

2025 / 1



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2025/ 1

INHALTSVERZEICHNIS / CONTENTS

Vorwort || 1-2

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE/ RESEARCH ARTICLES

LITERATURWISSENSCHAFT / LITERARY STUDIES

01. Jenny Erpenbeck’ın *Heimsuchung (Gölün Sırrı)*, *Aller Tage Abend (Bütün Günlerin Akşamı)* ve *Kairos* Adlı Eserlerinde Vatan Kavramının Yitimi: Tarihi ve Politik Yansımalar || **3-17**
Hasret Güngör, Denizli

02. Normalleştirilen ve İzlenen Yaşamlar: Juli Zeh’in *Corpus Delicti*’si ve John Marrs’ın *The Marriage Act*’inde Normlar ve Gözetimin Tehlikeleri || **18-36**
Gonca Karaca, Rize

03. Die Inszenierung der Vergangenheit im Kontext von Diskriminierung und Behinderung im Roman *Olga* von Bernhard Schlink || **37-53**
Gonca Kışmir, Ankara

04. Deutschsprachige Lyrik im Wandel der Rezeption durch Anthologien in der Türkei || **54-79**
Ali Osman Öztürk, Konya

05. Dişil Sesin İzinde: Christa Wolf’un Medea İmgisinin Dişil Yazı Çözümlemesi || **80-100**
Semra Öğretmen Aslan, Van – Yıldız Aydın, İzmir

SPRACHWISSENSCHAFT / LINGUISTICS

06. Darstellung von Gesundheitspersonal in Fernsehserien: Ein Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei || **101-120**
Ahmet Sunal, Kütahya

07. Bedeutungsvielfalt des Ausdrucks „als“ im Deutschen und seine Entsprechungen im Türkischen || **121-133**
Güleser Korkmazer, Hakkari

08. Parataxe und Hypotaxe im Deutschen im Zusammenhang mit Mengentheorie || 134-150
Özge Sinem İmrağ, Sivas

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT / EDUCATION STUDIES

9. Yabancı Dil Öğrenmede Tek Çekim Video Kullanımı: Başlangıç Düzeyi Almanca Öğrencilerinin Deneyimleri || 151-169
Fatih Karataş, Nevşehir

10. Textlinguistische Perspektive zu der medizinischen Textsorte „Arztbrief“ in einem berufsbezogenen DaF-Lehrwerk || 170-192
Sibel Kardan, Edirne – Handan Köksal, Edirne

11. Kursplanung, Materialentwicklung und Kompetenzaufbau bei angehenden Fremdsprachenlehrkräften in der Türkei: Eine qualitative Fallstudie || 193-215
Ebru Üstün, Nevşehir

12. Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in das DaF-Lehramtsstudium am Beispiel einer Lehrveranstaltung || 216-238
Anastasia Şenyıldız, Bursa – Zülfikar Ali Çakır, Bursa – Eser Esra Gürel, Bursa – Elif Işık, Bursa

ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT / TRANSLATION STUDIES

13. Adalet Ağaoğlu'nun *Fikrimin İnce Güllü* Adlı Eseri Örnekleminde Kültüre Özgü Öğelerin Çevirisinde Eşdeğerlik Sorunu || 239-257
Pamuk Nursen Topbaş, İstanbul

14. Edebi Eserden Filme: Hermann Hesse'nin *Siddhartha*'sının Çeviribilim Işığında Karşılaştırmalı Analizi || 258-275
Can Eltetik, İzmir – Mehmet Tahir Öncü, İzmir

15. Almanca ve Türkçede 'Emek' Temalı Atasözlerinin Karşılıkları Üzerine Çeviribilim Odaklı Bir İnceleme || 276-290
Rahman Akalın, Edirne

REZENSION/ BOOK REVIEW

16. Wissenschaft mit Seele – Eine Einführung, die Brücken schlägt || 291-295
Ali Osman Öztürk, Konya

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

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird 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 „2025/ 1“ 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 fünf Beiträge: Der erste Beitrag thematisiert den Verlust des Heimatbegriffs in Jenny Erpenbecks Romanen *Heimsuchung*, *Aller Tage Abend* und *Kairos* unter besonderer Berücksichtigung historischer und politischer Implikationen. Die zweite Studie analysiert die Gefahren normativer Ordnungen und kontrollgesellschaftlicher Strukturen in Juli Zehs *Corpus Delicti* und John Marrs' *The Marriage Act* unter dem Aspekt der Normalisierung und Überwachung des Lebens. Der dritte Aufsatz analysiert, wie Bernhard Schlink in seinem Roman *Olga* anhand der Lebensgeschichte einer tauben, emanzipierten Frau ein fiktionales Panorama deutscher Zeitgeschichte entwirft und dabei kollektives Gedächtnis sowie Diskriminierung von Menschen mit Behinderung thematisiert. Der vierte Beitrag erörtert anhand einer dokumentenanalytischen und statistischen Auswertung, wie sich seit 1960 erschienene türkischsprachige Lyrikanthologien zur deutschsprachigen Dichtung – je nach akademischem oder populärem Kontext – in Auswahl, Konzeption und Rezeption unterscheiden. Der letzte Artikel dieser Kategorie untersucht, wie Christa Wolf in *Medea. Stimmen* und weiteren Studien die Figur der Medea im Sinne feministischer Schreibweise neu liest, dekonstruiert und rekonstruiert, indem sie patriarchal geprägte negative Bilder hinterfragt und durch eine weibliche Perspektive positive Bedeutungen sowie die ursprüngliche, weibliche Stimme Medeas wieder freilegt.

Der Fachbereich Sprachwissenschaft beinhaltet drei Beiträge: Die erste Studie vergleicht mittels qualitativer Inhaltsanalyse die Darstellung von Gesundheitsberufen in der deutschen Serie *In aller Freundschaft – Die jungen Ärzte* und der türkischen Serie *Kasaba Doktoru*, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beruflichen Beziehungen, Kommunikationsformen und Behandlungsverständnissen aufzuzeigen. Das Ziel der zweiten Studie ist die kontrastive Analyse der verschiedenen semantischen und syntaktischen Verwendungsweisen des Ausdrucks „als“ im Deutschen (Niveaustufen A1–C2) und dessen Entsprechungen im Türkischen, um Lernenden Verständnisschwierigkeiten zu erleichtern. Der letzte Artikel dieser Kategorie untersucht mithilfe der Mengentheorie die parataktischen

und hypotaktischen Satzverknüpfungen im Deutschen, um deren mathematische Modellierung zu verbessern und damit die Entwicklung effizienterer Sprachverarbeitungsalgorithmen in der künstlichen Intelligenz zu unterstützen.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit vier Artikeln vertreten: Der erste Artikel untersucht, wie Anfänger im Deutschlernen an einer türkischen Universität durch die Nutzung von One-Take-Videos (OTVs) ihre Motivation, Sprachfertigkeiten, Selbstständigkeit sowie technische Herausforderungen im Lernprozess erfahren und zeigt, dass solche Videos mit entsprechender pädagogischer Unterstützung effektiv sein können. Der zweite Beitrag untersucht aus textlinguistischer Perspektive die Wiederaufnahmestrukturen in Arztbriefen in DaF-Lehrwerken für medizinische Berufe (B2–C1) und betont deren Bedeutung für Textkohäsion, Kommunikationskompetenz und die Integration medizinischer Fachsprache in den Sprachunterricht. Der dritte Aufsatz ermittelt mittels qualitativer Fallanalyse die beruflichen Kompetenzen angehender Deutsch- und Englischlehrkräfte in den Bereichen Kursplanung, Materialentwicklung, Kursmanagement und Förderung grundlegender Fertigkeiten und zeigt, dass sie diesen Anforderungen national wie international gerecht werden. Der letzte Beitrag möchte am Beispiel des Seminars „Interkulturelles Lernen und Lehren“ zeigen, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung durch die Integration der 17 Nachhaltigkeitsziele in die DaF-Lehrendenbildung wirkt, wobei die teilnehmenden Studierenden eine positive Veränderung ihrer Einstellungen und eine günstige Bewertung der Implementierung berichten.

Drei Artikel sind dem Bereich *Übersetzungswissenschaft* zugeordnet: Im ersten Beitrag dieser Kategorie werden die Übersetzungsstrategien kulturgebundener Elemente in Adalet Ağaoğlus Roman *Fikrimin İnce Gülü* analysiert und das Äquivalenzverhältnis zwischen Ausgangs- und Zieltext anhand der theoretischen Ansätze von Newmark, Aixela und Venuti bewertet. Der zweite Aufsatz möchte Hermann Hesses *Siddhartha* und dessen Verfilmung von Conrad Rooks unter intersemiotischen und intermedialen Gesichtspunkten erörtern, um die Anwendung übersetzungswissenschaftlicher Methoden in der Adaptationsforschung zu erweitern. Die dritte Studie untersucht die gegenseitige Übertragbarkeit arbeitsbezogener Sprichwörter im deutsch-türkischen Sprachpaar und beleuchtet dabei deren kulturelle Bedeutung sowie die übersetzungsspezifischen Herausforderungen bei der Vermittlung dieser stereotypisierten Ausdrücke.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit einer Rezension bereichert: Prof. Dr. Ali Osman Öztürk stellt das Buch *Dil Bilimine Giriş* von Prof. Dr. Vural Ülkü vor, das nicht nur eine fundierte Einführung in die Sprachwissenschaft bietet, sondern zugleich als akademisches Lebenswerk eines interdisziplinären Gelehrten und Brückenbauers zwischen der türkischen und deutschsprachigen Kulturwelt verstanden werden kann.

Abschließend möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die an dieser vorliegenden Ausgabe mitgewirkt haben, unseren herzlichen Dank aussprechen. Wir möchten Sie zudem auf den Redaktionsschluss für die nächste Publikation der Zeitschrift Mitte Oktober 2025 aufmerksam machen. Ihnen allen wünschen wir einen erholsamen und gesunden Sommer.

Izmir, im Juni 2025

Prof. Dr. Mehmet Tahir ÖNCÜ
(Im Namen der EditorInnen)

Jenny Erpenbeck'in *Heimsuchung* (Gölün Sırrı), *Aller Tage Abend* (Bütün Günlerin Akşamı) ve *Kairos* Adlı Eserlerinde Vatan Kavramının Yitimi: Tarihi ve Politik Yansımalar

Hasret Güngör , Denizli

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714767>

Öz

Sosyal bir fenomen olarak her türlü duygu, düşünce ve değerin konu edildiği edebiyat sanatı içerisinde, toplumsal dolayısıyla bireysel yaşantımızı örgütleme ve düzenleme biçimi olan siyaset kavramının etkilerini görmezden gelmek mümkün değildir. Siyasi/ideolojik eleştirinin de öne sürdüğü gibi, toplumsal biçim ve insani hayat çerçevesinde şekillenen edebi eserler böylelikle siyasi ve ideolojik tarihin de bir kesitini sunmuş olur. Yaşadığı dönemin sosyal ve siyasi koşulları tarafından şekillenen bir tarihsel süreçte var olan yazarlar, kendi yaşamlarını etkileyen bu sorunlara eleştirel bir yaklaşımla eserlerinde yer vererek insanoğlunun tarihini anlamlandırmasına ve farkındalık kazanmasına da katkı sağlar. Çağdaş Alman edebiyatı içerisinde önemli bir yere sahip olan Jenny Erpenbeck, *Heimsuchung*, *Aller Tage Abend* ve son romanı *Kairos* ile bir yazar olarak üstlendiği sorumlulukla kendi ülkesinin tarihini mercek altına alarak onunla hesaplaşır. 20. yüzyılda gerçekleşen Birinci Dünya Savaşı'nı, Nazi ideolojisini, Yahudi soykırımını, İkinci Dünya Savaşı sonucunda Berlin Duvarı ile ikiye bölünen Almanya'yı, duvarın yıkımıyla birleşen iki bloğu da kapsayan ve gelişen toplumsal ve siyasal olayların, kararların ve gerçekliğin bireyin özel alanına nasıl yansıdığını ve yaşamını nasıl etkilediğini gözler önüne serer. Her üç eserde de vatan kavramının yitimiyle açığa çıkan o manevi boşluk dikkat çekmektedir. 1967 yılında Doğu Berlin'de dünyaya gelen yazarın kendisi de özellikle Kairos'un ana karakteri Katharina gibi ülkesinin ve alıştığı bütün toplumsal ve ideolojik sistemin değişimine ve kendi yaşamıyla birlikte diğer bireysel yaşamların da bir anda altüst oluşuna tanıklık etmiştir. Almanya açısından büyük bir dönüm noktası olan bu durum tarihsel, siyasi, ideolojik, toplumsal ve bireysel gerçekliğiyle eserlerde işlenmiştir. İşte bu tarihsel, toplumsal ve ideolojik paralellikten yola çıkılarak, dış dünyaya ve topluma yönelik eleştiri ile yazara ve metne dönük eleştiri yöntemlerinin harmanlandığı eklektik yöntem ışığında analiz edilen eserlerin tarihi-siyasi ve bireysel-toplumsal vesika değeri ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Jenny Erpenbeck, *Gölün Sırrı* (*Heimsuchung*), *Bütün Günlerin Akşamı* (*Aller Tage Abend*), *Kairos*, *İdeolojik Eleştiri*.

Abstract

Loss of the Concept of Homeland in Jenny Erpenbeck's "Visitation", "The End of Days" and "Kairos": Historical and Political Reflections

It is not possible to ignore the effects of the concept of politics, which is a form of organizing and regulating our social and therefore individual lives, in the art of literature where all kinds of emotions,

thoughts and values are discussed as a social phenomenon. As political/ideological criticism suggests, literary works shaped within the framework of social form and human life present a section of political and ideological history. Writers who live in a historical process shaped by the social and political conditions of the period in which they live, contribute to human beings' understanding of their history and gain awareness by including these problems that affect their lives with a critical approach in their works. Jenny Erpenbeck, who has an important place in contemporary German literature, examines the history of her own country and reckons with it through her responsibilities as a writer, in her novels *Heimsuchung*, *Aller Tage Abend*, and *Kairos*. Erpenbeck reveals how social and political events, decisions and reality that took place in the 20th century, such as the First World War, the Nazi ideology, the Jewish Holocaust, Germany being divided in two by the Berlin Wall as a result of the Second World War, and the unification of the two blocs with the destruction of the wall, are reflected in the private sphere of the individual and how they affect her/his life. In all three works, the spiritual void that emerges with the loss of the concept of homeland draws attention. Born in East Berlin in 1967, the author herself, like Katharina, the main character of *Kairos*, witnessed the change of her country and the entire social and ideological system she was accustomed to, and the sudden upheaval of her own life and the others' lives. This situation, which is a major turning point for Germany, is handled in the work with all its historical, political, ideological, social, and individual reality. Based on this social, historical and ideological parallelism, the historical-political and individual-social documentary value of the work analyzed in the light of the eclectic method that blends criticism towards the outside world and society with criticism towards the author and the text has been revealed.

Keywords: *Jenny Erpenbeck, Visitation, The End of Days, Kairos, Ideological Criticism.*

EXTENDED ABSTRACT

Literary texts that convey ideological values and a certain political discourse are a source of reference in understanding political and cultural history and in gaining information about the beliefs and political attitudes of the individual and society. Starting from this perspective, the aim of the study is to examine and reveal the effects of historical, social and political reality, depicted through fictional characters and events in the works, on individuals and their lives, and how these are processed. Jenny Erpenbeck, who has an important place in 21st century German literature and has received various awards for her works, is an author who comes to terms with her country's past, invites people to assume historical responsibilities, tries to understand the suffering and build a consciousness filled with awareness to prevent it from happening again. Although Erpenbeck is one of today's contemporary German writers, it is obvious that all three works examined here express the traces and effects of the past from a historical perspective. With what she conveys, the author provides an overview of past experiences from both a social and individual perspective. In the examinations, it has been determined that the author in question, in all three of her works examined here, focuses on the concept of the homeland lost both due to wars and the collapse of the East German Republic with the fall of the Berlin Wall. The lives of individuals have been deeply damaged after the homeland was lost as a result of exile, escape or unification. Based on this determination, these works, which reveal sections of political decisions that shape individual and social life, have been analyzed in the context of ideological/political criticism.

Besides, as emphasized by historical criticism, which is considered within the scope of criticism methods against the outside world and society, to truly understand a work, the reader must have knowledge about the historical and social conditions, traditions, beliefs and ideologies that emerged in the period when the work was written. Therefore, since the fictional structure of all three works examined in the study is handled within the flow of historical real events, the eclectic method that allows for both external (historical reality) and internal (novels) analysis has been adopted.

In all three works, the effects of concepts such as longing for homeland and its construction, owning and losing a homeland, transformation of nature and humans, transience of material and spiritual beings, memories and experiences, wars and their consequences, political and social reality and turmoil, coincidence and luck on the individual's life, are topics that are commonly discussed, criticized and questioned by the author. However, unlike the other two works, in addition to the historical, political and cultural traces of Germany, Kairos also focuses on love with its impact on individual life.

A house forms the focal point and main element of the work called *Heimsuchung*. While the house by the lake in question unites the characters in the story on its own axis, a female character forms the center of the other two works. While the house that became a symbol after the fall of the Berlin Wall is destroyed at the end of the work called *Visitation*, the main character, who is constantly resurrected at the end of the work *The End of Days*, dies precisely in the same historical period. In Kairos, the love between the main characters of the story ends after the fall of the Berlin Wall. Therefore, in all three works, a pessimistic ending and the phenomenon of the homeland lost with the fall of the Berlin Wall attract attention.

Jenny Erpenbeck offers a deep intellectual contribution to her readers regarding the social, cultural, historical and political climate of history with the events she covers in all three of her works. By taking on the responsibility of being a writer, she delved into the wounds of the past, reflected in detail the effects of war, politics and ideology on individuals at the micro level and on societies at the macro level, on a wide historical basis, and has shown how alienated a person from herself/himself, her/his identity, her/his culture and her/his past with the loss of her/his homeland.

As a result, it has been determined that the works in question have a quality and content that confirms the hypothesis that literary works are the product of political and ideological perspective and history, put forward by political/ideological criticism.

1. Giriş

Her edebi metnin içerisinde derin tarihi, sosyolojik, politik ve kültürel izler ve göstergeler vardır (Toprak 2003: 225). Bu göstergeleri eserlerinde işleyen yazarlar, dile getirdikleri kelimeler ve cümlelerle bireysel ve toplumsal vicdana yön veren bir eylem başlatarak tarihin örttüğü örtüleri teker teker kaldırır ve acı gerçeklikle yüzleşmeyi teşvik ederek okurlarını hayatın en derin noktalarına ulaştırır. Toplumun içine doğan ve bu bağlamda bir kimlik edinen yazarlar ve okurlar kendi kültürünü, tarihini ve toplumunu anlamak ve anlatmak için edebiyatın kapılarını aralarlar. Dolayısıyla yazıldığı dönemin ve ülkelerin fiziki, kültürel, politik ve sosyal koşullarıyla yoğrulan edebi eserler okuyucuları geniş entelektüel bir bağlamın içine çeker (Moran 2018: 78, 83-84).

Eagleton edebiyat kuramının siyasi ve ideolojik tarihten soyutlanamayacağını, edebi metinlerin tarihi anlamada, bireyin ve toplumun inançlarına ve politik tutumuna ilişkin bilgi sahibi olmada başvurulan bir kaynak olduğunu ileri sürer. Çünkü edebi metinler ideolojik değerleri ve belirli bir siyasi söylemi aktaran araçlardır (2014: 202). Bu bakış açısından hareketle yola çıkan çalışmanın amacı, eserlerdeki kurmaca karakterler ve olaylar aracılığıyla işlenen tarihi, sosyal ve politik gerçekliğin bireyler ve yaşamları üzerindeki etkilerini ve bunların nasıl işlendiğini incelemek ve ortaya koymaktır. 21. yüzyıl Alman edebiyatında önemli bir yere sahip olan, eserleriyle çeşitli ödüller alan, Jenny Erpenbeck ülkesinin geçmişiyle hesaplaşan, tarihi sorumlulukları üstlenmeye davet eden, acıları anlamaya ve bir daha yaşanmaması adına farkındalıkla bezeli bir bilinç inşa etmeye çalışan bir yazardır. Erpenbeck her ne kadar günümüz çağdaş Alman yazarlarından biri olsa da burada incelenen her üç eserin de tarihsel açıdan geçmişin izlerini ve etkilerini dışa vurduğu aşıkardır. Yazar aktardıklarıyla hem toplumsal açıdan hem de bireysel açıdan geçmişte yaşananlara karşı bir üst bakış kazandırmaktadır.

Yapılan okumalarda söz konusu yazarın burada incelenen her üç eserinde de gerek savaşlar sebebiyle gerekse de Berlin Duvarı'nın yıkılışıyla doğu Alman Cumhuriyeti'nin dağılmasıyla yitirilen vatan kavramı üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Sürgün, kaçış ya da birleşme sonucu yitirilen ve kaybedilen vatanın ardından bireylerin yaşamı derin bir şekilde yara almıştır. Bu tespitten hareketle bireysel ve toplumsal yaşama yön veren siyasi kararların kesitlerini ortaya koyan söz konusu metinler ideolojik/siyasi eleştiri bağlamında analiz edilmiştir.

Ayrıca dış dünyaya ve topluma yönelik eleştiri yöntemleri kapsamında ele alınan tarihsel eleştirinin de üzerinde durduğu gibi bir eseri gerçekten anlayabilmek için okurun eserin yazıldığı dönemlerde açığa çıkan tarihi ve sosyal koşulları, gelenek ve inanışları ve ideolojileri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Dolayısıyla çalışmada incelenen her üç eserin kurmaca yapısı tarihi gerçek olayların akışı içerisinde işlendiği için hem dışsal (tarihi gerçeklik) hem de içsel (romanlar) incelemeye olanak sağlayan eklettik yöntemden (Aytaç 2013: 114) hareket edilmiştir.

2. Jenny Erpenbeck ve Edebi Yönü

12 Mart 1967 tarihinde filozof, yazar ve fizikçi bir baba ile çevirmen bir annenin çocuğu olarak Doğu Berlin’de dünyaya gelen Jenny Erpenbeck, ciltçilik üzerine aldığı eğitimi tamamladıktan sonra çeşitli Alman tiyatrolarında çalışır. Ardından Humboldt Üniversitesinde tiyatro bilimi ve müzikli tiyatro yönetmenliği alanlarında eğitimler alır. Kendi sahnesini yönetene kadar, eğitimi süresince çeşitli yönetmenlerin yanında önce asistanlık daha sonra ise oyun yönetmenliği yapar. Her ne kadar 1999 yılında ilk edebi eseri olan *Geschichte vom alten Kind* ile edebi dünyaya giriş yapsa da bir süre daha sahne işleriyle yazarlık deneyimini birlikte sürdürür. *Die Katzen haben sieben Leben* ile kendi oyununu sahneler. Edebiyat dünyasına kazandırdığı eserlerle çeşitli ödüller kazanır. Heinrich Heine ve Bamberg Üniversitelerinde Profesör olarak çalışır (Hoffert 2017; Erpenbeck 2023: 7). Eserleri yirmiden fazla farklı dile çevrilen yazar 2024 yılında bu çalışmada incelenen *Kairos* adlı eseriyle de Uluslararası Booker ödülünü kazanan ilk Alman yazar olmuştur (Creamer 2024). Günümüzde eşi orkestra şefi Wolfgang Bozic ve oğlu ile birlikte Berlin’de yaşamaktadır (Mangoldt 2016).

Erpenbeck’in gerçek bir olaydan esinlenerek kaleme aldığı *Geschichte vom alten Kind* (1999) adlı ilk eserinde arkadaşları, çevresi ve toplum tarafından dışlanan 14 yaşında yetimhaneye yerleşen ama daha sonra yetişkin bir kadın olduğu anlaşılan ana karakter aracılığıyla yabancılaşıma sorunu üzerine eğilir (Weingärtner 2001; Kern ve Rainar 2014: 47; Beyme, 2016) *Tand* (2001) adlı eseriyle ise insan ruhunun dehlizlerine girerken *Wörterbuch* (2005) adlı eseriyle ise diktatörlüğün toplumdaki etkilerini ve sonuçlarını aktarır (Ströbele 2001; Schmitz 2005). Eserlerinde geçiciliği ön plana çıkaran ve hiçbir şeyin sonsuza dek sürmeyeceği vurgusunu yapan yazar *Dinge, die verschwinden* (2009) adlı eserinde yıkılan bir bina, kaybolan bir nesne, unutilan bir anı, biten bir ilişki ya da ölen bir kişi gibi kaybedilen, yitip giden ve unutilan şeylerin hikâyelerini anlatır (Chronister 2018). *Gehen, Ging, Gegangen* (*Gidiyor, Gitti, Gitmiş*) (2015) adlı eserinde ise günümüzün en önemli sorunlarından olan mülteci sorununu odağına alarak farklı ülkelerden kaçarak Almanya’ya sığınan mültecilerin karşılaştığı bürokratik, psikolojik, ekonomik, sosyal ve hukuki zorlukları göstererek bu krize karşı evrensel bir yardım çağrısında bulunur (Güngör 2023: 367). Erpernbeck’in karakterlerinin yaşamları ve hikâyeleri coğrafi, politik, sosyal ve tarihi koşullar çerçevesinde şekil alır. Uğruna savaşılan, emek verilen, mücadele edilen maddi ve manevi nesneler ve değerlerin geçiciliği ve kaybı ön plandadır. Bunlar sadece bir an ya da dönem için insan yaşamında var olan şeylerdir (Lemon 2018). Bunların yanı sıra sıradan insanın günlük yaşam içerisinde karşı karşıya kaldığı bireysel kaygı, korku ve sorunlarıyla ilişkileri ve özlemleri de eserlerinde yalın ve sade bir şekilde işlenir (Langner 2016).

3. *Heimsuchung (Gölün Sırrı)* Adlı Eserde Vatan Kavramının Yitimi: Tarihi ve Politik Yansımalar

Jenny Erpenbeck *Gölün Sırrı*¹ (*Heimsuchung*) adlı eserinde, on sekiz bin yıl önceki buzullardan başlayarak, Berlin Duvarı'nın yıkılışıyla Almanya'nın yeniden birleşmesi dönemine kadar uzanan uzun tarihi ve politik bir zaman dilimini, göl kenarına konumlanmış bir ev ve bu ev çerçevesinde yolları ve yaşamları kesişen birbirleriyle ilişkili karakterlerin yaşamları üzerindeki etkileri üzerinden mercek altına alır. Başlangıçta bir aileye miras olarak kalan arazi zaman aktıkça üzerine inşa edilen ev, iskele, bahçeyle bir yaşam alanına dönüşür. Geçmişte yaşanan tarihi olayların acıları ile mayalanan trajik toplumsal olaylar evin sakinlerinin yaşamlarındaki etkileriyle paralellik gösterir. I. Dünya Savaşı'nın ardından Avusturya Macaristan İmparatorluğunun dağılması, Nasyonal Sosyalizm, II. Dünya Savaşı'nda uygulanan Yahudi soykırımı, Sovyet Rejimi, Berlin Duvarı'nın yıkılışıyla Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesi gibi tarihi ve politik süreçler, ev ile bağlantılı hikâye karakterlerinin bu süreçte karşı karşıya kaldığı bireysel ve toplumsal yaşam koşullarına etkileri bağlamında kendini gösterir. Bu olaylar evin sahiplerinin sürekli değişmesine sebep olur ve evin kaderini değiştirir. Karakterlerin hepsi bir ev bir yuva arayışındadırlar. Bu eve kavuşsalar da aradıkları o kalıcı ve huzurlu yuvaya bir türlü sahip olamazlar. Stobbe'nin de ifade ettiği gibi tarihi gerçeklik buna izin vermez (2016: 93).

Eser söz konusu olan göl kenarındaki evin buzul çağındaki kurulumunun tasvirinin yapıldığı bir prolog (öndeyiş) ile başlar. Bu prologdan sonra eserin başından sonuna kadar bir paravan görevi gören ve evin sahipleri değişse de değişmeyen bir bahçıvan figüründen ziyade kalıcı merkezi bir figür bulunmamaktadır. Evin sahiplerini tanımlayan bölümler arası geçişi burada bahçıvan karakteri yapar. Daimî unsur olan Bahçıvan karakteri değişen ev sahibi karakterlerin evle ve çevreyle ilgili isteklerini yerine getirmeye çalışır. Ana bölümlere adını veren evin sahipleri sırasıyla, Muhtarın Dört Kızı, Mimarın Karısı, Kız, Kızıl Ordu'nun Genç Askeri, Yazar Kadın, Misafir Kadın, Devremülkçüler, Çocukluk Arkadaşı, Haksız Ev Sahibesi şeklinde ilerler.

Zaman ilerleyip modern çağa yaklaşıldıkça doğal güzelliklerin insanlar tarafından katledilip yok edilmesi arazinin konumu, yapılan ve en nihayetinde yıkılan ev üzerinden eleştirilir. O uzun yıkıcı tarihi notlar ışığında yaşanan değişimler ve kayıplarla doğanın özünün, vatanın ve yuvanın yitirilişi aktarılır. Bir taraftan doğa, göl ve ev gibi motifler sürekliliği ve sonsuzluğu vurgularken; diğer taraftan tarihi, politik ve insani ilişkilerin açığa çıkardığı varoluşsal kopuş, tahribat ve yıkım gözler önüne serilerek fanilik, geçicilik ve süreksizlik öne çıkar. Bu zorlu tarihi ve politik süreçler insanları ait oldukları topraklardan yurtlarından ve evlerinden kopararak onların yeni vatan ve ev arayışına yönelmesine sebep olur. Yazar da vermiş olduğu bir röportajda

¹ Orijinal adı *Heimsuchung* olan eser Türkçeye *Gölün Sırrı* olarak çevrilmiştir. Ancak ev, yurt ve yuva anlamına gelen “Heim” sözcüğü ile arayış/arama anlamına gelen “Suchung” sözcüğünün birleşiminden oluşan ve yurt ve yuva arayışı anlamına gelen başlığın *Gölün Sırrı* olarak çevrilmesi eserde aktarılan olaylar göz önüne alındığında eserin içeriğini tam olarak yansıtamamıştır.

eserin adıyla (Heimsuchung) kişinin kendisini ve vatanını arayışına atıfta bulunduğunu ve eserde geçen söz konusu evin gerçekte var olan bir evden esinlendiğini ifade eder (Erpenbeck, 2008).

Eserin olay akışı içerisinde sürekli olarak vatan ve ev vurgusu öne çıktığından burada ev kavramı bir leitmotiv olarak kullanılır. Vatanın kaybıyla birçok şeyin yitirildiği şu sözlerle duyumsatılır: “[...] Çocukluğu, vatan topraklarını terk ettiği anda bitti sanki.” (Erpenbeck 2022: 90)

Ayrıca eserde Nazi iktidarı süresince Yahudilerin vatanları olarak kabul ettikleri topraklarda karşı karşıya kaldığı sürgün, işkence, ötekileştirme, zulüm ve katliamlara da sıklıkla yer verilir:

[...] bölgedeki bütün Yahudilerin kilisenin içinde toplanıp üç gün orada bekletildikten sonra gaz vagonlarıyla ormana nakledildiklerini anlatmıştı. Kilisedeki o üç gün zarfında ölenlerin cesetlerini, gaz vagonlarında henüz hayatta olanların yanına fırlatmışlardı, ölü çocukların bedenlerini hayattaki anne babalarının kafasına atmışlardı: (Erpenbeck 2022: 101)

Bu insanlık dışı uygulamalar sebebiyle yazar Alman halkını barbar olarak tanımlar. Karakterler için savaşın ve bunca dökülen kanın ardından evlerine ve yurtlarına dönmek artık mümkün değildir. Çünkü Almanya artık yitik bir ruha ve bedensizliğe bürünmüştür. Bu nedenle yaşananlardan sonra göl kenarındaki eve dönmek isteyen sakinlerin, geri dönseler de artık kendilerini vatanlarında gibi hissetmeleri mümkün değildir. Hatta romanın karakterleri, bütün bunlar yaşanırken ülkeyi terk etmeyerek sessizce orada kalan yakınlarına, kendi ülkelerine, vatanlarına, dolayısıyla benliklerine dahi yabancılaşmış durumdadırlar. Kendi ülkesinden yurdundan kaçmak zorunda kalan insanların yaşadığı sürgünün, kaçışın yarattığı o derin sızı asla kaybolmaz. Hem başka topraklarda hem de kendi topraklarında sadece birer yabancından ibaret olarak vücut bulurlar. Geçmişte yaşanan bütün anlar ve anılar, sahip olunan eşyalar birer düş ülkesine aittir. Sahip olmak ve kaybetmek arasındaki o kaygan zeminde ayakta durmaya çalışan karakterler için artık geriye sadece nefes alabilmek, köksüz bir şekilde de olsa hayata tutunmaktan başka bir şey kalmamıştır. Eserde işlenen bu kaybetme olgusu ve her şeyin bir gün yok olup gidebileceği gerçeği evin sürekli değişen sahipleri üzerinden somutlaştırılır.

Hikâyenin başından itibaren savaş koşulları, kaçışlar, sürgünler, yokluk, katliamlar, inşa edilen sınırlar (Berlin Duvarı), daha sonra birden ortadan kaldırılan duvarlarla ve açılan sınırlarla türlü yaşamlar ve evin sürekli değişen sakinlerinin hayatları alt üst olmaya devam eder. Bütün bu yaşananlardan nasibine düşeni alan göl kenarındaki ev, eserin sonunda yitip giden umutlar ve hayaller gibi yıkılır. Gerçek hayatta olduğu gibi eserin karakterleri de dönemin ideolojik ve politik tutum ve kararlarından nasiplerine düşeni alırlar.

4. *Aller Tage Abend (Bütün Günlerin Akşamı)* Adlı Eserde Vatan Kavramının Yitimi: Tarihi ve Politik Yansımalar

Heimsuchung adlı eserinde 20. yüzyıl Avrupa tarihini bir ev üzerinden anlatan yazar, bu eserinde ise yine benzer tarihi süreçleri ve notları bu kez Yahudi bir kadın ana karakter üzerinden şekillendirerek aktarır. Karakterin yaşam durakları eşliğinde ilerleyen olay akışının tarihi arka planında, I. Dünya Savaşı'nın ardından Avusturya Macaristan İmparatorluğunun çöküşü, Nazi ırkçılığı ve buna maruz kalan Yahudilerin yaşadıkları, II. Dünya Savaşı, savaşın açığa çıkardığı açlık ve yokluk, Sovyetlerin dağılması, Demokratik Alman Cumhuriyeti'nin yıkılışı, Doğu ve Batı Almanya'nın birleşiminin ardından kapitalist düzenin yerleşmesiyle sosyalist ve komünist hareketin ölümünün ilanını gibi önemli politik ve tarihi gelişmeler dikkat çekmektedir. Bütün bu tarihi notlar, ana kadın karakterin beş kitap şeklinde sunulan her bir bölümde ölmesi fakat ardından bölümler arası aktarılan *intermezzo*'lar (geçiş, ara oyun) ile yeniden tesadüfen hayata dönmesi üzerine şekillenen olay akışı çerçevesinde sunulur. Okuyucu ana karakterin beş kez ölümü ve yeniden dirilişiyle beş farklı yaşamına tanıklık eder. İlk kitapta bir bebek olarak karşımıza çıkan ana karakter henüz sekiz aylıkken aniden hastalanır ve hayatını kaybeder. Bebeğin ölümü ve yası ile boğuşan aile, bu acıya dayanamayan babanın evi terk etmesiyle parçalanır. Yazar buradaki baba figürü ile ölümün ve yaşamın ağırlığının altında kalan bir bireyin kendini ve hayatını terk etmesi ve mücadelesi üzerine sorgulamalar yapar. Baba birçok farklı ülkeden yola çıkan bir grup insan ile Amerika'ya varmaya çalışır. Amerika tarafından kabul edilip edilmeyeceklerini bekleyen insanların yaşadıkları ve kaygılı bekleyişi kıyamet gününe benzetilir. Kadın yani acılı anne ise birinci kitabın sonuna doğru bedenini kullanmak zorunda kaldığı bir durumla karşı karşıya kalır. Ancak ikinci kitaba geçiş arasında olay en başa dönerek anne ve baba bir şekilde çocuğun hasta olduğunu fark eder ve bir avuç karla bebeğin ölümünü engellemeyi başarır. Tesadüfi ve varsayımsal senaryo ile bu kez hayatlarının akışı farklı bir şekilde yön bulur. İkinci kitap 1919 yılıyla başlar, bebek büyüyerek genç bir kız olur ve ailesiyle Viyana'ya taşınır. I. Dünya Savaşı'nın ardından patlak veren ekonomik buhran ile açığa çıkan açlık, yokluk ve kıtlıkla savaşırlar. Dört yıl süren savaşın ardından Viyana şehri harap olmuştur. Viyana'da Yahudileri aşağılamak için "[...] cehennem, çekirge, sülük, veba ya da ayı, çakal, yılan, tahtakurusu ve bit" (Erpenbeck 2024: 81) gibi söylemler kullanılır. Savaşın insanlar ve kentler üzerinde yarattığı ağır tahribatı ve kaybı son derece açık betimlemeler ve somut örneklerle gözler önüne seren yazar, insanlığın en büyük savaşı savaşa karşı göstermesi gerektiğini savunur (s. 83). Savaş bitse de ardında ve insanların üzerinde, yüzlerinde, hatta en derinlerinde bıraktığı o ekonomik, psikolojik ve sosyal etki "[...] Demek ki dışarının çok uzaklarından içerinin en derinlerine doğru sürekli bir geçiş söz konusu" (Erpenbeck 2024: 88) sözleriyle yansıtılır. Eş zamanlı yaşanan bu tarihi süreç içerisinde tesadüfen ölümünden kurtulan bebek, savaş ve sonrasında yaşananlar eşliğinde büyüyerek 17 yaşında bir genç kız olarak karşımıza çıkar. İkinci kitabın sonuna doğru genç kız arkadaşının nişanlısına âşık olur ve yaşadığı aşk acısı sonucu bir adamla anlaşarak intihar eder ve ölür. İkinci kitapta Avusturya Macaristan İmparatorluğu'nun dağılması, I. Dünya Savaşı'nın patlak vermesi, dört yılın ardından son bulan savaşın geride büyük bir ekonomik buhran

birakması, halkın bu süreçte yaşadığı olumsuz yaşam koşulları, filizlenen ayrımcı anti-semitist söylemler ve ırkçı, ötekileştirici ve şiddet içerikli hareketler bu bölümde özellikle üzerinde durulan önemli tarihi notlar olarak okuyucuya sunulur. Yazar, üçüncü kitaba geçiş öncesinde sevginin birleştirici gücüne dikkat çekerek, bu gücün her türlü farklılığı, ötekileştirmeyi ve uçurumu gidereceğini tekrar hatırlatır. Umudu tekrar yeşerterek ölümü bir kader ya da seçenek olarak görmektense yaşama tutunmak için de birçok neden olduğunu okurlarına hatırlatır ve yaşam tohumlarının her yerde bulunabileceğinin altını çizer. Genç kız yine tesadüfen onu öldürmesi için anlaştığı çocukla hiç buluşmaz ve böylece yine ölümden kurtulur. 1902 yılında doğan ve 1916'da savaş karşıtı gösterilere katıldığını beyan eden ana karakter, yeniden hayata döndüğü sonraki bölümde ise Sovyetler Birliği Komünist Partisi'ne ve Sovyet vatandaşlığına girmek için çabalayan ana karakter oldukça politik bir figür olarak karşımıza çıkar. İnsanların birbirlerini öldürmelerindeki nedenleri sorguladığı, dünya barışının önemini anlattığı bu üçüncü kitapta 1918'de savaşın bitişiyle barış sağlansa da Sovyetler Birliği dışında emekçilerin hâlâ sömürüldüğü vurgulanır. Bu bölümde kahramanımız hayatını bu kez aşka değil bir davaya adar. Gençlerin yeni ve daha iyi bir dünya uğruna çabalaması gerektiği seslendirilir. Bu bölümde ayrıca I. Dünya Savaşı sonrasında işçi sınıfını ve çoğunluğu ele geçirerek yükselişe geçen Nazilerin de izlerine rastlanır. Komünistlerle aralarına sınır koyarak Nazilerle birleşen Sosyal demokratlar eleştirilir. Ana karakter, kitabın sonunda Troçkist casusu olma şüphesiyle tutuklanır ve ölür. Ancak yine bir şekilde Sovyet bir yetkilinin dikkatsizliği ile bir şekilde kurtularak dördüncü kitaba geçiş yapılır. Burada 60 yaşında bütün ömrünü işçi sınıfı ve partisine adayan, Berlin'e yerleşen ve burada edebi eserler veren antifaşist bir yazar olarak karşımıza çıkar. Merdivenlerden düşme sonucu geride oğlunu bırakarak hayatını kaybeder. Tarihi süreç olarak ise İkinci Dünya Savaşı sonrası Doğu ve Batı olmak üzere iki bloğa ayrılan Almanya'nın izlerine rastlanmaktadır. 4. ve 5. kitap arasındaki son intermezzo ile ikiye ayrılan Almanya 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılışıyla birleşir. Burada yazar yine kapitalizme koşarak kucak açan Doğu Berlinlileri eleştirerek bu birleşmenin halkı oldukça olumsuz etkilediğini şu sözlerle aktarır:

[...] Eskiden birken şimdi yirmi çeşit tereyağı, kiralar ona katladı, tiyatrodaki başka oyunlar sergileniyor, [...] 1990'da o güne kadar bakanlık yapmış ama şimdi işsiz kalmış adamlar, bahçelerinin çitlerine dayanmış, köpek gezdiren emeklilerle sohbet ediyordu. Oturdukları evlerin ellerinden alınıp alınmayacağı o sırada karara bağlanıyordu. Halk, Batı'dan hoş geldin parasını gidip aldığı andan itibaren Batılı oluyordu. Doğu bir yön olmaktan başka bir şey değildi artık. Büyük yazarların kitaplarını basan yayınevi iflas ediyor. (Erpenbeck 2024: 230)

Yazar, yukarıdaki metin içi alıntıdan anlaşılacağı üzere kendisinin ve ailesinin dünya görüşünden hareketle bir ömür uğruna savaşılan sosyalist bir Alman devleti hayalinin yıkılmasının ve yapılanların içinin boşaltılmasıyla artık kendi ülkelerine yabancılaştırıldıklarını vurgulayarak alışılan düzenin bir anda değişmesiyle birçok insanın bu durumdan olumsuz etkilendiğini de gözler önüne serer. Doğu Almanya'yı vatan olarak kabul edenler için yine vatanın kaybından söz edilir. Yazarın kendi büyükannesi ve büyükbabası da Nazi sonrası 1933'te önce Prag'a ardından Sovyetler'e ve son olarak Doğu Berlin'e göç etmiş ve sosyalizm uğruna aktif çalışmalar

yürütmüşler. Uğruna emek verdikleri bu düzeni kaybetmek büyük ailesi için de oldukça yıkıcı bir etki yaratmış, kendi ülkelerine karşı yabancılaşmışlardır. Yazar eserin bu bölümünde kendi ailesinin ideolojik duruşunun da izlerini yansıtmış olur.

Dördüncü kitabın ardından aktarılan ara sahnede ana karakter merdivenlerden düşmez ve son bölüm olan beşinci kitapta bir huzurevinde 90 yaşında karşımıza çıkar. Bu bölümün arka planında ise Berlin Duvarı'nın yıkılışının ardından birleşen Almanya'da yaşananlara tanıklık eder. Doğu Almanya'nın kaybının etkileri ve yansımaları bu bölümde de devam etmekle birlikte ana karakterin yok olan Doğu Almanya gibi bu kez kesin ölümü gerçekleşir. “[...] Günün birinde, koca bir hayattan sonra bu hayatta, gündelik yaşam ve devlet çökmüştü, yok olmuştu, yer yarılmış içine girmişti, haritadan silinmişti, yıkılmıştı, halk tarafından süpürülüp atılmıştı.” (Erpenbeck 2024: 249) sözleriyle doğu Alman halkına da devletlerine yeteri kadar sahip çıkmadıkları için eleştiri yöneltir. Kırk yıldır hüküm süren devlet de ana karakter gibi hiç var olmamışçasına yok olur ve bütün izleri silinir. Yazar bu bölümde ayrıca yaşlılığı, ölümü, her şeyin kaybolup yitip gidişini, geçiciliği ve en nihayetinde vatanın kaybının etkilerini ve izlerini aktarır.

5. *Kairos* Adlı Eserde Vatan Kavramının Yitimi: Tarihi ve Politik Yansımalar

Jenny Erpenbeck'in *Kairos* adlı eseri, bir taraftan Nazi Almanya'sında büyümüş Hitler gençliğine katılmış ancak büyüdükçe bu ideolojiden kurtulmak için Doğu Berlin'e taşınmış 53 yaşında evli ve bir erkek çocuğu babası, yazar ve aynı zamanda bir radyoda çalışan Hans ile 19 yaşında Doğu Berlin'de doğup büyüyen ve endüstriyel tasarım okumak isteyen genç bir kızın arasındaki saplantılı aşkı anlatırken, diğer taraftan Berlin Duvarı'nın yıkılışı ile Doğu Almanya'nın çöküşünü ve yeniden birleşmenin açığa çıkardığı sosyal ve politik kaosu ve bu siyasi ve toplumsal olayların bireylerin yaşamlarına etkilerini gözler önüne serer. Yazar diğer eserlerinde olduğu gibi bu eserinde de sadece kişisel hikâyelere bağlı kalmayıp, Doğu Almanya'nın tarihi ve siyasi gerçekliğini de yansıtarak kişisel ve politik olanı kaynaştırmış hatta politik kararların kişisel yaşamlar üzerindeki etkilerini yine gözler önüne sermiştir.

Zira 1986 yılında başlayıp 1992 yılında sona eren bu dramatik aşkın yitimi komünist rüyanın sona ermesi ve Doğu Berlin'in çöküşüyle paralel gider. Berlin Duvarı'nın yıkılması ile birlikte karakterlerin ilişkileri değişmeye başlar ve âşıkları uzun süredir birbirlerinin yörüngesinde tutan bağlar gevşer. Katharina yavaş yavaş yoluna devam eder ama bu, kitabın mutlu sonla bittiği anlamına gelmez. Katharina'nın geçmişle ilgili son keşifleri, ilişkisi ve yaşadığı dönem hakkında daha fazla yanıtlanmamış soruyu ortaya çıkarır. Romanın en sonunda Katharina, Hans hakkında tüm benliğini ve kendine hizmet eden siyasi rolü sorgulayan bir şey keşfeder. Yazar sadece kendi hayatı için değil, artık var olmayan bir devlet, vatan ve toplumda oluşan ve gelişen ona benzer milyonlarca hayat için yapar bu sorgulamayı.

Eserin başlığı “Kairos”un içerik ile ilişkisini irdelemek gerekirse; dini ve felsefi bir terim olarak Yunan mitolojisinde uğurlu anların tanrısı şeklinde ifade edilen Kairos ile yazar, eserin ana karakteri Katharina’nın Hans ile karşılaştığı ana atıfta bulunarak kişinin yaşamının hâlâ rastlantısal şansa açık olduğunu gösterir. Ayrıca Kairos, belirli karar ya da davranışların harekete geçirilmesi için kaçırılmaması gereken en uygun, doğru, elverişli ve kritik zamanı, bireyin yaşam akışı içerisinde iradesini ortaya koyarak müdahale edebileceği ya da değerlendirebileceği fırsatları ve özel bir şansı da ifade eder. O şansın veya fırsatın farkına varamayan kişinin bir daha Kairos’u yakalaması mümkün değildir. Çünkü Kairos’un sadece ön tarafında tutabileceğin bir tutam saçı vardır ve artık önünden geçip gittiğinde kafasının arkasında saç olmadığından yakalanması mümkün değildir, artık o fırsat kaçırılmıştır (Erpenbeck 2023: 12). Yazar seçmiş olduğu bu başlıkla bir yandan okuyucularına hayattaki fırsatlar ve mutluluklar karşısında farkında olmayı ve atağa geçmeyi aşılarken, diğer taraftan yaşamı şekillendiren bir takım siyasi ve politik olayların bireyin yaşamı üzerindeki etkilerine de atıfta bulunmuş olur. Ayrıca büyük beklentilerle yaşayan bireyin küçük mutlulukları kaçırmaması gerektiğini hatırlatır. Hayat içerisinde birçok şeyin yitirilip kaybedildiğini ya da heba edildiğini göstermeye çalışan yazar, bu kaybedilenleri, yani yıkılan Berlin Duvarı ile yok olan ve vatan olarak kabul ettikleri Doğu Almanya’ya karşı beslediği umutların yitirilişine de atıfta bulunur. Dolayısıyla yitip giden Doğu Almanya da Kairos’un imlediği o kaçırılan fırsatlardan biri olarak okunabilir.

Erpenbeck eseri meydana getiren ana kurmaca olayın odak noktasına saplantılı bir aşk hikâyesini yerleştirirken, eserin arka planında ise İkinci Dünya Savaşı sonrasında Doğu ve Batı olmak üzere ikiye bölünen Almanya’nın yeniden birleşme sürecinde Alman toplumu üzerinde açığa çıkardığı etkileri aktararak gerçek tarihi bir süreci de okurlarına sunar. Eserin ana karakteri Katharina birleşme öncesi ancak özel izin alarak Batı Almanya’da, Köln’de yaşayan büyükannesini ziyaret ettiğinde, çöplükten, evsizlikten, tüketim çılgınlığından rahatsız olur, fiyat dalgalanmaları ve Batı’da seksin bile metalaşmış gibi görünmesi karşısında şaşkına döner. Yazar birleşme sonrası empoze edilen kapitalist sistemin her şeyi metalaştırmasını “Özlemlerin gerçekleşmesi burada sadece fiyata bağlıysa, bütün özlemler para özlemine dönüşmez miydi?” (Erpenbeck 2023: 107) cümleleriyle özetler. Güzel, faydalı ve değerli olan şeylerin bir grup elit topluluğa değil bütün insanlığa fayda sağlaması gerektiği mesajı verilir. Katharina tanık olduklarından sonra doğup büyüdüğü Doğu’ya döndüğünde kendini oldukça rahatlamış hisseder. Ancak bölünme sona erdiğinde, Katharina’nın küçük, kapalı dünyası, batının daha büyük, daha özgür, daha kaotik dünyası tarafından kuşatılır. “[...] Başka zamanlar ulaşılmaz olan Batı sınırını yarın sabah 5.15 sularında onun için geçirgen kılacak ayrı bir kâğıt parçası.” (Erpenbeck 2023: 84) sayesinde artık batıya geçebilmek için özel izinlere gerek kalmayacak. Ancak başlangıçta Katharina birleşmeye karşı direnç gösterir. Berlin Duvarı’ndan Batı tarafına geçmesi eserin diğer ana karakteri Hans’ın da onu zorlamasıyla ancak birleşmeden üç hafta sonra gerçekleşir. Bu büyük tarihi an, özel hayatının çalkantısıyla gölgelenir. Hans’la olan sevgi dolu ilişkisi yerini gözetim ve sorgulamaya bırakır. Tarihi olayların gidişatı ile çiftin ilişkisi arasında ironik bir paralellik kurulur. Büyük Alman birleşmesi, çiftin nispeten küçük

ama derin bir dağılmasıyla sonuçlanır. Her ne kadar Almanya bir bütün olarak birleşse de Hans ve Katharina ayrılır ve ilişkileri parçalanır. Katharina aynı anda hem aşkını hem de vatanını kaybeder:

[...] Mektuplar yirmi beş yıldır önce iki, sonra da üç nesil arasında gidip geliyor, öyle ki mektuplaşmak hiç kesilmeyen bir sohbet sanki. [...] Bu sessiz sohbet, Berlin Duvarı örüldükten sonraki haftalarda başlamıştı, Annie Teyzesi tesadüfen 12 Ağustos 1961 akşamı Batı Berlin’de yaşayan nişanlısı Manfred’e gitmiş ve geceyi orada geçirmişti. Kendisinin bir karar vermesine gerek kalmadan ertesi sabah sonsuza kadar Batılıydı. Eylülde düğün yapabilmışlerdi, fakat vatan duvarın ardında kalmıştı; [...] (Erpenbeck 2023: 97)

Yukarıdaki alıntı, eserde alınan politik kararların insan yaşamları üzerindeki etkisini oldukça açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Yaşanılan bölünme ya da sonrasında yeniden birleşme ile birçok insan kendi evinden, yurdundan, ailesinden alışkanlıklarından ve aidiyetlerinden kopmak zorunda kalır.

Yazar kendi ülkesinin İkinci Dünya Savaşı sırasında Yahudilere karşı yaptıklarını yine bu eserinde de yeniden hatırlatır. Naziler gerçekliği çarpıtarak ve manipüle ederek halkı kendi emellerine hizmet edecek kıvama getirip istediği forma sokmak için ideolojik aygıtlardan yararlanmıştı (Akpınar 2014: 8). Yazar, Hans karakteri aracılığıyla toplumu her türlü politik manipülasyonlara, ideolojik ayırıştırımlara kanmadan doğruyu bulmaya ve gerçeği keşfetmeye çağırır. Zira Hans Nazi döneminde geçirdiği gençlik yıllarında her ne kadar Nazi gençliğine üye olmuş olsa da daha sonra uygulanan faşizmin farkına vararak onlardan uzaklaşmış ve doğruya yerleşmeyi tercih etmiştir.

Ayrıca Erpenbeck savaştan geriye sadece toprağın altında sayısız insanın kemiklerinin ve küllerinden oluşan ölümler ordusu kaldığını, uğruna ölmeyi ya da öldürmeyi gerektirecek hiçbir şey olmadığını ifade ederek savaşın anlamsızlığını vurgular. Bu noktada herkesin yaşanılanları sorgulaması ve yapılanların sorumluluğunu alması gerektiğini savunur.

6. Eserlerde Saptanan Ortak Noktalar

Çalışmada incelenen her üç eserde saptanan ortak noktalar şu şekildedir:

- Her üç eserde de yurt özlemi ve inşası, bir vatana sahip olma ve onu kaybetme durumu, doğanın ve insanın dönüşümü, maddi ve manevi varlıkların geçiciliği, anılar ve yaşanmışlıklar, savaşlar ve sonuçları, siyasi ve toplumsal gerçekliğin ve çalkantının, tesadüf ve şans gibi kavramların bireyin yaşamına etkileri, geçicilik ve fanilik, yazar tarafından ortak olarak işlenen, eleştirilen ve sorgulanan konulardır. Ancak diğer iki eserden farklı olarak *Kairos*, Almanya’nın tarihi, siyasi ve kültürel izlerinin yanı sıra ayrıca bireysel yaşam üzerindeki etkisiyle aşkı da mercek altına alır. Dolayısıyla her üç eser de okurlara oldukça zengin ve çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmayı vaat eder.

- Diğer iki eserde oldukça geniş tarihi ve politik bir zamanı işleyen yazar, *Kairos* adlı eserini zamansal açıdan daha sınırlı bir zaman diliminde ele alır. Söz konusu

tarihsel dönem Nazi Almanya'sını, İkinci Dünya Savaşı sonrası ikiye bölünen Almanya'yı ve sonrasında Berlin Duvarı'nın yıkılışıyla Doğu ve Batı olarak ikiye bölünen Almanya'nın tekrar birleşimini kapsamaktadır.

- *Heimsuchung* adlı eserin odak noktasını ve ana unsurunu bir ev oluşturur, söz konusu göl kenarındaki ev hikâyedeki karakterleri aynı mekânda buluştururken, diğer iki eserin merkezini bir kadın karakter oluşturmaktadır.

- *Heimsuchung* adlı eserin en sonunda Berlin Duvarı'nın yıkılışının ardından bir sembole dönüşen ev yıkılırken, *Aller Tage Abend* adlı eserin sonunda da sürekli diriltelen ana karakter yine aynı tarihi aralıkta kesin bir şekilde can verir. *Kairos*'ta ise Berlin Duvarı'nın yıkılmasının ardından hikâyenin ana karakterleri arasındaki aşk son bulur. Dolayısıyla her üç eserde de karamsar bir son ve Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla kaybedilen vatan olgusu dikkat çekmektedir.

- Her üç eser de geniş toplumsal, tarihi ve politik temaların yansımalarıyla örülmüş olduğundan her biri dünü ve bugünü anlamaya katkı sunan bir nitelik barındırmaktadır. Eserlerde aktarılan tarihi, politik ve ideolojik notların bilinci olmaksızın eserleri anlamak ve gerçekten vermek istediği mesajı anlamak pek mümkün görünmemektedir.

- Ayrıca yazar her üç eserde Yahudilere yapılanları hatırlatarak ülkesinin geçmişte yaptıklarıyla yüzleşmiş ve ülkesini yeniden yargılamıştır.

7. Sonuç

Jenny Erpenbeck, *Heimsuchung (Gölün Sırrı)*, *Aller Tage Abend (Bütün Günlerin Akşamı)* ve *Kairos* adlı eserlerinde işlediği olaylarla tarihin sosyal, kültürel, tarihi, politik iklimi ile ilgili okurlarına derin bir katkı sunmaktadır. Yazar olmanın verdiği sorumluluğu üstlenerek geçmişin yaralarını deşmiş, savaşın, siyasetin ve ideolojinin mikro düzeyde bireylerin makro düzeyde ise toplumların üzerindeki etkilerini geniş bir tarihi zeminde detaylıca yansıtmış ve vatanın kaybıyla kişinin kendisine, kimliğine, kültürüne, geçmişine ne denli yabancılaştığını göstermiştir.

Yazar özellikle hâkim ideolojinin, siyasi kararların ve neticesinde patlak veren savaşların insan hayatına ne denli yön verdiğini ve şekillendirdiğini her üç eserde de son derece acı, gerçekçi ve açık bir üslupla ve örneklerle detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Okurlarını sürüklediği tarihi yolculukta dönemin sosyal, tarihi, politik ve ekonomik koşullarına tanıklık etmesine, anlamasına, bilinçlenmesine ve farkındalık kazanmasına aracılık etmiştir. Yazar her üç eserde de bireyin, kendini ve kimliğini inşasında kilit bir rol oynayan vatan, ev ve yurt gibi kavramların yitirilişinin ardında kalan manevi boşluğu öne çıkarmıştır.

Bu çalışma bağlamında yapılan incelemelerde, söz konusu eserlerin siyasi/ideolojik eleştirinin ileri sürdüğü, edebi eserler siyasi ve ideolojik bakışın ve tarihin ürünüdür hipotezini doğrulayan bir niteliğe ve içeriğe sahip olduğu saptanmıştır.

Dolayısıyla Jenny Erpenbeck’in kaleminden çıkan bu üç eser, sadece edebi açıdan değil, sosyokültürel, tarihi ve politik açılardan da önemli bir kaynak olma özelliğine sahiptir.

Kaynakça

Akpınar, Soner (2014): Toplum-Sanat ve İdeoloji Üçgeninde Toplumcu Gerçekçiliğin Edebiyat ve Siyaset İlişisine Yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (30), 7-26.

Aytaç, Gürsel (2013): *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. 3. İstanbul: Say Yayınları.

Beyme, Evelyne von (2024): Erst hinter den Worten die Wahrheit Sprache und Wirklichkeit in Jenny Erpenbecks Romandebüt “Wörterbuch”. http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=8557 (En son erişim: 30. 11. 2024).

Chronister, Necia (2024): The Enduring Impermanence of Jenny Erpenbeck. <https://www.worldliteraturetoday.org/2018/july/enduring-impermanence-jenny-erpenbeck-necia-chronister> (En son erişim: 01. 12. 2024).

Creamer Ella (2024): Kairos by Jenny Erpenbeck wins International Booker prize. <https://www.theguardian.com/books/article/2024/may/21/jenny-erpenbeck-michael-hofmann-win-2024-international-booker-prize-kairos> (En son erişim: 25.11.2024).

Eagleton, Terry (2014): *Edebiyat Kuramı.1.* (Çev: T. Birkan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal baskı tarihi: 1996).

Erpenbeck, Jenny (2022): *Gölün Sırri*. 2. (Çev: D. Zaptçioğlu). İstanbul: Can Sanat Yayınları. (Orijinal Basım Yılı: 2007).

Erpenbeck, Jenny (2023): *Kairos*. 1. (Çev: R. Minareci). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Erpenbeck, Jenny (2024): *Bütün Günlerin Akşamı*. 5. Çev: Regaip Minareci. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Erpenbeck, Jenny (2024): Schuster, M. ve Paul, M. tarafından gerçekleştirilen röportaj. *Jenny Erpenbeck. Man kann sich sein Verhältnis zur Vergangenheit nicht aussuchen*. <http://www.planet-interview.de/interviews/jenny-erpenbeck/34662/> (En son erişim: 25.11.2024).

Güngör, Hasret (2023): *Kurmaca Dünyadan Gerçek Dünyaya Yapılan Çağrı: Mülteci Sorunu*. 1. İstanbul: Hiperyayın.

Hoffert, Barbara (2024): *Top World Fiction for Fall*. <https://www.libraryjournal.com/?detailStory=top-world-fiction-for-fall> (En son erişim: 22.11.2024).

Langner, Christina (2024): *Tand, Tand / Ist das Gebilde von Menschenhand!*” Über Jenny Erpenbecks Erzählband. http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=4181 (En son erişim: 20.11.2024).

Lemon, Robert (2024): *Vectors, Vanishing Points, and Vicissitudes in the Works of Jenny Erpenbeck*. <https://www.worldliteraturetoday.org/2018/july/vectors-vanishing-points-and-vicissitudes-works-jenny-erpenbeck-robert-lemon> (En son erişim: 25.11.2024).

Mangoldt, Renate von (2024): *Jenny Erpenbeck*. <http://www.literaturport.de/Jenny.Erpenbeck/> (En son erişim: 15.11.2024).

Moran, Berna (2018): *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. 28. İstanbul: İletişim Yayınları.

Rainer, Gerald / Kern, Norbert / Rainer, Eva (2014): *Stichwort Literaturgeschichte der deutschsprachigen Literatur*. Linz: Veritas Verlag.

- Schmitz, Michaela** (2024): *Schattenseite der Wörter*. <http://www.michaela-schmitz.de/buchkritik/erpenbeck-jenny-woerterbuch/> (En son erişim: 30.11.2024)
- Stobbe, Urte** (2016): Nach der Natur: Biologismen in Figurengestaltung und Erzählverfahren bei Jenny Erpenbeck (*Heimsuchung*) und Judith Schalansky (*Der Hals der Giraffe*) Author(s). *KulturPoetik*, Bd. 16. Vandenhoeck & Ruprecht. Stable, 89-108. <https://www.jstor.org/stable/24894316> (En son erişim: 21.11.2024)
- Ströbele, Carolin** (2024): *Jenny Erpenbeck Geschichten aus der Dunkelheit*. <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/0,1518,161431,00.html> (En son erişim: 22. 11. 2024).
- Toprak, Metin** (2003): *Hermeneutik ve Edebiyat. 1.* İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Weingärtner, Till** (2024): *Jenny Erpenbeck - Geschichte vom alten Kind*. <http://lettern.de/reerpen.htm> (En son erişim: 22. 11. 2024).

Normalleştirilen ve İzlenen Yaşamlar: Juli Zeh'in *Corpus Delicti*'si ve John Marrs'ın *The Marriage Act*'inde Normlar ve Gözetimin Tehlikeleri

Gonca Karaca , Rize

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714805>

Öz

Bu çalışma, Juli Zeh'in *Corpus Delicti* (2009) ve John Marrs'ın *The Marriage Act* (2023) romanlarında normalleşme ve gözetim hususlarını tartışmayı amaçlamaktadır. Romanlar bireysel hak ve özgürlüklerin, sosyal refah ve güvenlik vaadiyle meşrulaştırılan yayılcı normlar ve gözetimle kısıtlandığı toplumları tasvir etmektedirler. *Corpus Delicti*'de Zeh, vatandaşların katı sağlık normlarına uymasının ve kendi bedenlerini ve eylemlerini sürekli izlemesinin zorunlu olduğu, YÖNTEM tarafından yönetilen fütüristik bir devleti okuyucuya sunmaktadır. Gelişmiş teknolojilerin, refah ile baskı arasındaki çizgiyi bulanıklaştıran bu kontrolü zorunlu kıldığını ifade etmek mümkündür.

Marrs'ın *The Marriage Act*'i ise, Evliliğin Kutsallığı Kanunu ile hükümetin vatandaşlara Akıllı Evlilikler konusunda baskı yaparak evli olmayı dayattığı ve onları yapay zekâ teknolojileri ile izlediği bir toplumu tasvir etmektedir. Normlara bağlı kalanlar ödüllendirilirken, uymayanlar ötekileştirilmeyle karşı karşıya kalır. Her iki roman da gözetimin nasıl sadece normları dayatmakla kalmayıp aynı zamanda onların içselleştirilmesine de yol açtığını ve bunun kontrol etmesi kolay, uysal ve itaatkâr bireyler ile sonuçlandığını göstermektedir. Normların ve bireyler üzerindeki kontrolün içselleştirilmesi öz-gözetime ve bireyselliğin bastırılmasına neden olmaktadır çünkü bireyler, hem yönetici gruplar tarafından sürekli izlendiğinin farkında olmakta hem de kendilerini kontrol etme eğilimi geliştirmektedir. Zeh ve Marrs, mahremiyet ve özerkliğin aşınmasını eleştirmekte, düzen ve güvenlik kisvesi altında normlara ve bireysel haklar üzerindeki kontrole dayanan toplumların tehlikelerine dikkat çekmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Normlar, Normalleştirme, Gözetim, *Corpus Delicti*, *The Marriage Act*.

Abstract

Normalized and Monitored Lives: The Dangers of Norms and Surveillance in Juli Zeh's "Corpus Delicti" and John Marrs's "The Marriage Act"

This study aims to discuss the issues of normalization and surveillance in Juli Zeh's *Corpus Delicti* (2009) and John Marrs's *The Marriage Act* (2023). They portray societies where individual rights and freedoms are limited by invasive norms and surveillance justified by the promise of social welfare and security. In *Corpus Delicti*, Zeh presents the reader a futuristic state governed by the METHOD, where citizens are required to adhere to strict health norms and constantly monitor their own bodies and actions. It can be stated that advanced technologies enforce this control, which blurs the line between welfare and oppression.

The Marriage Act by Marris depicts a society where the government imposes being married on citizens pressuring them into Smart Marriages with the Sanctity of Marriage Act and monitors them with AI technologies. Those who adhere to norms are awarded while those who refuse face otherization. Both novels illustrate how surveillance not only enforces norms but also leads to their internalization, resulting in docile and submissive individuals easy to control. The internalization of norms and control over individuals causes self-surveillance and suppression of individuality because they are aware that they are constantly monitored by the ruling groups and are likely to control themselves. Zeh and Marris criticize the erosion of privacy and autonomy and highlight the dangers of societies that depend on norms and control over individual rights under the guise of order and security.

Keywords: *Norms, Normalization, Surveillance, Corpus Delicti, The Marriage Act.*

EXTENDED ABSTRACT

In societies where normalisation processes and, accordingly, surveillance are enhanced with laws, surveillance, tracking and record keeping under the cover of security and welfare aim to restrict the actions and lives of individuals and ensure that they act according to certain norms and are more easily controlled. At the same time, norms and surveillance make individuals more docile and more controllable. In this way, it is intended that they contribute to production and the economy without any problems. The power figures claim that they keep citizens under control to protect them from such elements as terrorists or criminals and to keep them safe, yet they violate citizens' basic rights and freedoms like the right to privacy by monitoring and recording their actions in various ways. German writer Juli Zeh's *Corpus Delicti* and *The Marriage Act* by British author John Marrs depict normalising and surveillance societies, which makes it possible to analyze these novels in the light of normalization and surveillance mechanisms.

Published as a novel in 2009, *Corpus Delicti* was actually written by Zeh as a play and was staged first in 2007. Zeh has been continuously highlighting the importance of privacy in various writings as well as in her novel. *Corpus Delicti* is set in a health dictatorship governed by the METHOD, where being healthy is the crucial norm being imposed through laws. While healthy people are considered normal, those who are not healthy or fail to strive to be healthy are directly labelled as deviant and abnormal and judged for not following health rules and regulations. The METHOD guarantees all its citizens a healthy life, free from all kinds of diseases, harmful habits and pollution, but in return it demands from them a complete commitment and submission, which leads to surveillance. Every citizen is obliged to report things like blood and urine test results, blood pressure values, data on what they eat, how they sleep and do physical exercises and to participate in regular medical examinations. Technologies such as advanced X-ray devices collecting data and sensors placed in toilets to analyse body fluids help keep individuals' bodies under surveillance and collect health data. Moreover, every citizen has an implanted microchip in their upper arm that stores health data that can be easily accessible through a scanner.

On the other hand, *The Marriage Act*, published in 2023, deals with a society where marriage becomes the norm, and surveillance violates fundamental human rights through AI technologies like Audites. The right-wing government enforces the Sanctity of Marriage Act, which enables the citizens to upgrade their marriages to a Smart Marriage. While the government grants many rights and privileges to married couples who upgrade to a Smart Marriage, singles, divorcees, and even those who choose to remain traditionally married are regarded as second-class citizens, which brings about obvious justified inequality and injustice within society. Furthermore, despite the fact that Smart Marriages have lots of, especially, financial benefits, those couples must agree to have Audites, smart recording devices, installed in their homes so that these devices will detect any possible problem in their relationship. Additionally, many devices such as computers are equipped with technology that can analyze online biometric behaviour, which leads to further tracking.

It would be possible to claim that this kind of constant surveillance causes norms to be internalized after a while in both novels. The internalization of norms is already one of the purposes of surveillance, as it is easier to control people who internalize norms and start to watch themselves. Therefore, individuals both know they are constantly monitored and tracked by the authority figures, and they internalize the control over them with the urge of self-surveillance and normalization. Since this situation restricts people's individuality and limits their freedoms, Zeh and Marrs strive to show in their novels the restrictive effects of normalization and surveillance on individuals. The fact that two authors from different nationalities tackle similar problems underlines that the issues in question are global realities.

Giriş

Alman yazar Juli Zeh, Ilija Trojanow ile birlikte kaleme aldığı *Angriff auf die Freiheit* (Özgürlüğe Saldırı) adlı eserde “*Büyük Birader Seni İzliyor – 1984* yayımlandığında bir zamanlar tanıtımı için oluşturulmuş bir slogan, şimdilerde George Orwell’in ana vatanında gerçeğe dönüştü” diye belirtmektedir (Trojanow vd. 2015: 279). Nitekim, günümüzde sadece Büyük Britanya’nın değil neredeyse tüm dünyanın giderek bir gözetim toplumuna evrildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çoğunlukla güvenlik amacıyla yapıldığı iddia edilen ve modern teknolojiler yoluyla yapılan bu gözetimin başlıca amaçlarından biri gözetim altında olan kişiler hakkında çeşitli veriler elde etmektir. Toplanan veriler gözetim yapanların kim olduklarına ve ne istediklerine bağlı olarak değişse de temel olarak gözetim altındakilerin belirli standart ya da normlara uygun davranıp davranmadıkları elde edilmek istenen bilgiler arasındadır. Zeh ve Trojanow; devlet yöneticilerinin, terörle savaş bahanesine sığınarak gözetim de dahil birçok özgürlük kısıtlayıcı uygulamayı vatandaşlar üzerinde gerçekleştirdiklerini iddia etmektedir (bkz. Trojanow vd. 2015: 273). Devlet vatandaşları terörden ya da teröristlerden korumak ve güvende tutmak için onları gözetim ve kontrol altında tuttuğunu söylemektedir. Ancak, vatandaşların güvenliği ve refahını sağladığını öne sürerken, aslında vatandaşların eylemlerini çeşitli yollarla kayıt altına alıp mahremiyet hakkını ihlal etmektedir. İktidar tarafından uygulanan ve giderek çılgınlığa dönüşen gözetim, sözde terörle mücadelede zamanla “ulusal sağlık hizmetleri, tüketim alışkanlıkları ve hatta sokaktaki günlük yaşam” gibi farklı alanlara yayılmıştır (Trojanow vd. 2015: 280). Bugün, yaşadığımız apartmanlar, çalıştığımız iş yerleri, gezdiğimiz caddeler, ziyaret ettiğimiz müzeler, bindiğimiz toplu taşıma araçları güvenlik sebebiyle izlenmektedir. Dahası, sosyal medyada girdiğimiz uygulamalar, sayfalar, tıkladığımız bağlantılar güvenliğinin de ötesine geçen farklı sebeplerle kayıt altına alınmaktadır. Zeh ve Trojanow’un deyimiyle bu gözetim çılgınlığı her geçen gün genişleyerek büyümekte ve kişisel gizliliğin sınırlarını yıpratarak daha korkutucu hale gelmektedir. Bu çalışma Juli Zeh’in *Corpus Delicti* (2009, *Temize Havale*, 2010) ve İngiliz yazar John Marrs’ın *The Marriage Act* (2023) adlı romanlarını normleştirme ve gözetim mekanizmaları bağlamında ele alarak romanlardaki toplumları farklı ama aynı mantıkla inşa edilmiş normleştirme ve gözetim toplumları olarak nitelendirme yöntemi aracılığıyla tartışmaktadır. Bu bağlamda, tartışmayı oluşturmak için sosyal disiplinlerden farklı kuramcıların görüşleri kullanılmakta ve iki roman karşılaştırmalı bir bakış açısıyla yorumlanmakta ve analiz edilmektedir. Toplumsal normlar ve gözetime ilişkin kuramsal bilgi ışığında, romanlardaki baskıcı toplumların arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konup kurgusal toplumların günümüz toplumlarıyla ilişkisi vurgulanmaktadır.

Yakın gelecekte geçen ve distopik bir topumu resmeden *Corpus Delicti*, toplumun bir bütün olarak refahı ve çıkarlarını normlar aracılığıyla garanti altına almanın bireyler üzerinde yıkıcı sonuçlara neden olabileceğini gözler önüne sermektedir. Roman, açıkça ifade edilmese de büyük bir olasılıkla Almanya sınırları içinde, YÖNTEM adı verilen bir sistem ve bu sisteme dayanan aynı isimli bir hükümet tarafından yönetilen bir sağlık diktatörlüğünde geçmektedir. Toplumsal ve bunun bir parçası olarak bireysel sağlığın en temel norm olduğu ve bunun vatandaşlara çeşitli yasal düzenlemelerle dayatıldığı bir

toplumda, baş karakter Mia Holl'ün mücadelesi anlatılmaktadır. Mia bir yandan intihar sonucu ölen kardeşi Moritz'in yasını tutmaya çalışırken, diğer yandan bir vatandaş olarak uyması gereken sağlık ve hijyen normlarına ayak uydurmakta zorlanır ve YÖNTEM tarafından yargılanır. Romanın başında YÖNTEM adına yargılanarak terörist ilan edilen ve belirsiz bir süre için dondurulma cezasına çarptırılan Mia'nın ve kardeşi Moritz'in hikayesi geriye dönüşler yoluyla okuyucuya aktarılırken, aynı zamanda Mia'nın sistem yanlısı uysal bir bedenden YÖNTEM karşıtı, özgürlükçü bir bireye dönüşümünün altı çizilmektedir. Bu bağlamda Mia, modern toplumlarda gözetim ve normleştirme süreçleriyle kısıtlanan, özel hayatlarına müdahale edilen ve ötekileştirilen bireylerin bir yansıması olarak görülebilmektedir. Nitekim, Juli Zeh de bir röportajında romanı yazarken modern toplumlarda halihazırda varlığını sürdüren benzer durumları sadece biraz abarttığını ve romanın kurgusunun bundan ibaret olduğunu söylemektedir (bkz. Gernert, 2009).

Corpus Delicti'de insan bedeni sağlıklı ve formda olma normlarının temelinin oluşturduğu yasalarla ve sağlık verilerinin zorunlu kayıt altına alınmasını içeren gözetim yoluyla disipline ve kontrol edilmektedir. Gözetim ve normların önemi, John Marrs'ın *The Marriage Act* romanında da okuyucunun karşısına çıkmaktadır. *Corpus Delicti* gibi yakın gelecekte geçen *The Marriage Act*, evli olmanın norm haline geldiği ve Audite adı verilen yapay zekâ teknolojisi ile bir gözetim toplumuna dönüşen İngiltere'yi ele almaktadır. Hükümet, vatandaşları daha üretken ve düzenli hale getirmek için onların kendilerini adayacakları bir ilişki içinde olmaları gerektiğini anlar ve Evliliğin Kutsallığı Kanunu düzenlemesiyle onların 'Akıllı Evlilik' yapmasının önünü açar. Akıllı Evliliklerin özellikle ekonomik açıdan birçok faydası olmasına rağmen, Akıllı Evlilik yapan çiftlerin, evlerine seslerini kayıt altına alacak ve ilişkilerindeki olası sorunları tespit edecek akıllı cihazlar konulmasını kabul etmesi gerekir. Özel hayatın sınırlarını neredeyse hiçe sayan bu uygulamanın amacı vatandaşları daha etkili şekilde gözetim ve kontrol altında tutmaktır. Özel hayatın gizliliğinin ihlal edildiği ve Akıllı Evlilik yapmayanların, dolayısıyla norma uymayanların ötekileştirildiği bu toplumun etkileri, romandaki farklı çiftlerin bakış açılarından yansıtılmaktadır.

Toplumsal Normlar ve Gözetim Mekanizmaları

Toplumsal düzenin ve bireylerin davranış şekillerinin dayandırıldığı temellerden biri olan normlar, hem sosyoloji ve psikoloji gibi sosyal bilimlerde, hem de insan ilişkilerinin açıklanmasında önemli bir etken olarak edebiyat çalışmalarında kayda değer bir yere sahiptir (bkz. Broom / Selznick 1963, Elster 1989, Hechter / Opp 2001). Norm, basitçe standart, uygun, istenir ya da beklenir olan herhangi bir şey anlamına gelmekteyken, sosyolojik açıdan ise "çeşitli davranışlar ve bunlara eşlik eden beklentilerle ilgilidir" (Bicchieri 2006: 2). Normleştirme süreçleriyle birlikte, norm ile uyuşmayan bireysel davranışlar norma uygun hale getirilmektedir. Bu açıdan, normlar modern toplumlarda bir yandan bireylerin bedenlerinin disipline edilmesini sağlarken bir yandan da nüfusun düzenlenmesinde dikkat çekmektedir (bkz. Taylor 2009: 50).

Fransız düşünür Michel Foucault, normalleştirmenin yanı sıra gözetimin de iktidarın en önemli araçlarından biri olduğunu iddia etmektedir (bkz. 1995: 184). Bu minvalde hem normların hem de normalleştirme sürecinin sağlayıcısı olarak gözetimin bireyleri disipline ve kontrol etmekteki rolü dikkat çekmektedir. Gözetim, “verileri toplanan kişileri etkilemek ya da idare etmek amacıyla her türlü kişisel verinin, tanımlanabilir olsun veya olmasın, toplanması ve işlenmesidir” (Lyon 2001: 2). İlk anlamına bakıldığında, aslında gözetim (İngilizce: surveillance, Almanca: Überwachung) kelimesi gözlemek, gözetlemek anlamına gelmesine ve bu açıdan içinde görmek ya da bakmak ya da görmek eylemlerini içermeyen bir sürecin gözetim olamayacağı fikrine rağmen, gözetim sadece görsel olarak yapılan bir şey değildir. Gözetleme ve izlemeye ek olarak takip etme, sınıflandırma ve kontrol etme gibi süreçleri de içermektedir (bkz. Bauman / Lyon 2013: 8). Günümüz dijital toplumlarda yaşamın çeşitli alanlarında gözetimin her geçen gün büyüyen varlığına tanık olunmaktadır.

Normalleştirme süreçlerinin ve buna bağlı olarak gözetimin kanunlara eşlik ettiği toplumlarda, devletin güvenliği ve toplumun refahı adı altında yapılan gözetim ve kayıt altına alma ile, bireylerin eylemlerini kısıtlayarak onların belirli normlara göre hareket etmelerinin ve daha kolay kontrol edilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, normlar ve gözetim ile daha uysal ve daha kontrol edilebilir hale getirilen bireylerin üretim ve ekonomiye sorunsuzca katkıda bulunmaları mümkün kılınmaktadır. Devlet aygıtları tarafından yapılan gözetimin içselleştirilmesiyle birlikte oluşan öz-gözetim bireylerin kendi kendilerini disiplin ve kontrol etmelerine yol açmaktadır. Dahası, günümüzde özellikle Instagram gibi sosyal medya platformlarının da etkisiyle “kişisel verileri paylaşma arzusu yüzünden” özel hayatın sınırları giderek ve kaçınılmaz olarak kaybolmaktadır (Koellner 2016: 408). Hem otorite figürleri tarafından sürekli gözetlenme ve takip edilme korkusu hem de bunun içselleştirilmesiyle gelişen kendi kendini kontrol etme ve ‘normalleşme’ dürtüsüyle birlikte bireylerin özgürlükleri kısıtlanmaktadır. Bu açıdan, Juli Zeh ve Ilija Trajanow insanlara bunun özgürlüğe açılmış bir savaş olduğunun farkına varmaları için çağrıda bulunmaktadır: “On altı haneli kişisel bir kimlik numarasına sahip ve uydu tarafından izlenebilecek bir çip doğum sırasında çocuğunuzun boynuna yerleştirilinceye kadar beklemek mi istiyorsunuz?” (Trojanow vd. 2015: 282). Zeh ve Trajanow güvenlik uğruna kişisel özgürlükten ve mahremiyetten taviz verildiği için çok geç olmadan harekete geçilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Nitekim Zeh gibi kişisel “verilerin ve mahremiyetin korunmasını savunanlar gizliliğin temel bir hak olduğunu iddia etmektedirler” (Koellner 2016: 408). Zeh, aslında, kişisel hak ve özgürlükler ile gözetim üzerine eleştirilerini yalnızca adı geçen eserde değil, çeşitli platformlar ve romanları aracılığıyla da dile getirmektedir. Bu bağlamda, ilk olarak bir tiyatro oyunu olarak 2007’de sahnelenen ve 2009 yılında roman olarak yayımlanan eseri *Corpus Delicti*, Zeh’in görüşlerini ve endişelerini kurgusal dünyaya taşımaktadır.

Sağlık ve Hijyenin “Norm”alleştirilmesi

Corpus Delicti’de sağlık en temel ve en büyük normdur ve bütün toplumsal düzen bunun üzerine kurulmuştur. Romanda YÖNTEM tüm vatandaşlarına her türlü hastalıktan, zararlı

alışkanlıktan ve kirlilikten uzak sağlıklı bir hayat garanti eder, ancak bunun karşılığında onlardan tam bir iş uzlaşma ve bağlılık, dolayısıyla boyun eğme ister. Bunu biyolojik ve bilimsel bir temele dayandıran YÖNTEM, “mutlak, bireysel ve kolektif hayatta kalma arzusu”nun toplumdaki “o büyük uzlaşmanın” esası olduğunu belirtir (Zeh 2022: 31). Nitekim, YÖNTEM’in normal olarak tanımladığı şey bu uzlaşma ve uyumdur. Eğer birey kendini bu konuda normal görmüyorsa “toplumun gözünde de normal olmayacaktır. Normallığın dışındaysa yalnızlık egemendir” (Zeh 2022: 70). YÖNTEM için sağlık, toplumsal düzenin sağlanması ve korunması için hayati bir öneme sahiptir ve bu önem daha romanın en başındaki “Devlet Meşruiyetinin İlkesi Olarak Sağlık” adı verilen kurmaca önsözde belirtilir: “Sağlık bireyi tamamlayarak toplumsal birlikteliğin mükemmel olmasını sağlar. Sağlık, doğal yaşama isteğinin amacı ve bu nedenle de toplumun, hukukun ve siyasetin doğal bir amacıdır. Sağlıklı olmaya uğraşmayan bir insan hastalanmaz, o zaten hastadır” (Zeh 2022: 9). Sağlık en önemli norm olduğu için, vatandaşlar da bu norm çerçevesinde normal veya normal olmayan olarak yaftalanır. Dolayısıyla, sağlıklı bireyler normalken, sağlıklı olmayan, hatta sağlıklı olmak için uğraşmayan bireyler norm dışıdır, normal değildir, anormaldir. Normların oluşturulması ve normleştirme süreçlerinde çeşitli bilim dallarının, özellikle tıbbın, beden ile ilişkili olarak, etkili olduğu öne sürülmektedir (bkz. Foucault 2003: 179). Modern tıp, geleneksel tıbbın aksine sadece hastalıkları tedavi etmekle kalmaz, söylemsel açıdan neyin norm ve normal olduğunu belirlemektedir. Bu bağlamda, normal olan sağlıklı olan ile ilişkilendirilirken, normal olmayan sağlıksız veya sapkın olan ile eşdeğer görülmektedir. Sosyolog Bryan Turner, modern tıbbın etkisiyle egzersiz yapmama ve bağımlılık gibi “mantığa aykırı davranışlar”ın insanların hasta olmayı seçmesiyle ilgili olduğunu ve damgalanmaya yol açacağını söylemektedir (bkz. 2008: 190). Dolayısıyla, *Corpus Delicti*’de sağlıklı olmak için uğraş(a)mayanlar doğrudan sapkın ve anormal olarak yaftalanıp sağlık kurallarına ve düzenlemelerine uymadıkları için yargılanır. Mia kardeşinin ölümüyle ağır bir depresyona girince en temel sağlık ve hijyen kurallarına bile uymakta zorlanır ve mahkemeye çağırılır. Hâkim Sophie, Mia’ya ‘Sağlık Kanunu’ kapsamında depresyonunu atlatması için çeşitli şekillerde destek sağlanabileceğini anlatır, ancak Mia bunun şahsi bir mesele olduğunu söyleyip YÖNTEM tarafından verilecek destekleri reddeder. Sophie bu kararı anlamakta zorlanır çünkü bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlıkları YÖNTEM’in kontrolü altındadır. Mia o andan itibaren yavaş yavaş normun sınırlarının dışına çıkmaya başladığını fark eder: “Henüz kimse Mia’ya ‘anormal’ demedi. Ama ‘normal’ de demezlerdi” (Zeh 2022: 109). Mia, buradan hareketle, neyin normal olup olmadığını da düşünmeye başlayarak zaman içerisinde bunu bir YÖNTEM sorgulamasına ve karşıtlığına dönüştürür.

YÖNTEM normların belirleyicisi ve sağlayıcısı olarak, toplumsal sağlığı korumanın karşılığında bireylerin hak ve özgürlüklerini kısıtlamasının gerekçesini kamu yararıyla kişisel yararın uyumu şeklinde açıklar ve bunun da ‘normal’ olduğunu öne sürer. Bir başka deyişle, YÖNTEM toplumsal sağlığı gözetmekle yükümlü olduğu ve toplumsal sağlık da bireylerin sağlık durumlarıyla ilişkili olduğu için, YÖNTEM onların toplumsal sağlık adına kendi üzerine düşenleri yapıp yapmadıklarını kontrol etmek durumundadır ve bu da kamusal alan ve bireysel alan arasındaki sınırları ihlal eder. Dolayısıyla, birey

kendi üzerinde uygulanan bu kontrole karşı çıkmak bir yana, YÖNTEM ile uyum ve uzlaşi içinde toplumsal sağlığa ve kamu yararına hizmet etmelidir, aksi takdirde “dışarda kalan korkunç bir tehdit oluşturur. Hastalığa yol açar” (Zeh 2022: 109). Bunu önlemek için bireylerin bedenleri normlar aracılığıyla disiplin ve kontrol altına alınmalıdır, çünkü bireysel sağlık insan bedeninin kusursuz bir organizma olarak işlemesine bağlıdır. İnsan bedeni, modern dönemle birlikte daha önce olmadığı kadar önemli hale gelerek politik bir nesne olarak görülmeye başlamıştır: “Beden, tapınağımız ve sunağımız, putumuz ve kurbanımızdır. Kutsal kılınıp köleleştirilmiştir. Beden her şeydir” (Zeh 2022: 118). Bu açıdan bakıldığında, mükemmel bedene sahip olma arzusu aracılığıyla iktidarın etkin hale geldiği iddiası güç kazanmaktadır (bkz. Pylypa 1998: 25). Normal beden, sadece sağlıklı beden değil, aynı zamanda bağlantılı olarak formda olan bedendir. Formda olmak, hem modern dönemde bireyler üzerine dayatılan güzellik, çekicilik gibi normlarla hem de daha tıbbi bir açıdan sağlıklı olmak normuyla yakından ilişkilidir. Nitekim, Fransız sosyolog Jean Baudrillard’ın da belirttiği üzere, “sağlık günümüzde hayatta kalmaya bağlı biyolojik bir buyruktan daha çok statüye bağlı toplumsal bir buyruktur” (2008: 177). Normal/ sağlıklı/ formda/ mükemmel bedene ulaşmak amacıyla, *Corpus Delicti*’de vatandaşlar düzenli olarak egzersiz yapmak, örneğin, evlerindeki kondisyon bisikletinde belirli bir kilometrenin üzerine çıkmak zorundadırlar. Böylece, egzersizini yapan ve devletin sağlık harcamalarını azaltmasına yardımcı olanlar “sorumlu vatandaş” olarak görülürken, bu normun dışında kalanlar “devlet için bir yük haline gelirler” (Turner 2008: 187). Bireylerin bedenlerine ilişkin sağlıklı ve formda olmak gibi normlar, toplumun sağlığına yönelik düzenlemelerin de temel noktasını oluşturur. Öyle ki, YÖNTEM tarafından yapılan Sağlık Kanunu, Hijyen Kanunu, Dezenfeksiyon Kanunu gibi yasal düzenlemelerin temelinde de bu normlar vardır. Sağlığın bozulmasına yol açacak en ufak seçim veya davranış bile bir suç olarak kabul edilir. Çay ve kahve içmek sağlığa zararlı görüldüğü için limonlu sıcak su içilir, mikrop kapma ihtimalinden dolayı tırnak yemek, kalemlerin arkasını kemirmek, öpüşmek ve evcil hayvan beslemek gibi eylemler sakıncalı olarak görülür ve yine aynı sebeple insanlar eldiven giyip maske takarlar, toksik madde içeren alkol ve sigara ise tamamen yasak ve suçtur. İnsanların yaşamı, benzetmek gerekirse, izole ve sterilize edilmiş laboratuvarlara dönüştürülür. Dolayısıyla, YÖNTEM tarafından belirlenmiş bölgelerin ötesine gitmek, örneğin bir koruluğa gitmek, “doğa bir enfeksiyon ve hastalık kaynağı olarak” ele alındığı için yine aynı şekilde yasaktır (Maierhofer 2022: 246), bu da doğa ile bütünleşmeyi engeller. Sağlıksız çocukların doğmasını engellemek için sadece uyumlu bağışıklık sistemine sahip kişilerin cinsel ilişki yaşaması ve evlenmesine izin verilir. Yasal düzenlemelerin yanı sıra, normlar söylemsel olarak da bireylere empoze edilir. Fransızca’da sağlık anlamına gelen “santé” kelimesi bir selamlama şekli, “virüsler alsın” gibi deyişler ise günlük dilde dilek ve temenni belirtmede kullanılır (Zeh 2022: 21). Sağlıklı olmak toplumun ve sistemin üzerine temellendirildiği o kadar elzem hatta kutsal bir normdur ki, devletin kendisi bile sağlıklı bir organizmaya benzetilir.

Romanda YÖNTEM’in yüzü ve en güçlü sözcülerinden bir olan gazeteci Heinrich Kramer, YÖNTEM’in değerlerini ve ilkelerini savunurken onun ne kadar sarsılmaz ve güvenilir olduğunun altını çizer. YÖNTEM tamamen bilime dayanır, önceki sistemler

gibi ekonomiye, dine ya da “ıfratlı, tefritli ideolojilere” gerek duymaz (Zeh 2022: 31). “Bir vücut denli güçlü” olduğu için, YÖNTEM “mükemmel, mucizevi bir biçimde yaşamaya muktedir” bir sistemdir; ancak yine canlı bir organizma gibi hassastır, dolayısıyla, “temel kurallardan birinin hafifçe ihlali bile bu organizmayı ağır yaralayabilir, hatta öldürebilir” (Zeh 2022: 31). Kramer’ın temel kuralların ihlali ile kastettiği şeyin normlara uyulmaması ya da onların yok sayılması olduğu söylenebilir. YÖNTEM kendini akıl ve sağduyu temsilcisi olarak gördüğü için, norm dışında kalanları aynı zamanda akıl ve sağduyu karşıtı olmakla da suçlar. Kramer’ın YÖNTEM’in kusursuz olduğuna inancı tamdır ve her fırsatta bunu savunur. Mia’nın kardeşi Moritz cinayet şüphesiyle tutuklandığında, Kramer Moritz’in şüpheyi yer bırakmayacak şekilde suçlu bulunmasıyla sonuçlanacak duruşmada önemli bir rol oynar. Kramer için önemli olan cesette Moritz’in DNAsının bulunmuş olmasıdır, çünkü “DNA hata yapamaz” (McCalmont / Maierhofer, 2012: 388). Moritz’in bilimsel bir kanıtı rağmen ısrarla masum olduğunu söylemesi onun ancak mantık dışı ve sapkın biri olmasından kaynaklanır. Moritz hapishanede intihar edince, Mia bir yandan kardeşinin masum olduğuna inanır bir yandan da Moritz’in yaşarken birçok konuda ‘normal’ olmadığını düşünür ve YÖNTEM’in akıl ve sağduyunun temsilcisi olduğu fikrini desteklemeye devam eder. Ancak bir birey olarak kendisinin normlara uymamasıyla başlayan süreçte bir YÖNTEM karşıtına dönüşür ve Moritz’in gerçekten masum olduğunun da kanıtlanmasıyla birlikte YÖNTEM’in aslında hatasız olmaktan ne kadar uzak olduğunu fark eder. Bu farkındalık, başta normları içselleştirmiş Mia’nın romanın sonunda bireylere dayatılmış normleştirme mekanizmalarını eleştirmesine ve onlara karşı çıkmasına da olanak sağlar:

YÖNTEM vatandaşlarının sağlığına dayanıyor ve sağlığı da normallik olarak görüyor. Ama *normal* olan nedir? Bir yandan doğru olan, verili olan, gündelik olandır. Diğer yandansa “normal” normatif bir şey anlamına gelir, yani istenen şeydir. Bu şekilde normallik iki ucu boklu bir değneğe dönüşür. İnsanı verilen donelere göre değerlendirip onun normal, sağlıklı ve bunun sonucunda da iyi olduğu sonucuna varılabilir. Ya da kıstas, arzulanan şeyin kendisi olur, kişinin başarısız olup olmadığı böylece belirlenir. Nasıl istersen! Normallığe ait olduğu sürece bu değnek insanın savunmasına hizmet eder. (Zeh 2022: 108-109)

Mia’nın dönüşümü Kramer’e dikte ettirdiği YÖNTEM karşıtı bir yazıyla resmiyete dökülür. Mia bu yazıda YÖNTEM’e, onun ilke ve değerlerine, onunla değişen ve içi boşalan insani değerlere olan güvenini geri çektiğini belirtir. Mia’nın temel hak ve özgürlüklere vurgu yaptığı bu yazı, YÖNTEM tarafından Mia’ya karşı başka şeylerle birlikte kanıt olarak kullanılır ve Mia’nın YÖNTEM’e karşı terörist bir grubun lideri olduğu ilan edilir. Gerçekte, Mia’nın böyle bir grupta ilgisi yoktur, ancak YÖNTEM kendisini bir tehdit unsuru olarak görür. Romanın sonunda Mia’ya verilen süresiz dondurulma cezası iptal edilir ve Mia’nın topluma geri kazandırılmasına karar verilir. YÖNTEM artık Mia gibi normleştirilemeyen bireyler için, Foucault’nun da belirttiği üzere, yeni normlar ve yeni normleştirme yolları bulur (bkz. 2006: 53). Böylece, Mia tekrar bir normleştirme sürecine dahil edilmiş olur ki hem Mia topluma ve üretime katkıda bulunmaya, hem de YÖNTEM en az zararlı varlığını sürdürmeye devam eder.

Evlilik Normu ve Kontrol

Normalleştirme süreçleri gözetim ve kontrol ile bireyleri daha itaatkâr ve üretken hale getirerek onların devletin istediği doğrultuda hareket etmeleri için kullanılmaktadır. Yıllarca süren krizden sonra ekonomiyi düzeltme ve üretimi artırmanın yolunun vatandaşları daha üretken hale getirmekten geçtiğini anlayan bir hükümet tarafından kontrol edilen yakın gelecek İngiltere’inde geçen *The Marriage Act*, bu sağcı hükümetin çözüm olarak evliliği kullanmasını konu alır. Söz konusu hükümet için vatandaşlar ancak “kendilerini adayacak bir ilişki içinde olduklarında”, yani evlendiklerinde ve aile kurduklarında, “duygusal ve ekonomik açıdan daha iyi durumda olurlar” (Marrs 2023: 277) ve daha üretken bir toplumun parçası olurlar. Üretkenlik ise ekonomik kalkınmaya neden olur, fakirlik ve suç oranları azalır ve toplumun refah seviyesi artar. Toplumun refahı için temel yapı taşı olarak görülen evlilik, en temel norm haline gelmekle kalmamış aynı zamanda Evliliğin Kutsallığı Kanunu ile yasalaşmıştır. Hükümet, evli çiftlerin hem fiziksel hem beden hem de zihnen daha sağlıklı olduğunu öne sürer. Evli çiftler birbirlerini sağlıklı beslenmeye ve egzersiz yapmaya teşvik ettikleri için daha düşük tansiyon ve kalp rahatsızlıkları riskine, mutlu bir ilişki içinde oldukları için de daha düşük depresyon, anksiyete ve psikoz riskine sahiptirler. Böylece, sağlıklı evli çiftler daha az hastalık izni alarak Ulusal Sağlık Hizmetlerinin kaynaklarını daha az tüketir ve üretime daha çok katkıda bulunurlar.

Romanda bahsi geçen evliliğin fiziksel ve psikolojik sağlığa olumlu etkilerini içeren çeşitli faydaları, gerçek dünyada da bugüne kadar farklı disiplinlerde bilimsel araştırma ve çalışmalara konu olmuştur (Murphy vd. 1997, Waite / Gallagher 2000). Bununla birlikte, Huston ve Melz tarafından da belirtildiği üzere, evliliğin faydalı olduğu iddiasının doğruluğu birçok bulgu aracılığıyla kanıtlanmalıdır ve iddia edilen faydalar aslında “sayısız unsura *bağlıdır*” (2004: 945). Dolayısıyla, romandaki hükümetin dayatmaya çalıştığı aksine, evliliğin tek başına her derde deva olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Hükümetin evliliği bu derece normatif hale getirmesinin nedenlerinden biri evliliğin ve ailenin toplumun düzeni ve yapılandırılmasındaki temel kurumlardan olmalarıdır. Günümüzde evlilik, dini liderlerden politikacılara kadar birçok figür tarafından ideal bir durum olarak teşvik edilmektedir (bkz. Helms 2013: 233). Çünkü evlilik toplumsal bir norm olarak toplumsal düzenin sağlanması ve korunmasındaki rolü vasıtasıyla diğer toplumsal normlara uygun davranmayı da beraberinde getirmektedir (bkz. Eshleman / Bulcroft 2010: 19). Aynı zamanda romanda, bekar, boşanmış, dul, tek başına yaşayan, evlilik dışı ilişki veya çocuk sahibi olan bireyleri evlilerin, özellikle akıllı evlilik yapanların aksine kontrol ve gözetim altında tutmak daha zor ve daha az mümkündür.

Hükümet tarafından, Evlilik Kanunu kapsamında, Akıllı Evlilik anlaşması yapan evli çiftlere birçok hak ve ayrıcalık tanınır. Diğer tarafta, bekarlar, boşanmışlar ve hatta geleneksel olarak evli kalmayı tercih edenler ikinci sınıf vatandaş olarak görülürken, evlilik içinde herhangi bir sağlık sorununa sahip partnerler veya yaşlılar da dezavantajlı hale gelir. Hükümet, bekârları ve boşanmışları toplum içinde özellikle ortadan kaldırılması gereken gruplar olarak hedef alır ve onların “fiziksel ve zihinsel sağlık

sorunlarına sahip olma ve Ulusal Sağlık Hizmetlerine yük olma ihtimalinin daha yüksek” (Marrs 2023: 91) olduğunu iddia ederek bunu topluma söylemsel olarak da dayatmaya çalışır. Norm dışında kalan ve hedef gösterilen bu tür gruplar toplumun geri kalanı tarafından da damgalanma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Bu durumda, sosyal ve kültürel olarak inşa edilmiş aile ve evlilik normlarının belirli kişilere onay verip ayrıcalık tanırken diğerlerini damgalayıp ötekileştirdiğini söylemek mümkün olacaktır (bkz. Walsh 2012: 4). Öyle ki, romanda evliliğinden dolayı mutsuz olan pek çok kişi boşanmaktan kaçınır, çünkü boşanmışlar sanki “bulaşıcı bir hastalık taşıyormuşçasına” ötekileştirilip yalnızlığa mahkûm edilir (Marrs 2023: 153). Boşanmanın kabul görebileceği belki de tek durum evlilikteki partnerlerden birinin ölümcül bir hastalığa yakalanmış ve büyük ihtimalle ölecek olmasıdır. Böyle bir durum için hükümetin önerdiği çözüm ‘Güvenli Geçiş’ adı verilen bir uygulamadır. Güvenli Geçiş basitçe ölümcül hastalığa sahip bireylerin ötanazi yaptırmasını sağlayacak bir manipölasyondan başka bir şey değildir. Tedavi edilemez bir sağlık sorununa sahip bireyler yaşamaya devam etmeyi isteyerek bencillik ederler ve hem devlete hem de ailelerine yük olurlar. Söz konusu uygulamayı tercih edecek vatandaşlar “kırsal bölgelerdeki güzel tesislere götürülüp orada tam eğitilmiş personel tarafından saygı ve nezaketle” karşılanıp ölüme güvenli bir şekilde geçiş yapacaklardır (Marrs 2023: 155). Hükümetin bu türden hasta kişileri ölüme teşvik etmelerinin asıl nedeni onların çalışamayacak, dolayısıyla ekonomiye katkıda bulunamayacak olmalarıdır. Hükümet onları doğrudan ortadan kaldıramayacağı için onların kendi kendilerini ortadan kaldırmalarını sağlamaya çalışır. Bu durumdaki bir partnerin Güvenli Geçişini tercih etmediği durumda, Evlilik Kanunu uyarınca sağlıklı partner hasta partnere üstündür ve onu boşanma ve sağlıklı biriyle evlenme hakkına sahiptir ki bu durumda hasta birey iki kez ötekileştirilmiş olur. Partneri ister ötanazi ister doğal şekilde ölen kişiler ise hükümet onaylı bir çöpçatanlık hizmeti aracılığıyla tekrar evlenmeye teşvik edilir. ‘Mükemmel Eş’ adı verilen bu hizmet benzer durumdaki ‘aşkı arayan’ kişiler arasında uyumlu olanları seçip onların randevulara çıkmalarını ve nihayetinde “akıllı” şekilde evlenmelerini amaçlar (Marrs 2023: 188). Böylelikle, dul kalarak normların dışına çıkan bireylerin tekrar evlendirilmesiyle normalleştirme süreci tamamlanmış olur.

Akıllı Evlilik yapanlar veya mevcut evliliğini Akıllı Evliliğe yükseltenler vergi indirimi ve muafiyeti, ekstra fonlama ve daha fazla ve daha iyi iş olanakları gibi birçok teşvikten yararlanır. Hükümet bu şekilde, deyim yerindeyse, ödül ve ceza yöntemini uygular. Öyle ki, Akıllı Evlilik kapsamındaki aileler sağlık hizmetlerinde önceliğe sahiptir, daha nezih muhitlerdeki daha iyi evlerde yaşarlar ve bu ailelerin çocukları daha iyi okullarda eğitim alır. Bütün bu avantajlara rağmen, Akıllı Evlilik dışında kalan vatandaşlar ağırlaştırılmış ve ek vergiler ödemek durumunda kalacakları için birçoğu istemeyerek de olsa Akıllı Evliliğe geçiş yapar. Örneğin, yaşlı çift Arthur ve June’un oturdukları ev ve kullandıkları ilaçlar için ödemeleri gereken vergiler o kadar yüksek rakamlara ulaşır ki mevcut emekli maaşlarıyla geçinemeyince “geleceklerini korumak” adına evliliklerini Akıllı Evliliğe yükseltmek zorunda kalırlar (Marrs 2023: 58). Diğer taraftan, insanların sırf bu ayrıcalıklardan yararlanmak için Akıllı Evlilik yapması da söz konusu çiftlerin sürekli gözetim altında tutulmasıyla engellenmiş olur. Bu çiftlerin ilişkilerinin ne durumda olduğu kontrol edilerek onların bu ayrıcalıklara sahip olmaya

devam edip etmeyeceklerine karar verilir. Eğer bir çiftin evliliğinin sorunlu olduğu tespit edilip bu sorunlar aşılamazsa çift istemediği takdirde bile Aile Mahkemesi onları boşar ve tüm Akıllı Evlilik hakları ve ayrıcalıkları geri alınır. Bu şekilde evlilik ve aile sisteminin kontrolü ve devamlılığı güvence altına alınmış olur. Hükümetin, Akıllı Evlilik uygulamasının “İngiltere’yi daha iyi bir şekilde inşa edeceğine” dair yaptığı propagandaya rağmen (Marrs 2023: 8), bunun bazı kişileri ötekileştirerek toplumu daha da kutuplaştırdığını söylemek yerinde olacaktır. Hükümeti destekleyen ve ayrıcalıklara sahip olmak için Akıllı Evliliği tercih eden vatandaşların sayısı yadsınamayacak kadar çok olsa da hükümeti ve Evlilik Kanununu eleştiren ve bunu karşısında duran birçok kişi de mevcuttur. Bu karşıt grup ‘Herkes için Özgürlük’ olarak adlandırılır çünkü zamanla siyasi bir parti olarak da örgütlenen bu grubun amacı vatandaşların temel hak ve özgürlüklerini kısıtlayan yasal düzenlemelere ve toplumsal normlara karşı mücadele etmektir. Herkes için Özgürlük destekçilerinin öne sürdüğü üzere, Akıllı Evliliği tercih etmeyen çiftler gelişmemiş bölgelere taşınmak zorunda kalır, şirketler daha kalifiye olsalar bile bekarlara iş vermez, Akıllı Evlilik dışında kalanlar %35 daha fazla vergi ve sigorta poliçesi öder. Dolayısıyla, Evlilik Kanunu “sadece ilişkileri parçalayıp kentsel dönüşüm ile şehirleri tahrip etmekle kalmaz,” aynı zamanda “İngiltere’deki zengin ve fakir arasındaki fark da hiç bu kadar açılmamıştır” (Marrs 2023: 231).

Görüldüğü kadarıyla, normların dışında kalan grupların ekonomik ya da başka herhangi bir açıdan iyiliği ve refahı hükümet tarafından yok sayılır. Önemli olan toplumun normların ve onları tamamlayan yasal düzenlemelerin katkıda bulunduğu bir bütün olarak toplumun iyiliği ve refahıdır ki hükümet için bunun en önemli parçalarından biri ekonomik kalkınmadır. Bu uğurda hükümet sadece yetişkinleri değil genç nesilleri de belirli normlara göre kategorize eder. Hükümete göre ekonomiye dolayısıyla toplumun refahına katkıda bulunacak potansiyeli bulunan başlıca gençler, akademik açıdan başarılı olanlardır. Düşük performansa sahip ve bu yüzden başarılı öğrencilerin de performansını aksatan öğrenciler başarı normuna uymadıkları için bertaraf edilmelidir. Çoğu zaman “öfke kontrolsüzlüğü, karşıt olma-karşı gelme bozukluğu, davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, bipolar ve dikkat eksikliği bozukluğu” gibi sorunlara sahip bu türden düşük performanslı ve “gözden çıkarılmış” gençlerin (Marrs 2023: 227, 230) toplumsal düzene dahil edilmesi ve ‘normalleştirilmesi’ amacıyla ‘normal’ olanlardan farklı okullara gönderilmesi planlanır. ‘Genç Vatandaş Kampları’ adı verilen bu okullar, bu gençlerin edebiyat ve matematik gibi temel dersleri almaktansa ilerde ekonomik çarka dahil olmaları amacıyla daha çok çeşitli iş sektörlerinde eğitilecekleri meslek edindirme okulları olarak kabul edilebilir. Ancak adından da anlaşılacağı üzere, bu kurumların norm dışında kalan on altı yaşından küçük gençlerin ıslah edileceği toplama kampları olacağını da söylemek mümkündür. Öyle ki, romandaki karakterlerden biri olan Anthony, Genç Vatandaş Kamplarını 1930ların sonunda Almanya’da Naziler tarafından kurulan elit yatılı okullara benzetir:

Öğretmenlerin işi öğrencilerin Hitler’e sadık olmalarını sağlamaktı, bu yüzden müfredat Nazi felsefesini yansıtıyordu. Matematik ve İngilizce gibi akademik alanların yerini fitness ve takım sporları aldı. Ebeveyn etkisi en az düzeydeydi. Okula bir kez kaydolunca ayrılmak söz konusu değildi. (Marrs 2023: 280)

Bu tür okulların amacı sadece belirli bir grup gence yönelik eğitim vermek değil, aynı zamanda istenen normlara uymaları için onları gözetim ve kontrol altında tutarak disipline etmektir. Bu noktada, normleştirme süreçlerine gözetim eşlik etmektedir.

Normların İçselleştirilmesi ve Dijital Gözetim

The Marriage Act'de, suç oranlarıyla eğitim arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşünen hükümet, başarısız dolayısıyla ilerde suç işleme potansiyeli yüksek gençleri sürekli gözetim altında tutarak eğitecekleri Genç Vatandaş Kampları projesini adım adım geliştirir. Hatta, bu özel okulların hayata geçirilmesi için şehirden uzakta kırsal alanlarda eskiden hapishane ya da askeri kışla olarak işlev görmüş binalar seçilir. Başarısız ve sorunlu öğrencileri başarılı öğrencilerden ayırt etmek için ise farklı bir gözetim uygulaması kullanılır. Yapay zekâ destekli giyilebilir bir ses algılama teknolojisi ile öğrenciler sürekli takip edilebilecek, böylece hem okullarda akran zorbalığı gibi sorunları tespit edip bunu önlemeye yardımcı olacak hem de öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini ölçecek bir çözüm geliştirilmiş olur. Bu şekilde öğrencileri performansına göre kategorize edecek bu yapay zekâ teknolojisi başarı normuna uyan ya da uymayan gençleri de ayırt etmiş olacaktır. Yapay zekâ teknolojilerinden gözetim ve kontrol için istifade edilen tek alan öğrencilerin eğitimi ve okullar değildir. Lyon vd. (2012: 2), çalışanların performans değerlendirmesinden uluslararası güvenliğe, silahlanma yarışından e-devlet hizmetlerine kadar birçok farklı alanda benzer teknolojilerin kullanıldığı gözetim uygulamalarını görmenin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Akıllı Evlilik uygulamasının temel noktası bu kapsamdaki çiftlerin evlerine koydurmak zorunda oldukları Audite adındaki akıllı cihazlardır. Kelime anlamı Latince duymak olan Audite, Akıllı Evlilik için başvuru yapan çiftlerin evlerine ivedilikle kurulur ve her gün çiftlerin konuşmalarını dinler ve rastgele on dakika kaydeder. Kayıtlar yapay zekâ tarafından incelenir ve çiftlerin evliliklerinin iyi gidip gitmediği tespit edilir. Eğer Audite herhangi bir çiftin evliliğinin risk taşıdığına karar verirse çift üç aşamalı bir sürece girmiş olur. Birinci aşamada, Audite çiftin konuşmalarını daha uzun kayıt altına almaya ve çiftin sahip olduğu sorunlara yönelik tavsiyeler içeren anlık bildirimler göndermeye başlar. Buna rağmen sorunlar çözülüyorsa, ikinci aşamada çifte bir 'ilişki yardımcısı' atanır. İlişki yardımcıları alanında eğitilmiş danışmanlardan oluşur ve konuşma kayıtlarını dinleyip daha derin analizler yaparak ve gerektiğinde partnerlerle seanslar düzenleyerek çiftin sorunlarını aşmasına yardımcı olur. Bu da yeterli değilse, çift üçüncü aşamaya geçerek bir Aile Mahkemesinin huzuruna çıkar ve istese de istemese de boşanır.

Auditeler ve benzer amaçla klasik nikah yüzüklerinden giyilebilir bir teknoloji aracılığıyla dönüştürülen akıllı yüzükler yalnızca kişilerin ne konuştuklarını değil, aynı zamanda ses tonu ve seviyesini de algılar. Hükümet her ne kadar çiftlerin ve doğal olarak geriye kalan ev halkının konuşmalarının günde sadece on dakika kaydedildiğini öne sürse de konuşmaların ne kadarının kaydedildiğinden emin olmak mümkün değildir. Audite sürekli çalışır durumda olduğu ve rastgele kayıt aldığı için insanlar ne zaman dinlendiklerini ve ne zaman kaydedildiklerini bilemezler. Dolayısıyla sürekli gözetim altında oldukları varsayımıyla yaşamaya başlarlar. Sürekli gözetim altında olma ihtimali

ve bunun neden olduđu psikolojik durum, söyledikleri her Őeye dikkat etme, her Őeyin normlara uygun olması gibi durumlara neden olur. Haliyle, bireyler kendi kendilerini gözetim altında tutmaya, kendi kendilerini düzeltmeye ve kontrol etmeye ve normları içselleŐtirmeye bařlar. Normların içselleŐtirilmesi aslında gözetimin bařlıca amaçlarından biridir, çünkü kendi kendini gözetim altında tutan kiřileri kontrol etmek daha az çetrefilli ve daha az masraflıdır. Bu bağlamda hem günümüzde hem de romanda hali hazırda internet ve sosyal medya yüzünden insanlar kendileriyle ilgili, farkında olarak ya da olmayarak, daha fazla veri paylaşımı yapıp birçok çevrimiçi hareketi izi sürülebilir hale getirmektedir. Bugün birçok insan internette çeřitli hizmetlerden yararlanabilmek için çoğunu okumadan kabul ettiđi kiřisel verilerin iřlenmesi gibi birçok hüküm ve Őarta maruz kalmaktadır.

Romanda, sosyal medya platformlarının yanı sıra Aile Ekran Süresi ve Hareketlerimi Takip Et gibi farklı uygulamalar sürekli gözetimin bir parçası haline gelir. Dahası, bilgisayar gibi birçok cihaz çevrimiçi biyometrik davranıřları analiz edebilecek teknolojiyle donatılmıřtır: “izleme dörtgenini kullanma hızından faresini ne kadar hızlı hareket ettirdiđine ve gezinme düzenine kadar kullanım alışkanlıklarını biliyorlardı” (Marrs 2023: 442). Tüm bu cihaz kullanma alışkanlıkları tıpkı parmak izi gibi kopyalaması pek de mümkün olmayan eşsiz bir dijital profil meydana getirir. Bireyin biyometrik davranıřlarının oluřturduđu bu dijital profil milyonlarca bařka profille birlikte bir veri tabanına kaydedilir ki herhangi biri internete bağlandıđında nereden bağlandıđı, hangi cihazı kullandıđı tespit edilebilsin. Bunun güvenlik nedeniyle yapıldıđı iddia edilse de çođu insanın profilinin rızaları dıřında oluřturulması bir yana, bu durumdan çok az kiřinin haberi vardır. Aslında, Lyon ve diđerlerinin de belirttiđi gibi, “gözetimin fiili iřleyiři, nüfuzunun kesin dođası ve derinliđi [...] içeriden birkaç kiři hariç kimse için Őeffaf deđildir” (2012: 2). Bu bağlamda, gözetim daha çok yere, daha kolaylıkla nüfuz eder hale gelir ve onu iktidarın en önemli araçlarından biri yapar.

Juli Zeh’in *Corpus Delicti*’de yaptıđı gibi, Marrs da *The Marriage Act*’de modern hayatın içerisinde kendine gittikçe daha çok yer edinmeye bařlayan gözetim uygulamalarının bireylerin üzerindeki kısıtlayıcı etkilerine vurgu yapmaktadır. Baskıcı İngiliz hükümetinin karřısında yer alan Herkes için Özgürlük hareketi, Akıllı Evlilik uygulaması ile vatandaşları gözetim altında tutma izninin hükümete verildiđini öne sürer: “özgür bireyler olmanın ne demek olduđunun özünü kaybediyoruz [...] Hükümet hedonist bir topluma odaklanmanın daha zor olduđuna inanıyor. Gerçekten söylemek istedikleri Őey ise kontrol edilmemizin daha zor olduđu” (Marrs 2023: 91). Herkes için Özgürlük hareketi, vatandaşları hükümetin temel hak özgürlükleri hedef alan uygulamalarına konusunda bilgilendirmeyi ve uyarmayı amaçlayarak özellikle Akıllı Evlilik karřıtı propaganda yapar ve gerek geleneksel medya gerek sosyal medyayı kullanarak daha çok kiřiye ulařmaya çalıřır. Bunun karřısında hükümet de benzer propaganda yöntemlerini ve özellikle sosyal medya platformlarındaki ‘influencer’ların insanları etkileme gücünü kullanır. Sosyal medya etkileřimlerini artırmak isteyen bir vlogger ve influencer olan Roxi Sager, çok takipçili bařka bir influencerın siber zorbalık yüzünden sözde intiharı üzerine, Audite cihazlarının ülkedeki tüm evlere yerleřtirilmesi gerektiđine dair bir video paylaşıp büyük bir kitleden destek bulur ve hükümet onu Akıllı

Evlilik propagandasının sosyal medya yüzü yapar. Roxi, öne sürdüğü düzenlemenin “ilişkileri korumanın ve konuşmaları denetlemenin yanı sıra, terörizmle mücadele etmeye ve suçlu davranışları, çocuk istismarı, ırkçılık, zorbalık, eş istismarını açığa çıkarmaya yardım edeceğini” ifade eder (Marrs 2023: 67). Fikirlerini paylaşmak için televizyonda bir haber programına katılan Roxi, Herkes için Özgürlük hareketinin sözcüsü Howie Cosby ile karşı karşıya kalır. Cosby içinde bulundukları durum ile George Orwell’in 1984’ü arasında bir benzetme yaparak İngiltere’nin bir gözetim toplumuna dönüştüğünü anlatmaya çalışır:

İngiltere’deki her evde yapay zekâ kullanımının kapsamını artırmak, istesek de istemesek de, Orwellvaridir. Bir azınlığın suçları için çoğunluğu cezalandırıyor olursunuz. Gözü üzerimizde olan devletimiz, “sivil huzursuzluğu kontrol altına alma” kisvesi altında, halihazırda internet trafiğinin kitlesel gözetiminin dünyadaki en yüksek sayılarından birine sahip. Tüm konuşmalarımıza kulak kabartmak düşünce ve ifade özgürlüğünün yok oluşuna doğru atılan bir başka adım. Ceza ve sansür olmaksızın düşüncelerimizi söylemeliyiz, aksi takdirde bu, açık toplumumuzun sonuna işaret edecek. (Marrs 2023: 104)

Cosby gözetimin geldiği tehlikeli noktayı gözler önüne sermeye çalışırken teknolojinin ve internetin aslında insanları daha özgür kılmak için var olduğunu ve dolayısıyla ayırıştırıcı olmak yerine kapsayıcı olması gerektiğini dile getirir. Roxi ise savunmasız kişilerin, özellikle kadınların ve çocukların güvenliği söz konusu olduğunda sivil özgürlüklerin önemini yitirdiğini iddia eder ve güvenlik adına yapılan gözetimin gerekli olduğunu savunur.

Gözetim ve Öz-Denetim

Gözetim toplumlarında güvenlik, suçla ve terörizmle mücadele gibi konuların neden olarak gösterilmesi kamuoyunun desteğini sağlamak ya da en azından karşıt fikirlerin oluşmasını engelleyebilmek adına önem arz etmektedir. İktidarlar genellikle dayattıkları normlar ve gözetim düzenlemeleriyle birlikte bunları meşrulaştırmak için toplumun güvenliği gibi makul gerekçeler de üretmelilerdir ki halk istemese de onlara uymak zorunda kalsın (Lyon 2001: 3). Zeh, bu durumu romanında toplumsal güvenliğin, özellikle sağlıkla ilgili güvenliğin gerekçe olarak gösterilmesine odaklanarak yansıtmaya çalışmaktadır. YÖNTEM bir taraftan teknolojiyi de kullanarak bireyleri gözetim altında tutarken, diğer taraftan bireylerin sağlık normlarını içselleştirmesine neden olarak onların kendi kendilerini de denetlemelerine yol açar. Kişisel sağlık verilerinin düzenli olarak takibi ve paylaşılması yasal düzenlemelerle zorunluluk haline getirilir. Her vatandaş kan ve idrar tahlili testlerini, tansiyon değerlerini, beslenme, uyku ve fiziksel egzersiz düzeniyle ilgili verileri raporlayarak paylaşmak ve düzenli olarak sağlık kontrollerine iştirak etmekle yükümlüdür. Bu yükümlülükleri yerine getirmeyen herhangi bir vatandaş, “bildirim yükümlülükleri ihmalî” (Zeh 2022: 18) gerekçesiyle kendisini açıklamak için mahkemeye çağırılır. X-ray cihazları ve vücut dışıklarını analiz etmek amacıyla tuvaletlere yerleştirilen alıcılar gibi teknolojik araçlar bireylerin bedenlerinin gözetim altında tutulmasını ve sağlık verilerinin toplanmasına yardımcı olur. Dahası her vatandaşın üst koluna bir tarayıcıyla kolayca erişilebilecek sağlık verilerinin kaydedildiği

bir mikroçip yerleştirilir. Beden artık bireye ait bir form olmaktan ziyade bir bütün olarak toplumun bir parçası, deyim yerindeyse, bir kamu malı haline gelmiştir. Mia kardeşinin ölümü sonrası yaşadığı travma sonucu sağlık ve hijyen normlarına uyum sağlayamamanın yanı sıra sağlık verilerini paylaşmakta da sorun yaşadığı zaman, güvenlik görevlileri tarafından doktor muayenesine götürülür ve doktor kolundaki çip sayesinde Mia'nın verilerine erişim sağlar:

Şimdiyse Mia, vücudunun üst bölümü çıplak halde, boş bakışlarla soruşturma sandalyesinde oturuyor. El bileklerinden, sırtından ve şakaklarından kablolar sarkıyor ... Daire doktoru tırnakları bakımlı, iyi niyetli bir adam. Mia'nın üst kolundan bir tarayıcı geçiriyor, sanki süpermarket kasasının bandındaki bir konserve kutusuymuş gibi. (Zeh 2022: 40)

Mia'nın bedeniyle kelimenin tam anlamıyla bir mal olan konserve kutusu arasında benzerlik kurulacak kadar bireysel bedenin yok sayılması yeterince rahatsız edici değilmiş gibi, onu gözetim altında tutmak için vücudunun belli bir kısmının dahi kendisine sorulmadan soyulması ve mahremiyetine saldırılması Zeh'in özellikle vurgulamak istediği noktalardan biridir.

Zeh'in romanda güvenlik, gözetim ve mahremiyet arasındaki ilişkiye yaptığı vurgu, yukarda bahsi geçen Trojanow ile yaptığı çalışmada paylaştığı fikirler ışığında daha çok anlam kazanmaktadır. Buradan hareketle, bu romanın 11 Eylül olaylarından sonra özellikle Batı dünyasında yaşanan “politik tartışma ve eylemlerden ilham aldığı” öne sürülmektedir (McCalmont / Maierhofer 2012: 381). Güvenlik, gözetim ve mahremiyet arasındaki ilişki açısından, Mia'nın mahremiyetine önem vermek ve kendi psikolojik sıkıntısını kendi kendine çözmek istemesiyle başlayan sürecin sonunda toplumsal güvenliği tehdit eden bir terörist ilan edilmesi şaşırtıcı değildir. Mia bu süreçte sadece YÖNTEM tarafından değil, çevresindeki diğer insanlar tarafından da gözetim altında tutulmaya çalışılır. Mia'nın yaşadığı bina, belirli sakinlerin sağlık ve hijyen normlarına uyulduğunu garanti altına almak için bütün binayı izlediği bir koruyucu evdir. Bahsi geçen bina sakinleri genellikle en güvenilir olanlar arasından seçilir ve hastalığın önlenmesi ve hijyenle ilgili bazı görevleri yerine getirmek ayrıcalığına sahiptirler. Bu görevler “hava değerlerinin düzenli ölçülmesi, çöp ve atık su kontrolüyle birlikte kamuya açık tüm bölgelerin dezenfeksiyonu” gibi şeyler içerir (Zeh 2022: 20). Genelde hijyen kurulunun sorumlu olduğu bu işlerin, koruyucu ev sakinlerine verilmesinin nedenlerinden biri vatandaşların, işleyen bir sistemin parçası gibi hissetmelerini sağlamak ve onlarda bir bütün olarak toplumun değerini pekiştirmektir. YÖNTEM, koruyucu ev sakinlerinin bu durumdan keyif aldığını ileri sürer: “bir araya geliyor, tartışıyor, kararlar alıyorlar. Sözcüğün tam anlamıyla birlikte çalışıyorlar” (Zeh 2022: 21). Bu insanların farklı bir biçimde normatif sistemde iş gücü olarak kullanılıp üretime ve ekonomiye katkıda bulunmalarının garanti altına alınması dikkat çekicidir. Dahası, “bu sağlık diktatörlüğü vatandaşların aidiyet, kabul görme ve güvenlik özlemini sömürerek bir topluluk yanılsaması kurar” (Koellner 2016: 414). YÖNTEM toplumsal sağlık, güvenlik ve refah için var olduğu söylenen bu düzenlemelerin uygulanması konusunda vatandaşlarda ‘değerli’ bir iş birliği yanılsaması oluşturur ve vatandaşları manipüle edip onları da bu işe dahil ederek sahte bir aidiyet ve topluma faydalı olma hissi yaratır. Bu bağlamda,

koruyucu evlerin bütün alanlarda başarılı bir proje olduğu söylenebilir çünkü “hazine sağlık hizmetinden para tasarrufu ederken insanlarda da topluluk bilinci” oluşturur (Zeh 2022: 20). Dolayısıyla, koruyucu evlerdeki sağlık ve hijyenden bir de burada yaşayan insanları gözetim altında tutmakla sorumlu tutulan bina sakinleri, toplumun iyiliği için faydalı olduklarını sanırlar ve yaşadıkları topluma daha çok ait olduklarını hissederler. Ancak devlet tarafından manipüle edildiklerinin, bir gözetim aracına dönüştürüldüklerinin ve bu şekilde normları daha çok içselleştirdiklerinin farkında değildirler. Bununla birlikte, YÖNTEM yaptığı manipülasyonun işe yaramama ihtimali karşısında, yüksek ve iyi performans gösteren koruyucu evlere binaların girişine asılan bir plaket verir ve elektrik ve su ücretlerinde indirim sağlar. Söz konusu plaket ve indirimler bir ödül işlevi görür ve hatta plaket koruyucu ev sakinleri için gösterdikleri performanstan duydukları gururu gösteren bir nişaneye dönüşür, öyle ki koruyucu ev plaketinin sökülmesi onların en büyük korkularından biridir. Normlar ve gözetimin karşılıklı olarak birbirini etkilediği kabul edilirse, normlara uyanların ve başkalarının da uymasını sağlayanların ödüllendirildiği bir mekanizma içerisinde gözetim altında tutuldukça normlara daha çok uyulduğunu, normlara uygun davranıldığı sürece de gözetim ve kontrolün öneminin arttığı gözlemlenmektedir.

Sonuç

Modern toplumlarda güvenlik adı altında uygulanan, devletin vatandaşlara dayattığı ve giderek yaygın hale gelen gözetim teknolojileri dikkat çekmektedir. Bu, gözetim olgusunun toplumun her köşesine nüfuz etmeye başladığını ve normatif değerlerle karşılıklı etkileşim içinde olduğunu göstermenin yanında, günümüz toplumlarının gözetim ve normleştirme toplumları haline geldiğini de öne sürebilmektedir. Çoğu zaman toplumsal normlara eşlik eden yönetsel düzenlemeler ve gözetim teknolojileri hem vatandaşların mahremiyetine hem de bireyselliklerine yönelik tehdit teşkil etmektedir. Toplumsal normlar zaman içerisinde bireyler tarafından içselleştirildikçe bireyler üzerindeki gözetim ve kontrol mekanizmaları da daha ‘normal’ hale gelmektedir. Dolayısıyla, vatandaşların çoğunlukla ya içselleştirdikleri gücü ve gözetimin farkına dahi varamaz ya da güvenlik ve refah uğruna kontrol ve kısıtlamalara katlanır hale geldikleri söylenebilir. Her iki durumda da günümüz toplumlarının geldiği ve varacağı muhtemel nokta birçok distopya yazarını endişelendirmektedir. Müdahale edilmezse modern toplumların genellikle yakın bir gelecekte dönüşeceği karanlık dünyaları resmeden distopya yazarları, eserlerinde normların ve gözetimin distopik bir dünya yaratmadaki rolüne de yer vermektedirler. *Corpus Delicti* ve *The Marriage Act* bu türden bir yakın geleceği temsil eden eserlerden yalnızca iki tanesidir.

Her iki romanda da normlar çok önemli bir yere sahiptir ve yasalaşmıştır. *Corpus Delicti* başlıca normun sağlıklı olmak olduğu bir toplumu yansıtırken, *The Marriage Act* için en temel norm evli olmaktır. Bu iki norm elzemdir çünkü her bir romandaki yöneticiler ayrı ayrı bu normların toplumun bir bütün olarak iyiliğine hizmet ettiğini düşünür. Bireyler bu normlara göre kategorize edilir ve sağlıklı ve akıllı evli olanlar ‘normal’ görülürken bunun haricindekiler ise norm dışı olarak yaftalanır. Norm dışı, başka

bir deyişle, ‘anormal’ olanlar buna göre muamele görür ve normların temel alındığı yasal düzenlemelerle birlikte ötekileştirilip gerektiğinde cezalandırılırlar. Aynı zamanda, normleştirme süreçleriyle birlikte normları içselleştirmeleri ve onlara uymaları sağlanır. Karakterler hem norm dışı olarak yaftalanıp toplumdan dışlanmamak için hem de yasalar aracılığıyla ödüllendirilmek veya cezalandırılmamak için normlara uygun hareket ederler. *Corpus Delicti* bunu çoğunlukla baş karakter Mia Holl üzerinden gösterirken, *The Marriage Act*’de birden fazla bakış açısı aracılığıyla evliliğin toplumdaki normatif yapısının etkileri işlenmiştir.

Bu amaçla hem kendilerini hem de çevrelerindeki diğer insanları gözleyen karakterler aynı zamanda daha karmaşık ve kapsamlı gözetim mekanizmalarının da nesnesi haline gelirler. *Corpus Delicti*’de gözetim daha gelenekseldir ve bireylerin bedenlerini hedef alır. *The Marriage Act* ise gözetim teknolojilerinin daha fazla noktaya nüfuz ettiği bir toplum tasavvuru sunar. Romanlardaki karakterler vücutlarındaki asidin yoğunluğunu takip edebilen tuvalet alıcıları veya bilgisayar faresini tıklama hızını izleyebilen bilişimsel teknolojiler gibi yöntemlerle mahremiyet gibi bireysel hak ve özgürlüklerinin yok edilmesi tehdidiyle karşı karşıya kalırlar. Aslında, her iki romanın da tasvir ettiği bu gözetim ağının günümüz okuyucularına pek de yabancı veya ihtimal dışı gelmeyeceği söylenebilir. Zira, günümüzde de insanlar güvenlik kameralarından yapay zekâ destekli çevrimiçi izleme sistemlerine kadar birçok gözetim teknolojisiyle kuşatılmış durumdadır. Özellikle, yapay zekânın güvenlik ve gözetim sistemlerindeki yeri ve önemi yadsınamaz hale gelmiştir ve teknoloji geliştikçe artmaya devam etmektedir.

The Marriage Act’de Howie Cosby yapay zekânın inanılmaz bir hızla büyüdüğünü ve dolayısıyla kullanımı konusunda dikkatli olunmasını ifade eder. Cosby’ye göre, halihazırda yapay zekâ dünyadaki birçok devlet tarafından vatandaşlarını izlemek ve kontrol etmek için kullanılmaktadır. “Sömürülmeyip elimizde kalan tek şey düşüncelerimiz” olmasına rağmen Cosby düşüncelerimizin de gözetim altına alınmasının çok da imkânsız olmadığını düşünmektedir (Marrs 2023: 105). Bu açıdan bakıldığında, *The Marriage Act* ve *Corpus Delicti* toplumun bir parçası olarak bireylerin normlar ve gözetim aracılığıyla iktidar ve kontrolü içselleştirdiğini ve böylece düşüncelerin de kontrol edilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Baudrillard, Jean** (2008): *Tüketim Toplumu: Söylenceleri, Yapıları* (3. bs.) (Çev.: Hazal Deliceçaylı / Ferda. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Zygmunt / Lyon, David** (2013): *Akışkan Gözetim*. (Çev.: Elçin Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bicchieri, Christina** (2006): *The Grammar of Society: The Nature and Dynamics of Social Norms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broom, Leonard / Selznick, Philip** (1963): *Sociology*. New York: Harper & Row.
- Elster, Jon** (1989): *The Cement of Society: A Study of Social Order*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eshleman, J. Ross / Bulcroft, Richard A.** (2010): *The Family* (12. bs.). Boston: Pearson.
- Foucault, Michel** (1995): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, Michel** (2003): *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. Oxon: Routledge.
- Foucault, Michel** (2006): *Psychiatric Power: Lectures at the Collège de France 1973-1974*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gernert, Johannes** (2009): Interview mit Juli Zeh: Plädoyer gegen die Fitness-Diktatur. *Stern*. <https://www.stern.de/kultur/buecher/interview-mit-juli-zeh-plaedoyer-gegen-die-fitness-diktatur-3432820.html> (En son erişim: 16.05.2024).
- Hechter, Michael / Opp, Karl-Dieter** (Ed.) (2001): *Social Norms*. New York: Russell Sage Foundation.
- Helms, Heather M.** (2013): Marital Relationships in the Twenty-First Century. *Handbook of Marriage and the Family* (Gary W. Peterson / Kevin R. Bush, Ed.). New York: Springer, 233-254.
- Huston, Ted L. / Melz, Heidi** (2004): The Case for Promoting Marriage: The Devil Is in the Details. *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 943-958.
- Koellner, Sarah** (2016): Data, Love, and Bodies: The Value of Privacy in Juli Zeh's *Corpus Delicti*. *Seminar*, 52(4), 407-425.
- Lyon, David** (2001): *Surveillance Society: Monitoring Everyday Life*. Buckingham: Open University Press.
- Lyon, David / Haggerty, Kevin D. / Ball, Kirstie** (2012): Introducing Surveillance Studies. *Routledge Handbook of Surveillance Studies* (Kirstie Ball, Ed.). New York: Routledge, 1-11.
- Maierhofer, Waltraud** (2022): Dystopias of Family Planning in the Novel *Corpus Delicti* (2009) by Juli Zeh and *Das weiße Schloss* (2018) by Christian Dittloff. *Prospero*, 27, 243-262.
- Marrs, John** (2023): *The Marriage Act*. London: Macmillan.
- McCalmont, Virginia / Maierhofer, Waltraud** (2012): Juli Zeh's "Corpus Delicti" (2009): Health Care, Terrorists, and the Return of the Political Message. *Monatshefte*, 104(3), 375-392.
- Murphy, Mike / Glaser, Karen / Grundy, Emily** (1997): Marital Status and Long-Term Illness in Great Britain. *Journal of Marriage and Family*, 59(1), 156-164.
- Pylypa, Jen** (1998): Power and Bodily Practice: Applying the Work of Foucault to an Anthropology of the Body. In *Arizona Anthropologist*, 13, 21-36.
- Taylor, Diana** (2009): Normativity and Normalization. *Foucault Studies*, 7, 45-63.
- Trojanow, Ilija / Zeh, Juli / Alvizu, Josh / Petersdorff, Marc** (2015): Attack on Freedom: The Surveillance State, Security Obsession, and the Dismantling of Civil Rights. *German Studies Review*, 38(2), 271-284.
- Turner, Bryan S.** (2008): *The Body & Society: Explorations in Social Theory*. London: Sage Publications.
- Waite, Linda. J. / Gallagher, Maggie** (2000): *The Case for Marriage: Why Married People Are Happier, Healthier and Better off Financially*. New York: Doubleday.
- Walsh, Froma** (2012): *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity* (4. bs.). New York: Guilford Press.
- Zeh, Juli** (2022): *Temize Havale*. (Çev.: Sevinç Altınçekiç). İstanbul: Metis Yayınları.

Die Inszenierung der Vergangenheit im Kontext von Diskriminierung und Behinderung im Roman *Olga* von Bernhard Schlink

Gonca Kışmir , Ankara

 <https://doi.org/10.37583/dialog.1714815>

Abstract (Deutsch)

Bernhard Schlink versucht in seinem Roman *Olga* (2018) ein Panorama der deutschen Geschichte zu zeigen. Die Ära Bismarck, die Weimarer Republik, das Dritte Reich, die zwei Weltkriege und das Nachkriegsdeutschland werden dargestellt, indem Schlink historische und politische Themen, Motive und Metaphern in Bezug auf die Frauenfigur Olga Rinke behandelt. Das Leben einer charakterstarken Frau wird vom späten 19. Jahrhundert bis in die Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts inszeniert. Es wird gezeigt, wie sie physische und psychische Hindernisse bewältigt. Die gebildete, starke und emanzipierte Frau, von Beruf Lehrerin, wird im Alter von 53 Jahren aufgrund einer Infektionskrankheit taub. Nach dieser Begebenheit muss sie ein neues Leben anfangen und ihre bisherigen Lebensgewohnheiten ändern.

In dem Roman werden am Beispiel einer tauben, alleinlebenden Frau die sozio-politischen und kulturellen Zustände in Deutschland vermittelt. In diesem Aufsatz wird gezeigt, wie Bernhard Schlink als ein Autor der zweiten Generation der Nachkriegsliteratur die geschichtliche Perspektive anhand des sog. *kollektiven Gedächtnisses* (nach der Theorie von Maurice Halbwachs) ans Licht bringt und wie dadurch ein Stück Zeitgeschichte mit den Diskriminierungsprozessen von Menschen mit Behinderung fiktionalisiert wird.

Schlüsselwörter: Kollektives Gedächtnis, Erinnerungsliteratur, Diskriminierung, Behinderung, Bernhard Schlink.

Abstract (Englisch)

The Depiction of Discrimination Due to Disability in Bernhard Schlink's Novel "Olga"

In his novel *Olga* (2018), Bernhard Schlink attempts to present a panorama of German history. "The Bismarck Era, the Weimar Republic, the Third Reich, the two World Wars and post-war Germany" are depicted, while Schlink deals with historical and political themes, motifs and metaphors in relation to the female character Olga Rinke. She is a strong female character and her life is enacted from the late 19th century to the 1970s. The novel highlights how Olga struggles with the obstacles she faces, both physically and psychologically. Olga, an educated and strong woman who is a teacher by profession, becomes permanently deaf after an infectious disease at the age of 53. After this event, she is forced to give up her habits and her profession of many years while struggling to hold on to life again. Through Olga's life story, the author emphasizes the difficulty of the socio-political and cultural environment in Germany by giving

the example of a deaf woman living alone. This article utilizes Maurice Halbwachs' theory of the “collective memory” to discuss how Bernhard Schlink, one of the second-generation writers of post-war German literature, unearths the historical perspective and how he fictionalizes the processes of discrimination against individuals using the example of a disabled woman in Germany's recent history.

Keywords: *Collective memory, Literary Memoir, Discrimination, Disability, Bernhard Schlink.*

EXTENDED ABSTRACT

Discrimination refers to the unjustified disadvantage or devaluation of individuals based on certain characteristics such as origin, gender, religion, sexual orientation, age, disability, or social status. In the context of disability, intersectional discrimination leads to a complex and multifaceted disadvantage arising from the interactions between disability and other social identities. A person may already face physical and societal barriers due to their disability, while simultaneously also experiencing discrimination based on gender, ethnic origin, and socioeconomic status. It is noteworthy here that disability is not only a description of a person's physical condition but primarily a social category of difference that governs human coexistence.

Therefore, physical disability is not only the subject of academic disciplines such as medicine, psychology, or sociology, but also of literature. In literature, this theme is portrayed through motifs or metaphors, transcending cultural and historical boundaries. From this perspective, the disabled figure as a metaphor in literary texts takes on an extra special role, as it draws attention to the collective history of a society. In this way, the author creates space with these metaphors to point out the political and sociocultural events of a society. This means that the author conveys a political, social, and cultural statement to the readership, considering the events in the deep structure. So far, it can be concluded that the theme of "disability in literature," with its staged motifs, symbols, or metaphors, is a reflection of the socio-political and cultural figures of memory.

Schlink, one of the most prominent authors of the second generation of memory literature, appreciates the collective fate of the past as part of the individual identity of the victims and often constructs historical conditions in his works through the concepts of crime, victim, bystander, and perpetrator. In the novel *Olga*, Schlink fictionalizes the plot with a real person and historical events. At the heart of the work, the writer also bases the real/historical figure of Herbert Schröder on the polar explorer Herbert Schröder-Stranz (1884-1912), who, like the character in the novel, was part of the "assault troop" (Schutztruppe) for German South West Africa and did not return from an expedition to the Arctic. The novel conveys the collective conditions and collective memories in Germany through the example of a deaf, solitary woman. It shows how the protagonist overcomes physical and psychological obstacles or disabilities, "especially during the time of Hitler's rise to power", the ascent of the Nazi Party, and World War II.

In the context of the novel, it is about intersectional discrimination that the main character experiences due to her gender, social status, origin, disability, and ideology. Olga's first victim role begins with her disability. Already in her professional life, she is excluded because of her gender, and due to her disability as well as the fact that she is not a follower of the Nazi regime, she has to completely give up her career. Other intersectional layers of discrimination include exclusion by her grandmother because of her origin, the mistreatment she faces, and the devaluation by Herbert's family due to her social status. When considering disability as a metaphor in the text, the physical experiences of the disabled characters are in the background. The fictionalized physical or mental disability in the novel serves as a symbol for societal conflicts or cruelties. That is, this metaphor makes it clear to the reader that it is not about incomplete bodies or the souls of the characters, but about the disturbed and decadent society. Through the analysis of the literary representation of collective memory via the disabled character, the societal construction processes of normality, functionality, and health are highlighted. Moreover, discrimination in the novel *Olga* is addressed on social, political, ethical, and gender-specific levels. Through Olga's example, the effects of discrimination through various aspects are depicted. These intersectional factors of discrimination shape the social experiences of the main character, which also stage the reflection of the collective memory of society.

Einleitung

Diskriminierung bezeichnet die ungerechtfertigte Benachteiligung oder Abwertung von Individuen aufgrund bestimmter Merkmale wie Herkunft, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung oder sozialer Stellung. Sie kann in verschiedenen Kontexten auftreten, beispielsweise im Alltag, am Arbeitsplatz oder in Bildungseinrichtungen (vgl. Zinsmeister 2023: 633f.). Nach Scherr (2017: VI) wird Diskriminierung einerseits als Folge benachteiligender Handlungen verstanden, die auf Stereotypen beruhen, andererseits als ein komplexes Phänomen, das historische soziale Verhältnisse, institutionalisierte Erwartungen und Routinen, organisatorische Strukturen sowie Diskurse und Ideologien umfasst. Aus diesem Grund wird der Einzelne nicht nur aufgrund eines, sondern mehrerer politischen, sozialen und kulturellen Faktoren diskriminiert, wobei die Funktion der intersektionalen Verschränkungen dieser Diskriminierungsprozesse eine zentrale Rolle spielt, da sie das Verständnis der komplexen und miteinander verflochtenen Mechanismen von Diskriminierung fördert. Daher wird eine Person, die mehreren miteinander interagierenden Diskriminierungsfaktoren (wie zum Beispiel Behinderung, Identität, ethnische Herkunft) ausgesetzt ist, in der Gesellschaft, in der Schule, an der Universität und im Berufsleben häufiger ausgegrenzt und erfährt keine gleichwertige Behandlung. Im Kontext der Behinderung führt die intersektionale Diskriminierung zu einer komplexen und vielschichtigen Benachteiligung, die aus den Wechselwirkungen zwischen der Behinderung und anderen sozialen Identitäten resultiert (vgl. Marten / Walgenbach 2023: 131ff.). Eine Person kann aufgrund ihrer Behinderung bereits mit physischen und gesellschaftlichen Barrieren konfrontiert sein, während sie zugleich aufgrund von Geschlecht, ethnischer Herkunft und sozioökonomischem Status Diskriminierung erfährt. Diese intersektionalen Diskriminierungsformen können die Schwierigkeiten und Hindernisse, mit denen die Person konfrontiert ist, erheblich verstärken (ebd.).

Behinderung als Faktor der Diskriminierung

Bezüglich dessen, was unter „Behinderung“ verstanden wird, geht die Weltgesundheitsorganisation von drei Begriffen aus: „Schädigung (*impairment*), Beeinträchtigung (*disability*) und Behinderung (*handicap*).“¹ Diesen drei Begriffen zufolge wird Schädigung als Mangel oder Abnormität hinsichtlich der anatomischen, psychischen oder physischen Funktionen und Strukturen des Körpers bezeichnet. Bei der Beeinträchtigung hingegen geht es um Funktionsmängel aufgrund von Schädigungen. Behinderungen wiederum beeinträchtigen das normale Leben einer Person oder machen ein solches unmöglich. Die Behinderung umfasst die Nachteile einer Person aufgrund einer Schädigung oder Beeinträchtigung (vgl. Kastl 2010: 108ff.). Behinderte sind Menschen, die ‚in der Ausübung irgendwelcher Funktionen beeinträchtigt sind‘- sei es beim Gehen oder Tasten, Lesen oder Denken (Uther 1981: 1).

¹ <https://behinderung.org/gesetze/definition-behinderung.htm> (Letzter Zugriff: 27.11.2024).

Daraus ergibt sich, dass eine Person, die aus irgendeinem Grund ihre körperlichen, geistigen, seelischen, sensorischen oder sozialen Fähigkeiten in unterschiedlichem Ausmaß verliert, sei es angeboren oder erworben, als behindert bezeichnet werden kann. Die Ursache für eine Behinderung kann ein angeborener körperlicher/ geistiger Mangel oder der Verlust eines Gliedmaßes als Folge eines Arbeits-, Verkehrs- oder Kriegsunfalls sein. Nach der Studie von David L. Braddock und Susan L. Parish ist Behinderung nicht das Fehlen von Gefühlen oder das Vorhandensein einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung, sondern eher die Rezeption und Konstruktion dieser Differenz. Das heißt, dass die Behinderung eine soziale Konstruktion ist, während die Beeinträchtigung als eine physische Tatsache definiert wird (Braddock / Parish 2001: 11ff.).

Zusammengefasst kann man sagen, dass diese Konstruktion das Konzept der Ausgrenzung in der Gesellschaft verdeutlicht. Da Behinderung als ein persönliches Defizit verstanden wird, haben behinderte Menschen Probleme mit der Art und Weise, wie Normalität in der Gesellschaft konstruiert wird. Aus diesem Grund hat der behinderte Mensch Probleme, sich an das gesellschaftliche Leben anzupassen, und diese Probleme führen dazu, dass er sich von der Gesellschaft entfernt. In der Tat werden nicht nur Behinderungen, sondern auch Situationen, die nicht den Bedingungen der „Normalität“ entsprechen oder nicht in die Gesellschaft passen, als andersartig oder marginal angesehen (Davis 2013: 2f.). Hier ist bemerkenswert, dass Behinderung nicht nur eine Beschreibung des Körpers eines Menschen ist, sondern vor allem eine soziale Kategorie der Differenz, die das Zusammenleben der Menschen regelt.

Behinderung in der Literatur

Die Behinderung ist nicht nur Gegenstand von Wissenschaftsdisziplinen wie der Medizin, der Psychologie oder der Soziologie, sondern auch der Literatur² (Müller 2018: 82). In der Literatur wird dieses Thema jenseits kultureller und historischer Grenzen durch Motive oder Metaphern inszeniert. Man kann auch sagen, dass die reale und fiktive Welt in literarischen Texten auf zwei Stufen dargestellt werden. Zum einen unterstützt der Schriftsteller in seinem Werk eine sich vollziehende Emanzipation der behinderten Figuren, zum anderen wird die literarische Darstellung der behinderten Figuren mit Hilfe der Erinnerungsformen des kollektiven Gedächtnisses fikionalisiert. In der Theorie des französischen Soziologen Halbwachs „ist jedes individuelle Gedächtnis ein Ausblickspunkt auf das kollektive Gedächtnis“ (Halbwachs 1991: 31). Diese Haltung

² Das Thema „Behinderung in der Literatur“ wird auch von Hans Würtz und Werner Schmidt bearbeitet. Diese Forscher haben der Literatur und ihrer Inszenierung von Behinderung große Bedeutung beigemessen. Würtz versucht sogar die Literatur zum Hilfsmittel für pädagogischen Wissenschaft zu machen. In jedem Fall ist die Absicht, die Literatur in den Dienst des pädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Therapieauftrags zu stellen und diese an den Zielen der Pädagogik zu messen. Die literarische Exegese von Würtz und Schmidt zielt darauf ab, Einsicht in die Wirklichkeit zu gewinnen und zu entwickeln, welche sich in diesem Fall auf die Situation von Menschen mit Behinderungen bezieht. Es handelt sich hier um ihre Methode, die aus einem Vergleich der Darstellung von Behinderung in der Literatur und ihre Wirklichkeit in der Gesellschaft besteht. Damit wird die Literatur als Instrument der Behindertenpädagogik in Betracht gezogen (vgl. Müller 2018: 82ff.).

kann als gruppenspezifische Erfahrung und Erinnerung verstanden werden. Unter diesem Gesichtspunkt werden die Figuren in literarischen Texten durch die Kombination der individuellen und kollektiven Erinnerungsformen modelliert. Auf dieser Basis kann man auch die Literatur als ein Instrument zur Erschließung der nichtliterarischen Welt betrachten.

Literarische Texte interagieren mit den Kontexten ihrer Entstehung und Rezeption. Sie sind auf andere, kulturell zirkulierende Diskurse bezogen, aus denen sie sich speisen und auf die sie umgekehrt zurückzuwirken vermögen. Literatur modelliert kollektive Erfahrungswirklichkeit und kann bei entsprechender rezipientenseitiger Aktualisierung beträchtlichen Einfluss auf die symbolischen Sinnwelten einer Kultur nehmen. Fiktionale Texte sind als historisch wandelbare Phänomene soziokultureller Wahrnehmungsmuster und kollektiver Sinngebung zu konzeptualisieren, die entsprechend ihrer kulturellen Kontexte unterschiedliche Formen annehmen und verschiedene Funktionen erfüllen (Neumann 2005: 122f.).

Weil die Behinderung als Stoff nicht nur ein individuelles körperliches Merkmal ist, sondern ein interdisziplinärer und soziokultureller Prozess, der sich negativ auf den Menschen auswirkt, wird er auch in der Literaturanalyse berücksichtigt. Daraus ergibt sich auch die Tatsache, dass die häufig diskriminierte behinderte Figur in literarischen Texten nicht mehr konkrete Merkmale, sondern abstrakte Sinnbezüge hat. Diese Figuren werden typisiert dargestellt oder als Quelle der Inspiration betrachtet. Es wird mit einer physischen oder psychischen Behinderung ein literarischer Raum geschaffen, in dem kollektive und individuelle Erfahrungen inszeniert werden können. Dadurch wird die literarische Inszenierung der Behinderung in einem soziokulturellen Kontext aus einem kritischen Blickwinkel vor Augen geführt. Also werden die sozialen Aspekte von Behinderung aus einer kritischen Perspektive in literarischen Texten berücksichtigt. So vermittelt der Autor die Leserschaft ein kritisches und befreiendes, fortschrittlicheres Bild von Behinderung aus der Sicht von behinderten Figuren zwischen der realen und fiktiven Welt. Darüber hinaus fordert die Literatur uns heraus, unsere Annahmen und Vorurteile über Behinderungen zu überdenken und fördert Empathie und eine tiefere Verbindung bei den Lesern (Düşünceli 2024: 150). Die Konstruktionen der Behinderungen in der Literatur stellen ein Erklärungsmuster für das Leben dar, das sich am sozialen Rand der Gesellschaft abspielt. Somit stellt dieser Stoff in literarischen Texten „die kulturelle Konstruktion der Identität“ (vgl. Quayson 2007: 27) dar. Die Literatur hat ein großes Ensemble mit behinderten Figuren hervorgebracht: Zwerge, Riesen, Kriegsinvaliden, Blinde, Wahnsinnige, Narren, Figuren in Rollstühlen, Figuren mit Prothesen, Figuren mit Trisomie 21 und weitere (vgl. Müller 2018: 75). Bekannte Beispiele dafür sind die emotionale und mentale Instabilität der Hauptfigur von Johann Wolfgang von Goethe im Werk „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774), der arme aussätzige Ritter von Hartmann von Aue im Werk „Der arme Heinrich“ (1810), die gelähmte Edith als Motiv des Mitgefühls und der Reue von Stefan Zweig im Werk „Ungeduld des Herzens“ (1939), der kleine Oskar Matzerath von Günter Grass im Roman „Die Blechtrommel“ (1959), ein blinder Kriegsveteran als Nebenfigur von Uwe Timm im Werk „Die Entdeckung der Currywurst“ (1993) und die Hauptfigur Noel mit der geistigen Beeinträchtigung von Mikaël Ross im Comic „Der Umfall“ (2018).

Der behinderte Protagonist oder die Nebenfiguren werden als Exoten, Opfer und sogar als Helden dargestellt, die entweder ihre Behinderungen überwinden oder mit ihrer Willenskraft nichtbehinderte Menschen inspirieren. (vgl. Renggli 2020: 16ff.). Andererseits ermöglicht diese Haupt- oder Nebenfigur „im Horizont der Metapher von Kultur als Text Zugang zu den Selbstbeschreibungsdimensionen einer Gesellschaft zu gewinnen“ (Bachmann-Medick 1996: 60ff.). Vor diesem Hintergrund ist die Behinderung eine Kategorie, die sich gesellschaftlich und kulturell diskursiv herausbildet, und die Literatur ist mit ihrem eigenen Symbolsystem sowie ihren eigenen Wissensordnungen Teil kollektiver Aushandlungsprozesse (Müller 2018: 97). Um diesen Sinn ganz erschließen zu können, referiert die Literatur auch gesellschaftliche und kulturelle Diskurse mit Metaphern, die im Zentrum der Texte stehen, wie die Glieder einer Kette.

Das Phänomen Erinnerung verschließt sich offensichtlich direkter Beschreibung und drängt in die Metaphorik. Bilder spielen dabei die Rolle von Denkfiguren, von Modellen, die die Begriffsfelder abstecken und die Theorie orientieren. Metaphorik ist auf diesem Gebiet deshalb nicht umschreibende, sondern den Gegenstand allererst erschließende, konstituierende Sprache. (Assmann 1999: 150)

Unter diesem Aspekt bekommt auch die behinderte Figur als Metapher in literarischen Texten eine besondere Rolle, da sie auf die kollektive Vergangenheit einer Gesellschaft aufmerksam macht. Auf diese Weise verschafft sich der Autor mit diesen Metaphern einen Raum, um auf die politischen und soziokulturellen Ereignisse einer Gesellschaft hinzuweisen. Das heißt, der Autor vermittelt der Leserschaft in Anbetracht der Ereignisse in der Tiefenstruktur eine politische, soziale und kulturelle Aussage. Bisher kann man schlussfolgern, dass der Stoff „Behinderung in der Literatur“ mit inszenierten Motiven, Symbolen oder Metaphern ein Spiegel der sozio-politischen und kulturellen Erinnerungsfiguren ist.

3 Die Inszenierung von Diskriminierung und Behinderung im Roman *Olga*

Über die Vergangenheit zu schreiben bedeutet nach Ansicht des Schriftstellers und Juristen Bernhard Schlink (geb. 1944 in Bielefeld), auch die Gegenwart, die sich ständig in Bewegung befindet, in die Vergangenheitsform zu überführen. Auch wenn das Thema aus Sicht der Zukunft erzählt wird, bildet also die Vergangenheit den Ausgangspunkt der erzählten Geschichte. In seinen literarischen Werken ist eine Gestalt der Geschichte oder Vergangenheit in Sicht:

Alles Schreiben über die Vergangenheit. Ich kann nur über das schreiben, was ich kenne, und ich kenne nur, was schon geschehen und also vergangen ist. Auch wenn ich über die Zukunft schreiben wollte, könnte ich nur extrapolieren, was bereits geschehen und also vergangen ist. Wenn ich über die Gegenwart schreibe, bleibt die Gegenwart doch nicht Gegenwart. Ich halte, was um mich in Bewegung ist und worin ich in Bewegung bin, an, und schon ist es zur Vergangenheit geworden, während die Gegenwart sich fort- und fortbewegt. (Schlink 2011: 9)

Schlink, einer der bedeutendsten Autoren der zweiten Generation der Erinnerungsliteratur, sieht „das kollektive Schicksal der Vergangenheit als Teil der

individuellen Identität der Opfer“ (Schlink 2011: 9f.) und konstruiert oft in seinen Werken die historischen Zustände über die Begriffe Verbrechen, Opfer, Mitläufer und Täter. Daher steht der kollektive Aspekt der Vergangenheit in seinen literarischen Texten im Vordergrund und das kollektive Schicksal verwendet die Vergangenheit sowohl des Menschen als Individuum als auch der gesamten Gesellschaft. Wie in seinen anderen Romanen, z. B. *der Vorleser* (1995) und *die Enkelin* (2021), setzt sich Schlink auch im Roman *Olga* anhand des Schicksals einer Frau mit dem kollektiven Drama des 20. Jahrhunderts auseinander. In diesem Roman entwickelt Schlink die Handlung mit einer realen Person und den historischen Ereignissen. Im Mittelpunkt des Werkes orientiert sich der Schriftsteller auch bei der realen/ historischen Figur des Herbert Schröder an dem Polarforscher Herbert Schröder-Stranz (1884-1912), der wie auch die Romanfigur bei der Schutztruppe für Deutsch-Südwestafrika war und von einer Expedition in die Arktis nicht zurückkehrte. Im Roman wird in drei Teilen die im Nachkriegs-Westdeutschland spielende Geschichte der Beziehung zwischen dem Gutsherrensohn Herbert und der tauben, aus einfachen Verhältnissen stammenden Lehrerin Olga Rinke erzählt. Die soziopolitischen und historischen Zustände (1883-1971) verfolgen die einzelnen Phasen der Geschichte vom Kaiserreich über die Weimarer Republik, und dem Dritten Reich bis in die Bundesrepublik Deutschland. Weil Olga im Jahr 1936 als Lehrerin einen Hörsturz erleidet, wird sie entlassen. Als Schneiderin beginnt sie bei einer Familie zu arbeiten und versteht sich gut mit Ferdinand, dem jüngsten Kind der Familie. Dieses Mitgefühl ist ein Schritt auf dem Weg zur Entdeckung von Geheimnissen und dem Schicksal von Olga. Weil Ferdinand erst Jahrzehnte nach Olgas Tod mehr über sie herausfindet, geht die Romanhandlung noch weiter. Der erste, Anfang der Fünfzigerjahre endende Teil des Werkes, wird aus der Perspektive des auktorialen Erzählers gestaltet. Dann überlässt Schlink das Wort Ferdinand (Alter Ego Schlinks), dessen Biografie wiederum Parallelen zu seiner eigenen aufweist. Im letzten Teil werden die fiktiven Briefe Olgas an Herbert zitiert, die Ferdinand Jahrzehnte nach ihrem Tod liest. Aus diesen Briefen erfährt die Leserschaft von zwei Geheimnissen Olgas. Eines ihrer Geheimnisse ist, dass Eik der Sohn von Herbert ist. Aber Eik wächst bei Sanne auf, denn zu dieser Zeit ist es moralisch nicht schicklich, als unverheiratete Frau ein Kind zu bekommen. Das andere Geheimnis ist, dass die 88-Jährige Olga bei einem nächtlichen Sprengstoffanschlag auf ein Bismarck-Denkmal so schwer verletzt wird, dass sie sich davon nicht mehr erholen kann.

Am Anfang des Romans steht die Hauptfigur Olga als eine charakterstarke Frau im Vordergrund. Obwohl sie sowohl aus finanziellen Gründen, als auch wegen der Vorurteile ihrer Großmutter keine höhere Schule besuchen konnte, schafft sie es mit ihrem Ehrgeiz, Lehrerin zu werden. Aber Olga kann nicht immer ihr Leben als starke, emanzipierte und gebildete Frau vorantreiben. Nachdem sie im Alter von 53 Jahren aufgrund einer Infektionskrankheit taub wird, muss sie sich den physischen und psychischen Hindernissen stellen. Nach dieser Begebenheit muss sie ein neues Leben anfangen und ihre bisherigen Gewohnheiten ändern. Nach dem Verlust ihres Gehörsinns wird sie von der Schule verwiesen und kann nicht mehr als Lehrerin arbeiten. Das Einzige, was sie mit dem Leben verbindet, ist ihr Beruf. Im Roman kann die Hauptfigur Olga definiert werden „als utopisches Gegenbild zur deutschen Geschichte, die sich Ende

der Dreißigerjahre, mitten in der Nazizeit, vollständig ertaubt, künftig auf ihr handwerkliches Geschick verlassen musste“³. Die Rezensentin Cornelia Geissler ist der Ansicht, dass Olga vielschichtiger und psychologisch nuancierter ist als viele andere Schlink-Figuren. Auf der anderen Seite legt der Autor, so Geissler, seiner Heldin zu viele „Botschaften“ auf die Schultern, was sie ein wenig stört.⁴ Es ist demnach anzunehmen, dass eine fiktionalisierte behinderte Protagonistin in dem ersten Teil des Romans nicht zufällig auftritt, sondern diese Charaktermerkmale als erinnernde Metapher im Text dienen, die im kollektiven Gedächtnis der deutschen Gesellschaft besonders in den Jahren 1936 - 1945 verankert sind. Denn von Anfang an war Olga gegen die Nazis. Die unterschiedliche Weltanschauung von Eik, der ein Nazi Anhänger ist, beunruhigte sie. Nach dem Ersten Weltkrieg konnte sie die Konsequenzen eines zweiten Krieges vorhersehen, die schwerwiegend werden könnten. An dieser Stelle wird mit der fiktiven Lebensgeschichte einer Frau auf historischer Ebene eine Metapher ins Leben gerufen, die die Ohren vor den Schrecken des 20. Jahrhunderts verschließt. Das Gefühl, nichts von dem hören zu können, was um einen herum geschieht, ist mit dem Beginn des Kriegs verbunden:

15. Oktober 1939

Herbert, Lieber,

vor drei Jahren habe ich Dir geschrieben. Bald danach wurde ich krank, und seitdem höre ich nicht mehr. Ich wurde aus dem Schuldienst entlassen, war in Breslau auf der Gehörlosenschule und verdiene meinen Lebensunterhalt als Näherin. Aber deshalb schreibe ich Dir nicht. Ich schreibe Dir wegen Eik. (...) Bis zu seinem letzten Besuch, bei dem er zu eitel war, es mir zu verschweigen: Er arbeitet im Reichssicherheitshauptamt, hat vor zwei Jahren bei der Sicherheitspolizei angefangen, macht Karriere und wurde einmal im letzten und einmal in diesem Jahr befördert. Im Keller des Reichssicherheitshauptamts werden Gefangene gefoltert. Ich weiß es, alle wissen es. Er hat gesagt, das müsse sein und ich verstehe es nicht, weil ich die neue Zeit nicht verstehe. Ich verstehe die neue Zeit nur allzu gut. Sie ist die alte, nur soll Deutschland diesmal noch grösser werden und hat noch mehr Feinde und muss noch mehr steigen. Und das Geschrei ist noch lauter, ich höre es, obwohl ich taub bin. (Schlink 2018: 200)

In Anlehnung an dieses Zitat, das ein Brief vom 15. Oktober 1939 an Herbert ist, beginnt der Zweite Weltkrieg mit den Gräueltaten ihren unvorstellbaren Höhepunkt zu erreichen. Im Europa des 20. Jahrhunderts hinterlässt der Krieg neben Massenmorden in Vernichtungslagern und Deportationen, physisches und unermessliches menschliches Leid sowie Behinderungen in der Seele des Menschen. Darüber hinaus hatte Olga wirklich Glück im Unglück, dass sie die „Explosion, die den Kessel der Lokomotive zerriss, inmitten dieses Fauchens und Brüllens des Kriegs“ (ebd.) nicht hörte? Auf der anderen Seite enthüllt die völlige Stille von Olga im Text deutlich die Diskriminierungsprozesse einer behinderten Frau. Nach ihrer Behinderung wurde Olga entlassen. Ihr Zustand ist ein Grund für die Schulverwaltung, die sie ohnehin loswerden

³ Böttiger, Hemut: Männer sind schon als Baby blau. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/bernhard-schlink-maenner-sind-schon-als-baby-blau-1.3823264?reduced=true> (letzter Zugriff: 13.02.2025).

⁴ Geissler, Cornelia: Bernhard Schlink: „Wir haben eine Muttersprache - ist das nicht schön?“. <https://www.berliner-zeitung.de/archiv/bernhard-schlink-wir-haben-eine-muttersprache-ist-das-nicht-schoen-li.1351971> (letzter Zugriff: 11.01.2025).

will, sie zu entlassen. Andererseits bemerkt sie auch, dass das Nazi- Regime sie entlassen würde.

Im Roman sieht sich die Hauptfigur im Verlauf ihres Lebens immer wieder verschiedenen Formen der Diskriminierung ausgesetzt, wobei die fünf Kategorien Geschlecht, Herkunft, Behinderung, Ideologie und soziale Stellung intersektional thematisiert werden. Die folgende Tabelle soll als Beispiel dienen:

Intersektionale Diskriminierungsfaktoren	Im Roman <i>Olga</i> von Schlink
Geschlecht: Weil Olga als Frau bestimmten Erwartungen ihrer Gesellschaft unterliegt, wird sie immer in ihrer Freiheit eingeschränkt. Zum Beispiel; Obwohl Olga will auf das stattliche Lehrerinnenseminar will, finden der Lehrer und der Pfarrer im Dorf höhere Schulbildung für Mädchen überflüssig.	Als ich in Erinnerung an Deinen Vortrag zu einem anderen Vortrag bei der Tilsiter Vaterländischen Gesellschaft war, über die Vorbereitung der Olympischen Spiele 1916 in Berlin, und mich zu einer Frage meldete, wurde ich übersehen, bis ich aufstand und zu hören bekam, die Zeit sei um. Genügt es nicht, dass ich nicht wählen kann? Dass ich weniger verdiene als ein Lehrer? Dass ich nicht Leiterin einer Schule werden kann? Genügt es nicht, dass sie uns zurücksetzen, müssen sie uns auch noch demütigen? (ebd.: 228).
Herkunft: Olga verliert als Kleinkind ihre Eltern durch Fleckfieber und muss mit ihrer Großmutter von Breslau nach Pommern ziehen. Sie wird immer aufgrund ihrer Herkunft von ihrer Großmutter ausgeschlossen.	Aber Großmutter blieb bei mir, und ich spürte ihre Ablehnung, wie ich sie immer gespürt habe. Manchmal hat sie mich geschlagen, und oft hat sie mich angefahren. Aber auch wenn sie nichts davon tat und nicht einmal harsch mit mir sprach, lag ihre Ablehnung in der Luft ein Geruch. Ich saß in der Kirche und roch wieder den vertrauten, verhassten Geruch (ebd.: 292).
Behinderung: Im Alter von 53 Jahren erkrankt Olga an einer fieberhaften Erkrankung und verliert ihr Gehör.	Während der Sommerferien bekam Olga Fieber, dachte, es sei eine Grippe, legte sich ins Bett und wachte am nächsten Morgen auf und hörte nicht mehr. (...) Sie war drei und fünfzig und wurde entlassen. (ebd.: 106)
Ideologie:	Sie war drei und fünfzig und wurde entlassen. Die

Weil Olga eine Gegnerin des Nazi-Regimes ist, ist sie von der Schulverwaltung auch aufgrund ihrer Ideologie nicht mehr erwünscht.	Schulverwaltung wollte sie ohnehin loswerden. Sie passte nicht in die neue Zeit. Sie hätte als Lehrerin nicht aufgehört, wenn sie nicht hätte aufhören müssen. Aber sie hatte schon länger damit gerechnet, dass die Nazis sie entlassen würden, und seitdem war ihr die Schule fremder und fremder geworden (ebd.: 106f.).
Soziale Stellung: Der gesellschaftliche Status von Olga führt dazu, dass sie häufig in ihrer Würde verletzt und als weniger wert angesehen wird, besonders von Herberts Eltern und seiner Schwester Viktoria. Die Eltern von Herbert drohen, ihn zu enterben, wenn er Olga heiraten sollte.	Herbert hatte Olga einladen wollen, aber Viktoria hatte die Eltern davon überzeugt, dass Olgas Anwesenheit ihrem Ansehen bei den jungen Leuten von altem Adel abträglich sei. Darauf erklärte Herbert, er werde auch nicht am Fest teilnehmen, und blieb gegenüber den Tränen Viktorias, den Bitten der Mutter und dem Machtwort des Vaters fest, bis Olga ihn überredete, seine Eltern nicht ohne Not gegen sich aufzubringen. Was, wenn sie ihm verböten, sie zu treffen? (ebd.: 46).

Tab. 1⁵: Diskriminierungsprozess im Roman

Im Kontext des Romans geht es um intersektionale Diskriminierung, die die Hauptfigur, aufgrund ihres Geschlechts, sozialen Status und ihrer Herkunft und Behinderung und Ideologie erlebt. Die erste Opferrolle von Olga beginnt mit ihrer Behinderung. Schon in ihrem Berufsleben wird sie wegen ihres Geschlechts ausgegrenzt, und aufgrund ihrer Behinderung sowie der Tatsache, dass sie kein Mitläufer des Nazi-Regimes ist, muss sie ihre Berufstätigkeit vollständig aufgeben. Weitere intersektionale Verschränkungen der Diskriminierung sind die Ausgrenzung durch ihre Großmutter aufgrund ihrer Herkunft, das schlechte Verhalten ihr gegenüber und die Herabwürdigung durch Herberts Familie aufgrund ihres sozialen Status.

Früher habe ich gerätselt, woher die Ablehnung kam, habe ich mir Mühe gegeben, Großmutter alles zu Gefallen zu tun, war verletzt, weil ich ihr nichts recht machen konnte, und empört, wenn sie mich bestrafte, obwohl ich mir nichts hatte zuschulden kommen lassen. Jetzt war ich nur noch traurig. Ich dachte an Eik. Wie schön hätte es für Großmutter sein können, mich junges Mädchen aufwachsen zu erleben, wie schön für mich, von einer älteren Frau begleitet zu werden. Ich hätte sie gerne geliebt, wenn sie sich? hätte lieben lassen. Und was für ein Glück wäre es gewesen, geliebt zu werden! (Schlink 2019: 292)

Olgas Großmutter zeigt vorurteilsbehaftetes Verhalten und eine lieblose Haltung, dennoch ist Olga eine Frau, die sich immer weiterentwickelt. Zum Beispiel liebt sie es

⁵ Erstellt von der Verfasserin.

immer zu lesen, Orgel zu spielen und Fahrrad zu fahren. Sowohl vor als auch nach dem Verlust ihres Gehörs schafft sie es, ohne familiäre Unterstützung auf eigenen Beinen zu stehen. Trotz ihrer Behinderung muss sich Olga ihrem neuen Leben anpassen und dank ihrer sprachlichen Begabung schafft sie es, das Lippenlesen auf der Gehörlosenschule in Breslau, im heutigen polnischen Wrocław, zu erlernen. Im Roman werden am Beispiel einer tauben, alleinlebenden Frau die kollektiven Zustände beziehungsweise kollektive Erinnerungen in Deutschland vermittelt. Es wird gezeigt, wie die Hauptfigur physische und psychische Hindernisse oder Behinderungen besonders während der Zeit der Machtergreifung Hitlers und dem Aufstieg der NSDAP und des Zweiten Weltkriegs bewältigt:

Sie [Olga] schickte sich in ihr Leben. Sie kochte, sie las, sie besorgte ihren Garten, machte Spaziergänge und bekam manchmal Besuch von ehemaligen Schülern und Schülerinnen, von ihren Freunden aus dem Memelland und deren Kindern, von Eik. Jeden Tag fehlte ihr die Musik. Sie hatte in der Schule mit den Kindern gesungen, in der Kirche den Chor geleitet und Orgel gespielt und die gelegentlichen Konzerte in Tilsit geliebt. Sie las Partituren und spielte die Musik im Kopf, aber es war ein kläglicher Ersatz. Sie hatte auch die Gerausche der Natur geliebt, die Vögel, das Rauschen des Winds, den Wellenschlag des Meers. Sie war gerne im Sommer von den Hühnern aufgewacht und im Winter von den Kirchenglocken. Sie war froh, dass sie die Lautsprecher nicht mehr hörte. Mit den Nazis war die Welt laut geworden; sie hatten überall Lautsprecher installiert, aus denen immer wieder Reden und Märsche und Aufrufe dröhnten und einen verfolgten. Aber nichts ist zu hören so schlecht, dass man mit dem Schlechten auch das Gute nicht mehr hören will. (Schlink 2018: 75f.)

In diesem Zitat wird durch die Perspektive des Autors das Grauen und die Selbstsucht des 20. Jahrhunderts anhand der behinderten Hauptfigur und „die Selbstinszenierung und [die] Machtdemonstration des NS-Staates“ (Herbert 2014: 369f.) der 1936er Jahre dargestellt. Auch Christian Mürner betont, dass die behinderten Charaktere unzählige motivische Bedeutungen haben, die selbst als narratives Element funktionalisiert sind, z. B. wird ein Unfall oder eine Krankheit zu einer treibenden Kraft in der Entwicklung des Werkes (vgl. Mürner 1990; vgl. Mürner 2003). Denn der Roman erzählt ein Frauenleben mit diesem treibenden Motiv unter anderem in der Zeit Bismarcks, der Weimarer Republik und des Ersten Weltkriegs, der Nazizeit, des Zweiten Weltkriegs und der Nachkriegszeit, die im Schatten der deutschen Geschichte mit dem Bewusstsein der Gegenwart thematisiert wird. Im Mittelpunkt des Romans findet sich die Metapher der Taubheit, die sowohl räumliche als auch zeitliche Erfahrungen zur Sprache bringt. Durch „die Erinnerung an traumatische historische Erfahrungen wie Krieg, Vertreibung und Völkermord“ (Erll 2005: 72) wird das fiktive Zeugnis der Protagonistin konstituiert, das in zwei Phasen gegliedert ist. Während Olgas Jugendjahren, die den Ersten Weltkrieg, die Machtergreifung der Nationalsozialisten und den Zweiten Weltkrieg umfassen, bezieht sich Olgas Alter auf das Nachkriegsdeutschland. Schlinks Roman wird als „nicht nur eine Biographie einer willensstarken Frau, sondern auch eine Liebesgeschichte und ein Stück Zeitgeschichte“⁶ definiert. Andererseits reflektiert der Text als

⁶ Wolffheim, Franziska: Ach, Olga, du bist zu gut!. [https://www.spiegel.de/kultur/literatur/bernhard-schlink-was-taugt-olga-der-neue-roman-des-der-vorleser-autors-a-1187283.html/\(letzterZugriff:12.01.2025\)](https://www.spiegel.de/kultur/literatur/bernhard-schlink-was-taugt-olga-der-neue-roman-des-der-vorleser-autors-a-1187283.html/(letzterZugriff:12.01.2025)).

Erinnerungsroman die rekonstruierte Geschichte, der „keine Geschichte des Werdens, sondern eine der anhaltenden Nachwirkungen erzählt“ (A. Assmann 2011: 77). A. Assmann verdeutlicht in ihrem Aufsatz *Die Vergangenheit begehbar machen* das Wesen der Erinnerungsliteratur: [...] „für die Erinnerungsliteratur spiegelt sich die große Geschichte in den kleinen privaten Geschichten. Sie sind nicht repräsentativ im Sinne einer metaphorischen Überhöhung, sondern exemplarisch im Sinne des (metonymischen) Stellvertreters für Hunderte und Tausende anderer kontingenter, nicht erzählter, nicht gehörter, nicht aufgezeichneter Geschichten“ (ebd.). Die Reflexion über die deutsche Geschichte spielt eine bedeutende Rolle mit der Lebensgeschichte einer Frauenfigur in Schlinks Werken. Hier kommt Olga zu der entscheidenden Erkenntnis, dass Otto von Bismarck, der erste Reichskanzler des Deutschen Reiches (1871 - 1890), tatsächlich für die beiden Weltkriege die Verantwortung trägt. Nach Olgas Haltung ist das nationalistische Bismarckbild der Begründer des Mythos von der deutschen Überlegenheit und dem deutschen Anspruch auf Weltherrschaft. Aus diesem Grund wird im ersten Teil des Romans das Schicksal von Herbert erzählt und er wird als eine Figur konstruiert, die von der Idee der Überlegenheit der deutschen Nation geprägt ist. In diesem Zusammenhang fasst die Journalistin und Autorin Franziska Wolffheim das Vorhaben des Autors wie folgt zusammen: „[...]mehrfach lässt Schlink Olga über die fatale deutsche Neigung sinnieren, alles zu groß zu wollen, ein brandgefährlicher Größenwahn, an dessen Ende zwei Weltkriege stehen.“⁷ In diesem Zusammenhang wird die offizielle Geschichte mit einer Fiktion neu bearbeitet und rekonstruiert. Deutliche Parallelen existieren zwischen den drei Generationen (Herbert, Eik, Ferdinand) und den historischen Gegebenheiten. Im Text reiste Herbert, der gerne Nietzsche liest, zuerst im Jahr 1904 freiwillig zum Militäreinsatz in Deutsch-Südwestafrika. Später im Jahr 1913 bricht er zu einer Expedition in die Arktis auf und kehrt nicht mehr zurück. Bevor Olga taub wird, erlebt sie ihre größte Bewährungsprobe. Nach Herberts Reise nach Deutsch-Südwestafrika, stellt Olga fest, dass sie schwanger ist. Zwar bringt sie ihr Kind zur Welt, aber ein Waisenkind wird gesellschaftlich nicht akzeptiert. Deshalb wird ihr Kind mit dem Namen Eik als Findelkind gemeldet und wächst bei Olgas Freundin Sanne auf. Nach dem Architekturstudium in Berlin tritt Eik 1936 in die NSDAP ein und wird sogar in die SS aufgenommen. Wie bei Herbert, bringt die Denkweise ihres Sohnes Olga dazu, ihre Vergangenheit noch mehr zu hinterfragen. Nicht ihr eigene Behinderung oder ihr eigenes persönliches Leid, sondern die Tatsache, dass die Männer in ihrem Leben sowohl Mitläufer als auch Opfer sind, schmerzt Olga mehr.

Somit werden im dritten Teil des Romans die geschriebenen Briefe an Herbert mit der nationalen Geschichte zur Verwirklichung der grundlegenden Mythen des deutschen Bewusstseins auf der Ebene des fiktionalen Erzählens dargestellt. Mit der Nebenfigur Ferdinands wird die Vergangenheit durch Generationenbeziehungen wie Großvater-Vater-Enkel-Beziehung in Erinnerung gerufen. Während sein Geliebter Herbert sich in eine Expedition in die Arktis begibt, eifert sein Sohn Eik für die Nationalsozialisten und

⁷ Wolffheim, Franziska: Ach, Olga, du bist zu gut!. [https://www.spiegel.de/kultur/literatur/bernhard-schlink-was-taugt-olga-der-neue-roman-des-der-vorleser-autors-a-1187283.html/\(letzter Zugriff: 12.01.2025\).](https://www.spiegel.de/kultur/literatur/bernhard-schlink-was-taugt-olga-der-neue-roman-des-der-vorleser-autors-a-1187283.html/(letzter%20Zugriff%3A%2012.01.2025))

Ferdinand, der Geliebte ihrer Enkelin, teilt als Vertreter der 68-er Studentenbewegung die Ideale der APO (Außerparlamentarische Opposition). Diese Männerfiguren bei Schlink zeigen, dass sie in der Kaiserzeit, während dem Zweiten Weltkrieg und der 68-er Studentenbewegung „alles zu groß wollen“. Diese zeitliche Erinnerungsfiguren im Text führen uns vor Augen, dass sich die Geschichte wiederholt. Denn „die literarischen Motive bewegen sich, nach Frenzels Grundtypen des Menschenseins zwischen dem Konstanten menschlichen Empfinden, Wollen und Vorstellungen der jeweiligen Phantasie und Kreativität des Autors“ (vgl. Frenzel 1988: IX).

Schlinks Geschichte kreist nicht nur um die Metaphorik der Taubheit, sondern auch um die Metaphorik des Verlustes eines Arms des Ehemannes der Nebenfigur Sanne im Ersten Weltkrieg. In dem Brief an Herbert im Jahr 1915 werden die Soldaten erwähnt, denen im Krieg ihre Arme und Beine abgenommen wurden. Besonders für die Soldaten, die nach dem Ende des Ersten Weltkriegs nach Hause zurückkehren⁸, ist nichts mehr so, wie es vorher war. Durch eine Nebenfigur im Text werden auch die soziopolitischen und kulturellen Abnormalitäten einer Generation und ihre Folgen offengelegt. Die literarische Symbolisierung der behinderten Männer/ Soldaten geht in das kollektive Gedächtnis über, die „z.B. symbolisch für Umweltzerstörung, Krieg und diktatorische Gesellschaftsentwürfe stehen“ (Dederich 2007: 110).

11.Juli 1915

Herbert,

die Schlachten dieses Sommers waren furchtbarer als alles, was wir bisher über Krieg wussten. Die Zahlen der Toten werden nicht genannt, aber eine Kollegin hat einen Kontakt nach Schweden, und es sollen Hunderttausende sein. Wir sehen immer mehr Frauen in Schwarz. Wir sehen auch immer mehr Verwundete. Für manche ist der Krieg vorbei, und Sanne ist glücklich, weil ihr Mann wieder zu Hause ist. Er hat den Arm verloren, [...] Der Krieg löscht meine Generation Männer aus. [...] Aber ich bin nicht nur Deine und seine Witwe, sondern die Witwe einer Generation. Du gehörst zu der Generation, die ausgelöscht wird, und ich beginne zu begreifen, dass Du tot bist. Du bist nicht nur weit weg, unerreichbar. Du bist wirklich tot, und wenn Du mir gegenwärtig bist, bist Du die Ausgeburt meiner Erinnerung und meiner Sehnsucht. Du bist mir immer gegenwärtig, nach wie vor, und so muss ich es mir auch immer sagen: Du bist tot. Ich muss lernen, mit dieser Wirklichkeit zu leben. (Schlink 2018: 192)

Schlussbemerkungen

Diskriminierung bezeichnet die Benachteiligung der Person oder Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale wie Herkunft, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung oder sozialer Stellung. Im sozialen Umfeld wie Arbeitsplatz oder Bildungswesen tritt Diskriminierung in der Gesellschaft auf. Auf der anderen Seite erweitert der Begriff intersektionale Diskriminierung die Definition von Diskriminierung, indem er die gleichzeitige Wirkung unterschiedlicher Diskriminierungsfaktoren betrachtet. Man geht davon aus, dass Menschen verschiedene Identitätsmerkmale

⁸ Dieses Motiv der Rückkehr eines Soldaten sehen wir auch in Wolfgang Borcherts „Draußen vor der Tür“.

gleichzeitig besitzen und infolgedessen mehrfach diskriminiert werden können. Diese Diskriminierungsfaktoren überschneiden sich und führen zu einer spezifischen, oft sehr komplexen Form der Benachteiligung, deren verschiedene Facetten nicht getrennt betrachtet werden können. Während Diskriminierung auf die Benachteiligung aufgrund eines einzelnen Merkmals abzielt, stellt intersektionale Diskriminierung die gleichzeitige Berücksichtigung und Wechselwirkung mehrerer Eigenschaften in den Vordergrund. In Bezug auf literarische Werke sind die Diskriminierungsprozesse ein wichtiges Mittel zur ästhetischen Gestaltung literarischer Texte, da dieser Stoff sowohl eine Allegorie oder eine Metapher als auch ein Motiv oder ein Symbol ist. Daher ist der Stoff im Rahmen der Diskriminierungsprozess ein Symbol des Abstrakten, wie die sozialen Konflikte der Gesellschaft, Ursache und Folgen von Krieg, Gewalt sowie Diskriminierung erörtert werden.

Bernhard Schlink, der zur zweiten Generation der Nachkriegsliteratur gehört, erzählt in seinem Roman *Olga* anhand einer Liebesgeschichte von der klugen, zielstrebigen und eigenständigen Olga und dem Träumer, dem Nationalisten Herbert, die das Panorama des 20. Jahrhunderts in Deutschland zeigen. Daher versucht Bernhard Schlink in seinem Roman, die unvollendeten Geschichten aus der Sicht von Tätern, Mitläufern und Opfern zu vervollständigen, indem er die Beziehung zwischen den Kriegs- und Nachkriegsgenerationen durch eine Erinnerungsreise in die deutsche Geschichte verknüpft. Im Erinnerungsroman *Olga* wird anhand von Fakten und Fiktionen deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die historisch-politischen Irrwege des 20. Jahrhunderts nicht wiederholt werden sollten. Die historischen Zustände sowie Olgas Vorgeschichte werden von ihrer Kindheit im Pommern des 19. Jahrhunderts über die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus bis zu den Studentenunruhen in der Bundesrepublik mit der Metaphorik der Taubheit aus der Lebensgeschichte einer Frau inszeniert.

Wenn man die Behinderung als eine Metapher im Text betrachtet, stehen die körperlichen Erfahrungen der behinderten Figuren im Hintergrund. Die im Roman fiktionalisierte körperliche oder psychische Behinderung ist ein Symbol für die gesellschaftlichen Konflikte oder Grausamkeiten, das heißt, diese Metapher verdeutlicht der Leserschaft, dass es sich nicht um unvollständige Körper oder Seelen der Figuren, sondern um die gestörte und dekadente Gesellschaft handelt. Durch die Analyse der literarischen Inszenierung des kollektiven Gedächtnisses anhand der behinderten Figur wird auf die gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Normalität, Funktionalität und Gesundheit hingewiesen. Darüber hinaus wird Diskriminierung im Roman *Olga* auf sozialer, politischer, ethischer und geschlechtsspezifischer Ebene thematisiert. Am Beispiel von Olga werden die Auswirkungen der Diskriminierung durch unterschiedliche Aspekte dargestellt. Diese intersektionale Diskriminierungsfaktoren prägen die sozialen Erfahrungen der Hauptfigur, die auch die Reflexion des kollektiven Gedächtnisses der Gesellschaft inszenieren.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida** (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H.Beck Verlag.
- Assmann, Aleida** (2011): Die Vergangenheit begehbar machen. Von Umgang mit Fakten und Fiktionen in der Erinnerungsliteratur. *Politische Meinung* 500/501 (Juli/August 2011), 77-85.
- Bachmann-Medick, Doris** (1996): Einleitung. Bachmann-Medick, Doris (Hg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Fischer, 7-66.
- Braddock, David L. / Parish, Susan L.** (2001): An Institutional History of Disability. Gary L. Albrecht u.a.(Hg.): *Handbook of Disability Studies*. London: SAGE Publications, 11-68.
- Davis, Lennard J.** (2013): Introduction: Disability, Normality, and Power. Davis, Lennard J. (Hg.): *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge, 1-17.
- Dederich, Markus** (2007): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Düşünceli, D. Koray** (2024): Exploring the Theme of Disability and Social Exclusion in Der Fremdling by Sigrid Heuck. Habib Tekin u.a. (Hg.): *Behinderung in der deutschsprachigen Literatur*. Schweiz: Peter Lang, 149-169.
- Erll, Astrid** (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart/ Weimar: Verlag J.B.Metzler.
- Frenzel, Elisabeth** (1988): *Motive der Weltliteratur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Halbwachs, Maurice** (1991): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Fischer Wissenschaft.
- Herbert, Ulrich** (2014): *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. München: C.H.Beck Verlag.
- Kastl, Jörg Michael** (2010): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Heidelberg: Springer VS.
- Marten, Eike / Walgenbach, Katharina** (2023): Intersektionale Diskriminierung. Scherr, Albert u.a.(Hg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, 131-147.
- Müller, Toni** (2018): *Behinderung als literarisches Motiv in Theatertexten. Literatur und Gesellschaft in den 1980er-Jahren*. Berlin: Frank& Timme Verlag.
- Mürner, Christian** (1990): *Behinderung als Metapher. Pädagogik und Psychologie zwischen Wissenschaft und Kunst am Beispiel von Behinderten in der Literatur*. Stuttgart: P.Haupt.
- Mürner, Christian** (2003): *Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Neumann, Birgit** (2005): *Erinnerung-Identität-Narration*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Quayson, Ato** (2007): *Aesthetic Nervousness Disability and the Crisis of Representation*. USA: Columbia University Press.
- Renggli, Cornelia** (2020): Behinderung in den Medien. Stereotype- Betrachtungsweisen-Behinderung als Medium. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 4, 16-21.
- Scherr, Albert** u.a. (Hg.) (2017): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlink, Bernhard** (2011): *Gedanken über das Schreiben. Heidelberger Poetikvorlesungen*. Zürich: Diogenes Verlag.
- Schlink, Bernhard** (2018): *Olga*. Zürich: Diogenes.
- Uther, Hans-Jörg** (1981): *Behinderte in populären Erzählungen. Studien zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Zinsmeister, Julia (2023): Diskriminierung von Menschen Mit Behinderungen. Scherr, Albert u.a.(Hg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, 631-652.

Internetquellen

Böttiger, Helmut: Männer sind schon als Baby blau. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/bernhard-schlink-maenner-sind-schon-als-baby-blau-1.3823264?reduced=true> (Letzter Zugriff: 13.02.2025).

Geissler, Cornelia: Bernhard Schlink: „Wir haben eine Muttersprache - ist das nicht schön?“. <https://www.berliner-zeitung.de/archiv/bernhard-schlink-wir-haben-eine-muttersprache-ist-das-nicht-schoen-li.1351971> (Letzter Zugriff: 11.01.2025).

<https://behinderung.org/gesetze/definition-behinderung.htm> (Letzter Zugriff: 27.11.2024).

Wolffheim, Franziska: Ach, Olga, du bist zu gut! <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/bernhard-schlink-was-taucht-olga-der-neue-roman-des-der-vorleser-autors-a-1187283.html/> (Letzter Zugriff: 12.01.2025).

Deutschsprachige Lyrik im Wandel der Rezeption durch Anthologien in der Türkei¹

Ali Osman Öztürk , Konya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714865>

Abstract (Deutsch)

„Anthologie“ bedeutet lexikalisch „Sammlung von Gedichten und Prosastücken“, die exemplarisch für eine bestimmte Literaturepoche oder für die Literatur einer bestimmten Nation bzw. repräsentativ für die gewählte Ausgangssprache sein sollen. In der Türkei sind seit 1960 acht Lyrikanthologien erschienen, die den Anspruch erheben, eine Auswahl aus der deutschen Lyrik zu präsentieren. Die Herausgeber der Bände bzw. die Übersetzer der Gedichte kommen sowohl aus dem universitären als auch aus dem außeruniversitären Bereich, was eine grundsätzlich unterschiedliche Rezeption zur Folge hat, die es hier zu untersuchen gilt. Im Gegensatz zur akademischen Rezeption, für die ein bestimmter literarischer Kanon bestimmend ist, weisen die populären Lyrikanthologien, die sich nicht der politischen Bevormundung unterwerfen, einen liberaleren Charakter auf. Während bei der Auswahl der Gedichte in den populären Bänden die Dichter den Ton angeben, halten die akademisch orientierten Herausgeber die Epochenzugehörigkeit der jeweiligen Dichter für verbindlich. Im folgenden Beitrag sollen türkischsprachige Lyrikanthologien untersucht werden, die sich zwar im Titel fast gleichen (d.h. sie nennen sich alle „deutsche“ Lyrikanthologien, was aber nicht stimmt, da auch österreichische und schweizerische AutorInnen enthalten sind), sich aber in ihrer Konzeption unterscheiden. Methodisch wird eine Dokumentenanalyse durchgeführt, die Daten und Ergebnisse werden statistisch ausgewertet und nach Schwerpunkten diskutiert.

Schlüsselwörter: *Lyrik, Anthologie, deutsche Literatur, Übersetzung, Rezeption.*

Abstract (English)

German-language poetry in the changing reception of anthologies in Turkey

In terms of lexis, an anthology is defined as a collection of poems and prose pieces that are intended to serve as exemplars for a particular literary epoch or for the literature of a particular nation or representative of the chosen source language. Since 1960, eight poetry anthologies have been published in Turkey that claim to present a selection of German poetry. The editors of the collections and the translators of the poems come from both academic and non-academic backgrounds, resulting in a fundamentally different reception, which is the subject of this study. In contrast to the academic reception, which is determined by a specific literary canon, popular poetry anthologies, which are not subject to political paternalism, have a more liberal character. While the poets set the tone in the selection of poems in the popular volumes, the academically oriented editors consider the epochal affiliation of the

Einsenddatum: 20.03.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 17.06.2025

¹ Dieser Beitrag stellt die erweiterte Fassung des mündlichen Vortrags des Autors auf dem XVI. Internationalen Kongress der Türkischen Germanistik am 8.05.2023 dar.

respective poets to be binding. The following article examines Turkish-language poetry anthologies that are almost identical in title (i.e., they all call themselves “German” poetry anthologies, which is not true, as Austrian and Swiss authors are also included), but differ in their conception. The methodological approach employed in this study involves a document analysis, statistical analysis of the data, and discussion of the results according to focal points.

Keywords: *Poetry, anthology, German literature, translation, reception.*

EXTENDED ABSTRACT

Translations from other cultures allow readers who do not speak the original language to gain an insight into these cultures. However, the breadth of this insight depends heavily on the preferences and choices of the translator if the translator does not take into account the needs of the target audience. Readers therefore have to make do with what the translator offers in terms of literature from the foreign language, and their perception is strongly influenced by the translator's views and ideologies. The intellectual and ideological background of the translator thus characterises the way in which the foreign literature is perceived.

This article analyses Turkish-language anthologies of German poetry, which are almost identical in their names but vary in their conception. The investigation is carried out methodically through document analysis, whereby the data and results are analysed quantitatively and graphically and discussed with regard to their focus. To date, there have been eight anthologies published over a period of around 60 years since 1960: Yalnız (1960), Gregor-Dellin (1979), Aktaş (1993), Umran (1995), Çolak (1998), Çapan (2000), Ziyalan (2007), Asar (2020).

In the case of Yalnız, Aktaş and Çolak, the selection is predominantly epoch-orientated and the poems are arranged chronologically accordingly. Umran, who is also concerned with the *zeitgeist*, explicitly emphasises names that have stood out over the centuries and which he therefore considers to be “outstanding”. Ziyalan, who arranges the poets according to their age, and Asar seem to orientate themselves thematically (peace) with the titles of their collections, whereby Asar favours poets who suffered under the Nazi regime. Gregor-Dellin/Arpad, on the other hand, concentrate on new (or newly published) texts by the selected authors, whereby a retrospective and qualitative evaluation is not decisive.

With the exception of Yalnız and Ziyalan, all the poems are accompanied by biographies of the poets or period information, while Asar still conveys characteristic traits of some poets' conceptions of poetry. Ziyalan's concept is also reflected in the structure of his volume, in which he does not consider poet biographies and period information to be necessary. Otherwise, other editors and translators take care to provide their readers with the necessary information about the poets, their eras and poetic styles.

Yalnız, Çolak, Umran, Ziyalan and Asar translate the poems they have selected. Burhan and Ahmet Arpad, on the other hand, translate the poems selected by Gregor-Dellin. Aktaş and Çapan only include the texts translated by others in their collections, with the former not being a translator himself (and perhaps not knowing German either), while the latter deals with the translation into English.

Çolak and Umran address their original texts not only to Turkish-speaking readers but also to German-speaking readers, while the other editors only address Turkish-speaking readers. Apart from the anthology by Gregor-Dellin/Arpad, in which texts were selected for German readers, the poems in the others are intended by Turks and for Turks. Çolak, who published his collection for Turkish students of German, deserves special mention here.

Perhaps in the shadow of the German literary canon (Çolak) or out of ideological bias (Umran), two translators do not give any space to GDR poetry, so that Brecht remains unmentioned as the most translated poet. In two collections (Ziyalan and Asar), it is noticeable that the selection of poems concentrates on their subject matter (peace), making them an exception in the field of Turkish-language anthologies of German-language poetry.

If we want to concentrate on publishers of Turkish origin, we can assume a geographical triangle between the cities of Ankara (Yalnız), Samsun (Aktaş and Çolak) and Istanbul (Umran and Ziyalan), which can perhaps be considered representative of Turkey as a whole.

The professional diversity of the editors and translators seems to us to be wide-ranging, and yet they agree on almost the same names: Yalnız (Germanist and poet) (1960): Goethe, Rilke Hölderlin, Schiller, Uhland, Heine, Nietzsche, George; Gregor-Dellin / Arpad / Arpad (Germanist and poet) (1979): Walter Höllerer, Karl Krolow, Rose Ausländer, Hans Peter Keller, Walter Helmut Fritz and Helmut

Lamprecht; Aktaş (Turkologist) (1993): Brecht, Hölderlin, Bachmann, Enzensberger, Goethe, Rilke, Benn, Krolow, Celan, Nietzsche, Hesse, Trakl, Eich, Jandl and Dagmar Nick; Umran (Germanist and poet) (1995/2003): Rainer Maria Rilke, Lasker-Schüler, Sachs, George, Benn, Trakl, Krolow and Celan; Ziyalan (psychiatrist) (2007): Brecht, Fried, Celan and Bachmann, Enzensberger, Kaschnitz, Huchel and Dagmar Nick; Çolak (Germanist) (1998): Goethe, Schiller; Çapan (Anglist) (2000): Kirsch, Morgenstern, Ausländer, Wiemer, Brecht, Müller, Kaschnitz, Fried, Krolow, Grass, Hölderlin, Bachmann, Enzensberger; Asar: (political scientist) (2020): Rilke, Goethe, Brecht, Fried, Nietzsche. In total, 157 poets with 821 poems are presented.

1 Einleitung (Begriff: Anthologie [griech. = Blumen-, Blütenlese])²

Übersetzungen aus anderen Kulturen ermöglichen es Lesern, die die Originalsprache nicht beherrschen, einen Einblick in diese Kulturen zu erhalten. Die Breite dieses Einblicks hängt jedoch stark von den Vorlieben und Entscheidungen des Übersetzers ab, wenn dieser nicht die Bedürfnisse des Zielpublikums berücksichtigt. Leser müssen sich daher mit dem begnügen, was der Übersetzer an Literatur aus der fremden Sprache anbietet, und ihre Wahrnehmung wird stark von den Ansichten und Ideologien des Übersetzers beeinflusst. Der intellektuelle und ideologische Hintergrund des Übersetzers prägt somit die Art und Weise, wie die fremde Literatur wahrgenommen wird. Nach Wilpert ist eine Anthologie eine sorgfältig kuratierte Sammlung literarischer Werke, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden. Diese Werke können verschiedene Formen annehmen, darunter Gedichte, kurze Prosastücke oder Auszüge aus längeren Texten. Anthologien werden zusammengestellt, um eine bestimmte geistige Epoche, Volksliteratur, literarische Gattung oder Entwicklung zu charakterisieren. Sie dienen als repräsentative Zusammenstellung von Texten aus einem breiten oder begrenzten Kreis von Autoren und bieten Einblicke in verschiedene Aspekte der Literatur und des intellektuellen Lebens. Anthologien können auch philosophische und wissenschaftliche Texte enthalten und sind ein wichtiges Instrument zur Untersuchung und Dokumentation literarischer und geistiger Strömungen (vgl. von Wilpert 1969: 29).

Die Definition von Günther und Irmgard Schweikle betont die Funktion von Anthologien nicht nur für das Verständnis ausgewählter literarischer Werke in der ursprünglichen Kultur, sondern auch in den Kulturen, in die sie übersetzt werden:

A[nthologie]n können unter den verschiedensten Gesichtspunkten zusammengestellt sein: zur Charakterisierung des Schaffens eines einzelnen oder mehrerer Autoren, einer bestimmten Schule einer literar[ischen] Richtung, einer Epoche oder Nation, oder auch, um einen Überblick über eine Gattung zu geben oder einzelne Themen oder Theorien an Beispielen zu veranschaulichen, ferner um zu belehren oder zu erbauen. Darüber hinaus spiegeln A[nthologie]n den Zeitgeschmack (des H[eraus]g[eber]s und seines Leserpublikums) oder Forschungsergebnisse wider. (Schweikle / Schweikle 1990: 16)

Im Sinne von Schweikles Auffassung können Anthologien hier in der Türkei einen gewissen Eindruck über die Präferenzen und Prioritäten ihrer Herausgeber und Übersetzer bzw. ihrer Adressaten vermitteln. Laut Ebed Mahir Yalınz werden die Anthologien wie bei uns auch in Deutschland in bestimmter Geschmacksrichtung und -trends konzipiert. Ein Dichter, dessen Gedicht man in einer Anthologie nicht sieht, kann in einer anderen mehrfach auftreten. Es ist durchaus möglich, dass Stefan George z.B., dem die deutschen Anthologien kaum Beachtung schenken, in einer französischen mit mehr als 10 Gedichten präsentiert wird.

Karagülle (vgl. 2006: 383) hebt hervor, dass Anthologien in der Türkei³ zunehmend an Bedeutung gewinnen, da sie als Nachschlagewerk für Literaturgeschichte

² Die Begriffserläuterungen im Einleitungsteil sind teilweise dem vorhergehenden Beitrag des Autors entnommen; vgl. (Öztürk 2023: 26f).

dienen, als Maßstab für literarische Ästhetik dienen und eine Informationsquelle für Autoren darstellen, um ihr Werk nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Sie sollen auch repräsentative Texte bereitstellen, um das Bedürfnis der Leser nach Wissen zu befriedigen. Daher ist die fachliche und ästhetische Kompetenz der Herausgeber ein entscheidender Faktor für den Wert einer Anthologie. Anthologien haben einen individuellen Charakter, daher sollten innovative und populäre Dichter nicht aus ästhetischen, ideologischen oder ähnlichen Gründen ignoriert werden. Die Herausgeber von Anthologien sind oft Künstler, Literaturhistoriker oder Literaturwissenschaftler. Yalnız (vgl. 1960, Vorwort: 3), einem der Herausgeber der uns vorliegenden Anthologien, zufolge können die Anthologie Herausgeber unmöglich ganz objektiv sein; man kann sie von ihren Überzeugungen und Geschmacksrichtungen gar nicht isolieren, aber sie müssen «die Hand auf ihr Gewissen legen» (d.h. möglichst neutral bleiben). Umran (2003: 7), ein weiterer Herausgeber, hingegen meint in seinem Vorwort, dass seine Sammlung nicht infolge einer systematischen Arbeit, sondern impulsiv entstanden sei. Er habe die Meinungen deutscher Kritiker zu Rate gezogen, bezweifle jedoch, ob die ausgewählten DichterInnen heute noch ihre Gültigkeiten bewahren, einige davon wären trotz andauernden Debatten immer noch aktuell.

M. Tahir Öncü (2018, 2019) weist darauf hin, dass Anthologien neben dem Kuratieren und Präsentieren bereits veröffentlichter Werke auch andere Aufgaben und Funktionen erfüllen. Dazu gehört das Zusammenfassen eines bestimmten Themas oder Genres. Anthologien werden häufig verwendet, um eine spezifische Thematik oder ein Genre zu erforschen. Durch die Zusammenstellung einer Vielzahl von Werken zu einem bestimmten Thema oder Genre ermöglichen Anthologien eine umfassendere Betrachtung und bieten den Lesern eine breite Auswahl.

1.1 Methodisches Verfahren

Im Folgenden werden türkischsprachige Anthologien zur deutschen Lyrik untersucht, die zwar in ihrer Benennung fast identisch sind, aber in ihrer Konzeption variieren. Die Untersuchung erfolgt methodisch durch Dokumentenanalyse, wobei die Daten und Ergebnisse quantitativ grafisch ausgewertet und hinsichtlich ihres Schwerpunkts diskutiert werden. Ziel der Studie ist die Beantwortung folgender Fragen:

1. Welche Lyrikanthologien in türkischer Übersetzung gibt es und welche Dichter sind darin vertreten?
2. Nach welchen Kriterien wurden diese Dichter ausgewählt?
3. Welchen beruflichen Hintergrund haben die Herausgeber und Übersetzer der deutschen Lyrik?

³ Anthologien hatten bereits im Orient und in der osmanischen Zeit eine lange Tradition, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Für weitere Informationen sei auf Werke wie Hammer-Purgstall (1837) und Bauer (2003: 71-122) verwiesen.

4. Wie oft sind die Dichter in diesen Anthologien vertreten und welche sind in der Türkei besonders populär?



Abb. 1: Umschläge der Anthologie Ausgaben

2 Die Anthologien

In den folgenden Ausführungen werden hauptsächlich die Ausgaben unterschiedlichen Formats zum Untersuchungsgegenstand gemacht; zum einen handelt es sich um die Anthologien ausschließlich zur deutschen Lyrik in türkischer Übersetzung (Yalnız 1960; Aktaş 1993; Çolak 1998; Umran 1995, 2003; Ziyalan 2007; und Asar 2020) und zum anderen um diejenigen, die unter anderen LyrikerInnen oder Gattungen auch deutsche Gedichte in türkischer Übersetzung veröffentlichen (Gregor-Dellin 1979 und Çapan 2000).

Es gibt bisher acht (8) Ausgaben, die in einem Zeitraum von etwa 60 Jahren seit 1960 veröffentlicht wurden. Das ist keine geringe Zahl im Vergleich zu Prosaanthologien (10 zur deutschen, 3 zur österreichischen, 1 zur DDR- und 3 zur Weltliteratur), die von den Germanisten im gleichen Zeitraum publiziert worden sind. Interessant ist zudem, dass nicht nur die Germanisten, sondern auch Herausgeber und Übersetzer aus anderen Disziplinen sich der deutschen Lyrik gewidmet haben.

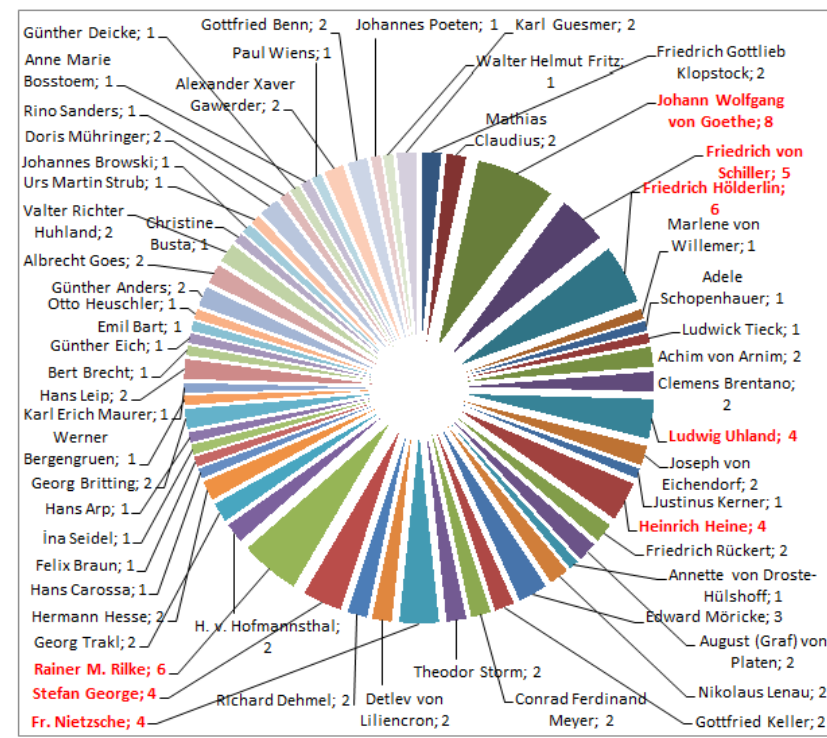
2.1 Yalnız, Ebed Mahir (1960). *Deutsche Lyrik. Eine Anthologie*.⁴

Diese erste⁵ Lyrikanthologie, die uns vorliegt, stammt aus dem Jahr 1960 und wurde von E. Mahir Yalnız, selbst Dichter und Übersetzer, veröffentlicht. Sie ist eine Sammlung nur für deutschunkundige LeserInnen, in der 58 deutsche LyrikerInnen mit je ein paar Gedichtübersetzungen präsentiert werden. Der zeitliche Umfang reicht bis zum 18. Jh. zurück, das der Hg. als Höhepunkt der deutschen Literatur und Kunst bezeichnet (s. Vorwort) und seine Zusammenstellung mit den Epochen des Sturmes und Dranges und der Klassik (nämlich mit Goethe und Schiller) beginnen lässt.

Es sind insgesamt achtundfünfzig deutsche DichterInnen, die er als «hervorragend» (S. 3) bezeichnet und von denen besonders Goethe, Rilke, Hölderlin, Schiller, Uhland, Heine, Nietzsche und George einen gewichtigeren Platz (weil mit mehr als drei Gedichten vertreten) eingeräumt worden ist (s. Grafik 1).

⁴ Die in diesem und folgenden Untertiteln aufgeführten Anthologietitel sind vom Verfasser selbst ins Deutsche übertragen.

⁵ Zuvor gab es kleinere Versuche in verschiedenen Zeitschriften, die eine kleine Auswahl deutschsprachiger Lyrik veröffentlichten, wie z.B. die von Selahattin Batu in der vom damaligen Erziehungsministerium herausgegebenen Zeitschrift *Tercüme* (1955, S. 40-47). Neben F. Nietzsche mit drei Gedichten sind hier N. Lenau, H. Heine, E. Mörike, H. v. Hoffmannsthal, V. Platen, S. George mit je einem Text vertreten.



Grafik 1: 58 deutsche LyrikerInnen bei Yalnız (1960)

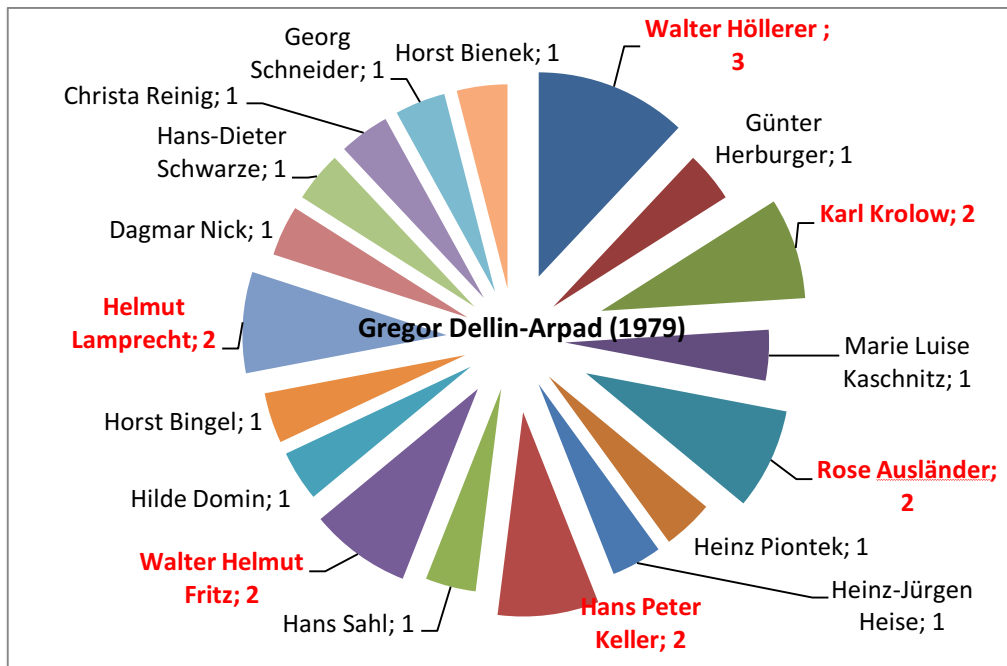
2.2 Gregor-Dellin, Martin (1979). *Eine Anthologie zur zeitgenössischen deutschen Literatur*.⁶ Übers. von Ahmet Arpad und Burhan Arpad

Die zweite Ausgabe ist eine im Auftrag des deutschen PEN von Martin Gregor-Dellin 1971 in Deutschland veröffentlichte Anthologie mit der Übersetzung von Ahmet und Burhan Arpad. Die Adressaten der Auswahl der LyrikerInnen sind also vor allem die Deutschen. Der vorliegenden türkischen Ausgabe wurden neben dem Nachwort von Gregor-Dellin über den «Sinn und Unsinn der Anthologien» auch Biografien der ausgewählten AutorInnen hinzugefügt.

Der Originaltitel dieser Sammlung deutscher Erzählungen, in der auch Gedichte von 25 LyrikerInnen Platz finden, ist eigentlich Neue Texte deutscher AutorInnen.⁷ Der türkische Titel vermittelt nämlich einen falschen Eindruck über den Inhalt der Sammlung, weil er weit über das ursprüngliche Konzept hinausgeht. Walter Höllerer, Karl Krolow, Rose Ausländer, Hans Peter Keller, Walter Helmut Fritz und Helmut Lamprecht erscheinen hier als Prominente, da sie mit mehr als einem Gedicht vertreten sind (s. Grafik 2).

⁶ Übersetzung des Verfassers.

⁷ Tübingen: Horst Erdmann Verlag, 1971.

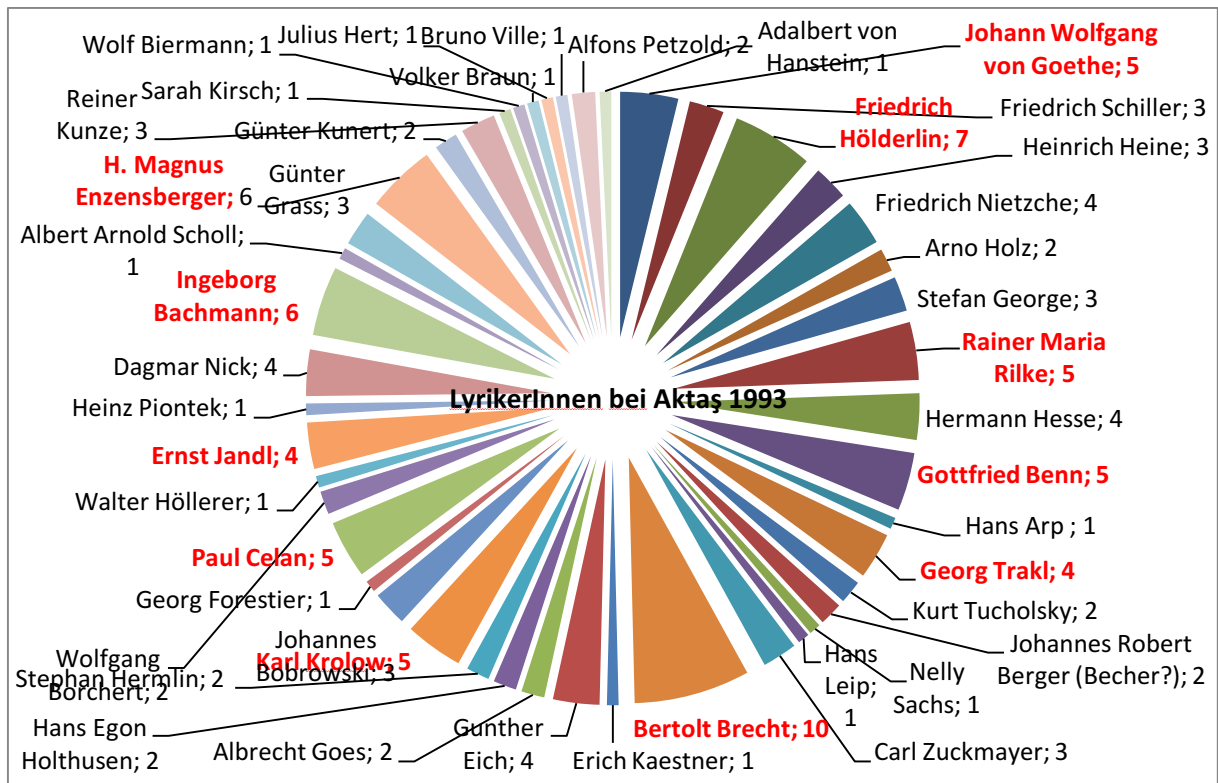


Grafik 2: 18 LyrikerInnen bei Gregor-Dellin/Arpad (1979)

2.3 Aktaş, Hasan (1993). *Deutsche Lyrik. Eine Anthologie*.⁸

Die dritte Anthologie stammt von einem Turkologen namens Hasan Aktaş, der seine umfangreichere Auswahl nach verschiedenen namhaften ÜbersetzerInnen zusammengestellt hat (s. Grafik 9). Es sind insgesamt fünfundvierzig (45) DichterInnen aus West- und Ostdeutschland mit biographischen Angaben und mehreren Gedichtbeispielen (s. Grafik 3). Die Sammlung umfasst die Zeitspanne von der Aufklärung bis zur Nachkriegsliteratur und schließt auch die DDR-Literatur ein, wobei er neben den viel gelesenen Dichtern Gottfried Benn und Bertolt Brecht auch Günter Eich, Nelly Sachs, Karl Krolow, Paul Celan, Ingeborg Bachmann, Günter Grass und H. M. Enzensberger als wichtigste Namen nennt (s. Vorwort).

⁸ Übersetzung des Verfassers.



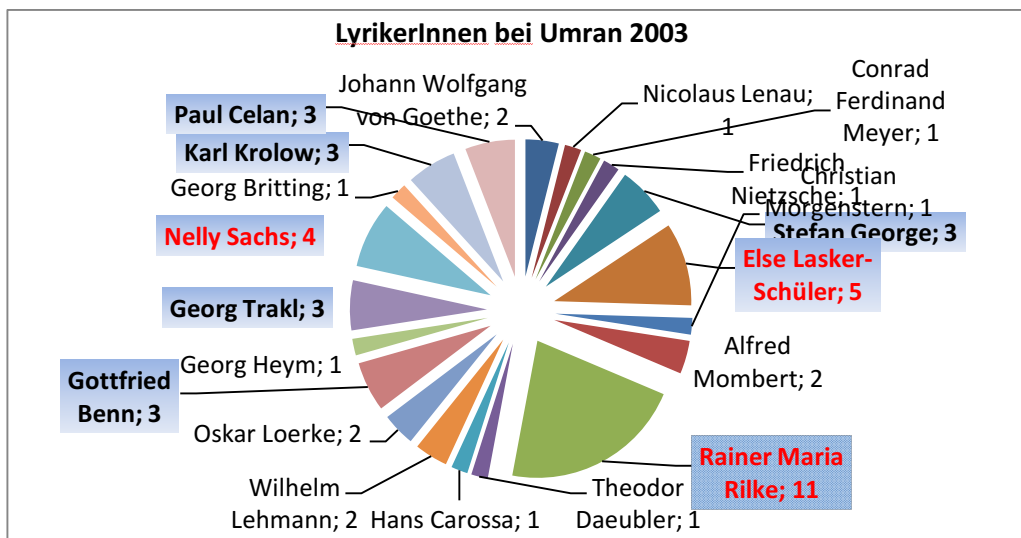
Grafik 3: 45 LyrikerInnen bei Aktaş (1993)

2.4 Umran, Sedat (1995). *Große deutsche DichterInnen*.⁹

Der Band kommt eigentlich im Jahre 1995 heraus und macht 2003 seine zweite Auflage (İstanbul: Yaşayan Kitaplar). Anders als die anderen Herausgeber nennt Umran seine Sammlung nicht «Anthologie», sondern «große deutsche Dichter» und legt hiermit großen Wert auf die Namen. Seine Vorliebe¹⁰ gilt unter zwanzig LyrikerInnen offenbar Rainer Maria Rilke mit elf Gedichten (22% der 50 Texte); ihm folgen Else Lasker-Schüler, Nelly Sachs, Stefan George, Gottfried Benn, Georg Trakl, Karl Krolow und Paul Celan. Merkwürdigerweise sind bei Umran keine DDR-LyrikerInnen genannt. Bemerkenswert ist hier, dass die Originaltexte der ausgewählten Gedichte wie bei Çolak mit veröffentlicht sind, womit er sich anscheinend auch an die deutschkundigen LeserInnen richtet (s. Grafik 4).

⁹ Übersetzung des Verfassers.

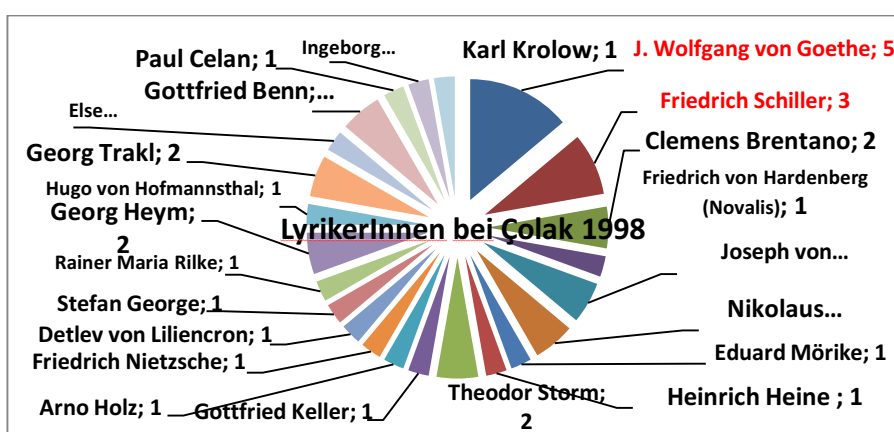
¹⁰ Das erkennt man auch an seiner deutlich lang gehaltenen und mit einem Fazit versehenen Biografie des Dichters am Ende des Bandes (S. 143-149).



Grafik 4: 20 LyrikerInnen bei Umran (2003)

2.5 Çolak, Mustafa (1998). Lyrik in der deutschen Literatur von Barock bis zur Gegenwart. Ausgewählte Gedichtübersetzungen¹¹

Çolak erklärt bezüglich seiner Anthologie, sie sei als Material für angehende DeutschlehrerInnen gedacht, demzufolge die ausgewählten Lyriktexte exemplarisch für die jeweilige Epoche ihrer AutorInnen stehen sollten, für die sich sein potenzieller Leserkreis interessieren würde. Dafür habe er sich an der epochalen Gliederung des Lyrikbandes von Echtermeyer / von Wiese (1958)¹² orientiert, wobei deshalb die DDR-Lyrik überhaupt nicht in Frage kommt. Im Band finden sich auch Informationen über die jeweilige Epoche und die Originaltexte der Gedichte sind mit veröffentlicht. Seine Favoriten sind J. W. von Goethe, F. Schiller, Cl. Brentano, J. von Eichendorf, N. Lenau, Th. Storm, G. Heym, G. Trakl, G. Benn (s. Grafik 5).



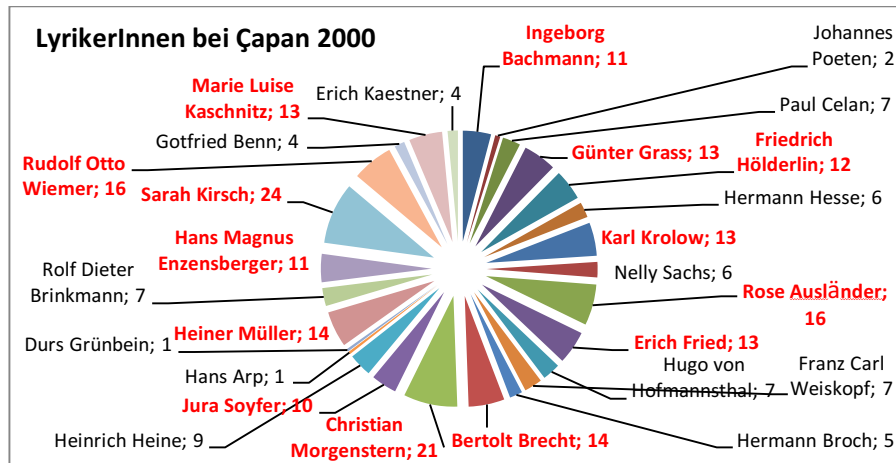
Grafik 5: 34 LyrikerInnen bei Çolak (1998)

¹¹ Übersetzung des Verfassers.

¹² Möglicherweise handelt es sich hier um die Ausgabe von Echtermeyer, Theodor und Benno von Wiese: *Deutsche Gedichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Düsseldorf: Bagel Verlag, 1958.

2.6 Çapan, Cevat (2000). *Lyrikatlas*,¹³ 7 Bde, 1994-2000

Diese Anthologie ist die des Anglisten Cevat Çapan in sieben Bänden (1994-2000), der zuvor zahlreiche ausgewählte Gedichte aus verschiedenen Ländern der Welt einzeln und unabhängig voneinander in der Zeitungsbeilage *Cumhuriyet Kitap* veröffentlicht und sie hierin zusammengestellt hat. Der Titel „Lyrik Atlas“ weist auf den weltweiten Umfang der Gedichtauswahl, u.a. auch aus dem deutschsprachigen (Deutschland, Österreich und Schweiz) Raum hin (s. Grafik 6).



Grafik 6: 27 LyrikerInnen bei Çapan (2000)

2.7 Ziyalan, Mustafa (2007). *Mit Augen offen wie Arme. Gedichte aus der deutschen Sprache*

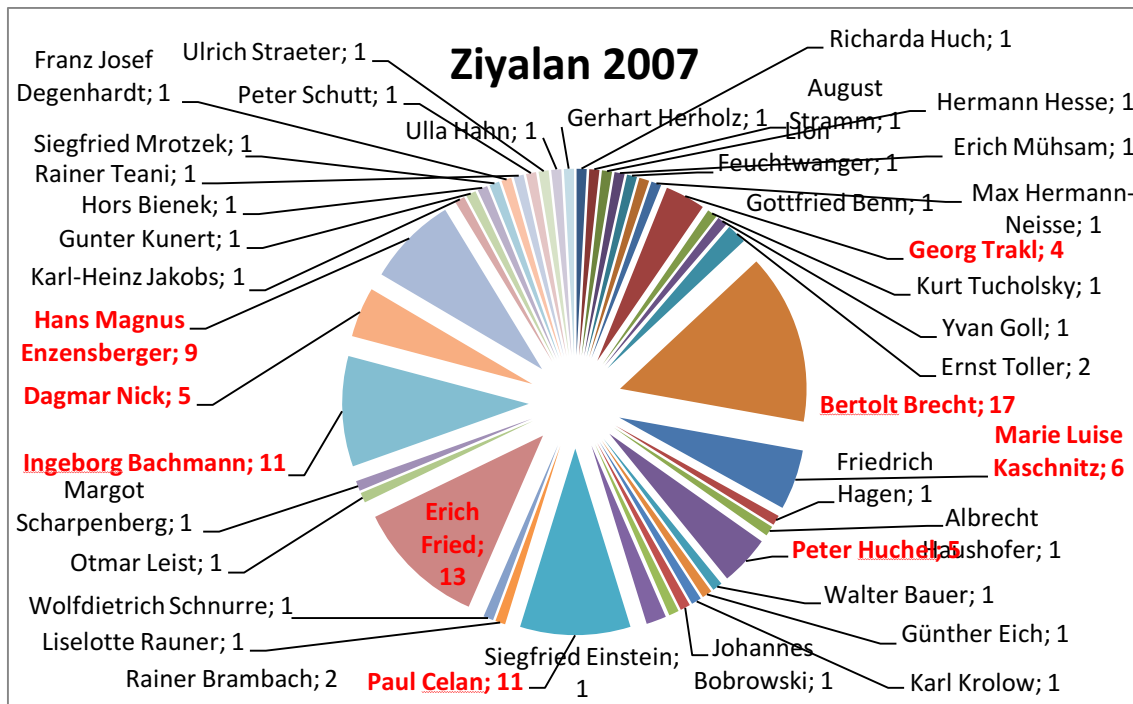
Deutlich anders zeichnet sich jedoch die Anthologie von Mustafa Ziyalan, Psychiater von Beruf, mit dem Titel *Kucak Gibi Açılmış Gözlerle. Almanca'dan Şiirler* [Mit Augen offen wie Arme. Gedichte aus der deutschen Sprache] (2007) aus, weil er bei der Auswahl eine thematische Zielsetzung hat: überwiegend Gedichte zum Thema Frieden. Der Titel ist identisch mit dem des Gedichtes von Friedrich Hagen „Mit Augen offen wie Arme“¹⁴ (Ziyalan 2007: 49).

Als Ingeborg Bachmann-Übersetzer¹⁵ ist er auch Übersetzer aller Gedichte in seiner Anthologie (2007). Ziyalans Vorliebe gilt vor allem Bertolt Brecht (17 Gedichte), Erich Fried (13 Gedichte), Paul Celan und Ingeborg Bachmann (je 11 Gedichte), Hans Magnus Enzensberger (9 Gedichte), Marie Luise Kaschnitz (6 Gedichte), Peter Huchel und Dagmar Nick (je 5 Gedichte). Kurt Tucholsky, Yvan Goll, Günter Eich und Horst Bienek sind mit je einem langen Gedicht vertreten (s. Grafik 7).

¹³ Übersetzung des Verfassers.

¹⁴ In: *Die Umschau*, Jg. 2, H. 4: 425-426.

¹⁵ Bachmann, Ingeborg: *Dar Zaman*. übers. von M. Ziyalan, Istanbul: Varlık, 1998.



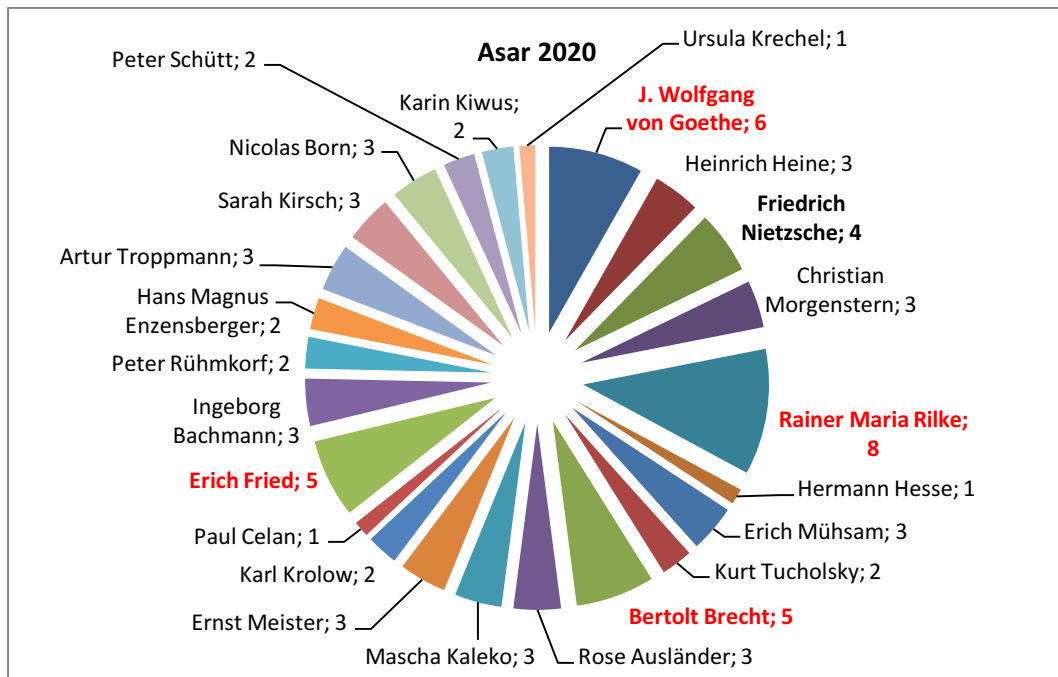
Grafik 7: 42 LyrikerInnen bei Ziyalan (2007)

2.8 Asar, Mevlüt (2020): *Frischer Wind von der deutschsprachigen Literatur*¹⁶

Asar gibt zwar seiner Sammlung einen dichterischen Titel («Wind» ist hier auch als Inspiration bzw. Anregung zu deuten), aber das Wort «deutsch» ist eindeutig als «deutschsprachig» zu verstehen, weil hier auch österreichische und schweizerische Dichter vertreten sind. Der Band enthält insgesamt 24 Namen mit meist je 3 Gedichten, unter denen Rilke (8 Gedichte), Goethe (6 Gedichte), Brecht und Fried (je 5 Gedichte) eine gewisse Bedeutung zukommt. Abgesehen von den ersten drei Lyrikern aus dem 19. Jh. (Goethe, Heine und Nietzsche) sind alle anderen Namen des 20. Jh.s, die entweder den Ersten oder Zweiten Weltkrieg erlebt bzw. deren Folgen erlitten haben.

Anders als in den vorherigen Sammlungen vermittelt Asar, der Übersetzer, neben biografischen Angaben auch Informationen über die Lyrikfassung einiger LyrikerInnen (Brecht, Ausländer, Meister, Krolow, Fried, Rühmkorf, Enzensberger, Troppmann, Born, Schütt und Kiwus). Als Politikwissenschaftler widmet er sich den LyrikerInnen, die in NS-Zeit Schreibverbot hatten und Selbstmord begingen bzw. deren Bücher verbrannt wurden (s. Grafik 8).

¹⁶ Übersetzung des Verfassers.



Grafik 8: 24 LyrikerInnen bei Asar (2020)

3 Die ÜbersetzerInnen und Herausgeber

M. Ebed Yalnız (1960), Mustafa Çolak (1998), Sedat Umran (2003), M. Ziyalan (2007), Burhan Arpad und Ahmet Arpad (1979) und Mevlüt Asar sind zugleich Übersetzer der in ihren Anthologien veröffentlichten Gedichte.

3.1 Ebed Mahir Yalnız

Yalnız, ein Dichter und Übersetzer, wurde 1906 in Istanbul geboren. Er absolvierte eine Lehrerausbildung in Konya im Jahr 1930, verbrachte dann einige Zeit in Österreich und Deutschland und kehrte schließlich in die Türkei zurück. Dort studierte er Germanistik an der Universität Ankara und arbeitete als Deutschlehrer an der Pädagogischen Hochschule Gazi. Seine Gedichtsammlungen *Bu Gece Rüyalarım* von 1957 und *Aynalar* von 1986 sowie seine Übersetzungen, darunter *Zacharias Topelius* von Selma Lagerlöf im Jahr 1957 und die *Alman Şiiri Antolojisi* von 1960, brachten ihm Anerkennung ein.¹⁷ Er starb am 3. Oktober 2000 (vgl. Işık 2006: 3803). Yalnız kritisierte das germanistische Curriculum, das sich stark auf die klassische Dichtung des 18. und 19. Jahrhunderts konzentrierte, und betonte, dass die deutschsprachige Literatur nicht nur auf Goethe und Schiller beschränkt sei. Er argumentierte dafür, dass Anthologieherausgeber möglicherweise nicht vollständig objektiv sein könnten, da ihre persönlichen Überzeugungen und Vorlieben eine Rolle spielen, während Dichter besser in der Lage seien, fremde Dichtung angemessen zu übersetzen (vgl. Yalnız 1960:

¹⁷ Vgl. noch Erverdi (1998, s.v.), Karaalioglu (1982, s.v.), Necatigil (1999, s.v.).

Vorwort: 3 f.). Im Hinblick auf seine Auswahlkriterien verwies er, der er auch Platz für DDR-Lyrik Platz einräumt, allgemein auf deutsche Anthologien, die er als exemplarisch ansah.

3.2 Mustafa Çolak

Çolak wurde 1949 in Akçaabat (Trabzon) geboren und begann sein Germanistikstudium an der Atatürk Universität in Erzurum im Jahr 1968. Ab 1972 arbeitete er dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Als DAAD-Stipendiat ging er für sein Doktorstudium an die Universität Münster in Deutschland, wo er 1981 seine Dissertation über Hans Bender als Erzähler verfasste und 1993 seine Habilitation über Theodor Storm abschloss. Im Jahr 1999 wurde er zum Professor an der Ondokuz Mayıs Universität in Samsun ernannt und trat 2016 in den Ruhestand. Seine Schwerpunkte liegen in der Allgemeinen Literatur- und Kontrastiven Literaturwissenschaft (vgl. *Gerder Bülteni*, 2019: 6). Seine Anthologie wurde als Lehrmaterial für angehende Deutschlehrer konzipiert, weshalb die ausgewählten Lyriktexte beispielhaft für die Epoche ihrer Verfasser stehen sollten. Dabei orientierte er sich an der epochalen Gliederung des Lyrikbandes von Echtermeyer und von Wiese (1958), in dem die DDR-Lyrik möglicherweise nicht berücksichtigt wurde.

3.3 Sedat Umrhan

Umrhan¹⁸, 1926 in Istanbul geboren, begann nach seinem Abitur im Jahr 1942 sein Germanistikstudium an der Universität Istanbul, das er 1948 abschloss (Necatigil 1991: 312). Nach einer Tätigkeit als Bankangestellter von 1951 bis 1956 arbeitete er als Übersetzer in einer Fabrik in Izmir, wo er 1974 in den Ruhestand trat (Altınkaynak 2008: 725). Ab diesem Zeitpunkt widmete er sich vollständig seinen Gedichten und Übersetzungen aus der deutschsprachigen Literatur, die er in verschiedenen Zeitschriften veröffentlichte, die hauptsächlich konservativ ausgerichtet sind. Seine Essays erschienen auch in konservativen Zeitungen wie *Yeni Devir*, *Tercüman* und *Türkiye Gazetesi*. Er wird als Dichter der „Metaphysik der Dinge“ (vgl. Işık 2006: 3666 f.) angesehen.

In seiner Anthologie von 2003, in der er selbst als Übersetzer auftritt, fehlt DDR-Lyrik, möglicherweise weil er als Dichter kein Interesse an Lyrik hatte, die auf sozialistischen Ideen basiert. Umrhan erklärte in seinem Vorwort, dass seine Sammlung nicht das Ergebnis systematischer Arbeit, sondern impulsiver Entscheidungen sei. Obwohl er die Meinungen deutscher Kritiker berücksichtigt habe, zweifelte er daran, ob die ausgewählten Dichter heute noch relevant seien. Einige von ihnen seien jedoch trotz anhaltender Debatten immer noch aktuell (Umrhan 2003: 7).

¹⁸ Er ist bei Altınkaynak (2008: 725) unter dem Namen *Osman Sedat Öcal* registriert.

3.4 Mustafa Ziyalan

Ziyalan, geboren 1959 in Zonguldak/ Türkei, ist der Sohn des Dichters Nihat Ziyalan. Er besuchte das Deutsche Gymnasium und absolvierte ein Medizinstudium in Istanbul. Nach einem Aufenthalt in Europa kehrte er in die Türkei zurück und arbeitete dort als Psychiater in verschiedenen Krankenhäusern, bevor er in die USA zog und sich dort niederließ. Seine Gedichte, Essays und Übersetzungen wurden ab 1985 in linksorientierten Zeitschriften wie *Varlık*, *Evrensel Kültür*, *Adam Sanat*, *Şizofreni*, *In Vivo*, *Talisman* (New York), *Şiir-lik* (Berlin) usw. veröffentlicht (vgl. Işık 2006: 4025). Er ist ein renommierter Ingeborg Bachmann-Übersetzer (vgl. Ziyalan 1998).

In Bezug auf die Auswahl der Lyriker nennt Ziyalan keinen anderen Grund als das Thema „Frieden“. Seine Anthologie enthält kein Vorwort oder keine Einleitung, aus der hervorgeht, welches Kriterium bei der Auswahl maßgeblich war. Auf der Rückseite des Umschlags wird jedoch darauf hingewiesen, dass es sich um eine „angemessen repräsentative Stichprobe“ der gesamten deutschsprachigen Lyrik handelt. Ziyalan selbst erklärt jedoch, dass seine Sammlung nicht repräsentativ ist, sondern nur aus Gedichten besteht, die ihn beeindruckt haben und die er übersetzen und genießen konnte.¹⁹

3.5 Burhan und Ahmet Arpad

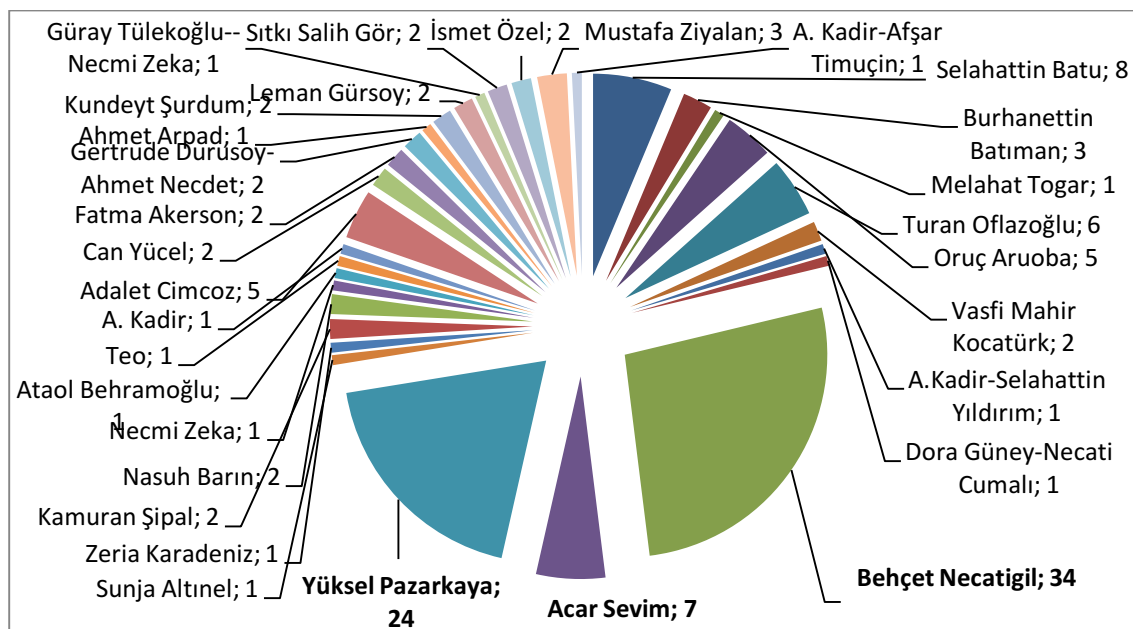
Burhan Arpad, ein Journalist und Schriftsteller, wurde am 19. Mai 1910 in Mudanya geboren. Nach einer Zeit als Beamter gründete er 1943 zusammen mit Salah Birsal und İhsan Devrim den Verlag *ABC Yayınevi* und später seinen eigenen Verlag *Arpad*. Er arbeitete als Reporter und Kolumnist für Zeitungen wie *Memleket*, *Hürriyet* und *Vatan* von 1957 bis 1962 (vgl. Necatigil 1991: 42 und Altınkaynak 2008: 74), danach war er als freiberuflicher Schriftsteller und Übersetzer tätig. Seine Geschichten und Aufsätze, die gesellschaftliche Realitäten und Probleme beleuchteten, wurden ab 1936 in verschiedenen angesehenen Zeitschriften seiner Zeit veröffentlicht. Arpad übersetzte viele Bücher aus der deutschen und österreichischen Literatur (vgl. Işık 2006: 347 f.) Da er seinen Lebensunterhalt mit dem Schreiben verdienen musste, widmete er sich verschiedenen Genres wie Geschichten, Romanen, Reisetagebüchern, Dramen, Kritiken, Analysen, Memoiren und Übersetzungen. Sein Reisetagebuch *Gezi Günlüğü* wurde 1970 vom Institut für Türkische Sprache ausgezeichnet. Die vorliegende Anthologie, die eigentlich für ein deutsches Publikum gedacht war und von Martin Gregor-Dellin ausgewählt wurde, wurde von Arpad in Zusammenarbeit mit seinem Sohn Ahmet Arpad veröffentlicht. Sie zeigen beide auch Interesse an der DDR-Literatur und haben auch gemeinsam weitere Prosa-Anthologien vorbereitet. Sein Sohn Ahmet Arpad (geb. 1942) absolvierte sein Germanistikstudium an der Universität Istanbul. Er ist Mitglied des türkischen PEN und ein renommierter Übersetzer (s. Wiki), der in der vorliegenden Sammlung als Mitübersetzer und woanders als Redakteur auftritt.

¹⁹ Ziyalan gebührt mein herzlicher Dank für unsere persönliche Korrespondenz von 11.06.2023.

Bei Aktaş (1993) und Çapan (2000) haben wir uns mit verschiedenen renommierten (wie z.B. Yüksel Pazarkaya, Behçet Necatigil, Kamuran Şipal usw.) und akademischen (wie z.B. Burhanettin Batıman, Melahat Togar, Gertrude Durusoy, Ataoğl Behramoğlu, Acar Sevim usw.) ÜbersetzerInnen zu befassen (s. Grafik 9 und 10), die einzeln auch als Übersetzer oder Herausgeber eigener Lyrikbände auftreten können.

3.6 Hasan Aktaş

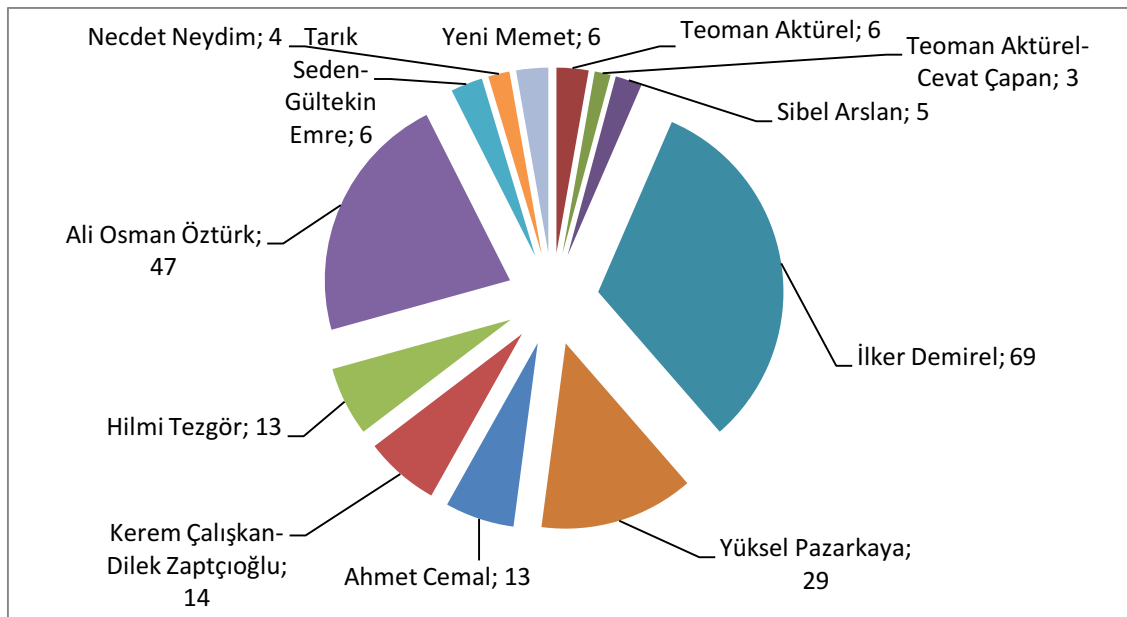
Aktaş, ein Dichter und Literaturwissenschaftler, wurde am 3. März 1960 in der dörflichen Gegend von Dikenli (Dodurga/Çorum) geboren. Nach seinem Abitur absolvierte er sein Studium der Turkologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Ankara im Jahr 1986, nachdem er sich zuvor eine Zeit lang dem Soziologiestudium an der Selçuk Universität gewidmet hatte. Seine Master- (1991) und Doktorarbeit (1997) verfasste er an der İnönü Universität über den Einfluss der Diwan-Dichtung auf die Lyrik der republikanischen Türkei im 20. Jahrhundert. Aktaş arbeitete von 1988 bis 1997 als Lehrer und von 1998 bis 2001 als Dozent an der Trakya Universität. Während dieser Zeit zeichnete er sich vor allem als Redakteur und Herausgeber verschiedener Zeitschriften und Verlage aus, darunter *Kırkambar*, *Albatros*, *Yort Savul* und *Semender* (vgl. Işık 2006a: 211). Seine Aufsätze und Gedichte wurden in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht. In seiner Gedichtsammlung zögert er nicht, Brecht und Becher als marxistische Dichter zu bezeichnen, die politische Werke im Bereich der „Neuen Sachlichkeit“ verfasst haben (vgl. Aktaş 1993: 17). Er zeigt sich offen für DDR-Literatur, indem er ein Gedicht auswählt, das er als repräsentativ für Brecht ansieht: „Lob der Dialektik“ (vgl. Aktaş 1993: 129).



3.7 Cevat Çapan

Çapan, geboren am 18. Januar 1933 in Darıca (Kocaeli/Türkei), schloss sein Studium der englischen Literatur an der Cambridge University ab, nachdem er das Robert College absolviert hatte. Während seines Aufenthalts in England arbeitete er in der türkischen Abteilung der BBC. Ab 1960 war er als Assistent an der Universität Istanbul tätig und wurde dort 1968 zum außerordentlichen Professor und 1975 zum ordentlichen Professor ernannt. Im Jahr 1980 wechselte er an die Theaterabteilung der Mimar-Sinan-Universität (damals als „Akademie der Schönen Künste“ bekannt). Mit einem Fulbright-Stipendium ging er 1981 nach New York, wo er Englische Literatur unterrichtete. Später war er als Dozent an der Anadolu Universität und der Boğaziçi Universität tätig, wo er am Aufbau der Theaterabteilung beteiligt war. Im Jahr 1996 wurde er zum Gründungsdekan der Fakultät für Kunst und Wissenschaft an der Yeditepe-Universität ernannt und gründete dort die Abteilung für Anglistik, an der er 16 Jahre lang Englische Literatur, Welttheater und Shakespeare unterrichtete, bevor er in den Ruhestand trat.

Çapan veröffentlichte sein erstes Gedicht 1952 in der Zeitschrift *Varlık*. Seine Gedichte wurden sowohl im Ausland in Frankreich und England als auch in der Türkei in Zeitschriften wie *Adam Sanat*, *Seçilmiş Hikâyeler*, *Varlık* und *Yeditepe* veröffentlicht. Neben Übersetzungen aus der englischen, irischen und amerikanischen Literatur übersetzte er auch aus dem Italienischen und Griechischen ins Türkische. Er schrieb und übersetzte viele Bücher, darunter Anthologien zeitgenössischer griechischer, englischer und amerikanischer Poesie. Außerdem veröffentlichte er Gedichtübersetzungen in der Kolumne *Şiir Atlası* [Lyrik Atlas] in der Beilage der Zeitung *Cumhuriyet (Kitap Eki)* (vgl. Öztürk 2012: 126; Kurdakul 1973: 117 und Altınkaynak 2008: 181 f.). Die Auswahl der Lyriker in seinen Anthologien scheint von den persönlichen Vorlieben der ÜbersetzerInnen (s. Grafik 10) und von der Bekanntheit der Dichter in der Türkei abhängig zu sein. In seinen Anthologien werden alle deutschsprachigen Lyriker außer Heinrich Heine nur einmal aufgeführt, was darauf hinweist, dass Çapan bisher unbekannte Lyriker bevorzugte.



Grafik 10: ÜbersetzerInnen bei Çapan (2000)

3.8 Mevlüt Asar

Er wurde 1951 in Konya geboren, studierte Politikwissenschaften an der Universität Ankara und ging 1977 zur Promotion nach Deutschland. Nach einer kurzen Tätigkeit am türkischen Konsulat in Düsseldorf begann er 1980 als Lehrer und Studienrat in Duisburg zu arbeiten, wo er 2010 in den Ruhestand trat. Als Übersetzer und Texter wirkte er in der Redaktion mehrerer Kultur-, Sprach- und Literaturzeitschriften mit, übernahm nach dem Tod von Fakir Baykurt die Leitung des Duisburger Literaturcafés und war zur Zeit des Erscheinens seiner Sammlung Sprecher der Initiative europäisch-türkischer AutorInnen. Seine Gedichte wurden in zahlreichen Anthologien in Deutschland und der Türkei veröffentlicht und er hat acht Bücher, darunter zwei zweisprachige, herausgegeben: *Dilemma der Fremde* (Gedichte, 1987), *Spuren im Herzen* (Erzählungen, 2008), *Aynadaki Kelebek* (Erzählungen, 2014), *Poesie und Hoffnung* (Gedichte, 2015), *Aşkın Halleri* (Erzählungen und Essays, 2016), *Verlorenes Meer* (Erzählungen, 2017), *İki Ülke-İki Lisan-Bir İnsan* (Essays, Abhandlungen und Aphorismen, 2018). (Vgl. Asar 2020: [1])

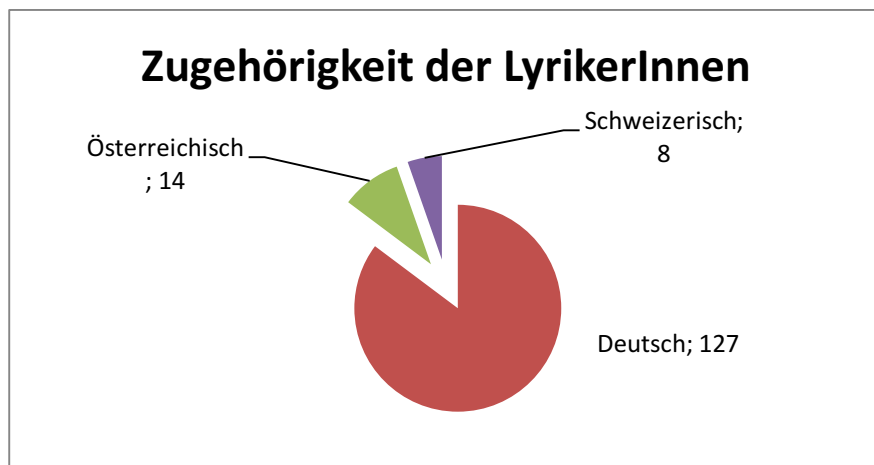
Zusammenfassend lässt sich aus den Biografien der Übersetzer folgern, dass sie alle außer Mustafa Çolak auch selbst als Dichter aktiv sind und eigene Lyrikbände veröffentlicht haben. Dies bedeutet, dass ihre Auswahl der Gedichte nicht nur von ihrem Übersetzungsgeschick, sondern auch von ihrer dichterischen Sensibilität geprägt wurde. Trotz ihrer poetischen Tätigkeit repräsentieren sie beruflich und wissenschaftlich eine Vielzahl anderer Disziplinen wie Germanistik, Anglistik, Turkologie, Psychiatrie und Politikwissenschaft. Daher lässt sich sagen, dass die Vorliebe für DDR-Lyrik in der Türkei nicht nur auf persönlichen Vorlieben der Übersetzer beruht, sondern nahezu flächendeckend ist. Dies wird sowohl durch die Herkunftsorte der Herausgeber als auch durch die Orte ihrer beruflichen Tätigkeit gestützt.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass neben dem akademischen Ehrgeiz, DDR-Lyriker zu veröffentlichen (wie zum Beispiel bei Yalnız und Aktaş), auch die thematische Ausrichtung der Herausgeber und Übersetzer eine Rolle spielt. Zum Beispiel betont Ziyalan das Thema „Frieden“, während Asar Solidarität mit unterdrückten Dichtern zeigt.

4 Schlussfolgerungen

Nach der Zusammengehörigkeit der AutorInnen

Die behandelten Anthologien nennen sich alle «deutsch», obwohl ihr Inhalt sehr unterschiedlich ist. Die Herausgeber meinen also mit «deutsch» «deutschsprachig» und unterscheiden nicht zwischen deutsch, österreichisch und schweizerisch, was z.B. bei den Prosaanthologien nicht der Fall ist (es gibt getrennte Sammlungen für deutsche [auch DDR-] und österreichische Prosa). Im Hinblick auf das Herkunftsland, das Land der Geburt, lässt sich die Zusammengehörigkeit der LyrikerInnen wie folgt unterscheiden: 127 deutsch, 14 österreichisch, 8 schweizerisch (s. Grafik 11).



Grafik 11: Zugehörigkeit der LyrikerInnen

Nach der Zielsetzung der Ausgaben

Die Herausgeber der untersuchten Anthologien haben sich recht unterschiedliche Ziele gesetzt, die sich bereits in ihren Titeln widerspiegeln. Bei Yalnız, Aktaş und Çolak ist die Auswahl überwiegend epochenorientiert und die Gedichte sind dementsprechend chronologisch geordnet.

Umran, dem es auch um den Zeitgeist geht, legt explizit Wert auf Namen, die sich durch die Jahrhunderte hervor getan haben und die er deshalb für «herausragend» hält. Ziyalan, der die DichterInnen nach ihrem Alter ordnet, und Asar scheinen sich mit den Titeln ihrer Sammlungen thematisch (Frieden) zu orientieren, wobei Asar vor allem DichterInnen bevorzugt, die unter dem NS-Regime gelitten haben. Gregor-Dellin/Arpad hingegen konzentrieren sich auf neue (bzw. neu erschienene) Texte der ausgewählten

AutorInnen, wobei eine retrospektive und qualitative Wertung nicht entscheidend ist. Allen Anthologien ist jedoch gemeinsam, dass sie die Klassiker der drei Jahrhunderte (18., 19. und 20. Jahrhundert) berücksichtigen, die die deutsche Lyrik geprägt haben.

Nach Darstellung der AutorInnen

Abgesehen von Yalnız und Ziyalan sind allen Gedichten die entsprechenden Dichterbiografien oder Epocheninformationen hinzugefügt, während Asar noch charakteristische Züge der Lyrikauffassung einiger LyrikerInnen vermittelt. Ziyalans Konzept zeigt sich auch in der Gliederung seines Bandes, in dem er keine Dichterbiographien und Epocheninformationen für notwendig hält. Ansonsten kümmern sich andere Herausgeber bzw. Übersetzer darum, ihre LeserInnen mit den notwendigen Informationen über die Dichter, deren Epochen und Lyrikstile auszustatten. Bei Çapan ist jedoch zu beobachten, dass die Auswahl willkürlich getroffen wird, je nachdem, wann die entsprechenden Gedichte eines Autors in der Zeitungsbeilage erschienen sind. Die Epoche, das Alter der Dichter, das Thema oder die Ideologie der Gedichte spielen keine entscheidende Rolle.

Nach den ÜbersetzerInnen

Yalnız, Çolak, Umran, Ziyalan und Asar übersetzen die von ihnen ausgewählten Gedichte. Burhan und Ahmet Arpad hingegen übersetzen die von Gregor-Dellin ausgewählten Gedichte. Aktaş und Çapan nehmen nur die von anderen übersetzten Texte in ihre Sammlungen auf, wobei der erstere selbst kein Übersetzer ist (und vielleicht auch kein Deutsch kann), während der letztere sich mit der Übersetzung ins Englische beschäftigt.

Çolak und Umran wenden sich mit ihren Originaltexten neben türkischsprachigen auch an deutschsprachige Adressaten, die übrigen Herausgeber nur an türkischsprachige. Abgesehen von der Anthologie von Gregor-Dellin/Arpad, in der Texte für deutsche LeserInnen ausgewählt wurden, sind die Gedichte in den anderen von den Türken und für die Türken gedacht. Hervorzuheben ist hier Çolak, der seine Sammlung für türkische Germanistikstudent:innen herausgegeben hat.

Nach der ideologischen Ausrichtung der Herausgeber

Vielleicht im Schatten des germanistischen Literaturkanons (Çolak) oder aus ideologischer Voreingenommenheit (Umran) räumen zwei Übersetzer der DDR-Lyrik keinen Platz ein, so dass Brecht als meistübersetzter Lyriker unerwähnt bleibt. Bei zwei Sammlungen (Ziyalan und Asar) fällt auf, dass sich die Auswahl der Gedichte auf ihre Thematik (Frieden) konzentriert, womit sie im Bereich der türkischsprachigen Anthologien deutschsprachiger Lyrik eine Ausnahme bilden.

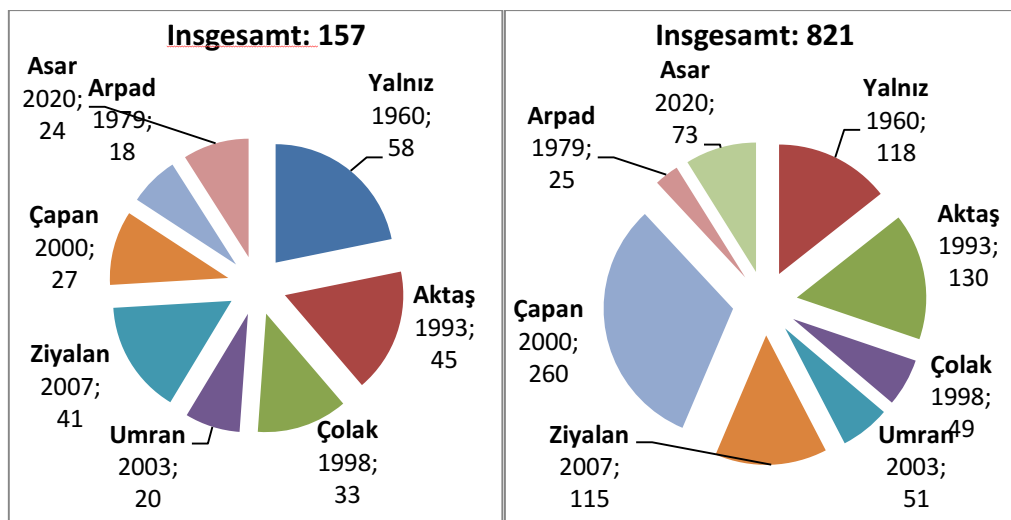
Will man sich auf die Herausgeber türkischer Herkunft konzentrieren, so kann man von einem geographischen Dreieck zwischen den Städten Ankara (Yalnız),

Samsun (Aktaş und Çolak) und Istanbul (Umran und Ziyalan) ausgehen, das vielleicht als repräsentativ für die gesamte Türkei gelten kann.

Nach der beruflichen Tätigkeit der Herausgeber

Auch die berufliche Vielfalt der Herausgeber und Übersetzer scheint uns weit gefächert zu sein, und doch einigen sie sich auf fast dieselben Namen, die wie folgt lauten: Yalnız (*Germanist und Dichter*) (1960): Goethe, Rilke, Hölderlin, Schiller, Uhland, Heine, Nietzsche, George; Gregor-Dellin / Arpad / Arpad (*Germanist und Dichter*) (1979): Walter Höllerer, Karl Krolow, Rose Ausländer, Hans Peter Keller, Walter Helmut Fritz und Helmut Lamprecht; Aktaş (*Turkologe*) (1993): Brecht, Hölderlin, Bachmann, Enzensberger, Goethe, Rilke, Benn, Krolow, Celan, Nietzsche, Hesse, Trakl, Eich, Jandl und Dagmar Nick; Umran (*Germanist und Dichter*) (1995/2003): Rainer Maria Rilke, Lasker-Schüler, Sachs, George, Benn, Trakl, Krolow und Celan; Ziyalan (*Psychiater*) (2007): Brecht, Fried, Celan und Bachmann, Enzensberger, Kaschnitz, Huchel und Dagmar Nick; Çolak (*Germanist*) (1998): Goethe, Schiller; Çapan (*Anglist*) (2000): Kirsch, Morgenstern, Ausländer, Wiemer, Brecht, Müller, Kaschnitz, Fried, Krolow, Grass, Hölderlin, Bachmann, Enzensberger; Asar: (*Politikwissenschaftler*) (2020): Rilke, Goethe, Brecht, Fried, Nietzsche

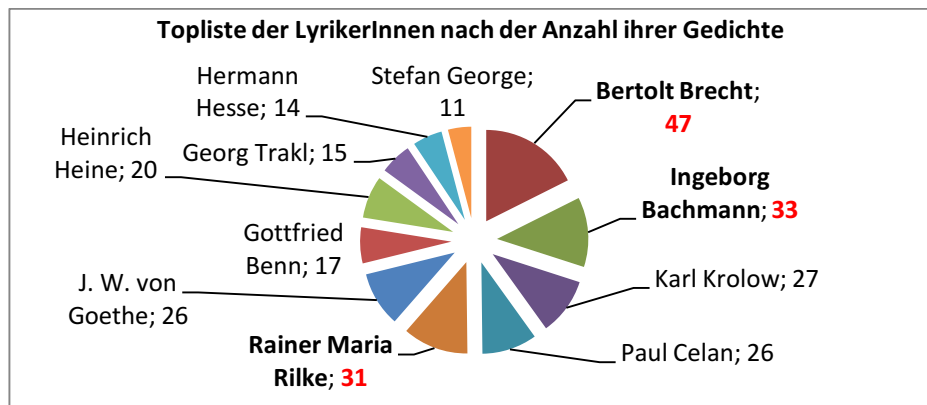
Insgesamt kann man beobachten, dass die Zahl der DichterInnen, die mit 821 Gedichten präsentiert werden, mit jeder Sammlung zunimmt, so dass schlussendlich die Gesamtzahl auf 157 ansteigt (s. Grafik 12 und 13).



Grafik 12: Anzahl der LyrikerInnen in Anthologien **Grafik 13:** Anzahl der Gedichte in Anthologien

Wenn wir nun versuchen, die Fragen zu beantworten, die der Studie zugrunde liegen, kommen wir zu folgendem Ergebnis: 1) Es wurden mehrere Lyrikanthologien in türkischer Übersetzung von Yalnız, Aktaş, Çolak, Umran, Ziyalan, Gregor-Dellin/Arpad, Çapan und Asar identifiziert. Diese Anthologien enthalten Gedichte von verschiedenen Lyrikerinnen und Lyrikern, die unterschiedlichen Nationalitäten angehören, wie zum Beispiel Deutschen, Österreichern und Schweizern. 2) Die

Kriterien für die Auswahl der Lyriker variieren je nach Herausgeber. Einige Herausgeber wählen Dichter aus, die epochenorientiert sind oder sich durch ihren Einfluss auf die deutsche Lyrikgeschichte hervorgetan haben. Andere konzentrieren sich auf bestimmte Themen oder Ideologien, wie zum Beispiel *Frieden* oder *Solidarität mit unterdrückten Dichtern*. 3) Die Herausgeber und Übersetzer der deutschen Lyrik stammen aus verschiedenen beruflichen Hintergründen, darunter Germanistik, Turkologie, Psychiatrie, Politikwissenschaft und Anglistik. Einige von ihnen sind selbst Dichter oder Literaturhistoriker, während andere als Lehrer, Redakteure oder Übersetzer arbeiten. 4) Die Häufigkeit, mit der die LyrikerInnen in den Anthologien vertreten sind, variiert je nach der Ausgabe. Einige LyrikerInnen erscheinen häufiger in den Anthologien als andere, was darauf hindeuten könnte, dass sie in der Türkei besonders beliebt sind. Beispiele für solche LyrikerInnen sind J. W. von Goethe, Rainer Maria Rilke, Friedrich Hölderlin, Hermann Hesse, Stefan George, Heinrich Heine, Georg Trakl, Gottfried Benn, Karl Krolow, Ingeborg Bachman, Bertolt Brecht und Paul Celan, die in mehreren Anthologien vertreten sind und hiermit sozusagen unter einer Topliste zusammengestellt werden können (s. Grafik 14).



Grafik 14: Topliste der LyrikerInnen nach der Anzahl ihrer Gedichte

Demnach ist Brecht mit 47 Gedichten der am häufigsten aufgenommene Dichter, gefolgt von Bachmann mit 33 Gedichten und Rilke mit 31 Gedichten. Diese Buntheit zeigt, dass nicht nur ideologisch-ästhetische, sondern auch thematische und biografische Überlegungen bei der Auswahl von Dichter/Gedicht eine wichtige Rolle spielen und dass mit vielfältigen Determinanten erstellte Anthologien die Rezeption von deutschsprachigen Gedichten beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- Aktaş, Hasan** (1993): *Yeni ve Çağdaş Alman Şiiri Antolojisi*. Samsun: Pasifik.
- Altınkaynak, Hikmet** (2008): *Türk Edebiyatında Yazarlar ve Şairler Sözlüğü*. Türk Edebiyatında kim kimdir? 2. Aufl. Istanbul: Doğan Kitap.
- Arpad, Ahmet / Arpad, Burhan** (1979): *Çağdaş Alman Edebiyatı Antolojisi*. Istanbul: Altın Kitaplar.
- Batman, Burhanettin** (1945): *Alman Edebiyatı*, Istanbul: Remzi.
- Batu, Selahattin** (1955): Alman Şairlerinden Seçmeler [Ausgewählte Texte der deutschen Lyriker]. *Tercüme*, Heft 59, Ocak-Şubat-Mart, 40-47.
- Bauer, Thomas** (2003): Literarische Anthologien der Mamlukenzeit. Conermann, Stephan / Pistor-Hatam, Anja (Hg.): *Die Mamluken: Studien zu ihrer Geschichte und Kultur. Zum Gedenken an Ulrich Haarmann (1942–1999)* (Asien und Afrika 7), Schenefeld: EB-Verlag, 71–122.
- Çapan, Cevat** (Hg.) (2000): *Şiir Atlası 3*, Istanbul: Kavram.
- Çapan, Cevat** (Hg.) (2000): *Şiir Atlası 4*, 2. Baskı, Istanbul: Kavram.
- Çapan, Cevat** (Hg.) (2000): *Şiir Atlası 5*, Istanbul: Kavram.
- Çolak Mustafa** (1998): *Barock'tan Günümüze Alman Yazınında Şiir. Seçme Şiirler*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Echtermeyer, Theodor / von Wiese, Benno** (1957): *Deutsche Gedichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Düsseldorf: Bagel.
- Gregor-Dellin, Martin** (1979): *Çağdaş Alman Edebiyatı Antolojisi*. Übers. von Ahmet Arpad und Burhan Arpad. Istanbul: Altın Kitaplar.
- Hammer-Purgstall, Joseph von** (1837): *Geschichte der osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit mit einer Blüthenlese aus zweytausend, zweyhundert Dichtern*. Pesth: Conrad Adolphs Hartleben's Verlag
- Işık, Ihsan** (2006): *Resimli ve Metin Örnekli Türkiye'de Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi*, Bd. 1. Ankara: Elvan.
- Işık, Ihsan** (2006): *Resimli ve Metin Örnekli Türkiye'de Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi*, Bd. 9. Ankara: Elvan.
- Işık, Ihsan** (2006): *Resimli ve Metin Örnekli Türkiye'de Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi*, Bd. 10. Ankara: Elvan.
- Karaalioglu, Seyit Kemal** (1982): *Resimli Türk Edebiyatçılar Sözlüğü*, Istanbul: İnkılâp ve Aka.
- Karagülle, Fırat** (2006): Türk Edebiyatında Antoloji. In: *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 4, Sayı 8, 2006, 383-404.
- Kurdakul, Şükran** (1973): *Şairler ve Yazarlar Sözlüğü*, 2. Aufl., Istanbul: Bilgi.
- Necatigil, Behçet** (1991): *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*, 14. erweiterte und durchgesehene Aufl., Istanbul: Varlık.
- Öncü, Mehmet Tahir** (2018): Zur Rezeption der DDR-Literatur in der Türkei. *VI. GERMERSHEIMER SYMPOSIUM. ÜBERSETZEN UND LITERATUR: „GRENZÜBERSCHREITUNGEN ÜBERSETZER UND ÜBERSETZEN IN DER SBZ UND DDR (1945-1990)“*, 15.-17. Juni 2018. GERMERSHEIM, Deutschland.
- Öncü, Mehmet Tahir** (2019): Zur Rezeption der DDR-Literatur in der Türkei. In: Aydın, Yıldız (Hg.): *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur I*, Berlin: Logos, 13-28.
- Öztürk, Ali Osman** (2023): Die Entdeckung eines vergessenen literarischen Schatzes. DDR-Lyrik in türkischen Anthologien. *Türkische Beiträge zur DDR-Literatur III*. Germanistik in der Türkei: 21, Berlin: Logos, 25-46.

- Öztürk, Tuba** (Hg.) (2012): *Yazarlar ve Şairler Sözlüğü*, İstanbul: Eflatun Matbaası.
- Schweikle, Günther / Schweikle, Irmgard** (Hrsg.) (1990): *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. 2. Überarb. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Umrhan, Sedat** (2003): *Büyük Alman Şairleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Wiki** (2023): «Ahmet Arpad». https://tr.wikipedia.org/wiki/Ahmet_Arpad (Letzter Zugriff: 05.05.2023)
- von Wilpert, Gero** (1969): *Sachwörterbuch der Literatur*, 5., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Yalnız, Ebed Mahir** (1960): *Alman Şiir Antolojisi*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Ziyalan, Mustafa** (1998): Bachmann, Ingeborg: *Dar Zaman*. Übers. von M. Ziyalan, İstanbul: Varlık.
- Ziyalan, Mustafa** (2007): *Kucak Gibi Açan Gözlerle. Almancadan Şiirler*. İstanbul: Artshop.

Dişil Sesin İzinde: Christa Wolf'un Medea İmgesinin Dişil Yazı Çözümlemesi¹

Semra Öğretmen Aslan , Van – Yıldız Aydın , İzmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714911>

Öz

Feminist eleştirinin çıktılarından biri yazınsal yapıtların yeniden okunarak kadınların eril bakış açısıyla inşa edilen imgelerini ortaya çıkarmak olmuştur. Bununla birlikte kadın bakış açısını, kadın deneyimlerini, kadın dünyasını temel alan dişil yazı kuramı gelişmiştir ki bu kadınların kendilerini öznel bir şekilde aktarabilecekleri bir yazma biçimidir. Buna göre kadınlar dişil bir dille arzularını, duygularını, öznelliklerini, bedenlerini yazacak, eril inşa söylemleri ve imgeleri yapısöküme uğratacaklardır. Doğu Alman Yazınının önde gelen kadın yazarlarından Christa Wolf, yaşanan bu gelişmelerin etkisiyle Medea'nın çocuk katili, kardeş katili, hain, dehşet saçan, kötü büyücü, barbar, vahşi gibi günümüze kadar aktarılan olumsuz imgelerini sorunsallaştırmış ve süreç içerisinde yitirdiği insanlara şifa dağıtan, onları gençleştiren, bitkileri tanıyan, hayvanların dilinden anlayan, iyi büyücü gibi olumlu imgelerini tekrar gün yüzüne çıkarmayı, dişil sesin izini sürerek kök-Medea'ya ulaşmayı hedeflemiştir. Dahası kurban-günah keçisi örgesi üzerinden onu tüm olumsuz nitelemelerden arındırmaya, suçlamalardan aklamaya, eril söylemler ve aktarımlarla elinden alınan itibarını iade etmeye çalışmıştır. Bu çalışmada *Medea. Stimmen* adlı yapıtından ve buna yönelik ek çalışmalarından hareketle Christa Wolf'un bir kadın yazar olarak Medea'yı nasıl okuduğu, yapısöküme uğrattığı ve yeniden inşa ettiği dişil yazı bağlamında ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Christa Wolf, Medea, Günah Keçisi, Kadın İmgesi, Dişil Yazı.

Abstract

Tracing the Feminine Voice: A Feminine Writing Analysis of Christa Wolf's Medea Image

One of the outcomes of feminist criticism has been to reveal the images of women constructed from a masculine perspective by re-reading literary works. In addition, a theory of feminine writing has developed, based on the female perspective, female experiences, and the female world, which allows women to express themselves in a subjective way. Accordingly, women would write their desires, emotions, subjectivity, and bodies in a feminine language, deconstructing masculine constructed discourses and images. Christa Wolf, one of the leading women writers of East German Literature, problematized the negative images of Medea such as child murderer, fratricide, traitor, terrorizer, evil sorceress, barbarian, and savage, which have been transmitted to the present day under the influence of these developments. She aimed to resurface her positive images such as healing people, rejuvenating, knowing plants, understanding the language of animals and being a good sorceress, which were lost in the process, and to reach the root-Medea by tracing

Einsenddatum: 13.03.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 17.06.2025

¹ Bu makale birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yaptığı “Mitos Yansımaları: Christa Wolf'un *Kassandra* ve *Medea. Stimmen* adlı Mitos Çalışmalarında Kadın İmgesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

the feminine voice. Moreover, through the victim-scapegoat motif, she sought to purify Medea from all negative characterizations, exonerate her from accusations, and restore her reputation that had been taken away by masculine discourses and transmissions. Using *Medea. Stimmen* and her additional works, this study will examine how Christa Wolf, as a woman writer, reads, deconstructs, and reconstructs Medea in the context of feminine writing.

Keywords: *Christa Wolf, Medea, scapegoat, female image, feminine writing.*

EXTENDED ABSTRACT

The reason why Medea, the barbarian, savage woman of classical Greek mythology, who slaughters her children, betrays her father, is a traitor, fratricide, evil sorceress, barbarian, and savage, has been passed down to the present day in this way based on Euripides. Euripides, who elaborated on the Medea myth in detail and even named his work “Medea”, introduced a strong, brave, and fearless woman to world literature, making her known. However, he also attributed a series of negative images to her. Under the influence of him, Medea lost all her positive attributes and became associated with negative images.

Christa Wolf’s (1929–2011), one of the controversial female writers of East German literature, interest in Medea related to the historical and political conditions of her time. After the fall of the Berlin Wall and the reunification of East and West Germany, a crisis environment emerged, and Christa Wolf was affected by this environment. She found herself at the center of criticism and debate. Drawing on her experiences, she began to reflect on why people, especially in times of crisis and chaos, need victims and scapegoats, and she identified herself with Medea. According to her, Medea, as a woman, is a victim of the patriarchal system, subjected to slander, unfairly accused, and chosen as a scapegoat. *Medea. Stimmen* is based on exonerating Medea, cleansing her from slanders, and restoring her reputation and dignity, which were taken away from her. Moreover, it is a multi-layered, polyphonic work that listens to the woman’s voice, delves into her inner world, reflects her feminine experiences, and subverts her monstrous images.

Feminine writing (*écriture féminine*) is a theoretical and literary approach with a critical and deconstructive perspective developed by post-structuralist French feminist theorists Hélène Cixous, Luce Irigaray, and Julia Kristeva. It is also a form of writing through which women can express themselves subjectively from a female perspective. It is a polyphonic, multi-layered poetic language that values rhythm, musicality, and emotion. It seeks to deconstruct and overthrow the masculine language centered on the phallus, based on the law of the father, hierarchical, and built on binary oppositions. It aims to reveal the semiotic in the symbolic order, disrupt fixed meanings, and create true female representations based on feminine experiences. Within this framework, women would push the boundaries of language by writing about their bodies, desires, emotions, and experiences, thus putting an end to the masculine domination of language.

Christa Wolf’s Medea approach, which adopts a female perspective, delves into the inner world of women, foregrounds feminine experiences, amplifies the female voice, and engages with women’s daily lives, aligns closely with the theory of feminine writing. On one hand, as a feminist critic, she deciphers the history of a patriarchal culture that marginalizes, oppresses, and objectifies women, while on the other hand, she concretely demonstrates that a woman’s approach to the acts of seeing, reading, and writing, based on her feminine experiences, differs from the traditional-masculine one. She does not accept woman stereotypes and images, but instead, engages in a struggle with them and seeks to correct the image. She exhibits the attitude of a woman reader and writer who objects, questions, and resists. She demythologizes mythical elements structured from a masculine perspective, with the support of historical and cultural studies. Through a deconstructive reading, she overturns negative images of Medea, shatters and shows that meaning is not fixed and can change. She lifts the patriarchal veil over Medea and reveals the root-Medea.

In *Medea. Stimmen*, Medea is neither savage nor barbaric. Her foreignness, her origins from the East, and the matrilineal traces in her culture, lifestyle, and thought make her a barbarian/savage in the patriarchal system. She is not an evil sorceress; rather, she is a healer who dispenses healing, understands plants, has the power to influence people and animals, possesses positive qualities, and offers wise advice. She is not a woman consumed by jealousy and revenge; on the contrary, she is a woman who has been betrayed, slandered, and ostracized. She is not a child killer; instead, she is a mother whose children were killed by patriarchy. All the incidents attributed to her are baseless. She has been chosen as a scapegoat in relation to being other and a source of fear that threatens power. She is anti-power, rejecting male domination and gender roles, holding different values. Therefore, she functions disruptively within the patriarchal system. As a result, this novel is a feminine writing practice that overturns traditional patterns, disrupts the masculine mechanism, deconstructs fixed meanings, and does not exclude the feminine.

Giriş

Doğu Alman Yazınının tartışmalı kadın yazarlarından biri olan Christa Wolf'un (1929-2011) mitsel bir kadın figür olan Medea'ya yönelik ilgisi, içinde bulunduğu dönemin tarihsel ve siyasal koşullarıyla ilişkili olarak gelişmiştir. 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasının ardından 1990'da Doğu ile Batı Almanya'nın tekrar birleşmesiyle yaşanan ekinsel ve siyasal buhrandan Christa Wolf da payına düşeni almış (Krischel 2003: 16-17) ve kendisini eleştirilerin ve tartışmaların odağında bulmuştur (Aydın 2006: 125-126). Bu durumun başlamasına neden olan 1979'da yazdığı ama birleşimden sonra yayımladığı *Was bleibt* adlı öyküsüdür. Eleştiriler, öz yaşamsal özellikler taşıyan bu öykünün aynı zamanda doğrudan bir Doğu Almanya eleştirisi olduğu, fakat Wolf'un onu yazıldığı tarihte yayımlamak yerine neden Doğu Almanya'nın yıkılmasını beklediği yönündedir (Janke 2010: 62). Söz konusu eleştirilere bir de kısa bir süre Stasi² için çalıştığı bilgisi eklenir (Krischel 2003: 18). Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesinin ardından Wolf'a ait Stasi dosyalarının ortaya çıkmasıyla tartışmalar zirveye ulaşır.³ Söz konusu bu belgelerde önemli bilgiler vermediği, kimseyi ihbar etmediği, bu yüzden Stasi ile ilişkisinin kısa sürede kesildiği görülse de eleştirel saldırılara uğramaktan kaçamaz (Baumer 1996: 94; Emmerich 2000: 474-475) ve karalama kampanyasına maruz kalır (Aydın 2006: 128). Bu süreçte yaşadıklarından yola çıkarak insanların neden özellikle buhran ve kargaşa anlarında kurbanlara ihtiyaç duydukları, sürekli günah keçileri aradıkları gibi toplumsal sorunlar üzerine eğilmeye başlamış ve bu sorular kendisini Medea üzerine araştırma yapmaya yöneltmiştir (Wolf 1999b: 165).

Christa Wolf'a göre insanlar benzer durumlarda benzer temel davranışlar sergiledikleri sürece, ilksel toplumlar örnekçe olarak kullanılabilir ve çok eskilerde kalmış gibi görünen mitsel figürlerden çağdaş sorunlara dair bir şeyler çıkartılabilir (Wolf 2000b: 75-76). Mitolojiyi yazınsal yapıtlarında bir kalıp olarak kullanan Wolf için mitos her şeyden önce bir örnekçe ortaya koymaktadır. Bu örnekçe çağdaş dönemin kendi deneyimlerini içerisine alabilecek kadar açık ve geniştir. Anlatıları masalsı, büyüleyici ama yine de gerçeğe doymuş anlatılardır. Gerçeğe dayalı olması günümüz insanının, örnek-mitos içerisinde yer alan figürlerin davranış biçimlerinde kendisini görmesine olanak sunar. Bu anlamda bugünün anlatıcıları için mitos "yararlanılabilir" bir şeydir (Wolf 1999b: 164). Mitos kendi zamanımız içinde kendimizi yeniden görmemize yardımcı olmakta; farkına varmak istemediğimiz özellikleri ortaya çıkarmaktadır (Wolf 1999b: 164). Bununla birlikte mitosun, hem bugünün bakışını çok eski bir tarihe yöneltmek hem de eski figürlerin zaman derinliklerinden kendimize bakmak gibi olanaklar sunduğunu vurgular (Wolf 1999b: 159). Dolayısıyla mitosun daha çok işlevsel yönüyle ilgilenerek, ilksel toplumlar, ilk tipler ve mitsel figürler üzerinden güncel sorunları görünür kılmanın mümkün olabileceğini ifade eder.

Christa Wolf'un, kişisel-dönemsel kırılmaları ve yanılgıları yansıtacağı Medea kitabına yönelik çalışmaları 1991 yılında başlamış (Wolf 1999b: 165) ve *Medea. Stimmen*

² Staatssicherheitsdienst (Stasi): Devlete bağlı güvenlik ve istihbarat kurumu.

³ Detaylı bilgi için bkz. Hermann Vinke (Hg.) (1993): *Akteneinsicht Christa Wolf. Zerrspiegel und Dialog. Eine Dokumentation*. Hamburg: Luchterhand Literaturverlag.

(1996) adlı romanının yayınlamasına kadar devam etmiştir. Medea ilk aşamada Euripides'in etkisiyle herkeste olduğu gibi Wolf için de doğudan göçen, Kolkhis'e altın postu almaya gelen Jason'a âşık olduğu için yardım eden, memleketini bırakıp onunla beraber Korinthos'a kaçan, Jason'un sonradan kralın kızıyla evlenmek istemesi üzerine bulunduğu şehirden kovulan, kıskançlık ve öfkeyle önce kralın kızını, sonra kendi çocuklarını öldüren barbar bir kadındır (Wolf 1999b: 165). Bu bilgiyi sorunsallaştırması, gerçekliğini sorgulaması döneminin çalkantılı ve karmaşık ortamıyla ilişkilidir. Nitekim Wolf'a göre zamanın derinliklerine inen her geçit "annelere giden bir geçittir" ve bu geçit bize eril gelenekler aracılığıyla edinilen edimlerin ve bilgilerin ille de "hakikat" olması gerekmediğini öğretir (Wolf 1999b: 161). Medea'ya yönelik bu süreçte derin bir çalışma içerisine giren Wolf, araştırmaları sonucu ataerkil dizge tarafından günah keçisi seçildiğini düşündüğü Medea ile bir kadın olarak yaşadıklarından hareketle kendisini özdeşleştirir ve onu bir "yansıtma figürü" (Magenau 2002: 422) olarak görür.

Wolf'a göre "Mitosu okumayı öğrenmek [...] 'gerçeklik' kavramının başka bir içeriğine kendini vermeye hazır olma durumudur" (Wolf 1983b: 57). Wolf mitosunu başka bir gözle, başka bir bakış açısıyla okur; gerçeklik olarak sunulan bilginin arka planında başka gerçekliklerin olabileceğine dikkat çeker. Ancak mitosunu okumayı öğrenmek veya onu güncellemek ataerkil söylemleri tekrar etmek anlamına gelmez; yeniden değerlendirme, yeniden yorumlama anlamına gelir, yani yeni bir şeylere yol açar (Hilzinger 1986: 133). Başka bir gözle okuma, başka bir bakış açısıyla yaklaşma, yeniden yorumlama ve yeni bir şeylere yol açma kapsamında Wolf'a eşlik eden kuram ise Fransız feminist kuramcılar Hélène Cixous, Luce Irigaray ve Julia Kristeva'nın öncülüğünü yaptığı "écriture féminine" yani dişil yazı olmuştur, denebilir. Dişil yazı eleştirel bir bakış açısına sahip, sorgulayıcı, yapısökümcü, dil ile cinsiyet arasında ilişki kuran, dildeki ikili karşıtlıkları sorunsallaştıran, dişil ve öznel deneyimlere dayanan, dişil özellikleri ön plana çıkaran, felsefi derinliği olan kuramsal ve yazınsal bir yaklaşım ve yazım biçimidir. Wolf'un Medea'ya yönelik yaklaşımı tam da bahsi geçen özellikleri taşıması ve yazınsal bir kılığını sunmasıyla kadın yazını ve dişil yazı açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada bir kadın yazar olarak Christa Wolf'un, *Medea. Stimmen* (*Medea. Sesler*) adlı yapıtından ve bu yapıtına yönelik ek çalışmalarından hareketle Medea mitosunu nasıl ele aldığı, nasıl okuduğu, nasıl bir Medea imgesi ortaya koyduğunu incelenecek ve dişil yazı kuramıyla çözümlenecektir.

Dişil Yazı

Dişil yazı (écriture féminine) post-yapısalcı Fransız feminist kuramcılar Cixous, Irigaray ve Kristeva tarafından 1970li yılların sonlarına doğru geliştirilen, eleştirel bakış açısına sahip kuramsal ve yazınsal bir yaklaşımdır. Kavram olarak ilkin 1975 yılında Cixous'un "The Laugh of the Medusa" (Medusa'nın Kahkahası) adlı çalışmasında ileriye sürülmüştür. Dilin fallus merkezci olduğu, babanın yasasını temsil ettiği ve ikili karşıtlıklar üzerine kurulduğu tezinden hareketle dildeki eril egemenliğe son verecek, merkezçiliği yıkacak, ikili karşıtlıklarla mücadele edecek alternatif bir dilin peşine düşülmüş ve dişil yazının yolları aranmıştır (Humm 2002: 139-146). Bu bağlamda daha

çok Jacques Derrida'nın yapısöküm kuramından beslenilmiştir. Buna göre Batı düşünce dizgesi fallus-söz merkezcidir, anlamlar sıradüzenine dayanır ve ikili karşıtlıklar üzerine kuruludur. Üstün ve güçlü olan her zaman bu karşıtlığın akla ait olanıdır, yani ilk terimdir. Örneğin doğa-ekin, ruh-beden, yaşam-ölüm, erkek-kadın gibi ikili karşıtlıklarda birinci terim ikincisine üstün sayılır, ikincisi ise birincisine oranla kusurlu olanı, birincinin bozulmuş halini ifade eder (Moran 2016: 260). Erkek-kadın karşıtlığı çerçevesinde sıradüzensel olarak erkek kurucu ilke, kadın ise bu kurucu ilkenin dışlanmış karşıtıdır. Yani erkeğin ötekisidir, erkek olmayandır, eksik veya kusurludur. Bu durum kadına eril ilke karşısında olumsuz bir değer yüklendiğinin ifadesidir. Öyle ki tüm olumlu nitelikler ilk ilkeye yüklenmiştir (Eagleton 2014: 143-144). Yapısöküm yaklaşımı bu fallus merkezli düşünce dizgesine meydan okuyan bir okuma ve yazma uygulaması olarak, "ikili karşıtlıkların altını oymak suretiyle, metnin anlamlandırılması sürecinde ilk etapta bu ikili karşıtlıkların oluşturduğu hiyerarşik yapıları silerek, daha sonra metnin içindeki çelişkili, karmaşık, tutarsız yapıların ortaya konması ve yeniden inşasına dayanır" (Aydınalp 2020: 27). Fallus merkezli Batı düşünce dizgesini dişil yazıyla yapı söküme uğratma yolunda Jacques Lacan'ın ruhsal/ dilsel gelişime yönelik görüşlerinden de faydalanılır. Çocuğun dil edinme sürecinde bağlandığı simgesel ve toplumsal düzenin eril yapılandığı üzerinde durulur. Buna göre dilin edinildiği evrede baba, yasanın ve dilin temsilcisidir, cinsiyet farkının üreticisi olarak gücü imleyen fallusu oyuna dahil eder. Babanın devreye girmesiyle ödipal evreye yani simgesele geçilmiş olunur. Babanın yasası çocuğun anne ile olan bütünlüğünü bozar (Schöbler 2008: 79-80). Simgesel dilsel düzen, babanın yasasının devreye girdiği ve kadının simgesel açıdan yerinin olmadığı bir düzendir. Kadın hiçbir şekilde bir öznenin işareti değildir; daha çok eksiğin imlenmesidir (Butler 2014: 81). Lacancı söylemde cinsel kimliğin gelişimi preödipal evreden, yani anne-çocuk bütünlüğünden üçlü ilişkiye geçişe bağlanır. Bu aynı zamanda simgesel düzene, yani babanın çıkagelmesiyle çocuğa anneyi yasaklayan, onu annenin bedeninden ayıran babanın yasasıyla belirlenen dile giriştir (Weigel 1989: 205).

Fransız feminist kuramcılar söylemin altındaki yapıları sorgulayıp, kadının sembolik düzende görünmez olmasını destekleyen dilin, anlamın temelini oluşturduğunu ileri sürerler. Ataerkil düşüncü kaynağının dilde yattığını söyleyerek kadının ikincilleştirilmesini dil boyutunda açıklarlar. Dil babanın yasasını temsil ettiğinden kadının yeri dil öncesi düzende, yani Kristeva'nın deyişiyle göstergesel alanda aranır. Bu bağlamda dil semiyotik (göstergesel) ve sembolik (simgesel) olmak üzere iki boyutta ele alınır. Sembolik düzen babanın yasası, toplumsal ve dilsel düzgülerle şekillenirken, semiyotik alan dilin melodik, ritmik, çok seslilik, dürtüsel ve duygusal yönlerini kapsar (Aydınalp 2024: 59-61). Göstergeseli dişil bir evre olarak tanımlayan Kristeva, dilsel tek tipleştirmeyi delen, anne ile çocuğun söylem öncesi preödipal dürtüsel birliğine yani *chora*'ya işaret eden göstergesel alanı simgesel alandan ayırır:

[...] duyusal vektörleri (ses: melodi, ritim, renk, koku vb.) dilinkinden genellikle farklı olan ilksel süreçlere göre biçimlenmiş dürtüsel ve duygusal anlam, yani göstergesel diye adlandırdığım anlam ile dilsel göstergelerde ve bu göstergelerin sözdizimsel-mantıksal düzenlenmelerinde gerçekleşen dilsel anlamlandırma arasında bir ayırım yapıyorum. (Kristeva 2007: 120-121)

Göstergesel *chora* ile dil ediniminden ve öznenin oluşumundan önce var olan, dürtülerle ve karmaşık duygularla kaplı ruhsal bir alan kastedilir ve burada düzeni bebeğin anne bedeniyle olan ilişkisi sağlar. Bedensel enerjilerin ve dürtülerin açığa vurulduğu bu alan anlamın olmadığı bir yer değildir, bilakis anlam henüz simgesel-dilsel bir kelimeyle gösterilmeden önce ilk burada oluşur (Durudoğan, 2014: 63). Kristeva'ya göre göstergesel, simgesel düzene geçişle kaybolmaz, etkisini orada da göstermeye devam eder. Bu ikisi arasında kesin bir kopuş söz konusu değildir, sürekliliğe dayalı bir ilişki vardır (Sarup 2004: 178). Çoklu anlamları bastırıp yerine tek anlamlılığı koyan, mecazı dışlayan, ikili karşıtlıklarla beslenen simgesel içinde bir alt üst etme işlevi gören göstergesel, çoklu anlamlara dayanan şiirsel bir dilde ifade bulur. Simgesel, annenin reddedilmesine, anneye bağımlılık ilişkisinin kopmasına dayanırken göstergesel “şiirsel konuşmada annenin bedenini ritim, ses benzerliği, tonlama, ses oyunları ve tekrar yoluyla temsil eder, yeniden sunar ve geri getirir” (Butler 2014: 155). Yani “şiirsel dil anne bedeninin dilin koşulları dahilinde geri getirilmesidir, babaerkil yasayı kesintiye uğratma, alt üst etme ve yerinden etme potansiyeli taşır” (Butler 2014: 151-152). Dolayısıyla dişil-dilsel boyut simgesel-dilsel boyutta sessizliğe hapsolan kadına dilin sınırlarını zorlayacak yapı sökücü bir çıkış yolu sunar.

Fransız feminist kuramcılar cinsiyet ile dil arasındaki ilişkiye dayanarak kadın bedeninin belirleyiciliğine odaklanırlar. Bu bağlamda Irigaray bedensel ilişkiyi kabul eden, bedensel olanı hapsedmeyen, küçümsemeyen, değersizleştirmeyen hatta bedence konuşan bir dilin izini sürer. Ona göre ekinin ataerkil oluşumu dil kullanımında da kendini gösterir. Bu yüzden cinsiyet farklılığı doğal, dil-dışı basit bir olguya indirgenemez. Cinsiyet farklılığı ile dil arasında etkileşimli bir ilişki vardır (Irigaray 2006: 18,32). Erkeğin dişil olanı nesneleştirdiğini, dolayısıyla dilde bir dönüşümün meydana gelebilmesi için dişil olanın yeniden değerli kılınması gerektiğini ve ancak bu şekilde bir dönüşümün söz konusu olabileceğini savunur (Irigaray 2006: 73). Dolayısıyla dişil dil karşı bir dil olacak, farklı bir söz dizimi ve sabit olmayan anlamlar içerecektir. Teklik durumuna ayrıcalık tanımayacak, kurulu anlam dizgelerinin temelini çürütmeye çalışacaktır (Postl 2009: 154-155). Beden ve dil arasındaki ilişkiyi önemseyen, dişil olanı değerli kılan, dişil temsiller sunan, çok sesli, çok katmalı, çok boyutlu olan, ataerkil tekliği yıkan “écriture féminine” kuramı tam da bu noktada devreye girer. Kadınların gerçek fiziksel istekleri yazıya aktarılırsa zıt bir dilin oluşturulabileceği düşüncesi bu kuramın hareket noktasıdır (Humm 2002: 144). Dişil yazı başka bir dilin, mantığın ve yasanın ötesinde bir dilin, ritme, müzikaliteye, duyguya değer veren şiirsel bir dilin izindedir (Schöbler 2008: 81). Zengin, çok sesli, çok katmanlı, dişil öznel deneyimleri önemseyen, yeni ifade biçimleri üreten, eril dilin sınırlarını ve düzgülerini sorgulayan, semiyotik *chora* üzerine temellenen bir yazı biçimidir (Aydınalp 2024: 59-63). Bu bağlamda Cixous'un “bedeni yazmak” önermesi, egemen dilin mantıksal yapısından dişil deneyimlerin dışlandığı savından yola çıkarak kadının bedenini oyuna dahil etmesini, kendisini yazmasını ve böylelikle egemen söz dizimini yıkmasını söyler (Weigel 1989: 111). Egemen yazı biçimine bu zamana kadar yasaklı olan dişilik etkilerini sızdırmaya çalıştığını ifade eden Cixous'a göre yazı bedenden gelir, kadın bedeniyle yazdığı için erkekten farklı yazar. Dolayısıyla bir kadın metni içgüdüsel olarak bedeni teşkil eder

(Cixous 1980: 81). Kişi kendi bedeni ile bağlantılı olarak yazıyorsa beden kendisine benzer bir şeyler yazdırır. Yazı kişinin bedenine benzediğinden ve kadın bedeni de erkek bedeninden farklı bir işleve sahip olduğundan kadının dil ve yazıyla ilişkisi erkeğe göre farklıdır (Cixous 1977: 57). Dişil yazı simgeselden ayrılan şeyi yani annenin sesini ortaya çıkarır. Fallus-söz merkezli olmayan dil annesel seste yatar. Dolayısıyla anne ile çocuk arasındaki pre-ödüpal ilişkiyi yeniden diriltmek, dişil imgelemin, -gücün ve -kimliğin kaynağı olarak görülür (Donovan 2014: 220-221). Dişil dilin kaynağına inmek için pre-ödüpal anneye başvuran Cixous, bir kadının asla anneden uzaklaşmayacağını, kadında her zaman anne sütünden bulunacağını ve anne sütünü kastederek kadının beyaz mürekkeple yazdığını belirtir (Cixous 1976: 881). Cixous'un dişil yazının manifestosu olarak görülen "The Laugh of the Medusa" (1976: 875-893) başlıklı makalesi kadınlara yönelik bir çağrı metnidir. Kadınları yazmaya davet eder. Kadının kendini ve diğer kadınları yazmasını, egemen dilin söz dizimini bozmasını, bedenini, cinselliğini, arzularını metnine dahil etmesini, erkekler tarafından üretilen gerçektışı kadın imgelerini yok edip yerine gerçek kadını yazmasını söyler. Bu bağlamda Medusa'nın kötü, dehşet saçan, korkunç gibi eril inşa olumsuz imgelerini reddeder, onu güzel ve gülen bir kadın olarak betimler. Böylece kadının ikili karşıtlıklar içerisindeki ikincil konumunu bozmaya çalışır.

Christa Wolf'un Yazınsal ve Dişil Yazı Yaklaşımı

Christa Wolf'un dişil yazı yaklaşımını anlamak için süreç içerisinde değişen, gelişen ve yenilenen yazınsal tutumuna bakmak gerekir. Yazınsal çalışmalarının odak noktasını, her ne kadar tarihsel arka planlarında farklı siyasi olaylar, değerler, tartışmalar ve eleştiriler söz konusu olsa da hep kadınlar ve kadın deneyimleri oluşturur. Bu konuda bir kadın olarak kadınlarla özdeşleşmesinin ortak deneyimlerden hareketle daha mümkün olduğunu ifade eder (Wolf 2000a: 167): "Üzerinde çalıştığım çatışmalar kadınlarda daha keskin bir biçimde kendilerini gösterdikleri sürece her seferinde bende, düzyazı metnimin merkezinde bir kadını bulacaksınız" (Wolf 2000b: 75). İlk dönemin baskın yazın öğretisi olan toplumcu gerçekçilik (sozialistischer Realismus) ile yollarını ayırmış, eleştirel bir yazar olarak konumunu belirlemiş, "özel özgünlük" (subjektive Authentizität) adını verdiği kendi yazın anlayışını oluşturmuş ve sonrasında "dişil yazı" (weibliches Schreiben) tasarısını böyle bir temele inşa etmiştir. Çarpıtılmış bir toplumcu gerçekçilik öğretilerine başkaldırıp yeni bir yazın anlayışı tasarlayan yazar, yazınsal anlamda yaşadığı bu kırılmayı "Yazma sırasında, söz konusu olan şeyin, yazarın özel özgünlüğünü korumak olduğunu fark ettim" (akt. Magenau 2002: 143) şeklinde ifade eder. "Kendi deneyimlerine dayanarak gerçeğe sadık bir şekilde kurgulamak" (Wolf 1983a: 27) yönündeki ifadesi özel özgünlüğün özel deneyimlere dayandığını gösterir:

Kuşkusuz bu yazma biçimi yüksek derecede öznellik [...] gerektirir. Öncekinden daha farklı bir gerçeklik görür insan o zaman. Aniden her şey her şeyle bağlantılı ve devinin halinde olur; [...] 'ben' demek daha da zorlaşır ama aynı zamanda çoğunlukla zorunludur. Bu gerçekliğin yazarak üstesinden gelme yöntemi arayışını şimdilik 'özel özgünlük' olarak adlandırmak istiyorum. (Wolf 1983a: 75)

Yazarın duygularına, deneyimlerine ve öznelliğine yer vermeyen bir yazın anlayışını reddeden Wolf'a göre gerçekliğin aktarımında deneyimler göz ardı edilmemelidir. Nitekim ancak deneyimlerin önemsenmesi durumunda gerçek olana dokunabilmek mümkün olacaktır. Yazar bir bireydir, bir öznedir ve öznelliği vardır, dolayısıyla nesnel anlatma olasılığı devre dışı kalır (Wolf 1983a: 30). Toplumcu gerçekçiliğin yerini artık tüm sorunları, eksiklikleri ve korkularıyla yazan öznenin dış dünya deneyimlerini içeren bir gerçeklik almalıdır (Wolf 1999a: 375).

Wolf'a göre "Yeni bir biçimde yazma ihtiyacı, [...] dünyada yeni bir biçimde var olma ihtiyacını izler" (Wolf 1983a: 9). Yeni bir biçimde var olmaktan kasıt hayata başka bir pencereden bakmak, bakış açısını genişletmek, o güne dek inanılan değerlere eleştirel yaklaşmak, bağlı kalınan toplumsal, siyasal, tarihsel düzgüleri sorgulamaktır. Yeni bir yazma biçimi ihtiyacı ise tarihten günümüze aktarılan yazın sanatı öğretisiyle ilişkilidir. Yazara göre tarih kahramanlar tarihidir, kahramanlar değişse de kalıp sabittir, estetik bu kalıp üzerinde gelişir (Wolf 1983b: 117). Dolayısıyla aktarılan gelen yazın sanatı dizgesel ve düzgüselidir. Wolf, böyle bir yazın sanatını kabul etmez; bunun öznel deneyimlere yer açmadığını düşünür. Yapıtlarında canlı ve yaşamsal deneyimleri betimlemek ister (Felsner 2010: 72-73). Farklı bir "görme eleği" geliştirmekten ve "başka bir biçimde anlatma" isteğinden bahseder (Wolf 1983b: 154). Dilin sınırlılıklarını, yetersizliğini vurgular ve içinde bir dil güçsüzlüğünün büyüdüğünü belirtir. Kulağında olan ama henüz dilinde olmayan "başka bir dile özlem" duyduğunu söyler (Wolf 2000a: 182).

Christa Wolf öznel özgünlüğün çizgilerini belirledikten sonra zamanla dişil yazı üzerine düşünmeye başlamıştır. Yazmayı, varlığı tarihsel ve biyolojik koşullar üzerinden belirlenen *ben*'in özerk bir ifadesi olarak gören Wolf için dişil yazı, öznel özgünlük kavramıyla bağlantılı olarak anlam kazanır (Opitz / Hofmann 2009: 99). Artık önem arz eden, herhangi bir yazarın özneleşmesinden daha çok kadın yazarın özneleşmesidir, deneyimleridir, *ben* demesidir, öznel özgünlüğüdür. Başka bir şekilde yazmak düşüncesinden doğan öznel özgünlük, feminist hareketin yazın dünyasına etkisiyle dişil yazı şeklini almıştır. Bu bağlamda öznel özgünlüğün, dişil yazının temelini oluşturduğu, dişil yazının öznel özgünlüğün üzerine inşa edilen ama aynı zamanda onu da kapsayan bir model olduğu söylenebilir (Öğretmen 2019: 138-139). "Başka bir dile duyulan özlem" ifadesi karşılığını dişil yazıda bulur. Wolf "Dişil yazı gerçekten ne ölçüde vardır?" sorusunu şöyle yanıtlar:

Kadınlar tarihsel ve biyolojik nedenlerle erkeklerden farklı bir gerçeklik deneyimledikleri ölçüde. Gerçekliği erkeklerden farklı bir şekilde deneyimledikleri ve bunu ifade ettikleri ölçüde. Kadınlar yönetenlere değil, yönetilenlere ait oldukları ölçüde, yüzyıllardır nesnelerin nesneleri, ikinci dereceden nesneler, çoğu zaman kendileri de nesne olan erkeklerin nesneleri, dolayısıyla toplumsal konumlarına göre zorunlu olarak ikinci ekinin üyeleri oldukları ölçüde; egemen sanrısız dizgelere uyum sağlama çabalarını bıraktıkları ölçüde. Yazdıkları ve yaşadıkları sürece, özerkliği hedefledikleri sürece. (Wolf 1983b: 114-115)

Wolf'a göre ataerkil tarih ile eril egemen ekin ve estetik arasında sıkı bir ilişki vardır. Kadın ya dışlanmış ya da nesne haline getirilmiştir (Wolf 1983b: 144). Dişil yazıyla kendine ait bir dil arayışı aynı zamanda kendi *ben*'ini arayış olarak şekillenir, çünkü Wolf, dili kadının özgürleşmesi, kimliği ve bilinci ile bir tutar. Ona göre söz konusu bu

unsurların eksikliği dilsizliğe yol açar (Janke 2010: 94). Dilsizlik ise *bensizlik* demektir (Wolf 1983b: 25). Wolf dişil yazı üzerine yoğunlaştığı dönemde yaptığı seminerler, görüşmeler, araştırmalar ve okumalarla bir yandan dişil tarihin ve dişil sesin izini sürerken öte yandan mitsel kadın figürlerin eril inşa olumsuz imgelerini sorgular: “Erken dönem ekinleriyle meşgul olduğum sırada kadınların üç bin yıldan bu yana seslerinin olmayışları üzerine şoka uğradım. Şimdi, bize aktarılan o ilk sesle bağ kurdum ve bu sesin üzerinde bulunan tüm eril aktarımları kazıyarak çıkarmayı denedim” (Wolf 2000a: 313). Wolf’un bir kadın yazar olarak sergilediği yapısökümcü tutumu ve çalışmaları sırasında paylaştığı okuma listesinde *écriture féminine*’nin öncüleri Fransız feminist kuramcılarının yer alması dişil yazı kuramından etkilendiğini gösterir niteliktedir.

Dişil sesin izinde: Christa Wolf’un Medea İmgesi

Klasik Yunan Mitolojisinde Medea, güneş tanrısı Helios’un torunu, Kolkhis kralı Aietes ile kraliçe İdyia’nın kızı, güneş soyundan gelen, yarı tanrıça, iyi nasihatte bulunan, insanları gençleştirme ve iyileştirme yetisine sahip, bitkilerden anlayan, zeki, iyi kalpli, yardımsever, şifacı, rahibe, güçlü, büyücü, çocuk katili, kardeş katili, kral Kreon’un kızının katili, dehşet uyandırıcı ve ürpertici olayların kahramanı gibi çeşitli imgelerle yer alır (Roscher 1894-1897: 2483-2484; Kerényi 1996: 209; Grimal 2012: 462-464; Erhat 2014: 200-201; Hesiodos 2018: 42). Medea mitosunu etraflıca işleyen ve onu dünya yazınına kazandırıp tanınmasını sağlayan Euripides (İÖ 480-406), *Medea* (İÖ 431) adlı ağılatısıyla Kolkhisli kral kızı Medea’ya tekrar hayat verir. Döneminin övgülerle güçlendirilen erkek kahraman anlayışına karşın toplum içerisinde ikincil durumda olan bir ötekiyi, doğudan batıya göçen bir yabancıyı, bir kadını ağılatısının başkişisi yapar. Ancak Medea’yı ilk kez çocuk katili olarak yansıtan da yine kendisidir (bkz. Öğretmen 2019). Euripides öncesi bir anlatıda kraliçe ve yarı tanrıça olan Medea, Jason’dan dolayı ölümlü olan çocuklarını ölümsüz kılmak için Hera tapınağına götürür. Ancak ölümsüzleştirme işlemi sırasında Jason’un gelip onu şaşırtmasıyla büyü bozulur ve çocuklar ölür. Medea’nın çocukları ilk kez bu anlatıda ölürlere ama kazayla olduğu için anneleri sorumlu tutulmaz (Glaser 2001: 17-18). Bir diğer anlatıya göre Medea’nın Korinthos’tan kaçarken korunaklı olduğu için Hera tapınağında bıraktığı çocukları, zehirlediği kral Kreon’un intikamını almak isteyen yerliler tarafından öldürülür (Schmidt 1992: 386-387). Söz konusu anlatılardan farklı olarak Euripides’te ise çocuklar, ihanetinden dolayı Jason’dan intikam almak isteyen Medea tarafından bizzat katledilir (Euripides 2014). Euripides ihanete uğrayan bir kadının ne kadar acımasız ve tehlikeli olabileceğini eril bakış açısıyla yansıtarak, bir yandan okurda hüznü, merhamet, acıma gibi duyguları harekete geçirirken, diğer yandan öfke, kızgınlık, nefret gibi yıkıcı duygular uyandırır (Akyıldız Ercan / Balkaya 2018: 6-7).

Euripides öncesi yazınsal kaynakların yanı sıra kazıbilimsel bulgular da Medea ile ilgili önemli veriler sunmaktadır. Yaklaşık olarak İÖ 630 yılına ait, üzerine “Metaia” isminin yazılı olduğu bir görselde Medea, eski Yunanlıların giydikleri bol uzun bir elbisenin içinde elinde bir asa ile görülmektedir. Bu esnada önünde duran kazandan ise genç bir adamın çıktığı dikkat çekmektedir. Yine yaklaşık olarak İÖ 660-640 yıllarına

dayandırılan testi üzerine çizilmiş bir başka görsel, başından ayağına kadar uzanan bir örtü içerisindeki Medea'nın, elleriyle üç başlı büyük bir yılanla oynadığını gösterir. İÖ 530 yılına tarihlenen ve üzerinde "Medeia" yazan bir vazoda ise iki yılan arasında yan durmuş bir kadın büstü görseli mevcuttur (Schmidt 1992: 388). Medea görselleri Medea'nın Euripides öncesi dönemlerde bir çocuk katili olarak tanınmadığını bilakis insanlara şifa dağıtan, onları gençleştiren, hayvanları terbiye eden ve doğaya hükmeden bir rahibe olarak bilindiğini gözler önüne sermektedir (Aydın 2016: 72).

Yazınsal, tarihsel ve kazıbilimsel kaynaklardan faydalanarak Medea'ya yönelik geniş bir çalışma içerisine giren Christa Wolf, "Medea" isminin, "iyi nasihatte bulunan" anlamından, şifacı yönünden yola çıkarak hakikatin peşine düşer. Onu ilgilendiren, aktarılan gelen barbar, korkutucu, kötü, canı anne değil, Inge Stephan'ın belirttiği gibi "başka Medea"dır (Stephan 2006: 155). Geleneksel eril kodlarla yapılmış olumsuz imgelerine kuşkuyla yaklaşır. Katil olmasına, hele ki kendi çocuklarını öldürmüş olmasına inanmaz. Çünkü çocukların soyun en büyük serveti oldukları, annelerin ise soyun devamını sağlama yetilerinden dolayı yüksek saygı gördükleri ana soylu izler taşıyan dönemlerde şifacı ve büyüye vakıf bir kadının kendi çocuklarını öldürebilmiş olmasını akıl dışı bulur (Wolf 1999b: 165). Doğudan, yani ana soylu bir toplum düzeninden gelen ve ana soylu değerlerin etkisinde olan Medea'nın böyle bir kıyımı gerçekleştirmiş olabileceğine ihtimal vermez (Wolf 2000b: 79). Çocuk cinayeti örgesinin Medea mitosunun daha önceki örgelerine ait olmadığı, sonradan eklendiği, Medea'nın aslında suçsuz olduğu; fakat suçsuz olmasına rağmen günah keçisi seçildiğini düşünür. Yaptığı araştırmalar ve danıştığı bilim kadınları (Margot Schmidt, Heide Götter-Abendroth) şüphe ve tahminlerinde yanılmadığını gösterir (Krischel 2003: 27). Çok eski geleneklerde Medea'nın çocuklarını öldürmediği, ilkin Euripides'in onu çocuk katili olarak gösterdiği, Medea'nın aslında çocuklarını korumak için onları Hera tapınağına götürdüğü ve çocukların oradaki yerli halk tarafından öldürüldüğü bilgisine ulaşır (Wolf 2000b: 26). Medea'nın erkek kardeşini öldürmüş olmasını da anlamsız bulur. Ona göre uzun bir süre yöneticilik yapan ve artık geleneklere göre tahtı oğluna devretmek zorunda kalan kral babası, iktidarı elinde tutmak için oğlunu kurban etmiştir (Wolf 2000b: 69-70). Benzer bir sorgulayıcı tutumu kral Kreon'un kızı Glauke'nin ölümü için de sergiler. Ana soylu yapılara dair yaptığı okumalardan hareketle söz konusu ölüm olayına eril aktarımdan farklı yaklaşır ve bunun gerekçesini "kadınlar arasındaki ana soylu ilişkilerde bir erkek yüzünden kıskançlık yoktur" (Wolf 2000b: 78) şeklinde açıklar. Medea'nın ana soylu bir toplum düzeninden geldiğini göz önünde bulundurarak şöyle der: "Medea elbiseyi Glauke'ye cömertçe, kız kardeşine verir gibi, kötü niyet olmaksızın verir. Ancak Glauke bunu kaldıramaz. Korinthos'un ona dayattığı değerler, onu ölüme sürükler" (Wolf 2000b: 78). Medea'nın acımasız, dehşet saçan, ihtirasları uğruna babasına ve vatanına ihanet eden, kardeşini öldüren, intikam ve kıskançlık duygusuyla kralın kızını öldüren, en sonunda ise kendi çocuklarına kıyan bir kadın olarak yansıtıldığını gören ve bu eril inşa olumsuz kadın imgelerini kabul etmeyip sorgulayan Wolf, üzerinde oynanmamış kök-Medea mitosunun izini sürmüştür. Çünkü önceki Medea anlatılarının ana soylu düşünceye dayandığını, daha sonraki yorumlamaların ise ataerkinin etkisiyle eril bir hal aldığını savunur (Krischel 2003: 28). Wolf için Medea figürünün ataerkinin etkisiyle

değiştirildiği ve dişil özelliklerinin değersizleştirildiği ortadadır (Wolf 1999b: 166). Bu bağlamda Medea değerlerin değer değişimine uğramasına yönelik etkili bir örnektir.

Wolf'a göre eril ihtiyaçlar ve değerler doğrultusunda giderek daha sert bir şekilde tanımlanan ve kadını bir korku unsuruna dönüştüren ekin tarihinin, korku ve kriz anlarında kurban veya günah keçisi seçilecek vahşi, yabani, kötü, kara büyücü, cadı gibi kadın imgelerine ihtiyacı vardır (Wolf 1999b: 166-167). "Vahşi" kadın, ataerkinin tahammül edemediği bir kadın tipidir, "iyi" olan, eril egemenliğin buyruğu altına giren kadındır. Medea boyun eğen bir kadın olmadığından, başka değer ölçütleri ve farklı güçlü duyguları olduğundan vahşi ulamına alınmıştır. Ataerkinin, kökeninde korku yatan dişil özellikleri değersizleştirme ihtiyacı süreç içerisinde Medea figürünü tam tersine dönüştürmüştür (Wolf 2000b: 79). Benzer bir durum mitolojide Medea'nın halası (Hesiodos 2018: 42) olarak geçen ama Wolf'un metninde teyzesi olan Kirke için de geçerlidir. Kirke de destekçi kadınlarıyla beraber krala ve saraya karşı geldiğinde dışlanmış ve ülkesinden kovulmuştur. İnsanlar ona karşı kışkırtılmış, üzerine işlemediği suçlar atılmış, kötü bir büyücü olduğu söylentisi çıkartılmıştır (Wolf 2008: 100). Rahibe ve şifacı olarak elde ettiği itibar yok edilmiş, salt kötü büyücü olarak belleklere kazınması sağlanmıştır (Krischel 2003: 46). Kirke bir erkek sürüsünü, domuz sürüsü gibi önüne katıp adasından kovmuş ve yaptığı bu hareket eril söylem içerisinde "Kirke erkekleri büyüyle domuza çeviriyormuş" (Wolf, 2008: 99) şeklinde yayılmıştır. Wolf bu noktada dişil bir bakış açısı ve yapısökümcü bir yaklaşımla Kirke'ye dair bilinen yanlış bir imgenin içini boşaltarak, sabit anlamını bozarak imge düzeltisine gider. Güçlü bir kadın olan, dolayısıyla iktidar nezdinde tehlike arz eden Kirke'nin de Medea gibi ataerki ve eril söylemin kurbanı olduğunu, bir kadın olarak ortak bir yazgıyı yaşadıklarını gösterir. Kirke'yi Medea'nın önceli, Medea'yı ise Kirke'nin ardılı olarak yansıtır. Önceleri tanrısal soyu, doğaüstü yeteneği, büyüleyici güzelliği, bitkiler konusundaki bilgisi, şifa dağıtma ve gençleştirme özelliği, doğa ve diğer canlı varlıklara hakimiyetiyle ön plana çıkan Medea (Aydın 2008: 94), ataerki ekinin etkisiyle olumlu niteliklerini kaybetmiş, olumsuz imgelerle anılır olmuştur. Bir kadının tarihin derinliklerinde gerçektir bir imgeyle gömülü kalması Wolf açısından sorun teşkil eder ve Medea'yı tekrar gün yüzüne çıkarır. Medea'ya yönelik çalışmasını "bir figürü kendi zamanından dışarı çekmeyi, anlamayı, sıyırpı çıkarmayı ve aynı zamanda [...] büyük ozanların yapıtlarında geçirdiği aşamalara eleştirel bir bakış atmayı denemektir" (Wolf 2000b: 95) şeklinde ifade eder. Üzeri örtülen gerçekleri kazıyarak ortaya çıkarmaya çalışır. Geleneksel çizgiye karşı Medea mitosunun yapısökümcü bir okumasını yapar ve kadın bakış açısıyla yeniden anlatmaya koyulur.

Euripides'te tehlikeli büyücü olarak karşımıza çıkan Medea, Wolf'un yapıtında bitkilerden anlayan, zararlı ve faydalı bitkileri birbirinden ayırt edebilen, hangi bitkinin hangi hastalığa iyi geleceği bilgisine vakıf olan bir şifacıdır. Fakat yabancı olması, şifa dağıtması, hayvanları tanınması, insanları etkileme gücüne sahip olması, farklı ve bilgili olması gibi nitelikleriyle ilişkili olarak Korinthos halkı tarafından büyücü olarak adlandırılır. Ana soylu geleneklere ve düşünce biçimine dayanan Kolkhis'ten ataerki bir toplum düzenine ve düşünce yapısına sahip olan Korinthos'a gelmesiyle süreç içerisinde olumlu niteliklemlerini yitirir ve olumsuz sıfatlarla anılır (bkz. Öğretmen 2019). Medea Korinthos halkını kıtlıktan kurtarmış olmasına rağmen kötü bir büyücü olarak görülür,

çünkü “insanlar açlık yüzünden yabancı otları ve dokunulmazlığı olan hayvanların iç organlarını yediklerine inanmak yerine kendilerine büyü yapıldığına inanmak isterler” (Wolf 2008: 45). Kutsal olan şeylere dokunmuş olmanın sorumluluğunu üstlenmek istemediklerinden Medea’yı kendilerine büyü yapmakla suçlarlar ve bir cadı olarak görürler. Suç bir cadıya, bir büyücüye yüklenir; çünkü ancak bu sayede yapılan eylemin halkın kendi özgür kararına değil, doğaüstü bir güce bağlanması mümkün olacaktır (Georgopoulou, 2001: 182). Medea “Kim insanları kutsal olan şeylerine dokunmaya zorlarsa, onları kendisine düşman eder. Bunu kaldıramıyorlar. Bu nedenle beni karalıyorlar” (Wolf 2008: 45) diyerek halkı açlıktan ve sefaletten kurtarmasına rağmen onlar tarafından iftiraya uğradığını, düşman ilan edildiğini ve bir tehdit unsuru olarak görüldüğünü belirtir (Wolf 2008: 45). Kendisini kötülük saçan bir büyücüye dönüştüren, eşi Jason’u ise yüceltip kahramanlaştıran ataerkil yapıya eleştirel yaklaşır: “Her birimizi ihtiyaç duydukları kişilere çevirdiler. Senden kahraman benden kötü kadın yaptılar. Böylece ikimizi birbirimizden ayırdılar” (Wolf 2008: 53). Medea, iyileştirme ve insanları etkileme gücünün büyücülük olarak karşılık bulmasından kurtulamaz. Bu durumun önemli sebeplerinden biri ana soylu geleneklerini ve yaşam biçimini ataerkil bir yapıya sahip olan Korinthos’ta da devam ettirmesi, tüm uyarılara rağmen bildiğinden şaşmaması, doğru bildiğini ne pahasına olursa olsun savunması ve böylece tüm dikkatleri üstüne çekmesidir. Medea bir köşede saklanmak, itaat etmek ve boyun eğmek için kaçmamıştır memleketinden (Wolf 2008: 63), bu yüzden de Korinthoslu kadınlar gibi görünmez olma niyeti yoktur: “Çalı misali vahşi saçlarını Korinthoslu kadınların evlendikten sonra yaptıkları gibi, toplayıp bağlamaz [...] öfkeliyse fırtına gibi sokaklarda eserek bağırıp çağırır, mutluya yüksek sesle kahkahalar atar” (Wolf 2008: 62-63). Bir kadının olmaması gerektiği kadar umursamaz, özgüvenli, dik başlı, lafını esirgemeyen, dolayısıyla da Korinthos geleneklerine uyum sağlamayan biri olarak görülür. Medea iktidar karşıtıdır; çünkü erkek egemenliğini, eril iktidarın belirlediği cinsiyet rollerini kabul edip, erkeklerin koruması altına girmek ona göre bir şey değildir (Wolf 2008: 98). Jason’a âşık olduğu için değil, ülkesinin yönetim biçiminden memnun olmadığı, kral babasına karşı çıktığı için terk etmiştir memleketini. Wolf bu ayrımın altını özellikle çizer: “Medea, [...] benim yorumlamamda Jason’dan dolayı değil, bilakis Jason ile terk eder Kolkhis’i. Bu büyük bir farktır” (Wolf 2000b: 82). Bir erkeğin koruması altına girmeyi reddetmekle birlikte kendisini iktidarının beklentilerine göre ayarlamayan, kimsenin suyuna gitmeyen, saray yöneticilerini ciddiye almayan, onların tehditlerine karşı umursamaz bir tutum sergileyen, toplumsal cinsiyet rollerini sorgulayan Medea, bir kadın olarak bu yüzden iktidar tarafından fazla özgüvenli, kibirli, kurnaz, uzun dilli ve tedirgin edici bulunur (Wolf 2008: 113, 118). Kadına biçilen rolleri kabul etmeyerek iktidarın nefretini üzerine çeker. Böylece yavaşça canavara dönüştürülerek dehşet içeren bir imgeye büründürülür (Wolf 2000b: 65).

Wolf’un Medea’sı ne vahşidir ne de barbar. Bir yabancı olması, Doğudan gelmesi, ana soylu izler taşıması, esmer teni, siyah kıvrıkcık saçları, keskin bakışları, meydan okurcasına yürüyüşü (Wolf 2008: 107) gibi dış görünüş özellikleriyle ilişkili olarak öyle tanımlanır. Aslında bilgili, aklını kullanan, mantıklı kararlar alan; ama aynı zamanda hislerinden ve sezgilerinden faydalanan, dolayısıyla da mantık ile duygu arasında tercih

yapmak zorunda kalmayıp bu ikisini birbiriyle harmanlayarak hareket eden güçlü bir kadındır (Georgopoulou 2001: 187-188): “Medea, nasıl söylesem, çok fazla kadıncaydı, bu onun düşünme şeklini de etkiliyordu. Düşüncelerin duygulardan hareketle ortaya çıkıp geliştiğine ve aralarındaki bu bağı yitirmemeleri gerektiğine [...] inanıyor. Kuşkusuz eskimiş, geride kalmış bir anlayış” (Wolf 2008: 113). Medea’nın, “yaratıcı kaynak” (Wolf 2008: 113) olarak adlandırdığı bu ana soylu düşünce şeklini, Korinthos’a hükmeden tek yönlü eril düşünce biçimine karşı savunması, onu ilkel, dik başlı, laf anlamaz yapar: “Artık genç bir kadın değilim, ama hâlâ vahşiyim; bunu Korinthoslular söylüyor. Onlara göre eğer bir kadın düşüncesinde ısrarcı/ dik başlı olursa vahşidir” (Wolf 2008: 17).

Wolf’un yapıtında dikkat çeken bir diğer konu Turon olayıdır. Bu olay geleneksel Medea mitosunda yoktur, Wolf bunu bizzat kurgulayıp metnine eklemiştir. Artemis şenliği sırasında meydana gelen ay tutulması bir doğa olayı olmasına rağmen Korinthos iktidarı tarafından kasıtlı olarak yanlış yorumlanır. Bu durumun, Kolkhislilerin Korinthos’a kendi yabancı tanrılarını getirerek yerli tanrılar öfkelenmelerini sonucu olduğu söylenir. Başta Medea olmak üzere bu olaydan Kolkhisliler sorumlu tutulur ve cezasız kalmayacaklardır. İktidar savunucularından Turon, o sırada Demeter şenliklerini kutlayan Kolkhislilerin kutsal koruluklarına girip bir ağacı keser. Kutsal alanlarının tahrip edilmesine öfkelenen Kolkhisli kadınlar ise Turon’u yakalayıp iğdiş ederler. Medea tüm çabalarına rağmen bu iğdiş eylemini engelleyemez. Her ne kadar Turon’u şifacılığıyla iyileştirse de ilk suçlanan yine kendisi olur (Wolf 2008: 191-193). Kutsal koruluklarından bir ağacın kesilmesi ana soylu gelenekten gelen Kolkhisli kadınlar için büyük bir suçtur ve Turon iğdiş edilmekle cezalandırılır. Ataerkil yapıya sahip Korinthoslular için erkeklik cinsel organı da bir o kadar kutsal sayıldığından, eril egemenlik ve güçle ilişkilendirildiğinden fallusa zarar vermek de yine büyük bir suçtur ve Kolkhisli kadınlar ölümle cezalandırılır. Burada her iki ekinin de kutsalına zarar verildiğinde, tabularına dokunulduğunda şiddet içeren ve kurban isteyen bir karşılığının olduğu görülür. Öte yandan Demeter şenliği, Kolkhisli kadınların birlikte dayanışma içerisinde kutlama yaptıkları, sesin, müziğin, ritmin, dansın olduğu, şarkıların söylendiği, kahkaha ve neşe çığlıklarının atıldığı, Medea’nın doğrudan anlatımıyla dışıl deneyimin ve sesin yoğun hissedildiği bir kesittir (bkz. Wolf 2008: 190-191).

Wolf’un yapıtında günah keçisi örgesi önemli bir yer tutar. Bunun sebebi Medea’yı ataerkil dizge içerisinde felaketlerden ve ölümlerden sorumlu tutulan bir günah keçisi olarak görmesidir. Yazara göre Medea’nın yaptığı veya sebep olduğu ileri sürülen tüm olaylar, onun günah keçisi seçilmiş olmasıyla ilişkilidir. Dolayısıyla Medea’ya dair yaratılan tüm olumsuz imgeleri, ona yüklenen tüm suçları ve atılan tüm iftiraları günah keçisi örgesiyle ilişkilendirerek yapısöküme uğratar (bkz. Öğretmen 2019). René Girard’ın “İnsanlar, başlarına gelen felaketlerin, kolaylıkla kurtulabilecekleri tek bir sorumlusu olduğuna inanmak isterler” (akt. Wolf 2008: 149) ifadesini doğrudan alıntılıyıp yapıtında kullanarak Medea’nın ataerkil dizgede nasıl bir işlevinin olduğunu ortaya koyar.⁴ Korinthos kentinin kötülük, cinayet, yalan üzerine kurulu olduğu sırrına

⁴ René Girard’ın günah keçisi düzeneği bir kriz ortamına dayanır. Salgın hastalıklar, doğal afetler, siyasi çalkantılar, dini çatışmalar gibi olgular kriz ortamı yaratır, karmaşıklığın ve şiddetin ortaya çıkmasına neden olur. Bu durumdan aklanmak, arınmak ve öfkeyi yöneltmek için kurban belirtileri taşıyan bir suçlu

ulaşan Medea, iktidarı zedeleyecek bir tehdit oluşturur. Geçmişte işlenen cinayetin ifşa edilmesinden korkan ve Medea'yı bu konuda bir risk unsuru olarak gören iktidar, onu dışlayarak günah keçisi yapmıştır (Aydın 2016: 97). Korinthos'un en derin sırrını öğrenerek iktidar nezdinde işlemiş olduğu suç, sırrın ortaya çıkmaması gerektiği için açık dile getirilemediğinden, Medea'nın başka türlü suçlanmasının yolları aranmıştır: "İşlediği suçtan suçlanamıyorsa, ona karşı açıkça kullanılabilecek ve istenilen sonuca götürecek başka bir suçlama bulunmalıydı" (Wolf 2008: 81). Bunun üzerine öncelikle kardeş katili olduğu ileri sürülür. Ardından potansiyel bir suçlu olarak kentte yaşanan kıtlık, veba, ay tutulması, Turon'un iğdiş edilmesi gibi olaylardan sorumlu tutulur, tutuklanır ve çıkartıldığı mahkemede sürgün cezasına çarptırılır. Günah keçisi düzeneği işlemeye devam ettiğinden bu kez de intikam uğruna kralın kızı Glauke'yi öldürmekle suçlanır. Medea sürgüne gönderilmeden hemen önce Glauke'ye düğününde giymesi için bir elbise hediye etmiştir. Glauke'nin elbiseyi giyip intihar etmesi üzerine iktidar tarafından bu elbisenin zehirli olduğu ve onu ölüme sürüklediği söylentisi yayılır (Wolf 2008: 210-211). Bu ölüm bir intihar eylemi olsa da cinayet olarak yansıtılır. Kışkırtılan halk Medea'nın giderken güvende olsunlar diye tapınağa emanet ettiği çocuklarını intikam hırsıyla katleder.

Euripides'in yapıtında, aldatıldığı için kıskançlık ve intikam duygusuyla kralın kızını ve kendi çocuklarını öldüren Medea, Wolf'un yapıtında ne kıskançlık ve intikam duygusuna kapılan ne de kralın kızını ve kendi çocuklarını öldüren bir kadındır; aksine iftiralara maruz kalan bir kurbandır. Medea'nın çocuk katili olarak yansıtılmaması bir yenilik değildir, bilakis Euripides öncesi Medea'ya bir dönüştür, üzerindeki örtüyü kaldırmak ve onu tekrardan canlandırmaktır. Nitekim daha eski bir anlatıda çocuklarını canice öldüren bir Medea'dan değil, çocuklarını ölümsüzleştirmek isteyen bir Medea'dan bahsedilir (Scheffel 2003: 296). Öfkeli halkın kralın kızının intikamını almak için Medea'nın çocuklarını öldürdüğüne dair bilgi de yine eski bir geleneğe dayanır (Mitrache 2002: 212). Wolf'un, eril aktarımın arkasında başka bir Medea'nın olduğunu keşfetmesi, çocuk katili imgesini çizginin dışına çıkarak çok katmanlı bir şekilde yeniden kaleme almasını sağlamıştır. Buna göre Medea çocuk katili değildir, çocuklarının öldüğünden haberi bile yoktur. Sürgün edilmesinin hemen ardından çocuklarının öldürüldüğünü, dahası bu ölümden kendisinin sorumlu tutulduğunu yıllar sonra öğrenir:

Öldüler. Katledildiler. Taşlanarak, diyor Arinna. Oysa ben gidersem intikam hırsları geçer sanmıştım. [...] Körmüşüz. Çocuklardan yaşıyorlarmış gibi bahsediyorduk. Yıllan yıla büyüdüklerini izliyorduk. Bizim intikamımızı alacaklardı. Meğer ben daha kentin sınırlarından çıkmadan çocuklar çoktan ölmüşler. [...] Korinthosluların benimle işleri hâlâ bitmemiş. Neler söylüyorlar. Ben, Medea, çocuklarımı öldürmüşüm. Ben, Medea, sadakatsiz Jason'dan intikam almak istemişim. Buna kim inanır ki diye soruyorum. Herkes, diyor Arinna. (Wolf 2008: 216)

Arinna, çocukların ölümünün yedinci yılında Korinthosluların soylu ailelerden yedi erkek ve yedi kız çocuğu seçtiklerini söylüyor. Bu seçilen çocukların kafalarını kazımışlar. Benim ölmüş çocuklarımı ansınlar diye bir yıllığına Hera tapınağına göndermişler. Ve

aranır. Bu belirtiler dini farklılık, etnik köken, fiziksel özellikler veya aksaklıklar, yabancı olmak, kadın olmak şeklinde sıralanabilir. Suç isnadı yapılan ve günah keçisi seçilen şüpheli kişi oluşan krizden sorumlu tutularak suçlanır, şiddete uğrar, dışlanır ya da katledilir (bkz. Girard 1998).

bu, artık her yedi yılda bir tekrarlanacakmış. [...] Bu şekilde daha sonraki nesillerin de beni çocuk katili olarak hatırlamasını sağlayacaklar. (Wolf 2008: 217)

Korinthosluların, Medea'nın kıskançlık ve intikam uğruna çocuklarını katlettiği söylentisini yayıp, buna kendilerini inandırdıktan sonra, masum olduklarını göstermek için bizzat öldürdükleri çocuklara anma töreni düzenlemeleri ve bunu belirli aralıklarla tekrar etmeleri bilinçli bir eylemdir. Gelenekleştirilen tekrar eylemleriyle Medea mitosunun yapısı sürekli yeniden üretilecek, ekinsel belleğe sabitlenecek ve doğallaştırılacaktır (Uysal Ünalın 2010: 206). Medea'nın çocuk katili imgesinin sürekli yeniden inşası sağlanacaktır. Wolf, çocukları için düzenlenen anma törenleriyle yapılmak istenenin bilincinde olan Medea üzerinden bu düzeneği ifşa ederek içini boşaltır ve çocuk katili imgesini yapısöküme uğratır.

Wolf'un Medea mitosuna yaklaşım şeklinin yanı sıra anlatım biçimi de dişil yazıyla koşutluk gösterir. *Medea. Stimmen* çizgisel ve geleneksel anlatım biçimine karşı çok sesli bir yapıttır. Toplam on bir bölümden oluşan bu yapıt, her sesin yaşanan olayları kendi bakış açısından iç konuşma şeklinde aktardığı altı sesli, altı farklı *ben*'li, altı bakış açılı (Medea, Agamedea, Glauke, Jason, Leukon, Akamas) bir anlatım biçimine sahiptir. Bu durum aktarılan bir bilginin sabit doğruluğunun olmadığını, anlamın sürekli değiştiğini göstererek, doğru ve yanlış gibi ikili karşıtlıkların sabit anlamlarını bozar. Nitekim Wolf'un kendisi de iyi ve kötü, olumlu ve olumsuz gibi ikili karşıtlıkların kendisi için yazınsal bir ulam olmadıklarını ifade eder (Wolf 2000b: 79).

Christa Wolf kadın bakış açısına sahip olan, kadının iç dünyasına yönelen, dişil deneyimleri yansıtan, dişil sese kulak veren, kadının gündelik hayatına dokunan Medea yaklaşımı ve *Medea. Stimmen* adlı yapıtıyla Fransız feminist kuramcılara benzer bir yol izlemektedir. Yaklaşımı ve yapıtı dişil yazı kuramını desteklemektedir. Kadın öznelliğini, deneyimini, bakış açısını, sesini, dilini, bedenini ön plana çıkaran dişil yazının nasıl bir yazı ve yaklaşım şekli olduğunun yazınsal uygulamasıdır. Öyle ki yazarın yapısökümcü bir okumayla Medea üzerindeki olumsuz imgeleri altüst etmesi, eril yapılanmış mitsel öğeleri tarihsel ve ekinsel çalışmaların desteğiyle mitsizleştirmesi, imge düzeltisine gitmesi, bir kadının elinden alınan itibarını, saygınlığı tekrar iade etmesi gibi unsurlar dişil yazı ile uyumluluk içerisinde. *Medea. Stimmen*'in çok sesli ve çok katmanlı olması, olayların farklı bakış açılarıyla anlatılması, dilin sınırlarını zorlamakla birlikte geleneksel anlam yapılarının kırılmasını sağlar. Wolf, dildeki erkek-kadın, iyi-kötü, melek-şeytan gibi ikili karşıtlıkların olumsuz anlam taşıyan ikinci sırasına hep kadının konumlandırıldığı sıradüzeni Medea temsilinde bozar. Medea'nın tüm olumsuz imgelerinin içini boşaltarak anlamın sabit olmadığını ve sürekli değiştiğini gösterir. Bu bağlamda eril dizge tarafından yalan yanlış üretilen kadın imgelerini yok edip yerine gerçek kadını yazmak gerektiğini belirten Cixous'un (1976: 875-893), Medusa'nın kötü, dehşet saçan, korkunç gibi eril bir dille yapılanmış imgelerini reddedip, onu güzel ve gülen bir kadın olarak betimlemesi gibi Wolf da Medea'yı vahşi, kötü büyücü, çocuk katili imgelerinden arındırmış ve onu ana soylu geleneklere bağlı şifacı bir kadın olarak yansıtmıştır. Wolf'un Medea'sı öyküsünü, iç dünyasını ve dişil deneyimlerini iç konuşma şeklinde kendi sesiyle anlatır. Duygularını, düşüncelerini, arzularını, bedenini, deneyimlerini aktararak dilsel boyutta sembolik düzene semiyotik olanı katar. Dahası

ataerkil dizge içerisinde ana soylu deęerler taşıyarak pürüz yaratan, kuralları ihlal eden, toplumsal cinsiyet kalıplarına uymayan bir kadındır. Bu yönüyle de çoklu anlamları bastırıp yerine sabit tek anlamlılığı koyan, ikili karşıtlıklarla beslenen ve babanın yasasına dayanan sembolik dizge içinde alt üst etme işlevi gören semiyotik unsur gibidir. Eril kimliği, eril dizgeyi, eril düzeni rahatsız ettiği için dışarı atılmıştır, Kristeva'nın (2014: 16) deyimiyle *abject*leştirilmiştir. Cixous'un (1977: 57) dişil yazı bağlamında yazının bedenden geldiğı, kişinin bedenine benzediğı, kadın bedeni erkeğinkinden farklı bir işleve sahip olduğı için kadının dil ve yazıyla ilişkisinin farklı olduğı yönündeki görüşleriyle uyumlu bir şekilde Wolf, yeniden yorumladığı Medea üzerinden dil ile cinsiyet arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu, dişil dilin, okumanın, yazmanın, estetiğın, geleneksel eril çizgiden farklı işlediğini somut bir şekilde göstermiştir.

Sonuç

Euripides öncesi mitos anlatılarında tanrısal soydan gelen, yarı tanrıça, bitkilerden anlayan, gençleştirme yetisine sahip, şifacı, zeki, bilgili gibi olumlu niteliklerle anılan Medea, sonrasında çeşitli cinayetlerden ve felaketlerden sorumlu, çocuklarını katleden, barbar, kötü büyücü, hain gibi imgelerle donatılmış ve günümüze kadar bu olumsuz imgelerle aktarılmıştır. Döneminin tarihsel ve siyasal koşullarıyla ilişkili olarak eleştirilerin, tartışmaların, haksızlıkların ortasında kalan Christa Wolf, insanların kriz anlarında neden kurban ve günah keçilerine ihtiyaç duydukları üzerine eğilmiş ve kendini Medea ile özdeşlemiştir. Çünkü ona göre Medea bir kadın olarak ataerkil dizgenin kurbanıdır, iftiralara maruz kalmıştır, haksızca suçlanarak günah keçisi seçilmiştir. *Medea. Stimmen* adlı yapıtı tam da bu bakış açısıyla, tarihin derinliklerinde olumsuz imgelerle gömülü kalmış, haksızlığa uğramış kadınları temsilen Medea'yı aklamak, iftiralardan arındırmak, elinden alınan itibarını ve saygınlığı iade etmek üzerine kurulmuştur. Dahası mitsel kadın öykülerini değiştirip dönüştüren, dişil özellikleri görünmez kılan, değersizleştiren, gerçekdışı temsiller ve potansiyel suçlular üreten ataerkil ekine karşı kadının sesine kulak veren, iç dünyasına inen, dişil deneyimlerini yansıtan, canavarlaştırılan imgelerini altüst eden çok katmanlı bir yapıttır. Bu yönüyle de dişil yazı kuramıyla uyumluluk içerisinde.

Dişil yazı fallus merkezli, sıradüzensel, ikili karşıtlıklar üzerine kurulu, dişil olanı dışlayan eril bir dille yapılanmış geleneksel kalıpları yapısöküme uğratma, alaşağı etme, gerçek kadını imleme ve dişil deneyimlere dayanan gerçek temsiller yaratma hedefindedir. Christa Wolf bu doğrultuda geleneksel yanlış kadın temsillerini değil, gerçek kadını imgelemiştir. Medea'nın bedenine işlenen tüm eril söylemlerin yeniden okumasını yaparak yapısöküme uğratmıştır. Dehşet saçan Medea'nın değil, iyi nasihatle bulunan, şifa dağıtan, olumlu nitelikler taşıyan başka bir Medea'nın izini sürmüş ve sonunda üzerindeki ataerki örtüsünü kaldırıp kök-Medea'ya ulaşmıştır. Christa Wolf'un Medea'sı büyücü değildir; şifa dağıtması, insanları ve hayvanları etkileme gücüne sahip olması, bilgili olması ataerkil ekinde büyücü olarak adlandırılmasına sebep olmuştur. Barbar, vahşi değildir; yabancı olması, farklı geleneklere sahip olması, ekinsel, yaşam biçimsel ve düşünsel açıdan ana soylu izler taşımasıyla ilişkili olarak öyle algılanmıştır.

Katil değildir; bilakis çocukları ataerki tarafından katledilen bir kadındır. Yaptığı ileri sürülen tüm olaylar asılsız söylentilerden ibarettir. İktidarı tehdit eden bir öteki ve bir korku unsuru olmasıyla bağlantılı olarak suçlanmış ve dışlanmışır. İktidar karşıtıdır; erkek egemenliğini, toplumsal cinsiyet rollerini kabul etmez, farklı ve yıkıcı olmayan ana soylu değerler ölçüsüne sahip, aydın, aklını kullanan, mantıklı kararlar alan, aynı zamanda duygu ve sezgilerinden faydalanan bir kadındır (bkz. Öğretmen 2019). Dolayısıyla ataerki dizge içerisinde rahatsız edici bir işlevi vardır. Diğer bir ifadeyle sembolik düzende kendini gösteren semiyotik sestir. Bedenini, duygularını ve deneyimlerini dahil ederek eril düzenekleri sekteye uğratar, işleyişini aksatır, akışını bozar.

Christa Wolf, Medea çalışmasında direnen, itiraz eden, karşı koyan bir kadın okur ve yazar tutumu sergilemiştir. Aktarılagelen kadın kalıp yargılarını benimsememiş, onlarla mücadele içerisine girmiş, sorgulamıştır. Bir taraftan feminist bir eleştirmen gibi kadını ötekileştiren, baskılayan, nesneleştiren ataerki ekin tarihini deşifre edip dişil yazı tartışmaları yaparken; diğer taraftan *Medea. Stimmen* adlı yapıtıyla bir kadının dişil deneyimlerinden hareketle olaylara yaklaşımının, görme, alımlama ve yazma edimlerinin geleneksel-eril olandan farklılaştığını somut bir şekilde göstermiştir (bkz. Öğretmen 2019). Ekin ve yazın tarihine eleştirel yaklaşarak, eril dili ve düşünce biçimini sorgulayarak, geleneksel kadın imgelerini yapısöküme uğratarak, kadın kalıp yargılarını alt üst ederek, kadın temsillerinin üzerindeki eril söylemleri kazıyarak, kadının iç dünyasına girip, kendi sesiyle kendi öyküsünü anlatmasını sağlayarak dişil yazı kuramıyla koşutluk gösteren bir yol izlemiş ve bir dişil yazı kılıgısalı sunmuştur.

Kaynakça

- Akyıldız Ercan, Cemile / Balkaya, Dursun** (2018): Euripides, Seneca ve Christa Wolf'un Eserlerinde Medea İmgesi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 60, 1-11.
- Aydın, Yıldız** (2006): Eleştirilerin Odağında Bir Yazar: Christa Wolf. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 18, 125-132.
- Aydın, Yıldız** (2008): Medea ve Başkalaşimleri. *Bir Bilim Kategorisi olarak „Kadın“ Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Y. Kocadoru, G. Çakır Damaoğlu (Ed.). Eskişehir: Gülen Ofset. 93-98.
- Aydın, Yıldız** (2016): *Reflexionen über Entfremdungserscheinungen in Christa Wolfs Medea. Stimmen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Aydınalp, Esra Başak** (2020): Hélène Cixous'ta Dişil Yazı: "Oidipus'un Adı-Yasaklanmış Bedenin Şarkısı" ve "Dora'nın Portresi" Adlı Eserlerinin Yapısökümü, *Edebi Eleştiri Dergisi*. Cilt 4/ 1, 26-37.
- Aydınalp, Esra Başak** (2024): Didem Madak Şiirinde Dişil Yazının İzleri: Kadınlık, Bellek, Beden ve Dilin Çok Katmanlı Temsili. *Söylem Filoloji Dergisi*. Edebiyat Kuramları ve Eleştiri Özel Sayısı, 54-74.

- Baumer, Franz** (1996): *Christa Wolf*. Berlin: Morgenbuch Verlag.
- Butler, Judith** (2014): *Cinsiyet Belası*. (B. Ertür, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Chiarloni, Anna** (2000): Medea und ihre Interpreten. Zum letzten Roman von Christa Wolfs. M. Hochgeschurz (Hg.): *Christa Wolfs Medea Voraussetzungen zu einem Text - Mythos und Bild* (174-188). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Cixous, Helene** (1976): The Laugh of the Medusa. (K. Cohen, P. Cohen, Çev.) *Signs - The University of Chicago Press Journals* 1(4), 875-893.
- Cixous, Helene** (1977): *Die unendliche Zirkulation des Begehrens*. (E. Meyer, J. Kranz, Çev.) Berlin: Merve Verlag.
- Cixous, Helene** (1980): *Weiblichkeit in der Schrift*. (E. Duffner, Çev.) Berlin: Merve Verlag.
- Donovan, Josephine** (2014): *Feminist Teori*. (A. Bora, M. Ağduk Gevrek, F. Sayılan, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durudoğan, Hülya** (2014): Unes Femme: Kristeva, Psikanaliz ve Kadın. *Cogito-Cinsiyetli Olmak* 156, 51-66.
- Eagleton, Terry** (2014): *Edebiyat Kuramı*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Emmerich, Wolfgang** (2000): *Kleine Literaturgeschichte der DDR*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Erhat, Azra** (2014): *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Euripides** (2014): *Medea*. (A. Çokona, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Felsner, Kristin** (2010): *Perspektiven literarischer Geschichtsschreibung: Christa Wolf und Uwe Johnson*. Göttingen: V&R unipress.
- Georgopoulou, Eleni** (2001): *Antiker Mythos in Christa Wolfs Medea. Stimmen und Evjenia Fakinus Das siebte Gewand. Die Literarisierung eines Kultur- Prozesses*. Braunschweig: Romiosini Verlag.
- Girard, René** (1998): *Der Sündenbock*. Zürich, Düsseldorf: Benziger Verlag.
- Glaser, Horst Albert** (2001): *Medea oder Frauenehre - Kindsmord - Emanzipation: Zur Geschichte eines Mythos*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Grimal, Pierre** (2012): *Mitoloji Sözlüğü - Yunan ve Roma*. (S. Tamgüç, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Hesiodos** (2018): *Theogonia-İşler ve Günler*. (A. Erhat, S. Eyüboğlu, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hilzinger, Sonja** (1986): *Christa Wolf*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Humm, Maggie** (2002): *Feminist Edebiyat Eleştirisi*. (Ö. Atay vd., Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Irigaray, Luce** (2006): *Ben Sen Biz*. (S. Büyükdüvenci, N. Tural, Çev.) İstanbul: İmge Kitabevi.
- Janke, Alena** (2010): *Antiker Mythos und moderne Literatur: Zum Problem von Tradition und Innovation im Werk von Christa Wolf („Kassandra” und „Medea. Stimmen”)* (Doktora Tezi). Universität Hamburg.
- Kerényi, Karl** (1996): *Die Mythologie der Griechen. Die Heroen-Geschichten* (Bd. 2). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Krischel, Volker** (2003): *Erläuterungen zu Christa Wolf Medea*. Hollfeld: Bange Verlag.

- Kristeva, Julia** (2007): *Ruhun Yeni Hatalıkları*. (N. Tural, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kristeva, Julia** (2014): *Korkunun Güçleri İğrençlik Üzerine Deneme*. (N. Tural, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Magenau, Jörk** (2002): *Christa Wolf Eine Biographie*. Berlin: Kindler Verlag.
- Mitrache, Liliana** (2002): Von Euripides zu Christa Wolf. Die Wiederbelebung des Mythos in „Medea. Stimmen“. *Studia Neophilologia* 74, 207-214.
- Moran, Berna** (2016): *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Opitz, Michael / Hofmann, Michael** (2009): *Metzler Lexikon DRR-Literatur*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Öğretmen, Semra** (2019): *Mitos Yansımaları: Christa Wolf'un Cassandra ve Medea. Stimmen adlı Mitos Çalışmalarında Kadın İmgesi* (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Postl, Gertrude** (2009): Tekrar Etme, Alıntılama, Altüst Etme Irigaray'ın Taklit Kavramının Politikası. *Cogito-Feminizm* 58, 146-158.
- Roscher, Wilhelm Heinrich** (1894-1897): *Ausführliches Lexikon der Griechischen und Römischen Mythologie* (Bd. 2). Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner.
- Sarup, Madan** (2004): *Post-yapısalcılık ve postmodernizm*. (A. Güçlü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Scheffel, Michael** (2003): Vom Mythos gezeichnet? Medea zwischen ‚Sexus‘ und ‚Gender‘ bei Euripides, Franz Grillparzer und Christa Wolf. *Wirkendes Wort* 53/ 2, 295-307.
- Schmidt, Margot** (1992): Artikel „Medea“. *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae* (Bd. 6), 386-398. Zürich-München: Artemis Verlag.
- Schöblier, Franziska** (2008): *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- Stephan, Inge** (2006): *Medea Multimediale Karriere einer mythologischen Figur*. Köln: Böhlau Verlag.
- Uysal Ünalın, Saniye** (2010): *Literarische Repräsentationen des Mythos. Aspekte und Tendenzen der Mythenrezeption in Romanen der Moderne und Gegenwart* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vinke, Hermann** (Hg.) (1993): *Akteneinsicht Christa Wolf. Zerrspiegel und Dialog. Eine Dokumentation*. Hamburg: Luchterhand Literaturverlag.
- Weigel, Sigrid** (1989): *Die Stimme der Medusa*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Wolf, Christa** (1983a): *Lesen und Schreiben Neue Sammlung - Essays, Aufsätze, Reden*. Darmstadt: Luchterhand Verlag.
- Wolf, Christa** (1983b): *Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra*. Frankfurt am Main: Luchterhand Literaturverlag.
- Wolf, Christa** (1999a): *Essays/Gespräche/Reden/Briefe 1959-1974* (Bd. 4). München: Luchterhand.
- Wolf, Christa** (1999b): *Hierzulande Andernorts*. München: Luchterhand.
- Wolf, Christa** (2000a): *Essays, Gespräche, Reden, Briefe 1975-1986*. Bd. 8. (S. Hilzinger, Hg.) München: Luchterhand.

Wolf, Christa (2000b): *Christa Wolfs Medea. Voraussetzungen zu einem Text - Mythos und Bild*. (M. Hochgeschurz, Hg.) München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wolf, Christa (2008): *Medea. Stimmen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Darstellung von Gesundheitspersonal in Fernsehserien: Ein Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei

Ahmet Sunal , Kütahya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714912>

Abstract (Deutsch)

Die Medizin, die zu den ältesten Fachbereichen zählt, ist von großer Bedeutung für das Fortbestehen des menschlichen Lebens und der Gesundheit. Die jüngste Coronavirus-Pandemie hat einmal mehr gezeigt, wie wichtig die Gesundheitsversorgung ist. Es gibt jedoch nicht viele Studien über die Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in Medieninhalten, die die Wahrnehmung der Menschen prägen. Es ist jedoch wichtig, die Darstellung aller Angehörigen der Gesundheitsberufe, insbesondere von Ärzten, z. B. in Fernsehserien oder Filmen zu untersuchen und die Darstellungen in verschiedenen Ländern zu vergleichen, um sich ein Bild von der medizinischen Welt zu machen. Das Ziel dieser Studie ist es, die Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in Fernsehserien in Deutschland und der Türkei zu vergleichen. In diesem Zusammenhang wurden die mit dem induktiven Vorgehen gewonnenen Erkenntnisse zu den Kategorien „Beziehung zwischen Gesundheitspersonal und Patient“, „Beziehung zwischen Gesundheitspersonal“ und „Behandlungsverständnis“ aus der ARD-Serie *In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte* und der TRT-Serie *Kasaba Doktoru (Landarzt)*, die mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert wurden, verglichen. In der Studie wurde festgestellt, dass es Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in den beiden Ländern gibt. Zu den Gemeinsamkeiten gehört zum Beispiel, dass das Gesundheitspersonal in beiden Ländern bei Notfällen diszipliniert und koordiniert vorgeht. Die Unterschiede liegen in der Beziehung zwischen dem Gesundheitspersonal und dem Patienten oder zwischen dem Gesundheitspersonal untereinander. In diesem Zusammenhang wurde zum Beispiel festgestellt, dass in Deutschland eine formelle Kommunikation verwendet wird, während in der Türkei öfter die informelle Sprache benutzt wurde.

Schlüsselwörter: Darstellung Gesundheitspersonal, Darstellung Ärzte, Fernsehserien, Deutschland, Türkei.

Abstract (English)

Representation of Healthcare Professionals in Television Series: A Comparison Between Germany and Turkey

Medicine, one of the oldest professions, is of great importance for the continued existence of human life and health. The recent coronavirus pandemic has once again highlighted the importance of healthcare. However, there are not many studies on the representation of healthcare professionals in media content that shapes people's perceptions. It is important, however, to examine the representation of all healthcare professionals, especially doctors, for example in television series or films, and to compare the representations in different countries in order to get a picture of the medical world. The aim of this study is

to compare the representation of healthcare professionals in television series in Germany and Turkey. In this context, the findings obtained using the inductive approach for the categories 'Relationship between Healthcare Professionals and Patients', 'Relationship between Healthcare Professionals' and 'Healthcare Professionals Understanding of Treatment' from the ARD series *'In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte'* and the TRT series *'Kasaba Doktoru'* (country doctor), which were analysed using the qualitative content analysis method, were compared. The study found that there are similarities and differences in the representation of healthcare professionals in the two countries. For example, one similarity is that healthcare professionals in both countries act in a disciplined and coordinated manner in the event of emergencies. The differences lie in the relationship between the healthcare professional and the patient or between the healthcare professionals themselves. For example, it was noted that formal communication was used in Germany, while informal language was also used in Turkey.

Keywords: *Representation of Healthcare Professionals, Representation of Doctors, TV Series, Germany, Turkey.*

EXTENDED ABSTRACT

Unhealthy living conditions due to the climate crisis or new types of diseases caused by climate change, as well as the ageing of the world's population, highlight the importance of health care. Healthcare professionals are important actors in this situation. Nevertheless, there are not many scientific studies on the representation of health workers in the media. However, the mass media is very successful in shaping people's perceptions. In this sense, realities are shaped by the media and presented in their content. For example, people may find the healthcare professionals they see in TV series more realistic than healthcare professionals in real life. Therefore, the representation of healthcare professionals in TV series can be important when it comes to seeing the current situation in the medical world. The aim of this study is to analyse and compare the representation of medical personnel in television series with health topics in two different countries. In this context, the series '*In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte*' by ARD and '*Kasaba Doktoru*' by TRT were examined and the representation of health personnel in two countries analysed. Qualitative content analysis was considered the most appropriate method for answering the research question 'What similarities and differences are there between the representation of healthcare professionals in Germany and Turkey?' In this direction, the data in the series were coded using the inductive method and finally three different categories were formed. These categories are: 'Relationship between Healthcare Professional and Patient', 'Relationship between Healthcare Professionals' and 'Healthcare Professionals Understanding of Treatment'. The codes 'Formality' and 'Sincerity' formed the category 'Relationship between Healthcare Professional and Patient', the codes 'Hierarchy', 'Sincerity' and 'Competition' formed the category 'Relationship between Healthcare Professionals' and the codes 'Discipline' and 'Speed' formed the category 'Healthcare Professionals Understanding of Treatment'. As a result of the study, it was found that there are similarities and differences in the representation of healthcare professionals in the two countries. Accordingly, in the category 'Relationship between Healthcare Professional and Patient', it was found that health professionals in both series treat patients carefully and respectfully. However, while it was found that more informal language was used in Turkey, formal language was observed in Germany. It was also found that health workers in Germany paid special attention to patients without violating formality. Formality was only broken when communicating with children. Child-oriented language was used. Similarly, doctors in Turkey also behaved in this way towards children. It also became clear that there are differences in the communication styles of the patients. While the patients in Turkey overstepped the boundaries of respect for the health care staff and made their work more difficult, the patients in Germany behaved respectfully and formally towards the health care staff. However, it was observed that a patient did not follow the doctor's advice in one scene and therefore injured himself. A hierarchy in the relationships between healthcare professionals was also observed. However, there are differences in the form of communication. In Turkey, it was observed that doctors at the lower hierarchical level were treated rudely by their superiors, while in Germany the formality towards assistant doctors was not broken, motivational conversations took place, but degrading behaviours also occurred. On the other hand, the respect for the chief physicians and senior physicians is maintained in both countries. Another finding is that, with a few exceptions (e.g. dialogues between assistant physicians or physicians who knew each other earlier), the health personnel in Germany addressed each other formally, while in Turkey it was observed that a family environment was created in the hospital and the physician addressed the nurse as 'Abla' (sister) and the nurse called the doctor by name. The fact is that communication between healthcare professionals in Germany is more formal than in Turkey. The competitive conditions in the series were also seen as different. For example, while it is not enough in Turkey for the doctor to be successful and knowledgeable, in Germany the degree of competence was measured by the doctor's performance. In the TV series '*Kasaba Doktoru*', Dr. Berk Aygün, the son of the head physician, is in a better position than Dr. Ömer Özen, who has a much better degree, because of his father. However, it should not be forgotten that the series in Turkey is set in a private hospital. As for the treatment approach, it was found that the healthcare professionals in both series did their work in a disciplined manner. It has been determined that all health personnel work in a coordinated and fast manner in case of any emergency. Assistant doctors have consulted their superiors in some emergency situations. However, it was observed that assistant doctors in Turkey had to intervene on their own in some cases, while assistant doctors in Germany did not break this rule and waited for the senior physician.

Einleitung

Durch die Klimakrise verursachte ungesunde Lebensbedingungen oder neue Arten von Krankheiten, die damit zusammenhängen, sowie die Alterung der Weltbevölkerung machen die Bedeutung der Gesundheitsversorgung deutlich. Das Gesundheitspersonal ist ein wichtiger Akteur in dieser Situation. Es gibt jedoch nur wenig Medienforschung, die sich mit dem Gesundheitspersonal befasst. Die Massenmedien nehmen heute eine wichtige Stellung ein, wenn es darum geht, die Wahrnehmung der Menschen zu lenken. Die hier gezeigten Inhalte und Darstellungen werden von den Menschen wahrgenommen und dementsprechend werden Sichtweisen oder Verhaltensweisen geprägt. Gerbner und Gross (1976) wiesen auch darauf hin, dass das Fernsehen als Mittel der Sozialisierung das Bewusstsein der Menschen beeinflusst. Da man sich der Bedeutung dieser Tatsache bewusst ist, wird davon ausgegangen, dass die Fernsehserien auch die Bedeutungswelt der Menschen beeinflussen. Ausgangspunkt dieser Studie ist die Frage, wie Gesundheitspersonal, insbesondere Ärzte, die die Philosophie der Lebenserhaltung vertreten, in Fernsehserien dargestellt werden. Die Fragestellung wurde jedoch erweitert auf „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen der Darstellung von medizinischem Personal in Fernsehserien in Deutschland und der Türkei?“, um die Darstellung von medizinischem Personal in zwei verschiedenen Ländern zu vergleichen. Zu diesem Zweck wurden die ARD-Serie *In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte* und die TRT-Serie *Kasaba Doktoru (Landarzt)* untersucht und die Darstellung von medizinischem Personal in den beiden Ländern analysiert. Der Beitrag und neuartige Aspekt dieser Studie zur Literatur ist der Vergleich der Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in den Medien in zwei verschiedenen Ländern. Es wird davon ausgegangen, dass dadurch ein universelleres Ergebnis in Bezug auf die Darstellung des Gesundheitspersonals erzielt werden kann.

Die Identität der medizinischen Fachkräfte in historischer Perspektive und ihre Darstellung in den Medien

Um die Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in den Medien in unserer Zeit besser zu verstehen, kann es nützlich sein, zu untersuchen, wie die Welt der Medizin in historischer Hinsicht Phasen durchlaufen hat und wie die Angehörigen der Gesundheitsberufe wahrgenommen wurden. Da, wie Hall (2017) feststellt, die Darstellung mit der Kultur zusammenhängt, ist das Wissen über die Entstehung und Entwicklung der medizinischen Kultur hilfreich für die Analyse der Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in den Medien. Entwicklungen in der Geschichte der Medizin können Spuren auf das heutige Gesundheitspersonal zurückwerfen oder berufliche Eigenschaften prägen.

Aus einigen archäologischen Funden oder Höhlenzeichnungen geht hervor, dass die Geschichte der Medizin so alt ist wie die Geschichte der Menschheit. Es ist bekannt, dass das erste schriftliche Dokument im Zusammenhang mit der Medizin von einem sumerischen Arzt im Jahr 3000 v. Chr. verfasst wurde. In diesem Dokument, das als

ältestes medizinisches Dokument gilt, wurden wertvolle Rezepte der damaligen Zeit für andere Ärzte und Studenten gesammelt und viele Krankheiten definiert. Die Ärzte setzten ihre Behandlungen in den Tempeln zusammen mit den Magiern fort, aber da der Einfluss der Religion und der Magie in der mesopotamischen Geschichte einen höheren Stellenwert hatte, galten die Ärzte nur als Hilfsperson neben Priestern und Magiern (vgl. Budak 2021). Der Grund, warum Priester und Magier als wichtiger angesehen wurden, kann auf die Unzulänglichkeit der Wissenschaft zu dieser Zeit zurückgeführt werden. Gökçe (2000: 117) zufolge assoziierten die damaligen Menschen Krankheiten mit übernatürlichen Ereignissen und führten Rituale durch, um ihre Gesundheit wiederherzustellen. Mit anderen Worten: Krankheiten wurden als Strafe für Sünden angesehen (vgl. Ertekin 2020: 22). Es ist daher anzunehmen, dass die Ärzte bei den von den damaligen Zauberern organisierten Ritualen eine unterstützende Rolle bei den Heilungssitzungen spielten und in der Hierarchie eine sekundäre Rolle hatten.

Die moderne Medizin hat ihre Ursprünge im antiken Griechenland und im antiken Rom (vgl. Eckart 2005: 4). Hippokrates, der als Urvater der modernen Medizin gilt, begründete eine weltliche, auf Beobachtung beruhende Medizin, indem er die Medizin von Magie und Prophezeiungen löste. Er vertrat die Ansicht, dass Rituale zur Heilung nutzlos seien (vgl. Ertekin 2020: 75f.) und versuchte, der Vernunft und dem Erfahrungswissen in diesem Bereich einen Platz zu verschaffen, systematisierte die Erfahrungen der verschiedenen Schulen und entwickelte ein auf der induktiven Methode basierendes Verständnis der Medizin (vgl. Bayat 2016). Auf diese Weise entwickelte sich die Rolle der Ärzte, d. h. der Angehörigen der Gesundheitsberufe, hin zu einem Beruf, der rational zu arbeiten begann. Ertekin (2020) zufolge verhinderte das Christentum im Mittelalter jedoch Entwicklungen in Wissenschaft und Medizin. Die Medizin, die unter die Kontrolle der Geistlichen geriet, entfernte sich wieder von der Wissenschaftlichkeit und blieb in religiösen Dogmen stecken. In der Zeit kurz vor der Renaissance kam es jedoch zu positiven Entwicklungen im Gesundheitsbereich, die auf den Informationen der islamischen Welt beruhten. Die islamische Welt leistete damals einen Beitrag zur Medizin in einem wissenschaftlichen Sinne. Daraus lässt sich erklären, dass die Angehörigen der Gesundheitsberufe im Mittelalter zwischen Wissenschaft und Dogma standen.

Mit der Renaissance begann die Medizin, sich von religiösen Dogmen zu befreien und es wurden wissenschaftlich fundierte innovative Studien durchgeführt. In den folgenden Jahrhunderten, als der menschliche Geist in den Mittelpunkt gestellt wurde, machte die Medizin große Fortschritte. Medizinische Forschungsergebnisse zur Bekämpfung epidemischer Krankheiten, wie z. B. Impfstoffe, haben zu positiven Ergebnissen geführt (vgl. Ertekin 2020). Betrachtet man die Identität des Mediziners aus historischer Sicht, so kann man feststellen, dass er eine lebensrettende Rolle übernommen hat und damit eine von den Menschen respektierte Position eingenommen hat. Mit einem solchen kulturellen Hintergrund ist die Medizin in der Moderne angekommen und wurde in den Medien mit der Dynamik der Populärkultur umgestaltet. Folglich ist es das Ziel der Medien, große Massen zu erreichen. Das wichtigste Merkmal, um diese Massen zu erreichen, ist zum Beispiel die Gestaltung der Inhalte von Fernsehsendungen für das Charakteristika des Publikums. Nach Postman (2020: 112) ist das Hauptelement des

Fernsehens die Unterhaltung. Der Inhalt des Fernsehens ist darauf ausgerichtet, dass die Menschen vor dem Bildschirm Vergnügen haben. Daraus lässt sich ableiten, dass die Darstellung von allem auch unter Berücksichtigung dieses Aspekts gestaltet wird. Darüber hinaus kann die Vereinfachung der dargestellten Sache auch als vorteilhafter für das Fernsehpublikum angesehen werden. Laughey (2010: 84) zufolge spiegelt die Repräsentation die Realität nicht perfekt wider, sondern beeinflusst die Erfahrung der Menschen mit der Realität. Daher beeinflusst die von Fernsehserien vermittelte Darstellung von Gesundheitsfachkräften die menschliche Erfahrung in Bezug auf die Welt der Medizin. Somit spielt die Darstellung des Gesundheitspersonals für die Realität und den aktuellen Zustand der Medizin eine wichtige Rolle.

Frühere Studien über die Darstellung des Gesundheitspersonals in den Medien wurden auch in Deutschland und der Türkei durchgeführt. Dementsprechend lauten einige Ergebnisse wie folgt;

Deutschland

- Das erste Beispiel für eine deutsche eigenproduzierte Serie mit einem Arztthema war „*Landarzt Dr. Brock*“. Diese Serie wurde 1967 ausgestrahlt und war von den Merkmalen einer Kleinstadt geprägt. In dieser Serie stellt Dr. Brock einen guten und verständnisvollen Menschen dar, der in der Lage ist, sowohl medizinische Hilfe zu leisten als auch soziale Probleme in einer etwas rückständigen Kleinstadtumgebung zu lösen (vgl. Rosenstein 1998: 14).

- Gesundheitsserien waren von Anfang an von realistischen und unrealistischen Darstellungen geprägt. So wird in der Serie „*Die Schwarzwaldklinik*“, Prof. Dr. Klaus Birkmann, als Mann mit fast göttlichen Eigenschaften verherrlicht, während in der Serie „*Alphateam - Die Lebensretter im OP*“, Ärzte als Menschen dargestellt werden, die im Team an die Grenzen ihrer Fähigkeiten stoßen (vgl. Rossmann 2002: 10).

Türkei

- Nach Ansicht von Şenol et al. (2012) werden Ärzte und Krankheiten in neuen türkischen Filmen realistischer dargestellt als in alten türkischen Filmen. Es wurde festgestellt, dass die Rolle des Arztes meist von Männern übernommen wurde und sich ihre Charaktereigenschaften mit der Zeit verändert haben. In den alten Filmen hatten die Ärzte beispielsweise eine eher väterliche Haltung, während sie in den neuen Filmen eher technisch geprägt sind. In den alten Filmen gab es auch medizinische Fehler.
- Akkaya und Darıcı (2019) analysierten im Rahmen einer Studie über das Image von Krankenschwestern in Fernsehserien und Filmen in der Türkei, in denen diese Berufsgruppe unrealistisch dargestellt wurde. Dort wurden Krankenschwestern als eine Art Showprodukt der Kulturindustrie vermarktet. Es wurde festgestellt, dass diese Situation die Würde des Berufs beschädigt.

- In einer anderen Studie, die die Darstellung der Krankenschwester untersuchte, wurde berichtet, dass Krankenschwestern in insgesamt 11 Fernsehserien und -filmen keine eigenen Entscheidungen über ihre berufliche Tätigkeit treffen konnten und häufig als Assistenten von Ärzten dargestellt wurden (vgl. Gören Yılmaz / Şahinoğlu 2018).

Die Untersuchung der Studien lässt den Schluss zu, dass die Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in Filmen oder Fernsehserien von den Merkmalen der jeweiligen Zeit oder der Sendepolitik geprägt ist oder auf bestimmten Stereotypen beruht.

Methode

In der Studie wird nach Antworten auf die Forschungsfrage „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen der Darstellung von medizinischem Personal in Fernsehserien in Deutschland und der Türkei?“ gesucht. Es wird angenommen, dass die geeignetste Methode zur Beantwortung dieser Frage die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ist. Gökçe (2019: 36) erklärte, dass der Zweck der Inhaltsanalyse darin besteht, die Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage aufzudecken. Metin und Ünal (2022) erklärten außerdem, dass Kategorien erstellt werden, um die Inhaltsanalyse systematisch durchzuführen und diese mit den aus dem zu analysierenden Material gewonnenen Daten zu kodieren. Dann werden diese Daten unter den Kategorien interpretiert und die Ergebnisse erzielt. Im Schlussteil werden die Ergebnisse so bewertet, dass die Forschungsfrage beantwortet wird.

Die Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage werden in der ersten Staffel, der ersten und zweiten Folge der TRT-Serie *Kasaba Doktoru (Landarzt)* und der ARD-Serie *In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte* identifiziert. Die Kategorien, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen sollen, wurden mit Hilfe der induktiven Methode gebildet. In dieser Richtung ergaben sich drei verschiedene Kategorien mit dem Titel „Beziehung zwischen Gesundheitspersonal und Patient“, „Beziehung zwischen Gesundheitspersonal“ und „Behandlungsverständnis“ durch Kodierung der Gespräche, Bilder oder Musikdaten in der Serie. Mayring (2010: 12) zeigte die Flexibilität der Inhaltsanalyse in Bezug auf die Daten, indem er sagte: „Die Inhaltsanalyse arbeitet mit Texten, Bildern, Noten, mit symbolischem Material (...)“

Die im Rahmen der Forschung gebildeten Kategorien und Codes lauten wie folgt;

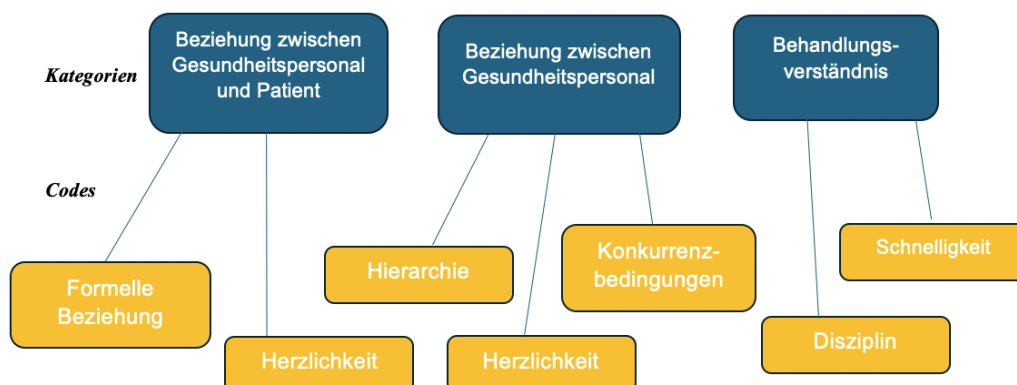


Abb.1: Im Rahmen der Forschung erstellte Kategorien und Codes (eigene Darstellung)

Die ersten zwei Folgen der ersten Staffel der beiden Serien wurden ausgewählt. Der Grund dafür ist, die Charaktere der Serien besser kennenzulernen und die Beziehungen zwischen ihnen und den Patienten in dieser Richtung besser zu definieren. Die Serie *Kasaba Doktoru (Landarzt)* startete jedoch im Jahr 2022, während *In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte* im Jahr 2015 startete. Zwischen diesen Jahren fand die Corona-Pandemie statt, die das Gesundheitswesen weltweit in den Vordergrund rückte, aber da es in den Serien keine Daten gab, die davon beeinflusst wurden und die Forschungsfrage beeinflussten, blieb der Unterschied zwischen den Jahren unbedeutend.

Die Studie umfasst eigentlich alle Fernsehserien in Deutschland und der Türkei, in denen Gesundheitsberufe vertreten sind. Da diese Situation die Studie jedoch zu sehr erschweren würde, wurde der öffentlich-rechtliche bzw. staatliche Rundfunk bevorzugt, und die dortigen Serien wurden in die Stichprobe aufgenommen. Der Grund für die Bevorzugung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks gegenüber den privaten Medienorganisationen ist, dass der monetäre Gewinn nicht im Vordergrund steht. Während in den Serien der kommerziell ausgerichteten Fernsehsender die Einschaltquoten und die Werbung im Vordergrund stehen, geht es beim steuerfinanzierten öffentlich-rechtlichen Rundfunk vorrangig um die Information der Gesellschaft. Daher wird davon ausgegangen, dass bei der Darstellung des Gesundheitspersonals in den in die Untersuchung einbezogenen Sendern bessere Daten gewonnen werden können. Infolgedessen wird angenommen, dass kommerzielle Sendeanstalten bei der Darstellung des Gesundheitspersonals fiktive Merkmale einbauen könnten, um die Einschaltquoten zu erhöhen.

Analyse und Befunde

Zusammenfassung der Serie *Kasaba Doktoru (Landarzt)*

Die Serie *Kasaba Doktoru (Landarzt)*, bei der Arda Sarıgün Regie führte, wurde zwischen 2022 und 2023 mit insgesamt 32 Episoden im staatlichen Fernsehsender TRT ausgestrahlt. In der Serie spielen Dr. Ömer Özen (Deniz Can Aktaş), Dr. Hakan Aydıner/Dr. Kemal Demir¹ (Ozan Akbaba) und Dr. Leyla Erpek (Hazal Subaşı). In der Serie geht es um das Privat- und Arbeitsleben des medizinischen Personals in zwei privaten Krankenhäusern eines Unternehmens. Allerdings gibt es einen Qualitätsunterschied zwischen den beiden Krankenhäusern. Während das private Gümüşok-Krankenhaus eines der beliebtesten Krankenhäuser Istanbuls ist, ist das private Uluçınar-Krankenhaus ein Krankenhaus in einer der kleinen Nachbarstädte Istanbuls und weist viele Mängel auf. Dr. Ömer Özen, der als Praktikant angefangen hat und später Assistenzarzt wird, wird aufgrund einer Intrige der Krankenhausleitung nach einer Weile vom Gümüşok-Krankenhaus ins Uluçınar-Krankenhaus versetzt. Unglücklich und traurig über diese Situation, ist Ömer hin- und hergerissen zwischen seinem beruflichen Ziel und seiner ethischen Verantwortung. Er passt sich jedoch an seine neue Position an und

¹ Dr. Hakan Aydıners richtiger Name in der Serie ist Dr. Kemal Demir. Aydıner verbirgt diesen Namen jedoch.

kämpft mit den anderen Protagonisten und dem medizinischen Personal um die Erfüllung seiner Pflichten im Krankenhaus.

Kategorien

Beziehung zwischen Gesundheitspersonal und Patient

Die Codes „Formelle Beziehung“ und „Herzlichkeit“ wurden anhand der Daten zur Beziehung zwischen dem Gesundheitspersonal und dem Patienten ermittelt. Mit dem Code „Formelle Beziehung“ wurde die formale Kommunikation in der Beziehung zwischen dem Gesundheitspersonal und dem Patienten in Betracht gezogen. Zum Beispiel sagte der Assistenzarzt Dr. Ömer Özen zu einem Patienten in einer Notfallsituation: „Mein Herr, was ist mit Ihnen los?“, „Können Sie mir sagen, was mit Ihnen los ist?“ oder zu einem Patienten, der einen Verkehrsunfall hatte: „Sie hatten einen Verkehrsunfall, Sie müssen sich bewegen.“ Durch die Verwendung der Ausdrucksweise „Sie“ zeigt er einen offiziellen Ansatz. In ähnlicher Weise teilte Dr. Özen in einer anderen Szene mit: „Zunächst werden Sie einer grundlegenden Untersuchung unterzogen. (...) Ich werde zu Ihnen kommen, wenn die Untersuchungen abgeschlossen sind.“ In einer anderen Szene sagt Assistenzärztin Dr. Leyla Erpek zu dem bewusstlosen Patienten, den sie mit der ECMO-Methode rettete: „Herr Azmi, ich weiß, dass Sie mich hören können, ich glaube, Sie werden wieder gesund. Bitte geben Sie nicht auf. Okay?“ Es wurde also deutlich, dass den Patienten gegenüber eine respektvolle Haltung eingenommen wurde. Es wurde jedoch beobachtet, dass die Patienten unterschiedliche Formen der Anrede gegenüber dem medizinischen Personal verwendeten. So fragte beispielsweise ein mafioser Patient den Arzt Ömer: „Was ist los mit dir, Bruder, lachst du mich aus?“, und ein anderer älterer Patient war wegen der Eingriffsmethode wütend auf den Arzt. Ein Patient übergibt sich sogar auf den Arzt und ein anderer Patient schlägt dem Arzt wegen der Spritze reflexartig ins Gesicht. All dies geschah mit einer unterhaltenden Hintergrundmusik. Im Ergebnis zeigte sich, dass jeder Patient anders und im Rahmen eines eigenen Falles schwierig war, aber das Gesundheitspersonal behielt seine Professionalität bei.

Ein weiterer Code, der diese Kategorie unterstützt ist, „Herzlichkeit“, der emotionale oder aufrichtige Interaktionen zwischen dem Gesundheitspersonal und den Patienten kennzeichnet. Zum Beispiel beruhigt die leitende Krankenschwester Mine Yıldız an einem anstrengenden Tag in der Notaufnahme eine Frau, die wütend auf ihren Schwiegersohn ist, mit den Worten „Komm und leg dich hin, Tantchen“ (begleitet von unterhaltsamer Hintergrundmusik). Ein anderer Patient, den man für einen Musiker hält, legt sich mit einer Geige in der Hand hin und sagt: „Schwester, sehen Sie, mir geht es sehr schlecht.“ Eine andere Krankenschwester antwortet mit einem Lächeln: „Keine Sorge, wir tun schon unser Bestes.“ Das Gesundheitspersonal zeigt also Mitgefühl mit dem Patienten.

In einer anderen Szene versuchte Oberarzt Dr. Hakan Aydıner, den Vergiftungsvorfall bei der Beschneidungshochzeit aufzuklären und führte den folgenden Dialog mit einem laufenden Kind;

Dr. Hakan Aydıner: „Pssst, nicht rennen. Darf man im Krankenhaus rennen? Hast du auch Hühnerreis gegessen?“

Kind: „Ja, ich habe zwei Teller davon gegessen.“

Dr. Hakan Aydıner: „Puh!“

In dem Dialog zwischen den beiden zeigt Dr. Aydıner Herzlichkeit, indem er sich dem Alter der Person anpasst und einen kindlichen Ton verwendet. In einer anderen Szene spiegelt İhsan Bozkır, stellvertretender Direktor des privaten Uluçınar-Krankenhauses, die Haltung eines Familienältesten wider, indem er zu dem Patienten, der eine Patientenaufnahme im Krankenhaus beantragt hat, sagt: „Es ist okay, Väterchen“ Außerdem gibt es aber auch emotionale Szenen. So teilt Dr. Ömer Özen der alten Mutter und dem Vater, die schwer hören können, unter Tränen mit, dass sie ihren 35-jährigen Sohn, der Schädlingsbekämpfungsmittel getrunken hat, nicht retten konnten.

Beziehung zwischen Gesundheitspersonal

Mit den Daten, die diese Kategorie unterstützen, wurden die Codes „Hierarchie“, „Herzlichkeit“ und „Konkurrenzbedingungen“ ermittelt. Im Rahmen des Codes „Hierarchie“ wurde beobachtet, dass der Titel des Gesundheitspersonals die Beziehungen prägte. So sagte beispielsweise der Assistenzarzt Murat Dilkor zu Praktikant Dr. Ömer Özen, den er am Eingang des Krankenhauses sah: „Hey, Neuling, stopp. Halt! Hol mir einen Filterkaffee. Ich werde jetzt nach einem Patienten sehen. Ich will nicht zweimal hin und her gehen. Komm schon. Bist du nicht ein Praktikant? Ich bin ein Assistent. Wir haben also einen Rangunterschied“, was zeigt, dass eine Hierarchie im Krankenhaus besteht. Eine andere Assistenzärztin, Leyla Erpek, verdeutlicht ihre Position, indem sie Dr. Ömer sagt, er habe keinen Namen, er sei ein Junior. Leyla fragt Dr. Ömer erneut: „Wie steckt ein Arzt einen Elefanten in einen Kühlschrank?“, und als Ömer es nicht weiß, sagt sie: „Er sagt es dem Praktikanten und der macht es“, woraufhin das andere medizinische Personal lacht. In einer anderen Szene wird Dr. Ömer Zeuge, wie Oberarzt Dr. Cenk, ein privates Gespräch mit Dr. Bahar führt. Dies wird von den beiden bemerkt. Dr. Cenk sagt zu Ömer, der weggeht: „Praktikant, bleib dastehen. Praktikant, komm her!“, ruft er ihm zu. So wird deutlich, dass der Arzt, der gerade erst seine Arbeit im Krankenhaus aufgenommen hat, als Praktikant bezeichnet wird, anstatt ihn mit seinem Namen anzusprechen. Diese Situation spiegelt sich auch im Verhalten der Ärzte wider. So sagt Dr. Leyla in einer Szene zu Ömer, der eine Herz-Lungen-Wiederbelebung am Patienten durchführt: „Was machen du da, geh mir aus dem Weg?“, und führt den Eingriff selbst durch. In einer anderen Szene sagt der Oberarzt in Anwesenheit anderer medizinischer Fachkräfte zum Assistenzarzt: „Geh aus dem Weg, Junge“, und beginnt mit der Behandlung des Patienten. Es wurde festgestellt, dass sich die Ärzte auch an andere Mitarbeiter des Gesundheitswesens wandten, indem sie ihnen Befehle erteilten. Eine

Person, die einen Verkehrsunfall hatte, wurde ins Krankenhaus gebracht, und während des Eingriffs wies Dr. Leyla die Krankenschwester mit den Worten „Bereite isotonische Mittel vor“ an. Auch Dr. Ömer erteilte anderen Oberschwestern und dem medizinischen Personal Befehle, als er bei einem Patienten eingriff, der Schädlingsbekämpfungsmittel getrunken hatte. Während eine solche Kommunikation von oben nach unten beobachtet wurde, wurde festgestellt, dass die Beziehung zwischen anderem Gesundheitspersonal auf gleicher Ebene stattfand. So sprach beispielsweise die leitende Krankenschwester Mine Yıldız, İhsan Bozkır, den stellvertretenden Direktor des Uluçınar-Krankenhauses, mit Namen an. İhsan benennt sie auch als „Krankenschwester“. Es versteht sich von selbst, dass die Regeln des Respekts unter dem Personal von unten nach oben eingehalten werden. In der Serie werden die Ärzte beispielsweise in der Beziehung zwischen Ärzten und anderem Gesundheitspersonal generell mit „Hocam“ angesprochen. Eine genaue Übersetzung des Wortes „Hocam“ ins Deutsche gibt es nicht. Wir können es mit „Meister“ übersetzen. Eine andere Tatsache ist, dass der Titel „Chefarzt“ in eine besondere Position gestellt wurde. Dies wurde durch die Haltung gegenüber Dr. Yalçın Aygün, Chefarzt des privaten Gümüşok-Krankenhauses, bestimmt. In einer Szene betritt Dr. Leyla Erpek das Zimmer des Chefarztes Dr. Yalçın Aygün in einer unruhigen und ängstlichen Weise. Unterstützt wird dies durch die angespannte Hintergrundmusik. Der Chefarzt begrüßt Leyla, die den Raum betritt, mit den Worten „Komm herein“. Die Schwierigkeit, den Chefarzt zu erreichen und mit ihm zu kommunizieren, wird auch zu Beginn der ersten Episode deutlich. Der Versuch von Praktikant Dr. Ömer Özen, direkt mit dem Chefarzt, den er am Eingang des Krankenhauses sieht, zu kommunizieren, wird von den anderen Ärzten mit Verwunderung verfolgt.

Der andere Code „Herzlichkeit“ kennzeichnete die aufrichtige Kommunikation zwischen den Mitarbeitern. Während die Beziehungen im Gümüşok-Krankenhaus eher formell waren, wurde im Uluçınar-Krankenhaus ein aufrichtigerer Umgang gepflegt. Im Uluçay-Krankenhaus zum Beispiel ist die Beziehung zwischen dem Chefarzt und dem Gesundheitspersonal aufrichtiger. Dementsprechend verläuft auch das Gespräch zwischen Dr. Turgut Ölgü, dem Chefarzt dieses Krankenhauses, und Oberarzt Dr. Hakan Aydınler auf gleicher Ebene. In einer anderen Szene duzen sich Dr. Hakan Aydınler und Oberschwester Mine Yıldız, wenn sie allein sind oder wenn Schwester Yıldız und Dr. Leyla allein sind, spricht Dr. Leyla Krankenschwester Yıldız mit „Schwester“ an. Auch die Oberschwester sprach Leyla als „Meine Leyla“ an. Der stellvertretende Direktor İhsan Turgut fasste den Grad der Aufrichtigkeit in diesem Krankenhaus in einer Motivationsrede, die er nach den intensiven Patientenbehandlungen in Anwesenheit des gesamten Gesundheitspersonals hielt, wie folgt zusammen „Wir sind Uluçınar. Wir sind eine Familie. Weißt du, was ich meine? Wir sind eine Familie.“

Ein weiterer Code, der die Beziehung zwischen dem Gesundheitspersonal angibt, ist „Konkurrenzbedingungen“. Es wurde festgestellt, dass in der Reihe unlautere Konkurrenzbedingungen herrschten. Dr. Ömer Özen, der bei der Qualifikationsprüfung in der Türkei die höchste Punktzahl erreicht hat und Dr. Berk Aygün, der Sohn des Chefarztes, werden in der Klinik für Allgemeinchirurgie des Gümüşok-Krankenhauses arbeiten. In diesem Zusammenhang fand eine Gratulationszeremonie statt. Dr. Berk

wurde von den hier tätigen Ärzten eingehender behandelt, da er der Sohn des Chefarztes ist. Während die Ärzte, Dr. Ömer aus der Ferne die Hand schüttelten, umarmten sie Berk. Am Ende der Szene wurde ein Erinnerungsfoto gemacht, auf dem Berk in der Mitte steht und Ömer noch nicht mal eingeladen wurde. In einer anderen Szene wird Dr. Ömer Özen eine kritische Operation zugewiesen, weil sie sehr riskant ist. Der Grund dafür war, Dr. Berk Aygün vor dem Risiko zu schützen. Ömer scheiterte wie erwartet an der schwierigen Aufgabe. Da der VIP-Patient starb, wurde Ömer in ein anderes Krankenhaus dieses Unternehmens verlegt. Während Dr. Berk Aygün bevorzugt behandelt wurde, weil er der Sohn des Chefarztes war, wurde Dr. Ömer Özen trotz seines Bildungserfolgs benachteiligt. Dr. Ömer Özen drückt seine Unzufriedenheit darüber, dass er dem Uluçınar-Krankenhaus, das außerhalb Istanbuls liegt, zugewiesen wurde, mit seiner inneren Stimme aus, indem er Tränen vergießt. Im Allgemeinen zeigt diese Situation unfaire Konkurrenzbedingungen.

Behandlungsverständnis

Es gibt die Codes „Disziplin“ und „Schnelligkeit“, die den Behandlungsansatz des Gesundheitspersonals angeben. Der Code „Disziplin“ bezieht sich auf die Ernsthaftigkeit, mit der das Gesundheitspersonal seine Arbeit angeht. In einer Szene fasst Dr. Ömer Özen beispielsweise die Operation im Operationssaal wie folgt zusammen: „Jeder arbeitet, ohne eine einzige unnötige Bewegung zu machen.“ Dr. Hakan Aydiner erklärt Dr. Ömer, dass das Leben eines Patienten in ihren Händen liegt und Chirurgen keine zweite Chance haben. Er betont, dass im Falle einer Ungeschicklichkeit der Patient sterben wird. Auf diese Weise wird die Disziplin erklärt, die ein Arzt haben sollte. In einigen Fällen wichen die Ärzte von der strengen Disziplin ab, weil sie sich selbst zur Verantwortung verpflichteten. In einer Szene z.B. wendet sich Dr. Leyla Erpek an ihren Ausbilder wegen eines Patienten, der einen Eisenstab in der Brust stecken hat. Da ihr Ausbilder gerade eine andere Operation durchführt, sagt er ihr, sie solle die notwendigen Maßnahmen ergreifen und abwarten. Der Zustand des Patienten ist stabil, aber weil ein Mitarbeiter des Gesundheitspersonals versehentlich gegen die Bahre des Patienten stößt, bewegt sich die Eisenstange und das Leben des Patienten ist in Gefahr. In dieser Situation ergreift Dr. Leyla Erpek die Initiative und wendet einen riskanten Behandlungsversuch an, der ein Gerichtsverfahren nach sich ziehen könnte, um das Leben des Patienten zu retten. Nachdem der Chefarzt von dieser Situation erfahren hatte, wurde er wütend auf Leyla. Der folgende Dialog fand zwischen den beiden im Zimmer des Chefarztes bei angespannter Hintergrundmusik statt;

Dr. Leyla Erpek: „Sie haben mich gerufen?“

Chefarzt Dr. Yalçın Aygün: „Was ist dein Problem?“

Dr. Leyla Erpek: „Wie bitte, Hocam (Meister)?“

Chefarzt Dr. Yalçın Aygün: „Wie kannst du so eine wichtige Entscheidung treffen, ohne jemanden zu konsultieren?“

Dr. Leyla Erpek: „Ich musste es tun.“

Chefarzt Dr. Yalçın Aygün: „Musste es tun? Was glaubst du wer du bist, um dazu gezwungen zu sein? Um ECMO einsetzen zu dürfen, musst du eine lizenzierte Fachärztin sein! Bist du das? Ich frage dich: Bist du das?“

Dr. Leyla Erpek: (nickt) „Nein.“

Chefarzt Dr. Yalçın Aygün: „Und wer hätte die Verantwortung getragen, wenn der Patient gestorben wäre?“

Dr. Leyla Erpek: „Der Patient lebt. Die Operation war erfolgreich, und seine Werte sind stabil.“

Daraufhin schlägt Chefarzt Dr. Aygün mit der Hand auf den Tisch, steht auf und schreit: „Spiel mir nicht die Besserwisserin vor!“ Auf diese Weise wird gezeigt, dass die Disziplin oder die Arbeitsordnung im Krankenhaus Vorrang vor anderen Optionen hat. In einer anderen Szene, die damit zusammenhängt, erklärt Dr. Ömer Özen beispielsweise, dass es große Probleme geben kann, wenn gegen die Regeln verstoßen wird. Dr. Ömer betont, dass er ein Kind, das einen Verkehrsunfall hatte, nicht ohne die Erlaubnis seiner Eltern operieren könne. Ömer sagt: „Ich werde keine Operation durchführen, die nicht genehmigt wurde.“ Ömer erklärte, er habe viele Ärzte gesehen, die in Fällen mit schlechten Ergebnissen verklagt worden seien.

Die Arbeitsdisziplin von Krankenschwestern und anderem Gesundheitspersonal wurde in der Serie auch gezeigt. So sagt beispielsweise die Oberschwester Mine Yıldız bei der morgendlichen Organisation in der Notaufnahme zu den anderen Mitarbeitern, dass die Bettlaken wie Rasierklingen sein sollten. Die Oberschwester sagt: „Freunde, es gibt einen Verkehrsunfall, in vier Minuten kommen drei Verletzte, macht euch bereit!“ In einer anderen Szene wird gezeigt, dass sich die Krankenschwestern nachts wegen der hohen Patientenzahl kaum hinsetzen können.

Ein weiterer Code „Schnelligkeit“ unter dem Thema „Behandlungsverständnis“ bezeichnete die Geschwindigkeit und die Reaktionen des medizinischen Personals in Notfällen. In einer Szene operiert Oberarzt Dr. Hakan Aydın in einem Wettlauf mit der Zeit einen Patienten, der sich das Handgelenk aufgeschnitten hat. Dr. Ömer kommentiert: „Die Nahtfäden sind die dünnsten. Ich kann in meinem Alter kaum noch sehen, aber er ist sehr schnell. Er näht schneller als ich schneide, als ob er diese Operation jeden Tag durchführt.“ Damit betont er mit seiner inneren Stimme die Professionalität und Schnelligkeit des Arztes. In verschiedenen Szenen wurde beobachtet, dass das medizinische Personal bei der Behandlung von Notfallpatienten schnell handelte. Bei einem Mangel an Ärzten und Krankenhäusern wurden die Patienten an ein anderes Krankenhaus überwiesen. Hier wird deutlich, dass das Gesundheitspersonal in verschiedenen Krankenhäusern koordiniert und schnell arbeitet.

Zusammenfassung der Serie *In aller Freundschaft – Die jungen Ärzte*

Die 2015 gestartete Serie *In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte* ist eine Produktion des öffentlich-rechtlichen Fernsehsenders ARD. In der ersten Folge der Serie nimmt der Protagonist Oberarzt Dr. Niklas Ahrend (Roy Peter Link) auf Wunsch seines Medizinlehrers Dr. Harald Loosen (Robert Giggenbach) seine Arbeit am Johannes-Thal-Klinikum in Erfurt auf. Doch schon am ersten Tag erleidet Dr. Loosen einen Herzinfarkt und Dr. Ahrend wird mit großer Verantwortung belastet. Dr. Ahrend übernimmt die Nachfolge von Loosen, der die Assistenzärzte in der Klinik ausbildet. Die Serie bietet einen Einblick in den täglichen Betrieb und die Beziehungen im Krankenhaus.

Beziehung zwischen Gesundheitspersonal und Patient

Die Daten der Serie wurden mit den Codes „Formelle Beziehung“ und „Herzlichkeit“ gekennzeichnet, die die Kategorie „Beziehung zwischen Gesundheitspersonal und Patient“ unterstützen. Der Code „Formelle Beziehung“ kennzeichnete die offizielle Haltung des Gesundheitspersonals gegenüber dem Patienten. In den analysierten Episoden der Serie wurde beobachtet, dass die Patienten mit der Höflichkeitsform „Sie“ angesprochen werden. Zu der schwangeren Frau und ihrem Mann, die die Klinik betraten, sagte der Assistenzarzt Dr. Elias Bähr „Guten Tag. Wie können wir Ihnen helfen?“ und dann fügte Dr. Julia Berger, die andere Assistenzärztin, die neben Bähr stand, die Frage hinzu „Sie wollen morgen früh Ihr Baby per Kaiserschnitt zur Welt bringen?“ In den späteren Szenen der Folge erkundigte sich Oberärztin Dr. Leyla Sherbaz nach dem Zustand der schwangeren Frau mit der Frage „Alles in Ordnung Frau Gerlach und sonst wie geht's Ihnen irgendwelche Beschwerden?“ „Ich muss Ihre Lunge abhören“, sagte eine Arzthelferin in einer anderen Szene zu einer älteren Frau, die bei einem Bahnunfall leicht verletzt worden war. Es wurde auch beobachtet, dass die Patienten höflich und respektvoll mit den Ärzten kommunizierten.

Mit dem anderen Code „Herzlichkeit“ wurde die aufrichtige Kommunikation zwischen dem Gesundheitspersonal und dem Patienten berücksichtigt. Assistentin Dr. Julia Berger begrüßte mit einem lächelnden Gesicht die schwangere Frau und ihren Ehemann, die das Krankenhaus betraten. Der aufgeregte Ehemann der Frau machte auch Kameraaufnahmen als Erinnerung. Die Ärzte, die diese Situation als normal ansahen, beruhigten sie mit der Aussage „Bei uns sind Sie in den besten Händen keine Sorge“ und die schwangere Frau ging auf ihr Zimmer. In den folgenden Szenen spricht Oberärztin Dr. Leyla Sherbaz mit einem Lächeln im Gesicht zu der schwangeren Frau: „Sie brauchen keine Angst zu haben, wir passen gut auf Sie auf“ und klopft ihr sanft mit der Hand auf die Schulter. Im Hintergrund erklingt ruhige Musik. Es gab auch einen Dialog zwischen Dr. Berger und der schwangeren Frau über ihr Privatleben. Im weiteren Verlauf der Szene beruhigt der Assistenzarzt Dr. Elias Bähr, der wegen der bevorstehenden Geburt in Panik geratenen Ehemann, zeigt ihm Fotos von früher geborenen Babys. Danach setzen sie sich zum Kaffee zusammen und besprechen den Namen des Babys, das geboren werden soll. Da es im Zimmer seiner schwangeren Frau kein anderes Bett gab, organisierte Dr. Bähr

für ihn auch einen Platz im Arztzimmer. Daraus kann man schließen, dass es eine aufrichtige Nähe zwischen den Ärzten und den Patienten gibt. In einer anderen Szene teilt Frau Schwegler, eine ältere Frau, die aufgrund eines Zugunfalls unter Zwangsbeobachtung steht, der Assistenzärztin Dr. Julia Berger mit, dass sie nicht zur Hochzeit ihrer Enkelin kommen kann (emotionale Hintergrundmusik): „Ich will doch nur bei der Hochzeit meiner Enkelin dabei sein. Wissen Sie, ich lebe in Südafrika und sehe meine Familie so gut wie nie. Ich bin seit über 48 Stunden unterwegs. Das sollte eine Überraschung werden.“ Dr. Julia Berger hat Mitleid mit der Patientin und sagt, dass sie ihre Angehörigen für sie anrufen kann. Frau Schwegler zeigte Dr. Berger daraufhin ein Foto ihres Enkels, den sie zuletzt vor fünf Jahren gesehen hatte. Dr. Berger machte ihr ein Kompliment, indem sie sagte, dass ihre Enkelin genauso schön aussehe wie ihre Großmutter. So wurde deutlich, dass zwischen dem Arzt und dem Patienten Empathie und Aufrichtigkeit herrscht. In einer anderen Szene fragte ein Patient, der aufgrund eines Zugunfalls auf der Intensivstation aufgewacht war, direkt nach seiner Tochter. Die Assistenzärzte kamen zu ihm und versuchten, ihn zu beruhigen. Assistenzärztin Dr. Annika Rössler beruhigte den Patienten, indem sie sein Gesicht streichelte. Annika versprach, ihre Tochter zu finden, nachdem sich der Patient beruhigt hatte und erzählt den anderen Assistenzarzt, dass sie auch allein mit ihrem Vater aufgewachsen sei und verstehe, wie sich der Patient fühle. Annika ging daraufhin zum Tatort, fand das Kind und meldete die Situation der Polizei. Das Kind wurde ins Krankenhaus gebracht und traf dort auf Oberarzt Dr. Niklas Ahrend, der sich auf die gleiche Ebene wie das Kind stellte und sagte: „Hallo ich bin der Niklas.“ Dr. Ahrend, der die Ängste des Kindes verstand, motivierte das Kind mit ehrlichen Worten wie „Wenn dein Papa dich morgen früh wieder sieht, dann wird er ganz schnell wieder gesund.“ Da das Mädchen zu diesem Zeitpunkt niemanden bei sich hatte, nahm Dr. Annika Rössler sie mit nach Hause. Die beiden hüpften auf dem Krankenhausflur kindlich auf und ab und gingen nach Hause. Am nächsten Tag treffen sich der Vater und das Kind. Beide sind sehr glücklich und das Kind sagt zu Annika: „Du bist die beste Ärztin der Welt.“ Als Resultat wurde beobachtet, dass die Ärzte einen Kommunikationsstil entwickelten, der der Situation der Patienten entsprach und mit ihnen harmonierte.

Beziehung zwischen Gesundheitspersonal

Die Codes „Hierarchie“, „Herzlichkeit“ und „Konkurrenzbedingungen“ beziehen sich auf die Beziehungen zwischen dem Gesundheitspersonal. Es wurde festgestellt, dass es unter dem Gesundheitspersonal eine Hierarchie gibt und die Beziehungen entsprechend den Titeln gestaltet sind. Das Gesundheitspersonal mit höheren Titeln erteilt dem anderen Gesundheitspersonal Anweisungen. So definierte Chefärztin Prof. Dr. Karin Patzelt beispielsweise die Aufgaben, die der Oberarzt vor dem Notfall zu erfüllen hat. In einer anderen Szene gibt Oberarzt Dr. Niklas Ahrend der Assistenzärztin Dr. Annika Rössler Anweisungen. Er spricht sie mit „Frau Rössler“ an. Es gilt die Formalität. Dies zeigt, dass die Assistenzärzte wegen der Rangordnung den Vorgaben des Oberarztes folgen. Assistenzärztin Dr. Annika Rössler hingegen zeigt, dass Assistenzärzte anderen

medizinischen Mitarbeitern, etwa einer Krankenschwester, Anweisungen geben können, indem sie sagt: „Überprüfen Sie bitte alle Personen des Zugangslücks. Auch in anderen Krankenhäusern. (...) Klingeln Sie mich sofort an, wenn sie was haben.“ Somit wurde beobachtet, dass in der Hierarchie die Ärzte untereinander durch Titel und gegenüber anderem Gesundheitspersonal als vorrangig angesehen werden. In den Kommunikationsformen, die die Hierarchie repräsentieren, wurde eine formelle Sprache verwendet, jedoch wurde festgestellt, dass Assistenzärzte in einigen Fällen getadelt und herabgesetzt wurden. Als sich beispielsweise zwei Assistenzärzte unterhielten, warnte der Oberarzt für plastische Chirurgie & Handchirurgie Dr. Matteo Moreau sie: „Was ist hier los Traumstunde? Haben sie nichts zu tun?“ In einer anderen Szene wurde ein Patient mit blockierten Atemwegen aufgrund eines Insektenstichs im Hals mit dem Rettungswagen in die Notaufnahme gebracht, und Assistenzärztin Dr. Theresa Koshka rief Oberarzt Dr. Moreau an. Dr. Koshka gab Auskunft über den Patienten und sagte, dass eine Intubation nicht möglich sei. Während Dr. Moreau den Eingriff durchführte, spottete er: „Wenn für sie ein Luftröhrenschnitt zu viel ist Koshka, dann werden sie doch Floristin.“ Dr. Moreau's demütigende Haltung gegenüber Dr. Koshka fand auch in anderen Szenen statt. Moreau fragte Koshka nach den Nähten, die er am Bein eines Patienten in der Notaufnahme sah: „Näht man so in Russland Frau Dr. Koshka?“ In einigen Szenen war auch zu beobachten, dass die Ärzte mit höheren Titeln andere Ärzte motivierten. Ein Beispiel für diesen Dialog lautet wie folgt;

Prof. Dr. Patzelt sagte zu Oberarzt Dr. Ahrend nach einer Operation: „Gute Arbeit Dr. Ahrend.“

Dr. Ahrend: „Sie haben doch das meiste getan.“

Prof. Dr. Patzelt: „Doch ohne ihre Hilfe hätte ich es nicht geschafft.“

Auf die gleiche Weise motiviert Dr. Niklas Ahrend die Assistenzärzte. Ein Patient bedankt sich bei Dr. Ahrend für seine Genesung. Dr. Ahrend sagt ihm, er solle sich bei den Assistenzärzten bedanken. Dank ihrer schnellen Reaktion konnte die Operation erfolgreich durchgeführt werden.

Anhand der Körpersprache wurde festgestellt, dass Ärzte, die in der Reihe einen höheren Titel haben, respektvoll angesehen werden. Während sich zum Beispiel zwei Assistenzärzte im Pausenraum ausruhten, betrat Prof. Dr. Karin Patzelt den Raum. Der liegende Assistenzarzt korrigiert sofort seine Sitzhaltung. In einer anderen Szene gibt Assistenzarzt Dr. Elias Bähr am Ende des Tages Oberarzt Dr. Ahrend im Stehen allgemeine Informationen, über die bei dem Zugangslück verletzten Patienten. Dr. Ahrend hingegen sitzt.

Ein Code, der der Beziehung zwischen dem medizinischen Personal Bedeutung verleiht, ist „Herzlichkeit“. Es wurde beobachtet, dass die Ärzte mit höheren Titeln auch den Assistenzärzten emotionale Unterstützung gewährten. Zum Beispiel sieht Oberärztin Dr. Leyla Sherbaz, dass Assistenzärztin Dr. Annika Rössler traurig ist und fragt „Was ist denn mit ihnen los?“ Es geht um Annikas Gefühl der Hilflosigkeit nach dem Herzinfarkt von Dr. Harald Loosen. Der Dialog geht wie folgt weiter;

Dr. Annika Rössler: „Ich hätte heute Morgen bei Dr. Loosen einfach schneller reagieren müssen.“

Dr. Leyla Sherbaz: „Glauben Sie mir, Sie hätten das auch hingekriegt, wenn Dr. Ahrend nicht dazu gekommen wäre.“

Dr. Sherbaz tröstet Dr. Rössler. Im Hintergrund erklingt gefühlvolle Musik. Der Dialog geht weiter. Dr. Annika Rössler fehlt es an Selbstvertrauen in ihrem Beruf. Sherbaz erklärt ihr jedoch, dass sie erst am Anfang ihres Weges stehe und mit jeder neuen Erfahrung stärker werde und sie sich selbst vertrauen solle. In ähnlicher Weise tröstet Oberarzt Niklas Ahrend Annika und erklärt ihr, dass sie sich nicht dafür verantwortlich fühlen soll.

Es wurde auch festgestellt, dass es eine emotionale Bindung zwischen dem medizinischen Personal gibt. Dr. Harald Loosen, Leitender Oberarzt der Chirurgie, wird von seinen Mitarbeitern vermisst. „Wir vermissen dich“, sagt Oberarzt Dr. Niklas Ahrend, begleitet von emotionaler Hintergrundmusik. In den folgenden Szenen legen Dr. Ahrend und Dr. Sherbaz nach der Genesung von Dr. Loosen jubelnd ihre Arme um seine Schultern. Auch Prof. Dr. Karin Patzelt sagte mit leicht feuchten Augen „Herzlichen Dank“ für die Unterstützung der Behandlung.

Ein weiteres Zeichen der Aufrichtigkeit ist die gegenseitige Anrede mit „Du“. Die Ärzte haben sich geduzt, wenn sie allein zusammen waren. Zum Beispiel fragte Assistenzarzt Dr. Elias Bähr am Eingang der Notaufnahme die Assistenzärztin Dr. Theresa Koshka: „Ich würde dich gerne mal zu uns zum Essen einladen, wenn du magst?“ In ähnlicher Weise duzen sich Dr. Sherbaz und Dr. Ahrend, da sie sich schon seit ihrer Studienzeit kennen.

Ein weiterer Code in dieser Kategorie ist „Konkurrenzbedingungen“. Dementsprechend wurde beobachtet, dass die Personen entsprechend ihren Fähigkeiten zugeteilt wurden. So betrat beispielsweise der Oberarzt Dr. Matteo Moreau, ohne anzuklopfen das Zimmer von Chefarzt Prof. Dr. Karin Patzelt und zeigt seinen Ärger darüber, dass der neue Oberarzt Dr. Niklas Ahrend, die Rolle des Chefausbilders von Dr. Harald Loosen übernimmt. Prof. Dr. Karin Patzelt erklärt Moreau, warum er nicht zu dieser Rolle zugewiesen wurde: „Wir alle wissen, dass Sie ein sehr guter Arzt sind Herr Dr. Moreau. Aber Sie sind auch egoistisch herablassend und vor allem besitzen Sie keine Funken Empathie für ihre Mitmenschen. Glauben Sie im Ernst, dass ich Ihn fünf jungen Assistenzärzten anvertraue?“ Doch Moreau ist frustriert und entwickelt eine negative Haltung gegenüber Ahrend.

Behandlungsverständnis

Der von der medizinischen Fachkraft angewandte Behandlungsverständnis wurde mit den Codes „Disziplin“ und „Schnelligkeit“ analysiert. Der Code „Disziplin“ wurde verwendet, um die Ernsthaftigkeit der Arbeit der medizinischen Fachkraft zu kennzeichnen. Ein Beispiel: Der Sohn von Dr. Niklas Ahrend und die Mutter seines

Sohnes waren in den Zugunfall verwickelt. Dr. Ahrend will zur Unfallstelle fahren, wird aber im Krankenhaus gebraucht. Aufgrund seines Berufs muss er sich für das Krankenhaus entscheiden. Prof. Dr. Karin Patzelt schlägt vor, dass jemand anderes eine bei einem Zugunglück verletzte Person operieren sollte, aber Ahrend sagt, dass er die Operation selbst durchführen kann. Diese Situation zeigt, dass Ärzte ihre Verantwortung gegenüber anderen Patienten aufrechterhalten müssen, auch wenn ihre Angehörigen einen Unfall hatten. In einer anderen Szene wird Dr. Ahrend von der Notaufnahme gerufen, während er nachts unterwegs ist und fährt ins Krankenhaus. In einer anderen Szene kehrte ein anderer Assistenzarzt, der seine Schicht beendet hatte, aufgrund eines Notfalls zu seinem Dienst zurück. Es wurde auch festgestellt, dass die Regeln im Krankenhaus eingehalten wurden. Assistenzärztin Dr. Theresa Koshka gab an, dass sie angewiesen wurden, in Notfällen immer einen Oberarzt zu rufen. Auch Dr. Leyla Sherbaz erinnerte nach dem Zugunglück, dass bei der Notaufnahme auf jeden Fall ein Oberarzt dabei sein muss. Es wurde insgesamt festgestellt, dass diese Regel angewandt wurde.

Ein weiterer Code, der den Behandlungsansatz unterstützt, ist „Schnelligkeit“. In der Serie wurde festgestellt, dass das Gesundheitspersonal in Notfällen schnell gehandelt hat. So wurde beispielsweise nach dem Zugunglück beobachtet, dass das Gesundheitspersonal schnell und koordiniert arbeitete.

Fazit

Beim Vergleich der auf TRT ausgestrahlten Serie *Kasaba Doktoru (Landarzt)* und der ARD-Serie *In aller Freundschaft - Die jungen Ärzte* wurde festgestellt, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung von Angehörigen der Gesundheitsberufe in den beiden Ländern gibt.

In der Beziehung zwischen den Angehörigen der Gesundheitsberufe und den Patienten wurde beobachtet, dass die Angehörigen der Gesundheitsberufe in beiden Serien sorgfältig und respektvoll gegenüber den Patienten sind. Es gibt jedoch Unterschiede in der verwendeten Sprache. Es wurde herausgefunden, dass das Gesundheitspersonal in der Türkei kulturell basierte Anreden verwendet, die eine familiäre Nähe zum Patienten zeigen, während das Gesundheitspersonal in Deutschland Anreden wie „Frau“ oder „Herr“ vor dem Nachnamen verwendet und die Förmlichkeit nicht bricht. Es wurde auch bemerkt, dass das Gesundheitspersonal in Deutschland den Patienten besondere Aufmerksamkeit schenkte, ohne die Förmlichkeit zu brechen. Die Förmlichkeit wurde nur bei der Kommunikation mit Kindern gebrochen. Da wurde eine kindliche Sprache benutzt. In ähnlicher Weise haben sich auch die Ärzte in der Türkei gegenüber den Kindern verhalten. Zudem wurde deutlich, dass es Unterschiede in den Kommunikationsstilen der Patienten gibt. Während die Patienten in der Türkei die Grenzen des Respekts gegenüber dem Gesundheitspersonal überschritten und dessen Arbeit erschwerten, haben sich die Patienten in Deutschland, dem Gesundheitspersonal gegenüber respektvoll und förmlich verhalten. Es wurde jedoch beobachtet, dass ein Patient in einer Szene den Rat des Arztes nicht befolgte und deshalb sich verletzte.

Was die Beziehungen zwischen dem Gesundheitspersonal angeht, so wurde in den beiden Serien festgestellt, dass es eine Hierarchie gibt. Allerdings gibt es Unterschiede in der Form der Kommunikation. In der Türkei wurde beobachtet, dass Ärzte der unteren Hierarchieebene von ihren Oberen unhöflich behandelt wurden, während in Deutschland die Förmlichkeit gegenüber Assistenzärzten nicht gebrochen wurde, motivierende Gespräche stattfanden, aber auch erniedrigende Verhaltensweisen auftraten. Andererseits ist der Respekt gegenüber den Chefarzten und Oberärzten in beiden Ländern gewahrt. Eine weitere Feststellung ist, dass das Gesundheitspersonal in Deutschland mit einigen Ausnahmen (z.B. Dialoge zwischen Assistenzärzten oder Ärzten, die sich schon früher kannten) sich formell angesprochen haben, während in der Türkei beobachtet wurde, dass sich im Krankenhaus ein familiäres Umfeld bildete und der Arzt die Krankenschwester mit „Abla“ (Schwester) ansprach und die Krankenschwester den Arzt mit Namen nannte. Tatsache ist, dass die Kommunikation zwischen dem Gesundheitspersonal in Deutschland formeller ist als in der Türkei. Auch die Konkurrenzbedingungen in den Fernsehserien wurden als unterschiedlich eingestuft. Während es beispielsweise in der Türkei nicht ausreicht, dass der Arzt erfolgreich und sachkundig ist, wurde in Deutschland der Grad der Kompetenz am Einsatz des Arztes gemessen. In der Fernsehserie *Kasaba Doktoru* ist Dr. Berk Aygün, der Sohn des Chefarztes, aufgrund seines Vaters in einer besseren Position als Dr. Ömer Özen, der einen viel besseren Abschlussgrad hat. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Serie in der Türkei in einem Privatkrankenhaus spielt.

Was den Behandlungsverständnis betrifft, so wurde festgestellt, dass das Gesundheitspersonal in beiden Serien seine Arbeit diszipliniert ausführte. Es wurde deutlich, dass das gesamte Gesundheitspersonal in Notfällen koordiniert und schnell arbeitete. Die Assistenzärzte konsultierten in einigen Notfällen ihre Vorgesetzten. Es wurde jedoch beobachtet, dass Assistenzärzte in der Türkei in einigen Fällen selbst zu den Verwundeten eingreifen mussten, während Assistenzärzte in Deutschland diese Regel nicht brachen und auf den Oberarzt warteten.

Literaturverzeichnis

- Akkaya, Recep / Darıcı, Sefer** (2019): Dizi ve filmlerde hemşire imajının kültür endüstrisi ve popüler kültür bağlamında incelenmesi: Türkiye'den iki vakanın analizi. *International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies*, 3(2), 219 - 224.
- Bayat, Ali Haydar** (2016): *Tıp tarihi*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi.
- Budak, Demir** (2021): İlkçağlardan günümüze hekimliğin gelişimi. *Journal of Medical Sciences*, 2(2), 6-10.
- Eckart, Wolfgang Uwe** (2005): *Geschichte der Medizin*. 5 Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Ertekin, Cumhuri** (2020): *Tıbbın öyküsü*. 3 Aufl. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Gerbner, George / Larry, Gross** (1976): Living with television: The violence profile. *Journal of Communication*, 172-199.
- Gökçe, Nilüfer** (2000): Tarih öncesinden günümüze hekim ve hekimlik. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 17(2), 117-121.

- Gökçe, Orhan** (2019): *Klasik ve nitel içerik analizi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gören Yılmaz, Şerife / Şahinoğlu, Serap** (2018): Türk sinemasında hemşire olgusunun incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(3), 250-256.
- Hall, Stuart** (2017): *Temsil. Kültürel temsiller ve anlamlandırma uygulamaları*. Übers. İdil Dünder. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 7-98.
- Laughey, Dan** (2010): *Medya çalışmaları*. Übers. Ali Toprak. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Mayring, Philipp** (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Metin, Osman / Ünal, Şükriye** (2022): İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294.
- Postman, Neil** (2020) *Televizyon: Öldüren eğlence*. Übers. Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rosenstein, Doris** (1998): Arzt- und Krankenhaus-Serien. Profil(e) eines Genres. *Marburger Hefte zur Medienwissenschaft*, 6-30.
- Rossmann, Constanze** (2002): *Die heile Welt des Fernsehens. Eine Studie zur Kultivierung durch Krankenhausserien*. München: Fischer.
- Şenol, Yeşim** u.a. (2012): Sinema ve tıp: Türk sinemasında doktor ve hasta temalı filmler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 1-5.

Bedeutungsvielfalt des Ausdrucks „als“ im Deutschen und seine Entsprechungen im Türkischen¹

Güleser Korkmazer , Hakkari

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714913>

Abstract (Deutsch)

Das Ziel dieser Studie ist es, die Verwendung des Ausdrucks „als“ auf den Niveaustufen A1–C2 im Deutschen und seine Entsprechungen im Türkischen zu untersuchen. Dabei wird eine kontrastive Methode angewendet, um den Ausdruck „als“ sowohl semantisch als auch syntaktisch zu analysieren. „Als“ kann in einem Satz als Konjunktion und in einem anderen als Vergleichspartikel auftreten, was zu unterschiedlichen Bedeutungen führt. Zusätzlich verändert sich die Bedeutung von „als“ in Kombination mit anderen Konjunktionen. Diese verschiedenen Verwendungsweisen können bei Deutschlernenden zu Unsicherheiten und Verständnisproblemen führen. Um diese Unklarheiten zu beheben, wurden Lehr- und Grammatikbücher für die Niveaustufen A1–C2 untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass der Ausdruck „als“ nicht nur eine Bedeutung hat, sondern verschiedene andere Bedeutungen trägt, die in DaF-Lehrwerken dokumentiert sind. Daher bietet diese Studie konkrete Beispiele für jede Verwendung von „als“ und erläutert, wie Deutschlernende die unterschiedlichen Bedeutungen besser verstehen können. In diesem Zusammenhang trägt diese Forschung zur Fachliteratur bei und bietet praktische Anleitungen für den Umgang mit „als“ im Deutschunterricht.

Schlüsselwörter: *Deutsch und Türkisch, Konjunktion, Präposition, Vergleichspartikel, Adverbiale Fügung.*

Abstract (English)

The Semantic Diversity of the Expression “als” in German and Its Equivalents in Turkish

The aim of this study is to investigate the use of the expression “als” at proficiency levels A1–C2 in German and its equivalents in Turkish. A contrastive method is employed to analyse the expression “als” both semantically and syntactically. “Als” can function as a conjunction in one sentence and as a comparative particle in another, leading to different meanings. Additionally, the meaning of “als” changes when combined with other conjunctions. These various usages can cause uncertainties and comprehension issues for German language learners. To address these ambiguities, teaching and grammar books for levels A1–C2 were examined. The results show that “als” carries not only one meaning but also several other meanings, which are documented in GFL (German as a Foreign Language) teaching materials. The study provides concrete examples for each use of “als” and explains how German learners can better understand its different meanings. This research contributes to the field’s literature and offers practical guidance for dealing with “als” in German language instruction.

Keywords: *German and Turkish, conjunction, preposition, comparative particle, adverbial construction.*

Einsenddatum: 11.04.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 17.06.2025

¹ Die Forschungsarbeit wurde teilweise auf dem III. ISPRUD-Kongress präsentiert, der vom 7. bis 10. April 2025 an der Elazığ-Universität stattfand.

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the semantic diversity of the German expression “als” and its Turkish equivalents to determine its functional role in various contexts—such as a modal preposition, temporal conjunction, comparative particle, adverb, or real/unreal comparative conjunction. To achieve this, the position and usage of “als” in German as a Foreign Language (GFL) textbook will be analysed and compared with Turkish equivalents. “Als” appears before a noun in declarative sentences and at the start of subordinate clauses. It can also stand alone or combine with other conjunctions, linking both indicative clauses and unreal with indicative ones. Its meaning varies, so it is best understood in context.

The use of “als” has been examined by Jäger (2017) and Sommerfeldt (1980) in the context of the comparative particle, but only in comparative clauses. Helbig and Buscha (1996) provided a more detailed analysis. Aygün (2010) conducted a contrastive analysis of “als” in German and Turkish. In contrast, our study examines its usage within the GFL context and transfers these patterns to Turkish. “Als” can function as a modal preposition, comparative particle, temporal conjunction, two-part conjunction, and comparative conjunction in both indicative and unreal sentences (cf. Götz u.a. 2008: 65; Kıyıcı u.a. 2015: 697f; Wermke 2004: 23; Helbig/Buscha, 1996). In earlier usage, it also appeared as an adverb (e.g., *alsbald / alsdann*) (cf. Wahrig, 1980: 329f.), but this form is no longer found in contemporary grammar or GFL textbooks. It has been established that “als” does not have a fixed meaning in isolation and takes on different nuances depending on the sentence context, particularly in unreal constructions, where it often combines with another conjunction.

The expression “als” is used at the A1 level to indicate a profession (e.g., “als Lehrer” / “öğretmen olarak”) and at the A2 level to emphasize a life stage (e.g., “Als Kind wollte ich Lehrer werden” / “Çocukken, hep öğretmen olmak isterdim”). Additionally, “als” more frequently appears as a subordinating conjunction in the indicative mood, for example, as a temporal conjunction in time-related comparisons (e.g., “als ich jung war” / “ben henüz gençken”) or as a comparative particle in declarative sentences (e.g., “Er ist kürzer als ich” / “O, benden daha kısa”). These usages emerge from the A2 level onward. “Als” can also occur in unreal sentences with the subjunctive mood (e.g., “Er gibt viel Geld aus, als ob er reich wäre” / “Sanki zenginmiş gibi çok para harcıyor”), but only from the B1 level onward (cf. Krenn/Puchta 2016). At the B2 level, it is used with Subjunctive II in unreal sentence structures, either alone or together with “ob” or “wenn” (cf. Perlmann-Balme/Schwalb 2014). When “als” stands alone before a subordinate clause, the sentence is formulated as an inversion sentence. Sometimes, it also takes on the role of introducing a subordinate conjunction in the subordinate clause, as in (e.g., “Es sieht schöner aus, als ich gedacht habe” / “O, benim düşündüğümde daha güzel görünüyor”). In such a usage, the comparative structure is obligatory. According to Perlmann-Balme/Schwalb (2016), “als” can also appear in an unreal result clause, where the conjunction “als dass” is used together with a subjunctive structure (z. B. “Er ist zu krank, als dass er etwas essen könnte” / “O, bir şey yiyemeyecek kadar hasta”). At the C2 level, “als” becomes more specified, combining with other structures while remaining a subordinating conjunction. In conclusion, “als” appears in various syntactic structures. Didactic considerations are essential for promoting these structures in foreign language teaching. The diverse uses of “als” require gradual introduction, adapted to the learner’s level. From A1 to B1, contextual examples and contrastive exercises (e.g., “als” vs. “wie” / “wenn”) should be prioritized. From B2, tasks like transformations or text analyses are recommended. Strategies for distinguishing real and unreal structures, especially with expressions like “als ob”, “als dass” or inversion, are crucial. Authentic materials and reflection support skill development, with language viewed holistically as each level builds on the previous one.

1 Einleitung

Die Studie untersucht die Bedeutungsvielfalt des Ausdrucks „als“ im Deutschen und seine Entsprechungen im Türkischen, um seine funktionale Rolle in verschiedenen Satzkontexten zu bestimmen – sei es als Präposition, Konjunktion, Vergleichspartikel, Adverb oder als Vergleichskonjunktion. Zu diesem Zweck werden die Stellung und Verwendung von „als“ in DaF-Lehrwerken analysiert und mit seinen türkischen Entsprechungen verglichen. Einerseits tritt „als“ im Aussagesatz vor einem Substantiv auf, andererseits am Beginn eines Nebensatzes. In einigen Fällen erscheint er isoliert, in anderen tritt er in Verbindung mit einer weiteren Konjunktion auf. Zudem kann er sowohl zwei indikative Sätze miteinander verbinden als auch irreale und indikative Sätze kombinieren, wobei er auch in attributiven und appositionellen Verwendungen vorkommt. Daher lässt sich der Ausdruck „als“ nicht nur mit einem einzelnen Wort definieren. Am besten sollte man dessen Bedeutung im Kontext erschließen.

Im Verlauf der Forschung wird zunächst auf die wissenschaftlichen Beiträge zum Ausdruck „als“ eingegangen, anschließend werden die Definitionen in Wörterbüchern behandelt, und schließlich erfolgt eine Betrachtung der Verwendungen von „als“ in DaF-Lehrwerken und in Grammatikbüchern.

2 Untersuchungen zum Ausdruck „als“

Helbig / Buscha (1996: 454-695) nahmen unter anderem auch den Ausdruck „als“ in ihrer Studie unter die Lupe, in der sie den Ausdruck „als“ zusammen mit möglichen Synonymen in Beispielsätzen darlegten. Abgesehen von den gängigen Verwendungen gibt es zwei besondere Verwendungsweisen des Ausdrucks „als“. Erstens tritt „als“ nach dem Hauptsatz zusammen mit „..., insofern / insoweit (als)“ am Anfang des Nebensatzes auf. In diesem Gebrauch ist der Ausdruck „als“ fakultativ. Zweitens wird „als“ allein als subordinierende Konjunktion im Nebensatz verwendet, während die Ausdrücke „insofern / insoweit“ im Hauptsatz stehen. Trotz der unterschiedlichen Position des Ausdrucks „als“ ändert sich die Bedeutung nicht. Diese Verwendungsweisen werden später anhand von Beispielsätzen auf der C2-Niveaustufe veranschaulicht.

In Anlehnung an Helbig / Buscha (1996) hat auch Aygün (2010: 150-158) in seiner Studie den Ausdruck „als“ ausführlich untersucht und festgestellt, dass diese vielen Bedeutungen aufweisen, darunter auch die einer Präposition, temporalen Konjunktion und Vergleichspartikel. Trotz der Vielzahl an Bedeutungen wird er jedoch häufiger als subordinierende Konjunktion verwendet, die indikative Sätze miteinander verbindet (vgl. Aygün 2013: 137-148). Der Ausdruck „als“ kann auch mit anderen Konjunktionen kombiniert werden, wobei er an erster Stelle steht. In solchen Fällen handelt es sich um einen irrealen Vergleich, der die Möglichkeitsform bzw. den Konjunktiv erfordert.

Im Vergleich zu den oben genannten Studien untersucht Jäger (2017) in ihrem Beitrag die historische Variation der Vergleichskonstruktionen, wobei sie auch den Ausdruck „als“ als Vergleichspartikel in Komparativstrukturen behandelt. Sie betont, dass sich diese standarddeutsche Variante des Komparativanschlusses mit „als“ im 17.

Jahrhundert als Hauptmuster herausgebildet habe (Jäger 2017: 77). Auch Sommerfeldt (1980) untersucht in seiner Studie die Adjektive und stellt dabei fest, dass die Komparativstruktur eigentlich eine Erweiterung des Adjektivs ist, die durch „als + Personalpronomen/ Substantiv“ bedingt wird.

3 Definitionen von „als“ in Wörterbüchern

Der Ausdruck „als“ kann entweder als Adverb, temporale oder subordinierende Konjunktion oder auch als zweiteilige Konjunktion verwendet werden (Götz u.a. 2008: 65; Kıyıcı u.a. 2015: 697f.). Wermke (2004: 23) unterstützt teilweise Götz (2008) und betont, dass das Wort „als“ ein temporales Bindewort ist, das in Gliedsätzen bzw. Nebensätzen verwendet wird. Laut Wahrig (1980: 329f.) kann dieser Ausdruck auch zur Bezeichnung einer Eigenschaft oder zur Aufzählung von Dingen verwendet werden. Zudem kann „als“ auch vor den Adverbien „bald“ und „dann“ stehen. In diesem Fall hat der Ausdruck „als bald“ die gleiche Bedeutung wie das Adverb „sofort“, während „als dann“ identisch mit den Adverbien „dann/ danach“ ist. Daher werden diese Verwendungsformen des Ausdrucks „als“ in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

4 Verwendungen von „als“ in DaF-Lehrwerken

In diesem Teil der vorliegenden Forschung wird die Verwendung von „als“ in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache systematisch untersucht, um zu klären, in welchen Funktionen „als“ vorkommt und welche Entsprechungen es im Türkischen hat. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Deutsch zur indogermanischen und Türkisch zur uralaltaischen Sprachfamilie gehört, was sich auch in der Syntax widerspiegelt: Deutsch folgt der Struktur „Subjekt + Verb + Objekt“, während Türkisch „Subjekt + Objekt + Verb“ verlangt (vgl. Aygün 2013: 146f.). Darüber hinaus steht das Verb im Deutschen typischerweise an zweiter Stelle im Satz, während es im Türkischen am Satzende erscheint. Auch die im Deutschen verwendeten Präpositionen entsprechen funktional den Postpositionen des Türkischen. Diese strukturellen Unterschiede zwischen beiden Sprachen sind wesentlich für das Verständnis der folgenden Beispielsätze.

5 Niveaustufe A1

Vergleicht man die Lehrwerke für DaF, wird deutlich, dass der Ausdruck „als“ vor allem auf der A1-Niveaustufe wie eine modale Präposition verwendet wird. Dies wird im Folgenden näher analysiert und anhand eines Beispiels in Krenn / Puchta (2016: 16) erläutert:

- (1) Beispielsatz: *In der Schweiz arbeitet sie **als** Kinderfrau.*²

² Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (2016): *Motive A1-B1 Kursbuch-Deutsch als Fremdsprache*, 1. Auflage. München: Hueber Verlag.

*O, İsviçre’de çocuk bakıcısı **olarak** çalışıyor.*

In Anlehnung an Helbig / Buscha (1996: 410) betrachtet Aygün (2010: 154) diese Verwendung als Präposition, die ohne Kasusforderung gebraucht wird, um die Rolle oder Funktion der betreffenden Person oder Sache anzugeben. Krenn / Puchta (2016: 116) unterstützen zwar diese Erklärung, bezeichnen eine solche Verwendung von „als“ jedoch als „modale Präposition“, die auf die Frage „Als was?“ antwortet. Diese Struktur „als Kinderfrau“ beschreibt die berufliche Tätigkeit oder Position der betreffenden Person in Bezug auf das Verb „arbeiten“. Die modale Präposition „als“ steht im Deutschen vor der Berufsbezeichnung, während ihre Entsprechung im Türkischen „*olarak*“ als Postposition verwendet wird (vgl. Aygün 2010: 156f.).

6 Niveaustufe A2

Nach einem Komparativ wird der Ausdruck „als“ verwendet, wenn es sich um eine Verschiedenheit mindestens zwischen zwei Personen oder Sachen handelt.

(2) Beispielsatz: *Arno ist fleißiger **als** Timo.*

*Arno, Timo’**dan** daha çalışkandır.*

Im obigen Satz ist „als“ ein Vergleichspartikel und wird verwendet, um einen Vergleich auszudrücken, der die Komparativform des Adjektivs „fleißiger“ mit dem Subjekt „Timo“ in Beziehung setzt. Man könnte daher sagen, dass Arno und Timo in Bezug auf ihren Fleiß miteinander verglichen werden. Nicht nur die zwei Personen, sondern auch zwei Dinge miteinander verglichen werden können, die in Hering / Matussek / Perlmann-Balme (2018: 44) als Beispiele für Vergleichssätze dienen:

(3) Beispielsatz: *Die Luft in Hamburg ist besser **als** die Luft in München.*³

*Hamburg’daki hava, Münih’teki havada**dan** daha iyidir.*

Die Luftqualität in Hamburg und München wird gegenübergestellt, und es wird dabei ausgedrückt, dass die Luft der zuerst genannten Stadt besser ist. In beiden Sätzen geht es um die Vergleichspartikel „als“, die im Türkischen oft durch das Lokativsuffix (-den/ -dan) ersetzt wird. Diese Verwendung von „als“ kennzeichnet daher die Ungleichheit der gegenübergestellten Personen oder Dinge und wird immer mit der Komparativform des Adjektivs zusammen verwendet (vgl. Aygün 2010: 156).

Das dritte Beispiel mit dem Ausdruck „als“ ist inhaltlich mit der temporalen Konjunktion „während“ identisch. Allerdings wird er hier nicht als unterordnende Konjunktion verwendet, sondern als adverbiale Fügung in einem Aussagesatz, die im Folgenden vor dem Nomen (Kind) steht. Im Türkischen wird sie als Suffix (-ken) an das Nomen (Çocuk-) wie folgt angehängt:

³ Hering, Axel / Matussek, Magdalena / Perlmann-Balme, Michaela (2018): *Sicher! DaF, Übungsgrammatik B1-C1*, 1. Auflage. München: Hueber Verlag.

- (4) Beispielsatz: *Als Kind wollte ich oft Eis essen.*⁴

Çocukken sıkça dondurma yemek isterdim.

Eine solche Verwendung des Ausdrucks „als“ betont eine Lebensphase, die in der Vergangenheit lag und zeitlich abgeschlossen ist.

7 Niveaustufe B1

Wenn der Ausdruck „als“ in Form einer Konjunktion verwendet wird, drückt er aus, dass das Ergebnis des Nebensatzes *gleichzeitig* mit dem Ergebnis des Hauptsatzes stattfindet. In solchen Fällen fungiert er als Synonym der temporalen Konjunktionen „während“ und „wenn“. Wie im folgenden Beispiel gezeigt, lässt sich laut Aygün (2010: 151) die Gleichzeitigkeit sowie die Einmaligkeit in der Vergangenheit feststellen, wenn von der temporalen Verwendung der Konjunktion „als“ die Rede ist:

- (5) Beispielsatz: *Als ich zu dir kommen wollte, läutete das Telefon.*

Sana gelmek istediğimde telefon çaldı.

Es ist deutlich zu sehen, dass die beiden Aktionen im obigen Satz gleichzeitig stattfinden, da die Verben im Präteritum bzw. in der Vergangenheit konjugiert sind. Diese Verwendung von „als“ tritt im Türkischen als Lokativsuffix (-de / -da) auf und wird dem Verb hinzugefügt, das den gesamten Nebensatz im Deutschen umfasst. Wenn jedoch das Ergebnis des Nebensatzes nach dem Ergebnis des Hauptsatzes eintreten würde, könnte der Satz wie folgt formuliert werden:

- (6) Beispielsatz: *Als er nach Hause kam, waren seine Eltern schon weg.*

O, eve geldiğinde, ebeveynleri çoktan gitmişti.

Die Aktion des Hauptsatzes bzw. des Inversionssatzes ist vorzeitig, weil sie bereits abgeschlossen war, bevor die Aktion des Nebensatzes verwirklicht wurde. Im Hinblick auf die wörtliche Bedeutung übernimmt daher die temporale Konjunktion „als“ die Funktion von „bevor“. Tritt das Ergebnis des Nebensatzes vor das des Hauptsatzes, ist die Aktion des Nebensatzes vorzeitig und die des Hauptsatzes nachzeitig.

- (7) Beispielsatz: *Als er gegangen war, fing es an zu regnen.*

O, gittikten sonra yağmur yağmaya başladı.

In diesem Fall übernimmt der Ausdruck „als“ die Funktion von der temporalen Konjunktion „nachdem“ (vgl. Helbig / Buscha 1996: 462). Diese Verwendung von „als“ kommt als Lokativsuffix (-den / -dan / -ten / -tan + sonra) vor und wird dem Verb hinzugefügt, das den gesamten Nebensatz bzw. temporalen Satzgefügen im Deutschen umfasst. Darüber hinaus weisen Helbig / Buscha (1996: 468) darauf hin, dass der Ausdruck „als“ auch in zweiteiligen Konjunktionen vorkommt.

⁴ Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (ebd.: 87).

- (8) Beispielsatz: *Im Bus stehe ich sowohl für ältere als auch für schwangere Personen auf.*⁵

Otobüste hem yaşlılar hem de hamileler için yerimden kalkarım.

Der obige Beispielsatz drückt aus, dass die Person bereit ist, ihren Platz im Bus sowohl für ältere Menschen als auch für schwangere Frauen zu räumen. Die Verwendung von „sowohl ... als auch“ tritt im Türkischen ebenfalls als zweiteilige Konjunktion (hem ... hem de...) auf. Diese Konjunktion betont, dass die Person beiden Gruppen gleichermaßen Respekt zollt und ihnen den Sitzplatz anbietet. Es zeigt eine Haltung der Rücksichtnahme und des sozialen Anstands. In dieser Verwendung der zweiteiligen Konjunktion müssen die Wortgruppen nach beiden Teilen der Konjunktion gleichwertig sein.

8 Niveaustufe B2

Der Ausdruck „als“ wird auf der B2-Niveaustufe wiederverwendet, jedoch gibt es hier einen Zeitunterschied zwischen Haupt- und Nebensatz im Vergleich zu den vorherigen Niveaustufen (A1-B1). Das folgende Beispiel verdeutlicht die Ungleichheit zwischen den beiden Aussagen:

- (9) Beispielsatz: *Das Ganze ist peinlicher, als ich gedacht habe.*⁶

Bütün bunlar, düşündüğümden daha utanç verici.

In dem obigen Satz wird eine Vergleichsstruktur zwischen der tatsächlichen Situation und der ursprünglichen Erwartung des Sprechers hergestellt. Die unterordnende Konjunktion „als“ leitet einen Vergleich ein, wobei „peinlicher“ die Komparativform des Adjektivs „peinlich“ darstellt und die Intensität der Peinlichkeit beschreibt. Der Nebensatz mit „als“ steht im Perfekt und signalisiert, dass die Erwartung des Sprechers in der Vergangenheit lag, jedoch von der Realität übertroffen wurde. Die Aussage drückt eine Abweichung zwischen Erwartung und Realität aus, was auf eine überraschende oder unerwartete Wendung der Situation hinweist. Die Vergleichskonjunktion „als“ und der gesamte Nebensatz im Deutschen entsprechen im Türkischen einer Verbalform (Verb + -den / -dan), die den Vergleich zwischen der Erwartung und der Realität darstellt.

Der Ausdruck „als“ kann allein oder mit den Konjunktionen (- ob) und (- wenn) zusammen verwendet werden. In diesem Fall handelt es sich um den Konjunktiv II bzw. die Möglichkeitsform, die einen irrealen Vergleich betont (vgl. Helbig / Buscha 1996: 687).

- (10) Beispielsatz: Es kam mir vor, **als** wäre er gerade erst *aufgestanden*.
(11) Beispielsatz: Es kam mir vor, **als ob** er gerade erst *aufgestanden wäre*.
(12) Beispielsatz: Es kam mir vor, **als wenn** er gerade erst *aufgestanden wäre*.

⁵ Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (ebd.: 195).

⁶ Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (ebd.: 686).

O, sanki yeni ayağa kalkmış gibi geldi bana.

Im ersten Beispiel verbindet die Konjunktion „als“ zwei Hauptsätze, wobei der zweite ein Inversionssatz ist. Im Vergleich zum ersten Satz tritt die Vergleichskonjunktion „als“ in den folgenden Sätzen zusammen mit den Konjunktionen (- ob) und (- wenn), die jeweils Haupt- und Nebensätze verbinden. Unabhängig davon, ob der Satz nach dem Komma ein Inversionssatz oder ein Nebensatz ist, wird die Konjunktiv II-Struktur verwendet, um einen irrealen Vergleich auszudrücken. Die Vergleichskonjunktion „als wenn“ im dritten Satz wird selten verwendet (vgl. Helbig / Buscha 1996: 456). Stattdessen wird „als ob“ häufiger gebraucht. Die Entsprechungen der oben genannten Strukturen erscheinen im Türkischen als (...sanki ...mış gibi...). Anstelle von (sanki) kann auch (güya) verwendet werden. Das Suffix (-mış) wird im Türkischen dem Verb hinzugefügt, das den zweiten Satz nach dem Komma umfasst.

9 Niveaustufe C1

Den folgenden Satz (Das Ganze ist *peinlicher*, **als** ich gedacht habe) kann man auch auf der C1-Niveaustufe bilden, allerdings mit einer kleinen Veränderung, und zwar durch die Konstruktion (um so + *Adjektiv* + als).

(13) Beispielsatz: *Das Ganze ist **um so** peinlicher, als ich gedacht habe.*⁷

Bütün bunlar, düşündüğümden daha utanç verici.

Der Satz drückt deutlich aus, dass die Situation schlimmer oder unangenehmer ist, als der Sprecher es ursprünglich erwartet hatte. Der Begriff „peinlich“ weist darauf hin, dass die Situation ein unangenehmes Gefühl von Verlegenheit oder Scham hervorruft. Zwischen einem Subjekt und einem Substantiv kann der Ausdruck „als“ in Form einer Apposition⁸ stehen, die meistens die Funktion oder Eigenschaft des jeweiligen Substantivs nach „als“ ausdrückt. In diesem Fall übernimmt er die Rolle einer modalen Präposition, die ursprünglich auf der A1-Niveaustufe auftauchte.

(14) Beispielsatz: *Ich, als Vorsitzender, bestimme hier alles.*

*Başkan **olarak** burada her şeyi ben belirlerim.*

In manchen Fällen wird „als“ nach dem (zu + Adjektiv) zusammen mit der Konjunktion „dass“ verwendet. Diese Verwendung wird anstelle eines Finalsatzes (um...zu + Infinitiv) bevorzugt, wenn es um die Gleichheit des Subjekts im Haupt- und Nebensatz geht. Eine solche Konstruktion drückt einen irrealen Folgesatz aus, für die der Konjunktiv II erforderlich ist. Anhand eines Beispiels kann das Ganze wie folgt dargestellt werden:

⁷ Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (ebd.: 455).

⁸ Eine nähere Bestimmung zu einem Substantiv oder einem Personalpronomen, die im gleichen Kasus steht wie das Substantiv oder Pronomen (vgl. Götz 2008: 98).

(15) Beispielsatz: *[Hans] ist zu krank, **als daß** er das Bett verlassen könnte.*⁹

*Hans, **o kadar** hasta ki, yatağını terk edemez.*

*Hans, yatağını terk edemeyecek **kadar** hasta.*

Das Subjekt (Hans) ist im Haupt- und Nebensatz identisch. Daher kann derselbe Satz ohne Bedeutungsabweichung auch in der (um ... zu + Infinitiv)-Konstruktion wie folgt formuliert werden:

(16) Beispielsatz: *Hans ist zu krank, **um** das Bett **zu** verlassen.*

Das nächste Beispiel zeigt einen weiteren Satz, der aus einem Haupt- und einem Nebensatz besteht, in denen zwei unterschiedliche Subjekte vorkommen. Aus diesem Grund kann dieser Satz nicht mit der Konstruktion (um...zu + Infinitiv) formuliert werden, wie es im obigen Satz gemacht wurde. Nach Helbig / Buscha (1996: 455) wird der umformulierte Satz wie folgt gebildet:

(17) Beispielsatz: *Das Gebäude war zu zerstört, **als daß** man es hätte wieder aufbauen können.*

*Bina, yeniden inşa edilemeyecek **kadar** tahrip olmuştu.*

Diese Struktur (zu + Adjektiv, als dass + Konjunktiv) im Deutschen weist zwar die Bedeutung von (in dem Maße wie ...) auf, wird jedoch häufig in negativen Ausdrücken verwendet.

10 Niveaustufe C2

Im auf C2-Niveaustufe untersuchten Lehrwerk für DaF wurde keine neue Verwendung zu diesem Thema „als“ festgestellt. Es wird jedoch angenommen, dass in der Muttersprache die folgenden Strukturen verwendet werden. In Anlehnung an Helbig / Buscha (1996) erklärt Aygün (2013), dass der Ausdruck „als“ ebenso mit den Konstruktionen (...um so Komparativ, **als**); (...um so *mehr/ weniger* **als**); (insofern / insoweit ..., **als**) oder (...insofern/ insoweit **als**) verwendet werden kann. Demzufolge zeigen die folgenden Beispiele einige Spezifizierungen von „als“ im Nebensatz, wie folgt:

(18) Beispielsatz: *Er geht selten ins Kino, um so weniger als er keine Zeit hat.*¹⁰

*O, sinemaya nadiren gider, **çünkü** zamanı yoktur.*

Zamanı olmadığı için sinemaya nadiren gider.

Der Nebensatz im obigen Beispiel ist sinnmäßig identisch mit den kausalen Konjunktionen „denn, weil, da, zumal“ (vgl. Aygün 2013: 147). Das heißt, es wäre nicht falsch, wenn wir diesen Satz auch mit kausalen Konjunktionen schreiben würden, dann würde derselbe Satz wie folgt lauten:

(19) Beispielsatz: *Er geht selten ins Kino, denn er hat keine Zeit.*

⁹ Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (ebd.: 455).

¹⁰ Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (ebd.: 469).

Er geht selten ins Kino, weil er keine Zeit hat.

O, sinemaya nadiren gider, çünkü zamanı yoktur.

(20) Beispielsatz: *Weil er keine Zeit hat, geht er selten ins Kino.*

Zamanı olmadığı için sinemaya nadiren gider.

Zamanı olmadığından sinemaya nadiren gider.

Die Struktur „... um so Komparativ ...“ kann auch im Hauptsatz stehen. Laut Helbig / Bausch (1996: 455) ist der Gebrauch dieser Struktur im Hauptsatz obligatorisch. Die unterordnende Konjunktion „als“ wird dann allein am Anfang des Nebensatzes verwendet.

(21) Beispielsatz: *Dieses Buch hat mich **um so mehr** interessiert, **als** darin meine Heimat beschrieben wird.*¹¹

*Bu kitap, memleketimi anlattığı için beni **daha da çok** ilgilendirdi.*

*Bu kitap, memleketimi anlattığından beni **daha da çok** ilgilendirdi.*

Anstatt der Postposition „için“ im Türkischen kann auch das Suffix „...ğından“ am Verb „beschreiben“ hinzugefügt werden. Dann würde die Entsprechung im Türkischen wie im zweiten Satz formuliert werden.

Bei der Untersuchung von Lehrwerken und Grammatikbüchern für DaF auf den Niveaustufen A1-C1 ist diese Verwendungen (um so Komparativ..., als), (... , um so mehr/ weniger als), (insofern/ insoweit..., als) und (... , insofern/ insoweit als...) nicht zu finden. Daher dürfte man die betreffenden Strukturen der C2-Niveaustufe zuordnen. Im Folgenden zeigen die nächsten Beispiele erneut die Spezifizierungen von „als“ im Nebensatz und die obligatorischen Wörter „insofern/ insoweit“ im Hauptsatz:

(22) Beispielsatz: *Das Buch war insofern interessant, **als** es eine Weiterentwicklung darstellte.*¹²

Kitap, bir ilerlemeyi göstermesi yönünden/ bakımından /açısından ilginçtir.

Laut Helbig / Buscha (1996: 461) kann der Ausdruck „als“ nach dem „insofern/ insoweit“ als unterordnende Konjunktion im Nebensatz auftreten. In diesem Fall liegt eine fakultative Verwendung von „als“ vor, die im Folgenden exemplarisch in Klammern gezeigt wird:

(23) Beispielsatz: *Die Dissertation war ausgezeichnet, insoweit (**als**) sie theoretische Fragestellungen behandelte.*¹³

*Tez, Teorik soruları ele alma **açısından** mükemmeldi.*

Beim Vergleich der oben genannten zwei Sätze im Deutschen kann man deutlich sehen, dass es von der Bedeutung inhaltlich keinen Unterschied gibt. Der einzige auffällige

¹¹ Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (ebd.: 455).

¹² Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (ebd.: 455).

¹³ Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (ebd.: 461).

Unterschied liegt jedoch in der Satzstruktur. Im ersten Satz steht der Ausdruck „insofern/ insoweit“ im Hauptsatz, während er im Zweiten als ein Teil der Konjunktion „als“ am Anfang des Nebensatzes verwendet wird. Betrachtet man die türkische Übersetzung von beiden Sätzen, so wird ersichtlich, dass sie inhaltlich Bedeutungen wie die Präpositionsstrukturen „in Hinsicht auf/ im Hinblick auf/ in Bezug auf“ enthalten, die sich aus dem Prädikat ableiten lassen. Folglich kann verifiziert werden, dass es keine wesentliche Rolle spielt, ob die Ausdrücke „insofern/ insoweit“ im Haupt- oder Nebensatz verwendet werden. Das heißt, die Bedeutung ändert sich nicht.

Der Ausdruck „als“ kann auch im attributiven Gebrauch verwendet werden, wobei seine Entsprechung im Türkischen „olarak“ lautet, was ursprünglich auf der A1-Niveaustufe als modale Präposition auftauchte, wie in Engel (1988: 344) verwendet:

(24) Beispielsatz: *Als deinem besten Freund hättest du mir schon vertrauen können.*¹⁴

*En iyi arkadaşın **olarak** bana güvenmeliydin.*

Das angeführte Beispiel verdeutlicht eindeutig, dass der Ausdruck in beiden Sprachen gleichermaßen Anwendung findet, wie Aygün (2010: 155) darauf hinweist.

11 Schlussfolgerung und didaktische Empfehlungen

Der Forschungsschwerpunkt „als“ wurde bereits von Jäger (2017) und Sommerfeldt (1980) im Kontext der Vergleichspartikel untersucht, jedoch nur in Komparativsätzen. Helbig / Buscha (1996) behandelten das Thema ausführlicher. Aygün (2010) verglich „als“ kontrastiv im Deutschen und Türkischen. Dagegen analysiert unsere Studie den Ausdruck „als“ im DaF-Kontext und überträgt die Verwendungsweisen ins Türkische. Dabei kann „als“ in verschiedenen Wortarten – wie modale Präposition, Vergleichspartikel, temporale Konjunktion, zweiteilige Konjunktion und Vergleichskonjunktion – in indikativischen und irrealen Sätzen betrachtet werden (vgl. Götz u.a. 2008: 65; Kıyıcı u.a. 2015: 697f.; Wermke 2004: 23; Helbig / Buscha 1996). Früher wurde er sogar adverbial (alsbald / alsdann) verwendet (vgl. Wahrig 1980: 329f.), doch eine solche Nutzung findet sich in aktuellen Grammatik- und DaF-Lehrwerken nicht mehr. Zudem wurde festgestellt, dass „als“ isoliert keine eigene Bedeutung hat, aber je nach Satzkontext verschiedene Bedeutungsnuancen annimmt und in indikativischen sowie irrealen Strukturen vorkommt. Besonders in irrealen Konstruktionen tritt „als“ häufig in Kombination mit einer weiteren Konjunktion auf. Die identifizierten Verwendungsvarianten und deren türkische Entsprechungen werden nachfolgend in einer Tabelle dargestellt.

¹⁴ Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*, 2. Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Verwendungsweisen von „als“ im Deutschen	Ihre Entsprechungen im Türkischen
Modale Präposition	...olarak
Attributiver Gebrauch	
Vergleichspartikel	...den / dan daha ...
Adverbiale Fügung	-iken /-ken
Temporale Konjunktion	...dığında / dığı zaman / den sonra
Zweiteilige Konjunktion	...hem...hem de....
Vergleichskonjunktion	... sanki ...mış gibi
Irrealer Folgesatz	...meyecek kadar...
Spezifizierung: Kausaler Satz	..., çünkü.../...dığı...için/ ...dığından
Spezifizierung: Unterordnende Konjunktion	...açısından / bakımından / yönünden

Tab. 1: Gegenüberstellung des Ausdrucks „als“ im Deutschen und seiner Entsprechungen im Türkischen.

Der Ausdruck „als“ wird auf der A1-Niveaustufe verwendet, um einen Beruf auszudrücken (z.B. „*als Lehrer*“ / „*öğretmen olarak*“) und auf der A2-Niveaustufe, um eine Lebensphase zu betonen (z.B. „*Als Kind wollte ich Lehrer werden*“ / „*Çocukken, hep öğretmen olmak isterdim*“). Zudem tritt „als“ häufiger als unterordnende Konjunktion im Indikativ auf, z.B. als temporale Konjunktion in zeitlichen Vergleichen (z.B. „*als ich jung war*“ / „*ben henüz gençken*“) oder als Vergleichspartikel in Aussagesätzen (z.B. „*Er ist kürzer als ich*“/ „*O, benden daha kısa*“). Diese Verwendungen treten ab der A2-Niveaustufe auf. „Als“ kann auch in irrealen Sätzen mit Konjunktiv auftreten (z.B. „*Er gibt viel Geld aus, als ob er reich wäre*“ / „*Sanki zenginmiş gibi çok para harcıyor*“), jedoch erst ab der B1-Niveaustufe (vgl. Krenn / Puchta 2016). Ab der B2-Niveaustufe wird „als“ mit Konjunktiv II in irrealen Satzgefügen verwendet, entweder allein oder zusammen mit „ob“ oder „wenn“ (vgl. Perlmann-Balme / Schwalb 2014). Wenn „als“ allein vor dem Nebensatz steht, wird der Satz als Inversionssatz formuliert. Er übernimmt manchmal auch die Rolle vor einer unterordnenden Konjunktion, die im Nebensatz steht, wie z. B. in („*Es sieht **schöner** aus, **als** ich gedacht habe*“ / „*O, benim düşündüğümden daha güzel görünüyor*“). In einem solchen Gebrauch ist die Komparativstruktur obligatorisch. Laut Perlmann-Balme / Schwalb (2016) kann „als“ auch in einem irrealen Folgesatz auftreten, in dem die Konjunktion „als dass“ zusammen mit einer Konjunktivstruktur verwendet wird, z. B. in („*Er ist zu krank, **als dass** er etwas essen könnte*“/ „*O, bir şey yiyemeyecek kadar hasta*“). Auf C2-Niveaustufe wird „als“ spezifiziert und mit anderen Strukturen kombiniert, bleibt jedoch eine unterordnende Konjunktion.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Ausdruck „als“ im Deutschen in vielfältigen syntaktischen Strukturen auftaucht. In diesem Zusammenhang erweisen sich didaktische Überlegungen als äußerst hilfreich, um den gezielten Erwerb dieser Strukturen im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Die Vielfalt der Verwendungsweisen von „als“ erfordert eine stufenweise Einführung, die an das jeweilige Sprachniveau

angepasst ist. Von A1 bis B1 sollten kontextualisierte Beispiele sowie kontrastive Übungen (z. B. „als“ vs. „wie“ / „wenn“) im Vordergrund stehen. Ab dem Niveau B2 sind komplexere Aufgabenformate wie Transformationen oder Textanalysen besonders sinnvoll. Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Vermittlung von Strategien zur Unterscheidung zwischen realen und irrealen Strukturen gelegt werden – vor allem bei Ausdrücken wie „als ob“, „als dass“ oder bei Inversionen. Der Einsatz authentischen Sprachmaterials sowie die gezielte Reflexion sprachlicher Phänomene unterstützen den Kompetenzaufbau erheblich. Dabei sollte Sprache stets als integratives Ganzes verstanden werden, da jede höhere Kompetenzstufe auf den vorherigen Niveaus aufbaut und diese miteinschließt.

Literaturverzeichnis

- Aygün, Mehmet** (2010): Zur Verwendung der Partikel „als“ des Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 150-158.
- Aygün, Mehmet** (2013): Kausale Konjunktionen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, *International Journal of Social Science*, 6(6), 137-148. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1543>.
- Braun, Birgit**, u.a. (2016): *DaF Kompakt neu A1-B1 Kursbuch*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Engel, Ulrich** (1988): *Deutsche Grammatik*. 2. Aufl. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Götz, Dieter / Haensch, Günther / Wellmann, Hans** (2008): *Großwörterbuch-DaF*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim** (1996): *Deutsche Grammatik-Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 17. Auflage. Leipzig: Langenscheidt.
- Hering, Axel / Matussek, Magdalena / Perlmann-Balme, Michaela** (2018): *Sicher! DaF, Übungsgrammatik B1-C1*. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Jäger, Agnes** (2017): „Mit eynre ander manier dan nu“ – Historische Variation bei Vergleichs-Konstruktionen. Konopka, Marek / Wöllstein, Angelika (Hg.): *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*. Berlin: de Gruyter, 65-84.
- Kıyıcı, O. Nazım / Schmitz, Marieluise / Vetter, Gregor** (2015): *Pons- Kompaktwörterbuch*. Neubearbeitung. Stuttgart: Pons.
- Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert** (2016): *Motive A1-B1 Kursbuch-Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela / Schwalb, Susanne** (2014): *Sicher! B2 Kursbuch - Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela / Schwalb, Susanne** (2016): *Sicher! C1-Kursbuch: Deutsch als Fremdsprache*. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.
- Sommerfeld, Karl-Ernst** (1980): Zur Semantik adjektivischer Wortgruppen. *Zeitschrift für Germanistik*, 1(4). Peter Lang, 447-457.
- Wahrig, Gerhard** (1980): *Wahrig Deutsches Wörterbuch*. (Bearbeitet von Ursula Hermann) Deutschland: Mosaik Verlag.
- Wermke, Matthias** (2004): *Der passende Ausdruck –Synonymwörterbuch*. (Hrsg: Monika Schoch) Mannheim: Dudenverlag.

Parataxe und Hypotaxe im Deutschen im Zusammenhang mit Mengentheorie

Özge Sinem İmrağ , Sivas

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714915>

Abstract (Deutsch)

Im Bereich der künstlichen Intelligenz, insbesondere der natürlichen Sprachverarbeitung, werden sprachliche Strukturen mit mathematischen Fakten verknüpft. Eine solche Verknüpfung kann dazu beitragen, Sprachverarbeitungsalgorithmen besser zu gestalten. Mathematische Mengen sind ein starkes Werkzeug zur Modellierung natürlicher Sprachen. Sie können verwendet werden, um allgemeine Strukturen in der Sprache zu entdecken und stellen deshalb einen Grundbaustein eines mathematischen Sprachmodells dar. In der deutschen Sprache, die mit mathematischen Mengen vergleichbare parataktische und hypotaktische Verknüpfungen zwischen Sätzen besitzt, kann ein solches Sprachmodell erstellt werden. Diese Verknüpfungen können im Deutschen syndetisch oder asyndetisch vorkommen. Studien über die Beziehung zwischen mathematischen Mengen und natürlichen Sprachen wie auch im Deutschen sind jedoch begrenzt. Daher unternimmt die vorliegende Studie den Versuch, die Beziehung zwischen den Junktionen und den Sätzen, die sie verbinden, mathematisch darzustellen. Ziel ist es dabei, die parataktischen und hypotaktischen Verknüpfungen im Deutschen mithilfe der Mengentheorie zu verdeutlichen. Im Einklang mit diesem Ziel wurde zuerst behandelt, wie diese Verknüpfungen im Deutschen entstehen und im Anschluss darauf die Mengentheorie zusammengefasst. Um das Funktionieren und die Regeln von einer natürlichen Sprache mathematisch beschreiben zu können, wurde im Folgenden eine hypothetisch-deduktive Methode verwendet. Darum wurden die Bestandteile der Verknüpfungen als Elemente der mathematischen Mengen angesehen und ihre Beziehungen zueinander im Zusammenhang mit den Beziehungen zwischen Mengen untersucht. Die Analyse ergab, dass die Beziehung zwischen den Konjunktionen bzw. Subjunktionen und Sätzen den Vereinigungs- und Differenzmengen; die Beziehung zwischen Konjunkionaladverbien und Sätzen den Teilmengen und Differenzmengen und die Beziehung zwischen asyndetischen Parataxen bzw. Hypotaxen und Sätzen den leeren Mengen zugeordnet wurde. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Mengentheorie in Verknüpfungen von Sätzen integriert werden sollte, um besseren Sprachverarbeitungsalgorithmen in Anwendungen der künstlichen Intelligenz zu schaffen.

Schlüsselwörter: Parataxe, Hypotaxe, Mengentheorie, Syndese, Asyndese.

Abstract (English)

Parataxis and Hypotaxis in German in the context of set theory

In the field of artificial intelligence, especially natural language processing, linguistic structures are linked to mathematical facts. This connection can help make language processing algorithms better. Mathematical

sets are a powerful tool for modeling natural languages. They can be used to discover general structures in language and therefore represent a basic building block of a mathematical language model. Such a language model can be created in the German language, which has paratactic and hypotactic sentence connections comparable to mathematical sets. These connections in German can occur syndetically or asyndetically. However, studies on the relationship between mathematical sets and natural languages such as German are limited. Therefore, the present study attempts to mathematically represent the relationship between the connectors and the sentences they connect. The aim here is to clarify the paratactic and hypotactic connections in German using set theory. With this aim in mind, we first looked at how these connections arise in German and then summarized set theory. In order to be able to mathematically describe the functioning and rules of a natural language, the hypothetico-deductive method was used below. Therefore, the components of the connections were viewed as elements of mathematical sets and their relationships to each other were examined in the context of the relationships between sets. The analysis showed that the relationship between coordinating or subordinating conjunctions and sentences were assigned to the union and difference sets; the relationship between conjunction adverbs and sentences to subsets and difference sets and the relationship between asyndetic parataxis or hypotaxis to the empty sets. The results suggest that set theory should be integrated into sentence connections to create better language processing algorithms in artificial intelligence applications.

Keywords: *Parataxis, hypotaxis, set theory, syndesis, asyndeton.*

EXTENDED ABSTRACT

A close correlation exists between linguistic structures and mathematical phenomena. This relationship can be used in the fields of artificial intelligence and natural language processing. Such research could enable language processing algorithms to be more logical and based on precise rules. One of the linguistic elements comparable to mathematical concepts is the connection of sentences. These connections that can occur paratactically or hypotactically can be analyzed in comparison to mathematical sets. Paratactic connections are called parataxis (coordination), while hypotactic connections are called hypotaxis (subordination). Both of these connection types can occur syndetically, i.e. through syntactic means or asyndetically i.e. without syntactic means.

For the modeling of language, a lot of linguistic phenomena can be compared to mathematical sets. This study focuses on the connecting forms of sentences in German. The goal of this study is to examine these connecting forms using mathematical sets in order to mathematically model a syntactic aspect of the German language. In line with this goal, the hypothetico-deductive method is used below because this method represents a logical investigation of a specific field of knowledge based on the principles of an axiomatic or deductive theory, just as in mathematics and the natural sciences.

In order to apply the hypothetico-deductive method in this study, paratactic and hypotactic sentence connections, as well as the connections of sets, are explained. Then, main clauses, subordinate clauses, and connecting elements are viewed as sets and expressed using Venn diagrams. The elements of the sets of main and subordinate clauses in these Venn diagrams are sentence elements such as subject, predicate or object. The elements of the set of conjunctions, on the other hand, consist of coordinating or subordinating conjunctions, or conjunctive adverbs. The explicit elements of the sets are presented with bullet points, while the implied elements (e.g., the influence of the conjunction or the meaning of the conjunction) are presented without bullet points. Each type of connection is illustrated with a diagram and each diagram includes an example of that connection as well. The sets of connectives are highlighted in yellow, the influence of the connectives in blue, and the meaning of the connectives in pink. Finally, the relationships between the sets of connecting elements and the sets of main and subordinate clauses are examined. The following findings were encountered as a result of the study:

Syndetic parataxis can occur in German through coordinating conjunctions or conjunctive adverbs. Both connecting elements identify with the disjoint sets because no common elements can be found between the set of these connectives and the set of the relevant main clauses. In syndetic parataxis, a causal meaning can be found in the intersection of the main clauses and the coordinating conjunction. Syndetic parataxis through conjunctive adverbs also identifies with the subset because it is an element of the relevant clause. In asyndetic parataxis, the set of connectives contains no elements; i.e., it is represented by an empty set. The sets of main clauses and the set of connectives are again disjoint in this case.

In German, syndetic hypotaxis can occur through subordinating conjunctions. Unlike coordinating conjunctions, they have a function with respect to the finite verb. In sentences led by a subordinating conjunction, the finite verb comes at the end of the sentence. Because of this influence of the subordinating conjunctions on the sentence, the intersection of the set of subordinate clauses and the set of conjunctions contains an implied element. However, since it is not explicit, this intersection is again an empty set, just as is the case with parataxis through conjunctions. Hypotactic clauses can also be formed asyndetically in German. This is particularly evident in the formation of if-clauses without a conjunction. When illustrating these connectives, the set of connectives is empty. However, there is again a causal meaning between the main clause and the subordinate clause.

In more complex sentence structures, hypotaxis and parataxis occur together. To illustrate these hybrid combinations of sentences, the set of connectives contains both a coordinating conjunction and a subordinating conjunction. At the intersection of the set of connectives and the set of subordinate clauses, there are two implied elements: the influence of the subordinating conjunction and the meaning of the subordinating conjunction. At the intersection of the set of conjunctions and the main clause, there is also an implied element—the meaning of the subordinating conjunction. The relationships between sets are indicated by the combination of intersections, unions, and disjoint sets.

Examining the relationship between different sentence structures and mathematical sets helps to understand how linguistic and mathematical thinking run parallel. The findings of this study can be applied to the development of artificial intelligence applications.

1. Einleitung

Um die universellen Merkmale der Sprache zu analysieren und die Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen Sprachen aufzuzeigen, sind formale Modelle erforderlich. Diese Modelle spielen eine zentrale Rolle in der Forschung im Bereich der künstlichen Intelligenz, denn nur mithilfe formaler bzw. mathematischer Modelle ist es Computern möglich, menschliche Sprache zu verstehen, zu übersetzen oder zu produzieren. Beispielsweise muss die Sprache für Operationen wie das Extrahieren von Bedeutung, die Aussagenanalyse und das Beantworten von Fragen mathematisch dargestellt werden.

Eines der Werkzeuge, die bei der mathematischen Modellierung linguistischer Elemente verwendet werden können, sind Mengen. Die Mengenlehre ist von großer Bedeutung für die Mathematik, weil die Grundlagen eines großen Teils der modernen Mathematik heute auf einigen grundlegenden Axiomen der Mengenlehre basieren (vgl. Launay 2018: 232). Mathematische Mengen sind aber nicht nur wichtig für die Mathematik, sondern sie können auch als ein Werkzeug zur Modellierung syntaktischer und semantischer Aspekte natürlicher Sprachen fungieren. Eine solche Modellierung könnte zu Anwendungen der künstlichen Intelligenz dienen. Beispielsweise stellen Mengen sicher, dass die Antworten von Chatbots oder digitalen Assistenten aussagekräftig und genau sind, weil KI-Systeme logische Schlussfolgerungen aus den durch Mengen ausgedrückten Bedeutungen ziehen können.

Studien zur Verbindung zwischen mathematischen Mengen und natürlichen Sprachen reichen von syntaktischen bis hin zu semantischen oder pragmatischen Perspektiven. Die Sprache kann beispielsweise als Menge der Sätze eines formalisierten mathematischen Systems betrachtet werden (vgl. Chomsky 2002 [1957]), oder um eine einheitliche Grundlage für die Kommunikation um den Austausch mathematischer Erkenntnisse zu schaffen, kann eine Sprache verwendet werden, die auf der Mengenlehre basiert (vgl. Kieffer u.a. 2009). Es kann mithilfe der Mengentheorie auch ein mathematisches Modell erstellt werden, das grundlegende kognitive Aspekte des menschlichen Gehirns beschreibt und auf künstliche Intelligenz anwendbar ist (vgl. Sant'Anna u.a. 2014).

In der vorliegenden Arbeit werden die Mengen als ein Werkzeug verwendet, um Verknüpfungen von Sätzen im Deutschen aus syntaktischer Perspektive zu untersuchen. Die deutsche Sprache besitzt zahlreiche parataktische und hypotaktische Verknüpfungen. Durch den Vergleich dieser Verknüpfungen mit den mathematischen Mengen kann ein mathematisches Sprachmodell erstellt werden, mit dem sich diese Verknüpfungen einfacher modellieren lassen.

1.1 Ziel und Methode

In der vorliegenden Arbeit werden die Junktionen im Deutschen als Mengen dargestellt. Die genaue Klassifizierung von Junktionen und ihre Darstellung als Mengen können zum Bereich der maschinellen Übersetzung beitragen. Beispielsweise übersetzt ein System, das den Unterschied zwischen „weil“ und „denn“ nicht versteht, den Kontext

möglicherweise falsch. Eine solche Klassifizierung kann auch zur automatischen Zusammenfassung beitragen, weil die Klasse der Junktoren bekannt sein muss, um die Beziehungen zwischen Sätzen (z. B. Ursache-Wirkung oder Kontrast) zu verstehen. Ein weiterer Beitrag einer solchen Klassifizierung liegt im Bereich der Stimmungsanalyse, weil z.B. Konjunktionen wie „aber“ auf eine Änderung der positiven/ negativen Beurteilung hinweisen können, was bei der Stimmungsanalyse von entscheidender Bedeutung ist.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Verknüpfungsformen von Sätzen im Deutschen mit Hilfe von mathematischen Mengen zu untersuchen, um einen syntaktischen Aspekt der deutschen Sprache mathematisch zu modellieren. Im Einklang mit diesem Ziel wird im Folgenden eine hypothetisch-deduktive Methode verwendet, weil diese Methode eine philosophische oder logische Untersuchung eines bestimmten Wissensbereichs darstellt, die auf den Prinzipien einer deduktiven oder axiomatischen Theorie basiert, genauso wie es in der Mathematik und den Naturwissenschaften der Fall ist. Es handelt sich um einen Ansatz, bei dem man zu Beginn einige Prinzipien und Begriffsdefinitionen aufstellt, die zunächst auf einer begrenzten Anzahl von Beobachtungen oder Daten basieren. Diese werden später durch zusätzliche Beobachtungen, Daten und eventuell neue Erkenntnisse modifiziert (vgl. Lewandowski 1994a: 412, 413).

Zur Anwendung der hypothetisch-deduktiven Methode in dieser Studie werden zuerst parataktische und hypotaktische Verknüpfungen von Sätzen sowie die Verknüpfungen von Mengen erklärt. Im Anschluss werden Hauptsätze, Nebensätze und verbindende Elemente als einzelne Mengen angesehen und durch Venn-Diagramme ausgedrückt. Die Elemente der Mengen der Haupt- und Nebensätze sind hierbei einzelne Satzglieder. Die Elemente der Menge der Junktoren bestehen hingegen aus Subjunktionen, Konjunktionen oder Konjunkionaladverbien. Die expliziten Elemente der Mengen werden mit Aufzählungspunkten, die implizierten¹ Elemente (z. B. der Einfluss der Junktion² oder die Bedeutung der Junktion) ohne Aufzählungspunkte dargestellt. Für jede Art der Verknüpfung steht eine Abbildung. Auf der linken Seite jeder Abbildung steht eine Veranschaulichung einer Verknüpfung im Allgemeinen, wobei eine Veranschaulichung einer Beispielsatzverknüpfung dafür auf der rechten Seite zu sehen ist. Die Mengen der Junktoren werden gelb, Einfluss der Junktoren blau und Bedeutung der Junktoren rosa markiert. Zum Schluss werden die Beziehungen zwischen den Mengen der verbindenden Elemente und den Mengen der Haupt- und Nebensätze untersucht. Die Beispielsätze werden vom Verfasser erstellt und die Junktoren in diesen Sätzen werden ausgewählt, um die jeweilige Verbindung kurz und anschaulich darzustellen und die allgemeinen Regeln zu beschreiben.

¹ Weil die implizierten Elemente nicht zu den Elementen der Menge zählen, sind die Mengen, die nur solche Elemente enthalten, der leeren Menge gleich.

² Im Deutschen sind die Subjunktionen die einzigen Junktoren, die einen Einfluss auf den Satz haben; d.h. in Sätzen, die von einer Subjunktion geleitet werden, steht das finite Verb nicht an der zweiten Position, sondern am Ende des Satzes. Darum wird in der vorliegenden Arbeit dieser Einfluss als der Einfluss der Subjunktion ausgedrückt.

2. Parataktische und hypotaktische Verknüpfungen

Einzelne Sätze können miteinander verknüpft werden. Diese Verknüpfungen können parataktisch oder hypotaktisch sein. Parataktische Verknüpfungen werden als Parataxe (auch Satzreihe oder Koordination), hypotaktische Verknüpfungen hingegen als Hypotaxe (auch Satzgefüge oder Subordination) bezeichnet.

Die Parataxe ist „die Beiordnung oder Nebenordnung von Sätzen, die gleichberechtigt durch koordinierende Konjunktionen (syndetisch) miteinander verbunden oder unverbunden (asyndetisch) nebeneinanderstehen können“ (Lewandowski 1994b: 778). Es gibt zwei Arten von Parataxen: die asyndetische und die syndetische Parataxe. Die asyndetische Parataxe ist die Aneinanderreihung von Hauptsätzen ohne Konjunktion und sie kann durch Interpunktionszeichen vorkommen. Die syndetische Parataxe ist die Aneinanderreihung der Hauptsätze durch Konjunktionen oder Konjunkionaladverbien (vgl. Lühr 1986: 31; Gloy 2016: 24).

Der Gegensatz der Parataxe ist die Hypotaxe, unter der man „die Unterordnung von Satzgliedern oder Sätzen“ versteht. (vgl. Drosdowski u.a. 1965: 306). Sie ist die syntaktische Verknüpfung von Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen, die untereinander nicht gleichwertig sind, d.h., in der ein Glied dem anderen untergeordnet ist, von ihm abhängt (Conrad 1988: 236). Eine Parataxe besteht aus mindestens zwei Hauptsätzen, Hypotaxe hingegen aus einem Hauptsatz und einem oder mehreren Nebensätzen.

3. Verknüpfungen von Mengen

Eine Menge ist eine Zusammenfassung von genau bestimmten, eindeutig unterscheidbaren Dingen. Die Dinge, welche die Menge bilden, heißen ihre Elemente. „Eine Menge ist festgelegt, wenn von jedem Element feststeht, ob es zur Menge gehört oder nicht“ (Athen / Bruhn 1980: 19). Im Zusammenhang mit der Mengentheorie sind John Venn und Georg Cantor von großer Bedeutung. Der englische Geistliche und Logiker John Venn (1834-1923) war derjenige, der die visuelle Darstellung der Mengenlehre lieferte und der deutsche Logiker Georg Cantor (1845-1918) arbeitete an Mengen mit unendlich vielen Elementen (vgl. Waring 2015: 152f.).

Mengen werden durch Venn-Diagramme veranschaulicht. „Durch eine in sich geschlossene Linie wird eine Fläche umschlossen, in die die Elemente hineingeschrieben werden. Die Form der Fläche kann beliebig sein“ (Haarmann 1976: 16). Venn-Diagramme werden verwendet, um die Beziehungen von Mengen und Teilmengen innerhalb einer Grundmenge darzustellen; die Grundmenge wird durch ein Rechteck dargestellt, alle anderen durch Kreise oder einfache geschlossene Kurven (vgl. Tapson 2013: 107).

Wie die parataktischen und hypotaktischen Verknüpfungen von Sätzen lassen sich auch Verknüpfungen von Mengen definieren. Je nach Art dieser Verknüpfungen werden die Mengen mit unterschiedlichen Namen wie Schnittmenge, Vereinigungsmenge, Teilmenge, Differenzmenge oder disjunkte Mengen bezeichnet. Die Schnittmenge zweier

Mengen A und B (bezeichnet als $A \cap B$) ist die Menge aller Elemente, die Element der Menge A und zugleich Element der Menge B sind. Die Vereinigungsmenge zweier Mengen A und B (bezeichnet als $A \cup B$) ist die Menge aller Elemente, die zur Menge A oder zur Menge B oder zu beiden Mengen gehören. Wenn die Menge A in B enthalten ist, dann ist A eine Teilmenge von B (bezeichnet als $A \subset B$ oder $B \supset A$). In diesem Fall ist jedes Element der Menge A auch Element der Menge B. Differenzmenge (auch Restmenge) der Menge A bezüglich der Menge B (bezeichnet als $B \setminus A$) enthält alle Elemente von B, die nicht in A vorkommen. Disjunkte Mengen sind Mengen, die kein gemeinsames Element besitzen (vgl. Handbuch Mathematik, o. D.; Athen / Bruhn 1980; Marinell 1985).

4. Verknüpfungen von Sätzen im Deutschen

Im Deutschen werden Sätze durch Junktionen oder ohne syntaktische Mittel verbunden. Junktionen können in drei Gruppen wie Konjunktionen, Subjunktionen oder Konjunkionaladverbien eingeteilt werden. Je nach Art des verbindenden Elements können die Sätze als Hauptsatz oder als Nebensatz vorkommen und je nach der Verbindung von Haupt- oder Nebensätzen unterscheidet man zwischen parataktischen und hypotaktischen Verknüpfungen. Die Beziehungen zwischen Hauptsätzen, Nebensätzen oder verbindenden Elementen zeigen Parallelitäten mit den verschiedenen Verknüpfungen von Mengen. Im Folgenden werden diese Parallelitäten betrachtet.

4.1. Parataktische Verknüpfungen im Deutschen

Eine Parataxe ist die Verbindung von mindestens zwei syntaktischen Einheiten zu einer größeren syntaktischen Einheit entweder mit oder ohne Hilfe von koordinierenden Einheiten. Die koordinierten Einheiten werden Konjunkte genannt. Sind zwei Konjunkte ohne Konjunktion verbunden, spricht man von Asyndese. Sind sie durch eine Konjunktion verbunden, spricht man von Syndese (vgl. Pafel 2011: 90). „Die Konjunktionen machen das logische Verhältnis deutlich, in dem die Sätze zueinanderstehen“ (Conrad 1988: 206). Sie verbinden zwei Hauptsätze (HS) und gehören zu keinem der beiden Sätze.

Unter der Annahme, dass der erste Hauptsatz mit der Menge A, der Zweite mit der Menge B und die Konjunktion mit der Menge C dargestellt wird, identifiziert sich die Verbindung von Hauptsätzen mit Vereinigungsmenge, die Menge der Konjunktion hingegen mit Differenzmenge; d.h. es gibt kein gemeinsames Element der Menge C und der anderen zwei Mengen. Ein Beispiel dafür wäre wie folgt:

Wir müssen uns beeilen	<u>denn</u>	der Film fängt gleich an.
HS ₁	Konjunktion	HS ₂

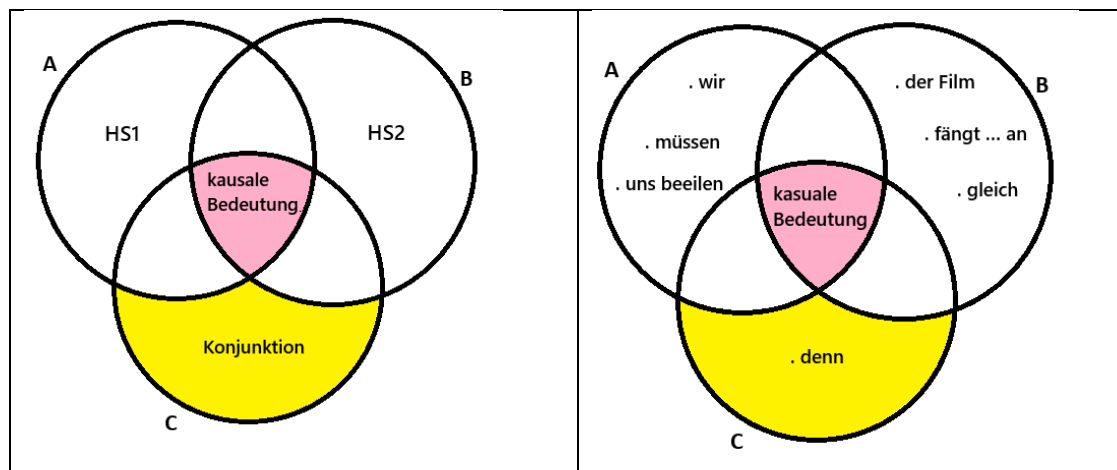


Abb. 1: Syndetische Parataxe durch Konjunktionen

Auffällig in dieser Abbildung ist vor allem, dass keine Überschneidungen zwischen den Mengen bestehen. Sie enthalten keine gemeinsamen Elemente; d.h. ihre Schnittmenge ist leer. Darum sind sie zugleich disjunkte Mengen. Hier befindet sich ein impliziertes Element, das nicht zu den Elementen der Menge zählt.

$$(A \cap B \cap C = \{ \})$$

Diese Parataxe kann durch die Vereinigungsmenge der Mengen A, B und C dargestellt werden:

$$A \cup B \cup C = \text{Wir müssen uns beeilen, denn der Film fängt gleich an}$$

Hauptsätze werden wie folgt dargestellt:

$$A \setminus (B \cup C) = \text{Wir müssen uns beeilen.}$$

$$B \setminus (A \cup C) = \text{Der Film fängt gleich an.}$$

Die Beziehung zwischen der Menge der Junktoren und den Hauptsätzen liegt in folgender Darstellung:

$$C \setminus (A \cup B) = \text{denn}$$

Die Sätze können im Deutschen auch ohne lexikalische Mittel verbunden werden. In diesem Fall spricht man von der asyndetischen Verknüpfung.

Wir müssen uns beeilen	der Film fängt gleich an.
HS ₁	HS ₂

Die Mengen dieser Parataxe können durch das Venn-Diagramm wie folgt dargestellt werden:

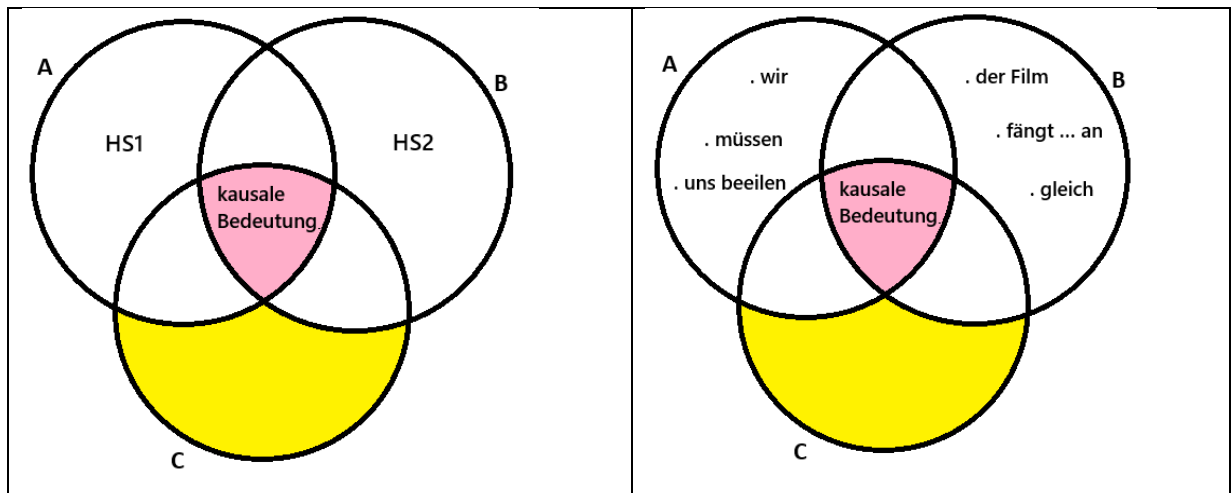


Abb. 2: Asyndetische Parataxe

Der einzige Unterschied zwischen der Abb.1 und Abb. 2 liegt darin, dass $C \setminus (A \cup B)$ bei der syndetischen Parataxe durch Konjunktionen ein Element (denn) enthält, während es bei der asyndetischen Parataxe leer ist. Weil sich hier keine Junktion (verknüpfendes Mittel) befindet, identifiziert sich diese Art der Verknüpfung mit der leeren Menge, $C = \{ \}$. Die Beziehung zwischen der Menge der Junktionen und den Hauptsätzen lautet wie folgt:

$$(A \cup B) \setminus C = \text{Wir müssen uns beeilen, der Film fängt gleich an.}$$

Auch satzverbindende Adverbien können Sätze verknüpfen. Diese sind Konjunkionaladverbien und verbinden nur Hauptsätze miteinander. Sie sind selbständige Satzglieder, die als Element der Menge des betreffenden Satzes angesehen werden, und können in dem Satz umgesetzt werden. Das obige Beispiel könnte mit einem Konjunkionaladverb wie folgt lauten:

Der Film fängt gleich an,	<u>deshalb</u> müssen wir uns beeilen /
HS ₁	wir müssen uns <u>deshalb</u> beeilen
	HS ₂

Die Veranschaulichung dieser Parataxe durch das Venn-Diagramm ist wie folgt:

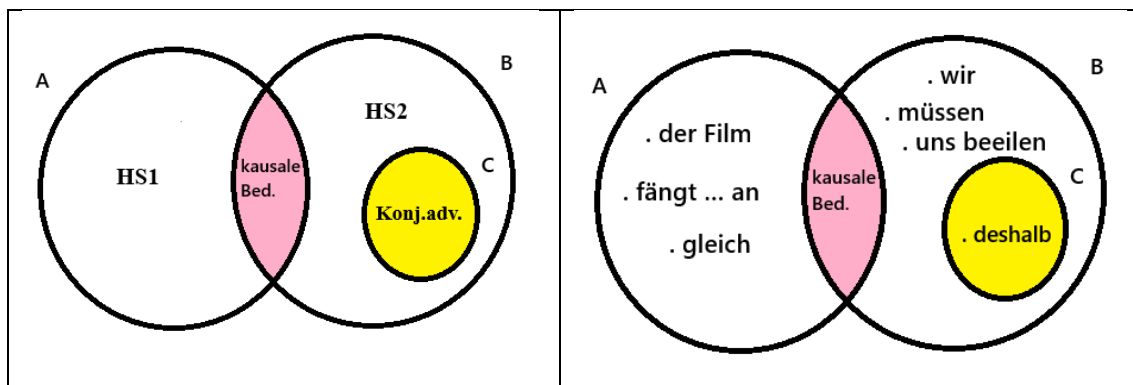


Abb. 3: Syndetische Parataxe durch Konjunkionaladverbien

Wie in der Abbildung 3 zu sehen ist, besitzen die Mengen A und B keine gemeinsamen Elemente und sie sind deshalb disjunkte Mengen, d.h. $A \cap B = \{ \}$. Die Verknüpfung $A \cap B$ ist gleich der leeren Menge. Sie enthält kein Element, aber hier befindet sich eine kausale Bedeutung zwischen zwei Mengen. Die Menge der verknüpfenden Elemente (C) ist wiederum eine Teilmenge der Menge B, denn Konjunktionaladverbien sind ein Satzglied vom betreffenden Satz und müssen deshalb als ein Element dieses Satzes angesehen werden. Alle Elemente einer Menge sind eine Teilmenge der betreffenden Menge. Die Menge der Konjunktionaladverbien und die Menge der Hauptsätze stehen darum in Teilmenge/ Obermenge-Relation zueinander ($C \subset B$). Die Hauptsätze können wie folgt gezeigt werden:

$A \setminus B$ = Der Film fängt gleich an.

$B \setminus A$ = Deshalb müssen wir uns beeilen.

Darstellung der Verknüpfung von der Menge der Junktoren mit den Hauptsätzen lautet wie folgt:

$C \setminus A \cup B$ = deshalb

4.2. Hypotaktische Verknüpfungen im Deutschen

Im Deutschen werden Sätze, Satzglieder und Satzgliedteile durch Konjunktionen, Subjunktionen oder Konjunktionaladverbien miteinander verbunden. Subjunktionen verbinden einen Hauptsatz mit einem Nebensatz. Die Haupt- und Nebensätze werden hierarchisch miteinander verbunden. Diese Art der Verknüpfungen nennt man Hypotaxe. Nebensätze ergänzen einen Hauptsatz und können nicht alleinstehen; d.h. sie sind inhaltlich unvollständige Sätze. Sie brauchen aber immer ein Subjekt und Prädikat; d.h. grammatisch sind sie vollständige Sätze (vgl. Dreyer / Schmitt 2008: 149). Einen Nebensatz (NS) einleitende Wörter nennt man unterordnende Konjunktionen oder auch Subjunktionen.

Im Gegensatz zu Konjunktionaladverbien kommt den Konjunktionen oder Subjunktionen kein Satzgliedstatus zu (vgl. Wöllstein 2022: 41). Sie sind Elemente der Menge der Junktoren aber gehören keineswegs zu den anderen Mengen. Konjunktionen haben keinen Einfluss auf die Sätze, die sie verbinden. In Nebensätzen, die mit einer Subjunktion eingeleitet werden, steht aber das finite Verb am Satzende. Dieser Einfluss der Subjunktion auf den Satz wird in dieser Studie mit der Abkürzung E. d. S. gezeigt.

<u>Wenn</u>	ich am Wochenende Zeit habe,	besuche ich meine Oma.
Subjunktion	NS	HS

Diese Hypotaxe kann durch das Venn-Diagramm wie folgt veranschaulicht werden.:

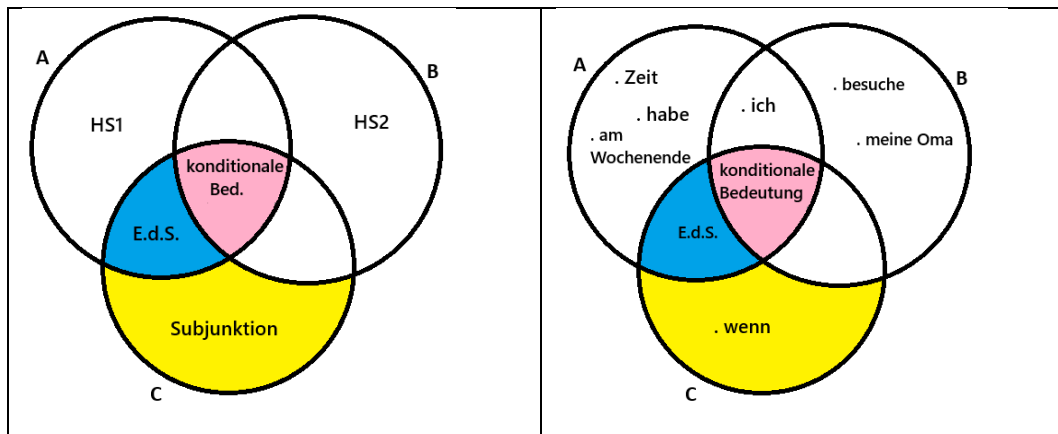


Abb. 4: Syndetische Hypotaxe durch Subjunktionen

Wie in der Abb. 4 zu sehen ist, liegt der grundlegende Unterschied zwischen Abb. 1 und Abb. 4 darin, dass die Verknüpfung $B \setminus (A \cap C)$ in der Abb. 1 leerer Menge gleich ist, während sie ein impliziertes Element (Einfluss der Subjunktion) in der Abb. 4 enthält. Dies beruht darauf, dass Subjunktionen eine Funktion bezüglich des finiten Verbs haben, die für Konjunktionen nicht gilt. Darum enthält die Schnittmenge der Mengen A und B (bezeichnet als $A \cap B$) wiederum kein sichtbares Element genauso wie in der Abb.1, aber eine implizierte Funktion. Da das Subjekt des Hauptsatzes und des Nebensatzes im obigen Beispiel identisch ist, sollen sie in der Schnittmenge dieser Mengen dargestellt werden. Wenn sie sich voneinander unterscheiden würden, wäre die Schnittmenge leer. Die Mengen der Hauptsätze in dieser Hypotaxe kann man wie folgt darstellen:

$A \setminus (B \cup C) = \text{Ich habe Zeit am Wochenende.}$

$B \setminus (A \cup C) = \text{Ich besuche meine Oma.}$

Die Beziehung zwischen Subjunktion und Nebensatz ist hier auffällig. Diese Beziehung kann wie folgt dargestellt werden:

$C \setminus (A \cup B) = \text{wenn}$

$B \setminus (A \cap C) = \emptyset \text{ (leere Menge) = kein sichtbares aber impliziertes Element (Einfluss der Subjunktion)}$

Die Differenzoperation ist nicht kommutativ (d.h. $A \setminus B \neq B \setminus A$). Diese Tatsache ist auch bei dem Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen ersichtlich. Der grundlegende Unterschied zwischen einem Hauptsatz und einem Nebensatz im Deutschen ist die Stelle des finiten Verbs. Während es in Hauptsätzen an der zweiten Position steht, befindet es sich in Nebensätzen am Satzende. Die Bildung eines Nebensatzes ist deshalb nicht identisch mit der Bildung eines Hauptsatzes (Hauptsatz $\neq$ Nebensatz).

Wenn-Sätze im Deutschen können auch asyndetisch gebildet werden. Das obige Beispiel kann asyndetisch wie folgt formuliert werden:

Habe ich am Wochenende Zeit,

NS

besuche ich meine Oma

HS

Wie in diesem Beispielsatz zu sehen ist, befinden sich bei der asyndetischen Hypotaxe keine Junktionen, aber deren Einfluss bleibt noch, d.h. das finite Verb steht nicht an der zweiten Position, sondern am Satzanfang. Diese Hypotaxe könnte durch das Venn-Diagramm wie folgt veranschaulicht werden:

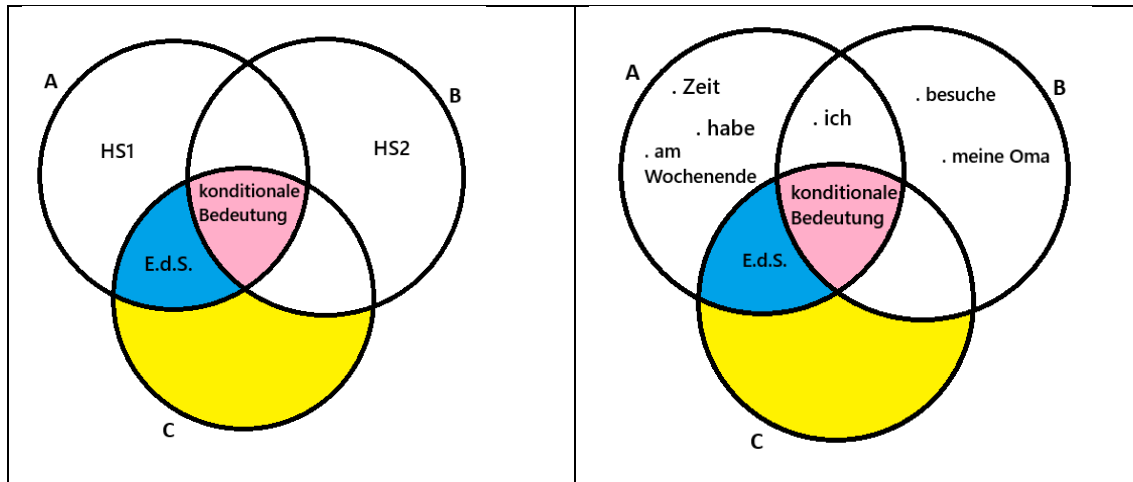


Abb. 5: Asyndetische Hypotaxe

Der Unterschied zwischen Abb. 4 und Abb. 5 liegt darin, dass im letzteren kein sichtbares Element in der Verknüpfung $C \setminus (A \cup B)$ bzw. in der gesamten Menge C vorkommt. Darum ist diese Verknüpfung asyndetisch:

$$C \setminus (A \cup B) = \emptyset$$

4.3. Hybride Verknüpfungen im Deutschen

Es finden sich auch komplexere Satzverknüpfungen im Deutschen, bei denen Parataxen und Hypotaxen zusammen vorkommen. Diese hybriden Satzverknüpfungen, die eine Kombination aus Parataxen und Hypotaxen sind, bestehen aus mindestens zwei Hauptsätzen und einem Nebensatz. Ein Beispiel dafür:

Nachdem	er sein Haus in Berlin verkauft hatte,	zog er nach Köln um	und	kaufte ein neues Haus.
Subj.	NS	HS ₁	Konj.	HS ₂

Die Veranschaulichung dieser hybriden Verknüpfung durch das Venn-Diagramm ist wie folgt:

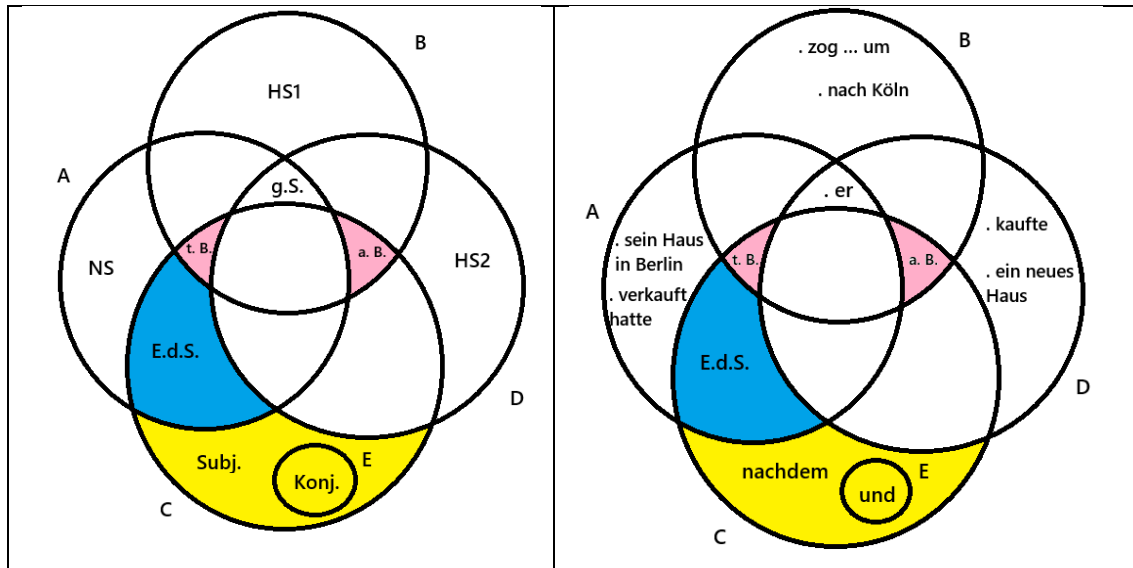


Abb. 6: Hybride Verknüpfung

Diese Beispielsatzverknüpfung besteht aus drei Sätzen: einem Nebensatz (die Menge A) und zwei Hauptsätzen (die Mengen B und D). Hierbei tritt das Personalpronomen *er* als das gemeinsame Subjekt (abgekürzt als g. S.) dieser drei Sätze auf. Es kommt deswegen in der Schnittmenge dieser Mengen vor:

$$(A \cap B \cap D) \setminus C = \text{er}$$

In der Menge der Junktionen (C) befinden sich eine Konjunktion und eine Subjunktion, welche außerhalb anderer Mengen (A, B und D) bleiben:

$$C \setminus (A \cup B \cup D) = \text{nachdem, und}$$

In der Schnittmenge der Mengen A und C befinden sich zwei verschiedene implizierte Elemente: erstens, der Einfluss der Subjunktion (E. d. S.) und zweitens, temporale Bedeutung (t. B.). E. d. S. bezieht sich nur auf die Mengen A und C. Die Mengen B und D bleiben aber außerhalb dieser beiden implizierten Elemente. Diese Verbindung soll mit der Differenzmenge gezeigt werden:

$$(A \cap C) \setminus (B \cup D) = \text{Einfluss der Subjunktion}$$

$$(A \cap B \cap C) \setminus D = \text{temporale Bedeutung}$$

In der Schnittmenge der Mengen B, C und D kommt wiederum ein impliziertes Element vor: additive Bedeutung (a. B.):

$$A \setminus (B \cap C \cap D) = \text{additive Bedeutung}$$

Bezüglich der Verknüpfung des Nebensatzes mit dem ersten Hauptsatz (NS + HS₁) sind folgende Ergebnisse auffällig:

$(A \cup B) \setminus (B \cup D) = \text{Nachdem er sein Haus in Berlin verkauft hatte, zog er nach Köln um.}$

Die Verknüpfung der beiden Hauptsätze ($HS_1 + HS_2$) miteinander kann wie folgt dargestellt werden:

$$(B \cup D \cup E) \setminus (A \cup C) = \text{zog er nach Köln um und kaufte ein neues Haus}$$

5. Fazit

In der vorliegenden Studie wurden die parataktischen bzw. hypotaktischen Verknüpfungen, die auch Parataxe und Hypotaxe genannt werden, im Zusammenhang von der Mengentheorie durch die hypothetisch-deduktive Methode betrachtet. Parataxe besteht aus der Kombination von zwei oder mehreren Hauptsätzen, Hypotaxe hingegen aus der Kombination eines Hauptsatzes und Nebensatzes. Parataxen und Hypotaxen können syndetisch (mit syntaktischen Mittel) oder asyndetisch (ohne syntaktische Mittel) entstehen.

In dieser Arbeit wurde die Beziehung zwischen Parataxen bzw. Hypotaxen und den mathematischen Mengen anhand geeigneter Beispielsätze durch Venn-Diagramme analysiert. Darüber hinaus wird über diese Beziehung deutlich, dass die Verknüpfungen von Sätzen anhand Verknüpfungen von Mengen modelliert werden können.

Syndetische Parataxe kann im Deutschen durch Konjunktionen oder Konjunkionaladverbien vorkommen. Beide Junktionen identifizieren sich mit den disjunkten Mengen, weil sich keine gemeinsamen Elemente zwischen der Menge dieser Junktionen und der Menge der betreffenden Hauptsätze finden lassen. Bei der syndetischen Parataxe lässt sich je nach Subjunktion eine kausale, lokale, modale, temporale, konditionale, konsekutive, adversative bzw. konzessive Bedeutung in der Schnittmenge der Hauptsätze und der Junktion finden. Syndetische Parataxe durch Konjunkionaladverbien identifiziert sich zugleich mit der Teilmenge, weil es ein Element des betreffenden Satzes ist. Bei den asyndetischen Parataxen enthält die Menge der Junktionen keine Elemente, d.h. es wird mit einer leeren Menge dargestellt. Die Mengen der Hauptsätze und die Menge der Junktionen sind in diesem Fall wiederum disjunkt.

Im Deutschen kann syndetische Hypotaxe durch Subjunktionen vorkommen. Anders als Konjunktionen haben Subjunktionen eine Funktion bezüglich des finiten Verbs. In Sätzen, die von einer Subjunktion geleitet werden, steht das finite Verb am Satzende. Wegen dieses Einflusses der Subjunktionen auf den Satz enthält die Schnittmenge der Menge des Nebensatzes und der Menge der Junktionen ein impliziertes Element. Da es aber nicht explizit ist, ist diese Schnittmenge wiederum eine leere Menge genauso wie es in der Parataxe durch Konjunktionen der Fall ist. Hypotaktische Satzverknüpfungen können im Deutschen auch asyndetisch gebildet werden. Dies zeigt sich besonders bei der Bildung der *wenn*-Sätze ohne Konjunktion. Bei der Veranschaulichung dieser Verknüpfungen ist die Menge der Junktionen leer. Es befindet sich trotzdem wieder eine konditionale Bedeutung zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz.

In komplexeren Satzstrukturen kommen Hypotaxe und Parataxe zusammen vor. Bei der Veranschaulichung dieser hybriden Verknüpfungen von Sätzen finden sich in der Menge der Junktionen sowohl eine Konjunktion als auch eine Subjunktion. In der Schnittmenge von der Menge der Junktionen und der Menge des Nebensatzes stehen zwei implizierte Elemente; der Einfluss der Subjunktion und die Bedeutung der Subjunktion. Auch in der Schnittmenge der Menge der Junktionen und des Hauptsatzes findet sich wiederum ein impliziertes Element - die Bedeutung der Subjunktion. Die Beziehungen zwischen Mengen werden hierbei durch aus der Kombination der Schnittmengen, Vereinigungsmengen und disjunkten Mengen angezeigt.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Integration der Mengentheorie in natürliche Sprachen zur besseren Sprachverarbeitungsalgorithmen bei Anwendungen in der künstlichen Intelligenz führen kann. Es kann angenommen werden, dass die vorliegende Arbeit als Orientierung für zukünftige Arbeiten in diesem Bereich dienen kann.

Literaturverzeichnis

- Athen, Hermann / Bruhn, Jörn** (1980): *Rechnen und Mathematik*. München: Mosaik Verlag.
- Chomsky, Noam** (2002): *Syntactic structures* (2nd ed.). Mouton de Gruyter. (Original work published 1957).
- Conrad, Rudi** (Hg.) (1988): *Lexikon Sprachwissenschaftlicher Termini* 2. unveränderte Auflage. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard** (2008): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Drosdowski Günther u.a.** (Hg.) (1965): *Der große Duden – Hauptschwierigkeiten* Band 9. Mannheim: Dudenverlag.
- Gloy, Karen** (2016): *Denkformen und ihre kulturkonstitutive Rolle*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Haarmann, Hermann** (1976): *Mengen – Logik – Zahlen – Relationen - Funktionen*. Essen: Verlag W. Girardet.
- Handbuch Mathematik Für Schule und Berufsalltag** (o. D.). Königswinter: Tandem Verlag.
- Kieffer, Steven u.a.** (Hg.) (2009): *A Language for Mathematical Knowledge Management*. Studies in Logic, Grammar and Rhetoric. 18 (31).
- Launay, Mickael** (2018): *Çetele Kemiklerinden Yapay Zekâya Matematiğin Kısa Tarihi*. (Çev. Gülşah Ünal). İstanbul: Say.
- Lewandowski, Theodor** (1994a): *Linguistisches Wörterbuch 1*. 6. Auflage. Heidelberg: Wilhelm Fink Verlag.
- Lewandowski, Theodor** (1994b): *Linguistisches Wörterbuch 2*. 6. Auflage. Heidelberg: Wilhelm Fink Verlag.
- Lühr, Rosemarie** (1986): *Neuhochdeutsch*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Marinell, Gerhard** (1985): *Mathematik für Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler* 2. Auflage. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Pafel, Jürgen** (2011): *Einführung in die Syntax – Grundlagen / Strukturen / Theorien*. Verlag Stuttgart: J.B. Metzler.
- Sant’Anna, Adonai u.a.** (2014): *A Set-Theoretic Predicate for Semantics in Natural and Formal Languages*. <https://philsci-archive.pitt.edu/10969/1/fullpaper.pdf> (Letzter Zugriff: 09.05.2025).
- Tapson, Frank** (2013): *Oxford Student’s Mathematics Dictionary*. Singapore: Oxford University Press.
- Waring, Chris** (2015): *Sıfırdan Sonsuza Matematiğin Öyküsü*. 2. Auflage. İstanbul: Say Yayınları.
- Wöllstein, Angelika** (2022): *Duden – Die Grammatik – Struktur und Verwendung der deutschen Sprache Satz – Wortgruppe – Wort*. Berlin: Dudenverlag (10. Aufgabe).

Yabancı Dil Öğrenmede Tek Çekim Video Kullanımı: Başlangıç Düzeyi Almanca Öğrencilerinin Deneyimleri

Fatih Karataş , Nevşehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714916>

Öz

Video tabanlı dil öğretimi önem kazanırken, tek çekim videoların (TÇV) yabancı dil öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Bu fenomenolojik çalışma, başlangıç düzeyinde Almanca öğrenen öğretmen adaylarının, TÇV deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Türkiye’de bir devlet üniversitenin Eğitim Fakültesi’nde Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfında öğrenim gören 24 öğretmen adayı katılmıştır. 12 hafta süren uygulama sürecinde öğrenciler, haftalık temalar çerçevesinde bireysel ve grup olarak tek çekim videolar hazırlamışlardır. Uygulama süreci sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmış ve Miles ve Huberman’ın nitel veri analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular beş ana tema ortaya koymuştur: (i) motivasyon ve katılım, (ii) dil becerileri ve özgüven, (iii) özerklik ve yaratıcılık, (iv) teknik ve bilişsel zorluklar ve (v) duygusal çelişkiler. Sonuçlar, TÇV’lerin öğrenci motivasyonunu, konuşma akıcılığını ve öğrenci özerkliğini artırdığını, ancak katılımcıların özellikle başlangıç düzeyinde teknik zorluklar ve bilişsel yük yaşadıklarını göstermiştir. Çalışma, TÇV’lerin yeterli teknik destek ve duygusal rehberlik içeren yapılandırılmış bir pedagojik çerçeve içinde entegre edildiğinde, dil öğrenimi için etkili araçlar olabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Tek Çekim Videolar, Yabancı Dil Öğrenimi, Almanca Öğretimi, Video Tabanlı Dil Öğrenme, Öğrenci Deneyimleri.

Abstract

The Use of One-Take Videos in Foreign Language Learning: Beginner German Learners’ Experiences

While video-based language teaching gains prominence, research on student experiences regarding one-take videos (OTVs) in foreign language learning remains limited. This phenomenological study aimed to investigate how beginning-level German pre-service teachers make sense of their experiences using the OTV technique. The study involved 24 pre-service German language teachers enrolled in a preparatory program at a state university’s Faculty of Education in Türkiye. During the 12-week implementation period, students created both individual and group one-take videos based on weekly themes. Data were collected through semi-structured interview forms upon completion of the implementation process and analyzed using Miles and Huberman’s qualitative data analysis framework. The findings revealed five main themes: (i) motivation and participation, (ii) language skills and confidence, (iii) autonomy and creativity, (iv) technical and cognitive challenges, and (v) emotional contradictions. Results demonstrated that while OTVs enhanced student motivation, speaking fluency, and learner autonomy, participants experienced technical

difficulties and cognitive load, particularly at the beginner level. The study concluded that OTVs can serve as effective tools for language learning when integrated within a structured pedagogical framework that incorporates adequate technical support and emotional guidance.

Keywords: *One-take videos, foreign language learning, German language teaching, video-based language learning, student experiences.*

EXTENDED ABSRTACT

Video-based teaching methods have gained significant prominence in language education, offering new dimensions and applications that enhance learning outcomes (Hung et al., 2018; Yousef et al., 2014). Research indicates that video integration in education improves critical thinking, self-regulation (Giannakos, 2013; Hsu et al., 2022), metacognitive awareness (Lin / Yu, 2024), and student motivation (Gómez-Ortega et al., 2024). Among various video-based approaches, One-Take Video (OTV) has emerged as a promising tool, particularly due to its accessibility through mobile devices and its ability to capture authentic language use without editing (Dressen-Hammouda / Wigham, 2022). While studies have demonstrated OTVs' potential to increase participation rates by 24.7% and final exam scores by 9.0% (Börger et al., 2023), research examining their effectiveness in foreign language learning particularly in beginning-level German instruction remains limited. Despite these promising outcomes, implementing OTVs presents unique challenges that warrant careful consideration. However, when properly structured with guided reflection and peer feedback, OTVs offer authentic communication opportunities and valuable assessment data for language development. The approach's requirement for continuous, unedited recording not only promotes thorough preparation but also encourages higher cognitive engagement during presentations, fostering a sense of authenticity and active participation in the learning process (Hoogerheide et al., 2019; Garcia-Sampedro et al., 2024).

This phenomenological study investigated the effects of One-Take Video (OTV) technique on beginning-level German language learners' experiences and learning processes. The research involved 24 pre-service German teachers (19 female, 5 male) enrolled in a preparatory program at a state university's Faculty of Education in Türkiye. During the 12-week implementation, students created individual and group one-take videos based on weekly themes, followed by peer and teacher feedback sessions.

Data collected through semi-structured interviews revealed five main themes. First, regarding motivation and participation (theme 1), OTVs created a dynamic learning environment that increased student engagement and reduced anxiety, particularly among shy students. Second, in terms of language skills and confidence (theme 2), students demonstrated improved speaking fluency and pronunciation, though grammar development remained limited. Third, autonomy and creativity (theme 3) findings showed that students took more active roles in managing their learning processes and developed creative expression skills, despite experiencing time management challenges. Technical and cognitive challenges (theme 4) emerged as the fourth theme, with students reporting equipment and connectivity issues, cognitive load due to language limitations, and delayed feedback concerns. Finally, the fifth theme, emotional contradictions, highlighted the dual nature of OTV experiences: while fostering enjoyment and increased confidence for some, others experienced performance anxiety and stress.

Results demonstrated that OTVs can effectively enhance student motivation, speaking fluency, and learner autonomy when integrated within a structured pedagogical framework incorporating adequate technical support and emotional guidance. However, the study also revealed that beginning-level students faced significant cognitive and emotional challenges, particularly regarding grammar acquisition and technical proficiency. The findings further highlighted the dual nature of students' emotional experiences with OTVs. While the approach fostered enjoyment and increased confidence for some students, creating a dynamic and interactive learning environment, others experienced significant performance anxiety and stress, particularly when facing camera-related pressures and peer observation. Technical challenges, including equipment limitations and connectivity issues, emerged as additional obstacles that occasionally disrupted the learning process and affected student motivation. These results underscore the importance of developing comprehensive support mechanisms that address both the technical and psychological aspects of OTV implementation while maintaining its benefits for language acquisition.

In conclusion, the study demonstrates that one-take videos can be a potent tool in enhancing motivation, speaking fluency, learner autonomy, and creative expression in beginner-level German language instruction. However, successful implementation requires careful attention to technical infrastructure, strategic planning, and robust emotional support. When integrated into a well-structured pedagogical framework—complemented by additional materials and ongoing teacher guidance—OTVs

have the potential to transform traditional language learning into a more engaging, authentic, and effective educational experience. Future research should further explore the long-term effects of OTV integration and investigate optimal strategies for addressing the identified challenges.

1. Giriş

Video teknolojisinin eğitim ortamlarına entegrasyonu, özellikle dil öğretimi kapsamında pedagojik araç olarak kullanımının belirgin şekilde geliştiğini göstermektedir. Son yıllarda teknolojik ilerlemeler ışığında video tabanlı öğrenme, yeni boyutlar ve uygulamalar kazanarak eğitimde önemli bir rol üstlenmiştir (Yousef vd. 2014; Hung vd. 2018). Literatürde, video aracılığıyla mikro öğretim (Kourieos 2016), eğitim amaçlı video oluşturma (Dressen-Hammouda / Wigham 2022; Fyfield vd. 2022), video portfolyo uygulamaları (Altiok vd. 2019) ve öğrenme amaçlı video hazırlama etkinlikleri (Hoogerheide vd. 2019; Cheng vd. 2023) gibi çeşitli uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin eleştirel düşünme, öz-düzenleme, derinlemesine anlama (Giannakos 2013; Hsu vd. 2022) ve üstbilişsel farkındalık (Lin / Yu 2024) becerilerini geliştirmeye katkıda bulunurken; aynı zamanda öğrenci motivasyonunu (Gómez -Ortega vd. 2024) ve öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Buna karşın, yüksek çözünürlüklü kamera ekipmanları, video düzenleme yazılımları ve bu teknolojileri etkin kullanabilmek için gereken teknik beceriler (Hoogerheide vd. 2019; Gómez-Ortega vd. 2024) gibi teknolojik ve finansal gereksinimler, eğitim ortamlarında video üretiminin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Video tabanlı öğrenme teknikleri arasında öne çıkan “Tek Çekim Video (TÇV)” (One-Take Video – OTV) yaklaşımı, mobil cihaz kameralarının yüksek kaliteli ve kesintisiz kayıt imkanı sağlaması nedeniyle giderek daha fazla tercih edilmektedir. TÇV, videoların kurgusuz ve düzenleme gerektirmeden tek bir sürekli çekimde kaydedilmesini öngörür ve genellikle akıllı telefon gibi basit ekipmanlarla uygulanabilmektedir (Dressen-Hammouda / Wigham 2022; Börger vd. 2023). Bu yaklaşım, yalnızca temel ekipman gerektirmesi ve özel düzenleme becerilerine ya da yazılımlarına ihtiyaç duyulmaması dolayısıyla, sınırlı teknik kaynaklara sahip eğitim ortamlarında da kolaylıkla uygulanabilmektedir. Yanı sıra, düzenleme gerektirmemesi, öğrencileri ön hazırlık yapmaya teşvik etmekte ve sunum sırasında daha yüksek bilişsel çaba göstermelerine olanak tanıyarak otantiklik hissi yaratıp, sürece aktif katılımı desteklemektedir (Hoogerheide vd. 2019). Ayrıca, TÇV yaklaşımının gerçek zamanlı performansları yakalama avantajı, öğrenilen bilginin yeni durumlara aktarımı üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır (Börger vd. 2023; Hoogerheide vd. 2019). Öğrencilerin ekip çalışması yapması ve dijital araçları etkin biçimde kullanması ise hem etkileşim becerilerini hem de mesleki yeterliliklerini desteklemektedir (Garcia-Sampedro vd. 2024).

TÇV yaklaşımı, eğitimde öğrenci katılımını ve akademik başarıyı artırma potansiyeline sahip olmakla birlikte (Hoogerheide vd. 2019 / Börger vd. 2020a), düzenleme imkânının olmaması nedeniyle planlama ve hazırlığın titizlikle yapılmasını gerektirmektedir (Börger vd. 2023). Araştırmalar, TÇV yönteminin rehberli yansıtma ve akran geri bildirimi ile birleştirildiğinde katılım oranlarında %24,7, nihai sınav puanlarında ise %9,0’lık artış sağladığını ortaya koysa da (Börger vd. 2023), öğrencilerin yalnızca %27’sinin videolarını tekrar çekmeye istekli olduğu ve bazı öğrencilerin kendi performanslarını videoda izlemekten rahatsızlık duyduğu belirtilmektedir (Börger vd.

2020b). Öte yandan, TÇV'lerin kesme ve düzenleme yapılmadan kaydedilmesi, özgün ve gerçek zamanlı doğası sayesinde özellikle dil öğretiminde otantik iletişim ve geri bildirim fırsatları sunarak öğrenci etkileşimini güçlendirmekte; öğrencilerin sunum becerileri ve mesleki yeterliliklerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Kourieos 2016; Gunel ve Top 2022; Garcia-Sampedro vd. 2024). Bu yaklaşım, aynı zamanda öğretmenlere öğrenci performansının bütüncül bir kaydını sunarak değerlendirme ve araştırma süreçlerinde değerli veriler elde etme imkânı tanımakta; ancak ses ve ışık kalitesi gibi teknik unsurların çekim esnasında eksiksiz sağlanması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, TÇV'lerin zahmetsiz görünmesinin aksine dikkatli bir hazırlık süreci gerektirdiğini göstermektedir (Gómez-Ortega vd. 2024). Bununla birlikte, belirli süre sınırı koyma, sunum yapan kişinin görünürlüğünü sağlama ve el yazısı görseller kullanma gibi yapılandırılmış kurallar (Börger vd. 2020a) hem öğrencilerin sürece katılımını artırmakta hem de öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Fyfield vd. 2022; Dressen-Hammouda / Wigham 2022). Dolayısıyla, eğiticilerin TÇV uygulamalarını planlarken temel teknik gereksinimlere ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına özen göstermeleri diğer bir ifadeyle yöntemin etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için gerekli destek ve rehberliği sağlamaları kritik önem taşımaktadır (Garcia-Sampedro vd. 2024).

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde video kullanımına yönelik ilgi giderek artmaktadır. Bu artışın temel nedeni, videoların öğrencilerin gelecekteki kariyerleriyle ilişkili dil becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak görülmesidir. Bununla birlikte, videoların etkililiği ve en iyi uygulama yöntemleri konusunda hâlâ araştırılması gereken birçok husus bulunmaktadır. Yukarıdaki alanyazında belirtildiği üzere, TÇV'nin öğrenme süreçlerinde en etkili biçimde nasıl entegre edilebileceği ile bu yaklaşım aracılığıyla hangi özel beceri ve yetkinliklerin daha etkin geliştirilebileceğinin belirlenmesi hususunda ek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, alanyazındaki bu boşluk, başlangıç düzeyinde Almanca öğrenenlerin dil gelişiminde TÇV tekniğinin etkin kullanımının araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Almanca öğretmenliği hazırlık programlarında öğrenim gören başlangıç düzeyindeki öğrenciler, sınırlı dilbilgisi ve kelime bilgisiyle birlikte otantik dil kullanımı fırsatlarının azlığı gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu hedef kitlenin teknolojiye yatkınlığı ve aktif öğrenme ihtiyaçları, TÇV tekniği gibi öğrenci merkezli, otantik iletişim deneyimleri sunan yaklaşımlarla doğrudan ilişkilidir. Araştırmanın odak noktası olan TÇV yaklaşımı, Türkiye bağlamındaki başlangıç düzeyindeki Almanca öğrencilerinin özgün ihtiyaçlarını karşılama potansiyeline sahiptir. Bu boşluktan yola çıkarak, mevcut araştırma, video tabanlı öğretim yöntemlerinden biri olan TÇV tekniğinin başlangıç düzeyinde Almanca öğrenme sürecindeki avantajlarını ve karşılaşılan zorlukları belirlemeyi; öğrencilerin bu yönetime yönelik tutumlarını öğrenci yaşantıları üzerinden derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu araştırma sorusu oluşturulmuştur:

(i) Başlangıç düzeyinde Almanca öğrenen öğretmen adayları, yabancı dil öğrenme sürecinde 'Tek Çekim Video' tekniğine ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadır?

Yöntem

Araştırma Tasarımı ve Katılımcılar

Araştırmada, bir olguyu derinlemesine anlama ve betimlemeyi amaçlayan fenomenolojik araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir fenomenle (olgu) ilgili yaşadıkları anlamları ve deneyimleri keşfetmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Patton 2002). Bu yaklaşımın seçilmesindeki temel neden, başlangıç düzeyinde Almanca öğrencilerinin TÇV kullanımına ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine yorumlamaktır. Bu araştırmada, TÇV tekniğinin öğrencilerin Almanca öğrenme deneyimlerine yansımaları olgu olarak ele alınmış, bu olgunun öğrencilerin perspektifinden nasıl deneyimlendiği ve anlamlandırıldığı incelenmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi’nde Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfında öğrenim gören 24 Almanca öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak dahil olmuştur. Katılımcı grupta 19 kadın (%79) ve 5 erkek (%21) öğretmen adayı bulunmakta olup, katılımcıların yaş aralığı 18 ile 22 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılım için belirlenen kriterler ise; Almanca öğretmen adaylarının ilgili üniversitenin Almanca hazırlık programında yer alması ve dönem içerisinde mevcut programın bir parçası olan “Almanca Konuşma” dersini alıyor olmalarıdır. Bu dersin içeriğinde TÇV uygulamaları, öğrencilerin dil deneyimlerinin doğal bir parçası olarak yer almakta olup, çalışma kapsamında bu mevcut uygulama üzerindeki öğrenci deneyimleri incelenmiştir. Fenomenolojik araştırma deseni çerçevesinde, mevcut “Almanca Dinleme ve Konuşma” dersi, üniversitenin hazırlık programında haftada 4 saat olarak yürütülen ve sınıf içi diyalog çalışmaları, rol yapma etkinlikleri ve dinleme alıştırmalarını içeren bir derstir. Araştırma kapsamında, bu mevcut ders süresinin bir bölümü TÇV uygulamaları için ayrılmış (öğrencilerin videolarını sınıf ortamında birlikte izlemeleri amacıyla), ancak dersin kalan süresi için yürütülmekte olan temel yapısı korunmuştur.

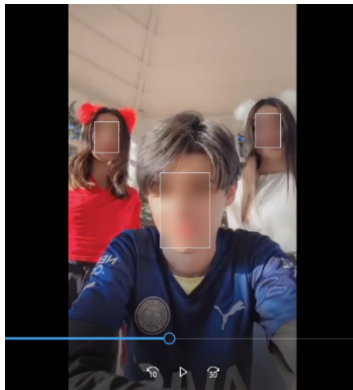
Tek Çekim Video Uygulama Süreci

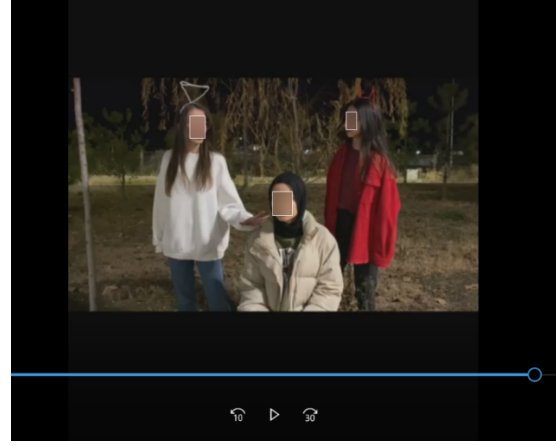
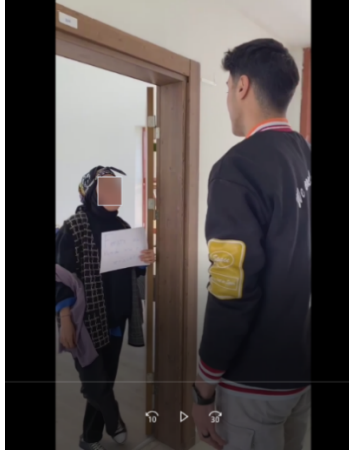
Bu araştırma, 2023-2024 akademik yılı kapsamında, Almanca hazırlık programında yer alan 24 Almanca öğretmen adayının katılımıyla, 12 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma için çalışmanın yazarı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu 30.05.2024 toplantı tarihi ve 2024.06.136 karar sayısı ile etik kurul izin belgesi almıştır.

TÇV tekniği uygulaması, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nın iletişimsel dil öğretimi ve eylem odaklı yaklaşım ilkelerine dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar, dil öğrenmenin gerçek iletişim ortamlarında ve otantik bağlamlarda gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular (Bausch vd., 2016). Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin (A1-A2) dil öğrenme süreçleri, Krumm vd.’nin (2010) belirttiği gibi, otantik iletişim fırsatları ve deneyimsel öğrenme unsurlarıyla desteklendiğinde daha etkili olmaktadır. TÇV tekniği, Funk’un (2012) medya destekli dil öğretimi ilkeleriyle de örtüşmektedir.

Öğrencilerden iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlarını yansıtan temalar doğrultusunda hem bireysel hem de grup çalışmaları şeklinde TÇV oluşturmaları istenmiştir. Uygulama sürecinde, öğrencilerden toplam 10 adet video çekmeleri istenmiştir. Bu videolarda öğrencilerden; günlük diyaloglar sergilemeleri (kendini tanıtmak, alışveriş yapma, yol tarifi sorma), belirli konular hakkında kısa sunumlar yapmaları (hobiler, aile, tatil planları), görsel materyaller ve nesneler kullanarak betimlemeler yapmaları ve rol oynama etkinlikleri gerçekleştirmeleri talep edilmiştir. Video konuları, Çerçeve programı A1-A2 düzeyine uygun olarak “Kendinizi Tanıtma”, “Ailem ve Arkadaşlarım”, “Günlük Rutinler”, “Yiyecekler ve İçecekler”, “Alışveriş”, “Şehir ve Ulaşım”, “Seyahat ve Tatil”, “Sağlık”, “Hava Durumu ve Mevsimler” ile “Gelecek Planları” temalarından oluşmuştur.

Öğrenciler her hafta, o haftanın teması çerçevesinde düzenleme yapılmadan, doğrudan ve anlık dil kullanımlarını yansıtan TÇV üretmişlerdir. “Haftalık tema doğrultusunda 2-5 dakikalık bir video hazırlayınız; videoyu düzenleme yapmadan tek seferde çekiniz, not kağıdı kullanmadan doğal konuşmaya çalışınız ve hata yapsanız bile akışı bozmadan devam ediniz” vb. yönergelerle öğrencilerin otantik dil kullanımları ve kesintisiz iletişim becerileri sergilemeleri amaçlanmıştır. Üretilen videolar, haftalık ders oturumlarında sınıf ortamında izlenmiş ve akran ve öğretmen geri bildirim sürecine sunulmuştur. Bu geri bildirim sürecinde öğrenciler, sınıf ortamında akranlarının videolarını daha dikkatli bir şekilde izlemeleri ve kısa sözlü yorumlar sunmaları için teşvik edilmiştir. Yapılandırılmış bir değerlendirme formu kullanılmamış, bunun yerine öğrencilerin videoları hakkında doğal ve spontane görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu süreç, araştırmanın veri toplama amacından ziyade, sınıf içi katılımı ve etkileşimi artırmaya yönelik destekleyici bir öğrenme etkinliği olarak tasarlanmıştır. Res. 1’de uygulama süreci kapsamında öğrencilerin oluşturduğu TÇV görüntülerinden örnek ekran görüntüleri sunulmuştur.





Res. 1: Öğrencilerin hazırladığı TÇV'lerden örnek kesitler

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin yabancı dil hazırlık eğitimi sürecinde TÇV kullanımına ilişkin deneyimlerini, bu deneyimlerin onlar için anlamını ve bu yöntemi gelecekte nasıl kullanmayı planladıklarını detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır.

Görüşme formu dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğrencilerin TÇV deneyimlerini çeşitli boyutlarıyla ele almaktadır. Bu boyutlar arasında ilk izlenimler ve duygusal deneyimler, öğrenme sürecinde gözlemlenen değişimler, karşılaşılan zorluklar ve çözüm stratejileri, yöntemin avantajları, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırması, pedagojik etkileri, geliştirilmeye açık yönleri ve gelecekteki uygulamalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

Veri Analizi

Bu araştırmanın temel veri kaynağını, katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar oluşturmaktadır. Bu görüşlerden elde edilen verilerin analizi, Miles / Huberman'ın (2021) nitel veri analizi aşamalarına göre analiz edilmiştir. Bu aşamalar: (i) görüşmelerden elde edilen verilerin birincil ve ikincil (örüntü, çıkarım) kodlanması, damıtılması, özetlenmesi ve ilişkilerin not edilmesi; (ii) verilerin ve örüntülerin sistemli bir şekilde sunulması ve görselleştirilmesi; (iii) verilerin anlamlı ve bütüncül yorumlanması, sonuçların amaçlarla ilişkili olarak doğrulanması süreçlerini içermektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, öğrencilerin TÇV deneyimlerini çeşitli boyutlarıyla ele almaktadır. Bu boyutlar arasında ilk izlenimler ve duygusal deneyimler, öğrenme sürecinde gözlemlenen değişimler, karşılaşılan zorluklar ve çözüm stratejileri, yöntemin avantajları, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırması, pedagojik etkileri, geliştirilmeye açık yönleri ve gelecekteki uygulamalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için Mertens'in (2005) önerdiği dört adım izlenmiştir. İnanırcılık için beş Almanca öğretmen adayının deneyimlerine başvurulmuş, ham verileri inceleyerek analizlerin anlamlılığını değerlendirmeleri istenmiş ve onayları alınmıştır. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik için katılımcı yanıtları, kodlar ve temalar üç farklı oturumda analiz edilmiştir. Teyit edilebilirlik açısından bulgular yorum katılmadan tablolar halinde sunulmuş ve tartışma bulgulara dayalı yapılandırılmıştır.

Bulgular

Öğrenci perspektifinden, yabancı dil olarak Almanca öğrenmede TÇV tekniği öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini ve yaşantılarına etkisi çerçevesinde, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin Almanca dil öğrenme sırasında karşılaştıkları zorlukları, başarıları ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular altı tema altında sonuçlanmış olup, her bir tema öğrencilerin TÇV ile Almanca öğrenme deneyimlerine ışık tutmaktadır. Her bir tema tablolar halinde sunulmuş ve ardından bu tablolar detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

Örnek öğrenci ifadeleri	Kod	Alt kategori	Tema
“dile merakımı arttırdı” (Ö4), “Almancaya karşı bakış açım değişti” (Ö23), “eğlenceli videolar çekerken motivasyonum yerindeydi” (Ö17), “Geleneksel öğretim metotlarına kıyasla çok daha faydalı” (Ö19)	İlgi çekici dersler	Dinamik öğrenme ortamı	Motivasyon ve Katılım
“İkili diyaloglarda ilerledikçe daha da geliştiğimi fark ettim.” (Ö1); “bu deneyim öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve sosyalleşmesine yardımcı oldu” (Ö5); “Hem telaffuzumu geliştirdi hem eğlenceli videolar çekerken motivasyonum yerindeydi” (Ö17)	Derse artan katılım		
“Aksine keyifliydi” (Ö10), “eğlenceli bir etkinlik” (Ö8), “bence eğlenceli bir ödev” (Ö19),	Eğlenceli aktivite		
“oldukça modern ve dil öğretimi için kullanışlı bir materyal” (Ö4), “farklı ve eğlenceli içerikti” (Ö17), “Ders materyali olarak kullanma fikri güzel ve farklı” (Ö6),	Farklı bir deneyim	Yenilikçi yaklaşım algısı	
“klasik eğitim sisteminin aksine bu modern yöntem öğrencinin ilgisini çekecektir” (Ö4), “Farklı ve eğlenceli içerikti. Geleneksel öğrenme metotlarından çoğu zaman sıkılabildiğimiz için farklılık oldu” (Ö17)	Yenilikçi öğrenme deneyimi		
“Videolar, bana konuşabildiğimi hissettirdi çünkü tek başımayken daha rahat konuşuyorum” (Ö7),	Rahat konuşma ortamı		

“kendi kendime konuşurken en azından daha rahat ediyorum” (Ö22),		Düşük kaygılı katılım
“insanın çekingenliğini kırıyor” (Ö8), “artık o çekinme duygusu ilk zamanlardaki gibi değildi, azaldı” (Ö14),	Çekingenliğin kırılması	
“Başkaları da izleyeceği için utandım ama bu deneyim öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve sosyalleşmesine yardımcı oldu” (Ö5), “insanın çekingenliğini kırıyor” (Ö8)	Utangaç öğrenciler için kolaylaştırıcı	
“çekingenlik, stres aslında bunları yeniyorsunuz” (Ö12), “Başlangıçta gergindim ama sonrasında alıştım” (Ö1)	Kaygı azaltıcı	

Tab. 1: Motivasyon ve Katılım Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Motivasyon ve Katılım teması kapsamındaki öğrenci görüşleri, TÇV kullanımının yabancı dil öğrenmede öğrenci motivasyonu ve katılım üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Yenilikçi yaklaşım algısı alt kategorisinde ise, öğrenciler TÇV tekniği geleneksel yöntemlerden farklı, modern bir deneyim olarak algılamakta; bu yenilikçi yaklaşım, dil öğrenmeye yönelik ilgilerini artırmaktadır. Düşük kaygılı katılım alt kategorisi bulguları, TÇV tekniğinin öğrencilere rahat bir konuşma ortamı sunduğunu ve özellikle çekingen öğrencilerin kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Örnek öğrenci ifadeleri	Kod	Alt Kategori	Tema
“Daha spesifik konular ile akıcı konuşma yakalanabilir” (Ö10), “İlk başta bu şekilde akıcı konuşabileceğimi düşünmüyordum ama şu an çoğu şeyi videolar sayesinde aklımda ve kendimi ifade edebiliyorum” (Ö17)	Akıcı konuşma gelişimi	Akıcılık ve doğallık	Dil becerileri ve özgüven
“konuşma yeteneklerinin geliştiğini söyleyebilirim” (Ö17), “Öğrendiklerimizi videoda kullanmak, diğer öğrencilerle paylaşmak bence hepimizin gelişmesini sağladı” (Ö3),	Konuşma becerisinde gelişim		
“konuşma dilinde pratikleşmemi sağladı” (Ö4), “konuşma pratiği ve aksanda avantajları oluyor” (Ö11, Ö20),	Konuşma pratiği		
“telaffuz konusunda çok yardımcı oldu” (Ö1, Ö3, Ö12),	Telaffuz gelişimi		
“tekrar tekrar izleyerek hatalarımın farkına varabiliyorum” (Ö11), “hatalarımızı fark etmiş oluyoruz” (Ö18),	Hata farkındalığı	Otantik dil yaşantıları	
“konuşma dili hakkında daha öz ve net cümleler kurmayı öğrendik” (Ö1), “Türkçe bir ifadeyi Almancaya aktarmak için sadece çevirmek yeterli değildi, kültürü de tanımamızı sağladı” (Ö10),	Doğal dil kullanımı		

“Çeviri yapıp ezberlediğimiz ve spontane konuşmadığımız tespiti ortaya çıkarıyor.” (Ö10), “Bağlaçları çok fazla kullanmadığımı fark ettim” (Ö20)	Dil bilgisi gelişiminde sınırlılık	Sınırlı dilbilgisi odaklı gelişim
“Daha fazla sözlü iletişim becerilerimiz gelişmeli” (Ö1), “Eğer çeviri olmasa belki bu şekilde konuşamayacağız çoğumuz” (Ö3)	Dil bilgisi alıştırmalarının eksikliği	

Tab. 2: Dil Becerileri ve Özgüven Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Dil Becerileri ve Özgüven teması kapsamındaki öğrenci görüşleri, TÇV tekniği kullanımının dil becerilerinin gelişimi ve özgüven oluşumu üzerindeki etkilerini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Akıcılık ve doğallık alt kategorisinde toplanan bulgular, öğrencilerin konuşma becerilerinde gelişim yaşadıklarını, özellikle akıcı konuşma ve telaffuz konularında önemli ilerlemeler kaydettiklerini göstermektedir. Otantik dil yaşantıları alt kategorisinde, öğrenciler kendi performanslarını gözlemlene ve değerlendirme fırsatı bularak hatalarının farkına varmakta ve gerçekçi dil pratiği yapma imkânı elde etmektedir. Sınırlı dilbilgisi odaklı gelişim alt kategorisi ise, yöntemin dilbilgisi öğretimi ve alıştırmaları açısından bazı sınırlılıklar içerdiğini, bu alanda öğrencilerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Örnek öğrenci ifadeleri	Kod	Alt Kategori	Tema
“öğrenci video çekerken kendi performansını da görmesini sağlıyor” (Ö5), “bireysel bir çalışma metodu edinebilmesi açısından gayet yararlı” (Ö4), “En azından kendimizi sonradan dinleyip hatalarımızı fark etmiş oluyoruz” (Ö18),	Öz düzenleme becerisi	Sorumluluk alma	Özerklik ve yaratıcılık
“Öğrencinin serbest bir şekilde çalışabilmesi” (Ö4), “Tek Çekimli Videolar sayesinde öğrenci hem teknolojisini ve video tasarımı ve edit yapmayı öğrenir” (Ö5)	Otonomi		
“Grup çalışmalarında takım çalışması ve sorumluluk bilinci sağlıyor” (Ö1), “hocalar özel olarak kişiyle aynı konu hakkında sohbet etmeli bu şekilde kalıcılık daha iyi sağlanabilir” (Ö7)	Sorumluluk bilinci		
“yaratıcı düşünmek” (Ö19), “daha özgün düşünceleri ve yapabileceğimiz şeylerin kapasitesini gösterebilir” (Ö4),	Yaratıcılığın kullanımı	Yaratıcı ifade	
“Temaların daha kapsamlı hale gelmesi, belirli konu başlıkları altında toplanması daha özgün düşünceleri ve yapabileceğimiz şeylerin kapasitesini gösterebilir” (Ö4), “Videonun net bir konusu olması çekim aşamasını kolaylaştırıyor” (Ö10)	İçerik oluşturma		
“bireysel bir çalışma metodu edinebilmesi açısından gayet yararlı” (Ö4), “bireysel videolardan ziyade daha	Kişiselleştirilmiş öğrenme		

çok gruplar halinde sohbet havasında geçen videolar çekilmesi” (Ö16)			
“kendimi daha rahat ifade edebilmemi sağladı” (Ö17), “öğretmenlik öğrencisi olarak kendimi ifade etmeme, özgüven ve dışa dönük biri olma konusunda yararlı oluyor olabilir” (Ö24),	Kendini ifade etme		
“oldukça gelişime açık ve özgün bir uygulama” (Ö4), “Bazen dizi-film replikleri yapıyoruz o zaman tiyatro da gibi hissediyorsun” (Ö18)	Özgün uygulama		
“çok hazırlık yapmak gerek” (Ö18), “En az 2 hafta önceden videomuzu için düşünmeye başlamamız gerekıyor” (Ö19), “Aynı zamanda kurgu ve edit kısmı için de ayrıca bir vakit ayırmak gerekiyor” (Ö24)	Zaman alıcı aktivite	Zaman yönetimi zorlukları	
“En az 2 hafta önceden videomuzu için düşünmeye başlamamız gerekiyor” (Ö19), “Aynı zamanda kurgu ve edit kısmı için de ayrıca bir vakit ayırmak gerekıyor” (Ö24)	Zaman planlaması		

Tab. 3: Özerklik ve Yaratıcılık Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Özerklik ve Yaratıcılık teması kapsamındaki öğrenci görüşleri, TÇV kullanımının öğrencilerin özerklik ve yaratıcılık becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Sorumluluk alma alt kategorisinde toplanan bulgular, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmede daha aktif rol aldıklarını ve bireysel sorumluluklarını artırdıklarını göstermektedir. Öğrenciler, TÇV’nin onlara öğrenmelerini kişisel olarak şekillendirme fırsatı sunduğunu ve bu sürecin öğrenme motivasyonlarını ile bağımsız çalışma yeteneklerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Yaratıcı ifade alt kategorisinde, öğrenciler video içeriklerini oluştururken yaratıcılıklarını kullanarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşadıklarını ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Videolar, öğrencilere dil becerilerini çeşitli ve yaratıcı yollarla ifade etme imkânı sunarak öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hale getirmiştir. Ayrıca, öğrenciler videoların senaryo oluşturma, kurgulama ve performans sergileme gibi farklı yaratıcı etkinliklerde bulunma şansı verdiğini vurgulamışlardır. Zaman yönetimi zorlukları alt kategorisi ise, video hazırlama sürecinin zaman alıcı olduğunu ve öğrencilerin etkili zaman planlaması yapmada zorlandıklarını göstermektedir.

Örnek öğrenci ifadeleri	Kod	Alt Kategori	Tema
“tek sorun videoyu nerede ve videoyu çekebilecek müsait bir ortam bulmakla oldu” (Ö21), “Dışarıdaki videoların ses kalitesi kötü oluyor” (Ö10)	Teknik sorunlar	Ekipman ve bağlantı sorunları	Teknik ve bilişsel zorluklar
“materyaller de az gibi geliyor (kulaklık-mekan vs.)” (Ö18), “Sadece materyeller ve video	Donanım eksikliği		

“çekiçeğim yeri biraz sıkıntılıydı benim için” (Ö12)		
“Türkçesi çok basit ifadeler Almancada çok uzun olabiliyor” (Ö10), “Kendi adıma konuşacak olursam biriyle bire bir Almanca konuşurken zorlanıyorum, fakat videoda hazırlanmış oluyorum ve bu da gerçekleri pek yansıtmıyor” (Ö3)	Anlama güçlüğü	Bilişsel yük
“istenilen videolar olduğum seviyenin üstünde bilgiler istiyordu” (Ö8), “Bazen Türkçe replikleri Almanca’ya çevirirken zorlandım” (Ö18)	Seviyeye uygun olmayan içerik	
“öğrencinin hatasını o an düzeltmek daha yararlı olacaktır” (Ö24), “sınıfta izlendikten sonra, hocalar özel olarak kişiyle aynı konu hakkında sohbet etmeli bu şekilde kalıcılık daha iyi sağlanabilir” (Ö7)	Anında düzeltme ihtiyacı	Geri bildirim eksikliği
“Bir video çekip 1 hafta sonra analizini duymak hem süreci yavaşlatıyor” (Ö24), “videoda bir kez ezberlendiği için sonra unutulması kaçınılmaz oldu” (Ö6)	Gecikmiş geri bildirim	

Tab. 4: Teknik ve Bilişsel Zorluklar Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Teknik ve Bilişsel Zorluklar teması kapsamındaki öğrenci görüşleri, TÇV kullanımının bazı teknik ve bilişsel engellerle birlikte geldiğini göstermektedir. Ekipman ve bağlantı sorunları alt kategorisinde toplanan bulgular, öğrencilerin internet bağlantısı problemleri yaşadıklarını, uygun çekim ortamı bulmakta güçlük çektiklerini ve teknik donanım eksikliğinden kaynaklanan aksaklıklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bilişsel yük alt kategorisi ise, öğrencilerin hedef dilde anlama güçlüğü çektiğini ve bazı içeriklerin dil seviyelerinin üzerinde olduğunu göstermektedir; bu durum özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Öğrenciler, dil becerilerinin sınırlı olması nedeniyle videoları hazırlarken ve takip ederken bilişsel olarak yorulduklarını ifade etmişlerdir. Geri bildirim eksikliği alt kategorisi, öğrencilerin anında düzeltme ihtiyacı hissettiklerini; gecikmeli geri bildirimlerin (örneğin, videoların bir hafta sonra sınıf ortamında izlendikten sonra verilen geri bildirimlerin) öğrenme sürecini yavaşlattığını ve hataların kalıcılığına riskini artırdığını göstermektedir.

Örnek öğrenci ifadeleri	Kod	Alt kategori	Tema
“videoları kolay ve eğlenceli bir şekilde çektim” (Ö6), “eğlenceli bir etkinlik” (Ö8), “Aksine keyifliydi” (Ö10),	Eğlence	Eğlence ve stres ikilemi	Duygusal ilişkiler
“çok stresli ve heyecanlıydım” (Ö6, Ö12), “İlk zamanlarda çok heyecanlanıyordum ve telaffuza çok dikkat ediyordum” (Ö14), “Başlangıçta	Stres		

gergindim” (Ö1), “Çünkü başkaları da izleyeceği için utandım” (Ö5),		
“yanlış yapma korkusunda veya bana gülecekler diye çok stres yapıyordum” (Ö12), “sınıf benim hakkımda ne düşünmüşlerdir diye çok düşündüm” (Ö22)	Performans kaygısı	
“çoğumuzun özgüvenini yükselttiğini düşünüyorum” (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö23), “özgüven ve dışa dönük biri olma konusunda yararlı oluyor olabilir” (Ö24)	Özgüven artışı	Özgüven artışı ve kırılabilirlik
“Onun dışında grupça yapılması beni kötü etkiledi çünkü arkadaşım olmadığı için sınıfta diğerlerinin grupça yapması benim özgüvenimi düşürdü ve çoğu video ödevini bu yüzden yapmadım” (Ö2), “Açıkçası ben çok video ödevleri yapmadım bana konuşma özgüveni veriyordu fakat kalıcı bir etki bırakmadı” (Ö9),	Kırılabilirlik	
“Öğrenme motivasyonuma hiçbir şey katmadı, beni ileriye de çektiğini düşünmüyorum” (Ö8), “Bir video çekip 1 hafta sonra analizini duymak hem süreci yavaşlatıyor hem de hata payını artırıyor” (Ö24)	Motivasyon kaybı	

Tab. 5: Duygusal Çelişkiler Temasına İlişkin Öğrenci Yaşantıları

Duygusal Çelişkiler teması kapsamındaki öğrenci görüşleri, TÇV kullanımının öğrencilerde hem olumlu hem de olumsuz duygusal tepkilere yol açtığını göstermektedir. Eğlence ve stres ikilemi alt kategorisinde toplanan bulgular, videoların öğrenme sürecini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini ortaya koyarken, öğrenciler videoların dersleri daha dinamik ve interaktif kıldığını ve bu sayede derslere olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Ancak, performans sergileme baskısı nedeniyle stres ve kaygı seviyelerinin yükseldiği de gözlemlenmiştir. Özgüven artışı alt kategorisinde ise, videoların öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini güçlendirdiği ve özgüvenlerini artırdığı saptanmıştır; böylece öğrenciler, dil becerilerini sergileme konusunda daha rahat davranmışlardır. Performans kaygısı alt kategorisi, öğrencilerin videoları hazırlarken ve sunarken hissettikleri baskı ve stresi vurgulamakta, kamera karşısında konuşmanın ve sınıf arkadaşları tarafından izlenmenin özellikle dil becerilerine tam güvenmeyenler için kaygı verici olduğunu ifade etmektedir. Bu duygusal çelişkilerin çözümü için öğrenciler, TÇV uygulamalarının interaktif aktiviteler ve grup tartışmalarıyla desteklenmesinin, öğrenme sürecini daha etkili hale getireceğini ve duygusal zorluklarla başa çıkmada yardımcı olacağını düşünmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, TÇV tekniğinin başlangıç düzeyinde Almanca öğrenen öğrencilerin dil becerileri, motivasyon ve öğrenme deneyimlerine etkisi ile öğrenciler tarafından algılanan güçlü yönler, zorluklar ve geliştirilmesi gereken alanlar incelenmiştir. Bulgular, beş tema altında sonuçlanan temel örüntüleri ortaya çıkarmıştır. *Motivasyon ve katılım* teması kapsamında, TÇV tekniğinin özellikle utangaç öğrenciler arasında ilgiyi ve katılımı önemli ölçüde artırdığı; yenilikçi ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrenci tarafından oluşturulan videolar da dahil olmak üzere video tabanlı öğrenmenin motivasyonu ve katılımı artırabileceğini gösteren önceki araştırmalarla uyumludur. Özellikle, araştırmalar TÇV sunumlarının katılımı artırabileceğini ve öğrenilen materyalin daha derinlemesine uygulanmasını teşvik edebileceğini (Börger vd. 2023); eğitim videoları oluşturma sürecinin öğrenciler üzerinde motive edici, faydalı bir sosyal varlık etkisi yarattığını (Cheng vd. 2023) ve daha yüksek görev keyfi ile performansa yol açtığını ortaya koymaktadır (Hoogerheide vd. 2019). Bu durum, eğitim videolarının öğrenme çıktılarına önemli ölçüde iyileştirdiğini ve daha yüksek motivasyon sağladığını gösteren meta-analitik kanıtlarla da desteklenmektedir (Lin / Yu 2024).

Dil becerileri ve özgüven gelişimi bağlamında ise, yapılandırılmış dilbilgisi çalışmalarının eksikliği bazı öğrencilerde sınırlılık hissi yaratmıştır. Bu bulgu, video tabanlı öğrenmenin pratik becerilerin geliştirilmesinde etkili olmasına karşın, yapılandırılmış bilgi edinimi açısından daha az etkili olabileceğini gösteren geniş araştırma bulgularıyla uyumludur (Lin / Yu 2024). Öte yandan, video hazırlama sürecinde öğrencilerin özerklik ve yaratıcılık gelişimi belirgin şekilde artmış olsa da bu süreç zaman yönetimi konusunda çeşitli zorlukları beraberinde getirmiştir. Bu durum, video oluşturma sürecinin üstbilişsel farkındalık (Altıok vd. 2019), yaratıcı problem çözme becerileri (Garcia-Sampedro vd. 2024) ve öğrenen özerkliğini geliştirmedeki rolünü vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir.

Teknik ve bilişsel zorluklar, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerde motivasyon ve kavrama becerisini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum, video tabanlı öğrenmede aşırı bilişsel yük potansiyelini (Mayer vd. 2020), video görevlerinin uygun segmentasyondan veya rehberlikten yoksun olmasını (Huh vd. 2019) ve dikkatli video tasarımının önemini (İbrahim vd. 2012; Fyfield vd. 2022) vurgulayan araştırmalarla uyumludur. TÇV tekniği, duygusal çelişkiler teması kapsamında bir ikilem ortaya koymaktadır; bazı öğrenciler videolar sayesinde eğlence ve artan özgüven deneyimlerken, diğerleri performans kaygısı ve azalan motivasyon yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, eğitim videolarının farklı öğrenci grupları arasındaki değişken etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalarda, bireysel öğrenen farklılıklarının ve duygusal tepkilerin önemini ortaya koymaktadır (Lin / Yu 2024).

Video tabanlı öğrenmenin etkili uygulanması için teknik zorlukları azaltmak ve dil öğretimini dengeli bir şekilde yapılandırmak literatürde yaygın olarak vurgulanan konulardır (Mayer vd. 2020; Thompson vd. 2021). Lin / Yu (2024) ile Gunel / Top (2022) gibi araştırmalarda da belirtildiği üzere, etkileşim ile gerçek yaşam bağlamının etkileşimi

artırdığı video tabanlı öğrenme ortamlarında, bu yöntem konuşma becerilerini geliştiren otantik bir ortam sunmaktadır. Bununla birlikte, özellikle temel dil bilgisi veya dijital becerilere sahip olmayan öğrencilerde, önemli bilişsel ve duygusal zorluklara yol açabilmektedir.

TÇV tekniği artan akıcılık ve motivasyonla ilişkilendirilse de bu iyileşmeler öğrencilerin etkinliğin geleneksel görevlerden farklı olması nedeniyle daha fazla katılım göstermesinden kaynaklanan yenilik etkisiyle de açıklanabilir. Ayrıca, bildirilen duygusal çatışmalar yalnızca yöntemden değil, aynı zamanda yabancı dil bağlamlarındaki genel performans kaygısından da kaynaklanıyor olabilir. Son olarak, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin karşılaştığı zorluklar, TÇV tekniğinin, öğrencilerin dilbilgisi ve teknik yeterlilikte temel bir seviyeye sahip olduktan sonra daha etkin hale gelebileceğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda, yaklaşımın etkililiğini tam olarak doğrulamak amacıyla öğrenci hazırbulunuşluğu, görev tasarımı ve öğretmen desteği arasındaki etkileşim dikkate alınarak tekniğin etkileri daha derinlemesine incelenmelidir.

Bu çalışmada ortaya çıkan temaların bütüncül analizi, TÇV uygulamalarının yabancı dil eğitiminde farklı pedagojik boyutları kapsayan çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu temaların birbiriyle olan karşılıklı etkileşimi, etkili bir TÇV uygulamasının yalnızca teknolojik araç entegrasyonu değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını da gözeten kapsamlı bir öğretim tasarımı gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle başlangıç düzeyindeki dil öğrenenlerin yabancı dil endişelerini azaltırken özerkliklerini destekleyecek dengeli bir yaklaşım, TÇV uygulamalarının etkililiğini artırmada kilit rol oynamaktadır. Eğitimcilerin TÇV’lerin motivasyonel avantajlarını kullanırken teknik ve duygusal zorlukları azaltan stratejiler geliştirmeleri, yabancı dil eğitiminde teknoloji entegrasyonunun başarısını belirleyen temel faktörlerdir.

Araştırma bulguları, yabancı dil öğretimi ve eğitim teknolojisi alanında önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bulgular, TÇV tekniğinin öğrenci motivasyonunu, katılımını, özerkliğini ve yaratıcılığını artırma potansiyelini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, uygulama sürecindeki bilişsel ve duygusal zorlukların aşılması için dikkatli bir planlama gerektiğini ortaya koymaktadır. Önceki araştırmaların bulguları gibi, video tabanlı stratejilerin öğrenci katılımını ve özgüvenini artırabileceği ortaya konulmaktadır (Börger vd. 2023; Garcia-Sampedro vd. 2024). Ayrıca, gelecek çalışmalarda TÇV tekniğinin yalnızca konuşma değil, dinleme becerileri üzerindeki etkilerinin de kapsamlı biçimde değerlendirilmesi, “Dinleme ve Konuşma” dersinin bütüncül yapısını yansıtmaması açısından önem taşımaktadır. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin karşılaştığı bu zorluklar, TÇV tekniğinin öğrenci hazır bulunuşluğuna göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Wang ve Tang 2024). Çalışmanın, yapılandırılmış öğretim, teknik destek ile duygusal rehberlik unsurlarını içeren dengeli bir yaklaşıma vurgu yapması, TÇV tekniğinin dil öğrenme bağlamlarında daha etkili kullanılabileceğine dair değerli katkılar sağlamaktadır.

Kaynakça

- Altıok, Serhat / Baser, Zeynep / Yükseltürk, Erman** (2019): Enhancing metacognitive awareness of undergraduates through using an e educational video environment. *Computers & Education* 139, 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.010>.
- Bausch, Karl Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen** (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Börger, Julian / Krull, Johanna / Hagen, Tobias / Hennemann, Thomas** (2020a): *Effekte der videogestützten Selbstreflexionsmethode One Take Video auf die Kommunikations- und Präsentationskompetenzen angehender Lehrkräfte*. Videografie in der Lehrerinnenbildung. Universitätsverlag Hildesheim, 170–180.
- Börger, Julian / Spilles, Markus / Krull, Johanna / Hagen, Tobias / Hennemann, Thomas** (2020b): One Take Videos als effektive Lernstrategie in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte: Erste Befunde zur Wirksamkeit und Akzeptanz der Methode. *Herausforderung Lehrerinnenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 3(1), 761–777.
- Börger, Julian / Spilles, Markus / Krull, Johanna / Hagen, Tobias / Hennemann, Thomas** (2023): Fostering university students' learning performance using the one□take video approach. *Active Learning in Higher Education* 24(3), 305–319. <https://doi.org/10.1177/14697874211069524>.
- Cheng, Meixia / Wang, Fuxing / Mayer, Richard E.** (2023): Benefits of asking students to make an instructional video of a multimedia lesson: Clarifying the learning by teaching hypothesis. *Journal of Computer Assisted Learning* 39(5), 1636–1651. <https://doi.org/10.1111/jcal.12823>.
- Christ, Tanya / Arya, Poonam / Chiu, Ming Ming** (2016): Relations among resources in professional learning communities and learning outcomes. *Teaching Education* 28(1), 94–114. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1212826>.
- Dressen-Hammouda, Dacia/ Wigham, Ciara R.** (2022): Evaluating multimodal literacy: Academic and professional interactions around student-produced instructional video tutorials. *System* 105. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102727>.
- Funk, Hermann** (2012): *Aufgabenorientierung in Lehr-/Lernmaterialien*. Adamczak-Krysztowicz, Sylwia/ Stork, Antje (Hg.): Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 35–56.
- Fyfield, Matthew / Henderson, Michael / Phillips, Michael** (2022): Improving instructional video design: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology* 38(3), 155–183. <https://doi.org/10.14742/ajet.7296>.
- Garcia-Sampedro, Marta / Agudo-Prado, Susana / Torralba-Burrial, Antonio** (2024): Pre-service teachers' skills development through educational video generation. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2323925>.
- Giannakos, Michail N.** (2013): Exploring the video-based learning research: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology* 44(6 SI), E191–E195. <https://doi.org/10.1111/bjet.12070>.
- Gómez-Ortega, Alba / Macias-Guillen, Almudena / Sanchez-de Lara, Miguel Angel / Delgado-Jalon, Maria Luisa** (2024): An effective video-based learning approach: A solution for complex university subjects. *RIED—Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37569>.
- Gunel, Emre/ Top, Ercan** (2022): Effects of educational video games on English vocabulary learning and retention. *International Journal of Technology in Education* 5(2), 333–350. <https://doi.org/10.46328/ijte.225>.

- Hoogerheide, Vincent / Visee, Joran / Lachner, Andreas / van Gog, Tamara** (2019): Generating an instructional video as homework activity is both effective and enjoyable. *Learning and Instruction* 64, 101226. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101226>.
- Hsu, Fu-Hui / Lin, I-Hsiu / Yeh, Hui-Chin / Chen, Nian-Shing** (2022): Effect of Socratic reflection prompts via video-based learning system on elementary school students' critical thinking skills. *Computers & Education* 183, 104497. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104497>.
- Huh, Dami / Kim, Ji-Hyun / Jo, Il-Hyun** (2019): A novel method to monitoring changes in cognitive load in video based learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 35(6), 721–730. <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12378>.
- Hung, Hsiu-Ting / Yang, Jie Chi / Hwang, Gwo-Jen / Chu, Hui-Chun / Wang, Chun-Chieh** (2018): A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education* 126, 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.001>.
- Ibrahim, Amer / Gutierrez Vela, Francisco Luis / Paderewski Rodriguez, Patricia / Gonzalez Sanchez, José Luis / Padilla Zea, Natalia** (2012): Playability guidelines for educational video games: A comprehensive and integrated literature review. *International Journal of Game Based Learning* 2(4), 18–40. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2012100102>.
- Kourieos, Stella** (2016): Video-mediated microteaching—a stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education (Online)* 41(1), 65–80.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia** (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Lin, Yupeng/ Yu, Zhonggen** (2024): A meta-analysis evaluating the effectiveness of instructional video technologies. *Technology, Knowledge and Learning* 29(4), 2081–2115. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09669-3>
- Mayer, Richard E. / Fiorella, Logan / Stull, Andrew** (2020): Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development* 68(3), 837–852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>
- Mertens, Donna** (2005): *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Boston, MA: Sage.
- Miles, Matthew B./ Huberman, A. Michael** (2021): *Nitel Veri Analizi* (Altun, S. / Ersoy, A., Çev.). Pegem Akademi.
- Patton, Michael Quinn** (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. 3. Aufl. Sage Publications.
- Thompson, Penny / Xiu, Ying / Tsotsoros, Jessica / Robertson, Michelle A.** (2021): The effect of designing and segmenting instructional video. *Journal of Information Technology Education: Research* 20, 173–200. <https://doi.org/10.28945/4756>.
- Wang, Jiahui/ Tang, Hengtao** (2024): Effects of self-regulated learning prompts at three different phases in video-based learning. *Journal of Formative Design in Learning* 8(2), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s41686-024-00093-z>.
- Yousef, Ahmed Mohamed Fahmy / Chatti, Mohamed Amine / Schroeder, Ulrik** (2014): The state of video-based learning: A review and future perspectives. *International Journal on Advances in Life Sciences* 6(3–4), 122–135.

Textlinguistische Perspektive zu der medizinischen Textsorte „Arztbrief“ in einem berufsbezogenen DaF-Lehrwerk

Sibel Kardan , Edirne – Handan Köksal , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714917>

Abstract (Deutsch)

Eine gesunde Kommunikation zwischen Ärzten und Patienten ist von entscheidender Bedeutung für eine korrekte Diagnosestellung, die Planung der Behandlung und den erfolgreichen Verlauf eines effektiven Therapieprozesses. Die zunehmende Multikulturalität im Gesundheitssektor sowie der intensive Gebrauch der Fachsprache stellen wichtige Faktoren dar, die im Hinblick auf die Vermeidung von Missverständnissen und die Gewährleistung der Patientensicherheit berücksichtigt werden müssen. In diesem Zusammenhang gewinnt die Untersuchung klarer und effektiver Text- und Kommunikationskompetenzen in DaF-Lehrwerken, die speziell für medizinische Berufe entwickelt wurden, zunehmend an Relevanz. Die vorliegende Studie untersucht Kohäsions- und Kohärenzmechanismen in medizinischen Textsorten und stützt sich dabei auf die textlinguistischen Ansätze nach Brinker u.a. (2014). Als Beispiel dient ein Arztbrief als typische Textsorte der medizinischen Fachkommunikation, entnommen dem Lehrwerk „Menschen im Beruf – Medizin B2–C1“, das für medizinische Berufe auf dem GER-Niveau B2–C1 konzipiert wurde. Im Zentrum der Analyse stehen explizite und implizite Wiederaufnahmestrukturen – insbesondere anaphorische und kataphorische Verweise – als kohäsive Mittel, die grafisch aufbereitet wurden, um deren Einfluss auf die Kohäsion und Kohärenz der Texte differenziert darzustellen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Wiederaufnahmestrukturen entscheidend für die Kohärenz und Kohäsion medizinischer Textsorten sind. Sie fördern die schriftlichen und mündlichen Kommunikationskompetenzen und helfen den Lernenden, ihre Beiträge sinnvoll in Gespräche einzufügen – was besonders in der internen und externen Kommunikation, etwa in Fachdialogen oder Anamnesegegesprächen, von Bedeutung ist. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Fachwissen – insbesondere in medizinischer Terminologie und Hintergrundwissen – unerlässlich ist, um Texte und Dialoge effektiv zu entschlüsseln. Daher sollten berufsbezogene DaF-Lehrwerke gezielt Übungen zur Wiederaufnahme und zum Umgang mit fachspezifischem Vokabular integrieren, um die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu fördern.

Schlüsselwörter: *Textlinguistik, Kohäsion, Wiederaufnahmestrukturen, medizinische Textsorten, berufsbezogene DaF-Lehrwerke.*

Abstract (English)

Text-linguistic Perspectives of Medical Text Type doctor's letter in GFL Textbooks for Professional Purposes

Effective communication between healthcare professionals and patients is of paramount importance for ensuring accurate diagnoses, formulating appropriate treatment plans, and facilitating the successful progression of therapeutic processes. The increasing multicultural diversity within the healthcare sector, coupled with the intensive use of specialized technical language, is a significant factor that must be carefully considered in order to prevent misunderstandings and safeguard patient safety. Within this context, the examination of clear and effective communicative practices in GFL textbooks tailored for medical professions has become increasingly pertinent. This study examines cohesion and coherence mechanisms in medical text types, drawing on text-linguistic approaches developed by Brinker et al. (2014). A medical report—used here as a typical text type in professional medical communication—serves as an example, taken from the textbook “Menschen im Beruf – Medizin B2–C1”, which is designed for medical professions at the CEFR level B2–C1. The analysis focuses on explicit and implicit resumption structures—particularly anaphoric and cataphoric references—as cohesive devices, which are visually presented to illustrate their differentiated impact on the cohesion and coherence of the texts. The findings of the study emphasize that resumption structures play a crucial role in the cohesion and coherence of medical texts. They not only enhance both written and oral communication skills but also facilitate the meaningful integration of learners’ contributions into interactions. This is particularly significant in professional contexts, such as medical history interviews and interdisciplinary dialogues. Furthermore, the study highlights the importance of subject-specific knowledge—particularly medical terminology and contextual information—for effectively interpreting medical texts and dialogues. Consequently, profession-oriented GFL textbooks should intentionally incorporate exercises focusing on resumption structures and the handling of specialized vocabulary in order to foster learners’ communicative competencies.

Keywords: *Text Linguistics, Cohesion, Resumption Structures, Medical Text Types, GFL Textbooks for Professional Purposes.*

EXTENDED ABSTRACT

The shortage of skilled healthcare professionals in the EU has increased the recruitment of foreign medical professionals, including from Turkey. In Germany, medical professions require language proficiency at the B2-C1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR) and a specialized medical language exam (MIIG 2021). Given the multicultural nature of healthcare, clear and precise medical communication is essential for patient safety and effective professional interaction.

Medical text types, such as doctor's letters (Arztbriefe), epicrisis, anamnesis reports, medical records, and patient information documents, follow specific linguistic conventions and are characterized by a high degree of standardization and specialized terminology. Therefore, teaching materials for German as a Foreign Language (GFL), particularly those with a medical focus, should be explicitly designed to develop learners' reading comprehension and text-structuring abilities. In this context, linguistic text analysis examines coherence, cohesion, and readability to enhance the effectiveness of medical communication. Language barriers are particularly evident in interactions between healthcare professionals and patients, especially in emotionally challenging situations such as delivering severe diagnoses. Clear and comprehensible communication not only improves the quality of medical treatment but also increases overall satisfaction among all parties involved (Spranz-Fogasy / Becker 2015; Knapp et al. 2007; Ahrens / Kröger 2022).

This study focuses on both explicit and implicit resumption structures used as cohesive devices in medical texts, including anaphoric and cataphoric references. It analyzes how these structures manifest within the text, how they contribute to the overall coherence and comprehensibility of specialized medical discourse, and what role they play in both written and oral medical communication. The analysis adopts a text-linguistic approach with a specific focus on cohesion, coherence, and structural features of medical texts. Central to this study is the doctor's letter as a prototypical medical text type. The empirical basis of the study is formed by texts from the GFL textbook „*Menschen im Beruf – Medizin B2-C1*“ (Thommes / Schmidt 2016), which prepares learners for professional communication in the medical domain. The study aims to identify textual interconnections and examine principles of text construction and reception (Akol Göktaş / Köksal 2018).

Doctor's letters, which constitute written internal communication, function as an essential medium for the exchange of diagnostic and therapeutic information between hospital physicians, general practitioners, and specialists (Weinreich 2010: 113). Text types closely related to the doctor's letter include discharge summaries, medical records, and surgical reports. The doctor's letter under analysis was segmented, and individual sentences were numbered. Referential structures were identified and systematically visualized. The visualization followed the schematic model by Brinker et al. (2014: 36), allowing for a comprehensive illustration of cohesion mechanisms within the text.

The findings show that cohesive devices contribute significantly to the readability and comprehension of medical texts. However, they also present notable challenges for GFL learners at the B2-C1 level. The ability to recognize and interpret anaphoric and cataphoric references is essential for efficient processing of medical content and for avoiding miscommunication. Based on these findings, it is evident that the integration of medical knowledge into language instruction is necessary. Exercises that target resumption structures, referential relations, and the acquisition of medical terminology are particularly effective in developing communicative competence. The study further demonstrates that an understanding of cohesive structures supports learners in following the flow of information, recognizing textual links, and efficiently accessing new content—skills that are essential in clinical practice.

In conclusion, the study underscores the pivotal role of cohesive devices in the structure of medical texts, emphasizing their significance in enhancing textual clarity, terminological precision, and the development of professional communicative competence among foreign-trained healthcare professionals. However, the study is limited to an analysis of texts from a single textbook „*Menschen im Beruf – Medizin B2-C1*“ which restricts the broader applicability of the results. Future research should include a wider range of teaching materials and CEFR levels in order to develop more comprehensive and didactically effective resources for medical professionals. Moreover, further studies should explore how oral and written communication skills in medical language training can be systematically promoted, particularly in terms of enhancing patient communication and interdisciplinary collaboration.

Einleitung

In vielen EU-Ländern herrscht ein Mangel an qualifizierten Fachkräften, insbesondere im Gesundheitssektor sowie in Bereichen wie IT und Ingenieurwesen. Um diesen Bedarf zu decken, werben diese Länder gezielt Fachkräfte aus Nicht-EU-Ländern an, darunter aus der Türkei. Für bestimmte Sektoren wie das Gesundheitswesen in Deutschland wird dabei Sprachkompetenz in der Landessprache auf einem Niveau von B2-C1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vorausgesetzt. In Deutschland müssen ausländische Fachkräfte in bestimmten Berufsfeldern eine allgemeine Sprachprüfung auf Niveau A2 ablegen, während für medizinische Berufe Sprachkenntnisse auf B2-C1-Niveau sowie eine Fachsprachenprüfung erforderlich sind (MIIG 2021).

Laut PwC (2022) droht dem deutschen Gesundheitswesen bis 2035 ein Fachkräftemangel von 35 % (ca. 1,8 Mio. unbesetzte Stellen). Besonders betroffen sind die Alten- und Krankenpflege. Die angespannte Fachkräftesituation im Gesundheitswesen gefährdet laut dem Sachverständigenrat (2024) zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen und in der Pflege bereits heute die Patientensicherheit und führt zu eingeschränktem Zugang zu angemessener Versorgung. Auch die Ausbildung leidet unter den Folgen, was zu Überforderung des Nachwuchses führt. Die Anwerbung internationaler Fachkräfte wird durch Sprachbarrieren und bürokratische Hürden erschwert, obwohl sie wesentlich zur Entlastung beitragen könnten. Die zunehmende Multikulturalität und der Fachkräftemangel im Gesundheitswesen besonders in Deutschland verstärken die Notwendigkeit klarer und verständlicher Textkompetenz. Unterschiedliche sprachliche Hintergründe sowie das variierende Bildungsniveau der Patienten und Fachkräfte erfordern eine gezielte Anpassung von Sprache und Textstruktur, um Missverständnisse zu vermeiden und die Patientensicherheit zu gewährleisten. Fachterminologisch geprägte medizinische Textsorten wie Arztbriefe, Befunde, Patienteninformationen, Anamnesedokumente sowie Dokumente zur Diagnose, Behandlung und Betreuung folgen spezifischen sprachlichen und strukturellen Konventionen, die eine klare und effiziente Verständigung sicherstellen sollen. Lehrwerke für den berufsbezogenen DaF-Unterricht sollten daher speziell auf die beruflichen Anforderungen in medizinischen Berufen und die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sein. Sie sollten eine präzise und effektive Kommunikation insbesondere Textkompetenz und Leseverstehen fördern, die als Grundlage für Diagnose, Behandlung und Betreuung von Patienten dient. Die linguistische Textanalyse stellt dabei Werkzeuge und Methoden bereit, um den besonderen Herausforderungen der Textkompetenz in medizinischen Berufen zu begegnen. Sie analysiert Aspekte wie Kohärenz, Kohäsion und Lesbarkeit, überträgt sie auf die spezifischen Anforderungen der medizinischen schriftlichen und mündlichen Kommunikation und untersucht systematisch die Struktur von Textsorten.

Die schriftliche und mündliche medizinische Kommunikation steht vor sprachlichen Herausforderungen und Wissensasymmetrien zwischen Fachkräften und Patienten. Dabei wird beabsichtigt, Informationen klar und verständlich zu übermitteln,

um Missverständnisse zu vermeiden und eine effektive Interaktion sicherzustellen. Dies betrifft sowohl die interne Fachkommunikation als auch die externe Patientenkommunikation, etwa in Anamnesegesprächen, Beipackzetteln oder Patientenfragebögen. Besonders in emotional belastenden Situationen, wie bei schwierigen Diagnosen, ist der Einsatz einfacher und verständlicher Sprache entscheidend, um Ängste abzubauen und Vertrauen zu schaffen (vgl. Spranz-Fogasy / Becker 2015; Knapp u.a. 2007; Ahrens / Kröger 2022). Eine gezielt optimierte Kommunikation verbessert nicht nur die Behandlungsqualität, sondern auch die Zufriedenheit aller Beteiligten.

Zielsetzung, Fragestellung und Relevanz der Untersuchung

Die Studie zielt darauf ab, die grammatischen Bedingungen der Kohärenz und die textlinguistischen Merkmale eines Arztbriefs als medizinische Textsorte im berufsbezogenen DaF-Lehrwerk *„Menschen im Beruf – Medizin B2-C1“* des Huber Verlags (Thommes / Schmidt 2016) im Hinblick auf ihre Wiederaufnahmestrukturen zu analysieren. Insbesondere wird untersucht, welche Merkmale von Wiederaufnahmestrukturen präsent sind und wie diese die schriftliche und mündliche medizinische Kommunikation beeinflussen. Dies kann dazu beitragen, Lehrpläne zu optimieren und den Lernenden eine solide Grundlage in der Fachsprache des DaF-Lehrwerks zu bieten, damit die Lernenden erfolgreich in der medizinischen Kommunikation agieren können. In diesem Rahmen wurden diese Forschungsfragen formuliert: Welche Merkmale von Wiederaufnahmestrukturen befinden sich in einem Arztbrief in berufsbezogenen DaF-Lehrwerken auf den Niveaustufen B2-C1 und wie beeinflusst das Prinzip der Wiederaufnahme die Textkohärenz, das Textverstehen sowie die Kommunikationskompetenz der Lernenden?

Textlinguistik und Medizinische Textsorten

Die Integration textlinguistischer Ansätze in den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht eröffnet die Möglichkeit, fachsprachliche Kommunikation nicht nur auf der Ebene formaler und syntaktischer Strukturen zu analysieren und zu vermitteln, sondern auch deren semantische Tiefe, pragmatische Funktionen sowie die situative Gebundenheit sprachlicher Handlungen systematisch zu berücksichtigen und dadurch ein umfassenderes Verständnis authentischer fachlicher Diskurse zu fördern (Beier 1982: 16). Die sprachsystematischen und kommunikationsorientierten Ansätze der Textlinguistik (Brinker / Cölfen / Pappert 2014: 17) bieten eine geeignete Grundlage für die Analyse medizinischer Textsorten. Strukturbezogene Merkmale wie der Gebrauch bestimmter Tempora oder pronominaler Verknüpfungen reichen nach Brinker et al. (2014: 138) jedoch nicht aus, um die Vielfalt und Spezifik einzelner Textsorten adäquat zu erfassen. Der kommunikationsorientierte Ansatz erlaubt eine präzisere Zuordnung, da er situative und funktionale Aspekte berücksichtigt. Dies erweist sich insbesondere bei

medizinischen Textsorten wie Arztbriefen, Epikrisen oder Anamnesegesprächen als relevant, da hier die Berücksichtigung der kommunikativen Zielsetzung sowie des jeweiligen Interaktionsrahmens für ein adäquates Textsortenverständnis unerlässlich ist.

Die Textlinguistik entstand Mitte der 1960er Jahre und orientierte sich an der Satzlinguistik, wobei der Text als Teil der „Sprache“ bzw. „Kompetenz“ und der Fokus auf grammatischer Textkohärenz lag. In den 1970er Jahren entwickelte sich die kommunikationsorientierte Textlinguistik, die soziale und situative Bedingungen der sprachlichen Verständigung in den Mittelpunkt stellte. Dies erweiterte das Textverständnis und betonte die pragmatische Dimension. Während die sprachsystematische Textlinguistik Texte als kohärente Satzfolgen beschreibt, betrachtet die kommunikationsorientierte Textlinguistik Texte als Teil eines Kommunikationsprozesses, der soziale und pragmatische Faktoren einbezieht (vgl. Brinker u.a. 2014). In der Textlinguistik gibt es keine einheitliche Definition von „Text“. Die Forschung unterscheidet zwischen einem sprachsystematischen und einem kommunikationsorientierten Ansatz, die als ergänzende Konzepte gelten. Eine fundierte Textanalyse sollte beide Ansätze einbeziehen, wobei der kommunikativ-pragmatische Ansatz als Grundlage dient.

Brinker u.a. (2014: 17-18) plädieren für einen integrativen Textbegriff, der Texte sowohl als sprachliche als auch als kommunikative Einheiten begreift. Sie definieren „Text“ als eine kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion. Diese Definition fußt auf dem saussure'schen Konzept des sprachlichen Zeichens, das eine bilaterale Einheit darstellt, bestehend aus dem „signifié“ (Bedeutung/Inhalt) und dem „signifiant“ (Bezeichnendes/Form).

Hoffmann (1990: 6) definiert einen Text als eine thematisch geschlossene, gegliederte und kohärente sprachliche Einheit mit einer oder mehreren kommunikativen Funktionen. Stellmacher (1999: 253) sieht die uneinheitliche Definition des Textbegriffs als zentrales Problem der Textlinguistik. Die Definitionen von Brinker u.a. (2014) und Hoffmann (1990) betonen die kommunikative Funktion sprachlicher Einheiten, was für medizinische Textsorten besonders relevant ist, da diese nicht nur der Informationsvermittlung, sondern häufig auch der Handlungsanleitung, Dokumentation oder Interaktion im medizinischen Kontext dienen. Ein integrativer Textbegriff ermöglicht somit eine differenzierte Analyse medizinischer Textsorten unter Einbezug sowohl sprachlicher als auch pragmatischer Merkmale.

Fachsprache und Fachtexte sind entscheidend für die medizinische Kommunikation zwischen Fachleuten. Sie gewährleisten Präzision und Klarheit im Wissensaustausch. Laut Hoffmann (1985) ist die Fachsprache eng mit den Anforderungen eines Fachgebiets verknüpft und dient der präzisen Kommunikation sowie dem effektiven Wissensaustausch innerhalb dieses Bereichs. Er beschreibt Fachsprache als:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung

zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. (Hoffmann 1985: 53–57)

Diese Definition betont die Funktionalität der Fachsprache, die sowohl die präzise Kommunikation als auch den effektiven Austausch innerhalb eines klar umrissenen Fachbereichs sicherstellt. Möhn / Pelka (1984) betonen, dass die Fachsprache auf die spezifischen kommunikativen Anforderungen eines Fachgebiets zugeschnitten ist und dabei durch charakteristische Merkmale wie Fachgebundenheit, überregionale Nutzung und eine hohe Normhaftigkeit gekennzeichnet ist. Fachsprache manifestiert sich primär in Fachtexten. Hoffmann (1985: 233) definiert Fachtexte als: „*Instrument und Resultat der [...] sprachlich-kommunikativen Tätigkeit*“ in spezialisierten, gesellschaftlich-produktiven Kontexten. Fachtexte bestehen aus einer geordneten Menge logisch, semantisch und syntaktisch kohärenter Einheiten, die sowohl die fachlichen Inhalte (Themen) als auch die Situationsbezogenheit und die Funktion im Kommunikationsaustausch berücksichtigen.

Fachtexte lassen sich als Textsorten in verschiedene Kategorien unterteilen, die je nach terminologischer Präferenz auch als Typen, Arten oder Gattungen bezeichnet werden. Diese fachlichen Textsorten oder Fachtextsorten stellen eine Gruppe von Texten dar, in denen sich funktionale und sprachliche Aspekte auf charakteristische Weise miteinander verbinden (Hoffmann / Kalverkämper / Wiegand 1998: 49). Hoffmann (1988: 133, 163) betont, dass Fachtextsorten im Wesentlichen Textarten sind, bei denen spezifische funktionale und sprachliche Merkmale in einer typischen Weise kombiniert werden. Gülich / Raible (1975) sowie Raible (1980) verdeutlichten, dass die Klassifikation von schriftlichen und mündlichen Textsorten eine zentrale Funktion in der strukturierten und effektiven Kommunikation spielt. Sie erleichtert die Interaktion und fördert das Verständnis zwischen den Kommunizierenden. Laut Möller (1995) ist die Textsorte ein zentraler Begriff der Textlinguistik, die sich in den letzten Jahrzehnten als eigenständige Disziplin etabliert hat. Er verweist auf André Jolles' Werk „*Einfache Formen*“ (1930), in dem eine frühe, systematische Kategorisierung von Texten zu erkennen ist. Jolles (1958) unterschied zwischen der abstrakten Form eines Textes, die der modernen Textsorte entspricht und konkreten realisierten Texten. Der Textsortenbegriff bildet eine zusätzliche Ebene zwischen dem allgemeinen Textbegriff und dem individuellen Einzeltext. Texte als sprachliche Erscheinungsformen existieren schon immer, wurden jedoch erst durch wissenschaftliche Reflexion systematisch analysiert und in Textsorten klassifiziert. Während Einzeltexte als „natürlich“ gelten können, erscheinen Textsorten abstrakter und kulturell geprägt, da sie das Ergebnis wissenschaftlicher Konstruktionen sind. Die Textsorte wird somit als Prototyp ähnlicher Texte verstanden. Nach Reiss / Vermeer (1984: 178) werden Textsorten als „Sprach(verwendungs)muster“ und „Kommunikationsschemata“ verstanden, die standardisierte Formen des Sprachgebrauchs darstellen. In ähnlicher Weise beschreibt Brinker (1985: 124) Textsorten als konventionelle Muster komplexer sprachlicher Handlungen, die sich durch typische Kombinationen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen sowie strukturellen (grammatischen und thematischen)

Merkmale kennzeichnen. Darüber hinaus hebt Brinker (1985: 120) hervor, dass die Typologisierung von Textsorten nicht nur einheitlich, sondern auch akzeptabel sein sollte. Dies bedeutet, dass die getroffenen Unterscheidungen das intuitive Textsorten-Wissen der Sprachgemeinschaft bestätigen oder zumindest nicht widersprechen dürfen. Dieses intuitive Wissen bewirkt, dass die Beteiligten einer Kommunikationssituation bestimmte Erwartungen an Texte einer Textsorte entwickeln, die von den Produzenten erfüllt werden müssen, um eine gelungene Kommunikation sicherzustellen.

Fachtextsorten sind spezifische sprachliche Ausdrucksformen, die sich im Laufe der Zeit in verschiedenen Fachgebieten entwickelt haben. Sie sind stark von den jeweiligen fachlichen Normen und dem Grad der Spezialisierung eines Bereichs geprägt. Diese Textsorten haben sich aus den kommunikativen Bedürfnissen und Anforderungen eines Fachgebiets herausgebildet und sind eng mit den spezifischen Kommunikationsgewohnheiten und -verfahren der Fachgemeinschaft verbunden (Weise 1999: 1436). Hoffmann (1990: 11) definiert Fachtextsorten als eine spezielle Klasse von Textsorten, bei denen neben dem allgemeinen Alltagswissen auch spezifisches Fachwissen für die Produktion und Rezeption erforderlich ist. Gläser (1990: 29) beschreibt die Fachtextsorte als ein strukturiertes Bildungsmuster, das die geistige und sprachliche Auseinandersetzung mit fachlich spezifischen Sachverhalten ermöglicht. In dieser Definition von Gläser wird die Textsorte als ein Konzept hervorgehoben, das sich im Laufe der Zeit entwickelt hat und tief im Alltagsverständnis der Kommunikationspartner verwurzelt ist (vgl. Engberg 1992).

Fachsprachen, einschließlich der medizinischen Fachsprache, beinhalten sowohl Fachterminologie als auch konventionsgebundene Textsorten, die zu Diskrepanzen und Herausforderungen in der Kommunikation zwischen Fachleuten und Laien führen können. Laut Ermert (1982) spiegelt die oft unverständliche Ausdrucksweise von Wissenschaftlern gegenüber Laien tiefere Unterschiede in Denkgewohnheiten wider. Eckkammer (2015) betont, dass die Sprache der Medizin das Verhältnis zwischen Arzt und Patient prägt und sich die Entwicklung der medizinischen Kommunikation von der Antike bis zur digitalen Ära nachverfolgen lässt.

Zu den medizinischen Textsorten im weiteren Sinne zählen hingegen alle Textarten, die medizinisches Fachwissen enthalten oder vermitteln, einschließlich mündlicher und fachexterner Kommunikationsformen wie Arzt-Patienten-Gespräche, Beipackzettel und Patienten-Fragebögen. Eine Übersicht dieser Textsorten erfordert eine Betrachtung auf zwei Ebenen (vgl. Weinreich 2010: 114,115).

Textsorten	Interne Kommunikation	Externe Kommunikation
Mündlich	Kongressvortrag, Kollegengespräch, Kurvenvisite, klinisch-pathologische Konferenz	Arzt-Patienten-Gespräch, therapeutisches Gespräch, Beratungsgespräch, Visite
Schriftlich	Studie, Originalaufsatz, Kasuistik, Kongressbericht, Mediquiz, Krankenakte, Entlassungsbrief, Laborbefund,	Beipackzettel, Patientenfragebogen,

Textsorten	Interne Kommunikation	Externe Kommunikation
	Operationsbericht, Sitzungsprotokoll, Fachartikel	Ernährungsplan

Tab. 1: Medizinische Textsorten (Weinreich 2010: 113)

Tabelle 1 verdeutlicht die Vielfalt und Differenzierung der medizinischen Textsorten in der internen und externen Kommunikation, sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form. Sie umfasst dabei sowohl fachlich-wissenschaftliche Texte für den internen Gebrauch als auch leicht verständliche Kommunikationsmittel für die externe Kommunikation mit Patienten und der breiten Öffentlichkeit. Medizinische Textsorten zeichnen sich durch eine hohe Standardisierung, eine klare, schematische Struktur und die häufige Verwendung spezifischer Fachtermini aus. Sie umfassen sämtliche schriftliche und mündliche Kommunikationsformen, die im medizinischen Bereich genutzt werden. Ihr Zweck ist die Vermittlung, Dokumentation und Organisation medizinischen Wissens sowie die Interaktion zwischen Fachkräften, Patienten und der breiten Öffentlichkeit. Diese Textsorten reflektieren nicht nur den fachlichen Inhalt, sondern sind auch von kulturellen, gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen beeinflusst (vgl. Weinreich 2010: 114,115).

Ein Arztbrief lässt sich der von Weinreich (2010: 113) kategorisierten medizinischen Textsorte „Schriftlich – Interne Kommunikation“ zuordnen, da er primär dem fachinternen Austausch zwischen medizinischen Fachkräften dient, etwa zwischen Krankenhaus-, Haus- oder Fachärzten. Er enthält diagnostische und therapeutische Informationen, die für die Weiterbehandlung des Patienten relevant sind. Ähnliche Dokumente wie Entlassungsbriefe, Krankenakten oder Operationsberichte gehören ebenfalls zu dieser Kategorie.

Im Bereich der medizinischen Kommunikation beschäftigen sich Busch / Spranz-Fogasy (2015) mit den sprachlichen Herausforderungen und Wissensasymmetrien in der Arzt-Patienten-Kommunikation. Sie betonen die Bedeutung von sprachlicher Klarheit und Verständlichkeit und erörtern den Einfluss kultureller und sozialer Faktoren auf die Kommunikation. Laut Knapp u.a. (2007) stellt die Optimierung der medizinischen Kommunikation ein wichtiges Gebiet der Angewandten Linguistik dar, das darauf abzielt, sprachliche Prozesse in spezifischen Kontexten zu analysieren und zu verbessern. Das Ziel ist es, Missverständnisse zu vermeiden und eine klare, effektive Kommunikation zwischen medizinischen Fachkräften und Patienten zu gewährleisten, indem die Verständlichkeit und Wirksamkeit medizinischer Gespräche und schriftlicher Informationen verbessert werden.

Nach dem Deutschen Netzwerk Gesundheitskompetenz (DNGK) haben viele Mediziner Schwierigkeiten, sich für Laien verständlich auszudrücken, insbesondere bei kognitiven Einschränkungen oder Sprachbarrieren. Leichte Sprache kann in solchen Fällen helfen, Barrieren abzubauen und die Gesundheitskompetenz zu stärken (Ahrens / Kröger 2022). Die Relevanz des ärztlichen Gesprächs wird auch in medizinischen Lehrbüchern immer wieder hervorgehoben (vgl. Spranz-Fogasy / Becker 2015).

Die wichtigste diagnostische und therapeutische Handlung des Arztes ist das ärztliche Gespräch. [...] Der Erfolg oder Misserfolg einer ärztlichen Behandlung hängen von der Qualität der Arzt-Patienten-Kommunikation ab. (Fritzsche / Schweickhardt 2020: 57-69)

Eine zentrale Herausforderung in der Arzt-Patient-Kommunikation liegt in der Kluft zwischen dem fundierten medizinischen Fachwissen der Ärzte und der subjektiven Wahrnehmung der Patienten, die oft von Ängsten und Unsicherheiten geprägt ist. Um diese Kluft zu überbrücken, sind neben fachlicher Expertise auch kommunikative Sensibilität und die Fähigkeit erforderlich, auf die individuellen Bedürfnisse der Patienten einzugehen. Sator / Jünger (2015) betonen, dass eine effektive Kommunikation zwischen Ärzten und Patienten eine zentrale Rolle für die Gesundheit der Patienten spielt und dass diese Fähigkeit zunehmend als wichtiger Bestandteil der medizinischen Ausbildung anerkannt wird. Die Ärzte müssen nicht nur medizinisch kompetent sein, sondern auch kommunikative Fähigkeiten entwickeln, um die Ängste, Unsicherheiten und individuellen Bedürfnisse der Patienten zu erkennen und darauf einzugehen. Eine der größten Schwierigkeiten besteht darin, diese Kluft zu überwinden, was eine gezielte Ausbildung in kommunikativen Fähigkeiten erfordert.

Leichte Sprache ist in der medizinischen Kommunikation entscheidend, insbesondere im Austausch zwischen Fachkräften und Laien, um komplexe Informationen verständlich zu machen. Ahrens / Kröger (2022) betonen, dass solche Texte nicht nur einfach verständlich sein sollten, sondern auch zusätzliche Informationen enthalten muss, die Fachpersonen oft als selbstverständlich ansehen. Besonders in emotional belastenden Situationen, wie bei der Übermittlung schwieriger Diagnosen, ist Leichte Sprache hilfreich, um Barrieren abzubauen und das Verständnis zu fördern. Sie ist für zahlreiche Gruppen vorteilhaft, einschließlich Menschen mit kognitiven Einschränkungen, Lernbehinderungen, Hörschäden, Demenz, Aphasie, Analphabetismus und Deutsch als Zweitsprache. Eine zielgruppenspezifische Herangehensweise ist wichtig, da unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Bedürfnisse haben. Zudem stellt die Risikokommunikation in Leichter Sprache eine besondere Herausforderung dar, da präzisere Formulierungen für einige Gruppen verständlicher sein können als dramatischere Aussagen.

Die Begriffe *Leichte Sprache*, *Einfache Sprache* und *verständliche Sprache* beschreiben unterschiedliche Ansätze zur sprachlichen Vereinfachung und Adressatenorientierung im Kontext barrierefreier Kommunikation und stehen – je nach Zielgruppe und Regulierungsgrad – in einem funktionalen Verhältnis zueinander. Während *Leichte Sprache* eine streng regulierte, stark vereinfachte Sprachform mit festen Regeln für Menschen mit kognitiven Einschränkungen darstellt, richtet sich *Einfache Sprache* an ein breiteres Publikum und orientiert sich stärker an der Alltagssprache, wohingegen *verständliche Sprache* als übergeordneter Begriff jede Form adressatengerechter und klar strukturierter Kommunikation bezeichnet (vgl. Bock / Pappert 2023).

Forschungsmethode

Das Forschungsverfahren dieser Studie beruht auf einer textlinguistischen Analyse. Diese Methode zielt darauf ab, spezifische Merkmale von Texten zu untersuchen, insbesondere Kohäsion und Kohärenz sowie die strukturellen Besonderheiten der jeweiligen Textsorten. In diesem Rahmen werden unterschiedliche Formen, Funktionen, Strukturen und Themen von Texten untersucht. Zudem liegt der Fokus darauf, die inneren Zusammenhänge zwischen textuellen Einheiten wie Wörtern, Wortgruppen und Satzteilen zu identifizieren, zu erklären, zu segmentieren und zu klassifizieren. Ziel ist es, die entsprechenden Regeln zu beschreiben, um ein umfassendes Verständnis der Textualität zu ermöglichen (Akol Gökteş / Köksal 2018). Nach Brinker u.a. (2014) hat die linguistische Textanalyse das Ziel, die grammatische und thematische Struktur sowie die kommunikative Funktion eines Textes transparent zu machen und dessen Aufbau nachvollziehbar darzustellen. Dies ermöglicht Einsichten in die Regelmäßigkeit von Textbildung (Textkonstitution) und Textverstehen (Textrezeption). Die Methode der Textanalyse zielt darauf ab, die Fähigkeit der Leser zu verbessern, Texte sowohl zu verstehen als auch zu produzieren. Die Textlinguistik sieht es dabei als ihre Aufgabe an, die allgemeinen Bedingungen und Regeln der Textkonstitution systematisch zu beschreiben und deren Bedeutung für die Rezeption zu klären.

Bei der Analyse der Textstrukturen wird der Text als sprachliche und kommunikative Einheit charakterisiert, wobei der strukturelle und kohäsive Aufbau im Vordergrund steht. Die Analyse gliedert sich in die zwei Hauptebenen der grammatischen Kohärenz und der thematischen Ebene (vgl. Brinker u.a. 2014: 24). Die Formen der Wiederaufnahmen richten sich nach Brinker (1973: 14) und werden als explizite und implizite Wiederaufnahmen mit Rückwärts- und Vorwärtsverweisung begrenzt.

Brinker u. a. (2014: 41–43) untersuchen die Relevanz des Prinzips der Wiederaufnahme für Kohärenz und Textverstehen. Kohärenz entsteht durch die logische und semantische Verknüpfung von Informationen, wodurch ein verständlicher und zusammenhängender Text entsteht. Wiederaufnahmestrukturen spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie Relationen zwischen Informationen verdeutlichen und die logische Struktur eines Textes erhalten. Harweg (1968: 8) definiert in diesem Zusammenhang einen Text als eine „Folge von Sätzen, die im Sinne syntagmatischer Substitution miteinander verbunden sind“, womit er die Wiederaufnahme als wesentliches Kohärenzprinzip hervorhebt. Brinker u. a. (2014: 41) weisen jedoch darauf hin, dass Wiederaufnahme zwar ein wichtiges Mittel der Textkohäsion ist, aber weder eine hinreichende noch eine notwendige Bedingung für Kohärenz darstellt. Nicht jede Satzfolge mit Wiederaufnahmestrukturen wird automatisch als kohärent wahrgenommen, und umgekehrt kann ein kohärenter Text auch ohne explizite Wiederaufnahme bestehen.

Als Untersuchungsgegenstand wurde ein Text¹ auf dem Sprachniveau B2–C1 ausgewählt und nach den Prinzipien der Wiederaufnahme (Brinker u.a. 2014) analysiert. Der Untersuchungskorpus umfasst den Fachtext „Arztbrief“ repräsentativ. Der analysierte Text stammt aus dem berufsbezogenen DaF-Lehrwerk *„Menschen im Beruf – Medizin B2-C1“*, das gezielt auf den Berufsalltag in deutschsprachigen Kliniken und Praxen vorbereitet.

Es konzentriert sich auf berufsbezogene Kommunikationssituationen und relevante Themen für medizinisches Personal. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von Gesprächskompetenzen, insbesondere der empathischen Kommunikation mit Patienten und Angehörigen sowie der Interaktion mit verschiedenen Kommunikationspartnern (z. B. Kollegen und Pflegepersonal). (Thommes / Schmidt 2016: 7). Bei der Analyse der Daten wurde jeder Satz, der mit einem Punkt abgeschlossen wird, nummeriert, während die Überschriften unberücksichtigt blieben. Nach der numerischen Erfassung der Sätze wurden die Wiederaufnahmestrukturen innerhalb der Texte identifiziert. Die darauffolgende schematische Darstellung der Wiederaufnahmerelationen orientiert sich an den Modellen von Brinker u.a. (2014: 36), um die textinternen Verweisstrukturen systematisch zu visualisieren.

Forschung

Ein Arztbrief ist ein sachlicher, informativer Text, der in medizinischen Kontexten wie Krankheitsberichten oder Befunden verwendet wird. Er folgt einer klaren, strukturierten und formalen Sprache, die für medizinisches Fachpersonal verständlich ist. Der Brief enthält Patientendaten, beschreibt Symptome und den Gesundheitszustand, verweist auf durchgeführte Untersuchungen und deren Ergebnisse und ist neutral sowie fachlich präzise formuliert:

Sehr geehrte Hausärztin Frau Dr. Michaela Böttcher,

der Zustand, in dem Herr Wagner, Ihr Patient, zu uns kam, war, gelinde gesagt, katastrophal. Nicht nur sein Äußeres, auch sein Körper war insgesamt eher desolat. Unrasiert, ungewaschen und unangenehm fordernd bis aggressiv. Dabei wog er gerade mal 53 kg bei einem Meter dreiundsiebzig Körpergröße. Also eine Ernährungssituation, die viel zu wünschen übrig ließ.

Es sei angemerkt, dass Herr Wagner am 03.06.1978 geboren wurde und laut Auskunft seiner Lebensgefährtin in der Sturmgasse 6 in 78901 Hepating wohnt.

¹ Zur Einhaltung der Richtlinien der Zeitschrift, insbesondere aufgrund der begrenzten Zeichenzahl von 45.000, wurden in der vorliegenden Studie vergleichbare Analysen weiterer medizinischer Textsorten – wie Epikrisen oder Anamnesegespräche – aus dem berufsbezogenen DaF-Lehrwerk *„Menschen im Beruf – Medizin B2-C1“* nicht berücksichtigt. Die Studie beschränkt sich somit auf die Analyse eines einzelnen Arztbriefs, wodurch die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt ist. Der analysierte Text ist daher als repräsentativ zu betrachten und bietet eine textlinguistische Perspektive auf die Anwendbarkeit der gewählten Methode. Um belastbarere und allgemeinere Schlussfolgerungen ziehen zu können, wird für zukünftige Forschung der Einbezug einer breiteren und vielfältigeren Datenbasis empfohlen.

Der Patient hatte seit über 24 Stunden abdominelle Schmerzen. Seit den frühen Morgenstunden gesellten sich Übelkeit und Erbrechen hinzu. Er erklärte sich sein Unwohlsein durch die Aufnahme einer verdorbenen Salatsoße. Eine Messung der Körpertemperatur durch die Lebensgefährtin zeigte eine fieberhafte Erhöhung auf 38,9° C, was sie veranlasste, das Krankenhaus aufzusuchen ...

Abb. 1: Arztbrief über Herrn Wagner (Thommes / Schmidt 2016: 87).

Der Arztbrief beschreibt den kritischen Gesundheitszustand von Herrn Wagner bei seiner Ankunft im Krankenhaus und betont dabei sein stark beeinträchtigtes körperliches Erscheinungsbild. Er wird als desolat charakterisiert, mit ungepflegtem Äußeren, unrasierter Haut und aggressivem Verhalten. Zudem werden seine unzureichende Gewichtszunahme und schlechte Ernährungssituation thematisiert. Nach den persönlichen Daten wie Geburtsdatum und Wohnort werden die Hauptsymptome – starke abdominelle Schmerzen, Übelkeit und Erbrechen – dargestellt, die vermutlich auf verdorbene Lebensmittel zurückzuführen sind. Abschließend wird eine fieberhafte Temperaturerhöhung erwähnt, die zur Krankenhauseinweisung führte. Das sprachliche Niveau entspricht den GER-Stufen B2-C1, da er komplexe Satzstrukturen und spezifische medizinische Terminologie enthält. Begriffe wie „abdominelle Schmerzen“ oder „fieberhafte Erhöhung“ setzen medizinisches Fachwissen voraus, was für DaF-Lernende ohne entsprechende Vorkenntnisse eine Herausforderung darstellen kann.

Zur Identifizierung der Grammatikstruktur

3. Person: Der Arztbrief wird neutral und sachlich verfasst, wobei auf die Verwendung der ersten Person („Ich“ oder „Wir“) verzichtet wird. Dies trägt zur Objektivität der Darstellung bei. Der Patient sowie weitere involvierte Personen werden konsequent in der dritten Person erwähnt, beispielsweise als „Herr Wagner“, „der Patient“, „er“ oder „Lebensgefährtin“.

Numerus: Hauptsächlich wird der Singular verwendet, da sich der Brief auf eine Einzelperson (Herr Wagner) bezieht. Beispiele: „Der Patient“, „sein Körper“, „Er hatte Schmerzen“. Der Plural kommt vereinzelt in allgemeinen Aussagen vor, z. B. „Übelkeit und Erbrechen gesellten sich hinzu“ (Satz 9).

Modus: Der gesamte Arztbrief ist im Indikativ verfasst, um objektive und medizinisch fundierte Tatsachen darzustellen. Beispielhaft hierfür ist der Satz: „Der Patient hatte seit über 24 Stunden abdominelle Schmerzen“ (Satz 8). Konjunktiv I wird für indirekte Rede genutzt, um Aussagen Dritter wiederzugeben. Beispiel: „Es sei angemerkt, dass Herr Wagner ...“ (Satz 7).

Tempus: In diesem Arztbrief wird das Präteritum hauptsächlich verwendet, um zusammenhängendes Geschehen in der Vergangenheit zu schildern, wie in „Der Patient hatte Schmerzen.“ (Satz 8) und „Er erklärte sich sein Unwohlsein ...“ (Satz 10), das

Präsens für allgemeingültige Fakten, wie in „Es sei angemerkt, dass Herr Wagner ... wohnt.“ (Satz 7), während das Perfekt nicht vorkommt.

Genus: Das Maskulinum wird für männliche Personen verwendet, wie in „Herr Wagner“ und „der Patient“, das Femininum für weibliche Personen, wie in „Hausärztin“ und „Lebensgefährtin“, und das Neutrum für abstrakte Begriffe oder Dinge, wie in „das Unwohlsein“ und „das Krankenhaus“.

Genus Verbi: Der Text ist überwiegend im Aktiv formuliert, um klare und direkte Aussagen zu treffen, z. B. „Der Patient hatte Schmerzen.“ (Satz 8), „Eine Messung der Körpertemperatur zeigte ...“ (Satz 11). Passiv wird nicht verwendet.

Kasus: Im Text wird der Nominativ häufig für Subjekte verwendet, wie in „Der Zustand war katastrophal.“ (Satz 2), der Akkusativ für direkte Objekte, wie in „Er erklärte sich sein Unwohlsein.“ (Satz 10), der Dativ selten, aber vorhanden, wie in „durch die Lebensgefährtin“ (Satz 11) und der Genitiv kommt nicht vor.

Satzstruktur: Der gesamte Text besteht aus Aussagesätzen, da es sich um eine sachliche medizinische Dokumentation handelt. Um die medizinische Sachlage präzise darzustellen sind überwiegend Hauptsätze kurz bis mittellang zu sehen, wie in „Der Patient hatte seit über 24 Stunden abdominelle Schmerzen.“ (Satz 8). Es kommen einige Relativsätze und Konjunktionalsätze vor, wie in „Es sei angemerkt, dass Herr Wagner ...“ (Satz 7). In Satz 4 liegt eine Ellipse vor („Unrasiert, ungewaschen und unangenehm fordernd bis aggressiv.“), da das Subjekt fehlt.

Stilistische Merkmale: Der Text enthält medizinische Fachterminologie, beispielsweise Begriffe wie ‚abdominelle Schmerzen‘, ‚Ernährungssituation‘ oder ‚Messung der Körpertemperatur‘, um eine präzise Diagnosestellung zu ermöglichen. Ein sachlicher Stil wird durch den Verzicht auf emotionale oder subjektive Bewertungen gewahrt, sodass der Zustand des Patienten klar und objektiv beschrieben wird. Zudem zeichnet sich der Text durch eine hohe Informationsdichte aus: Er konzentriert sich ausschließlich auf relevante medizinische Aspekte und verzichtet auf überflüssige Details. Das Sprachniveau bewegt sich im Bereich B2-C1, da ein gewisses Maß an fachlichem Wissen erforderlich ist, um den Inhalt vollständig zu erfassen.

Komplexität: Die Satzstrukturen weisen eine moderate Komplexität auf und bestehen aus einer Mischung von Haupt- und Nebensätzen. Grammatisch zeichnet sich der Text durch eine Vielfalt an Satzstrukturen aus. Er enthält eine Mischung aus verschiedenen Satztypen, darunter Hauptsätze (8), Relativsätze (2), Parataxen (1) und Ellipsen (2). Besonders dominant sind Hauptsätze und elliptische Strukturen, die präzise Informationen liefern und zentrale Aussagen verstärken. Beispiele dafür sind: Relativsatz (2): „Der Zustand, in dem Herr Wagner, Ihr Patient, kam, war, gelinde gesagt, katastrophal“. „Es sei angemerkt, dass Herr Wagner am 03.06.1978 geboren wurde und laut Auskunft seiner Lebensgefährtin in der Sturmgasse 6 in 78901 Hepating wohnt.“ Elliptische Sätze (2): „Unrasiert, ungewaschen und unangenehm fordernd bis aggressiv.“

„Also eine Ernährungssituation, die viel zu wünschen übrig ließ“ Parataktischer Satz (1):
„Nicht nur sein Äußeres, auch sein Körper war insgesamt eher desolat“.

Zur Identifizierung der Textlinguistischen Perspektive

Neben der Grammatikbetrachtung kann zu der textlinguistischen Perspektive gesagt werden, dass der Arztbrief über Herrn Wagner sowohl explizite als auch implizite Wiederaufnahmestrukturen² nutzt, um seinen Gesundheitszustand präzise und kohärent zu vermitteln. Hier die Nummerierung des Arztbriefs:

1. Sehr geehrte Hausärztin, Frau Dr. Michaela Böttcher,
2. Der Zustand, in dem Herr Wagner kam, war, gelinde gesagt, katastrophal.
3. Nicht nur sein Äußeres, auch sein Körper war insgesamt eher desolat.
4. Unrasiert, ungewaschen und unangenehm fordernd bis aggressiv.
5. Dabei wog er gerade mal 53 kg bei einer Körpergröße von einem Meter dreiundsiebzig.
6. Also eine Ernährungssituation, die viel zu wünschen übrig ließ.
7. Es sei angemerkt, dass Herr Wagner am 03.06.1978 geboren wurde und laut Auskunft seiner Lebensgefährtin in der Sturmgasse 6 in 78901 Hepating wohnt.
8. Der Patient hatte seit über 24 Stunden abdominelle Schmerzen.
9. Seit den frühen Morgenstunden gesellten sich Übelkeit und Erbrechen hinzu.
10. Er erklärte sich sein Unwohlsein durch die Aufnahme einer verdorbenen Salatsoße.
11. Eine Messung der Körpertemperatur durch die Lebensgefährtin zeigte eine fieberhafte Erhöhung auf 38,9° C, was sie veranlasste, das Krankenhaus aufzusuchen.

Wiederaufnahmestrukturen:

1. Sehr geehrte Hausärztin, Frau Dr. Michaela Böttcher,
Bezugsausdrücke: keine
- Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine
- Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine

² In der Analyse werden die Bezugsausdrücke mit (B) markiert, explizit wiederaufnehmende Ausdrücke mit (W) und implizit wiederaufnehmende Ausdrücke ebenfalls mit (*W*), jedoch farbig gekennzeichnet.

2. **Der Zustand (B1)**, in dem **Herr Wagner (B2)**, Ihr Patient (**W2**), kam, war, gelinde gesagt, katastrophal (**W1**).
 Bezugsausdrücke: Der Zustand (B1), Herr Wagner (B2)
 - Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke:
Ihr Patient (W2) verweist explizit auf Herrn Wagner (B2).
 - Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke:
katastrophal (W1) bezieht sich implizit auf den Zustand (B1).
3. Nicht nur sein Äußeres (**W2**), auch sein Körper (**W2**) war insgesamt eher desolat (**W1**).
 Bezugsausdrücke: keine
 - Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine
 - Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke:
sein Äußeres (W2) verweist implizit auf Herrn Wagner (B2).
sein Körper (W2) verweist ebenfalls implizit auf Herrn Wagner (B2). *desolat (W1) bezieht sich implizit auf den Zustand (B1).*
4. Unrasiert, ungewaschen und unangenehm fordernd bis aggressiv (**W1**).
 Bezugsausdrücke: keine
 - Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine
 - Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke:
(Er) Fehlendes Subjekt (W2). verweist implizit auf Herrn Wagner (B2).
ungepflegtes Erscheinungsbild (W1) bezieht sich implizit auf den Zustand (B1).
5. Dabei wog er (W2) gerade mal 53 kg bei einer Körpergröße von einem Meter dreiundsiebzig (**W2**).
 Bezugsausdrücke: keine
 - Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke:
Er (W2) verweist explizit auf Herrn Wagner (B2).
 - Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke:
eine Körpergröße von einem Meter dreiundsiebzig (W2) verweist implizit auf Herr Wagner (B2).
6. Also eine **Ernährungssituation (B3)**, die viel zu wünschen übrig ließ.
 Bezugsausdrücke: Ernährungssituation (B3)
 - Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine
 → *Die Ernährungssituation ist eine spezifische Teilaspekt des allgemeinen Zustands, aber nicht direkt eine Wiederaufnahme von „Zustand“ (B1).*
 - Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine
7. Es sei angemerkt, dass **Herr Wagner (W2)** am 03.06.1978 geboren wurde und laut Auskunft seiner **Lebensgefährtin (B4)** in der Sturmgasse 6 in 78901 Hepating wohnt.
 Bezugsausdrücke: Lebensgefährtin (B4)
 - Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine
 - Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine

- Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke:

Herr Wagner (B2) wieder aufgenommen → (W2)

- Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine

8. Der Patient (W2) hatte seit über 24 Stunden **abdominelle Schmerzen (B5).**

Bezugsausdrücke: abdominelle Schmerzen (B5)

- Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke:

Der Patient (W2) verweist explizit auf Herrn Wagner (B2).

- Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine

9. Seit den frühen Morgenstunden gesellten sich Übelkeit und Erbrechen (W5**) hinzu.**

Bezugsausdrücke: keine

- Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke: keine

- Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke:

Übelkeit und Erbrechen (W5) bezieht sich implizit auf die abdominalen Schmerzen (B5), da diese als mögliche Ursache für die Symptome gesehen werden können

10. Er (W2) erklärte sich sein Unwohlsein (W5) durch die Aufnahme einer **verdorbenen Salatsoße (B6).**

Bezugsausdrücke: verdorbene Salatsoße (B6)

- Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke:

Er (W2) verweist explizit auf Herrn Wagner (B2).

- Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke:

sein Unwohlsein (W5) verweist implizit auf abdominelle Schmerzen (B5).

11. Eine Messung der **Körpertemperatur (B7) durch die **Lebensgefährtin (B4)** zeigte eine fieberhafte Erhöhung (**W7**) auf 38,9° C, was sie (W4) veranlasste, das **Krankenhaus (B8)** aufzusuchen.**

Bezugsausdrücke: Körpertemperatur (B8), Lebensgefährtin (B4), Krankenhaus (B8) *Das Krankenhaus (B8) ist eine neue Einführung im Text und war vorher nicht referenziert.*

- Explizite wiederaufnehmende Ausdrücke:

sie (W4) verweist explizit auf seine Lebensgefährtin (B4).

- Implizite wiederaufnehmende Ausdrücke:

Eine fieberhafte Erhöhung (W7) verweist explizit auf die Körpertemperatur (B7).

Schematische Darstellung der Wiederaufnahmestrukturen³

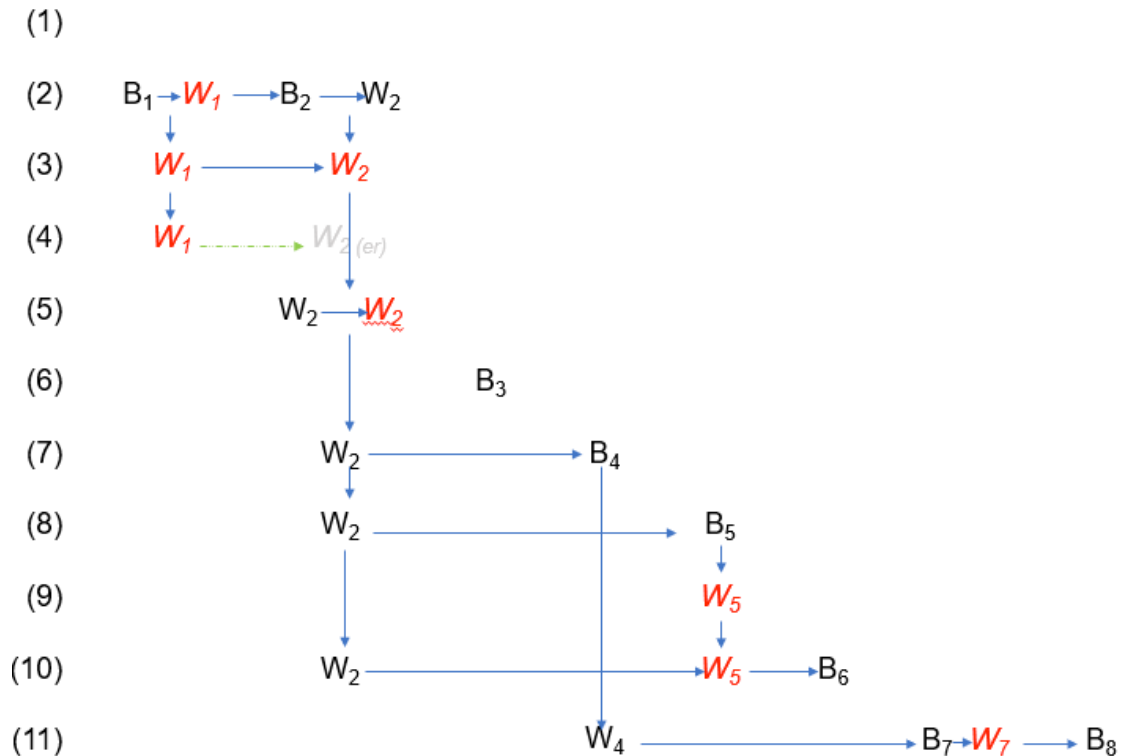


Abb. 2: Schematische Darstellung von Wiederaufnahmerelationen des Arztbriefs über Herrn Wagner

Die grafische Form verdeutlicht die Richtung und die Art der Wiederaufnahmen⁴.

Durch diese expliziten und impliziten wiederaufnehmenden Ausdrücke zu den Bezugsausdrücken⁵ wird die Kohärenz des Textes sichergestellt, ohne dass ständige Wiederholungen der ursprünglichen Bezugsausdrücke nötig sind. Der Arztbrief über Herrn Wagner verwendet sowohl explizite als auch implizite Wiederaufnahmen, um die Kohärenz und Verständlichkeit des Behandlungsverlaufs sowie des Zustands des Patienten zu gewährleisten. Dennoch gibt es Stellen, wie etwa Satz 4 (in der schematischen Darstellung durch graue, gestrichelte Punkte markiert), an denen explizite Wiederaufnahmen eingefügt werden könnten, um den Text klarer und flüssiger zu

³ Bei der schematischen Darstellung wurden die Referenzidentitäten, einschließlich der Bezugsausdrücke sowie der expliziten und impliziten wiederaufnehmenden Ausdrücke, visualisiert. Die Beziehungen zwischen den Bezugsausdrücken und den wiederaufnehmenden Ausdrücken wurden durch Pfeile verdeutlicht, z. B.: $B_1 \rightarrow W_1$, $B_2 \rightarrow W_2$, $B_3 \rightarrow W_3$. Auf diese Weise wird klar dargestellt, wie die Referenzen im Text miteinander verbunden sind und sich aufeinander beziehen, was zur Kohärenz und Kohäsion des Textes beiträgt.

⁴ Erläuterungen: Bezugsausdruck (**B**), explizite wiederaufnehmende Ausdruck (**W**) und implizite wiederaufnehmende Ausdruck (**W**)

⁵ Bezugsausdrücke: B1: Der Zustand, B2: Herr Wagner, B3: Ernährungssituation, B4: Lebensgefährtin, B5: abdominelle Schmerzen, B6: verdorbene Salatsoße, B7: Körpertemperatur, B8: Krankenhaus.

gestalten. Satz 4 („*Unrasiert, ungewaschen und unangenehm fordernd bis aggressiv*“) enthält weder ein explizites Subjekt noch eine explizite Wiederaufnahme. Er verweist jedoch implizit auf Herrn Wagner (B2) und beschreibt detailliert seinen allgemeinen Zustand (B1), der bereits in Satz 3 als „desolat“ (W1) charakterisiert wurde. Besonders das ungepflegte Erscheinungsbild sowie das fordernd-aggressive Verhalten werden als weitere Aspekte seines schlechten Zustands dargestellt. Eine Einfügung eines expliziten Subjekts wie „*Er war...*“ oder einer direkten Wiederaufnahme wie „*Sein ungepflegtes Erscheinungsbild zeigte sich...*“ könnte die Kohärenz und Verständlichkeit des Textes weiter verbessern.

Anaphorische⁶ und kataphorische⁷ Verweisstrukturen im Arztbrief

1. Sehr geehrte Hausärztin Frau Dr. Michaela Böttcher.
(Keine Verweise)
2. Der Zustand, in dem Herr Wagner, Ihr Patient, kam, war, gelinde gesagt, katastrophal.
Anaphorisch: „Herr Wagner“ bezieht sich auf den Patienten, der bereits im Kontext eingeführt wurde.
Kataphorisch: „Ihr Patient“ wird vor dem Namen verwendet und verweist auf den später erwähnten Herr Wagner.
3. Nicht nur sein Äußeres, auch sein Körper war insgesamt eher desolat.
Anaphorisch: „sein“ bezieht sich auf „Herr Wagner“, der im vorherigen Satz genannt wurde.
4. Unrasiert, ungewaschen und unangenehm fordernd bis aggressiv.
(Keine Verweise, aber eine Beschreibung des Zustands von Herr Wagner)
5. Dabei wog er gerade mal 53 kg bei einem Meter dreiundsiebzig Körpergröße.
Anaphorisch: „er“ bezieht sich auf „Herr Wagner“, der bereits im Text erwähnt wurde.
6. Also eine Ernährungssituation, die viel zu wünschen übrig ließ.
(Keine Verweise, sondern eine zusätzliche Information zur Situation von Herr Wagner)
7. Es sei angemerkt, dass Herr Wagner am 03.06.1978 geboren wurde und laut Auskunft seiner Lebensgefährtin in der Sturmgasse 6 in 78901 Hepating wohnt.

⁶ Anaphorische Verweise sind Rückverweise auf zuvor im Text eingeführte Informationen. In diesem Arztbrief dienen sie dazu, bereits erwähnte Informationen zu wiederholen und dabei die Textkohärenz zu gewährleisten.

⁷ Kataphorische Verweise beziehen sich auf Informationen, die im Text später erläutert werden. Sie führen den Leser in eine Richtung, bevor die vollständige Information bereitgestellt wird. Diese Technik wird seltener verwendet, aber auch hier kann sie zur Kohärenz des Textes beitragen.

Kataphorisch: „Es“ leitet den Satz ein, bevor die detaillierte Information über Herrn Wagners Geburtsdatum und Wohnort folgt.

Anaphorisch: „Herr Wagner“ wird erneut erwähnt und verweist auf die bereits bekannte Person.

8. Der Patient hatte seit über 24 Stunden abdominelle Schmerzen.

Anaphorisch: „Der Patient“ bezieht sich auf „Herr Wagner“, der im Text eingeführt wurde.

9. Seit den frühen Morgenstunden gesellten sich Übelkeit und Erbrechen hinzu. (Keine direkten Verweise, aber es wird eine Verschlechterung des Zustands des Patienten beschrieben.)

10. Er erklärte sich sein Unwohlsein durch die Aufnahme einer verdorbenen Salatsoße.

Anaphorisch: „Er“ bezieht sich auf „Herr Wagner“ aus den vorherigen Sätzen.

11. Eine Messung der Körpertemperatur durch die Lebensgefährtin zeigte eine fieberhafte Erhöhung auf 38,9° C, was sie veranlasste, das Krankenhaus aufzusuchen.

Anaphorisch: „sie“ bezieht sich auf die „Lebensgefährtin“, die bereits im Text erwähnt wurde.

Schlussbemerkungen

Die vorliegende Studie befasst sich mit einem zentralen Thema an der Schnittstelle von Textlinguistik, Fachsprachenforschung und dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht im Bereich DaF. Die Analyse der medizinischen Textsorte *Arztbrief* im Kontext des DaF-Unterrichts für ausländisches medizinisches Fachpersonal stellt zweifellos ein didaktisch und gesellschaftlich relevantes Vorhaben dar.

Die Analyse des Arztbriefs zeigt, dass Wiederaufnahme eine zentrale Rolle für die Kohärenz und Verständlichkeit spielt. Sie stellt durch Wiederholungen oder logische Verknüpfungen den Zusammenhang der Informationen sicher. Während viele Sätze auf vorherige Inhalte Bezug nehmen, gibt es auch neue, die das Thema ergänzen. Die durchgeführte Untersuchung des Arztbriefs bestätigt, dass explizite und implizite Wiederaufnahme gezielt eingesetzt wird, um die Lesbarkeit zu verbessern. Besonders für DaF-Lernende (B2-C1) stellt dies eine Herausforderung dar, da sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen erforderlich sind. Bei einem berufsorientierten DaF-Unterricht sollten medizinische Fachsprache und Fachwissen gezielt in die Lehrpläne integriert werden. Die Ergebnisse betonen die Notwendigkeit, diese Elemente in berufsbezogene Sprachlehrpläne einzubinden. Ohne diese Kenntnisse können die inhaltlichen Bezüge und die Funktion der sprachlichen Mittel häufig nicht richtig erschlossen werden, was das Textverständnis erheblich erschwert. Auch anaphorische

und kataphorische Verweise tragen wesentlich zur Kohärenz und Verständlichkeit bei. Sie erleichtern den Lesenden das Nachvollziehen des Textflusses, die Erkennung von Verweisen und die Verarbeitung neuer sowie bekannter Informationen. Besonders im medizinischen Kontext sind sie unverzichtbar, da sie präzise und strukturierte Texte unterstützen und das Leseverstehen fördern.

Die gezielte Kombination anaphorischer und kataphorischer Verweise sowie Wiederaufnahmestrukturen ist entscheidend für die kohärente Organisation fachsprachlicher Texte. Im Arztbrief trägt sie maßgeblich zur strukturierten Darstellung des Behandlungsverlaufs und des Patientenzustands bei. Anaphorische Verweise erleichtern die Reaktivierung bekannter Informationen und stärken die Kohärenz, während kataphorische Strukturen neue Inhalte schrittweise einführen und so kognitive Überlastung vermeiden. Durch Wiederholungen oder logische Verknüpfungen werden Satzteile verknüpft und Zusammenhänge erkennbar gemacht. Während viele Sätze auf vorherige Informationen Bezug nehmen, unterstützen auch neue Inhalte die Gesamtstruktur des Textes.

Die grammatische und textlinguistische Analyse verdeutlicht, dass der Text in diesem berufsbezogenen Lehrwerk hinsichtlich seiner Komplexität den Niveaustufen B2-C1 (GER) entspricht. Da die Zielgruppe des Lehrwerks aus Medizinerinnen besteht, ist medizinisches Vorwissen eine grundlegende Voraussetzung für das Verständnis der Texte. Quereinsteiger wie ausländische Pflegekräfte oder Lernende ohne fundierte medizinische Fachkenntnisse benötigen jedoch zusätzliche sprachliche und inhaltliche Unterstützung, insbesondere beim Verständnis der Fachterminologie. Ein gewisses Maß an medizinischem Wissen ist erforderlich, um Symptome, Diagnosen und Behandlungsschritte korrekt zu erfassen und einordnen zu können. Darüber hinaus ist es didaktisch bedeutsam, die in der Erstsprache erlernte fachsprachliche Kompetenz gezielt auf das Deutsche zu übertragen, vor allem durch den systematischen Einsatz einschlägiger Fachbegriffe.

Die vorliegende Studie basiert ausschließlich auf der Analyse eines Arztbriefs aus dem berufsbezogenen DaF-Lehrwerk *„Menschen im Beruf – Medizin B2–C1“*. Dieser wurde als repräsentative medizinische Textsorte unter einer textlinguistischen Perspektive auf der Ebene der Oberflächenstruktur untersucht. Aufgrund des begrenzten Umfangs ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt; die gewonnenen Erkenntnisse sollten daher methodologisch sinnvoll nur im Rahmen dieser spezifischen Untersuchung interpretiert werden. Für zukünftige Forschungen wird der Einbezug breiterer und vielfältigerer Stichproben empfohlen, um allgemeinere Schlussfolgerungen zu ermöglichen. Dennoch bietet die Studie eine Grundlage für sprachwissenschaftliche Untersuchungen zur Rolle von Wiederaufnahmen in berufsbezogenen DaF-Lehrwerken für medizinische Berufe. Zukünftige Studien könnten die Wirksamkeit dieser Strukturen für die mündliche und schriftliche Kommunikation sowie den fachsprachlichen Austausch auf verschiedenen GER-Niveaustufen untersuchen, um praxisnahe und didaktisch fundierte Lehrmaterialien zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, Sarah / Kröger, Janina** (2022): DNGK: Leichte Sprache in der Medizinkommunikation fördern. *Qualitas*, 21(15). <https://doi.org/10.1007/s43831-022-0046-2>.
- Akol Göktas, Selma / Köksal, Handan** (2018): Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht. *Diyalog: Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik / Organ des Türkischen Germanistenverbandes GERDER*, 6(2), 150–168.
- Beier, Rudolf** (1982): Zur Untersuchung der Fachsprache aus text- und pragmalinguistischer Sicht. *Fachsprachenforschung und -lehre*, 15–27.
- Bock, Bettina M. / Pappert, Sandra** (2023): *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Brinker, Klaus** (1973): Zum Textbegriff in der heutigen Linguistik. Sitta, H. / Brinker, K. (Eds.): *Zum Textbegriff in der heutigen Linguistik*, 9–41.
- Brinker, Klaus** (1985): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. E. Schmidt.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen** (2014): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (ESV basics). Erich Schmidt Verlag.
- Busch, Albert / Spranz-Fogasy, Thomas** (Hg.) (2015): *Handbuch Sprache in der Medizin* (Handbücher Sprachwissen 11). De Gruyter Mouton.
- Eckkrammer, Eva** (2015): 2. Medizinische Textsorten vom Mittelalter bis zum Internet. A. Busch / T. Spranz-Fogasy (Ed.): *Handbuch Sprache in der Medizin*. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 26-46. <https://doi.org/10.1515/9783110296174-003>.
- Engberg, Jan** (1992): Gläser, Rosemarie: Fachtextsorten im Englischen, Tübingen: Gunter Narr Verlag 1990. *Hermes - Journal of Language and Communication Studies*, 8 (null), 93-99. 5. 10.7146/hjlc.v5i8.21498.
- Ermert, Karl** (1982): *Wissenschaft – Sprache – Gesellschaft. Über Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit und Wege zu deren Überwindung*. Loccumer Protokolle, 6/1982. Evangelische Akademie.
- Fritzsche, Kurt / Schweickhardt, Axel** (2020): Ärztliche Gesprächsführung. K. Fritzsche / M. Wirsching (Hg.): *Basiswissen Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*. Springer, Berlin, Heidelberg, 57–69. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61425-9_5.
- Gläser, Rosemarie** (1990): *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Forum für Fachsprachen-Forschung (13).
- Gülich, Elisabeth / Raible, Wolfgang** (Hg.) (1975): *Textsorten – Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht* (2nd ed.). Wiesbaden: Steiner.
- Harweg, Roland** (1968): Textologische Analyse einer Zeitungsnachricht. *Replik* 2, 8-12.
- Hoffmann, Lothar** (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2. völlig neu bearb. Aufl. Tübingen. (Forum für Fachsprachen-Forschung. 1). (1. Aufl. Berlin 1976).
- Hoffmann, Lothar** (1988): *Vom Fachwort zum Fachtext: Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Tübingen: Forum für Fachsprachen-Forschung (5).
- Hoffmann, Lothar** (1990): *Fachtexte und Fachtextsorten*. Leipzig: Berichte der Sektion Fremdsprachen (BSF 5).

- Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst** (Hg.) (1998): *Fachsprachen: Languages for special purposes: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / An international handbook of special-language and terminology research* (Vol. 1). Walter de Gruyter.
- Jolles, André** (1958): *Einfache Formen* (Neudruck der 1. Auflage von 1930). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf / Göpferich, Susanne / Grabowski, Joachim / Klemm, Michael/ Villiger, Claudia** (Hg.) (2007): *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch* (2nd ed.). Francke.
- MIIG** (2021): Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz. *Make It in Germany*. <https://www.make-it-in-germany.com/de/visum/fachkraefteeinwanderungsgesetz>.
- Möhn, Dieter / Pelka, Roland** (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Germanistische Arbeitshefte.
- Möller, Rolf** (1995): Textsorten - natürliche Sprachformen oder kulturelle Sprachformen? *Linguistica*, 35(1), 37-51. <https://doi.org/10.4312/linguistica.35.1.37-51>.
- PwC** (2022): *Fachkräftemangel im Gesundheitswesen: Wenn die Pflege selbst zum Pflegefall wird. Auswege aus der drohenden Versorgungskrise*.
- Raible, Wolfgang** (1980): Was sind Gattungen? Eine Antwort aus semiotischer und textlinguistischer Sicht. *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft*, 12, 320–349.
- Reiss, Katharina / Vermeer, Hans J.** (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111351919>.
- Sachverständigenrat** (2024): *Fachkräfte im Gesundheitswesen: Nachhaltiger Einsatz einer knappen Ressource – Gutachten 2024*. <https://www.svr-gesundheit.de> <https://doi.org/10.4126/FRL01-006400072>.
- Sator, Marlene / Jünger, Jana** (2015): Arzt-Patienten-Kommunikation in der medizinischen Ausbildung. *Handbuch Sprache in der Medizin* (Kap. 18). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296174-019>.
- Spranz-Fogasy, Thomas / Becker, Maria** (2015): Beschwerdenexploration und Diagnosemitteilung im ärztlichen Erstgespräch. *Handbuch Sprache in der Medizin* De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296174-006>.
- Stellmacher, Dieter** (1999): *Sprachformen: Deutsch und Niederdeutsch in europäischen Bezügen: Festschrift für Dieter Stellmacher zum 60. Geburtstag*. Franz Steiner Verlag.
- Thommes, Dorothee / Schmidt, Alfred** (2016): *Menschen im Beruf – Medizin B2-C1*. Huber Verlag.
- Weinreich, Cornelia** (2010): *Das Textsortenspektrum im fachinternen Wissenstransfer: Untersuchung anhand von Fachzeitschriften der Medizin*. De Gruyter, 114.
- Weise, Günter** (1999): Die englische Fachsprache der Chemie. L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand, C. Galinski, / W. Hüllen (Hg.): *Fachsprachen / Languages for Special Purposes: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* Vol. 2. De Gruyter, 1429.

Kursplanung, Materialentwicklung und Kompetenzaufbau bei angehenden Fremdsprachenlehrkräften in der Türkei: Eine qualitative Fallstudie

Ebru Üstün , Nevşehir

 <https://doi.org/10.37583/dialog.1714784>

Abstract (Deutsch)

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Kompetenzen angehender Lehrkräfte in den Bereichen Kursplanung, Materialentwicklung, Kursmanagement und Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Rahmen ihrer beruflichen Kompetenzen zu ermitteln, indem ein Falldesign aus qualitativen Forschungsmethoden verwendet wird. Die Forschungsdaten wurden mittels einer halbstrukturierten Befragung erhoben, die aus offenen Fragen bestand und darauf abzielte, die beruflichen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte umfassend zu erfassen. Für die Analyse der Daten wurde die Methode der Inhaltsanalyse verwendet. Die Untersuchung wurde mit angehenden Lehrkräften im 3. und 4. Studienjahr in den Fachbereichen Deutsch- und Englisch als Fremdsprache durchgeführt. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass die Teilnehmenden über Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht verfügen, Kompetenzen für die Kursplanung, die Entwicklung von Materialien, das Kursmanagement und die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten haben und die von diesen Kompetenzen geforderten Verhaltensweisen auf nationaler und internationaler Ebene erfüllen können.

Schlüsselwörter: *Angehende Lehrkräfte, Berufliche Kompetenz, Unterrichtsplanung, Materialentwicklung, Unterrichtsmanagement.*

Abstract (English)

Course planning, material development and competence building among prospective foreign language teachers in Turkey: A qualitative case study

This research aims to reveal prospective teachers' competences in course planning, materials development, course management and basic skills development within the scope of their professional competences by using a case design from qualitative research methods. The research data were collected with a semi-structured interview form consisting of open-ended questions and aiming to reveal the professional competences of prospective teachers in depth. Content analysis method was used to analyse the data. The research was conducted with 3rd and 4th year prospective teachers studying at the undergraduate level in German language teaching and English language teaching departments. As a result, it was concluded that the participants have competencies for foreign language teaching, have competencies for course planning, materials development, course management and basic skills development and can fulfil the behaviours required by these competencies at national and international level.

Keywords: *Prospective teachers, professional competence, course planning, materials development, course management.*

EXTENDED ABSTRACT

In this study, it is aimed to reveal the views of prospective foreign language teachers on the themes of course planning, material development, managing teaching and developing basic skills within the scope of professional competence. In this context, the following questions were asked to the 3rd and 4th year prospective teachers studying at the undergraduate level of German language teaching and English language teaching departments:

1. What preparations do you make for planning a foreign language lesson?
2. What do you do to develop your foreign language teaching materials?
3. How do you manage the teaching process of the foreign language lesson in the classroom?
4. Which basic skills of students do you aim to develop in foreign language lessons?

This study aims to reveal the competences of prospective teachers in course planning developing materials, managing teaching and developing basic skills within the scope of their professional competences by using a case design from qualitative research methods. The case design is a research design in which the participant effect on the phenomenon and event being investigated is low, answers to why and how questions are sought, and allow data collection with participant views (Yin 2003).

The research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers, consisting of open-ended questions and aiming to reveal the professional competences of prospective teachers in depth. The questions in the semi-structured interview form are open-ended and easy to understand, the participant is not guided, questions are directed to obtain alternative and in-depth information, and questions are asked in a schematic order (Patton 2014). In this study, semi-structured interview form was used to collect the views and opinions of the participants about their professional experiences in detail.

In order to obtain in-depth information about teachers' professional competencies, the data collected through semi-structured interview form were analysed by content analysis method. In this study, the data obtained from the participant interviews were transformed into written texts, and codes and themes were created from the analysed texts. In content analysis, the data are first divided into codes and then the codes obtained are grouped under themes. In data analysis, 1. coding is done, 2. themes are determined, 3. codes and themes are organised, 4. codes and themes are interpreted (Strauss / Corbin 1998). In this study, the data were analysed in detail, coded and grouped under themes using the content analysis method.

The research was conducted with 3rd and 4th year prospective teachers studying at the undergraduate level of German language teaching and English language teaching departments. In order to provide data richness in the research, maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The maximum sampling method aims to collect in-depth data from participants with similar and different characteristics (Grix 2010). In this study, a total of 20 prospective teachers studying in the 3rd (n=8) and 4th (n=4) year of German language teaching and 3rd (n=5) and 4th (n=3) year of English language teaching were interviewed in order to reach the appropriate data. The participants were coded as T1, T2, T3.... At the end of the interview, saturated and multifaceted data on the professional competencies of prospective teachers were obtained and it was possible to analyse these data in depth.

In order to ensure validity and reliability in the research, credibility, transferability, dependability and confirmability criteria were taken into consideration (Lincoln / Guba 1985). In order to ensure credibility in the study, in-depth data were collected, the data were coded independently by different researchers and consistency was checked. In order to ensure dependability, expert opinion was taken for the questions in the interview form and participant opinions were recorded. In order to ensure transferability, participants were determined by purposeful sampling method and participant views were described in detail. In order to ensure confirmability, direct statements were included and participant approval was obtained.

As a result, it was concluded that the participants have competencies for foreign language teaching, have competencies for course planning, materials development, course management and basic skills development and can fulfil the behaviours required by these competencies at national and international level. In this context, foreign language teacher candidates can plan a lesson, develop the materials required for the lesson, manage teaching in a foreign language lesson and develop the basic skills expected from students.

Einleitung

Didaktische Kurse spielen eine entscheidende Rolle für den Erwerb beruflicher Kompetenzen angehender Fremdsprachenlehrkräfte. Diese Kurse vermitteln den angehenden Lehrkräften umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Kursplanung, Materialentwicklung, Unterrichtsmanagement und Entwicklung grundlegender Fähigkeiten. Die Kursplanung ist der Eckpfeiler eines effektiven Unterrichtsprozesses, während die Materialentwicklung die Entwicklung von Werkzeugen beinhaltet, die die Lernenden ansprechen und den Lernprozess unterstützen sollen. Das Unterrichtsmanagement sorgt für einen effizienten Unterrichtsprozess, indem es die Dynamik in der Klasse unter Kontrolle hält. Die Entwicklung von Grundfertigkeiten zielt andererseits darauf ab, den Lernenden die vier Hauptfertigkeiten der Sprache (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) effektiv zu vermitteln.

Laut Zaskis et al. (2009) ist die Kursplanung ein wichtiger und integraler Bestandteil der komplexen Tätigkeit des Unterrichtens. In den letzten Jahren wurden mehrere Studien durchgeführt, die sich mit der Notwendigkeit einer aktiven Rolle der Lehrkräfte bei der Planung von Lehrveranstaltungen befassen (Carl 2009; Craig 2012; Wallace / Loughran 2012). Khan (2011) stellt fest, dass die Kursplanung die Lehrkraft auf den richtigen Weg führt, um vorgegebene Ziele zu erreichen, und der Lehrkraft bei der Selbsteinschätzung für die weitere Umsetzung von Techniken und Strategien hilft. Die Lehrkräfte führen die Unterrichtsplanung aus verschiedenen Gründen durch. Nach Hall und Smith (2012) erstellen Lehrkräfte Lehrpläne, um die Richtung des Unterrichts zu bestimmen, Entscheidungen über den Ablauf des Unterrichts zu treffen, einen Entwurf für die Bewertung vorzubereiten und Tages-, Wochen- und Jahrespläne zu organisieren. Der Lehrplan beinhaltet verschiedene Komponenten, darunter Lerninhalte, Lehr- und Lernstrategien, Unterrichtsmaterialien, Kursziele sowie Prüfungsformate, die der Überprüfung des Lernerfolgs dienen. Zudem umfasst er organisatorische Maßnahmen zur Umsetzung des Lehrplans sowie den gesamten Prozess der Materialentwicklung (vgl. Demeuse / Strauven 2016). Die Literatur betont die Bedeutung der Unterrichtsvorbereitung. Haag und Streber (2010) heben hervor, dass die Planung von Inhalten und Methoden ein professionelles Merkmal des Lehrberufs ist. Tulodziecki et al. (2004) nennen sieben zentrale Fragen für die Unterrichtsplanung, darunter Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und die Lernerfolgskontrolle. Eine Lehrkraft, die diese Fragen in der Planung berücksichtigt, handelt professioneller und gestaltet den Unterricht effizienter und lehrreicher.

Neben ihrem Beitrag zur Unterrichtsplanung und zum Bildungsprozess dient die Materialentwicklung im Unterricht als Leitfaden für Lehrkräfte und Lernende (vgl. Shukla 2018). Mit Hilfe von Materialien können Lehrkräfte die Inhalte des Lehrplans für ihre Lernenden pragmatisch attraktiv gestalten (vgl. Achola et al. 2016). Die Fähigkeit von Materialien, einen hochwertigen Unterricht zu unterstützen, hängt von einigen Bedingungen ab. Von Lehrmaterialien wird erwartet, dass sie in Übereinstimmung mit dem Zweck des Unterrichtsprozesses erstellt werden, der unter Berücksichtigung der Art und Weise, wie Schüler lernen, durchgeführt wird (vgl. Amadioha 2009). Nach Howard

und Major (2004) sollte das Lehrmaterial die Interaktion im Unterricht fördern, originell, interessant und produktiv sein.

Das Unterrichtsmanagement umfasst eine Reihe von Aktivitäten, die Lehrkräfte durchführen, um ein Umfeld zu schaffen, das akademisches und soziales/emotionales Lernen erleichtert und unterstützt (vgl. Evertson / Weinstein 2006). Die Lehrkräfte erfüllen die Aufgaben des Klassenraummanagements, indem sie Bildungsprozesse organisieren und diese Prozesse entsprechend dem Zweck durchführen (vgl. Wragg 2001). Es gibt fünf Dimensionen des Klassenzimmermanagements. Diese sind: die physische Gestaltung der Unterrichtsumgebung, die Zeitplanung, die Gestaltung der Beziehungen im Klassenzimmer, die Verhaltensgestaltung und die Aktivitäten im Zusammenhang mit der Nutzung der Zeit (Gündüz 2004; vgl. Başar 2014). Das Kursmanagement wird auch als der Prozess der Koordinierung von Lehrressourcen und Studierenden definiert und zielt darauf ab, Elemente wie Lehrmethoden, Zeit und Raum zwischen dem Lehrenden und den Studierenden effektiv zu organisieren und eine lernfördernde Atmosphäre zu schaffen (vgl. Özpınar et al. 2024). Mit anderen Worten ist Kursmanagement die Gesamtheit der Aktivitäten, die die Lehrkraft durchführt, um die Ordnung im Klassenzimmer herzustellen und die Teilnahme der Schüler an den Aktivitäten und die Zusammenarbeit sicherzustellen (vgl. Emmer / Stough 2001). Beim Kursmanagement stellen sich die Lehrkräfte Fragen wie „Inwieweit ermutige ich die Schüler zur aktiven Teilnahme?“, „Inwieweit berücksichtige ich bei der Planung der Kursinhalte die Art, die Interessen, die Bedürfnisse und die bisherigen Erfahrungen der Schüler?“¹ (vgl. Weinstein / Mignano 1993) und versuchen, die grundlegenden Fähigkeiten, die mit ihrem Unterricht verbunden sind, auf ihre Lernenden zu übertragen, indem sie ihren Unterricht entsprechend diesen Fragen planen.

Die konstruktivistische Lernphilosophie fordert, dass Sprachkenntnisse in enger Verbindung mit grundlegenden fachlichen oder kognitiven Kompetenzen vermittelt werden (vgl. Karadüz 2010). Flowerdew und Peacock (2001) erwähnen integrative Elemente bei der Entwicklung eines akademischen Sprachlehrmodells, und zu diesen Elementen zählen sie neben der Entwicklung von Lehrplänen und Materialien auch die Vermittlung von vier grundlegenden Sprachfertigkeiten. Dazu gehören Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Diese Fähigkeiten werden benötigt, um in der Bildung und im Geschäftsleben angesichts der Universalisierung der Kommunikation, der Leichtigkeit des Transports und der Multikulturalisierung des menschlichen Lebens erfolgreich zu sein (vgl. Suto 2013). In diesem Zusammenhang argumentiert Karadüz (2010), dass Aktivitäten zum Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben die Lernenden in die Lage versetzen können, mehrdimensional zu denken und Denkfähigkeiten auf allen Ebenen zu erwerben.

Ziel dieser Studie ist es, die Ansichten angehender Fremdsprachenlehrkräfte zu den Themen Unterrichtsplanung, Materialentwicklung, Unterrichtsmanagement und Entwicklung grundlegender Fähigkeiten im Rahmen der beruflichen Kompetenz zu ermitteln. In diesem Zusammenhang wurden den angehenden Lehrkräften im 3. und 4.

¹ Übersetzung der Verfasserin.

Studienjahr der Fachbereiche Deutsch und Englisch als Fremdsprache die folgenden Fragen gestellt:

1. Welche Vorbereitungen treffen Sie für die Planung eines Fremdsprachenunterrichts?
2. Was tun Sie, um Ihre Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln?
3. Wie gestalten Sie den Unterrichtsprozess des Fremdsprachenunterrichts im Klassenzimmer?
4. Welche grundlegenden Fähigkeiten der Schüler wollen Sie im Fremdsprachenunterricht entwickeln?

Methodik

Forschungsmodell

Ziel dieser Studie ist es, die beruflichen Kompetenzen angehender Lehrkräfte in den Bereichen Kursplanung, Materialentwicklung, Unterrichtsmanagement und Förderung grundlegender Fähigkeiten zu untersuchen. Dafür wurde ein Fallstudiendesign im Rahmen qualitativer Forschungsmethoden eingesetzt. Qualitative Forschungsmethoden sind eine Art der Forschung, die darauf abzielt, ein Thema, ein Phänomen oder eine Situation eingehend zu untersuchen und die es ermöglicht, detaillierte Informationen von den Teilnehmern zu sammeln (vgl. Creswell 2014). Das Falldesign ist ein Forschungsdesign, bei dem der Einfluss der Teilnehmer auf das zu untersuchende Phänomen und Ereignis gering ist, Antworten auf Warum- und Wie-Fragen gesucht werden und die Datenerhebung mit den Ansichten der Teilnehmer möglich ist (vgl. Yin 2003). In dieser Studie wurde das Falldesign, eine der qualitativen Forschungsmethoden, verwendet, um die Ansichten der angehenden Lehrkräfte über berufliche Kompetenzen zu ermitteln und die Daten eingehend zu analysieren.

Datenerhebung

In dieser Studie wurde die halbstrukturierte Interviewform verwendet, um die Ansichten und Meinungen der Teilnehmer über ihre beruflichen Erfahrungen im Detail zu erfassen. Die Forschungsdaten wurden anhand eines von der Forscherin entwickelten halbstrukturierten Interviewformulars erhoben, das aus offenen Fragen bestand und darauf abzielte, die beruflichen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte umfassend zu ermitteln. Die Erhebung von Forschungsdaten durch die Befragungsmethode ermöglicht es den Teilnehmenden, ihre Ansichten und Erfahrungen über ihre beruflichen Kompetenzen zu erläutern (vgl. deMarrais 2004). Halbstrukturierte Interviews ermöglichen es den Teilnehmenden, offene Fragen zu stellen und ihre Gedanken im Detail zu äußern (vgl. Merriam 2013). Die Fragen in der halbstrukturierten Interviewform sind offen und leicht zu verstehen, Teilnehmende wurden nicht gelenkt, die Fragen sind

darauf ausgerichtet, alternative und vertiefende Informationen zu erhalten, und die Fragen wurden in einer schematischen Reihenfolge gestellt (vgl. Patton 2014).

Datenanalyse

Um detaillierte Informationen über die beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte zu erhalten, wurden die mit dem halbstrukturierten Interviewformular gesammelten Daten mit der Methode der Inhaltsanalyse analysiert. In dieser Studie wurden die aus den Teilnehmerinterviews gewonnenen Daten in schriftliche Texte umgewandelt, und aus den analysierten Texten wurden Codes und Themen erstellt. Bei der Inhaltsanalyse wurden die Daten zunächst in Codes unterteilt, und die erhaltenen Codes wurden dann zu Themen gruppiert. Bei der Datenanalyse wurde 1. kodiert, 2. wurden Themen festgelegt, 3. wurden Codes und Themen organisiert, 4. werden Codes und Themen interpretiert (Strauss / Corbin 1998).

Teilnehmende

Die Untersuchung wurde mit angehenden Lehrkräften im 3. und 4. Studienjahr durchgeführt, die an den Fachbereichen für Deutsch und Englisch als Fremdsprache im Grundstudium studieren. Um die Datenvielfalt in der Untersuchung zu gewährleisten, wurde die Methode der maximalen Diversität, eine der gezielten Stichprobenmethoden, verwendet. Die Methode des gezielten Samplings ist die Auswahl der Stichprobe, die die Eignung der Forschungsdaten für den jeweiligen Zweck gewährleistet (vgl. Patton 2014). Die Methode des maximalen Samplings zielt darauf ab, vertiefte Daten von Teilnehmenden mit ähnlichen und unterschiedlichen Merkmalen zu sammeln (vgl. Grix 2010). In dieser Studie wurden insgesamt 20 angehende Lehrkräfte im 3. (n=8) und 4. (n=4) Jahr des Faches Deutsch als Fremdsprache und im 3. (n=5) und 4. (n=3) Jahr des Faches Englisch als Fremdsprache befragt, um geeignete Daten zu erhalten. Die Teilnehmenden wurden als T.1, T2, T3 ... kodiert. Am Ende der Befragung wurden umfassende und vielschichtige Daten zu den beruflichen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte gewonnen, die eingehend analysiert werden konnten.

Validität und Reliabilität

Um die Validität und Reliabilität der Untersuchung zu gewährleisten, wurden die Kriterien Glaubwürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit und Bestätigbarkeit berücksichtigt (vgl. Lincoln / Guba 1985). Um die Glaubwürdigkeit der Studie zu gewährleisten, wurden ausführliche Daten gesammelt, die von verschiedenen Forschern unabhängig voneinander kodiert und auf Konsistenz geprüft wurden. Um die Zuverlässigkeit zu gewährleisten, wurden für die Fragen im Interviewformular Expertenmeinungen eingeholt und die Meinungen der Teilnehmenden aufgezeichnet. Um die Übertragbarkeit zu gewährleisten, wurden die Teilnehmenden durch gezielte

Stichproben ermittelt und die Ansichten der Teilnehmenden detailliert beschrieben. Um die Bestätigbarkeit zu gewährleisten, wurden direkte Aussagen aufgenommen und die Zustimmung der Teilnehmenden eingeholt.

Ergebnisse

Die Aussagen der Lehramtsstudierenden im dritten und vierten Studienjahr der Fächer Deutsch und Englisch als Fremdsprache zu den Themen Kursplanung, Materialentwicklung, Unterrichtsmanagement und der Förderung grundlegender Kompetenzen wurden codiert und thematisch geordnet. Die Ergebnisse in Bezug auf die Themen und Codes sind im Folgenden aufgeführt.

1. Kursplanung im Fremdsprachenunterricht

Die erste Frage der Untersuchung zielt darauf ab, die Praktiken angehender Lehrkräfte in Bezug auf die Kursplanung zu ermitteln. Die Codes und Themen, die am Ende der Interviews ermittelt wurden, sind in Abbildung 1 unten dargestellt.

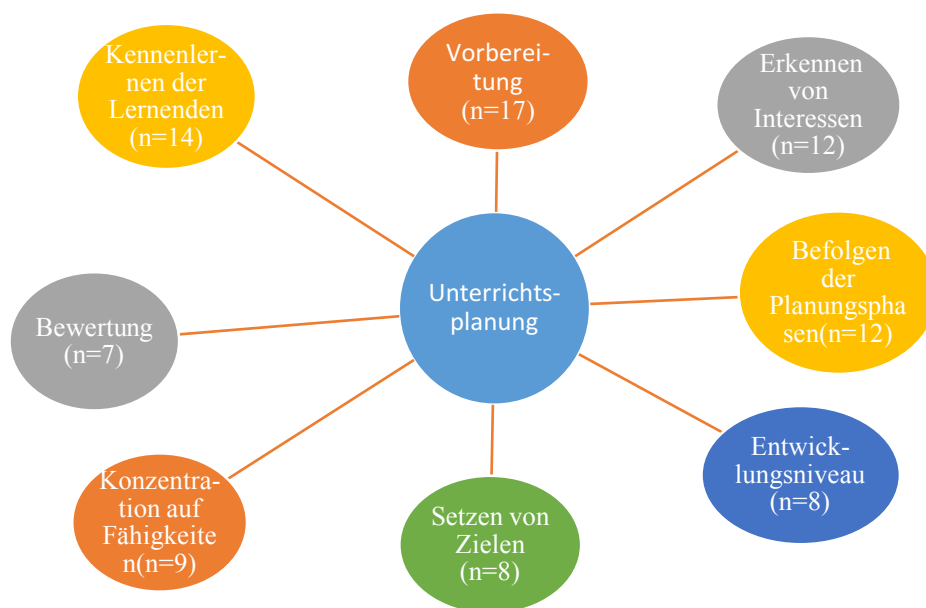


Abb. 1: Themen und Codes im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung

„Ich suche nach Spielen und Liedern, die mit dem Thema zu tun haben, um den Unterricht interessanter zu gestalten. Ich bereite Materialien vor, da farbenfrohe Materialien die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich ziehen. Da Vokabelkenntnisse in Fremdsprachen sehr wichtig sind, bereite ich in jeder Unterrichtsstunde ein Spiel vor, das mit dem Vokabeltraining zu tun hat“. T.7

„Erstens berücksichtige ich die Altersgruppe der Klasse. Wenn die Altersgruppe zum Beispiel jung ist, verwende ich Spiele, Lieder oder visuelle Materialien. Wenn es sich um eine Klasse ab der Mittelstufe handelt, entwickle ich Aktivitäten, die nicht von

der in der Lektion behandelten Quelle abhängen. Ich kann Arbeitsblätter, Hörtexte, einen Ausschnitt aus einer Serie oder einen Film verwenden. Ich achte darauf, dass der Plan für die Lernenden nicht ermüdend und verwirrend ist. Ich achte darauf, dass die Lerninhalte klar vermittelt werden. Ich achte darauf, die Themen zu vermitteln, ohne sie miteinander zu vermischen. Ich versuche, die Schüler nicht zu langweilen, indem ich verschiedene Quellen verwende“. T.11

„Bei der Planung eines Fremdsprachenunterrichts analysiere ich in einem ersten Schritt das Sprachniveau und die Lernbedürfnisse der Schüler. Ich kläre die Ziele und Ergebnisse der Unterrichtsstunde und entscheide, welche Fähigkeiten entwickelt werden sollen. Ich wähle geeignete Materialien für den Kurs aus, indem ich das Programm und die verfügbaren Ressourcen prüfe. Ich plane den Kursinhalt und die Themen entsprechend der Wochen oder Unterrichtsstunden“. T.17

„Bei der Unterrichtsplanung berücksichtige ich zunächst das Niveau der Schüler und lege die Lernergebnisse fest. Wenn das Niveau meiner Lernenden niedrig ist, lege ich mehr Wert auf den Einsatz von visuellen Hilfsmitteln. Wenn das Niveau meiner Lernenden jedoch hoch ist, ziehe ich es vor, eine theoretische Lektion zu gestalten, die durch den Austausch von Ideen unterstützt wird. In der nächsten Phase beginne ich damit, den Inhalt der Unterrichtsstunde mit Hilfe eines Lehrplans zu erstellen, der dem Niveau meiner Schüler entspricht. Ich entwerfe Materialien in Übereinstimmung mit den Aktivitäten und Aufgaben, die ich während der Stunde mit den Schülern durchführen werde“. T.20

Bei der Analyse der Meinungen der angehenden Lehrkräfte zum Thema Unterrichtsplanung zeigt sich, dass die Codes Vorbereitung (n=17), Kennenlernen der Lernenden (n=14), Erkennen von Interessen (n=12), Befolgen der Planungsphasen (n=12), Konzentration auf Fähigkeiten (n=9), Entwicklungsniveau (n=8), Setzen von Zielen (n=8) und Bewertung (n=7) auftauchen.

2. Materialentwicklung im Fremdsprachenunterricht

Die zweite Forschungsfrage zielt darauf ab, die Praktiken der angehenden Lehrkräfte bei der Materialentwicklung zu ermitteln. Die Codes und Themen, die am Ende der Interviews ermittelt wurden, sind in Abbildung 2 unten dargestellt.

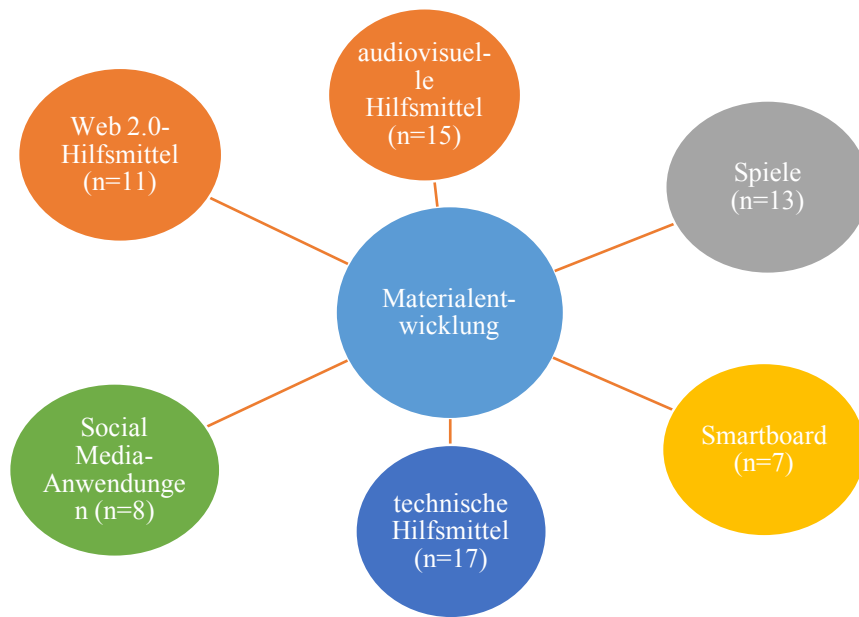


Abb. 2: Materialentwicklung

„Ich denke, dass Lehrmaterialien definitiv sehr effektiv für das Lernen der Schüler sind. Deshalb versuche ich, audiovisuelles Material entsprechend dem Alter der Lernenden einzusetzen. Zur Abwechslung schaffe ich einen Raum, in dem die Lernenden ihre visuelle und auditive Intelligenz mit verschiedenen Aktivitäten nutzen können, wobei ich sowohl traditionelle Methoden als auch Technologien der neuen Generation einsetze“. T.5

„Ich verwende auch verschiedene Anwendungen wie Bücher, Artikel, Podcasts. Ich baue auch Musik ein. Ich bereite verschiedene Übungen und Spiele vor. Ich möchte, dass die Lernenden Dialoge führen. Ich versuche, das Beste aus der Technologie zu machen. Mit Anwendungen wie Kahoot biete ich ihnen nicht nur Spaß, sondern versuche auch, ihr Wissen dauerhaft zu verankern“. T.8

„Erstens versuche ich, Materialien zu entwickeln, die für das Niveau der Klasse geeignet sind. Ich bereite das Material so vor, dass es jeder der Lernenden verstehen kann, ich bereite ein Material vor, das für die Lernenden eine visuelle Botschaft hervorruft. Ich achte darauf, die Materialien interessant und spannend zu gestalten. So werden Lernende neugierig auf das Material und versuchen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Ich bereite insbesondere Online-Spiele vor, die es den Lernenden ermöglichen, sich aktiv an der Lektion zu beteiligen. Ich finde oder bereite visuelle Materialien vor, um den Fremdsprachenunterricht zu verbessern“. T.15

„Ich durchsuche das Internet, akademische Publikationen und Anwendungen für den Sprachunterricht, um aktuelle und interessante Inhalte zu finden. Ich integriere Materialien wie authentische Quellen, Videos, Podcasts und Artikel in den Unterricht. Ich entwerfe interaktive Übungen, Spiele und digitale Tools, die eine Vielzahl von Lernstilen ansprechen. Ich bereite Aktivitäten vor, um die Sprech-, Hör-, Lese- und

Schreibfähigkeiten der Lernenden zu verbessern. Außerdem organisiere und aktualisiere ich die Materialien entsprechend dem Feedback der Lernenden“. T.16

Bei der Analyse der Ansichten der angehenden Lehrkräfte zum Thema Materialentwicklung zeigt sich, dass die Codes technologische Hilfsmittel (n=17), audiovisuelle Hilfsmittel (n=15), Spiele (n=13), Web 2.0-Hilfsmittel (n=11), Social Media-Anwendungen (n=8) und Smartboard (n=7) identifiziert wurden.

3. Kursmanagement im Fremdsprachenunterricht

Die dritte Frage der Untersuchung zielt darauf ab, die Praktiken angehender Lehrkräfte beim Kursmanagement zu ermitteln. Die am Ende der Interviews erhaltenen Codes und Themen sind in Abbildung 3 unten dargestellt.



Abb. 3: Kursmanagement

„Ich lege Wert auf ständige Wiederholungen und versuche, den Stoff auf diese Weise zu erklären. Ich gebe der Klasse die Möglichkeit, so viel wie möglich zu üben. Ich Sorge dafür, dass die Klasse sowohl durch meine eigenen Wiederholungen als auch durch die Wiederholungen der Lernenden leichter lernt. Ich lege Wert darauf, dass die Lernenden die Sprache selbst anwenden, und versuche daher, sie in den Mittelpunkt zu stellen. Ich ziehe es vor, die Klasse zu führen, anstatt sie zu dirigieren. Ich Sorge dafür, dass die Lernenden sich wohl fühlen, und achte darauf, dass sie sich an die Regeln und die Ordnung im Klassenzimmer halten“. T.6

„Zuallererst achte ich auf eine interessante Einleitung, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterricht zu lenken. Ich bringe die Bedeutung des Themas in der Muttersprache klar zum Ausdruck. Ich spreche über die Bereiche, in denen das Thema im täglichen Leben vorkommt. Ich spreche auch über die Kultur der Zielsprache und gehe vergleichend vor. Ich achte darauf, dass jeder Schüler die Möglichkeit hat, zu sprechen.

Ich fördere ihr Verständnis, indem ich zuerst Beispiele gebe. Ich verhindere, dass Schüler, die sich nicht für den Unterricht interessieren, denken, sie seien erfolglos, indem ich sie in der Gruppenarbeit mit den richtigen Leuten zusammenbringe“. T.11

„Wenn ich den Unterrichtsprozess in der Fremdsprache im Klassenzimmer leite, teile ich den Schülern zunächst das Ziel und die Ziele der Unterrichtsstunde mit. Ich plane die Abschnitte Einleitung, Entwicklung und Abschluss, indem ich den Ablauf der Stunde festlege. Ich verwende verschiedene Unterrichtstechniken und -materialien, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken und ihre Beteiligung sicherzustellen. Ich organisiere interaktive Aktivitäten und konzentriere mich auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Schüler durch Gruppen- und Paararbeit. Ich beobachte regelmäßig die Fortschritte der Schüler, gebe Feedback und passe den Unterricht bei Bedarf an. Ich steigere die Motivation der Schüler, indem ich ein positives und unterstützendes Lernumfeld im Klassenzimmer schaffe. Ich unterstütze das Lernen und entwickle die digitalen Fähigkeiten der Schüler, indem ich Technologie im Unterricht effektiv einsetze“ T.17

Bei der Analyse der Meinungen der angehenden Lehrkräfte zum Thema Kursmanagement zeigt sich, dass die Codes Schülerbeteiligung (n=18), Lehrtätigkeit (n=16), Aktivität (n=15), Schülerzentrierung (n=14), Vermittlung von Fähigkeiten (n=13) und Motivation (n=7) vorkommen.

4. Entwicklung grundlegender Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht Die vierte Frage der Untersuchung zielt darauf ab, die Praktiken angehender Lehrkräfte zur Entwicklung grundlegender Fähigkeiten der Lernenden aufzudecken. Die Codes und Themen, die am Ende der Interviews ermittelt wurden, sind in der folgenden Abbildung 4 dargestellt.



Abb. 4: Entwicklung von Grundfertigkeiten

„Ich versuche, alle Fertigkeiten im gleichen Maße zu entwickeln, aber ich denke, dass Sprechen, Hören, Wortschatz und Grammatikkenntnisse ein wenig mehr im Vordergrund stehen sollten. Der Schüler sollte in der Lage sein, sich auf Deutsch auszudrücken. Zu diesem Zweck sollte er/sie im Unterricht die Grammatik korrekt lernen, seinen/ihren Wortschatz ausgehend von den Wörtern, die er/sie im täglichen Leben am meisten braucht, erweitern und diese aktiv und korrekt im Gespräch verwenden. Außerdem sollte er/sie in der Lage sein zu verstehen, was sein/ihr Gegenüber sagt, um sich auf gesunde Weise verständigen zu können“. T.4

„Im Fremdsprachenunterricht ziele ich darauf ab, vier grundlegende Sprachfertigkeiten zu entwickeln: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Ich unterstütze das Hörverstehen mit authentischen Quellen und verschiedenen Medienmaterialien. Ich fördere die Sprechfertigkeit durch Diskussionen in der Klasse, Rollenspiele und Dialoge. Ich entwickle die Lesekompetenz, indem ich verschiedene Arten von Texten und Artikeln durcharbeite. Ich fördere die Schreibfähigkeiten durch Schreibübungen wie Aufsätze, tägliche Schreibaktivitäten und E-Mails. Ich versuche auch, die Grammatik und den Wortschatz zu erweitern, damit die Schüler fließender und genauer kommunizieren können“. T16

„In diesem Kurs möchte ich die Kommunikations-, Sprach- und Problemlösungsfähigkeiten der Schüler verbessern, weil ich glaube, dass diese Fähigkeiten zwischen Lernenden und Lehrkräften wichtig sind. Ich denke, dass alle Lehrkräfte zuerst die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler verbessern sollte. Außerdem versuche ich, das Selbstvertrauen zu entwickeln, um die Probleme zu lösen, die im Unterricht und außerhalb des Unterrichts auftreten“. T.19

„Die Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden in vier Gruppen unterteilt: Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Meiner Meinung nach sollten zuerst das Hörverstehen und das Sprechen und dann das Lesen und Schreiben entwickelt werden, wenn die Schüler eine Sprache lernen, so wie Kinder eine Sprache erwerben. Obwohl keine Grundfertigkeit wichtiger oder weniger wichtig ist als die andere, sollte allen vier Grundfertigkeiten Bedeutung beigemessen werden, aber die Reihenfolge sollte eingehalten werden. Ich glaube, dass das Unterrichten der Sprache nicht nur für Prüfungen, sondern auch, um den Schülern die Kompetenz zu vermitteln, die Sprache im wirklichen Leben anzuwenden, positivere Ergebnisse bringen wird“. T.20

Bei der Analyse der Meinungen der angehenden Lehrkräfte zum Thema Entwicklung der Grundfertigkeiten zeigt sich, dass die Codes Sprechfertigkeit (n=18), Hörverständnis (n=16), Schreibfertigkeit (n=16), Lesefertigkeit (n=15), Wortschatz (n=11) und Grammatikkompetenz (n=7) identifiziert wurden.

Diskussion, Schlussfolgerungen und Vorschläge

Ziel dieser Studie war es, die Meinungen angehender Fremdsprachenlehrkräfte über Kursplanung, Materialentwicklung, Kursmanagement und die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten im Rahmen der beruflichen Kompetenz zu ermitteln.

Es zeigt sich, dass die angehenden Lehrkräfte bei der Planung des Unterrichts Vorbereitungen für die Vorplanung, die Ermittlung der Interessen, die Verfolgung der Stufen des Plans, das Entwicklungsniveau, die Festlegung der Ziele, die Konzentration auf die Fähigkeiten, die Bewertung und das Kennenlernen des Schülers treffen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Teilnehmenden der Unterrichtsvorbereitung im Rahmen der Planung besondere Bedeutung beimaßen – ein Befund, der durch die Fachliteratur gestützt wird. Haag und Streber (2010) sehen in der gezielten Auswahl von Inhalten und der methodischen Gestaltung ein zentrales Merkmal professionellen Lehrhandelns. Auch Tulodziecki et al. (2004) betonen die Bedeutung strukturierter Planung entlang zentraler Fragen zu Zielen, Methoden, Medien und Evaluation. Daraus ergibt sich: Systematische Unterrichtsplanung fördert die Professionalität und steigert die Unterrichtsqualität. Deshalb sollte sie ein Schwerpunkt in der universitären Lehrkräftebildung sein.

Die Teilnehmenden gaben an, dass es notwendig ist, die Lernenden zu kennen und die Interessen der Lernenden während der Unterrichtsplanung zu bestimmen. Wenn die Lehrkräfte ihre Lernenden kennenlernen und ihre Interessen herausfinden, können sie ihre Lernenden besser motivieren und so ihren Unterricht effizienter gestalten. Die Interessen eines Menschen wirken sich nicht nur auf die Stärke seiner Motivation aus, sondern bestimmen auch die Richtung und inhaltliche Ausrichtung des Lernens (vgl. Krapp 2010). Wenn Lernende erkannt werden und ihre Interessen angesprochen werden, wird ihre Aufmerksamkeit geweckt. Krapp (2010) stellt fest, dass die Bereitschaft der Lernenden, sich am Unterricht zu beteiligen, zunimmt, wenn die Lehrkraft in der Lage ist, das Thema auf interessante Weise zu erklären, so dass die Lernmotivation auf einem wünschenswerten Niveau liegt.

Andererseits betonten die Teilnehmenden auch die Notwendigkeit, bei der Planung des Unterrichts die Phasen des Unterrichtsplans zu beachten und die Ziele des Unterrichts festzulegen. Martial und Bennack (1998), die sich auf ähnliche Ergebnisse in ihrer Studie bezogen, sagten, dass die Planung von Unterricht und die Festlegung von Zielen zum Alltag von Lehrkräften gehören. Da jede Lehrkraft davon ausgeht, dass das thematische und methodische Feld des Unterrichts nicht jedes Mal neu bestimmt werden muss, ist ein Unterricht ohne die konstruktive Kraft der Planung nicht denkbar (vgl. Oelkers 2010). Dementsprechend hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 die Anforderungen an Lehrkräfte und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter um den Punkt „Unterricht professionell, zielorientiert und fachlich korrekt planen und durchführen“ erweitert (vgl. KMK 2005).

Angehende Lehrkräfte messen bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien digitalen Medien und technischen Hilfsmitteln wie Web 2.0-Tools, Smartboards und Social Media große Bedeutung bei. Studien von Dertinger (2023) und Dzechiş (2022) bestätigen, dass der Einsatz solcher Technologien vor allem in der Materialentwicklungsphase erfolgt und durch institutionelle Rahmenbedingungen sowie die weltweite Verbreitung digitaler Technologien beeinflusst wird. Die Ergebnisse dieser Studie unterstützen diesen Effekt ebenfalls, und es zeigt sich, dass die Teilnehmenden

dazu neigen, technische Hilfsmittel vor allem in der Phase der Materialentwicklung zu nutzen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden sowohl von audiovisuellen Materialien als auch von digitalen Hilfsmitteln profitieren. Trotz technischer Weiterentwicklungen behalten klassische Medien ihre Relevanz. Studien belegen die gleichwertige Bedeutung beider Formate für den Lehr-Lern-Prozess: Herzig (2016) betont die Wirkung spezifischer Medienmerkmale auf das Lernen, während Riplinger / Schiefner-Rohs (2017) auf die motivierende Funktion digitaler Medien hinweisen, ohne klassische Materialien abzuwerten. Eine gezielte Kombination beider Medienformen kann ein abwechslungsreiches und effektives Lernumfeld schaffen. Huneke und Steinig (2002) heben zudem hervor, dass audiovisuelle Materialien im Fremdsprachenunterricht einen einzigartigen Zugang zur Zielsprache und ihrer Kultur bieten – ein Aspekt, der angesichts der engen Verbindung von Sprache und Kultur besondere Bedeutung hat.

Die Forschung zeigt, dass Spiele und Social-Media-Anwendungen in der Materialentwicklung von Lehrkräften als wichtig angesehen werden, da sie das Lernen unterstützen und die Motivation steigern. Hallet et al. (2020) betonen den Wert performativen Lernens als unterhaltsamen Zugang im Fremdsprachenunterricht. Andererseits zeigen Studien zum Einsatz sozialer Medien im Fremdsprachenunterricht, dass soziale Medienanwendungen nicht nur einen positiven Effekt auf den Erwerb der Zielsprache haben, sondern auch die Motivation der Lernenden erhöhen (vgl. Manca / Ranieri 2013; Stevenson / Lui 2010; Wang / Vasquez 2012). Blattner und Lomicka (2012) fanden heraus, dass sich der Einsatz von Facebook positiv auf das Lernklima auswirkt, wenn es darum geht, die Lernmotivation zu fördern und dass die Lernenden an den verwendeten Methoden und Inhalten interessiert sind. Auch Studien von Leier (2012) und Toetenel (2014) zeigen, dass die Nutzung von Social-Media-Anwendungen im Rahmen von Unterrichtsaktivitäten den Gruppend Geist stärken und die Zusammenarbeit unter den Schülern fördern kann. Es zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte bei der Kursverwaltung Wert auf Schülerbeteiligung, Motivation, Vermittlung von Fähigkeiten, Aktivität und schülerzentrierten Unterricht legen.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden bei der Gestaltung des Unterrichts besonderen Fokus auf Aktivitäten und Kompetenztraining legen. Studien wie die von Niewalda und Katrin (2016) sowie Piankovska (2020) betonen, dass Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht zentral sind, um Informationen besser zu behalten und sowohl rezeptive (Hören, Lesen) als auch produktive (Sprechen, Schreiben) Fertigkeiten zu fördern. Darüber hinaus tragen sie auch zur Entwicklung von Grammatik, Wortschatz, Aussprache und interkulturellen Kompetenzen bei. Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, dass Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht zusätzlich zu den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten einen positiven Beitrag zu Grammatik und Wortschatz leisten. Piankovska (2020) zufolge zielen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht darauf ab, Fähigkeiten wie die korrekte Anwendung der Sprache, ein angemessenes Vokabular und eine korrekte Grammatik zu stärken, die Aussprache zu üben und Verhaltensmerkmale in fremden kulturellen Situationen zu kennen.

Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden einen lernerzentrierten und motivationsorientierten Ansatz im Kursmanagement verfolgten. Es kann gesagt werden, dass die Lernenden bei schülerzentriertem Unterricht das didaktische Potenzial des Unterrichts optimal ausschöpfen. Hamdani (2019) stellt in seiner Studie fest, dass der schülerzentrierte Unterricht die Bedürfnisse der Schüler stärker berücksichtigt und dass ein schülerzentrierter Unterricht eine objektive Bedarfsanalyse als Grundlage für einen besseren Lehrplan schafft. Als natürliche Folge dieser Situation lässt sich sagen, dass die Lernmotivation steigt. Wie Krapp (2010) feststellt, bezieht sich der Begriff Lernmotivation auf die Bereitschaft eines Schülers, sich aktiv, dauerhaft und effektiv mit bestimmten Themenbereichen zu beschäftigen, um sich neues Wissen anzueignen oder das eigene Leistungsniveau zu verbessern.

Die Untersuchung zeigt, dass angehende Lehrkräfte bei der Entwicklung von Basiskompetenzen einen besonderen Schwerpunkt auf Hörverständnis, Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Wortschatz und Grammatik legen.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung geht hervor, dass die Teilnehmenden der Sprechfertigkeit die größte Bedeutung beimessen. Wenn man bedenkt, dass der Zweck des Erlernens einer Fremdsprache die Kommunikation ist, kann man davon ausgehen, dass es ein natürliches Ergebnis ist, der Sprechfertigkeit die größte Bedeutung beizumessen. Laut Kurtz (2013) wird das Sprechen in einer Fremdsprache nicht mehr nur als eine Fähigkeit zusätzlich zu anderen Fähigkeiten gesehen, sondern als ein sehr komplexes Phänomen, das andere sprachliche und interkulturelle Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten umfasst.

Daher sind einige Forscher (vgl. Funk 2009; Schatz 2006) der Meinung, dass der Schwerpunkt des Unterrichts auf dem Sprachgebrauch und den diskursiven Aktivitäten der Lernenden liegen sollte.

Die Teilnehmenden bewerten neben dem Sprechen auch das Hören und Schreiben als wichtige Kompetenzen. Hörverstehen gilt laut Dahlhaus (2007) als besonders herausfordernd, da es Lernenden oft schwerfällt, Gesprächen in einer Fremdsprache zu folgen (vgl. Pham 2018). Schreiben hingegen fördert laut Klein / Boscolo (2016) kognitive und sprachliche Entwicklung durch reflektierte Auseinandersetzung mit Sprache und sollte laut Porsch (2020) regelmäßig im Unterricht gefördert werden, da es vielfältige Lernziele unterstützt.

Die Teilnehmenden betonen neben Sprechen, Hören und Schreiben auch die Bedeutung von Lese-, Wortschatz- und Grammatikkompetenz. Zwar sehen Mayer und Marks (2019) die Lesekompetenz als weniger zentral an, doch aktuelle Studien zeigen, dass sie ebenso wichtig ist. Lesen wird dabei als interaktiver und konstruktiver Prozess verstanden, bei dem Lernende Textinformationen mit eigenem Wissen verknüpfen und weiterverarbeiten (vgl. Piankovska 2020).

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich in vielfacher Hinsicht mit dem im EPOS-Modell (vgl. Newby et al.) dargestellten professionellen Handlungsfeld von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Verbindung bringen. Besonders

deutlich wird, dass die befragten Lehramtsstudierenden zentrale Aspekte der Unterrichtsplanung, Durchführung und Materialentwicklung, bereits im Sinne der EPOS-Kategorien berücksichtigen.

Im Bereich der Unterrichtsplanung zeigt sich, dass die Teilnehmenden nicht nur die Zielsetzung und die Phasengliederung des Unterrichts bewusst berücksichtigen, sondern auch die Interessen sowie das Entwicklungsniveau der Lernenden einbeziehen – ein Vorgehen, das dem EPOS-Verständnis von kontext- und lernerorientierter Planung entspricht. Auch im Bereich Methodik werden schülerzentrierte und kompetenzorientierte Ansätze sichtbar, wobei gezielt auf die Förderung von Fertigkeiten wie Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben sowie Wortschatz und Grammatik geachtet wird.

Die Ergebnisse belegen zudem, dass digitale und klassische Ressourcen differenziert und lernzielorientiert eingesetzt werden, wobei insbesondere der Gebrauch von Web-2.0-Tools, Smartboards und sozialen Medien eine zentrale Rolle spielt. Dies steht in Übereinstimmung mit dem EPOS-Ansatz, Unterrichtsmaterialien stets auf Zielgruppe, Ziele und technische Möglichkeiten abzustimmen.

Auch hinsichtlich der Durchführung von Unterrichtsstunden zeigt sich ein starkes Bewusstsein für lernerzentrierte, motivierende und flexible Unterrichtsgestaltung – ein zentrales Anliegen im EPOS-Modell. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die zukünftigen Lehrkräfte bereits in der Ausbildung zentrale Prinzipien professionellen Handelns im Sinne von EPOS verinnerlicht haben und diese aktiv in ihre didaktischen Überlegungen einfließen lassen.

Die Studie zeigt die Perspektiven angehender Fremdsprachenlehrkräfte in Bezug auf Kursplanung, Materialentwicklung, Kursmanagement und den Aufbau grundlegender sprachlicher Kompetenzen. Besonders hervorgehoben wurden die Bedeutung einer sorgfältigen Unterrichtsplanung, der Einsatz technologischer Hilfsmittel bei der Materialerstellung, die aktive Einbindung der Lernenden sowie der Fokus auf die Sprechfertigkeit.

Da eine vergleichbare Studie mit Lehrkräften, die aktiv Fremdsprachen unterrichten, die Ergebnisse dieser Untersuchung weiter stärken würde, wird empfohlen, die Studie auf eine größere und erfahrenere Gruppe von Deutsch- und Englischlehrkräften auszuweiten. Auf diese Weise können Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Lehrkräften und angehenden Lehrkräften durch den Vergleich der beiden Studien aufgedeckt und ein Beitrag zum Fachgebiet geleistet werden.

Von Lehrkräften, die die Gesellschaft prägen und eine Schlüsselrolle bei der Erziehung neuer Generationen spielen, wird erwartet, dass sie bereits in der Vorbereitungszeit über zahlreiche Kompetenzen verfügen. Bei der Untersuchung der Ergebnisse dieser Studie, die darauf abzielte, die beruflichen Kompetenzen angehender Lehrkräfte aufzuzeigen, kam man zu dem Schluss, dass die Teilnehmer über Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht, für die Planung von Kursen, die Entwicklung von Materialien, das Kursmanagement und die Entwicklung grundlegender

Fähigkeiten verfügten und die für diese Kompetenzen erforderlichen Verhaltensweisen auf nationaler und internationaler Ebene ausführen konnten. In diesem Zusammenhang können angehende Fremdsprachenlehrkräfte einen Unterricht planen, die für den Unterricht erforderlichen Materialien entwickeln, den Unterricht in einer Fremdsprache leiten und die von den Schülern erwarteten Grundfertigkeiten entwickeln.

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse können den Forschenden die folgenden Vorschläge gemacht werden:

1. Zukünftige Untersuchungen können in verschiedenen Klassenstufen und Abteilungen durchgeführt werden.
2. Die beruflichen Kompetenzen von Studierenden, die verschiedene Sprachen studieren, können verglichen werden.
3. Die beruflichen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften, die über diese Forschungsbereiche hinausgehen, können in künftigen Forschungsarbeiten untersucht werden.
4. Neue Forschungen können unterstützt oder mit den Ergebnissen dieser Untersuchung verglichen werden.

Literaturverzeichnis

- Achola, Okune Rose / Gudo, Calleb Owino / Odongo, Benson** (2016): Implications of instructional materials on oral skills among early childhood learners in central zone, Kisumu County, Kenya. *International Journal of Educational Policy Research and Review* 3 (2), 20-28.
- Amadioha, Samuel W.** (2009): The importance of instructional materials in our schools: An overview. *New Era Research Journal of Human, Educational and Sustainable Development* 2 (3), 61-63.
- Başar, Hüseyin** (2014): *Classroom management*. Anı Publishing: Ankara.
- Blattner, Geraldine / Lomicka, Lara** (2012): Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning. *Alsic* 15 (1), 1–15.
- Carl, Arend E.** (2009): *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Claremont: Juta and Company Ltd.
- Craig, Cheryl** (2012): Professional development through a teacher-as-curriculum-maker lens. *Teacher learning that matters*, 100-112.
- Creswell, John W.** (2014): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications
- Dahlhaus, Barbara** (2007): *Fertigkeit Hören*. München: Langenscheidt.
- deMarrais, Kathleen** (2004): *Qualitative interview studies: Learning through experience. Foundations for research*. Hg. v. Kathleen deMarrais / Stephen Lapan, New Jersey-Mahwah: Erlbaum.
- Demeuse, Marc / Strauven, Christiane** (2016): *Programme development in education*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Universite.
- Dertinger, Andreas** (2023): *Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis: Eine rekonstruktive Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer.
- Dzechiş, Svetlana** (2022): Digitale Werkzeuge im Fremdsprachenunterricht. *Probleme de Filologie: Aspecte Teoretice Şi Practice*, 104-113.
- Emmer, Edmund / Stough, Laura** (2001): Classroom management. A critical part of education. *Educational Psychologist* 36 (2), 103-112.
- Evertson, Carolyn / Weinstein, Carol** (2006): *Classroom management as a field of inquiry. Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Hg. V. Carolyn Evertson / Carol Weinstein. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flowerdew, John / Peacock, Matthew** (2001): The EAP curriculum: Issues, methods, and challenges. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, 177-194.
- Funk, Hermann** (2009): Grammatisches Wissen und Sprechkompetenz—ein Versuch zur Lösung des „Henne-Ei“-Problems im Fremdsprachenunterricht. *Akzent Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer in Griechenland*, 8-11.
- Grix, Jonathan** (2010): *The Foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Gündüz, Hasan Basri** (2004): *Education school and classroom management*. Ankara: Asil Publishing.

- Haag, Ludwig / Streber, Doris** (2010): Unterrichtsvorbereitung bei Lehrern - mit System? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 3 (1), 107-117. doi: 10.25656/01:14706
- Hall, Tina / Smith, Mark** (2012): Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest* 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank / Martinez, Helene** (2020): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Hamdani, Zohra** (2019): Wie kann man sich motivieren, Methoden und Aufgaben. *Revue Laros* 11 (1), 185-196.
- Herzig, Bardo** (2016): Medienbildung und Informatische Bildung – Interdisziplinäre Spurensuche. *Medienpädagogik* 25, 59–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.x>
- Howard, Jocelyn / Major, Jae** (2004): Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The Tesolanz Journal* 12 (10), 50-58.
- Huneke, Hans Werner / Steinig, Wolfgang** (2002): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Karadüz, Adnan** (2010): Language skills and the critical thinking. *Turkish Studies* 5(3), 1566-1593.
- Khan, Intakhab Alam** (2011): Lesson planning for reading: An effective teaching strategy in EFL classrooms. *Elixir Social Studies* 37, 3958-3964.
- Klein, Perry / Boscolo, Pietro** (2016): Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research* 7(3), 311–350.
- KMK: Standards für die Lehrerbildung** (2005): Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 280-290.
- Krapp, Andreas** (2010): Die Bedeutung von Interesse für die Lernmotivation und das schulische Lernen: Eine Einführung. *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts: Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis*. Hg. v. Ingrid. Hemmer / Michael Hemmer, Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie.
- Kurtz, Jürgen** (2013): Sprechen und Aussprache. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hg. v. Wolfgang Hallet / Frank Königs, Hannover: Klett Kallmeyer.
- Leier, Vera** (2012): Facebook used in a German film project. *The Eurocall Review* 20(1), 95–99.
- Lincoln, Yvonna / Guba, Egon** (1985): *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Manca, Stefania / Ranieri, Maria** (2013): Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning* 29(6), 487–504.
- Martial, Ingbert / Bennack, Jürgen** (1998): *Einführung in schulpraktische Studien*. Hohengehren: Schneider.
- Mayer, Andreas / Marks, Dana Kristin** (2019): Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien – Eine Metaanalyse zur Effektivität. *Forschung Sprache* 7(1), 4-36.
- Merriam, Sharan** (2013): *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New Jersey: John Wiley / Sons.

- Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne.-Brit / Jones, Barry Komorowska, Hanna Soghikyan, Kristine** (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Niewalda, Katrin** (2016): Gestaltung von Übungen Hinweise zur Integration kreativ-spielerischer Aktivitäten in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Linguistic and Cultural Studies* 35(2), 113-137.
- Oelkers, Jürgen** (2010): Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung* 28(1), 33-41. doi: 10.25656/01:13729
- Özpinar, Ümit / Yarbaşı, Atilgan / Konukcu, Hasan Hüseyin / Öztürk, Serkan** (2024): Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performans Arasındaki İlişki. *International Journal of Original Educational Research* 2(1), 406-.417.
- Patton, Michael Quinn** (2014): *Qualitative research / evaluation methods: Integrating theory and practice*. California: Sage Publications.
- Pham, Thi Xuan** (2018): Fertigkeit Hörverstehen: Einige Überlegungen für Studierende an der Deutschabteilung der Universität Hanoi, Vietnam. *Journal of Letters* 47(3), 253-273.
- Piankovska, Iryna** (2020): Übungstypen zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht. *Educational Dimension* 54, 84-97.
- Porsch, Raphaela** (2020): Fremdsprachliches Schreiben in der Schule lehren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 49(1), 67-98.
- Riplinger, Tim / Schiefner-Rohs, Mandy** (2017): Medieneinsatz in der Hochschullehre. Akademische Lehr-Lernkonzepte zwischen Zumutung und Zu-Mutung. Online verfügbar unter: http://your-study.info/wp-content/uploads/2018/01/Review_Riplinger_Schiefner_Rohs.pdf. (Letzter Zugriff: 01.05.2025).
- Schatz, Heide** (2006): *Fertigkeit Sprechen*. München: Langenscheidt.
- Shukla, Aditya** (2025): *Teaching aids and instructional materials- tools for teachers and students*. <https://cognitiontoday.com/teaching-aids-and-instructionalmaterials-tools-for-teachers-and-students> (Letzter Zugriff: 09.04.2025).
- Stevenson, Megan /Liu, Min** (2010): Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO Journal* 27(2), 233-259.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet** (1998): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Suto, Irenka** (2013): *21st century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?* Cambridge: A Cambridge Assessment
- Toetenel, Lisette** (2014): Social networking: A collaborative open educational resource. *Computer Assisted Language Learning* 27 (2), 149–162.
- Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo / Blömeke, Sigrid** (2004): *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wallace, John / Loughran, Jeffrey** (2012): Science teacher learning. *Second International Handbook of Science Education*, 295-306.
- Wang, Shenggao / Vasqu  z, Camilla** (2012): Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *Calico Journal* 29 (3), 412–429.

- Weinstein, Carol Simon / Mignano, Andrew** (2007): *Elementary classroom management*. Boston: McGraw-Hill.
- Wragg, Edward Conrad** (2001): *Class management in the primary school*. London: Routledge Falmer.
- Yin, Robert** (2003): *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.
- Zaskis, Rina / Liljedahl, Peter / Sinclair, Nathalie** (2009): Lesson plays: Planning teaching versus teaching planning. *For The Learning of Mathematics*, 1(29), 40-47.

Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung in das DaF-Lehramtsstudium am Beispiel einer Lehrveranstaltung

Anastasia Şenyıldız , Bursa – Zülfikar Ali Çakır , Bursa – Eser Esra Gürel , Bursa – Elif Işık , Bursa

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714921>

Abstract (Deutsch)

In der vorliegenden Studie soll am Beispiel des Seminars „Interkulturelles Lernen und Lehren“ gezeigt werden, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung anhand von 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung in die DaF-Lehrendenbildung integriert werden kann. Dabei sollen die Fragen beantwortet werden, wie sich die Einstellungen der teilnehmenden Studierenden verändern und wie sie die Implementierung bewerten. Die Datenerhebung erfolgte in Form von zwei Online-Fragebögen und einem Gruppeninterview. Es konnte u.a. festgestellt werden, dass sich die persönliche Relevanz der Nachhaltigkeitsziele im Laufe des Semesters ändert, was auf die im Seminar behandelten Themen zurückgeführt werden kann. Die Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Seminar wird von den Studierenden positiv bewertet, sowohl hinsichtlich ihrer beruflichen Entwicklung als auch der Förderung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehramtsstudierende, Deutsch als Fremdsprache, 17 Ziele der nachhaltigen Entwicklung, Seminarevaluation.

Abstract (Englisch)

Integrating Education for Sustainable Development into the German Teacher Training Program: A Case Study of a Course

This study explores how Education for Sustainable Development can be integrated into German as a Foreign Language teacher training through the 17 Sustainable Development Goals, using the course “Intercultural Learning and Teaching” as an example. It examines how students' perspectives evolve throughout the course and how they perceive the implementation of Education for Sustainable Development in their training. Data was gathered through two online questionnaires and a group interview. The results show that students' connection to sustainability goals shifts throughout the semester, likely influenced by course discussions. Overall, students view the integration of Education for Sustainable Development positively, recognizing its value for their professional growth and language development.

Keywords: Education for Sustainable Development, Teacher Training, German as a Foreign Language, 17 Sustainable Development Goals, Course Evaluation.

EXTENDED ABSTRACT

The present study uses the example of the course “Intercultural Learning and Teaching” to show how Education for Sustainable Development can be integrated into the regular courses in the bachelor's program in German as a foreign language for teacher training. Education for Sustainable Development is a global education campaign by the United Nations that aims to enable people to think and act sustainably. It is, therefore, an important topic for teacher training.

First, we present the revised concept of the course, which focuses on analyzing the educational practices of recipients of the German School Award - a competition between Germany's best schools, based on the six quality criteria: academic achievement, approach to diversity, quality of instruction, responsibility, school culture, and school development.

In the summer semester of 2024, we expanded the course concept to include the United Nations' 17 Sustainable Development Goals (SDGs). SDGs cover a wide range of topics, including poverty, hunger, education, health, climate change, and sustainable consumption, while addressing the three dimensions of sustainability: ecological, economic, and social. As part of the course, students also examined how the award-winning schools incorporate sustainability into their work.

Our study aims to answer two research questions: First, how do the attitudes of participating students towards sustainable development change? Second, how do they evaluate the implementation of Education for Sustainable Development in the course?

Data was collected through two online questionnaires and a group interview. The first questionnaire was conducted at the beginning of the semester to assess students' general knowledge of the SDGs. Additionally, 13 students were asked to rate the relevance of the 17 SDGs for foreign language teaching using a five-point Likert scale.

The second questionnaire, conducted at the end of the semester, asked the participants to reassess the 17 SDGs. Finally, in a follow-up group interview, the opinions of 4 students were gathered and analyzed regarding the importance of the topic for their professional and foreign language development.

At the beginning of the semester, almost all students (with one exception) stated that they had little to no information about the SDGs. By the end of the semester, nearly all students considered the topic important or very important for the training of German as Foreign Language teachers.

The initial questionnaire revealed that the highest average scores were given to four SDGs: Good Health and Well-Being (Goal 3), Quality Education (Goal 4), Clean Water and Sanitation (Goal 6), and Peace, Justice, and Strong Institutions (Goal 16). Analysis of the second questionnaire shows that the number of SDGs considered particularly relevant increased from 5 to 7. While Clean Water and Sanitation (Goal 6) was no longer considered the highest priority - likely due to seasonal factors (e.g. in the post-rainy season) - three new SDGs were added: Decent Work and Economic Growth (Goal 8), Reduced Inequality (Goal 10), and Partnerships for the Goals (Goal 17). This shift can be explained by the fact that topics such as inclusion, social mobility, and working conditions in educational institutions were critical to the students and were often addressed in their presentations.

In summary, the analysis of the questionnaires suggests that participation in the course and in-depth engagement influence students' attitudes. On the one hand, the range of prioritized topics expanded throughout the semester, indicating that the students developed a more nuanced perspective on sustainable development. On the other hand, the relevance of the topics emphasized in the course was rated higher in the second survey, and vice versa.

In the interview, students were asked to evaluate the integration of the 17 SDGs into the course design, both in terms of professional development and the enhancement of foreign language skills. The analysis of the group interview revealed that the inclusion of the SDGs in the seminar was generally seen positively by the students and associated with numerous benefits. Several students expressed that the 17 SDGs should be incorporated into the school curriculum. Additionally, including the topic in the group presentations within the course would provide a deeper insight into the educational work of institutions,

which could be beneficial for adapting this approach to schools in Turkey. Many participants also indicated their intention to incorporate the SDGs into their professional practice to educate the next generation in a spirit of responsibility. Regarding the development of language skills in German as foreign language instruction, opinions were divided, with some suggesting that traditional language learning should be connected with discussions on sustainability.

Based on the results of our study, consideration should be given to how aspects of sustainability can be integrated into other university courses as well. Furthermore, additional academic research on the topic of Education for Sustainable Development (ESD) should be conducted.

Einleitung

Nachhaltige Entwicklung ist ein in den letzten Jahrzehnten viel diskutiertes gesellschaftspolitisches Thema. In seinem Rahmen wird nach Lösungsansätzen im Hinblick auf solche Aspekte wie vernünftige Ressourcenverwendung, soziale Gleichheit und schonender Umgang mit der Umwelt gesucht, um dabei die Möglichkeiten zukünftiger Generationen nicht zu gefährden (vgl. Hauff 2021).

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist in diesem Zusammenhang als pädagogischer Ansatz zu betrachten, der auf die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Werten abzielt, damit ökologisch verträgliche, sozial gerechte und wirtschaftlich tragfähige Entscheidungen getroffen werden können. Es gibt zahlreiche Definitionen von BNE, wir schließen uns im Folgenden an Artmaier et al. (2022: 9) an, die der BNE das Ziel zuschreiben, Individuen mithilfe von Bildungsaktivitäten zur partizipativen Gestaltung einer zukunftsfähigen (Welt-)Gesellschaft zu befähigen, indem sie vorausschauendes Denken erlernen, das eigene Handeln reflektieren, Perspektiven wechseln, sich zukunftsfähiges Wissen aneignen und sich an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen beteiligen. BNE weist somit Verbindungen mit vielen anderen pädagogischen Ansätzen auf, solchen wie transformatives Lernen, kompetenzorientierter Unterricht oder partizipative Didaktik.

BNE ist zudem eine globale Bildungskampagne der Vereinten Nationen. Ein wichtiges Dokument für die Diskussion der nachhaltigen Entwicklung bildet die Agenda 2030, die im Jahr 2015 von 193 Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen verabschiedet wurde. In der Agenda werden 17 Entwicklungsziele formuliert, die ein breites Spektrum von Themen, von Armut und Hunger über Bildung und Gesundheit bis hin zu Klimawandel und nachhaltigem Konsum umfassen (vgl. Vereinte Nationen 2023). Laut Kropp (2019) wird versucht, drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – Ökologie, Ökonomie und Soziales – zu berücksichtigen. Die Entwicklungsziele sind miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig.

Eine besondere Stellung nimmt dabei eine chancengerechte und hochwertige Bildung als viertes Entwicklungsziel ein, weil sie für eine erfolgreiche Realisierung der gesamten Nachhaltigkeitsagenda 2030 unabdingbar ist. Zu den Schwerpunkten solcher Bildung gehören:

- Sicherstellung von Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle;
- Chancengerechtigkeit, Inklusion und Geschlechtergleichberechtigung;
- effektiver Erwerb relevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- Relevanz von Lernen im Hinblick auf berufliche Kompetenzen sowohl für menschenwürdige Arbeit als auch für Global Citizenship (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 5).

Mit dem Unterziel 4.7 soll erreicht werden,

dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige

Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education, Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 8).

Darauf basierend kann das Ziel unserer Studie darin gesehen werden, konkret aufzuzeigen, wie die BNE in das Bachelor-Lehramtsstudium für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei am Beispiel einer bereits vorhandenen Lehrveranstaltung implementiert werden kann. Einerseits handelt es sich also um einen Praxisbericht mit der konkreten Darstellung des revidierten Seminarverlaufs, andererseits sollen auch seine Auswirkungen auf die Studierendeneinstellungen erhoben und analysiert werden. Die unzureichende Berücksichtigung der Nachhaltigkeit im aktuellen Curriculum für den DaF-Unterricht sowie das geringe Bewusstsein der Studierenden können als zentrale Begründungen für die Relevanz und Notwendigkeit der vorliegenden Untersuchung angeführt werden.

Folgende Untersuchungsfragen sollen im Laufe unserer Untersuchung beantwortet werden:

- Wie verändern sich die Einstellungen der Studierenden hinsichtlich der Ziele der nachhaltigen Entwicklung durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung?
- Wie wird die Implementierung von Zielen der nachhaltigen Entwicklung in die didaktische Konzeption der Lehrveranstaltung von den Studierenden bewertet?

Im Folgenden sollen die für unseren Untersuchungskontext relevanten Forschungsarbeiten kurz skizziert werden. Bei der Darstellung sollen wegen der (inter)kulturellen Relevanz schwerpunktmäßig Studien aus der Türkei berücksichtigt werden.

So existieren zahlreiche Untersuchungen, in denen verschiedene Skalen zur Messung von Einstellungen zur nachhaltigen Entwicklung konzipiert und validiert wurden (vgl. den Überblick bei Atmaca / Kıray / Pehlivan 2019: 81-82). Darüber hinaus finden sich einige empirische Skalen-Untersuchungen mit türkischen Lehramtsstudierenden. Beispielsweise befragen z.B. Ateş und Gül (2018) 292 angehende Lehrkräfte der naturwissenschaftlichen Abteilungen und verwenden zwei Skalen zur nachhaltigen Entwicklung, mit denen sowohl Einstellungen als auch Verhaltensweisen erhoben werden. Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Studierenden der Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung bewusst sind und sich auch nachhaltig verhalten.

Gündüz, Zorluoğlu und Şahintürk (2024) präsentieren hingegen eine qualitative Untersuchung, in der sie Leitfadeninterviews mit 66 Studierenden der naturwissenschaftlichen Fachbereiche an 5 türkischen Universitäten durchführen und auswerten. Sie stellen u.a. fest, dass weniger als die Hälfte der Befragten den Begriff „Nachhaltigkeit“ erklären und mit einem Beispiel illustrieren kann. Im Hinblick auf die Ziele der nachhaltigen Entwicklung werden verantwortungsvolle Produktion und Konsum (f=19) am häufigsten genannt. Der Einfluss der nachhaltigen Entwicklung wird jedoch am häufigsten im sozialen Bereich (f=51) gesehen (vgl. ebd.: 2).

Die Mixed-Methods-Studie von Aydın Gürler (2023) verwendet den Fragebogen von Atmaca, Kıray und Pehlivan (2019) bei 310 angehenden Grundschullehrkräften und untersucht deren Metapherngebrauch in Bezug auf den Begriff „natürliche Ressourcen“. Dabei sind die am häufigsten verwendeten Metaphern „Wasser“ und „Atem“ (vgl. ebd.: 378).

Auch im Bereich der Fremdsprachenbildung gewinnt das Thema Nachhaltigkeit zunehmend an Bedeutung. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise auf den Sammelband von Burwitz-Melzer, Riemer und Schmelter (2021) verwiesen werden, in dem konzeptuelle und empirische Auseinandersetzungen mit der nachhaltigen Bildung erfolgen. Burwitz-Melzer (2021: 22) betont, dass insbesondere der Fremdsprachenunterricht ohnehin zahlreiche Überschneidungen mit der BNE aufweist: Zum einen beschäftigt er sich auf der inhaltlichen Ebene mit Umweltschutz, Globalisierung u.ä., zum anderen gibt es auch theoretische Auseinandersetzungen mit literatur- und kulturdidaktischen Themen sowie mehrsprachigen Ansätzen, die auch für den Nachhaltigkeitsdiskurs von Relevanz sind.

Hatipoğlu und Köksal (2023) konzentrieren sich ebenfalls auf nachhaltige Bildung im Sprachlehr- und -lernkontext in der Türkei, indem sie vier Bereiche in Bezug auf die DaF-Studienvorbereitungsgruppen diskutieren: 1) das nachhaltige Erlernen der deutschen Sprache im Hinblick auf die sprachlichen Herausforderungen des Fachstudiums, 2) die Kooperation mit der erziehungswissenschaftlichen Fakultät zur Gestaltung des Übergangs zum Bachelor-Studium und der Karriereplanung, 3) die Kooperation mit den Fremdsprachenzentren anderer türkischer Universitäten sowie 4) die Verantwortung der Studierenden hinsichtlich der Ausübung des Lehrberufs für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft. Aus Platzgründen können wir auf die einzelnen Bereiche nicht eingehen, werden sie aber im Unterkapitel „Konzeption der Lehrveranstaltung“ aufgreifen.

Während Hatipoğlu und Köksal (2023) eher eine konzeptionell angelegte Arbeit vorlegen, berichtet Müller (2022) über konkrete Implementierungsbeispiele im universitären DaF-/DaZ-Unterricht. Vorgestellt wird dabei ein didaktisch abwechslungsreiches Unterrichtskonzept zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, welches an der Universität Melbourne mit Deutschlernenden auf B1-Niveau eingesetzt wird. Es umfasst sowohl inhaltliche Einführungen zu den Nachhaltigkeitszielen als auch partizipative kommunikationsbezogene Unterrichtsaktivitäten, die die Studierenden zur Reflexion über das Thema anregen und ihre sprachliche Handlungskompetenz fördern sollen. Eine besondere Beachtung finden dabei interkulturelle Kompetenzen, die im Hinblick auf BNE diskutiert werden.

Anlage der Untersuchung

Konzeption der Lehrveranstaltung

Bei der hier beschriebenen Lehrveranstaltung handelt es sich um das Wahlpflichtseminar „Interkulturelles Lernen und Lehren“ (Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme) im Bachelor-

Programm „Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt“ an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Bursa Uludağ Universität (Türkei). Das Seminar wird jedes Semester mit 2 Semesterwochenstunden angeboten. Zu den vom Türkischen Hochschulgremium (YÖK) im Jahr 2018 vorgegebenen Seminarinhalten gehören u.a. die Interaktion von Sprache und Kultur, Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus (vgl. YÖK o.J.: 24). Diese Themen werden in unserem Seminar anhand der Vorstellung und der Diskussion der besten Schulen Deutschlands - der Preisträger des jährlich vergebenen Deutschen Schulpreises - vermittelt.

Zur Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in das Semesterprogramm wurde das Konzept unserer Lehrveranstaltung im Sommersemester um die Themen der Nachhaltigkeit erweitert. Die didaktische Umsetzung erfolgte anhand der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der UN-Agenda 2030, da diese eine konkrete Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Thematik bieten (vgl. Anhang V) und neben ökologischen und wirtschaftlichen auch soziale Aspekte umfassen (vgl. Klänhardt / Simon 2023).

Somit sollten die Studierenden nach dem Belegen des Seminars „Interkulturelles Lernen und Lehren“:

- das deutsche und türkische Bildungssystem beschreiben und miteinander vergleichen können;
- den Deutschen Schulpreis und seine Qualitätsbereiche kennen;
- 17 Ziele der nachhaltigen Entwicklung kennen;
- das pädagogische Konzept einer mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schule sowohl bezüglich der Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises als auch im Hinblick auf die 17 Ziele der nachhaltigen Entwicklung analysieren und präsentieren können.

Das Semesterprogramm setzt sich aus zwei Teilen zusammen (vgl. Anhang I):

- inhaltliche Informationen: Dazu gehören die Darstellung des deutschen und türkischen Bildungssystems im Vergleich, des Deutschen Schulpreises und der 17 Ziele der nachhaltigen Entwicklung. Dabei handelt es sich um didaktisch aufbereitete Texte, die von den Studierenden zur Vorbereitung auf das Seminar nach dem Flipped Classroom-Prinzip gelesen werden sollen. Das bedeutet, dass das eingehende Lesen und die Erarbeitung der Inhalte zuerst eigenständig erfolgt und danach die Vertiefung und Diskussion unmittelbar im Unterricht anhand von Aufgaben zum Leseverstehen und Impulsfragen zur Diskussion stattfinden;
- Präsentationen über die Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden: Analyse von Beispielen aus den vorangegangenen Semestern sowie die Durchführung eigener Gruppenpräsentationen.

Die Konzeption unseres Seminars kann im Hinblick auf die Dimensionen der Nachhaltigkeit von Kurtz (2021: 92, zit. nach Hatipoğlu / Köksal 2023: 578) wie folgt beschrieben werden:

- nachhaltig zu lernen: Die Verbindung des sprachlichen und inhaltlichen Lernens erfolgt im Sinne von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (vgl. Dalton-Puffer 2011);
- nachhaltig lernen zu lernen: Kooperatives Lernen in Kleingruppen findet durch die Handlungsorientierung im Hinblick auf die Vorbereitung von Präsentationen statt;
- nachhaltig leben zu lernen: Eine eingehendere Beschäftigung mit der nachhaltigen Entwicklung vollzieht sich durch die Teilnahme am Seminar;
- lebenslang lernen zu wollen: Auch nach Aufnahme ihrer beruflichen Tätigkeit können sich die Seminarteilnehmenden über innovative pädagogische Konzepte im Rahmen des Deutschen Schulpriests informieren und so Inspirationen für ihre eigene pädagogische Praxis gewinnen;
- Lernerträge nachhaltig zu sichern: Die digitalen Gruppenpräsentationen (PowerPoint, Canva) werden allen Interessenten zur Verfügung gestellt.

Forschungsmethodologische Überlegungen

Die vorliegende Untersuchung ist im weiteren Sinne als Aktionsforschung anzusehen, in der die Lehrkraft zugleich als die forschende Person dem eigenen Unterricht gegenüber eine partizipative und reflektierende Haltung einnimmt. Zu den Zielen der Aktionsforschung gehören u.a. die Verwirklichung von Innovationen und die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts (vgl. Riemer 2013: 363), was als treibende Kraft auch für die vorliegende Arbeit bezeichnet werden kann.

Unsere Untersuchung ist zudem im Rahmen des explorativ-interpretativen Ansatzes der qualitativen Sozialforschung zu betrachten, daher wurden keine standardisierten Fragebögen der quantitativen Forschung mit dem Fokus auf die Gütekriterien eingesetzt. Stattdessen wurde, vom dem Forschungsinteresse und den konkreten Untersuchungsfragen ausgehend, qualitative und quantitative Daten erhoben und miteinander kombinierend analysiert.

Die Datenerhebung

Die Datenerhebung fand im Sommersemester 2024 mit 13 Studierenden statt, die die dargestellte Lehrveranstaltung belegten. Bei der Probandenauswahl handelt es sich also um die Seminarteilnehmenden: 7 weibliche und 6 männliche Studierende im zweiten (3 TN), dritten (5 TN) und vierten (5 TN) Studienjahr. Die Altersspanne betrug 21-42, wobei das Durchschnittsalter bei 26 lag.

Die Datenerhebung erfolgte in Form von zwei Online-Fragebögen und einem Gruppeninterview:

- Fragebogen I: Dieser wurde zu Beginn des Semesters eingesetzt und sollte den allgemeinen Wissensstand bezüglich der Ziele der Nachhaltigkeit ermitteln. Darüber hinaus sollten die Studierenden die 17 Ziele im Hinblick auf ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht auf der fünfstufigen Likert-Skala bewerten;

- Fragebogen II: In dieser am Ende des Semesters durchgeführten Umfrage sollten die Seminarteilnehmenden die 17 Ziele hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Fremdsprachenvermittlung und die Ausbildung von DaF-Lehrkräften erneut beurteilen;

- Gruppeninterview: Das halbstrukturierte 10-minütige Gruppeninterview wurde am Semesterende mit 4 Seminarteilnehmenden durchgeführt, aufgenommen und transkribiert. Darin wurden Meinungen der Studierenden zur Bedeutung des Themas für ihre berufliche und fremdsprachliche Entwicklung diskutiert.

Anhand der Fragebögen sollte die erste Untersuchungsfrage hinsichtlich der Einstellungen der Studierenden zu den Zielen der nachhaltigen Entwicklung beantwortet werden. Das Gruppeninterview diente der Auseinandersetzung mit der zweiten Untersuchungsfrage, die sich der Bewertung der Integration der Nachhaltigkeitsziele in die didaktische Konzeption der Lehrveranstaltung widmete.

Datenauswertung

Auswertung der Fragebögen

Die Analyse der Fragebögen beantwortet die erste Untersuchungsfrage, wie sich die Einstellungen der Studierenden hinsichtlich der Ziele der nachhaltigen Entwicklung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung verändern.

Aufgrund der geringen Anzahl der Studienteilnehmer können zwar keine validen Aussagen getroffen werden, jedoch lassen sich Tendenzen hinsichtlich der Frage erkennen, welche Nachhaltigkeitsziele von den Studierenden als besonders relevant eingestuft werden. Außerdem bildete diese Auswertung eine Grundlage bei der Entwicklung eines Leitfadens für das Gruppeninterview.

Am Anfang des Semesters gaben (bis auf eine Ausnahme) fast alle Studierenden an, dass sie über keine bzw. nur wenig Informationen über die Nachhaltigkeitsziele verfügen. Am Ende des Semesters stuften 9 Studierende (75 %) die Bedeutung des Themas für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften als wichtig und 3 Studierende (25 %) als sehr wichtig ein.

Die Studierenden wurden gebeten, die Relevanz der Ziele für nachhaltige Entwicklung für den Fremdsprachenunterricht auf der Likert-Skala einzuschätzen (1 - überhaupt nicht wichtig, 5 - sehr wichtig). Die tabellarischen Ergebnisse der Erhebung finden sich in Anhang III.

Es lässt sich feststellen, dass bei der ersten Fragebogenerhebung die höchsten (über 4,5) Mittelwerte 5 Nachhaltigkeitsziele erhielten: Gesundheit und Wohlergehen

(Ziel 3), hochwertige Bildung (Ziel 4), sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen (Ziel 6) sowie Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen (Ziel 16). Während Ziel 6 durch die zunehmende Wasserknappheit in der Türkei erklärt werden könnte, ließe sich Ziel 16 auf die geopolitische Situation in der Region zurückführen.

Die Analyse des zweiten Fragebogens zeigte eine Erweiterung der als besonders relevant erachteten Nachhaltigkeitsziele (Mittelwerte über 4,5) von 5 auf 7. Während sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen (Ziel 6) vermutlich saisonbedingt am Ende der Regenzeit nicht mehr die höchste Priorität haben, kamen 3 neue Nachhaltigkeitsziele hinzu: menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum (Ziel 8), weniger Ungleichheiten (Ziel 10) und Partnerschaften zur Erreichung der Ziele (Ziel 17). Es handelt sich also vor allem um soziale und ökonomische Dimensionen. Dies ließe sich u. a. dadurch erklären, dass Themen wie Inklusion, Chancen auf sozialen Aufstieg sowie Arbeitsbedingungen an Bildungseinrichtungen für die angehenden Lehrkräfte von besonderer Bedeutung sind und auch in den Präsentationen häufig angesprochen wurden.

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Fragebögen festhalten, dass die Teilnahme am Seminar und die eingehende Auseinandersetzung mit den Nachhaltigkeitszielen einen deutlichen Einfluss auf die Einstellungen der Studierenden zu haben scheinen. Zum einen hat sich die Bandbreite der priorisierten Themen der Nachhaltigkeit im Laufe des Semesters erweitert. Dies dürfte darauf hindeuten, dass die Studierenden einen differenzierteren Blick für die nachhaltige Entwicklung bekommen haben. Zum anderen ist festzustellen, dass die Relevanz der berufsbezogenen Themen, die in der Lehrveranstaltung eine besondere Beachtung fanden, bei der zweiten Fragebogenerhebung höher eingestuft wurde, und umgekehrt.

Auswertung des Gruppeninterviews

Im Interview sollten die Studierenden das Implementieren der 17 Ziele in die Seminarkonzeption zum einen im Hinblick auf die berufliche Entwicklung und zum anderen bezogen auf die Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen evaluieren. Dies sollte eine Antwort auf die zweite Untersuchungsfrage erbringen, nämlich wie die Studierenden die Implementierung der Nachhaltigkeitsziele in die didaktische Konzeption der Lehrveranstaltung bewerten.

Die inhaltsanalytische Auswertung des Gruppeninterviews ergab, dass die Einbindung der Ziele für nachhaltige Entwicklung in das Seminarkonzept insgesamt positiv bewertet und mit zahlreichen Vorteilen verknüpft wurde. Die Studierenden gaben z.B. an, dass die konkrete Benennung bestehender globaler Probleme durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Nachhaltigkeitszielen für sie einen Handlungsleitfaden darstellt (TN3), der zu einer Bewusstseinsbildung führt (TN2, TN3), einen Orientierungsrahmen bietet (TN3) und eine Sensibilisierung für die Themen bewirkt (TN2, TN3). Dadurch könnten die 17 Ziele als Wegweiser (TN1, TN3, TN4) bei der Anpassung an die sich rasant verändernde Welt (TN3) dienen. Dies würde aufgrund

einer häufig vorhandenen apolitischen Haltung von türkischen Jugendlichen besonders an Bedeutung gewinnen (TN2).

Mehrere Studierende gaben zudem an, dass die 17 Ziele in das schulische Lehrprogramm aufgenommen werden sollten (TN2, TN4), dabei möglichst früh (TN1, TN2) und über die Landesgrenzen hinweg (TN1). Unter anderem lautete die Begründung, dass die Menschen neben den täglichen Problemen die globalen Probleme nicht aus den Augen verlieren sollten:

Denn eines der wichtigsten Themen unserer Zeit – in Europa und auch in anderen Ländern ist der Klimawandel, vor allem die Chancenungleichheit, das sind wirklich sehr ernste Themen. Während das dort die wichtigsten Themen sind, beschäftigen wir uns in unserem Land immer noch mit alltäglichen Problemen. Vielleicht wird das manchen wie eine völlig abwegige Idee erscheinen, aber in der globalisierten Welt sind unsere Probleme eigentlich gemeinsam. Wir werden letztlich alle auf irgendeine Weise mit denselben Problemen konfrontiert sein. (TN2, Z56-60)

In dieser Äußerung wird hervorgehoben, dass globale Herausforderungen wie Klimawandel und Chancenungleichheit im türkischen Bildungskontext zu wenig als eine globale Herausforderung rezipiert werden. Die Studentin betont zudem die Notwendigkeit, globales Problembewusstsein und Verantwortung in der Bildung zu fördern, da diese Themen alle Länder betreffen.

Dafür sei jedoch die Einbindung aller Menschen erforderlich (TN1, TN2, TN3). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Integration des Themas in die Gruppenpräsentationen im Seminar einen tieferen Einblick in die pädagogische Arbeit von Bildungsinstitutionen ermöglichen würde. Dieser Umstand könnte sich wiederum positiv auf deren Adaptation an türkischen Schulen auswirken (TN1). Die Befragten haben zudem vor, die Nachhaltigkeitsziele in die eigene berufliche Tätigkeit aufzunehmen, um die kommende Generation zu einer verantwortungsvollen Haltung zu erziehen (TN1, TN2, TN4). Außerdem wurde der Gedanke formuliert, dass die Umsetzung der Ziele für das Schaffen eines lernfördernden Umfeldes im DaF-Unterricht notwendig sei (TN3). Im Hinblick auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen im DaF-Unterricht wurde die Meinung geteilt, dass sich die Themen an den Zielen der Nachhaltigkeit orientieren sollten (TN3) sowie das Sprachenlernen mit der inhaltlichen Diskussion über die Nachhaltigkeit verbunden werden kann (TN2, TN3):

Zum Beispiel, wenn ich mir ein Thema aussuchen müsste, würde ich mir eins von diesen Zielen aussuchen. Wir könnten reden, uns unterhalten. Und während man Deutsch unterrichtet, kann man gleichzeitig eine Umgebung schaffen, in der man Lösungen für die zukünftigen Probleme finden und ein Bewusstsein dafür schärfen könnte. (TN3, Z76-79)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die befragten Studierenden die Integration der Ziele für nachhaltige Entwicklung in die Lehrveranstaltung insgesamt positiv bewerteten. Ein genauerer Blick auf die studentischen Einstellungen zu den einzelnen Zielen zeigt die Relevanz der sozialen und ökonomischen Dimension für die Studierenden, was mit der bevorstehenden Berufstätigkeit in Verbindung zu bringen wäre. Ebenso fanden sie das Einbeziehen der 17 Ziele als ein gutes Konzept für die eigene

Unterrichtstätigkeit, auch im Hinblick auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen.

Zusammenfassende Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Im Hinblick auf die Ergebnisse unserer Studie lässt sich behaupten, dass die befragten Studierenden ein vorhandenes und sich im Laufe der Zeit veränderndes Bewusstsein für die Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung aufweisen. Diese Veränderungen sind anhand der Bewertung einzelner Nachhaltigkeitsziele am Semesteranfang und -ende zu belegen. Dies überschneidet sich mit den Ergebnissen von Ateş und Gül (2018), die ein gutes Bewusstseinsniveau sowie ein entsprechendes nachhaltiges Verhalten bei angehenden Naturwissenschaftslehrkräften belegen.

Ähnlich wie bei Gündüz, Zorluoğlu und Şahintürk (2024) konnten unsere Studierenden am Anfang des Semesters jedoch noch keine Kenntnisse über die Nachhaltigkeitsziele vorweisen. Dies deutet darauf hin, dass solche Themen möglichst explizit ins Curriculum eingebaut werden sollten.

Der Vergleich von Daten aus dem Pre- und Posttest zeigt im Hinblick auf die Relevanz von Nachhaltigkeitszielen für den Fremdsprachenunterricht, dass unsere Studierenden insbesondere zwei Dimensionen der Nachhaltigkeit (vgl. Kropp 2019) - Ökonomie und Soziales - hervorheben. Dies könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass diese Aspekte im Seminar besonders intensiv thematisiert wurden. Zudem könnten länderspezifische Besonderheiten einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Bewertung dieser Inhalte haben. Ebenso siedeln die Befragten von Gündüz, Zorluoğlu und Şahintürk (2024: 2) den Einfluss der nachhaltigen Entwicklung eher im sozialen Bereich an. Eine nähere Betrachtung von den als besonders relevant erachteten Nachhaltigkeitszielen in unserer Studie zeigt, dass einige von ihnen, beispielsweise die Geschlechtergleichstellung (Ziel 5) und menschenwürdige Arbeit (Ziel 8), von der Deutschen UNESCO-Kommission (2017: 5) gleichzeitig als Schwerpunkte einer hochwertigen Bildung betrachtet werden.

Aus dem Gruppeninterview wird deutlich, dass unsere Studierenden das neue Seminarkonzept mit der zusätzlichen Analyse anhand der 17 Nachhaltigkeitsziele insgesamt positiv beurteilen. Es wird zudem mehrfach deutlich, dass Nachhaltigkeit ein wichtiges Thema für sie darstellt und dass sie die Ziele als eine gute Möglichkeit für die didaktische Umsetzung im eigenen Unterricht betrachten. Die Intention dafür scheint bei ihnen durchaus vorhanden zu sein. Interessant ist hierbei, dass die Befragten das inhaltliche und fremdsprachliche Lernen miteinander verbinden und es im Sinne von Content and Language Integrated Learning (vgl. Gruber 2021) betrachten. Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Burwitz-Melzer (2021: 22) sowie in der didaktischen Umsetzung von Müller (2022). Hervorgehoben werden kann zudem, dass die Befragten keine negativen bzw. kritischen Einstellungen im Hinblick auf die Nachhaltigkeitsziele zum Ausdruck brachten.

Ausblick

Ausgehend aus den Ergebnissen unserer Untersuchungen können wir darauf hinweisen, dass es weiteren Überlegungen bedarf, wie Aspekte der Nachhaltigkeit auch in andere universitäre Lehrveranstaltungen integriert werden könnten. Dabei umfasst der Begriff mehr als lediglich Umweltschutz; im Sinne von Hatipoğlu und Köksal (2023) steht vielmehr das nachhaltige Erlernen der deutschen Sprache, die Förderung kooperativer Lernprozesse sowie die Stärkung gesellschaftlicher Verantwortung im Mittelpunkt. Auch Sacharowa (2023) thematisiert die Integration von Nachhaltigkeit in den Fremdsprachenunterricht, indem Themen wie Umweltbewusstsein und gesellschaftliche Verantwortung in den Lehrplan aufgenommen werden. Als Mittel hierfür können projektorientiertes Lernen und die Analyse authentischer Materialien dienen, um sowohl Sprachkompetenzen als auch nachhaltige Denken zu fördern.

Wir benötigen also neben der Entwicklung unterschiedlicher Konzepte, also neben einer grundlegenden konzeptionellen Arbeit, noch weitere empirische Studien, die einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion der Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten würden. Unter anderem könnte analysiert werden, wie die angehenden Lehrkräfte die BNE in ihre eigenen Bildungspraktiken integrieren möchten.

Literaturverzeichnis

- Artmaier, Lisa / Biller, Korbinian / Firmhofer, Angela / Gebauer, Ronald / Rink, Dieter** (2021): BNE-Definition: Herleitungen und Einordnung. BNE-Kompetenzzentrum (Hg.): *Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften (UFZ Discussion Papers, 07/2021)*. Leipzig, 9-14.
- Ateş, Hüseyin / Gül, Kibar Sungur** (2018): Investigating of Pre-Service Science Teachers' Beliefs on Education for Sustainable Development and Sustainable Behaviors. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 105–122.
- Atmaca, Ayşe Ceren / Kıray, Seyit Ahmet / Pehlivan, Mustafa** (2019): Development of a Measurement Tool for Sustainable Development Awareness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 80–91. <https://doi.org/10.21449/ijate.518099>
- Aydın Gürler, Sümeyye** (2023): Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları ve 'Doğal Kaynaklar' Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 364–387. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372414>
- Burwitz-Melzer, Eva** (2021): Nachhaltigkeit und Fremdsprachenunterricht: Zwischen Überforderung und neuen Bildungschancen. Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 21–31.
- Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars** (Hg.) (2021): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Dalton-Puffer, Christiane** (2011): Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182–204. doi:10.1017/S0267190511000092.

- Deutsche UNESCO-Kommission** (Hg.) (2017): *Unpacking SDG 4: Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*. Bonn: o. V. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_ger (15.04.2024).
- Gruber, Marie-Theres** (2021): Content and Language Integrated Learning (CLIL) aus hochschuldidaktischer und diversitätssensibler Perspektive. *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice*, 2021, 147–161.
- Gündüz, Talha / Zorluoğlu, Seraceddin, Levent / Şahintürk, Ayşe** (2024): Views of Pre-Service Science Teachers on Sustainable Development Awareness. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 20(1), 1–20. <https://doi.org/10.17244/eku.1172318>.
- Hatipoğlu, Sevinç / Köksal, Handan** (2023): Nachhaltige Bildung im Deutschunterricht der Vorbereitungsklassen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, Germanistik im Wandel der Zeit, 574–589. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407751>.
- Hauff, Michael von** (2021): *Nachhaltige Entwicklung: Grundlagen und Umsetzung*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Klänhardt, Katina / Simon, Nina** (2023): Nachhaltigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Chancen und Grenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in DaFZ-Kontexten. *Fremdsprache Deutsch*, 68, 3–10.
- Kropp, Ariane** (2019): *Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung: Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kurtz, Jürgen** (2021): Nachhaltigkeit als Leitmotiv des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 89–99.
- Müller, Daniela** (2022): Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(1), 93–116. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2022-0006/html> (Letzter Zugriff 01.05.2025).
- Riemer, Claudia** (2013): Empirische Feldforschung und Action Research. Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer, 359–363.
- Sacharowa, Olga** (2023): Nachhaltigkeit mit curricularen Inhalten verknüpfen. *Fremdsprache Deutsch*, 68, 11–15.
- Vereinte Nationen** (Hg.) (2023): *Ziele für nachhaltige Entwicklung. Sonderausgabe des Berichts*. <https://www.un.org/Depts/german/millennium/SDG%20Bericht%202023.pdf> (Letzter Zugriff 19.04.2025).
- YÖK** (o.J.): *Almanca Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Letzter Zugriff 19.04.2025).

Anhang I: Semesterprogramm

1.	Woche	Kennenlernen, Vorstellung des Semesterprogramms und der Prüfungsleistungen
2.	Woche	Deutsches und türkisches Bildungssystem im Vergleich
3.	Woche	Deutscher Schulpreis
4.	Woche	17 UN-Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (I)
5.	Woche	17 UN-Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (II)
6.	Woche	Analyse des pädagogischen Konzeptes der Georg Christoph Lichtenberg Gesamtschule https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/georg-christoph-lichtenberg-gesamtschule-goettingen
7.	Woche	Analyse des pädagogischen Konzeptes der Schule für Erwachsenenbildung e.V. Berlin https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/schule-fuer-erwachsenenbildung-ev-berlin-sfe
8.	Woche	Analyse des pädagogischen Konzeptes der Deutschen Schule Rio de Janeiro https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/deutsche-schule-rio-de-janeiro
9.	Woche	Präsentation I
10.	Woche	Präsentation II
11.	Woche	Präsentation III
12.	Woche	Präsentation IV
13.	Woche	Präsentation V
14.	Woche	Seminarevaluation, Prüfungsvorbesprechung

Anhang II: Fragebogen

I) Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri hakkında ne kadar bilgi sahibisiniz?

hakkında hiç bilgim yok 1 2 3 4 5 çok iyi biliyorum

II) Yabancı dil eğitimi bağlamında Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini ne kadar önemli buluyorsunuz?

(1) hiç önemli değil

(2) önemli değil

(3) ne önemli ne önemsiz

(4) önemli

(5) çok önemli

1. Yoksulluğa son
2. Açlığa son
3. Sağlıklı ve kaliteli yaşam
4. Nitelikli eğitim
5. Toplumsal cinsiyet eşitliği
6. Temiz su ve sanitasyon
7. Erişilebilir ve temiz enerji
8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme
9. Sanayi, yenilikçilik ve altyapı
10. Eşitsizliklerin azaltılması
11. Sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları
12. Sorumlu üretim ve tüketim
13. İklim eylemi
14. Sudaki yaşam
15. Karasal yaşam
16. Barış, adalet ve güçlü kurumlar
17. Hedefler için ortaklıklar

II) Almanca Öğretmenleri yetiştirme bağlamında Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini ne kadar önemli buluyorsunuz?

(1) hiç önemli değil

(2) önemli değil

(3) ne önemli ne önemsiz

(4) önemli

(5) çok önemli

Anhang III: Auswertung der Fragebögen (Relevanz der Nachhaltigkeitsziele)

Ziele der nachhaltigen Entwicklung	Pre-Test (Mittelwert)	Post-Test (Mittelwert)	Unterschied
1. Keine Armut	4,38	4,33	-0,05
2. Kein Hunger	4,31	4,25	-0,06
3. Gesundheit und Wohlergehen	4,69	4,75	+0,06
4. Hochwertige Bildung	4,77	4,92	+0,15
5. Geschlechtergleichstellung	4,54	4,67	+0,13
6. Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen	4,62	4,17	-0,45
7. Bezahlbare und saubere Energie	4,31	4,08	-0,23
8. Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum	4,39	4,58	+0,19
9. Industrie, Innovation und Infrastruktur	4,31	4,08	-0,23
10. Weniger Ungleichheiten	4,46	4,67	+0,21
11. Nachhaltige Städte und Gemeinden	4,38	4,33	-0,05
12. Nachhaltiger Konsum und Produktion	4,31	4,33	+0,02
13. Maßnahmen zum Klimaschutz	4,15	4	-0,15
14. Leben unter Wasser	4,23	3,67	-0,44
15. Leben an Land	4,23	4,08	-0,15
16. Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen	4,62	4,66	+0,04
17. Partnerschaften zur Erreichung der Ziele	4,23	4,5	+0,27

Anhang IV: Leitfragen für das Gruppeninterview

Kategori	Sorular	Eksorular
mesleki gelişim	Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin dersimizde işlenmesi mesleki gelişmeniz açısından ne kadar önemli buldunuz? Neden?	- müfredatta yer alması - ilerde kendi derslerinde kullanımı
dil gelişimi	Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin dersimizde işlenmesi Almanca dil becerilerinin gelişmesi bakımından ne kadar faydalı buldunuz? Neden?	- metin - sunumlarda entegre edilmesi

Anhang V: Arbeitsblatt „Vereinte Nationen: die Agenda 2030 mit 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung“

Die Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) ist ein globaler Plan zur Förderung nachhaltigen Friedens und Wohlstands und zum Schutz unseres Planeten.

Was ist der Zweck der Agenda 2030?

Quelle: <https://unric.org/de/17ziele/>



Analysieren Sie bitte die Ziele in der Abbildung! Finden Sie bitte Beispiele für drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – Soziales, Umwelt, Wirtschaft!

Ziel 1 keine Armut: Armut in all ihren Formen und überall beenden

Armut ist mehr als der Mangel an Einkommen und Ressourcen, um eine nachhaltige Existenz zu sichern. Zu ihren Erscheinungsformen gehören Hunger und Unterernährung, begrenzter Zugang zu Bildung und anderer Grundversorgung, soziale Diskriminierung und Ausgrenzung sowie die mangelnde Beteiligung an Entscheidungsprozessen.

Welche Aspekte der Armut sind für die Türkei wichtig?

Ziel 2 kein Hunger: Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern

Um die 815 Millionen Menschen zu ernähren, die heute unter Hunger leiden und die zusätzlichen zwei Milliarden Menschen, die bis 2050 voraussichtlich unterernährt sein werden, ist ein tiefgreifender Wandel des globalen Ernährungs- und Landwirtschaftssystems erforderlich.

Was ist nötig, um den Hunger weltweit zu bekämpfen?

Ziel 3 Gesundheit und Wohlergehen: Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern

Durch die Konzentration auf eine effizientere Finanzierung der Gesundheitssysteme, verbesserte sanitäre Einrichtungen und Hygiene, einen besseren Zugang zu Ärzten und geringere Luftverschmutzung können erhebliche Fortschritte erzielt werden, um dazu beizutragen, das Leben von Millionen Menschen zu retten.

Wie kann man die Lebenserwartung in armen Ländern erhöhen?

Ziel 4 hochwertige Bildung: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern

Die Gründe für den Mangel an qualitativ hochwertiger Bildung sind auf das Fehlen ausreichend ausgebildeter Lehrkräfte, den schlechten Schulzustand und ungleiche Möglichkeiten für Kinder aus ländlichen Gebieten zurückzuführen. Damit den Kindern armer Familien eine qualitativ hochwertige Bildung geboten werden kann, sind Investitionen in Bildungsstipendien, Workshops zur Lehrerfortbildung, der Bau von Schulen und besserer Zugang zu Wasser und Strom an Schulen erforderlich.

Was sind die Gründe für eine schlechte Bildung?

Was muss gemacht werden, um eine hochwertige Bildung zu ermöglichen?

Ziel 5 Geschlechtergleichheit: Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen

Geschlechtergleichstellung ist nicht nur ein grundlegendes Menschenrecht, sondern eine notwendige Grundlage für eine friedliche, prosperierende und nachhaltige Welt. Leider berichtet derzeit weltweit eine von fünf Frauen und Mädchen im Alter von 15-49 Jahren,

dass sie in einem Zeitraum von 12 Monaten körperliche oder sexuelle Gewalt durch den eigenen Partner erfahren hat.

Warum ist die Geschlechtergleichstellung wichtig?

Ziel 6 Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen: Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten

Wasserknappheit, schlechte Wasserqualität und unzureichende sanitäre Einrichtungen beeinträchtigen die Ernährungssicherheit, die Lebensgrundlage und die Bildungsmöglichkeiten armer Familien auf der ganzen Welt.

Wasserknappheit ist ein großes Thema in der Türkei. Welche Lösungen können Sie vorschlagen?

Ziel 7 bezahlbare und saubere Energie: Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und moderner Energie für alle sichern

Immer noch haben etwa drei Milliarden Menschen keinen Zugang zu energieeffizienten und sauberen Kochmöglichkeiten, und fast eine Milliarde Menschen leben ohne Strom. Um diese Herausforderungen anzugehen, müssen mehr Zugang zu sauberen Kraftstoffen und Technologien geschaffen und weitere Fortschritte bei der Integration erneuerbarer Energien in Anwendungssystemen für Gebäude, Verkehr und Industrie erzielt werden.

Was muss getan werden, um den Menschen Zugang zu sauberer Energie zu verschaffen?

Ziel 8 menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum: Dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern

Weltweit leben etwa die Hälfte der Menschen von etwa zwei US-Dollar pro Tag, während die globale Arbeitslosenquote bei 5,7 Prozent liegt. Es ist notwendig, die Wirtschafts- und Sozialpolitik neu auszurichten, um die Armut zu beseitigen. Dafür sind verbesserte Beschäftigungschancen, menschenwürdige Arbeitsbedingungen und Zugang zu Finanzdienstleistungen entscheidend.

Durch welche Maßnahmen können nachhaltiges Wirtschaftswachstum erreicht und die Arbeitslosigkeit in den ärmsten Regionen verringert werden?

Ziel 9 Industrie, Innovation und Infrastruktur: Eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, breitenwirksame und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen

Investitionen in Infrastruktur wie Verkehr, Bewässerung, Energie und Informations- und Kommunikationstechnologie sind entscheidend für nachhaltige Entwicklung und Gemeinschaftsstärkung. Ohne Technologie und Innovation wird es keine Industrialisierung geben, und ohne Industrialisierung wird es keine Entwicklung geben.

Was gehört zur Infrastruktur dazu?

Ziel 10 weniger Ungleichheit: Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern

Dabei wird vor allem die finanzielle Ungleichheit gemeint, denn in vielen Ländern fließt ein immer größer werdender Anteil des Einkommens dem reichsten 1 % zu. Um Ungleichheiten abzubauen, brauchen wir politische Maßnahmen, die die Bedürfnisse benachteiligter und marginalisierter Bevölkerungsgruppen berücksichtigen.

Welche Maßnahmen könnten beim Abbau von Ungleichheiten helfen?

Ziel 11 nachhaltige Städte und Gemeinden: Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten

Die Zahl der Menschen, die in Städten leben, soll bis 2030 auf 5 Milliarden Menschen ansteigen. Zu den weitverbreiteten städtischen Herausforderungen gehören die Verkehrsüberlastung, fehlende Mittel für die Grundversorgung, ein Mangel an angemessenen Wohnungen, die Abnutzung der Infrastruktur, Abfallentsorgung und eine zunehmende Luftverschmutzung.

Welche Probleme haben türkische Großstädte?

Ziel 12 nachhaltige/r Konsum und Produktion: Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen

Das Ziel von nachhaltigem Konsum und Produktion ist es, mit weniger Ressourcen mehr zu erreichen und Umweltauswirkungen zu reduzieren. Eine entscheidende Rolle spielt die Integration der gesamten Lieferkette, von der Produktion bis zum Verbrauch, unter anderem durch Verbraucheraufklärung, Förderung nachhaltiger Lebensstile sowie klare Normen.

Was bedeutet für Sie persönlich nachhaltiger Konsum?

Ziel 13 Maßnahmen zum Klimaschutz: Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen

Die Wetterverhältnisse ändern sich, der Meeresspiegel steigt, die Wetterereignisse werden immer extremer und die Treibhausgasemissionen erreichen heute die höchsten Werte in der Geschichte. Auf einer Klimakonferenz in Paris haben sich alle Länder darauf geeinigt, den globalen Temperaturanstieg auf deutlich unter zwei Grad Celsius zu begrenzen.

Worauf haben sich die Länder geeinigt?

Ziel 14 Leben unter Wasser: Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne nachhaltiger Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen

Regenwasser, Trinkwasser, Wetter, Klima, Küsten, ein Großteil unserer Nahrung und sogar der Sauerstoff in der Luft, die wir atmen, werden letztlich vom Meer bereitgestellt und reguliert. Es müssen Vorschriften erlassen werden, um Überfischung, Meeresverschmutzung und Versauerung der Meere zu verringern.

Warum sind die Meere so wichtig und wie kann man sie schützen?

Ziel 15 Leben an Land: Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung

bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen.

Wälder bedecken 30,7 Prozent der Erdoberfläche und stellen nicht nur Ernährungssicherheit und Schutzraum zur Verfügung, sondern sind auch für den Kampf gegen den Klimawandel, den Schutz der biologischen Vielfalt und für indigene Bevölkerungsgruppen von entscheidender Bedeutung.

Weswegen sind die Wälder von entscheidender Bedeutung?

Ziel 16 Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen: Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen

Um eine friedlichere, integrativere Gesellschaft aufzubauen, sind effizientere Vorschriften, transparentere öffentliche Haushalte, die Umsetzung der weltweiten Geburtsregistrierung und die Schaffung unabhängiger nationaler Menschenrechtsinstitutionen von großer Bedeutung.

Was muss getan werden, um eine friedlichere und integrativere Gesellschaft aufzubauen?

Ziel 17 Partnerschaften zur Erreichung der Ziele: Umsetzungsmittel stärken und die Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben erfüllen

Eine erfolgreiche nachhaltige Entwicklungsagenda erfordert Partnerschaften zwischen Regierungen, dem Privatsektor und der Zivilgesellschaft.

Wer sind die Partner für nachhaltige Entwicklung?

Zusammenfassend: Welches Ziel finden Sie persönlich besonders wichtig und warum?

Adalet Ağaoğlu'nun *Fikrimin İnce Gülü* Adlı Eseri Örneklemine Kültüre Özgü Öğelerin Çevirisinde Eşdeğerlik Sorunu

Pamuk Nursen Topbaş , İstanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714923>

Öz

Çeviri, tarih boyunca farklı kültürleri birbirine yaklaştıran ve kültürel etkileşimi sağlayan önemli bir iletişim aracı olmuştur. Bu bağlamda, kültüre özgü öğelerin bir dilden bir başka dile aktarımı, çeviri çalışmalarında sıkça tartışılan bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, Adalet Ağaoğlu'nun *Fikrimin İnce Gülü* adlı romanında yer alan kültürel öğelerin çevirisi ele alınmaktadır. Almancaya aktarılan kültürel öğeler, çeviri kuramlarında önerilen stratejiler aracılığıyla karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Bu bağlamda, bütüncede yer alan örneklerin Almancaya aktarımında kullanılan çeviri stratejileri belirlenmekte ve kaynak metin ile hedef metin arasındaki “eşdeğerlik”in sağlanma düzeyi değerlendirilmektedir. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde, Newmark ve Aixela'nın kültürel öğelere ilişkin yaklaşımlarından (*culture specific items*) ve Venuti ile Aixela'nın makro ve mikro çeviri stratejilerinden yararlanılmaktadır. 20. yüzyıl Türk edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Adalet Ağaoğlu, 1929 yılında Nallıhan'da dünyaya gelmiş ve roman ve hikâye yazarlığına toplumcu gerçekçilik tartışmalarının yoğun olduğu 12 Mart döneminde başlamıştır. Bu dönemin popülist edebiyat anlayışına tepki gösteren yazar, toplumcu gerçekçi görüşü benimsemiş ve eserlerinde toplumun çalkantılı dönemlerini derinlemesine inceleyerek bu dönemlerin bireyler üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. İnsan ilişkileri, toplumsal değişim, kimlik ve kimlik kaybı gibi temaların işlendiği eserlerinde Türkiye'nin siyasi ve sosyal sorunlarına eleştirel bir bakış sunmuştur. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında Türkiye'deki sosyal ve politik değişimler, sosyal sorunlar ve feminist konular üzerindeki çalışmaları, çağdaş Türk toplumunun karmaşıklığını ve çatışmalarını yansıtmaya kararlılığını ortaya koymuştur. Özgün anlatım tarzı ve derin psikolojik analizleriyle edebiyat dünyasına *Fikrimin İnce Gülü* gibi unutulmaz eserler kazandıran Ağaoğlu'nun edebi zenginliği, ince dili ve derin anlam katmanları, özellikle bu romanda belirginleşmektedir. Bu bağlamda, Türk eserlerinin Almancaya çevrilmesi büyük bir zorluk arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Adalet Ağaoğlu'nun *Fikrimin İnce Gülü* adlı eseri ile Almanca çevirisini, kültürel unsurların aktarımı bağlamında karşılaştırmak; kullanılan çeviri stratejilerini analiz ederek kaynak ve erek metin arasındaki “eşdeğerlik” düzeyini değerlendirmektir.

Anahtar Sözcükler: Türk edebiyatı, Adalet Ağaoğlu, Kültürel Öğeler, Roman, Çeviri Stratejileri.

Abstract

The Equivalence Issue in Translating Culture-Specific Elements Illustrated by Adalet Ağaoğlu's Fikrimin İnce Gülü

Translation has been an important means of communication throughout history, bridging different cultures and facilitating cultural interaction. In this context, the transfer of culture-specific elements from one language to another has emerged as a frequently discussed topic in translation studies. This study focuses on the translation of cultural elements in Adalet Ağaoğlu's novel *Fikrimin İnce Gülü*. The cultural elements translated into German are examined through a comparison of the translation methods employed. In this context, the translation strategies used to transfer the examples in the text to German are identified, and the level of "equivalence" between the source text and the target text is evaluated. The theoretical framework of the study draws on the approaches of translation scholars Newmark and Aixela regarding the translation of cultural elements (culture-specific items) as well as the macro and micro translation strategies of Venuti, Newmark, and Aixela. Adalet Ağaoğlu, one of the prominent authors of 20th-century Turkish literature, was born in 1929 in Nallıhan and began writing novels and stories during the 12th March period, a time marked by intense debates on socialist realism. Responding to the populist literary understanding of this period, she adopted the socialist realist perspective and deeply examined the turbulent periods of society in her works, highlighting the effects of these periods on individuals. In her works, which address themes such as human relationships, social change, identity, and identity loss, she offers a critical perspective on Turkey's political and social issues. Particularly in the second half of the 20th century, her works on social and political changes in Turkey, social problems, and feminist issues reflected her determination to portray the complexity and conflicts of contemporary Turkish society. Ağaoğlu, who has contributed unforgettable works such as *Fikrimin İnce Gülü* to the literary world with her unique narrative style and deep psychological analyses, presents literary richness, subtle language, and deep layers of meaning, which are particularly evident in *Fikrimin İnce Gülü*. In this context, translating Turkish works into German presents a significant challenge. The aim of this study is to examine the translation strategies of Adalet Ağaoğlu's *Fikrimin İnce Gülü* and its German translation by comparing the translation methods of cultural elements and to evaluate the level of "equivalence" between the source and target texts.

Keywords: *Turkish literature, Adalet Ağaoğlu, Cultural Elements, Novel, Translation Strategies.*

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study: The aim of this study is to examine the translation strategies by comparing the cultural elements in Adalet Ağaoğlu's novel *Fikrimin İnce Gülü* with its German translation, and to assess the level of "equivalence" between the source and target texts.

Research Questions:

1. How have the cultural elements in the source language been conveyed in the target language?
2. To what extent has the intended equivalence been achieved in the target text?

Literature Review: In this study, both the source text and the target text, as well as the theoretical framework, have been examined. The data set for the research consists of Adalet Ağaoğlu's *Fikrimin İnce Gülü* (1976) and its German translation *Die zarte Rose meiner Sehnsucht* (1979) by Wolfgang Scharlipp. The evaluation of translation strategies and the transfer of culture-specific elements has drawn on the approaches of key translation theorists such as Newmark (1988), Venuti (2008), and Aixelá (1996).

Additionally, in defining cultural elements such as idioms and proverbs in Turkish, reference works such as Çotuksöken's *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (2004) and the Turkish Language Association's *Türkçe Sözlük* (1998) have been consulted. From a cultural history perspective, Klemm's *Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit: Das Morgenland* (1849) has been evaluated. The studies of Aksoy (2002), Uluşahin (2018), and Sağlam (2014) provide academic contributions to the transfer of cultural elements in translation. Furthermore, an online resource from Ege University offers additional information on Wolfgang Scharlipp. This extensive literature has contributed to a comprehensive discussion of the challenges and strategies encountered in the translation of culture-specific elements from Turkish to German.

Methodology: The Turkish text and its German translation were examined, and classifications created by various translation scholars, especially Newmark (1988), for the translation of cultural elements were taken as a basis. The category of "linguistic elements such as proverbs and idioms" was considered, and the most representative examples were selected based on the context in which they were used. Subsequently, the examples from the dataset and their German translations were analyzed based on Venuti's, Aixelá's, and Newmark's macro and micro translation approaches. The table prepared to examine the translation of cultural elements shows that Venuti's (2008) and Aixelá's (1996) macro strategies appear in the same columns, overlapping with each other. To avoid complexity, when suitable micro-strategies belonged to Aixelá, macro strategies from Aixelá were selected, and when they belonged to Newmark, Venuti's macro strategies were preferred.

Results and Evaluation: The examination revealed that culture-specific elements were transferred into the target language using the "domestication" strategy. The translator aimed to make the text more easily understandable for the reader by substituting the cultural expressions in the source language with similar counterparts in the target language.

Additionally, the "foreignization" strategy was used. Through this strategy, the cultural elements from the source language were preserved, allowing the target reader to encounter a different culture. In other words, some cultural elements from the source language were maintained, providing the target culture's reader with an opportunity to explore the text more deeply. By using both strategies together, the comprehensibility of the text was increased, and the reader was provided with an experience of a different culture.

In conclusion, in the translation of literary works rich in culture-specific elements, it is not feasible to rely on a single translation strategy. The translator, when transferring culture-specific elements from the source culture to the target text, may sometimes consider the norms of the source culture, sometimes the norms of the target culture, or sometimes both. This situation may necessitate the use of different translation strategies simultaneously.

Findings of the Study: In Table 2, under the heading “Linguistic Elements,” the translator used Venuti’s “domestication” macro strategy 15 times, bringing the author closer to the reader. In this regard, cultural expressions in the source text were replaced with appropriate cultural equivalents in the target language, making the target text easier for the reader to understand. In contrast, Venuti’s “foreignization” macro strategy, which brings the reader closer to the author, was used only twice. Moreover, due to misinterpretation, the translation of two examples was not evaluated under either macro or micro strategies.

In Table 3, out of the 19 selected examples under the heading “Linguistic Elements,” 8 used Newmark’s “cultural equivalence” micro strategy. The “descriptive equivalence” micro strategy, which is explained in the target text, was applied three times, while the “functional equivalence” micro strategy, which only conveyed the meaning, and Newmark’s “omission” micro strategy, which excluded the translation process from the source text, were each used twice. Furthermore, under the foreignization macro strategy, Newmark’s “literal translation” micro strategy was used twice. However, in examples where these strategies were applied, two instances of misinterpretation resulted in faulty translations that did not align with the cultural context and disrupted the meaning in the target text.

When examining Table 2 and Table 3, it was found that out of the 19 examples, 15 were evaluated under the “domestication” macro strategy, and 2 under the “foreignization” macro strategy. In terms of micro strategies, “cultural equivalence” was applied eight times, “descriptive equivalence” three times, “functional equivalence,” “omission,” and “literal translation” were each used twice. Additionally, two examples from the source text, which were misinterpreted, resulted in faulty translations that did not align with the cultural context and disrupted the meaning integrity in the target text.

Giriş

Çeviri, ülke edebiyatlarının kapılarını dış dünyaya açan, bilgi ve kültür alışverişini düzenleyen temel etmenlerden biridir. Çok kültürlülüğün doğal bir sonucu olan çeviri, insanların kendi dışındaki dünyayı keşfetmelerine imkân tanır. Çeviri, bir edebiyatın diğer dünya edebiyatları ile iletişim ve etkileşimde olmasını sağlayarak farklı kültürlerle ulaşmayı mümkün kılar. Dolayısıyla belli bir edebiyata ait kimi eserler, bir köprü işlevi gören çeviri yoluyla dünya edebiyatına girme fırsatı elde edebilir.

Adalet Ağaoğlu'nun *Fikrimin İnce Gülü* adlı romanı da çeviri yoluyla Alman edebiyatına kazandırılmış bir eserdir. Bu roman Ağaoğlu'nun, Türkçenin geniş sözvarlığını ustalıkla eserine yansıtmasının bir örneğidir. Eserlerinde söz varlığının zenginliği, kültürel ve yerel unsurları kullanma biçimi, geleneksel ve modern dili harmanlaması dikkat çeker. Kültürel öğeleri ustalıkla işleyerek okuyucuyu Türk kültürünün derinliklerine taşıması, romanın önemli özelliklerinden biridir.

Romanın içeriğinde yer alan kalıplaşmış sözler, deyimler ve atasözleri karakterlerin diyaloglarında sıkça karşımıza çıkar. Bu ifadeler, romanın dilini zenginleştirirken aynı zamanda karakterlerin ve olayların derinliğini artırır. Ağaoğlu'nun karakterlerin diline özen göstermesi, sembol ve alegorilere yer vermesi ve yenilikçi dil yaklaşımı, onun dil kullanımının öne çıkan özellikleridir. Bu unsurlar, Ağaoğlu'nun eserlerini hem estetik hem de anlatım açısından değerli kılar.

1976 yılında yayımlanan romanı, Türkiye Cumhuriyeti'nin politik tarihine kapsamlı bir bakış sunar. 1970'ler, ülkenin önemli ekonomik, sosyal ve politik zorluklarla karşı karşıya kaldığı belirsizlik dolu bir döneme işaret eder. Roman, bu dönemin karmaşıklığını ve değişimlerini edebi bir perspektiften ele alırken, aynı zamanda Adalet Ağaoğlu'nun olağanüstü edebi yeteneğini ortaya koyar.

1. Veri Tabanı

Betimleyici çeviribilim çerçevesinde yürütülen bu çalışmanın veri tabanını, Adalet Ağaoğlu'nun 1976 yılında yayımlanan *Fikrimin İnce Gülü* adlı romanı ile eserin Wolfgang Scharlipp tarafından 1979'da yapılmış Almanca çevirisi oluşturmaktadır.

Eserin çevirmeni Wolfgang Scharlipp, Alman bir Türkologdur. Kendisi Türkçeden Almancaya birçok roman ve hikâye çevirmiş, ayrıca çeşitli kitaplar ve akademik makaleler yazmıştır. 1997 yılından bu yana Kopenhag Üniversitesi'nde profesör olarak görev yapan Scharlipp, Çince ve Arapça dillerine de hâkimdir (Ege Üniversitesi, https://translex.ege.edu.tr/tr-6364/wolfgang-ekkehard_scharlipp.html).

Türk edebiyatında “ilk yol romanı” olarak kabul edilen eser, Türkiye'den Almanya'ya işçi olarak göç eden Bayram Ünal'ın yaşamını merkeze alır. Yazar, Bayram'ın göç sürecinde karşılaştığı zorlukları ve bu süreçteki kişisel dönüşümünü derinlemesine işler. Roman, sadece fiziksel mesafeleri değil, aynı zamanda kültürel ve duygusal uzaklıkları da ele alarak işçi göçüyle birlikte gelen toplumsal değişimleri detaylı bir şekilde okuyucuya sunar.

Roman, Bayram'ın Almanya'da geçirdiği yılların ardından edindiği bal rengi Mercedes'inin etrafında şekillenen bir göçmenlik hikâyesini anlatır. Bu otomobil sadece bir ulaşım aracı değil, aynı zamanda Bayram'ın kişisel kimliği ve toplumsal statü arayışında önemli bir sembol olarak kullanılır. Bayram'ın arabaya duyduğu duygusal bağ, onun içsel mücadelelerini, kimlik arayışını ve toplumsal kabul arayışını derinlemesine yansıtır. Arabanın zamanla yaşadığı kayıplar, Bayram'ın hayallerinin ve umutlarının çöküşünü simgelerken, onun karakter gelişimini ve toplumsal bağlamdaki yerini anlamamıza yardımcı olur. Roman aynı zamanda dönemin sosyal ve politik dokusunu da ele alarak okuyucuya o dönemin toplumsal karmaşıklıklarını ve göçmenlik deneyiminin derin etkilerini sunar.

2. Yöntem

Çalışmanın veri tabanı, eserin ve Almanca çevirisinin incelenmesiyle oluşturulmuştur. Başta Newmark (1988) olmak üzere çeşitli çeviribilimcilerin kültürel unsurların çevirisi için geliştirdikleri sınıflandırmalar temel alınmış “atasözü, deyim gibi dilsel öğeler” ve anlam kategorisi belirlenmiştir. Bağlamlarına en uygun örnekler seçildikten sonra, eserdeki örnekler ve karşılık gelen Almanca çevirisi, Venuti, Aixela ve Newmark'ın makro ve mikro çeviri yaklaşımları çerçevesinde incelenmiştir.

Kültürel öğelerin çevirisini incelemek amacıyla hazırlanan aşağıdaki tabloda, Venuti (2008) ve Aixela'nın (1996) makro stratejilerinin aynı sütunlarda yer aldığı ve birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Tutarlılık sağlamak amacıyla, mikro stratejiler Aixela'ya ait olduğunda makro stratejiler de yine Aixela'dan seçilmiş; Newmark'ın mikro stratejilerinin uygun olduğu durumlarda ise Venuti'nin makro stratejileri tercih edilmiştir.

Venuti'ye Göre Makro Stratejiler	
Yerleştirme (<i>İng. Domestication</i>)	Yabancılaştırma (<i>İng. Foreignization</i>)
Aixela'ya Göre Makro Stratejiler	
Değiştirim (<i>İng. Substitution</i>)	Korunum (<i>İng. Conservation</i>)
Aixela'ya Göre Mikro Stratejiler	
Eşanlamlılık (<i>İng. Synonym</i>)	Tekrar (<i>İng. Repetition</i>)
Sınırlı Evrenselleştirme (<i>İng. Limited Universalization</i>)	Yazımsal Uyarlama (<i>İng. Orthographic Adaptation</i>)
Tam Evrenselleştirme (<i>İng. Absolute Universalization</i>)	Kelimesi Kelimesine Çeviri (<i>İng. Linguistic (non-cultural) Translation</i>)

Yerele Dâhil Etme (<i>İng. Naturalization</i>)	Metin Dışı Açıklama (<i>İng. Extratextual Gloss</i>)
Silme (<i>İng. Deletion</i>)	Metin İçi Açıklama (<i>İng. Intratextual Gloss</i>)
Özerk Yaratıcılık (<i>İng. Autonomous Creation</i>)	
Newmark’a Göre Mikro Stratejiler	
Açıklama (<i>İng. Paraphrase</i>)	Yazımsal Uyarlama (<i>İng. Transcription</i>)
Uyarlama (<i>İng. Adaptation</i>)	Yapısal Ödünçleme (<i>İng. Calque</i>)
Silme (<i>İng. Omission</i>)	Ödünçleme (<i>İng. Loan Words</i>)
Belirtikleştirme (<i>İng. Explication</i>)	Birebir Çeviri (<i>İng. Literal Translation</i>)
Anlam Çözümlemesi (<i>İng. Componential Analysis</i>)	
Kültürel Eşdeğerlik (<i>İng. Cultural Equivalent</i>)	
İşlevsel Eşdeğerlik (<i>İng. Functional Equivalent</i>)	
Betimleyici Eşdeğerlik (<i>İng. Descriptive Equivalent</i>)	

Tab. 1¹: Çalışmada kullanılan Venuti, Aixela ve Newmark’a göre makro ve mikro çeviri yaklaşımları

3. Eserde Yer Alan Kültür Odaklı Ögeler ve Çeviri Yöntemleri Açısından Çözümlemeleri

3.1. Dilsel Ögeler

Örnek 1:

KM	Ford’un da iyice canına okunmuş ... Gördün ya Balkız? (1976: 10)
EM	Den Ford haben sie auch ganz schön zur Strecke gebracht , hast du’s gesehen, Honigmädchen? (1979: 11)

¹ Yazar tarafından oluşturuldu.

Yukarıdaki örnekte, “berbat ve perişan etmek” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “canına okumak” deyimini, Newmark’ın mikro stratejisine göre, anlam açısından benzer bir karşılığıyla değiştirilmiştir. Bu strateji, metnin anlaşılabilirliğini artırırken, kaynak metnin anlamını ve kültürel bağlamını korumayı hedeflemektedir (Newmark, 1988, s. 82). Alman çevirmen kaynak metindeki deyimini Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisi ve Newmark’ın “kültürel eşdeğerlik” (İng. cultural equivalent) mikro stratejisinden yararlanarak „zur Strecke gebracht” şeklinde, yine bir deyim aracılığıyla erek dile aktarmıştır. Bu çeviri tercihi, erek metin okurunun metni daha kolay anlamasını sağlamak ve kaynak kültüre ait özgün anlatım biçiminin erek metinde korunmasına katkıda bulunmaktadır. Çevirmenin tercih ettiği stratejiler ile yazar okura yaklaştırılmıştır.

Örnek 2:

KM	Bakalım bu sarı oğlan bizim karşımıza nerde dikilecek... Kılı kırk yarar böyleleri... (1976: 15)
EM	Mal sehen, ob sich dieser blonde Bursche auch bei mir reinmischt... Das sind vielleicht pingelige Typen... (1979: 15)

Yukarıda verilen örnekte, kaynak dilde “titiz ve ayrıntılı bir biçimde incelemek, önemle üstünde durmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “kılı kırk yarmak” deyimini, erek dile bir deyim aracılığıyla değil, doğrudan anlamı üzerinden, düz bir şekilde aktarılmıştır. Bu çeviri tercihi, kaynak metindeki kültürel ifadenin nötrale edilerek yalnızca işlevsel anlamının taşınmasını sağlamıştır. Bu süreçte çevirmen, Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “işlevsel eşdeğerlik” (İng. functional equivalent) mikro stratejisinden yararlanarak, metni hedef dilde daha anlaşılır ve doğal hâle getirmiş ve erek kültür okurunun anlamasını kolaylaştırarak, yazarı okura yaklaştırmıştır.

Örnek 3:

KM	Kocası gine alıversin ona, madem kürkü yok olmuş! Ben görmedim. Belki gümrükte aldılar, ne bilirim? Hem taşı, hem ardına düş. Laf. Benim derdim başımdan aşmış zati. (1976: 20)
EM	Wenn der Pelzmantel weg ist, soll ihr Mann ihr einen neuen kaufen. Ich hab nichts gesehen. Vielleicht haben sie ihn am Zoll beschlagnahmt, was weiß ich? Erst sollst du ihn rüberbringen und dich dann noch um ihn kümmern. So’n Quatsch. Ich hab genug am Hals. (1979: 19)

Yukarıdaki örnekte çevirmen, kaynak dilde “(bir kimsenin) derdi başından aşkın olmak: aşırı derecede meşgul olmak birçok sorunu bulunmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “derdim başımdan aşmış” deyimini erek dile yine bir deyim olarak aktarmış ve anlamını „Ich hab genug am Hals” ifadesiyle karşılamaya çalışmıştır. Bu süreçte Alman çevirmen kaynak metindeki deyimini Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication)

makro stratejisinden ve Newmark'ın "kültürel eşdeğerlik" (İng. cultural equivalent) mikro stratejisinden yararlanarak aktarmıştır. Bu sayede, kaynak dildeki kültürel ifade, erek dilde benzer bir kültürel ifadeyle karşılanmış ve çeviri, hedef kültürle uyumlu hâle getirilerek yazar okura yaklaştırılmıştır.

Örnek 4:

KM	Tutturmuşun bir, ne arabın yüzü, ne Şam'ın şekeri... (1976: 21)
EM	Du hast vielleicht eine komische Art an dir. (1979: 19)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde "yararı olsa bile istenmeyen kimseler için söylenir" (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan "ne Şam'ın şekeri ne Arap'ın zekeri (veya yüzü)" deymi erek dile anlamı korunmadan çevrilmeye çalışılmıştır. Erek dildeki çevirisinin, kaynak metindeki kültürel ifadeye uygun bir anlam taşımadığı ve yanlış alımlamaya dayandığı görülmektedir. Bu durumda, çevirmen kaynak metindeki kültürel ifadeyi yanlış alımlamış ya da hiç bilmiyor olabilir. Ayrıca, deyimde geçen "Arap'ın yüzü" ifadesi belirli bir etnik kimliği olumsuz bir bağlamda kullanması bakımından kültürel önyargı ve ayrımcılık tartışmalarını gündeme getirebilir. Bu durum, çevirmenin yalnızca anlam aktarımı değil, çeviri etiği açısından da duyarlılık göstermesini gerektirmektedir. Yukarıdaki örnek, çevirmenin kültürel bağlama duyarlılığının çevirinin doğruluğu üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ve etkili bir çeviri sürecinde kritik bir faktör teşkil ettiğini göstermektedir.

Örnek 5:

KM	Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı , değil mi ya?... (1976: 32)
EM	„Ein kleines Andenken , mein Freund." (1979: 29)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde "bir fincan (veya bir acı) kahvenin kırk yıl hatırı vardır: iyilik küçük de olsa unutulmaz" (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan "Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı" deymi, doğrudan bir eşdeğerle çevrilmemiş, ancak „Ein kleines Andenken" şeklinde yeniden yorumlanmıştır. Türk kültüründe kahve yalnızca bir içecek değil, aynı zamanda misafirperverliği ve sosyal bağları simgeleyen kültürel mirasın bir parçasıdır. Kahve içme geleneği, toplumsal değerleri ve inançları bir araya getirerek bireyler arasında kültürel bağlar oluşturmaktadır. Bu geleneğin toplumsal etkileşimin ve kültürel kimliğin şekillendiği önemli bir unsur olarak öne çıkması, toplumsal ilişkileri güçlendiren ve bireyleri bir araya getiren önemli bir işlev taşıdığını ortaya koymaktadır. Ancak bu çeviri, söz konusu kültürel bağlamı tam olarak yansıtmamaktadır. Çevirmenin, kaynak metindeki kültürel ifadenin yalnızca anlamını aktarmayı tercih etmesi, Venuti'nin "yerlileştirme" (İng. domestication) makro stratejisi çerçevesinde, Newmark'ın "işlevsel eşdeğerlik" (İng. cultural equivalent) mikro stratejisini benimsediğini göstermektedir. Bu stratejiler aracılığıyla çevirmen, yazarı okura yaklaştırmıştır.

Örnek 6:

KM	Dışarda, danışma bürosundakiler ne yaparlar allasen? Yan gelip yatarlar mı? (1976: 40)
EM	Was tun die eigentlich, um Himmels Willen, in diesen Auskunftsbüros draußen? Die legen sich wohl auf die faule Haut und pennen! (1979: 36)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “sakin bir biçimde oturmak (veya yatmak) ve herhangi bir işle meşgul olmadan hayatın tadını çıkarmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “Yan gelip yatarlar mı?” deyimini erek dile benzer bir karşılığı olan „sich auf die faule Haut legen” ifadesiyle çevrilmiştir. Bu bağlamda, çevirmen, kaynak metindeki deyimini yine bir deyimle karşılamayı tercih etmiştir. Çevirmenin bu tercihi, Newmark’ın “kültürel eşdeğerlik” (İng. cultural equivalent) mikro stratejisini benimsediğini ve bu stratejinin Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisi kapsamında değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bu stratejiler aracılığıyla, kaynak metindeki ifadeler hedef dilde daha anlaşılır hâle getirilmiş ve hedef dilin kültürel normlarına uygun bir çeviri sağlanarak yazar okura yaklaştırılmıştır.

Örnek 7:

KM	Bayram arabayı bırakıp geri koşuyor. Yüzersin, yüzersin kuyruğuna gelirsın, ... (1976: 41)
EM	Bayram ließ den Wagen sein und kam zurückgelaufen. Jetzt hat man alles hinter sich gebracht, ... (1979: 37)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “yüzüp yüzüp kuyruğuna gelmek: uzun sürmüş bir işi bitirmek üzere olmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “Yüzersin, yüzersin kuyruğuna gelirsın, ...” deyimini, erek dile „Jetzt hat man alles hinter sich gebracht, ...” şeklinde aktarılmıştır. Ancak erek dildeki “her şeyi geride bırakmak” anlamına gelen deyim, kaynak metindeki kültürel ifadeyle birebir örtüşmemektedir. Kaynak metindeki deyim, işin henüz tamamlanmadığını, hatta en zor kısmına gelindiğini anlatırken, erek metindeki deyim sürecin tamamlandığını ifade etmektedir. Kültürel ifadeyi bir deyimle karşılamaya çalışan çevirmen, bu süreçte Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “kültürel eşdeğerlik” (İng. cultural equivalent) mikro stratejisinden yararlanmışır. Böylece yazarı okura yaklaştırmıştır.

Örnek 8:

KM	Allah razı olsun şu kadından. Gözümün yaşına bakmasa bakmazdı. (1976: 43)
EM	Möge Gott diese Frau beschützen. Sie hätte sich ja gar nicht um uns zu kümmern brauchen. (1979: 39)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “hiç acımamak, merhamet etmemek” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “(birinin) gözünün yaşına bakmamak” deyimini erek dile betimleyici bir anlatımla aktarılmıştır. Çevirmen, bu kültürel ifadeyi „... Sie hätte sich ja gar nicht um uns kümmern brauchen ...” şeklinde çevirmiş ve metnin anlamını erek metin okuru için daha anlaşılır kılmaya çalışmıştır. Newmark’ın mikro stratejisine göre (1988, s. 83), kaynak dildeki kültürel ifadelerin birebir çevirisi yerine, erek dilde anlamı açık hale getiren betimleyici bir anlatım tercih edilmiştir. Bu tercih, hedef kültürde doğrudan bir karşılığı bulunmayan ifadelerin ve kültürel farklılıkların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Çeviri sürecinde uyguladığı seçim ile çevirmen, Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “betimleyici eşdeğerlik” (İng. descriptive equivalent) mikro stratejisinden yararlanarak, kaynak metindeki kültürel ifadeyi hedef kültüre uygun hâle getirmiş ve yazarı okura yaklaştırmıştır.

Örnek 9:

KM	Neye yarar senin vızvızlanman adamların kulaklarının dibinde hey oğlum?.. Senden kuşkulananların kuşkusunu boşuna çıkarma bari aptal. (1976: 43)
EM	Mein Junge, zu was soll dein Rumgemecker mit diesen Kerlen eigentlich gut sein?... (1979: 39)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “olumlu bir sonuç alınmasını engellemek” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “boşa çıkarmak” deyimini, erek metne aktarılmamıştır. Bu kültürel ögenin erek metne aktarılmayıp çıkarılması, Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisine ve Newmark’ın “silme” (İng. omission) mikro stratejisine karşılık gelmektedir. Çevirmenin bilinçli olarak yaptığı bu tercih, kimi durumlarda metnin hedef dilde daha anlaşılır hâle gelmesini sağlarken, aynı zamanda kaynak dildeki anlamının kaybolmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, “silme stratejisi” yalnızca belirli koşullar altında ve çevirinin amacına uygun olduğu durumlarda uygulanmalıdır. Aixelá’nın (1996, s. 64) da belirttiği gibi, bu yaklaşım yalnızca çevirmenin kültüre özgü ifadeyi ideolojik veya stilistik nedenlerle uygunsuz bulunduğu durumlarda göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde, “silme stratejisinden” kaçınılmalı ve zorunlu durumlar dışında kullanılmamalıdır. Metnin kültürel bağlamını erek dilde tam olarak yansıtmak yerine, hedef kültüre uyumlu bir çeviri üretmeyi amaçlayan bu işlem ile yazar okura yaklaştırılmıştır.

Örnek 10:

KM	Uçağın tekeri yere değer değmez pilotu alkışlamaları, kapıdan ilk çıkana bayrağımızı sallatmaları falan burunlarından gelir . (1976: 46)
EM	Silme: (1979: 41)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “elde ettiği güzel şey, sonradan gelen üzüntüler üzerine kendisine zehir olmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “burnundan (fitil fitil) gelmek” deyimini de bir önceki örnekte olduğu gibi çeviri sürecine dâhil edilmemiştir. Bu kültürel ögenin erek dile aktarılmaması Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisine ve Newmark’ın “silme” (İng. omission) mikro stratejisine karşılık gelmektedir. Zorunlu olmadıkça tercih edilmemesi gereken “silme stratejisi”, metinde anlam kaybına yol açabilmekte ve kaynak metnin kültürel bağlamını erek dile tam olarak yansıtmamaktadır. Bununla birlikte bu işlem yazarı okura yaklaştırmıştır.

Örnek 11:

KM	Onun işi kolay diyorlar. Yok, şasiye motor yerleştirmeye, daha beteri de el yordamıyla civata taktırmaya verirlerse?.. Eh, verirler verirler. Sıkacaksın dişini . Sabır. (1976: 51)
EM	Es heißt, die Arbeit da sei nicht so schwer. Was, wenn du Motoren auf's Chassis montieren mußt? ... Oder, noch schlimmer, Schraubbolzen anzubringen, das erfordert Geschicklichkeit ... Ach Scheiße, soll kommen, was will! Du mußt halt wirklich die Zähne zusammenbeißen , Basta! (1979: 46)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “dişini sıkmak: darlığa, sıkıntıya dayanmak, katlanmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “Sıkacaksın dişini.” deyimini erek dile „die Zähne zusammenbeißen” şeklinde aktarılmıştır. Farklı iki kültüre ait benzer iki deyim varlığı, bu kültürler arasındaki etkileşimin bir göstergesidir. Ancak bu benzerlik, her zaman doğrudan bir kültürel etkileşimin sonucu olmayabilir. Farklı dil ailelerine ait dillerde de ortak deyimlere rastlamak mümkündür. Zira insanlar, yaşadıkları coğrafya ve konuştukları dilden bağımsız olarak, benzer olay ve koşullara karşı benzer tepkiler verebilirler ve bu durum, zamanla dillerine de yansıyabilir. Sonuç olarak, farklı dillerde aynı anlamı taşıyan benzer deyimler gelişebilir (Sağlam, 2014, s. 95-96.). Bu bağlamda, zorluklarla başa çıkma gerekliliğini ifade eden kaynak ve erek metindeki kültürel ifadeler, anlam bakımından birbirini tamamlamaktadır. Bununla birlikte evrensel insan deneyimlerinin dile nasıl yansıdığını ve kültürlerarası iletişimin bu süreçteki rolünü ortaya koymaktadır. Çevirmen, kültürel ifadeye uygun bir karşılık seçtiği süreçte Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “kültürel eşdeğerlik” (İng. cultural equivalent) mikro stratejisinden yararlanmıştır. Kültürel bağlamı erek dile tam olarak yansıtan bu seçim ile yazar okura yaklaştırmıştır.

Örnek 12:

KM	Arkada hazır tuttuğu plastik kovaya hemen su doldurup camı da, ön tamponları da parlatmak istedi. Ama, bir çorbacı yamağının geriden gelen çağrısı Bayram’a, açlıktan elinin ayağına dolandığını da birlikte söylemiş oldu. (1976: 62-63)
EM	Er wollte den Plastikeimer, der auf dem Rücksitz immer bereitstand, sofort mit Wasser füllen und die Scheiben, sowie die hintere Stoßstange säubern. Aber das Rufen eines Kochs einer

	der Fertigmöbel erinnerte ihn daran, daß ihm der Magen fast auf die Füße hing. (1979: 55)
--	--

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “eli ayağı dolaşmak: şaşkınlık, telaşlanmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “açlıktan elinin ayağına dolandığı” deyimini erek dile „daß ihm der Magen fast auf die Füße hing” şeklinde aktarılmıştır. Kaynak metindeki deyim, açlık nedeniyle şaşkınlık yaşama, telaşlanma ve kontrolü kaybetme durumunu ifade ederken, erek dildeki deyim, açlığın fiziksel etkilerine odaklanmakta ve açlığın şiddetini vurgulamaktadır. Bu çeviri, diller arasındaki kültürel ve dilsel nüansların farkını ortaya koymakta ve bu farklılıkların çeviriye nasıl yansıdığını göstermektedir. Kültürel ifadeyi erek dilde karşılamak için çevirmen, Venuti’nin “yerleştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “kültürel eşdeğerlik” (İng. cultural equivalent) mikro stratejisinden yararlanmıştır. Deyimin deyim ile karşılandığı erek metinde, yazar okura yaklaştırmıştır.

Örnek 13:

KM	Allah korusun! Ağzımdan yel alsın. Bir yerine bir şey olursa Balkız, bir yara bere, bir kırık, ben bittim demek. (1976: 105)
EM	Gott behüte, ich sollte den Teufel nicht an die Wand malen. Wenn dem Honigmädchen irgendwo was passiert, eine Wunde, eine Schramme, dann bin ich am Ende. (1979: 90)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “ağzından yel alsın: ağzını hayra aç” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “Ağzımdan yel alsın.” deyimini erek dile „ich sollte den Teufel nicht an die Wand malen” şeklinde aktarılmıştır. Kötü düşünceleri veya olumsuz beklentileri uzak tutarak, pozitif ve iyimser bir tutum benimsemeyi ve kötümserlikten uzak durmayı öğütleyen kaynak metindeki kültürel ifade, anlam olarak benzer bir kültürel ifadeyle erek dilde karşılık bulmuştur. Bu süreçte çevirmen, Venuti’nin “yerleştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “kültürel eşdeğerlik” (İng. cultural equivalent) mikro stratejisinden yararlanarak, hedef dilde kültürel ve semantik bağlamı korumayı başarmış ve yazarı okura yaklaştırmıştır.

Örnek 14:

KM	Hem artık Kezban’dan sana hayır var mı bakalım da, takmışın kafana? Geçmişe mazi, yenmişe kuzu. (1976: 173)
EM	Und überleg mal, ob die Kezban wohl für dich was Erstrebenswertes ist, und schreib dir das jetzt hinter die Ohren! Eine schöne Erinnerung, Vergangenheit. (1979: 145)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “geçmişe mazi, yenmişe kuzu derler: geçmişte kalan olayların üzerinde durulmasından hiçbir yarar beklenmez” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “Geçmişe mazi, yenmişe kuzu” deyimini erek dile „Eine schöne

Erinnerung, Vergangenheit” şeklinde çevrilmiştir. Ancak bu çeviri, kaynak dildeki anlamı tam olarak yansıtmamakta ve yanlış bir anlam içermektedir. Erek dilde yapılan çevirinin, kaynak metnin kültürel bağlamına uygun olmadığı ve yanlış bir yoruma dayandığı açıkça gözlemlenmektedir. Bu durum, çevirmenin kaynak metnin kültürel ifadesini yanlış anlamış olabileceğini veya bu ifadeye dair herhangi bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, çevirmenin kültürel bağlama duyarlılığı, çevirinin doğruluğunu etkileyebilecek önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu örnek, başarılı bir çeviri sürecinde kültürel bağlama olan duyarlılığın kritik bir rol oynadığını bir kez daha ortaya koymaktadır.

Örnek 15:

KM	Boş ver. Sen en iyisi, Kezban düşüncesini sil at aklından. Hoş, silip atmıştım çoktan. Eşşek gibi, çalış ha çalış. Kezban mı kalır akılda? Binde bir işte, ne biliym, şöyle çakar geçerdi. Nehir kıyısında öpüşenleri, parklarda koklaşanları gördün mü [...] Şimci ne diye aklında dolandırıp duruyorsun Kezban'ı? Kezban [...] Kezban [...] Sıçarım senin Kezban'ına haa! Ateş olmayan yerden duman çıkar mı? Beklememiş iste. (1976: 180)
EM	Quatsch! Jemand, der verliebt ist, wartet lange. Ich hab ihr mal sogar eine Nachricht zukommen lassen, daß sie warten sollte [...] so unüberlegt. Die hat mich doch überhaupt nicht richtig geliebt. Weil ich ihr Hoffnung gemacht habe, wollte sie davon nicht wieder runter. Wie schön hatte doch der Mann hinten auf seinen Lastwagen geschrieben: „Der Weg geht zu Ende, die Liebe nie.“ Ja, meine Kezban. Der Weg geht zu Ende, die Liebe nie. Paß auf, wir werden glücklich den Weg zu Ende gehen. Jetzt bald. Jetzt wird sich zeigen, ob deine Liebe zu mir nur eine Straße war, die mal zu Ende geht. Zusammen mit meinem Honigmädchen [...] Oh, Kezban, Kezban... Hör auf mit deiner Kezban! Wo kein Feuer ist, kann auch kein Rauch aufsteigen. Die hat nicht gewartet, so ist es nun mal. (1979: 149)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dildeki “ateş olmayan yerden duman çıkmaz, küçük de olsa birtakım belirtilerin önemli olaylara işaret olduğunu anlatır” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “Ateş olmayan yerden duman çıkar mı?” atasözü erek dile yine bir atasözüyle aktarılmamış, bunun yerine „Wo kein Feuer ist, kann auch kein Rauch aufsteigen” şeklinde birebir çevrilmiştir. Çevirmenin, erek dilde mevcut olan ve “duman varsa ateş de vardır” (bkz. Dudenredaktion, 1992, s. 570) anlamında kullanılan atasözü „wo Rauch ist, [da] ist auch Feuer” yerine, kaynak metindeki atasözünü birebir çevirmeyi tercih etmesi, okurun dikkatini bilinçli bir şekilde bu iki atasözü arasındaki farklılıklara çekmeyi amaçladığını göstermektedir. Bu yaklaşım, yalnızca erek metin okurunun dikkatli bir okuma yapmasını sağlamamakta, aynı zamanda bağlam ve atasözleri arasındaki benzerlikler üzerinden doğru ve derinlemesine çıkarımlar yapılmasına olanak tanımaktadır. Newmark’ın (1988, s. 46) mikro stratejisine göre “birebir çeviri”, kaynak dilin dilbilgisel yapılarının, erek dildeki en uygun karşılıklarıyla değiştirilmesi anlamına gelmektedir. Genellikle benzer dil ailelerine ait diller arasında ve teknik çevirilerde kullanılan bu strateji, kelimelerin bağlamdan bağımsız olarak tek tek çevrilmesini içerir. Çevirmen bu işlemi uyguladığı süreçte, Venuti’nin “yabancılaştırma” (İng. foreignization) makro stratejisinden ve Newmark’ın “birebir çeviri” (İng. literal translation) mikro stratejisinden yararlanmış ve okuru yazara yaklaştırmıştır.

Örnek 16:

KM	Kim beğenir bizi artık? Kim önümüzde el pençe divan durur bu çatlak camla? (1976: 210)
EM	Wer würde schon mit gefalteten Händen ehrerbietig vor uns stehen bei diesem gesprungenen Glas? (1979: 175)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “el pençe divan durmak: saygı gösterilen kimse karşısında el kavuşturulup ayakta durmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “el pençe divan durur” deyişi, erek dile „mit gefalteten Händen ehrerbietig vor uns stehen” şeklinde çevrilmiştir. Bu çeviri, kültürel ifadeye betimleyici bir karşılık getirmekte ve erek metin okurunun anlamı kavramasını kolaylaştırmaktadır. Çevirmenin bu yaklaşımı, Venuti’nin “yerleştirme” (İng. domestication) makro stratejisi ve Newmark’ın “betimleyici eşdeğerlik” (İng. descriptive equivalent) mikro stratejisine dayanmaktadır. Bu sayede yazar okura yaklaştırılmıştır.

Örnek 17:

KM	Çatalı daldırıp, dökülenlere aldırmadan üst üste, tabakla ağzı arasında gidip geliyor. Damağı, öyle bir kavuşmanın şenliği içinde. Ama bunu pek belli edip şu işbilmez, mıymıntı oğlanla yüz göz olmamak da gerek : (1976: 234)
EM	Er tauchte die Gabel hinein, und ohne auf das zu achten, was runterfiel, schlürfte er in sich hinein. Er schwelgte in reinster Gaumenfreude. Das war alles sehr offensichtlich, aber er durfte sich gegenüber diesem unfähigen Kellner nicht zu familiär benehmen : (1979: 193-194)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “yüz göz olmak: biriyle gereksiz yere senli benli olmak” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “yüz göz olmamak da gerek” deyişi erek dile „nicht zu familiär benehmen” şeklinde çevrilmiştir. Kültürel farklılıklar nedeniyle erek dile doğrudan bir karşılıkla çevrilemeyen bu ifade, betimleyici bir anlatımla aktarılmış ve erek metin okurunun anlamı daha kolay kavrayabilmesi amaçlanmıştır. Çeviri sürecinde yapılan bu işlem ile çevirmen, Venuti’nin “yerleştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “betimleyici eşdeğerlik” (İng. descriptive equivalent) mikro stratejisinden yararlanmış ve yazarı okura yaklaştırmıştır.

Örnek 18:

KM	İş bilen, kılıç kuşananın . Ben gözümü açtım, sıranı kaptım. Sen de sağol, ne yapayım? (1976: 237)
EM	Junge das Pferd gehört dem, der es reitet . Ich hab eben die Augen aufgemacht, hab mir deinen Platz geschnappt. Schönen Dank dafür, mein Freund! (1979: 197)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “iş bilen, kılıç kuşananın: becerikli olanlar kazanır” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “İş bilen, kılıç kuşananın” deyişi erek dilde

„das Pferd gehört dem, der es reitet” (Klemm, 1849, S. 507) ifadesiyle karşılık bulmuştur. Kaynak dildeki kültürel ifade, genel olarak meslek hayatında veya insanlar arası ilişkilerde yetkinlik ve sorumluluğun önemini vurgularken, erek dildeki ifade, bir şeyin kontrolünün, onu aktif bir şekilde kullanan ya da hak sahibi olan kişiye ait olduğunu vurgulamaktadır. Bu iki deyim, benzer bir işlevi yerine getiriyor olsa da görsel betimlemeler ve kavramsal anlamda farklılıklar göstermektedir. Farklı metaforlarla aynı temayı işleyen ve sonunda benzer bir mesaj ileten her iki deyim de yetkinlik, kontrol ve eyleme geçebilme yeteneğinin önemini vurgulamaktadır. Venuti’nin “yerlileştirme” (İng. domestication) makro stratejisinden ve Newmark’ın “kültürel eşdeğerlik” (İng. cultural equivalent) mikro stratejisinden yararlanan çevirmen, tercih ettiği stratejilerle yazarı okura yaklaştırmıştır.

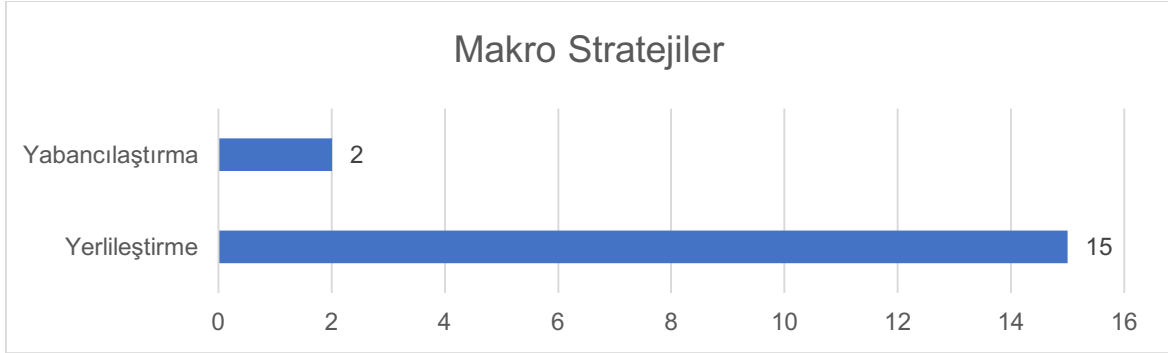
Örnek 19:

KM	Kezban’ın ardına, sen neyine güvenip düşüyorsun, desene?.. Bir göz odan mı var gecekondularda? Bir kısım tarla mı bıraktın köyde? Kezban da çulsuz, evet. İki çıplak bir hamamaymış... (1976: 252)
EM	So hinter Kezban her zu sein! Hat er wenigstens ein winziges Zimmer in einer Slum-Hütte? Hat er noch ein Stück Feld im Dorf? Kezban hatte ja auch nichts, tja! Zwei Nackte im Badehaus... (1979: 205)

Yukarıdaki örnekte, kaynak dilde “iki yoksul kimsenin birbiriyle evlenmesinin uygun olmayacağı” (bkz. Türkçe Sözlük) anlamında kullanılan “İki çıplak bir hamamaymış...” ifadesi, erek dile „Zwei Nackte im Badehaus...” şeklinde çevrilmiştir. Kaynak dildeki kültürel ifade, fakir iki kişinin evlenmesinin uygunsuzluğunu vurgularken, erek dildeki çeviri, bu metaforik anlamı tam olarak yansıtmamaktadır. Çevirideki eksiklik, kültürel bağlamın göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Erek dildeki ifade yalnızca iki çıplak kişinin bir hamama girmesini betimlerken, kaynak dildeki deyim sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamla anlam kazanmaktadır. Bu durum, erek dildeki çevirinin kültürel bağlamı yitirerek deyim metaforik anlamını kaybetmesine neden olmuştur. Çevirmenin, Venuti’nin “yabancılaştırma” (İng. foreignization) makro stratejisine ve Newmark’ın “birebir çeviri” (İng. literal translation) mikro stratejisine dayanan yaklaşımıyla, okur yazara yaklaştırmıştır.

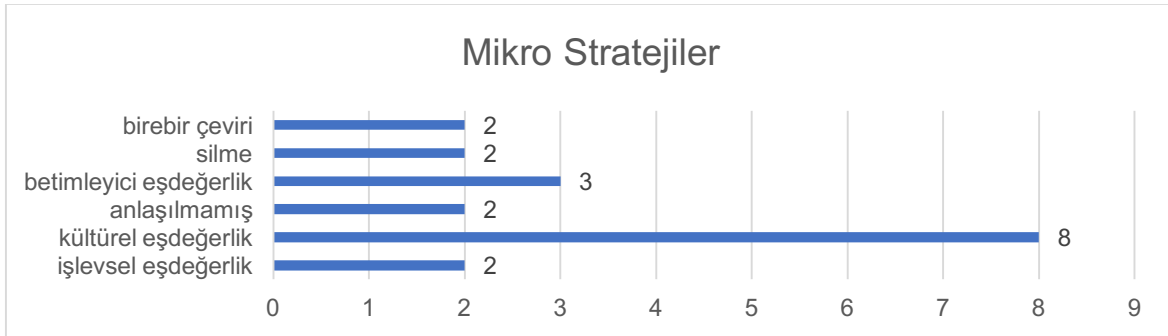
Kaynak dildeki deyim erek dile birebir çevrildiğinde işlevi korunabilmiştir. Ancak deyim olmaktan çıkmıştır. Ne var ki kaynak dilde var olan deyimdeki resimsel imge metaforik olarak işlev görmektedir, deyim erek dile birebir çevrildiğinde ise bu işlevini muhafaza etmemektedir, ancak metaforik düzlem kaybolmuştur.

4. Kaynak ile Erek Metin Arasındaki “Eşdeğerlik” Düzeyinin Değerlendirilmesi



Tablo 2²: Makro Stratejiler

“Dilsel ögeler” başlığı altında yer alan seçili örneklerin çevirisinde çevirmen, 15 defa “yerileştirme” makro stratejisine başvurmuş ve böylece yazarı okura yaklaştırmıştır. Bu doğrultuda, kaynak metindeki kültürel ifadeler, erek dildeki uygun kültürel karşılıklarıyla değiştirilerek erek metin okuru açısından, daha kolay anlaşılır hâle gelmesi amaçlanmıştır. Buna karşılık, okurun yazara yaklaştırıldığı “yabancılaştırma” makro stratejisi, sadece iki kez tercih edilmiştir. Ayrıca, yanlış alımlama nedeniyle iki örneğin çevirisi ne makro ne de mikro stratejiler kapsamında değerlendirilmiştir.



Tablo 3³: Mikro Stratejiler

“Dilsel ögeler” başlığı altında yer alan toplam 19 seçili örnekten 8’inin çevirisinde “kültürel eşdeğerlik” mikro stratejisi kullanılmıştır. Erek metinde açıklanarak anlatılan “betimleyici eşdeğerlik” mikro stratejisi üç defa uygulanırken, sadece anlamının aktarıldığı “işlevsel eşdeğerlik” mikro stratejisi ile kaynak metnin çeviri sürecine dâhil edilmeyen ve erek metinden çıkarılan “silme” mikro stratejisi ikişer defa tercih edilmiştir. Bununla birlikte, okuru yazara yaklaştıran “yabancılaştırma” makro stratejisi kapsamında değerlendirilen “birebir çeviri” mikro stratejisine de iki defa başvurulmuştur. Ancak bu stratejilerin uygulandığı örnekler dışında, çevirmenin yanlış ya da eksik alımladığı iki örnek görülmektedir. Bu örneklerle, erek metinde kültürel bağlamla örtüşmeyen, anlam bütünlüğünü bozan hatalı bir çeviri ortaya konulmuştur.

² Yazar tarafından oluşturuldu.

³ Yazar tarafından oluşturuldu.

Tablo 2 ve tablo 3 incelendiğinde, toplam 19 örnekten 15’inin “yerileştirme” ve ikisinin “yabancılaştırma” makro stratejisi kapsamında değerlendirildiği tespit edilmiştir. Mikro stratejiler açısından ise “kültürel eşdeğerlik” sekiz defa, “betimleyici eşdeğerlik” üç defa “işlevsel eşdeğerlik”, “silme” ve “birebir çeviri” stratejileri ise ikişer defa uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, iki örneğin yanlış alımlanması, erek metinde kültürel bağlamla örtüşmeyen, anlam bütünlüğünü bozan hatalı bir çeviriye yol açmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Adalet Ağaoğlu’nun Türkçenin zengin söz varlığını ustalıkla yansıtan *Fikrimin İnce Gülü* adlı eserinde, kültüre özgü öğelerin Almanca gibi uzak bir dile çevrilmesinin yarattığı zorluklar öne çıkmaktadır. Bunun başlıca nedenlerinden biri, çevirmenin karşılaştığı kaçınılmaz sınırlamalardır. Hedef metnin dilsel ve edebi normları ile hedef metin okurlarının çeviriden beklentileri, çevirmenin özgür alanını bu anlamda daraltmaktadır (bkz. Aksoy, 2002, s. 58). Çeviri sürecinde bu tür zorlukların üstesinden gelinmesi, kaynak metnin doğru anlaşılması ve yorumlanmasına bağlıdır (Uluşahin, 2018, s. 29); zira çeviri, yalnızca dilsel bir aktarım değil, aynı zamanda kültürel bir süreçtir ve çevirmenin geniş bir bilgi birikimine sahip olmasını, her iki dilin kültürel normlarını dikkate almasını gerektirir. Aksi takdirde, bu çalışmada ele alındığı üzere, “Ne Arab’ın yüzü ne Şam’ın şekeri” veya “Geçmişe mazi, yenmişe kuzu” gibi kalıplaşmış ifadelerin örtük anlamları doğru şekilde aktarılamayabilir.

İncelenen örneklerde çevirmenin, kaynak metni erek kültüre aktarırken, yazarı ve metnini erek metin okuruna yaklaştırdığı ve kültürel ve dilsel farklılıkları en aza indirdiği görülmektedir. Ağaoğlu’nun eserini Almancaya çeviren Wolfgang Scharlipp, çeviri sürecinde metnin işlevine göre yerileştirme (*Einbürgerung*) ve yabancılaştırma (*Verfremdung*) makro stratejilerini kullanmıştır. Erek metin okurunun metni daha kolay anlayabilmesi için kaynak metindeki kültürel ifadeleri, erek dildeki uygun kültürel karşılıklarıyla değiştirmiştir.

Özellikle atasözleri ve deyimlerin çevirisinde yerileştirme stratejisinin tercih edilmesi, okura metni kolayca kavrama imkânı sunmuştur. Bu strateji, çeviri sürecini belirginleştirirken, kaynak metne özgü öğeler yabancılaştırma stratejisiyle korunmuş ve okurun farklı bir kültürel bağlamı deneyimlemesine imkân tanınmıştır.

İncelemede dikkat çeken bir diğer önemli nokta, Almanca çevirmenin aynı deyim farklı bağlamlarda değişen stratejilerle çevirmesidir. Bağlamın gerekliliklerine bağlı olarak kimi durumlarda işlevsel eşdeğerlik sağlanırken, kimi durumlarda kültürel eşdeğerlik tercih edilmiştir. Çevirmenin aynı deyim farklı bağlamlarda farklı biçimlerde çevirmesi, çeviri sürecinin dinamik yapısını ve bağlamsal faktörlerin çeviri tercihleri üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Bu stratejilerin kullanımı, Adalet Ağaoğlu’nun dilinin çevrilmesinin zorluğunu daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Özellikle özgün dil yapıları ve kültürel bağlamlar, çeviri sürecinde karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri olan “çevrilebilirlik sınırı” sorunsalını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, çevirinin yalnızca dilsel değil,

aynı zamanda kültürel bir aktarma süreci olduğunun altı çizilmekte ve çevirmenin, dilin ve kültürün doğru bir şekilde aktarılması için farklı stratejik tercihlerde bulunduğu vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, kültüre özgü öğelerin sıkça yer aldığı edebi eserlerin çevirisinde, tek bir çeviri stratejisiyle sınırlı kalmak mümkün değildir. Çevirmen, kaynak kültüre ait öğeleri erek metne aktarırken, bazen kaynak kültürün, bazen erek kültürün, bazen de her iki kültürün normlarını göz önünde bulundurabilir. Bu durum, farklı çeviri stratejilerinin bir arada kullanılmasını zorunlu kılabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, Adalet (1976): *Fikrimin İnce Gülü*. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları.
- Ağaoğlu, Adalet (1979): *Die zarte Rose meiner Sehnsucht*, (W. Scharlipp, Übersetz.). Stuttgart: Ararat Verlag.
- Aixelá, Javier Franco (1996): Culture-Specific Items in Translation. R. Alvarez / M. Carmen-África Vidal (Hrsg.): *Topics in Translation*: 8. Clevedon-Philadelphia-Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 52-78.
- Aksoy, Berrin (2002): *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*. Ankara: İmge.
- Çotuksöken, Yusuf (2004): *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Ege Üniversitesi. Wolfgang-Ekkehard Scharlipp. Erişim: 05 Şubat 2025. https://translex.ege.edu.tr/tr-6364/wolfgang-ekkehard_scharlipp.html. (En son erişim: 06.03.2025).
- Klemm, Gustav Friedrich (1849): *Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit: Das Morgenland* (Bd. 7). Leipzig: Verlag von B. G. Teubner.
- Newmark, Peter (1988): *A Textbook of Translation*. New York, London: Prentice Hall.
- Sağlam, Musa Yaşar (2014): *Dünya Edebiyatına Uzanan Yolda Bir Türk Romancı: Orhan Kemal*. Erdem (67), 87-104. <https://doi.org/10.32704/erdem.537456>.
- Türk Dil Kurumu (1998): *Türkçe Sözlük: 1 A-J*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Türk Dil Kurumu (1998): *Türkçe Sözlük: 2 K-Z*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Uluşahin, Esra (2018): *Orhan Kemal'in Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi, Üçkağıtçı Adlı Yapıtlarında Kültürel Unsurların Çevirisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. Humanitas, 2018; 6(11): 11-31. DOI: 10.20304/humanitas.297616.
- Venuti, Lawrence (2008): *The Translator's Invisibility. A History of Translation* (2. Aufl.). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Edebi Eserden Filme: Hermann Hesse'nin *Siddhartha*'sının Çeviribilim Işığında Karşılaştırmalı Analizi¹

Can Eltetik , İzmir – Mehmet Tahir Öncü , İzmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714924>

Öz

Adaptasyon filmleri, disiplinlerarası bir araştırma alanı olan çeviribilim ile yine çok yönlü ve kuramsal açıdan zengin bir alan olan adaptasyon çalışmaları arasında yer alan önemli bir inceleme konusudur. Bu tür filmler, yalnızca metinlerarası değil, aynı zamanda göstergelerarası ve medyalararası nitelikler taşır. Dolayısıyla, söz konusu filmlerin incelenmesinde farklı akademik disiplinlerin kuramsal yaklaşımlarından yararlanmak gereklidir. Adaptasyon çalışmaları kapsamında, özellikle Perdikaki'nin (2016) çeviribilim temelli adaptasyon yöntemleri dikkat çekmektedir. Ancak bu yöntemlerin daha da geliştirilmesi, derinleştirilmesi ve sorgulanması için, şimdiye kadar ayrıntılı biçimde ele alınmamış ya da akademik literatürde sınırlı biçimde incelenmiş örneklerin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda seçilen çalışma konuları, oluşum romanı (Bildungsroman) ve felsefi kurgu türlerinde yer alan Hermann Hesse'nin 1922 yılında yayımlanan *Siddhartha* adlı eseri ile bu romanın 1972 yılında Conrad Rooks tarafından sinemaya uyarlanmış film versiyonudur. Çalışma, yalnızca edebi metnin sinemaya aktarımını değil, aynı zamanda göstergelerarası ve medyalararası dönüşüm süreçlerini, işaret sistemlerini ve anlatı yapılarındaki değişimleri de kapsamlı şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çeviribilim, Adaptasyon Çalışmaları, Göstergelerarasılık, Medyalararasılık, *Siddhartha*.

Abstract

From Literary Work to Film: A Comparative Analysis of Hermann Hesse's Siddhartha in Light of Translation Studies

Adaptation films are a significant subject of study situated at the intersection of translation studies—a multidisciplinary field—and the similarly rich and theoretically diverse area of adaptation studies. These types of films are not only intertextual but also exhibit intersemiotic and intermedial characteristics. Therefore, analyzing such films requires drawing upon theoretical approaches from various academic disciplines. In the context of adaptation studies, the translation-based methods proposed by Perdikaki (2016) are particularly noteworthy. However, in order to further develop, deepen, and critically evaluate these methods, it is crucial to examine examples that have not yet been thoroughly analyzed or that have received limited attention in academic literature. In this regard, the selected case studies are Hermann

Einsendedatum: 01.02.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 17.06.2025

¹ Bu makalede ele alınan bilgiler danışmanlığı Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü tarafından yapılmış olan Can Eltetik'in "Hermann Hesse'nin *Siddhartha* Adlı Eserinin ve Sinema Adaptasyonunun Çeviribilim Açısından Göstergelerarası İncelenmesi" (Eltetik 2025) adlı yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

Hesse's *Siddhartha*, published in 1922 and categorized as both a Bildungsroman and philosophical fiction, and the film adaptation of this novel directed by Conrad Rooks in 1972. This study aims to analyze not only the transfer of the literary work to the cinematic medium, but also the processes of intersemiotic and intermedial transformation, including shifts in sign systems and changes in narrative structures.

Keywords: *Translation Studies, Adaptation Studies, Intersemiotics, Intermediality, Siddhartha.*

EXTENDED ABSTRACT

This article analyzes the adaptation shifts in Hermann Hesse's *Siddhartha* (1922) and Conrad Rooks' adaptation (1972) through a descriptive comparison and analysis. The reasons for the identified shifts in this type of translation are also analyzed through the paratexts. The first two chapters of the plot structure category from the analysis in the main study are included in the article. Hermann Hesse's *Siddhartha* (1922) is a philosophical fiction and Bildungsroman about Siddhartha, a young Brahman who embarks on a journey for spiritual enlightenment. The film adaptation was made in 1972 with the same plot. The fact that Hermann Hesse, as a German author, wrote a novel set in India and Conrad Rooks, as an American producer and director, made a film adaptation for both American and Indian audiences shows the multiculturalism of the works. The study aims to contribute to the adaptation analyses conducted with translation studies' methods. In this direction, works that have not been analyzed with the methods used in the reviewed studies have been selected as research objects. In addition, the scientific approaches of the fields of intermediality and intersemiotics are explored and their contribution to the context of the topic is seen. The research consists of four parts: "Theoretical Foundations and Background", "Methodological Approach" and two related analysis sections.

Following the first part, the introduction, the second part includes a section, "Intersemiotics and Intermediality" that deals with the theoretical aspect of the analysis. Recent paradigms in the fields of intersemiotics and intermediality are examined. Before discussing the approaches of intersemiotics, the concepts of sign, intersemiotic translation and intersemioticity were introduced and a subject foundation was created. The perspectives of Nicola Dusi (2015) and Umberto Eco (2001) are discussed. The same path was followed for intermediality by addressing the concepts of media and intertextuality before introducing the concept of intermediality. The perspectives of Irina Rajewsky (2005) and Jens Schröter (2011) on intermediality are presented. In this way, it was seen how intersemiotics and intermediality contributed to the research. After this theoretical framework, information about the selected research objects is given. The plot of Hermann Hesse's *Siddhartha* (1922) is presented. About the adaptation of the work, Conrad Rooks' *Siddhartha* (1972), the details of the production of the film are shared.

In the third part, "Methodological Approach", information about the models of Katerina Perdikaki (2016), which were chosen as the method of analysis for the thesis, is given under the titles "Perdikaki's Descriptive/ Comparative Model" and "Perdikaki's Interpretive Model". The Descriptive/ Comparative model was created by adapting van Leuven Zwart's (1989) translation shifts model to adaptations. The plot structure category, which is a sub-category of the models included in this article, has been elaborated. The purpose of the Interpretive model, which Perdikaki (2016) created through the paratexts she used in her research in which she presented her models, is to interpret the reasons for the shifts identified through the Descriptive/ Comparative model with the paratexts. The types of adaptation shifts that can be identified by the models and how the reasons for their occurrence are classified and categorized are thus illustrated.

In the fourth part, the Descriptive/ Comparative model is used to compare and analyze both works in terms of adaptation shifts. The subsections are the parts of the model. As mentioned earlier, the first two chapters of the plot structure section of the analysis are included in this article. All shifts are tabulated alongside the explanations. In the fifth part, Perdikaki's Interpretive model was applied to the adaptation shifts found with the Descriptive/ Comparative model to find and interpret the reasons for the shifts. In this way, the contexts of the works about which information was provided in the second part were also included in the research. The given table shows the number of shifts in the plot structure category. The research is multifaceted in that it is intersemiotic with adaptation shifts, intermedial with the transition from the novel genre to film, and also multifaceted in that the works contain different cultural dimensions.

1. Giriş

Çeviri, bir iletişim aracı olmanın ötesinde birçok boyutunda çeşitli anlamsal ve kültürel bağlantılar içermektedir. Çevirmenler aracılığıyla kişiler arasında yapılabildiği gibi, metinlerin dillerarası çevirisiyle, insanların bu metinlerin onların anlayabileceği dillere aktarımını üstlenen bir araç görevi görmektedir (Munday / Pinto / Blakesley 2022: 10). Çeviriyi inceleyen bilim dalı çeviribilim, 20. yüzyıldan beri bilimsel bir alana dönüşmüştür. Genç bir bilim dalı olarak dilbilim ve edebiyat biliminden ayrılan çeviribilimde (Siever 2015: 8) 21. yüzyıl ile teknolojinin ilerlemesi, çeviribilimin araştırma nesneleri olan sözlü ve yazılı türlere görsel-işitsel türleri eklemesinin yanında, çeviribilimin farklı bilim dallarıyla ilişkilerinin araştırıldığı ve bu dallardan yararlanıldığı disiplinlerarası bilimsel çalışmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır. Çeviribilimin disiplinlerarası ilişkileri olan alanlara sosyoloji, film çalışmaları, felsefe, adaptasyon çalışmaları, anlambilim, göstergebilim, kültür çalışmaları ve psikoloji gibi alanlar örnek gösterilebilir.

Disiplinlerarasılık sayesinde bilim dalları, kendi alanlarında veya ortak olarak karşılaştıkları problemleri ve konuları birbirlerinin bilgi hazinesinden yararlanarak çözebilmekte ve ele alabilmektedir. Bir edebi eserin sinema adaptasyonunun incelenmesi konusu, çeviribilim ve adaptasyon çalışmalarının alanına giren bu tür bir disiplinlerarası konudur. Disiplinlerarası kavramlar, medyalararasılık ve göstergelerarasılık bu tür bir araştırmaya çok yönlü bir bakış açısı sunmaktadır. Medyalararasılık ile medyaların kendilerine özgü niteliklerinden ve ayrıca göstergelerarasılık ile anlamsal boyutlardan adaptasyon incelemesinde yararlanılabilmektedir. Öte yandan adaptasyon filmi bir çeviri türü olarak alındığında oluşan geniş araştırma alanı, film adaptasyonlarının teorik olarak incelenmesindeki problemlerin çözümünde rol oynayabilmektedir.

Farklı alansal açılardan bakıldığında, çeviribilim ve adaptasyon çalışmalarının disiplinlerarasılığında benzer ve ortak konuların yattığı görülmektedir. Bunlar çeviribilimden aşına olunan sadakat ve bağlılık gibi kavramlar olduğu gibi çeviri ve adaptasyonun hedef aldıkları kültürel bağlama göre farklı etkiler yaratmaları özellikleridir. Adaptasyonu ve çeviriyi orijinal eserin arkasından gelen taklit olarak gören yaklaşımlar iki bilim dalında da bulunmaktadır. İki bilim dalının ortak özelliklerinden ve çeviribilimden yararlanarak adaptasyon çalışmalarındaki modeller oluşturulmuştur. Bu sayede çeviribilimden yararlanan adaptasyon yöntemi boşluğu doldurulmuştur (Perdikaki 2016), ancak yöntemlerin son dönemlerde ortaya konması sebebiyle sağlamlaştırılmaları yeni çalışmalar gerektirmektedir. Ayrıca kullanılacak modellerle yapılan ilk çalışmalar, sadece çeviribilim ve adaptasyon çalışmaları alanlarına eğilmiştir. Ele alınan inceleme, medyalararası ve göstergelerarası özellikleri de içinde barındırmaktadır. Bu çalışmada ise doldurulması amaçlanan bilimsel boşluk, hem oluşturulduğu bahsedilen modellerle hem de bilimsel olarak adaptasyon bağlamında taranan literatür çerçevesinde daha önce incelenmemiş bir edebi eserin ve onun film adaptasyonunun karşılaştırılarak adaptasyon değişimlerine yönelik incelenmesi ve bu değişimlerin sebeplerinin saptanmasının haricinde medyalararasılık ve göstergelerarasılığın sunacağı güncel perspektiflerin araştırılmasıdır. Çeviribilimin farklı bilim dallarını buluşturan ve sürekli gelişen yapısı

sayesinde bu araştırmada adaptasyon çalışmaları alanından yararlanılacağı gibi, göstergelerarasılık, medyalararasılık ve çok modluluk gibi disiplinlerarası konular araştırmanın kapsamına alınacaktır.

2. Teorik Temeller ve Arka Plan

2.1. Göstergelerarasılık ve Medyalararasılık

Bu bölümde yapılan araştırmanın bilimsel düzlemdeki yerinin ve bu alanların araştırmaya katkılarının görülebilmesi için son dönemlerin göstergelerarasılık ve medyalararasılık yaklaşımlarına bakılacaktır.

Kendi dışındaki bir şey için temsil edici bir görevi bulunan varlıklar “gösterge” olarak adlandırılmaktadır. Gösterge kavramına örnek olarak dil, jest, resim gibi örnekler verilebilmektedir. Bu kavramı inceleyen bilim dalı Ferdinand de Saussure’ün kurduğu göstergebilimdir (Rıfat 2009: 11-12). Bir dilden bir dil dışı sözsüz ifade sistemine çeviriyi tanımlayan göstergelerarası çeviri kavramını ise Roman Jakobson ortaya koymuştur (Jakobson 2004: 114). Bu kavramsal tanımlamalar ile göstergelerarasılık kavramının kapsamı görülmektedir. Göstergelerarasılık kavramı, edebiyatı da içine alan sanatsal alanlar arasında ilişki ve iletişimi belirtmektedir (Aktulum 2021: 668-669).

Nicola Dusi’nin yaklaşımına göre, göstergelerarasılık ilişkisini kuran ürünler, kendi başlarına işlev ve tutarlılık sahibi olmalarının yanında bu ilişki çerçevesinde birbirlerine referans vermektedirler (2015: 182-183). Bu doğrultuda Dusi, Lotman’ın (1981/ 1994) ve Eco’nun (1979) yaklaşımları ile bu durumun farklı yönlerinden bahsetmektedir. Lotman’a göre bu tür bir ilişkideki ürünler metin tabanlı ve alıcılar da dahil olarak metin dışı ürünler de olabilirken, bu ilişki çerçevesinde birbirlerine yeni anlamlar kazandırmaktadırlar (1981/ 1994: 378-379). Eco ise, bir eserin yaratıcısının, bir kişinin eserin alıcısı olabilmesi için belirli bir bilgiyi gerektirmesi, yani eserin alıcısını seçmesi veya alıcısını eğitmesi durumunu belirterek, model okuyucu terimini oluşturmuştur (1979: 7-8). Dusi, bir edebi eser ve onun adaptasyonunun da arasında bu tür bir ilişkiden söz edilebildiğine değinmektedir (2015: 182-183). Umberto Eco (2001), yorumlama olarak ele aldığı çeviri kavramında dillerin farklılaştığını ve bu eylemin yapılırken kültürel bilgiler gerektirdiğini söylemektedir (Eco 2001: 13-14). Bu yaklaşım, eşdeğerliğin olmadığını ve ayrıca bir göstergenin başka bir göstergeye yorumlanmasının, yorumlanan göstergeyi zenginleştirdiğini göstermektedir (Eco 2001: 71).

Medyalararasılığı tanımlamadan önce medya ve metinlerarasılık kavramlarından bahsedilmelidir. Bohn, Müller ve Rupert (1988), medyayı göstergeleri elverişli bir aktarıcıyla zaman ve mekân ötesinde taşıyan bir olgu olarak tanımlamaktadırlar (akt. Kayaoğlu 2009: 33). Kristeva’ya göre metinlerarasılık, metinlerin birbirlerinin referansından meydana geldiği ve bağlamsal özellikler barındırmaları olgusudur (Kristeva 1972: 347-348). Medyalararasılık ise metinlerarasılık ile tanımlanabilen metne dayalı durumların üstüne farklı medyaların birbiriyle bağlarını, salt anlamsal yönden olmamakla birlikte uygulamaya yönelik durumlarının anlam üzerindeki etkilerini de katmaktadır (Kayaoğlu 2009: 9).

Rajewsky, medyalararasılığın yüksek disiplinlerarasılığının zenginleştirici olduğunu, ancak farklı kullanımlara yol açması problemini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu sebeple Rajewsky², medyalararasılığın türleri için kategorilere yönelik bir yaklaşım ortaya koymuştur. Rajewsky'nin oluşturduğu kategoriler bir medyanın kaynağı ile başka medyada rol oynaması açısından (romanlaştırılma türünde olduğu gibi) *medyasal transpozisyon/ aktarma*, medyaların birbirlerini içinde bulundurmaları açısından (örneğin opera ve çizgi roman) *medyasal kombinasyon* ve tek bir medyanın başka medyadan aldığı referansla (kitaplarda film çekiminin çağrıştırılması gibi) anlamını oluşturması açısından *medyalararası referanslar* olarak ayrılmaktadır (2005: 51-53). Rajewsky'nin sınıflandırmalarının tümüne girebilen film adaptasyonu, doğası gereği mediasal transpozisyon/ aktarma ve kombinasyon iken, referans bulundurabilmesiyle üçüncü sınıflandırmaya dahil olabilmektedir (2005: 53).

Schröter'in çalışmasında medyalararasılık bireşimsel, transmedyal, dönüşümsel ve varlıkbilimsel olarak dört türden oluşmaktadır (2011: 1-2). Transmedyal medyalararasılık, tek bir medyanın sınırları içinde kalmayan ve birden fazla medyada bulunabilen fenomenleri ele almaktadır (Schröter 2011: 3). Schröter, Paech'in (1997: 335) yaklaşımından yola çıkarak anlatının da transmedyal olduğu yaklaşımını vurgulamasıyla (2011: 3), yapılacak araştırmanın anlatı yönüyle bir diğer özelliği görülmektedir. Chatman'ın (1980: 121) de anlatı konusunda aynı yaklaşımı paylaştığı görülmüştür.

2.2. Hermann Hesse'nin *Siddhartha*'sının (1922) Konusu

Eser, huzur ve gerçek inancı sembolize eden Nirvana'ya³ ulaşmak için Siddhartha'nın çıktığı yolculuğu konu edinmektedir. Bilgelğe kişinin kendi tecrübesiyle erişebileceğini fark ederek, yolculuğunda çilecilere katılır, Buda'nın vaazını dinler, ancak aradığını bulamaz. Hayat kadını Kamala'yı görmesiyle onunla zaman geçirmek için şehirde çalışmaya başlar. Zamanla zengin olur ve varlığına varlık katar, fakat ilk amacına duyduğu isteğin körelmesiyle halinden iğrenir ve şehirden ayrılır. Önceden karşılaştığı kayıkçı Vasudeva ile yaşamaya başlar. Dinlediği ve aydınlanma konusunda ona yol gösteren ırmak ve Vasudeva sayesinde her şeyin birlik ve bütünlüğünün farkına varır ve amacına ulaşır.

2.3. Conrad Rooks'un *Siddhartha* Adaptasyonu (1972)

Adaptasyon filmi, kitap ile neredeyse aynı yolda ilerlemektedir ve farklılık gösterdiği yerlere rağmen ana hatlarıyla aynı hikâyeyi ele almaktadır. Farklılık gösterdiği yerler inceleme bölümünde analiz edilecektir. Bu sebeple bu bölümde filmin konusundan ziyade yapımı ele alınacaktır. Conrad Rooks film hakkındaki 2001 tarihli röportajda filmin

² Rajewsky'nin medyalararasılığa daha detaylı yaklaşımı için bkz: *Intermedialität* (2002).

³ Budizm'de "arzu, nefret ve cehaletten" arınarak ulaşılan amaçtır. Bu sayede dertlerden kurtulan kişi, reenkarnasyon döngüsünden de (Sansara) kurtulmuş olmaktadır (Lopez, 2024).

yapım hikâyesini anlatmaktadır. Beat akımıyla⁴ bağı bulunan ve *Siddhartha*'dan etkilenen Rooks, tedavi için Almanya'dayken Hermann Hesse'nin oğlu Heiner Hesse ile tanışarak film için onay almıştır (Rooks 2001: 00:00-05:17). Rooks, filmin bağlamı konusunda bilgi sahibi olmak için altı yıl Hindistan'da, birer yıl Sri Lanka ve Tayland'da yaşamıştır. Bu sırada Budizm ve Hinduizm hakkında bir birikim edinmiştir (Rooks 2001: 05:17-07:20).

Filmin çekimi öncesinde Hindistan'dan izin alınması ve Hindistan ile Pakistan savaşı gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Rooks'un Gandhileri⁵ tanınmasıyla ilk problem çözülmüştür, ancak ikinci problem sebebiyle masraflar yapım için ayrılan bütçeyi geçmiştir (Rooks 2001: 15:59-20:28). Rooks'a göre filmi Bharatpur mihracesinin özel mülkünde çekmesiyle kültürün zamansızlığına (Rooks 2001: 17:43-20:28), Hindistan'da denk geldiği kişileri figüran olarak kullanmasıyla ise zamansızlığın yanında beat akımı açısından özgürlüğe dikkat çekmektedir (Rooks 2001: 20:28-23:30).

Rooks'a göre film Amerika açısından bakıldığında, herhangi bir vatandaşa Hint kültürünün zenginliğini tanıtırken ve ülkenin güzelliğini gösterirken, Hindistan açısından bakıldığında Indira Gandhi, filmi halkla ilişkiler için bir araç olarak görmüştür (Rooks 2001: 15:59-17:43).

3. Yöntemsel Yaklaşım

3.1. Perdikaki'nin Betimleyici/ Karşılaştırmacı Modeli

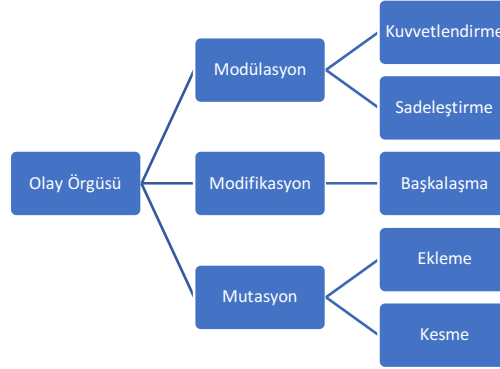
İncelemede kullanılacak bilimsel yöntem Katerina Perdikaki'nin Betimleyici/ Karşılaştırmacı ve Yorumlayıcı modelleridir. Perdikaki, modellerin oluşturulmasında Strauss ve Corbin'in (1998) *Grounded Theory (Temellendirilmiş Teori)* kuramından yararlanmıştır (Perdikaki 2016: 69-70). Perdikaki modellerini *Temellendirilmiş Teori* çerçevesinde yaptığı ilk inceleme ile şekillendirmiştir. Kitaplara ve adaptasyonlarına yaptığı bu inceleme, van Leuven-Zwart'ın (1989) çeviri değişimlerini ele alan modelini adaptasyon değişimlerini ele alacak şekilde uyarlamasına izin vermiştir. Böylece van Leuven-Zwart'ı temel alan ilk model, adaptasyondaki eğilimin saptanmasına yarayan Betimleyici/ Karşılaştırmacı model ortaya çıkmıştır. Perdikaki'nin incelediği kitap ve adaptasyonlar hakkındaki yanmetinler de Yorumlayıcı modelin sınıflandırmalarının oluşturulmasında kullanılmıştır (Perdikaki 2016: 71-72). Bu modelde adaptasyon değişimleri modülasyon, modifikasyon ve mutasyon olarak üç türe ayrılmaktadır ve betimleyici kategoriler olay örgüsü, anlatı teknikleri, karakterizasyon, ortam⁶ (zamansal ve mekânsal) (Perdikaki 2016: 73) altında incelenmektedirler.

⁴ 1950'li yıllarda Amerikan bir akım olan Beat hareketi, toplumsal geleneklere karşı ortaya çıkmıştır (Britannica 2023). Britannica ansiklopedisi amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır: “Uyuşturucu, caz, seks veya Zen Budizmi disiplinlerinin tetikleyebileceği artan duyuşal farkındalık yoluyla kişisel özgürleşmeyi, arınmayı ve aydınlanmayı savundular.” (Britannica 2023)

⁵ Rajiv Gandhi ve ondan önce annesi Indira Gandhi Hindistan başbakanlarıydı (Britannica 2024a).

⁶ *Siddhartha*'nın roman ve film incelemesinde ortam kategorisinde neredeyse hiç değişim meydana gelmemesi sebebiyle incelemede bu kategori yer verilmemiştir.

Modülasyon ile betimleyici kategorilerden/ anlatı birimlerinden herhangi birinin anlamının vurgulandığı veya daraltılarak arka plana itildiği durumlar, modifikasyon ile birimlerin kökten değişimi, mutasyon ile atıldığı ve eklendiği durumlar belirtilmektedir (Perdikaki 2016: 76). Aşağıdaki grafik olay örgüsünde adaptasyon değişimlerinin ortaya çıkardığı değişim türlerini göstermektedir:



Resim 1: Olay Örgüsü Kategorisi Adaptasyon Değişimleri (Perdikaki 2016: 77)

Olay örgüsü kategorisine bakıldığında bu kategoride modülasyon tipi bir değişim yaşanması, bir olayın ön plana çıkarılmasıyla veya geri plana itilmesiyle meydana gelmektedir (Perdikaki 2016: 76-77). Perdikaki, modeli uyguladığı *The Notebook* (Cassavetes 2004) filminden verdiği örnekte bu durumları açıklamaktadır. Filmdeki çiftin tekrar bir araya gelişindeki olayların bazılarının adaptasyonda yer verilmemesi sadeleştirmeye yol açmaktadır. Diğer yandan ilişkilerindeki romantizmin başlangıcının filmde, kitapta olduğundan daha fazla ön plana çıkması bu olayı kuvvetlendirmeye yaramıştır (Perdikaki 2016: 76-77). Olay örgüsünde modifikasyonun yol açtığı tek bir sonuç bulunmaktadır ve bu durum “başkalaşma” terimiyle betimlenmektedir (Perdikaki 2016: 76-77). Bu değişim ile kitaptaki bir olayla adaptasyonda farklı bir olay olarak karşılaşılmaktadır. Mutasyon, olay örgüsünde sadece “ekleme” ve “kesme” durumlarına yol açmaktadır (Perdikaki 2016: 76-77).

3.2. Perdikaki’nin Yorumlayıcı Modeli

Bu model ile Betimleyici/ Karşılaştırmacı modelde saptanan adaptasyon değişimleri üç tür yorumlayıcı kategori altında ayrılarak incelenmektedir. Bu kategorilerle bu değişimlerin yanmetinler⁷ yardımıyla neden ortaya çıktığına bakılmaktadır. Perdikaki, kendi araştırması ile bu sebepleri, başka bir deyişle kategorileri ortaya koymuştur ve Betimleyici/ Karşılaştırmacı modeli oluştururken kullandığı gibi, bu model için de

⁷ İncelemede kullanılan yanmetin kapsamı Genette’nin olgusal yanmetin kavramı (1997) ile genişletilerek *Siddhartha* eserlerinin bağlamları da (Hint kültürü, Hinduizm ve Budizm) kullanılan yanmetinlere dahil edilmiştir. Her bağlaman yanmetin işlevi olduğu üzerinden metnin alıcıları tarafından bilindiğinde ona karşı olan perspektifi değişikliğe uğratan ve materyal biçimde olup olmaması önemsiz olan yanmetinler kastedilmektedir (Genette 1997: 7-8).

Temellendirilmiş Teori'den yararlanmıştır. Perdikaki'ye göre bu modeldeki yorumlayıcı kategoriler, bu tür bir araştırma çerçevesinde, incelenen nesnelere göre genişletilebilir ve çoğaltılabilir (Perdikaki 2016: 82). Yorumlayıcı kategoriler, ekonomik, yaratıcı ve sosyal sebepler olarak üçe ayrılmaktadır (Perdikaki 2016: 83-84).

Ekonomik sebepler kategorisi altında maddi amaçlarla ortaya çıkmış olan adaptasyon değişimleri bulunmaktadır. Perdikaki'ye göre tanınmış oyuncuların kullanımıyla yüksek kâr ediniminin güdülmesi bu kategoriye örnek oluşturabilmektedir (Perdikaki 2016: 83).

Yaratıcı sebepler kategorisinde adaptasyonu üreten kişinin başka bir medya boyutuna aktarımdaki yorumsal duruşu incelenmektedir. Bu açıdan bu kategori, her iki medyanın onları kendine özgü yapan özelliklerinden ileri gelen birbirlerinden ayrıldıkları noktalar ve bu değişimin adaptasyon yapımcısına sağladığı kararlar konusuyla bağlantılıdır. Perdikaki'ye göre sosyal sebeplerden etkilenebilmektedirler (Perdikaki 2016: 83-84).

Sosyal sebepler kategorisi ile toplumsal bağlam açısından adaptasyon değişimlerine inilmektedir. Bu toplumsal bağlam, yere ve zamana göre değişim göstermektedir. Adaptasyon perspektifinden bakıldığında film adaptasyonunun yapımında bu toplumsal bağlamda görülen sorunların veya konuların iki eser arasında ne tür bir değişimle karşılaştığı bir araştırma konusu haline gelmektedir (Perdikaki 2016: 84).

4. Betimleyici/ Karşılaştırmacı Model ile İnceleme

Bu bölümde araştırma materyalleri seçilen yöntemle göre incelenecektir. Araştırmanın bütüncesinde Hermann Hesse'nin *Siddhartha* (1922/ 2004) adlı eseri ve Conrad Rooks'un çektiği aynı adlı film adaptasyonunun (1972/ 2001) yanında yanmetinler bulunmaktadır. Yapılacak inceleme kitabın bölümleri bazında yapılmıştır. Ancak bu makalede ilk iki bölümün Betimleyici/ Karşılaştırmacı modelin olay örgüsü kategorisi çerçevesindeki incelemesine yer verilecektir.

4.1. Olay Örgüsü

Olay örgüsü kategorisi için ilk bölüme bakıldığında alt kategori modülasyon değişimi olan *sadeleşme* ve alt kategori modifikasyon değişimi *başkalaşma*⁸ görülmektedir (Rooks 1972/ 2001: 00:00-09:25). *Sadeleşme*, mutasyon alt kategorisi “*kesme*” ile desteklenmektedir. Kitapta yer alan Siddhartha'nın büyüüyüşü, bilgiye açlığı ve anne ve babasının ona duydukları sevgi ve hayranlık, kızların hayranlığı, Govinda'nın Siddhartha hakkındaki onun sıradan Brahmanlar⁹ gibi olmayacağı ve “tanrılarının arasına katılacak”

⁸ Değişimler, tür ve kategorilerinin vurgulanması amacıyla yapılan incelemede *italik yazı* ile vurgulanmaktadır.

⁹ Brahman/ Brahmin kavramı, Hindistan'ın kast sisteminde en üstte yer alan sosyal sınıfı gösterir ve dini görevler üstlenirler (Britannica 2024b).

büyük bir kişi olduğunda yanından ayrılmayacağı düşüncelerinin filmde *kesildiği* görülmektedir (Hesse 1922/ 2004: 11-12). Ayrıca Siddhartha'nın Hinduizm öğretilerini sorgulayışı ve çevresindeki alimlerin ne kadar bilgili olsalar da bu öğreti ve bilgilerin içindeki bilgeliğe ve Atman'a¹⁰ ulaşamama durumunu ve Brahman babasını da bu konuda eleştirdiği düşünceleri filmde bulunmamaktadır (Hesse 1922/ 2004: 13-15).

Kitapta Siddhartha, Samanalara katılma isteğini Govinda ile paylaşmadan önce, onunla beraber yaptıkları meditasyon ve Govinda'nın Siddhartha'nın yüksek konsantrasyonunu görmesi (Hesse 1922/ 2004: 16), filmde Siddhartha'nın tek başına kısa süre meditasyon yaptığı bir sahne ile değişime uğramıştır (Rooks 1972/ 2001: 06:13-06:36). Olay örgüsü açısından *sadeleştirme* görülmektedir.

Eviden ayrılmadan önce Siddhartha, kitapta babasıyla tartışmasız ve sessiz bir münakaşaya girmektedir ve sonunda babasını ikna etmektedir (Hesse 1922/ 2004: 18-20). Filmde çoğunlukla bu olay ana hatlarıyla değişmeden kalmıştır, ancak kısaltılarak sadeleştirilmiştir. Siddhartha'nın uyumadan sabaha kadar ayakta bekleyişi filmde gösterilmeyerek babasının konuşmasından bu anlaşılmaktadır (Rooks 1972/ 2001: 06:37-08:20).

Babasının Siddhartha'ya Samanalara katılması için izin verdiği sekansta söylediği son replik, “Alles kehrt wieder wie der Fluss” (İngilizce: “Like the river, everything returns”, Türkçe: “İrmak gibi, her şey geri döner”) (Rooks 1972/ 2001: 08:17-08:20) olay örgüsü noktasında, Siddhartha'nın aydınlanmasını sağlayan kayıkçı Vasudeva'nın her şeyin bir döngüden ibaret olduğunu işaret eden sözüdür. Siddhartha kitabın sonunda ırmakta babasını ve başkalarını görerek bu döngüyü fark etmiştir (Hesse 1922/ 2004: 121-125). Adaptasyona bu repliğin eklenişiyle filmin başı ve sonu arasında bir bağlantı kurularak olay örgüsünün *başkalaşmaya* uğradığı görülmektedir. Sadece *ekleme değişimi* olarak alınmamasının sebebi, romandan farklı olarak olay örgüsünde köklü bir anlamsal değişime bu olay ile yol açılmasıdır. İlk bölümün olay örgüsü kategorisindeki adaptasyon değişimleri:

Modülasyon	Modifikasyon	Mutasyon
Kuvvetlendirme	Başkalaşma	Ekleme
	Kayıkçının sözünü Siddhartha'nın babasının da söylemesi.	
Sadeleştirme		Kesme
- Siddhartha'nın meditasyonu. - Siddhartha'nın babasının yanından ayrılışı.		- Siddhartha'nın büyümesi. - Siddhartha'nın bilgiye açlığı. - Siddhartha'nın anne ve

¹⁰ “Atman” kavramı, Hinduizm’de bir kişinin özünde yer alan ruhudur (Bhaskarananda 2002: 146). Hinduizm’deki nihai tanrı olan Brahman’ın bir parçası olarak onunla aynı varlık olarak kabul edilir (Bhaskarananda 2002: 78-79).

		babasının, ayrıca kızların ona hayranlığı. • Govinda'nın Siddhartha hakkındaki düşünceleri. • Siddhartha'nın Hinduizm öğretilerini sorgulayışı. • Siddhartha'nın babasını eleştirisi.
--	--	--

Tab. 1: Birinci bölüm olay örgüsü değişimleri¹¹

İkinci bölümde adaptasyonun kitapla çoğunlukla aynı yolda gittiği görülürken belirgin değişimler bulunmaktadır. Kitaptaki bölümün başlarındaki Siddhartha'nın Samanaların çileciliğini benimseyerek sefil bir şekilde yaşadığı kısım filmde sadeleştirilmiştir (Hesse 1922/ 2004: 20-21). Filmdeki Siddhartha kitaptaki gibi bir deri bir kemik değildir, ancak saç ve sakalının uzunluğu göze çarpmaktadır (Rooks 1972/ 2001: 10:43). Ayrıca şehirli insanlara dair düşünceleriyle de filmde karşılaşılmamaktadır. Kitapta insanları normal yaşantıları içinde mutlu olmalarının aslında bir kandırmaca olduğunu düşünen Siddhartha, onlara küçümseyici bir bakış açısıyla bakmaktadır (Hesse 1922/ 2004: 20).

Bu bölümde sadeleşmenin iyi bir örneği, kitapta ve filmde olan Siddhartha'nın Govinda'ya amaçlarına ulaşip ulaşmadığını sormasında yatmaktadır. Govinda, Siddhartha'ya çabuk öğrendiğinden “kutsal bir adam” olacağını söylemesine karşılık Siddhartha Samanaların öğretilerine karşı kuşkularını paylaşmaktadır. Kitapta bu noktaya kadar Samanaların yanında onun neleri öğrendiği, durumu ve düşünceleri görülmüş ve bu soruya gelinmiştir (Hesse 1922/ 2004: 23-24). Ancak filmde Siddhartha ve Govinda'nın onların yanındaki sahneleri kitaptaki bu anlatı parçaları verilmeden bulunmaktadır. Aralarındaki diyalogda ise adaptasyonda gösterilmeyen bu bilgi ve olaylardan (öğrendikleri ve eleştirileri), Siddhartha'nın Samanaları kitapta da bulunan sorgulayışı ile bahsedilmektedir (Rooks 1972/ 2001: 13:01-13:10). Diğer bir deyişle, kitaptaki tasvir edilen ve anlatılan olayların adaptasyonda kısa replik ve diyalog ile verildiği görülmektedir. Bu durum, Siddhartha'nın eleştirdiği Samanaların öğretileri hakkında adaptasyonun alıcısının zaten bilgi sahibi olduğunun varsayılabilmiş olma ihtimalini göstermektedir.

Adaptasyondaki Samanaların yanındaki sahnelerde Siddhartha ve Govinda'nın meditasyonlarının yanı sıra kitapta olmayan belirgin bir değişim, Samanaların enstrüman çalarak şarkı söylemeleridir. Ayrıca pipo benzeri aletlerle tıttırmektedirler (Rooks 1972/ 2001: 10:34-12:55). Adaptasyonda bu sahnelerin Siddhartha'nın Samanalar tarafından eğitiminin yerini alması olay örgüsü açısından *başkalaşma* değişimidir.

İkinci bölümden devam edildiğinde, Siddhartha ve Govinda'nın konuşmaları kitaptakine yakın şekilde ancak *sadeleştirilmiş* olarak ilerlemektedir. Govinda'nın kitaptaki kısa şiiri ve yönelttiği, “öğrenme yoksa neyin kutsallığını koruduğu”na yönelik

¹¹ Tüm tablolar yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

olan sorusu adaptasyonda bulunmamaktadır. Kitapta olduğundan farklı olarak Siddhartha dini kavramlar (Brahmanlar, Vedalar¹², Atman) kullanmadan sorgulayışını gerçekleştirmektedir (Hesse 1922/ 2004: 25-26). Benzer bir değişim ilk bölümde de görülmüştü.

Bölümün en belirgin değişimi, aynı diyalogda bulunan, Siddhartha'nın öğrenme eylemine ve öğretilere karşı duruşunu Samanalara ve Brahmanlara karşı eleştirisiyle kazandığı kısma da adaptasyonda yer verilmemesidir. Bunun yerine adaptasyonda izleyici, Siddhartha'nın öğrenme eylemine ve öğretilere karşı duruşunu Buda'ya gitmeyi konuştuklarında duymaktadır (Rooks 1972/ 2001: 13:48-16:10). Kitapta Siddhartha ve Govinda'nın hakkında duydukları bilgilerle Buda'nın tanıtılması da adaptasyonda görülmemektedir. Ayrıca Buda'dan söz etmeden önce Govinda ve Siddhartha *eklenen* bir sahneyle bir ayinde bulundukları görülmektedir. Bir din adamı dua ederek üflemleri bir aleti çalarken Govinda ve Siddhartha da meditasyon pozisyonundadırlar (Rooks 1972/ 2001: 14:41-15:27). Kitaptaki Buda'nın geçmişi, öğretisi ve hakkında anlatılan hikâyeler ile alakalı kısımlardan, onun bir zamanlar Samanalar ile yaşadığıktan sonra şehirde varlıklı şekilde yaşadığı öğrenilmektedir. Bu şekilde Siddhartha'nın anlatıdaki geleceği ile Buda'nın geçmiş yaşamı arasında paralellik kurulmaktadır (Hesse 1922/ 2004: 26-28). Siddhartha'nın eleştirisinin spesifik olmamasıyla *sadeleştirildiği* (Samanalara yönelik sadeleşen eleştirileri kalarak), Buda'nın geçmişinin ise *kesildiği* görülmektedir.

Olay örgüsünde ikinci bölümde karşılaşılan son adaptasyon değişimi ise Siddhartha ve Govinda'nın Samanalardan ayrılmak üzere en yaşlılarından izin aldıkları kısmın *kesilmiş* olmasıdır. Siddhartha'nın Samanaların yaşlısının agresif tavrına karşı onu “bakışlarıyla büyülemesi” ile adaptasyonda karşılaşılmamaktadır. Kitaptaki bu olayın kapanışı ile Samanaların büyü ve sihir türünde uğraşlarının bulunduğunu (Govinda'ya göre Siddhartha onlarla biraz daha kalsa suda yürüyebilecekti) ve Siddhartha'nın Samanaların kendilerini aldattıklarını düşüncesi öğrenilmektedir (Hesse 1922/ 2004: 29-30). İkinci bölümün olay örgüsü kategorisindeki adaptasyon değişimleri:

Modülasyon	Modifikasyon	Mutasyon
Kuvvetlendirme	Başkalaşma	Ekleme
	Samanaların şarkı söyleyerek çalgı çalması ve tüttürmesi.	Siddhartha ve Govinda'nın bir dini ayinde bulunduklarını gösteren sahne.
Sadeleştirme		Kesme
- Siddhartha'nın Samanaların yanındaki zamanı. - Siddhartha ve Govinda'nın diyalogu. - Siddhartha'nın		- Şehirli insanlar hakkında Siddhartha'nın görüşleri. - Buda'nın geçmişi. - Siddhartha'nın yaşlı Samanayı büyülemesi ve

¹² Vedalar, Hinduizm hakkındaki dini metinlerdir (Mark 2020).

öğretilere duruşu ve eleştirileri.		Samaneların büyü ve sihir uğraşısı.
------------------------------------	--	-------------------------------------

Tab. 2: İkinci bölüm olay örgüsü değışimleri

5. Yorumlayıcı Model ile İnceleme

Bu bölümde Betimleyici/ Karşılaştırmacı model sayesinde saptanan adaptasyon değışimleri Yorumlayıcı model ve yanmetinler aracılığıyla yorumlanmaktadır. Bu sayede değışimlerin arkasındaki motivasyona ve amaca ışık tutulmaya çalışılmaktadır. Önceki bölümde yer alan Betimleyici/ Karşılaştırmacı modelin ana kategorileri üzerinden Yorumlayıcı modelin sebepleri (ekonomik, yaratıcı ve sosyal) kullanılarak ilerlenmektedir. İkinci model kullanılarak yapılan analizde, önceki model ile yapılan incelemede ele alındığı gibi ilk iki bölümün olay yapısı kategorisindeki değışimlerine odaklanılırken, ek olarak ilerleyen bölümlerden önemli görülen değışimlere de örnek verilmiştir. Açıklanabilirlik esas alınarak nedenleri belirtilebilecek ve yorumlanabilecek değışimlerden bahsedilmiştir.

5.1. Olay Örgüsü

Olay Örgüsü					
Modülasyon		Modifikasyon	Mutasyon		Toplam
Kuvvetlendirme	Sadeleştirme	Başkalaşma	Ekleme	Kesme	
1	13	15	11	47	87

Tab. 3: Olay örgüsü değışimlerinin sayıları

Tabloya bakıldığında bu kategorideki adaptasyon değışimlerinin sayıları açısından *kesme değışiminin* (mutasyon kategorisi değışimi) diğer değışimlere oranla baskın olduğu görülmektedir ve *sadeleştirme değışimleri* genellikle üç ana sebebi de kapsamaktadırlar, bu nedenle öncelikle bu değışimlere inilecektir ve sebeplerine değinmeden önce onlara örnekler verilecektir.

Kesme değışimlerine örnek olarak, Siddhartha'nın ilk bölümdeki Hinduizm ve Brahmanlar üzerinden öğretileri eleştirisinin filmde görülmemesi verilebilmektedir. Bu eleştiri Siddhartha'nın öğretilere tutumunun temelini kitapta oluştururken, adaptasyonda Samaneların yanında Govinda'ya karşı Samaneları eleştirmesiyle Siddhartha öğretilere karşı eleştirel tutumunu oluşturmaktadır, yani öğretileri eleştirisinin kaynağı Hinduizm ve Brahmanlar'dan Samanelar'a değışmektedir. Ancak adaptasyonda Samanelara karşı sadece ikinci bölümdeki bu eleştirisi bırakılarak diğerleri *kesilmiş* bulunurken, kitapta Samanelara birden fazla eleştiri bulunmaktadır.

Sadeleştirme değışimlerine bakıldığında ilk ve ikinci bölümde Siddhartha'nın Hinduizm ile ilgili terimler olmadan öğretileri sorgulaması, üçüncü bölümde Buda'nın vaazında Budizm ile ilgili terimlerin olmaması ile alansal bir *sadeleşme* görülürken, Siddhartha'nın diğer karakterlerle diyaloglarında *sadeleşmeler* bulunmaktadır.

Kesme ve sadeleştirme değişimlerinin genel sebepleri için yanmetinlere bakıldığında ekonomik ve sosyal sebepler bu değişimleri rasyonelize edebilmektedir. Rooks ile yapılan röportajda film çekimlerinden önce çıkan savaş ile önceden belirlenen bütçenin aşılması (Rooks 2001: 17:43-20:28) ekonomik ve sosyal bir sebep oluşturabilmektedir, ancak bu olay bütün sebepleri kapsayabileceğinden başka bir sosyal sebep de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu değişimlerin sosyal sebebi olarak filmin sansüre uğraması düşünülebilir. Chhabra'nın film incelemesinde filmin Hindistan'da piyasaya çıkmadan önce sansür kurulunu zorladığından bahsedilmektedir. Ancak bunun sebebi filmdeki erotik sahnelerdir. Çünkü bu filme kadar Hint sinemasında bu tür sahneler barındıran bir filmle karşılaşmamıştır (Chhabra 2002). Yaratıcı sebep, adaptasyonda daha çok kültürel özelliklere yer verilmesinin istenmesi olabilir. Bu, Rooks'un Hesse'nin *Siddhartha* ile Hindistan'ın kültürünü ve zamansızlığını vermek istediğini düşünmesinden (Rooks 2001: 10:22-13:43) ve adaptasyon filminin de kültürün dışındaki kişiler için bunu yaptığını söylemesinden çıkarılabilmektedir (Rooks 2001: 15:59-17:43). Bu noktada bahsedilen adaptasyon değişimi sebeplerinin sosyal sebepler doğrultusundaki sansür dışında *kesme ve sadeleştirme değişimlerinin* yanında diğer değişimlerle de paylaşılabileceğini belirtmekte fayda görülmektedir.

Genelden özele doğru inildiğinde bahsedilen *kesme değişimi* ile Siddhartha'nın öğretilere eleştirilerin kaynağının Brahminlerden Samanalara değişiminin sosyal sebeplere dayanabilme ihtimali bulunmaktadır. Hindistan'da kast sisteminde Brahmin/Brahmin kastı dışında üç kast bulunmaktadır ve bu dörtlü kastın dışında kalan diğer kastlar ise günümüzde hâlen ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Thomas'a göre, Hindistan'da bilim insanlarının çoğunluğunu hâlen dörtlü kast oluştururken, aksi de olmasına rağmen herhangi bir bilim insanının Brahmin kastına mensup olduğu görüşü devam etmektedir (Thomas 2020: 1-3). Bilim dünyası dışında Hindistan siyasetinde de Brahminler üst konumlarda bulunmaktadır ve tarihindeki on beş başbakanın altısı Brahmin iken (filmin çekimiyle bağlantısı olan Indira Gandhi de dahil olmak üzere) çoğunluğu dörtlü kastlara dahildirler (Chowdhury 2023). Sosyal durum böyleyken ülkede güç sahibi olan kastı ve bu vasıta ile üyelerini filmde eleştirmektense Siddhartha'nın öğretilere karşı güvensizliğinin adaptasyonda Samanalara karşı yaptığı eleştiri ile başlamasının sebebinin sosyolojik olma ihtimali bulunmaktadır.

Samanalara karşı diğer eleştirilerin *kesme değişimi*, Siddhartha'ya yöneltilen "Samana kalması" veya "Samana gibi düşünmesi" eleştirilerinin adaptasyonda görülmemesi üzerinedir. Samana kalması ile Siddhartha'nın gündelik yaşamdan insanlar gibi sevmeye eylemini yapamaması ve onları anlamaması belirtilmektedir. Kitapta olduğu gibi Samanaların gerçeklerden ve acılardan aşırı çilecilikle kaçtığı onların yaşantılarına yönelik eleştirisi adaptasyon filminde bulunurken Siddhartha üzerinden Samanaların düşünce yapısına yönelik Samana gibi düşünmesi türündeki eleştirilerin *kesilmesi* yaratıcı ve ekonomikten ziyade sosyal sebeplerinin olması muhtemeldir. Gerçeklerden kaçtığı eleştirisi özelken, Samanaların başkalarıyla bağ kuramaması anlamını içeren Samana gibi düşünmek eleştirisi, onları toplumdan soyutlayıcı ve bilgeliklerini küçük gören bir yaklaşım olabileceği için adaptasyonda bu eleştirinin *kesme değişimine* uğramış olduğu olasılığı bulunmaktadır. Samanaların Hint kültürü için önemli olmaları da bu ihtimali

desteklemektedir. Hartsuiker'e göre, sadular/ samanalar kendilerini tamamen aydınlanma amacına vermeleri sebebiyle Hint toplumunda itibar görmektedirler. Çünkü bu kültürde bu amaç, nihai amaçtır (Hartsuiker 2014: 8).

Bahsedilen *sadeleştirme değişimleri* ise değişime göre sosyal veya ekonomik sebeplere dayanabilmektedir. Dini kavramların adaptasyonda kullanılmaması, filmin izleyici kapsamının Amerika'daki ve Hindistan'daki izleyicileri kapsayacak kadar geniş olduğu düşünüldüğünde sosyal sebepler açısından Amerikalı izleyiciler için olması ihtimali bulunmaktadır. Bunu Rooks'un adaptasyon konusundaki kendi fikirleri de yansıtmaktadır. Rooks, Amerika için adaptasyonun kültür ve doğa güzelliklerini tanıtıcı bir görev üstlendiği fikrindedir (Rooks 2001: 15:59-17:43). Durum böyle olunca kültür dışından izleyiciler (Amerika) için filmin erişilebilir olması amacıyla kavramlara yer verilmemiş olabilir. Bu sayede kazanılan akıcılıktan zaten kavramlara aşina olan Hint izleyiciler de yararlanabilmektedir.

Kesme ve sadeleştirme değişimlerinden sonra başkalaşma değişimlerine inildiğinde anlatının farklı noktalarında bulunmaları ve konu olarak da farklılıklarından ötürü ortak noktaları bulunmadığı gibi gözükmesine rağmen, istisnalar dışında çoğunun yaratıcı sebeplerle ortaya çıktığı görülmektedir. Yaratıcı sebepli *başkalaşma* örnekleri açısından ilk bölümdeki *başkalaşma* ile kayıkçı ve Siddhartha'nın babası arasında kurulan bağ (babasının kayıkçıdan duyulan sözü söylemesi) kitapta bulunmamaktadır. Bu sayede adaptasyonda Siddhartha'nın çocuğunun onu terk etmesi ile Siddhartha'nın babasını terk etmesi ile olan paralelliğe anlatısal olarak destek olunduğu söylenebilmektedir, diğer yandan bir döngüye işaret edilmektedir.

İkinci bölümdeki *başkalaşma* ise yaratıcı açıdan yorumlama çizgisindeki başka bir örnektir. Samanaların kitapta zamanları Siddhartha'yı eğitmek ve meditasyonla geçmektedir. Ancak eğitim yerine filmde şarkı söyleyerek çalgı çaldıkları sahneler ve tüttürdükleri sahneler bulunmaktadır. Beck, müziğin Hinduizm ile bağını incelediği araştırmasında bu dinin mensupları için “mantralar, dualar, okumalar, şarkılar ve müzik aletleri”nin ibadetlerinin değişmez parçaları olduğundan bahsetmektedir (Beck 2014: 358). Hindistan'da dini ibadet amaçlı madde kullanımı hakkındaki makalesinde ise Godlaski'ye göre, Hinduizm'den Şiva'ya ibadet etmek için esas olarak sadular/ samanalar tarafından kannabisin çeşitli türevleri kullanılmaktadır. Şiva ile olan bağı Vedalara dayanmaktadır (Godlaski 2012: 1068-1069). Rooks, arkasında yaratıcı bir sebebin yattığı bu seçimleriyle kültürün farklı yönlerini izleyicilere sunmaktadır.

Mutasyon kategorisinden *ekleme değişimlerine* gelindiğinde bu değişimlerin sebeplerinin önceki bahsedilen değişim sebebine benzer şekilde yaratıcı sebeplere dayandığı görülmektedir. İkinci bölüme denk gelen kısma *eklenen* ayin sahnesinde kullanılan nefesli alet aslında deniz kabuğudur. Gautam, Vedalardan beri dini ayinlerde kullanılan deniz kabuğuna Sankha denildiğini ve Vişnu'yu sembolize ettiğini belirtmektedir (Chatterjee 2001: 77).

6. Sonuç

Bu araştırmanın doldurmayı amaçladığı bilimsel boşluğun birden fazla yönü bulunmaktaydı. Seçilen araştırma nesneleri *Siddhartha* (1922) romanının adaptasyonunun (1972), adaptasyon çalışmaları da olmak üzere taranan bilimsel araştırmalar dahilinde incelenmediği saptanmıştır. Perdikaki'nin (2016) çeviribilimden yararlanarak adaptasyon filmlerinin incelenmesi için oluşturduğu modellerle felsefi kurgu ve oluşum romanı türündeki eserlerin incelenmediği de görülmüştür.

Araştırmada bu modellerden yararlanarak araştırma nesnelerinin incelenmesiyle, hem araştırma nesnelerini bilimsel literatüre kazandırmak, hem de yeni yeni oturmaya başlayan adaptasyon değişimleri modellerinin kuramsal açıdan sağlamlaştırılması amaçlanmıştır. Öte yandan bu modeller oluşturulurken çeviribilim ve adaptasyon çalışmalarına verilen ağırlık sebebiyle bu karşılaştırmalı adaptasyon incelemesinde, bu türdeki bir araştırmanın diğer özellikleri olan göstergelerarasılık ve medyalararasılık alanlarının katabilecekleri yaklaşımlara da inilmiştir.

Kullanılan modeller ve incelemenin sonuçlarına yönelik göstergelerarasılığın bahsedilen yaklaşımları gözden geçirildiğinde, eserin film adaptasyonu ile ilişkisi ve filmin içinde yer aldığı çevresel faktörler ve yapımcısından etkilenerek ortaya çıkan adaptasyon değişimleri ile ürettiği farklı anlamların yanında romanın konularına farklı açılardan benzer anlamlar üretebildiği gibi, olası gereklilik ve amaçlar dahilinde farklı anlamlar üretebildiği görülmüştür. Bu yaklaşımlar dahilinde Dusi (2015) ve Eco'nun (1979; 2001) yaklaşımları ile araştırmanın bu yönleri örtüşmektedir.

Medyalararasılığa ayrılan bölümde Rajewsky'nin yaklaşımına göre bir edebiyat ürününün film adaptasyonunun, medyasal transpozisyon/ aktarma, medyasal kombinasyon ve medyalararası referanslar kategorilerinin tamamında yer aldığı görülmüştür (Rajewsky 2005). Rajewsky'nin yaklaşımları sayesinde eldeki araştırmanın medyalararasılık alanındaki nesneler arası medyalararasılığı sorgulayıcı konumu da saptanmıştır. Schröter'in (2011) anlatının transmedyal olduğu yaklaşımı da araştırmanın başka bir yönüdür.

Olay örgüsü kategorisi çerçevesinde anlatısal öğelerin çoğunlukla *kesme* (mutasyon) ve *başkalaşma* (modifikasyon) değişimine uğradıkları, ancak *kuvvetlendirme* (modülasyon) değişimleri açısından neredeyse hiç değişime uğramadıkları görülmüştür. Modeller kullanılarak yapılan incelemede değişimler, sebepler ve yanmetinler arasında, Perdikaki'nin de bahsettiği gibi (Perdikaki 2016: 84), bu unsurların birbirleriyle tekten ziyade her birinin birden fazla ilişki kurduğu görülmüştür.

Perdikaki'nin araştırma nesneleri olan romantik edebi eserler ve adaptasyonlarındaki yanmetinsel ölçekten farklı olarak yanmetinsel ölçek *Siddhartha* (1922) ve adaptasyonu (1972) araştırma nesnesi olarak alındığında Genette'nin (1997) olgusal yanmetin kavramı dahilinde genişletilebilmiştir. Bu kavram ile konu edinilen Hint kültürü ve içinde yer alan dinler ile ilgili (Hinduizm ve Budizm) yanmetinler kullanılmıştır. Bu hususla araştırmadan araştırmaya modellerin kullanımında kendileri

dışında araçları açısından da (yanmetinler) değişim yaşanmıştır.

Siddhartha (1922) eserinin saygın bir eser olmasına rağmen adaptasyonunda anlatının verilişi yönüyle yapımcısına yorum alanı sunması film medyasıyla bağlantılıdır ve sadakatin edebi eser ve filmi açısından aranamayacağı ve daraltıcı olduğu yaklaşımı da bu araştırmayla görüldüğü gibi, film adaptasyonunun göstergelerarası ve medyalararası bir çeviri olarak yorumlayıcı ve zenginleştirici yönü görülmüştür. Öte yandan kullanılan modeller, değişimlerin sadece yapım açısından incelenilmesini sağlamaktansa, incelemeyi -ortam kategorisine bakılmasa bile- daha geniş toplumsal-kültürel bağlama taşımıştır. Eserlerin içinde bulundukları Hindistan bağlamı ve filmin Amerikan bağlamı (beat akımı ve alıcı yönüyle) yapılan değişimlerin altındaki sebepleri doğrudan etkilediği görülmüştür.

Kaynakça

- Aktulum, Kubilay** (2021): Bir Çözümleme Yöntemi Olarak Sanatta Göstergelerarasılık. *folklor/ edebiyat*, 27, Sayı (No) 107. 661-686. DOI: 10.22559/folklor.1850.
- Beck, Guy L.** (2014): Hinduism and Music. Frank Burch Brown (yay. haz.), *The Oxford Handbook of Religion and the Arts* içinde (s. 358-366). New York: Oxford University Press.
- Bhaskarananda, Swami** (2002): *The Essentials of Hinduism: A Comprehensive Overview of the World's Oldest Religion*. Seattle: Viveka Press.
- Chatman, Seymour** (1980): What Novels Can Do That Films Can't (And Vice Versa). *Critical Inquiry*, 7(1), 121-140. <http://www.jstor.org/stable/1343179>.
- Chatterjee, Gautam** (2001): *Sacred Hindu Symbols*. New Delhi: Abhinav Publications.
- Dusi, Nicola** (2015): Intersemiotic translation: Theories, problems, analysis. *Semiotica*, 206, 181-205. doi: 10.1515/sem-2015-0018.
- Eco, Umberto** (1979): *The Role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, Umberto** (2001): *Experiences in Translation*. Çev.: McEwen, Alastair. Toronto: University of Toronto Press.
- Eltetik, Can** (2025): Hermann Hesse'nin Siddhartha Adlı Eserinin ve Sinema Adaptasyonunun Çeviribilim Açısından Göstergelerarası İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Genette, Gérard** (1997): *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Çev.: Jane E. Lewin. New York: Cambridge University Press.
- Godlaski, Theodore** (2012): Shiva, Lord of Bhang. *Substance Use & Misuse*, 47(10), 1067-1072. doi: <https://doi.org/10.3109/10826084.2012.684308>.
- Hartsuiker, Dolf** (2014): *Sadhus: Holy Men of India*. Rochester ve Toronto: Inner Traditions.
- Hesse, Hermann** (1922/ 2004): *Siddhartha*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Jakobson, Roman** (2004): On Linguistic Aspects of Translation. J. L. Venuti (Ed.), *Translation Studies Reader* içinde. London, New York: Routledge, 113-118.
- Kayaoğlu, Ersel** (2009): *Edebiyat Biliminde Yeni Bir Yaklaşım: Medyalararasılık*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Kristeva, Julia** (1972): Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. A. Buck, C. Heselhaus, H. Lausberg,

- W. Mauser. (Eds.), *Ars poetica: Texte und Studien zur Dichtungslehre und Dichtkunst. Bd. 8. Literaturwissenschaft und Linguistik III* içinde. Frankfurt am Main: Athenäum, 345-376.
- Lotman, Yuri** (1981/ 1994): The Text within the Text. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 109(3), 377–384. doi:10.2307/463074.
- Munday, Jeremy / Ramos Pinto, Sara / Blakesley, Jacob** (2022): *Introducing Translation Studies*. Beşinci Baskı. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780429352461>.
- Paech, Joachim** (1997): Paradoxien der Auflösung und Intermedialität. Martin Warnke, Wolfgang Coy, and Georg Christoph Tholen (yay. haz.), *HyperKult. Geschichte, Theorie und Kontext digitaler Medien* içinde. Basel: Stroemfeld, 331-368.
- Perdikaki, Katerina** (2016): *Adaptation as Translation: Examining Film Adaptation as a Recontextualised Act of Communication* (doktora tezi). United Kingdom: University of Surrey, Guildford, Surrey.
- Rajewsky, Irina** (2005): Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialités / Intermediality*, (6), 43–64. <https://doi.org/10.7202/1005505ar>.
- Rifat, Mehmet** (2009): *Göstergebilimin ABC'si*. Ankara: Say Yayınları.
- Rooks, Conrad** (2001): Interview mit Conrad Rooks. *Siddhartha*. Lotus Films Internacional.
- Rooks, Conrad** (1972/ 2001): *Siddhartha*. Lotus Films Internacional.
- Schröter, Jens** (2011): Discourses and Models of Intermediality. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 13.3. DOI: 10.7771/1481-4374.1790.
- Siever, Holger** (2015): *Übersetzungswissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Thomas, Renny** (2020): Brahmins as scientists and science as Brahmins' calling: Caste in an Indian scientific research institute. *Public Understanding of Science*, 29(3), 306-318. doi: 10.1177/0963662520903690.

İnternet Kaynakları

- Britannica Encyclopaedia** (2023, December 29): *Beat movement*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/Beat-movement>. (En son erişim: 17 Şubat 2024).
- Britannica Encyclopaedia** (2024a, February 19): *Rajiv Gandhi*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Rajiv-Gandhi>. (En son erişim: 19 Şubat 2024).
- Britannica Encyclopaedia** (2024b, May 17): *Brahman: Hindu social class*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Brahman-social-class>. (En son erişim: 24 Mayıs 2024).
- Chhabra, Aseem** (2002, September 21): *Siddhartha, a lost tale: Reviving the magic of the Shashi Kapoor-Simi Garewal classic. rediff movies*. <http://getahead.rediff.com/movies/2002/sep/21sid.htm>. (En son erişim: 24 Temmuz 2024).
- Chowdhury, Neerja** (2023, August 12): *A primer: Prime Ministers of India, the pillars that symbolised India's diversity*. <https://www.telegraphindia.com/culture/a-primer-prime-ministers-of-india-the-pillars-that-symbolised-indias-diversity/cid/1958681>. (En son erişim: 25 Temmuz 2024).
- Lopez, S. Donald** (2024, June 7): *Nirvana*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/nirvana-religion>. (En son erişim: 4 Temmuz 2024).
- Mark, J. Joshua** (2020, June 09): *The Vedas*. *World History Encyclopedia*. https://www.worldhistory.org/The_Vedas/. (En son erişim: 24 Mayıs 2024).

Almanca ve Türkçede ‘Emek’ Temalı Atasözlerinin Karşılıkları Üzerine Çeviribilim Odaklı Bir İnceleme

Rahman Akalın , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1714926>

Öz

Atasözleri, deyimlerle birlikte sözcüklerin sözlük anlamlarının dışına çıkarak gruplaştığı ve o dili konuşanların kullanımları ile kalıplaşarak dilin söz varlığına giren ve söyleyeni belli olmayan söz öbekleridir. Dilbilimsel bakış açısının dışında deyimleri de içerisinde alan kalıplaşmış ifadeler, bir toplumun kültürünün, daha özel olarak da değer yargılarının çarpıcı bir biçimde dile getirilişidir. Bu yönü ile atasözleri halkbilimin bir konusu olmakla birlikte, temelinde dili ve iletişimi araştırma konusu yapan başka alanların da eğildiği çalışma alanlarından biridir. Öte yandan atasözlerinin karşılıklarının başka dillerde bulunması, geleneksel açıdan diller ve kültürler arasındaki aktarımı ön gören çeviri ediminde yer yer çevirmenler için bir meydan okumayı temsil etmektedir. Bu nedenle ilgili konu, betimsel açıdan çeviri araştırmalarının üzerine düşünce üretilen sahalarından biri olmaktadır. Bu çalışmanın ana odağı, Almanca-Türkçe dil çiftinde ‘emek’ temalı atasözlerinin karşılıklı aktarımıyla ilgili olanakları sorunsallaştırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için Almanca ve Türkçe için seçilen iki internet kaynağında tematik taramalar yapılmış, bulunan atasözleri tematik alt alanlarda kodlanmış ve iki dilde birbirini karşılayabilecek atasözleri gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Atasözleri, Almanca atasözleri, Türkçe atasözleri, çeviri, çeviribilim.

Abstract

A Translation-Focused Study On The Equivalents Of ‘Labor’ Themed Proverbs In German And Turkish

Proverbs, along with idioms, are phrases where words are grouped beyond their dictionary meanings and enter the vocabulary of the language by becoming stereotypes with the use of the speakers of that language, whose utterer is unknown. Stereotyped expressions, which include idioms as well as linguistic perspectives, are a striking expression of a society’s culture, and more specifically, its value judgments. In this respect, although proverbs are a subject of folklore, they are also one of the fields of study that focus on other fields that research language and communication. On the other hand, the reception of proverbs sometimes represents a challenge for translators in the act of translation, which traditionally envisages transfer between languages and cultures. The main focus of this study is to problematize the possibilities of mutual transmission of ‘labour’ themed proverbs in the German-Turkish language pair. In order to achieve this goal, thematic scans were made in the selected data collection sources, the proverbs found were coded in thematic sub-fields and proverbs that could correspond to each other in two languages were shown.

Keywords: Proverbs, German Proverbs, Turkish Proverbs, translation, translation studies.

EXTENDED ABSTRACT

Proverbs are a phenomenon that belongs to both humans and language that serves communication. In this respect, proverbs are structures that contain historical, social and linguistic features in one sense. It is possible to see the reflection of society and cultural backgrounds on language in a very striking way in proverbs throughout the historical process. In this respect, they are structures that show the languages of societies at the level of vocabulary. In this sense, working with proverbs also means documenting the vocabulary of languages. If we look at the subject from a linguistic perspective, it can be said that proverbs are used in similar ways within societies and become common expressions in this sense. This situation, that is, the structural stereotypes of proverbs, does not give language users any room for maneuver in the use of proverbs. In this respect, translation studies can be perceived as a field of solution alongside fields such as folklore, literature and linguistics that study proverbs. Translation studies is a field of research that tries to establish principles for the phenomenon of translation, together with observations and descriptions on translation, and is also an interdisciplinary branch with a subordinate research volume on the ways followed / to be followed in translation.

The subject of the transfer of proverbs across languages and cultures is one of the topics researched in the literature of translation studies. The literature reveals that translators can use different methods in translating proverbs. Accordingly, translators can either ‘use a proverb that has the same meaning and form’ or ‘use a proverb that has the same meaning but a different form’. If there is no permeability between the languages that are the legs of the translation process, translators will ‘make paraphrases’ or ‘make reductions’. At this point, there are various preferred methods in translating proverbs. In this sense, the issue of translatability-untranslatability, which is also understood as a field of discussion in the intellectual and/or theoretical history of translation discussions, re-emerges. Languages that are historically and culturally close to each other, on the one hand, form language groups that are similar in terms of their sources and structures, and this increases the permeability between these languages. From a similar perspective, languages that are historically and culturally distant from each other present a difficult path for translators in translation, especially in literary translation. Today, the debate on translatability and untranslatability can be seen as a bygone debate in terms of today’s increasingly interactive environments. However, if there is one field of activity that keeps the topic alive and heated as a discussion, it is the translation of literature or, in a broader context, the translation of culturally charged expressions or phrases. Proverbs, on the other hand, are social and traditional cumulative structures that carry the most cultural load. At this point, the following basic questions have been the ones that determined the direction of this study: What is the main factor that determines the process in translating proverbs? Is it possible to have an attitude that can be highlighted as a strategy in every situation, even in different translation situations?

In the study, in search of answers to the basic questions asked here, firstly, the cultural and linguistic meaning of the concept of proverb was questioned. Subsequently, descriptive data collected from various sources regarding the transmission of proverbs were discussed from a theoretical perspective to form the basis for the treatment of the subject. In the applied part of the study, the theme of ‘labor’ was taken as sample and German and Turkish proverbs were scanned from two separate data collection sources. The findings are given in tables and the similarities between the proverbs of the two cultures and therefore the two languages are tried to be shown. The thematic areas that emerged in determining the commonalities between the proverbs of the two languages were presented as ‘time, mastery, consciousness, tool, cooperation, order, running to work, determination, well-being, trickery, functionality, savings, reward’. This comparison in the application section, on the one hand, revealed the approaches of the two cultures to the subject of ‘labor’, and on the other hand, revealed clues about the adaptation possibilities that my translators could use as an option in different translation situations. At this point, proverbs that are short and striking in content teach a lesson. In this respect, the message in proverbs comes to the fore. As a general result and inference, it is revealed that lexical translation does not yield results in the translation of proverbs, which are densely culture-laden units, especially between languages that are not culturally very close to each other, and instead, adaptation strategies can be applied to ensure that the same meaning is conveyed in the other language.

Giriş

Atasözlerinin oluşumunu insanlığın tarihine koştur görmek mümkündür. Yazıdan önce de insanların söz üzerinden duygu ve düşüncelerini görselleştirmek, başka bir deyişle daha canlı hale getirmek için sözcükleri gerçek anlamları dışına taşıyıp bir araya getirdikleri var sayılabilir. Bu yönü ile kalıplaşmış ifadeler, dilbiliminin bir konusu olmakla birlikte, edebiyatbilimin, özelde de halkbilimin bir konusu olagelmıştır. Bu çalışmada ilk kapsam sınırlaması, deyimleri dışarıda bırakarak araştırma odağını ‘atasözleri’ şeklinde belirlemek olmuştur. Ana eksen olarak hedef alınan atasözleri, elbette çeviribilim araştırmalarının da bir konusu olmuştur. Zira çeviribilim, diller ve kültürler arası aktarım edimini çeviri olgusunun boyutlarından biri olarak kavramakta ve bu konuda betimleyici araştırmalar yürütmektedir. Çeviribilim araştırmaları, çeviri üzerine gözlem ve betimlemelerle çeviri olgusuna yönelik üst ilkeler koymaya çalışan bir araştırma sahası olmakla birlikte, çeviride izlenen / izlenecek yollarla ilgili alt ulamlayıcı araştırma hacmine sahip disiplinler arası bir daldır. Daha doğrusu veya başka bir anlatımla çeviribilime, çevirmenlere yalnızca olgusal gerçeklikleri yansıtmak değil aynı zamanda çevirmenlere bir hareket çerçevesi sunma işlevi veya sözüm ona görevi de atfedilmektedir. Bu beklentinin ne kadar yerinde bir beklenti olduğu sorusu veya sorunu şöyle dursun, bir somut gerçeklik olarak çeviribilimcilerin somut çeviri problemleri ile de ilgilendikleri görülmektedir.

Bu kapsamda bu çalışmadaki ana amaçlardan biri Almanca-Türkçe dil çiftinde atasözlerinin karşılıkları üzerinde karşılaştırmalar yapmak, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu karşılaştırma yapılırken örneklem olarak alınan mecralardan ‘emek’ temalı atasözleri seçilmiş ve örneklem, bu defa konusal bir sınırlama ile daraltmıştır. Bu konusal sınırlama, ‘emek’ temasının insan yaşamına dair önemli ve değer yargıları açısından kültürel fark yaratan bir kavram olmasındadır. Bu bağlamda Alman ve Türk kültüründe atasözleri üzerinden dile gelen değer yargıları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı sorgulanmıştır. Çalışmanın ikinci amacı ise, yapılan karşılaştırmalar üzerinden Alman ve Türk dillerine yansıyan değer yargılarının bir sonucu olan atasözlerinin ilgili dil çiftinde yapılacak çevirilerde hangi oranda ikame (karşılama, karşılanma) üretebileceğini saptamaktır. Zira çeviride gerek kaynak dil gerekse erek dil konumundaki diller arasında değiştirilebilirlik var ise, bu noktada yüksek oranlı çevrilebilirlikten söz etmek mümkündür.

Bu çalışmada atasözleri arasında yapılan karşılaştırmalarda belirlenmiş konusal sınırlama ‘emek’ kavramı ile uygulanmaktadır. Emek, bilindiği gibi insan yaşamı için en hayati ve kritik konulardan biridir. İnsanoğlu, var oluşundan beri temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çalışmış, emeğini bu yönde ortaya koymuştur. İnsan ister kendisi için çalışıyor olsun, isterse emeğini başkalarının hizmetine veriyor olsun, beslenme, barınma, giyinme gibi temel ihtiyaçları için çalışmak durumundadır. ‘Emek’ kavramı ile ilgili açıklamalara bakıldığında ise Türk Dil Kurumu’nun ‘Güncel Türkçe Sözlüğü’nde üç ayrı tanım bulunduğu görülmektedir. Buna göre emek şöyle tanımlanmaktadır: “1. Bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü; alın teri, 2. Uzun ve yorucu, özenli

çalışma, 3. İnsanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği, hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci” (TDK 2024).

Bu tanımlarda, sözcüğün gerçek anlamından yan anlamlara doğru giden bir seyir izlediği saptanabilmektedir. Bu noktada kültürlerin kavrama bakış açılarıyla ilgili fikir vermesi açısından ‘emek’ karşılığı olarak düşündüğümüz ‘Arbeit’ sözcüğünün nasıl tanımlandığına bakalım. Duden’in (2024) tek dilli dijital sözlüğünde arama bölümüne ‘Arbeit’ yazıldığında beş ayrı tanımla ve alt grup tanımlarla karşılaşmaktadır¹. Buna göre Türkçede ‘emek’ ya da ‘iş’ anlamlarına gelebilecek ‘Arbeit’ sözcüğü şöyle tanımlanmaktadır:

1. a) Tek tek sorumluluklara sahip faaliyet, bir görevin yerine getirilmesi, b) Çalışma, başarma, faal olma; bir şey ile ya da bir kimse ile meşgul olma, c) Gayret, çaba, zorluk, zahmet, d) Mesleki uygulama, meslek; işyeri, 2. Bir başarı göstermek için yapılan bedensel hazırlık, antrenman, 3. a) Yarış atlarıyla ilgilenmek için verilen eğitim, b) av köpeklerine verilen eğitim, 4. a) Bir işi yaptıktan sonra ortaya çıkan eser, mahsul, ürün, b) sınıf çalışması, c) kendi doğası, yapılış tarzı içerisindeki eser; görünüş, 5. (Fizikte) Bir cisme yaklaşan gücün ve bunun etkisinde cisimden uzaklaşarak katedilen yolun ürünü (eğer güç ile mesafe aynı yönde buluşuyorsa) (DUDEN 2024).

Sözlük maddelerinde yapılan tanımların dışında, bugün ‘emek’ kavramını ‘duygusal, estetik, algısal, üretici odaklı, tüketici odaklı’ açılardan değerlendiren çok sayıda akademik çalışma mevcuttur. İş yaşamı bakımından çeşitli meslek grupları ışığında araştırma konusu yapılan emek kavramı, bu çalışma kapsamında ise dilsel ve kültürel bağlamlardan ele alınmaktadır. Bu noktada atasözleri, ‘emek’ kavramıyla ilgili algı, tutum veya değer yargılarının birer yansıması olarak alınmış, bunların karşılanması konusu, çeviribilim odaklı olarak ele alınmıştır.

Alanyazın

Kalıplaşmış ifadeler, gelişmiş ya da az gelişmiş olmalarından ya da öyle görülmelerinden bağımsız olarak her dilde söz konusu olabilecek dilsel bir fenomendir. Genellikle deyimler ve atasözleri biçiminde birbirinden ayrılan kalıplaşmış ifadeler, betimsel, canlı bir anlatım olanağını dil kullanıcılarına vermektedir. Bunlardan atasözleri ise toplumsal açıdan dili kullananlara, yani halka aittir, zaman içerisinde oluşmuştur. Türk Dil Kurumu’nun ‘Güncel Türkçe Sözlüğü’nde atasözü, “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz; deme, mesel, sav, darbimesel” (TDK 2024) olarak tanımlanmaktadır.

Kuramsal açıdan Wilss (1977: 57) “insanlığın dil dışı deneyim alanı ortaksa, yani diller arasında bilişsel olarak da ortaya konabilecek bir karşılaştırılabilirlik² varsa” çevrilebilirlikten söz edilebileceğini savunmaktadır. Atasözlerinin çevirisinde, atasözlerinin aktarımı mı, yoksa karşılanması mı söz konusudur? Bu soru, bu çalışmanın araştırma sorularından biri olmakla birlikte dilbilimcilerin de çeviribilimcilerin de üzerine düşündükleri ve kuramsal veri üretmeye çalıştıkları bir sorgulama alanıdır. Çeviride

¹ Bu çalışmadaki çeviriler yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

² Almanca olarak ‘Kommensurabilität’.

çevirmenin bulduğu yaratıcı çözümler, atasözlerinin aktarımında bir karşılaştırmalı dil araştırmasını gerekli kılmaktadır.

Özbent (2022), atasözlerinin çevirisindeki sorunları şu şekilde bir araya getirmektedir:

- a) Kaynak dildeki bir atasözünün erek dilde bir karşılığının bulunmaması,
- b) Kaynak dildeki bir atasözünün erek dildeki bir atasözüyle oldukça benzeşmesine karşın, bağlamsal kullanımın farklı olabilmesi,
- c) Atasözlerindeki dil oyunlarının erek dilde ifade edilememesi, bu durumun da biçim farklılıklarına neden olması,
- d) Atasözlerindeki mecazi anlatımın her zaman aktarılamaması,
- e) Deyimselliği, uyağı ve ritmi erek dilde vermenin zor olması (Özbent 2022: 6).

Elbette diller farklı farklı dil ailelerine mensuptur. Bu noktada dillerin kaynağına, kökenine göre sınırlandırmaları ortaya çıkmaktadır. Bir dilin belli bir dil ailesine üye olması, o dilde ailenin diğer üyeleri ile yapısal benzerlikleri beraberinde getirmektedir. Bilindiği üzere, buradan da dillerin yapısal açıdan gruplandırmaları ortaya çıkmaktadır. Çevrilebilirlik ya da daha somut bir ifade ile diller arasındaki değiştirilebilirlik, dillerin birbirine yakınlık ya da uzaklıklarına göre değişmektedir. Diller arasındaki bu mesafe, antropolojik, kültürel, coğrafi, siyasi bir dizi nedenle açıklanabilmektedir. Atasözlerinin çevirisi bu bağlamda değerlendirilirse, özellikle birbirine çok yakın olmayan kültürler arasında sorunlar yaratmakta, çevirmenler bu durumun getirmiş olduğu kültürel bariyerleri aşmaya çalışmaktadırlar.

Özbent (2022: 14), atasözlerinin karşılanmasında “sözcüğü sözcüğüne bir aktarımın çoğu durumda imgenin ve anlamın kaybına, böylece çevirinin anlaşılmamasına yol açtığına, bir atasözünün alıntılanmasının ise oluşturulan imge üzerinden yalnızca istisnai durumlarda işe yaradığına” işaret etmektedir. O halde atasözlerinin aktarımında izlenecek yolların irdelenmesi gerekmektedir.

Alman atasözlerinin Slovakçaya çevirisiyle ilgili bir araştırmasında Seresová (2017: 98), “çevirmenin betimsel sözlerin erek dil okuyucusunda aynı düşünsel tartışmaları, aynı duyumları, aynı değer yargılarını ya da aynı yaşam anlayışlarını uyandırıp uyandıramadığını hesaba katması gerektiğini” ifade etmektedir. Bu bağlamda çevirmen “kalıplaşmış ifadelerde yalnızca aynı anlama değil, aynı zamanda aynı etkiye erek dilde varmaya çalışmalıdır”. Ancak bu amaç, yüksek düzeyli bir ideal durum gibi görünmektedir. Akar’a (2001: 1) göre “özel biçimi ve kültüre bağlı özelliklerinden dolayı kalıplaşmış ifadeler çevirmene parantez açmadan ve açıklama yapmadan özgüne uygun ve hatasız bir çeviri yapmak için hareket alanı tanımamaktadır”.

Baker’a (1992: 72) göre çevirmeneler atasözlerinin çevirisinde dört farklı yolu işletebilir. Buna göre ya “aynı anlama ve biçime sahip atasözünü kullanacak” ya “aynı anlama ancak başka biçime sahip atasözünü kullanacak” ya “açıklama yapacak” ya da “eksiltme yapacak”tır. Baker’ın saptaması, hiyerarşik bir strateji sıralaması gibi de okunabilmektedir. Dikkat edilirse burada Baker’ın yapmış olduğu ilk iki öneri, somut anlamda bir çeviriye işaret etmemektedir. Önerdiği son iki yöntemde ise ‘translation by

paraphrase' ve 'translation by omission' ifadeleri geçmektedir. Bu anlamda artık geride bırakmış olduğumuz çevrilebilirlik-çevrilemezlik tartışması ışığında çevirmenden beklenen karşılık üretmesidir. Bu üretim, ondan her koşulda bir yükümlülük alanı olarak beklenmektedir.

Atasözlerinin Almanca-İspanyolca dil çiftinde karşılanması üzerinde bir araştırma yürüten Hennequin ve Gruhn (2015: 68), Almancadan İspanyolcaya Meksikalı okuyucu için çevrilen bir yapıtta koşut metinlerin yazın çevirisinde yararlı olabileceğini ortaya koymaktadırlar. Bu çalışmada Meksika'nın İspanyolca atasözlerinden yani koşut metinlerden oluşan bir bütüncü temelinde, atasözlerinin temel özellikleri ile isteğe bağlı özellikleri çıkarılmıştır. Bu durum, bize atasözlerinin çevirisinde çevirmenin açıklayıcı çeviri ya da yeni üretim yerine öncelikle aynı içeriği karşılayan bir atasözünün erek dilde aranması gerektiğini anımsırmaktadır.

Bu çalışmada yukarıda anılan kuramsal arka plan dayanak yapılarak Almanca ve Türkçe arasında bir karşılaştırma ve eşleştirme yapılmaya çalışılacak, kültürel açıdan Alman ve Türk toplumlarının emek algılarının bir yansıması olan 'emek' temalı atasözlerinin iki yönlü olarak karşılanması üzerine saptamalarda bulunulacaktır.

Yöntem

Çalışmada şimdiye kadar konunun kuramsal arka planının işlenmesinde özellikle literatürde öne çıkan kaynaklar seçici biçimde okunmuş ve betimleyici biçimde ele alınmıştır. Çalışmanın uygulamalı bölümünde ise, veri toplamada iki internet sayfası, 'emek' ile ilgili atasözlerini saptamak için seçilmiştir. Bu internet sayfaları Almanca için 'www.aphorismen.de'³ adlı platform⁴, Türkçe için Türk Dil Kurumu'nun çevrim içi olarak erişime sunduğu 'Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'dür. Veri toplama kaynağı olan Alman internet sayfası, Lehmann (1630), Simrock (1846), Wander (1867) gibi önemli derlemecileri kaynak göstermektedir. Diğer veri toplama kaynağı olan TDK'nın internet sayfası, ana sayfada çalışılabilir çeşitli sözlükleri barındırmaktadır. 2009'da kullanıma açılan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü⁵ ile ilgili şu açıklamalar yapılmaktadır:

³ Web sayfasında verilen bilgilere göre, "aforizmaları toplama fikri 1997'de oluşmuştur. O dönem itibarıyla Peter Schumacher 40 yıl süresince her türden özdeyişi toplamıştır. Sonrasında arkadaşı Thomas Scheffer ile en iyi aforizmalardan bir seçkiyi internete vermeyi düşünmüştür. Bugün ise oldukça büyük bir arşiv hâlini almıştır".

⁴ Türkçede olduğu gibi Almancada da düzenleyici bir devlet kurumunun kullanılması hedeflenmiş ve Almanya'da benzer bir konumda bulunan IDS'in (Institut für deutsche Sprache) web sayfası incelenmiş ve çeşitli sözcüklerin çevrim içi olarak erişime sunulduğu, ancak atasözleri sözlüğünün bunlar arasında olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, yani kaynakların resmî veya özel müesseselere ait oluşu, toplum içerisinde yaşayan canlı bir varlık olan dilin belgelenmesinde özel bir fark yaratmamaktadır.

⁵ Web sayfasında yer alan bilgilendirmeye göre, Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN, Prof. Dr. Recep TOPARLI ve Uzm. Belgin TEZCAN AKSU tarafından hazırlanan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Prof. Dr. Recep TOPARLI başkanlığında, Prof. Dr. Mustafa ÇİÇEKLER, Dr. Yücel DAĞLI, Seyit Ali KAHRAMAN ve Ş. Bilâl ÇAVUŞOĞLU'ndan oluşan Türk Dil Kurumu Elektronik Dil Yayıncılığı Araştırma ve Uygulama Çalışma Grubu tarafından genel ağ ortamına aktarılmış, 21 Mayıs 2009 günü Kars'ta düzenlenen II. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı'nda kullanıma açılmıştır.

Sözcüklerin ve terimlerin yanı sıra atasözleri ve deyimler, Türkçenin söz varlığını oluşturan önemli öğelerdendir. Atasözleri; uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikteki sözlerdir. Deyimler ise genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlamı olan kalıplaşmış söz öbekleridir. Her atasözü ve her deyim bir kültür değeridir. Bu kültür değerleri, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü adı ile herkesin kullanımına sunulmuştur. Veri tabanında 2.396 atasözü ve 11.209 deyim bulunmaktadır. (TDK 2024)

Her iki kaynaktan da tematik olarak ‘emek’ kavramıyla ilişkili tüm atasözlerinin bulunması hedeflenmiş, sonuçlar önce listelenmiştir. Ayrıca bu sonuçlarda, tematik olarak alt konular da belirtilmiştir. Son olarak da birbirini anlamsal açıdan karşılayabilecek Almanca ve Türkçe atasözleri listelenmiş ve sonuç çıkarımları yapılmıştır.

Bulgular

‘Emek’ Temalı Almanca Atasözleri

Alman web sayfasında tarama “Arbeit + Deutsches Sprichwort” şeklinde yapılmıştır. Bulunan sonuçlar içerisinde ‘emek’, ‘çalışma’ konusu ile doğrudan bağlantısı olmayan atasözleri çıkarılması sonucunda 58 atasözü bulunmuştur. Çalışmamızın dili Türkçe olduğundan Almanca atasözlerinin genel listesinin ve tematik alt alanlarının verildiği listede atasözlerinin anlamsal çevirisine de yer verilmektedir. Bu anlamsal çeviriler, bir ‘yeni üretim’ (Neuschöpfung) olması için değil, anlam alanının ortaya konması için yazar tarafından yapılmıştır.

Sıra	Atasözü	Anlamsal Çevirisi	Tematik Alt Alanı
1	Arbeite nur – die Freude kommt von selbst.	Sadece çalış – mutluluk kendiliğinden gelir.	Ödül
2	Besser gut ausruhen als schlecht arbeiten.	Kötü çalışmaktansa dinlenmek daha iyidir.	Esenlik
3	Wie wir die Arbeit anschauen, so schaut uns die Arbeit wieder an.	Biz işe nasıl bakarsak, iş de bize öyle bakar.	Bilinç
4	Arbeit hat bittere Wurzel, aber süße Frucht.	Emeğin kökü acıdır, meyvesi tatlı.	Ödül
5	Wo Arbeit das Haus bewacht, kann Armut nicht hinein.	Emeğin beklediği eve fakirlik girmez.	Ödül
6	Bete und arbeite.	Dua et ve çalış.	Bilinç
7	Einem willigen Knecht soll man nicht zuviel aufbürden.	Gönüllü uşağa, çok iş buyurmalı.	İşe koşma
8	Schmutzige Arbeit, blankes Geld.	İş kirli, para pakıtır.	Ödül

9	Lust und Liebe zu einem Ding macht die schwerste Aufgabe gering.	Tek bir şeye duyulan arzu ve aşk, en zor görevi bile kolay eder.	Azim
10	Der Pflug am Morgen macht die besten Furchen.	Sabah yapılan sabanın arıkları iyi olur.	Zaman
11	Leb', als wolltest du täglich sterben, schaff', als wolltest du ewig leben.	Her gün ölecekmiş gibi yaşa, sonsuza dek yaşayacakmış gibi çalış.	Bilinç
12	Arbeit ist des Lebens Würze.	Emek, yaşamın tadı tuzudur.	Çalışkanlık
13	Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen!	Bugün elde edebileceğin şeyi yarına erteleme!	Zaman
14	Wenn Arbeit so leicht wäre, so tät's der Bürgermeister selbst.	Çalışmak kolay olsaydı, muhtarın kendisi de çalışırdı.	Bilinç
15	Wie die Arbeit, so der Lohn.	Emek neyse, ücret de o olur.	Ödül
16	Wie die Bezahlung, so die Arbeit.	Ödeme neyse, iş de o olur.	Ödül
17	Wer mitessen will, muß auch mitarbeiten.	Biri aşı ortak olacaksa o da çalışmalı.	Yardımlaşma
18	Arbeit' gern und sei nicht faul, Gebratenes fliegt nicht ins Maul.	Şevkle çalış, tembellik etme, ekmek kimsenin ağzına hazır gelmiyor.	Ödül
19	Wer die Ernt' nicht hilft einschneiden, der muß im Winter Hunger leiden.	Hasatın ucundan tutmayan kışın açlık çeker.	Yardımlaşma
20	Ein Ochs, der viel brüllt, zieht wenig.	Çok böğüren öküzün izi az olur.	Ödül
21	Wer ohne Werkzeug arbeitet, ermüdet doppelt so schnell.	Aletsiz iş gören, iki kat daha hızlı yorulur.	Araç
22	Mit stumpfem Gerät macht die Arbeit keinen Spaß.	Kör aletle oldu mu, işin keyfi olmaz.	Araç
23	Verlaß Deine Werkstatt nicht, so wird sie Dich auch nicht verlassen.	Tezgahını terk etme ki, o da seni terk etmesin.	Çalışkanlık
24	Mit fremden Ochsen ist gut pflügen.	Elin öküzü ile çift sürmesi iyidir.	İşe koşma
25	Alle Tätigkeit ist der Weg zur Freude, alles leidende Verhalten der Weg zur Unlust.	Her iş, mutluluğa giden yoldur, ızdırap veren her davranış mutsuzluğa giden yoldur.	Ödül

26	Bei deinem Tun gedenk' des Sprüchleins stündlich: eins nach dem andern, aber gründlich.	Bir iş yapacaksan saat başı şu özlü sözü düşün: tek tek yap, ama sağlam yap.	Beceri
27	Was man gern tut, ist schnell getan.	Şevkle yapılan iş hızlı olur.	Azim
28	Wo das Korn fehlt, nützt das Dreschen nicht viel.	Olmayan başağı dövmek neye yarar?	Çalışkanlık
29	Es ist böß arbeiten und Wasser trinken.	Çalışırken su içmek iyi değildir.	Çalışkanlık
30	Wer Arbeit liebt und sparsam zehrt, Der sich in aller Welt ernährt.	Çalışmayı sevip yersen idareli, Dört diyar besler seni.	Tasarruf
31	Die Arbeit ist unser, das Gedeihen Gottes.	Emek bizden, büyütme Tanrı'dan.	Çalışkanlık
32	Arbeitsschweiß an Händen hat mehr Ehre als ein goldener Ring am Finger.	Ellerdeki emeğin teri, parmağıdaki altın yüzükten daha onurludur.	Çalışkanlık
33	Arbeit gewinnt Feuer aus Steinen.	Emek verirken taşlardan ateş alırsın.	Ödül
34	Man kann keine Windmühle mit einem Blasebalg treiben.	Körükle yel değirmeni mi işler?	Araç
35	Wer mit Vergnügen anfängt, hat die Arbeit halb getan.	Keyifle işe başlayan, o işi yarılar.	Azim
36	Ein Bauer, der sich nicht bückt, macht keine geraden Furchen.	Eğilmeyen rençber, düz arık açamaz.	Azim
37	Tu das Deine, Gott tut das Seine.	Sen kendi işini yap, Tanrı da kendi işini yapar.	Çalışkanlık
38	Besser eigenes Brot als fremder Braten.	Başkasının etindense kendi ekmeğin evladır.	İşe koşma
39	Man kann nicht an einem Tage melken und käsen.	Aynı gün süt sağıp peynir yapılmaz.	Düzen
40	Arbeiten ist der beste Brautschatz.	Çalışmak, en iyi çeyizdir.	Ödül
41	Wer schafft, hat keine Langeweile.	Üreten kimse, hiç sıkılmaz.	Çalışkanlık
42	Was man gerne tut, ist keine Arbeit.	Zevkle yapılan şey, iş değildir.	Azim
43	Es ist besser, mit einem Faulen zu arbeiten als mit einem Dummen.	Bir ahmakla çalışmaktansa bir tembelle çalışmak evladır.	Bilinç

44	Schaff' ohne Rast, Doch ohne Hast.	Çalışırken dinlenme, Ama etme de acele.	Esenlik, Zaman
45	Wer nicht in der Hitze arbeiten will, muß in der Kälte Hunger leiden.	Sıcakta çalışmak istemeyen, soğukta açlık çeker.	Ödül
46	Wie die Aussaat, so die Ernte.	Ekin nasılsa, hasat öyle olur.	Ödül
47	Der fürchtet nicht der Arbeit Plag', wer arbeiten kann und will und mag.	Çalışmayı isteyip seven, emeğin eziyetinden korkmaz.	Azim
48	Gib einem Jungen einen Groschen und tu's selber.	Çocuğun birine bir kuruş verip ne yapacaksan kendin yap.	İşe koşma
49	Arbeit und Vergnügen sollen eng zusammenliegen.	Emek ile keyif arasında bir ilişki olmalı.	Ödül
50	Bei der Ernte viele Hände bedeutet ein schnelles Ende.	Hasatta çok el, işi bitirmek demektir.	Yardımlaşma
51	Auch ein leichtes Ding wird schwer, wenn man's ungern tut.	Gönülsüz yapılırsa, kolay işte bile zorluk vardır.	Azim
52	Arbeit ohne Lohn ist halb Spott halb Hohn.	Ücretsiz emeğin alay bir yanı, dalga öbür yanı.	Ödül
53	Putzen wollen alle den Docht, aber keiner will Öl zugießen.	Herkes ister de fitili temizleyeyim, kimse demez yağ ekleyeyim.	Bilinç
54	Egal wie viel du arbeitest, es gibt jemanden, dem das nicht genug ist.	Ne kadar çalışırsan çalış, memnun edemediğin biri olur.	Bilinç
55	Arbeit ist dreierley: Lehr, Wehr und mehr Arbeit.	Emek üç türlüdür: Öğret, savun, daha çok çalış.	Bilinç
56	Wer vorher nicht reich gewesen, dem tut die Arbeit nicht wehe.	Önceden de zengin olmayana çalışmak ağır gelmez.	Çalışkanlık
57	Arbeit ohne Vorteil wird sauer.	Avantajsız emek, ekşir.	Ödül
58	Am Werke erkennt man den Meister.	Usta iş başında belli olur.	Beceri

Tab. 1: 'Emek' Temalı Almanca Atasözleri

'Emek' Temalı Türkçe Atasözleri

Çalışmanın ikinci veri toplama kaynağı olan TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, tematik bir tarama yapmamakta, harf benzerliğini ölçüt almaktadır. Bu doğrultuda arama

bölümüne önce ‘iş’ sözcüğü girilmiş daha sonra ‘emek’, son olarak da ‘çalışma’ yazılmış, deyimler ve ‘emek’, ‘çalışma’ konusu ile doğrudan ilişkili olmayan atasözleri ayıklanmış ve 45 atasözüne ulaşılmıştır.

Sıra	Atasözü	Tematik Alt Alanı
1	Acele işe şeytan karışır	Zaman
2	Acele işin sonu pişmanlık	Zaman
3	Adamın iyisi işbaşında (alışverişte) belli olur.	Beceri
4	Aklına geleni işleme, her ağacı taşlama	Bilinç
5	Akşamın işini sabaha (yarına) bırakma	Zaman
6	Alet işler, el övünür	Araç
7	Aşı pişiren yağ olur, gelinin yüzü ağ olur.	Araç
8	Aşını, eşini, işini bil	Bilinç
9	Az el aş kotarır, çok el iş kotarır	Yardımlaşma
10	Az eli aştı gör, çok eli işte gör	Yardımlaşma
11	Bin işçi, bir başçı	Düzen
12	Bugünkü (akşamın) işini yarına (sabaha) bırakma (koyma)	Zaman
13	Çocuğa iş, ardına sen düş	İşe Koşma
14	Çocuğa iş buyuran, ardınca kendi gider	İşe Koşma
15	Çocuğu işe sal, ardınca sen var	İşe Koşma
16	Dervişe ‘Bağdat’ta pilav var’ demişler, ‘yalan değilse irak değil’ demiş	Azim
17	Dilden gelen elden gelse, her fukara padişah olur	Beceri
18	Er giden, işine; geç giden, boşuna	Zaman
19	Erken kalktım işime, şeker kattım aşıma	Zaman
20	Eşek (eşkin) eve gelmiş, yorga yolda kalmış	Düzen
21	Gece işi, körler işi	Zaman
22	Harman dövmek keçinin işi değil	Beceri
23	Her işin (şeyin) başı sağlık	Esenlik
24	Hile ile iş gören mihnet ile can verir	Hile
25	İş bilen kılıç kuşanın	Araç
26	İşine hor bakan boynuna torba takar	Bilinç
27	İşleyen demir pas tutmaz (ışıldar)	Çalışkanlık
28	İşten artmaz, dıştan artar	Tasarruf
29	Kör (kesmez) bıçak ele (yavuz), iş bilmeyen avrat dile (yavuz)	Araç

30	Kurda ‘neden boynun (ensen) kalın?’ demişler, ‘işimi kendim görürüm de ondan’ demiş	İşe koşma
31	Nasihat istersen tembele iş buyur	İşe koşma
32	Oynamasını bilmeyen kız ‘yerim dar’ demiş; yerini genişletmişler (bollatmışlar), gerim (yenim) dar’ demiş	Beceri
33	Paran gitti mi diye sormazlar, işin bitti mi diye sorarlar	Azim
34	Paranın gittiğine bakma, işinin bittiğine bak	Azim
35	Pulsuz iş, yolsuz iş	Hile
36	Sabreyle işine, hayır gelsin başına	Azim
37	Sen işten korkma, iş senden korksun	Azim
38	Tembele iş buyur, sana akıl öğretsin	İşe koşma
39	Temiz iş altı ayda çıkar	Zaman
40	Terzinin işi kötü, ayıbını örten ütü	Beceri
41	Toprağı işleyen, ekmeği dişler	Ödül
42	Uşağı işe koş, sen de ardına düş	İşe koşma
43	Yazın başı pişenin, kışın aşı pişer	Ödül
44	Emek olmadan yemek olmaz	Ödül
45	Boş gezmekten bedava çalışmak yeğdir.	Çalışkanlık

Tab. 2: ‘Emek’ Temalı Türkçe Atasözleri

Ara Değerlendirme

Görüldüğü gibi Almanca ve Türkçede seçilen veri toplama kaynaklarından toplanan, ayıklanan ‘emek’ temalı atasözleri, çeşitli tematik alt alanlara ayrılabilir. Bu bağlamda toplumların çeşitli mevhumlara bakış açılarını yansıtan atasözleri, belli noktalarda ortaklıklar göstermektedir. Almanca ve Türkçede ‘emek’ temalı atasözlerinin karşılaştırılmasında ve olası karşılama olanakları açısından bu ortaklıkları gösterebilmek için bulunan ‘emek’ temalı atasözleri, alt konu alanlarına göre ayrılmış ve sağ sütunda gösterilmiştir. Bu tematik alt ulamlama, veri analizi açısından bir kodlamayı temsil etmektedir. Bu alt ulamlamaya göre ortaya çıkan tematik alt alanlar, ‘zaman, beceri, bilinç, araç, yardımlaşma, düzen, işe koşma, azim, esenlik, hile, çalışkanlık, tasarruf ve ödül’ olarak 13 alt kategoride ele alınabilmektedir.

Sonal Değerlendirme

Bu çalışma kapsamında yapılan karşılıklı taramalar sonucunda atasözlerinin tematik açıdan alt gruplara ayrılması, bir yandan atasözlerinin ana fikirlerini ortaya çıkarmada, diğer yandan atasözlerinin Almanca-Türkçe dil çiftinde karşılanmasında zemin oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda birbirlerini anlamsal olarak karşılayabilecek

atasözleri eşleştirilerek verilmektedir. Atasözlerinin çevirisinde bir atasözünde o çeviri durumu açısından ritim, uyak, söz oyunu gibi özel bir biçimsel kullanım söz konusu değilse, çevirmenler anlam odaklı hareket edebilir ve kaynak metinde geçen atasözünün vermek istediği mesajı karşılayan bir atasözünü erek dilde arayabilecek ve benzer bir içeriği barındıran atasözünü bulmaya çalışabilecektir. Bu durum, çeviri odaklı araştırma sahası açısından bakıldığında çevirmenin atasözlerinin çevirisinde tercih edebileceği tutumlardan biri olarak kavranmaktadır.

Sıra	Türkçe Atasözü	Almanca Atasözü
1	Adamın iyisi işbaşında (alışverişte) belli olur.	Am Werke erkennt man den Meister.
2	Akşamın işini sabaha (yarına) bırakma	Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen!
3	Alet işler, el övünür	Wer ohne Werkzeug arbeitet, ermüdet doppelt so schnell. Mit stumpfem Gerät macht die Arbeit keinen Spaß.
4	Aşı pişiren yağ olur, gelinin yüzü ağ olur.	Wer ohne Werkzeug arbeitet, ermüdet doppelt so schnell. Mit stumpfem Gerät macht die Arbeit keinen Spaß.
5	Az el aş kotarır, çok el iş kotarır	Bei der Ernte viele Hände bedeutet ein schnelles Ende.
6	Az eli aştı gör, çok eli işte gör	Bei der Ernte viele Hände bedeutet ein schnelles Ende.
7	Bugünkü (akşamın) işini yarına (sabaha) bırakma (koyma)	Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen!
8	Çocuğa iş, ardına sen düş	Gib einem Jungen einen Groschen und tu's selber.
9	Çocuğa iş buyuran, ardınca kendi gider	Gib einem Jungen einen Groschen und tu's selber.
10	Çocuğu işe sal, ardınca sen var	Gib einem Jungen einen Groschen und tu's selber.
11	Dervişe 'Bağdat'ta pilav var' demişler, 'yalan değilse Irak değil' demiş	Lust und Liebe zu einem Ding macht die schwerste Aufgabe gering.
12	Er giden, işine; geç giden, boşuna	Der Pflug am Morgen macht die besten Furchen.
13	Erken kalktım işime, şeker kattım aşıma	Der Pflug am Morgen macht die besten Furchen.
14	Her işin (şeyin) başı sağlık	Besser gut ausruhen als schlecht arbeiten.

15	İşten artmaz, dışten artar	Wer Arbeit liebt und sparsam zehrt, Der sich in aller Welt ernährt.
16	Kör (kesmez) bıçak ele (yavuz), iş bilmeyen avrat dile (yavuz)	Mit stumpfem Gerät macht die Arbeit keinen Spaß.
17	Kurda ‘neden boynun (ensen) kalın?’ demişler, ‘işimi kendim görürüm de ondan’ demiş	Gib einem Jungen einen Groschen und tu’s selber.
18	Oynamasını bilmeyen kız ‘yerim dar’ demiş; yerini genişletmişler (bollaratmışlar), gerim (yenim) dar’ demiş	Auch ein leichtes Ding wird schwer, wenn man’s ungern tut.
19	Sen işten korkma, iş senden korksun	Der fürchtet nicht der Arbeit Plag’, wer arbeiten kann und will und mag.
20	Temiz iş altı ayda çıkar	Schaff’ ohne Rast, Doch ohne Hast.
21	Toprağı işleyen, ekmeği dişler	Arbeit gewinnt Feuer aus Steinen.
22	Yazın başı pişenin, kışın aşı pişer	Wer nicht in der Hitze arbeiten will, muß in der Kälte Hunger leiden.

Tab. 3: ‘Emek’ Temalı Almanca ve Türkçe Atasözlerinin Anlamsal Eşleştirilmesi

Sonuç

Çalışmanın gerek kuramsal gerekse uygulamalı kısımlarında varılan bulgular bir üst bakışla değerlendirildiğinde, atasözlerinin çevirisinde özellikle birbirine yakın olmayan dil ailelerine mensup diller arasında biçimsel ve anlamsal eşdeğerlilik yakalamanın oldukça zor olduğu açığa çıkmaktadır. Bu noktada çevirmenler ya biçimden ya da anlamdan zorunlu olarak feragat edecektir. Aynı durum, yani çevirideki biçim ve içerik olarak beliren ikili tutum, kalıplaşmış ifadelerin çevirisinde de ortaya çıkmaktadır. Bu noktada ikinci seçenek, yeni üretim veya açıklayıcı bir çeviri tercihinin yanında, aynı anlamın farklı bir biçimle karşılanması, yani başka sözcükler veya söz gruplarıyla karşılanması olacaktır. Çevirmenlerin bu karşılık arayışında kaynak metinde geçen atasözlerinin ana fikirlerini kavramaları önemli hâle gelmektedir.

Çalışmanın uygulama kısmında yapılan karşılaştırmalar bir yandan iki kültürün ‘emek’ konusuna yaklaşımlarını ortaya koymuş, diğer yandan da farklı çeviri durumlarında çevirmenlerin bir seçenek olarak başvurabilecekleri adaptasyon olanakları ile ilgili ipuçlarını açığa çıkarmıştır. Bu noktada içeriksel olarak kısa ve çarpıcı nitelikler gösteren atasözleri, ders vermektedir. Bu yönüyle atasözlerinde mesaj ön plana çıkmaktadır. Genel bir sonuç ve çıkarım olarak; yoğun kültür yüklü birimler olarak atasözlerinin çevirisinde özellikle kültürel açıdan birbirine çok yakın sayılamayacak diller arasında sözcüksel çevirinin sonuç vermediği, bunun yerine aynı anlamın diğer dilde karşılanmasını sağlayacak adaptasyon stratejilerinin uygulanabileceği ortaya çıkmaktadır.

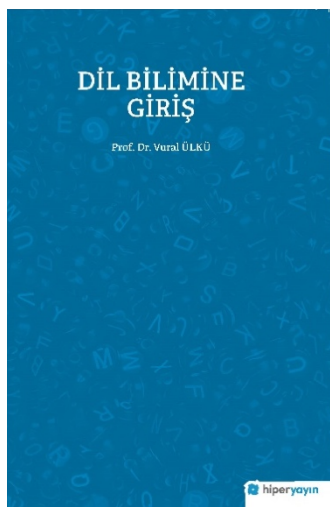
Kaynakça

- Akar, Yaşar** (2001): *1000 Idiome und Ihre Anwendung –Beispielhaft Dargestellt – Deutsch – Türkisch; Türkisch – Deutsch*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Aphorismen** (2024): <https://www.aphorismen.de/> (En son erişim: 12.12.2024).
- Baker, Mona** (1992): *In other words: a course on translation*. London and New York: Routledge, 180-216.
- DUDEN. Das Onlinewörterbuch** (2024): <https://www.duden.de/woerterbuch> (En son erişim: 14.12.2024).
- Hennequin, Jean / Gruhn, Heike** (2015): Der Rückgriff auf Paralleltex te in der literarischen Übersetzung: Übersetzungskritik und Vorschläge bezüglich der Übersetzung von Sprichwörtern des Simplicissimus von Grimmelshausen. *Verbum et Lingua*, 68-85.
- IDS, Leibniz-Institut für deutsche Sprache** (2024): <https://www.ids-mannheim.de/> (En son erişim: 12.12.2024).
- Lehmann, Christoph** (1630): *Florilegum Politicum. Politischer Blumengarten*, Originaltext.
- Özbent, Sueda** (2023): Übersetzung von Kulturreferenzen und Kulturemen in den Sprichwörtern (Deutsch-Türkisch). *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.55036/ufced.1190643>.
- Seresová, Katarina** (2017): Die Probleme bei der Übersetzung von Sprichwörtern Problems in Translating Proverbs. *Lingua et vita* 12/2017, 95-102.
- Simrock, Karl** (1846): *Die deutschen Sprichwörter* (= Die deutschen Volksbücher, Bd. 5).
- TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü** (2024): <https://sozluk.gov.tr/> (En son erişim: 12.12.2024).
- Wander, Karl Friedrich Wilhelm** (1867): *Deutsches Sprichwörter-Lexikon*, 5 Bde., 80.
- Wilss, Wolfram** (1977): *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Wissenschaft mit Seele – Eine Einführung, die Brücken schlägt^{*}

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk , Konya

1. Einleitung



Prof. Dr. Vural Ülkü gehört zu den prägenden Persönlichkeiten der deutschen Sprachwissenschaft in der Türkei. Mit einer beeindruckenden Bandbreite an Veröffentlichungen – von kontrastiven Grammatikanalysen über zweisprachige Wörterbücher bis hin zu literaturwissenschaftlichen Studien und Übersetzungen – hat er sich sowohl als Forscher wie auch als Brückenbauer zwischen den Sprach- und Kulturwelten profiliert. Werke wie das *Büyük Türkçe-Almanca Sözlük*, seine Übersetzungen klassischer deutscher Dramen oder die vielbeachtete Studie *Goethe'nin On Bir Aşkı* belegen sein feines Gespür für Sprache in all ihren Facetten. Mit *Dil Bilimine Giriş* legt er nun eine umfassende Einführung vor, die nicht nur sein sprachwissenschaftliches Wissen bündelt, sondern zugleich den didaktischen Geist eines erfahrenen Hochschullehrers atmet.

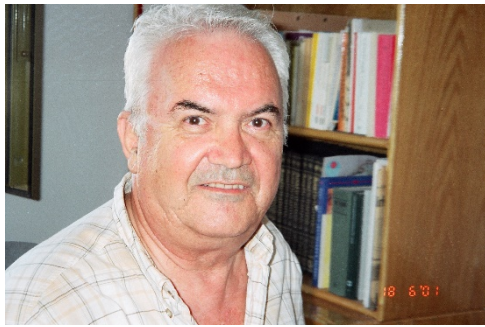
2. Zur Biografie von Vural Ülkü

Prof. Dr. Vural Ülkü ist ein Gelehrter, dessen Lebensweg von einer tiefen Hingabe zur Sprache und Wissenschaft zeugt. Geboren am 12. November 1938 in Boğazlıyan, einem bescheidenen Ort in der Provinz Yozgat, trat er schon früh in den geistigen Dialog mit den großen Kulturen Europas. Sein akademischer Weg begann an der traditionsreichen Fakultät für Sprach-, Geschichts- und Geografie-Wissenschaften der Universität Ankara (DTCF), wo er sich der Germanistik widmete. Doch sein Interesse reichte weit darüber hinaus – Latein, griechisch-römische Literatur, Kunstgeschichte und Pädagogik begleiteten ihn als Nebenfächer und ließen bereits damals seine interdisziplinäre Herangehensweise erkennen.

Gefördert durch renommierte Stipendien, wie das der DAAD und der Alexander von Humboldt-Stiftung, vertiefte er sein Wissen an den Universitäten Bonn und Freiburg i.Br., wo er sich forschend und lernend mit der deutschen Sprache und ihrer Geschichte auseinandersetzte. Seine Rückkehr in die Türkei markierte den Beginn einer akademischen Karriere, die ihn über Stationen als Assistent, Dozent und schließlich Professor zu führenden Ämtern führte – unter anderem als Gründungsdekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

an der Universität Çukurova und als Gründungsrektor der Mersin Universität, ein Amt, das er mit visionärem Geist bis 1998 ausübte.

Doch seine Berufung galt nicht allein der Lehre und Verwaltung. Als Forscher bewegte er sich sicher durch die Weiten der deutschen Sprachwissenschaft, der allgemeinen Linguistik, der Übersetzungswissenschaft und der Kulturgeschichte. Sein Sprachgefühl war nicht nur auf das Deutsche beschränkt – auch Englisch, Französisch und Latein gehörten zu seinem Repertoire.



In zahlreichen nationalen und internationalen Gremien war Prof. Dr. Ülkü ein geschätztes Mitglied, ein Brückenbauer zwischen Kulturen. Seine Auszeichnungen, darunter das *Verdienstkreuz 1. Klasse der Bundesrepublik Deutschland*, bezeugen den Respekt und die Anerkennung, die ihm über Landesgrenzen hinweg zuteilwurden. Und doch blieb er in seinem Wesen stets ein Lehrer, ein Forscher, ein Mensch, der die Sprache nicht nur als System, sondern als lebendige Kultur verstand. Mit diesem Werk hat er nicht nur die Linguistik in der Türkei mitgeprägt, sondern Generationen von Studierenden inspiriert, die Sprache als Schlüssel zur Welt zu begreifen.

Prof. Dr. Vural Ülkü hat im Laufe seiner akademischen Karriere eine Vielzahl bedeutender Werke veröffentlicht, die sich auf die deutsche Sprache, Übersetzungswissenschaft und interkulturelle Kommunikation konzentrieren. Diese Werke und Auszeichnungen¹ spiegeln Prof. Dr. Ülküs bedeutenden Beitrag zur Sprachwissenschaft und zur Förderung des interkulturellen Dialogs zwischen der Türkei und dem deutschsprachigen Raum wider.

3. Eine Brücke zur Sprache: Vural Ülküs *Dil Bilimine Giriş*²

Mit *Dil Bilimine Giriş* legt Prof. Dr. Vural Ülkü weit mehr vor als ein gewöhnliches Lehrbuch: Es ist ein leidenschaftliches Plädoyer für die Wissenschaft von der Sprache, ein didaktisch sorgfältig aufgebautes Werk, das den Leser allumfassend ergreift und ihn durch die faszinierende Welt der Linguistik führt.

Der Autor schöpft aus einem reichen Fundus an Lehr- und Forschungserfahrung, die sich über Jahrzehnte und zahlreiche akademische Stationen erstreckt. Entstanden ist ein Buch, das gleichermaßen für Studierende der Sprachwissenschaft wie für interessierte Laien geschrieben wurde. Ülküs Anspruch ist es, Sprachwissenschaft nicht nur theoretisch darzustellen, sondern sie verständlich, lebendig und kritisch reflektierend zu vermitteln.

Besonders hervorzuheben ist die Verbindung von wissenschaftlicher Tiefe mit erzählerischer Klarheit. Der Autor scheut sich nicht, auch umstrittene Themen aufzugreifen, historische Entwicklungen zu beleuchten oder interdisziplinäre Querverbindungen herzustellen. Gleichzeitig bleibt das Werk stets dem Ziel verpflichtet, Orientierung zu geben

¹ Zu einer Auswahl seiner wichtigsten Publikationen und Auszeichnungen s. die Liste im Anhang. Das Copyright des Fotos von V. Ülkü liegt beim Verfasser.

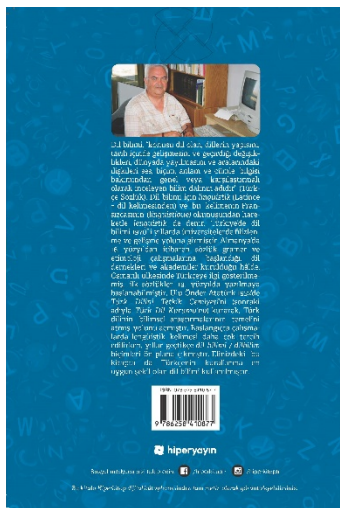
² „Einführung in die Sprachwissenschaft“

und Interesse zu wecken – gerade in einem akademischen Feld, das in der Türkei vergleichsweise jung ist.

Die Widmung des Buches an seine im Jahr 2023 verstorbene Ehefrau Sözen Hanım verleiht dem Werk zudem eine zutiefst menschliche Dimension. So wird diese Einführung nicht nur zu einem Beitrag zur Sprachwissenschaft, sondern auch zu einem persönlichen Vermächtnis – getragen von Dankbarkeit, Demut und der Überzeugung, dass Sprache der Schlüssel zum Verstehen der Welt ist.

Dil Bilimine Giriş ist damit mehr als ein wissenschaftliches Kompendium – es ist ein Brückenschlag zwischen Generationen, Disziplinen und Kulturen. Ein wertvolles Buch, das seinen festen Platz in der akademischen Landschaft verdient hat.

4. Sprache verstehen, Welt begreifen



Mit *Dil Bilimine Giriş – Einführung in die Sprachwissenschaft* – legt Prof. Dr. Vural Ülkü ein umfassendes, sorgfältig konzipiertes Werk vor, das weit über ein reines Lehrbuch hinausgeht. Es ist das Resultat jahrzehntelanger akademischer Praxis, geschrieben mit der klaren Absicht, sowohl Studierenden als auch allen sprachinteressierten Leserinnen und Lesern ein fundiertes, gleichzeitig zugängliches Verständnis für das Wesen der Sprache zu vermitteln.

Bereits im Vorwort (S. 17–18) wird deutlich: Dieses Buch ist nicht bloß ein didaktisches Mittel, sondern Ausdruck eines Lebenswerks. Entstanden aus Vorlesungsnotizen, bereichert durch internationale Erfahrung und geprägt von intellektueller Neugier, widmet sich Ülkü der Sprachwissenschaft als einem lebendigen

Feld – kritisch, interdisziplinär und mit Liebe zum Detail.

Der Inhalt des Buches ist ebenso breit wie tief angelegt. Es umfasst insgesamt 17 Kapitel, ergänzt durch thematisch relevante Exkurse, Anhänge und literarische Einbettungen:

Kapitel 1 beginnt mit den Grundfragen: *Was ist Sprache? Welche Rolle spielt sie in der Gesellschaft?* (ab S. 21). Auch die kontroverse Frage, ob Tiere Sprache besitzen, wird behandelt. Kapitel 2 widmet sich der Sprachentstehung und dem kindlichen Spracherwerb – einschließlich historisch fragwürdiger Experimente und mythischer Theorien wie dem *Marrismus* oder der *Güneş-Dil Teorisi* (S. 38–44).

In Kapitel 3 (ab S. 44) beleuchtet Ülkü die charakteristischen Merkmale von Sprache – vom Wortschatz über Lehn- und Fremdwörter bis hin zu grammatikalischen Strukturen. Kapitel 4 bis 7 führen in die Varietäten, Entwicklung und den Wandel der Sprache ein. Dabei geht es auch um Dialekte, soziolektale Unterschiede und den semantischen Wandel (S. 111–146).

Mit Kapitel 8 bis 10 (ab S. 147) folgt eine Einführung in die Sprachfamilien, deren globale Verteilung sowie deren Klassifizierung nach Struktur oder Verwandtschaft – besonders ausführlich dargestellt am Beispiel der indogermanischen Sprachen (S. 165–221). Kapitel 11 bis 13 (S. 224–246) widmen sich Kunstsprachen wie Esperanto, der Entwicklung der Schrift und dem Streben nach einer einheitlichen Aussprache.

Besonders praxisnah wird es ab Kapitel 14, in dem es um Fremdsprachenerwerb, Sprachauswahl und didaktische Methoden geht. Klassiker wie die *Grammatik-Übersetzungsmethode* und moderne audiovisuelle Ansätze werden diskutiert (S. 247–283). Kapitel 15 und 16 behandeln die Motivation und Qualität beim Fremdsprachenerwerb und in der Übersetzungswissenschaft – inklusive berühmter Übersetzungsbeispiele, etwa von Goethe oder Luther (S. 284–312).

Den Abschluss bildet Kapitel 17, das Sprache im religiösen Kontext analysiert – von buddhistischen Sutras bis zum Koran in türkischer Übersetzung (S. 313–322).

Diese thematische Vielfalt macht das Buch zu einem einzigartigen Kompendium. Besonders hervorzuheben sind die eingestreuten *Exkurse* – literarisch, historisch und humorvoll –, wie etwa Mark Twains ironische Betrachtung *Die schreckliche deutsche Sprache* oder Goethe und Polenz' Überlegungen zu Sprachpurismus und Lehnwörtern. Solche Passagen machen die Lektüre abwechslungsreich und regen zum Denken an.

Die Sprache des Werkes ist klar, präzise und – trotz der akademischen Tiefe – stets verständlich. Es zeigt sich, dass der Autor nicht nur über Fachwissen verfügt, sondern auch über die Gabe, es einladend zu vermitteln. Besonders in einer Zeit, in der Sprachbewusstsein zunehmend an gesellschaftlicher Relevanz gewinnt, leistet dieses Buch einen wertvollen Beitrag.

5. Fazit

Dil Bilimine Giriş ist weit mehr als eine Einführung – es ist ein Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Lebenswelt, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen Sprache und Denken. Wer Sprache nicht nur sprechen, sondern auch verstehen will, findet in diesem Buch einen kenntnisreichen, inspirierenden und verlässlichen Wegweiser.

Prof. Ülkü dankt mit großer Herzlichkeit seiner Familie, insbesondere seiner verstorbenen Ehefrau, sowie seinen Kollegen und Helfern – nicht nur für ihre fachliche, sondern auch für ihre menschliche Unterstützung. Sein Dank ist getragen von Bescheidenheit, Wertschätzung und persönlicher Verbundenheit. Es zeigt sich einmal mehr: Dieses Buch ist nicht nur ein wissenschaftliches Projekt, sondern ein Lebenswerk.

ANHANG:

Wissenschaftliche Werke und Wörterbücher (eine Auswahl)

(1975) *Sprachreinigungsbestrebungen in Deutschland seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Ankara: A. Ü., D.T.C.F. Yayını.

(1978) *Almanya'da Dil Cemiyetleri – 17. Yüzyıldan Günümüze*. Ankara: A.Ü. D.T.C.F. Yayını.

(1980) *Affixale Wortbildung im Deutschen und Türkischen. Ein Beitrag zur kontrastiven Grammatik zwischen Deutsch und Türkisch*. Ankara: A.Ü., D.T.C.F. Yayını.

(1993) *Almanca-Türkçe Sözlük*. 2 Bde. Ankara: Türk Dil Kurumu.

(2002) *Sözlüklü Almanca Konuşma Kılavuzu*. Istanbul: İnkılap Kitabevi.

(2006) *Goethe'nin On Bir Aşkı ve Eserlerindeki Yansımaları*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

(2013) *International Büyük Almanca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Übersetzungen ins Türkische

(1977) Georg Büchner: Woyzeck. *Dünya Edebiyatından Seçmeler*, Sayı: 2, Ankara: Kültür Bakanlığı, 32-46.

(1977) Friedrich Dürrenmatt: *Romulus der Große*, Ankara: Kültür Bakanlığı.

(1982) Christoph Martin Wieland: *Abderalılar*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

(1982, 1986) Walter Porzig: *Dil Denen Mucize*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

(1988) (Mitherausgeber) *Länder und Kulturen der Migranten. Eine Länderkunde unter kulturellem Aspekt*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Auszeichnungen und Mitgliedschaften

(1995) *Adana Rotary Club Bildungspreis*

(1997) *Verdienstkreuz 1. Klasse der Bundesrepublik Deutschland*

(1998) Mitglied im *Internationalen Wissenschaftlichen Rat* des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2025/ 1

Autorinnen und Autoren

Ahmet Sunal, Öğr. Gör. Dr., Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Rektörlük, Dış İlişkiler Koordinatörlüğü, Kütahya. E-mail: ahmet.sunal@ksbu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3407-1291>.

Ali Osman Öztürk, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 42090-Meram/Konya. E-mail: aoszturk@erbakan.edu.tr, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2759-2096>.

Anastasia Şenyıldız, Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği ABD, Bursa. E-Mail: asenyildiz@uludag.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9223-8547>.

Can Eltetik, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir. E-Mail: caneltetik@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5600-2822>.

Ebru Üstün, Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir. E-Mail: ebruustun@nevsehir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8820-8129>.

Elif Işık, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa. E-Mail: i.elif.sener@gmail.com, ORCID ID: [0009-0002-9554-3675](https://orcid.org/0009-0002-9554-3675).

Eser Esra Gürel, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa. E-Mail: esra0eser@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-6109-4551>.

Fatih Karataş, Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir, Türkiye. E-Posta: fatih.karatas@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-2939>.

Gonca Karaca, Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Rize. E-Mail: gonca.karaca@erdogan.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1013-7241>.

Gonca Kışmır, Doç.Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: goncakismir@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1820-3546>.

Gülezer Korkmazer, Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hakkari. E-Mail: gkorkmazer@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-7013>.

Handan Köksal, Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne. E-Mail: handankoksal@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-4723>.

Hasret Güngör, Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli. E-Mail: hasretg@pau.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1818-9254>.

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>.

Özge Sinem İmrağ, Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sivas. E-Mail: ozgeimrag-14@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7252-803X>.

Pamuk Nursen Topbaş, Öğr. Gör., Türk-Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul. E-Mail: nursen.topbas@outlook.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1704-8505>.

Rahman Akalın, Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Edirne. E-Mail: rahmanakalin@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8484-4483>.

Semra Öğretmen Aslan, Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Rekreasyon Yönetimi Bölümü, Alanı: Alman Dili ve Edebiyatı, Van. E-mail: semraogretmen@yyu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9418-7405>.

Sibel Kardan, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, Edirne. E-Mail: sibelkardan@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3079-2755>.

Yıldız Aydın, Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir. E-mail: yildiz.aydin@deu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8665-7131>.

Zülfikar Ali Çakır, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa. E-Mail: zalicakir@yahoo.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-2528-4534>.



DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK **2025/1**

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Doç. Dr. İnci Aras (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Anastasia Şenyıldız (Bursa Uludağ Üniversitesi)	Doç. Dr. Kadir Albayrak (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma Dağabakan (Atatürk Üniversitesi)	Doç. Dr. Mehmet Burak Büyüktopçu (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Mutlu Er (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İmran Karabağ (Kocaeli Üniversitesi)	Doç. Dr. Neriman Nüzket Özen (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi)	Doç. Dr. Nihat Ülner (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin Toprak (Kocaeli Üniversitesi)	Doç. Dr. Oktay Atık (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Rahman Akalın (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Özdemir (Kafkas Üniversitesi)	Doç. Dr. Selma Akol Gökteş (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Nazire Akbulut (Gazi Üniversitesi)	Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)
Prof. Dr. Onur Kemal Bazarkaya (Marmara Üniversitesi)	Doç. Dr. Yunus Emre Sarı (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)
Prof. Dr. Sevinç Maden Sakarya (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Zennube Şahin Yılmaz (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)	Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sergül Vural Kara (Mersin Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Ayla Akın (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Sueda Özbent (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Aylin Nadine Kul (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Çağlayan Karaoğlu Bircan (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Adnan Oflaz (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Derya Koray Düşünceli (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşe Arslan Çavuşoğlu (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Funda Ülken (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal Üstün (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Halime Yeşilyurt (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Gönül Karasu (Anadolu Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Mahmud Sami Türk (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülay Heppmar (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Tolga Gündoğdu (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Harun Göçerler (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)	Öğr. Gör. Dr. Ebru Üstün (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Hatice Şebnem Sunar (İstanbul Üniversitesi)	

Chefredakteur

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Herausgeberbeirat

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)

Redaktionsrat

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Dalım Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Saniye **Uysal Ünal** (Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. İrem **Atasoy** (İstanbul Üniversitesi)

Beratungsbeirat

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)

Redaktionsassistent

Dr. 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**, **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**.

DİYALOG

**INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
(ONLINE- AUSGABE)**

ANKARA 2025 /1

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

Chefredakteur:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir)

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir) (Chefredakteur), Prof. Dr. Yasemin Balcı (Istanbul), Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (Istanbul), Doç. Dr. Halit Üründü (Niğde), Dr. Öğr. Üyesi Özlem Gencer Çıtak (Izmir)

Redaktionsrat:

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya), Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Ankara), Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara), Prof. Dr. Saniye Uysal Ünal (Izmir), Prof. Dr. Faruk Yücel (Izmir), Doç. Dr. İrem Atasoy (Istanbul)

Beratungsbeirat:

Prof. Dr. Nuran Özyer (Ankara), Prof. Dr. Mahmut Karakuş (Istanbul), Prof. Dr. Tahsin Aktaş (Nevşehir), Prof. Dr. Cemal Yıldız (Istanbul)

Redaktionsassistent:

Dr. 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-Izmir/TÜRKİYE
Tel: +90(232)3111347
Fax: +90(232)3881102
E-Mail: mtoncu@yahoo.com veya mtoncu@gmail.com