Begriffe in der Rechtssprache, bzw. wird ein Teil davon zu juristischen Begriffen präzisiert, andererseits fließen manche neu geprägte Gesetzesausdrücke in die Alltagssprache.“

Neumann-Duisberg zufolge nimmt die Rechtssprache situativ eine Position zwischen der Fachsprache und der Gemeinsprache ein. Im Hintergrund der von Heller und Neumann-Duisberg angeführten Ansätze bezüglich der Fachsprache sollen zunächst die jeweiligen terminologischen Erläuterungen dieser Begriffe erörtert werden. Lewandowski bezeichnet Fachsprachen als Berufssprachen, die sich gegenüber der Umgangs- oder Standardsprache bzw. der Gemeinsprache vor allem durch einen erweiterten und spezialisierten Wortschatz, aber auch durch syntaktische und textuelle Besonderheiten sowie durch intensive Nutzung bestimmter Wortbildungsmodelle auszeichnen (1994: 293). Sie dienen den Bedürfnissen der wissenschaftlichen, technologischen, betrieblichen und handwerklichen Organisation und Praxis, indem sie Gegenstände, Strukturen und Prozesse des jeweiligen Fach- oder Sachgebiets erfassen. Deshalb sind sie Voraussetzung und Bedingung fachlicher Arbeit sowie Instrument fachinterner, interfachlicher und fachexterner Kommunikation (ebd.).

Eine detaillierte lexikalische Analyse der türkischen Gerichtsurteile aus den Jahren 2000, 2010 und 2020 zeigte, dass arabische Wörter einen signifikanten Anteil an den juristischen Texten ausmachen. Diese Beobachtung ist charakteristisch für die türkische Sprache, die viele Lehnwörter aus dem Arabischen enthält, insbesondere in formellen und juristischen Kontexten. Im Vergleich dazu bleibt die Anzahl der Wörter aus anderen Sprachfamilien wie dem Französischen, Persischen und Italienischen relativ gering, was auf die historische Vielseitigkeit der türkischen Sprache hinweist. Diese Wörter sind oft in administrativen und technischen Kontexten zu finden. Im Gegensatz dazu zeigt die deutsche Rechtssprache eine starke Prägung durch althochdeutsche, mittelhochdeutsche und lateinische Begriffe, mit einem zunehmenden Einfluss moderner und internationaler Sprachen im 21. Jahrhundert. Diese sprachliche Vielfalt spiegelt die Anpassungsfähigkeit der deutschen Rechtssprache an gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen wider.

Wie in der Tabelle unten aufgeführt, ist zu sehen, dass bei der etymologischen Analyse der türkischen Gerichtsurteile eine hohe Anzahl von Wörtern arabischen Ursprungs in allen drei untersuchten Texten vorhanden ist. Dies ist charakteristisch für die türkische Sprache, die viele Lehnwörter aus dem Arabischen enthält, insbesondere in formellen und juristischen Kontexten.

Im Vergleich dazu bleibt die Anzahl der türkischen Wörter relativ konstant, wobei eine leichte Zunahme über die Jahre hinweg zu beobachten ist.

Eine detaillierte lexikalische Analyse der deutschen Gerichtsurteile aus den Jahren 2000, 2010 und 2020 zeigte, (siehe Tabelle unten) eine klare Kontinuität und Entwicklung der deutschen Rechtssprache, die stark durch althochdeutsche und lateinische Begriffe

geprägt ist. Während mittelalterliche und frühneuhochdeutsche Begriffe weiterhin verwendet werden, zeigt sich auch der Einfluss moderner und internationaler Sprachen, insbesondere im 21. Jahrhundert. Diese sprachliche Vielfalt spiegelt die Anpassung der Rechtssprache an aktuelle gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen wider.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die vorliegende Arbeit einen bedeutenden Beitrag zum Verständnis der Rechtssprache und ihrer kulturellen Einbettung in den beiden untersuchten Rechtssystemen geleistet hat. Die detaillierte Analyse der gerichtlichen Texte hat gezeigt, dass die Rechtssprache nicht nur ein Instrument zur Vermittlung rechtlicher Inhalte ist, sondern auch eine zentrale Rolle bei der Formung der rechtlichen Identität und der juristischen Kultur spielt. Diese Erkenntnis ist von großer Relevanz, insbesondere in einem zunehmend globalisierten und interkulturell vernetzten Rechtsraum, in dem das Verständnis der jeweiligen Rechtssprache und ihrer kulturellen Kontexte von entscheidender Bedeutung ist.

Abschließend kann festgehalten werden, dass diese Arbeit wesentliche Erkenntnisse zur Funktionsweise der Rechtssprache in Deutschland und der Türkei liefert und damit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der rechtlichen und kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in beiden Ländern leistet. Die detaillierte Untersuchung der lexikalischen, syntaktischen und strukturellen Merkmale der Rechtssprache hat gezeigt, dass diese nicht nur ein Mittel zur Kommunikation rechtlicher Inhalte ist, sondern auch eine entscheidende Rolle bei der Formung der rechtlichen Identität und der juristischen Kultur spielt. Diese Erkenntnis ist von großer Bedeutung für die juristische Praxis, insbesondere in einem zunehmend globalisierten und interkulturell vernetzten Rechtsraum, in dem das Verständnis der jeweiligen Rechtssprache und ihrer kulturellen Kontexte unerlässlich ist. Die vorliegende Arbeit leistet somit einen wertvollen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über die Rolle der Rechtssprache in der modernen Gesellschaft und legt den Grundstein für weitere Forschungen.

Literaturverzeichnis

- de Groot, Gerard-**. René (1999): Das Übersetzen juristischer Terminologie. de Groot, Gerard-. René/ Schulze, R (Hg.): *Recht und Übersetzen*, Baden-Baden: Nomos, 11-46.
- Demetrius, Kyriazis** (1984): *Magna Carta-Palladium der Freiheiten oder Feudales Stabilimentum*. Berlin: Duncker& Humblot.
- Fuchs-Khakhar, Christine** (1987): *Die Verwaltungssprache zwischen dem Anspruch auf Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hoffmann, Lothar** (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext*. Tübingen: Narr Verlag.
- Honsell, Heinrich** (2015): *Römisches Recht*. Berlin: Springer Verlag.
- Köbler, Gerhard** (2002): *Rechtstürkisch*. München: Vahlen.
- Lewandoski, Theodor** (1994): *Linguistisches Wörterbuch*. Wiesbaden. Quelle& Meyer.
- Öncü, Mehmet Tahir** (2013): Recht und Rechtssprache der modernen Türkei im Spannungsfeld zwischen Orient und Okzident. *Muttersprache* 2013-1. Jahrgang 123, 34-17.

- Pfeifer, Guido** (2013): Gewohnheitsrecht oder Rechtsgewohnheit(en) in altbabylonischer oder: Was war die Grundlage des „Codex“ Hammurapi? Reinhard Achenbach, Hans Neumann; Eckart Otto (Hg.): *Zeitschrift für Altorientalische und Biblische Rechtsgeschichte*, Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 127-133.
- Podlech, Adalbert** (1978): Wertentscheidungen und Konsens. In: Günther Jakobs (Hrsg.) *Rechtsgeltung und Konsens*, 9-29. Berlin: Duncker& Humblot.
- Reiss, Katharina** (1981): Der Übersetzungsvergleich: Formen – Funktionen Anwendbarkeit. Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Kühlwein, W./ Thome, G.; Wilss, W. (Hg.): *Akte des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken 25.-30.9.1978*, München: Fink, 311-319.
- Robbers, Gerhard** (1994): *Einführung in das deutsche Recht*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Rumpf, Christian** (2004): *Einführung in das türkische Recht*. München: Beck
- Sander, Gerald** (2004): *Deutsche Rechtssprache*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Thamer, Hans-Ulrich** (2023): *Die Französische Revolution*. München: C.H.Beck Verlag.
- Weisflog, Walter** (1996): *Rechtsvergleichung und juristische Übersetzung: Eine interdisziplinäre Studie*. Zürich: Schulthess Polygraphischer Verlag.
- Woodsworth, Judith** (1999): Geschichte des Übersetzens. Snell-Hornby, Mary Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (Hg.): *Handbuch Translation*. Tübingen, Berlin; Stauffenburg Verlag, 39-43.

Internetquellen

- <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/01/20030118.htm> (Zugriffsdatum: 17.06.2023).
- <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa> (Zugriffsdatum: 20.06.2023).
- <https://www.mevzuatdergisi.com/2008/04a/02.htm> (Zugriffsdatum: 23.06.2023).
- <https://sozluk.gov.tr/> (Zugriffsdatum: 20.06.2023).
- <https://www.dwds.de/> (Zugriffsdatum: 20.06.2023).

Abschlussbericht zu den Studierendenprojekten der Ege- Germanistik¹

Yasemin Defne Şirin , Izmir – Ufuk Hasırcı , Izmir

Welchen aktuellen Stellenwert hat die deutsche Literaturgeschichte heute? Haben etwa alle Menschen mit Migrationshintergrund die ähnliche Einstellung zur Sprache? Welche Umgangsweisen zeigen sich in den unterschiedlichen Generationen? Wie lassen sich all diese Fragen am besten beantworten? Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt für diverse Projekte, die von den Studierenden der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Ege Universität durchgeführt wurden².

Die Abteilung für Germanistik der Ege Universität veranstaltete am 13. Mai 2024 die Ausstellung *Eine Reise durch die deutsche Literaturgeschichte*. Im Rahmen des von der Abteilungsleiterin Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalın geleiteten Projekts zur sozialen Verantwortung stellten die Germanistik-Studierenden des achten Semesters ihre Kreativität unter Beweis, indem sie ihre Poster zu unterschiedlichen Epochen, Autor:innen und Texten aus der deutschen Literaturgeschichte von den Anfängen bis zur Moderne im Foyer der Philosophischen Fakultät ausstellten.

Das Projekt verfolgte vor allem das Ziel, das Weltbild der entsprechenden Epochen, die literarischen Besonderheiten sowie die bedeutendsten Schriftsteller:innen und ihre Werke insbesondere den Studierenden der Vorbereitungsklasse und des ersten Studienjahres vorzustellen, um so einen Einblick in die literaturgeschichtlichen Lehrveranstaltungen des Germanistikstudiums zu verschaffen und inspirierende Ideen zu vermitteln. Denn während des Germanistikstudiums besuchen die Studierenden ab dem dritten Semester literaturgeschichtlich ausgerichtete Lehrveranstaltungen, innerhalb derer sie die historischen und philosophischen Hintergründe der Literatur kennenlernen und auf diese Weise lernen, Literatur kontextuell zu untersuchen. In diesem Zusammenhang bot die Ausstellung eine Möglichkeit, einen allgemeinen Überblick zum Gesamtkontext der deutschen Literaturgeschichte zu geben. Durch den Austausch zwischen den Besucher:innen und den Vortragenden fand eine produktive Interaktion statt, dank derer

Einsenddatum: 21.08.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2024

¹ Folgende acht unterschiedliche Projekte wurden durchgeführt: *Eine Reise durch die deutsche Literaturgeschichte*, *Die einflussreichsten Persönlichkeiten der Sprachwissenschaft*, *Theorien und Theoretiker der Sprachwissenschaft*, *Die mediale Repräsentation der 63-jährigen Geschichte der türkischen Arbeitsmigration nach Deutschland*, *Dokumentarfilm: Deutschland*, *Zwei Kulturen in einem Koffer*, *EGE-Germanistik Podcasts: Migration in Sprache und Literatur*, *EGE-Germanistik Podcasts: Sprache und Medien*, *Die Auswirkungen der Mediennutzung auf die Multilingualität*.

die Vortragenden ihre fachlichen und kommunikativen Kompetenzen entwickeln und erweitern konnten.

Zunächst wurden mit den Studierenden des letzten Studiumjahres Arbeitsgruppen erstellt, im Anschluss wurden die Studierenden von Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalın über die inhaltliche Konzipierung der Projekte sowie den Rahmen der Ausstellung informiert. Die Arbeitsgruppen wurden durch die wiss. Mitarb. Gizem Bahçivan mitbetreut, so dass die Teilnehmer:innen nach dem Tutorium die Grundlagen der Postererstellung erlernen und Rückmeldungen zu ihren Vorträgen erhalten konnten. Jede einzelne Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit der gewählten Epoche der deutschen Literaturgeschichte. Dabei wählten sie ein visuelles Medium, das ihrer Meinung nach für das jeweilige Thema besonders repräsentativ war. Darüber hinaus wurden die Besonderheiten der Literatur dargelegt und die Frage beantwortet, inwiefern der ausgewählte Text diese Epoche repräsentiert. Des Weiteren wurden die Bezüge zur türkischen Literatur oder zur Gegenwart erläutert, d.h. Ähnlichkeiten und Unterschiede verglichen oder Beispiele aus den entsprechenden Epochen genannt.

die Reformation	Sebastian Brant	<i>Narrenschiff</i>
der Barock	Andreas Gryphius	<i>Es ist alles Eitel</i>
die Aufklärung	Gotthold Ephraim Lessing	<i>Nathan der Weise</i>
der Sturm und Drang	Johann Wolfgang von Goethe	<i>Die Leiden des jungen Werthers</i>
Weimarer Klassik	Johann Wolfgang von Goethe	<i>Iphigenie auf Tauris</i>
die Romantik	Ludwig Tieck	<i>Der blonde Eckbert</i>
Schwarze Romantik	E.T.A. Hoffmann	<i>Die Elixiere des Teufels</i>
das Biedermeier	Annette von Droste-Hülshoff	<i>Judenbuche</i>
der Realismus	Wilhelm Raabe Gottfried Keller	<i>Hungerpastor</i> <i>Kleide machen Leute</i>
der Naturalismus	Gerhart Hauptmann	<i>Die Weber</i>
Décadence	Thomas Mann	<i>Tod in Venedig</i>
der Expressionismus	Georg Heym	<i>Das Schiff</i>
Wiener Moderne	Hugo von Hofmannsthal	<i>Elektra</i>

Tab. 1. Die behandelten Epochen und Werke

Im Foyer der Philosophischen Fakultät fanden am 15. Mai 2024 als Ergebnis von sieben Projekten mehrere Ausstellungen, Vorträge und eine Film-Vorführung statt. Im Rahmen dieser Projekte zur sozialen Verantwortung stellten die Germanistik-Studierenden unter der Leitung der Asst. Prof. Dr. Hatice Deniz Canoğlu mit verschiedenen Ausstellungen die Forschungsbereiche der Germanistik vor.

Eine dieser Ausstellungen bezog sich auf *Die Einflussreichsten Persönlichkeiten der Sprachwissenschaft*, in der die Biografien und die Arbeiten bedeutendster Sprachwissenschaftler:innen auf Postern präsentiert wurden. Ziel des Projektes war es, die Sprachwissenschaftler:innen wie beispielsweise de Saussure, Sapir, Whorf und Chomsky vorzustellen und ihre Arbeiten zu würdigen.

René Descartes	Leonard Bloomfield
Johann Gottfried Herder	Ludwig Wittgenstein
Wilhelm von Humboldt	Charles Ogden
Brüder Grimm	JRR Tolkien
Heinrich Julius Klaproth	I. A. Richards
Franz Bopp	Roman Jakobson
Max Müller	Benjamin Lee Whorf
Friedrich Nietzsche	Paul Watzlawick
Hermann Paul	Noam Chomsky
Eduard Sievers	Heinz Fähnrich
Edward Sapir	Wolfgang Günter Lerch
Ferdinand de Saussure	Michael Job
Edward Bradford Titchener	Angela D. Friederici
Carl Brockelmann	

Tab. 2. Die behandelten Sprachwissenschaftler:innen

In einer weiteren Ausstellung mit dem Titel *Theorien und Theoretiker der Sprachwissenschaft* wurden die Modelle und Hypothesen unterschiedlicher

Sprachwissenschaftler:innen und ihre Fachgebiete präsentiert. Zur Veranschaulichung wurde hier viel visuelles Material wie Diagramme, Tabellen u.a. verwendet. Folgende Theorien und Theoretiker wurden thematisiert:

Was ist Sprache?
Unterschiedliche Auffassungen von Sprache? Zwei nichtlinguistische Annäherungen zum Thema: Gullivers Reisen von Jonathan Swift & Niagarafall der Wörter von Hayakawa
Teildisziplinen der Sprachwissenschaft
Wilhelm von Humboldt: Argon – Energeia
Funktionales Kommunikationsmodell von Roman Jakobson
De Saussure: langue, parole, langage
Das Kommunikationsmodell von de Saussure
Die Sapir-Whorf Hypothese
Die Konstituierung von Zeichen
Das Organonmodell von Karl Bühler
Das Kommunikationsmodell von Shannon und Moles
Das behavioristische Kommunikationsmodell von Bloomfield

Tab. 3. Theorien und Theoretiker der Sprachwissenschaft

Neben sprachwissenschaftlichen Themen umfasste das Projekt auch das Thema Arbeitsmigration, das die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei in großem Maße geprägt hat und weiterhin sehr bedeutsam ist.

Aufgrund des in Deutschland herrschenden großen Arbeitskräftemangels nach dem Zweiten Weltkrieg wurde am 30. Oktober 1961 ein Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei abgeschlossen, woraufhin viele Arbeitskräfte aus der Türkei nach Deutschland kamen. Die Ausstellung *Die mediale Repräsentation der 63-jährigen Geschichte der türkischen Arbeitsmigration nach Deutschland* spiegelte die Entwicklungen in der Migrationsgeschichte von der Vergangenheit bis zur Gegenwart wider. Dabei erstellten die Projektteilnehmer:innen anhand von Zeitungsausschnitten eine Zeitleiste, so dass die Migrationsgeschichten mit authentischem Material für die Ausstellungsbesucher veranschaulicht werden konnte.

Im Rahmen dieser Ausstellung haben die Projektteilnehmer:innen einen eigenen Dokumentarfilm mit dem Titel *Deutschland: Zwei Kulturen in einem Koffer* gedreht. Um diesen Film zu erstellen, haben die Studierenden Interviews mit ehemaligen Gastarbeitern aus unterschiedlichen Generationen geführt, diese transkribiert und die transkribierten Gesprächsprotokolle ins Türkische übersetzt. Bei der Filmproduktion haben sie Untertitel integriert und mit dem Programm Voice-Over Audios und Bilder hinzugefügt.

Außerdem haben die Studierenden im Rahmen des Projekts *EGE-Germanistik Podcasts: Migration in Sprache und Literatur* zum Themenbereich *Migration* Podcasts produziert. Dafür wurde ihnen vorher gezeigt, wie man einen eigenen Podcast erstellen kann. Die Podcasts bezogen sich auf *die historische Entwicklung nach Deutschland, die Gründe, Unterschiede und die Relevanz dieser sowie die verschiedenen Formen der Migration*. Darüber hinaus haben sie auch Interviews mit eigenen Gästen aus Deutschland durchgeführt. Schließlich konnten mit diesem Projekt die Auswirkungen der Migration aus gesellschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet und den Besucher:innen der Ausstellung und den Zuschauer:innen des Dokumentarfilms nahe gebracht werden.

Folge 1: Migration und ihre historische Entwicklung in Deutschland
Folge 2: Kettenmigration
Folge 3: Bildungsmigration
Folge 4: Binnenmigration
Folge 5: Lebensstil Migration

Tab. 4. EGE-Germanistik Podcasts: Migration in Sprache und Literatur

In einem anderen Projekt *EGE-Germanistik Podcasts: Sprache und Medien* wurden diesmal zum Themenbereich *Sprache und Medien* Podcasts produziert. Die Podcasts behandelten außerdem die verschiedenen Aspekte der Beziehungen zwischen Sprache und Medien. In diesem Zusammenhang thematisierten die Studierenden in ihren Podcasts *die Einflüsse der Memekultur auf Medien und Sprache sowie auf die Jugend, die Beziehung zwischen der Nostalgie in den Medien, Medien der Vergangenheit und Heutzutage und Spracherwerb bei Jugendlichen durch den Einfluss der Sozial-Medien-Nutzung*. Auf diese Weise konnte die wechselseitige Beziehung zwischen Sprache und Medien zum Vorschein treten. Folgende Themen wurden in diesen Podcasts bearbeitet:

Folge1: Medien der Vergangenheit
Folge 2: Medien der Heutzutage
Folge 3: Der Begriff Nostalgie in den Medien
Folge 4: Einfluss von Medien auf die Jugend
Folge 5: Der Einfluss der Memekultur auf Medien und Sprache
Folge 6: Spracherwerb bei Jugendlichen durch den Einfluss der Sozial-Medien-Nutzung
Folge 7: KI und Roman Jakobson

Tab. 5. EGE-Germanistik Podcasts: Sprache und Medien

Im Rahmen dieser Projektarbeit wurde erneut deutlich, dass die Medien heutzutage einen großen Einfluss auf unser Leben haben und einen großen Stellenwert einnehmen. Mit dem Projekt *die Auswirkungen der Mediennutzung auf die Multilingualität* wurde herausgefunden, welche Auswirkungen die Mediennutzung auf den Spracherwerb hat, insbesondere bei Jugendlichen. Dabei wurde erforscht, ob Medien den Spracherwerb erleichtern, wie sich Medien auf die Sprache als Werkzeug auswirken und wie die Beziehung der Jugendlichen zur Medienwissenschaft ist.

Dafür wurde mit 275 Studierenden auf dem Campus der Ege Universität eine Umfrage durchgeführt. Für diese Umfrage benutzten die Projektteilnehmer:innen ein Google-Umfrageformular, um die Daten für die Studie zu erheben. Das Umfrageformular bestand aus 32 Fragen zur Mediennutzung und zur Mehrsprachigkeit. Die Umfrageergebnisse wurden mit 9 Kreisdiagrammen festgehalten. Für die gleichen Fragen wurden 48 Säulendiagramme und 48 Kreuztabellen erstellt, welche anschließend mit dem SPSS-Paketprogramm analysiert wurden.

Abschließend kann vermerkt werden, dass die Studierenden anhand dieser Projekte die Möglichkeit erhielten, ihre Leistungen in die Praxis umzusetzen, indem sie an detaillierten und langfristigen Projekten arbeiteten. Gleichzeitig hatten sie die Gelegenheit bekommen, ihr kreatives Potenzial auszuschöpfen, wie sich insbesondere an dem eigenen erstellten Dokumentarfilm und an den visuellen Materialien und Postern in der Ausstellung gezeigt hat. Auf diese Weise konnten die Studierenden ihre Fähigkeit, im Team zu arbeiten und vor einem Publikum vorzutragen, verbessern. Auch ihr fachliches Wissen zu den verschiedenen Themenbereichen hatten sie in diesen Projektarbeiten gefestigt. Diese Projekte und Ausstellungen können als Anlass und Motivation für viele weitere Ideen und Forschungsarbeiten gesehen werden.





DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2024/ 2

Autorinnen und Autoren

Ali Demirel, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Almanca Mütercim Tercümanlık ABD, İzmir. E-Mail: ali@izmirkorfez.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-5958-7996>.

Aygül Şahin Toptaş, Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, Ankara. E-mail: aygulsahin@gazi.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8468-1688>.

Aylin Nadine Kul, Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir. E-Mail: aylin.kul@deu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4860-9862>.

Ayşe Arslan Çavuşoğlu, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Bölümü, Konya. E-Mail: aysearslancavusoglu@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9426-3722>.

Bahar Işigüzel, Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Nevşehir. E-Mail: bahar.isiguzel@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3315-6306>.

Dudu Uysal, Dr. Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya. E-Mail: duysal@sakarya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8298-2153>.

Ertuğrul Karagöz, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD, İzmir. E-Mail: ertugrul.ege59@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7457-6049>.

Esra Kaya, Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Nevşehir. E-Mail: esrakaya3887@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-4170-1950>.

Funda Ülken, Dr. Öğretim Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: fundaelken@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3859-2593>.

Hatice Genç, Dr. Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Antalya. E-Mail: haticegenc@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1116-7351>.

Mehmet Tahir Öncü, Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: mtoncu@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8970-1468>.

Nur Hilal Karadağ, Lisansüstü Öğrenci, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Bölümü, Konya. E-Mail: nurhilalk7@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5889-6866>.

Remzi Avcı, Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Mardin. E-Mail: remziavci@artuklu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8539-9203>.

Tolga Gündoğdu, Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir. E-Mail: tolga.gundogdu@deu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7267-4141>.

Ufuk Hasırcı, Lisans Mezunu, Ege Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: ufukhasirci@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-0711-6232>.

Yasemin Defne Şirin, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD, İzmir. E-Mail: yds.germanistik.98@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9454-1214>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2024/ 2

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Doç. Dr. İnci Aras (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Hacettepe Üniversitesi)	Doç. Dr. Mutlu Er (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Serap Devran (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Asutay (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Kadir Albayrak (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi)	Doç. Dr. Neriman Nüzket Özen (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi)	Doç. Dr. Oktay Atık (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin Toprak (Kocaeli Üniversitesi)	Doç. Dr. Onur Kemal Bazarkaya (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nazire Akbulut (Gazi Üniversitesi)	Doç. Dr. Rahman Akalın (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)	Doç. Dr. Sine Demirkıvıran (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Maden (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)
Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Aylin Nadine Kul (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Harun Göçerler (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Çağlayan Karaoğlu Bircan (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Hatice Şebnem Sunar (İstanbul Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Derya Koray Düşünceli (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşe Arslan Çavuşoğlu (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Ensa Filazi (İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal Üstün (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Faik Ömür (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Bora Başaran (Anadolu Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Nurcihan Sönmez Genç (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökhan Şefik Erkurt (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Gönül Karasu (Anadolu Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Selma Akol Göktaş (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülcan Çakır (Anadolu Üniversitesi)	
Doç. Dr. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)	

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu

Prof. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Talat Fatih **Uluç** (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)
Doç. Dr. Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Özlem **Gencer Çıtak** (Ege 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.**

DIALOG

**INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
(ONLINE- AUSGABE)**

ANKARA 2024 /2

DİYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

GERDER (Germanistler Derneği) [Türkischer Germanistenverband], Ankara

Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER,

vertreten durch den Vorsitzenden von GERDER, Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir)

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya), Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Ankara), Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara), Prof. Dr. Saniye Uysal Ünal (İzmir), Prof. Dr. Faruk Yücel (İzmir), Doç. Dr. İrem Atasoy (İstanbul)

Redaktionsbeirat:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir) (Baş Editör), Prof. Dr. Yasemin Balcı (Istanbul), Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (Istanbul), Doç. Dr. Halit Üründü (Niğde), Dr. Öğr. Üyesi Özlem Gencer Çıtak (Izmir)

Redaktionsassistent:

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/TÜRKİE

Tel: +90(232)3111347

Fax: +90(232)3881102

E-Mail: mtoncu@yahoo.com veya mtoncu@gmail.com