



D I A L O G

2 0 2 5

**SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM 21. JAHRHUNDERT-
BAND II**



DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2025
SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM 21. JAHRHUNDERT- BAND II

INHALTSVERZEICHNIS / CONTENTS

Vorwort || **966-967**

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE / RESEARCH ARTICLES

LITERATURWISSENSCHAFT / LITERARY STUDIES

01. Freundes- und Feindessprachen

Die Problematik von ‚Sprachigkeit‘ in Texten von Agota Kristof, Ilma Rakusa und Melinda Nadj Abonji || **968-980**

Erika Hammer, Pécs

02. Raum als Zeuge: Die Räumlichkeit in Jenny Erpenbecks *Heimsuchung* || 981-992

Serra Yılmaz As, Istanbul

03. Kindliches Sehnen nach dem Unendlichen: Die Blaue Blume als literarisches Motiv der Trauerbewältigung in Elisabeth Zöllers *Auf Wiedersehen, Mama* || 993-1005

Kübra Çavuş, Erzurum

04. Die Bedeutung der Textstruktur in der philosophischen Anthropologie von Thomas Mann || 1006-1016

Sevinj Rzayeva, Baku

05. Sebastian Fitzek‘in *Terapi* Romanına Psikanalitik Bir Bakış || 1017-1025

Ebrar Köseoğlu, Erzurum

06. Interkultureller Dialog: Eine Annäherung durch Fakir Baykurts

Werk *Bizim İnce Kızlar* || **1026-1042**

Recep Bodur, Amasya

07. Aysel Özakin‘ın *Mavi Maske* Adlı Romanında Persona/ Maske Arketipi || 1043-1060

Gülay Bolattekin, Konya

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT / EDUCATION STUDIES

08. Soziale Medien im Fremdsprachenerwerb: Eine Analyse der Rolle von Instagram im DaF-Kontext || **1061-1080**

Seda Yıldırım Fırat, Istanbul – Sevinç Hatipoğlu, Istanbul

09. Analyse der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht

Ein kreativer und interaktiver Ansatz in den Sprachvorbereitungsklassen || **1081-1101**

Emel Erim, Ankara – Şengül Sarı Bıyık, Ankara

10. Darstellung der analytischen Betrachtungsmöglichkeit phonetischer Fehler von DaF-Lernenden – Nutzung digitaler Hilfsmittel am Beispiel der Sprachanalyse-Software Praat || **1102-1126**

Mehmet Can Sander, Kütahya

11. Zum Einsatz von KI-gestützten Werkzeugen in Kombination mit Web 2.0 Anwendungen in der Didaktik der deutschen Sprache || **1127-1144**

Aylin Nadine Kul, Izmir – Hatice Deniz Canoğlu, Izmir

ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT / TRANSLATION STUDIES

12. Intransparente Textveränderungen in literarischen Übersetzungen:

Kâmuran Şipals *Bu Salı* (Übersetzung von Wolfgang Borcherts *An diesem Dienstag*) im Wandel der Neuausgaben || **1145-1159**

Zehra Gülmüş, Eskişehir

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

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



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die vorliegende Ausgabe „2025/ Sonderausgabe: Germanistik im 21. Jahrhundert – Band II“ erscheint mit Beiträgen, die aktuelle und relevante Fragestellungen der Germanistik thematisieren. Diese Sonderausgabe bündelt die wissenschaftlichen Arbeiten, die von den Teilnehmenden des XVII. Internationalen Türkischen Germanistikkongresses „Germanistik im 21. Jahrhundert: Verbindungen – Verknüpfungen – Vernetzungen“ (14.–17. Mai 2025, Izmir) präsentiert wurden. Im Folgenden werden die Beiträge systematisch nach thematischen Rubriken geordnet vorgestellt:

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* umfasst sieben wissenschaftliche Beiträge, die unterschiedliche literarische und theoretische Perspektiven auf Sprache, Raum, Identität und psychische Prozesse eröffnen. Der erste Beitrag untersucht, wie drei in der Schweiz lebende Autorinnen ungarischer Herkunft sprachliche Differenzen literarisch gestalten und Mehrsprachigkeit im Kontext von Flucht, Exil und Migration reflektieren. Der zweite Artikel analysiert Erpenbecks *Heimsuchung*, wobei das Haus als zentrales Raumelement fungiert, um narrative Strukturierung und zeitgeschichtliche Kritik sichtbar zu machen. Der dritte Aufsatz widmet sich Zöllers *Auf Wiedersehen, Mama* und zeigt, wie das Motiv der „Blauen Blume“ funktional transformiert wird, um kindliche Trauerbewältigung und symbolische Hoffnungsprozesse literarisch abzubilden. In der vierten Studie wird untersucht, wie Thomas Mann mithilfe mythologischer Bezüge und zyklischer Erzählstrukturen anthropologische Grundannahmen narrativ modelliert und Literatur als Medium philosophischer Reflexion einsetzt. Der fünfte Beitrag richtet den Fokus auf Fitzeks *Therapie* und untersucht aus psychoanalytischer Perspektive die Darstellung psychischer Konflikte, unbewusster Prozesse sowie der Spannung zwischen Realität und Wahn, um die Komplexität des menschlichen Geistes zu beleuchten. Die sechste Studie analysiert Fakir Baykurts *Bizim İnce Kızlar* hinsichtlich interkultureller Erfahrungen türkischer Migrant:innen in Deutschland, Identitätssuche und hybriden Räumen nach Bhabha. Abschließend untersucht der siebte Artikel Özakıns *Mavi Maske*

unter den Gesichtspunkten Migration, weiblicher Identität, gesellschaftlicher Rollenkonflikte und Jungs Persona-Konzept, wobei der Spannungsbogen zwischen tradierten Normen und Selbstbefreiung herausgearbeitet wird.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist in diesem Band durch vier Beiträge vertreten, die unterschiedliche Facetten des Deutschlernens und der Sprachvermittlung thematisieren. Der erste Artikel untersucht die Rolle sozialer Medien, insbesondere Instagram, im Deutschlernprozess. Besondere Aufmerksamkeit gilt den visuellen und interaktiven Funktionen der Plattform, die den Wortschatzerwerb von Lernenden auf Anfängerniveau effektiv unterstützen und motivierende Lernanreize bieten. Die zweite Studie widmet sich der Förderung der Schreibkompetenz von B1-Lernenden. Auf Basis einer fallbasierten Analyse werden typische Fehlerprofile in den Bereichen Grammatik, Satzstruktur, Kohärenz und Wortschatz identifiziert. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass reflektierte Fehleranalysen, kooperative Lernsettings und kreative Schreibaufgaben die textuelle Genauigkeit, Kohärenz und Motivation der Lernenden nachhaltig verbessern können. Der dritte Beitrag analysiert Aussprachefehler türkischer DaF-Lernender mithilfe der Sprachanalyse-Software Praat. Charakteristische Abweichungen werden systematisch dargestellt, wobei die Bedeutung korrekter Aussprache für die mündliche Kommunikation und die gezielte Förderung der Lernentwicklung betont wird. Der abschließende Artikel untersucht den Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht, wobei effiziente Promptstrategien praxisnah entwickelt werden. Zudem wird gezeigt, wie deren Kombination mit Web-2.0-Anwendungen innovative Lehr- und Lernwege ermöglicht und die didaktische Praxis bereichert.

Ein Artikel ist dem Bereich Übersetzungswissenschaft zugeordnet: Hier wird versucht, stille Revisionen türkischer Borchert-Übersetzungen zu analysieren und zu zeigen, wie intransparente Textänderungen Übersetzungsanalysen und Verantwortungszuschreibungen erschweren.

Abschließend möchten wir unseren aufrichtigen Dank allen Kolleginnen und Kollegen aussprechen, die mit ihren Beiträgen, Kommentaren und Anregungen wesentlich zum Gelingen dieser Ausgabe beigetragen haben. Gleichzeitig möchten wir auf den Redaktionsschluss der nächsten Nummer der Zeitschrift Anfang April 2026 hinweisen und alle Interessierten ermutigen, ihre Manuskripte fristgerecht einzureichen, um auch künftig eine vielfältige und qualitativ hochwertige Publikation zu gewährleisten.

Izmir, im Dezember 2025

Prof. Dr. Mehmet Tahir ÖNCÜ

(Im Namen der EditorInnen)

Freundes- und Feindessprachen

Die Problematik von ‚Sprachigkeit‘ in Texten von Agota Kristof, Ilma Rakusa und Melinda Nadj Abonji

Erika Hammer , Pécs

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838071>

Abstract (Deutsch)

Die Forschung über literarische Mehrsprachigkeit konstatiert im Konzept des Postmigrantischen eine Kehrtwende von der Normalität von Einsprachigkeit hin zu der Gewöhnlichkeit von Mehrsprachigkeit. Diese perspektivische Umkehrung gilt, so die Fachliteratur, nicht allein in Bezug auf die sog. interkulturelle Literatur, oder bei biographisch mehrsprachigen Autor:innen. In meiner Analyse soll der Blick aber auf sog. interkulturelle Autorinnen gelenkt werden, wenn darauf eingegangen wird, wie drei Schriftstellerinnen, die aus dem ungarischen Kontext stammen und als Schweizer Autorinnen bekannt wurden, das literarische Leben der Sprachdifferenzen gestalten. Konzentrieren möchte ich mich in meinem Beitrag darauf, wie ihre Texte im Zusammenhang mit Flucht, Exil, Migration und Interkulturalität auf die Problematik von Sprache, Sprachlernprozesse bzw. Ein- und Mehrsprachigkeit reflektieren. Die Texte weisen zwar eine autobiographische Prägung auf, im Fokus der Analyse stehen jedoch im Zusammenhang mit Migration und Sprachwechsel nicht die lebensweltlichen Faktoren, sondern dezidiert sprachreflexive Poetiken, metapoetische Gesten und somit ein formelles Ensemble monolingualer bzw. mehrsprachiger Textverfahren.

Schlüsselwörter: *Migration, Sprachreflexion, Monolingualität, Mehrsprachigkeit, Identitätskonzepte.*

Abstract (English)

Languages of Friends and Enemies: The Problem of ‘Sprachigkeit’ in the Texts of Agota Kristof, Ilma Rakusa, and Melinda Nadj Abonji

Research on literary multilingualism notes a shift in the concept of post-migration from the normality of monolingualism to the commonality of multilingualism. According to current research, this reversal of perspective does not apply solely to so-called intercultural literature or to biographically multilingual authors. In my analysis, however, I will focus on so-called intercultural authors when discussing how three writers who come from a Hungarian background and became known as Swiss authors shape literary life through linguistic differences. In my contribution, I would like to focus on how their texts reflect on the problems of language, language learning processes and monolingualism as well as multilingualism in the context of flight, exile, migration and interculturality. Although the texts are autobiographical in nature, the analysis focuses not on the factors of everyday life in connection with migration and language change, but rather on decidedly language-reflective poetics, metapoetic gestures and thus a formal ensemble of monolingual and multilingual textual procedures.

Keywords: *Migration, language reflection, monolingualism, multilingualism, concepts of identity.*

EXTENDED ABSTRACT

Research on literary multilingualism has observed a shift away from monolingualism as the norm towards multilingualism as the norm. According to specialist literature, this reversal in perspective does not apply solely to so-called intercultural literature or to biographically multilingual authors. In my analysis, however, I will focus on so-called intercultural authors when discussing how three writers who come from a multicultural Hungarian background and became known as Swiss authors shape literary life through linguistic differences. In my contribution, I would like to focus on how their texts reflect on the problems of language, language learning processes and monolingualism and multilingualism in the context of flight, exile, migration and interculturality. Although the texts are autobiographical in nature, the analysis does not focus primarily on the factors of everyday life in connection with migration and language change, but rather on decidedly language-reflective poetics, meta poetic gestures and thus a formal ensemble of monolingual and multilingual textual procedures. The parallels to the authors' biography should not obscure the fact that the emphasis here is on aesthetic and poetological questions. However, discussions of multilingualism are still subject to philological models that are rooted in national philologies and have clear boundaries.

Stockhammer defines 'Sprachigkeit' essentially as the intensified examination of language or languages in literary texts. This examination, the thematization of specific mixtures of languages in literature, always has something to do with loss or gain. These connections and the thematization of languages, are the focus of my essay. The texts examined each highlight different attitudes towards language. The anchoring of one narrator in the monolingual paradigm implies a different attitude towards interculturality and foreign languages than a viewpoint that emphasizes multilingualism as the norm. The aim is to show how divergent attitudes towards monolingualism or post-monolingual writing not only shape the themes of the texts, but also influence the narrative. Language learning processes, correct or incorrect speech, discomfort with foreign languages or, conversely, the celebration of multilingualism are at the heart of the texts. Depending on their narrators' basic attitudes towards language, these texts reflect divergent models and stage the encounter of languages in different ways. As will be shown, these positions have far-reaching consequences for the text as a whole. It is not just a matter of addressing language and languages, of latent or manifest multilingualism on the one hand, or attempts to immunize oneself against the foreign on the other.

The attitude towards language becomes fundamental to the design and aesthetics of the texts. It should be demonstrated that the view that language as a mother tongue or national language is not essentialist, but rather a discursive construction implies an aesthetic openness of the text that is diametrically opposed to the closed nature of the monolingual view. The general openness implied by language also appears in the polyphony of the texts and in an opening up at all levels. The affinities between the conception of language and intertextual networks and intermedial diversifications will be discussed. An in-depth analysis of the texts *Die Analphabetin* (Agota Kristof), *Mein Alphabet* (Ilma Rakusa) and *Tauben fliegen auf* (Melinda Nadj-Abonji) will not simply focus on the central position of language but will also demonstrate that different attitudes towards language are closely linked to emotional experiences of language and the creation of identity. The study will examine how existing stable or dynamic concepts of language and identity have a lasting impact on the texts at all levels.

The problematization and exploration of multilingualism have become a dominant discourse in literary studies. In order to emphasize the predominance of this topic and such styles of writing, the term 'multilingual turn' is even used to refer to historical, sociological, educational or literary-aesthetic phenomena. The focus is therefore on the question of whether multilingualism is viewed as a scandal or a challenge, whether a paradigm shift can take place in the frameworks of our thinking, away from thinking in terms of individual languages and their connection with peoples and territories, towards overcoming this view by breaking down boundaries. In summary, it can be said that the texts either emphasize the monolingual norm and simple identifications through the exclusion of 'enemy languages' (Kristof) on the one hand, or the normality of the diversification of languages and possibilities in general on the other (Rakusa, Nadj-Abonji).

Sprachen und Grenzen – Einleitung

Die Problematisierung und Erforschung von Mehrsprachigkeit ist in der Literaturwissenschaft ein dominanter Diskurs geworden. Um die Vorherrschaft dieses Themas zu betonen, wird sogar der Begriff „multilingual turn“ gehandelt, um historische, soziologische, pädagogische, oder eben literarisch-ästhetische Phänomene zu fassen. Im Fokus steht damit die Frage, ob Multilingualität als Skandalon oder eher als Herausforderung betrachtet wird (vgl. Schmitz-Emans / Schmeling 2002: 7), ob ein Paradigmenwechsel innerhalb unseres Denkens stattfinden kann, weg vom Denken von Einzelsprachen, ihrer Verbindung mit Völkern und Territorien hin zu der Überwindung dieser Auffassung durch Entgrenzungen, Überlappungen, Deterritorialisierungen zu der „immanente[n] Vielschichtigkeit“ von Sprachen und der These, „wer eine Sprache spricht, beherrscht auch andere Sprachen“ (vgl. ebd.:14).

Dem Sprechen über Mehrsprachigkeit unterliegen philologische Modelle, die in den Nationalphilologien fußen und mit eindeutigen Abgrenzungen des Eigenen und des Fremden arbeiten (Schmitz-Emans 2004: 16).¹ Der Mehrsprachigkeitsdiskurs ist deswegen heute oft gekoppelt mit der Konzeptualisierung einer ‚neuen Weltliteratur‘, die das ‚nationale Paradigma‘ und die daran gebundene ‚Wirkmächtigkeit des Einsprachenparadigmas‘ (Dembeck / Mein 2012: 134)² überwinden soll. In diesen Konzepten erscheint Multilingualität als ein Gegenkonzept zu Einsprachigkeit, und in dieser Konstellation geht es gleich auch um die Dichotomie von Norm und Abweichung. Monolingualität wird im traditionellen Konzept als die Norm ausgemacht, womit die Mehrsprachigkeit mit einem Zug als ein Charakteristikum der inter- oder transkulturellen Gesellschaft erscheint (vgl. Blum-Barth 2015: 11)³ Dies heißt auch, dass Mehrsprachigkeit oft biografisch gelesen und mit Migrationsbewegungen verbunden ist. Gerade dem will das Postmigrantische entgegenhalten, diese Dichotomisierungen und Normalisierungen, die ideologisch konstruierten Grenzen auflösen, und Multilingualität als Normalität konzipieren (vgl. Hodaie / Hoffmann 2024, Mende 2024).

Grenzen und Entgrenzungen stehen allgemein und Sprachgrenzen und ihre Auflösungen ganz besonders im Fokus des Interesses, wenn im Folgenden ausgewählte

¹ Schmitz-Emans weist darauf hin, dass hier zwei Konzepte einander gegenüberstehen, die Frage, ob Nationalsprachen linguistische Gegebenheiten oder vielmehr heuristische Fiktionen sind (vgl. Schmitz-Emans 2004: 7). Vgl. auch Stockhammer / Naguschewski 2007.

² Vgl. auch: Dembeck / Uhrmacher 2016: 9-18. bzw. auch Dembeck / Parr: 2017.

³ Blum-Barth spricht, im Sinne einer weit verbreiteten Einstellung, von einem neu entdeckten Forschungsthema im Zuge von Globalisierung, Migration und Sprachwechsel, also der Präsenz von Autoren, die in einer neuen Sprache schreiben. Es geht hauptsächlich um mehrsprachige Verfasser, um kulturelle polyphone Autoren, die ihre „Erfahrungen in den Texten polyphon verarbeiten“ (vgl. auch Kretschmer 2010: 199-222, hier: 202ff.). Die Tatsache, dass dies jedoch nicht allein als ein literatursoziologisches Phänomen gefasst wird, zeigt, dass in der Forschung auch ein neues Bewusstsein für „die sprachliche Formanalyse von Erzähltexten“ erscheint (vgl. Parr / Dembeck 2017: 9). Dabei werden Texte nicht gebunden an die Biographie betrachtet, Mehrsprachigkeit wird eher als ein ästhetisches Konzept aufgefasst und analysiert. In diesem breiteren Horizont nähert sich Schmitz-Emans dem Thema, denn die von ihr besprochenen Autoren wie Jandl, Eich oder die Vertreter der konkreten Dichtung gehören nicht zu dieser Gruppe (vgl. Schmitz-Emans 2004).

Texte von drei Autorinnen unter die Lupe genommen werden. Der Akzent liegt im Vortrag auf fiktiven Sprachbiographien und die Bestätigung oder Hinterfragung von Grenzregimen, die Zugehörigkeiten und Sprachauffassungen konstruieren. Die Autorinnen, Ágota Kristof, Ilma Rakusa und Melinda Nadj-Abonji, deren Prosa hier im Fokus steht, stammen alle aus einem ungarischen Kontext⁴ und sind als Schweizer Schriftstellerinnen bekannt geworden. Die Relevanz von Sprachbegegnungen, Reflexionen auf Ein- bzw. Mehrsprachigkeit, Thematisierung von Sprachlernprozessen, aber selbst die Sprachwahl verbindet die Texte. Es geht in allen Texten, in *Die Analphabetin* (Kristof), in *Mein Alphabet* (Rakusa) und in *Tauben fliegen auf* (Nadj-Abonji), um fiktive Sprachbiographien (vgl. Franceschini / Miecznikowski 2004), durch die Kultur- und daran gebundene Machtdiskurse diskutiert werden. Obzwar Sprache, der selbstreferenzielle Verweis auf das eigene Medium, das eine zentrale Thema der ausgewählten Texte ist, geht dieser Fokus aber auch mit einer je unterschiedlichen Einstellung zur Sprache einher, was zugleich mit Identitäts- und allgemeinen Ordnungskonzepten in Verbindung steht. Die Tatsache jedoch, dass die Texte Grenzen anders semantisieren, Sprachigkeit unterschiedlich deuten, also zu Ein- bzw. Vielsprachigkeit einen divergenten Zugang haben, zeigt zugleich, dass die Figuren der Texte ihr Leben aus je unterschiedlichen Perspektiven betrachten.

Meine These ist, dass die hier zur Diskussion stehenden Texte Meta-Diskurse der Ein- bzw. Mehrsprachigkeit reflektieren und zugleich inszenieren. Durch Grenzregime und Identitätspolitik werden bei Kristof Fremdsprachen eliminiert, oder sie werden zu Feindessprachen, was dem Meta-Diskurs der Einsprachigkeit entspricht, während die anderen Texte Konzepte von Offenheit vor Augen führen und im postmonolingualen Paradigma situiert sind. Gezeigt werden soll im Folgenden, dass mono- bzw. heterolinguale Verfahren in den Texten programmatisch eingesetzt werden, was bedeutet, dass die Sprachgestaltung- und -reflexion in den Texten mit kulturellen Zuordnungsmustern gekoppelt wird. Meine Annahme ist, dass bei Kristof eher eine Immunsisierung gegenüber Sprachen stattfindet, da Kristofs Ichfigur im monolingualen Paradigma verwurzelt ist. Rakusas Erzählerin ist hingegen im postmonolingualen Denken beheimatet, und so sind im Text manifeste Mehrsprachigkeit und diverse ästhetische Techniken von Offenheit nachzuweisen. Auch bei Nadj-Abonji geht es um einen Text, der nicht nur über Sprachen erzählt, sondern das Neben- und Ineinander von Sprachen auch inszeniert und sich gegen die monolinguale Norm einsetzt.

Wenn bestimmte Texte offensichtlich mehrsprachig sind, so sind die besonders deutliche Zeichen von mehr Sprachigkeit, also einer intensivierten Auseinandersetzung

⁴ Es können bestimmte biographische Gemeinsamkeiten nachgewiesen werden, denn die drei Autorinnen sind auf eine komplexe Weise mit Ungarn und der ungarischen Sprache verbunden. Lebensweltlich stammen sie aus multiethnischen und so multilingualen Kontexten in Grenzregionen des ungarischen Sprachraumes und leben bzw. lebten in der multiethnischen und multilingualen Schweiz. Umso interessanter scheint es zu betrachten, welche Einstellungen zu Sprachigkeit, also zur Sprache und Sprachen sie in den ausgewählten Texten inszenieren.

mit dem Sachverhalt, dass sich jeder Text in spezifischer Weise zu mehr als einer *langue* verhält. (Stockhammer 2017: 16, herv. i. Orig.)

Das heißt für meine Fragestellung, dass Sprachlernprozesse, das Übersetzen, Sprachwechsel, richtiges oder falsches Sprechen einer Sprache etc. zentrale Reflexionsgegenstände der Texte sind, die einen Großteil des Inhalts ausmachen.

Alle drei Texte sind in gewisser Hinsicht als Wanderungsnarrative zu verstehen, was mit Kontinuitäten und Brüchen, Orts- und Sprachwechsel nicht nur thematisch die Texte bestimmt, sondern auch narratologische Strukturen liefert. Es geht mit der Wanderung nicht allein um Bewegungen in diversen Räumen, sondern auch um Transformationen von Identitäten, was eng an die Sprache gekoppelt werden kann. Gerade der divergente diskursive Kontext der Sprachauffassung führt in den Texten trotz der zahlreichen Parallelen zu einer unterschiedlichen Poetik und Ästhetik. Diskutiert werden soll in der Studie, dass diese Verankerung, als ein diskursives Meta-Konzept, nicht allein auf die Einstellung zur Sprache eine Auswirkung hat, sondern auch die ästhetische Verarbeitung, die narrative Gestaltung der Texte und die Konstitution von Identität bestimmt.

Meta-Diskurse als Programm

Die Diskurse der Ein- bzw. Mehrsprachigkeit erfüllen ihre Rolle als Reflexionsmomente über das Sprachmaterial, bedenken das Konzept der eindeutigen Sprachigkeit (Stockhammer 2017), das Vorhandensein von Sprachgrenzen oder die Unterminierung dieser (vgl. Dembeck / Mein 2012: 136). Dies hängt jeweils zum einen mit Ethnisierung und Essentialisierung bzw. Entessentialisierung, zum anderen auch mit der Zentrierung oder Dezentralisierung des Subjekts zusammen (vgl. Schmitz-Emans 2004: 19). Der Meta-Diskurs hat weitreichende Folgen, beeinflusst die Einstellung zu kollektiven und individuellen Identitätskonstruktionen.

Es ist keinesfalls selbstverständlich, dass eine Unterscheidung zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit getroffen werden kann, denn die setzt einen Begriff von ›Sprachigkeit‹ voraus, also die Vorstellung, es gebe einheitliche, klar voneinander unterscheidbare und damit ›zählbare‹ Sprachen (vgl. Arndt / Naguschewski / Stockhammer 2007: 26). Ein wichtiger Pfeiler dieser Zusammenhänge ist die neuzeitliche Politik der Einsprachigkeit. Diese, von Yildiz „monolingual paradigm“ (Yildiz 2012: 2) genannte Auffassung geht davon aus, dass jedem Individuum genau eine Sprache eigen ist, und dass es demzufolge natürliche Sprachgemeinschaften gibt. Sprecher einer gemeinsamen Sprache bilden nach dieser Auffassung die Grundlage staatlicher Einheit. Eine fremde Sprache bedeutet für dieses Denken Fremdheit, denn sie ist nicht das Hiesige und sie gehört nicht der Wir-Gruppe (vgl. Schmitz-Emans 2004: 16). Nach Auffassung des Einsprachigkeitsparadigmas zeichnet sich die Integrität des Individuums dadurch aus,

dass es sich in seiner vaterländischen Sprache ausdrückt. (ebd.: 7.)⁵ Die Vorstellung von Monolingualität bzw. der daraus entstandene diskursive Rahmen bringt nach Dembeck und Mein zum Ausdruck: „dem einzelnen Menschen sei eine, nämlich die Sozialisationsprache eigen und diese Sprache biete naturgemäß die besten Ausdrucksmöglichkeiten“ (Dembeck / Mein 2012: 133)⁶.

Gerade dieses Denkmodell der Monokultur und Monolingualität als verfestigter Rahmen macht das Sprechen über Mehrsprachigkeit schwierig. Problematisch wird dies nicht zuletzt, weil man daran gekoppelt von einer biographischen Lesart von Texten ausgeht. Dem Konzept von Monokultur steht die ‚postmonolinguale condotion‘ (Yildiz 2012) gegenüber, die auf die Diskrepanz hinweist, die sich zwischen gelebter Mehrsprachigkeit und dem in einem Land vorherrschende monolinguale Norm auftut. Privilegiert wird hingegen im Konzept des postmonolingualen nicht mehr der Mythos von Muttersprache (Yildiz 2012: 2) und eine an die Sprache gebundene kulturelle Homogenität. Verwiesen wird vielmehr auf ein Nebeneinander und eine Infiltrierung von Sprachen sowohl diachron als auch synchron. Eine wichtige Rolle spielt dabei die innere Mehrsprachigkeit, verschiedene Varietäten, Gruppensprachen, etc., demnach generell von der einen vermeintlichen sprachlichen Norm abweichende Idiome. Während das monolinguale Denken vergessen macht, dass Vielsprachigkeit in der ‚Muttersprache‘ verankert ist, lenkt die postmonolinguale Einstellung auch darauf den Blick. Diese Zusammenhänge werden in den hier zur Diskussion stehenden Texten akzentuiert. Die Divergenzen dieser Inszenierungen werden im Folgenden Schritt für Schritt mit Hilfe einiger exemplarischer Beispiele ausgearbeitet.

„In meiner zugigen Kindheit lernte ich viele Orte, Menschen und Sprachen kennen, vielleicht zu viele für mein zartes Alter“ (MA 162) bekennt die Erzählerin von Rakusa. Bei dem Mädchen der *Analphabetin* herrscht eine andere Sicht in Bezug auf Sprachen vor. Hier ist demgegenüber Monolingualität die Norm: „In der Küche meiner Mutter, in der Schule meines Vaters, in Onkel Gezas Kirche, auf den Straßen, in den Häusern des Dorfes und auch in der Stadt meiner Großeltern sprachen alle dieselbe Sprache, und nie war die Rede von einer anderen.“ (A 31) Bei Nadj-Abonji geht es im Familienroman *Tauben fliegen auf* um die Familie Kocsis, die vor ca. 20 Jahren „mit einem Koffer“ und

⁵ Es geht bei diesem Konzept um Texte, und nicht um Autor:innen und ihre Biographien, denn auch mehrsprachige Autor:innen können einsprachige Texte schreiben. Es überrascht selbstverständlich nicht im Zusammenhang mit den gewählten Autorinnen von Mehrsprachigkeit zu sprechen. In einer biographischen Lesart drängt sich dies geradezu auf. Diese Standortbestimmung hängt mit einem Diskurs zusammen, der eindeutige Zugehörigkeiten beschwört, der auf Geburt, Abstammung, Muttersprache pocht, und die Menschen, die das Land und damit ihre ursprüngliche Zugehörigkeit wechseln, als Sprachwechsler und als mehrsprachige Autoren etikettiert, wobei strikt an den Übertritt aus der einen in eine andere Einzelsprache gedacht wird.

⁶ Wie Dembeck und Mein zeigen, handelt es sich bei dieser Idee um eine „westliche Erfindung der Neuzeit“, die Hand in Hand mit der Bildung von Nationen entstand und die Vorstellung von kultureller Homogenität als Basis hat. (Dembeck / Meing: 2012: 133). Betont wird im Zusammenhang der historischen Konstruktion von Einsprachigkeit, dass sowohl gesellschaftlich-sozial oder sprachhistorisch (z.B. Dembeck / Mein 2012) als auch literaturhistorisch gesehen (z.B. Schmitz-Emans (2002, 2004); Kilchmann 2012) Mehrsprachigkeit als Normalität angesehen werden kann.

einem Wort „Arbeit“ in die Schweiz ausgewandert ist, und mit Fremdheit und anderen Sprachen umgehen muss.

Fragt man nach allgemeinen Charakteristika von Multilingualität in literarischen Texten, wird aus der Forschung evident, dass die Reflexion bzw. das Erzeugen von Mehrsprachigkeit oft berufen ist, das Nationale und damit nationalsprachliche Grenzziehungen zu diskutieren (vgl. Dembeck / Uhrmacher 2016).⁷ In der *Analphabetin* werden die nationalsprachlichen Grenzziehungen bestätigt, und die Sprachreflexion beschränkt sich auf das Verhältnis von Einzelsprachen. Das Mädchen von Kristof ist in einer Konstruktion, die durch Ausblendungen entsteht, scheinbar mit gelebter Einsprachigkeit konfrontiert. Kristofs Erzählerin baut die Illusion sprachlichen Beheimatet-Seins auf, wodurch die fremde Sprache als Störfaktor, gar als Feind aufgefasst werden kann. Es kann nachgewiesen werden, wie die Erzählerin in der *Analphabetin* durch bewusste Selektionen und Inszenierungen die vermeintliche Einsprachigkeit konstruiert.

Die Behauptung der Erzählerin, dass es „die einzige Sprache“, also Ungarisch gab (A 42), entspricht auch textintern nicht der Wahrheit. Es wird zwar behauptet, dass alle „dieselbe Sprache“ sprechen und nie von einer anderen die Rede war (A 31), doch wird bald klar, dass da z.B. „Zigeuner“ leben, die eine andere Sprache sprechen (A 32). Die Anwesenheit dieser anderen Sprache wird im Bewusstsein des Kindes – aus dieser Perspektive wird die Passage erzählt – durch eine Analogiesetzung negiert, um bei der Auffassung der Einsprachigkeit bleiben zu können. „Es hieß“ – sagt die Erzählerin, „die Zigeuner, [...] sprächen eine andere Sprache, aber ich dachte, das sei eine erfundene Sprache, die sie nur untereinander sprachen“, wie auch das Ich mit dem Bruder eine gemeinsame Kindersprache erfand (A 32). Das ist der erste Schritt, welcher die ausschließliche Existenz der einen Sprache konstruiert und damit das Eigene vom Fremden trennt.

In einem nächsten Schritt wird eine markante Grenzziehung bemüht, womit eine dichotomische Ordnung aufgebaut wird. In der Stadt, in die die Familie umzieht, spricht „mindestens ein Viertel der Bevölkerung Deutsch“ (A 33). Diese Sprache wird, weil sie zu der früheren und gegenwärtigen Besatzungsmacht (der österreichischen Monarchie bzw. zu den deutschen Soldaten im Zweiten Weltkrieg) gehört, eine „Feindessprache“ (A 31) genannt. In diese Kategorie der Feindessprachen wird dann auch Russisch, die Sprache der Besetzer nach dem Zweiten Weltkrieg gezählt. Französisch wird nach der Flucht der Erzählerin aus Ungarn nach der Revolution 1956 in die Schweiz, jeweils zum Feind ausgerufen. Die Vorstellung von Monolingualität bzw. der daraus entstandene diskursive Rahmen bringt nach Dembeck und Mein zum Ausdruck: „dem einzelnen Menschen sei eine, nämlich die Sozialisierungssprache eigen und diese Sprache biete naturgemäß die besten Ausdrucksmöglichkeiten“ (Dembeck / Mein 2012: 133). Diese verliert das Ich durch die Flucht in die Schweiz, was zu ihrem Analphabetentum und ihrer unüberwindbaren Fremdheit führt.

⁷ Vgl. auch Dembeck / Parr 2017 bes. 15-22. bzw. Hinnenkamp 2020: 67-73 bes. 67.

Entweder wird also die Möglichkeit einer parallel existierenden Sprache negiert (die Sprache der ‚Zigeuner‘), oder die andere Sprache wird zu einer ‚Feindessprache‘ erklärt. Die Erzählerin teilt ihre Welt in zwei Seiten, es gibt die ‚Muttersprache‘ und es gibt die ‚Feindessprachen‘ (A 31). Durch diese Grenzziehung werden homogene Gruppen gebildet und als natürliche Ordnungen dargestellt, die an Sprachen und Territorien gebunden sind, bzw. zu denen auch die Individuen gehören.

Obwohl der Text durchgehend Sprachen und die problematische Mehrsprachigkeit thematisiert, kann er im engeren Sinne als ein einsprachiger Text betrachtet werden, da in ihm fast keine andere Sprache manifest wird. Der für die Erzählerin natürliche Zustand der Einsprachigkeit wird nur einmal, mit dem englischen Ausdruck ‚displaced Person‘ (A 50) gebrochen. Dieser Fremdkörper repräsentiert, wozu sie nach eigener Einschätzung im neuen Land wurde.

Während bei Kristof eine identitäre Festlegung auf Nation, Territorium und Einsprachigkeit inszeniert wird, durchkreuzen Rakusas und Nadj Abonjis Erzählerinnen die monolinguale Norm und sind im postmonolingualen Paradigma verankert. Es geht hier um die Arbeit an herkömmlichen sprachlichen Identitätskonzepten einerseits und den Entwurf neuer, multilingual strukturierter Ordnungen andererseits. Das ganze sprachliche Instrumentarium zeigt, unabhängig von den explizierten Themen, die Brüchigkeit des Sprach- und so des Weltverständnisses. Das Modell von essentialistischer Verbundenheit wird ersetzt von einem Denken, in dem Verbindungen transitorisch und kontingent sind.

Mein Alphabet beginnt mit dem Wort ‚Anders‘, was der Wortbedeutung nach auf Abweichung, auf Andersartigkeit verweist.⁸ In dieser fiktiven Lebensbeschreibung gibt es von Anfang an Divergenzen, es gibt nicht einmal den Anschein von Homogenität. Die Herkunft spielt auch bei Rakusas Erzählerin eine wichtige Rolle. Als Ort der Herkunft gilt der ‚Osten‘ (MA 129), dieser ‚Osten‘ wird jedoch entessentialisiert und deterritorialisert, erscheint nicht als geographischer Begriff, sondern vielmehr als eine Richtung, die vom jeweilig wandelnden Standpunkt aus, den Raum performativ neudefiniert. Dieser Osten reicht weiter als Osteuropa, geht ‚über die Karpaten hinaus bis zum Ural und noch weiter ins tiefe Eurasien. Ja, bis zu jenem Punkt, wo die Reise nach Osten im Westen ankommt‘ (MA 129). Der Osten ist nicht nur als diese Richtung zu verstehen, sondern als ein erfahrener und imaginiertes, ein mythenumwobenes, durch Literatur und Kunst geprägter Raum, der nicht als reale Referenz fungiert. Die meisten Orte stellen dadurch eine Art Palimpsest dar. Das gilt für viele Städte dieses Ostens und auch für Budapest (MA 245ff.).

Auch diese Stadt ist für das Ich nicht allein als geographischer Ort, sondern als ein Raum, der von Geschichten und subjektiven Wahrnehmungen umrankt ist, präsent. Interessant erscheint dies gerade im Vergleich mit der Icherzählerin bei Kristof. Hervorgehoben werden kann in diesem Kontext die Auseinandersetzung mit ungarischer

⁸ Rakusas Buch ist, wie der Titel bereits darauf verweist, alphabetisch geordnet, und umfasst zahlreiche Bereiche des Lebens der Ich-Erzählerin über einen längeren Zeitraum zwischen den Lemmata ‚Anders‘ und ‚Zaun‘.

Geschichte und darin mit der osmanischen Besatzung. Das Ich lernt als Kind Budapest mit den Bädern, Baudenkmalern, Geschichten und Sprüchen „osmanisiert“ (MA 245) kennen. Später erfährt es davon, dass es sich im Fall der Osmanen um eine „Besatzungsmacht“ handelt. „Doch die Sprache, was kann sie dafür!“ – heißt es (MA 247). Der Akzent liegt beim Ich auch im erwachsenen Alter nicht auf dieser „ferne[n] Historie“ (MA 245), sondern vielmehr auf der Begeisterung für die Sprache. Türkisch wird nicht zu einer Feindessprache, hervorgehoben werden vielmehr die strukturellen Ähnlichkeiten mit dem Ungarischen, durch die diese Sprachen von den indogermanischen abweichen. Betont werden die zahlreichen Lehnwörter, die das Türkische im Ungarischen hinterließ (MA 246). Damit wird auch sprachliche Reinheit negiert und akzentuiert, dass auch Sprachen unterwegs sind, nicht an geographische Räume gebunden und jederzeit von ‚fremden‘ Einflüssen verändert werden können. Wie fremde Elemente jeder Sprache inhärent sind, so sind fremde Sprachen ein fester Bestandteil des Textgeflechts.⁹

Das Eigene und das Fremde treten in ein bizarr oszillierendes Verhältnis miteinander. Die Aneignung des vermeintlich Fremden und seine Inkorporierung sind ein allgemeines Strukturmuster des Textes und werden auch in der überbordenden Intertextualität und Intermedialität manifest. *Mein Alphabet* kann als eine Struktur betrachtet werden, die die Öffnung nicht nur in Bezug auf Sprache verwirklicht. Denn die alphabetische Schreibweise inszeniert auch narrativ eine Welt „an der Schwelle von Ordnungslosigkeit und Ordnung“ (Schmitz-Emans 2019: 435). Während Kristof ein chronologisches Gewordensein und ein homogenes Textgeflecht inszeniert, werden bei Rakusa gerade diese gesprengt und es wird stattdessen eine Streuung und Multiplikation von Möglichkeiten gestaltet.

Auch bei Nadj Abonji gibt es keine Einheitlichkeit. In *Tauben fliegen auf* lebt die Familie Kocsis als Teil der ungarischsprachigen Minderheit im Vielvölkerstaat Jugoslawien und wandert in die mehrsprachige Schweiz aus. Schon aus diesem Grund und weil im Roman der Balkankrieg eine zentrale Rolle spielt, stehen Abgrenzungen, ethnische Argumentationsmuster, nationale Zuordnungen und die damit verbundenen Konflikte, und auch verschiedene Sprachen eine zentrale Rolle. Sprachen bekommen aber auch wegen des Migrationsprozesses viel Aufmerksamkeit und bilden ein wichtiges Thema. Der Wechsel des Landes führt zwar überall zu Reibungen und Fremdheiten, bei Nadj-Abonji wird aber – nicht so wie bei Kristof – keine dichotomische Struktur aufgebaut, da es vornehmlich auch darum geht, dass Konflikte nicht erst im vermeintlichen Fremden, sondern genauso im angeblich Eigenen präsent sind. Fremdheiten werden hier genauso wie bei Rakusa entessentialisiert.

⁹ Einige Beispiele für manifeste Mehrsprachigkeit sind folgende: ungarisch („mese“ MA 105, „palacsinta“ MA 155), englisch („at her best“ MA 17, „and only death get you out“ MA 83), französisch (mais je peux MA 86), schweizerdeutsch (Bhüet di MA 213), türkisch (deniz MA 246, bir, iki MA 247), latein („Non amnis moriar“ MA 78).

Einen Hauptpfeiler der Sprachreflexion bei Nadj-Abonji bildet die Tatsache, dass die Kocsis-Eltern, also die erste Generation der Auswanderer, nach der Umsiedlung in die Schweiz die Landessprache nicht beherrschen. Es ist „unangenehm, ständig zu schwitzen, wenn man Deutsch spricht, und wahrscheinlich schwitze man so, weil man wisse, dass man falsch spreche, auch wenn man sich noch so viel Mühe gebe“, was dann zufolge eines „Kurzschlusses“ für die Mehrheitsbevölkerung auch bedeutet, „dass ein Mensch, der in einer Sprache Fehler macht, als dumm gilt“ (TFA 149). Diese Tatsache verursacht, vergleichbar mit Kristof, bei der ersten Generation des Familienromans eine Krise. Die ‚fremde‘ Sprache ist ein Stigma. Die zweite Generation erlebt den Sprachwechsel und die Konfrontation mit der neuen Sprache jedoch, genauso wie die Icherzählerin bei Rakusa, als eine Normalität. Die Kocsis-Kinder drehen sogar den Spieß um. Es geht im Roman nämlich darum, dass sie ein tadelloses Deutsch sprechen und schreiben, während die Schweizer die Rechtschreibung nicht beherrschen und auch im Sprachgebrauch oft unsicher sind. Der Roman löst damit die Vorstellung, wonach die Einheimischen richtig, die Migranten wiederum falsch sprechen, auf, und trennt damit das richtige Sprechen von Herkunft, ethnischen und nationalen Zugehörigkeiten. Damit inszeniert der Roman ein postmigrantisches Konzept, in dem herkömmliche Gegenüberstellungen zum Verschwinden gebracht werden.

Auch in *Tauben fliegen auf* ist Multilingualität nachzuweisen. Hier gibt es eine breitgefächerte Gestaltung verschiedener Varietäten, verschiedener Sprachen oder des Phänomens des falschen Sprechens.¹⁰ Grenzziehungen und Feindkonstruktionen werden zwar gestaltet, sie gehen aber Hand in Hand mit Erscheinungsformen und Inszenierungen von Schwelle. Eine Auffächerung findet schon dadurch statt, dass die beiden Generationen aus unterschiedlichen Positionen auf die Welt blicken, was dazu führt, dass im Textganzen kein Standpunkt als die Normalität ausgemacht werden kann. Auch hier gibt es, ähnlich zu der *Analphabetin* die Flucht. Der Vater konstruiert aber keine oppositionelle Struktur zwischen den Ländern oder Sprachen, sondern kritisiert bzw. lobt beide aus unterschiedlichen Gründen. Die „Grundunterschiede zwischen Ost und West“ (TFA 18) sind da, weder das Eine noch das Andere wird aber als Ideal hochgehalten, weder zum einen noch zum anderen gibt es ein ungestörtes Verhältnis, das Gefühl der Zu- und Zusammengehörigkeit.

Ein zentraler Ort der Handlung wird das Cafe Mondial, das die Familie Kocsis betreibt. Dieses Cafe ist die große Welt im Kleinen und ein Ort für Sprachbegegnungen, sogar für babylonische Zustände. Selbst schon der heterotope, oder Nicht-Ort (Auge 1994) Kaffeehaus rückt ab vom Konzept, in dem Identitäten an Räume gebunden sind.

¹⁰ Falsches Sprechen: Eisweis – Ausweis, Wortfrisch – Wartefrist, Niidärlasso - Niederlassung; Wenn kein Papier, Miklós gehen (TFA 47), Förderalismus, radromanisch – rätromanisch (TFA 146); Individien (TFA 151). Schweitzerdeutsch: Puure Zmorge – Bauerfrühstück (TFA 100), Proscht, uf ois ...! (TFA 101), Froilein zalle (TFA 104) ,Höcklet – sitzen (TFA 148). Ungarisch: Hülye csíny – dummer Kinderstreik (TFA 100), Kolbász – Wurst (149), Isten, Isten! (TFA 46). Sprachgemisch einer Gastarbeiterin: Wenn du genau hörsch, hörsch du ihre Stimme (TFA 150), Könnd mir verzelle, was wänd (TFA 151), „die Politiker muesch doch alle in ein Rakete inestopfe und uf Mond ufeschüsse“ (157 kursiv i. Orig). Englisch: Wait a moment, why not, (TFA 179) Your phone number and your name please (TFA 181).

Herkömmliche Zuweisungen werden hier aber auch dadurch auf den Kopf gestellt, dass plötzlich die eigentlichen Gastarbeiter zu Gastgebern werden. Wir haben es hier mit Figurationen von Gastlichkeit zu tun, die nach Parr den Menschen als Grenzwesen erkunden (Parr / Firdrich 2009: 4). Dies bedeutet, dass beide, sowohl die Einheimischen als auch die „Jugos“ im liminalen Bereich ihre vorübergehende Position haben, womit die Fragilität jeder Ordnung ins Bewusstsein gerückt wird.

In der Figuration von Gastlichkeit, werden tradierte Identitätskonzepte ad acta gelegt. Die Mitarbeiter sind neben der Familie Kocsis auch Schweizerinnen, die meisten Kommen aber vom Balkan und sprechen ein Kauderwelsch. Dies mischt sich mit ungarisch, Schweizerdeutsch, oder auch englisch. Die falschen Wörter führen zu Mehrdeutigkeiten (TFA 232) und einer schwierigen Kommunikation, ja zu einem Rauschen (Hiepko / Stopke 2001), das Identifizierungen verunmöglicht. Die Oszillation vom Fremden und Eigenen erscheint auch in der Tatsache, dass im hochdeutschen Text die Schweizer Varietät (eine bestimmte Ausprägung einer Einzelsprache) als Fremdkörper erscheint. Die Schweizer werden nicht nur im Café zu Gästen, sondern auch auf der Ebene der Sprache durch die Schweizer Varietät im mehrheitlich hochdeutschen Text.¹¹ Der Gast löst als Schwellenwesen Grenzen auf, und in *Tauben fliegen auf* werden alle Gäste, immer und überall.

Von der Einsprachigkeit zum Linguascape. Zusammenfassung

Die diskutierten Bücher tragen die Lebensgeschichte ihrer Erzählerinnen wie in einem Koffer. Auch wenn der Inhalt dieses Koffers in vielem übereinstimmt, ist er doch andersartig organisiert. Die dargestellten Lebensbeschreibungen in *Die Analphabetin*, *Mein Alphabet* und *Tauben fliegen auf* können als cross-kulturelle Biographien betrachtet werden, was mit Kontinuitäten und Brüchen, Orts- und Sprachwechsel nicht nur thematisch die Texte bestimmt, sondern auch narratologische Strukturen liefert. Das Erleben von Sprachigkeit wird, wie gezeigt wurde, unterschiedlich dargestellt, und ihre Inszenierung hängt davon ab, in welchem Metadiskurs sich die Texte bewegen. Bei Kristof findet eine Immunisierung gegenüber Sprachen statt, da Kristofs Ichfigur im Diskurs der Einsprachigkeit verwurzelt ist. In *Mein Alphabet* steht eine allgemeine Sprachreflexion und philosophische Sprachkritik im Fokus, Fremdheitserfahrungen werden in ihrem metaphorischen Charakter fassbar und zahlreiche darstellerische Techniken dienen dazu, Grenzen nicht zu bestätigen, sondern vielmehr zu verflüssigen (Schmitz-Emans 2002: 15). Rakusas Erzählerin ist im postmonolingualen Denken beheimatet, und so ist im Text latente und manifeste Mehrsprachigkeit nachzuweisen. Ähnlich geht es auch bei Nadj-Abonji um einen Text, der nicht nur über Sprachen erzählt, sondern das Neben- und Ineinander von Sprachen, eine Art linguascape (Yildiz 2012) auch inszeniert. Versteht man diese Grenzüberschreitung als „Nichtakzeptanz einer

¹¹ Das Erscheinen dieser Varietät im Schriftbild kann auch als Medienwechsel gesehen werden, denn diese Varietät existiert nur in der Mündlichkeit. Damit bewegt sich der Text auch in der Reflexion der Unterschiedlichkeit von gesprochener und geschriebener Sprache als mögliche innere Mehrsprachigkeit.

bestimmten Spielregel“ (Schmitz-Emans 2002: 15), kommt man beim gesellschaftlichen Normsystem, bei der kontingenten kulturellen Ordnung an. Die Grenzüberschreitung hat in der Sprachmischung zum Resultat, dass es zwischen Fremdem und Eigenem zu einer oszillatorischen Bewegung kommt. Es entsteht ein Schwellenphänomen, in der der Zentrismus des Normalen eingetauscht wird gegen hybride Formen der Rede, gegen Vielstimmigkeit und Polyglossie. Polyglotte Poesie hängt – auch das soll betont werden - nicht nur mit biographischer Prägung zusammen, sondern bringt nach Schmitz-Emans zum Ausdruck, dass der Mensch sich „in einer babylonischen Sprachwelt besser repräsentiert fühlt „als in einer paradiesisch-homogenen“ (Schmitz-Emans: 2002: 13).

Literaturverzeichnis

- Augé, Marc** (1994): *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt M.: Fischer.
- Blum-Barth, Natalia**: *Einige Überlegungen zur literarischen Mehrsprachigkeit, ihrer Form und Erforschung* – Einleitung. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 6, 2015/ 2, 6-16.
- Dembeck, Till / Mein, Georg** (2012): Postmonolinguales Schreiben? Zum Jargon der Philologie. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 2012/ 2, 133-147.
- Dembeck, Till / Parr, Rolf** (Hg.) (2017): *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr
- Dembeck, Till / Uhrmacher, Anne** (2016): Erfahren oder erzeugt? Zum literarischen Leben der Sprachdifferenz. In: *Das literarische Leben der Mehrsprachigkeit. Methodische Erkundungen*. Hg. v. dies. Heidelberg: Winter, 9-18.
- Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna** (2004): „Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?“ Ein Vorwort. In: *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien / Vivre avec plusieurs langues: Biographies langagières*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, VII.-XIX.
- Grambling, David** (2017): Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Sprachigkeit. In: Dembeck, Till / Parr, Rolf (Hg.): *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 35-45.
- Hiepko, Andreas / Stopka, Katja** (2001): Einleitung. Hg. v. dies: In: *Rauschen. Seine Phänomenologie und Semantik zwischen Sinn und Störung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 9-18.
- Hinnenkamp, Volker** (2020): Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 67-73.
- Hodaie, Nazli / Hofmann, Michael** (2024): Literatur der Postmigration. Einleitung. In: Hg.v. dies: *Postmigrantische Literatur. Grundlagen, Analysen, Positionen*. Heidelberg: Metzler, 1-17.
- Kilchmann, Esther** (2012): Mehrsprachige und deutsche Literatur. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik*, 2012/ 2, 11-17.
- Knaut, K. Alfons** (2004): Weltliteratur: von der Mehrsprachigkeit zur Mischsprachigkeit. In: Schmelting, Manfred / Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Kadmos, 80-110.
- Kristof, Agota** (2005): *Die Analphabetin. Autobiographische Erzählung*. Aus dem Französischen von Andrea Spingler, Zürich: Amann (Sigle: A)
- Mende, Jana-Katharina** (2024): Mehrsprachigkeit, Übersetzung und Sprachreflexionen: Postmigrantische Spielformen von Mehrsprachigkeit in der Gegenwartsliteratur. In: Hodaie, Nazli /

- Hofmann, Michael Heidelberg (Hg.): *Postmigrantische Literatur: Grundlagen, Analysen, Positionen*. Metzler, 75-93.
- Nadj Abonji, Melinda** (2010): *Tauben fliegen auf*. Roman. Salzburg, Wien: Jung und Jung (Sigle: TFA)
- Rakusa, Ilma** (2019): *Mein Alphabet*. Graz, Wien: Droschl (Sigle: MA)
- Schmitz-Emans, Monika** (2002): Einleitung. In: *Multilinguale Literatur im 20. Jahrhundert*. Schmeling, Manfred / Schmitz-Emans, Monika (Hg.): Würzburg: Königshausen & Neumann, 7-35.
- Schmitz-Emans, Monika** (2004): Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen. In: Hg.v. dies.: *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron, 11-45.
- Schmitz-Emans, Monika** (2021): Poetiken der Ausbreitung. In: *Zu Schreibweisen, Textbildlichkeit und Buchräumlichkeit von Wörterbuchprosa*. Berlin: De Gruyter, 325-343.
- Stockhammer, Robert** (2007): Die Unselbstverständlichkeit der Sprache. Einleitung. In: Stockhammer, Robert / Arndt, Susan / Naguschewski, Dirk (Hg.): *Exophonie. Anders-Sprachigkeit (in) der Literatur*. Berlin: Kadmos, 7-27.
- Stockhammer, Robert** (2015): *Wie deutsch ist es? Glottamimetische, -diegetische, -pithanone, und -aporetische Verfahren in der Literatur*. In: *Arcadia*, 2015/ 1, 146-172.
- Stockhammer, Robert** (2017): *Zur Konversion von Sprachigkeit in Sprachlichkeit (langagification des langues) in Goethes Wilhelm Mesiter Romanen*. In: *Critical multilingualism Studies*, 5:3, 2017, S. 13-31. <https://cms.arizona.edu/ojs3/multilingual/article/view/124> (letzter Zugriff: 09.03.2025)
- Yildiz, Yasemin** (2012): *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press.

Raum als Zeuge: Die Räumlichkeit in Jenny Erpenbecks *Heimsuchung*

Serra Yılmaz As , Istanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838088>

Abstract (Deutsch)

In literarischen Texten lassen sich häufig drei fundamentale Strukturelemente identifizieren, die die systematische Beschreibung des Textes ermöglichen und somit den Text nachvollziehbar machen. Dazu zählen Zeit, Raum und Handlung. Während die Zeit und Handlung häufig in einer wechselseitigen Beziehung zueinander erscheinen, bleibt der Raum in meisten literarischen Texten als ein Hintergrund der Handlung. Der Roman *Heimsuchung* (2008) von Jenny Erpenbeck stellt jedoch in diesem Zusammenhang eine Ausnahme dar, indem er ein Haus in der ländlichen Umgebung Berlins als Mittelpunkt der Handlung schildert. Im Roman wird das Haus zu einem Zeuge vieler Ereignissen als Wohnort verschiedener Besitzer im Laufe des 20. Jahrhunderts. Doch bei näherer Betrachtung des Textes kommt es zum Vorschein, dass dieses Haus als ein verbindendes Element fungiert, das die Handlung konstruiert sowie die zeitgeschichtliche Kritik im Roman lesbar macht. Laut der Raumtheorie von Edward W. Soja ist der Raum nicht nur rein Hintergrund der sozialen Ereignisse, sondern stellt eine wichtige Komponente bei den gesellschaftlichen Prozessen dar. Vor diesem Hintergrund soll in dieser Studie anhand von Sojas Raumtheorie analysiert werden, wie das Haus als ein räumliches Konzept die Handlung gestaltet und die zeitgeschichtliche Kritik in *Heimsuchung* sichtbar macht.

Schlüsselwörter: Jenny Erpenbeck, Edward W. Soja, Raum, Heimsuchung, Raumtheorie.

Abstract (English)

Space as Witness: Spatiality in Jenny Erpenbeck's Visitation

In literary texts, there are three fundamental structural elements that enable the portrayal of the work and, in doing so, make it perceptible. The structural elements under consideration comprise space, time, and plot. Time and the plot are often in a reciprocal relationship, whereas space stands implicitly as background of the plot. Jenny Erpenbeck's *Visitation*, however, depicts a house in the countryside around Berlin as the focal point of the plot. In the novel, the house functions as a witness to several events as the residence of various owners throughout the twentieth century. In this sense, it can be said that Erpenbeck's *Visitation* appears as an exemplary text that considers the milieu not merely as a spatial phenomenon, but as an important concept that makes social processes visible. Edward W. Soja examines the concept of space from a socio-cultural perspective and elaborates on contemporary spatial theories in the era of postmodernity. Within this framework, this study seeks to analyse, based on Soja's spatial theory, how the house, as a spatial concept, shapes the plot and makes the contemporary historical criticism in this novel visible.

Keywords: Jenny Erpenbeck, Edward W. Soja, space, Visitation, spatial theory.

EXTENDED ABSTRACT

In literary texts, there are three fundamental structural elements that enable the portrayal of the work and, in doing so, make it perceptible. The structural elements under consideration comprise space, time, and plot. Time and the plot are often in a reciprocal relationship, whereas space stands implicitly as background of the plot. Jenny Erpenbeck's novel *Visitation*, however, represents an exception in this context, as it depicts a house in the countryside around Berlin as the focal point of the plot. In the novel, the house functions as a witness to several events as the residence of various owners throughout the twentieth century. The house in question fulfils the role of a cohesive element, which constructs the plot and reveals the veiled historical criticism in the narrative.

Jenny Erpenbeck's *Visitation* is a text that combines individual remembrances with historical occurrences or cultural memory through its narrative structures. This novel revolves around the story of a country estate by the lake that was formed about thirteen thousand years ago and a house that was built there in the 1930s. This house stands at the origin of the narrative and appears as a complex, nuanced and also implicit depiction of German society. Through a fragmentary narrative, the text traces the development of the property and its inhabitants in the context of real events: the Nazi period, the Second World War, and German reunification. The text portrays the stories of various characters who, over the course of differing time periods, inhabit the house by the lake. However, the main protagonist is none of these individuals but the house itself. In this sense, it can be said that Jenny Erpenbeck's novel *Visitation* appears as an exemplary text that considers the narrative's milieu not merely as a spatial phenomenon, but as an important concept that renders social processes visible.

The argument that space is not merely the background of social events but rather represents an important component that plays a significant role in the constitution of social processes, is based on the theory of political human geographer Edward W. Soja. Soja is best known for his contributions to critical human geography and urban studies, especially through spatial theory. He was an American theorist and geographer who follows Henri Lefebvre's ideas about social production of space. He introduces in his late work the term Thirdspace as an unorthodox way of thinking about places that moves beyond the simple juxtaposition of concrete vs. mental space. He examines the concept of space from a socio-cultural perspective and elaborates contemporary spatial theories in the era of postmodernity. As is well known, spatial approaches in literature examine the space as an active aspect that shapes meaning, structure of the narrative as well as reader experience. They shift the focus from *what* happens to *where* and *how* it happens.

Edward Soja, on the other hand, conceives a postmodern version of the traditional above mentioned spatial theory by also considering the cultural, symbolic, hybrid as well as post-structural dimensions of the space in his Thirdspace theory. In Soja's approach, spatiality is understood as simultaneously physical, imagined, and lived; in other words, a composite of geography, social relations, and individual experience. In literature this theory can be used to examine how narrative place functions beyond being nothing more than a background of the narrative, since literary works also produce space by narratively shaping social phenomena, symbolic structures and subjective experiences. In this regard, a spatial-theoretical analysis of a literary text, building on social geography, proves to be productive. On this point it may be argued that an interpretation of Erpenbeck's *Visitation* offers a valuable point of connection for reflecting on how spatiality is structured and mediated through social processes. Within this framework, this study seeks to analyse, based on Soja's spatial theory, how the house in Jenny Erpenbeck's *Visitation* to avoid repetition shapes the plot and makes the contemporary historical criticism in this novel visible.

Einleitung

Der Raum wird in der klassischen Physik als ein Behälter der Objekte bezeichnet. Doch in der Philosophie wird das Konzept des Raums oft aus einer erkenntnistheoretischen oder phänomenologischen Perspektive infrage gestellt. In dieser Hinsicht scheint es selbstverständlich, dass der Raum als eine Struktur des Denkens die Wahrnehmung oder Erfahrung möglich macht. In diesem Sinne konstatiert Kant in seiner *Kritik der reinen Vernunft*, dass Raum, wie die anderen Formen der menschlichen Anschauung, eine Grundvoraussetzung für die Erfahrung ist. Somit ergibt sich, dass der Raum Kant zufolge ‚a priori‘ gegeben und dem menschlichen Bewusstsein vorauslaufend ist (vgl. Kant, 1966 [1781]: 51). Heidegger plädiert dafür, dass das menschliche Sein nicht isoliert ist, sondern immer in Bezug zur Welt steht. Menschen existieren nicht unabhängig von ihrer Umgebung; vielmehr sind sie untrennbar mit der Welt verbunden. Dieser Zustand der Verflechtung bezeichnet Heidegger als ‚In-der-Welt-Sein‘. Im Sinne Heideggers sind Menschen immer in einer konkreten Welt, der Raum ist also selbstverständlich vorhanden (vgl. Heidegger, 1967 [1927]: 111). Die Auslegungen, die den Raum phänomenologisch und erkenntnistheoretisch deuten, werden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch sozialtheoretische Ansätze ersetzt. Besonders in den letzten Jahrzehnten hat sich der Raumbegriff dynamisiert. Dementsprechend kamen soziale und gesellschaftliche Aspekte des Raums zum Vorschein. Der französische Soziologe Henri Lefebvre hebt in seinem 1974 veröffentlichten Buch *Produktion des Raumes* den sozialen Aspekt des Raums hervor. Lefebvre definiert den Raum erstmal als ein gesellschaftliches Produkt und argumentiert, dass der Raum durch politische, ökonomische und kulturelle Prozesse produziert wird (vgl. Lefebvre 1992)¹. Mit diesem Argument hat Lefebvre den Grundstein für moderne Raumtheorien gelegt, die den Raum als ein sozial- sowie dynamisches Wesen betrachten. Die Auffassung von Raum des amerikanischen Geographen und Stadttheoretikers Edward Sojas Auffassung von Raum ist in vielerlei Hinsicht eine Weiterentwicklung der Überlegungen Henri Lefebvres zur sozialen Produktion des Raums. Soja beobachtet den Begriff des Raums aus einer postmodernen Perspektive und entwickelt Lefebvres Theorien weiter, indem er Raum als ein relationales und komplexes Gefüge beschreibt, das durch soziale Praktiken ständig neu konstituiert wird (vgl. Soja 2019)². Soja zufolge erscheint der Raum immer als Ausdruck von Macht, Ideologie und Alltagspraxis und wird aus diesem Grund ständig neu produziert.

Literarische Texte reflektieren oft die sozialen und gesellschaftlichen Prozesse und stellen somit die Einflüsse dieser Prozesse in Frage. Sie widerspiegeln nicht nur soziale und gesellschaftliche Begebenheiten, sondern wirken im Sinne Sojas aktiv an der Produktion von Raum mit. Indem sie soziale Phänomene, symbolische Strukturen und subjektive Erfahrungen erzählend gestalten, produzieren sie Räume, die nicht einfach vorgegeben sind, sondern erst durch das Erzählen konstruiert werden. In dieser Hinsicht kann man sagen, dass eine raumtheoretische Analyse eines literarischen Textes im Anschluss an die Sozialgeographie als fruchtbar erweist. Somit kann ein literarischer Text

¹ Übersetzung des Verfassers.

² Übersetzung des Verfassers.

nicht nur als eine ästhetische Struktur, sondern als Teil eines größeren gesellschaftlich-kulturellen Gefüges betrachtet werden. Jenny Erpenbecks Roman *Heimsuchung* liefert in diesem Sinne ein exemplarisches Beispiel, da sie ein Haus in einem geologischen und historischen Kontext als eine Hauptfigur darstellt. Im Roman erscheint das Haus als ein Zeuge vieler Ereignissen sowie Wohnort verschiedener Besitzer im Laufe des 20. Jahrhunderts. In diesem Zusammenhang lässt sich konstatieren, dass eine raumtheoretische Analyse dieses Romans produktive Anschlussstelle für die Reflexion darüber eröffnet, wie die Räumlichkeiten durch gesellschaftliche Prozesse strukturiert und vermittelt werden. Im Folgenden werden der ‚Spatial Turn‘ sowie das Konzept des ‚Thirdspace‘ in Betracht gezogen, da sie für die raumtheoretische Perspektive dieser Untersuchung wichtige Anknüpfungspunkte bieten.

Spatial Turn und Thirdspace

Bis ins 20. Jahrhundert hinein beherrschte in den Sozialwissenschaften eine monothematische Ausrichtung auf das Konzept der Zeit. 1967 argumentiert Michel Foucault, dass unsere Zeit eher als Zeitalter des Raumes begriffen werden soll (vgl. Foucault 2006 [1967]: 317). Manche Raumtheoretiker sind der Meinung, dass diese Worte von Foucault als „die früheste Konstatierung eines Spatial Turn – noch ohne Verwendung dieses erst später etablierten Begriffes“ (Frank 2009: 56) akzeptiert werden können. Der Begriff des Spatial Turn wird jedoch zum ersten Mal von dem amerikanischen Humangeographen Edward Soja zum Ausdruck gebracht. Soja setzt sich 1989 in seinem Buch *Postmodern Geographies* mit der intellektuellen Entwicklung der kritischen Gesellschaftstheorie im 19. sowie 20. Jahrhundert auseinander. Dabei identifiziert er Diskurse, die zum sozialwissenschaftlichen Umbau des Raumbegriffs beitragen (vgl. Soja 2019: 21).³ Darüber hinaus konstatiert Soja, dass sich seit den 1980er Jahren in der Sozial- und Kulturwissenschaft eine Tendenz entwickelt, die die räumlichen Aspekte bei der Analyse sozialer Prozesse in Betracht zieht. Diese Tendenz bezeichnet Soja als Spatial Turn. Er kritisiert dabei die traditionelle Geschichtsschreibung des Historischen Materialismus, indem er eine Neubewertung von Lefebvres *Produktion des Raums* vornimmt (vgl. Döring, Thielmann 2009: 7). Soja zufolge ist der Kerngedanke bei der Produktion des Raums, dass „gesellschaftliche Prozesse [...] ebenso räumliche Formen [bilden] aus wie der Raum gesellschaftliche Prozesse erst verursacht“ (Soja 2008: 256). Er entwickelt seine Überlegungen zu dem Thema des Raums im Lichte Lefebvres „Trialektik der Räumlichkeit“ (Soja 2008: 255)⁴ und etabliert einen neuen Ansatz, den er Thirdspace⁵ nennt. Lefebvres Trialektik der Räumlichkeit betrachtet den Raum aus einer

³ Übersetzung des Verfassers.

⁴ Siehe dazu: Soja Edward W. (1996): *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and imagined Places*. Cambridge: Cambridge/ Oxford.

⁵ Die in den Kulturwissenschaften bekannte Third-Space-Theorie geht auf Homi K. Bhabha zurück und beschreibt einen hybriden Raum der kulturellen Begegnung und Identitätsbildung (s. Bhabha 1994), an dem kulturelle Grenzen überwunden werden. Wie in der vorliegenden Arbeit näher ausgeführt wird, differenziert Edward W. Soja den Thirdspace von Bhabhas Konzept, indem er ihn als sozial produzierten urbanen Raum definiert.

rein marxistischen Perspektive und versteht ihn als ein soziales Produkt, das ständig durch Ökonomie, Politik und Alltagsleben geprägt wird. Lefebvre zufolge gibt es drei Ebenen des Raums, die in einem dialektischen Verhältnis zueinanderstehen. Die Ebenen sind ‚die räumliche Praxis‘, ‚der Repräsentation des Raums‘ und ‚Raum der Repräsentation‘ (vgl. Schroer 2009: 138). Die räumliche Praxis steht für das alltägliche Nutzen des Raums, also die materielle Umwelt. Die Repräsentation des Raums umfasst planerische Aneignung von Raum, wie sie in Stadtplanung, architektonischen Raummodellen oder Karten erscheint. Der Raum der Repräsentation bezieht sich hingegen auf die soziale bzw. erlebte Dimension des Raumkonzepts. In diesem Sinne lässt sich sagen, dass der Raum der Repräsentation sowohl den mentalen als auch den physischen Raum enthält (vgl. Lefebvre 1986). Dieser Raumkonzeption Lefebvres ist stark von marxistischer Denkstruktur beeinflusst, die den Raum im Kontext von ökonomischen Strukturen, Klassenverhältnissen und gesellschaftlicher Macht betrachtet.

Soja konzipiert eine postmoderne Version dieser Raumtriade, indem er auch die kulturellen, symbolischen, hybriden sowie poststrukturalistischen Dimensionen des Raums in Betracht zieht. Er bezieht sich auf die Denker wie Michael Foucault und Homi Bhabha und nimmt die subjektive Erfahrung hybrider Räume unter die Lupe, die ständig im Wandel sind. Mit der Theorie des Thirdspace schafft Soja die abstrakte kulturwissenschaftliche Vorstellung des Raums konkret und räumlich zu gestalten, indem er die Auffassung des Raums in drei unterschiedliche Sphäre teilt: First-, Second- und Thirspace. Die erste Sphäre stellt die objektive Einsicht des Raumes dar, also ‚Firstspace‘. Hingegen steht der ‚Secondspace‘, der sich auf den mentalen Raum bezieht, für die gedankliche oder idealisierte Auffassung von Raum. Soja meint, dass gute Geographen beide Perspektiven zusammenstellen, indem sie die Elemente des objektiven Raums und Aspekte des mentalen Raums in einer hybriden Raumauffassung – also in dem ‚Thirdspace‘ – integrieren (vgl. Soja 2008: 250f.). Vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass Thirdspace als ein realer Raum gleichzeitig symbolisch, subjektiv sowie politisch ist.

In Jenny Erpenbecks *Heimsuchung* handelt es sich um ein Haus, das als eine Räumlichkeit durch verschiedene historische Ereignisse metaphorisch und auch im eigentlichen Sinn ständig neu konstruiert wird. Gemäß Sojas Überlegungen kann ein literarischer Raum -wie das Haus in *Heimsuchung*- als ein dynamisches Konzept verstanden werden, „das soziale Formen [und] gesellschaftliche Verhältnisse“ (Soja 2008: 256) widerspiegelt. In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass Erpenbecks Roman *Heimsuchung* als ein Beispieltext im Sinne Sojas vorkommt, der die gesellschaftlichen Aspekte des Raums literarisch aufweist. Im Folgenden soll in Angriff genommen werden, wie das Haus als ein räumliches Konzept die Handlung gestaltet und die zeitgeschichtliche Kritik im Roman *Heimsuchung* sichtbar macht.

Die Raumproduktion in Jenny Erpenbecks *Heimsuchung*

Heimsuchung ist ein Text, der die individuellen Erinnerungen durch seine Narrative mit historischen Ereignissen und kulturellen Gedächtnis kombiniert. In diesem Sinne lässt

sich dieser autobiographisch gefärbte Roman, der Spuren von der eigenen Vergangenheit Erpenbecks trägt, als ein wichtiger Erinnerungstext klassifizieren. Aus diesem Grund stößt man bei der Literaturrecherche auf zahlreiche Analysen, die den Roman aus der Perspektive von Erinnerungs- sowie Gedächtnistheorien untersuchen. Dazu zählen beispielsweise Izabella Golecs Untersuchung, die die Konzepte Holocaust und Exil in Erpenbecks *Heimsuchung* vergleichend mit Ursula Krechels *Shanghai fern von wo* untersucht (Golec 2013). Eine weitere Studie, die sich mit der Erscheinung des Konzepts der Erinnerung in diesem Roman auseinandersetzt, ist *Sommerhaus, früher: Jenny Erpenbecks Heimsuchung als Korrektur von Familienerinnerungen* von Franziska Meyer (Meyer 2012). In ihrer 2010 veröffentlichten Studie beschreibt Inga Probst das Haus in *Heimsuchung* als einen Ort, der die Erinnerungen stabilisiert und speichert (vgl. Probst 2010). In diesem Zusammenhang betrachtet Probst dieses Haus nicht nur als einen narrativen Raum, sondern auch als Träger kollektiver Erinnerung. Diese Argumentation untermauert sie durch die theoretischen Überlegungen Pierre Noras, der konstatiert, dass Orte oder Objekte die kollektive Erinnerung einer Gemeinschaft oder Nation bewahren. Neben den genannten Studien zu Erpenbecks *Heimsuchung* ist unbedingt auch die Untersuchung von Katrin Dautel mit der Überschrift *Räume schreiben* zu nennen, da sie die umfangreichste Analyse zu dem Thema der Räumlichkeit in *Heimsuchung* sowie allgemein in Gegenwartsliteratur liefert (Dautel 2019). Dieser Beitrag bietet wichtige Anknüpfungspunkte auch für die vorliegende Untersuchung, weil sie untersucht, wie Raum als Theorie in Texten der deutschen Gegenwartsliteratur, besonders in *Heimsuchung*, als Analysekatégorie produktiv angewandt werden kann, um Prozesse individueller und kollektiver Verortung im Kontext von Globalisierung sowie kulturellem Gedächtnis darzustellen. Die Untersuchung behandelt verschiedene raumtheoretische Ansätze, u.a. Foucaults ‚Heterotopien‘, Augés ‚Nicht-Orte‘, Benjamins ‚Figur des Flaneurs‘, de Certeaus ‚Kunst des Handelns‘, Bachelards ‚Poetik des Raumes‘ sowie Bachtins ‚Chronotopos‘. Allerdings wird hier Sojas Thirdspace-Theorie nur am Rande behandelt, deren Anwendung auch in anderen Studien bislang kaum nachweisbar ist. Es lässt sich daher sagen, dass dies auf eine mögliche Lücke in der bestehenden Forschungsliteratur zu diesem Roman hinweist.

In diesem Prosawerk Erpenbecks handelt es sich um die Geschichte eines Grundstücks am Scharmützelsee und eines Hauses, das in den dreißiger Jahren dort gebaut wurde. Auf einer fragmentarischen Art und Weise wird die Entwicklung des Grundstücks sowie des Hauses und dessen Bewohner vor dem Hintergrund der realen Ereignisse der NS-Zeit, des Zweiten Weltkriegs sowie der Wiedervereinigung Deutschlands dargestellt. An dieser Stelle sei vermerkt, dass das Haus nicht nur als ein Handlungsort erscheint, sondern als eine wichtige Komponente des Erzählens fungiert, die die zeitgeschichtliche Kritik im Roman offenlegt. Somit schaltet der Text einen als narrativ beschreibbaren Raumdiskurs ein, dessen Konstruktionsfunktion unter Bezugnahme auf Edward Sojas raumtheoretischen Ansatz erläutert werden darf.

Dargestellt werden in diesem Roman die Geschichten mehrerer Figuren, die zu unterschiedlichen Zeiten in dem Sommerhaus und am Scharmützelsee wohnen bzw. besuchen. Ihr Leben wird durch die unruhigen und erschütternden Ereignisse des 20.

Jahrhunderts geprägt, das als die Zeit der zahlreichen Umbrüche und geschichtliche Zäsuren wie nationalsozialistische Regierung, Zweiter Weltkrieg, DDR und Wiedervereinigung gilt. Das Grundstück am See hat eigentlich eine düstere Vergangenheit: Die Tochter von Großbauer Wurrach war die ursprüngliche Besitzerin des Grundstücks. Wurrach verkauft es in den 1930er Jahren an einen Importeur, einen jüdischen Tuchfabrikanten und einen Architekten als drei unterschiedliche Parzellen, weil seine Tochter aufgrund ihrer geistigen Behinderung entmündigt wurde und schließlich Selbstmord beging. Der Architekt erwirbt die Parzelle des jüdischen Tuchfabrikanten, der wegen der nationalsozialistischen Regierung mit seiner Familie ins Ausland fliehen muss. So baut er für sich und seine Frau ein Sommerhaus mit einem großen Garten. Der Architekt flieht nach dem Krieg in den Westen. Nach einiger Zeit ziehen neue Bewohner, eine Schriftstellerin und ihr Mann, in das Haus ein. Sie gelten als Aufbaugeneration der DDR. Die Enkelin der Schriftstellerin, die in ihrer Kindheit die Sommer in diesem Haus verbrachte, übergibt das Haus nach der deutschen Wiedervereinigung, weil die Erben der Architektenfrau rechtliche Ansprüche an das Haus stellen. Schließlich erwirbt ein Investor das Haus und lässt es abreißen.

Die düstere Geschichte des Grundstücks prägt das Leben der nachfolgenden Bewohner des Hauses. Die Bewohner des Hauses wechseln sich im Verlauf der Zeit und das Haus wird zu einem Zeuge ihrer Erfahrungen im Kontext der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Mit jeder neuen Bewohnergeneration erhält das Haus neue Bedeutung, die die dynamische Natur sozialer Raumproduktion im Sinne Lefebvres und Sojas verdeutlicht. Jeder Bewohner konstruiert eine neue Vorstellung des Hauses entsprechend dem zeitgeschichtlichen Zustand oder seiner Persönlichkeit, Ideologie sowie seinen Bedürfnissen. Auf diese Weise entstehen zahlreiche neue Raumauffassungen, die je nach Perspektive variieren und sich von der materialen und allgemein anerkannten bzw. idealen Dimension des Hauses unterscheiden. Wie oben erwähnt, bezeichnet Soja diese Dimension als Thirdspace. Im folgenden Abschnitt soll die Manifestation dieser Dimension anhand von Beispieltextrn aus dem Roman analysiert werden.

Das Haus als dritter Raum

Der Roman *Heimsuchung* stellt die traditionelle und idealisierte Vorstellung von Heimat in Frage, indem er den herkömmlichen Bedeutungsgehalt des Hauses dekonstruiert, das offenbar die Heimat repräsentiert. Betrachtet man die Darstellungsverfahren des Romans aus einer raumtheoretischen Perspektive, so wird unverkennbar deutlich, dass der Text dekonstruktiv gegen die konventionellen Raumkonzepte der Moderne entgegenarbeitet, indem er die Mehrdeutigkeit des Raums durch das Hausmotiv ans Licht bringt. In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass die Erzählweise sowie Struktur in *Heimsuchung* auf eine postmoderne Perspektive hindeuten, die sich mit der theoretischen Grundlage des oben erwähnten Thirdspace-Konzepts von Soja verbinden lässt.

Die Mehrdeutigkeit des Raums bzw. des Hauses, die ein widersprüchliches sowie hybrides Raumverständnis im Sinne Sojas akzentuiert, kommt an mehreren Stellen des Textes zum Vorschein. Der Prozess vom Bauen des Hauses, das im Mittelpunkt der Handlung steht, wird aus einer auktorialen Perspektive wie folgt dargestellt:

Heimat planen, das ist sein Beruf. Vier Wände um ein Stück Luft, ein Stück Luft sich mit steinerne Kralle aus allem, was wächst und wabert, herausreißen, und dingfest machen. Heimat. Ein Haus die dritte Haut, nach der Haut aus Fleisch und der Kleidung. Heimstatt. Ein Haus maßschneidern nach den Bedürfnissen seines Herrn. Essen, Kochen, Schlafen, Baden, Scheißen, Kinder, Gäste, Auto, Garten. Ob all das – oder das und das nicht, umrechnen in Holz, Stein, Glas, Stroh und Eisen. [...]. Und das hier war sein Haus. [...] und jetzt mußte er froh sein, das blanke Leben zu retten, die dritte Haut sich abziehen zu lassen, und mit glänzenden Innereien den rettenden Westen zu erreichen. (Erpenbeck 2010: 38)

Das obige Zitat aus dem Roman ist im Rahmen dieser Studie von großer Wichtigkeit, da es zum ersten Mal in der Handlung eine räumliche Auffassung des Hauses zum Ausdruck bringt. Sichtbar wird an dieser Stelle, dass das Haus hier als ‚produzierter Raum‘ gemäß dem raumtheoretischen Ansatz Lefebvres fungiert, der die Vorstellungen von Heimat, Geborgenheit sowie Sicherheit materialisiert. Unternimmt man den Versuch dieses Zitat im Blickwinkel Sojas Thirdspace Theorie zu deuten, so wird erkennbar, dass in dieser Darstellung des Hauses alle drei Dimensionen des Raums sichtbar sind. Das Haus als ein Raum mit „vier Wänden“ (Erpenbeck 2010: 38), wird zu dem Zweck gebaut, die Bedürfnisse seines Bewohners, wie „Essen, Kochen, Schlafen, Baden [...]“ (Erpenbeck 2010: 38) usw. zu erfüllen. Soja zufolge erweist sich diese Dimension des Hauses als objektive und materiale Einsicht des Raumes, also Firstspace. Es stellt kein Novum dar, dass das Haus immer mit dem Konzept der Heimat assoziiert wird. In diesem Zitat wird die gleiche Assoziation mit der Metapher „die dritte Haut“ (Erpenbeck 2010: 38) verstärkt. Zu erwähnen seien an dieser Stelle die Überlegungen des französischen Denker Gaston Bachelards zu dem Konzept des Hauses, da sie in diesem Kontext relevant erscheinen. Bachelard bezeichnet das Haus als eine „beschützte Innerlichkeit“ (Bachelard 1987: 30) und als „Raum des Trostes und der Intimität“ (Bachelard 1987: 30). In dieser Hinsicht kann die Botschaft dieser Metapher mit den Überlegungen Gaston Bachelards in Beziehung gesetzt und somit entschlüsselt werden. Wie die Haut die inneren Organe des Menschen vor äußeren Einflüssen beschützt, so bietet das Haus dem Menschen im Sinne Bachelards Schutz und Geborgenheit. Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass die Metapher, die dritte Haut‘ hier als Bedeutungsträger für die idealisierte und allgemein anerkannte Vorstellung des Hauses erscheint. In diesem Sinne kann man hier von einer gedanklichen oder idealisierten Auffassung von Raum sprechen, die Soja als Secondspace bezeichnet. Schließlich kommt eine symbolische und subjektive Vorstellung des Hauses, also Thirdspace, zum Vorschein, die das Haus nicht mehr als Heimat betrachtet, sondern als einen Raum, aus dem man fliehen muss, um zu überleben. Aufgrund des zweiten Weltkrieges muss der Architekt sein Haus, also die Repräsentation der Heimat verlassen. Auf diese Weise entsteht eine neue Auffassung des Hauses, die durch den Architekten nach dem Krieg neugestaltet wird. Konkretisiert wird somit die Theorie von Soja, die dafür plädiert, dass die historischen Ereignisse wie Kriege den Raum nicht nur physisch, sondern auch symbolisch und sozial verändern. In diesem

Zusammenhang lässt sich aussagen, dass dieses Zitat augenscheinlich die zeitgeschichtliche sowie gesellschaftliche Einstellung des Textes präzisiert.

An weiteren Stellen des Romans werden die unterschiedlichen Raumauffassungen des Hauses über seine einzelnen Bestandteile wie ein Zimmer oder verborgene Bereiche z.B. durch den Kleiderschrank veranschaulicht. Besonders wichtig ist dabei der Schrank, der differenzierte Bedeutungen aus unterschiedlichen Figurenperspektiven erhält. Der genannte Schrank findet im Roman erstmals an folgender Stelle im Kapitel *Die Frau des Architekten* Erwähnung: „[...] in dieser Nacht in dem verborgenen Schrank, den ihr Mann eigens für sie gebaut hatte, weil sie es sich damals, als sie noch eine Zirkusprinzessin war, so wünschte, war sie endlich zum Feind übergelaufen“ (Erpenbeck 2010: 73). Betrachtet man dieses Zitat aus der Perspektive des Thirdspace-Konzepts, kommt es zum Vorschein, dass der Schrank als Raum je nach Situation in drei unterschiedlichen Art und Weisen konstruiert. Auf den ersten Blick beziehen sich die Wörter „verborgene[r] Schrank“ (Erpenbeck 2010: 73) auf die materielle Form des Schanks. Dann wird mit den zusätzlichen Informationen im nachfolgenden Nebensatz des Zitats vernehmbar, dass es sich hierbei um seine „ihm traditionell zugeschriebenen Charakteristika“ (Schroer 2009:137) bzw. um die allgemein anerkannte Aufgabe des Schanks handelt: Die Aufbewahrung von Dingen. Im letzten Teil des Zitats, was implizit einen Vergewaltigungsfall darstellt, wird der Schrank als ein Ort des Traumas konstruiert.

Aus der Perspektive des Rotarmisten, des russischen Soldaten, erscheint derselbe Schrank ebenfalls in drei Raumebenen: material, idealisiert und vorgestellt. Zieht man das jeweilige Zitat in Betracht, wird diese Behauptung augenscheinlich präzisiert:

[...] Der Junge blickt in den bisher verborgenen tiefen Schrank, sieht Jacketts, Kleider, Mäntel, Hemden und Blusen, die dicht an dicht nebeneinander hängen, im Fach darüber Pullover, Tücher, und Hüte, Kleiderstränge und Ablage verlieren sich rechts von der Türöffnung im Dunkel. (Erpenbeck 2010: 98)

Hier lässt der Text den Eindruck entstehen, als ob es sich um eine lockere Beobachtung eines regulären Schanks im alltäglichen Leben handelt. Diese Darstellung des Schanks offenbart die materialen und alltäglichen Aspekte seiner Räumlichkeit. Im Weiteren ändert sich der Ton der Darstellung und dadurch ergibt sich eine indirekte Vorausdeutung auf das Kommende.

[...] Von dort her raschelt es auch, aber der junge Rotarmist kann nichts sehen. Nur ein sehr lebendiger Geruch nach Urin und Kot schlägt hin entgegen, und er sieht unter den Kleidern einen Topf, der mit Unrat gefüllt ist. [...] daß er, noch bevor denken kann, was er tut, im Dunkeln die warmen Brüste einer Frau berührt, die sich noch immer wehrt, und ihn durch ihre Wehr zu sich hintreibt, dass spürt er ihre Haare auf seinem Gesicht, und schließlich, als er sie in die hinterste Ecke drängt, und sie ihm in den Arm beißt, und er ihr die Arme auf dem Rücken verdreht, streift ihn der Geruch nach Kampfer und Pfefferminz, dieser Geruch nach Krankheiten, die man im Bett ausliegt, dieser Geruch nach Reife und Frieden. (Erpenbeck 2010: 99)

In dem Kapitel *Die Frau des Architekten* wird der implizierte Vergewaltigungsakt im obigen Zitat explizit dargestellt. Diese „Vergewaltigungsszene, in der nicht mehr klar auszumachen ist, wer in dieser Situation Opfer und wer Täter ist“ (Dautel 2019: 248) kommt als ein Ereignis zum Tragen, das die räumliche Wahrnehmung von beiden Figuren

wesentlich ändert. Bei zeitgeschichtlicher Betrachtung des Textes lässt sich dieser Vergewaltigungsfall als Verweis auf größere Ereignisse wie Krieg oder Genozid deuten. Solche Ereignisse, wie sie von Soja gehandhabt werden, gestalten die Räume immer neu, indem sie physische Strukturen zerstören und dadurch symbolische bzw. subjektive Bedeutungen überformen. Wie an folgender Textstelle impliziert wird, kann ein Ereignis eine Änderung der Raumperspektive verursachen, ohne den Raum dabei physisch zu zerstören:

[...] daß der Soldat eine Waffe hat, und es klüger ist, sich nicht zu wehren, übernimmt sie die Führung, vielleicht besteht darin der Krieg, daß immer einer aus Angst vor dem andern die Führung übernimmt, und wieder umgekehrt, und immer so weiter. [...] also führt sie doch Krieg, oder ist das die Liebe, der Soldat weiß es nicht, beides sieht sich so ähnlich, jetzt, da es an ihm wäre, die Führung zu übernehmen, kniet er noch immer, und in all dem Nassen laufen ihm jetzt Tränen über sein Gesicht, und seine Tränen haben die gleiche Temperatur, wie der große Fluß, der ihn überschwemmt und mit dem Tränen sich hier, in den Tiefen eines deutschen Schrankes, vermischen. (Erpenbeck 2010: 100-101)

Konkretisiert wird durch die metaphorisch geprägte Erzählweise im obigen Textausschnitt aus dem Roman der Tatbestand, dass diese Szene den Krieg als Hintergrundmotiv evoziert, da der Geschlechtsverkehr wie ein Kampf bzw. Krieg inszeniert wird. Nach dem Geschlechtsverkehr, der von beiden Seiten als eine Vergewaltigung empfunden wurde, wird der Schrank aus der Perspektive des russischen Soldaten nicht mehr als „bisher verborgene[r] tiefe[r] Schrank“ (Erpenbeck 2010: 73), sondern als „deutsche[r] Schrank“ (Erpenbeck 2010: 101) bezeichnet, wo er eine fremde und erschreckende Erfahrung gemacht hat. Der deutsche Schrank kann in diesem Zusammenhang als Beispiel für die symbolisch-subjektive Raumbene gelten, die von Soja Thirdspace genannt wird. Mit diesem Beispiel aus dem Text wird die These von Soja wieder bestätigt, dass es drei Ebenen der Räumlichkeit gibt und sie durch die menschlichen Erfahrungen bzw. sozialen Prozessen gestaltet wird.

Schlussbemerkungen

Den literarischen Raum außer seiner herkömmlichen Beschaffenheit als bloßer Handlungsort zu denken und zu analysieren, gab im Zusammenhang dieser Untersuchung eine Gelegenheit, die Wichtigkeit des Raums im kulturellen und zeitgeschichtlichen Kontext zu veranschaulichen. Als ein fundamentales Strukturelement eines literarischen Textes ermöglicht die Räumlichkeit die systematische Beschreibung des Textes und somit macht sie den Text nachvollziehbar. In Jenny Erpenbecks *Heimsuchung* wird die Räumlichkeit, also das Haus in der ländlichen Umgebung Berlins, als Mittelpunkt der Handlung geschildert. Im Roman wird das Haus zu einem Zeuge vieler Ereignissen als Wohnort verschiedener Besitzer im Laufe des 20. Jahrhunderts. Doch bei näherer Betrachtung des Textes kommt es zum Vorschein, dass dieses Haus als ein verbindendes Element fungiert, das die Handlung konstruiert sowie die zeitgeschichtliche Kritik im Roman lesbar macht.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Haus im Roman als eine Art Zeuge eine weitaus effiziente Gestaltungstechnik der historischen Ereignisse des 20.

Jahrhunderts in Erscheinung tritt. Demensprechend fungiert der Roman in dieser Untersuchung als ein literarisches Vorbild zur Veranschaulichung des Stellenwerts des Raums im sozialen Kontext. Wirft man einen Blick auf die aktuelle Debatte in Sozialwissenschaften hinsichtlich des Raumkonzepts, so stößt man auf Ansätze, die den sozialen Aspekt des Raums tiefgehend beobachten und als zentraler Bestandteil raumtheoretischer Diskussionen erkennen. Edward W. Sojas Theorie des Thirdspace erweist sich in diesem Zusammenhang als wegweisend und bietet zugleich eine fruchtbare theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit. Aufgrund dieser Tatsache war es in dieser Untersuchung lohnend auf die Raumauffassung von Edward W. Soja am Beispiel des Romans *Heimsuchung* einzugehen.

Demnach konnte argumentiert werden, dass das Haus in *Heimsuchung* als ein Reflexionsraum der sozialen Prozesse des 20. Jahrhunderts zugrunde liegt, und einen wichtigen Anknüpfungspunkt im Hinblick auf die zeitgeschichtliche Kritik darstellt, die im Roman vorhanden ist. In diesem Kontext kann man sagen, dass das Haus ferner auch als eine Art Zeuge dieser sozialen Prozesse fungiert. Edward W. Soja zufolge entsteht Raum im Wechselspiel von physischer Materialität, gesellschaftlichen Diskursen und subjektivem Erleben. Im Anschluss an dieser Perspektive Sojas konnte festgehalten werden, dass literarische Räume, wie konkrete Räume, als mehrdimensionale sowie sozial konstruierte Konzepte erscheinen. Weiterhin konnte am Beispiel dieses Romans konstatiert werden, dass die Analyse der literarischen Räume Soja zufolge gesellschaftliche bzw. zeitgeschichtliche Diskurse im Text sichtbar machen kann. Daran anschließend kam die Untersuchung zu dem Schluss, dass das Haus im Sinne des Thirdspace-Konzepts durch historische Ereignisse geprägte Erfahrungen der Figuren ständig neu produziert wird. Diese ständige soziale neu Produktion des Hauses materialisiert die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts in Form einer Räumlichkeit.

Literaturverzeichnis

- Bachelard, Gaston** (1987): *Poetik des Raumes*. Aus dem Frz. von Kurt Leonhard. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dautel, Katrin** (2019): *Räume schreiben. Literarische (Selbst)Verortung bei Tanja Dückers, Jenny Erpenbeck und Judith Hermann*. Berlin: Peter Lang.
- Döring, Jörg** u.a. (Hg.) (2009): *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Erpenbeck, Jenny** (2010): *Heimsuchung*, München: btb Verlag.
- Foucault, Michel** (2006): Von anderen Räumen. Dünne, Jörg u.a. (Hg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 317-329.
- Frank, Michael C.** (2009): Die Literaturwissenschaften und der spatial turn: Ansätze bei Jurij Lotman und Michail Bachtin. Hallet, Wolfgang u.a. (Hg.): *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 53-80.
- Golec, Izabella** (2013): Holocaust und Exil der deutschen Juden in Ursula Krechels Shanghai fern von wo und Jenny Erpenbecks Heimsuchung. Krzysiak, Lucyna (Hg.): *Blickpunkte der Germanistik. Literatur- und Kulturwissenschaft, Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 13-25.

- Heidegger, Martin** (1967): *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kant, Immanuel** (1966): *Kritik der reinen Vernunft*. Heidemann, Ingeborg u.a. (Hg.). Stuttgart: Reclam.
- Meyer, Franziska** (2012): Sommerhaus, früher: Jenny Erpenbecks Heimsuchung als Korrektur von Familienerinnerungen. Lützeler, Paul Michael u.a. (Hg.): *Gegenwartsliteratur II*. Stauffenburg Verlag, 324-343.
- Probst, Inga** (2010): Auf märkischem Sand gebaut. Jenny Erpenbecks Heimsuchung zwischen verorteter und verkörperter Erinnerung. Nagelschmidt, Ilse u.a. (Hg.): *Geschlechtergedächtnisse*. Gender-Konstellationen und Erinnerungsmuster in Literatur und Film der Gegenwart. Berlin: Frank & Timme, 67-88.
- Schroer, Mark** (2009): Bringing Space Back In. Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. Döring, Jörg u.a. (Hg.): *Spatial Turn*. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Transcript Verlag, 125-148.
- Soja, Edward W.** (1996): *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and imagined Places*. Cambridge: Cambridge/ Oxford.
- Soja, Edward W.** (2008): Vom „Zeitgeist“ zum „Raumgeist“: New Twists on the Spatial Turn. Übers. V. Thomas La Presti, Döring, Jörg u.a. (Hg.): *Spatial Turn*. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften Bielefeld: Transcript Verlag, 241-262.
- Soja, Edward W.** (2019): *Postmodern Coğrafyalar: Eleştirel Toplumsal Teoride Mekânın Yeniden İleri Sürülmesi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Kindliches Sehnen nach dem Unendlichen: Die Blaue Blume als literarisches Motiv der Trauerbewältigung in Elisabeth Zöllers *Auf Wiedersehen, Mama*¹

Kübra Çavuş , Erzurum

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838095>

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Studie untersucht Elisabeth Zöllers Roman *Auf Wiedersehen, Mama* (2004) im Hinblick auf die literarische Funktion der „Blauen Blume“ als Symbol der kindlichen Trauerbewältigung. Ausgehend von der romantischen Tradition bei Novalis wird analysiert, wie dieses klassische Motiv in einem modernen kinderliterarischen Zusammenhang neu gestaltet wird. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Zöller durch symbolische Sprache, Tagebuchform und kindliche Perspektive Themen wie Tod, Verlust und Hoffnung für junge Leserinnen und Leser zugänglich macht. Methodologisch stützt sich die Untersuchung auf eine werkimmanente und intertextuelle Analyse: Einerseits werden Struktur, Symbolik und sprachliche Gestaltung des Romans immanent interpretiert, andererseits wird die Verbindung zur romantischen Tradition, insbesondere zu Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*, aufgezeigt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Zöller das Motiv der Blauen Blume nicht als bloßes romantisches Zitat, sondern als dynamisches Symbol für innere Stärke, Trost und Hoffnung einsetzt. Dadurch entsteht ein literarischer Raum, in dem Kinder den Tod nicht als endgültiges Ende, sondern als Übergang verstehen können. Der Roman zeigt, wie symbolische Darstellungsformen zur emotionalen Verarbeitung existenzieller Erfahrungen in der Kinderliteratur beitragen können.

Anahtar Sözcükler: *Blaue Blume, Romantik, Elisabeth Zöller, Auf Wiedersehen, Mama, Trauerbewältigung.*

Abstract (English)

A Child's Longing for the Infinite: The Blue Flower as a Literary Motif of Coping with Grief in Elisabeth Zöller's "Auf Wiedersehen, Mama"

This study examines Elisabeth Zöller's novel *Auf Wiedersehen, Mama* (2004), focusing on the literary function of the "Blue Flower" as a symbol of a child's process of coping with grief. Drawing on the Romantic tradition of Novalis, the analysis explores how this classical motif is reinterpreted within the context of modern children's literature. The central question concerns how Zöller, through symbolic language, diary form, and a child's narrative perspective, makes existential themes such as death, loss, and hope accessible to young readers. Methodologically, the study combines a text-immanent and intertextual

Einsenddatum: 21.06.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2025

¹ Dieser Artikel ist aus der vom Autor unter der Betreuung von Prof. Dr. Ahmet Uğur NALCIOĞLU verfassten Dissertation mit dem Titel „Ein Vergleich der Kindertheologie in der zeitgenössischen deutschen und türkischen Kinderliteratur“ hervorgegangen. 2024.

approach: on the one hand, the structure, symbolism, and linguistic features of the novel are interpreted internally; on the other, connections to the Romantic tradition—especially to Novalis’s *Heinrich von Ofterdingen*—are established. The findings demonstrate that Zöller employs the motif of the Blue Flower not as a mere Romantic citation, but as a dynamic symbol of inner strength, consolation, and hope. In doing so, she creates a literary space in which death is not perceived as an ultimate end but as a transition. In conclusion, the novel illustrates how symbolic representation in children’s literature can support the emotional processing of existential experiences.

Keywords: *Blaue Blume, Romanticism, Elisabeth Zöller, Auf Wiedersehen, Mama, Grief processing.*

EXTENDED ABSTRACT

The representation of mortality and sorrow in children's literature constitutes one of the most delicate challenges of literary creativity. Writers who attempt to address death, grief, or the fear of loss for a young readership are confronted with a complex double task: on the one hand, the subject matter must remain psychologically and pedagogically appropriate for children and adolescents; on the other, it must achieve aesthetic coherence so as not to reduce the literary value of the narrative. This study takes up this challenge by examining Elisabeth Zöllner's *Auf Wiedersehen, Mama* (2004), a diary-format novel that portrays a child protagonist, Flora, as she faces the imminent death of her mother.

Central to the novel is the symbolic presence of the Blaue Blume (Blue Flower), a highly recognizable motif of German Romanticism, famously introduced by Novalis in *Heinrich von Ofterdingen* (1802). Traditionally, the Blaue Blume embodies longing, transcendence, and the pursuit of inner truth. Zöllner's novel, however, does not employ the motif as a mere historical or literary reference. Instead, it is recontextualized and reimagined within the emotional landscape of the child protagonist. For Flora, the flower takes on mystical, almost legendary dimensions: it becomes a source of comfort, a vessel of hope, and a poetic mechanism for coping with the enigma of death.

The analysis situates Zöllner's work within the tradition of Romantic poetics and demonstrates how Romantic imagery can be reappropriated in modern children's literature. Through intertextual interpretation and symbolic narrative analysis, the study shows how the Blaue Blume provides a lyrical framework that allows children's literature to deal with existential questions without descending into an abstraction that is inaccessible to young readers. Instead of functioning as a physical object, the flower exists on the symbolic level, charged with complex emotional meanings. Flora's inner monologues, filled with fear, yearning, and confusion, are refracted through this metaphor, giving her emotions both clarity and resonance.

From a narrative perspective, Zöllner integrates diary entries, figurative language, and internal monologue, thereby creating an atmosphere oscillating between intimacy and abstraction. The diary form in particular allows for an authentic voice, one that captures the immediacy of a child's perception, while also embedding lyrical imagery that universalizes Flora's experience. The Blaue Blume, as a symbol, emerges not only as a personal anchor for Flora but also as a literary signifier that transforms grief into a space of reflection and resilience.

Thematically, the novel juxtaposes dichotomies: existence and oblivion, despair and hope, silence and articulation. The Blaue Blume functions as a conduit between these oppositions, embodying the Romantic ideal of yearning (*Sehnsucht*) while making it accessible to a child's imaginative world. Persistent natural imagery—such as light, growth, and metamorphosis—reinforces the novel's structural unity, endowing the story with an organic rhythm reminiscent of Romantic lyric poetry.

One of the crucial contributions of the novel lies in its ability to illustrate how children can grapple with existential concerns through literary imagination rather than through direct didacticism. Zöllner avoids rational explanations or theological doctrines; instead, she provides aesthetic and symbolic resources that allow the young reader to engage with mortality on an emotional and creative level. Through metaphor, repetition, and lyrical reflection, the text achieves a balance between accessibility and depth. The Blaue Blume becomes an instrument of transformation: sorrow is not erased but transfigured into an imaginative realm where continuity, beauty, and meaning remain possible.

From a methodological standpoint, this study applies intertextual reading strategies and a symbolic narrative framework, enabling a dialogue between Romantic motifs and contemporary literary pedagogy. In this regard, *Auf Wiedersehen, Mama* is not just a children's novel about grief; it is also a literary meditation on mourning that bridges Romanticism and modern narrative strategies. By reinterpreting the Blaue Blume as a dynamic symbol of consolation, Zöllner enriches the symbolic repertoire of children's literature and demonstrates the relevance of Romantic aesthetics for contemporary explorations of loss.

In conclusion, the novel stands out as a nuanced and literarily refined exploration of mourning. It confirms that children's literature can address themes of mortality and sorrow without diminishing their profundity. Instead of avoiding complexity, Zöllner invites young readers into a symbolic world where

emotions can be named, reshaped, and expressed. The study thus highlights the novel's dual achievement: it provides an age-appropriate yet artistically sophisticated narrative and demonstrates how Romantic symbolism, especially the *Blaue Blume*, can serve as a bridge between suffering and poetic imagination. Ultimately, *Auf Wiedersehen, Mama* reveals the transformative capacity of literature—its ability to turn mourning into a rhythm of yearning, reflection, and inner continuity.

1 Einleitung

Der Tod ist genauso präsent im menschlichen Dasein wie das Leben an sich. Obwohl der Mensch seinen eigenen Tod niemals bewusst erleben kann, erwirbt er dennoch ein Verständnis vom Tod durch die Verluste in seiner Umgebung. Trotz der Unausweichlichkeit des Todes als Teil des Lebens meiden zahlreiche Personen es, darüber zu diskutieren. Ein bedeutender Grund dafür liegt in der Unvorhersehbarkeit von Zeit und Art des Todes: Es ist unklar, wann und wie der Tod eintreten wird. Es ist jedoch schwierig, ständig von dieser Unsicherheit geplagt zu werden. Avicenna (Ibn Sina) nennt verschiedene Gründe für die tief verwurzelte Furcht vor dem Tod: Unwissenheit über die wahre Natur des Todes, die falsche Vorstellung, dass mit dem Tod auch die Seele ausgelöscht wird, die Überzeugung, dass Krankheiten als Strafe enden und die Besorgnis um die Zurückgebliebenen (Saruhan 2006: 89-92). Die verschiedenen Überlegungen führen dazu, dass der Tod nicht bloß als Abschluss, sondern auch als Gefahr wahrgenommen wird. Trotzdem bleibt er ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Existenz, dem wir nicht entkommen können (Köylü / Oruç 2020: 101).¹

Lee / Lee / Moon (2009) argumentieren in einer von ihnen durchgeführten Studie, dass das Konzept des Todes bei Kindern eine soziale Information ist und dass Kinder den Tod durch die Schaffung einer Szene aus zugänglichen Medien wie Fernsehen, Videospielen, Computerspielen oder Märchen konstruieren. Laut den Ergebnissen der Studie assoziieren Kinder höchstwahrscheinlich den Tod mit Unendlichkeit und das Alter mit Irreversibilität. Außerdem, wie aus der Studie hervorgeht, sind Kinder in der Regel indirekt mit Themen rund um den Tod konfrontiert.

Durch die Identifikation mit literarischen Figuren kann das Kind den Tod als eine Wirklichkeit des Lebens begreifen. Entscheidend ist dabei, dass der Tod in Kinderromanen nicht durch Metaphern wie "Schlaf", "Abschied" oder "Reise" verschleiert wird. Eine realistische, zugleich ästhetisch gestaltete Darstellung erlaubt es dem jungen Leser, die Endlichkeit des Lebens als Bestandteil menschlicher Erfahrung zu erkennen. Anstatt den Tod zu verharmlosen, zeigt die Literatur seine existentielle Dimension und macht ihn zu einem Thema künstlerischer Reflexion. Auf diese Weise erfüllen die Romane ihre literarische Verantwortung und eröffnen einen Raum für Empathie, Sinnsuche und innere Reifung (Şen 2016: 14-15).

Diese Einsichten in kindliche Todeskonzeptionen unterstreichen die Bedeutung symbolischer Mittel für die emotionale Verarbeitung existenzieller Erfahrungen. Hier beginnt der Roman *Auf Wiedersehen, Mama* von Elisabeth Zöller: Sie demonstriert exemplarisch, wie ein Kind in einer Extremsituation eine eigene symbolische Welt kreiert, um das Unbegreifliche verständlich zu machen.

Flora, die junge Hauptfigur in Zöllers Roman, erfährt vom nahenden Tod ihrer Mutter. Flora entwickelt in dieser Extremsituation eine symbolische Welt, in der die Blaue Blume als magisches, heilendes Objekt erscheint. In einer die Rationalität übersteigenden Situation spendet die Blume Trost, Struktur und Sinn. Zöller vermerkt:

¹ Übersetzung von der Verfasserin.

Diese kindliche Vorstellung einer magischen Heilung zeigt die emotionale Notwendigkeit auf, Hoffnung zu bewahren, selbst wenn dies der Realität widerspricht. Trauer wird von Kindern oft mithilfe von Bildern, Ritualen und symbolischen Objekten verarbeitet. Die Literatur bietet einen geschützten Raum, in dem Kinder ihre Emotionen externalisieren können. In diesem Zusammenhang dient die „Blaue Blume“ als Projektionsfläche für Hoffnung, Angst und Spiritualität (Zimmermann 2012: 126-128).

Die dargestellten theoretischen Überlegungen zur Todeskonzeption bei Kindern und zur symbolischen Bedeutung der „Blauen Blume“ bilden den Ausgangspunkt für die nachfolgende literarische Analyse. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Elisabeth Zöller in *Auf Wiedersehen, Mama* das kindliche Erleben von Verlust und Hoffnung erzählerisch gestaltet und welche Funktion die Blaue Blume als zentrales Symbol übernimmt.

Methodologisch folgt die Arbeit einer werkimmanenten und zugleich intertextuellen Analyse. Dabei werden die symbolische Struktur des Romans und die Darstellung kindlicher Emotionen immanent untersucht, während die Verbindung des Motivs der „Blauen Blume“ zur romantischen Tradition – insbesondere zu Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* – intertextuell herausgearbeitet wird. Dieses kombinierte Vorgehen ermöglicht es, die Transformation eines klassischen romantischen Symbols in einen modernen kinderliterarischen Kontext präzise nachzuvollziehen.

2 Die Blaue Blume in der Romantik

Es kann gesagt werden, dass die auffälligste Metapher im Roman die „Blaue Blume“ ist. Zur besseren Einordnung des Themas erscheint es sinnvoll, zunächst die zeitgenössischen Perspektiven zum wichtigsten Symbol der Romantik, der „Blaue Blume“, zu erläutern.

Die literarische Strömung, die als Romantik bezeichnet wird, entstand in Deutschland bereits im 18. Jahrhundert, in der Zeit, die die Deutschen als „klassisch“ bezeichneten, und stellte sich sowohl dem literarischen Verständnis dieser Epoche als auch insbesondere der Aufklärung mit einer neuen Denkweise und einem neuen Stilverständnis entgegen. Deutsche Literaturgeschichten verstehen unter 'Romantik' eine literarische Strömung, die ungefähr die Jahre 1795-1830 umfasst (Sayn 1990: 99).²

Kümmerling-Meibauer (2012) stellt fest, dass die Kinderliteratur im romantischen Zeitraum, betrachtet man die periodische Perspektive, zu Beginn des 19. Jahrhunderts weiterhin an ihrer pädagogischen Funktionalität festhielt; das heißt, religiöse und moralische Erziehung, Sprachbildung sowie die Vermittlung von Wissen und Verständnis über die Welt blieben die Norm. Allerdings sind seit der Romantik zwei gegensätzliche Tendenzen aufgetreten: eine Tendenz, die die Kinder- und Jugendliteratur durch pädagogische Motivation von anderen Literaturgattungen unterscheidet, und eine literarisch-ästhetische Tendenz, die die Ähnlichkeiten zwischen Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur betont. Kinder- und Jugendliteratur hat neben der Funktion,

² Übersetzung von der Verfasserin.

Bildung und Unterhaltung zu bieten, auch die Aufgabe, die Gefühle der Kinder anzusprechen. Johann Gottfried Herder, Jean Paul und Jean-Jacques Rousseaus historische und philosophische Gedanken, die von den Romantikern übernommen wurden, bereiteten die Idee der kindlichen Autonomie vor, die den inneren Wert der Kindheit als ursprüngliches und natürliches Wesen betont. Jedoch wurde bis zur Spätromantik keine unabhängige Literatur für Kinder und Jugendliche geschaffen, während in der Frühromantik nur literarische Werke für Erwachsene erschienen, die das Leben von Kindern darstellten. Darunter befinden sich neben Novalis' Werk *Heinrich von Ofterdingen* (1802) auch die Werke von Jean Paul, Friedrich Hölderlin und Ludwig Tieck, insbesondere ihre "Bildungsromane" und "Künstlerromane".

In diesen Werken wird eine poetische Existenzform als Kindheit, die Nähe des Kindes zur Poesie und die metaphysische Nähe zu Gott bezeichnet. Nach Herder wird die Volksdichtung als die einzige geeignete Lektüre für Kinder angesehen, somit wird die Trennung aufgehoben, die die Aufklärung zwischen Kinderliteratur und Poesie angenommen hatte. In dieser Zeit, als die Hinwendung zu den Kindern begann, wurden bedeutende Werke verfasst. An die erste Stelle dieser Werke können wir zweifellos Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* setzen, das 1802 veröffentlicht wurde und als Symbol der Romantik sowie als Meisterwerk gilt.

Viele Aspekte von Novalis' Roman repräsentieren die deutsche Literatur: unerfüllte Wünsche nach Wissen, ständige Suche, Identitätskrise, Leidenschaft, Träume und auch Selbstbewusstsein durch Reisen und Spaziergänge. Novalis wollte das Konzept des Glücks mit einer blauen Blume ausdrücken. Dennoch zeigt die blaue Blume, dass es eine Verbindung zwischen Mensch und Natur gibt; die Natur ist perfekt und der Mensch kann dies als Richtung und Maßstab nutzen. Blumen werden, genau wie das Glück, sehr geliebt und sind schön. Die Evolution hat Blumen erschaffen. Nach Novalis hat auch das Glück eine begrenzte Existenz. Novalis' Motiv der "Blauen Blume" repräsentiert die Idee, dass Glück kein endgültiges Ziel ist, sondern sowohl in der objektiven als auch in der realen Welt in den inneren Haltungen des Menschen liegen kann. Die Bedeutung der Blauen Blume ändert sich ständig. Die Fähigkeit der Menschen, im Laufe ihres Lebens nicht nur das Glück zu entdecken, sondern es zu schaffen, ist entscheidend (Malaguti 2005: 208).

Nach Novalis beeinflusst der Tod sämtliche Erscheinungsformen des Lebens (Emge 1923: 189). Das Dasein des Menschen ist untrennbar mit einem Kreislauf aus Blut, Lust und Tod verbunden. In dieser Perspektive erscheint der Tod nicht als endgültiger Abbruch, sondern als ein Übergang, der zugleich Ende und Anfang bedeutet. Er begleitet den Menschen von Beginn an und stellt eine Rückkehr "nach Hause" dar. Novalis vereint den Tod mit der Natur und versteht ihn als ein Moment der Erhebung, in dem Unterwerfung und Transzendenz ineinander übergehen. Die Auseinandersetzung mit dem Tod eröffnet damit einen Reflexionsraum, in dem die Begrenztheit des Lebens in Beziehung zur Idee des Unendlichen gesetzt wird. Die Frage, ob in einer Welt, in der Tod und Komplexität koexistieren, dennoch ein Zugang zur "höheren Natur" möglich sei, bleibt dabei zentral. Die lateinische Wendung "*sit venia verbis*" („dem Wort sei Verzeihung“) (in der ersten Artikelversion gibt es hier einen Literaturhinweis) verweist

auf den Gedanken, dass der Mensch in seiner Existenz stets von der Hoffnung auf Vergebung begleitet wird (Emge 1923: 189).

Heinrich von Ofterdingen ist ein Roman, den der deutsche Schriftsteller Novalis im Jahr 1802 schrieb. Dieses Werk ist eines der bedeutendsten Beispiele der Romantik und behandelt Themen wie Naturphilosophie, Liebe, Poesie und die Entstehung des Künstlers. Der zwanzigjährige Heinrich sieht eines Nachts in seinem Traum eine "Blaue Blume". Diese hellblaue Blume beeindruckt ihn sehr und sein größter Wunsch ist es, sie zu finden. Während er mit seiner Mutter reist, bereiten die Menschen, denen er begegnet, seine Seele auf Liebe und Zuneigung vor. Diese Reise vollendet die Entstehung und Entwicklung des Künstlers. Heinrichs innere Erfahrungen, die sich nach der Begegnung mit seiner Geliebten Mathilde mit der Realität decken, vervollständigen die Entstehung des Künstlers. Im Laufe des Romans sucht Heinrich nach Liebe, Kunst und Poesie. Seine innere Welt ist voller Gedanken über die Tiefen der Natur und der Seele. Heinrich verspürt eine starke Anziehung zur Poesie, und jeder Mensch, dem er begegnet, hinterlässt mit seinen Geschichten und Märchen einen tiefen Eindruck bei ihm (Novalis 1982).

Der Traum von der blauen Blume in Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* ist nicht nur ein ikonischer Traum der Romantik, sondern gilt auch als einer der bekanntesten Träume in der gesamten Literaturgeschichte. Zu Beginn des Romans hat Heinrich diesen Traum, nachdem er einem Unbekannten begegnet ist. Dessen Geschichten haben in ihm ein unerklärliches Verlangen hervorgerufen, die blaue Blume zu entdecken (Rabenstein 2021: 7).

Aber der Name der Blume ist noch nicht blau, das deutet in gewisser Weise auf Henrys Traum von einer blauen Blume hin. Die Blume bewahrt das "Geheimnis der Welt". Dieses Geheimnis drückt die Geburt Gottes im eigenen Geist des Menschen aus (Hiebel 1951: 330).

Das aus der Romantik stammende Symbol der Blauen Blume, das Sehnsucht, Transzendenz und innere Erkenntnis verkörpert, lebt auch in der modernen Kinderliteratur weiter. Auf bemerkenswerte Weise zeigt sich dies in dem autobiografischen Roman *Auf Wiedersehen, Mama* von Elisabeth Zöller. Die Nutzung eines so selten behandelten Symbols in einem modernen Zusammenhang hat unsere besondere Aufmerksamkeit erregt. Im Folgenden wird untersucht, wie dieses Motiv in die Erzählung integriert, verändert und zur Auseinandersetzung mit existenziellen Erfahrungen genutzt wird.

Während das Motiv der "Blauen Blume" in der Forschung zur Romantik vielfach untersucht wurde (vgl. Emge 1923; Hiebel 1951), findet es in der modernen Kinder- und Jugendliteratur bislang kaum oder gar keine Beachtung. Gerade diese Leerstelle verleiht Zöllers Roman *Auf Wiedersehen, Mama* besondere Bedeutung: Hier wird das klassische romantische Symbol in einem neuen, kinderliterarischen Zusammenhang literarisch transformiert.

3 Elisabeth Zöllers *Auf Wiedersehen, Mama*: Trauer, Sehnsucht und symbolische Verarbeitung

Die Autorin Elisabeth Zöller wurde 1945 in Brilon, Deutschland, geboren. Sie studierte Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte und Pädagogik in Münster, München und Lausanne. Bevor sie sich ganz dem Schreiben widmete, war sie 17 Jahre lang als Lehrerin an einer Realschule tätig. Neben Beiträgen für Zeitschriften und Anthologien veröffentlichte sie zahlreiche Bücher für Kinder und Jugendliche. Gemeinsam mit ihrer Familie lebt sie in Münster. Zöller gehört zu den bekanntesten Kinder- und Jugendbuchautorinnen Deutschlands. In über hundert veröffentlichten Werken thematisiert sie nicht nur fröhliche und spannende Inhalte, sondern widmet sich auch aktuellen sozialpolitischen Fragen wie Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Themen wie Wut, Krieg, Angst, Gewalt, Trauer und Tod werden in ihren Texten intensiv behandelt. Ihre Bücher wurden in mehrere Sprachen übersetzt und mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet (Zimmermann 2012: 126-128).

Elisabeth Zöllers *Auf Wiedersehen, Mama* ist ein Werk, das stark von ihren persönlichen Erlebnissen mit der Krankheit und dem Tod ihrer Mutter geprägt ist. Die Autorin verarbeitet ihre Erfahrungen in Form eines Tagebuchromans, der in der Ich-Perspektive erzählt wird und autobiografische Züge trägt. Dabei greift sie auf verschiedene literarische Formen wie Tagebucheinträge und Gedichte zurück, um den inneren Gefühlszustand der Erzählerin eindrucksvoll darzustellen. Im Zentrum steht das Thema der Angst, das laut Zöller das grundlegendste Gefühl darstellt, mit dem man sich auseinandersetzen muss. Bereits der erste Satz des Romans verweist auf die emotionale Tiefe der Erzählung: Zöller eröffnet das Buch mit den Worten:

Dies sind die Geschichten, die ich geschrieben habe, als meine Mutter krank war. Ich konnte nicht alles aufschreiben, aber das Wichtigste: das, was mir Kummer gemacht hat, das, womit ich nicht fertig wurde, auch meine Angst- und auch das, was mir geholfen hat. Ich habe jetzt ein Buch daraus gemacht, weil ich denke, dass wie viel mehr an den Tod denken müssten. Das Leben beginnt und es hört auf. Geburt und Tod sind für jeden Anfang und das Endpunkt seines Lebens. (Zöller 2004: 5)

Zöller drückt ihre innere Welt und Ängste aus, indem sie über die Zeit schreibt, als sich die Krankheit ihrer Mutter verschlimmerte. Zöller vermittelt die Schwierigkeiten und emotionalen Erfahrungen, die ihre Mutter in diesem Prozess durchlebt hat, auf eine einfühlsame Weise. Zöller erklärt den Kindern im Roman den Tod anhand einer Krankheit. Die Autorin, die ihr eigenes Leben beschreibt, hat die Gefühle auf die klarste Weise ausgedrückt.

Zimmermann (2012: 126-128) stellt fest, dass Zöller in diesem Roman den Tod, das Leid, den Schmerz und die Trauer als integrale Bestandteile des Lebens darstellt. Die Autorin beschreibt diese Realität im Werk als eine schwarze Leere. Sie betont, dass Kinder in schwierigen Zeiten stark belastet werden und dass die Geschwister im Roman zwischen Hoffnung und Hoffnungslosigkeit hin- und hergerissen sind.

Die 38-jährige krebserkrankte Mutter schenkt Flora zu ihrem 13. Geburtstag ein Tagebuch und bittet sie, ihre ungeteilten Gedanken aufzuschreiben. Flora kann aufgrund

der Zeitspanne nicht erraten, dass der Großteil des Tagebuchs den Krankheitsverlauf und den Tod ihrer Mutter festhält. Mit ihrem siebenjährigen Bruder Philipp muss Flora sich während des Krankheitsverlaufs ihrer Mutter dem Tod stellen. Im Roman symbolisiert die "Blaue Blume" Floras Hoffnung. Flora empfindet angesichts der Erkrankung ihrer Mutter Hilflosigkeit. Ihre einzige Option ist es, Hoffnung zu haben. Das Werk zielt darauf ab, ein zuversichtliches Gefühl dem Tod gegenüber zu erzeugen; an zahlreichen Stellen wird das Motiv der "Blauen Blume" aufgegriffen. Flora glaubt, dass blaue Blumen magische Kräfte haben, und hofft so auf die Genesung ihrer Mutter. Die Hoffnung wird durch die Blaue Blume symbolisiert. An einer Stelle im Roman sagt Flora:

Wir gehen zum Bäcker. Dann sind wir hinten zur Terrassentür hinausgeschlichen. Es war noch ganz leer auf den Straßen. Beim Bäcker konnten wir nur zwei Baguettes kaufen, denn mehr Taschengeld hatten wir nicht. Wir gingen am Strand entlang nach Hause. Der Wind wehte vom Meer und trieb dicke Wolken vor sich her. Am Strand haben wir Hortensien gefunden und einen ganz dicken Strauß gepflückt, blaue und ein paar violette, die haben wir mit den Wurzeln ausgegraben. Vielleicht können wir sie ja zu Hause einpflanzen. Philipp wollte nur blaue, aber ich hab ihm gesagt, dass Mama die violetten auch sehr gerne mag. "Blaue Blumen sind Zauberblumen", sagte ich. "Sie kommen in Märchen vor und in alten Liedern, wenn man jemanden, der krank ist, damit berührt, wird er wieder gesund. (Zöller 2004: 18)

Die Kinder hoffen auf die Genesung ihrer Mutter, indem sie glauben, dass blaue Blumen magische Kräfte besitzen könnten. Die symbolische Bedeutung der Blauen Blume als Zeichen der Hoffnung zeigt sich hier in der kindlichen Vorstellung, dass eine Berührung mit der Blume zur Heilung führen könnte. In einer weiteren Textstelle heißt es: "Später, hab ich Mama mit den blauen Blumen berührt.-Mein Herz klopfte dabei. Ob es hilft?" (Zöller 2004: 19). Flora hofft also, dass ihre Mutter durch die Berührung mit den gesammelten Blumen gesund wird. Doch als die Kinder mit den Blumen nach Hause kommen, ist es bereits zu spät. Mit großer Erwartung berührt Flora ihre Mutter mit den Blumen – und fragt sich gleichzeitig, ob der Zauber wirklich wirken wird.

Flora hält ihre Gedanken über die blauen Blumen auch in ihrem Tagebuch fest. Für Flora, die ihre innere Welt in diesem Tagebuch ausdrückt, hat es eine große Bedeutung, wie das folgende Beispiel zeigt:

Manchmal lese ich jetzt in meinem Tagebuch. Dafür muss ich aber ganz allein sein und für mich. Mein Tagebuch ist eine Art Buch, das ich in mir selbst habe, in dem ich blättern kann. Und da drin sind ganz viele Bilder. Und da drinnen bin auch ich- ich, die Flora. Ganz für mich bin ich da. Ich kann mir daraus etwas erzählen oder Bilder malen. Und da drinnen bin nur ich. Das ist ein schönes Gefühl. So, als wenn man ein Haus hat, in dem man sein kann, wann man will. Da drinnen sind auch Bilder von Mama und von Oma und von meinem Geburtstag und von Weihnachten. Und auch von der blauen Blume in der Bretagne. Die liegt dort am Fenster und ein Bild von ihr ist in mir drin. Und auch ein Bild von unserer Schatzdose. Ein ganzes Buch voll von Bildern und Geschichten... und Geheimnissen. Meinen eigenen. Immer und immer mehr meinen eigenen... Das bin ich. (Zöller 2004: 31-32)

Flora beschreibt ihr Tagebuch als einen Ort, an dem sie all ihre Geheimnisse und Erinnerungen teilen und sich frei ausdrücken kann. Die blauen Blumen zählt sie zu den

heiligen Dingen. In ihrem Tagebuch bringt Flora die Blaue Blume in Verbindung mit dem Tod und dem Himmel und schreibt:

Gestern hat die Sonne ganz warm geschienen und ich hab am Fenster meine blauen Blumen aufgehängt. Die aus der Bretagne. Und zu Mama habe ich gesagt: "So ähnlich muss das sein, wo du hingehst, Mama: wie die Blumen dort oder auch wie die Sonne. (Zöllner 2004: 111)

Flora sieht den Tod als einen friedlichen, hellen Ort an – wie einen Garten voller Blumen, Sonne und Schmetterlinge. In ihrer Vorstellung existiert dort kein Krieg, sondern nur Frieden und Hoffnung. Sie ist der Überzeugung, dass ihre Mutter nach ihrem Ableben in einem himmlischen, friedvollen Garten weiterlebt. Es lässt sich sagen, dass Flora den Ort, an den ihre Mutter nach dem Tod gehen wird, als einen schönen Ort beschreibt. In ihrer Vorstellung ist es ein sonniger Garten voller Blumen – ein heller, hoffnungsvoller Ort, der an das Paradies erinnert.

Ein aufschlussreicher Abschnitt des Romans ist die Stelle, in der die Mutter ihrer Tochter Flora ein Tagebuch überreicht. Diese Handlung kann als bewusste Vorbereitung auf den bevorstehenden Tod interpretiert werden. Indem die Mutter Flora das Tagebuch anvertraut, vermittelt sie ihr auf stille Weise, dass das Leben auch in ihrer Abwesenheit weitergehen wird. Das Tagebuch fungiert somit nicht nur als ein Mittel zur Trauerverarbeitung, sondern auch als Symbol der Selbstständigkeit und inneren Stärke. Es ermöglicht Flora, ihre Gefühle zu ordnen, Erinnerungen festzuhalten und sich ein Stück weit vom Schmerz zu distanzieren, ohne die Verbindung zur Mutter zu verlieren. Diese Geste steht exemplarisch für die behutsame Art, mit der Elisabeth Zöllner das Thema Abschied und Weiterleben behandelt nicht belehrend, sondern zutiefst menschlich und poetisch. Die Mutter gibt ihrer Tochter kein fertiges Rezept für den Umgang mit Trauer, sondern ein Werkzeug, um diesen Weg selbst zu finden.

4 Fazit

Elisabeth Zöllners *Auf Wiedersehen, Mama* ist ein bemerkenswertes Beispiel dafür, wie ein klassisches romantisches Motiv "die Blaue Blume" in einen modernen, kinderliterarischen Kontext übertragen werden kann. Die Blaue Blume erscheint hier nicht nur als ästhetisches Zitat der Romantik, sondern als tiefgründiges literarisches Symbol für Hoffnung, Sehnsucht, inneres Wachstum und spirituelle Bewältigung eines existenziellen Verlustes. Sie verkörpert die Projektion eines kindlichen Verlangens nach Trost und Stabilität in einer Zeit, die von Unsicherheit, Angst und Schmerz geprägt ist. Besonders auffällig ist, wie Zöllner die poetische Kraft dieses Symbols nutzt, um die emotionale Welt eines Kindes in einer Extremsituation darzustellen. Flora, die Hauptfigur des Romans, steht vor dem nahenden Tod ihrer Mutter und entwickelt eine eigene symbolische Sprache, in der die Blaue Blume als zentrales Element fungiert. Diese Blume eröffnet ihr eine innere Welt, in der der Tod nicht als endgültiges Ende erscheint, sondern als Übergang in eine friedvolle, lichtvolle Dimension. Diese Vorstellung folgt ganz der romantischen Idee der Transzendenz jedoch in einer kindgerechten, emotional zugänglichen Form.

Die Untersuchung von *Auf Wiedersehen, Mama* verdeutlicht, dass Elisabeth Zöllner die Blaue Blume als ein zentrales romantisches Motiv in der Kinderliteratur neu interpretiert. Sie symbolisiert Hoffnung, Trost und das Verlangen nach einem besseren Ort außerhalb des Todes. Flora erfährt Verlust und sucht in der Fantasie nach Halt. Sie entdeckt in der Vorstellung von der Blauen Blume eine Kraftquelle. Die Assoziation zwischen romantischer Symbolik und kindlicher Trauerbewältigung verleiht dem Text literarische Bedeutung und pädagogischen Wert. Zöllner meistert die kindgerechte und poetische Vermittlung komplexer Themen wie Tod, Glaube und Liebe.

Zöllners literarische Strategie basiert auf der Verbindung von emotionaler Authentizität und stilistischer Zurückhaltung. Sie belehrt nicht, sondern lässt die kindliche Perspektive durch Tagebuchnotizen, innere Monologe und stille Naturbilder für sich sprechen. Dadurch entsteht ein narrativer Raum, in dem Schmerz nicht nur dargestellt, sondern auch ästhetisch und emotional verarbeitet werden kann.

In einer Zeit, in der die Themen Tod, Verlust und Trauer oft tabuisiert oder vereinfacht dargestellt werden, bietet *Auf Wiedersehen, Mama* ein sensibles und literarisch anspruchsvolles Gegenmodell. Zöllners Roman zeigt, wie literarische Symbolik Kindern nicht nur einen Zugang zu schwierigen Gefühlen ermöglichen kann, sondern auch einen Raum schafft, in dem sie ihre Erfahrungen ernst genommen und zugleich poetisch aufgehoben wissen. Die Blaue Blume wird so zu einem stillen, aber kraftvollen Begleiter auf dem Weg der inneren Verarbeitung zwischen Realität und Fantasie, zwischen Schmerz und Hoffnung, zwischen Leben und Abschied.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Zöllner, Elisabeth (2004): *Auf Wiedersehen, Mama*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Sekundärliteratur

Emge, A.C. (1923): Das Unendliche bei Novalis. In: *Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie*. Franz Steiner Verlag. Vol. 17, No. 3, 189-199. <http://www.jstor.org/stable/23685300>.

Hiebel, Frederick (1951): Zur Interpretation der "Blauen Blume" des Novalis. In: *Monatshefte*, 327-334.

Köylü, Mustafa / Oruç, Cemil (2020): *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012): *Kinder- und Jugendliteratur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lee, Joo / Lee, Joohi / Moon, Sung Seek (2009): Exploring Children's Understanding of Death Concepts. In: *Asia Pacific Journal of Education*, 29:2, 251-264, DOI:10.1080/02188790902859020.

Malaguti, Simone (2005): Die Suche nach dem Glück in der deutschen Literatur. Zur Bedeutung der blauen Blume in Novalis' Heinrich von Ofterdingen. *Pandaemonium Germanicum*. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP Gestao da Informacao, 207-225. <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73705>.

Novalis (1982): *Heinrich von Ofterdingen*, Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Rabenstein, Susanne (2021): Die blaue Blume: Träume und Traumtheorie der Romantik anhand des "Heinrich von Ofterdingen" von Novalis: Eine literaturwissenschaftliche Untersuchung mit tiefenpsychologischen Bezügen. In: *Zeitschrift für freie psychoanalytische Forschung und Individualpsychologie*, 8 (2), 1-22.

Saruhan, Müfit Selim (2006): İslam filozof ve düşünürlerinde ölüm korkusu ve tedavisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 18-36.

Sayın, Şara (1990): Alman Yazınında Romantik Dönem. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, sayı: 7, 99-112.

Şen, Erhan (2016): Çocuk Edebiyatında bir Yaşam Gerçekliği olarak Ölüm Olgusu Üzerine Bir İnceleme (Sevim Ak Örneği). In: *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 14-23. <https://doi.org/10.1234/turksosbilder.v1i1.5000186334>.

Zimmermann, Mirjam (2012): *Literatur für den Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Internetquellen

URL 1: Sit venia verbis anlamı: https://de.wikipedia.org/wiki/Sit_venia_verbo (Letzter Zugriff: 12.05.2025).

Die Bedeutung der Textstruktur in der philosophischen Anthropologie von Thomas Mann

Sevinj Rzayeva , Baku

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838112>

Abstract (Deutsch)

Dieser Beitrag untersucht die Textstruktur in den literarischen Werken von Thomas Mann aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie. Ziel der Studie ist es, aufzuzeigen, wie Manns erzählerische Techniken seine umfassendere Vorstellung von der menschlichen Natur widerspiegeln. Anstatt Manns Philosophie getrennt von seiner Ästhetik zu analysieren, wird betont, dass beide Dimensionen eng miteinander verflochten sind. Durch den bewussten Einsatz von mythologischen Anspielungen, zyklischer Zeit und intertextuellen Bezügen schafft Mann eine narrative Architektur, die grundlegende anthropologische Überzeugungen vermittelt – etwa die Spannung zwischen Individualität und Tradition, die Entwicklung der Identität und die menschliche Fähigkeit zur Wandlung durch Leid und Erkenntnis. Der Beitrag argumentiert, dass Manns Werke als literarische Manifestationen der philosophischen Anthropologie gelesen werden können. Seine Figuren dienen oft als Modelle zur Erforschung existenzieller Fragen, und seine Erzählstruktur wird zu einem Medium, durch das komplexe philosophische Inhalte vermittelt werden. Abschließend wird gezeigt, dass die Form von Manns Texten untrennbar mit ihrer anthropologischen Aussage verbunden ist. Damit erweist sich sein Gesamtwerk nicht nur als ästhetisch anspruchsvoll, sondern auch als intellektuell tiefgründig. Dieser interdisziplinäre Ansatz eröffnet neue Perspektiven darauf, wie Literatur Vorstellungen vom Menschsein reflektieren und gestalten kann.

Schlüsselwörter: *Textstruktur, Anthropologie, Thomas Mann, Joseph-Tetralogie, Philosophie.*

Abstract (English)

The Significance of Textual Structure in the Philosophical Anthropology of Thomas Mann

This paper explores the textual structure in Thomas Mann's literary works from the perspective of philosophical anthropology. The central aim is to investigate how Mann's narrative techniques reflect his broader conception of human nature. Rather than analyzing Mann's philosophy separately from his aesthetics, the study highlights how both dimensions are deeply interwoven. Through the deliberate use of mythological allusions, cyclical time, and intertextual layering, Mann creates a narrative architecture that conveys essential anthropological convictions—such as the tension between individuality and tradition, the development of identity, and the human capacity for transformation through suffering and knowledge. The paper argues that Mann's works can be read as literary manifestations of philosophical anthropology. His characters often serve as models for exploring existential questions, and his use of narrative structure becomes a medium for transmitting complex philosophical content. Ultimately, the article demonstrates

that the form of Mann's texts is inseparable from their anthropological message, making his oeuvre not just aesthetically refined but intellectually profound. This interdisciplinary approach opens new insights into how literature can reflect and shape conceptions of the human being.

Keywords: *text structure, anthropology, Thomas Mann, Joseph tetralogy, philosophy.*

EXTENDED ABSTRACT

This paper investigates the role of textual structure in Thomas Mann's literary works through the perspective of philosophical anthropology. Its central goal is to demonstrate that Mann's oeuvre is not merely an aesthetic achievement but also articulates a coherent anthropological vision that reflects on fundamental aspects of human existence. By analyzing the interplay between narrative form and philosophical content, the study uncovers how Mann's literature becomes a space for exploring existential, moral, and psychological dimensions of the human being.

Drawing on a wide array of sources—including Mann's novels, essays, letters, public speeches, and especially his diaries—the paper emphasizes the integral role of literary form in shaping anthropological meaning. Mann's private writings, in particular, offer rare insight into the internal development of his philosophical views, revealing the personal and intellectual tensions that inform his fictional worlds. These documents also reflect the ways in which Mann's own life experiences—his ambivalence toward modernity, political engagement, and cultural pessimism—intertwine with his literary imagination.

The introduction outlines the rationale for approaching Mann's texts as philosophical-anthropological artifacts. It argues that literature, beyond being a form of aesthetic expression, serves as a critical medium for engaging with ontological and ethical concerns. Mann's writings reflect an ongoing internal dialogue between opposing visions of human nature—rational versus instinctual, idealistic versus fatalistic, spiritual versus material. Rather than offering definitive answers, his narratives generate a reflective space where the human condition is portrayed as inherently ambiguous and multi-layered.

At the core of the analysis lies the *Joseph and His Brothers* tetralogy, which serves as a paradigmatic example of Mann's engagement with anthropological thought. This monumental work reimagines the biblical story of Joseph through a fusion of mythological, psychoanalytical, and philosophical discourse. Through its layered narrative structure, complex intertextual references, and reflexive style, the tetralogy reveals the human being as a paradoxical figure—simultaneously shaped by tradition and innovation, fate and freedom, memory and interpretation. The depiction of Joseph as a cultural mediator and archetypal figure embodies Mann's vision of humanity as dynamic and evolving, yet constrained by timeless dilemmas.

In order to situate Mann's anthropological vision, the paper traces his intellectual lineage within the broader context of German philosophical traditions. Thinkers such as Novalis, Goethe, Kant, Schopenhauer, Feuerbach, Nietzsche, and Scheler are shown to exert significant influence on his thought and narrative practice. These figures inform Mann's view of humanity as a being-in-tension: torn between spiritual aspirations and natural drives, individuality and collective identity, permanence and change. The synthesis of these influences manifests in Mann's symbolic language, character constructions, and thematic polarities.

The historical dimension of Mann's thought is also a key focus of the study. The paper highlights how the social and political upheavals of the early 20th century—particularly World War I, the collapse of the German Empire, the rise of fascism, and Mann's eventual exile—left deep imprints on his anthropological outlook. These crises are reflected not only in the thematic content of his works but also in their formal construction. Fragmented narration, ironic tone, and narrative multiplicity become literary strategies for addressing the fractured nature of modern identity and society. Mann's works thus respond not only to philosophical traditions but also to the contemporary cultural condition.

Methodologically, the study combines close textual reading with conceptual analysis, treating Mann's literature as a site of philosophical investigation. Attention is paid to the aesthetic devices—symbolism, irony, intertextuality, temporal layering—that contribute to Mann's anthropological reflections. In this way, the paper argues that textual structure is not merely a vehicle for conveying content, but itself a mode of anthropological thinking. Mann's form mirrors the complexity of the human condition, and the ambiguity of his texts invites multiple interpretations that resonate with the fragmented, pluralistic realities of modern existence.

In conclusion, the paper asserts that Thomas Mann's literary production constitutes a major contribution to philosophical anthropology. His nuanced and multifaceted representations of human contradictions—between spirit and nature, freedom and determinism, individuality and community—render his work a vital source for understanding modern humanity. Far from being purely literary artifacts, Mann's texts function as intellectual laboratories in which the essence, limits, and possibilities of human existence are interrogated. As such, they remain profoundly relevant for contemporary debates in literary theory, philosophy, and cultural studies.

Einführung

Nicht nur die Romane von Thomas Mann erregen große Aufmerksamkeit, ungeachtet dessen, dass sie im philosophischen Diskurs auch von großer Bedeutung sind. Die Tagebücher sind von großem Wert für die Untersuchung seines Werks im Rahmen der philosophischen Anthropologie. Darin sind nicht ausschließlich biografische Fakten festgehalten, sondern auch Notizen für die nahe Zukunft. Übrigens ist die Forschung darauf aufmerksam geworden, dass Thomas Manns Tagebücher im Gegensatz zu denjenigen vieler deutscher Schriftsteller des 20. Jahrhunderts beeindruckende Bände sind, eine Sammlung von Informationen über viele Jahre hinweg. (Mann 1983: 1-750) Wie festgestellt werden kann erfolgte all dies überraschend sorgfältig, gewissenhaft und genau datiert. Mit einem Wort, nach deutscher Art, oder noch genauer: nach der Art des Bildungsbürgertums.

In seinen Tagebüchern wird am häufigsten die Persönlichkeit von Thomas Mann selbst hervorgehoben. Hier finden wir einen Kreis von „Gesprächspartnern“ des Schriftstellers, die Entwicklung aller Arten humanistischer Probleme, und zwar nicht so sehr in rein sozialer, sondern in philosophischer und anthropologischer Richtung. Darüber hinaus liefern die Tagebücher Hinweise auf einen ehrlichen, äußerst aufrichtigen und tiefgründigen Forscher. Und der Stoff erfüllt die Seele und das Herz eines großen Meisters der Worte. Ohne Übertreibung können wir sagen, dass die Tagebücher von Thomas Mann eine wahre „Schatzkammer“ seiner Gedanken, Gefühle, Vorhersagen, Hypothesen und Erfahrungen sind. Unabhängig davon ist anzumerken, dass die Tagebücher des Schriftstellers von deutschen, russischen und aserbaidischen Experten für sein Werk nur sehr „zögerlich“ verwendet werden.

Einer der wichtigsten Bereiche der Untersuchung der Textstruktur in der philosophischen Anthropologie von Thomas Mann liegt hauptsächlich in der Natur der externen Kritik an Manns Aktivitäten und beinhaltet seine Betrachtung als einen einzigen und integralen Organismus, d. h. wir sprechen von der Analyse von Kunstwerken, Artikel, Reden, Briefen, Kommentaren zu verschiedenen Werken einschließlich der Tagebücher. Eine solch umfassende Analyse erlaubt uns eindeutig zu behaupten, dass Thomas Mann ein Schriftsteller ist, der sich durch unermüdliche Denkarbeit und die Suche nach einem Ideal auszeichnet. Nicht nur die Arbeitsleistung dieses Künstlers ist erstaunlich, sondern auch die Breite seines Horizonts und seiner Interessen. Wir können getrost sagen, dass er in der deutschen Literatur und Kultur des 20. Jahrhunderts eine gigantische Figur war. (Rzayeva 2024: 174-185)

Die Bedeutung der Textstruktur für Thomas Manns philosophische Anthropologie

Ein Merkmal der Anthropologie Thomas Manns ist zunächst ein ungewöhnliches Menschenbild, dessen Kern in der Bildung eines stabilen und gleichberechtigten Dialogs mit verschiedenen Vertretern in- und ausländischer philosophischer Traditionen liegt. Im Laufe unserer weiteren Untersuchung werden sich Thomas Manns „Dialoge“ zu zentralen

philosophischen und anthropologischen Problemen immer wieder offenbaren und je nach den Umständen einen anderen Charakter annehmen: offen oder geschlossen.

Hier zeigt sich die Relevanz der Textstruktur besonders, da Mann durch die Anordnung seiner Dialoge zentrale philosophische und anthropologische Fragestellungen hervorhebt. Das folgende Beispiel illustriert wie strukturell anthropologische Fragestellungen sichtbar macht.

Die Stadt schien ruhig, fast wie eingefroren in Zeit. Doch hinter den Fassaden brodelten Konflikte, die das menschliche Verhalten offenbarten. (Mann 1909: 169)

In diesem Beitrag verkünden wir zwar den konzeptionellen Charakter dieser Mann'schen Anthropologie, identifizieren aber nur die wichtigsten Richtungen seiner Dialoge, deren Inhalt in den weiteren Untersuchungen enthüllt wird. Offenbar ist diese Art der „Deklarativität“ von der Logik wissenschaftlicher Darstellung nicht ausschließlich zulässig, sondern auch gefragt; andernfalls entpuppt sich die Erzählung als unerwünschte Vervielfältigung theoretischer Positionen und Aussagen.

Die konkrete Textstruktur erlaubt es, Manns philosophische Ideen nachvollziehbar zu analysieren.

Bezeichnend ist, dass die philosophische Anthropologie von Thomas Mann in den Texten seiner Werke durch zahlreiche Merkmale gekennzeichnet ist, denen sich bestimmte Denker und Autoren zu unterschiedlichen Zeiten widmeten. So ging Novalis beispielsweise ausschließlich aus pädagogischer Sicht an die Interpretation des Großproblems „Mensch und Natur“ heran. Goethe betrachtete die Anthropologie aus sozialer Sicht. Ein besonderer „Zeitgeist“ als bekanntes „Ding an sich“ wurde von Immanuel Kant eingeführt, und nach ihm diskutierten Feuerbach, Scheler, Fichte, Schiller, Plessner und andere menschliches Verhalten aus philosophischer Sicht. Schelling räumte dem moralischen und spirituellen Phänomen im gesellschaftlichen Dasein den Vorrang ein. Und auf der Ebene der Kulturkrise schrieben Schopenhauer, Spengler und Nietzsche. Ihre Schriften konnten die Struktur des Textes und die philosophische Anthropologie von Thomas Mann als Ganzes nur beeinflussen.

In diesen philosophischen Bezügen zeigt sich, dass Manns Textstruktur auch als Dialog mit historischen Denkern zu verstehen ist.

Dabei zeigt sich, dass berühmte Denker der westlichen Bewusstseinsgeschichte die Merkmale und Kriterien der philosophischen Anthropologie einer subjektiven Analyse unterzogen haben. Viel hing vom System persönlicher Vorlieben und Assoziationen ab. Was in dieser Hinsicht jedoch besonders merkwürdig ist, schreibt E. Schatova in der Zusammenfassung ihrer Dissertation:

...alles (oder fast alles), was die größten „philosophischen Männer“ Jahrhunderte vor der Geburt von Thomas Mann entwickelten, wurde in dessen Originalwerk auf erstaunliche Weise synthetisiert. (Schatova 2016: 123-130)

Tatsächlich stellte sich heraus, dass Thomas Mann in fast jedem seiner bedeutenden Werke die Frage nach dem Schicksal des Menschen scharfsinnig aufgeworfen hat. Gleichzeitig wiederholte er unermüdlich, dass die in seinen Romanen verankerten

philosophischen Bedeutungen die Kategorie des Ewigen, Dauerhaften vorherzusagen schienen.

Ein Werk von Heinrich Mann (der Heldin von „Die kleine Stadt“, 1909) wurde vom Denker als „zu streng, zu witzig, zu leidenschaftlich für ein kleines menschliches Phänomen“ bewertet. (Mann 1983: 120) Manns Analyse solcher Werke zeigt, wie er literarische Figuren als anthropologische Studien instrumentalisierte.

Bei der Interpretation des Menschenproblems aus der gewünschten Perspektive hielt Thomas Mann an zwei unbestreitbaren Axiomen fest, die im Roman Joseph und seine Brüder (1925–1943) formuliert wurden.

Im dritten Band, Joseph in Ägypten, zeigt sich Josephs innere Auseinandersetzung mit der Frage, wie er die Verantwortung für sein Volk tragen kann, ohne seine Menschlichkeit und persönlichen Werte zu verlieren. Durch die Darstellung seiner inneren Monologe verbindet Mann die Textstruktur mit der Reflexion über philosophische und anthropologische Themen. Die konkrete Anordnung dieser Passagen ermöglicht es, Manns Ideen über Pflicht und Menschlichkeit nachvollziehbar zu analysieren.

Darüber hinaus stellt dieses monumentale Werk die biblische Geschichte von Joseph durch eine Verschmelzung von mythologischen, psychoanalytischen und philosophischen Diskursen neu dar. Durch seine vielschichtige narrative Struktur, komplexe intertextuelle Bezüge und reflexiven Stilmittel zeigt die Tetralogie den Menschen als paradoxes Wesen – gleichzeitig geprägt von Tradition und Innovation, Schicksal und Freiheit, Erinnerung und Interpretation. Die Darstellung Josephs als kultureller Vermittler und archetypische Figur verkörpert Manns Vision vom Menschen als dynamisches und sich entwickelndes Wesen, das dennoch zeitlosen Dilemmata unterworfen ist.

Die aktuelle Forschung zeigt, dass Manns Vorgehensweise methodisch und didaktisch bedeutsam ist.

Im Rahmen der allgemeinen Charakteristika der philosophischen Anthropologie im Textformat kann man die Frage nach dem Ursprung des Menschen nicht aus den Augen verlieren. Zwar spricht Thomas Mann nicht viel darüber, doch war für ihn das unbestreitbare Merkmal der sozial-essentiellen Existenz des Menschen immer die Idee seiner Erschaffung durch Gott.

Hier zeigt sich die Verbindung von theologischer Weltanschauung und anthropologischer Textstruktur.

Thomas Mann glaubt, dass der Mensch sich selbst von Natur aus nur durch die „Empfindung Gottes“ Nachweis hinzufügen erkennen kann. Im Zusammenhang mit einer solchen theologischen Weltanschauung beginnt der Autor in seinem Werk eine besondere Theorie des Menschen zu entwickeln.

Besonders hervorzuheben ist, dass Thomas Manns anthropologische Fragestellungen nicht isoliert zu betrachten sind, sondern im Kontext gesellschaftlicher, historischer und kultureller Bedingungen interpretiert werden müssen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Thomas Mann in der Wahl seiner literarischen Mittel und in der Anordnung der Texte eine klare Absicht verfolgt: philosophische und anthropologische Reflexionen sichtbar zu machen.

Mann nutzt Wiederholungen, Parallelstrukturen und Dialoge als methodisches Mittel, um zentrale Fragestellungen zu verdeutlichen. Die folgende Szene aus dem Roman *Der Zauberberg*, in der es um einen Dialog zwischen Hans Castorp und Clavdia Chauchat geht, zeigt dies:

Zum Leben gibt es zwei Wege: Der eine ist der gewöhnliche, direkte und brave. Der andere ist schlimm, er führt über den Tod, und das ist der geniale Weg!

Du bist ein närrischer Philosoph ... guter Junge.

Nun, es war etwas hart, Clavdia, ... Aber ich sagte dir ja, daß ich sie nur als eine Traumnacht auffasse, die unsrige, und daß ich dir deine Freiheit zugestehe. (Mann 1924: 374–375)

Die Dialoge zeigen, wie Mann die inneren Konflikte seiner Figuren als Spiegel anthropologischer Fragen nutzt. In der wissenschaftlichen Literatur wird betont, dass Manns Textstruktur den Leser aktiv einbezieht und die philosophische Anthropologie dadurch interaktiv erfahrbar wird.

Nach Schatova zeigt sich in jedem bedeutenden Werk, wie Mann die Gedanken der Vergangenheit synthetisiert und zu neuen anthropologischen Einsichten führt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Thomas Manns anthropologische Texte durch ihre komplexe Struktur, die sorgfältige Anordnung von Dialogen und die Einbindung literarischer Beispiele eine tiefgehende Reflexion über den Menschen ermöglichen.

Die Kombination aus literarischen Beispielen, Dialogen und interpretativen Kommentaren macht die philosophische Anthropologie greifbar.

Die Analyse zeigt also, dass Thomas Manns Anthropologie nicht nur inhaltlich, sondern auch formal durch die Textstruktur geprägt ist.

Die Art und Weise, wie Dialoge, innere Monologe und narrative Passagen angeordnet sind, spiegelt Manns Konzept eines stabilen und gleichberechtigten Dialogs zwischen philosophischen Positionen wider. Hier sei eine Szene aus „Mario und der Zauberer“ (1930) herangezogen:

Die Freiheit existiert, und auch der Wille existiert; aber die Willensfreiheit existiert nicht... Sie sind frei, zu ziehen oder nicht zu ziehen. (Mann 1930: 95)

Diese Szene verdeutlicht die Spannung zwischen dem philosophischen Begriff der Freiheit und der Manipulierbarkeit des Menschen, die durch die dialogische Struktur Manns literarisch erfahrbar gemacht wird.

In den bisherigen Untersuchungen wurde deutlich, dass Mann die philosophische Anthropologie seiner Figuren stets in konkrete soziale und historische Kontexte einbettet.

Die Textstruktur ermöglicht es dem Leser, philosophische Ideen in realen Lebenssituationen nachzuvollziehen.

Ein besonders aussagekräftiges Beispiel dafür findet sich in Thomas Manns Roman „Doktor Faustus“ (1947), wo die Beziehung zwischen Kunst, Schöpfung und moralischer Verantwortung thematisiert wird:

...die Kunst unmöglich geworden ist ohne Teufelshilf und höllisch Feuer unter dem Kessel. (Mann 1947: 657–658)

Diese Textstelle verdeutlicht, dass wahre künstlerische Kreativität bei Mann stets mit inneren Konflikten, metaphysischen Zweifeln und der Auseinandersetzung mit dem Bösen verbunden ist. Dadurch wird die anthropologische Dimension der Kunst im Werk besonders betont.

Die aktuelle Forschung betont, dass Manns Werke durch ihre komplexe Textstruktur, die Vielzahl an Dialogen und die Integration literarischer Beispiele eine interaktive Leseerfahrung bieten.

Schatova und andere Forscher heben hervor, dass Manns „Deklarativität“ durch diese Struktur unterstützt wird und die philosophische Anthropologie auf innovative Weise vermittelt.

Die Arbeit hebt hervor, wie die sozialen und politischen Umwälzungen des frühen 20. Jahrhunderts – insbesondere der Erste Weltkrieg, der Zusammenbruch des Deutschen Kaiserreichs, der Aufstieg des Faschismus und Manns letztendliches Exil – tiefe Spuren in seiner anthropologischen Perspektive hinterließen. Diese Krisen spiegeln sich nicht nur im thematischen Gehalt seiner Werke wider, sondern auch in deren formaler Gestaltung. Fragmentierte Erzählung, ironischer Ton und narrative Vielfalt werden zu literarischen Strategien, um die zersplitterte Natur der modernen Identität und Gesellschaft zu thematisieren. Manns Werke reagieren somit nicht nur auf philosophische Traditionen, sondern auch auf die zeitgenössische kulturelle Lage.

Abschließend lässt sich sagen, dass Thomas Manns literarische und philosophische Anthropologie eng miteinander verknüpft sind, wobei die Textstruktur, Dialoge und narrative Passagen zentral für das Verständnis seiner anthropologischen Ansichten sind.

Die Analyse zeigt also, dass die literarische Form nicht nur ästhetische Funktionen erfüllt, sondern auch die Vermittlung anthropologischer Konzepte ermöglicht und verstärkt.

Schlussfolgerung

Die Analyse der philosophischen Anthropologie bei Thomas Mann offenbart ein vielschichtiges Menschenbild, das zwischen Idealismus und existenzieller Desillusionierung oszilliert. In seinen Tagebüchern, Romanen und Essays zeigt sich der Mensch als ein zutiefst widersprüchliches Wesen: einerseits von göttlicher Vernunft berührt, andererseits von destruktiven Trieben geprägt. Diese Ambivalenz spiegelt sich nicht nur in den thematischen Schwerpunkten seines Werkes wider, sondern ebenso in der Struktur seiner Texte, die Dialog, Reflexion und erzählerische Vielschichtigkeit miteinander verbinden.

Thomas Mann entwickelt ein Konzept des Menschen, das sowohl religiös-theologische als auch philosophisch-rationale Dimensionen umfasst. Seine Auseinandersetzung mit historischen Krisen wie dem Ersten Weltkrieg oder dem Aufstieg des Faschismus führt zu einer vertieften, teilweise düsteren Sicht auf die menschliche Natur. Dennoch bleibt sein Werk von der Hoffnung auf Vernunft, Humanität und geistiger Selbstüberwindung durchdrungen.

Insgesamt zeigt sich, dass Thomas Manns literarisches Schaffen als bedeutender Beitrag zur philosophischen Anthropologie zu werten ist – ein Werk, das nicht nur ästhetisch, sondern auch ethisch herausfordert und zum Nachdenken über das Menschsein im 20. und 21. Jahrhundert anregt.


Literaturverzeichnis

- Mann, Heinrich** (1909): *Die kleine Stadt*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Mann, Heinrich / Mann, Thomas** (2021): *Briefwechsel*. In: Bedenig, Katrin (Hrsg.): Hans Wißkirchen. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Mann, Thomas** (1924): *Der Zauberberg*. Freiburg: Universität Freiburg. Elektronische Version: <https://jeti.uni-freiburg.de/papers/Zauberberg.pdf>, 374–375. (Letzter Zugriff: 12.07.2025).
- Mann, Thomas** (1930): *Mario und der Zauberer*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Mann, Thomas** (1947): *Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn*. Erzählt von einem Freunde. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 657–658.
- Mann, Thomas** (1972): *Joseph und seine Brüder*. 3 Bände. Berlin: Aufbau Verlag.
- Mann, Thomas** (1981): *Tagebücher 1935–1936*. de Mendelssohn, Peter (Hrsg.): Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Mann, Thomas** (1988): Weltfrieden? In: Mann, Thomas / Mann, Heinrich: *Epoche. Leben. Werk. Moskau*: Progress. 161–163.
- Mann, Thomas** (1990): *Nachträge. Gesammelte Werke in 13 Bänden*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Novalis** (1963): *Erwartung, Erfüllung, Auswahl aus seinem Werk*. Berlin: Union. Federzeichnungen.
- Rzayeva, Sevinj** (2024): *Автор-герой-история (Г. Гессе, Л. Фейхтвангер, Т. Манн, Г. Манн)*. Monographie. Baku: Mutarjim.

Schatova, Elena Nikolayevna (2016): *Die philosophische Anthropologie Thomas Manns im Kontext der deutschen Philosophie des 18. bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Autoreferat der Dissertation. Moskau.

Sebastian Fitzek'in *Terapi* Romanına Psikanalitik Bir Bakış

Ebrar Köseoğlu , Erzurum

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838130>

Öz

Edebiyat, insan ruhunun derinliklerini ve yaşamın karmaşıklığını yansıtarak her dönemin ruhunu içinde barındıran bir sanattır. Psikanaliz ise bireyin bilinçdışı süreçlerini, travmalarını ve içsel çatışmalarını anlamaya çalışan bir disiplindir. Bu iki alan, insan zihninin görünmeyen yüzüne ışık tuttıkları için ortak bir zeminde buluşur. Edebiyat, karakterlerin iç dünyasını semboller, imgeler ve olay örgüsü aracılığıyla ortaya çıkarırken; psikanaliz, bu dünyayı çözümlenmeye yönelik kavramsal bir çerçeve sunar. Dolayısıyla psikolojik derinliği olan pek çok edebi eser, psikanalitik okumalar için oldukça elverişlidir. Bu bağlamda, Alman yazar Sebastian Fitzek'in 2006 yılında yayımlanan *Terapi* adlı romanı psikanalitik açıdan dikkat çekici bir örnek oluşturur. Romanda, ünlü psikiyatrist Viktor Larenz'in küçük kızının gizemli kayboluşuyla başlayan travması ve bu travmanın onun ruhsal dünyasında açtığı derin yaralar ele alınır. Larenz'in, Anna Spiegel adındaki esrarengiz bir hasta ile yaptığı seanslar, gerçeklik ile hayal arasındaki sınırları giderek belirsizleştirir. Anna'nın yazdığı hikâyelerdeki karakterleri görmeye başlaması ve bu karakterlerden birinin Larenz'in kayıp kızıyla örtüşmesi, anlatıya güçlü bir psikolojik gerilim boyutu kazandırır.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, Roman, Psikanaliz, Sebastian Fitzek, *Terapi*.

Abstract

A Psychoanalytic Perspective on Sebastian Fitzek's "Therapy"

Literature reflects the human soul and life, carrying the traces of its era. Psychoanalysis, on the other hand, is a discipline that seeks to understand the human inner world; in this sense, it shares common ground with literature. Both fields complement each other in exploring individual psychological conflicts, the subconscious, and the influence of social context. In this regard, the German author Sebastian Fitzek's novel *Therapy* (2006) can be analysed from a psychoanalytic perspective. In the story, psychiatrist Viktor Larenz searches for his missing daughter and, through his sessions with a mysterious patient named Anna Spiegel, the boundaries between reality and delusion are questioned. Anna begins to see the characters she writes about, and the last one she sees happens to be Larenz's daughter—pushing the novel into the realm of psychological suspense. Fitzek masterfully portrays the workings of the subconscious, confronting readers with the intricate complexity of the human mind.

Keywords: Literature, Novel, Psychoanalysis, Sebastian Fitzek, *Therapy*.

EXTENDED ABSTRACT

Literature is one of the most powerful artistic forms through which human existence is reflected, questioned, and interpreted in both its individual and social dimensions. It provides a unique space in which the complexities of human emotions, fears, desires, and relational dynamics can be examined through narrative structures and symbolic representations. Psychoanalysis, as a discipline concerned with uncovering the hidden layers of the human mind, intersects deeply with literature for precisely this reason: both seek to illuminate what lies beneath the surface of human behavior. A psychoanalytic reading of literary texts therefore opens a path toward understanding characters whose internal conflicts, unconscious motivations, and repressed traumas shape the narrative. Within this context, “Thérapie” (2006), a novel by contemporary German author Sebastian Fitzek, emerges as an exemplary work that brings the darker and more fragile dimensions of human psychology into sharp focus.

Fitzek uses the psychological thriller genre not merely as entertainment but as a strategic literary framework to explore mental instability, trauma, and the collapse of identity. At the center of the novel stands Viktor Larenz, a renowned psychiatrist whose professional expertise becomes ironically intertwined with his own psychological disintegration. The sudden disappearance of his young daughter does not only devastate him emotionally; it also destabilizes his rational worldview and fragments his internal sense of coherence. Through Larenz, Fitzek constructs the archetype of the divided subject—one caught between the demands of scientific objectivity and the overwhelming weight of personal loss. As the narrative unfolds, the reader is drawn into a labyrinthine psychological landscape in which the boundaries between the real and the imagined grow increasingly permeable.

The novel takes its decisive turn when Larenz encounters Anna Spiegel, a mysterious woman who claims to be a writer suffering from hallucinations involving the characters she creates. Her revelation that the last figure she saw was Larenz’s missing daughter deepens the tension and infuses the plot with a distinctly psychoanalytic dimension. Anna functions as more than a narrative device; she becomes a mirror through which Larenz’s unconscious fears and unacknowledged guilt are projected. The symbolic significance of her surname, “Spiegel” (mirror), clearly invites a Lacanian reading. In Jacques Lacan’s theory of the “mirror stage,” the mirror becomes the site where the subject recognizes and misrecognizes itself. Anna thus operates as a psychological reflection of Larenz’s fragmented self-image—a projection of what he cannot confront directly.

Fitzek’s narrative technique reinforces this psychoanalytic structure. The novel oscillates deftly between episodes of waking reality, distorted memories, hallucinations, and dream sequences. This shifting narrative mode evokes the stream-of-consciousness technique, allowing the reader to experience the protagonist’s inner confusion. The fragmentation of the narrative mirrors the fragmentation of Larenz’s psyche and positions the reader precariously between certainty and doubt. In doing so, “Thérapie” transcends the conventions of the traditional thriller and aligns itself with the psychoanalytic literary tradition, in which inner conflict replaces external action as the primary engine of the plot.

Another element that enriches the novel is its spatial symbolism. The isolated island on which much of the narrative unfolds functions as an external metaphor for Larenz’s internal psychological isolation. He retreats into a literal and metaphorical space disconnected from society, mirroring the psychoanalytic notion of withdrawal that often accompanies trauma. The island becomes a mental chamber in which repressed memories resurface, illusions grow stronger, and the boundaries of the self dissolve.

Ultimately, “Thérapie” is not merely a psychological thriller but a journey into the subconscious — a descent into the fears, anxieties, and self-deceptions that shape human identity. Through intricate narrative layering and symbolic structuring, Fitzek illuminates the invisible realms of the mind, inviting readers to question the stability of perception and the reliability of memory. From a psychoanalytic perspective, the novel stands as a compelling example of contemporary German literature’s ability to merge psychological depth with narrative suspense. This study seeks to analyze how Fitzek constructs psychological complexity through character development, narrative fragmentation, and symbolic spatial design, revealing literature’s enduring capacity to explore the hidden dimensions of the human soul.

Giriş

Edebiyat, insan ruhunu ve hayatını konu alarak yaşanan olayların izlerini taşır. Çağımızı ve insanın içsel dünyasını anlamak için edebiyat üzerinden bir analiz yapmak mümkündür. Bu süreçte farklı disiplinlerden faydalanmak ve çeşitli yöntemler kullanmak oldukça yararlıdır. Bu bağlamda, edebiyatla güçlü bir ilişkiye sahip olabilecek önemli alanlardan biri de psikanalizdir. Psikanaliz insanın iç dünyasına dair derinlemesine bir bakış sunar ve ruhsal sıkıntıları inceler. Edebiyat için de bu geçerlidir. Psikanaliz denilince ilk akla gelen isim Sigmund Freud'dur.

20. yüzyılın en etkili psikiyatristlerinden biri olarak kabul edilen Sigmund Freud, 6 Mayıs 1856'da, Moravya'da, Freiberg'de doğdu, 23 Eylül 1939'da Londra'da, Maresfield Gardens'da öldü (Jones 2003: 29). Freud, psikanalizin kurucusu olarak insan psikolojisine dair anlayışını kökten değiştiren düşünceler ortaya koymuştur. Özellikle bilinçaltı, bastırma mekanizması ve rüyaların sembolik anlamı üzerine geliştirdiği teoriler, insan davranışlarını ve motivasyonlarını açıklamada yeni bir perspektif sunmuştur. Freud'un psikolojiye kazandırdığı id, ego ve süperegö gibi yapılar ile Oidipus ve Elektra kompleksleri gibi kavramlar, yalnızca psikoloji alanında değil; edebiyat, sanat ve kültürel çalışmalarda da derin etkiler yaratmıştır. Zaman zaman yoğun eleştirilere maruz kalsa da Freud'un katkıları insan zihninin incelenmesinde dönüm noktası olmuştur. Kendisi bu alanda vazgeçilmez bir isim hâline gelmiştir (Thosar et al. 2024: 1).

Sebastian Fitzek, "*Terapi*" adlı romanıyla okuyucuları hem edebî hem de psikolojik bir yolculuğa çıkarır. Roman, kayıp kızını arayan psikiyatrist Viktor Larenz'in hikâyesini anlatırken, aynı zamanda insan zihninin karmaşık yapısını ve travmanın birey üzerindeki dönüştürücü etkilerini derinlemesine işler. Fitzek'in bu yapıtı, yalnızca gerilim unsurlarıyla değil, içerdiği psikanalitik unsurlarla da dikkat çeker.

Eserdeki baş rolün de uyguladığı Psikanalitik tedavide, hasta konuşur, analist dinler ve yönlendirir. Hasta geçmişini, duygularını, arzularını anlatır; doktor ise bu anlatılar üzerinden dikkat çeker, açıklamalarda bulunur ve hastanın tepkilerini gözlemler. Dışarıdan bakıldığında "sadece konuşmakla" bir şey elde edilemeyeceği sanılsa da bu yüzeysel bir düşüncedir. Sözcüklerin insanlar üzerindeki etkisi büyüktür; birini mutlu edebilir, yıkıma da sürükleyebilir. (Freud 2018: 44).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan metin çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Metin çözümlemesi, bir edebi eseri derinlemesine inceleyerek, anlatı yapısının, karakterlerin ve temaların altında yatan anlam katmanlarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu yaklaşımda, *Terapi* romanı, psikanalitik kuramın temel kavramları doğrultusunda ele alınmıştır.

Araştırmanın teorik çerçevesini Sigmund Freud'un bilinçdışı, bastırma ve şizofreni kavramları oluşturur. Metnin çözümlemesi yapılırken, karakterlerin psikolojik durumları, anlatının örgüsü ve mekân kullanımı psikanalitik bakış açısıyla

yorumlanmıştır. Özellikle Viktor Larenz ve Anna Spiegel karakterleri üzerinden bireyin iç dünyası yansıtılmıştır. Bastırılmış travmaların dışavurumu ve gerçeklik algısındaki kırılmalar incelenmiştir.

Araştırmada betimsel çözümlene tekniği benimsenmiştir. Olay örgüsü, karakterlerin ruhsal süreçleri ve anlatıdaki simgesel unsurlar çözümleyici bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu yöntem sayesinde eserdeki derin yapı, karakterlerin iç çatışmalarının ve bilinçdışı süreçleri ortaya konulmuştur.

Kitabın Özeti

Kitap, ünlü psikiyatrist Dr. Viktor Larenz'in 12 yaşındaki kızı Josy'nin gizemli bir şekilde ortadan kaybolmasıyla başlar. Josy, yıllardır teşhis konulamayan gizemli bir hastalıkla mücadele etmektedir. Bir gün onu doktora götürmek üzereyken aniden ortadan kaybolur. Olay polise bildirilir, ancak hiçbir iz bulunamaz. Viktor'un hayatı bu olayla paramparça olur. Dört yıl sonra hâlâ kızı hakkında hiçbir haber alamayan Viktor, mesleğini bırakır ve gözlerden uzak bir adada (Parkum Adası) inzivaya çekilir. Ancak burada da geçmişi onu rahat bırakmaz. Bir gün, kapısını genç ve esrarengiz bir kadın olan Anna Spiegel çalar. Kendisi bir yazar olduğunu ve hayal ettiği karakterlerin gerçek hayatta ortaya çıktığını iddia eder. Bu karakterlerden biri de Josy'ye çok benzeyen bir kızdır. Anna'nın hikâyeleri ve anlattıkları, Viktor'u bir kez daha kızının kayboluşunu araştırmaya iter. Zamanla Anna ile yaptığı seanslar, Viktor'un zihninde travmatik anıları, bastırılmış duyguları ve kendi gerçekliğini sorgulamasına neden olur. Gerçek ile hayal arasındaki çizgi giderek bulanıklaşır. Viktor, Anna'nın söylediklerinden etkilenerek adada araştırmalara başlar. Ancak olaylar tuhaflaşmaya başlar. Anna bir anda ortadan kaybolur, adadaki bazı insanlar aslında hiç var olmamış gibi görünür. Viktor, geçmişte kendi bilinçaltına ittiği karanlık anılarla yüzleşmek zorunda kalır. Yavaş yavaş Viktor'un ruh sağlığının da yerinde olmadığı ortaya çıkar. Anna gerçek midir yoksa onun zihninin bir ürünü müdür? Kitap bu noktada gerçeklik algısını tamamen yerle bir eder. Viktor'un geçmişte yaptığı bazı şeyler ortaya çıktıkça, okuyucunun bakış açısı sürekli değişir. Kitabın sonunda büyük bir ters köşe ile Viktor'un aslında akıl hastanesinde tedavi gören bir hasta olduğu, Anna Spiegel'in gerçekte var olmadığı, sadece onun bilinçaltının bir ürünü olduğu ortaya çıkar. Kızı Josy'nin ölümüyle yüzleşemeyen Viktor, zihinsel bir çöküş yaşamış ve gerçekle bağını kaybetmiştir. Anna, onun psikoterapi sürecinde kendiyile yüzleşmesi için zihninde yarattığı bir kişiliktir. Kitap boyunca yaşanan olaylar, Viktor'un zihninde geçen bir terapötik süreçtir. Aslında Viktor, kızının ölümüne dolaylı olarak sebep olmuş olabilir. Bu gerçek, onun bilinçaltında bastırdığı bir suçluluk duygusunun sonucudur (Fitzek 2015).

Romanın Psikanalitik Açıdan İncelenmesi

Viktor Larenz, eserin ana karakteridir ve iki hastalığı vardır. Biri Münchausen Sendromu olarak bilinirken, diğeri şizofreni olarak bilinir. Münchausen Sendromu, bir kişinin bilerek ve isteyerek hasta olmasını gerektirir. Bu durum, dikkat çekmek veya ilgi çekmek

için fiziksel ya da psikolojik zarar verme ya da hastalık uydurma şeklinde ortaya çıkabilir. Larenz, karamsar karakterler yaratıyor ve bu karakterlerle “psikiyatrik bir seans” yapıyor. Bu, onun psikolojik olarak hasta olduğunu gösteriyor. Bu süreçte kişi “kendi hastası” haline gelir ve kendisi için bir terapi geliştirir. Münchhausen Sendromu, hastalık üzerinden var olma çabasıdır. Bununla birlikte, klasik Münchhausen sendromundan farklı olarak, burada kişinin kendisine psikolojik bir hastalık yüklemesi durumu söz konusudur. Viktor’un durumuna, klasik Münchhausen’den farklı olarak “München by Proxy” olarak bilinen (başkası üzerinden hastalık yaratma) bir bakış açısı getirmek mümkündür. Çünkü Viktor, Josy’nin gizemli hastalığı ve kayboluşunda şüpheli bir rol oynamaktadır. Kızının hasta olması, onun hayatının merkezinde yer almaktadır (Meadow, 1985: 385).

Şizofrenide ise bazı nevroitik bozukluklarda, örneğin hastayı çevresine karşı tamamen duyarsızlaştıran ve kalıcı bir iyileşme görülmeyen *Dementia praecox* (bugünkü adıyla şizofreni veya parafreni) gibi durumlarda, sık sık tekrarlanan, kalıplaşmış ve anlamı belirsiz davranışlar hastanın neredeyse tek etkinliği haline gelir (Freud 2000: 70).

Viktor, sanrılar, halüsinasyonlar ve düşünce bozuklukları ile ciddi bir psikiyatrik bozukluğu olan şizofreni hastalığından muzdariptir. Bu hastalığın varlığı, halüsinasyonlar, sanrılar, duygusal düzlemde kopukluk ve gerçeklikten kopukluk gibi belirtilerle gösterilebilir. Viktor’un Anna Spiegel ile sürekli konuşması ve gerçekte var olmaması açıkça halüsinasyondur. Adada geçen tüm terapi süreci, kurgusal olayların gerçek olduğuna dair inanca dayanmaktadır. Kızını kaybetmesiyle ilgili bastırma, gerçek duygulara ulaşamama durumunu vurgular. Zihninde oluşturduğu dünya, gerçek dünyadan daha önemli hale gelir.

Viktor Larenz’in Psikanalitik İncelemesi

Romanın baş kahramanı Viktor Larenz, kızının kaybolmasının ardından derin bir travma ile yüzleşmek zorunda kalır. Bu trajik durum, onun gerçekliği algılayışını sarsar ve içsel dengesini bozar. Freud’un travma sonrası stres bozukluğu ve bastırma kavramları çerçevesinde değerlendirildiğinde, Larenz’in ruhsal çöküşünün ardında bastırılmış anılar ve çözülmemiş bir suçluluk hissi bulunmaktadır. Burada ele alınan bastırma kavramı, bir içgüdüsel dürtünün karşılaştığı engeller nedeniyle ortaya çıkan özel bir psikolojik durumdur. Bastırma mekanizmasının en önemli özelliği, dış uyaranlara karşı kaçma seçeneğinin içgüdüsel dürtüler için uygulanabilir olmamasıdır. Kişi, kendi benliğinden kaçamayacağını bildiği için içgüdüsel dürtülerle başa çıkmak üzere çeşitli yöntemler geliştirir. Yargıya dayalı reddetme, daha olgun bir savunma mekanizması olsa da bastırma bu süreçten önce devreye giren bir aşamadır (Freud 2002: 141).

Larenz, olaylar geliştikçe gerçek ile hayal arasındaki sınırları kaybeder. Kendini adada hapsederek hem fiziksel hem de zihinsel bir izolasyona sürüklenmesi, içsel dünyasındaki bozulmanın bir dışavurumudur. Bu bağlamda, Larenz’in hikâyesi, bilinçdışının travmatik durumlarla baş edemediğinde bireyin gerçeklik algısının nasıl bozulabileceğini ortaya koymaktadır. Roman boyunca Viktor’un zaman anlayışındaki karmaşa, geçmişle şimdi arasındaki geçişkenliği ve bilinçaltının zaman ile mekan

kavramlarını aşan bir alanı ifade eder. Psikolojide bilinçdışı, benliğin doğrudan ulaşamadığı ve farkında olunmayan tüm zihinsel içerik ve süreçleri tanımlayan bir kavramdır. Bu durum, psikolojik bir sınır olarak kabul edilir (Jung 2016: 14). Ayrıca, Viktor kızının kaybını kabullenmekte zorluk çeker ve sürekli onu arar. Bu durum, gerçeği inkâr eden bir savunma mekanizması olarak değerlendirilir. Viktor Larenz'in içsel çözülmesi, travmatik bir kayıp ile baş etme sürecinin bir bölümüdür. Ruhsal çözülme hem yıkıcı hem de yapıcı bir deneyimdir. Viktor, sadece eski kimliğinin sona ermesiyle gerçek acısıyla yüzleşebilir ve bunun ardından iyileşme sürecini başlatabilir.

Anna Spiegel'in Psikanalitik İncelemesi

Anna Spiegel, romanda psikanalitik boyutu derinleştiren önemli bir karakterdir ve Viktor'un içsel dünyasını yansıtır. Viktor, kızını kaybettiğinde yaşadığı acıyı dolaylı olarak hisseder. Bunun yerine bu acı Anna'nın hikayesinde görünür. Viktor, kendi sıkıntılarını Anna aracılığıyla hisseder. Anna'nın gerçek mi yoksa Viktor'un hayal gücünün bir ürünü mü olduğu konusunda kesin bir bilgi yoktur. Bu belirsizlik oldukça önemlidir, çünkü Anna'nın temel rolü Viktor'un bilinçaltındaki travmayı ortaya çıkarmaktır. O, Viktor'un kendi içsel sorunlarıyla yüzleşmesine yardımcı olan bir unsurdur. Anna, terapist-hasta ilişkisi içinde Viktor'u bir kurtarıcı olarak görmektedir. Viktor ise Anna'yı kurtararak, aslında kendi kızını kurtarma umudunu taşımaktadır. Aynı zamanda Anna, Viktor'un hikayesini anlatması için bir aracıdır. Viktor, kendi travmasını doğrudan ifade edemez; ancak bunu Anna'nın hikayesi aracılığıyla aktarabilir. Bu bağlamda, Anna Spiegel sadece bir hasta olmanın ötesindedir. O, Viktor'un içsel dünyanın dışı vurumu, çektiği acının yansımaları ve iyileşme sürecinin bir aracı konumundadır. Viktor'un kendisiyle barışması, Anna sayesinde gerçekleşir. Anna, şizofreni semptomları gösteren ve gerçek ile hayal arasındaki çizgileri belirsizleştiren bir karaktere sahiptir. Yazdığı hikâyelerdeki karakterlerin gerçek hayatta var olduğunu öne sürmesi, şizofrenide rastlanan düşünce bozukluklarının tipik bir örneğidir.

Freud'un bastırma ve geri dönüş mekanizmaları açısından değerlendirdiğimizde, Anna'nın Viktor'un bilinçdışında bastırıldığı suçluluk duyguları ve travmatik anıların bir yansıması olarak anlaşılabilir. Lacan'ın ayna evresi teorisi çerçevesinde incelendiğinde, Anna, Larenz'in eksik ve parçalı benliğinin dış dünyada bir figür olarak tanınmasına işaret etmektedir. Ayrıca Anna'nın soyadının "Spiegel" (ayna) olması, bu sembolik işlevi net bir şekilde pekiştirmektedir. Ayna evresi, İmgesel'in ilk adımıdır. Bu dönem, bireyin kendini sürekli olarak aynı biçimde tutma çabasını gösterdiği zihinsel bir alanı temsil eder. Bu süreçte kişi, etrafındaki insanları kendi benzerlerine dönüştürmeye çalışır ve bu sayede kendi farklılığını ortadan kaldırmayı hedefler. Sürekli kendisine benzeyen unsurlar araştırır. Kendi yansımasını gösteren örnekler biriktirir. Burada kişi, "İdeal ben" imajını oluşturur; bu da nasıl görünmek istiyorsa o şekilde olmaya çabaladığı anlamına gelir. İmgesel, bireyin doğal yaşam akışından uzaklaştığı bir alandır. Kişi, değişimden korktuğu için yapay bir kimlik oluşturur (Bowie 2007: 93).

Ada ve İzolasyonun Sembolik Anlamı

Romanın önemli yerlerinden biri olan ada, Viktor Larenz'in hem dış etkenlerden hem de kendi iç dünyasından uzaklaşmasını temsil eder. Ada, en başta izolasyonu simgeler. Viktor, dış dünya ile bağlantısını koparmış ve yalnız bir yaşam sürmektedir. Kızını kaybettikten sonra normal yaşamdan kopmuş durumdadır. Ada, bu durumun somut bir yansımaları oluşturuyor. Viktor da adanın durumuna benzer şekilde, çevresindekilerden uzaklaşmış ve yalnız başına kalmıştır. Viktor, burada gerçek dünyayla karşılaşmak zorunda değildir. Ada, onu rahatsız edici gerçeklerden korumaktadır. Bu açıdan bakıldığında, ada Viktor'un zihnini sardığı güvenli bir sığınak niteliğindedir. Ulaşılması zor bir yer olarak öne çıkmaktadır. Viktor'un ruh haliyle bağlantı kurmak oldukça zordur. Diğer insanlar ona rahatça ulaşamazken, o da başkalarıyla etkileşimde bulunmakta zorlanır. Bu karşılıklı erişim güçlüğü durumu ada sembolü ile daha da belirginleşir. Romanın sonunda adadan çıkış, Viktor'un iyileşme sürecini temsil eder. Artık ada, onun hapsediği bir yer değil; geçici olarak sığındığı bir mekandır. Viktor gerçeklikle yüzleşmeye hazır olduğunda ise ada arkasında kalır. Ada aynı zamanda bireyin bilinçdışıyla yüzleştiği kapalı bir alanı simgeler. Viktor'un adada yaşadığı deneyimler, bastırılmış travmaların gün yüzüne çıkmasını hızlandırır. Bu çerçevede ada, psikanaliz açısından bir "bilinçdışı alan" olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Sebastian Fitzek'in *Terapi* adlı romanı, çağdaş Alman edebiyatında psikolojik derinliği ve psikanalitik boyutlarıyla öne çıkan dikkat çekici bir eserdir. Yazar, insan zihninin karanlık ve karmaşık dünyasında gezinerek, bastırılmış duyguların, geçmiş travmaların ve içsel çatışmaların bireyin yaşamı üzerindeki yıkıcı etkilerini gözler önüne serer. Romanın başkahramanı Viktor Larenz, bir baba olarak yaşadığı kayıp ve suçluluk duygusuyla ruhsal bir çöküşe sürüklenir. Kızının kaybolması, yalnızca dış dünyada gerçekleşen bir olay değil, aynı zamanda karakterin bilinçdışı dünyasında önemli bir kırılma anı olarak belirir. Bu kırılma; bastırılmış suçluluk, çaresizlik hissi ve kendini cezalandırma eğilimlerinin birleşimiyle meydana gelir.

Larenz'in yaşadığı bu ruhsal çözülme, Freud'un bastırma kavramıyla açıklanabilir. Kızının kaybına yönelik bilinçdışı suçluluk duyguları, halüsinasyonlar ve kimlik değişimi şeklinde ortaya çıkar. Anna Spiegel karakteri, bu bastırılmış duyguların ve bilinçdışı süreçlerin bir yansıması olarak kurgulanmıştır. İsminin "ayna" anlamına gelmesi, Lacan'ın "ayna evresi" kuramını çağırır ve Larenz'in iç dünyasındaki karanlık taraflarla yüzleşmesini simgeler. Anna'nın hem şizofreni hastası olması hem de Larenz'in zihninin bir ürünü olarak tasarlanması, romanın psikanalitik yönünü daha da derinleştirir; böylece metin, bilinç ile bilinçdışı arasındaki geçirgenliği etkileyici bir biçimde yansıtır.

Fitzek'in anlatımında gerçek ile hayal, akıl ile zihinsel karmaşa arasındaki sınırlar giderek bulanıklaşır. Bu sadece bir psikolojik gerilim atmosferi yaratmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin kendi zihnini anlama konusundaki sınırlılıklarını da gözler önüne serer.

Larenz'in yaşadığı ruhsal çöküş, modern insanın kimlik arayışı, suçluluk duygusu ve kurtuluş isteğiyle ilgili evrensel bir metafora dönüşür. Yazar, okuyucuyu karakterin zihninin en derin noktalarına götürerek bastırılmış travmaların ne kadar güçlü bir şekilde geri dönebileceğini ortaya koyar.

Romanın mekânsal yapısı, özellikle ada teması, bu içsel yolculuğun sembolik bir yansıması olarak öne çıkar. Ada, Larenz'in dış dünyadan soyutlanmasını ve kendi zihnine hapsedilmesini temsil eder. Bu anlamda eser, "izolasyon" temasını sadece fiziksel bir uzaklaşma olarak değil, aynı zamanda ruhsal bir içe kapanış süreci olarak işler. Larenz'in yalnızlığı, onun geçmişiyile ve kendisiyle yüzleşmesi için bir sahneye dönüşür. Bu yüzleşme süreci sonunda bireyin travmalarını bastırmak yerine onları tanınması ve kabul etmesi gerektiği mesajı verilir.

Terapi, yalnızca bir suç ya da gizem romanı değil; aynı zamanda insanın bilinçdışıyla mücadelesini, kayıplar karşısında yaşadığı içsel çözülmeyi ve yeniden doğma arzusunu konu alan psikanalitik bir metindir. Fitzek, edebiyatı bir "terapi" alanına dönüştürür; karakterin içsel çöküşü ve yüzleşme süreci, okuyucunun da benzer bir sorgulama yaşamasına neden olur. Böylece roman, yalnızca bir hikâye değil, aynı zamanda ruhsal bir deneyim sunar.

Bu inceleme, Fitzek'in *Terapi* romanını psikanalitik açıdan ele alarak, edebiyatın insan ruhuna ayna tutma işlevini bir kez daha ortaya koymaktadır. Eser, bireyin ruhsal karmaşasını, bastırılmış arzularını ve içsel çatışmalarını görünür kılmaları açısından hem kuramsal hem de estetik düzlemde dikkate değer bir örnek sunar. Fitzek, karakterleri aracılığıyla insanın en derin korkularını ve bastırılmış yönlerini edebi bir dille yeniden inşa eder; böylece *Terapi*, çağdaş edebiyatta insan ruhunun kırılabilirliğini en etkileyici biçimde yansıtan eserlerden biri hâline gelir.

Kaynakça

Birincil Kaynak

Fitzek, Sebastian (2015): *Terapi*. (Çev.: Atilla Dirim). İstanbul: Pegasus Yayınları.

İkincil Kaynaklar

Bowie, Malcolm (2007): *Lacan*. (Çev.: V. Pekel Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Freud, Sigmund (2002): *Metapsikoloji*. (Çev.: Emre Kapkın Aysen Tekşen Kapkın). İstanbul: Payel Yayınevi.

Freud, Sigmund (2018): *Psikanalize Giriş Dersleri*. (Çev.: Selçuk Budak). İstanbul: Öteki Yayınevi.

Freud, Sigmund (2000): *Psikanaliz Üzerine*. (Çev.: A. Avni Öneş). İstanbul: Cem Yayınevi.

Jones, Ernest (2003): *Sigmund Freud - Yaşamı ve Eserleri*. (Çev.: Emre Kapkın - Aysen Tekşen Kapkın). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

Jung, Carl Gustav (2016): *Analitik Psikoloji Sözlüğü*. (Çev.: Nur Nirven). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Meadow, Roy (1985): Management of Munchausen syndrome by proxy. In: *Archives of Disease in Childhood* 60(4), 385-393.

Thosar, Nilima R. / Deshkar, Mrunali / Khubchandani, Monika / Dubey, Rashi / Ahuja, Vipin (2024):
Unveiling the Biography of Sigmund Freud With Pediatric Dentistry Insights. In: *Cureus* 2024 Sep
21;16(9):e69863. DOI 10.7759/cureus.69863.

İnternet Kaynađı

<https://www.goethe.de/ins/tr/tr/kul/erl/almanca-edebiyat/kiiler.cfm?personId=205> (Son Eriřim
Tarihi:12.05.2025).

Interkultureller Dialog: Eine Annäherung durch Fakir Baykurts Werk *Bizim İnce Kızlar*

Recep Bodur , Amasya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838147>

Abstract (Deutsch)

Die Verbindung zwischen der Türkei und Deutschland, die mit dem Anwerbeabkommen vom 30. Oktober 1961 begann, hat sich zu einer komplexen kulturellen Dynamik entwickelt. Diese Entwicklung bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Der Beitrag untersucht anhand von Fakir Baykurts Werk *Bizim İnce Kızlar* (1992) mit einem interdisziplinären Ansatz die interkulturellen Erfahrungen türkischer Migrant:innen in Deutschland im Rahmen der hermeneutischen Methode. Dabei werden sowohl das Phänomen der Migration als auch die postkoloniale Theorie von Homi Bhabha berücksichtigt. Die hermeneutische Analyse ermöglicht es, sowohl die Textebene als auch die sozialen und kulturellen Kontexte der Migranten zu berücksichtigen, um deren Identitätssuche, Anpassungsprozesse und die Dynamik des interkulturellen Dialogs zu verstehen. In diesem Werk thematisiert Baykurt die sozialen und kulturellen Schwierigkeiten türkischer Arbeiter aus ländlichen Regionen sowie deren Bemühungen, ihre kulturelle Identität durch Praktiken wie Familienrituale, Aberglauben und Erziehungsmethoden zu bewahren. Zugleich treten die Figuren in Kontakt mit der regelorientierten deutschen Gesellschaft. Dadurch entsteht ein dritter Raum im Sinne Bhabhas – ein hybrider Bereich, in dem traditionelle Werte und neue kulturelle Erfahrungen miteinander verhandelt werden. Die Analyse zeigt, dass kulturelle Unterschiede nicht nur Spannungen erzeugen, sondern auch die Grundlage für Interkulturalität, Migrationserfahrungen und Identitätsbildung bilden. Das Werk illustriert exemplarisch, wie Migranten Brücken zwischen den Kulturen schlagen, Konflikte bewältigen und zugleich ihre Identität wahren, und verdeutlicht den Beitrag türkischer Migrationserfahrungen zur Entwicklung interkultureller Literatur und des interkulturellen Dialogs.

Schlüsselwörter: Fakir Baykurt, *Bizim İnce Kızlar*, Migration, interkultureller Dialog, Interkulturelle Literatur.

Abstract (English)

Intercultural Dialogue: An Approach through Fakir Baykurt's Work "Bizim İnce Kızlar"

The relationship between Turkey and Germany, which began with the recruitment agreement of 30 October 1961, has evolved into a complex cultural dynamic. This development forms the starting point of the present study. The study examines the intercultural experiences of Turkish migrants in Germany through Fakir Baykurt's work *Bizim İnce Kızlar* (1992) using an interdisciplinary approach within the framework of the hermeneutic method. Both the phenomenon of migration and Homi Bhabha's postcolonial theory are taken into account. The hermeneutic analysis allows for consideration of both the textual level and the social and cultural contexts of the migrants, facilitating an understanding of their identity formation, adaptation

processes, and the dynamics of intercultural dialogue. In this work, Baykurt addresses the social and cultural difficulties faced by Turkish workers from rural regions, as well as their efforts to preserve their cultural identity through practices such as family rituals, superstitions, and educational methods. At the same time, the characters come into contact with the rule-oriented German society. This interaction gives rise to a third space in Bhabha's sense—a hybrid domain in which traditional values and new cultural experiences are negotiated. The analysis demonstrates that cultural differences not only generate tensions but also form the basis for interculturality, migration experiences, and identity construction. The work exemplifies how migrants build bridges between cultures, manage conflicts, and simultaneously maintain their identity, while highlighting the contribution of Turkish migration experiences to the development of intercultural literature and intercultural dialogue.

Keywords: *Fakir Baykurt, Bizim İnce Kızlar, migration, intercultural dialogue, intercultural literature.*

EXTENDED ABSTRACT

The migration of Turkish individuals to Germany, initiated by the 1961 Recruitment Agreement, represents a significant chapter in the historical, socio cultural, and economic interactions between Turkey and Germany. Prompted by West Germany's post-World War II economic boom and subsequent labour shortages, this large-scale movement not only facilitated the relocation of workers but also enabled the transfer of cultural identities, thereby profoundly influencing both societies. What began as a bilateral labour arrangement soon developed into a multidimensional process that reshaped social structures, cultural practices, and intellectual production in both countries.

This study explores the evolution of Turkish-German literature, tracing its development from the *Gastarbeiterliteratur* of the 1960s to the intercultural and transcultural literature of later generations. Central to this analysis is Fakir Baykurt's *Bizim İnce Kızlar* (1992), a collection of short stories that vividly illustrates the intercultural dynamics between Turkish and German cultures. Through an interdisciplinary approach, combining perspectives from literary studies, cultural theory, and migration studies, the research examines how Baykurt's work reflects the complexities of identity, cultural conflict, and adaptation. In doing so, it contributes to a deeper understanding of migration's transformative impact on both literature and society.

The *Gastarbeiterliteratur* of the first generation, often referred to as 'affected literature', captured the challenges faced by Turkish migrants, including homesickness, grueling working conditions, language barriers, and cultural alienation. These early works functioned as social documents, articulating the emotional and social struggles of migrants in a foreign land while also serving as testimonies of resilience and endurance. In contrast, the second and third generations of writers shifted their focus toward themes of identity, individuality, and intercultural synthesis, moving beyond narratives of victimhood to embrace pluralistic and existential perspectives. This literary evolution reflects a broader societal shift, as subsequent generations, educated in Germany and fluent in its language, began to navigate the complexities of hybrid identities and contribute to the German cultural landscape on equal footing.

Baykurt's *Bizim İnce Kızlar* exemplifies this transition, offering a nuanced portrayal of Turkish migrants' lives in Germany through four selected short stories: *The Key*, *Who is Closer to the Water?*, *The Grandmother from Kars* and *The Bus Driver*. These narratives explore the interplay between traditional Turkish values and the individualistic, rule-oriented culture of modern Germany, highlighting both the tensions and opportunities inherent in intercultural encounters.

In *The Key*, Baykurt illustrates the persistence of Turkish traditions, such as circumcision ceremonies and superstitions, within the German context, showcasing how cultural practices foster solidarity among migrants while simultaneously revealing differences with German society. *Who is Closer to the Water?* depicts a generational conflict between a father adhering to Turkish familial norms and his son, who embraces Germany's individualistic values, underscoring the identity struggles and dilemmas of the second generation. Similarly, *The Grandmother from Kars* highlights intercultural interactions through contrasting approaches to child-rearing, emphasizing processes of mutual learning and negotiation. Finally, *The Bus Driver* critiques Germany's rigid rule-based culture from a Turkish perspective, yet also acknowledges its societal benefits, pointing to the ambivalence of cultural encounters.

Together, these stories demonstrate how migrants reconcile their cultural heritage while adapting to a new environment, thereby creating what Homi Bhabha conceptualizes as a 'third space' — a hybrid cultural realm that challenges and enriches both Turkish and German identities. Baykurt's *Bizim İnce Kızlar*, analysed through the hermeneutic method, underscores the transformative power of intercultural communication, where cultural differences serve not only as sources of conflict but also as opportunities for mutual enrichment and solidarity.

By portraying rituals, family dynamics, and everyday interactions, Baykurt's work illustrates how migrants preserve their cultural identity while simultaneously engaging with German norms, fostering dialogue and mutual recognition. This process aligns with the broader trajectory of Turkish-German literature, which has gradually evolved from documenting migrant struggles to celebrating cultural

diversity, hybridity and cosmopolitan belonging. In this regard, Baykurt's collection occupies a pivotal position, bridging the gap between first-generation *Gastarbeiterliteratur* and contemporary transcultural narratives.

Ultimately, the study argues that *Bizim İnce Kızlar* is a significant contribution to intercultural literature. It demonstrates literature's ability to foster inclusive societies by promoting empathy, intercultural understanding, and the recognition of cultural difference as a source of strength rather than division. The text reflects not only the specific migrant experience of Turkish communities in Germany but also underscores universal human values that emerge through intercultural dialogue. In this sense, Baykurt's short stories illuminate the transformative impact of migration on both literature and society while paving the way for a more connected, dialogical and inclusive cultural framework.

1 Einleitung

Das seit Jahrhunderten bestehende Phänomen der Migration erhielt für die Türken mit dem am 30. Oktober 1961 zwischen der Türkei und Deutschland geschlossenen Anwerbeabkommen eine neue Bedeutung. Migration, verstanden als dauerhafte oder vorübergehende Ortsveränderung von Individuen oder Gemeinschaften, beeinflusste Menschen nicht nur individuell, sondern auch in sozio-kultureller und sozioökonomischer Hinsicht. Damit migrierte nicht nur der Mensch, sondern auch die von ihm geprägte Kultur (vgl. Arabacıoğlu 2018: 84). In diesem Sinne brachten türkische Staatsbürger bei ihrer Migration nach Deutschland ihre individuelle, gesellschaftliche und kulturelle Identität mit sich.

Die Migration der Türken nach Deutschland führte zu tiefgreifenden historischen und sozioökonomischen Verbindungen zwischen beiden Ländern. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte die deutsche Wirtschaft einen massiven Arbeitskräftemangel. Der Mangel führte dazu, dass Deutschland auf der Suche nach Arbeitskräften auf ausländische Gastarbeiter zurückgriff (vgl. Tosun / Yücedağ 2021a: 10). Zahlreiche Menschen aus der Türkei kamen nach Deutschland, erlebten den Kulturschock einer fremden Umgebung und äußerten ihre Schwierigkeiten gegenüber den Deutschen (vgl. Oralış 2001: 36). Um diese Erfahrungen auszudrücken, entstand eine literarische Tradition, die im Laufe der Zeit unter verschiedenen Bezeichnungen bekannt wurde (vgl. Ergün Atbaşı 2021: 2423; Zengin 2000: 105). Die unter schwierigen Bedingungen verfassten Texte riefen in der Literatur eine eigenartige und starke Resonanz hervor (vgl. Tosun / Yücedağ 2021b: 30). Seit über einem halben Jahrhundert siedelten sich die Türken in Deutschland an und verfassten seit den Anfangsjahren der Migration literarische Werke, mit denen sie eine eigene literarische Tradition begründeten. Im Laufe der Zeit gelang es ihnen, diese Werke in die deutsche Literatur zu integrieren (vgl. Ergün Atbaşı 2021: 2422f.).

Die „Gastarbeiterliteratur“ trug wesentlich zur Entstehung der Interkulturalität in der deutsch-türkischen Literatur bei. Sie ermöglichte den Deutschen einen Zugang zu einer ihnen fremden Kultur und eröffnete dadurch neue Perspektiven (vgl. Kuruyazıcı 2001: 7). Gleichzeitig erleichterte sie den Türken die Anpassung an die neue Kultur. Wegen der thematischen Schwerpunkte wird die Literatur der ersten Generation auch als „Literatur der Betroffenheit“ bezeichnet (Kuruyazıcı 2001: 18). Zentrale Motive sind Heimweh, harte Arbeitsbedingungen, Rückkehrgedanken, Ausgrenzung, Verunsicherung und Sprachprobleme (vgl. Günay Köprülü 2020: 42; Bodur 2025: 152).

In den 1980er Jahren bewirkte die in Deutschland ausgebildete Generation Veränderungen in Themen und Erzählweisen der Gastarbeiterliteratur. „An die Stelle der Literatur der Betroffenheit treten Werke, die sich mit der Identitätsproblematik, weiterführend mit der Individualität und den existenziellen Fragen des Menschseins auseinandersetzen. Metaphern, Bilder und Sprachspiele deuten dabei auf den literarischen Anspruch dieser Autor:innen hin“² (Aytaç 1995: 238). Neben wirtschaftlich motivierten

² Übersetzung des Verfassers: “Bir sızlanma edebiyatının yerini kimlik sorunlarının, daha ileri giderek bireyselliğin, insan olmadan kaynaklanan sorunların ele alındığı eserler alıyor. Mecazlar, imajlar ve dil oyunları bir bakıma bu yazarların edebi düzeye ilişkin iddiaları olduğunu sezdirmektedir”

Migranten prägten auch Autor:innen wie Fakir Baykurt, Aysel Özkan und Alev Tekinay den Wandel, wodurch sich die Gastarbeiterliteratur thematisch wandelte (vgl. Kuruyazıcı 2001: 8) und zur Migranteliteratur wurde. Die Einordnung von Autor:innen, die nicht als Gastarbeiter kamen, ist jedoch problematisch (vgl. Kuruyazıcı 2001: 8–9). So lehnte Yüksel Bazarkaya die Zugehörigkeit ab und ebnete mit Begriffen wie „Ausländerliteratur“ und „Literatur der Fremde“ neue Konzepte (vgl. Zengin 2010: 335f.). Diese Literaturphase nennt man auch „Eine Brückenliteratur“ (Chiellino 2007: 389), da Zafer Şenocak davon ausgeht, dass die zweite Generation eine Synthese schafft, ohne dabei das Wesentliche beider Kulturen zu verlieren, und somit eine Brücke für eine neue Literatur bildet (vgl. Oralış 2001: 48). Zengin betrachtet diese Phase als eine Übergangsperiode, da sie eine Brückenfunktion zwischen den Autor:innen der ersten Generation und denjenigen erfüllt, die der heute noch relevanten „interkulturellen Literatur“ bzw. der „transkulturellen Literatur“ zugeordnet werden (vgl. Zengin 2010: 338). Somit wandelte sich die Migrationsliteratur vom „sozialen Dokument“ zu einer Literatur mit literarischem Anspruch (vgl. Aytaç 1995: 26).

Mit der dritten Generation wurden Tabus gebrochen; ein türkischstämmiger Autor ist heute weder gezwungen, seine Kultur darzustellen, noch ein Werk zu schaffen, das aus der Synthese beider Kulturen hervorgeht (vgl. Zengin 2010: 341). Technische Entwicklungen verkürzten Distanzen und veränderten die Sicht auf Migration und Kultur, dadurch entstand der „Postmodernismus“, der Vielfalt von Stilen und Weltanschauungen anerkennt (vgl. Aytaç 1995: 27). Gemäß dem Prinzip der „Pluralität“ (Aytaç 1995: 27) werden Unterschiede inzwischen nicht mehr als Mangel, sondern als Bereicherung verstanden, und die Konzepte der Interkulturalität bzw. Transkulturalität treten zunehmend in den Vordergrund (vgl. Tosun / Yücedağ 2021b, 39). Nur weil sich die von ihnen verfassten Werke inhaltlich ähneln, ist es nicht sinnvoll, die Autor:innen ausschließlich nach ihrer Herkunft oder Identität zu klassifizieren (vgl. Kuruyazıcı 2001: 10, Tosun / Yücedağ 2021b: 40). An dieser Stelle tritt die Beschreibung des „Dritten Raumes“³ in Erscheinung, die von Homi Bhabha entwickelt wurde, einem der bedeutendsten Vertreter der postkolonialen Theorie. Die kritische Theorie Homi Bhabhas basiert auf dem Begriff der kulturellen Differenz. Anhand dieses Begriffs betont Bhabha, dass Kultur kein statisches und homogenes Ganzes darstellt, sondern vielmehr durch instabile und ambivalente Prozesse an den Grenzen zwischen Kulturen hervorgebracht wird. Kulturelle Differenz eröffnet einen Raum, in dem Autorität und Referenz in der Bedeutungsproduktion prekär werden und die Stabilität kultureller Aussagen in Frage gestellt wird. In diesem Zusammenhang schlägt Bhabha den Begriff des „Dritten Raumes“ vor einen Zwischenraum, in dem kulturelle Inhalte wechselseitig übersetzt, neu interpretiert und hybridisiert werden. Durch diesen Raum entzieht sich Kultur einer einheitlichen oder einfachen Struktur und wird zu einem fortwährenden Prozess der Erneuerung (vgl. Bhabha 2000:51ff.).

Ausgehend von diesem theoretischen Verständnis wird deutlich, wie sich der „Dritte Raum“ nicht nur als abstraktes Konzept, sondern auch als literarische

³ Dieser Begriff wird in einigen Quellen als „der dritte Ort“ (Hofmann 2006) bezeichnet.

Ausdrucksform manifestiert. Der dritte Raum ist „die Hervorbringung von etwas Neuem, das sowohl für deutsche als auch für türkische Leser eine Herausforderung, ja eine Provokation darstellen kann“ (Hofmann 2006: 196). In Anlehnung an Bhabhas Konzept beschreibt Kuruyazıcı (vgl. 2001: 10) die literarischen Werke von Menschen, die zwischen zwei Ländern, Kulturen und Sprachen leben, als Ausdruck eines Zwischenraums und bezeichnet diesen Zwischenraum als „Literatur der Fremde in deutscher Sprache“. Infolgedessen wurde die Migrantenliteratur zunehmend von der interkulturellen Literatur oder der transkulturellen Literatur abgelöst.

Diese neue literarische Gattung umfasst vor allem Werke der zweiten und dritten Generation. Dennoch beruhen die Grundlagen der heutigen kulturellen Differenz auf der Gastarbeiter- und Migrantenliteratur (vgl. Doğan 2022: 42). Die deutsch-türkische Literatur als Unterkategorie der Migrantenliteratur behandelt überwiegend Sehnsucht nach der Heimat, Schwierigkeiten in einem fremden Land und Kulturkonflikte (vgl. Dođru / Asutay 2024: 1f.). Vor diesem historischen und theoretischen Hintergrund soll im Folgenden Fakir Baykurts Roman *Bizim İnce Kızlar* als exemplarisches Werk der interkulturellen Literatur untersucht werden. Der Kurzgeschichtenband thematisiert kulturelle Konflikte türkischer Arbeiterfamilien in Deutschland und die Unterschiede zwischen traditionellen türkischen und modernen deutschen Werten. Die Analyse erfolgt im Rahmen der hermeneutischen Methode im Kontext der Textebene, wobei kulturelle Vergleiche hinsichtlich des Alltags, der sozialen Beziehungen und Identitätsbildung analysiert werden, um die Auswirkungen der deutsch-türkischen Interaktion auf Migranten zu verstehen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Beziehung zwischen Literatur und Gesellschaft zu verstehen, indem Literatur in ihrem historischen, soziologischen und kulturellen Kontext betrachtet wird. Dementsprechend wird ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt, der die vielschichtigen Beziehungen zwischen Literatur und gesellschaftlichen Strukturen sowie die funktionalen Rollen der Literatur innerhalb dieser Verhältnisse herausarbeitet (vgl. Aytaç 1999: 130f.).

2 Interkulturalität und Interkulturelle Literatur

Um die Begriffe Interkulturalität und Interkulturelle Literatur eingehend zu verstehen, ist es zunächst notwendig, den im Zentrum beider Phänomene stehenden Begriff „Kultur“ zu definieren. Kultur, die als System und als Prozess beschrieben werden kann (vgl. Mecklenburg 2003: 433), ist nach Terry Eagleton die Gesamtheit von Werten, Sitten und Gebräuchen, Überzeugungen und symbolischen Praktiken, die das Leben der Menschen orientiert (vgl. 2019: 15).

Interkulturalität ist ein Gefüge von Handlungen, die durch das Nebeneinander, die Kommunikation und den Austausch zwischen mindestens zwei Kulturen entstehen. Dem Begriff der Interkulturalität liegen die Konzepte des ‘Ich’ und des ‘Anderen’ zugrunde. In Situationen, in denen kulturelle Unterschiede bestehen, treten die Konzepte des kulturellen Ichs und des kulturellen Anderen in den Interaktionsprozess ein. Das kulturelle Ich bildet sich als Ergebnis der Kommunikation und Interaktion des Individuums mit der Gesellschaft. Jede Person agiert als Vertreter der kulturellen Struktur,

der sie angehört, und nimmt ihre Umwelt durch diesen kulturellen Rahmen wahr und bewertet sie entsprechend (vgl. Ergün Atbaşı 2021: 2425f.). Aus diesem Hintergrund bezeichnet der Begriff der Interkulturalität „den Austausch zwischen den Kulturen und die Tatsache, dass kulturelle Identität nur in diesem Austausch und in der Mischung zwischen Eigenem und Fremden begriffen werden kann“ (Hofmann / Patrut 2015: 7).

Auch das Konzept der interkulturellen Literatur kann in diesem Zusammenhang ähnlich verstanden werden. Die interkulturelle Literaturwissenschaft untersucht, wie kulturelle Überschneidungen in literarischen Texten und ihrer Rezeption sichtbar werden. Solche Merkmale zeigen sich inhaltlich zum Beispiel in Darstellungen von Kulturbegegnungen oder -konflikten. Formal äußern sie sich im Gattungswandel, in Mehrsprachigkeit, Intertextualität oder hybriden Formen. Interkulturelle Aspekte finden sich auch im weiteren Umfeld der Texte – etwa in den Lebensumständen der Autor:innen, in ihrer Einbindung in gesellschaftliche Diskurse oder in der Rezeption ihrer Werke (vgl. Mecklenburg 2003: 434).

Die interkulturelle Literatur, die ihre Wurzeln in beiden Kulturen hat und als Zwischenraum aufgefasst wird, gewinnt mit der dritten Generation im Kontext der deutsch-türkischen Literatur eine völlig neue Dimension. Die Multikulturalität, die als eine der größten Bereicherungen Deutschlands betrachtet werden kann, spiegelt sich auch in der Literatur wider. Die deutsch-türkische Literatur kann demnach als besonders vielfältig angesehen werden. Die dritte Generation nutzt die interkulturelle Literatur, die Unterschiede als Bereicherung begreift, nicht mehr nur als Mittel zur Weitergabe von Leid. Sie versteht sie vielmehr als Werkzeug zur Darstellung entfremdeter oder hybrider kultureller Räume (vgl. Tosun / Yücedağ 2021b: 40).

In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, dass die Entwicklung dieser Literatur nicht allein aus biografischen Migrationserfahrungen erklärbar ist, sondern vielmehr aus einem weiter gefassten kulturellen Transformationsprozess resultiert. Aus diesem Prozess heraus strebt die Literatur der dritten Generation einerseits die Integration dieser kulturellen Differenz an, andererseits versucht sie, eigenständige Werke zu schaffen. Die Entstehung dieses Literaturgenres wird bereits mit den Werken der zweiten Generation verknüpft. Türkischstämmige Autor:innen wie Emine Sevgi Özdamar, Renan Demirkan, Feridun Zaimoğlu, Zehra Çırac, Levent Aktoprak, Şinasi Dikmen und Habib Bektaş haben ihre Werke überwiegend im Spannungsfeld deutsch-türkischer Kulturwechsel geschaffen (vgl. Ergün Atbaşı 2021: 2425f.).

Trotz alledem ist jedoch erkennbar, dass die Grundlage der heutigen kulturellen Differenz in der Gastarbeiter- und Migranteliteratur liegt (vgl. Doğan 2022: 42). Die in den 1960er Jahren aus der Türkei nach Deutschland migrierten Gastarbeiter sahen sich aufgrund sozialer Unterschiede vor allem mit Sprachbarrieren sowie sozio-kulturellen und psychologischen Problemen konfrontiert. Der Übergang in eine neue Kultur führte zum Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen und zur gemeinsamen Nutzung von Lebensräumen, was wiederum die Basis interkultureller Interaktion legte. In diesem Zusammenhang befanden sich Angehörige der ersten Generation aus verschiedenen Herkunftsländern in einem gemeinsamen kulturellen Austausch. Mit dem Übergang von

der Gastarbeiterliteratur zur Migrantenliteratur der zweiten Generation wurden die Werke zunehmend zweisprachig verfasst, was der deutschen Gesellschaft ermöglichte, die türkische Kultur besser kennenzulernen. Dies führte zu einer stärkeren Verbindung und Kommunikation zwischen den beiden Kulturen (vgl. Doğan 2022: 41).

Nachdem die theoretischen Grundlagen der Interkulturalität und ihrer literarischen Ausprägung dargestellt wurden, soll im Folgenden ein Autor näher betrachtet werden, der diesen Wandel exemplarisch verkörpert. Ein herausragendes Beispiel für die frühe Verbindung zwischen türkischer und deutscher Literatur ist Fakir Baykurt, dessen Werk *Bizim İnce Kızlar* exemplarisch für die interkulturelle Dimension steht. Baykurt, geboren 1929 in Burdur, beschäftigte sich bereits seit seiner Kindheit mit Literatur. Nach seinem Abschluss am Ankara Gazi Bildungsinstitut im Jahr 1955 begann er eine Laufbahn als Lehrer und übernahm später eine leitende Position. Aufgrund politischer Gründe wanderte er 1979 nach Düsseldorf aus und verstarb 1999 in Essen. Baykurt, der mit dem Roman *Die Rache der Schlangen* ein breites Publikum erreichte, verfasste Werke verschiedener Gattungen (vgl. Asutay 2024: 93). Eines davon ist der Kurzgeschichtenband *Bizim İnce Kızlar*. Aus den in diesem Werk enthaltenen zweiundzwanzig Kurzgeschichten wurden im Hinblick auf das Ziel und die thematische Kohärenz der vorliegenden Untersuchung vier Geschichten für eine Analyse ausgewählt. In diesem Werk zeigt Baykurt, wie interkulturelle Kommunikation Stereotype auflösen und eine gemeinsame kulturelle Basis schaffen kann. Dabei verbinden sich unterschiedliche Lebensweisen und Weltanschauungen, was eine überkulturelle Gesellschaft ermöglicht (vgl. Doğan 2022: 40; Bodur 2025: 156). Das Werk fördert die interkulturelle Verständigung, indem es die sozialen Probleme der Türken in Deutschland sowie den kulturellen Reichtum Anatoliens thematisiert. Mit Elementen wie Tradition, Sprache und Religion trägt es zur Entwicklung der interkulturellen Literatur bei (vgl. Doğan 2022: 42f.).

3 *Bizim İnce Kızlar* (Unsere schlanken Mädchen)

3.1 Mosaik aus Tradition, Aberglauben und Kultur

Traditionen sind ein Bestandteil der Identität von Individuen und stärken soziale Bindungen. Für die türkischen Arbeiter in Deutschland wurden Traditionen zu einem Mittel, in der Fremde eine vertraute Welt zu bewahren. Hochzeiten, Feiertage und religiöse Rituale sorgten dafür, dass die türkische Gemeinschaft in Deutschland lebendig blieb und ein solidarisches Netzwerk unter den Migranten entstand. Besonders Arbeiter aus ländlichen Regionen versuchten, die in ihren Dörfern gelebten Traditionen auch in Deutschland fortzuführen. Die türkische Gesellschaft in Deutschland legte großen Wert darauf, diese Traditionen zu bewahren und an die jüngeren Generationen weiterzugeben.

Ein Beispiel hierfür findet sich deutlich in der Kurzgeschichte „Der Schlüssel“. Die Hauptfigur der Erzählung ist Necmi, ein Stahlarbeiter in Deutschland. Necmi, der eine blonde deutsche Frau heiratet, gehört zu einem Typus, der sehr an anatolischen Traditionen und Aberglauben festhält. Er betrachtet die Familiengründung als eine ernste Angelegenheit und wünscht sich die Beschneidung seines zehnjährigen Sohnes Mete.

Dabei sagt er zu seiner Frau: „Ich werde tun, was ich von meiner Mutter und meinem Vater gelernt habe. Lass ihn beschnitten werden. Es schadet überhaupt nicht, im Gegenteil, es ist auch gesundheitlich von Vorteil“⁴ (Baykurt 2024: 5). Seine Frau Jutta zeigt Verständnis und stimmt zu: „Gut, dann machen wir das...“⁵ (Baykurt 2024: 5). Solche religiösen Rituale wurden von der deutschen Gesellschaft oft schwer nachvollzogen und rückten kulturelle Unterschiede in den Vordergrund.

Im Zuge ihrer Migration nach Deutschland brachten türkische Arbeitskräfte auch kulturelle Elemente wie Aberglauben mit. Das Tragen eines Nazar-Amuletts, das Klopfen auf Holz oder das Vermeiden bestimmter Verhaltensweisen zu bestimmten Zeiten sind Aberglauben, die weiterhin eine bedeutende Rolle im Alltag spielten. Die Verbreitung solcher Aberglaubensvorstellungen hob die kulturellen Unterschiede zwischen der türkischen und der deutschen Gemeinschaft deutlich hervor. Necmi holt Verwandte aus Hannover am Bahnhof Duisburg ab, die zur Beschneidungsfeier gekommen sind. Dabei bemerkt er, dass er den Schlüssel zu seiner Aktentasche verloren hat. Statt zurückzugehen und zu suchen, wartet er drei Tage, bis er die Verwandten zurückbringt und beginnt erst dann mit der Suche. Die Verwandten halten Necmis Verhalten für verrückt, doch er findet den verlorenen Schlüssel mühelos wieder. Er glaubt, dass sein Schnurrbart ihm Glück gebracht hat, und sagt: „Wenn ihr das Schicksal nennen wollt – ich sage etwas anderes. Mein Schnurrbart, mein schöner Schnurrbart! Deshalb habe ich meinen verlorenen Schlüssel gefunden“⁶ (Baykurt 2024: 6).

Diese besonderen Momente, in denen Menschen verschiedener Nationen gemeinsam feiern, vermitteln in der Literatur häufig Botschaften von Solidarität, Toleranz und universellen menschlichen Bindungen. Die Hochzeitsszene der prunkvollen Beschneidungsfeier von Mete im Kulturhaus verdeutlicht, wie das Nebeneinander verschiedener kultureller Elemente Grenzen überwindet und kulturelle Differenz sichtbar macht: „Instrumente spielten; Männer und Frauen tanzten zusammen. Die Jugendlichen schrien ‚Lorke Lorke, schöne Lorke!‘ und tanzten im Kreis. Freunde, die aus Chile gekommen waren, tanzten ihre eigenen Tänze“⁷ (Baykurt 2024: 6). Diese Zusammenkunft zeigt die Dimensionen kultureller Interaktion und legt zugleich den Grundstein für eine interkulturelle Perspektive.

3.2 Traditionelle Familienstruktur und die individualistische Kultur des modernen Deutschlands

Innerhalb der migrantischen Familienstruktur bemühen sich Eltern meist darum, die Traditionen und Werte ihres Herkunftslandes zu bewahren. Die nachfolgenden Generationen hingegen übernehmen stärker die Normen und die Kultur der Gesellschaft,

⁴ Übersetzung des Verfassers: “Anadan atadan gördüklerimi yapacağım. Varsın sünnet olsun. Hiçbir zararı yok, üstelik sağlık yönünden yararı vardır”

⁵ Übersetzung des Verfassers: “Peki yaptıralım...”

⁶ Übersetzung des Verfassers: “Siz şimdi kader kısmet dersiniz! Ama ben başka bir şey diyorum. Bıyığım güzel bıyığım! O yüzden buldum yitiğimi”

⁷ Übersetzung des Verfassers: “Lorke Lorke, aman güzel Lorke!” diye bağırıp çağırarak halay çektii. Şili’den gelen göçmen arkadaşlar kendi oyunlarını oynadı”

in der sie aufwachsen. Ein anschauliches Beispiel für diese Situation bietet die Kurzgeschichte „Wer ist dem Wasser näher?“, in der ein Dialog zwischen Mahmut aus Yeşilova und seinem Sohn Nevzat dargestellt wird.

Der türkische Arbeiter Mahmut, der in einem der größten Stahlwerke der Welt beschäftigt ist, kommt eines Mittags von der Arbeit nach Hause und zieht sich zum Ausruhen zurück. Er lebt mit seiner Familie in einer bescheidenen Wohnung mit zwei Schlafzimmern und einem Wohnzimmer. Während seine Ehefrau Sultan „Bükme“⁸ zubereitet, kommen die Tochter Zeynep von der Grundschule und die Kinder Nevzat und Keziban aus der Realschule nach Hause. Während Nevzat ein Tennismatch schaut, steht sein Vater Mahmut auf und kratzt sich am Bauch. Das Spiel weckt seine Aufmerksamkeit, und er beginnt, gemeinsam mit seinem Sohn das Match zu schauen. Während des Spiels bittet Mahmut seinen Sohn um Wasser. Nevzat, der bemerkt, dass sein Vater auf dem Sessel sitzt und dem Schrank näher ist, sagt: „Hol dir doch selbst was zu trinken!“⁹ (Baykurt 2024: 9). Dieses Verhalten überrascht Mahmut, der eine solche Situation bisher nicht erlebt hat, und nimmt den Aschenbecher auf dem Tisch in die Hand. Obwohl er sich mit den Worten „Hab Geduld, Mahmut, Geduld ist gut“¹⁰ (Baykurt 2024: 9) zu beruhigen versucht, fühlt er sich in seinem Stolz verletzt und schaltet den Fernseher verärgert aus. Anschließend betont Mahmut die Notwendigkeit der Kommunikation, was jedoch zu einer weiteren Eskalation führt:

„Ich sehe das Spiel, Vater, mach den Fernseher an!“
„Du darfst nicht schauen! Ich will mit dir reden!“
„Worüber willst du reden? Ich schaue kurz und lerne dann!“
„Nach unserer Tradition solltest du mir das Wasser geben; wir sind Türken!“
„Ach, Vater! Wir sind Türken, aber wir sind schon seit Jahren in Deutschland!“
„Sei still und schreie nicht! Wir sind in Deutschland, aber wir sind keine Deutschen!“
„Vater, wir nehmen jeden Tag die Kultur hier auf!“
„Nimm deine Kultur auf, aber gib mir das Wasser! Ich bin von der Arbeit gekommen, ich bin müde!“
„Aber Vater, ich komme auch von der Schule! Ich bin auch müde!“
„Sei still und schreie nicht! Du bist jung, du wirst mir helfen!“
„Hör zu, Vater! Du bist auch nicht alt! Du bist weder krank noch behindert! Ich kann dir jetzt nicht helfen! Wir haben in der Schule gelernt: 1) alten Leuten; 2) Kranken; 3) Behinderten wird geholfen. Das hat der Lehrer gesagt. Du kannst deine Arbeit selbst erledigen ...“
„Wer hat das gesagt, wer? Welcher Lehrer?“
„Der Klassenlehrer Herr Vogelsang hat das gesagt ...“
„Er soll das sagen! Wir können unsere Kultur nicht aufgeben!“
„Vater, das heißt nicht, dass wir unsere Kultur aufgeben! Jeder soll seine Arbeit selbst erledigen. Hol dir dein Wasser vom Kühlschrank!“¹¹ (Baykurt 2024: 9)

⁸ eine Art gefüllter Blätterteig

⁹ Übersetzung des Verfassers: „kendin kat iç“

¹⁰ Übersetzung des Verfassers: „Sabret Mahmut, sabır iyidir“

¹¹ Übersetzung des Verfassers: „Maç bakıyorum baba, aç onu!“

„Bakamazsın! Seninle konuşacağım!“

„Ne konuşacaksın? Biraz bakıp derse çalışacağım!“

„Geleneğimize göre suyu verecektin; biz Türküz!“

„Ah babaaa! Türküz ama yıllardır Almanya'dayız!“

„Sus bağırma! Almanya'dayız, ama Alman değiliz!“

„Babaaa; her gün buranın kültürünü alıyoruz!“

„Kültürünü al ama suyu da ver! İşten geldim, yorgunum!“

Diese Szene verdeutlicht beispielhaft den Zusammenprall zweier kultureller Wertesysteme innerhalb migrantischer Familienstrukturen. Der Streit zwischen Vater und Sohn lässt sich nicht nur als individueller Ungehorsam deuten. Er ist auch Ausdruck eines intergenerationellen kulturellen Konflikts. Der Vater lebt in einem fremden Land, hält jedoch weiterhin an den Normen und Werten seiner Herkunftskultur fest. Der in Deutschland sozialisierte Sohn hingegen orientiert sich an den rationalen Handlungsweisen der hiesigen Kultur. Nevzat, als Vertreter der zweiten Generation, steht exemplarisch für türkische Jugendliche in Deutschland. Sie bewegen sich zwischen der elterlichen, von traditionellen Strukturen geprägten Kultur und der deutschen Lebensweise außerhalb des familiären Rahmens (Aytaç 1991: 155). In diesem Spannungsfeld wird die im Herkunftsland selbstverständliche Autorität des Vaters im Migrationskontext infrage gestellt. Nevzats Weigerung, seinem Vater Wasser zu reichen, symbolisiert daher die Infragestellung dieser Autorität. Sie steht zugleich für den Wunsch nach individueller Selbstbestimmung und den Übergang in eine interkulturelle Identität.

3.3 Türkische Fürsorge und deutsche Autorität

Bei der Betrachtung der Lebensweisen unterschiedlicher Kulturen und deren Auswirkungen auf den Alltag tritt häufig auch die Art der Kindererziehung in den Fokus. Der Unterschied zwischen dem in der Regel als autoritär und streng wahrgenommenen deutschen Erziehungsstil und der eher fürsorglichen und emotionalen Haltung der Türken kann als Spiegelbild interkultureller Beziehungen verstanden werden. Diese kulturellen Unterschiede in der Herangehensweise werden in der Kurzgeschichte „Die Großmutter aus Kars“ als literarische Reflexion interkultureller Interaktion dargestellt.

Ali aus Kars, der vor Jahren nach Deutschland eingewandert war, studierte Jura. Er freundet sich mit Gudrun aus Bremen an, die Architektur studiert. Obwohl Gudruns Familie wegen der kulturellen Differenzen zunächst gegen die Beziehung war, normalisieren sich die Verhältnisse mit der Geburt ihres Sohnes Tan. Drei Jahre nach der Geburt heiraten Ali und Gudrun. Alis Vater ist bereits im Heim verstorben, jedoch ist Ali nicht in die Türkei gereist, um seine Familie zu besuchen. Alis Mutter Döne legt eine lange Reise zurück, um ihren Enkel Tan in Bremen zu besuchen. Direkt nach dem Aussteigen aus dem Flugzeug wird der Großmutter Döne in traditioneller Tracht ihr Enkelkind in die Arme gelegt. Die Schwiegertochter Gudrun küsst aus Respekt gegenüber türkischen Traditionen die Hand ihrer Schwiegermutter. Döne hat in ihrer Heimat

“Ama baba, ben de okuldan geldim! Ben de yorgunum!”

“Sus bağıрма! Sen gençsin, bana yardım edeceksin!”

“Dinle baba! Sen de yaşlı değilsin! Hasta ve sakat hiç değilsin! Ben şimdi sana yardım edemem! Biz okulda öğrendik: 1) yaşlılara; 2) hastalara; 3) sakatlara yardım edilir. Öğretmen böyle söyledi. Sen kendi işini kendin yapabilirsin ...”

“Kim dedi bunları, kim?” Hangi öğretmen söyledi?”

“Sınıf öğretmeni Herr Vogelsang söyledi...”

“Söylesin! Biz kültürümüzden çıkamayız!”

“Baba; bu kültürümüzden çıkmak değildir! Herkes kendi işini kendi görsün. Dolap kıyıcığında; suyunu kat, içiver!”

negative Aussagen über Ausländer gehört, weshalb sie ihrer Schwiegertochter gegenüber zunächst skeptisch ist. Nachdem sie jedoch die Wohnung als sehr sauber empfindet und sieht, dass sich Gudrun liebevoll und sorgfältig um ihren Enkel kümmert, lösen sich ihre anfänglichen Bedenken gegenüber der Schwiegertochter auf. Dennoch empfindet Döne die Art der Kindererziehung, insbesondere in Bezug auf die Ernährung, als streng und regelorientiert. Die unterschiedlichen kulturellen Ansätze zur Kindererziehung treten deutlich zutage. Die Mutter lässt nicht einmal zu, dass Tan verwöhnt wird, und erlaubt ihm nicht, zu essen oder zu trinken, was er möchte:

„Tan, trink Milch!“
„Ich will nicht ...“
„Tan, iss Käse!“
„Ich will nicht ...“
„Tan, trink Tee!“
„Zu heiß ...“¹²

(Baykurt 2024: 45)

Nachdem Großmutter Döne diese strenge Haltung sieht, nimmt sie ihren Enkel zu sich und gießt den Tee vom Glas in die Untertasse und wieder zurück ins Glas, um den Tee abzukühlen. Dabei streichelt sie sanft Tans Schulter. Als sie ihn auffordert, zu trinken, nimmt Tan den Tee und trinkt ihn. Döne zerteilt das Brot in Stücke, belegt sie mit Käse und Petersilie, und Tan isst davon (vgl. Baykurt 2024: 45-46).

„Aah! Die Milch weint!“
„Warum weint sie?“
„Weil Tan mich nicht liebt!“
„Aber ich liebe sie ...“
„Sie sagt, sie trinkt mich nicht!“
„Doch, ich trinke ...“

Er nahm die Milch und trank sie ebenfalls. Gudrun ist sprachlos: „Wie sie das Kind trinken lässt, als wäre es Wasser!“¹³

(Baykurt 2024: 46)

¹²Übersetzung des Verfassers:

“Tan, süt iç!”
“İsteğim yok ...”
“Tan, peynir ye!”
“İsteğim yok...”
“Tan, çay iç!”
“Sıcak...”

¹³Übersetzung des Verfassers:

“Aaa! Sütün ağlıyor!”
“Neden ağlıyor?”
“Tan beni sevmiyor diye!”
“Ama seviyorum...”
“İçmiyor beni diyor!”
“Ama içerim...”

Alıp sütü de içti. Gudrun’un ağzı açık: Nasıl da su gibi akıtıyor çocuğu!”

Die im Text enthaltenen Ausdrücke verdeutlichen einige Unterschiede zwischen türkischer Fürsorge und deutscher Autorität und zeigen, wie Menschen aus verschiedenen Kulturen positive Einflüsse aufeinander ausüben können. Diese Differenzen können nicht als Konfliktfeld, sondern als Chance für interkulturellen Dialog und gegenseitige Lernmöglichkeiten betrachtet werden.

3.4 Die deutsche Kultur: Die Führung durch Regeln

Die deutsche Gesellschaft ist allgemein bekannt für ihre strikte Regelbindung und ihre auf Ordnung ausgerichtete gesellschaftliche Struktur. Die charakteristischen Eigenschaften der Deutschen sorgen einerseits für Disziplin und Stabilität im allgemeinen gesellschaftlichen Mechanismus. Andererseits werden sie von Individuen aus verschiedenen Kulturen mitunter als übermäßig regelorientiert wahrgenommen. Insbesondere für Migrant:innen und Personen, die erstmals mit der deutschen Kultur in Berührung kommen, kann dies zu kulturellen Anpassungsschwierigkeiten führen.

In der Kurzgeschichte „Der Busfahrer“ erlebt der Erzähler, der zugleich der Autor selbst ist, an einem regnerischen Tag auf der Rückfahrt vom Berliner Hauptbahnhof zum Duisburger Hauptbahnhof eine solche Situation. Trotz noch verbleibender sieben Minuten bis zur Abfahrt wartet der Erzähler vergeblich darauf, dass sich die Bustüren öffnen. Er ruft der Busfahrerin zu: „Wenn Sie doch mal aufmachen, gnädige Frau, [...]“¹⁴ (Baykurt 2024: 83). Die Fahrerin ignoriert ihn, da sie sich in ihrer Pause befindet und die Tür nicht öffnet. Während der Erzähler darauf achtet, dass seine Erzählnotizen nicht nass werden, indem er sie mit dem Gürtel und seiner Tasche schützt, kommt eine Passagierin mit Kind, die einen Regenmantel trägt. Der Erzähler, der die Fahrerin für ausländerfeindlich hält, hofft, dass die Fahrerin nun die Tür öffnet: „Ich klopfte erneut [...]! Und ich schrie: ‚Machen Sie auf!‘ Nein, sie macht nicht auf! Selbst wenn sie sterben würde, würde sie nicht öffnen!“¹⁵ (Baykurt 2024: 84).

Der Erzähler, geprägt durch seine türkische Kultur, kann die strikte Regelbefolgung der Deutschen nicht akzeptieren und beklagt die deutsche Regelbindung. Für Kulturen wie die türkische, die flexiblere und emotionalere Herangehensweisen gewohnt sind, erscheint ein derart kaltes und distanziertes Verhalten als Lebensstil, der menschliche Werte in den Hintergrund stellt. In diesem Zusammenhang zieht der Erzähler einen Vergleich zu seiner Heimat:

Eine Fahrerin wie eine Königin. Selbst bei strömendem Regen müsste man ihr in der Vorschrift schreiben, die Bustüren vor der Zeit zu öffnen. Doch der Regen fällt, was spricht dagegen, einige Minuten früher zu öffnen? [...]

¹⁴ Übersetzung des Verfassers: “Açsanız ya ham’fendi, [...]”

¹⁵ Übersetzung des Verfassers:

“Yeniden vurdum [...]! Hem de bağırdım: “Açın!”
Hayır, açmıyor! Ölse açmayacak!”

In unseren türkischen Städten gibt es solche Strenge nicht. Unsere Fahrer:innen stehen auf und öffnen höflich die Türen.¹⁶ (Baykurt 2024: 86)

Im Gegensatz zum Erzähler akzeptiert die Mutter des Kindes die Situation gemäß den üblichen gesellschaftlichen Normen ihrer Umgebung und reagiert nicht auf die Fahrerin mit einer Beschwerde: „Schlagen Sie vergebens! Jetzt ist ihre Pause!“¹⁷ (Baykurt 2024: 84). Dieses Verhalten der Frau spiegelt die alltägliche Konsequenz der deutschen Regelbindung wider.

Wie gezeigt wurde, können Unterschiede sowohl Spannungen hervorrufen als auch Faktoren sein, die interkulturelles Verständnis, Kommunikation und Austausch fördern. Die Gastarbeiter- und Migrant:innenliteratur stellen diese Differenz und ihr Potenzial dar, indem sie kulturelle Diversität wertschätzen und zugleich verdeutlichen, dass diese Vielfalt eine transformative, verbindende und inklusivere Kraft für Gesellschaften besitzt. In diesem Sinne öffnen Unterschiede die Tür zur Interkulturalität und ermöglichen es Gesellschaften, ein tiefergehendes Verständnis füreinander zu entwickeln.

4 Fazit

Die deutsch-türkische Literatur ist als ein Spiegelbild des Migrationsprozesses entstanden, der mit dem Anwerbeabkommen zwischen der Türkei und Deutschland im Jahr 1961 begann, und hat dabei eine Entwicklung von der sogenannten Gastarbeiterliteratur zur interkulturellen Literatur durchlaufen. Während die Werke der ersten Generation, oft als „Literatur der Betroffenheit“ bezeichnet, Themen wie Heimweh, harte Arbeitsbedingungen und kulturelle Entfremdung behandelten, richteten die Autor:innen der zweiten und dritten Generation ihren Fokus stärker auf Identitätsproblematiken und interkulturelle Interaktionen. Sie entwickelten dabei eine individuellere und pluralistischere Perspektive.

Fakir Baykurts Werk *Bizim İnce Kızlar* spiegelt in diesem Zusammenhang auf eindrucksvolle Weise die Begegnungspunkte zwischen der türkischen und der deutschen Kultur wider. Baykurt thematisiert dabei das Spannungsfeld zwischen tradierten Wertvorstellungen und modernen, individualistischen Lebensentwürfen. Das Werk schildert die Schwierigkeiten, die Migrant:innen sowohl beim Bewahren ihrer eigenen Identität als auch beim Aufeinandertreffen mit einer neuen Kultur erleben.

Die in Baykurts Werk versammelten Erzählungen verdeutlichen auf vielschichtige Weise die kulturellen Unterschiede, mit denen türkische Migrant:innen im Alltagsleben in Deutschland konfrontiert sind, und zeigen deren Auswirkungen auf das Individuum. Die Spannungen zwischen der traditionellen türkischen Familienstruktur und der individualistisch und regelorientiert geprägten deutschen Gesellschaft treten besonders in

¹⁶ Übersetzung des Verfassers: Kraliçe gibi bir sürücü. Şakır şakır yağmur da yağsa, ona vaktinden önce otobüsün kapısını açtırabilmek için, bunu kendisine verilen yönetmeliğe yazmak gerek. Oysa yağmur yağıyor, birkaç dakika önce açsa ne zararı var? [...]

Bizim Türkiye’deki şehirlerimizde böyle katılıklar olmaz. Bizim sürücülerimiz kalkar, efendi efendi açar kapıları”

¹⁷ Übersetzung des Verfassers: “Boşuna vurmayın! Şimdi onun dinlenme zamanı!”

generationenübergreifenden Konflikten zutage. Die Figuren bewahren ihre kulturelle Identität durch Praktiken wie Beschneidungsfeiern, Aberglauben oder Erziehungsmethoden. Zugleich treten sie mit der disziplinierten und regelgeleiteten deutschen Gesellschaft in Kontakt, wodurch sie schrittweise einen neuen kulturellen Syntheseprozess einleiten. Diese Begegnung zeigt, dass Interkulturalität nicht nur Konfliktpotenzial birgt, sondern auch als Ausgangspunkt für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen dient

Zusammenfassend offenbart die deutsch-türkische Literatur die komplexe Natur des Migrationsphänomens sowie die transformierende Kraft interkultureller Kommunikation. Werke wie *Bizim İnce Kızlar* unterstreichen, dass kulturelle Unterschiede nicht als Konfliktquelle, sondern als Potenzial für Bereicherung und ein gemeinsames Zusammenleben verstanden werden können. Der Weg von der Gastarbeiterliteratur zur interkulturellen Literatur hat durch die Schaffung eines „dritten Raums“, in dem unterschiedliche kulturelle Identitäten miteinander in Dialog treten, neue literarische und gesellschaftliche Perspektiven eröffnet. In diesem Sinne hat die deutsch-türkische Literatur migrantische Lebensrealitäten dargestellt, grundlegende Werte wie Respekt, Toleranz und Empathie sowie die Bedeutung interkulturellen Dialogs betont und damit zu einer inklusiveren gesellschaftlichen Struktur beigetragen.

Literaturverzeichnis

- Arabacıođlu, Behiye** (2018): Göç Eden Kültür. In: *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol. 2(2), 83-91.
- Asutay, Hikmet** (2024): *Gurbetin Edebiyatı: Türk-Alman Göçmen Edebiyatı Yazarlar Sözlüğü*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Aytaç, Gürsel** (1991): *Edebiyat Yazıları II*. Ankara: Gündođan Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (1995): *Edebiyat Yazıları III*. Ankara: Gündođan Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (1999): *Genel Edebiyat Bilimi*. 1. Basım. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Baykurt, Fakir** (2024): *Bizim İnce Kızlar*. 5. Basım. İstanbul: Literatür Yayınları
- Bhabha, Homi K.** (2000): *Die Verortung der Kultur*. Çev.: Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Band 5. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bodur, Recep** (2025): Fakir Baykurt'un Göçmen Yazını Eseri "Telli Yol"da Türk-Alman Kültürü Yansımaları. In: *Söylem Filoloji Dergisi*, 10(1), 147-161.
- Chiellino, Carmine** (2007): Interkulturalität und Literaturwissenschaft. In: ders. (Hg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*. Sonderausgabe. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 387-398.
- Dođan, Coşkun** (2022): Fakir Baykurt'un Gece Vardiyası Eserine Kültürlerarasılık Açısından Bakış. In: Tosun, Muharrem / Dođan, Coşkun (Hg.): *Kültürlerarasılık & Edebiyat*, Çanakkale: Paradigma Akademi, 33-53.
- Dođru, Nihan / Asutay, Hikmet** (2024): Kültürlerarası Yazın Bağlamında Aysel Özkan'ın "Mavi Maske" Adlı Eserinde Kadın İmgesinin İncelenmesi. In: *Balkan ve Yakın Dođu Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(01), 1-6.
- Eagleton, Terry** (2019): *Kültür*. Çev.: B. Göçer. 2. Baskı. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

- Ergün Atbaşı, Nurtaç** (2021): Alev Tekinay'ın Ağlayan Nar Romanında Kültürlerarasılık. In: *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*. Cilt: 5. Sayı: 4, 2420-2439.
- Günay Köprülü, Sevtap** (2020): Almanya'da Yaşayan Türklerin Yazınsal Eserlerinde Tema ve Dil Değişimi. In: *Söylem Filoloji Dergisi*, Vol. 5(1), 40-48.
- Hofmann, Michael** (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Hofmann, Michael / Patrut, Iulia-Karin** (2015): *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kuruyazıcı, Nilüfer** (2001): Almanya'da Oluşan Yeni Bir Yazının Tartışılması. In: Karakuş, Mahmut / Kuruyazıcı, Nilüfer (Hg.): *Gurbeti Vatan Edenler: Almanca Yazan Almanyalı Türkler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 3-25.
- Mecklenburg, Norbert** (2003): Interkulturelle Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 433-439.
- Oraliş, Meral** (2001): Gurbeti Vatan Edenler. In: Karakuş, Mahmut / Kuruyazıcı, Nilüfer (Hg.): *Gurbeti Vatan Edenler: Almanca Yazan Almanyalı Türkler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 35-50.
- Saka, Nalan** (2018): Almanya'daki Türk Göçmen Yazınına Kavramsal Bir Yaklaşım. In: *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Vol. 22, 1875-1888.
- Tosun, Muharrem / Yücedağ, Gülcan** (2021a): Almanya'ya Türk İşçi Göçünün Tarihsel Serüveni ve Sosyo Politik Boyutları. In: Asutay, Hikmet (Hg.): *Göç Yollarında: Altmışınca Yılında Türk Alman Edebiyatı ve Kültürü*. Çanakkale: Paradigma Akademi, 10-30.
- Tosun, Muharrem / Yücedağ, Gülcan** (2021b): Türklerin Almanya'ya Göçünün Yansıması: Misafir İşçi Edebiyatından Kültürlerarası Edebiyata Göç Serüveni. In: Asutay, Hikmet (Hg.): *Göç Yollarında: Altmışınca Yılında Türk Alman Edebiyatı ve Kültürü*. Çanakkale: Paradigma Akademi, 30-48.
- Zengin, Dursun** (2000): Göçmen Edebiyatı'nda Yeni Bir Yazar. Mehmet Kılıç ve "Fühle Dich Wie Zu Hause" Adlı Romanı. In: *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. Vol. 40 (3-4), 103-128.
- Zengin, Dursun** (2010): Türk Alman Edebiyatına Tarihsel Bir Bakış ve Bu Edebiyata İlişkin Kavramlar. In: *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmalar Dergisi*. Vol.12, 329-349.

Aysel Özakın'ın *Mavi Maske* Adlı Romanında Persona/ Maske Arketipi

Gülay Bolattekin , Konya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838225>

Öz

Göçmen Edebiyatı ikinci kuşak yazarlarından Aysel Özakın, eserlerinde göç sürecinde ve sonrasında yaşanan sorunları kadın kahramanlar aracılığıyla aktaran bir yazardır. Aynı zamanda Fransız Dili ve Edebiyatı mezunu olan yazarın edebiyata ve dile hakimiyeti yüksektir. 1980 darbesinin ardından siyasi söylemleri sebebiyle tutuklanma endişesiyle ülkeye dönemeyen yazar Almanya ve İngiltere’de zorunlu bir göç süreci yaşamış ve bu durum eserlerinin ana temasını oluşturmuştur.

Kadın hakları konusuna eserlerinde sıklıkla yer veren yazarın eserlerinde de kendisi gibi yazın dünyasında aktif olmak isteyen karakterler mevcuttur. *Mavi Maske* adlı romanında bu amacı güden ana kahraman ön plandadır. Memleketinde imrenilen bir meslek sahibi evli ve hamile olan kahraman, içselleştiremediği yaşantısından uzaklaşmak ister. Kahraman, aile ve toplum baskısıyla sınırları çizilmiş bir yaşantıda mutsuzdur fakat bunu gizlemektedir. Yeni tanıştığı arkadaşlarının hayatında içinde sakladığı değişiklikleri gözlemlediğinde ise o güne kadar takındığı maskelerden soyutlanmak ve içinden geldiği gibi yaşamak ister. Eserin başlığı da olan maske, hikâyenin örüntüsünde toplumsal cinsiyet rollerinin yükümlülüklerini barındırır. Carl Gustav Jung’un (1875-1961) arketiplerinden persona (*maske*) çeşidine ağırlık vererek yorumlama tekniğiyle incelediğimiz *Mavi Maske* romanı kendi benliğini kazanmayı, kendini topluma olduğu gibi kabul ettirmeyi amaçlayan kahramanın mücadelesini örneklemektedir. Kolektif bilincin ürünü olan ve evrensel özellik taşıyan arketipler arasında *persona* kişinin kendini farklı sunuşunu, maskelerini tanımlar.

Göç etkileşimiyle kültürel, dini ve sosyal farklılıklar edebi eserlerde ön plana çıkmıştır. İnsanlar birbirlerini geldikleri ülkelere göre sınıflandırırken evrensel özellikler taşıyan bazı duygular bilinçaltında gizlenmek yerine açığa çıkmayı arzulamaktadır. Çalışmamızda toplumsal rollere göre yaşamını sürdüren Türk kadın kahramanın göçle birlikte geleneksel yapıdan kopuşu ve maskelerle bastırıldığı duygularını serbestçe yaşama mücadelesi ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Göçmen Edebiyatı, Aysel Özakın, Carl Gustav Jung, Arketip, Kadın Çalışmaları.

Abstract

Persona/ Mask Archetype in Aysel Özakın's Novel The "Blue Mask"

Aysel Özakın, one of the second-generation writers of migrant literature, is an author who portrays the problems experienced during and after the migration process through female protagonists in her literary works. As a graduate of French Language and Literature, she is also a writer with a high command of literature and language among the writers of the immigrant generation. After the 1980 military coup, the

author, who could not return to the country due to the fear of being arrested for her political discourses, experienced a forced migration process in Germany and England and this situation constituted the main theme of her literary works.

Frequently touching upon the issue of women's rights in her literary works, the author also has characters in her works who, like her, want to be active in the literary world. In her novel *The Blue Mask*, the female protagonist– who, like the author herself, strives to make a name in the literary world – comes to the forefront. The protagonist, who has a profession that is envied in her hometown, is married and about to have children, and wants to get away from the life she cannot internalise. Trapped in a life within the boundaries drawn by family and social pressure, the heroine is unhappy but hides this in accordance with the traditional life. When the changes hidden within the lives of her new friends are observed, she wants to shed the masks she has worn until that day and live as she truly is. The mask, which is also the title of the literary work, embodies the obligations of gender roles in the narrative pattern. Analysing *The Blue Mask* novel using Carl Gustav Jung's (1875-1961) interpretation technique, which emphasises the *persona* (mask) type of archetype, exemplifies the hero's struggle to gain his own identity and to be accepted by society as he is. Among the archetypes, which are products of the collective consciousness and possess universal characteristics, the *persona* defines how a person presents themselves differently, their masks.

Cultural, religious and social differences have come to the fore in literary works through the interaction of migration. While people categorise each other according to their countries of origin, certain emotions that carry universal characteristics seek to be revealed rather than remain hidden in the subconscious. This study examines the struggle of a Turkish female protagonist, who lives her life according to social roles, to break away from traditional structures brought about by migration and to freely experience the emotions she has suppressed behind masks.

Keywords: *Migrant Literature, Aysel Özakan, Carl Gustav Jung, Archetyp, Women's Studies.*

EXTENDED ABSTRACT

The labour migration that began due to economic agreements made with Germany initiated a literary movement that diversified the literary world, focusing primarily on themes such as homeland, love of country, and separation. Aysel Özakin, who is one of the second-generation authors of migrant literature, is not a writer who went abroad to find a job. Having participated in a scientific activity and been active in the literary world even before leaving her country, the author experienced a process of forced migration process due to her political statements. Unable to return to her country, she produced works with a feminist approach that prioritised female characters. In her work *The Blue Mask*, the author incorporates autobiographical elements into the text and addresses male and female characters who cannot break free from certain behavioural patterns in her home country.

In this respect, the work contains examples consistent with Carl Gustav Jung's persona/mask archetype, which emphasises that an individual's development and transformation continue beyond childhood, drawing on archetypes and the collective unconscious. Jung emphasises that individuals behave differently in social life than they do in relationships established primarily for economic purposes. This approach, characterised as the persona/mask archetype, offers the individual ease of adaptation. While this face presented to the outside world ensures acceptance in social life, becoming completely absorbed by this new face/faces leads to an increase in ego and causes the individual to experience problems in their private life. The work explores the struggle of a character who, as a teacher and a role model in the eyes of society, seeks to go abroad driven by an inner desire to write. Individuals of immigrant background like herself are unable to step outside the familiar order of life in their homeland and experience difficulties in adaptation. On the one hand, this attitude appears as a denial of one's essence and identity; on the other hand, it manifests as the unease caused by repressed desires.

The narrator, who also observes male immigrants in Germany, points out the multitude of responsibilities assigned to men in her homeland and how this upbringing deprives individuals of their freedom. In fact, such individuals struggle to adapt to a new environment and resist change. Consequently, they spend their time in a foreign country without forming any connections and are deprived of a new life experience. The development of the person is impeded by this. Especially in environments where intercultural communication is essential, the lack of or limited interaction can lead to conflicts.

The main character, who aspired to enter the literary world in her homeland, was belittled and discouraged, ultimately forced to step back under the suggestion that she would not succeed. The masks she developed for society — as a teacher, mother, and wife — proved insufficient in reflecting her inner world, preventing her from achieving harmony within herself. The attitude against which Jung warns, namely the inflation of the ego, comes to life in the narrator's role. Society and family expect her to maintain the same archetype. Pushing her own desires into the background and being expected to remain a useful member of society and family is tantamount to denying her existence.

Even when the narrator moves to Germany, she fears receiving similar criticism. She tries to distance herself from people who speak her own language in an effort to free herself from the restrictive attitudes that once confined her. However, when she witnesses in Germany that the very patterns of life, she avoided to escape criticism are being freely displayed and even praised by others, she feels tempted to adopt their masks. At first, she believes that by wearing these masks and imitating different personalities, she can take control of her own life. Yet, once she achieves success in the literary world, she decides to be herself. Only in this way can she find peace within her inner world, which in turn makes it easier for her to create successful works.

In conclusion, the use of masks across different channels of communication for the sake of social success should not perpetuate behavioural patterns that are incompatible with our inner selves.

Giriş

Sosyo-kültürel dönüşüm etkenlerinden biri olan göç¹, edebiyat araştırmalarında önemli bir inceleme alanını oluşturur. Ülkemizin tarihinde Avrupa ile etkileşimin artışı sağlayan İşçi Göçü ve göçmen yazarların oluşturduğu edebiyat ele aldığı vatan sevgisi, özlem, aidiyet ve dil sorunları, yabancılaşıma ve toplumsal cinsiyet gibi konularla ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda ikinci kuşak yazarlardan Aysel Özakın, Göçmen Edebiyatı'nın önemli temsilcilerindendir. Yazarın 1980 askeri darbesiyle biçimlenen göç sürecinde ele aldığı konular kadının geleneksel yaşam düzlemine sıkışmış toplumsal konumu üzerinedir. Yazar kadının toplumsal rollerinden uzaklaşarak özgürleşmesini tematik olarak sıklıkla vurgulamaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri ile içsel bütünlüğün uyuşmaması izleğiyle şekillenen *Mavi Maske*, yazarın önemli eserlerinden biridir. Eserde okuyucu kurgusal düzlemde toplum ve ailenin belirlediği çerçeveden çıkmak isteyen karakterin iç dünyasındaki çatışmalara, özendiği yaşam kalıplarına ve en sonunda kendi öz benliğini buluşuna tanık olur. Karakterin iç ve dış dünyasında taşımaya zorlandığı toplumsal rollerden uzaklaşma ihtiyacı Carl Gustav Jung'un persona/maske arketipi bağlamında değerlendirilecektir. Bireyin uyum sağlama adına duygularını bastırarak kendini gizlemesinin persona/maske arketipini örneklemesi ve ortaya çıkan gerilimin toplumsal cinsiyet rollerindeki etkisini vurgulamak çalışmada önem arz etmektedir. Maske aracılığıyla dış faktörlerin dayatmalarına karşı bireyin kendinden uzaklaşıp yabancılaşıması vurgulanır. İç dünyası ile dış faktörler arasında ahengi oluşturmak isteyen karakterin ise kendi benliğini inşa etmesi gereği çalışmanın çıkış noktasını oluşturur.

Bu çalışma, *Mavi Maske* romanında kadın karakterin toplumsal cinsiyet rollerinin oluşturduğu baskıyla şekillenen yaşamından iç ve dış göç ile uzaklaşmasını ele alır. Sonrasında karakterin karşılaşılan kültür çatışmalarıyla kendi benliğini oluşturmasının zorlu sürecine dikkat çeker. Jung'un arketipsel eleştiri bağlamında yorumlama tekniğiyle oluşturulan çalışmada persona/maske arketipinin kadın karakterin kimlik arayışını nasıl yapılandırdığı, göçün ve kültürel etkileşimin bu arayışta dönüşümü hızlandıran etkisinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Elde edilen sonuçlar mekânsal değişimle sınırlı kalmayan içsel dönüşümün bireyin toplumsal konumlanışında önemli bir süreç olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır.

Çalışma, dört alt başlıktan oluşmaktadır. Metnin teorik altyapısını oluşturan Carl Gustav Jung ve arketipler hakkında verilen genel bilginin ardından persona/maske arketipi detaylı olarak açıklanacaktır. Aysel Özakın ve edebi kişiliği hakkında bilgi verildikten sonra bir sonraki başlıkta eserin arketipsel eleştiri bağlamında yorumlanmasına geçilecektir.

¹ Özakın, *Öteki Sayfa* adlı röportajda (19.20-21.27 dakikalar arasında) *Stern* dergisinin Aziz Nesin başta olmak üzere Türkiye'den gelen yazarlara Türkiye'deki 1980 sonrası süreç hakkında sorular yöneltildiği bir organizasyonda vermiş olduğu cevap sebebiyle tutuklanmamak için Almanya'da kaldığını belirtir. Organizasyondan sonra dönmeyi planlayan yazar mecburen Almanya'da kalmıştır. Röportaja, belirtilen adresten ulaşılabilir. (<https://www.youtube.com/watch?v=LyfcRv1h3Kk>; En Son Erişim: 06.11.2025)

Carl Gustav Jung ve Arketip Tanımı

İsviçre’de dünyaya gelen Carl Gustav Jung (1875-1961), analitik psikoloji ekolünü kurmuştur. Jung, psikolojide kolektif bilinç dışının insan üzerinde etkisini ortaya koyarak çığır açmıştır. Kolektif bilinç dışının evrensel sembol ve imgeler olan arketipler aracılığıyla şekillendiğini vurgulayan Jung, insanın içsel yolculuğunu anlamaya yardımcı olacak ortak kültürel ve tarihsel geçmişin incelenmeye tabi tutulması ile modern psikolojinin ilerleyişine katkıda bulunmuştur (Evans 2024: 9).

Din adamı olan babası ve psikolojik sorunları olan annesi ile çevrili yaşantısında ‘felsefe, din, paleontoloji ve arkeoloji’ alanlarında kariyerini şekillendiren Jung, psikiyatri hastanelerinde çalışmakla birlikte farklı coğrafyalara yaptığı gezilerle başka toplumların yaşamlarını şekillendiren değer yargılarını gözlemlemiştir (Andaç 2023: 52-53).

Freud’dan farklı olarak bazı bilinç durumlarını sadece doğuştan getirmediğimizi düşünen Jung, “Mitolojik bileşen, motif, ilkimge” olarak tanımlanan durumlara kendi tanımlamasında arketip demeyi tercih etmiştir (Jung 2025a: 181). Arketip, bütün insanlarda bulunan tinsel bir yapıdır (Jung 2025a: 189). Bu yönüyle hepimizde bulunması elzem olan (Jung 2025a: 190) arketip yaşam döngüsünde sergilediğimiz duruştur. Ek olarak “kolektif, evrensel ve gayrişahsi tabiatta ikinci psişik sistem” (Jung 2025a: 58) arketipleri oluşturur. Sonrasında gerekli olan unsur arketipin ortaya çıkacağı durumun belirmesidir. Etkinleşen arketip aracılığıyla dürtüsellik devreye girer ve akıl ile iradenin karşısında varlığını ortaya koyma mücadelesi verir (Jung 2025a: 64).

Arketipler etnolojik seviyede mit olarak ortaya çıktığı gibi, her bireyde bulunurlar ve etkileriye bilincin en zayıf ve kısıtlı olduğu yerlerde, fantezinin dış dünyanın olgularını istila ettiği yerlerde en güçlüdür, yani gerçekliği bu durumda en çok antropomorfikleştirirler. (Jung 2025a: 85)

Arketipler, bilinç dışında oluşmaları sebebiyle nasıl oluştukları tam anlamıyla açıklanamayan irade dışı hareketlerdir (Jung 2025a: 181). Dolayısıyla aslında içimizde bulunan gizlemeye çalıştığımız gerçekliğin ifadeleridir.

Daha önce Aziz Augustine döneminde de kullanılan Platon felsefesinde ‘idea’ sözcüğüyle eş anlamlı olan (Jung 2024b: 115), ‘Adolf Bastian, Durkheim, Huber ve Mauss’ tarafından da imgelem kategorilerine dahil edilen (Jung 2024b: 119) arketip, kolektif bilinç dışının kişide bulunan yansımalarıdır. Bu karşılık bilinç dışına yapılan bir göndermedir (Jung 2025a: 184). Bu durum hoşlandığımız ya da hoşlanmadığımız bir tutumun asıl nedenini ortaya koymada önem arz etmektedir. Jung (2025b: 135), “insanlığa ait olan yaratıcı tohumlar” benzetmesiyle kolektif bilinç dışının genel insanlık ile ilgili içimizde barınan tecrübelerine göndermede bulunur. Halk arasında anlamadığımız durumlara bile benzer tepki göstermek, heyecana kapılmak kendi mantığımızın ve sezilerimizin dışında hareket etmek kolektif bilinç dışının yansımalarıdır. Bu tutumu baskılayarak kişinin kendini zorlaması kaybolmayacak bir gerçeğin yok sayılması ile eş değer görülür. Amacı insanlığın yolunu bulması olan kolektif bilinç dışının hedefe ulaşmaya yönelik canlılığı yok sayılmamalıdır (Jung 2025b: 135-136).

Kolektif bilinç dışı, yeni doğan her insanla birlikte dünyaya tekrar gelen bütün insanlığın gelişimini kapsayan manevi bir kalıt barındırır (Evans 2024: 33). Dolayısıyla her şeyi tek başına deneyimleme fırsatı bulamayacak olan bireyin insanlığın ortak tecrübelerinden faydalanabileceği gerçeği yaşamdan ders çıkarılabilecek unsurları gösterir (Evans 2024: 68). Birey için önkilerin tecrübelerinden yararlanabilmek bir yaşam kolaylaştırıcısıdır. Andaç da kolektif bilincin oluşumunda efsanevi öğelerin ve astrolojik unsurların rolüne değinir (Andaç 2023: 149). Her iki bilgi kaynağı sonraki nesillere eski kadim bilgilerin yansımaları sunar.

Jung, değişim ve dönüşüm geçirerek kuşaklar sonrasına da ulaşan bu yansımaların kalıcılığını şöyle ifade eder:

Hiçbir arketip basit forma indirgenemez. Hiçbir zaman boşaltamayacağımız ve asla el yordamıyla dolduramayacağımız bir kaptır. Yalnızca gücül bir varoluşa sahiptir ve maddede biçim kazandığında artık eskiden olduğu şey olmaz. Çağlar boyu baki kalır ve daima yeniden yorumlama gerektirir. Arketipler, bilinç dışının ölümsüz unsurlarıdır ama sürekli olarak şekillerini değiştirirler. (Jung 2025a: 211)

Kuşaklar sonrasına ulaşan bu ölümsüzlük hali aslında insanoğluna daimî bir rehberlik görevi de üstlenmiş olur. Arketiplerin yön göstericiliği sayesinde “birey yalıtılmışlık halinden kurtulur ve bütünlüğü yeniden tesis edilir.” (Jung 2025a: 221) Böylelikle birey karşılaşacağı sorunlara hazırlıklıdır ve olumlu sonuçlarla ayrılmada arketiplerin yararını görür:

Arketip, salt duygulanımsal tepkimeleri, içsel bir yüzleşme ve farkındalıklar zinciriyle hakimiyet altına sokar. Kim?, Nerede?, Nasıl?, Neden? sorularının alenen ortaya çıkmalarını sağlar bu, ve bu vesileyle karşı karşıya olunan durumun ve aynı şekilde hedefin idrakini kazandırır. Neticede ortaya çıkan aydınlanmanın ve kader düğümünün çözülmesinin çoğu zaman olumlu anlamda büyüü bir yanı olur. (Jung 2025a: 256)

Kişi, arketipleri yorumlamada bilinçli olmalıdır. Zira arketip yalnız başına nötr iken bu özelliğinden ancak idrak ile değerlendirildiğinde kurtulur ve olumlu ya da olumsuz değer kazanır (Jung 2024c: 139).

Arketip kavramını ilksel imge olarak da niteleyen Jung, insanoğlunda bazı duygulanımların evrenselliğine dikkat çeker.

İlksel imge her zaman kolektiftir, yani en azından her millette veya her çağda ortaktır. En önemli mitolojik motifler her zaman ve her ırkta büyük ihtimalle ortaktır; akıl hastası safkan zencilerin rüyalarında ve fantezilerinde Yunan mitolojisinin bir dizi motifini kanıtlayabildim. (Jung 2019: 416)

Yaptığı gezilerle de bu evrenselliği gözlemleyen Jung, insanoğlunun uzak mesafeleri yok eden bağıntısına dikkat çekmiştir. İnsanlık için evrensel yaklaşımları barındıran arketiplerle olan ilişkimiz, kendi öykümüze karşı yoğun bir farkındalık kazandırır (Evans 2024: 21) ve farklı toplumlarla da ortak gönül bağı kurmamıza olanak sağlar. Bu sayede birey karşılaştığı sorunları çoklu bakış açısıyla daha geniş bir açıdan değerlendirebilecektir. Persona arketipi çalışmada ana unsuru oluşturması sebebiyle ayrı başlık altında ele alınacaktır.

Persona/ Maske Arketipi

Arketiplerin en yaygın kullanılan formu olan persona arketipi bu aşamada kişiye farklı durumlara göre tavır takınmasında yardımcı olacaktır. Köken olarak “kişisel”, “kişilik” [*personal, personality* (İngilizce) / *persönlich, Persönlichkeit* (Almanca)]” (Jung 2024b: 20) sözcükleri ‘persona’ kelimesinden türemiştir.

Jung’un antik dönem oyuncularının taktığı maskelerden yola çıkarak nitelediği persona “ad hoc [maksatlı] benimsenen tutumdur. Maskeyle özdeşleşen insana ‘birey’in karşıtı anlamında ‘persona’ demiştir (Jung 2016: 56). Geçtan, tiyatrodan ayrısan maskenin psikolojideki anlamını “insanın kendisi olmayan bir karakteri yaşaması” (Geçtan 1998: 177) olarak özetler. Maske kullanımı ile başkasının yerine geçme Japon No ve Kabuki tiyatrosuna kadar ulaşan yaygın bir kullanımdır. Bu tiyatrolarda Tanrılardan Orta çağ kahramanlarına kadar canlandırma yapılabilir (Jung 2020: 235). Jung, Aziz ve peygamberlerin yaşamında gözlemlediği bir diğer maske çeşidi olarak kıyafet unsurlarını vurgular. Örneğin İlyas peygamberin kaftanı ile aziz pelerini “kişinin dünyaya gösterdiği dış maske/persona” (Jung 2020: 282) örneğidir ve topluma karşı yüklendikleri sorumluluğun simgeleridir.

Sıradan insan için persona kavramı “bireyin dünyaya uyum sağlama sistemi ya da dünyayla başa çıkarken benimsediği tavidir.” (Jung 2025a: 145-146). Persona, “Dış tutuma, dışa yönelik yüze” (Jung 2024b: 432) verilen addır. Uyum sağlama sürecinde aşırıya gitme sonucu “persona’yla özdeşleşme” (Jung 2025a: 146) gerçekleşir. Yaşamın her alanında tek bir kimliğe göre yaşamaktan kaçınmak gerekir. Çünkü persona “gerçekten kişinin olmadığı ama kendinin ve diğer insanların olduğunu düşündüğü şeydir.” (Jung 2025a: 146)

Persona, “Uyum sağlama veya kişisel uyum nedeniyle meydana gelen ama bireysellikle aynı olmayan işlev kompleksleridir. Persona özellikle nesne ilişkileriyle ilgilidir. Bireyin nesneyle ilişkisi özneye ilişkisinden bariz ayırt edilmelidir.” (Jung 2024b: 430) Aksi halde özellikle çalışma hayatında takınmayı gerekli kılan maskeler özel hayatın da gizleyicisi olabilmekte ve birey çalışma ve özel yaşam ayrımında kurulması gereken dengeyi kaybetmektedir. Kendisini başkalarının gözünde belirginleşmiş kimlikle görmeye -özel yaşamında da işyerindeki gibi davranmaya- başlayan bireyin hayatın diğer alanındaki rolleri bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Personada belirlenmiş karakterin “genelde maddi kazançlarla ödüllendirilmesi” (Jung 2025a: 146) de bu tutumun değişmesini güçleştirecektir.

Geçtan, kişinin yaşamı boyunca sosyal çevresinde çatışmadan uzak bir ortam oluşturabilmek için birden fazla personaya ihtiyaç duyduğunu belirtir. Sorun teşkil eden kısım ise bu yabancı karakterlerden birini daimî halimize sokmaktır. Egonun artmasına neden olacak bu durum yaşamın bütün anlarında kişi başta olmak üzere yakınındakilere de zarar verecektir ve en sonunda psikolojik tedavi sürecini gerekli kılacaktır (Geçtan 1998: 178).

Fromm, bu aşamada Hz. Havva ve Hz. Adem’in cennetten kovulma sürecine göndermede bulunur ve emre itaat etmeyerek insanlık tarihini başlattıklarına dikkat çeker.

Cennetten kovulma süreci insanın ayaklarının üzerinde durmayı öğrenmesi için (Fromm 2023: 10) gerekli bir aşamadır. Aynı zamanda itaatsizliğin başlattığı bu tarihi “itaat” (Fromm 2023: 11) de bitirebilir. Maddi kazancı sebebiyle cisimlenmiş personanın sürekli hali bu itaatin bir örneği olacak ve kişiyi çıkmaza sürükleyecektir.

Bunun aksine kişinin otoriteye karşı koyup kendi kararlarına göre hareket edebilmesi için hata yapmaktan korkmaması gerekir (Fromm 2023: 14). Cesareti baskılayan sebepler arasında ekonomik zorluklar başta gelir. Maddi kazancın ön planda olduğu durumlarda ortaya çıkan ve sürdürülmesi gereken maske tutumu yaşam şartlarının her birey için adil olmadığı ortamlarda daha çok karşımıza çıkar. Örneğin çalışma şartları kadını daha çok zorladığında eril davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu durum ona eril ortamda varlığını koruma (Jung 2024b: 50) imkânı sağlar.

Özel yaşantımızın dışında belirlediğimiz “kişinin olması gerektiği ideal resmi” (Jung 2024a: 430) ile özdeşleşerek kendi içimizde de bu maskeden sıyrılamamak daimî bir özveri anlamına gelir. Özellikle maske toplum tarafından kabul gören iyi bir duruşa sahipse bu süreç kişinin kılığına girdiği şey olduğuna olan inancını kuvvetlendirecektir. Örneğin, “saygın bir kişi, genel beklentilere yakın, ideal bir maske takar- kısaca bir sahtekardır.” (Jung 2024b: 54-55). Jung, bu durumda yaşanacak sorunların sadece maskeyi takan kişiyle sınırlı kalmayarak kişinin kendisinde ve eşinde sinirlilik olarak baş göstereceğini belirtir (Jung 2024b: 17). Kişinin keyifle maskesini sürdürme arzusu ise bir yetersizliktir (Jung 2024b: 18).

Personasını geliştirebilmiş kişi iletişim süreçlerinde başarılıdır. Toplumsal etkileşimde karşı tarafın ne istediğini bilir, kendilerinden üstün personalara sahip kimselerin olduğunun farkındadır ve tavrını bu doğrultu da değiştirebilir. Aynı zamanda kendi personasına tanımlanmış davranış kalıplarının “karşı taraf için ifade ettiği anlama” da özen gösterir. Burada sorun dış ile bu kadar meşgulken “iç gerçeklerinin varlığını” göremeyecek olmasıdır (Jung 2024b: 23).

Bu yetisini çoğunlukla başkalarının düşüncelerini ön planda tutarak geliştirebilmiş kişi ise Webb’ e göre (2018: 21), kendinden çok başka tarafın kararlarına göre yaşamayı kabul etmiş duygusal ihmale maruz kalmış kişidir. Böyle kişiler yetişkinliklerinde de yardım isteme konusunda çekingen davranabilirler. Sosyal çevrelerinin arzularının ne olduğunu bilen ve bunları gerçekleştirdiklerinde doğruyu yapıyor olma hissine kapılan bu kimseler başkalarının belirlediği maskelerle uyum sağlamış bir yaşamı örnekler.

Olduğunun dışında biri gibi davranmaya uzun yıllar boyunca maruz bırakılmak kişiyi öz benliğine yabancı bir duruma düşürür. Toplumsal yaşamın kaçınılmazı olan persona/ maske arketipine dikkatli yaklaşmak ve rolleri karıştırmamak kişinin faydasına olacaktır. Eser inceleme bölümünde persona/ maske uyumsuzluğunun ve sürdürülemezliğinin bireyi çatışmaya düşüren örneklerine yer verilmiştir.

Aysel Özakin ve Edebi Kişiliği

1942 yılında Şanlıurfa’da doğan Özakin, ilk ve ortaöğrenimini İzmir’de tamamlamıştır. Yüksek öğrenimine Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Fransızca bölümünde devam eden yazar, *Gerçeküstücü Akımda Akıl ve Mizah* başlıklı Yüksek Lisans tezi ile akademik dünyada yerini almıştır. İlk önce çeşitli liselerde görev yapan sonrasında Gazi Enstitüsü’nde asistan olarak çalışmaya devam eden yazar, yazın dünyasına farklı dillere çevrilmiş eserler kazandırmıştır (Noman 2024: 60).

Özakin, birçok göçmen yazarın aksine Almanya’da yazarlık kariyerine başlamak yerine ülkesinde yazın dünyasında aktif olan bir isimdir. Türkçe verdiği eserler yanında Fransızca okutmanı (Balcı 2017: 72) olması sebebiyle Fransızca’yı iyi derecede bilmesi, çeviri faaliyetlerinde bulunması ve Almancayı öğrenmesi (Aysel Ozakin Ingham - YouTube)¹ yabancı dil ile ilk defa Almanya’da karşılaşan yazarlardan ayırt edici yönüdür.

12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından Berlin Edebiyat Kolokyumu’nun davetlisi olarak Almanya’ya geldikten sonra yazarın yaşamında yeni bir dönem başlar. Özakin, Türkiye’deki siyasi durum hakkında yaptığı söylemler sebebiyle Almanya’da kalmaya karar verir. 1985’te Almanca olarak yazdığı *Du bist willkommen* adlı şiir kitabının yanı sıra çok sayıda roman ve öyküsü Türkçe’den Almanca’ya çevrilmiştir (Wierschke 1994: 43).

Henüz Almanya’da ikamet etmeden önce Demokrat İzmir Gazetesi’nde ilk çalışmalarını yayımlayan yazar, 1974 yılında *Yeni Adımlar Dergisi*’nin düzenlediği Sabahattin Ali Öykü yarışmasında *Küçük Şehrin Soğuk Geceleri* isimli öyküsü ile birinciliğe layık görülmüştür. Bu yıllarda Cumhuriyet, Militan, Politika gibi gazete ve dergilerde yazılar yayımlamaya devam etmiştir (İzer 2018: 7).

Aysel Özakin ve Emine Sevgi Özdamar’ı ülkenin seksenli yıllarındaki karışıklığı sebebiyle “sürgün edilen entellektüeller” olarak niteleyen Lornsen (2007: 57), Özakin’in *Mavi Maske* romanı yazım sürecinde bir dönüşümün eşiğinde olduğunu belirtir. Aşağı Saksonya Worspüre sanatçı birliğinde burslu olan Özakin, dil seçiminde bir kırılma ve uzaklaşma yaşadığı için Türkçe başladığı eserine Almanca devam etmiştir (Lornsen 2007: 64).

Aufdermauer de göçle değil siyasi olaylar neticesinde Almanya’da oluşları sebebiyle iki kadın yazara farklı yaklaşır. Eserlerinde halk ve entelektüel kişiler ile etkileşime yer veren her iki yazarın devlet terörüne kurban edildiklerini belirtir. Üstelik bu yazarlar yetmişli yıllarda ve seksenli yılların başındaki siyasi gerilimlere karşı halkın ilgisini politikadan uzaklaştırmaya çalışmışlardır (Aufdermauer 2015: 13).

Tüm olumsuzluklara rağmen yazın dünyasında yer edinen Özakin, yurtdışında kaldığı dönemde “Altona Stadtschreiberin, Worpswede, Günter Grass” ödüllerine layık görülmüştür (Özakin 2007: I).

Kapak yazılarında farklı Alman yazarlarının görüşlerinin olduğu eserde Ingeborg Drewitz’de “gözleriyle, parmak uçlarıyla yazdığını” belirttiği yazarın uluslararası

¹ En son Erişim Tarihi: 06.11.2025

düzlemdeki realist yaklaşımına dikkat çeker ve onu “Orta Avrupa’da yazın hayatında aktif olan bir kız kardeş” olarak görür (Özakın 1989: 198).

Özakın, kadın karakterlerin ön planda olduğu eserinde okuyucuyu yabancı bir toplumda varoluş mücadelesi veren kadın kahramanlara tanık olmaya zorlamıştır. Doğru ve Asutay (2024: 4-5), kültürlerarasılık penceresinden inceledikleri eserde feminist bir tutum sergileyen yazarın Türk kadınının toplumsal baskı altında yetiştirilmesini eleştirdiğine ve maske ile kadının özgürleşme girişiminde bulunduğu vurgu yaptığını belirtirler.

Atik ve Doğru (2021: 71-72), Özakın’ın ikinci kuşak yazarlarından olması sebebiyle kaybolmuş bireyin kimlik arayışını eserinde canlandırıldığını, ötekileştirilen, dışlanan Türk kadınının yaşam döngüsünde ise mavi maskenin yararlı bir etmene dönüşerek kadının aydınlanmasını sağladığına dikkat çekerler.

Benzer bir yaklaşımdan hareketle Wierschke de (1994: 86) kendisi de zorunlu göçte bir yazar olarak ana kahramanın Alman toplumu içinde etnik köken problemleriyle uğraşmak zorunda olmanın zorluğuna dikkat çeker. Köken gibi değiştirilemeyecek unsurların oluşturduğu çatışmalar çözüm alternatiflerini azaltmaktadır. Üstelik bu sorunlar siyasi altyapısı da olan durumlardır ve kadın kahraman çok daha zorlu bir çözüm arayışına maruz bırakılmıştır.

Yazar eserini ilk olarak Türkçe kaleme almıştır ve yaklaşık bir yıl sonra Carl Kof tarafından Almanca’ya çevrilmiştir. Eserin yeniden yazma özelliğiyle eğitim romanı kanonuna dahil olduğunu belirten Heim (2021: 54-55), eserde üst katmanda nitelenen Batı hakimiyetine rağmen seslendirilen diğer kahramanlarla dışlama ve ayrımcılığın olumsuz yanlarının eleştirilip birliktelik mesajı verildiğine böylelikle Avrupa ve erkek hakimiyetine karşı koyulduğuna dikkat çeker.

İzer, yazarın bu aşamada tüm cinsiyetler için özgürlük mücadelesinde olduğunu ifade eder (İzer 2018: 8). Her ne kadar hikâye memleket sınırlarının dışında geçse de arka planda 1980 öncesi siyasi kaosun hüküm sürdüğü Türkiye olduğunu belirten İzer, okumuş bir kadının geçmişinden kesitlerle bulunduğu zamandaki arayışının konu edildiğini vurgular (İzer 2018: 9).

Eserde iffet ve hasetlik gibi temaların ön plana çıktığını belirten Akdağ (2024: 267), “Pınar Kür, Alev Alatlı, Latife Tekin” (Akdağ 2024: 595) gibi feminist yazarlarda bu temanın sık kullanımına dikkat çeker. Bu yazarlar kadın figürünün geleneksel ve toplumsal değerler karşısında maruz bırakıldıkları durumları somutlaştırmışlardır.

Kadın karakterlerin ülkeden ayrılmayla başlayan hikayelerine dikkat çeken Brunner (1999: 47-48), anavatanlarında hareket alanları, sadece aile ve kültürel gelenekleriyle sınırlı bireylerin kendilerine yeni bir kültürel kimlik oluştururken çevrelerinden uzaklaşmak zorunda kaldıklarını belirtir. Kadınlar, erkek hakimiyetiyle dini, siyasi ve ahlaki çerçevenin belirlendiği bu düzende geleceklerini dış faktörlerin etki alanından korumalıdır ve akabinde uzaklaşma ile karşılaşmayı göze almalıdırlar.

Yazarın kimliğiyle kabul görme mücadelesinde kadınların ne kadar da çok ve çeşitli maske kullanmak zorunda kaldıklarını örneklediği eseri hem yerli hem yabancı

birçok ismi etkilemiştir. Yazarın uluslararası başarısı ve tüm insanlığı ele alan konuları eserlerinde işlemesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Çünkü eserlerinde geri planı oluşturan derinlik irdelenmesi gereken bir yapıdadır. Dönemin siyasal yapısına ve kültürel yaklaşımına göndermelerin bulunduğu eser, kadın kimliği başta olmak üzere toplumsal değişimleri öngörmektedir. Eserden alıntılarla bu durum bir sonraki bölümde örneklenmektedir.

***Mavi Maske* Romanında Persona/ Maske Arketipi**

Mavi Maske romanında arketip incelemesine geçmeden önce eseri olay örgüsünün anlaşılması için kısaca özetlemek yerinde olacaktır. Eserde adı belirtilmeyen anlatıcı, yine adı bilinmeyen taşra diye betimlenen bir sınır şehrinde ziraat müdürü olan kocası ile yaşamaktadır. Öğretmen olan anlatıcı eşine ve öğrencilerine karşı ılımlı bir yaklaşımla çevresinde takdir toplamıştır. Yaşantısını sıradan bulan anlatıcı şiir yazmakta, şiirlerini İstanbul'daki dergilere göndermekte ve yazın dünyasına katılacağı günün hayalini kurmaktadır. Kocasını onu İstanbul'da ünlü şair arkadaşı Çelik R. ile tanıştırır. Çelik R. aracılığıyla sergilere katılan anlatıcı hayatını değiştirmesine önderlik edecek Dina ile tanışır. Dina, İstanbul'da varlıklı bir ailede büyümüş ve Avrupalı öğrenim görmüştür. Anlatıcı, dışa dönük yapısıyla dikkat çeken Dina ile konuşmalarında taşrada görev yapan evli ve hamile bir öğretmen olarak yaşamaya devam ettiği takdirde yazın dünyasında verimli olamayacağı fikrine kapılır. Dina da İstanbul'dan sıkılmıştır ve anlatıcı ile yurtdışına açılmak istemektedir. Sonrasında Dina'nın ikna çalışmalarıyla kocasından ayrılan anlatıcı, kürtaç olur ve önce Berlin'de ardından Zürih'te edebiyat çevrelerine katılır. Anlatıcı, Almanya'da sosyal konulara değinmek istediği yazın çalışmaları için Kreuzberg gibi Türklerin yoğun olduğu bölgelerde gözlemlerde bulunurken Dina birçok eş ve sevgili edinerek farklı ülkelerde yaşamını sürdürür. Çocukluğunda intihar girişiminde bulunan ve Hippi hareketlerine katılımı ile uçarı bir karakter sergileyen Dina anlatıcı için entelektüel bir kadın modeli oluşturur. Kendisinden, hatta tanıdığı bütün kadınlardan farklıdır. Anlatıcı, Dina'nın teşvikiyle ülke değiştirmesine rağmen onun gibi cesur, atılgan, dışa dönük olamayacağını bilmektedir. Güzel ve entelektüel görünümüne son derece önem veren Dina kansere yakalandığında da güzel ölmek istediği için tedaviyi reddeder. Psikolojik sorunlarının da artması sebebiyle psikiyatri kliniğine yatırılan Dina ağrılar içinde hayatını kaybeder.

Bu arada Zürih'e göçmen işçiler üzerine düzenlenen bir seminere çağrılan anlatıcı, Dina'nın son kocası Emil ile karşılaşır ve görüşmek için sözleşirler. Dina, son zamanlarda Emil'den boşanmak istediğini sıkça dile getirmektedir. Hayatında tekdüzeliğe yer vermeyen Dina'nın ölmeden önce de başka sevgilisi olduğunu öğrenen anlatıcı, Dina'nın kocası Emil'i etkilemek bir diğer ifadeyle yaşamı boyunca imrendiği Dina'nın yerine geçmek ister. Görüşmeleri tam da karnaval dönemine denk gelen anlatıcı normalde yapmadığı şekilde süslenerek birçok yüzde maskelerin takılı olduğu karnaval alanında mavi maske takan Emil ile görüşür. Felsefe öğrenimi gören bir öğrenciden hoşlandığını belirten ve Dina'ya dair üzüntüsü kalmamış olan Emil, anlatıcı ile yakınlaşmayı kabul etmemiştir. Görüşmenin ardından maskeler çıkarılmıştır, karnavalda ortaya çıkan çöpler

temizlenirken yola çıkma hazırlığı yapan anlatıcı Berlin'e mi İstanbul'a mı döneceği konusunda kararsız kalmıştır.

Özakın, dönemin kadına bakışının ve toplumda kendi arzusuna göre yer edinebilme mücadelesini örneklediği *Mavi Maske* romanında yazar olma mücadelesi veren karakter ile özdeşleşir. Yazar gibi öğretmen olan ana karakter, evli ve hamiledir. Dışarıdan bakanlar için ideal bir yaşam örüntüsüne sahip olsa da içten içe kendi hayatından memnun olmayan karakter, öğretmenlik mesleği maskesi aracılığıyla ailesi ve dış dünya ile mutlu görünmeye zorlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle ailesi başta olmak üzere toplumun beklentisine uyumlu davrandığı sürece herhangi bir çatışmaya maruz kalmadan yaşamını idame ettirebilecektir. Fakat Friedan'ın (2022: 348) da belirttiği gibi "İnsan ancak kendini gerçekleştirdiğinde ve olabileceği kişi olduğunda mutlu olur, kendini olduğu gibi kabul eder, sağlıklıdır ve suçluluk duymaz."

Aile ve toplum, eserin ana kahramanı olan aynı zamanda da öğretmen olan anlatıcıdan hep aynı yerde kalmasını istemekle onu kısıtlamaktadır. Diğer yandan halinden memnun olma maskesi yazar olmak ve yurtdışına gitme hayali olan karakteri radikal adımlar atmaktan geri koyduğu için bunalıma sürüklemektedir. Her şeyi göze alıp kocasını terk ettiğinde refah ortamı olarak gördüğü yurtdışında bu sefer de yabancıların gözünden kocasını terk etmiş bir kadın öğretmen olarak görülmekten rahatsızlık duymaktadır ve bu yüzden bazı gerçekleri gizlemektedir:

Oradakilerin hiçbiri benim yalnızca bir öğretmen, taşralı bir ev kadını değil, üstelik gebe bir kadın olduğumu bilmiyordu. Bu özgür, kural dışı gibi görünen insanlar arasında gebeliğim sanki benim sıradanlığımı, taşralılığımı pekiştiren bir özellikti. Ve sanki gebeliğimi açığa vurursam yazdığım şiirler önemini, inandırıcılığını kaybedecekti. [...] gerçekten de bir başkası olmayı, bir başka hayata sahip olmayı istediğimi hissettim. Belki de oradakilerin her birinin istediği gibi. Sanırım uzaklık isteği, gitme isteği hepimizi birleştiren bir duyguydu. (Özakın 1988: 15)

Fromm, insanın hedeflerine ulaşmak için emek vermekten kaçınmaması gerektiğini vurgular. Amacı olmayan kimsenin yaşamının zaman içinde anlamsızlaşacağını hatta bunaltıcı olacağını belirtir. Üstelik kişinin insancıl bir hedefe ulaşma arzusu yoksa kötü niyetli yöneticilerin boyunduruğunda kalmaya devam edecektir (Fromm 2023: 76).

Hayallerinin peşinden giderek Almanya'ya gelen ana karakter için daha önce Almanya'ya gelmiş olan Dina, davranışlarında başkasının ne yorumda bulunacağını dikkate almayan ve kendi arzularının peşinden giden rol model olmakla birlikte imrenilen bir maskedir. "Onun çevrenin bakışlarına, erkeklerin laf atmalarına aldırmadan yürüyüşüne hayranlık duyuyorum. Çevrede olup biten her şeyi tanır ve küçümser gibi Dina. [...] hem imrenme hem de tedirginlik uyandırıyor ben de." (Özakın 1988: 16).

Aynı yaşam alanında uzun süre kalan anlatıcı için kalıp davranışların dışına çıkmak bile endişe vericidir. Dina'nın sıklıkla gittiği mekanlara kendisinin ilk kez gidiyor oluğu çevredekilerin de dikkatini çeker:

Dar eteğimle yüksek tabureye oturmak bana beceremeyeceğim bir şey olarak görünüyör. Ama o daha benim tereddüdümü fark etmeden gidip yerleşiyor bara. Garson selamlıyor onu, bana ise belli belirsiz bir küçümsemeyle bakıyor, 'Taşradan gelmiş bir akraba mı?' diye sorar gibi. (Özakın 1988: 16)

Anlatıcının bu çekingen ve utangaç hali Almanya’da düzenini kurup yazın çalışmalarına başladığında değişikliğe uğrar. Anlatıcı toplumsal yaşamda varlığını kanıtlamıştır ama bu seferde farklı bir maskenin arkasına gizlenmek zorunda kalmıştır: “Artık sinema fuayesinde rastladığım insanlar, İstanbul’a on beş yıl önce tek başıma geldiğim günlerde olduğu gibi romantik bir ev kadını ve taşralı bir öğretmen diye bakmıyorlar bana. Genç bir kadın yazar.” (Özakın 1988: 43)

Eserde olduğunun dışında davranmak bir diğer ifadeyle çeşitli maskeleri kullanmak zorunda kalan bir diğer kesim de yurtdışında bulunan Türk kökenli erkeklerdir. Roy Porter, erkeklere her toplumda “göğsünü gererek yürüme” fırsatının sunulmasını eleştirir (akt. Friedan 2022: 462). Onların karakteriyle özdeşleşen siyaset ve ekonomi gibi hayati öneme sahip alanlarda aktif olmaları son derece olağan karşılanmakta böylelikle gücü/ yetkiyi ellerinde tutabilmektedirler. Eserdeki eril kişiler Almanya şartlarına uyum sağlayamamışlardır. Üstelik bu kişiler hala geldikleri ülkece belirlenmiş maskeleri taşımaktadırlar. Kadınlara karşı hala geleneksel tutumun maskelendiği davranışları sergilemelerini kendi öz kimliklerini korumak olarak savunsalar da iç dünyalarında bu durumun doğru olmadığını farkındadırlar. Çok küçük yaşlarda toplumun, ailenin yüklediği manaları barındıran maskeler şimdi onlara yeni bir yaşam kurmada engel teşkil etmektedir:

Evdeki sıkıntıları büyüdü değnekle bertaraf eder gibi gidermesini bekleyen annenin saygısını kazanmak, yaşlanmakta olan, işçilikten ya da işsizlikten kamburu çıkmış babanın ailedeki yerini almak, kız kardeşlerinin giyimine, hal ve gidişine mukayyet olup, kocaya devroluncaya kadar namuslarına beçilik etmek. Kız kardeşlerine ya da karılarına göz diken, onların kadınlığını çalmaya çalışan öteki erkekler karşısında korkusuz şövalyeler gibi davranırlar. Gazetelerde elleri kelepçeli fotoğrafları çıkar, çoğu zaman acıya ve hayata meydan okuyan keskin bakışlarıyla... Bu delikanlıların gizli duygularını ortaya koyabildikleri yer ise peynirli ve kavunlu, arkadaşlar arasında düzenlenen bir rakı sofrasıdır. İşte bu sofrada hüngür hüngür ağlayabilirler. (Özakın 1988: 43)

Türk göçmen erkekler ne geldikleri ülkede, ne ailelerinde ne de buldukları ülkede, çalışma ortamında kendi bilinçlerine uygun bir yaşam kurabilmişlerdir ve bu durumun hüznünü yine kendi içlerinde yaşamaktadırlar. Jung, ailenin sıcaklığını annenin göğsüne benzetir ve ailenin herkesin dünyaya geliş sebebi olduğunu vurgular (Jung 2025b: 163). Aile güvenilir bir mekân olarak kişiye bilinç dışında bulunma imkânı sunmaktadır ve bireyin bilince ulaşması da bu aile içinde gerçekleşecektir (Jung 2025b: 163). Fakat eserde ailenin çocuklarına bu gelişim imkânı sunmadığı görülür. Alkolün etkisiyle bilincin devre dışı kaldığı rakı sofrasında topluma karşı takınılan ve eril gücü simgeleyen maskeler düşmektedir. İç dünyanın açığa çıktığı bu an kısıtlıdır.

Erich Fromm da bu konuda ailenin yetiştirme şeklinin çocuğun kendini ifade etmede etkili olduğuna değinir ve ailenin çocuğu baskılamasını bir diğer ifadeyle maskelere başvurmasına sebep olmasını eleştirir. Çocuğunu sürekli uyumlu olması konusunda baskılayan aile çocuğun farklı fikirlere kapalı kalmasına hatta farklı olmaktan endişe duymasına sebebiyet vermektedir. Böyle yetişen birey korkusundan kendi çocuklarını da bu döngüde yetiştirecektir (Fromm 2023: 27).

Diğer yandan aşırı tepki çekeceği düşünülen özel durumlarda toplumu olumlu bir açıdan etkileyecek seçeneklere de başvurulur. Eşcinsel kimliğini entelektüel birikimiyle kapamaya çalışan Çelik R., anlatıcıya diğer erkeklerden daha donanımlı gelir. Anlatıcı bu entelektüel maskenin etkisini “Çelik R. uygarlıklar gezgini bir insan gibi görünmüştü bana ve ondaki bu çeşitlilik bendeki özgürlük özlemini kamçılıyordu” (Özakın 1988: 13) diyerek belirtir.

Eserde dış görünüş karşı tarafı etkilemekte kullanılan ilk maske olarak sıklıkla karşımıza çıkar:

Tekin de Dina gibi ruhundaki karışıklığı örtmek istercesine sık giyiniyor. Siyah kruvaze ceketi, her zaman boyalı siyah kösele ayakkabıları. Birlikte bir davete giderken benim altı kauçuk sarı ayakkabılarıma gülüyor: ‘Ortaokullu kızlar gibi giyiniyorsun. Gizli, modern bir şıklık, Dina gibi.’ (Özakın 1988: 47)

Eserde, esere adını veren aynı zamanda karakterlerin iç ve dış dünya uyumsuzluklarını farklı rollere bürünerek maskelediğini örnekleyen somut maske örneklerine de rastlanılır. Karnaval dönemlerinin aşırıya kaçan yaşam serbestliğine göndermede bulunan yazar, takındığı mavi maskesiyle imrendiği fakat tanınırlığı sebebiyle zorlandığı davranışları yapmaya cesaret gösterir:

Kendi kendime isyan eder gibi odama koşup dudaklarımı ve gözlerimi aşırı bir biçimde boyadım, kırmızı kazağımı geçirdim sırtıma ve merdivenlerden koşarak indim. Yüzleri eflatun, beyaz, yeşil boyalı, başlarında saksılar, sini sini meyveler, abajurlar taşıyan, kasnaklı etekli kadınlar, uzun peruklar, kadın şapkaları takmış, makyajlı, maskeli erkekler Zürih birden bir düşe dalmış gibi. Düş açığa çıkarılmış ve gündelik hayat terkedilmiş gibi. Gündelik hayat maskeleri. (Özakın 1988: 106-107)

Maskeye çok büyük anlam yükleyen anlatıcı yaşamına, cesaretine ve karar almadaki özgüvenine hayran kaldığı Dina’ya benzemek istemektedir. Karnaval döneminin göstergesi olan maskelerde sadece yüzünü gizlemek yerine arzuladığı bir yaşam formuna ulaşmak ister:

Dina... Karnavalda takmak istediğim tek maske buydu sanki. İçimde gizli olanı dışarı taşımak, yüzüme yerleştirmek. Kahkahalarla gülmek, tanımadığım insanlarla kol kola yürümek, şarkı söylemek, dans etmek istiyordum. Kendime kavuşmak. Bir eksiği tamamlamak. Karnaval bir terapi gibidir’ diyor, yanımdaki İsviçreli. ‘İnsanlar karnavalda doğallıklarına yeniden kavuşurlar. Evlerinde, işlerinde, yollarda kaybettikleri doğallık. Özellikle İsviçreli doğallıklarını kaybetmek üzere eğitilirler. (Özakın 1988: 110)

Karnaval, insanın sakladığı arzularını serbestçe açığa çıkardığı dönem olarak eserde bir dönüm noktasıdır. Weber (2009: 56) de karnaval dönemlerinin insanı rutin yaşamından uzaklaştıran rolüne göndermede bulunur. Maske sayesinde bastırılmış duygularını açığa çıkararak ve “femme fatale” bir karaktere dönüşen anlatıcı baştan çıkarıcı haliyle erkek dünyasının sistemini de göz önüne serer. Coşku ile benliğini kaybeden anlatıcı maske ile artık yaşamayan arkadaşı Dina ile de bir bağ kurmuştur ve onun gibi hatta ondan daha çekici olmayı amaçlamıştır.

Anlatıcı, fiziki maskeyi yüzüne takar takmaz müthiş bir dönüşüm geçireceği hayaline kendini inandırmıştır.

Birden içimde kabaran şeytani duyguyla çantamdaki mavi maskeyi çıkarıp yüzüme yerleştiriyorum. Bir düşteymişim gibi hissediyorum kendimi. Ben değil de maske karar veriyor ve benden bağımsız bir serüvene çıkıyor. [...] Maskenin cesareti, kendine güveni şaşırtıyor beni suçsuz ve rahat. Geçmişini hatırlamayan ve gelecekle ilgili hiçbir korkusu olmayan bir varlık. Gerçekten de bir düş kahramanı gibi hafif. (Özakın 1988: 139)

Kendisini bu maskeyi kullanmaya teşvik eden itici sebebin aynı zamanda Dina'nın da tercihi olduğunu düşünür: "Var olmaya aç olmak. Dina sanki bu yüzden bir ikinci kişiliği ekliyordu kendine, kendiyi barışmayan bir başkasını. Kendisi olmak ona yetmiyormuş gibi. Kendini değil de bir rolü tercih edercesine." (Özakın 1988: 139)

Kendiyi barışık olmayıp başka bir kimliğe bürünebilmenin etkileyciliği anlatıcısı aynı zamanda zorlayan bir faktördür. Gecenin karanlığı ile bütünleşen maskeyi gün doğduğunda çıkarma kararı alan anlatıcı geçmişine şahitlik eden kendi çehresini varlığının kanıtı olarak görür ve gölgelemek istemez:

Ani bir kararla çıkarıyorum az önce yüzüme yerleştirdiğim maskeyi. Yeniden çantama koyuyorum. Göğün ağarmakta olduğunu fark ediyorum. Düş bitti, gün başlıyor. Havanın serinliği maskenin yüzümdeki izlerini siliyor. Birden hoşlanıyorum kendi yüzümden. Anıları ve özlemleri olan yüzümden. Bir yüzü maskeden ayıran şeyler: anılar ve özlemler. (Özakın 1988: 106)

Weber, dışarıdan gelen bir tehlike unsuru olarak algılanan maskenin çıkarılışını kişinin kendini aynada görmek kadar gerçekçi ve etkileyici olduğuna değinerek bu durumu "ataerkil düzenden, kültürel kökenden kopuş" ve "kendi kendine yeten kimlik"e dönüşüm olarak adlandırır (Weber 2009: 61-62). İlk başta özgürleştirici bir etkisi bulunan bu kopuşun birçok endişeyi de beraberinde getirdiği dikkatlerden kaçmamalıdır.

Bu karar aynı zamanda Dina gibi bir yaşam sürmeme dileğinin de somut göstergesidir. Anlatıcının yaşamı boyunca kısa süreli birliktelikler ve zevkleriyle adından söz ettiren Dina'ya karşı ilk etapta duyduğu hayranlık yazın hayatında başarılı olmasıyla kaybolmuştur. Anlatıcı göçmenlikle örtülü yargıların çevrelediği yaşantısında hatıralarına verdiği değer sayesinde kalemiyle var oluşunu kanıtlamış ve içinden geldiği gibi davranabilmiştir.

Sonuç

Kişinin yaşam boyu öğrenip kendini geliştirme ve değiştirme yetisini vurgulayarak öncüllerinden ayrışan Jung, yaşamda karşılaşılan sahnelerin bu gelişime katkısına dikkat çekmiştir. Jung, sadece çocuklukla sınırlamadığı gelişme ortamını aile ve iş hayatı başta olmak üzere çevre çeşitliliğine kadar götürür. Eserde bu gelişim süreci arkadaşının ikna etmesiyle şehir ve ülke değiştiren anlatıcının karşılaştığı farklı yaşam tiplerinde kendini göstermiştir. Yazar olma hayalinin peşinden giden anlatıcı öğrenme ve gelişme sürecinin zorluklarıyla yüzleşmiştir.

Dış dünyanın zengin içeriğiyle yaşanan her karşılaşma kişide davranış şekillerinin değişmesine sebebiyet verecek oluşumları beraberinde getirmektedir. Jung'un çalışmalarında *kolektif bilinç dışı* diye adlandırılan bu etkenin aslında mitolojik anlatılardan Afrika kabilelerine kadar evrensel olan değerleri ön plana çıkardığı

ispatlanmıştır. Kişi ilksel imgelerden hareketle toplum içinde edindiği rollere biçtiği davranış kalıplarını sergilerken Jung'un ana arketiplerinden persona (maske) arketipini aktifleştirmiş olur. Bir diğer ifadeyle dış ortamla münasebetimiz sırasında uyum imkanını artıran ve bizi çatışmalardan uzaklaştıran persona (maske) arketipi, Aysel Özakin'in *Mavi Maske* adlı eserinde imrendiği arkadaşı Dina'nın teşvikiyle önce şehir sonra ülke değiştiren ana kahramanın arayış ve uyum sürecinin gerektirdiği değişimlerin yansıması olmuştur.

Küçük bir toplumda tabulaşan yaşam anlayışlarının dışına çıkmak isteyen bir diğer ifadeyle ona zaman içinde yerleşmiş olan maskeleri (evli, kadın öğretmen, hamile) ortadan kaldırmak isteyen ana kahramanın mücadelesi gözlemlenmiştir. Gezgin ve özgür ruhlu, kıyafet ve eş seçiminde toplumun değil zevklerinin ardına düşen maskeleriyle ana kahramana rol model olan Dina karakteri, kahramanı ilk önce şehir ve sonrasında ülke değiştirmeye ikna etmesiyle persona değişimini başlatmıştır. Yazın dünyasında aktif olmak isteyen fakat yaşadığı toplumda kendine biçilen roller sebebiyle hareket alanı kısıtlanan ana karakter Dina'nın personasına geçmek istemiştir. Eşinden, çocuğundan ve ülkesinden vazgeçerek bunu uygulamaya döken ana kahraman, zaman içinde kıyafet ve makyajında yaptığı aşırıya kaçan değişikliklerle bu durumu somutlaştırmaya çalışmıştır. Bir karnaval döneminde taktığı maske ile o güne kadarki edindiği personaları bir kenara itmiştir. Çevresindeki kadın ve erkeklerin de renk renk olan maskelerinde aynı mücadelenin izlerini gören kahraman özellikle erkeklerde entelektüel birikim ve marjinal kıyafet seçiminde personayı farklılaştırma, etkin ve görünür kılma gibi bir amacın olduğunu vurgulamıştır.

Karnaval dönemlerinde insanların aslında bastırıldığı duyguları açığa çıkardığını dolayısıyla herkesin farklı farklı personalarla toplumda var olduğunu gözlemleyen ana kahraman bunu toplumsal yaşamın bir gereği olarak kanıksamıştır. Yüzündeki somut maskeyi çıkardığında duyduğu rahatlık ise persona çeşitliliğinden ziyade başkalarına öykünmeden kendisi olabilmenin, kendi değerleriyle var olabilmenin çok daha önemli ve zor olmasının farkındalığını okuyucuya göstermiştir.

Eserde somut maskenin bıraktığı izlerle kişinin gelişiminde iz bırakan yaşanmışlıklara önem verilmesi gerektiğine, bu anıların gelişimde önemli payı olduğuna açıklık getirilmiştir. Özellikle yaşam alanında yapılan radikal değişikliklerin beraberinde farklı toplum ve coğrafyalarla karşılaşılmasının getirdiği zorluk, uyum için farklı personaların/maskelerin varlığını gerekli kılsa da öz değerlerden tam anlamıyla bir kopuşun refah getirmeyeceği tespit edilmiştir. Kişinin kendi benliğini oluşturan anıların ve bu anılara duyulan hissiyatın kişinin kendi benliğine uyan davranış kalıplarını sergilemede ve kültürlerarası iletişimde farklı değerlere saygılı olmada yardımcı olacağı görülmüştür.

Kaynakça

Akdağ, Ayşe Bengisu (2024): *Türk Romanında Kadın Cinayetleri (1950-2010)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı / Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Bursa.

- Andaç, Özlem** (2023): *Carl Gustav Jung, Haz Dediğimiz Şey*. 1. İstanbul: Zeplin Yayınları.
- Asutay, Hikmet / Doğru, Nihan** (2024): Kültürlerarası Yazın Bağlamında Aysel Özakin'in "Mavi Maske" Adlı Eserinde Kadın. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 1-10.
- Atik, Oktay / Doğru, Nihan** (2021): Aysel Özakin'in Mavi Maske Adlı Eserinde "Öteki"nin İşlevselliği. *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (17). 59-75. doi:<https://doi.org/10.20304/humanitas.824622>, (Erişim Tarihi: 10.05.2025).
- Aufdermauer, Gesine** (2015): *Migration in literarischen Werken: Identitätsbildung und Fremderfahrung in Texten von Aysel Özakin und Emine Sevgi Özdamar*. Almanya: Diplomica Verlag.
- Balci, Umut** (2017): *Migrantenliteratur im DaF Unterricht*, 1. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Brunner, Maria E.** (1999): Daß keinem seine Gestalt bleibt, ist die treibende Kraft der Kunst - Migrationsliteratur von Aysel Özakin. *Sprache und Literatur*, 30(1), 47-61. <https://doi.org/10.30965/25890859-03001006>, (Erişim Tarihi: 10.05.2025).
- Evans, Eddie** (2024): *Carl Gustav Jung'a Göre Sen Kimsin?* 1. Baskı Ankara: Gece Kitaplığı.
- Friedan, Betty** (2022): *Kadınlığın Gizemi*. (N. Eryılmaz Çev.) 1. Baskı İstanbul: Sander Yayınları
- Fromm, Erich** (2023): *İtaatsizlik Üzerine*. (N. Soysal Çev.) 7. Baskı İstanbul: Say Yayınları.
- Geçtan, Engin** (1998): *Psikanaliz ve Sonrası*. 8. Baskı İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Heim, Lea Laura** (2021): Rewriting the Nation: German-Turkish Transformations of the Bildungsroman. *Журнал Фронтальных Исследований*, 6/ 2 (22), 37-67. (Erişim Tarihi: 10.05.2025).
- İzer, Özge** (2018): Aysel Özakin'in Roman ve Hikâyelerinde Sosyal Meseleler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kırklareli.
- Jung, Carl Gustav** (2016): *Analitik Psikoloji Sözlüğü*, (N. Nirven). 1. Baskı İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jung, Carl Gustav** (2019): *Dört Arketip*. (Z. A. Yılmaz, Çev.) 6. Baskı İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jung, Carl Gustav** (2020): *İnsan ve Sembolleri*. (H. M. Ilgın, Çev.) 3. Baskı İstanbul: Kabalıcı Yayıncılık.
- Jung, Carl Gustav** (2024a): *Psikolojide Tipler*. (N. Nirven, Çev.) 4. Baskı İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jung, Carl Gustav** (2024b): *Feminen Dişilliğin Farklı Yüzleri*. (T. V. Soylu, Çev.) 8. Baskı İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jung, Carl Gustav** (2024c): *Ruh, İnsan, Sanat, Edebiyat*. (İ. H. Yılmaz, Çev.) 5. Baskı İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jung, Carl Gustav** (2025a): *Arketipler ve Kolektif Bilinç Dışı*. (C. Şeref, Çev.) 1. Baskı İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jung, Carl Gustav** (2025b): *Bilinç ve Bilinç Dışı*. (C. Şeref, Çev.) 3. Baskı İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Lornsen, Karin** (2007): *Transgressive topographien in der turkisch-deutschen post-migrantenliteratur* (T). University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0066275>. (Erişim Tarihi: 10.05.2025).
- Noman, Özlem** (2024): Özakin ve Kulin'de kadın karakterlerin göç ve sosyo-kültürel bağlamda "Kimlik" ve "Benlik" sorunsalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Karşılaştırmalı Edebiyat Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Özakin, Aysel** (1988): *Mavi Maske*. 1. Baskı İstanbul: Can Yayınları.
- Özakin, Aysel** (1989): *Die blaue Maske*. 1. Baskı Frankfurt am Main: Luchterhand Literaturverlag.
- Özakin, Aysel** (2007): *Genç Kız ve Ölüm*. 1. Baskı İstanbul: Yordam Kitap.

Webb, Jonice (2018): *Çocuklukta İhmalin İzi: Boşluk Hissi* (G. Arıkan, Çev.). 28. Baskı. İstanbul: Solo Unitas.



Weber, Angela (2009): Im Spiegel der Anderen: Doppelbödige Spurensuche in Aysel Özakin's Roman ‚Die blaue Maske‘. Im Spiegel der Migrationen: Transkulturelles Erzählen und Sprachpolitik bei Emine Sevgi Özdamar, Bielefeld: transcript Verlag, 53-78. <https://doi.org/10.1515/9783839411117-002>. (Erişim Tarihi: 10.05.2025).

Wierschke, Annette (1994): *Schreiben als Selbstbehauptung: Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar* (Order No. 9505445). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304104913). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/schreiben-als-selbstbehauptung-kulturkonflikt-und/docview/304104913/se-2>. (Erişim Tarihi: 10.05.2024).

İnternet Kaynağı

<https://www.youtube.com/watch?v=LyfcRv1h3Kk>. (Erişim Tarihi: 06.11.2025).

Soziale Medien im Fremdsprachenerwerb: Eine Analyse der Rolle von Instagram im DaF-Kontext ¹

Seda Yıldırım Fırat , Istanbul – Sevinç Hatipoğlu , Istanbul

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838275>

Abstract (Deutsch)

Die globale Verbreitung der sozialen Medien hat weitreichende Auswirkungen auf alle Lebensbereiche, insbesondere der Bildungsbereich ist erheblichen Veränderungen unterworfen. Sie ermöglichen zeit- und ortsunabhängiges Lernen. Insbesondere beim Fremdsprachenerwerb werden soziale Medien häufig genutzt. Instagram hat sich dabei zu einer beliebten Plattform für Lernende und Lehrende entwickelt, da es visuelle und interaktive Funktionen wie Stories, Reels und Quizze enthält, die es für Bildungszwecke nutzbar machen. Dies bildet den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung zur Effektivität von Instagram beim Deutschlernen. Hierfür wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, bei dem quantitative und qualitative Daten getrennt analysiert, die Ergebnisse jedoch gemeinsam interpretiert wurden. An der quantitativen Untersuchung, die mit einer 15-Item-Likert-Skala durchgeführt wurde, nahmen 283 Personen teil, während an der qualitativen Untersuchung 6 Personen beteiligt waren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden Instagram als ein effektives Werkzeug zum Erlernen der deutschen Sprache ansehen. Es wurde insbesondere festgestellt, dass Instagram beim Wortschatzerwerb für Lernende auf Anfängerniveau wirksam ist.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Fremdsprache, soziale Medien, digitales Lernen, Instagram, autonomes Lernen.*

Abstract (English)

Social Media in Foreign Language Acquisition: An Analysis of the Role of Instagram in the Context of German as a Foreign Language

Social media is widely used around the world and has a direct impact on all areas of life, especially education. With its features, it offers time- and location-independent learning as well as personalized experiences. In foreign language learning, social media is frequently used. Instagram has become a popular platform for learners and educators, as it offers visual and interactive features such as Stories, Reels, and quizzes, which make it suitable for educational purposes. This forms the starting point for the present study on the effectiveness of Instagram in learning German. For this purpose, a mixed-methods design was chosen in which quantitative and qualitative data were analyzed separately, but the results were interpreted together. The quantitative part of the study, conducted with a 15-item Likert scale, included 283 participants, while the qualitative part involved 6 participants. Findings show that participants see Instagram as an effective

Einsenddatum: 21.07.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2025

¹ Der vorliegende Artikel ist eine überarbeitete und ergänzte Fassung der von der Erstautorin verfassten Magisterarbeit mit dem Titel: Eine Untersuchung zur Effektivität und dem Einfluss von sozialen Medien auf den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache – am Beispiel Instagram.

tool for learning German. It was particularly found that Instagram is effective in vocabulary acquisition for learners at the beginner level.

Keywords: *German as a foreign language, social media, digital learning, Instagram, autonomous learning.*

EXTENDED ABSTRACT

In today's globalized world, the importance of foreign language acquisition has grown significantly, not only for professional opportunities but also for intercultural communication and personal development. Among the many informal learning tools available, social media platforms have become increasingly relevant. Instagram, in particular, stands out as a highly visual and interactive medium that is widely used by both language learners and educators. This study investigates the effectiveness and perceived impact of Instagram in learning German as a foreign language, addressing a research gap in the existing literature that has largely focused on English language acquisition and often overlooked Instagram as a platform.

The study was guided by three central research questions: 1) How do learners perceive the influence of Instagram on learning German? 2) Do learners view Instagram as a tool for improving their German language skills? 3) Does Instagram increase learners' motivation to study German?

Using a mixed methods research design, the study combined both quantitative and qualitative approaches. The quantitative data were collected via an adapted 15-item, 6-point Likert-scale questionnaire (based on Gönülal 2019), distributed to Instagram users who are actively learning German. After screening for relevance and eligibility, a total of 283 valid responses were analyzed using the software SPSS. The majority of respondents were Turkish (65.4%), and nearly 85% held or were pursuing a university degree. Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with six participants aged between 24 and 38, representing various backgrounds. Interviews were conducted in Turkish, translated in German and analyzed using the software MAXQDA.

The quantitative findings indicate a generally positive perception of Instagram as a supplementary language learning tool. The highest agreement was with the statement 'Instagram is a good platform to learn new German words' ($M = 5.11$), followed by 'Instagram makes learning German more interesting' ($M = 4.51$). On the other hand, items related to writing skills received lower average scores, suggesting that Instagram is seen as less suitable for practicing productive written communication. Among the three research categories based on research questions, 'Learning' ($M = 4.33$), 'Language Skills' ($M = 4.22$), and 'Motivation' ($M = 4.07$), 'Learning' had the highest average score, while 'Motivation' was the lowest, although still above the midpoint. The only demographic factor that yielded a statistically significant difference was the amount of time spent on Instagram daily; participants who used the app for three or more hours per day had significantly more favorable attitudes toward learning German through the platform.

The qualitative interviews provided a nuanced perspective. Most participants reported following accounts that either provide structured educational content or share informal learning experiences. Instagram features such as Stories, Reels, and quizzes were generally appreciated for their interactivity and visual appeal. However, some participants expressed skepticism about Instagram's overall effectiveness, describing it primarily as an entertainment platform. While some found inspiration and motivation through relatable content or the experiences of other learners, others were discouraged by negative portrayals of the difficulty of German language. Participants emphasized that Instagram can be a useful complementary tool, especially for vocabulary acquisition and basic exposure, but should not be considered sufficient on its own.

The discussion aligns the study's findings with existing literature. The strong performance of vocabulary-related items corresponds with prior research showing that social media platforms enhance lexical acquisition (e.g., Gönülal 2019; Kaviani 2022). Similarly, the mixed attitudes toward motivation and writing skills echo earlier findings that highlight both the benefits and limitations of informal digital environments for language learning. Notably, beginners (A1-level users) showed more positive attitudes than advanced learners, supporting Aloraini and Cardoso's (2020) conclusion that beginners may find more value in social media for language learning.

Despite its encouraging results, the study has certain limitations. The participant pool, while diverse in age and background, was largely concentrated in Turkey and self-selected via Instagram, potentially affecting the generalizability of the findings. The small qualitative sample size is another limitation. Future research could focus on larger, more diverse populations and explore the comparative

impact of different Instagram content formats (e.g., Reels vs. Stories), as well as longitudinal changes in learners' perceptions and outcomes.

In conclusion, the study suggests that Instagram can serve as an effective, engaging, and accessible supplement to formal German language instruction. It is particularly useful for vocabulary development and informal practice, especially among beginners. However, its role should be understood as supportive rather than standalone, and educators may benefit from integrating Instagram mindfully into their language teaching strategies.

Einleitung

In einer zunehmend globalisierten Welt ist der Erwerb von Fremdsprachen zu einer Schlüsselkompetenz geworden, die für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Integration unerlässlich ist. Fremdsprachenkenntnisse bieten nicht nur bessere Berufschancen, sondern auch Vorteile wie das Kennenlernen anderer Kulturen, die Förderung der persönlichen Entwicklung und die Erweiterung des sozialen Umfelds. Mit dem technologischen Wandel haben sich auch die Formen des Fremdspracherwerbs verändert. Digitale Medien, insbesondere soziale Netzwerke, eröffnen neue Lernräume, die zunehmend für den Spracherwerb genutzt werden. Studien zeigen, dass viele Lernende soziale Medien gezielt einsetzen, um ihre Sprachkompetenz auszubauen. (Nasution 2022: 65; Mitchell 2012: 482). Bildung basiert auf Beziehungen und soziale Medien können bei richtiger Nutzung wesentlich dazu beitragen (Gürcan 2015: 968).

Zahlreiche Studien zum Zusammenhang zwischen sozialen Medien und dem Erlernen von Sprachen konzentrieren sich jedoch überwiegend auf das Erlernen der englischen Sprache (Mitchell 2012; Alm 2015; Kimmerle u. a. 2015; Bozavlı 2017; Erarslan 2019; Gönülal 2019; Lomicka / Lord 2020; Würffel 2020; Nasution 2022; Lee 2022; Subekti / Damaryanan 2023; Muftah 2024; u. v. m.). Untersuchungen, die sich speziell mit Instagram als sozialer Plattform befassen, stellen innerhalb dieses Forschungsfeldes eine Ausnahme dar, wobei Leier (2018), Saleh u. a. (2022), Louis (2023) und Andayani u. a. (2024) zu den wenigen Studien zählen, die das Deutschlernen im Zusammenhang mit der Nutzung von Instagram thematisieren. Die Relevanz dieser Studie liegt darin, dass sie den Erwerb der deutschen Sprache in den Mittelpunkt stellt und dabei Instagram als zentrales Medium betrachtet. Zu diesem Zweck wurden drei Forschungsfragen für die Studie festgelegt:

- 1) Wie schätzen Lernende den Einfluss von Instagram auf das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache ein?
- 2) Sehen Lernende Instagram als ein Medium, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern?
- 3) Sehen Lernende Instagram als ein Medium, um die Motivation für das Deutschlernen zu erhöhen?

Instagram zählt zu den weltweit am häufigsten genutzten sozialen Netzwerken und wird zunehmend auch im Bildungsbereich eingesetzt. Zahlreiche Kanäle widmen sich dort dem Fremdsprachenlernen und bieten Lernenden vielfältige Inhalte zur Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse. Auf diesen Accounts werden Grammatikerklärungen und -übungen, Beiträge zum Erlernen neuer Vokabeln, Dialoge, Lernmethoden und vieles mehr geteilt, um den Lernprozess der Nutzer:innen mit visuellen und/ oder auditiven Materialien zu unterstützen. Funktionen wie Stories, Reels und Live-Übertragungen auf Instagram können für den Sprachunterricht genutzt werden. Ausgehend von diesen Funktionen ist das Ziel dieser Arbeit, zu untersuchen, wie effektiv Instagram für das Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache ist. Zu diesem Zweck wurde eine Umfrage unter Instagram-Nutzer:innen durchgeführt, die Deutsch lernen, und die Ergebnisse wurden

analysiert und ausgewertet. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem Fremdsprachenlernen in sozialen Medien, mit einem besonderen Fokus auf die Plattform Instagram. Zunächst wird ein Überblick über bestehende Untersuchungen zum Spracherwerb in sozialen Medien gegeben. Anschließend werden die Methodik der eigenen Untersuchung sowie die zentralen Ergebnisse dargestellt. Diese werden im Kapitel ‚Diskussion‘ unter Einbezug relevanter Forschungsliteratur analysiert und reflektiert. Abschließend erfolgt im Abschnitt „Fazit und Ausblick“ eine zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse sowie eine Formulierung von Empfehlungen für zukünftige Studien.

Literaturüberblick zum Thema

Schmidt und Taddicken (2017: 8) definieren den Begriff Soziale Medien als „Sammelbegriff für Angebote auf Grundlage digital vernetzter Technologien, die es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art zugänglich zu machen und davon ausgehend soziale Beziehungen zu knüpfen und/ oder zu pflegen“. Instagram, Facebook, LinkedIn und andere Soziale Medien dienen in erster Linie dazu, soziale Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Instagram ist eine kostenlose mobile App, die speziell für Smartphones entwickelt wurde, um Fotos und Videos zu teilen. Nutzer:innen können Fotos und Videos aufnehmen, diese bearbeiten und anschließend mit der Instagram-Community teilen. Faßmann und Moss (2016: 27) zufolge ist „Instagram [...] der am emotionalsten empfundene Social-Media-Kanal“. Entsprechend der Dominanz visueller Inhalte wie Fotos und Videos spielen Texte in der Anwendung eine untergeordnete Rolle.

Der Einsatz sozialer Medien im Bildungsbereich bringt verschiedene Neuerungen für traditionelle Lernmethoden mit sich. So lassen sich mit sozialen Medien beispielsweise themenspezifische Lernprozesse gestalten (Beißwenger / Knopp 2019: 9) oder personalisierte Lernumgebungen bereitstellen (Al-Ali 2014: 12). Einer der größten Vorteile von Social Media ist, dass sie zeit- und ortsunabhängige, informelle Lernumgebungen bieten. Außerdem eignen sie sich „sowohl für die Aus- als auch für die Weiter- und Fortbildung“ (Gabriel / Röhrs 2017: 141). Ein weiterer Vorteil ist, dass soziale Medien leicht zugänglich sind und ein breites Publikum ansprechen. Selbst das ziellose Surfen auf diesen Plattformen kann dazu führen, dass neue Informationen gewonnen oder vorhandene Informationen aufgefrischt werden (Lauber-Pohle 2018: 50). Neben den wichtigen Vorteilen der Integration von sozialen Medien in die Bildung sind auch einige Nachteile zu nennen. So werden soziale Medien in der Regel zur Unterhaltung oder zur persönlichen Kommunikation genutzt und die Nutzungsgewohnheiten der Nutzer:innen ändern sich nur schwer. Laut Würffel (2020: 226) unterscheiden sich die Mediennutzungsmuster von Studierenden in institutionellen Umgebungen wie Schulen oder Universitäten von denen außerhalb dieser Umgebungen, also in ihrem Alltag oder in ihren sozialen Beziehungen. Auch wenn Studierende soziale Medien in ihrem Privatleben aktiv und selbstverständlich nutzen, ist die Nutzung derselben sozialen Medien für Bildungszwecke möglicherweise nicht ebenso verbreitet,

gewünscht oder effektiv. Darüber hinaus kann die Öffentlichkeit von Social-Media-Beiträgen für manche Schüler:innen zwar die Lernmotivation steigern, aber es kann auch vorkommen, dass sich manche Schüler:innen aus Angst vor Fehlern nur eingeschränkt äußern (Vurdien 2011: 133). Jede Social-Media-Plattform weist eigene sprachliche Codes und spezifische Nutzungskontexte auf, die bei ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht unbedingt berücksichtigt werden sollten. Manelli (2023: 48) weist darauf hin, dass beispielsweise in Fremdsprachenkursen für Studierende der Soziologie oder Politikwissenschaft Twitter (ab 2023 ‚X‘) sinnvoller sein kann als Instagram, da die Plattform textzentrierter ist. TikTok wiederum könnte aufgrund seiner Popularität bei Jugendlichen bevorzugt in Projekten mit Schüler:innen der Sekundarstufe zum Einsatz kommen.

Jüngste Studien zeigen, dass soziale Medien einen positiven Einfluss auf das Erlernen von Fremdsprachen haben. Bestimmte Merkmale sozialer Medien – wie kürzere Texte, Hashtags und visuelle Elemente – ermöglichen es Lernenden, in einer zuvor nicht realisierbaren Weise mit der Zielsprache zu interagieren (Lomicka / Lord 2020: 265). Durch die Erleichterung der interaktiven Zusammenarbeit und des Informationsaustauschs gewinnen soziale Medien für die Gestaltung eines lernerzentrierten Unterrichts zunehmend an Bedeutung (Muftah 2024: 223). Laut Nasution (2022: 65) können Social-Media-Plattformen die Lese- und Schreibfähigkeiten von Schüler:innen verbessern. Bozavlı (2017: 638) hat in seiner Studie darauf hingewiesen, dass Schüler:innen dafür sensibilisiert werden müssen, dass Social Media ihre Kommunikationsfähigkeiten in einer Fremdsprache verbessern kann. Mitchell (2012: 482) kommt in seiner Studie zu dem Schluss, dass Englischlernende ihre Kommunikationsfähigkeiten in Englisch durch die Nutzung von Facebook, einer der bekanntesten Social-Media-Anwendungen, verbessern können. Laut Gamble und Wilkins (2014: 67) ist die Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien ohne zeitliche und räumliche Einschränkungen zu teilen, eines der wichtigsten Merkmale von Facebook. Laut Hattem (2012: 59) haben Mikroblogging-Seiten wie Twitter (X) einen positiven Einfluss auf die Verbesserung der Grammatik. Taşkıran u. a. (2018: 110) geben an, dass Englischlernende Twitter positiv bewerten, da es ihnen die Möglichkeit bietet, außerhalb des Unterrichts zu üben und neue Vokabeln zu lernen. Laut einer Studie von Erarslan (2019: 66) ist Instagram für Englischlernende eine Plattform, die den formalen Unterricht unterstützt, da die Lernenden über diese Anwendung Materialien miteinander austauschen können. Eine weitere Studie, die den Einsatz von Instagram durch Schüler:innen mit Englisch als Fremdsprache untersuchte, kam zu dem Ergebnis, dass die Plattform das Üben englischer Ausdrücke und die Verbesserung der Aussprache erleichtert (Subekti / Damaryanan 2023: 47). Obwohl viele Funktionen von Instagram nicht speziell für das Sprachenlernen entwickelt wurden, nutzen Lernende sie durch kreative Anpassungen gezielt für sprachliche Lernprozesse (Lee 2022: 26). Beispielsweise können die Nutzer:innen ihre Inhalte mithilfe von Hashtags einer größeren Lerngemeinschaft zugänglich machen (Lee 2022: 22).

Laut Handayani (2016: 324ff.) ist Instagram ein effektives und innovatives Instrument, das sowohl von Lehrer:innen als auch von Schüler:innen im

Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Al-Ali (2014: 12) weist darauf hin, dass Instagram den Schüler:innen eine persönlichere Lernerfahrung bietet. Neben der grundlegenden Funktion des Teilens von Fotos und Videos bietet Instagram mit Funktionen wie Reels, Stories und Live-Übertragungen vielfältige Möglichkeiten für die Erstellung von Materialien für den Fremdsprachenunterricht. Laut Purnama (2017: 12) steigert die Nutzung von Instagram die Motivation zum Sprachenlernen. Hazaymeh und Khasawneh (2024: 80) konstatieren, dass die Live-Funktion es ermöglicht, im häuslichen Umfeld gezielte Sprachübungen durchzuführen, und argumentieren, dass soziale Netzwerke wie Instagram einen signifikanten Beitrag zur Erweiterung der Sprach- und Grammatikkompetenzen von Fremdsprachenlernenden leisten. In einer an der Universidad de los Andes in Kolumbien durchgeführten Studie wurde gezeigt, dass Instagram nicht nur als Mittel zum Sprachenüben, sondern auch zur Förderung historischen und kulturellen Bewusstseins wirksam eingesetzt werden kann. Im Rahmen des Projekts verfassten die Deutschlernenden Tagebucheinträge einer fiktiven Figur, die in den Jahren 1988/ 89 in der DDR lebte und veröffentlichten diese auf Instagram. Obwohl keine direkte Interaktion zwischen den Lernenden stattfand, bot die Plattform – die auch von Mitstudierenden und Lehrpersonen genutzt wurde – eine authentische Gelegenheit zur Anwendung der Zielsprache (Louis 2023: 327).

Forschungsdesign

In dieser Studie wurde ein gemischter Forschungsansatz verwendet, der quantitative und qualitative Daten aus derselben Untersuchung kombiniert (Gay u. a. 2006: 490; Kuckartz 2014: 33). Aus diesem Grund wurden qualitative und quantitative Daten separat erhoben und analysiert. Qualitative Daten dienen dazu, quantitative Daten zu unterstützen und zu veranschaulichen. Die Grundgesamtheit der Studie bilden Instagram-Nutzer, die Deutsch lernen, die Stichprobe hingegen die Instagram-Nutzer, die den Fragebogen beantwortet haben.

Quantitativer Teil

Für den quantitativen Teil der Studie wurde die von Gönülal (2019: 322) erstellte 6-Punkte-Likert-Skala mit 15 Aussagen angepasst und aus dem Englischen ins Deutsche und Türkische übersetzt. Zur Sicherstellung der Übersetzungsqualität wurden zwei Fachpersonen mit der Rückübersetzung und Überprüfung betraut. Diese Skala weist mit einem Cronbach-Alpha-Wert von 0,94 eine hohe Reliabilität auf. Die Umfrage wurde mit LimeSurvey erstellt. Um Instagram-Nutzer:innen, die Deutsch lernen, direkt zu erreichen, wurde der Link zur Umfrage drei Tage lang als Story auf dem Instagram-Account @deutschag von einer der Forscherinnen geteilt. Außerdem wurde der Link zur Umfrage per Direktnachricht an Deutschlernende verschickt. Insgesamt nahmen 359 Personen an der quantitativen Umfrage teil, von denen zwölf angaben, keinen Instagram-Account zu haben und 64 angaben, Instagram nicht zum Deutschlernen zu nutzen. Letztendlich wurden die Daten von 283 Teilnehmenden ausgewertet, davon 181 Frauen und 102

Männer. Fast die Hälfte der Teilnehmenden (133 Teilnehmende – 47 %) ist zwischen 25 und 34 Jahre alt. Insgesamt nahmen Teilnehmende aus 44 Ländern an der Studie teil, wobei der Schwerpunkt mit 185 Teilnehmenden (65,4 %) auf der Türkei lag. Diese Zahl entspricht auch der Anzahl der Teilnehmenden, deren Muttersprache Türkisch ist. 242 Teilnehmende gaben (85,5 %) an, einen Bachelor-, Master- oder Doktorgrad zu haben oder in einem entsprechenden Studiengang eingeschrieben zu sein. In der Umfrage wurden die Teilnehmenden außerdem gebeten, ihre Deutschkenntnisse selbst einzuschätzen. Demnach gab ein Großteil der Teilnehmenden an, dass ihre Deutschkenntnisse dem Niveau B1-B2 entsprechen. Die aus der Umfrage gewonnenen Daten wurden mithilfe der Software SPSS analysiert. Bei der Analyse der Daten wurden die Skalausdrücke anhand der Forschungsfragen in drei Kategorien unterteilt: Lernen, Sprachkenntnisse und Motivation.

Qualitativer Teil

Zur Datenerhebung im qualitativen Teil der Untersuchung wurde ein forschungsgeleiteter Interviewleitfaden eingesetzt, der auf Basis der Forschungsfragen und der einschlägigen Fachliteratur entwickelt wurde. In dieser Studie wurden nach Einholung der mündlichen Zustimmung 15- bis 20-minütige, leitfadengestützte Interviews mit sechs Personen (zwei Frauen, vier Männer) unterschiedlichen Alters (24–38 Jahre) und aus verschiedenen Berufsgruppen durchgeführt. Die Interviews fanden online und in türkischer Sprache statt. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nicht zufällig, denn in solchen Untersuchungen geht es nicht um statistische Verallgemeinerungen, sondern um die Gewinnung tiefergehender Erkenntnisse. Daher muss die Stichprobe nicht repräsentativ für die gesamte Grundgesamtheit sein (Grum / Legutke 2016: 84). Die Interviews können einzeln oder in Gruppen durchgeführt werden, erfordern jedoch im Vergleich zu schriftlichen Fragebögen mehr Zeit und Aufwand, was in der Regel zu einer geringeren Teilnehmerzahl führt (Riemer 2016: 156). Die gesammelten Daten wurden mit Hilfe der Software MAXQDA analysiert. Für die Analyse wurden den Teilnehmenden die Pseudonyme P₁, P₂, P₃, P₄, P₅ und P₆ zugewiesen.

Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse des quantitativen Teils der Studie und anschließend die Ergebnisse des qualitativen Teils vorgestellt.

Quantitative Ergebnisse

Von den 283 Teilnehmenden, die anhand quantitativer Daten bewertet wurden, gaben 163 (57,6 %) an, Instagram in ihrer Muttersprache zu nutzen, während 61 (21,6 %) angaben, Instagram auf Deutsch zu nutzen. Als bevorzugte Kommunikationssprache auf Instagram gaben 163 Teilnehmende (57,6 %) ihre Muttersprache, 12 Teilnehmende (4,2 %) Deutsch und 63 Teilnehmende (22,3 %) sowohl ihre Muttersprache als auch Deutsch an. Auf die

Frage nach der durchschnittlichen Zeit, die täglich auf Instagram verbracht wird, antworteten 107 Teilnehmende (37,8 %) mit 1 Stunde, 84 Teilnehmende (29,7 %) mit 2 Stunden und 92 Teilnehmende (32,5 %) mit 3 oder mehr Stunden.

Bevor auf die Ergebnisse eingegangen wird, ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der SPSS-Analyse Ausreißer identifiziert wurden. Zwei Teilnehmende mit einem z-Wert von -3 wurden aus dem Datensatz entfernt. Die Analysen basieren somit auf den Daten von 281 Personen. Ziel dieser Maßnahme war es, eine Normalverteilung der Daten zu gewährleisten.

Die Mittelwerte der aus 15 Aussagen bestehenden Skala sind im Anhang dargestellt. Die Aussage ‚Instagram ist eine gute Plattform, um neue Wörter auf Deutsch zu lernen‘ ($M = 5.11$, $SD = 1.04$) erhielt den höchsten Mittelwert, gefolgt von ‚Instagram macht das Deutschlernen interessanter‘ ($M = 4.51$, $SD = 1.30$). Die beiden Aussagen mit dem niedrigsten Mittelwert waren: ‚Instagram ist eine gute Plattform, um das Schreiben auf Deutsch zu üben‘ ($M = 3.36$, $SD = 1.46$) und ‚Instagram steigert meine Motivation, auf Deutsch zu schreiben‘ ($M = 3.50$, $SD = 1.53$). Die Mittelwerte der drei Kategorien, die anhand der Forschungsfragen gebildet wurden und der Gesamtskala sind nachfolgend aufgeführt:

- **Gesamtskala:** $M = 4.21$, $SD = 0.98$
- **Lernen:** $M = 4.33$, $SD = 1.09$
- **Sprachkenntnisse:** $M = 4.22$, $SD = 0.96$
- **Motivation:** $M = 4.07$, $SD = 1.20$

Diese drei Bereiche und die allgemeine Skala wurden anhand der Variablen Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Deutschkenntnisse, Sprache des Instagram-Accounts, Sprache der Kommunikation auf Instagram und täglich verbrachte Zeit auf Instagram verglichen und analysiert. Mit Ausnahme der täglich verbrachten Zeit auf Instagram wurde bei keiner Variable ein signifikanter Unterschied festgestellt.

Geschlecht: In allen drei Bereichen und in der Gesamtskala ist der Mittelwert der Frauen etwas höher als der der Männer. Daraus lässt sich schließen, dass Frauen Instagram zum Deutschlernen positiver gegenüberstehen als Männer, wobei jedoch zu beachten ist, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Variablen festgestellt wurde.

Alter: Vor der Untersuchung dieser Variable wurden die Daten von zwei 16- und 17-jährigen Teilnehmenden aus den Ergebnissen entfernt, da sie keinen Einfluss auf das Ergebnis hatten. Die übrigen Teilnehmenden wurden in die Altersgruppen 18-24, 25-34, 35-44 und 45+ eingeteilt. Den Ergebnissen zufolge stehen die über 45-jährigen Teilnehmenden dem Deutschlernen auf Instagram positiver gegenüber. Die Teilnehmenden im Alter von 25 bis 34 Jahren weisen in allen Bereichen den niedrigsten Mittelwert auf. Es gibt jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Bildungsstand: Beim Vergleich der Meinungen der Teilnehmenden zum Deutschlernen auf Instagram anhand ihres Bildungsstands zeigt sich, dass

Masterstudierende und Hochschulabsolvent:innen eine positivere Einstellung zum Lernen haben, Bachelorstudierende und Hochschulabsolvent:innen zu den Sprachkenntnissen und Schüler:innen sowie Abiturient:innen zur Motivation. Es lassen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen.

Deutschkenntnisse: Die Teilnehmenden haben ihre Deutschkenntnisse in den vier Fertigkeiten selbst bewertet. Diejenigen, die angaben, in diesen Bereichen auf Anfängerniveau (A1) zu sein, erzielten mit einer Ausnahme in allen Kategorien und auf der Gesamtskala einen höheren Mittelwert als die Teilnehmenden der anderen Niveaustufen. Nur diejenigen, die im Bereich Scheiben das Niveau C2 gewählt haben, gaben im Vergleich zu den Teilnehmenden mit dem Niveau A1 eine etwas positivere Einschätzung in der Kategorie Lernen ab. Auch wenn kein signifikanter Unterschied festzustellen ist, lässt sich sagen, dass die Teilnehmenden mit dem Niveau A1 eine positivere Einstellung zum Deutschlernen auf Instagram haben.

Sprache des Instagram-Accounts: Nutzer:innen, die Instagram in ihrer Muttersprache verwenden, haben im Vergleich zu anderen Optionen in allen Kategorien und insgesamt eine positivere Einstellung.

Sprache der Kommunikation auf Instagram: Die Einstellung der Teilnehmenden, die ‚Sonstiges‘ als bevorzugte Kommunikationssprache auf Instagram ausgewählt haben (die meisten gaben Englisch an), war im Vergleich zu anderen Optionen positiver. Nur in der Kategorie ‚Motivation‘ war der Mittelwert derjenigen, die als Kommunikationssprache ihre Muttersprache und Deutsch gewählt haben, etwas höher. Statistisch signifikante Unterschiede konnten jedoch nicht festgestellt werden.

Täglich verbrachte Zeit auf Instagram: Teilnehmende, die mindestens drei Stunden pro Tag auf Instagram verbringen, haben im Vergleich zu anderen Teilnehmenden eine statistisch signifikant positivere Einstellung. Es wurde festgestellt, dass diejenigen, die täglich mindestens drei Stunden auf Instagram verbringen, in den Kategorien Lernen und Motivation eine deutlich positivere Einstellung haben als diejenigen, die nur eine Stunde pro Tag auf Instagram verbringen. Auch im Bereich Sprachkenntnisse und auf der allgemeinen Skala haben die Teilnehmenden, die drei Stunden auf Instagram verbringen, eine deutlich positivere Einstellung als diejenigen, die ein oder zwei Stunden verbringen.

Qualitative Ergebnisse

Im qualitativen Teil der Studie wurden von den sechs befragten Teilnehmenden Informationen und Meinungen zu den folgenden Punkten eingeholt:

- Informationen zu den auf Instagram abonnierten Accounts für das Deutschlernen und Ansichten über diese Accounts
- Ansichten zu den Arten von Inhalten auf Instagram
- Ansichten zum Einfluss des Deutschlernens auf Instagram auf die Motivation zum Deutschlernen

- Ansichten zum Einfluss des Deutschlernens auf Instagram auf die Kenntnisse der deutschen Sprache
- Allgemeine Ansichten zum Deutschlernen auf Instagram

Die Teilnehmenden wurden zunächst gefragt, welchen Accounts sie auf Instagram folgen, um Deutsch zu lernen. Die Antworten waren vielfältig. Während P₆ beispielsweise angab, alle möglichen Accounts zu folgen, um Deutsch zu lernen, gab P₁ an, nur zwei Deutschlehrer:innen zu folgen. P₂ erklärte, warum er Muttersprachlern folgt, wie folgt:

Ich folge Muttersprachlern, um herauszufinden, wie ihre Sprache tatsächlich natürlich gesprochen wird.²

P₅ hingegen bevorzugt Accounts, auf denen Deutschlernende ihre Erfahrungen austauschen:

Ich möchte, dass mein Instagram ein wenig unterhaltsam bleibt. Ich möchte nicht zu sehr getriggert werden und es nicht wie eine Schule empfinden. Deshalb will ich solchen Accounts (Deutschlehrkräfte, Institute etc.) nicht folgen, sondern mich interessieren eher die Erfahrungen der Menschen beim Sprachenlernen.

Bemerkenswert ist, dass sämtliche Teilnehmenden berichten, über die Entdecken-Funktion von Instagram auch deutschsprachige Inhalte zu sehen, obwohl sie den entsprechenden Accounts nicht folgen.

In einem zweiten Schritt wurden die Teilnehmenden gefragt, auf welche Art von Inhalten sie auf Instagram zum Deutschlernen gestoßen sind und wie sie diese Inhalte bewerten. Diese Inhalte wurden in zwei Unterkategorien unterteilt: Instagram-Funktionen (Features) und Inhaltsformate. Die Teilnehmenden äußerten sich zu den Funktionen von Instagram wie Stories, Posts, Reels und Live-Übertragungen sowie zu den damit erstellten Inhaltsformaten wie Tabellen, Quizfragen und Wissenshäppchen. P₂ beispielsweise findet die als Stories geteilten Quiz nützlich:

Ich glaube, die Formate, die in Form von Tests in der Story geteilt werden, sind für mich effektiver. Denn ich kann sehen, welche Option mir in dem Moment als erstes in den Sinn kommt. Ich kann sehen, ob ich es richtig oder falsch gemacht habe. Das bleibt mir mehr im Gedächtnis.

P₄ hingegen betont die Bedeutung visueller Elemente in Beiträgen:

Manchmal gibt es in manchen Beiträgen kaum Bilder oder Zahlen. Es gibt nur Text. Ehrlich gesagt vergesse ich den Text 30 Sekunden später, also hat er für mich keinen Nutzen. Wenn der Beitrag nicht mit einem Bild oder einer Karikatur versehen ist, wird er meiner Meinung nach sehr schnell vergessen, und das ist ineffizient.

P₄ findet auch das Lernen durch Live-Übertragungen nicht effektiv:

Live-Übertragungen sind für mich nicht sehr effektiv, weil ich während der meisten Live-Übertragungen nicht verfügbar bin.

Auf die Frage, ob Instagram die Motivation zum Deutschlernen erhöht, antworteten zwei Teilnehmende positiv, ein/e Teilnehmende(r) negativ, während drei Teilnehmende angaben, dass Instagram in manchen Fällen die Motivation steigert, in anderen Fällen

² Die im Text zitierten Aussagen wurden von der Erstautorin des Artikels übersetzt.

jedoch keine Wirkung zeigt. Von den drei Teilnehmenden, die neutralere Antworten gaben, ist P₄ der Meinung, dass Instagram zwar die Motivation zum Deutschlernen nicht erhöht, aber auch keine völlig nutzlose Lernmethode ist; vor allem die jederzeitige Verfügbarkeit von Informationen sei ein positiver Aspekt der App. P₅ gab an, dass die Erfahrungen der Lernenden ihn motivierten, Beiträge über die Schwierigkeiten der deutschen Sprache jedoch seine Motivation verringerten. P₆ ist der Meinung, dass das Erlernen einer Sprache ein ganzheitlicher Prozess ist und Instagram nicht allein, sondern als Teil des allgemeinen Lernprozesses nützlich ist.

Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob das Deutschlernen auf Instagram ihre Grammatikkenntnisse verbessert habe. Fünf der sechs Teilnehmenden bejahten dies, während einer (P₅) angab, dass er nicht erwartet habe, auf Instagram neue Vokabeln zu lernen oder Grammatik zu lernen. Unter den Teilnehmenden, die eine positive Haltung äußerten, vertritt P₂ die Auffassung:

Ich bin der Ansicht, dass Instagram einen erheblichen Einfluss auf das Vokabellernen hat, sogar einen größeren als der Unterricht.

Abschließend wurden die Teilnehmenden allgemein nach ihrer Meinung zum Deutschlernen auf Instagram gefragt. P₁ äußerte sich wie folgt: *„Ich denke, Instagram ist sehr effektiv für jemanden mit grundlegenden Deutschkenntnissen“*, während P₂ betonte, dass Instagram insbesondere für Anfänger beim Vokabellernen nützlich sei:

Ich denke, Instagram ist ein sehr guter Anfang, vor allem beim Vokabellernen. Aber danach ist es definitiv notwendig, sich Notizen zu machen. Ich glaube nicht, dass es allein ausreicht.

P₃ und P₄ vertreten ähnliche Ansichten:

(Instagram) ist zwar nicht vollständig effektiv, kann aber als tägliche Übung dienen. Es bietet zumindest den Vorteil, außerhalb des Deutschkurses fünf bis zehn Minuten zu üben oder Hinweise zu sehen. (P₃)

Insgesamt denke ich, dass solche Seiten auf Instagram dazu beitragen, dass Menschen Deutsch lernen, wenn auch nicht unbedingt auf die beste Weise. (P₄)

P₅ und P₆ haben gegenüber dem Deutschlernen auf Instagram eine negative Haltung gezeigt. Ihrer Meinung nach ist Instagram eine Unterhaltungsplattform und daher kein geeigneter Ort zum Sprachenlernen:

Es gibt nichts, was ich (auf Instagram) gelernt habe. [...] Wenn zum Beispiel ein Freund von mir sagt: ‚Ich fange an, eine Sprache zu lernen!‘, wäre meine erste Reaktion nicht unbedingt ‚Folge diesen Accounts auf Instagram!‘. (P₅)

Um ehrlich zu sein habe ich nicht viel auf Instagram gelernt. Ich nutze Instagram eher zu Unterhaltungszwecken. [...] (Deutsch lernen auf Instagram) ist nicht sehr effektiv, aber es ist ein Teil des Ganzen. Allein ist es niemals ausreichend. (P₆)

Diskussion

Im quantitativen Teil der Studie wurde eine 6-Punkte-Likert-Skala verwendet, wobei die höchste Bewertung *„Instagram ist eine gute Plattform, um neue Wörter auf Deutsch zu*

lernen‘ (M = 5.11, SD = 1.04) war. Dieses Ergebnis stimmt mit der Meinung des Teilnehmenden P₂ überein, dass das Lernen von Wörtern auf Instagram effektiver ist als das Lernen im Klassenzimmer. Auch in der Studie von Gönülal (2019: 315-16) erhielt Instagram den höchsten Mittelwert als nützliche Anwendung zum Lernen neuer englischer Wörter. In einer Studie mit iranischen Englischlernenden wurde ebenfalls festgestellt, dass soziale Netzwerke wie Instagram einen positiven Einfluss auf das Vokabellernen haben (Kaviani 2022: 22). In diesem Zusammenhang ist es nicht überraschend, dass die Aussage ‚Instagram macht das Deutschlernen interessanter‘ (M = 4.51, SD = 1.30) den zweithöchsten Mittelwert erhielt. Das Erlernen einer Fremdsprache über soziale Medien ist eine informelle Lernmethode, die jederzeit und überall durchgeführt werden kann. Instagram sticht unter den sozialen Medien als Plattform hervor, auf der visuelle Elemente intensiv genutzt werden, kreative Kurzvideos (Reels) geteilt werden und Quiz in Form von Stories erstellt werden können. Aufgrund dieser Merkmale empfinden viele Lernende Instagram als eine hilfreiche Plattform – sowohl zur Erweiterung des Wortschatzes als auch zur Unterstützung des Lernprozesses.

Die beiden Aussagen mit dem niedrigsten Mittelwert in der Studie lauten wie folgt: ‚Instagram ist eine gute Plattform, um das Schreiben auf Deutsch zu üben‘ (M = 3.36, SD = 1.46) und ‚Instagram steigert meine Motivation, auf Deutsch zu schreiben‘ (M = 3.50, SD = 1.53). Die Tatsache, dass beide Aussagen zum Schreiben nahe am Durchschnitt liegen, zeigt, dass die Teilnehmenden unentschlossen sind, ob Instagram eine geeignete App für Schreibübungen ist. Da Instagram eine visuell orientierte Plattform ist, eignet es sich gut für den Wortschatzaufbau, jedoch weniger für Schreibübungen. Die Interaktionsmöglichkeiten auf Instagram konzentrieren sich in der Regel auf Likes („Gefällt mir“-Angaben) und kurze Kommentare, was die Anwendung längerer und komplexerer Schreibfähigkeiten einschränken kann. Nach Flower ve Hayes (1981: 370) besteht der Schreibprozess aus dem Planen (planning), dem Formulieren der Gedanken (translating) und dem Überarbeiten des Geschriebenen (reviewing). Da die beschriebenen grundlegenden Schritte des Schreibprozesses auf Instagram nicht durchgeführt werden können, kann diese Plattform nicht als geeignetes Instrument zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten angesehen werden. Aus diesem Grund ist das Ergebnis nicht überraschend. Wang und Vasquez (2014: 90) haben in ihrer Studie über den Einfluss von Facebook auf die Schreibfähigkeiten in Chinesisch als Fremdsprache festgestellt, dass die Anwendung keinen signifikanten Einfluss auf die Schreibqualität hat. In Verbindung mit den Ergebnissen dieser Studie lässt sich der Schluss ziehen, dass einige Social-Media-Anwendungen nicht sehr effektiv sind, um die Schreibfähigkeiten in einer Fremdsprache zu verbessern.

Der Mittelwert für die gesamte Skala wurde mit 4.21 (SD = 0.98) berechnet. Dieses leicht über dem Durchschnitt liegende Ergebnis zeigt, dass die Teilnehmenden Instagram in Bezug auf das Deutschlernen positiv bewerten. Wie oben erwähnt, wurden die Aussagen der Skala entsprechend den Forschungsfragen in drei Kategorien (Lernen, Sprachkenntnisse, Motivation) unterteilt. Der höchste Mittelwert wurde in der Kategorie ‚Lernen‘ erzielt (M = 4.33, SD = 1.09). An zweiter Stelle folgt die Kategorie ‚Sprachkenntnisse‘ (M = 4.22, SD = 0.96). Die Kategorie ‚Motivation‘ hat den

niedrigsten Mittelwert ($M = 4.07$, $SD = 1.20$). Wie die Ergebnisse zeigen, bestehen zwischen diesen drei Kategorien keine signifikanten Unterschiede. Auffällig ist jedoch, dass die Teilnehmenden die Auswirkungen des Deutschlernens auf Instagram auf ihre Deutschlernmotivation im Vergleich zu den anderen Kategorien negativer bewerten. Das bedeutet, dass die Nutzer:innen Instagram zwar in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache und die Sprachkompetenz als hilfreich empfinden, es jedoch nicht im gleichen Maße als motivationsfördernd wahrnehmen. Auch in den qualitativen Interviews wurde angemerkt, dass Instagram keinen großen Einfluss auf die Motivation zum Deutschlernen habe. Laut P₅ kann die Hervorhebung von Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache zu einer Verringerung der Lernmotivation führen. Der Mittelwert der Kategorie ‚Motivation‘ ist zwar geringer als der der übrigen Kategorien, liegt jedoch weiterhin über dem Skalenmittelwert. In der Literatur gibt es auch Studien, die zu dem Ergebnis kommen, dass Instagram die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache steigert. So kommt beispielsweise Erarslan (2019: 63) in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen, die Englisch als Fremdsprache lernen, Instagram als eine Plattform sehen, die sie zum Üben der englischen Sprache motiviert und dass sie sich durch das Üben der englischen Sprache auf dieser Plattform wohlfühlen. In der Studie von Mansor und Abd Rahim (2017: 111) gaben die Teilnehmenden an, dass die Nutzung von Instagram beim Sprachenlernen sie motiviert und ihr Selbstvertrauen in der englischen Kommunikation gestärkt hat. Dennoch sollten die negativen Kommentare zur Motivation in den Interviews im qualitativen Teil dieser Studie nicht außer Acht gelassen werden. Auf Instagram gibt es sowohl Inhalte, die die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache steigern, als auch solche, die sie verringern und die Lernenden sollten sich dessen bewusst sein.

Die Kategorien ‚Lernen‘, ‚Sprachkenntnisse‘ und ‚Motivation‘ sowie die Gesamtskala wurden in Bezug auf die Variablen Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Deutschkenntnisse, Sprache des Instagram-Accounts, Sprache der Kommunikation auf Instagram und die täglich verbrachte Zeit auf Instagram verglichen. Statistisch signifikante Unterschiede wurden nur bei der Variable ‚Täglich verbrachte Zeit auf Instagram‘ festgestellt. Demnach stehen diejenigen, die Instagram drei Stunden oder mehr pro Tag nutzen, dem Deutschlernen auf Instagram positiver gegenüber als diejenigen, die Instagram eine bis zwei Stunden pro Tag nutzen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der auf der App verbrachten Zeit und der Deutschlernaktivität bestehen könnte. In einer Studie, in der etwa die Hälfte der Teilnehmer angab, täglich mehr als drei Stunden in sozialen Medien zu verbringen, stimmten nur 9,6 % der Teilnehmer der Aussage ‚Man kann über soziale Medien Fremdsprachen lernen‘ mit ‚stimme zu‘ oder ‚stimme voll und ganz zu‘ zu. In derselben Studie stimmten 20 % der Teilnehmer der Aussage ‚Über soziale Medien lassen sich mündliche Kommunikationsfähigkeiten in einer Fremdsprache verbessern‘ mit ‚stimme zu‘ und ‚stimme voll und ganz zu‘ zu (Bozavlı 2017: 631-32). Die Ergebnisse der Studie von Bozavlı scheinen im Widerspruch zu den Ergebnissen dieser Studie zu stehen. Allerdings besteht die Stichprobe der genannten Studie aus Studierenden der Fachrichtungen Englisch, Deutsch und Französisch (Bozavlı 2017: 630). Ein möglicher

Erklärungsansatz für den Unterschied zwischen den beiden Studien besteht darin, dass die Teilnehmenden in der Untersuchung von Bozavlı angehende Fremdsprachenlehrkräfte waren und die Fragen daher aus einer pädagogischen Perspektive beantwortet haben. Im Gegensatz dazu lässt sich – unter Berücksichtigung der demografischen Daten der Teilnehmenden dieser Studie – annehmen, dass pädagogische Überlegungen für ihre Antworten keine wesentliche Rolle gespielt haben.

Bei der Gegenüberstellung der übrigen Variablen konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Es lassen sich jedoch einige bemerkenswerte Ergebnisse feststellen. So zeigt beispielsweise der Vergleich nach Geschlecht, dass Frauen eine positivere Einstellung gegenüber dem Deutschlernen auf Instagram aufweisen als Männer. Es gibt Studien, die belegen, dass Frauen dem Erlernen einer Fremdsprache positiver gegenüberstehen als Männer. So zeigen beispielsweise japanische Schülerinnen laut einer Studie von Kobayashi (2002: 193) eine positivere Einstellung zum Erlernen der englischen Sprache als ihre männlichen Mitschüler. Bei einem Vergleich nach Deutschkenntnissen zeigen Teilnehmende, die sich selbst auf dem Niveau A1 einstufen, eine positivere Einstellung zum Deutschlernen auf Instagram als Teilnehmende anderer Niveaustufen. In den qualitativen Interviews gab der Teilnehmende P₂ an, dass Instagram eine nützliche Anwendung für Deutschanfänger sei, insbesondere zum Vokabellernen. In einer Studie von Aloraini und Cardoso (2020: 1721-22), in der die Nutzung von sozialen Medien (Twitter, WhatsApp, Snapchat und Instagram) von Englischlernenden verglichen wurde, zeigen die Ergebnisse, dass Anfänger die vier sozialen Medien als nützlicher empfinden als Fortgeschrittene. Das Ergebnis der Studie von Aloraini und Cardoso, wonach soziale Medien insbesondere für Fremdsprachenlernende auf Anfängerniveau hilfreich sind, deckt sich mit den positiven Einstellungen der A1-Teilnehmenden in der vorliegenden Untersuchung.

Fazit und Ausblick

In der heutigen globalisierten Welt ist das Erlernen von Fremdsprachen zu einer Notwendigkeit geworden und Schulen, Universitäten und Sprachkurse bieten seit vielen Jahren entsprechende Bildungsangebote an. Mit der Entwicklung des Internets und der Computertechnologie können Einzelpersonen jedoch auch auf informelle Weise Sprachen lernen. Insbesondere mit der COVID-19-Pandemie ist der Bedarf an Heim- oder Fernunterricht deutlich geworden und es wurden verschiedene Lösungen in diesem Bereich entwickelt (vgl. Ali 2020; Goudeau u. a. 2021). In diesem Zusammenhang spielen Social-Media-Anwendungen eine wichtige Rolle. In den letzten Jahren wurden zahlreiche Studien zum Einfluss sozialer Medien auf das Sprachenlernen durchgeführt, wobei sich die meisten dieser Studien jedoch auf die englische Sprache konzentrierten. Studien, die sich explizit mit Instagram auseinandersetzen, liegen bislang nur in begrenzter Anzahl vor. In der Literatur gibt es keine ausreichende Anzahl von Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Instagram und dem Erlernen der deutschen Sprache befassen. Ziel der vorliegenden Studie war es, in dieser Hinsicht einen Beitrag

zu leisten, indem mithilfe qualitativer und quantitativer Daten der Einfluss und die Effizienz von Instagram beim Deutschlernen untersucht wurden.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die befragten Personen dem Einsatz von Instagram im Kontext des Deutschlernens überwiegend positiv gegenüberstehen. Ein Großteil der Teilnehmenden ist der Ansicht, dass Instagram insbesondere beim Erwerb grammatischer Strukturen und beim Wortschatzaufbau unterstützend wirkt. Zudem liegt der Anteil jener, die angeben, dass Instagram ihre Lernmotivation steigere, über dem Mittelwert. Diese insgesamt positive Haltung könnte Lehrkräfte darin bestärken, soziale Medien wie Instagram als ergänzende Instrumente im Fremdsprachenunterricht/ Deutschunterricht zu nutzen.

Die Studie hat jedoch auch ihre Grenzen. So ist die Stichprobe trotz der hohen Anzahl von Instagram-Nutzern, die Deutsch lernen, relativ klein (283 Personen im quantitativen Teil, 6 Personen im qualitativen Teil). Außerdem stammen etwa zwei Drittel der Teilnehmenden aus der Türkei. Daher lassen sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern. In Zukunft könnten groß angelegte Studien durchgeführt werden, die mehr Länder und mehr Teilnehmende umfassen. Außerdem könnte der Einfluss der speziellen Inhaltsformate von Instagram (z. B. Reels, Stories, Posts) auf die Motivation oder deren Wirksamkeit im Vergleich zu traditionellen Methoden eingehend untersucht werden.

Insgesamt zeigt die Studie das Potenzial sozialer Medien wie Instagram als sinnvolle Ergänzung zu traditionellen Lernmethoden auf und liefert zugleich eine fundierte Basis für zukünftige Forschungen zum Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht.

Literaturverzeichnis

- Al-Ali, Sebah** (2014): Embracing the Selfie Craze: Possible Use of Instagram as a Language mLearning Tool. *Issues and Trends in Educational Technology*. Vol. 2 (2), 1-16.
- Ali, Wahab** (2020): Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*. Vol. 10 (3), 16-25.
- Alm, Antonie** (2015): Facebook for informal language learning: Perspectives from tertiary language students. *The EUROCALL Review*. Vol. 23 (2), 3-18.
- Aloraini, Nouf / Cardoso, Walcir** (2020): Social media in language learning: A mixed-methods investigation of students' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 35 (8), 1707-1730. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1830804>
- Andayani, Widya u. a.** (2024): Exploring Students' Perception on Self-Thought in Learning German Through Instagram Reels. *Proceedings of the 3rd International Conference on Education, Indonesia*. Vol. 3, 254-265.
- Beißwenger, Michael / Knopp, Matthias** (2019): Soziale Medien in Schule und Hochschule. Zur Einführung. Beißwenger, Michael, Knopp, Matthias (Hrsg.): *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*, Berlin: Peter Lang, 9-21.
- Bozavlı, Ebubekir** (2017): Yabancı Dilde Öğrenenlerin Sosyal Medya Aracılığıyla Sözel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Vol. 6 (1), 627-640.

- Erarslan, Ali** (2019): Instagram as an Education Platform for EFL Learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 18 (3), 54-69.
- Faßmann, Manuel / Moss, Christoph** (2016). *Instagram als Marketing-Kanal: Die Positionierung ausgewählter Social-Media-Plattformen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Flower, Linda / Hayes, John R.** (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. Vol. 32 (4), 365-387.
- Gabriel, Roland / Röhrs, Heinz-Peter** (2017). *Social Media: Potenziale, Trends, Chancen und Risiken*, Berlin: Springer Gabler.
- Gamble, Craig / Wilkins, Michael** (2014): Student Attitudes and Perceptions of Using Facebook for Language Learning. *Dimension*. 49-72.
- Gay, L. R. u. a.** (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*, 8. Auflage, Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Goudeau, Sebastian u.a.** (2021): Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*. Vol. 5, 1273-1281.
- Gönülal, Talip** (2019): The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool. *Contemporary Educational Technology*. Vol. 10 (3), 309-323. <https://doi.org/10.30935/cet.590108>
- Grum, Urška / Legutke, Michael K.** (2016): Sampling. Caspari, Daniela u. a. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 78-89.
- Gürcan, Halil İ.** (2015): Contribution of Social Media to the Students' Academic Development. *International Journal of Information and Education Technology*. Vol. 5 (12), 965-968. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2015.V5.647>
- Handayani, Fitri** (2016): Instagram As a Teaching Tool? Really? *Proceedings of the Forth International Seminar on English Language and Teaching*, 320-327.
- Hattem, David** (2012): The Practice of Microblogging. *Journal of Second Language Teaching and Research*. Vol. 1 (2), 38-70.
- Hazaymeh, Wafa A. / Khasawneh, Mohamad A. S.** (2024): Examining the use of social media in teaching and learning foreign languages and the impact on students' speaking abilities. *Research Journal in Advanced Humanities*. Vol. 5 (2), 69-82.
- Kaviani, Maryam** (2022): The Impact of Instagram on Learning English Vocabulary among Iranian Pre-intermediate EFL Learners. *Journal of Research in Techno-based Language Education*. Vol. 2 (1), 15-24. doi: 10.22034/jrtle.2022.147055
- Kimmerle, Joachim, u. a.** (2015): Learning and Collective Knowledge Construction With Social Media: A Process-Oriented Perspective. *Educational Psychologist*. Vol. 50 (2), 120-137. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1036273>
- Kobayashi, Yoko** (2002): The Role of Gender in Foreign Language Learning Attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and Education*. Vol. 14 (2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/09540250220133021>
- Kuckartz, Udo** (2014): *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden: Springer VS.
- Lauber-Pohle, Sabine** (2018): *Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Lee, Yeong-Ju** (2022): Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 17 (2), 408-423. https://reseah-management.mq.edu.au/ws/portalfiles/portal/229760135/195351121_AV.pdf (Letzter Zugriff: 21.07.2025), 1-28.

- Leier, Vera** (2018): Using instagram in a tertiary German language course: Students' perceptions and approaches. *The New Zealand Language Teacher*. Vol. 44, 77-90.
- Lomicka, Lara / Lord, Gillian** (2020): Social networking and language learning. Farr, Fiona, Murray, Liam (Hrsg.): *The Routledge handbook of language learning and technology*, London: Routledge, Taylor & Francis Group, 255-268.
- Louis, Tatjana** (2023): GDR goes Instagram. Zum Einsatz sozialer Netzwerke im Sprachunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 28 (2), 313-334.
<https://doi.org/10.48694/zif.3637>
- Manelli, Francesco** (2023): *Die Förderung kommunikativ-pragmatischer Kompetenz im DaF-Unterricht durch soziale Netzwerke*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Berlin: Freie Universität.
- Mansor, Noraien / Abd Rahim, Normaliza** (2017): Instagram in ESL Classroom. *Man in India*. Vol. 97 (20), 107-114.
- Mitchell, Kathleen** (2012): A Social Tool: Why and How ESOL Students Use Facebook. *CALICO Journal*. Vol. 29 (3), 471-493.
- Muftah, Muneera** (2024): Impact of social media on learning English language during the COVID-19 pandemic. *PSU Research Review: An International Journal*. Vol. 8 (1), 211-226.
<https://doi.org/10.1108/PRR-10-2021-0060>
- Nasution, Awal K. P.** (2022): Social Media Used In Language Learning: Benefits And Challenges. *Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching (JLLLT)*. Vol. 1 (2), 59-68.
<https://doi.org/10.37249/jllt.v1i2.396>
- Purnama, Agnes D.** (2017): Incorporating Memes and Instagram to Enhance Student's Participation. *Language and Language Teaching Journal*, 1-14.
<https://doi.org/10.24071/lt.2017.200101>
- Riemer, Claudia** (2016): Befragung. Caspari, Daniela u.a. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 155-173.
- Saleh, N. u. a.** (2022): Instagram in Learning Spoken German. *INTERFERENCE: Journal of Language and Literature*. Vol. 3 (2), 177-183.
- Schmidt, Jan-Hinrik / Taddicken, Monika (Hrsg.)** (2017): *Handbuch soziale Medien*, Wiesbaden: Springer VS.
- Subekti, Adaninggar S. / Damaryanan, Rama** (2023): Impacts of using Instagram to practice speaking in english: perspectives of indonesian non-english major learners. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*. Vol. 5 (2), 38-54.
- Taşkıran, Ayşe u. a.** (2018): Fostering foreign language learning with Twitter: Reflections from English learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*. Vol. 19 (1), 100-116.
- Vurdien, Ruby** (2011): Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 26 (2), 126-143.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2011.639784>
- Wang, Shenggao / Vásquez, Camilla** (2014): The Effect of Target Language Use in Social Media on Intermediate-level Chinese Language Learners' Writing Performance. *CALICO Journal*. Vol. 31 (1), 78-102.
- Würffel, Nicola** (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. Marx, Konstanze u.a. (Hrsg.): *Deutsch in Sozialen Medien*, De Gruyter, 217-232.

Anhang

Anhang: Deskriptive Statistiken der Skala

<i>Aussage</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Instagram ist für Bildungszwecke geeignet.	281	1	6	4.40	1.22
2. Instagram ist eine gute Plattform, um das Schreiben auf Deutsch zu üben.	281	1	6	3.36	1.46
3. Instagram ist eine gute Plattform, um auf Deutsch zu lesen.	281	1	6	4.40	1.28
4. Instagram ist eine gute Plattform, um Kommunikationsfähigkeiten auf Deutsch zu entwickeln.	281	1	6	4.43	1.25
5. Instagram ist eine gute Plattform, um Sprachfehler zu überwinden.	281	1	6	3.77	1.40
6. Instagram ist eine gute Plattform, um neue Wörter auf Deutsch zu lernen.	281	1	6	5.11	1.04
7. Instagram ist eine gute Plattform, um das Grammatikwissen in Deutsch zu verbessern.	281	1	6	4.09	1.34
8. Instagram ist eine gute Plattform, um die allgemeinen Deutschkenntnisse zu verbessern.	281	1	6	4.35	1.17
9. Instagram ist eine gute Plattform, um an authentische deutsche Materialien zu gelangen.	281	1	6	4.19	1.33
10. Instagram macht das Deutschlernen interessanter.	281	1	6	4.51	1.30
11. Instagram erleichtert das Lernen von Deutsch.	281	1	6	4.22	1.36
12. Instagram steigert meine Motivation, auf Deutsch zu kommunizieren.	281	1	6	4.32	1.33
13. Instagram steigert meine Motivation, deutsche Materialien zu lesen.	281	1	6	4.39	1.31
14. Instagram steigert meine Motivation, auf Deutsch zu schreiben.	281	1	6	3.50	1.53
15. Instagram ermutigt mich, mehr Zeit mit dem Deutschlernen zu verbringen.	281	1	6	4.08	1.44

Analyse der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht

Ein kreativer und interaktiver Ansatz in den Sprachvorbereitungsklassen

Emel Erim , Ankara – Şengül Sarı Bıyık , Ankara

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838288>

Abstract (Deutsch)

Der Beitrag untersucht die Schreibkompetenz von Lernenden auf dem Niveau B1 in den sprachvorbereitenden Deutschkursen und stellt einen kreativen und interaktiven Ansatz zur Schreibförderung im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts vor. Auf der Grundlage einer fallbasierten Untersuchung mit 20 Studierenden werden häufige Fehlertypen in den Bereichen Grammatik, Satzstruktur, Kohärenz und Wortschatz identifiziert. Die theoretische Basis verbindet prozessorientierte und kompetenzorientierte Schreibmodelle mit aktuellen türkischen Studien zum DaF-Schreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass reflektierte Fehleranalyse, kooperatives Lernen und kreative Aufgaben die grammatische Genauigkeit, Textkohärenz und Lernmotivation fördern können. Die Studie unterstreicht die Bedeutung kontextualisierter, lernerorientierter Rückmeldungspraktiken und zeigt, dass interaktive Schreibaktivitäten zur nachhaltigen Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht beitragen.

Schlüsselwörter: *Schreibkompetenz, DaF-Unterricht, Fehleranalyse, prozessorientiertes Schreiben, kreative Aufgaben.*

Abstract (English)

Analysis of Writing Competence in DaF Instruction: A Creative and Interactive Approach in Preparatory Language Classes

This paper investigates the writing competence of B1-level learners in German preparatory language classes and develops a creative, interactive approach to writing instruction within a competence-oriented pedagogical framework. Drawing on a classroom-based case study with 20 students, the study offers a systematic analysis of learner texts and identifies recurring error types in grammar, sentence structure, coherence, and vocabulary. The theoretical foundation integrates process-oriented and competence-based models of writing with recent Turkish research on GFL writing development, thereby establishing a context-sensitive understanding of learner needs. Beyond describing error patterns, the study examines how reflective error analysis, peer collaboration, and guided revision practices contribute to measurable improvements in linguistic accuracy and textual coherence. Particular attention is given to creative, multimodal tasks that prompt learners to engage with meaningful stimuli, develop more complex textual structures, and demonstrate increased motivation. The findings underscore the importance of contextualized, learner-centered feedback practices that move beyond corrective commentary toward strategic and process-supportive guidance. Overall, the study shows that the integration of interactive and

creative writing activities can promote sustainable gains in writing competence and help bridge the gap between grammatical correctness and effective written communication in GFL classrooms.

Keywords: *writing competence, GFL instruction, error analysis, process-oriented writing, creative tasks.*

EXTENDED ABSTRACT

Writing competence represents one of the most demanding areas of foreign language learning. In German as a Foreign Language (GFL) instruction, it requires not only grammatical accuracy but also coherent expression across different communicative contexts. This study analyzes writing difficulties of B1-level students in preparatory German programs at a Turkish university and presents a creative and interactive approach to developing their written competence. It combines empirical error analysis with a classroom activity designed to enhance linguistic precision, textual coherence, and learner motivation.

The study is grounded in competence-oriented and process-based writing pedagogy, which views language learning as an active and reflective process. Writing is understood not as a product but as a dynamic act involving planning, formulating, and revising. Errors are considered valuable indicators of learning progress rather than failures. The theoretical background draws on research emphasizing the link between linguistic and communicative competence and on recent Turkish studies (Kalkan 2018; Erçoklu / Koçak 2022; Arslan Çavuşoğlu 2023) that highlight persistent morphosyntactic and coherence-related difficulties among GFL learners.

Methodologically, the study adopts a qualitative case-study design (*Fallstudie*) with 20 students enrolled in a university preparatory course. Two writing tasks were collected and analyzed using a standardized rubric based on the Common European Framework of Reference (CEFR). Evaluation focused on four categories: grammar, sentence structure, coherence, and vocabulary. Each text was assessed on a six-point scale from “excellent” to “insufficient.” While the small sample size limits generalization, the results offer meaningful insights into typical learner errors and their pedagogical implications.

The findings show that grammatical and syntactic errors predominate, followed by problems in cohesion and word choice. Students struggled particularly with case endings, verb placement, and complex sentence construction. Coherence issues often stemmed from limited use of cohesive devices and inconsistent text organization. These findings confirm earlier results and underscore the need for explicit support in grammatical accuracy and textual coherence. However, they also reveal that isolated error correction is insufficient to achieve lasting improvement.

Based on these insights, a creative and interactive classroom activity was developed to support writing competence systematically. The activity integrates linguistic awareness, collaboration, and reflection. Students analyzed authentic learner texts, identified typical errors, and revised their own writing through structured peer feedback. They then engaged in short creative writing tasks to apply new language patterns in meaningful contexts. This sequence turned error analysis into a constructive and motivating process and encouraged learners to take responsibility for their writing.

The results of this classroom intervention indicate that the combination of analytical and creative stages improved grammatical awareness and text organization. Learners reported higher motivation and greater confidence in revising their texts. Teachers observed increased attention to sentence-level accuracy and more reflective peer discussions. Integrating collaborative feedback and guided creativity thus helps bridge the gap between form-focused and communicative instruction. Writing competence develops most effectively when learners are given structured opportunities for interaction, revision, and feedback.

From a pedagogical perspective, the study emphasizes that effective writing instruction requires a balance between linguistic focus, creative engagement, and communicative practice. Writing should not be reduced to grammar exercises or product-based correction; it should follow iterative cycles of planning, drafting, revising, and reflecting. Reflective error analysis supports both learner autonomy and teachers’ diagnostic insight. In Turkish preparatory programs, adopting competence-oriented and interactive

approaches can align writing instruction more closely with learners' communicative needs and foster a sustainable learning process.

In conclusion, this study contributes to the discussion on writing pedagogy in GFL by linking empirical analysis with innovative teaching practice. It demonstrates that linguistic accuracy and textual quality can be enhanced through activities that combine structure and creativity, reflection and collaboration. The results encourage teachers to perceive errors as learning opportunities and to design writing instruction that promotes motivation, accuracy, and self-regulated learning.

Einleitung

Im Kontext des modernen Fremdsprachenunterrichts stellt die Entwicklung der Schreibkompetenz eine der größten didaktischen Herausforderungen dar. Insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) gewinnt das Schreiben zunehmend an Bedeutung, da es nicht nur als Mittel zur Sprachproduktion dient, sondern auch als kognitiver Prozess der Bedeutungsverhandlung und Wissenskonstruktion verstanden wird (vgl. Fix 2006: 36). Die für das Schreiben erforderlichen Fähigkeiten kommen nicht von selbst, sondern werden durch bewusste Anstrengung und viel Übung erworben (vgl. Grabe / Kaplan 1996: 6). Schreiben ist eine komplexe Handlung, an der neben motivationalen und motorischen vor allem sprachliche und kognitive Fähigkeiten beteiligt sind. Schreibkompetenz umfasst mehr als die Fähigkeit, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden: Sie verlangt von den Lernenden, Texte zu strukturieren, adressatengerecht zu formulieren, kohärente Argumentationen zu entwickeln und dabei auf stilistische sowie textsortenspezifische Konventionen Rücksicht zu nehmen (vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2014: 21f.).

Trotz ihrer zentralen Bedeutung zählt die Schreibkompetenz zu den am schwersten zu entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Anders als beim mündlichen Sprachgebrauch fehlt beim Schreiben die unmittelbare Rückmeldung durch einen Kommunikationspartner, wodurch Unsicherheiten hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit, der Textstruktur und der Adressatenangemessenheit schwerer zu korrigieren sind. Die Lernenden stehen allein vor der Aufgabe, sprachliche Entscheidungen selbstständig zu treffen - und das unter Berücksichtigung von Korrektheit, Kohärenz und Ausdruck (vgl. Lemke / Hoffmann 2022: 13f.) Besonders Lernende auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) verfügen oft noch nicht über ausreichend gefestigtes Sprachmaterial, um diese Anforderungen zu erfüllen. Häufig beobachtete Probleme reichen von fehlerhafter Satzstruktur und falscher Wortstellung über unzureichenden Wortschatz bis hin zu fehlender Textkohärenz. Auch die gezielte Verwendung textsortenspezifischer Merkmale fällt vielen schwer. Viele Studierende empfinden das Schreiben daher als herausfordernd und sogar hemmend. Im universitären Kontext kommt erschwerend hinzu, dass von Studierenden erwartet wird, komplexe Texte mit analytischem Anspruch zu verfassen. Der akademische Schreibstil verlangt nicht nur Sprachkompetenz, sowie auch kognitive Strategien wie Planen, Strukturieren, Überarbeiten und Reflektieren (vgl. Fix 2006: 36) – Prozesse, die im DaF-Unterricht oft nicht ausreichend gefördert werden.

In Anbetracht dessen widmet sich die vorliegende Arbeit der systematischen Analyse von Schreibschwierigkeiten im DaF-Unterricht – ausgehend von allgemeinen Überlegungen zur Schreibdidaktik bis hin zur Analyse konkreter Herausforderungen von Studierenden in den Sprachvorbereitungsklassen an der Hacettepe Universität. In diesem Zusammenhang wird ein besonderer Fokus auf die kreative und interaktive Dimension der Schreibförderung gelegt. Unter kreativen Schreibaktivitäten verstehen wir methodische Ansätze, die Lernende dazu ermutigen, originelle, persönliche und imaginative Texte zu verfassen. Ziel ist es, emotionale und persönliche

Ausdrucksfähigkeit zu fördern, Hemmungen abzubauen und die Motivation zu steigern. Pawlowska (vgl. 2013: 275) betont, dass kreative Schreibaufgaben in der Fachdidaktik vielfach als motivierend gelten, da sie Spielräume für individuelle Ausdrucksformen eröffnen und Lernenden ermöglichen, eigene Erfahrungen, Perspektiven und Fantasie einzubringen. Es zielt auf das Verfassen freier, persönlich verantworteter Texte und gibt dem Lernenden nicht vor, welches Produkt er erstellen soll, sondern fordert ihn vielmehr auf, den eigenen Schreibprozess autonom zu gestalten (vgl. Pawlowska 2013: 273). Interaktive Schreibförderung hingegen meint Verfahren, bei denen der Schreibprozess nicht isoliert, sondern in kommunikativen Austausch eingebettet wird. Dazu gehören etwa, Peer-Feedback, kollaboratives Schreiben, Schreibkonferenzen oder digitale Kooperationsplattformen, bei denen Lernende gemeinsam Texte planen, schreiben, überarbeiten und reflektieren. Diese dialogische Perspektive unterstützt nicht nur die Sprachentwicklung, sondern fördert auch soziale und metakognitive Kompetenzen (vgl. Hallet / Königs 2010: 94). Die Kombination beider Perspektiven - kreativ und interaktiv - ermöglicht einen vielschichtigen Zugang zur Schreibförderung, der sowohl die individuelle Ausdrucksfähigkeit als auch die kooperative Sprachverwendung in den Mittelpunkt stellt. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Studie das Ziel, nicht nur Fehlerquellen aufzudecken, sondern auch Impulse für eine lebendige, handlungsorientierte Schreibdidaktik zu liefern.

Die Arbeit verfolgt dementsprechend zwei Zielsetzungen: Erstens sollen auf Basis einer qualitativen Fehleranalyse die häufigsten Fehlertypen in den schriftlichen Textproduktionen identifiziert werden. Zweitens sollen daraus didaktische Empfehlungen für die gezielte Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht abgeleitet werden. Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass durch eine strukturierte Analyse von Schreibleistungen konkrete Förderbedürfnisse der Studierenden sichtbar gemacht und genaue Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden können.

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Die Entwicklung der Schreibdidaktik im DaF-Bereich lässt sich in mehrere Phasen unterteilen. In der traditionellen, produktorientierten Schreibdidaktik lag der Fokus vor allem auf der sprachlichen Korrektheit des Endprodukts. Lernende sollten möglichst fehlerfreie Texte erstellen, wobei oft auf das Nachahmen von Mustertexten zurückgegriffen wurde. Der Schreibprozess selbst - also die Planung, Ideenfindung, Überarbeitung - spielte dabei eine untergeordnete Rolle. Schreiben wurde eher als Endpunkt des Lernens verstanden als der Lernprozess. Mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren verlagerte sich der Fokus zunehmend auf die authentische Sprachverwendung und das Schreiben wurde als aktiver und interaktiver Prozess verstanden (vgl. Fix 2006: 112ff.; Lemke / Hoffmann 2022: 101). Diese Phase legte den Grundstein für die prozessorientierte Schreibdidaktik, die in den 1980er Jahren an Bedeutung gewann. Forscher wie Carl Bereiter und Marlene Scardamalia (vgl. 1987: 11f.) entwickelten Modelle, die das Schreiben als einen mehrstufigen Prozess

betrachteten, der Reflexion, Überarbeitung und Selbstregulierung umfasst. Mit dem Aufkommen prozessorientierter Modelle verlagerte sich der Schwerpunkt zunehmend auf den Schreibweg selbst. Schreiben wurde nun als kognitiv anspruchsvoller, individueller und reflexiver Prozess verstanden, bei dem mehrere Phasen wie Planen, Formulieren und Überarbeiten ineinandergreifen. Ziel war es, Lernenden Strategien zur Textentwicklung zu vermitteln und sie zur Eigenaktivität zu befähigen. Im Zuge der prozessorientierten Schreibdidaktik wurde deutlich, dass das Schreiben nicht nur als ein Produkt betrachtet werden sollte, sondern als ein dynamischer und iterativer Prozess, der verschiedene Phasen wie Ideensammlung, Planungsstrategien, Textproduktion und Überarbeitung umfasst (vgl. Fix 2006: 119). Diese Perspektive führte zu einem verstärkten Einsatz von Peer-Feedback, Reflexionsprozessen und kooperativen Schreibformen, die den Lernenden helfen sollten, ihre Schreibstrategien kontinuierlich zu verbessern (vgl. Bachmann / Feilke 2014: 58).

Ein zentrales Element der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht ist die Fähigkeit, bildungssprachliche Mittel gezielt und funktional einzusetzen. Während alltagssprachliche Kommunikation vor allem auf situative Verständlichkeit abzielt, erfordert das Schreiben - insbesondere im akademischen Kontext - eine sprachlich formalisierte, strukturierte und kontextunabhängige Ausdrucksweise. Diese Merkmale sind charakteristisch für die sogenannte Bildungssprache. Feilke (vgl. 2012: 6) definiert Bildungssprache als „ein Inventar von sprachlichen Mitteln“, das es Lernenden ermöglicht, Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren und Erörtern sprachlich zu realisieren. Dabei sei sie „gleichermaßen ein Bildungskapital, wie sie eine Hürde für das Verstehen sein kann“ (vgl. Feilke 2012: 11) - insbesondere für Lernende, die sich im Fremdspracherwerb auf ein Studium in deutscher Sprache vorbereiten und sich erst schrittweise mit solchen sprachlichen Anforderungen vertraut machen.

Für den Erwerb von Schreibkompetenz bedeutet das: Lernende müssen nicht nur die grammatikalisch korrekte Produktion von Sätzen beherrschen, sondern auch bildungssprachliche Strukturen reflektiert einsetzen, um argumentative, erklärende oder reflektierende Texte schreiben zu können. Die gezielte Förderung dieser Mittel, etwa durch Modelltexte, Textsortentraining und Wortschatzarbeit im Kontext - ist daher ein zentraler Bestandteil einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik (vgl. Feilke 2012: 13).

In Anbetracht dessen wird im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) Schreiben heute nicht mehr nur als Übungsform zur Festigung grammatischer Strukturen betrachtet, sondern als eigenständige Kompetenz, die gezielt gefördert werden muss. Schreiben ist demnach nicht nur ein kommunikatives, sondern auch ein kognitiv anspruchsvolles Handlungsfeld. Es erfordert neben sprachlichem Wissen auch Fähigkeiten zur Textstrukturierung, zur Anpassung an kommunikative Kontexte sowie zur metasprachlichen Reflexion. Die Aneignung bildungssprachlicher Mittel stellt eine hohe kognitive Anforderung dar, da sprachliche Mittel reflektiert und in komplexe Denkprozesse eingebunden werden müssen (vgl. Feilke 2012: 11f.). Aktuelle kompetenzorientierte Ansätze integrieren die Erkenntnisse der Prozessmodelle und erweitern sie um Aspekte wie Textsortenbewusstsein, Adressatenorientierung und

bildungssprachliche Mittel. Sie verbinden funktionale Sprachverwendung mit kognitiver Reflexion und fördern sowohl sprachlich-strukturelle als auch kommunikative und soziale Teilkompetenzen (vgl. Bachmann / Feilke 2014: 46ff.)

In den letzten Jahren hat sich die kompetenzorientierte Schreibdidaktik etabliert, die darauf abzielt, funktionale, situativ angemessene und reflektierte Schreibfähigkeiten systematisch zu fördern (vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher 2012: 41). Diese Didaktik kombiniert prozessorientierte, aufgabenbasierte und differenzierte Methoden mit modernen digitalen Werkzeugen, um die Schreibkompetenz nachhaltig zu entwickeln (vgl. Bachmann / Feilke 2014: 46ff.). Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung formaler Schreibfähigkeiten, sondern auch um die Förderung der textuellen Kohärenz, lexikalischen Vielfalt und grammatischen Korrektheit in unterschiedlichen Textsorten und Kommunikationssituationen (vgl. Fix 2006: 45). Ein weiterer Fokus liegt auf der Entwicklung epistemischer Schreibkompetenzen, bei denen das Schreiben als Mittel des Denkens und der Wissenskonstruktion genutzt wird (vgl. Bereiter / Scardamalia 1987: 12).

Die Bedeutung von Feedback und Fehleranalyse ist ebenfalls ein zentraler Bestandteil der kompetenzorientierten Schreibdidaktik. Kleppin (vgl. 2015: 118) betont, dass gezieltes und differenziertes Feedback den Lernenden hilft, Fehlerquellen zu erkennen, Schreibstrategien zu reflektieren und ihre Schreibkompetenz kontinuierlich zu verbessern. Hierbei spielen Fehleranalysen eine entscheidende Rolle, um wiederkehrende Schwierigkeiten systematisch zu identifizieren und gezielt zu bearbeiten. Eine sorgfältige Fehlerkategorisierung ermöglicht es, zwischen Grammatikfehlern, lexikalischen Defiziten, Kohärenzproblemen und stilistischen Schwächen zu unterscheiden und entsprechende Fördermaßnahmen abzuleiten (vgl. Chlosta / Ostermann 2008: 266). Auch Kalkan (2018: 107ff.) betont in seiner Studie zur fehleranalytischen Kompetenz türkischer Studierender, dass Fehleranalysen nicht nur linguistische, sondern auch didaktische Relevanz besitzen. Er zeigt, dass die Fähigkeit, Fehler zu identifizieren und zu klassifizieren, eng mit dem Sprachstand der Lernenden zusammenhängt und damit ein wichtiges Diagnoseinstrument im DaF-Unterricht darstellt.

Die genannten Aspekte von Feedback und Fehleranalyse lassen sich heute zunehmend auch durch digitale Werkzeuge unterstützen. In der digitalen Schreibdidaktik eröffnen technologische Hilfsmittel neue Möglichkeiten, um Feedbackprozesse zu optimieren, Lernenden individuelle Rückmeldungen zu geben und Schreibstrategien gezielt zu fördern. In diesem Zusammenhang spielen digitale Technologien eine immer größere Rolle bei der Förderung der Schreibkompetenz. Computergestützte Schreibprozesse bieten zahlreiche Vorteile, wie beispielsweise die Möglichkeit zur automatisierten Fehlerkorrektur, zur Nutzung von Online-Wörterbüchern sowie zur Integration von Peer-Feedback in kollaborativen Schreibprojekten (vgl. Hallet / Königs 2015: 176). Besonders im DaF-Unterricht können digitale Tools wie Schreibplattformen, Cloud-Dokumente und interaktive Lernumgebungen dazu beitragen, Schreibprozesse zu individualisieren und die Selbstregulation der Lernenden zu fördern.

Ein besonderer Vorteil des Einsatzes digitaler Medien besteht darin, dass Lernende ihre Schreibprodukte mehrfach überarbeiten und gezielt an Schwachstellen arbeiten können. Darüber hinaus ermöglichen diese Plattformen asynchrones Peer-Feedback, bei dem sich Lernende gegenseitig Feedback geben und gemeinsam an der Verbesserung von Texten arbeiten können. Dies fördert nicht nur die Reflexion über eigene Schreibstrategien, sondern auch die Entwicklung einer kritischen Textwahrnehmung. Studien zeigen, dass durch digitale Unterstützung insbesondere schwächere Lernende mehr Möglichkeiten erhalten, sich aktiv mit ihren Texten auseinanderzusetzen (Hallet / Königs 2010: 176).

Digitale Schreibumgebungen verändern somit nicht nur die Art und Weise, wie Texte verfasst und überarbeitet werden, sondern auch, wie Fehler erkannt, analysiert und behoben werden. In diesem Zusammenhang kommt der Fehleranalyse eine besondere Bedeutung zu: Sie dient nicht nur der Leistungsdiagnostik, sondern bildet die Basis für gezielte Fördermaßnahmen. In der Forschung zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht wird häufig zwischen formalen (grammatischen, orthografischen) und inhaltlich-strukturellen (Kohärenz, Argumentation) Fehlern unterschieden (vgl. Chlosta / Schäfer 2008: 266). Besonders im DaF-Kontext zeigt sich, dass Lernende häufig unter sogenannten Transferfehlern leiden - etwa wenn grammatische Strukturen aus der Erstsprache auf das Deutsch übertragen werden.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass Lernende im DaF-Unterricht häufig mit grammatischen Bereichen wie Satzstruktur, Präpositionen und Wortstellung Schwierigkeiten haben. Zugleich weisen aktuelle didaktische Studien darauf hin, dass viele Lernende auch unter einer unzureichenden Genrekenntnis leiden, also nicht über ausreichendes Wissen zu Aufbau, Struktur und sprachlichen Konventionen erwarteter Textsorten verfügen. Vor diesem Hintergrund plädieren Schreibdidaktiker wie Feilke und Bachmann (vgl. 2014: 58) dafür, Schreibtraining systematisch mit dem Aufbau von Textsortenbewusstsein, gezielten Reflexionsprozessen und Feedbackverfahren zu verbinden, um Schreibkompetenz ganzheitlich zu fördern (vgl. Dede / Huesmann / Lemke 2021: 2–3, 12–13).

Auch Becker-Mrotzek und Böttcher (vgl. 2012: 21) betonen die Bedeutung klarer Schreibaufgaben, modellhafter Textanalysen und funktionaler Wortschatzarbeit, um Lernende gezielt beim Aufbau strukturell und inhaltlich kohärenter Texte zu unterstützen.

Zielsetzung, Fragestellung und Relevanz der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, im Rahmen einer Fallstudie die spezifischen Schreibschwierigkeiten von Studierenden in den Sprachvorbereitungsklassen der Hacettepe Universität systematisch zu analysieren. Der Fokus liegt dabei auf der Identifikation typischer Fehlerkategorien, die in den schriftlichen Textproduktionen auf dem GER-Niveau B1 auftreten. Aus der Analyse sollen konkrete didaktische Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung im Bereich der Schreibförderung im DaF-Unterricht gezogen werden. Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: Welche

spezifischen Schreibfehler treten bei Studierenden der Sprachvorbereitungsklasse am häufigsten auf und wie können diese Fehler zukünftig vermieden werden? Diese Fragestellung adressiert sowohl eine diagnostische als auch eine handlungsorientierte Perspektive. Es geht darum, ein differenziertes Verständnis über die sprachlichen und strukturellen Herausforderungen zu gewinnen, um auf dieser Grundlage gezielte Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Forschungsmethode

Die vorliegende Untersuchung wurde als Fallstudie konzipiert, die auf konkrete Unterrichtserfahrungen und Beispiele aus dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache (DaF) zurückgreift. Es wurde dabei beabsichtigt, eine situationsbezogene Bestandsaufnahme der Schreibkompetenz vorzunehmen und typische Schwierigkeiten der Lernenden im Kontext der Sprachvorbereitungsklassen zu identifizieren. Die Fallstudie stützt sich somit auf authentische Klassensituationen und schriftliche Lernprodukte von Studierenden, um ein realistisches Bild der Schreibpraxis zu gewinnen und daraus didaktische Schlussfolgerungen für die Förderung der Schreibkompetenz abzuleiten.

Die Untersuchung wurde mit einer Stichprobe von 20 Studierenden der Sprachvorbereitungsklasse auf dem Niveau B1 durchgeführt. Alle Teilnehmenden nahmen freiwillig an der Studie teil und wurden vorab über den Zweck und Ablauf der Datenerhebung informiert. Im Rahmen der Datenerhebung bearbeiteten die Studierenden zwei Schreibaufgaben zu unterschiedlichen Themen. Die Auswahl der Schreibthemen erfolgte curricular begründet, da beide Themenbereiche explizit im B1-Lehrplan vorgesehen sind und funktionale Schreibanlässe schaffen. Die Schreibzeit war auf 60 Minuten begrenzt und beide Aufgaben wurden unter kontrollierten Prüfungsbedingungen durchgeführt. Um eine authentische Analyse der individuellen Schreibkompetenz zu gewährleisten, wurde der Zugriff auf digitale Hilfsmittel wie Smartphones, Übersetzungssoftware oder KI-gestützte Tools ausdrücklich untersagt. Den Lernenden stand lediglich ein klassisches zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung.

Die Auswertung der Schreibprodukte erfolgte beschreibend und interpretativ auf der Grundlage zuvor definierter Analysemerkmale. Zunächst wurden alle Texte transkribiert und in anonymisierter Form codiert. Anschließend erfolgte eine systematische Erhebung der Fehler, um wiederkehrende Strukturen zu identifizieren und diese in inhaltlich zusammenhängende Kategorien einzuordnen.

Die Fehler wurden in vier Hauptkategorien eingeteilt:

- Grammatikfehler
- Satzstrukturprobleme
- Kohärenzprobleme
- Wortschatzfehler

Jeder Fehler wurde mit einem Code versehen und in einer Datenbank erfasst, sodass die Häufigkeit und Verteilung analysiert werden konnte. Diese Vorgehensweise erlaubte sowohl eine differenzierte Einzelanalyse als auch eine aggregierte Auswertung der Gruppenergebnisse. Da die Untersuchung mit einer begrenzten Stichprobe von 20 Studierenden durchgeführt wurde, sind die Ergebnisse nur eingeschränkt generalisierbar. Diese methodische Limitation schmälert jedoch nicht den Erkenntniswert der Analyse, die wertvolle Einblicke in typische Schwierigkeiten beim Schreiben auf dem Niveau B1 bietet und als explorativer Beitrag zur Beschreibung und Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht verstanden werden kann.

Für die Bewertung der Schreibkompetenz kam ein standardisierter Bewertungsbogen zum Einsatz, der sich an den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für das Niveau B1 orientiert. Bewertet wurden fünf zentrale Teilbereiche:

1. Allgemeiner Wortschatz
2. Themenspezifischer Wortschatz
3. Grammatik und Orthografie
4. Satzbau, Satzverknüpfung und Textstruktur
5. Textsortenspezifik, Adressatenbezug und Sprachregister

Jeder Bereich wurde auf einer sechsstufigen Skala von „sehr gut“ bis „ungenügend“ beurteilt. Die Skala berücksichtigte sowohl sprachlich-formale als auch funktionale Kriterien. Beispielsweise konnte ein Text, der grammatisch nicht fehlerfrei war, dennoch eine höhere Bewertung erhalten, wenn er stilistisch sicher und adressatenorientiert verfasst wurde.

Diese differenzierte Bewertungsmatrix ermöglichte eine genaue Erfassung von Stärken und Schwächen in den schriftlichen Leistungen der Lernenden. Die Studie bietet aufschlussreiche Einblicke in typische Schwierigkeiten beim Schreiben auf dem Niveau B1 und bildet zugleich die Grundlage für die spätere Kategorisierung und Gewichtung der häufigsten Fehlerarten, die im nächsten Kapitel detailliert dargestellt und diskutiert werden. Der vollständige Bewertungsbogen ist in Anhang A dokumentiert.

Anhang A:

Bewertungsbogen: Schreibkompetenz auf dem Niveau B1 (GER)

Kriterien zur Bewertung schriftlicher Leistungen in Sprachvorbereitungsklassen (GER-Niveau B1)

Kategorie	Sehr gut (übertrifft Anforderungen)	Gut (entspricht voll Anforderungen)	Befriedigend (im Allgemeinen angemessen)	Ausreichend (gerade noch angemessen)	Mangelhaft (nicht ausreichend)	Ungenügend (grundsätzliche Mängel)
Allgemeiner Wortschatz	Reichhaltig, idiomatisch	Treffsicher, angemessen	Begrenzt, aber funktional	Eingeschränkt, fehlerhaft	Häufig unpassend	Unverständlich
Themenspezifischer Wortschatz	Variabel, differenziert	Passend und themenbezogen	Teilweise thematisch angemessen	Kaum themenbezogen	Sehr eingeschränkt	Nicht vorhanden
Grammatik / Orthografie	Fehlerfrei oder geringfügig	Wenige Fehler, verständlich	Fehler mit leichtem Einfluss	Häufige Fehler, Verständnis erschwert	Fehlerdominanz	Kaum lesbar
Satzbau / Verknüpfung	Komplex, variabel	Teilweise komplex	Einfach, gelegentlich variabel	Stereotyp, wenig verknüpft	Fehlerhaft, brüchig	Nicht kohärent
Textsorte / Adressatenbezug	Voll erfüllt, stilistisch passend	Meist erfüllt	Teilweise angemessen	Ziel unscharf	Ziel verfehlt	Kein Bezug erkennbar

Referenz: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (B1): Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen verfassen. Kann einen einfachen Aufsatz schreiben, Informationen zusammenfassen und Gründe für Handlungen angeben.

Befunde und Diskussion

Zur Durchführung der Fehleranalyse wurden zwei unterschiedliche Schreibaufgaben verwendet, die auf dem GER-Niveau B1 angesiedelt sind. In Schreibaufgabe 1 sollten die Lernenden über ihre *guten Vorsätze für das neue Jahr* reflektieren. In Schreibaufgabe 2 ging es um das Thema „*Stadt oder Land - wo lebt es sich besser?*“, das einen argumentativen Vergleich erforderte. Beide Aufgaben zielten darauf ab, den schriftlichen Ausdruck zu lebensnahen, alltagsrelevanten Themen im Rahmen des Niveaus B1 zu fördern. Dabei wurde auf Kriterien wie inhaltliche Kohärenz, lexikalische Vielfalt, grammatikalische Korrektheit und Textsortenangemessenheit geachtet (vgl. Bewertungsbogen B1, Anhang A).

Die Aufgaben wurden unter kontrollierten Prüfungsbedingungen ohne digitale Hilfsmittel geschrieben. Zur Vorbereitung wurden in beiden Fällen thematische Brainstormings, Mindmaps und kurze Klassendiskussionen durchgeführt. Ziel war es, die Lernenden sprachlich und inhaltlich zu aktivieren, bevor sie die Schreibphase individuell durchführten.

Die Fehleranalyse erfolgte anhand der vier Hauptkategorien: Satzstruktur, Grammatik, Kohärenz und Wortschatz, um wiederkehrende Muster zu identifizieren und systematisch auszuwerten.

Die folgende Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung der festgestellten Fehlerarten, basierend auf den 20 ausgewerteten Texten:

Fehlerverteilung in den Schreibaufgaben (N = 20)

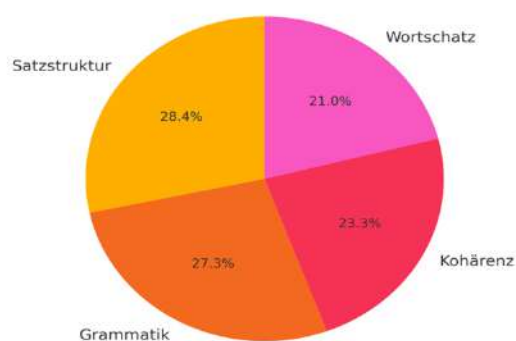


Abb. 1: Fehlerverteilung in den Schreibaufgaben (N=20). Satzstruktur und Grammatik stellen die häufigsten Fehlerquellen dar.

Ähnliche Ergebnisse berichten Erçoklu und Koçak (2022: 6) in ihrer Studie mit türkischen DaF-Lernenden auf dem Niveau A2.2: Die meisten Fehler traten im Kasusgebrauch (19 %) und in der Syntax (17 %) auf, während Kongruenzfehler deutlich seltener vorkamen. Diese Parallelen verdeutlichen, dass morphosyntaktische Schwierigkeiten in unterschiedlichen Niveaustufen bestehen bleiben und besondere didaktische Aufmerksamkeit erfordern.

Im Folgenden werden diese Kategorien systematisch dargestellt, analysiert und durch Beispiele aus den Texten der Studierenden veranschaulicht.

a) Satzstrukturprobleme (28,35 %)

Beispiel 1

„Wie ich habe gesagt am Anfang, dass jeder verschieden denken.“

(D., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Falsche Struktur des Nebensatzes, fehlerhafte Verbform.

⇒ **Korrektur:** *„Wie ich am Anfang gesagt habe, denkt jeder unterschiedlich.“*

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei der Verbletzstellung in „dass-Sätzen“ und typischer Fehler beim Trennverhalten von Verbteilen; häufige Interferenz mit L1-Syntax (z.B. Türkisch oder Englisch).

Beispiel 2

„Das Stadt ist sehr groß, aber Menschen können mit dem U-Bahn, Bus, Taxi, Zug, Auto fahren.“

(N., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Genusfehler („die Stadt“), Artikelverwechslung („mit der U-Bahn“), inkorrekte Aufzählung.

⇒ **Korrektur:** „Die Stadt ist sehr groß, aber die Menschen können mit der U-Bahn, dem Bus, dem Taxi, dem Zug oder dem Auto fahren.“

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei Artikelgebrauch und Genus, insbesondere im Dativ nach Präpositionen. Die komplexe Kasusmarkierung führt oft zu Über- oder Untergeneralisierung.

Beispiel 3

„Ich lieber sterben, anstatt ein ziellos Leben zu erfahren.“ (A., Schreibaufgabe 1)

⇒ **Fehler:** Auslassung des finiten Verbs („würde“), falsche Adjektivdeklinaton („zielloses Leben“).

⇒ **Korrektur:** „Ich würde lieber sterben, anstatt ein zielloses Leben zu führen.“

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei Konjunktivkonstruktionen und Adjektivdeklinaton, möglicherweise beeinflusst durch fehlende schriftsprachliche Routinen.

b) Grammatikfehler (27,30 %)

Beispiel 1

„Mann aussucht Stadt, weil es hat besser Bildung...“ (B., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Falscher Artikel („die Stadt“), falscher Satzbau im Nebensatz.

⇒ **Korrektur:** „Man wählt die Stadt, weil sie bessere Bildungsmöglichkeiten bietet.“

⇒ **Ursache:** Transferfehler (besonders bei Verbpositionen im Nebensatz), fehlendes Verständnis für das grammatische Genus sowie Schwierigkeiten bei der Kasusrektion von Nomen.

Beispiel 2

„Die Stadt, die ich in lebe, gibt viele Schule...“

(A., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Fehlerhafter Relativsatzbau („in der ich lebe“), Pluralform fehlt („Schulen“).

⇒ **Korrektur:** *„Die Stadt, in der ich lebe, hat viele Schulen.“*

⇒ **Ursache:** Schwierigkeiten bei der Bildung von Relativsätzen, insbesondere bei Präpositionalanschlüssen. Zusätzlich Probleme mit Pluralbildung und Deklination.

c) Kohärenzprobleme (23.34 %)

Beispiel 1

„Jetzt über negative Seiten. Stadtleben ist teurer, hat wenige Grünflächen und wenig Flexibilität. Demgegenüber Landleben hat viele Insekten...“

(S., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Satzfragmente, kein klarer Übergang oder logischer Aufbau.

⇒ **Korrektur:** *„Im Folgenden möchte ich auf die negativen Seiten eingehen. Das Leben in der Stadt ist teurer, bietet weniger Grünflächen und weniger Flexibilität. Im Gegensatz dazu hat das Landleben zwar viele Insekten, aber auch ...“*

⇒ **Ursache:** Fehlendes Bewusstsein für textuelle Kohärenz, ungenügende Planung und Strukturierung; oft keine klare Einteilung in Argumentationsschritte.

Beispiel 2

„Ich denke, gute Vorsätze ist sehr wichtig. Die Menschen bestimmen vielen Vorsätze. Aber wie viele Vorsätze ist gut?“

(D., Schreibaufgabe 1)

⇒ **Fehler:** Kongruenzfehler („Vorsätze sind“), fehlerhafte Deklination, Wiederholungen.

⇒ **Korrektur:** „*Ich denke, gute Vorsätze sind sehr wichtig. Viele Menschen nehmen sich jedes Jahr Ziele vor. Aber wie viele davon sind realistisch?*“

⇒ **Ursache:** Geringe Kontrolle über Kohäsion und Variation. Fehlt oft durch mangelnde Textsortenkenntnis oder fehlendes Feedback zur Textlogik.

Beispiel 3

„*Ich will in diesem Part meine Gründe erklären.*“

(E., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Anglizismus („Part“), unidiomatischer Ausdruck.

⇒ **Korrektur:** „*In diesem Abschnitt möchte ich meine Gründe erläutern.*“

⇒ **Ursache:** Einfluss von englischen Strukturen oder Populärsprache; mangelndes Registerbewusstsein bei formellen Textsorten.

d) Wortschatzfehler (21,00 %)

Beispiel 1

„*Ich will mein Zukunft verbessern mit gute Beruf.*“

(D., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Kasus- und Adjektivfehler („meine Zukunft“, „einem guten Beruf“).

⇒ **Korrektur:** „*Ich möchte meine Zukunft verbessern, indem ich einen guten Beruf finde.*“

⇒ **Ursache:** Probleme mit Adjektivdeklinaton und Kasuszuweisung, besonders im Dativ und bei Präpositionalphrasen.

Beispiel 2

„*In Dorf Menschen haben relax Zeit.*“

(A., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Lehnübersetzung aus dem Englischen („relax Zeit“), fehlender Artikel.

⇒ **Korrektur:** „Auf dem Land haben die Menschen mehr Freizeit.“ bzw. „Zeit, sich zu entspannen.“

⇒ **Ursache:** Wörtliche Übersetzung aus L1/L2, unsicherer Umgang mit idiomatischen Ausdrücken und semantisch passenden Kollokationen.

Beispiel 3

„Ich fühle mich wie eine Grüne Fee...“

(Z, Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Kulturell nicht nachvollziehbare Metapher, missverständliche Bildsprache.

⇒ **Korrektur:** „Ich fühle mich leicht und befreit.“ (je nach Kontext)

⇒ **Ursache:** Transfer kultureller Metaphern oder symbolischer Bilder, die im Deutschen entweder nicht existieren oder anders interpretiert werden.

Beispiel 4

„Diese Vorsätze geben uns die Motivazion, die wir bisweilen brauchen.“

(Ö., Schreibaufgabe 2)

⇒ **Fehler:** Falsche Schreibweise („Motivazion“), stilistisch unpassend („bisweilen“).

⇒ **Korrektur:** „Diese Vorsätze geben uns die Motivation, die wir manchmal brauchen.“

⇒ **Ursache:** Unsicherheit bei Fremdwortschreibung und stilistischem Register. „Bisweilen“ wird oft als zu gehoben oder veraltet empfunden.

Die Aufgabe „Gute Vorsätze“ ermöglichte einen persönlichen Zugang. Viele Lernende schrieben emotional gefärbte Texte und bezogen sich auf ihre individuellen Lebensziele. Die Aufgabe „Stadt oder Land“ erforderte eine vergleichende Argumentation. Hier konnten zwar Pro- und Kontra-Argumente benannt werden, jedoch mangelte es oft an Verknüpfung und Schlussfolgerung. Die folgende Darstellung zeigt, wie sich die Leistungen über die verschiedenen Bewertungskategorien hinweg verteilen:

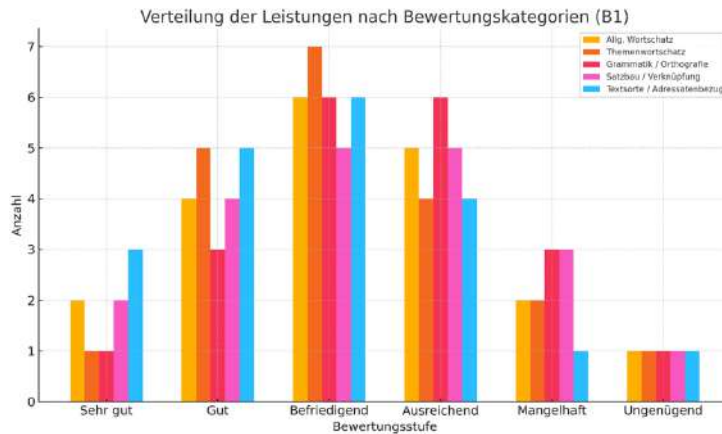


Abb. 2: Verteilung der Leistungen nach Bewertungskategorien auf dem GER-Niveau B1

Das Thema „Gute Vorsätze“ zeigte zudem, dass viele Lernende persönliche Erfahrungen sprachlich kreativ umsetzten. Diese subjektive Herangehensweise führte häufig zu freieren Satzstrukturen, die jedoch auch eine höhere Fehlerdichte in Grammatik und Wortwahl aufwiesen.

Bei der Aufgabe „Stadt oder Land“ zeigte sich hingegen, dass die meisten Lernenden zwar relevante Argumente formulieren konnten, es jedoch Schwierigkeiten bei der kohärenten Verknüpfung und beim Ziehen schlüssiger Schlussfolgerungen gab. Dies deutet auf Defizite im Bereich der Textorganisation und der argumentativen Strukturierung hin.

Reflexion zur Schreibhaltung und Kompetenzprofil

Einige Lernende äußerten in ihren Texten explizit Kommentare zu ihrer Beziehung zum Schreiben. Diese Aussagen zeigen, dass Schreibaufgaben nicht nur als Prüfungsleistung, sondern auch als Selbsta Ausdruck und Denkprozess verstanden werden - ein Aspekt, der in der didaktischen Gestaltung Berücksichtigung finden sollte. Das folgende Balkendiagramm zeigt, in welchen Teilbereichen sich die Schwierigkeiten bzw. Stärken der Lernenden konzentrieren:

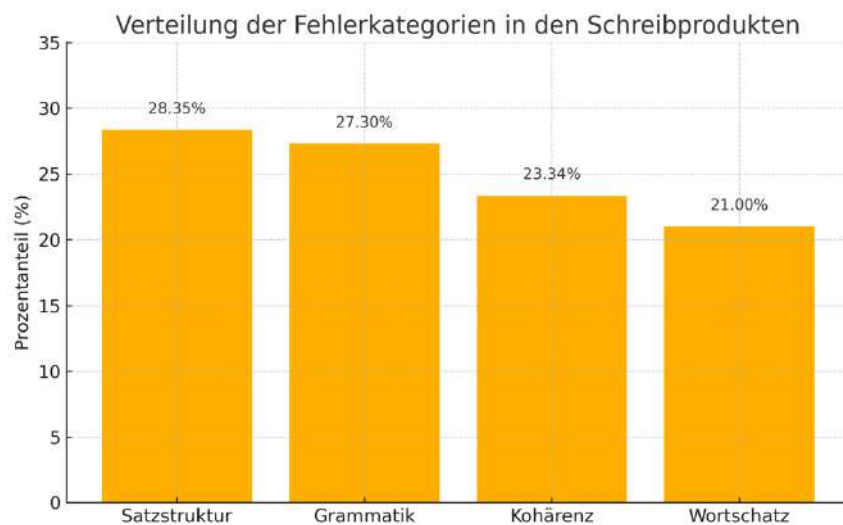


Abb. 3: Prozentuale Verteilung der häufigsten Fehlerarten in den untersuchten Schreibprodukten (N=20). Satzstruktur- und Grammatikfehler überwiegen deutlich.

Die Auswertung der Schreibproben ergab vier dominierende Fehlerkategorien, die mit unterschiedlichen Ursachen und sprachlichen Entwicklungsebenen zusammenhängen: Satzstrukturprobleme, Grammatikfehler, Kohärenzprobleme sowie lexikalische Defizite.

Die durchgeführte qualitative und quantitative Fehleranalyse hat ein differenziertes Bild der schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden in den Sprachvorbereitungsklassen auf B1-Niveau gezeichnet. Dabei lassen sich klare Schwerpunkte und systematische Muster identifizieren. Besonders auffällig ist die Häufung von Fehlern im Bereich Satzstruktur und Grammatik, die zusammen mehr als die Hälfte aller erfassten Fehler ausmachen. Ähnliche Beobachtungen macht auch Arslan Çavuşoğlu (2023: 905) in ihrer Untersuchung mit Deutschlehrkräften an staatlichen Schulen in der Türkei. Sie stellt fest, dass morphosyntaktische Fehler – insbesondere im Bereich Kasusgebrauch, Verbkonjugation und Wortstellung – den größten Anteil an den beobachteten Abweichungen ausmachen. Diese Parallelen unterstreichen, dass die Beherrschung komplexer grammatischer Strukturen auch auf höheren Sprachniveaus eine kontinuierliche Herausforderung bleibt. Dies verweist auf grundlegende Schwierigkeiten bei der Anwendung syntaktischer Regeln des Deutschen, insbesondere bei Nebensätzen, der Verbstellung und der Kongruenz von Subjekt und Prädikat. In vielen Fällen scheint das Regelwissen zwar vorhanden zu sein, wird jedoch im freien Schreiben nicht automatisiert abgerufen. Hier besteht ein deutlicher Bedarf an wiederholtem Training und gezielter Übung in realistischen Schreibkontexten.

Im Bereich der Kohärenz fällt auf, dass viele Lernende zwar in der Lage sind, sinntragende Aussagen zu formulieren, jedoch Schwierigkeiten haben, diese in eine kohärente Textstruktur einzubetten. Häufige Probleme sind fehlende oder falsch eingesetzte Konnektoren, thematische Sprünge und unklare Argumentationslogik. Diese Schwächen deuten auf einen Mangel an Textsortenbewusstsein und an planvollem Schreibhandeln hin.

Die Wortschatzverwendung ist geprägt von funktionalem, oft alltagsnahem Wortmaterial, wobei idiomatische Wendungen, stilistisch passende Ausdrücke und kollokative Sicherheit nur selten auftreten. Viele Fehler in diesem Bereich entstehen durch wörtliche Übersetzungen, Einfluss der Erstsprache oder Unsicherheit im Register. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erweiterung und Vertiefung des thematischen Wortschatzes ein zentrales Element der Schreibförderung sein sollte.

Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass viele der analysierten Fehler auf strategische Defizite im Schreibprozess zurückzuführen sind: fehlende Textplanung, mangelnde Überarbeitung, geringe metasprachliche Reflexion. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, im Unterricht neben der sprachlichen Korrektheit auch prozessuale und kognitive Komponenten des Schreibens stärker zu fokussieren - etwa durch strukturierte Schreibphasen, Peer-Feedback, Schreibkonferenzen und gezielte Fehlerreflexion.

Diese fundierte Analyse bildet die Grundlage für die Entwicklung didaktischer Maßnahmen, die im folgenden Kapitel vorgeschlagen und diskutiert werden.

Schlussbetrachtung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Schreibkompetenz von Studierenden in Sprachvorbereitungsklassen auf B1-Niveau sowohl förderbedürftig als auch entwicklungsfähig ist. Die Analyse der beiden Schreibaufgaben – „Gute Vorsätze“ und „Stadt oder Land“ – verdeutlichte typische Fehlerschwerpunkte in den Bereichen Satzstruktur, Grammatik, Kohärenz und Wortschatz. Besonders Schwierigkeiten mit der Verbzweitstellung, der Kasusreaktion, der Verwendung von Konnektoren sowie lexikalische Unsicherheiten beeinträchtigten die Textqualität in erheblichem Maße.

Die festgestellten Kohärenzprobleme lassen sich im Sinne der Schreibprozessforschung (vgl. Fix 2006: 45ff.; Grabe / Kaplan 1996: 113ff.) als Folge unzureichender Planungs- und Überarbeitungskompetenzen interpretieren. Lernende auf B1-Niveau verfügen oft nur über begrenzte kognitive Ressourcen, sodass die simultane Kontrolle von Inhalt, Struktur und sprachlicher Form erschwert ist. Dadurch entstehen Kohärenzbrüche nicht allein auf der grammatischen Ebene, sondern auch im Zusammenhang mit der Textorganisation und der linearen Entfaltung von Gedanken.

Lexikalische Unsicherheiten im Fremdsprachenunterricht hängen häufig mit Transferprozessen aus der Erstsprache und mit einem begrenzten Zugang zu authentischem Sprachgebrauch zusammen. Arslan Çavuşoğlu (vgl. 2023: 902) zeigt in ihrer Untersuchung, dass selbst fortgeschrittene DaF-Lernende noch morphosyntaktische und lexikosemantische Schwierigkeiten aufweisen, die sich in einem unsicheren Gebrauch von Wortschatz und Strukturen äußern. In der vorliegenden Studie wurde zudem beobachtet, dass diese sprachlichen Unsicherheiten teilweise auch die idiomatische Ausdrucksfähigkeit und die Registerwahl beeinträchtigen.

Gleichzeitig zeigten viele Lernende kreative und persönliche Ausdrucksversuche, etwa durch biografische Reflexionen, humorvolle Einschübe oder konkrete Alltagserfahrungen. Der subjektive Bezug zum Thema – sei es im Wunsch nach

persönlicher Entwicklung (Schreibaufgabe 1) oder in der argumentativen Abwägung von Lebensumständen (Schreibaufgabe 2) – bestätigt, dass Schreiben nicht nur als reproduktive, sondern auch als reflexive und identitätsstiftende Tätigkeit verstanden werden kann (vgl. Pawlowska 2013: 274). Diese Beobachtungen unterstreichen die Bedeutung affektiver und motivierender Faktoren, die im Fremdsprachenunterricht häufig unterschätzt werden.

Im Sinne einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik (vgl. Becker-Mrotzek / Böttcher 2012: 72ff.; Bachmann / Feilke 2014: 41ff.) muss Schreibförderung über reine Sprachrichtigkeit hinausgehen. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, Sprache funktional, situations- und adressatengerecht einzusetzen. Dazu gehören der gezielte Aufbau bildungssprachlicher Mittel, die Förderung metasprachlicher Reflexion sowie der strukturierte Einsatz von Modelltexten und Fehleranalysen (vgl. Erçoklu / Koçak 2022: 4). Auch kreative und kooperative Verfahren – etwa Peer-Feedback oder Schreibkonferenzen – tragen wesentlich zur Entwicklung selbstregulativer Schreibstrategien bei.

Ein methodisch bedeutsamer Schritt dieser Untersuchung war der Einsatz eines differenzierten Bewertungsbogens auf GER-Basis, der nicht nur der Leistungsbewertung, sondern auch der Rückmeldung und Lernberatung dient. Dieses Instrument erwies sich als praktikabel und differenzierungstauglich für den Unterrichtsalltag und kann in ähnlichen DaF-Kontexten adaptiert werden.

Für zukünftige Forschung ergeben sich mehrere Perspektiven: Längsschnittstudien könnten untersuchen, wie sich Schreibkompetenz über ein oder zwei Semester hinweg entwickelt und welche Fördermaßnahmen langfristig wirksam sind. Darüber hinaus sollte die Integration digitaler Tools, etwa KI-gestützter Feedbacksysteme oder kollaborativer Schreibplattformen weiter erprobt werden, um individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Schließlich verdienen motivationale und affektive Dimensionen des Schreibens – wie Schreibhaltung, Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionale Hürden – besondere Aufmerksamkeit, vor allem in der Übergangsphase zum Hochschulstudium.

Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern somit nicht nur eine differenzierte Bestandsaufnahme schriftsprachlicher Kompetenzen, sondern auch theoretisch fundierte Impulse für eine reflektierte und lernwirksame Schreibdidaktik, die auf die realen Bedürfnisse von DaF-Lernenden in den Sprachvorbereitungskursen eingeht.

Literaturverzeichnis

- Arslan Çavuşoğlu, Ayşe** (2023): Schreibfehler bei Deutschlehrer*innen an den staatlichen Schulen: Eine empirische Studie. In: *RumeliDE – Journal of Language and Literature Studies*. (31), 896-910.
- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth** (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Seelze: Friedrich / Klett (Fillibach).
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid** (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Becker-Mrotzek, Michael u. a.** (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. In: *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 19 (37), 21-43.
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene** (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Busse, Vera** (2015): Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1), 201-214.
- Chlosta, Christoph / Schäfer, Andrea** (2008): Fehleranalysen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R., Christ, H. / Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke, 265-270.
- Dede, Zoé / Huesmann, Ilka / Lemke, Valerie** (2021): Schreibkompetenz fördern. In: *Bildungssprachliche Kompetenzen in allen Fächern mit digitalen Medien entwickeln*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 1-16.
- Erçoklu, Çınla / Koçak, Muhammet** (2022): Fehleranalyse in der Praxis: Eine Analyse der Schreibfehler von DaF-Studentinnen und Studenten. In: *Journal of Current Debates in Social Sciences (CUDES)*, 5(1), 1-8.
- Feilke, Helmuth** (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 233, 4-13.
- Fix, Martin** (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2., überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Grabe, William / Kaplan, Robert** (1996): *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G.** (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Kalkan, Hasan Kazım** (2018): Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung. In: *Diyalog – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, (1), 97-113.
- Lemke, Valerie / Hoffmann, Lea** (2022): *Schreibdidaktik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Pawłowska-Balcerska, Agnieszka** (2013): Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – didaktisch-methodische Perspektiven. In: *Studia Germanica Gedanensia*, 29, 270-280.

Darstellung der analytischen Betrachtungsmöglichkeit phonetischer Fehler von DaF-Lernenden – Nutzung digitaler Hilfsmittel am Beispiel der Sprachanalyse-Software Praat

Mehmet Can Sander , Kütahya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838300>

Abstract (Deutsch)

Dieser Beitrag befasst sich mit der Möglichkeit, Aussprachefehler von türkischen DaF-Lernenden analytisch zu untersuchen und dabei die Sprachanalyse-Software Praat als digitales Hilfsmittel zu nutzen. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Aussprachefehler von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache auf quantitative Weise erforscht, die aus Sprachaufnahmen stammen. Die Sprachdaten werden der Thesenpraxis der Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* entnommen, die bereits abgeschlossen wurde. In diesem Zusammenhang wird als Nächstes die Bedeutung des Begriffs Phonetik für die vorliegende Arbeit geschildert und auf die Signifikanz einer korrekten Aussprache für den problemlosen Verlauf der mündlichen Kommunikation verwiesen. Aus diesem Grund wird die Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht als empfehlenswert betrachtet. Zu den zentralen Bestandteilen der Aussprachevermittlung gehört die Bewertung der Ausspracheperformanz von DaF-Lernenden, weshalb ihrer Ermittlung eine essenzielle Wichtigkeit eingeräumt wird. Ausgehend davon wird die analytische Betrachtung der Ausspracheabweichungen von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache vom Standarddeutschen ins Zentrum des vorliegenden Beitrags gestellt. Präziser ausgedrückt geht es dabei um die Darstellung der Bewertungsmöglichkeiten der Ausspracheperformanz türkischer DaF-Lernender in entsprechenden Studien. Basierend auf den auf quantitative Weise gewonnenen Studienergebnissen lässt sich generell auf die anschaulichere Darstellungsmöglichkeit der Ausspracheprobleme türkischer DaF-Lernender schließen. Dadurch wird ein leichteres Verständnis dieser Probleme angestrebt. Auf diese Weise wird der Entwicklungsprozess gezielter Schritte zu ihrer Beseitigung unterstützt.

Schlüsselwörter: *DaF-Unterricht, Aussprache, akustische Phonetik, Fehleranalyse, digitale Hilfsmittel.*

Abstract (English)

Presentation of the analytical possibility of examining phonetic errors of GFL learners – Utilization of digital tools using the example of the speech analysis software Praat

This study analytically investigates the pronunciation errors of native Turkish speakers learning German as a Foreign Language (GFL) using the speech analysis software Praat as a digital tool. For this purpose, selected pronunciation errors made by GFL learners with Turkish as their mother tongue are quantitatively explored using speech recordings. The speech data is derived from the completed dissertation *Teaching German Phonetics to Learners with L1 Turkish*. In this context, the meaning of the term phonetics for the present study is described next, and reference is made to the significance of correct pronunciation for the

smooth course of oral communication. For this reason, pronunciation instruction in GFL teaching is considered advisable. The assessment of GFL learners' pronunciation performance is a central components of pronunciation instruction, which is why its determination is considered essential. Building on this, the analytical consideration of the pronunciation deviations of GFL learners with Turkish as their mother tongue from Standard German is placed at the center of this article. More precisely, it presents assessment options for the pronunciation performance of Turkish GFL learners in relevant studies. Based on the quantitatively obtained study results, the possibility of a clearer presentation of Turkish GFL learners' pronunciation problems can be generally concluded. In this way, an easier understanding of these problems is strived for. In doing so, the development process of targeted steps for their elimination is supported.

Keywords: *GFL teaching, pronunciation, acoustic phonetics, error analysis, digital tools.*

EXTENDED ABSTRACT

This study focuses on how the phonetic errors of Turkish learners of German as a Foreign Language (GFL) can be examined analytically. To achieve the research objectives, the speech analysis software Praat is used as a quantitative analysis tool. At the beginning of the paper, the significance of the term phonetics for the present study is explained. In this context, and in relation to foreign language learning and GFL instruction, the term refers specifically to pronunciation, or, more precisely, pronunciation training. Next, the importance of correct pronunciation for the successful execution of oral communication processes is highlighted, alongside the corresponding relevance of phonetics instruction in GFL teaching. The study also emphasizes the significance of evaluating learners' pronunciation performance and, more specifically, the scientific investigation of such performance. This point simultaneously serves to justify the selection of the topic for the present research, which aims at an analytical investigation of the pronunciation deviations of Turkish GFL learners from Standard German in a generalized manner.

It should be noted that phonetic evaluation can be either subjective or objective. In research studies, subjective evaluation is typically carried out by human listeners assessing the learners' pronunciation. By contrast, objective evaluation refers to the use of digital tools. The application of such tools can be considered advantageous due to their clear visualization of speech recordings and the ability to analyze selected speech sequences. Nevertheless, it should not be overlooked that the use of digital tools requires basic knowledge of acoustic speech signal analysis. The choice of Praat to examine its concrete applicability in the analytical investigation of Turkish GFL learners' pronunciation performance is primarily due to the fact that the use of acoustic speech signal analysis for this purpose has so far not been studied in the Turkish GFL context.

After the introduction, the paper presents the current state of research based on the most recent studies. This is followed by an overview of Praat's primary functionalities. In this context, it is noted that Praat is a computer program capable of speech analysis, synthesis, and manipulation. Specifically, it allows for the annotation, transcription, and commentary of audio files. Additionally, key terminology required to engage with the speech signal is explained. The study then provides a summarized discussion of the topic and methodology of the previously completed dissertation, *Teaching German Phonetics to Learners with L1 Turkish*, as the examples analyzed herein are derived from its thesis practice. The study is directed at Turkish GFL learners at universities in Türkiye. Subsequently, selected pronunciation errors are analytically examined using Praat, with each analysis based on TextGrid files generated in the software. The investigation addresses specific thematic areas through which phonetics instruction is simultaneously integrated within the dissertation. Each thematic area and its corresponding pronunciation error or errors are analyzed analytically and descriptively, taking into account relevant acoustic correlates.

Regarding the results of the present quantitative study, it is evident that Praat is a valuable tool for evaluating pronunciation errors among Turkish GFL learners. In particular, the software can be readily applied in the areas of sentence melody, word stress, and sentence stress, due to the immediate detectability of their acoustic correlates: fundamental frequency (blue curve), intensity (green curve), and duration. By contrast, the analysis of consonants and vowels requires more extensive expertise concerning the acoustic characteristics of the speech signal, particularly in relation to spectrogram representations and formant structures. The pronunciation training program developed within the scope of the dissertation for Turkish GFL learners should be continued and refined in future research, employing the methodology presented in this study and considering the findings. Furthermore, the development of a targeted training program for managing acoustic signals using Praat for Turkish GFL instructors and learners is recommended; for example, by directing greater attention to GFL-related- or in other words, learner-specific- acoustic characteristics. Continuation of the present study in this manner could make a substantial contribution to enhancing the quality of GFL instruction in Türkiye.

Einleitung

Dieser Beitrag untersucht aus analytischem Blickwinkel die Aussprachefehler von Lernenden, die sich das Deutsche als Fremdsprache (DaF) aneignen. Zu diesem Zweck werden digitale Hilfsmittel im türkischen DaF-Kontext herangezogen, und zwar als konkretes Beispiel die Sprachanalyse-Software Praat. Die zu analysierenden Aussprachefehler stammen von der Thesenpraxis der bereits abgeschlossenen Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache*.¹

Zunächst soll an dieser Stelle dargelegt werden, welche Bedeutung der Begriff Phonetik für die vorliegende Arbeit hat. Der Terminus Phonetik bedeutet im Rahmen dieses Beitrags Aussprache bzw. Aussprachetraining, wie es im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bzw. fremdsprachlichen Deutschunterrichts zum Einsatz kommt. Damit ist einerseits die Wahrnehmung und Hervorbringung gesprochener Sprache gemeint, andererseits stützt sich der Begriff auf phonologisch-phonetische sowie methodisch-didaktische Grundlagen bzw. Fundamente (vgl. dazu Hirschfeld 2016: 121).²

Darüber hinaus ist an dieser Stelle zu unterstreichen, dass eine korrekte Aussprache für eine reibungslose mündliche Verständigung in der Fremdsprache von elementarer Bedeutung ist (vgl. dazu Frisch 2013: 211).³ Im DaF-Unterricht ist es daher empfehlenswert, eine korrekte und normgerechte Aussprache gezielt zu fördern, indem den Lernenden auf eine sinnvolle Art die Phonetik vermittelt wird. Die Phonetikvermittlung stellt einen Prozess dar, zu dessen Kernkomponenten unter anderem die Bewertung der phonetischen Performanz von DaF-Lernenden zählt. Daher kommt der Erforschung der Aussprache(lern)performanz von Lernenden bzw. der Bewertung ihrer Ausspracheleistungen im DaF-Unterricht eine fundamentale Relevanz zu. Vor diesem Hintergrund liegt auch die Themenauswahl des vorliegenden Artikels begründet, denn im Mittelpunkt steht die analytische Betrachtung, in welcher Form die Aussprache von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache vom Standarddeutschen abweichen kann. Das zu diesem Zweck herangezogene Bewertungsverfahren bzw. dessen Kernprinzipien sollen zudem auf wissenschaftliche Beiträge mit ähnlicher Thematik übertragbar sein, sodass ForscherInnen die Möglichkeit erhalten, sie bei Bedarf im Rahmen ihrer eigenen Studien anzuwenden.

¹ Die Dissertation wurde vom Autor des vorliegenden Beitrags unter der Betreuung von Prof. Dr. Hikmet Asutay verfasst und im Sommersemester 2025 abgeschlossen (Sander 2025).

² Als Beispiel für die Nutzung des Begriffs Phonetik im Sinne von Aussprache s. den Zeitschriftenaufsatz von Pysch (2007).

³ Im Rahmen der begründeten Erörterung der wesentlichen Notwendigkeit der Unterstützung der Aussprache bei der fremdsprachlichen Ausbildung bzw. Vermittlung sprechen Jahns und Schröter zum einen von den durch Aussprachefehler bedingten beträchtlichen Verständnisschwierigkeiten, die in der mündlichen Kommunikation vorkommen können. Zum anderen weisen sie hinsichtlich der möglichen Konsequenzen einer fehlerhaften Aussprache ebenfalls auf Nachteile der FremdsprachensprecherInnen bzw. DaF-Lernenden im schulischen sowie beruflichen Kontext hin (vgl. Jahns / Schröter 2012: 167).

In Anlehnung an Dieling und Hirschfeld lassen sich Aussprachetests bzw. Mittel der phonetischen Bewertung in subjektiv und objektiv differenzieren.⁴ Die subjektive Bewertung wird beispielsweise durch die Lehrkraft durchgeführt. Ein Beispiel für die Verfahrensweise der objektiven Bewertung stellt die Nutzung des Computers dar (vgl. dazu Dieling / Hirschfeld 2003: 46). In entsprechenden Forschungsarbeiten geht es bei der subjektiven Bewertung hingegen grundsätzlich darum, die Ausspracheleistungen der an der jeweiligen Untersuchung teilnehmenden ProbandInnen durch menschliche HörerInnen beurteilen zu lassen. Der Bewertungsprozess bezieht sich auf den jeweiligen Untersuchungsbereich und entspricht der Unterrichtsrealität, vor allem deshalb, weil die Einschätzung hier von Menschen vorgenommen wird. Diese Vorgehensweise wird in mehreren Studien herangezogen (vgl. hierzu beispielhaft die Arbeiten von Chudoba 2017: 170, Köksal / Çınar 2020: 112, Li 2023: 277, Nossok 2007: 11 und Valmann 2020: 40).

Beim Bewertungsprozess der phonetischen Leistungen von DaF-Lernenden können allerdings – wie bereits angesprochen – auch die objektive Verfahrensweise bzw. digitale Hilfsmittel genutzt werden. Vorteilhaft ist dabei unter anderem, dass die Sprachaufnahmen auf anschauliche Art analysiert werden können und die Möglichkeit besteht, sich bei der analytischen Betrachtung bewusst auf ausgewählte Sprachsequenzen zu konzentrieren. Diesbezüglich ist anzumerken, dass eine Lehrkraft in der tatsächlichen Unterrichtssituation in der Regel nicht über die Möglichkeit verfügt, digitale Hilfsmittel einzusetzen. Werden daher solche Hilfsmittel in der analytischen Betrachtung genutzt, so spiegelt dies die tatsächlichen Unterrichtsabläufe nicht wider. Dennoch existieren Studien, in denen die Bewertung von phonetischen Leistungen auf digitalem Weg erfolgt.

Als nachteilig bzw. prozesserschwerend erweist sich in dieser Hinsicht, dass die Nutzung digitaler Hilfsmittel im Prinzip Grundkenntnisse in der akustischen Sprachsignalanalyse voraussetzt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird ihre Verwendung konkret am Beispiel der Sprachanalyse-Software Praat aufgezeigt. Aus verfahrenstechnischer Perspektive ist dies im türkischen DaF-Kontext als eine Neuigkeit zu bewerten. Diese Feststellung basiert auf den Recherchen, die im ‚YÖK Ulusal Tez Merkezi‘ (zu Dt. Nationales Thesenzentrum des Hochschulrats) sowie im ‚Dergipark‘ (zu Dt. Zeitschriftenpark⁵) durchgeführt wurden. In der Online-Datenbank ‚YÖK Ulusal Tez Merkezi‘ können die an türkischen Universitäten abgeschlossenen Studien auf Master- und Promotionsniveau abgerufen werden. In der Online-Datenquelle ‚Dergipark‘ sind alle wissenschaftlichen und begutachteten Zeitschriften zugänglich, die in der Türkei publiziert werden. Die durchgeführten Recherchen ergeben jedoch keine Hinweise darauf, dass Praat bzw. akustische Sprachsignalanalysen im DaF-Kontext in der Türkei bisher schon einmal eingesetzt wurden.

Ausgehend davon wird in der vorliegenden Studie die Forschungsfrage aufgeworfen, ob und inwieweit objektive Verfahren bzw. die Sprachanalyse-Software Praat bei der Bewertung der phonetischen Leistungen im DaF-Unterricht angewandt

⁴ Zu den unterschiedlichen Aspekten der Beurteilung mündlicher Leistungen bzw. der phonetischen Performanz im Kontext des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts s. Hirschfeld (2011: 15f.).

⁵ Der Begriff ‚Dergipark‘ bzw. Zeitschriftenpark wird im Folgenden näher erläutert.

werden können. Auf diese Weise soll dazu beigetragen werden, die Unterrichtsqualität im türkischen DaF-Unterricht zu steigern. Um die genannten Arbeitsziele zu verwirklichen, wird im Folgenden der gegenwärtige Forschungsstand hinsichtlich der Verwendung von Praat im fremdsprachlichen Unterrichtskontext beschrieben. Darauf folgend werden die bedeutendsten Programmcharakteristika präsentiert. Im nächsten Schritt wird die Arbeit vorgestellt, aus deren praktischem (bzw. empirischem) Teil die untersuchten Beispiele entnommen wurden. Die Darstellung erfolgt aus thematischer und verfahrenstechnischer Sicht, und im Anschluss wird darauf eingegangen, wie sich ausgewählte phonetische Fehler von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache mit Hilfe von Praat analytisch betrachten lassen. Zum Schluss wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf künftige Forschungsmöglichkeiten gegeben.

Aktueller Forschungsstand

In diesem Teil des Beitrags wird die gegenwärtige Situation der Forschung im Hinblick auf die Verwendung der Sprachanalyse-Software Praat im DaF-Unterricht thematisiert. Als Grundlage dafür dient eine Auswahl von möglichst aktuellen Studien. Als Nächstes wird der Zeitschriftenaufsatz von Nimz besprochen. In ihrer Arbeit geht es um die Wahrnehmung und Produktion von deutschen Vokalen durch türkische DaF-Lernende. Den Untersuchungsgegenstand bilden die langen/kurzen Vokalpaare /i:/-/ɪ/, /a:/-/a/ und /u:/-/ʊ/. In der Experimentalgruppe des Perzeptionsexperiments befinden sich 22 SekundarschülerInnen aus Istanbul, während die Kontrollgruppe aus 21 SekundarschülerInnen aus Dortmund besteht. Auch das Produktionsexperiment wurde mit denselben TeilnehmerInnen durchgeführt. Jeweils 8 willkürlich ausgewählte SprecherInnen aus beiden Gruppen wurden miteinander verglichen. Durch die Anwendung von Praat werden Stimuli im Wahrnehmungsexperiment manipuliert. Im Produktionsexperiment dient Praat zur Erhebung akustischer Daten. In den Ergebnissen ist deutlich zu erkennen, dass bei der Bildung von deutschen Vokalen durch türkische DaF-Lernende eine Übertragung bzw. Übernahme der muttersprachlichen Vokalqualität stattfindet (vgl. Nimz 2011).

Nimz und Khattab untersuchen in ihrem Zeitschriftenartikel die Rolle bzw. Bedeutung der Rechtschreibung für die Produktion der Vokale einer Zweit- bzw. Fremdsprache. Die TeilnehmerInnen der Studie sind DaF-Lernende mit Polnisch als Muttersprache. Der Beitrag ist die erste akustische Untersuchung zur Produktion von Vokalen des Deutschen durch polnische Lernende, in dem das orthographische Verhältnis mitberücksichtigt wird. Im Rahmen der Arbeit wird zunächst auf den Zusammenhang zwischen den phonologischen Erwerbsprozessen in der Zweit- bzw. und Fremdsprache sowie die Rolle bzw. Funktion der Orthographie eingegangen. Anschließend wird das deutsche und polnische Vokalsystem adressiert.

Im empirischen Teil bilden SchülerInnen eines polnischen Gymnasiums im Osten Polens die Versuchsgruppe der Studie und SchülerInnen aus einem deutschen Gymnasium im Westen Deutschlands die Kontrollgruppe. Die Untersuchung bezieht sich auf die Länge und Qualität der Vokale. Zur akustischen Analyse der mündlichen

Sprachproduktion der UntersuchungsteilnehmerInnen wird Praat gebraucht. Aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass explizite orthographische Markierungen in Kurz-Lang-Kontrasten der Muttersprache eine fördernde Wirkung haben. Zum anderen wurden Unterschiede zwischen den Gruppen auf (In-)Kongruenzen bzw. (Nicht-)Deckungsgleichheiten zwischen Entsprechungen von Graphemen und Phonemen zurückgeführt (vgl. Nimz / Khattab 2020).

Kovač befasst sich in ihrem Zeitschriftenaufsatz mit der perzipierten Sprechflüssigkeit im DaF-Bereich und betrachtet als deren Indikator bzw. Merkmal die Sprechgeschwindigkeit. Diese wird durch die Silbenanzahl pro Zeiteinheit bestimmt. Die TeilnehmerInnen der Arbeit sind 14 Germanistikstudierende mit Kroatisch als Muttersprache an der Philosophischen Fakultät in Split. Im Rahmen der empirischen Studie wurden den SprecherInnen zwei mündliche Aufgaben vorgegeben, die auf DaF bezogen waren. Die erste Sprechaufgabe dient zur Untersuchung der vorbereiteten Rede, die zweite Sprechaufgabe zur Eruiierung der unvorbereiteten Rede. Die Sprechflüssigkeit wird von zwei Deutschlehrerinnen bewertet. Um die Sprechgeschwindigkeit in Silben pro Sekunde zu bestimmen, kommt ein Praat-Skript zum Einsatz. Bei der anschließenden statistischen Darlegung der Studienergebnisse werden die Beurteilungen von beiden Deutschlehrerinnen im Zusammenhang mit der Sprechgeschwindigkeit betrachtet, die durch die Verwendung des Praat-Skripts gemessen wurde. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die vorbereitete Rede im Verhältnis zur unvorbereiteten Rede als signifikant flüssiger bewertet wurde (vgl. Kovač 2021).

Im Mittelpunkt des Zeitschriftenaufsatzes von Ikoma stehen Äußerungen mit paralinguistischen Informationen, die von japanischen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache getätigt wurden. Paralinguistische Informationen sind Einstellungen und intentionale Emotionen der SprecherInnen, die sich mittels der Prosodie vermitteln bzw. übertragen lassen. In der Studie werden Äußerungen analysiert, die die Partikel schon enthalten. Dadurch soll erfasst werden, wie japanische DaF-Lernende paralinguistische Informationen wahrnehmen und produzieren. Außerdem soll das eventuelle Verhältnis zwischen der Aneignung des Deutschen und des Lernens von Äußerungen erforscht werden, in denen paralinguistische Informationen auftreten.

Mit den ProbandInnen wurden ein Wahrnehmungs- und ein Produktionsexperiment verwirklicht. Die Experimentalgruppe des Wahrnehmungsexperiments besteht aus japanischen DaF-Lernenden. In der Kontrollgruppe gibt es japanische Nicht-DaF-Lernende sowie Deutsch-MuttersprachlerInnen. In der Experimentalgruppe des Produktionsexperiments gibt es japanische DaF-Lernende. Im Unterschied dazu setzt sich die Kontrollgruppe lediglich aus deutschen MuttersprachlerInnen zusammen. Zwischen dem ersten und zweiten Teil der Datenerhebung im Wahrnehmungs- und Produktionsexperiment liegen jeweils zwei Jahre. Zur Realisierung des Wahrnehmungsexperiments wird ein mittels Praat erstelltes Wahrnehmungsprogramm herangezogen. Im Produktionsexperiment wird Praat zur akustischen Auswertung genutzt. Den Studienergebnissen lässt sich entnehmen, dass im Laufe des zweijährigen Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache bzw. fremdsprachlichen Deutschunterrichts keine Einflüsse der Muttersprache auf die

Wahrnehmung ermittelt werden konnten, dass jedoch ein Zusammenhang zwischen dem Deutscherwerb und der Wahrnehmungsaneignung paralinguistischer Informationen besteht. Ferner lässt sich bei der Produktion beispielsweise darauf schließen, dass in Äußerungen des Widerspruchs Veränderungen auftreten, bzw. auf Prägungen in der Dauer und Intensität. Darauf beruhend lässt sich die Beitrags- bzw. Förderungsmöglichkeit des Spracherwerbs in gewissem Maße der Produktionsaneignung paralinguistischer Informationen erkennen (vgl. Ikoma 2023).

Wichtigste Programmmerkmale und Begriffe

In diesem Abschnitt wird zunächst die Beschaffenheit der Sprachanalyse-Software Praat auf der Grundlage ihrer zentralen Eigenschaften vorgestellt. Im Hinblick darauf ist zu erläutern, dass der Name Praat aus der holländischen Sprache stammt und die Imperativform des Verbs ‚praten‘ (zu Dt. reden) darstellt. Es handelt sich um ein Computerprogramm, das für die Sprachanalyse verwendet wird und außerdem die Synthese und Manipulation von Sprache bzw. aufgenommenen mündlichen Sprachäußerungen ermöglicht. Das Programm wurde von Paul Boersma und David Weenink an der Universität Amsterdam entwickelt (vgl. Goedemans 2001: 341).⁶

Aus praktischer Sicht lässt sich sagen, dass Praat mit verschiedenen Betriebssystemen (z.B. Windows, macOS und Linux) kompatibel ist und über die offizielle Internetseite heruntergeladen werden kann.⁷ Dabei stehen mehrere Optionen zur Verfügung. Nach der Auswahl der entsprechenden Option und dem anschließenden Herunterladen des Programms wird es durch das Startsymbol – gekennzeichnet durch eine farbige Darstellung von Mund und Nase – in Gang gesetzt. Dabei werden automatisch die Fenster ‚Praat Objects‘ (zu Dt. Praat-Objekte) und ‚Praat Picture‘ (zu Dt. Praat-Bild) geöffnet. Der Import einer Sprachdatei erfolgt über das Fenster Praat Objects, indem die Optionen ‚Open‘ (zu Dt. Öffnen) und ‚Read from file‘ (zu Dt. Aus Datei lesen) ausgewählt werden.

Zur weiteren Auseinandersetzung mit der importierten Datei wird anschließend die Funktion ‚View & Edit‘ (zu Dt. Ansehen & Bearbeiten) verwendet. Zu den Dateitypen, die sich für die Analyse eignen, gehören beispielsweise WAV-Dateien. Darüber hinaus ermöglicht Praat unter anderem, in einer geöffneten bzw. dargestellten Datei bestimmte Segmente zu markieren, sie abzuspielen und ihre Zeitdauer zu ermitteln. Bei der Bearbeitung von Audiodateien bietet das Programm außerdem Optionen zur Annotation, Transkription und Kommentierung. Ferner können Audiodateien durch das Ausschneiden oder Extrahieren ausgewählter Sequenzen weiterverarbeitet und als separate Dateien gespeichert werden.⁸

⁶ Zur Sprachanalyse, -annotation, -synthese und -manipulation mit dem Einsatz von Praat s. ausführlich Boersma (2001: 341ff.).

⁷ Die offizielle Internetseite von Praat (Boersma / Weenink 2025) lautet <https://praat.org/> bzw. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

⁸ Zur Bedienung von Praat s. detailliert Boersma (2014: 342ff.) im Zusammenhang mit der Anwendung des Programms in Korpusforschung.

Im Anschluss an die praxisorientierte Besprechung der Programmfunktionen werden nachfolgend die wichtigsten Begriffe für die Auseinandersetzung mit dem Sprachsignal erläutert. Zu Beginn wird das Oszillogramm präsentiert. Es stellt die Schwingungen eines Sprachsignals als Weg-Zeit-Darstellung dar und zeigt, wie der Luftdruck über die Zeit schwankt. Damit visualisiert es die zeitliche Struktur des akustischen Signals.⁹ Im Unterschied dazu ist das Spektrogramm eine Amplituden-Frequenzmatrix, die viele Teilschwingungen des Signals abbildet und angibt, wie sich die Intensität bzw. der Intensitätsverlauf der Frequenzkomponenten über die Zeit verändert. Durch diese Veränderungen wird die spektrale Zusammensetzung von Schall sichtbar.¹⁰ Der Schwärzungsgrad einzelner Bereiche kennzeichnet dabei die Intensität bzw. den mit der Lautstärke korrelierenden Energiegehalt der jeweiligen Frequenzanteile.¹¹

Die Formanten hängen mit den Resonanzfrequenzen des Ansatzrohres (des Raums zwischen Glottis und Lippen) zusammen. Sie erscheinen im Spektrogramm als Frequenzbänder mit erhöhter bzw. verstärkter Energie und sind entscheidend für die Vokalqualität, da ihre Lage – insbesondere die der drei untersten Formanten (F1, F2, F3) – zur Kennzeichnung bzw. Unterscheidung von Vokalen dient.¹² Als Frequenz wird die Wiederholungsrate einer periodischen Schwingung bezeichnet. In diesem Zusammenhang wird die Grundfrequenz (f_0) als Periodenfrequenz eines Klages bzw. Schalls definiert (vgl. dazu Hoffmann 2010: 358).¹³

Bei der graphischen Darstellung des Sprachsignals in Praat können außerdem die Glottisschläge, auch als Knacklaute bzw. Kehlkopfverschlusslaute bezeichnet, angezeigt werden (zur definitiven Erklärung des Glottisschlags vgl. Bubenhofer et al. 2025: 167).¹⁴ In diesem Kontext sollte als Letztes erwähnt werden, dass das Sprachsignal durch die synchrone Veranschaulichung mehrerer Parameter wie z.B. die Grundfrequenz oder Intensität analysiert werden kann.¹⁵ Zum besseren Überblick empfiehlt sich jedoch die Konzentration auf diejenigen Merkmale, die für die jeweilige Analyse relevant sind.

Thematik und Vorgehensweise der Dissertation

An dieser Stelle des Beitrags werden in Form einer Kurzzusammenfassung das Thema sowie die Verfahrensweise der Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* vorgestellt. Diese beschäftigt sich mit den

⁹ Zur Definition des Oszillogramms s. auch Bergmann (2013: 47).

¹⁰ Zur Begriffsbestimmung des Spektrogramms s. auch Bergmann (2013: 47).

¹¹ Die Ausführungen von Hoffmann (2010: 358) zum Spektrogramm bzw. Sonagramm stammen teilweise direkt aus dem *Metzler Lexikon Sprache* (1993: 561). Da das Erscheinungsjahr des Sprachlexikons in Hoffmann (2010) nicht mit angegeben wird, wurde es vom Verfasser der vorliegenden Arbeit eigenständig ermittelt und an dieser Stelle ergänzt. Eine begriffliche Abgrenzung der Intensität findet sich zudem bei Schneider-Stickler und Bigenzahn (2013: 155).

¹² Zur Begriffserklärung der Formanten s. auch Bergmann (2013: 47).

¹³ Zur Begriffsklärung der Grundfrequenz s. auch Brockmann-Bauser und Bohlender (2014: 49).

¹⁴ Zur definitiven Bezeichnung des Glottisschlags s. auch Pöckl et al. (2022: 13).

¹⁵ Zur Durchführung der akustischen Sprachanalyse durch die Verwendung von Praat s. ausführlich Imo und Lanwer (2019: 115ff.).

Ausspracheeigenschaften des Deutschen. Es wird davon ausgegangen, dass die ausgewählten Aussprachemerkmale für DaF-Lernende mit Türkisch als Muttersprache problematisch bzw. schwierig anzueignen sind. Ihre Auswahl erfolgte auf der Grundlage der diesbezüglichen Forschungsliteratur auf eigenständige Weise.

Ferner wird im Rahmen der Arbeit untersucht, ob eine gezielte Phonetikvermittlung für Studierende hilfreich ist, ihre Ausspracheprobleme im Deutschen zu verbessern bzw. zu bewältigen. Zur Verwirklichung der Arbeitsziele wurde ein Aussprachetrainingsprogramm erstellt, das sich insgesamt aus 16 Unterrichtseinheiten zusammensetzt. 12 Unterrichtseinheiten befassen sich mit ausgewählten Aussprachemerkmalen des Standarddeutschen, bei 4 weiteren Unterrichtseinheiten wird auf Aussprachelernstrategien eingegangen. Die behandelten Themen sind der Reihe nach: 1. Satzmelodie. 2. Wortakzent. 3. Satzakzent. 4. Visualisieren. 5. [s]-, [z]- und [ts]-Laute. 6. [f]- und [v]-Laute. 7. [ʃ]- und [h]-Laute. 8. Variantenreiches Wiederholen (mit den Schwerpunkten Grammatik und Wortschatz). 9. Vokalneueinsatz. 10. Vokalquantität. 11. Auslautverhärtung. 12. Wissens- und Informationsmanagement. 13. r-Laute. 14. e-Laute. 15. o-Laute. 16. Textproduktion anhand von Wissensschemata.

Daran lässt sich erkennen, dass nach jeder dritten Unterrichtseinheit zur Phonetikvermittlung eine Unterrichtseinheit zur Vermittlung von Aussprachelernstrategien thematisiert wird. Darüber hinaus besteht die Zielgruppe der Arbeit aus türkischen DaF-Lernenden an Universitäten in der Türkei. Zuerst wurden die Unterrichtseinheiten ethisch überprüft und genehmigt und anschließend mit ProbandInnen aus der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität, der Tekirdağ Namık Kemal Universität, der Bursa Uludağ Universität sowie aus der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen der Trakya Universität behandelt. Dabei sollte – wie schon angedeutet – herausgefunden werden, ob bzw. inwiefern die Unterrichtseinheiten sich bei der Phonetikvermittlung als effektiv erweisen.

An der empirischen Untersuchung, die im Rahmen der Thesenpraxis der Dissertation vorgenommen wurde, nahmen insgesamt 42 Studierende teil. Sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Kontrollgruppe befinden sich jeweils 21 Studierende, und zwar 19 Untersuchungsteilnehmerinnen und 2 Untersuchungsteilnehmer. Die Unterrichtseinheiten zur Aussprachevermittlung wurden mit der Experimentalgruppe anhand von Videos besprochen, die vom Verfasser des vorliegenden Beitrags produziert wurden. Im Unterschied dazu erhielt die Kontrollgruppe kein Aussprachetraining.

Für Untersuchungszwecke wurden die ProbandInnen einem Vortest, einem Nachtest und einem zeitverzögerten Nachtest unterzogen. Dabei sollten sie ihre mündliche Sprachproduktion auf der Grundlage vorgegebener Wörter und Sätze aufzeichnen und die Aufnahmen dem Verfasser dieser Arbeit zukommen lassen. Anschließend hörte der Verfasser die digitalen Tonaufnahmen mehrfach ab und wertete sie aus.¹⁶ Zum Schluss ist festzuhalten, dass die im folgenden Teil des vorliegenden

¹⁶ Zu den in diesem Kapitel dargestellten Ausführungen s. ausführlicher die Dissertation.

Beitrags untersuchten Beispiele fehlerhafter mündlicher Sprachproduktion aus diesen Daten hervorgegangen sind.

Analytische Betrachtung der phonetischen Fehler¹⁷

In diesem Kapitel werden ausgewählte Beispiele für die phonetischen Fehler von türkischen DaF-Lernenden eruiert. Hierbei kommt Praat zum Einsatz. Den Ausgangspunkt dafür bilden das akustische Signal und die damit verbundenen Erläuterungen. Bei der Erstellung von Praat-Bildern bzw. TextGrid-Dateien, die die praktische Grundlage der jeweiligen Analyse ausmachen, wird von der Annotations-, Transkriptions- und Kommentierungsfunktion des Programms Gebrauch gemacht. Wie diese Funktionen konkret genutzt werden, hängt von dem Typ des jeweiligen phonetischen Fehlers ab.

Des Weiteren bilden die akustischen Signale bzw. die ausgewerteten Sprachaufnahmen die Basis für die Erstellung der entsprechenden Annotationen im TextGrid-Format. Zu diesem Zweck wurden die Signale vom Verfasser der vorliegenden Arbeit mehrfach abgehört, um auf Grundlage der auditiven Wahrnehmung die relevanten akustischen Korrelate der untersuchten Ausspracheeigenschaften in den TextGrid-Dateien analytisch zu erfassen und zu markieren. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass in den nachfolgenden Abb.en auf den engen Zusammenhang zwischen dem akustischen Signal und der jeweiligen TextGrid-Datei verwiesen wird.

Bei der Umsetzung der festgelegten Arbeitsziele wird darauf geachtet, im Rahmen der phonetischen Analyse auf den Gegenstand jeder Unterrichtseinheit zur Phonetikvermittlung einzugehen, die im empirischen Teil der Dissertation mit den ProbandInnen besprochen wurde. Da hierbei der jeweilige Fehler den Kern der Untersuchung darstellt, werden die ProbandInnen, aus deren Sprechperformanz er stammt, hier nicht vorgestellt.¹⁸ Die Phonetikvermittlung weist – wie bereits im vorangegangenen Teil dieser Arbeit erwähnt – folgende Unterrichtseinheiten auf: 1. Satzmelodie. 2. Wortakzent. 3. Satzakzent. 4. [s]-, [z]- und [ts]-Laute. 5. [f]- und [v]-Laute. 6. [ʃ]- und [h]-Laute. 7. Vokalneueinsatz. 8. Vokalquantität. 9. Auslautverhärtung. 10. r-Laute. 11. e-Laute. 12. o-Laute.

Im Kontext der analytischen Betrachtung von phonetischen Fehlern aus akustischem Blickwinkel wird zu Beginn die Satzmelodie des Deutschen behandelt. Konkret wird die Tonhöhe bzw. Sprachmelodie physikalisch untersucht. Die Satzmelodie des Deutschen wird durch die Grundfrequenz (f_0) der stimmhaften Anteile des Sprachsignals bestimmt (vgl. Pompino-Marschall 2009: 246). Anders ausgedrückt, fungiert die Grundfrequenz als akustische Grundlage der wahrgenommenen Tonhöhe (vgl. dazu Wiese 2011: 87). Der mit diesem Unterrichtsgegenstand verbundene phonetische Fehler bezieht sich auf die Arten der Satzmelodie. Der sprachmelodische Verlauf im Deutschen ist nämlich am Ende eines Aussagesatzes fallend (vgl. Ronca-Uroš

¹⁷ Dieses Kapitel wurde von einer Phonetikexpertin hinsichtlich der Eignung seiner Inhalte überprüft.

¹⁸ Die ausführliche Vorstellung der ProbandInnen erfolgt im Rahmen der Dissertation.

2008: 87), doch in der TextGrid-Datei in Abb. 1 ist zu erkennen, dass die blaue Kurve, die die Grundfrequenz darstellt, am Ende der Äußerung ansteigt. Auf dieser Grundlage lässt sich darauf schließen, dass die Satzmelodie am Satzende fälschlicherweise steigend realisiert wird.

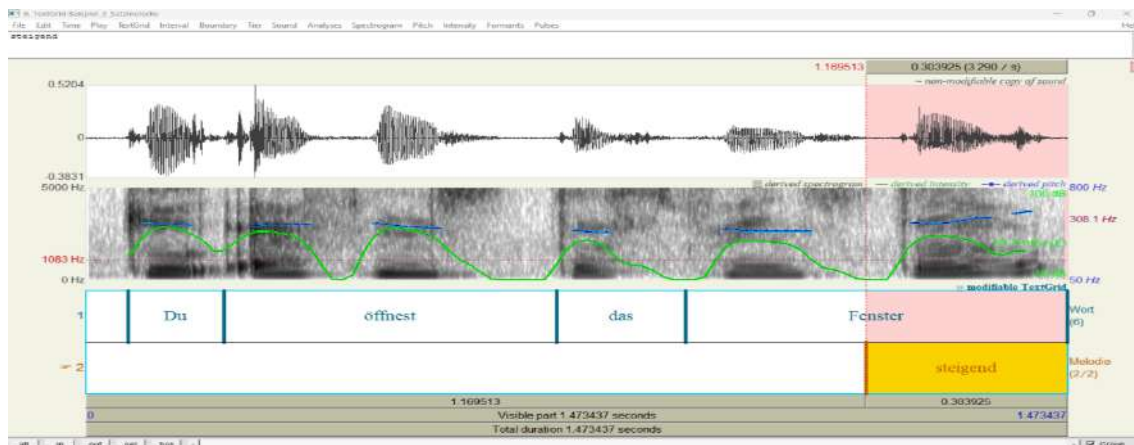


Abb. 1: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung der deutschen Satzmelodie in Aussagesätzen

Im Folgenden werden weitere phonetische Fehler betrachtet, die mit dem Wort- sowie Satzakzent des Deutschen im Zusammenhang stehen. Beim Wortakzent handelt es sich um diejenige Silbe, die im intonatorischen Sinne am stärksten hervorgehoben wird (vgl. dazu Pittner 2025: 48). Die akustischen Korrelate des (Wort- sowie Satz-)Akzents sind Grundfrequenz, Lautstärke und Dauer. Zum Teil hängt auch die Artikulationsgenauigkeit mit der Betonung zusammen (vgl. Pompino-Marschall 2009: 245). Hinsichtlich der ersten drei Hauptparameter bedeutet dies die (in der Regel) höhere, lautere und längere Realisierung der betonten Silbe in dem jeweiligen Wort (vgl. dazu Wiese 2011: 78). Im Unterschied zum Wortakzent bezeichnet der Satzakzent die Hervorhebung einer betonten Silbe gegenüber den anderen Teilen einer Äußerung (vgl. Pompino-Marschall 2009: 245).

In einfachen bzw. zweisilbigen deutschen Wörtern liegt die Betonung meistens auf der ersten Silbe (vgl. Ronca-Uroš 2008: 71).¹⁹ Steht am Satzende ein bedeutungstragendes Wort, das kein Verb ist, so trägt es in der Regel den Satzakzent. Meist handelt es sich dabei um das sogenannte Rhema, also die neu eingefügte Kerninformation (vgl. Horstmann et al. 2020: 76). Dennoch wird aus der Abb. 2 ersichtlich, dass die zweite Silbe des Wortes *Bitte* betont gesprochen wird, da die Sprechsilbe [tə] länger, höher (blaue Kurve zur Schilderung der Grundfrequenz) und lauter (grüne Kurve zur Schilderung der Lautstärke) realisiert wurde.²⁰ Auf Grundlage der Abb. 3 lässt sich hingegen sagen, dass das Prädikat den Satzakzent trägt. Die Begründung dafür liegt darin, dass die Grundfrequenz sowie Lautstärke bei der

¹⁹ In dieser Hinsicht ist anzumerken, dass laut *Duden* (2016: 48) der Akzent bei einfachen deutschen Wörtern überwiegend auf der letzten betonbaren Silbe liegt, also in der Regel auf der letzten oder vorletzten Silbe des Wortes.

²⁰ Im Folgenden wird im Zusammenhang mit den Parametern Grundfrequenz und Lautstärke nicht erneut erwähnt, dass sie durch die blaue bzw. grüne Kurve dargestellt sind.

Aussprache des Prädikats, verglichen mit den anderen Satzgliedern, die höchsten Werte aufweisen.²¹

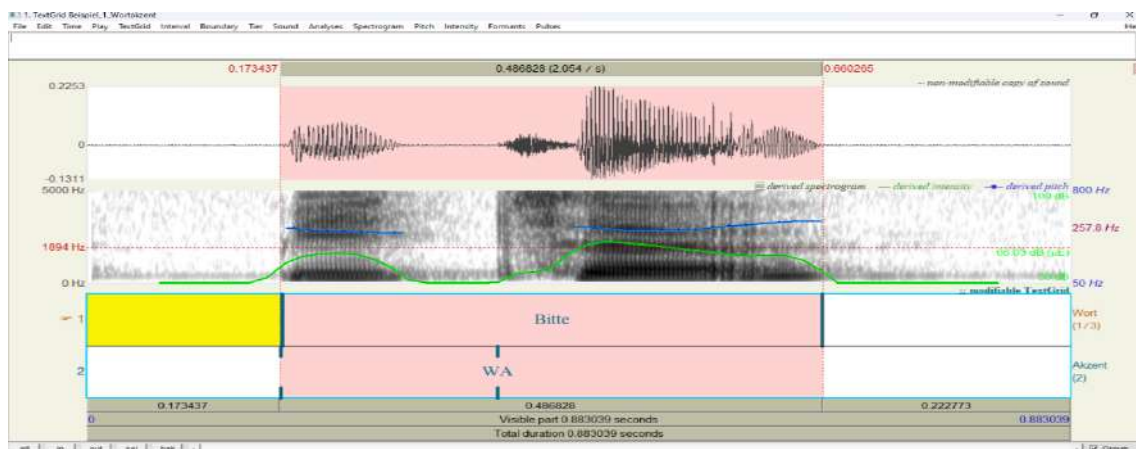


Abb. 2: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung des deutschen Wortakzents²²

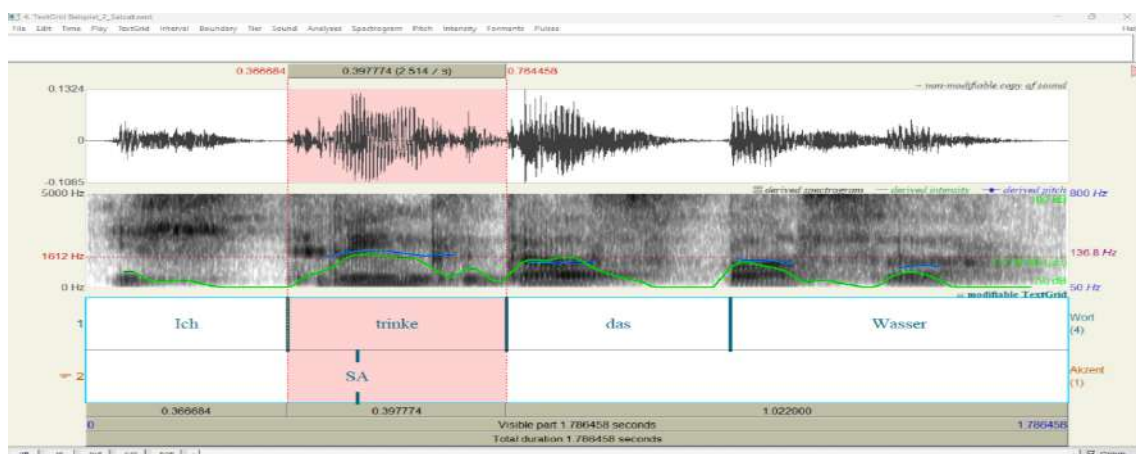


Abb. 3: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung des deutschen Satzakzents²³

[s] und [z] sind Engelaute. Im Unterschied zu [s] wird [z] stimmhaft realisiert (vgl. Ronca-Uroš 2008: 51f.). Bei [ts] handelt es sich hingegen um eine Affrikate, die aus der relativ knappen Artikulationsfolge des stimmlosen Verschlusslautes [t] mit dem stimmlosen Engelaute [s] besteht (vgl. Fiukowski 2010: 149, 285 und 363). Unter akustischem Aspekt bedeutet dies, dass die Grundfrequenz bei der Bildung von [z] sichtbar sein sollte, bei [ts] hingegen nicht, da sie durch die Schwingung der Stimmlippen bei der Bildung

²¹ Im Hinblick darauf sollte nicht vergessen werden, dass sich der Abfall der Grundfrequenz (F0) im Verlauf einer Äußerung als ein physiologisches Phänomen bezeichnen lässt. Er ist gewöhnlich auf den sinkenden subglottischen Luftdruck während des Sprechprozesses zurückzuführen, der durch die abnehmende Luftmenge in Lungen und Luftröhre entsteht. Damit hängt die verlangsamte Schwingung der Stimmlippen und folglich die Abnahme der Grundfrequenz im Verlauf der Äußerung zusammen (vgl. dazu Féry 2017: 107). Abb. 3 wird dennoch als ein geeignetes Beispiel für die fehlerhafte Realisierung des deutschen Satzakzents betrachtet, da in dem Satz das Wort trinke akustisch prominenter wahrgenommen wird als Wasser.

²² In der Abb. 2 stellt WA die Abkürzung für den Wortakzent dar.

²³ In der Abb. 3 bedeutet SA die Abkürzung für den Satzakzent.

sprachlicher Laute stimmhafter Art entsteht (vgl. dazu Kleber 2023: 90). Allerdings zeigen die Abb.en 4 und 5, dass [s] im Wort Sonne fälschlicherweise stimmlos realisiert und zur phonetischen Realisierung des Graphems <z> die Stimmhaftigkeit vermeintlich bzw. aufgrund seiner Aussprache als [z] miteinbezogen wurde.

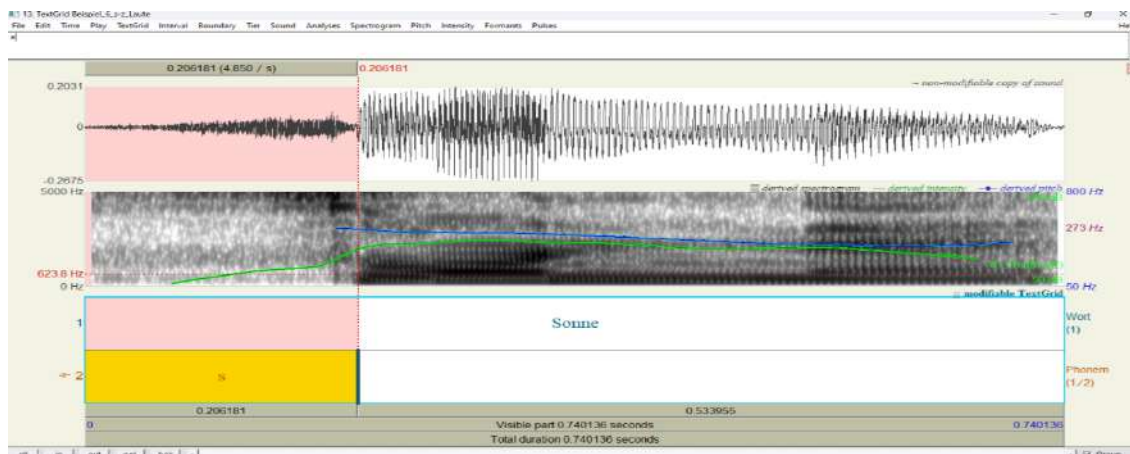


Abb. 4: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung von [s] des Deutschen

[f] und [v] werden als Reibelaute bezeichnet. [f] wird stimmlos gebildet, während die phonetische Realisierung von [v] stimmhaft ist (vgl. Ronca-Uroš 2008: 50f.). Basierend darauf lässt sich feststellen, dass die Grundfrequenz kein Bestandteil der akustischen Beschaffenheit von [f] ist. Trotzdem ist in Abb. 6 zu erkennen, dass die Grundfrequenz bei der phonetischen Realisierung von [f] einen Teil der Lautstruktur darstellt, denn das Graphem <v> wurde hier fälschlich als [v] ausgesprochen.

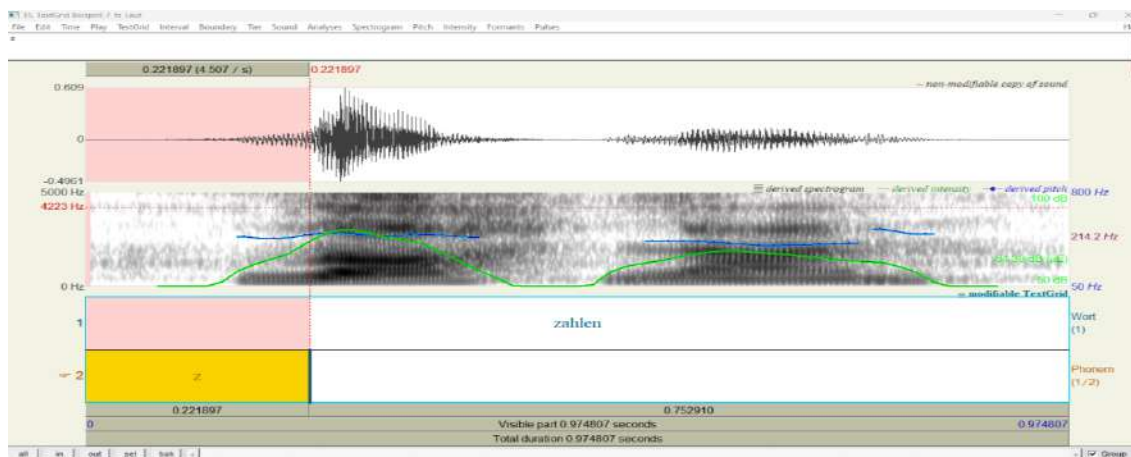


Abb. 5: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung von [ts] des Deutschen

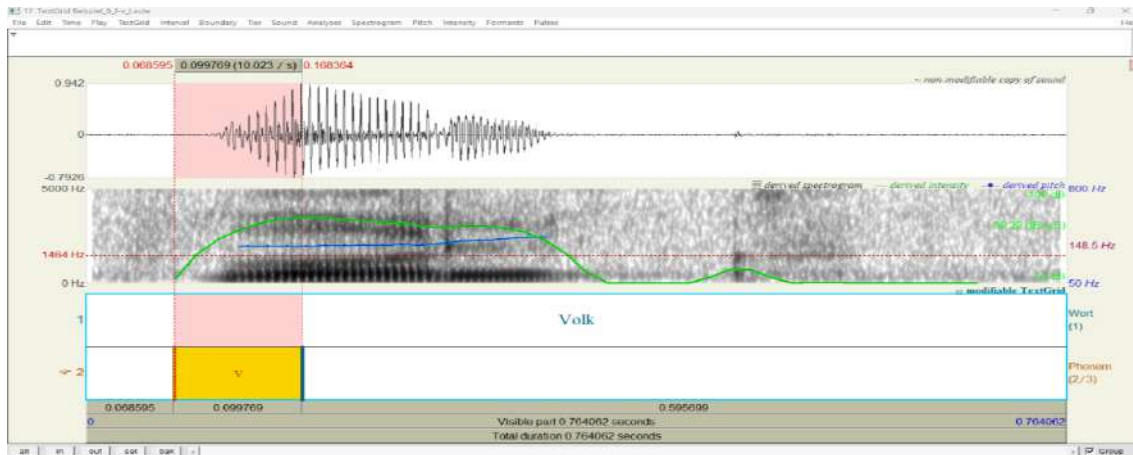


Abb. 6: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung von [f] des Deutschen

[ʃ] wird als stimmloser Reibelaut kategorisiert, [h] hingegen als glottaler stimmloser Reibelaut (vgl. Fiukowski 2010: 303 und 348). Kennzeichnend für Reibelaute im Spektrogramm ist eine stochastische Schwärzung bzw. ein Schwärzungsmuster, das sich überwiegend im oberen Frequenzbereich zeigt. Die spektrale Energieverteilung ist dort deutlich stärker ausgeprägt. Die genaue Lage bzw. Ausdehnung dieser energieintensiven Bereiche variiert dabei in Abhängigkeit vom Artikulationsort (vgl. dazu Machelett 1996c).

Die zunehmende Rückverlagerung der Artikulationsstelle führt im Spektrogramm der Reibelaute einerseits zu einer Absenkung der unteren Grenze bzw. Grenzfrequenz des Frikativschwerpunktes bzw. des Energiezentrums, andererseits treten auf der Frequenzachse spektrale Strukturen hervor, die stärker gegliedert sind (vgl. dazu Machelett 1996d). Aufgrund dessen sollte [ʃ] in der Abb. 7 als phonetische Realisierung des Graphems <sch> einen niedrigeren Frequenzschwerpunkt aufweisen, aber da es vermeintlich als [s] gebildet wurde, liegt der entsprechende Frequenzschwerpunkt höher. Im Unterschied dazu sollte im Spektrogramm der Frequenzschwerpunkt für den glottalen Reibelaut [h] niedriger sein als bei [s], wobei die Grundfrequenz in seinem Bildungsbereich nicht zu sehen sein sollte. Allerdings existiert in der Abb. 8 keine akustische Reibelauterscheinung, denn der [h]-Laut wurde fälschlicherweise ausgelassen, sodass nach [n] der direkte Übergang zu [i:] erfolgt. Dies führt dazu, dass sich in der Grundfrequenz keine Unterbrechung feststellen lässt.

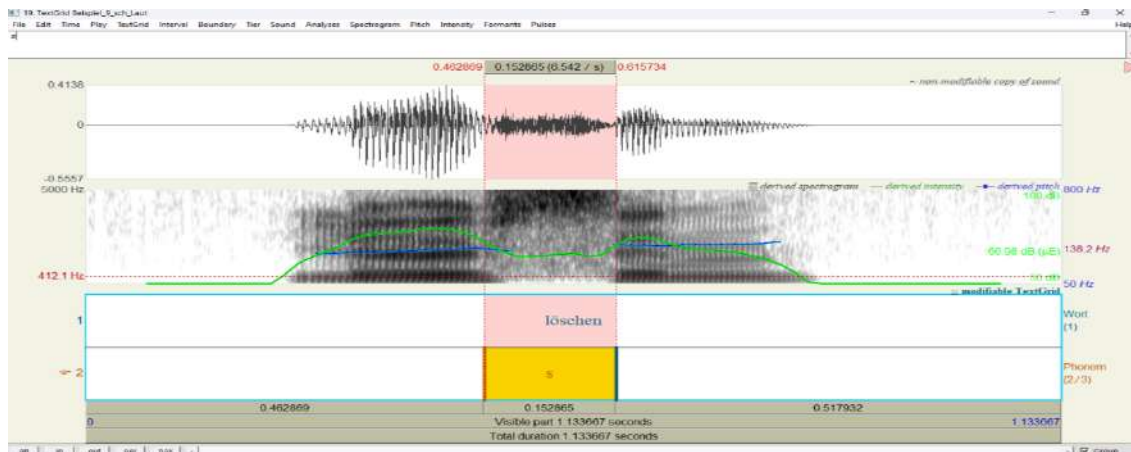


Abb. 7: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung von [ʃ] des Deutschen

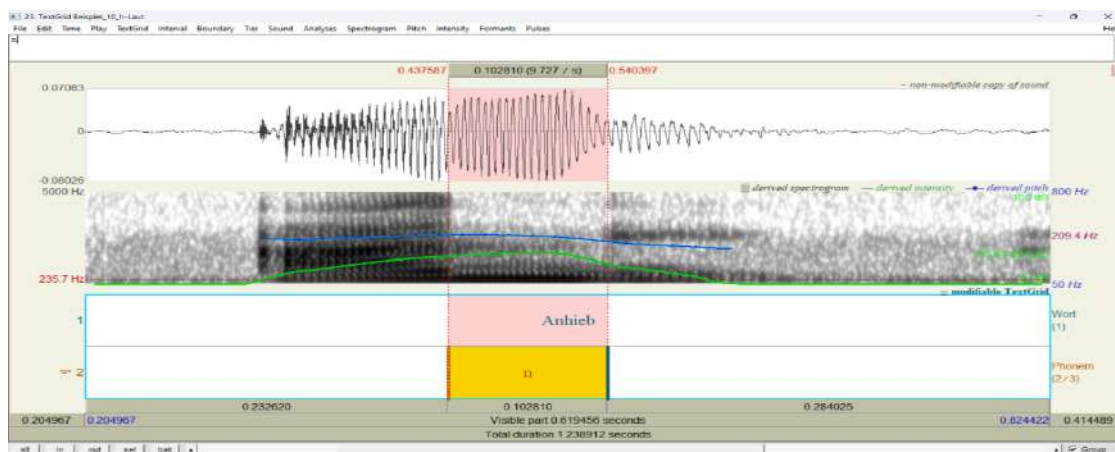


Abb. 8: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften bzw. fehlenden Bildung von [h] des Deutschen

Hinsichtlich der Realisierung des Vokalneueinsatzes ist zunächst anzumerken, dass die Stimmlippen bei einem Vokal, der sich in silbeninitialer oder wortinitialer Position befindet, zu schwingen beginnen. Dabei besteht die Möglichkeit, dass dieser Vokal mit einem vorausgehenden Vokal oder Konsonanten zusammengefügt wird. Der Beginn der Schwingungen kann unter anderem durch die Sprengung eines vorangegangenen Verschlusses der Stimmlippen erfolgen, wodurch der sogenannte Knacklaut bzw. glottale Verschlusslaut entsteht. Bei hoher Sprechgeschwindigkeit wird der darauffolgende Vokalneueinsatz häufig nicht realisiert (vgl. dazu Reinke 2010: 354).

Akustisch betrachtet, ist die Bildung des glottalen Verschlusslautes [ʔ] durch eine kurze, stimmlose Signalpause gekennzeichnet. Im Falle einer Glottalisierung bzw. des graduellen und weichen Starts der Stimmlippenschwingungen hingegen ist unter anderem eine schnelle Abnahme der Grundfrequenz über eine kurze Zeitspanne zu beobachten (vgl. dazu Machelett 1996a und Machelett 1996b; zur eigenständigen Beschreibung der Glottalisierung vgl. Reinke 2010: 354). Allerdings sieht man in der Abb. 9 weder eine kurzzeitige Unterbrechung noch einen raschen Rückgang der Grundfrequenz, da dies

aufgrund der Sprechsilbe [nɔn], die in der Aussprache des Ausdrucks ihren Onkel individuell gebildet wurde, nicht möglich ist.

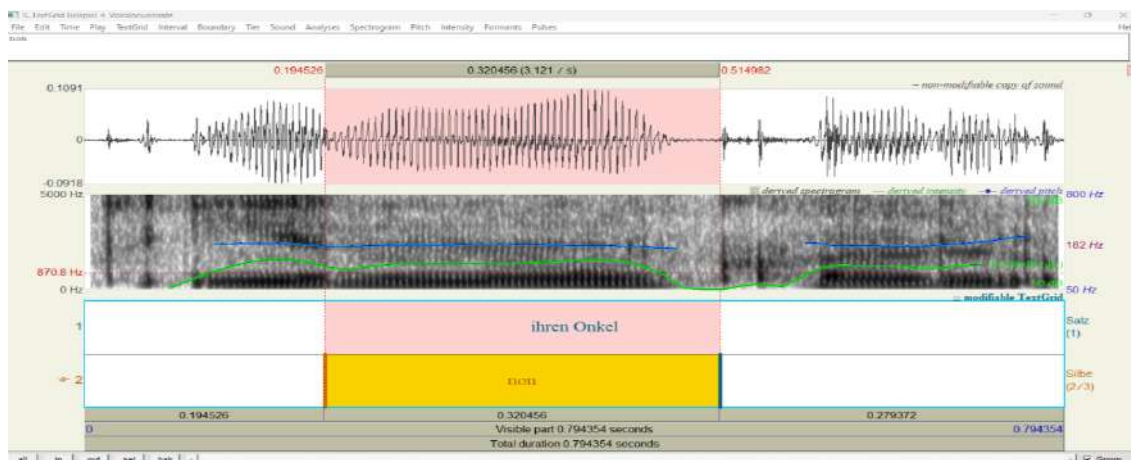


Abb. 9: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlenden Bildung des glottalen Verschlusslautes [ʔ] bzw. der Glottalisierung im Deutschen

Bei der Vokalquantität handelt es sich um die Dauer der Vokale. Diesbezüglich lässt sich anmerken, dass Länge und Kürze zu den charakteristischen Eigenschaften der deutschen Vokale bzw. des deutschen Vokalsystems gehören (vgl. dazu Fiukowski 2010: 80). Die Dauer der deutschen Vokale ist von verschiedenen Parametern abhängig, z.B. vom Wortakzent oder von der Sprechgeschwindigkeit. Dennoch werden lange Vokale durchschnittlich etwa doppelt so lang ausgesprochen wie kurze (vgl. Tomaschek 2013: 12). Vergleicht man demnach den Vokal [y:] im Wort Bühne in Abb. 10 mit seiner Realisierung in Abb. 11, so wird deutlich, dass er in Abb. 10 wesentlich kürzer gebildet wurde. So weist die phonetische Realisierung der längeren Variante mit 0,177740 Sekunden eine etwa um 40% längere Dauer auf als die kürzere Aussprache des Vokals mit 0,106850 Sekunden.

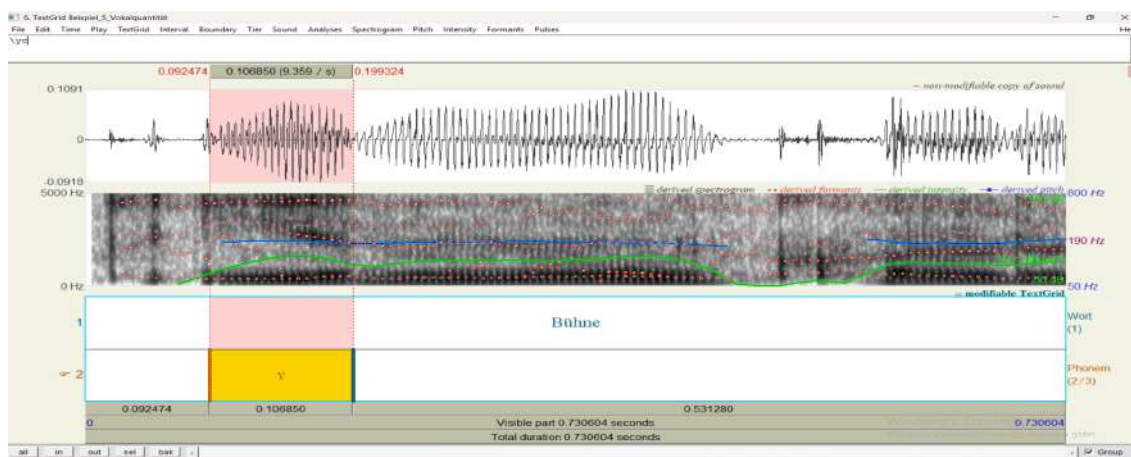


Abb. 10: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung der Vokalquantität des Deutschen

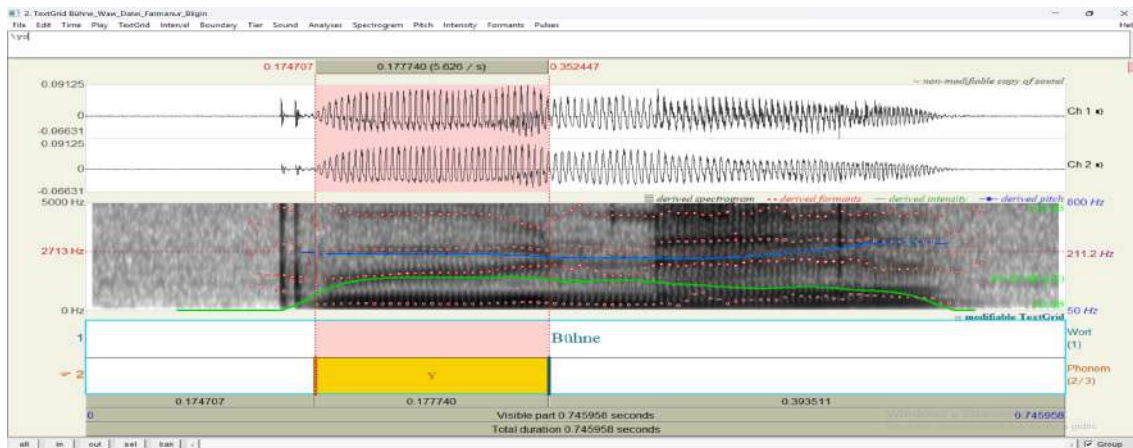


Abb. 11: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der richtigen Bildung der Vokalquantität des Deutschen

Die Auslautverhärtung des Deutschen lässt sich dadurch erklären, dass die Aussprache der Verschluss- und Reibelaute in wort- und silbenfinaler Stellung als stimmlose Fortes erfolgt (vgl. Fiukowski 2010: 77). Bei Verschlusslauten lässt sich der Artikulationsprozess in drei aufeinanderfolgende Phasen gliedern. Die erste Phase besteht in der Herstellung eines vollständigen Verschlusses zwischen dem artikulierenden Organ und der jeweiligen Artikulationsstelle. Charakteristisch für die darauffolgende Haltephase ist die Ansammlung des ausströmenden Luftstroms dahinter.

Schließlich kommt in der dritten und letzten Phase die aktive Verschlusslösung zustande, die mit einer explosiven Geräuschbildung einhergeht. Im Spektrogramm lässt sich die erste Phase durch ein plötzliches Absinken der Energie, die zweite Phase – bei stimmlosen Verschlusslauten – durch einen vollständigen Ruhezustand im akustischen Sinne und die dritte Phase durch eine unvermittelte Zunahme der Energie ablesen (vgl. dazu Machelett 1996e). Allerdings lässt sich in der Abb. 12 der Verschlusslaut [k] nicht erkennen, sondern das Wortende spiegelt vielmehr die bereits geschilderten akustischen Eigenschaften von [h] wider.

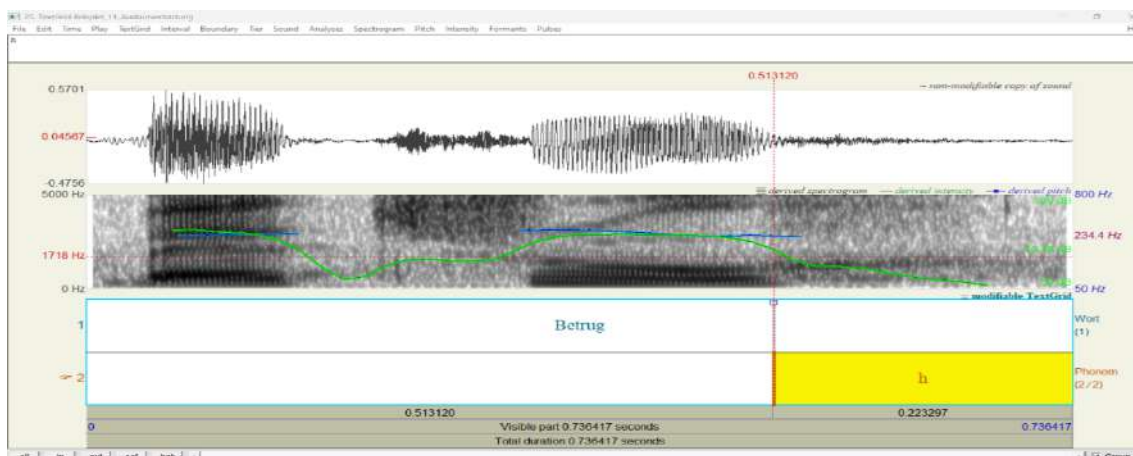


Abb. 12: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung der Auslautverhärtung des Deutschen

[r] ist ein Vibrant, der in Deutschland hauptsächlich regional vorkommt. Er wird phonetisch anhand von periodischen Schlägen realisiert (vgl. dazu Duden 2023: 53). Akustisch gesehen, setzt sich jeder Schlag aus einer offenen Phase und einer Verschlussphase zusammen. Dadurch kommen regelmäßige Lücken im Signal zustande (vgl. dazu Machelett 1996f und Machelett 1996g). Somit entsprechen die akustischen Merkmale der phonetischen Realisierung des Graphems <r> in der Abb. 13 denen des Vibranten [r].²⁴

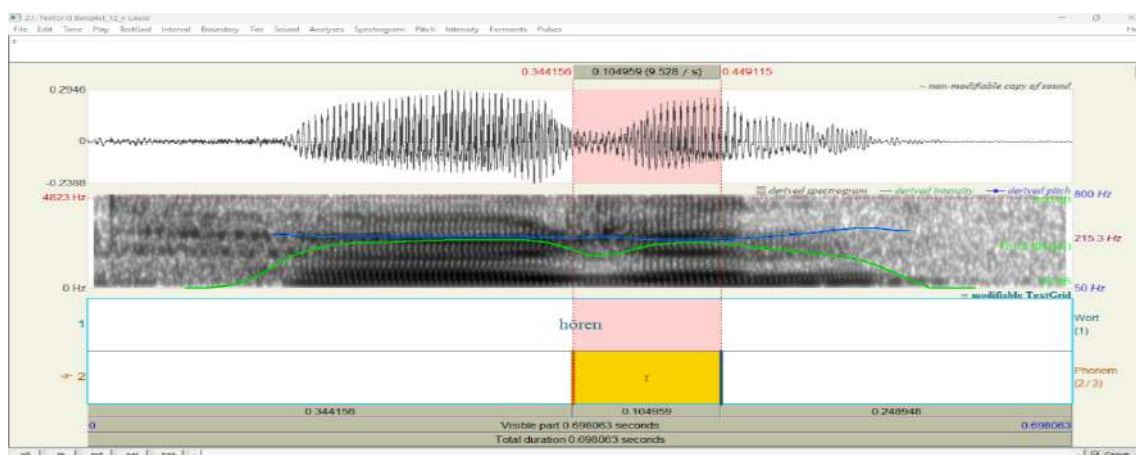


Abb. 13: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der Bildung von [r] des Deutschen

Formanten sind – wie im vorangegangenen Teil der Arbeit bereits angesprochen – Frequenzbereiche, in denen aufgrund von Resonanzeigenschaften – etwa des Ansatzraums oder eines Instruments – akustische Energie besonders stark konzentriert bzw. verstärkt wird. Sie stellen die Frequenzmaxima der größten Energieverstärkung im Schallspektrum dar. Die Struktur bzw. der Verlauf von Formanten wird vor allem bei den Vokalen als wesentlich angesehen, da ihre Identifikation auf den Frequenzen des ersten und zweiten Formanten beruht, während höhere Formanten (der dritte bis fünfte) unter anderem für den individuellen Klang der Stimme relevant sind (vgl. Nawka 2009: 256f.).

Darüber hinaus beträgt der erste Formant des deutschen [i:] für männliche Sprechende 290 Hz und derjenige des deutschen [u:] für weibliche Sprechende 350 Hz, während sich der zweite Formant von männlichen Sprechenden bei [i:] auf 1986 Hz und von weiblichen Sprechenden bei [u:] auf 1048 Hz beläuft (vgl. dazu Patzold / Simpson 1997: 225).²⁵ Gemäß der in den Abb.en 14 und 15 geschilderten einzelnen Sprachaufnahmen liegt der Wert des ersten Formanten des deutschen [i:] bei 313 Hz

²⁴ Diesbezüglich ist anzumerken, dass die von Machelett (1996g) genannten Formantenwerte für die akustische Beschaffenheit von [r] in der Abb. 13 nicht zutreffend sind. Trotzdem weist das akustische Bild eine klare, ziemlich regelmäßige Gitterform auf, die – verglichen mit [ʀ] – durch weniger Friktionsmuster gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund wird die Aussprache von <r> an dieser Stelle als [r] akzeptiert.

²⁵ Hierbei handelt es sich um die Ergebnisse der akustischen Untersuchung, die von den beiden Autoren durchgeführt wurde. Die Begründung für die geschlechtsspezifische Präsentation der Formantenwerte liegt im Geschlecht der Sprechenden, deren Sprachproduktion die folgenden Beispiele in den Abb.en 14 und 15 entnommen wurden.

sowie des deutschen [u:] bei 361 Hz und der ihres zweiten Formanten der Reihe nach bei 2207 Hz und 1028 Hz.

Wenn man die hier präsentierten Formantenwerte mit ihren Äquivalenten in der Studie von Patzold und Simpson (1997: 225) vergleicht, dann sieht man, dass sie vom Größenverhältnis zwischen den Kontrastpaaren [i:]-[e:] und [u:]-[o:] her den Ergebnissen der Originalstudie entsprechen (Z.B. ist der hier geäußerte erste Formant von [i:] kleiner als der erste Formant von [e:], der in der Arbeit von Patzold und Simpson vorgestellt wird). Dies wird als ein wichtiges Indiz dafür betrachtet, dass die in den Abb.en 14 und 15 durchgeführte Vokaltranskription zutreffend ist.²⁶

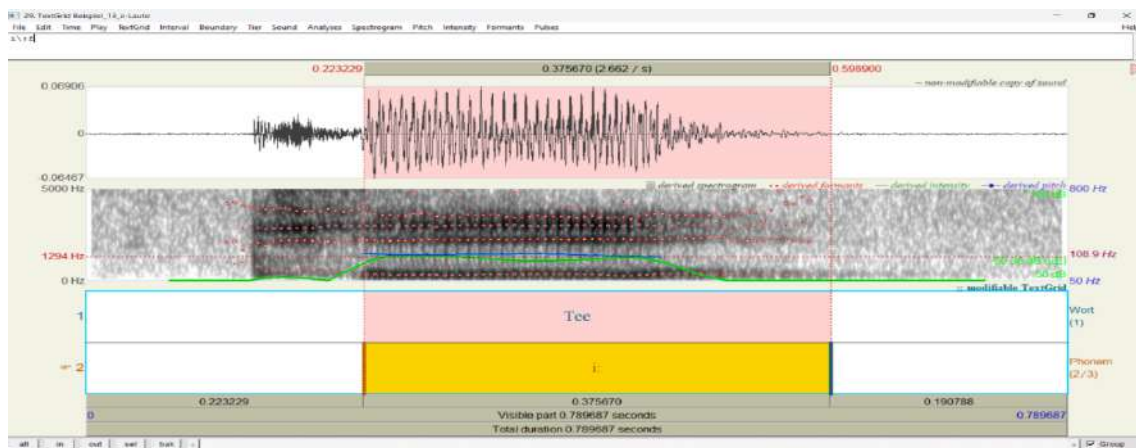


Abb. 14: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung des deutschen [e:] als [i:]

²⁶ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Unterschiede zwischen individuellen SprecherInnen einen möglichen Einfluss auf die akustische Beschaffenheit der jeweiligen Äußerungen haben können. Für die Ableitung sprachspezifischer Generalisierungen – etwa hinsichtlich der Formantfrequenzen – wird daher empfohlen, die akustischen Signale einer größeren Zahl von SprecherInnen mit homogenen bzw. ähnlichen Merkmalen (beispielsweise im Hinblick auf ihr Alter oder ihren Dialekt) zu berücksichtigen (vgl. dazu Kleber 2023: 98f.). Übertragen auf den vorliegenden DaF-Kontext spricht dies zwar für die Notwendigkeit einer umfangreicheren Untersuchung der Formantenwerte der ProbandInnen, dennoch werden die hier dargestellten Ergebnisse in Verbindung mit dem perceptiven Eindruck des Verfassers als deutliche Evidenz für die fehlerhafte Realisierung der deutschen Vokale [e:] und [o:] gewertet.

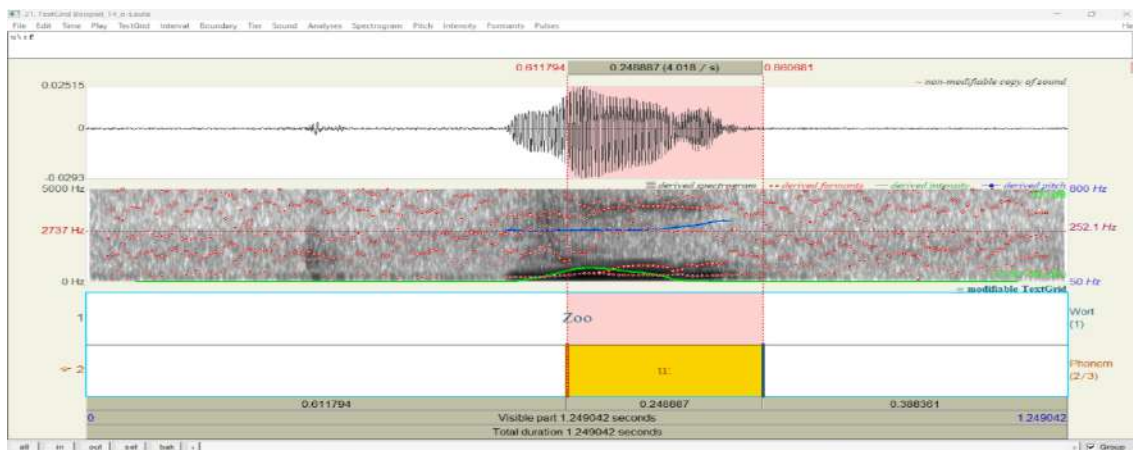


Abb. 15: Darstellung des akustischen Signals mit zugehöriger TextGrid-Datei zur Analyse der fehlerhaften Bildung des deutschen [o:] als [u:]

Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag befasst sich mit der Forschungsfrage, ob und in welchem Umfang objektive Verfahren, im Spezifischen die Sprachanalyse-Software Praat, zur Beurteilung phonetischer Leistungen im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Am Beispiel der Sprachanalyse-Software Praat wurde konkret gezeigt, auf welche Weise digitale Hilfsmittel verwendet werden können, um die phonetischen Fehler von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache analytisch zu betrachten. Als Quelle für die analysierten Beispiele dient die bereits abgeschlossene Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* bzw. die in ihrem Rahmen realisierte Thesenpraxis. Ausgehend von den Analysebeispielen der vorliegenden quantitativen Untersuchung kommt der Verfasser zu dem Schluss, dass die phonetischen Probleme von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache, deren Muttersprache Türkisch ist, im Allgemeinen anschaulicher dargestellt werden können, um sie leichter verständlich zu machen. Dies erleichtert es, gezielte Maßnahmen zu entwickeln, um sie zu beheben.

Nach den einleitenden Bemerkungen wurde zunächst auf der Basis möglichst zeitnaher Studien der aktuelle Forschungsstand zum Einsatz der Sprachanalyse-Software Praat im Bereich DaF erfasst. Im nächsten Schritt wurden die wichtigsten Funktionen des Programms Praat vorgestellt und die in der Dissertation verfolgte Verfahrensweise in zusammengefasster Form dargelegt. Anschließend wurden ausgewählte Aussprachefehler von türkischen DaF-Lernenden mit Hilfe von Praat eruiert. Um den Arbeitsrahmen zu begrenzen, erfolgte keine ausführlichere Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Forschungsliteratur, und auch für die Aussprachefehler wurden gezielt passende Beispiele herangezogen.

Im Hinblick auf die Studienergebnisse ist anzumerken, dass Praat sich als nützliches Mittel zur Unterstützung der Bewertung der Aussprachefehler von türkischen DaF-Lernenden erwiesen hat. Insbesondere in den Bereichen Satzmelodie, Wortakzent und Satzakzent lässt es sich relativ einfach einsetzen, da sich ihre akustischen Korrelate

Grundfrequenz (blaue Kurve), Intensität (grüne Kurve) und Dauer unmittelbar feststellen lassen. Bei den Konsonanten sowie Vokalen hingegen sind umfangreichere Kenntnisse über die Beschaffenheit des akustischen Sprachsignals erforderlich, vor allem im Hinblick auf die Spektrogramm-Darstellungen sowie die Formantenstrukturen.

In dieser Hinsicht ist auch darauf hinzuweisen, dass die Dissertation gleichzeitig einen ersten Schritt zur Thematisierung der Ausspracheprobleme im türkischen DaF-Kontext auf Promotionsniveau darstellt. Das Aussprachetrainingsprogramm, das in diesem Zusammenhang für türkische DaF-Lernende erstellt wurde, sollte im Rahmen der künftigen Forschung anhand der in dieser Studie präsentierten Vorgehensweise unterstützt und die Ergebnisse der Studie mitberücksichtigt werden. Im Hinblick darauf wird als Nächstes vorgeschlagen, für türkische DaF-Lehrende und -Lernende ein spezifisches Trainingsprogramm zum Umgang mit dem akustischen Signal bei der Anwendung von Praat zu entwickeln. Dabei sollen neben den sprachspezifischen Untersuchungsmerkmalen auch die DaF-bezogenen bzw. lernersprachlichen Eigenschaften des akustischen Signals Aufmerksamkeit finden.²⁷ In diesem Zusammenhang ist als Letztes anzumerken, dass neben der Bewertung der Ausspracheleistungen die akustischen Untersuchungen es auch ermöglichen, sich gezielt auf die Beschaffenheit des deutschen Aussprachesystems bzw. Teilaspekte davon zu konzentrieren. Dies kann auch im produktiven Sinne erfolgen, z.B. durch die erneute Sprech- und Wiederholmöglichkeiten ausgewählter Sprachsequenzen in Praat. Wenn die vorliegende Studie künftig auf diese Weise fortgesetzt wird, so kann dies wesentlich dazu beitragen, die Qualität des DaF-Unterrichts in der Türkei zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Bergmann, Pia** (2013): Laute. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart u.a.: J. B. Metzler, 43-89.
- Boersma, Paul** (2001): PRAAT, a system for doing phonetics by computer. In: Boersma, Paul/ van Heuven, Vincent (Verff.): *Speak and unSpeak with PRAAT. Glot International* 5–9/10, 341-345.
- Boersma, Paul** (2014): The Use of Praat in Corpus Research. In: Durand, Jacques u.a. (Hg.): *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*. Oxford: Oxford University Press, 342-360.
- Boersma, Paul / Weenink, David** (2025): *Praat: doing phonetics by computer* [Computerprogramm]. Version 6.4.44. <https://praat.org/> bzw. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (Letzter Zugriff: 09.10.2025).
- Brockmann-Bauser, Meike / Bohlender, Jörg E.** (2014): *Praktische Stimmdiagnostik. Theoretischer und praktischer Leitfaden*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Bubenhof, Noah u.a.** (2025): *Studienbuch Linguistik. Band 1: Gegenwartssprache*. Berlin: de Gruyter.
- Chudoba, Gregor** (2017): *Aussprache und Ausspracheunterricht messen. Vom Effekt dramapädagogischer Mittel im Ausspracheunterricht DaF* [Veröffentlichte Dissertation]. <https://ubdocs.aau.at/open/hssvoll/AC12609929.pdf> (Letzter Zugriff: 05.09.2025).

²⁷ Aus unterrichtspädagogischer Perspektive empfiehlt sich zudem die Berücksichtigung koartikulatorisch bedingter Sprechbesonderheiten sowie möglicher dialektaler Unterschiede, da diese Aspekte insbesondere in umfangreicheren Sprachprojekten zu einer inhaltlichen Bereicherung der behandelten Themen beitragen können.


- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula** (2003): *Phonetik lehren und lernen*. 3. Druck. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Duden** (2016): *Die Grammatik*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Duden.
- Duden** (2023): *Das Aussprachewörterbuch*. 8., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Duden.
- Féry, Caroline** (2017): *Intonation and Prosodic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Fiukowski, Heinz** (2010): *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. 8., unveränderte Auflage. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Frisch, Stefanie** (2013): *Lesen im Englischunterricht der Grundschule. Eine Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Lehrverfahren*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Glück, Helmut** (Hg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart u.a.: J. B. Metzler.
- Goedemans, Rob** (2001): Introduction. In: Boersma, Paul / van Heuven, Vincent (Hg.): *Speak and unSpeak with PRAAT*. *Glott International* 5–9/10, 341.
- Hirschfeld, Ursula** (2011): Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: *Babylonia* 2, 10-17. https://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf (Letzter Zugriff: 30.08.2025).
- Hirschfeld, Ursula** (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Phonetik. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke, 121-126.
- Hoffmann, Ludger** (2010): D. Laute, Töne, Schriftzeichen. Das Kapitel im Überblick. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin u.a.: de Gruyter, 353-366.
- Horstmann, Susanne u.a.** (2020): *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ikoma, Miki** (2023): Wahrnehmung und Produktion von Äußerungen mit paralinguistischen Informationen. In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 167, 135-155. https://doi.org/10.11282/jgg.167.0_135 (Letzter Zugriff: 08.09.2025).
- Imo, Wolfgang / Lanwer, Jens Philipp** (2019): *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Jahns, Silke / Schröter, Anne** (2012): Förderung der Aussprachekompetenz in DaF und EFL in Web 2.0-Lernumgebungen. In: Biebihäuser, Katrin u.a. (Hg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167-189.
- Kleber, Felicitas** (2023): *Phonetik und Phonologie. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kovač, Mirjana M.** (2021): Sprechgeschwindigkeit als Indikator der perzipierten Sprechflüssigkeit in Deutsch als Fremdsprache. In: *Linguistica Pragensia* 31–1, 5973. <https://doi.org/10.14712/18059635.2021.1.3> (Letzter Zugriff: 08.09.2025).
- Köksal, Handan / Çınar, Servet** (2020): Die Beziehung von Buchstaben und Lauten im Deutschen. Eine Fehleranalyse zur Aussprache der mehrsprachigen türkischen StudentInnen. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 43, 101127. <https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0021> (Letzter Zugriff: 05.09.2025).
- Li, Xiang** (2023): *Aussprachetraining im Bereich der Prosodie für chinesische DaF-Lernende*. Berlin: Frank & Timme.

- Machelett, Kirsten** (1996a): *Glottal-Stop und Glottalisierung* [Dritter Abschnitt der Online-Quelle]. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SGLKap2.html> abgerufen (Letzter Zugriff: 12.10.2025).
- Machelett, Kirsten** (1996b): *Glottal-Stop vs. Plosiv* [Vierter Abschnitt der Online-Quelle]. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SGLKap3.html> (Letzter Zugriff: 12.10.2025).
- Machelett, Kirsten** (1996c): *Die Frikative* [Siebter Abschnitt der Online-Quelle]. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SGLKap2.html> (Letzter Zugriff: 12.10.2025).
- Machelett, Kirsten** (1996d): *Zur Unterscheidung der Frikative* [Fünfter Abschnitt der Online-Quelle]. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SGLKap3.html> (Letzter Zugriff: 12.10.2025).
- Machelett, Kirsten** (1996e): *Plosive* [Zweiter Abschnitt der Online-Quelle]. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SGLKap2.html> (Letzter Zugriff: 12.10.2025).
- Machelett, Kirsten** (1996f): *Die Trills* [Sechster Abschnitt der Online-Quelle]. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SGLKap2.html> (Letzter Zugriff: 14.10.2025).
- Machelett, Kirsten** (1996g): */r/-Realisationen* [Sechster Abschnitt der Online-Quelle]. <https://www.phonetik.uni-muenchen.de/studium/skripten/SGL/SGLKap3.html> (Letzter Zugriff: 14.10.2025).
- Nawka, Tadeus** (2009): Kapitel 9 – Stimme, Sprechen und Sprache. In: Behrbohm, Hans u.a. (Hg.): *Kurzlehrbuch Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde*. Stuttgart u.a.: Georg Thieme, 253269.
- Nimz, Katharina** (2011): Vowel Perception and Production of Late Turkish Learners of L2 German. In: *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS XVII)*, August 17-21 2011, City University of Hong Kong, 14941497.
- Nimz, Katharina / Khattab, Ghada** (2020): On the role of orthography in L2 vowel production: The case of Polish learners of German. In: *Second Language Research* 36–4, 623652.
- Nossok, Swetlana** (2007): Ausspracheprobleme weißrussischer Deutschlernender und Schritte zur korrekten Aussprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12–2, 120.
- Patzold, Matthias / Simpson, Adrian P.** (1997): Acoustic analysis of German vowels in the Kiel Corpus of Read Speech. In: Kohler, K. J. (Hg.): *Arbeitsberichte des Instituts für Phonetik und Digitale Sprachverarbeitung der Universität Kiel* 32. Kiel: Universität Kiel, 215247.
- Pittner, Karin** (2025): *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: wbv.
- Pompino-Marschall, Bernd** (2009): *Einführung in die Phonetik*. 3., durchgesehene Auflage. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Pöckl, Wolfgang u.a.** (2022): *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*. 6., aktualisierte Auflage. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Pysch, Helena** (2007): Phonetikerwerbsverläufe bei russland-deutschen Aussiedlern im segmentalen Bereich. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12–2, 112.
- Reinke, Kerstin** (2010): Vokalneueinsatz, der [Lexikonbeitrag]. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen u.a.: Francke, 354.
- Ronca-Uroš, Dorina** (2008): *Kontrastive Phonetik Deutsch – Afrikaans*. Stuttgart: Steiner.

- Sander, Mehmet Can** (2025): Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache. Veröffentlichte Dissertation. Trakya Universität. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> [These Nr. 961853] (letzter Zugriff: 03.12.2025).
- Schneider-Stickler, Berit / Bigenzahn, Wolfgang** (2013): *Stimmdiagnostik. Ein Leitfaden für die Praxis*. 2. Auflage. Wien: Springer.
- Tomaschek, Fabian Konstantin** (2013): *Behavioral and neural correlates of vowel length in German and of its interaction with the tense/lax contrast* [Veröffentlichte Dissertation]. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47102/pdf/Tomaschek_2013_Dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Letzter Zugriff: 14.10.2025).
- Valmann, Giselle** (2020): Der Einfluss von Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität zum Sprechrhythmuswerb auf den Lernprozess in DaF. In: Wulff, Nadja u.a. (Hg.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3149.
- Wiese, Richard** (2011): *Phonetik und Phonologie*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Zum Einsatz von KI-gestützten Werkzeugen in Kombination mit Web 2.0 Anwendungen in der Didaktik der deutschen Sprache ¹

Aylin Nadine Kul , Izmir – Hatice Deniz Canoğlu , Izmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838317>

Abstract (Deutsch)

Künstliche Intelligenz (KI) revolutioniert das gesamte Leben, darunter auch in immer zunehmendem Maße die Bildungswelt. Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz birgt ein großes didaktisches Potential für das Lehren und Lernen. Um von diesem profitieren zu können, müssen effektive Promptstrategien genutzt werden, mittels derer, KI-Modellen korrekte Anweisungen gegeben werden, die zu den gewünschten Ergebnissen führen. Basierend auf theoretischen Grundlagen zur Integration von KI im Unterricht wird in diesem didaktisch-analytischen Beitrag explorativ der Frage nachgegangen, wie effiziente Prompts gestaltet werden können. Unter diesem Blickwinkel werden in dem vorliegenden Beitrag zentrale Promptstrategien für den Bereich der Deutschdidaktik und auch ihre Kombination mit Web 2.0 Anwendungen wie Kahoots und Podcasts praxisnah illustriert. Dabei werden verschiedene Nutzungsszenarien für die Unterrichtspraxis exemplifiziert. In diesem Sinne werden aktuellen Entwicklungen in der Welt der digitalen Technologie, der künstlichen Intelligenz und der Bildung nachgegangen. Das Ziel besteht darin, Impulse für innovative Lehr- und Lernwege im Sprachunterricht und in der germanistischen Hochschullehre zu initiieren.

Schlüsselwörter: KI, Web 2.0, ChatGPT, Prompting, Fremdsprachendidaktik.

Abstract (English)

The Use of AI-supported tools in combination with Web 2.0 applications in German language teaching

Artificial intelligence (AI) is revolutionizing all aspects of life, including, to an increasing extent, the world of education. The use of artificial intelligence has great didactic potential for teaching and learning. However, achieving this potential requires the implementation of effective prompt strategies to provide artificial intelligence models with the appropriate instructions. Based on theoretical principles for integrating artificial intelligence into teaching, this didactic-analytical article explores the question of how efficient prompts can be designed. From this perspective, the article illustrates key prompt strategies for German language teaching and their combination with Web 2.0 applications such as Kahoots and podcasts.

Einsenddatum: 19.08.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2025

¹ Dieser Beitrag wurde in Anlehnung an das von TÜBITAK mit der Nummer 123B898 unterstützte Projekt erstellt.

It provides examples of various usage scenarios for teaching practice. In this way, this article explores current developments in the world of digital technology, artificial intelligence, and education. The aim is to inspire new ideas for innovative teaching and learning methods in language teaching and German Studies at university level.

Keywords: *AI, Web 2.0, ChatGPT, Prompting, Foreign language teaching.*

EXTENDED ABSTRACT

Artificial intelligence is transforming the world of education and is being used more and more in language teaching and German studies at universities around the world. The use of AI-supported tools opens up new didactic perspectives in both foreign language teaching and German studies abroad. Working with AI can create many new opportunities. For example, AI is capable of assuming any role as a personal conversation partner. It can act as a teacher, proofreader, or historical interview partner. Teachers can use AI-supported language models to provide personalized learning experiences for their students. AI is able to analyze students' texts and answers and formulate appropriate feedback. It can also recommend materials that suit the specific learning needs of students. This saves teachers a lot of time. Above all, however, it allows them to improve the quality of their lesson preparation.

AI language models, known as chatbots, can provide further assistance in preparing lesson plans. It is also possible to upload the files to be used as the basis for the course in order to receive a curriculum and topic descriptions. In addition, generating questions and tasks is an important AI function in the field of education. Nowadays, AI can quickly create personalized practice material and targeted subject-related quiz questions. In this context, 'prompting' – providing instructions to an AI model- plays a special role. The following article is based on theoretical principles for the use of artificial intelligence in teaching and takes an exploratory approach to the question of how prompting, i.e., targeted interaction with AI systems, can be designed in such a way that it can be used effectively, creatively, and efficiently for learning. From a didactic-analytical perspective, it illustrates various usage scenarios and practical examples from German didactics, as well as central strategies for effective prompt design. With the aim of initiating impulses for innovative teaching and learning methods, AI is also used in the application of Web 2.0 applications such as podcasts.

First, rules for efficient prompting and prompt structures are demonstrated in the context of using ChatGPT. The benefit of using AI-supported tools in schools and universities is particularly evident in the fact that AI language models enable teachers to create learning activities in a matter of seconds that are tailored to the individual needs and abilities of learners, provided that effective prompts are entered. The article presents an exemplary selection of different task formats that can be used in the field of German language teaching, including teaching literature and linguistics at foreign universities. The list of possibilities outlined above could be extended. Similar examples can be found throughout the specialist literature. However, most examples refer to teaching practice in German lessons. In order not to exceed the scope of this article, examples have been selected that are also suitable for university courses or seminars in literature, education, or linguistics. Although the task formats in the university sector are usually more complex in structure, the AI-generated exercise formats mentioned above can be adapted for use at the beginning or end of lessons. The examples provided are intended to encourage the transfer of common AI techniques in the field of German language teaching to university practice, e.g., in German studies abroad. This approach is expanded to include the use of artificial intelligence in Web 2.0 applications. This combination is exemplified by creating digital quizzes and using podcasts. The result is a variety of new ideas for teaching practice in the field of German as a foreign language and German studies abroad.

This article aims to analyze current developments in the world of digital technology, artificial intelligence and education. It is based on a 'cultural pragmatism' approach and does not discuss whether digital transformation should be welcomed or not. Instead, it focuses on how to deal with the transformation that has already occurred. The article reflects on the opportunities offered by the use of AI. Therefore, it should be seen as an invitation to explore the current teaching possibilities. The digital transformation is creating new learning and teaching opportunities for pupils, students, and teachers. It may also encourage experimentation with AI tools, including the use of Web 2.0 applications. The integration of Web 2.0 applications into teaching can also be supported by AI systems and creates space for learners to reflect on elements of their lives that are not generally part of their everyday school life, using various media such as podcasts or chatbots.

1 Einführung

Künstliche Intelligenz, ein Schlagwort², das aktuell in etliche Bereiche unseres Lebens und Arbeitens eingedrungen ist, revolutioniert die Bildungswelt und hält in diesem Zuge auch zunehmend Einzug in den Sprachunterricht und in die germanistische Hochschullehre weltweit. Sowohl in der Fremdsprachenlehre als auch in der Auslandsgermanistik eröffnet der Einsatz von „künstlich intelligenten Sprachgebrauchsautomaten“ neue didaktische Perspektiven (Müller / Fürstenberg 2025:7; 2023: 327). Aus der Arbeit mit der KI erschöpft sich ein großes Potential an neuen Möglichkeiten. Die KI ist zum Beispiel dazu fähig, als ein persönlicher Gesprächspartner³, in jede mögliche Rolle zu schlüpfen. Darunter kann sie bspw. als Lehrer, Korrektor oder historischer Interviewpartner agieren. Lehrkräfte können KI-gestützte Sprachmodelle dafür nutzen, um ihren Schülern personalisierte Lernerfahrungen zu ermöglichen. Die KI ist in der Lage, die Texte und Antworten der Schüler zu analysieren und ein adäquates Feedback zu formulieren oder auch Materialien zu empfehlen, die zu den spezifischen Lernbedürfnissen der Schüler passen. Dies mindert nicht nur den Zeitaufwand der Lehrkraft, sondern modernisiert die Unterrichtsvorbereitung auch in qualitativer Hinsicht (vgl. Kasneci et al. 2023). Eine weitere Hilfestellung bieten KI-Sprachmodelle, sog. Chatbots, bei der Aufstellung von Unterrichtsplänen. Dabei ist es ebenso möglich, die Dateien, die als Kursgrundlage herangezogen werden sollen, hochzuladen, um im Anschluss einen Lehrplan und Themenbeschreibungen zu erhalten. Daneben ist die Formulierung von Fragen und Aufgaben eine wichtige KI-Funktion im Bildungsbereich. Die Erstellung von personalisierten Übungsmaterial und gezielten stoffbezogenen Quizfragen kann heutzutage von der KI erledigt werden (vgl. ebd.).

In diesem Rahmen spielen die Anweisungen, die einem KI-Modell gegeben werden, das sog. Prompting, eine besondere Rolle. Der folgende Beitrag stützt sich auf theoretische Grundlagen zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Unterricht und geht in einer explorativen Herangehensweise der Frage nach, wie Prompting, die gezielte Interaktion mit KI-Systemen, dergestalt konstruiert werden kann, dass es lernwirksam, kreativ und effizient eingesetzt werden kann. Aus didaktisch-analytischer Perspektive werden neben zentralen Strategien für ein effektives Prompt-Design verschiedene Nutzungsszenarien sowie praxisnahe Beispiele aus der Deutschdidaktik veranschaulicht. Mit dem Ziel, Impulse für innovative Lehr- und Lernwege zu initiieren, wird KI auch bei der Anwendung von Web 2.0 Anwendungen wie z.B. Podcasts zur Hilfe genommen, woraus vielerlei neue Ideen für die Unterrichtspraxis im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder an der deutschen Auslandsgermanistik entspringen können. Vor

² KI steht in diesem Sinne im Fokus etlicher Beiträge aus dem Bildungsbereich: „Künstliche Intelligenz als Diskussionspartner?“ (Fürstenberg/Matz (2025); „ChatGPT is bullshit“ (Hicks et al. 2024); „ChatGPT. Das Ende vom Lernen wie wir es kennen.“ (Blume 2023a); ChatGPT for good? (Kasneci et al. 2023).

³ Der vorliegende Artikel verzichtet aus Gründen der Lesbarkeit auf eine gendergerechte Schreibweise. Alle Personenbezeichnungen gelten für Personen jeden Geschlechts.

diesem Hintergrund versucht der dargebotene praxisorientierte Beitrag den heutigen Entwicklungen in der Welt der Digitalität, im Bereich der künstlichen Intelligenz und in der Bildungsbranche Rechnung zu tragen und hält, wie es Blume formuliert, eine „kulturpragmatische Haltung“ [...] inne, in der es weniger darum geht, ob der Wandel begrüßt wird, sondern um den Umgang mit einem Wandel, der sich längst vollzieht“ (Blume 2023b: 12). Der folgende Text reflektiert die Chancen des KI-Einsatzes und soll im Hinblick auf seine anwendungsorientierte Darstellung als Einladung verstanden werden, sich mit den aktuellen Möglichkeiten für die Lehre auseinanderzusetzen.

2 Regeln im Umgang mit KI-Sprachmodellen und Prompt-Strukturen

Die Eingabeaufforderung, der sog. Prompt, bewegt die KI zu einer bestimmten Reaktion, wie aus folgender Definition hervorgeht: „Ein Prompt ist eine Eingabeaufforderung oder auch Anweisung, die einem KI-Modell gegeben wird, um es zu einer spezifischen Reaktion oder Aktion zu veranlassen. Prompts können in Form von Text, Bildern oder anderen Daten sein und dienen dazu, die KI zu steuern oder ihr ein bestimmtes Problem zur Lösung vorzulegen.“ (Dorn u.a. 2024: 32)

Das sogenannte Prompting ist eine Herangehensweise, mit der KI zu interagieren. Infolge der Aufforderung oder Frage beginnt die KI diese Information zu verarbeiten, um eine hilfreiche Antwort oder Lösung zu generieren. Mit anderen Worten: „Der Prompt liefert dem KI-Sprachmodell den Kontext und die Absicht des Nutzers/ der Nutzerin.“ (Ebinger / Kaufmann 2023: 13) Auf dieser Basis generiert das Sprachmodell seine Antworten. Ist der Prompt unklar oder unpräzise, dann kann es passieren, dass die KI Schwierigkeiten hat, die Absicht des Nutzers zu verstehen und eine passende Antwort hervorzutragen. Deshalb ist eine eindeutige Formulierung von hoher Relevanz. Ebenso spielt die Länge eine entscheidende Rolle in der Hinsicht, dass der Chatbot ausreichend Informationen bekommt. Demzufolge gilt der jeweilige Prompt als Ausgangspunkt für die Interaktion mit einem KI-Sprachmodell und beeinflusst die Qualität der Antworten in entscheidendem Maße (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden Regeln für effizientes Prompting und Promptstrukturen im Rahmen der Nutzung des Chatbots ChatGPT⁴, für welchen man sich unter dem Link <https://openai.com> registrieren kann, exemplifiziert. ChatGPT wird in den folgenden Ausführungen als „mediendidaktisches Werkzeug“ (Till 2023: 39) betrachtet, das unter didaktischer Perspektive mit seiner Funktion der Vermittlung von Wissen und Informationen hervorsteicht, die unter anderem bei der Unterrichtspraxis dazu verhelfen kann, Lerninhalte so zu präparieren, dass sie von den Lernenden erfolgreich rezipiert werden können (vgl. ebd.). An dieser Stelle sei der Hinweis geboten, dass ChatGPT in

⁴ Definiert wird der Chatbot wie folgt: „ChatGPT ist ein textbasierter, KI-gesteuerter Chatbot. Als ‚Generative Pre-trained Transformer‘ handelt es sich um eine spezielle Art von maschinellem Lernmodell, das für natürliche Sprachverarbeitung entwickelt wurde“ (Till 2023: 15).

der kostenlosen Version das Sprachmodell GPT-4o nutzt. Der verwendete Datensatz enthält dabei Informationen bis September 2023 und das Modell verfügt nicht über eine Webzugriffsfunktion. Dies führt folglich zu Einschränkungen, wenn sich die Anfragen auf aktuelle Ereignisse beziehen. In der Fachbranche hat sich in diesem Zusammenhang der Terminus ‚halluzinieren‘ etabliert. Bei komplexen Anfragen und bei Eingaben, die sich auf Fachthemen oder aktuelle Ereignisse beziehen, erfindet oder generiert das Modell fehlerhafte Inhalte, anstatt auf ein Ergebnis zu verzichten (vgl. Carstensen 2024: 20).

2.1 Grundprinzipien effektiven Promptings

Im Allgemeinen ist es ratsam, die Prompts kurz und präzise zu formulieren sowie auf eine korrekte Schreibweise zu achten. Hilfreich ist es zudem, die Anweisung von den zu bearbeitenden Informationen mittels Raute- oder Anführungszeichen zu trennen (vgl. Till 2023: 25). Effektive Prompts zeichnen sich durch Klarheit sowie Präzision, eine eindeutige Kontextualisierung, die den Bezugsrahmen definiert, durch für das Thema spezifische Details und eine Offenheit für verschiedene Perspektiven aus (vgl. ebd.: 25f.). Für den Einsatz im sprachlichen Bereich empfiehlt es sich, ebenso das gewünschte Sprachniveau anzugeben, obgleich dieses nicht vollständig eingehalten werden mag (vgl. Carstensen 2024: 15). Außerdem sollten Schachtelsätze und doppelte Verneinungen vermieden werden (vgl. Dorn u.a. 2024: 32). Wichtig ist darüber hinaus, das Ergebnisformat zu konkretisieren, d.h. vorzugeben, ob man z.B. eine Liste, eine Zusammenfassung, Analyse oder kreative Textproduktion wünscht (vgl. Langer 2025: 80). In Bezug auf den inhaltlichen Kontext ist die Konkretisierung auf ein bestimmtes Fachgebiet oder auf eine bestimmte Perspektive von Relevanz (vgl. ebd.). Das Ergebnis kann aus dem Blickwinkel einer Lehrperson oder auch aus der Perspektive eines Sprach- oder Literaturwissenschaftlers generiert werden. Dabei sollte auch der erwartete Stil konkretisiert werden. Summa summarum zeichnet sich ein guter Prompt durch eine geordnete Satzstruktur aus, die folgende Aspekte beinhaltet: die Rolle, aus der das Sprachmodell agieren soll; die Frage bzw. Angabe, darunter z.B. Angaben zur Erstellung von Unterrichtsplanung oder Generierung von Übungsaufgaben; der Kontext bzw. das Thema; das Ausgabeformat und der Stil, wobei sowohl der Schreibstil als auch das Sprachniveau determiniert werden können (vgl. Dorn u.a. 2024: 36). Gewiss müssen nicht alle genannten Aspekte jederzeit im Prompt konkretisiert werden. Es ist stets eine Auswahl in Bezug auf das gewünschte Ergebnis zu treffen⁵.

Neben den aufgezeigten Elementen eines effektiven Prompts spielt der Gebrauch von sog. Operatoren eine wichtige Rolle für eine gelungene Interaktion mit der KI, zumal diese dem Sprachmodell anzeigen, welche Aufgabe es erfüllen soll: „Mit Operatoren, also handlungsleitenden Verben, definieren Sie, was in der jeweiligen Aufgabe/ Anweisung

⁵ Für weitere Prompting-Tipps mit Beispielen siehe: <https://www.manuelflick.de/blog/5-tipps-fuer-bessere-chatgpt-ergebnisse>

zu tun ist. Ohne solche Operatoren kann es in der Kommunikation mit dem Sprachmodell Probleme geben“ (Ebinger / Kaufmann 2023: 17). Im Bildungsbereich besteht generell der Bedarf an Operatoren aus den folgenden drei Bereichen: „Verben rund um die Reproduktion“, wie z.B. beschreiben, nennen, wiedergeben, zusammenfassen; „Verben rund um die Reorganisation“, darunter bspw. Verben wie analysieren, charakterisieren, erläutern, planen; oder „Verben zum Transfer und zur Bewertung“ - z.B. begründen, erörtern, bewerten, interpretieren (vgl. Ebinger / Kaufmann 2023: 17-28). In gleichem Maße beeinflusst die Wahl der Adjektive den Erfolg des Prompts. Sie legen fest, wie das Modell die Eingabe verarbeiten soll und bestimmen die Form und Gestalt der Antwort. Gezielte Formulierungen führen zu präziseren Ergebnissen (vgl. ebd.: 29). Es gibt viele Kategorien, die in diesem Zusammenhang in Frage kommen: Für die Kategorie der Genauigkeit lassen sich exemplarisch Adjektive wie genau, richtig, treffend anführen. Die Kategorie der Relevanz besteht aus Adjektiven wie z.B. signifikant, nützlich, wichtig. Sprachliche Kategorien haben im Repertoire Adjektive wie grammatisch, linguistisch, lexikalisch, semantisch (vgl. ebd.: 29f.). Die Kategorien und einzelnen Beispiele ließen sich gewiss noch in hohem Maße erweitern. Als Exempel sollen sie verdeutlichen, worauf bei der Kommunikation mit KI-Modellen geachtet werden sollte.

3 Exemplarische Methoden und Strategien für die Unterrichtspraxis

Der Gewinn vom Einsatz KI-gestützter Werkzeuge im schulischen und universitären Bereich zeigt sich vor allem darin, dass mit KI-Sprachmodellen Lehrkräfte Lernaktivitäten in Sekundenschnelle erstellen können, die den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lerner entsprechen. Im Folgenden ist eine Auswahl an verschiedenen Aufgabenformaten exemplarisch vorgestellt, die im Terrain der Didaktik der deutschen Sprache, unter den in dieser Arbeit auch die ausländische Hochschullehre mit literatur- und sprachwissenschaftlichen Fächern subsumiert werden, angewendet werden können.

3.1 Lückentexte

Lückentexte können im Schulfach Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache, aber auch in Seminaren an der Hochschullehre herangezogen werden, um ein erstes Textverständnis zu ermöglichen (vgl. Blume 2023b: 110). Daneben sind sie auch zum Festigen von Grammatikkenntnissen geeignet. Die Promptformulierung richtet sich danach, was trainiert werden soll. Es stellt sich folglich die Frage, ob z.B. bestimmte Wortarten eingesetzt werden sollen oder eine zufällige Anzahl von Wörtern oder Inhalten platziert werden soll, um das Leseverständnis zu schulen. Hierbei muss der Prompt konkrete Angaben zum Kontext, zur Anzahl der gewünschten Lücken und zum Schwierigkeitsgrad enthalten. Gleichwohl kann der KI ein Text vorgegeben werden oder sie kann aufgefordert werden, einen Text zu generieren (vgl. Ebinger / Kaufmann 2023: 63f.). Die folgenden Promptmuster können übernommen und modifiziert werden:

Ersetze alle [WORTART] durch “_____” /

Ersetze alle Adjektive durch eine Lücke.

Ersetze [Anzahl] zufällige Wörter durch “_____” / Ersetze [Anzahl] zufällige Wörter durch eine Lücke (ebd.: 67)

Zum Beispiel eignen sich Lückentexte im universitären Literaturunterricht gut zur Festigung oder Wiederholung bspw. epochengeschichtlicher Inhalte. Mit einem einfachen Prompt wie „Erstelle einen Lückentext zur literarischen Epoche der Aufklärung auf B2-Niveau mit 10 auszufüllenden Lücken.“ sind diese schnell generiert. Es ist ebenso möglich, einen behandelten Text als Anhang mitzugeben und den gewünschten Lückentext auf seiner Basis kreieren zu lassen. Die folgenden Abbildungen exemplifizieren eine Möglichkeit zur Wiederholung der literarischen Epoche der Aufklärung:



Abb. 1: Lückentexterstellung mit ChatGPT I

Die folgenden zwei Abbildungen zeigen einen Ausschnitt des generierten Lückentextes:

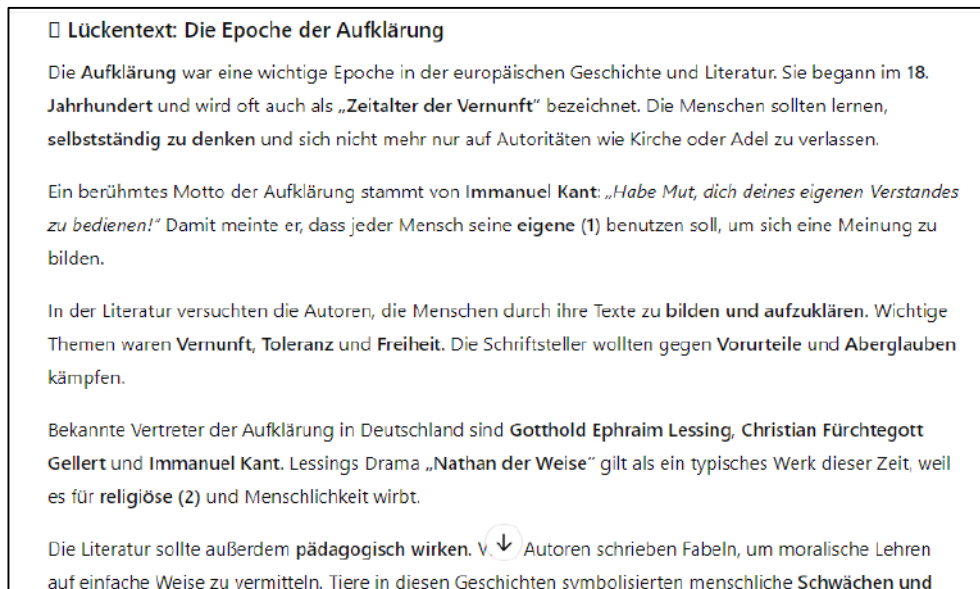


Abb. 2: Lückentexterstellung mit ChatGPT II

Die Literatur sollte außerdem **pädagogisch wirken**. Viele Autoren schrieben Fabeln, um moralische Lehren auf einfache Weise zu vermitteln. Tiere in diesen Geschichten symbolisierten menschliche **Schwächen und (3)**.

Neben der Vernunft spielte auch die **Erziehung** eine große Rolle. Der Mensch galt als von Natur aus **gut**, aber er musste durch Bildung zu einem **vernünftigen (4)** werden.

Die Aufklärung beeinflusste nicht nur die Literatur, sondern auch **Politik, Wissenschaft und Philosophie**. In Frankreich kämpften Denker wie **Voltaire** und **Rousseau** für **Freiheit** und **Gleichheit**. Ihre Ideen bereiteten den Weg für die **Französische (5)**.

In Deutschland begann durch die Aufklärung eine neue Art des Denkens. Der Glaube an **Fortschritt** und **Wissen** wurde stärker. Gleichzeitig wurde Kritik an **Autorität** und **(6)** lauter.

Abb. 3: Lückentexterstellung mit ChatGPT III

Neben dem oben angeführten Lückentext formuliert der Chatbot ebenso einen Lösungsvorschlag:

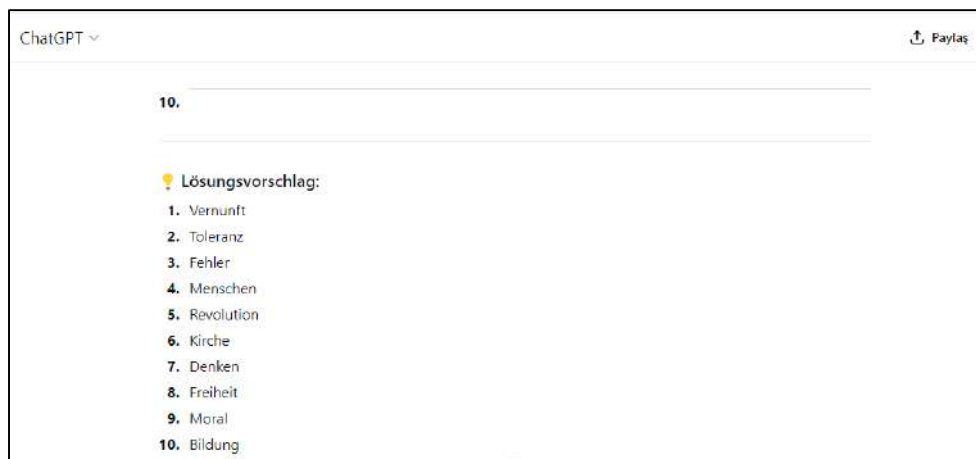


Abb. 4: Lösungsschlüssel von ChatGPT

Auf diese Weise können zu jeglichen Inhalten – sowohl im fremdsprachlichen als auch im universitären Bereich- schnell erstellte Lückentexte als Übungsformat angeboten werden.

3.2 Wortsuchrätsel

Insbesondere für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht erweisen sich Wortsuchrätsel als eine Möglichkeit für Vokabelabfragen. Während Kreuzwortsuchrätsel aufgrund ihrer grafischen Besonderheit nicht von KI-Sprachmodellen generiert werden können, sind Wortsuchrätsel in wenigen Sekunden produziert. Folgende Promptformulierungen bieten sich dafür an. Die Auswahl richtet sich je nachdem, ob die zu findenden Wörter angezeigt werden sollen oder nicht:

Erstelle ein Wortsuchrätsel aus folgender Liste: [Wörter, die im Rätsel zu finden sein sollen].

oder

Erstelle ein Wortsuchrätsel aus folgender Liste: [Wörter, die im Rätsel zu finden sein sollen].

Zeige die zu findenden Wörter nicht an. (ebd.: 85)⁶

Um ein Beispiel für Seminare der Hochschullehre anzubieten, könnte dieses Format beispielsweise in einem sprachwissenschaftlichen Kurs für die Wiederholung linguistischer Termini (Wortbildung und Wortstruktur, Orthographie, Etymologie, Neologismen u.ä.) oder in einem literaturwissenschaftlichen Kurs für die Wiederholung der Bezeichnungen für rhetorische Mittel (z.B. Synästhesie, Metapher, Oxymoron u.ä.) genutzt werden. Gerade in der Auslandsgermanistik ist die Arbeit mit Begriffsbezeichnungen besonders begrüßenswert, da die Seminarteilnehmer Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache haben können. Mithilfe von KI kann ohne großen Zeitaufwand auf diese individuellen Bedürfnisse der Lerner eingegangen werden.

3.3 Rollenspiel-Dialoge

Das Simulieren von Rollenspielen bei der Kommunikation mit der KI bringt zum einen den Vorteil mit sich, dass Sprachverstehen gefördert wird, da authentische Gesprächssituationen simuliert werden können. Zum anderen bietet die KI einen sicheren Raum, indem die Nutzer keine Angst vor Fehlern oder vor Verurteilungen haben müssen, sodass sie in der realitätsnahen Kommunikation mit der KI gleichzeitig ihr Selbstvertrauen steigern können.

Die Sprachmodelle eignen sich für die verschiedensten Rollenspiele (Ebinger / Kaufmann 2023: 97). Im Bereich Deutsch als Fremdsprache kann der Schüler z.B. in die Rolle eines Touristen schlüpfen, der in eine deutsche Stadt reist und sich nach Sehenswürdigkeiten erkundigt. In der Auslandsgermanistik können Schüler mit einer KI in einen Dialog treten, in welchem die KI in die Rolle eines Sprachwissenschaftlers, eines historischen Interviewpartners oder einer literarischen Figur schlüpft. Das Sprachmodell kann ferner dazu aufgefordert werden, Fehler zu korrigieren oder das Gespräch zu bewerten. Den Ideen sind keine Grenzen gesetzt. Aus diesem Grunde sei diese Promptformulierung vielerorts einsetzbar:

„Machen wir ein Rollenspiel. Du bist [Rolle der KI]. Ich bin [meine Rolle]. Bleibe in der Rolle. Warte bis ich eine Eingabe tätige. / Simuliere einen Dialog. Du bist [Rolle der KI] Bleibe in der Rolle. Warte bis ich eine Eingabe tätige.

Weise mich auf unangebrachte Sprache hin.

Bewerte den Dialog. (Am Ende des Dialogs einzugeben.)“ (ebd.: 106)

⁶ Für konkrete Beispiele siehe Ebinger / Kaufmann 2023: 85.

3.4 Quizfragen

Die Aufbereitung von Quizfragen ist mithilfe von Chatbots wie ChatGPT einfach und schnell zu erledigen. Lehrkräften ist es möglich, individualisierte Quiz zu gestalten, wenn nötig sogar während des Unterrichts. Auf diese Weise kann den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, Lerninhalte persönlich aufzuarbeiten und zu stabilisieren. Darüber hinaus können die Lernenden die Fragen zudem untereinander austauschen. Des Weiteren können die Lernenden selbst Fragen generieren lassen, wodurch sie sich nochmals mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen. Das nachstehende Promptmuster, das u.a. vorgibt, wo die Lösungen angezeigt werden sollen, kann in solchen Situationen herangezogen werden:

Erstelle ein Quiz für [Themengebiet]. Lösungen am Ende anzeigen.

Erstelle ein Quiz für [Themengebiet]. Lösungen am Ende anzeigen. Folgende Begriffe sollen unter anderem vorkommen: [Begriffe]. (Ebinger / Kaufmann 2023: 71)

Die Liste der aufgezeigten Möglichkeiten ließe sich selbstverständlich verlängern. Promptbeispiele ähnlicher Art finden sich in der Fachliteratur vielerorts wieder. Doch beziehen sich die meisten Beispiele auf die Unterrichtspraxis im Deutschunterricht. Um den Rahmen dieses Beitrages nicht zu sprengen, wurden Exempel ausgewählt, die sich ebenso für den universitären Bereich bzw. für literatur-, erziehungs- oder sprachwissenschaftliche Seminare eignen. Zwar sind die Aufgabenformate im universitären Bereich meist komplexer strukturiert, doch gerade für Unterrichtseinstiege oder -abschlüsse scheinen sich gleichwohl die genannten KI-generierten Übungsformate zu adaptieren. In diesem Sinne sollen die aufgezeigten Beispiele dazu animieren, gängige KI-Handgriffe aus dem allgemeinen Bereich der Deutschdidaktik auf die universitäre Praxis z.B. in der Auslandsgermanistik zu transferieren. Im Folgenden wird dieser Denkansatz dergestalt erweitert, dass künstliche Intelligenz beim Einsatz von Web 2.0 Anwendungen zur Hilfe gezogen wird. Exemplifiziert wird diese Kombination mit der Erstellung von digitalen Quizzen und der Arbeit mit Podcasts.

4 Die Kombination von Künstlicher Intelligenz mit Web 2.0 Anwendungen

Digitale Quizze haben schon längst Eingang in die Welt des Lernens gefunden. Sie können zur „Wissenssicherung und -festigung“ (Blume 2023b: 114) und darunter auch als „Selbsttest am Ende einer Unterrichtseinheit“ (ebd.: 115) herangezogen werden. Das wohl bekannteste unter ihnen mag ‚Kahoot‘ sein. Kahoots können kreiert werden, indem man Fragen erstellt und die Antwortmöglichkeiten in die digitale Vorlage überträgt. Per Smartphone können die Lerner am Quizspiel teilnehmen und gegeneinander antreten, was den Spaß und die Motivation im Unterricht beachtlich erhöht (vgl. ebd.: 113). Während früher die Fragen und Antwortmöglichkeiten selbst erstellt und in die digitale Plattform übertragen werden mussten, bietet ChatGPT mittlerweile eine enorme Hilfestellung,

indem der Chatbot die gesamte Vorarbeit übernimmt und ein fertiges Quiz entsprechend den eigenen Anforderungen zur Verfügung stellt. Auf diese Weise können zu jeglichen Unterrichtsinhalten passende Kahoots konstruiert werden. Mittlerweile hat Kahoot einen ‚AI-Generator‘ eingebaut, mit dem ebenso Quizze erstellt werden können. Der sog. Kahoot-Builder findet sich unter den GPTs im Chatbot, wie die nachstehende Abbildung illustriert:



Abb. 5: Kahoot-Builder

Nachdem man die Angaben des Kahoot-Builders befolgt hat, muss man auf die Plattform von Kahoot (<https://create.kahoot.it/creator>) wechseln und die vom Chatbot aufgestellte Quiztabelle in das Spielformat übertragen. Nach der Auswahl der Option „leere Leinwand“ werden die von ChatGPT erstellten Fragen eingefügt:

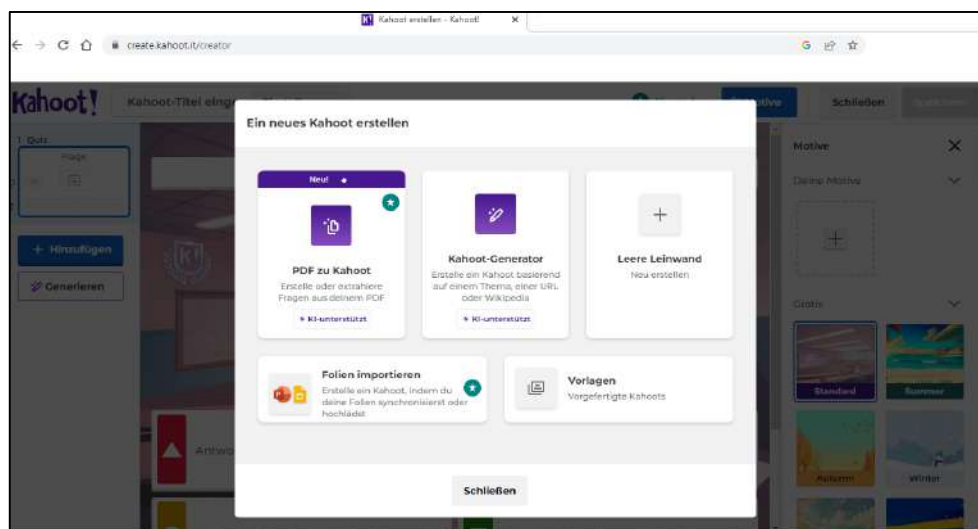


Abb. 6: Quizzerstellung mit Kahoot

Die formulierten Fragen werden schnell in das digitale Spielformat übertragen, wie nachstehend illustriert ist:

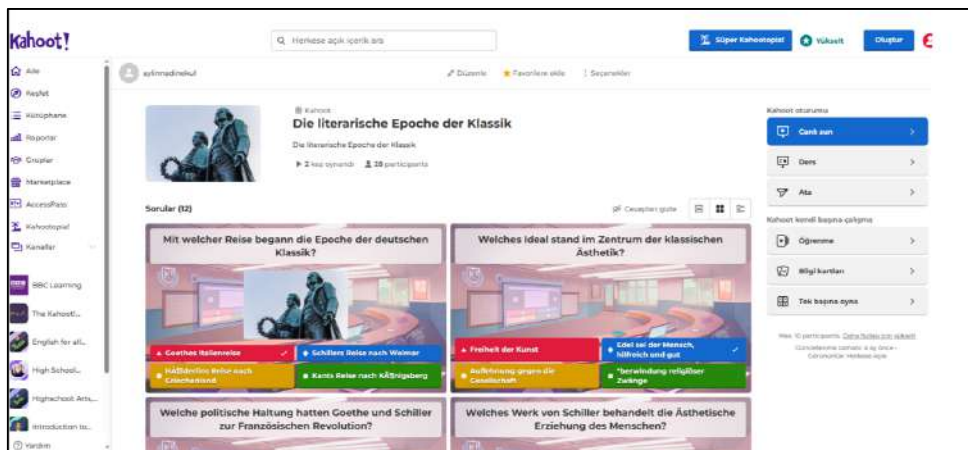


Abb. 7: Beispiel für ein Kahootquiz I

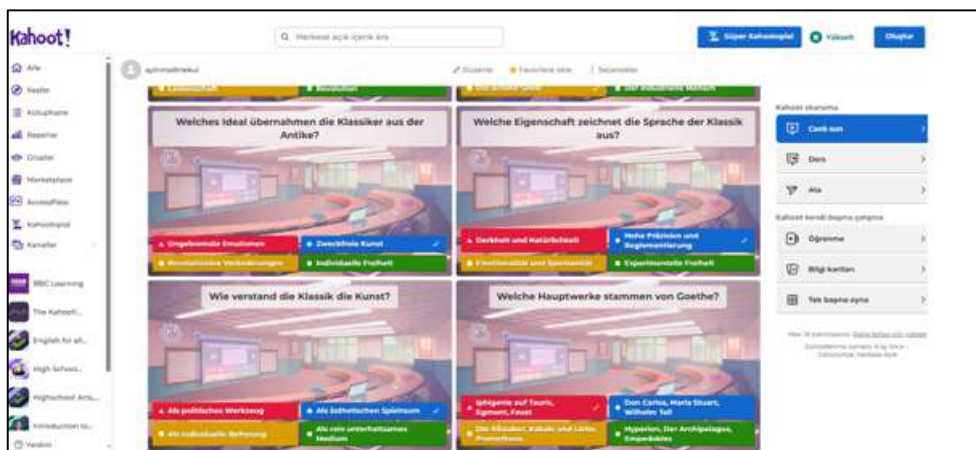


Abb. 8: Beispiel für ein Kahootquiz II

Durch gezielte Eingaben im Chat kann in kürzester Zeit ein interaktives Lernspiel erstellt werden, das sowohl in Präsenz- als auch Online-Lehrveranstaltungen einsetzbar ist. Informationen zu den jeweiligen Unterrichtsinhalten können sowohl in den Chat kopiert werden als auch als Datei hochgeladen werden. Als Exempel für die praktische Umsetzung sei hier die Erarbeitung des oben angeführten Kahootbeispiels für ein literarisches Seminar angegeben, welches in spielerischer Umgebung das Wissen der Lernenden zur literarischen Epoche der Klassik überprüfen und festigen soll.

Ein anderes Medienformat, das mittlerweile massenhaft genutzt wird und sich immer mehr Popularität erfreut, sind Podcasts⁷. Da diese in vielerlei Hinsicht die Lebensgewohnheiten und Interessen der jungen Lerner tangieren, bietet es sich an, von ihnen für den Unterricht Gebrauch zu machen (vgl. Rau 2022: 7). Sie können innerhalb

⁷ Kurz definieren lassen sich Podcasts mit folgender Umschreibung: „Ein Podcast ist eine abonnierbare serielle Audioform, meistens im MP3-Format“ (Rau 2022: 7).

der Deutschdidaktik sowohl als Rezeptions- als auch Produktionsmedium in Betracht gezogen werden. Ihr didaktisches Potential wird folgendermaßen umschrieben:

So können Videoportale wie Youtube und Medienaustauschdienste wie Podcasts im Rahmen von handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht eingesetzt werden. Die Formate bieten Rahmenbedingungen, die den aktuellen Stand der Technik anwenden und damit eine hohe Anbindung schulischer Inhalte an außerschulisch geforderte Kompetenzen wie Internet- und Mediennutzung sowie -gestaltung gewährleisten. Zudem stellt die Präsentation selbst erarbeiteter Projekte im Internet einen nicht zu vernachlässigenden Motivationsaspekt für Jugendliche dar. (Weißburger 2008: 155)

Des Weiteren bieten Podcasts die Möglichkeit, Audio-Texte nicht nur mit der gesamten Klasse, sondern auch in Gruppen- oder Einzelarbeit zu behandeln (vgl. Kieweg / Kieweg 2003: 66). Auf diese Weise können sich die Lernenden je nach ihrem Kompetenzniveau mit unterschiedlichen Hörtexten oder Hörverstehensaufgaben beschäftigen und diese in ihrem eigenen Tempo bewältigen (vgl. Folker 2008: 27). In diesem Rahmen rückt ein weiteres KI-Tool ins Blickfeld des Interesses: NotebookLM. Es handelt sich um ein von Google spezialisiertes KI-Tool, das hervorragend für Lern- und Lehrkonzepte in fremdsprachlichen sowie literatur- und sprachwissenschaftlichen Kontexten herangezogen werden kann. Neben seiner Funktion als ‚KI gestütztes Notizbuch‘ bietet NotebookLM seit Kurzem eine integrierte Podcast-Funktion, die sich besonders gut für sprach- und literaturwissenschaftliche Arbeitsprozesse nutzen lässt. Im Handumdrehen können seitens der KI qualitative Podcasts in deutscher Sprache produziert werden. Auch in diesem Tool können Studierende oder Lehrende jegliches Unterrichtsmaterial, also PDF-Texte, Notizen, Links oder Forschungsliteratur hochladen. Die KI analysiert die Inhalte und erstellt ein strukturiertes Skript für ein informierendes oder reflektierendes Podcast-Gespräch, wenn gewünscht im Stil eines Interviews. Im Folgenden sei die Erstellung von Podcasts mit NotebookLM kurz vorgestellt:

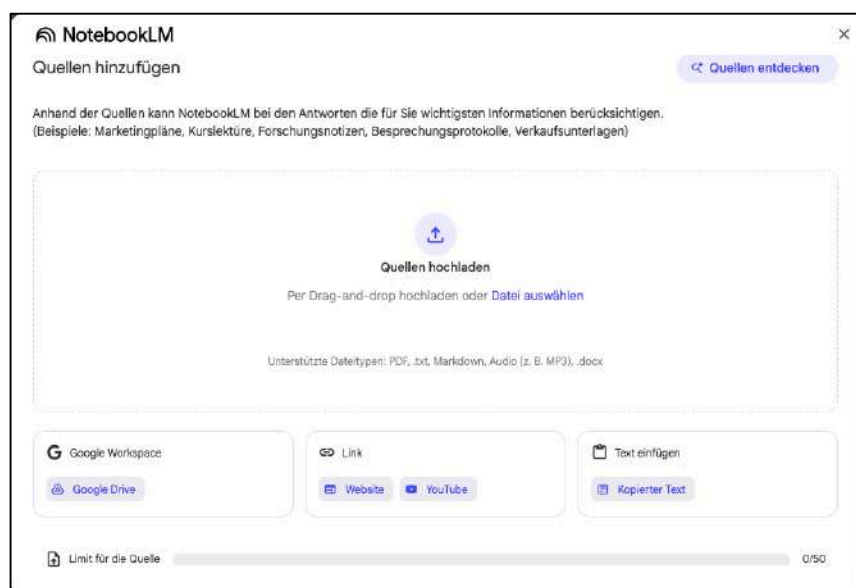


Abb. 9: NotebookLM

Für die Verwendung von NotebookLM ist ein Google-Konto erforderlich. Auf der Seite von NotebookLM kann im nächsten Schritt auf ‚Erstellen‘ geklickt werden. Hier können auch die Quellen verwaltet werden. Die Dateien, Materialien, Text- oder PDF-Dokumente und Links können dabei einfach in das Fenster gezogen werden. Dabei ist es möglich, nahezu 50 Quellen bearbeiten zu lassen, aus denen die KI die Informationen entnimmt, um ein Ergebnis vorzubringen. Als Formulierungsbeispiel für einen Prompt kommt diese Formulierung in Frage: ‚Erstelle einen Podcast im Interviewstil zum Thema XY auf B2-Niveau‘. Im Anschluss kann der generierte Podcast angehört und die Audio-Datei heruntergeladen werden. In dem unten angeführten Beispiel werden unterschiedliche Materialien zum Thema ‚Soziale Medien und Jugendliche‘ hochgeladen:

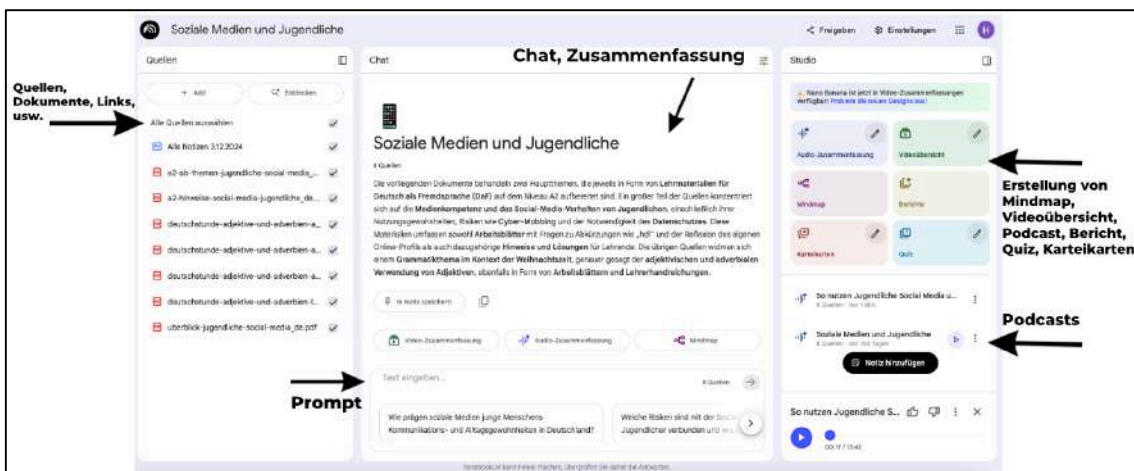


Abb. 10: Podcasterstellung mit NotebookLM

In der oben angeführten Abbildung sind die verschiedenen Funktionen wie die Erstellung von Mindmaps, Videoübersichten, Podcasts, Berichten, Quizen und Karteikarten von NotebookLM sichtbar. Darunter befindet sich auch der Bereich ‚Podcasts‘ mit seinen Funktionen:

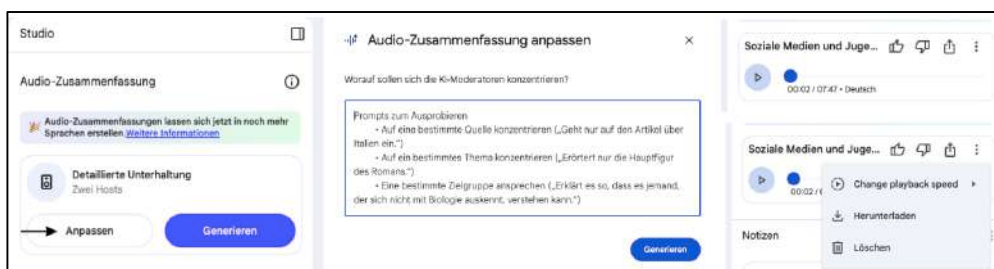


Abb. 11: Podcast-Funktion von NotebookLM

Die erstellten Podcasts können der Wissenssicherung dienen. Mit Hilfe von Podcasts können die Studierenden selbstständig Inhalte wiederholen, indem sie sich das von NotebookLM erstellte Podcast-Skript anhören oder es in Audioform umsetzen – z. B. mit Tools wie ElevenLabs oder Audacity. Darüber hinaus ermöglichen sie Transferaktivitäten und können dabei helfen, das kreative Potential zu entfalten. Das Erstellen und Umgestalten von Podcasts, z. B. ein Interview mit Kafka zur Bedeutung des Käfer-Motivs

in *Die Verwandlung*, fördert bspw. sowohl analytisches als auch kreatives Denken. Des Weiteren stärken Podcasts das Sprachbewusstsein. Die beschriebene Podcast-Funktion kann besonders hilfreich sein, wenn es darum geht, Sprache zu reflektieren, indem bspw. auf Fragen eingegangen wird, wie sich Sprache im auditiven Medium auswirkt, welche Begriffe vereinfacht werden, welche Fachbegriffe erklärt werden sollten, oder wie sich die Textbedeutung im gesprochenen Format verändert. Schließlich bieten Podcasts und damit auch KI-Tools wie NotebookLM ein großes Potential für den Einsatz im didaktischen Bereich, von dem in Zukunft mehr und vielfältiger profitiert werden sollte.

5 Fazit

Die angeführten Darstellungen gehen dem Interesse nach, den der Einsatz von Künstlicher Intelligenz längst in (hoch-)schuldidaktischen Räumen erfahren hat. Der vollzogene Wandel bringt neue Lern- und Lehr-Möglichkeiten für Schüler, Studierende und Lehrkräfte hervor, von denen ein Ausschnitt exemplifiziert wurde, der zu einer Experimentierfreude mit KI-Tools auch mit dem Einbezug von Web 2.0 Anwendungen anregen mag. Mit der Integration von Web 2.0 Anwendungen in den Unterricht, die wie illustriert wurde, auch von KI-Systemen gestützt werden kann, wird gleichzeitig Raum dafür geschaffen, dass die Lernenden bei der Nutzung verschiedener Medien wie Podcasts oder Chatbots über Elemente aus ihrem Leben reflektieren, die zwar Teil ihres eigenen, aber generell nicht ihres Schulalltags sind (vgl. Blume 2023b: 40). Festzuhalten bleibt ergo folgendes, wie Blume formuliert: „Digital erweiterter Deutschunterricht bietet [...] den Mehrwert des Einbezugs neuer Wirkungszusammenhänge. Der Mehrwert besteht dann nicht im Erreichen alter Ziele mit neuen Mitteln, sondern in einer Erweiterung der Perspektive“ (ebd.). Außerdem sparen technologiegestützte Unterrichtsszenarien Zeit in der Bewertungsarbeit seitens der Lehrer. Rückschlüsse über Lernerfolge können bspw. mit Kahoots schnell erschlossen werden. In ihrer Studie zu den Einflüssen von Web 2.0 Anwendungen auf Kompetenzen des Klassenmanagements stellt Özcan darüber hinaus fest, dass die Verwendung von Web 2.0-Tools eine positive Wirkung auf die Kompetenzen der Lehrkräfte hat, die sich daran bemerkbar macht, dass Interesse am Unterricht geweckt, die Motivation gesteigert und störende Kommunikation im Klassenzimmer reduziert werden. Außerdem verhelfen die Anwendungen dazu, gemeinsam eine effektive Zeitnutzung anzustreben (Özcan 2022: 160).

Vor diesem Hintergrund soll der dargebotene Ausschnitt von Technologie- und KI-gestützten Methoden für die Didaktik der deutschen Sprache dazu ermutigen, von den Vorteilen der Fülle von Web 2.0 Anwendungen Gebrauch zu machen. Es wurde ersichtlich, dass sich auch beim Erstellen von Web 2.0 Tools wie Podcasts oder Kahoots vom umfassenden Potential von künstlicher Intelligenz profitieren lässt.

Literaturverzeichnis

- Blume, Bob** (2023a): *ChatGPT. Das Ende vom Lernen wie wir es kennen*. Online verfügbar unter <https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/chatgpt-das-ende-vom-lernen-wie-wir-es-kennen/>. (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Blume, Bob** (2023b): *Deutschunterricht digital: Von didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung*. 2 überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.
- Carstensen, Christiane** (2024): *Chat GPT & Co. - KI im DaF/ DaZ-Unterricht. Einführung*. Bonn.
- Dorn, Julian / Künstler, Jossi / Dorn, Johannes** (2024): *Das Schulbuch zur Plattform: Eine Einführung in die Welt der Künstlichen Intelligenz*, KI-Arbeitsheft für schulKI, Leipzig: Klett. <https://schulbuchki.s3-eu-central-1.amazonaws.com/schulKI-2024-07-21-helle-edition.pdf> (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Ebinger, Johanna / Kaufmann Sven** (2023): *Künstliche Intelligenz im Unterricht - Sprachgesteuerte KI praxisorientiert einsetzen*. Berlin: Cornelsen.
- Flick, Manuel** (2023): ChatGPT als Lehrer nutzen: 5 Best Practices für bessere KI-Ergebnisse. <https://www.manueflick.de/blog/5-tipps-fuer-bessere-chatgpt-ergebnisse> (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Folker, Sonja** (2008): Les infos en route: Hörtexte aus dem Internet fördern individuelles Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, Französisch 95, 26-32.
- Fürstenberg, Maurice / Matz, Daniela** (2025): Künstliche Intelligenz als Diskussionspartner? Materialgestütztes Argumentieren mit und reflektieren über KI. *Praxis Deutsch* (311), 23-30.
- Google** (2024): NotebookLM. <https://notebooklm.google.com>. (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Hicks, Michael / Humphries, James / Slater, Joe** (2024): ChatGPT is bullshit. *Ethics and Information Technology* (26), 38. <https://doi.org/10.1007/s10676-024-09785-3> (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Kahoot** (2013): Kahoot!. <https://kahoot.com/> (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Kahoot** (2024): Kahoot! (AI question generator). <https://create.kahoot.it/creator>. (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Kasneci, Enkelejda / Sessler, Kathrin / Küchemann, Stefan / Bannert, Maria / Dementieva, Daryna / Fischer, Frank / Gasser, Urs / Groh, Georg / Günemann, Stephan / Hüllermeier, Eyke / Krusche, Stephan / Kutyniok, Gitta / Michaeli, Tilman / Nerdel, Claudia / Pfeffer, Jürgen / Poquet, Oleksandra / Sailer, Michael / Schmidt, Albrecht / Seidel, Tina / Stadler, Matthias / Weller, Jochen / Kuhn, Jochen / Kasneci, Gjergji** (2023): ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and individual differences, Volume 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>. (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Kieweg, Maria / Kieweg, Werner** (2003): Hörverstehen für fortgeschrittene Lerner. *Der fremdsprachliche Unterricht*. Englisch 64 / 65, 65-70.
- Langer, Marcus E.** (2025): *Künstliche Intelligenz in der Bildungslandschaft. Eine Einführung mit Schwerpunkt auf den Hochschulbereich*. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Eine Publikation aus der Reihe *Künstliche Intelligenz einsetzen können*. Wien. <https://www.haup.ac.at/wp-content/uploads/2025/06/Kuenstliche-Intelligenz-in-der-Bildungslandschaft-Einfuehrung-V2.4.pdf>(Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Müller, Hans-Georg / Fürstenberg, Maurice** (2023): Der Sprachgebrauchsautomat. Sieben Thesen, die aus den technischen Grundlagen von GPT folgen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (4), 327-345.

- Müller, Hans-Georg / Fürstenberg, Maurice** (2025): Vorwort. In: Müller, Hans-Georg / Fürstenberg, M. (Hg.): *DeutschGPT – Deutschunterricht im Dialog mit künstlicher Intelligenz*. Berlin: Frank & Timme.
- OpenAI** (2023a): OpenAI. <https://openai.com/> (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- OpenAI** (2023b): ChatGPT. <https://chat.openai.com/> (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- OpenAI** (2024): ChatGPT-4o. <https://openai.com/index/introducing-chatgpt-4o/> (Letzter Zugriff: 02.10.2025).
- Özcan, Elif** (2022): Öğretmenlerin Görüşlerine göre Teknoloji Destekli Biçimlendirici Değerlendirme Yeterliklerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi, Instructional Technology and Lifelong Learning*, 3(2), 225-251. <https://doi.org/10.52911/itall.1214814>.
- Rau, Tilman** (2022): *Praxismaterial: Podcast im Unterricht*. Reihe: Unterricht im Dialog. Hannover: Friedrich Verlag.
- Till, Herbert** (2023): *KI im Unterricht. Neue Didaktik mit ChatGPT4, BARD, Bing und Copilot*. Breslau.
- Weißburger, Christian** (2008): Web 2.0 – Chance für den Literaturunterricht. Youtube, Podcasts und Blogs als Gegenstände im Deutschunterricht. M. Gans/R. Jost/I. Kammerer (Hg.): *Mediale Sichtweisen auf Literatur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 151-161.

Intransparente Textveränderungen in literarischen Übersetzungen: Kâmuran Şipal's *Bu Salı* (Übersetzung von Wolfgang Borcherts *An diesem Dienstag*) im Wandel der Neuausgaben

Zehra Gülmüş , Eskişehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1838327>

Abstract (Deutsch)

Neuausgaben literarischer Übersetzungen werfen methodische und ethische Fragen auf, wenn Textänderungen ohne paratextuelle Offenlegung erfolgen. Die Analyse der bei verschiedenen Verlagen erschienenen türkischen Ausgaben von Wolfgang Borcherts *An diesem Dienstag* in der Übersetzung von Kâmuran Şipal zeigt stille Revisionen, die semantische Nuancen verändern und die Urheberschaft verschleiern. Ausgehend davon, dass beim literarischen Übersetzen die Textintention eine zentrale Rolle spielt und jede übersetzungskritische Bewertung an die vom Übersetzer tatsächlich erstellte Fassung des Zieltextes rückgebunden sein muss, zeigt eine vergleichende Analyse, wie intransparente Eingriffe die Rekonstruktion translatorischer Intentionalität verzerren können. Methodisch stützt sich die Untersuchung auf ein systematisches textvergleichendes Verfahren, das formale, stilistische und semantische Abweichungen an einer für das Textganze besonders relevanten Schlüsselstelle erfasst und diese im Rahmen funktionsorientierter Übersetzungstheorie deutet. Durch die Einbeziehung paratextueller Elemente im Sinne C. Nords wird überprüft, ob redaktionelle Modifikationen kenntlich gemacht oder verschleiert wurden. Die Analyse verdeutlicht, dass selbst geringfügige Veränderungen in Neuausgaben erhebliche Auswirkungen auf die wissenschaftliche Bewertung literarischer Übersetzungen haben können und zudem ethische sowie urheberrechtliche Fragen berühren. Der Beitrag plädiert daher für konsequente paratextuelle Transparenz als Voraussetzung für eine methodisch fundierte Übersetzungskritik.

Schlüsselwörter: Wolfgang Borchert (*An diesem Dienstag*), Kâmuran Şipal (*Bu Salı*), Paratextuelle Transparenz, Neuausgaben, Übersetzungskritik.

Abstract¹

Opaque textual revisions in literary translation: The case of Kâmuran Şipal's "Bu Salı" (translation of Wolfgang Borchert's "An diesem Dienstag") across new editions

New editions of literary translations raise methodological and ethical concerns when textual modifications are introduced without paratextual disclosure. An analysis of the Turkish editions of Wolfgang Borchert's *An diesem Dienstag* (*This Tuesday*), translated by Kâmuran Şipal and published by various houses, reveals

Einsenddatum: 19.08.2025

Freigabe zur Veröffentlichung: 25.12.2025

¹ Das kurze und das erweiterte englische Abstract wurden zunächst mit DeepL übersetzt und danach von der Verfasserin gründlich geprüft und überarbeitet.

silent revisions that alter semantic nuances and obscure the attribution of authorship. Assuming that textual intention plays a central role in literary translation and that any critical evaluation must be tied to the version of the target text actually produced by the translator, the comparative analysis demonstrates how non-transparent interventions can distort the reconstruction of translational intentionality. Methodologically, the study employs a systematic text-comparative approach that identifies formal, stylistic, and semantic divergences at a key passage significant for the coherence of the text as a whole, interpreting these within the framework of function-oriented translation theory. By incorporating paratextual elements in C. Nord's sense, the study examines whether editorial interventions are explicitly marked or remain concealed. The analysis shows that even seemingly minor alterations in new editions can substantially influence the scholarly evaluation of a translation and raise ethical as well as copyright-related questions. The article therefore argues for consistent paratextual transparency as a fundamental requirement for methodologically robust translation criticism.

Keywords: *Wolfgang Borchert (An diesem Dienstag), Kâmuran Şipal (Bu Salı), Paratextual transparency, New editions, Translation criticism.*

EXTENDED ABSTRACT

Retranslations constitute a special area of literary translation research and raise the question of how to deal with existing translations. Analyses in literary translation studies often rely on the currently available version of a target text without verifying whether it corresponds to the original translation. This uncritical practice constitutes a methodological weakness, as it can lead to misinterpretations and false conclusions about the translator's decision-making process. The issue is particularly relevant to new translations, which pose the question of how to engage with existing ones. Textual modifications or revisions introduced without paratextual reference are especially problematic because they remain invisible to readers and researchers, creating the illusion of an unaltered or authorised text. When such revisions are published without disclosure, they obscure the scientific evaluation of translational work and complicate the attribution of authorship.

The article analyses this issue using a case study: The Turkish translation of Wolfgang Borchert's short story *An diesem Dienstag* (1947) by Kâmuran Şipal, entitled *Bu Salı*, shows individual but significant textual deviations between the 1965 (De Yayınevi), 1969/ 1994 (Afa Yayınları) and 2003 (Doğan Kitap) editions. A comparative analysis of these editions shows that the new editions mentioned above contain alterations that are particularly significant for the text's intention. However, there are no references to these textual alterations in the paratexts. This points to a problem that has received little attention to date: Opaque changes in supposedly unchanged new editions.

The decision to examine Kâmuran Şipal's translation *Bu Salı* as a case study is particularly revealing for two reasons: despite its simple sentence structure, this short piece of "Trümmerliteratur" ("rubble literature") poses challenges for translators, and Şipal is one of Turkey's most renowned literary translators, meaning that any editorial interventions without his consent would appear particularly serious.

Various versions of publications are used to illustrate the extent to which such tacit changes can distort the critical assessment of a translation and lead to false conclusions about the translator's intentions. The study systematically compares a key passage (a language game) from Şipal's translation of Borchert's short story *An diesem Dienstag (Bu Salı)* in the 1965 (De Yayınevi), 1969/1994 (Afa Yayınları) and 2003 (Doğan Kitap) editions for formal, stylistic and semantic differences. Following Christiane Nord's function-oriented approach, the analysis includes paratextual elements, as opacity can only be determined if possible editorial interventions are not disclosed.

The analysis of the three editions of *Bu Salı* shows how tacit revisions can influence the evaluation of translation performance. The language play analysed shows that the proposed solution in the third new edition leads to differing interpretations, while the first two target texts preserve the semantic content. Changes that may not have been made by Şipal, but rather by later editorial interventions raise ethical questions, as the responsibility is attributed to the translator. At the same time, in such cases, this is related to copyright aspects of Turkish law. Moreover, such undocumented alterations undermine the methodological foundations of translation criticism, as they obscure the translator's decision-making process and create the illusion of a coherent, authorised text. Since function-oriented translation analysis presupposes the identification of the translator's original choices, undetected editorial interventions compromise any evaluation of textual intention and target-text functionality. The analysis shows how important it is to clarify the extent to which the edition under investigation corresponds to the original translation. In practice, however, such reconstruction is usually only possible to a limited extent, as paratextual elements rarely disclose editorial involvement. The analysis of Şipal's translation *Bu Salı* shows that opaque revisions in new editions of translations not only make it difficult to objectively evaluate the translator's work, but also raise legal, ethical, and methodological issues that directly affect the reliability of scholarly assessments.

Further research could shed light on how often silent revisions occur in Şipal's works or other translations, what role publishers and editors play in this process, and how such interventions influence the perception of translators and the reception of literary and translation studies.

Einleitung

Literarische Übersetzungen spielen eine zentrale Rolle für die Rezeption fremdsprachiger Werke, da sie den Zugang zu anderen Literaturen eröffnen und das Bild eines Autors in der Zielkultur mitprägen. Angesichts dieser vermittelnden Funktion stellt sich die Frage, welche Merkmale eine „gelungene“ literarische Übersetzung auszeichnen, eine Frage, die seit jeher Gegenstand theoretischer Debatten ist. Wie Jones zusammenfassend feststellt, geht es dabei vornehmlich um zwei Parameter: die Wahrung der stilistischen Eigenheiten des Originals (Äquivalenz) sowie den Anpassungsspielraum im Hinblick auf den kommunikativen Zweck (vgl. 2011: 153). Umberto Eco macht in diesem Kontext auf die berufsethische Verantwortung des Übersetzers und sieht dessen Aufgabe darin, „*die Intention des Textes* wiederzugeben, also das, was der Text sagt und suggeriert in Bezug auf die Sprache, in der er ausgedrückt, und den kulturellen Kontext, in dem er entstanden ist“ (Eco 2009: 17f.). Nach Eco gibt es beim literarischen Übersetzen keine allgemeingültige Strategie. Diese ist im Rahmen jeder Übersetzung kontext- und fallspezifisch zu bestimmen, da literarisches Übersetzen „unter dem Zeichen der *Verhandlung* steht“ (ebd.: 11). Der Übersetzer muss zunächst den Ausgangstext verstehen und interpretieren, um anschließend zwischen den sprachstilistischen und kulturellen Vorgaben des Ausgangstextes, den sprachlichen und kulturellen Erwartungen der Zielleser und mitunter den Vorgaben und Interessen des Verlags zu verhandeln (vgl. ebd.: 17ff.). „Optimal“, so Eco, ist „diejenige Übersetzung, in der die größte Anzahl von Ebenen des Textes reversibel bleibt“ (ebd.: 80). Dabei müsse der Wegfall einzelner lexikalischer Einheiten unter bestimmten Umständen als zulässig betrachtet werden, sofern er „in der Ökonomie des Ganzen irrelevant“ sei (ebd.: 116) und die äquivalente Wirkung des Originals vollständig erhalte. Ecos Sichtweise findet sich auch in der hermeneutischen Übersetzungstheorie, wonach „nicht Sinn und Qualität der Einzelelemente, [...] sondern die Komposition des Ganzen“ (Paepcke 1986a: 110) entscheidend ist. Da Übersetzen stets subjektiv bleibt, sind mehrere gültige Übersetzungen eines Textes möglich (vgl. Paepcke 1986b: 141), was Stolze nicht als Makel, vielmehr als eine Befreiung vom „zwanghaften Streben nach dem Absoluten“ (Stolze 1999: 119) sieht. Gefordert ist demnach textuelle „Stimmigkeit“, verstanden als Kohärenz von Inhalt und stilistischer Realisierung, unabhängig vom Grad lexikalischer Wörtlichkeit (vgl. Stolze 2021: 93ff.).

Trotz unterschiedlicher theoretischer Ansätze in der Translationswissenschaft besteht weitgehend Konsens darüber, dass literarisches Übersetzen ein komplexer, über bloße Sprachbeherrschung hinausweisender hermeneutischer Prozess ist. Literarisches Übersetzen verlangt neben tiefem Textverständnis auch strategische Entscheidungen und die Berücksichtigung zahlreicher Rahmenbedingungen. Translationswissenschaftliche Analysen gewinnen dabei an Bedeutung, da sie, so Reiß (1986: 7), das „Verlangen nach besseren Übersetzungen“ fördern und so zur Qualitätssicherung und internationalen Rezeption beitragen.

Problemstellung

Ein besonderer Untersuchungsgegenstand innerhalb der literarischen Übersetzungsforschung ist die sogenannte „Neuübersetzung“. Darunter wird zumeist entweder der Vorgang verstanden, einen bereits in dieselbe Sprache übertragenen Text erneut zu übersetzen, oder das Ergebnis dieses Prozesses, also der daraus hervorgehende neue Zieltext. Die Gründe für literarische Neuübersetzungen sind vielfältig und stehen in engem Zusammenhang mit den Besonderheiten des literarischen Übersetzens. Zu den Motiven gehören unter anderem der Wandel sprachlicher und stilistischer Normen, ideologische Neudeutungen, veränderte gesellschaftliche Kontexte, die Korrektur früherer Übersetzungsfehler, sprachliche Modernisierung, Jubiläen, verlagsrechtliche und kommerzielle Interessen sowie das Bestreben, neue Zielgruppen zu erschließen oder eine alternative Interpretation des Ausgangstextes zu etablieren (vgl. Tahir Gürçağlar 2011: 233ff.). Angesichts der vielfältigen Gründe für Neuübersetzungen stellt sich die Frage, wie mit bereits bestehenden Übertragungen umgegangen wird und welche Formen der erneuten Veröffentlichung dabei auftreten. Dieser Beitrag setzt sich kritisch mit unterschiedlichen Publikationsfassungen derselben Übersetzung auseinander. Daher ist für die folgende Untersuchung eine terminologische Klärung notwendig.

Unter einer „Neuübersetzung“ wird eine vollständige Neuübertragung eines Ausgangstextes durch einen anderen Übersetzer verstanden, die sich deutlich – etwa in sprachlicher, stilistischer oder interpretativer Hinsicht – von einer früheren Version unterscheidet. Demgegenüber bezeichnet eine „Neuausgabe“ die Wiederveröffentlichung einer bereits bestehenden Übersetzung, mitunter in abgeänderter Form (vgl. ebd.). Probleme ergeben sich vor allem dort, wo solche Änderungen still erfolgen, also ohne paratextuelle Hinweise auf Art und Umfang der vorgenommenen Neuerungen. Für Leser wie auch für die Forschung bleiben derartige Veränderungen intransparent, wodurch der Eindruck eines unveränderten oder gar autorisierten Textes entsteht.

Gerade diese editorische Praxis ist für die Übersetzungsforschung von besonderer Relevanz. Denn diese fehlende Nachvollziehbarkeit wirft zentrale methodologische Fragen für die übersetzungskritische Analyse auf, etwa dann, wenn redaktionelle Eingriffe nicht dokumentiert sind, die Verantwortung für den publizierten Text jedoch weiterhin allein dem Übersetzer zugeschrieben wird. Diese Problematik ist eng mit der gängigen Analysepraxis verbunden: Für translationswissenschaftliche Studien wird häufig die aktuell verfügbare Zieltextfassung herangezogen, ohne zu überprüfen, ob sie der ursprünglichen Übersetzung entspricht. Eine solche unreflektierte Herangehensweise stellt eine methodologische Schwachstelle dar, da sie Fehlinterpretationen begünstigt und zu falschen Rückschlüssen auf den translatorischen Entscheidungsprozess führen kann. An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an und nimmt die Problematik intransparenter Überarbeitungen in den Blick, um ihre Konsequenzen für translatorische Fragestellungen sichtbar zu machen.

Forschungsfrage und Zielsetzung

Der Ausgangspunkt dieses Beitrages ist eine zufällige Beobachtung im Zusammenhang mit der türkischen Übersetzung *Bu Salı* von Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* (1947) durch Kâmuran Şıpal, bei der der Verfasserin in Neuausgaben einzelne, aber signifikante textliche Abweichungen zwischen verschiedenen Publikationsfassungen auffielen. Şıpals Erstübersetzung *Bu Salı* erschien 1965 bei De Yayınevi (vgl. Borchert 1965), 1969 folgte eine Neuausgabe bei Afa Yayınları (vgl. Borchert 1994 [1969]), 2003 eine weitere bei Doğan Kitap (vgl. Borchert 2003b). Eine vergleichende Analyse dieser Ausgaben zeigt, dass die genannten Neuausgaben gegenüber der Erstübersetzung geringe, aber an für die Textintention besonders bedeutsamen Stellen textuelle Änderungen aufweisen. Bemerkenswert ist dabei, dass die „Peritexte“ (Vorwort, Impressum etc.) (Genette 2014: 22) keine Hinweise auf redaktionelle Überarbeitungen der Übersetzung enthalten. Diese Beobachtung verweist auf ein bislang wenig diskutiertes Problemfeld: die intransparenten Eingriffe bei vermeintlich unveränderten Neuausgaben bestehender Übersetzungen.

Die Wahl von Kâmuran Şıpals Übersetzung *Bu Salı* als Fallbeispiel erweist sich aus zwei Gründen als interessant: Zum einen birgt die nur etwa fünf Seiten umfassende Vorlage aus der „Trümmerliteratur“² trotz ihres einfachen Satzbaus übersetzerische Herausforderungen, die vom Übersetzer translatorische Kompetenz erfordern. Zum anderen zählt Şıpal zu den renommiertesten Literaturübersetzern der Türkei, sodass mögliche verlegerische Eingriffe ohne sein Wissen und seine Zustimmung besonders gravierend erscheinen.

Anhand verschiedener Publikationsfassungen soll exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern solche stillen Änderungen die translationswissenschaftliche Beurteilung einer Übersetzung verfälschen und zu Fehlschlüssen über die translatorische Intentionalität führen können.

Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung basiert auf einem textvergleichenden Ansatz, bei dem die oben genannten drei Publikationsfassungen der Şıpal-Übersetzung von Borcherts Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* (*Bu Salı*), die Ausgaben von 1965 (De Yayınevi), 1969/1994 (Afa) und 2003 (Doğan Kitap), systematisch an einer ausgewählten Schlüsselstelle auf formale, stilistische und semantische Abweichungen hin analysiert werden. Dabei werden in der Analyse dem funktionsorientierten Ansatz von Christiane Nord folgend paratextuelle Elemente einbezogen (Nord 2003: 83), da Intransparenz nur dann festgestellt werden kann, wenn mögliche verlegerische Eingriffe nicht offengelegt sind.

² Als „Trümmerliteratur“ wird jene deutschsprachige Nachkriegsliteratur der unmittelbaren Nachkriegszeit bezeichnet, die sich durch eine nüchterne, reduzierte Sprache und die Thematisierung von Kriegserfahrungen, Schuld und Zerstörung auszeichnet (vgl. Schweikle / Schweikle 1990: 477).

Fallbeispiel: Intransparente Textveränderungen in Şipals *An diesem Dienstag* (*Bu Salı*)

Im Folgenden werden zunächst der Übersetzer Kâmuran Şipal und die Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* in knapper Form vorgestellt, um die anschließende Analyse kontextuell einzuordnen.

Übersetzer Kâmuran Şipal

Kâmuran Şipal (1926–2019), Schriftsteller und Übersetzer, zählt in der Türkei zu den bekanntesten Übersetzern deutschsprachiger Literatur. Er studierte Germanistik an der Universität Istanbul und lehrte dort bis zu seiner Pensionierung als Lektor für Deutsch. Şipal hat mit über 100 Übersetzungen von mehr als 25 Autoren entscheidend zur Rezeption deutschsprachiger Literatur im türkischen Sprachraum beigetragen. Er hat mehrere Texte Wolfgang Borcherts ins Türkische übertragen. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Şipals Tätigkeit als literarischer Übersetzer findet sich in İlkılıçs Beitrag „Übersetzer zwischen Klassik und Moderne“ (İlkılıç 2020). Einen systematischen Überblick über die Rezeption Borcherts in der Türkei bietet Akbulut in ihrem Aufsatz „Die Rezeption von Wolfgang Borchert in der Türkei: Der Ruf seiner Werke übertrifft den Autor“ (Akbulut 2020). Für seine Verdienste wurde Şipal im Jahr 2011 mit dem deutsch-türkischen „Übersetzerpreis Tarabya“ ausgezeichnet (vgl. Kuruyazıcı 2012). Da Şipal als sehr zurückhaltende Persönlichkeit galt und sich kaum zu seiner übersetzerischen Praxis äußerte, beruhen Erkenntnisse zu seinem Übersetzungsverständnis allein auf übersetzungsanalytischen Studien. Diese deuten, wie İlkılıç (vgl. 2020: 152ff.) zusammenfassend feststellt, überwiegend auf eine zielkultur- und leserorientierte Strategie hin. Seine Übersetzungen seien vielfach für stilistische Klarheit und Ausdruckskraft gelobt, aber auch wegen zu starker freier Eingriffe und Umgestaltungen kritisiert worden.

Eine übersetzungskritische Analyse zu Şipals Übersetzung der Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* liegt, soweit ersichtlich, bislang nicht vor.³

Borcherts *An diesem Dienstag* (1947)

Borcherts Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* (1947) ist in neun Passage untergliedert, die alle am selben Dienstag während des Zweiten Weltkriegs spielen. Die episodenhafte Erzählstruktur wechselt zwischen Front und Heimat und thematisiert unter anderem den Tod von Hauptmann Hesse an der Ostfront sowie das gleichzeitige Fortleben seines Umfelds in der Heimat. Während Hesses Frau ein verspätetes Beförderungsschreiben

³ Tahsin Aktaş in zwei verschiedenen Fachzeitschriften erschienene Artikel mit dem Titel „Übersetzungskritische Untersuchung des Romans *An diesem Dienstag* von Wolfgang Borchert“ (Aktaş 2006 u. 2007) befassen sich – entgegen der durch den Titel geweckten Erwartung – nicht mit der gleichnamigen Kurzgeschichte, sondern mit dem Übersetzungsproblem von Redewendungen in dem Sammelband *Bu Salı*.

erhält, fällt sein designierter Nachfolger unmittelbar nach der Ernennung einem Scharfschützen zum Opfer.

Eine „Schlüsselfunktion“ (Bellmann 2004: 44) für das Textganze der Kurzgeschichte haben die erste und letzte Episode, die vom Mädchen Ulla handeln. Gemeint ist jene Szene, in der Ulla im Schulunterricht von ihrer Lehrerin darauf hingewiesen wird, dass „Krieg mit G wie Grube“ geschrieben wird (vgl. Borchert 2003b: 25ff.). Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf diese besonders aussagekräftige Passage, da sie, wie im Folgenden gezeigt wird, ein Übersetzungsproblem aufweist und somit aus translationswissenschaftlicher Perspektive von Interesse ist. Auch Kussmaul widmet dieser Textstelle in seiner übersetzungsanalytischen Untersuchung der englischen Fassung der Kurzgeschichte eine ausführliche Betrachtung, was ihre Bedeutung zusätzlich unterstreicht (vgl. Kussmaul 1989: 43f.). Eine Ausweitung auf weitere Beispiele würde zwar zusätzliche Einblicke ermöglichen, den Rahmen des Beitrags jedoch sprengen.

Analyse der Übersetzungsvarianten

Im Folgenden werden Ausgangstext (AT) und Zieltext (ZT) bei Quellennachweisen wie folgt abgekürzt:

- AT = Ausgabe vom Reclam Verlag (Borchert 2003a)
- ZT 1 = Ausgabe von De Yayınevi (Borchert 1965)
- ZT 2 = Ausgabe von Afa Yayınları (Borchert 1994 [1969]) und
- ZT 3 = Ausgabe von Doğan Kitap (Borchert 2003b).

Wie oben erwähnt, wird die Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* durch die Perspektive des Mädchens Ulla gerahmt, das im Schulunterricht von ihrer Lehrerin darauf hingewiesen wird, dass „Krieg mit G wie Grube“ geschrieben wird: „Du hast **Krieg** mit **ch** geschrieben, Ulla. **Krieg wird mit g geschrieben. G wie Grube.**“⁴ (AT: 25) Ulla schreibt das Wort „Krieg“ nicht in der standardsprachlich korrekten Form mit „-g“, sondern orthographisch falsch mit „-ch“, also „Kriech“ ([kʁi:ç]). Diese Schreibweise orientiert sich an der gesprochenen, in der die Endung „-ig“ in bestimmten deutschen Varietäten, insbesondere im Auslaut, wie das [ç] im Wort ‚ich‘ (stimmloser palataler Frikativ) ausgesprochen wird (vgl. GfdS 2011). Die Korrektur der Lehrerin („Krieg wird mit g geschrieben. G wie Grube.“) geht über eine scheinbar harmlose orthographische Richtigstellung hinaus: Das Beispielwort „Grube“ evoziert Assoziationen von Tod und Begräbnis und schafft damit eine symbolische Verbindung zur Semantik von „Krieg“. Das finale „g“ erhält somit eine doppelte Funktion, einerseits als korrektes orthographisches Element, andererseits als semantischer Verweis auf die tödlichen Konsequenzen des Krieges. Auf diese Weise wird das Motiv von Tod und Kriegsrealität

⁴ Hervorhebung der Verfasserin, gilt auch für die weiter unten folgenden Hervorhebungen in den Zitaten.

sprachlich verdichtet. Das daraus entstehende Sprachspiel ist für die Bedeutung des Textganzen sehr bedeutend.

Am Ende der Kurzgeschichte wird die sprachliche Verbindung zwischen „Krieg“ und „Grube“ erneut aufgegriffen, als Ulla in ihrer Strafarbeit den Satz „Im Kriege sind alle Väter Soldat“ zehnmal in Großbuchstaben schreibt und dabei „Krieg“ mit „G wie Grube“ endet: „IM KRIEG SIND ALLE VÄTER SOLDAT. / IM KRIEG SIND ALLE VÄTER SOLDAT. / Zehnmal schrieb sie das. Mit großen Buchstaben. Und **Krieg mit G. Wie Grube.**“ (AT: 29) Diese Wiederholung unterstreicht die düstere Bedeutung des Krieges und spiegelt Ullas Erkenntnis wider, dass der Krieg untrennbar mit dem Tod verbunden ist. Die Szene am Ende knüpft an die anfängliche Korrektur der Lehrerin an und zeigt Ullas schmerzhaftes Erkenntnis des Krieges.

Das auf lautlichen und semantischen Strukturen des Deutschen basierende Sprachspiel lässt sich im Türkischen nicht direkt übertragen, da Begriffe wie *savaş* (Krieg) und *çukur* (Grube) bzw. *mezar* (Grab) phonetisch nicht verwandt sind und somit die intendierte assoziative Wirkung ausbleibt. Es handelt sich um ein typisches Beispiel für die in der Translationswissenschaft bekannte Problematik sprachspezifischer Wortspiele. Diese zählen nach Nord zu den ausgangstextspezifischen und nicht verallgemeinerbaren Übersetzungsproblemen, die jeweils eine kontextabhängige und fallspezifische Lösung erfordern. „Ideale“ Übersetzer verfügen laut Nord über die notwendige translatorische Kompetenz, um geeignete Strategien und Hilfsmittel zur Lösung solcher Probleme situationsgerecht einzusetzen (vgl. Nord 2011). „Funktionsgerechte“ und „loyale“ Übersetzungslösungen, also solche, die dem Zweck in der Zielsituation entsprechen und die Intention des Autors respektieren (vgl. Nord 2003: 32), gelten als wichtige Qualitätsmerkmale übersetzungskritischer Analysen und reflektieren die translatorische Kompetenz der Übersetzenden.

Ausgabe De Yayinevi (1965/ 1994)

Şipals Erstübersetzung der Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* erschien 1965 im gleichnamigen Sammelband *Bu Salı* bei De Yayinevi. Der „Peritext“ des Buches enthält kein Impressum und damit auch keine Angaben zu Editor, Redakteur oder Lektor. Auf der Buchrückseite finden sich Informationen zu Borcherts Leben und Werk sowie Hinweise auf bereits erschienene Übersetzungen beim Verlag.

Şipal übersetzt die oben aufgeführten und für das Textganze wichtigen Textstellen wie folgt:

ZT 1: 47	„ Krieg’i (savaş) ch ile yazmışsın Ulla, g ile yazacaktın. Grube (çukur) yazar gibi g ile. “
ZT 1: 52	SAVAŞTA HERKESİN BABASI ASKERDİR SAVAŞTA HERKESİN BABASI ASKERDİR On defa yazdı cümleyi. Büyük harflerle. Ve Krieg’i g ile. Grube yazar gibi.

Tab. 1: Übersetzung in der Ausgabe von De Yayınevi (1965)⁵

Wie in den obigen Zitaten zu sehen, wählt Şipal ein kommentierendes Verfahren, um dem Leser einen Hinweis auf die literaturästhetische Dimension des Ausgangstextes zu geben. Die erläuternde Übersetzung bewahrt zwar die inhaltliche Bedeutung, lässt jedoch das zugrunde liegende Sprachspiel unbeachtet. Auch in der Strafarbeitsszene bleibt die semantische Struktur erhalten, während die klanglich gestützte assoziative Wirkung entfällt. Zudem erschließt sich Lesern ohne Kenntnisse der deutschen Lautung nicht, warum Ulla „Krieg“ mit „ch“ schreibt: Die Pointe beruht auf einer lautlichen Verwechslung, die im Deutschen kommunikationsästhetisch wirksam ist, in der Zielsprache jedoch nicht phonologisch nachvollzogen werden kann. Zwar bleibt das Bild des Massengrabes erhalten, doch erscheint aus translationswissenschaftlicher Sicht eine rein semantische Übertragung unzureichend.

Ausgabe von Afa Yayınları (1969/1994)

Die zweite Publikation von Şipals Übersetzung der Kurzgeschichte erschien 1969 bei Afa Yayınları, wiederum in einem gleichnamigen Sammelband *Bu Salı*. Auf das Cover folgt eine Seite mit Angaben zu Borcherts Leben und Werk. Ein Impressum ist vorhanden, jedoch gibt es keine Angaben zu Editor, Redakteur oder Lektor. Auf der Rückseite des Sammelbandes wird Borchert mit einem Zitat von Heinrich Böll beworben.

In der Ausgabe bei Afa Yayınları werden die oben aufgeführten Textstellen wie folgt publiziert:

ZT 2: 42	„ Krieg’i (savaş) ch ile yazmışsın Ulla, g ile yazacaksın. Grube (çukur) yazar gibi g ile. “
ZT 2: 46	SAVAŞTA HERKESİN BABASI ASKERDİR SAVAŞTA HERKESİN BABASI ASKERDİR On defa yazdı cümleyi. Büyük harflerle. Ve Krieg’i g ile. Grube (çukur) yazar gibi.

Tab. 2: Übersetzung in der Ausgabe von Afa Yayınları (1969/1994)

In der Neuausgabe bei Afa Yayınları fallen zwei Änderungen auf: Zum einen wird das Tempus von „yazacaktın“ zu „yazacaksın“ geändert, wodurch die Anweisung direkter und präziser wird. Zum anderen fügt die Übersetzung in der Strafarbeitsszene den Zusatz „(çukur)“ als erläuternde Erinnerung hinzu, um die Bedeutung des Begriffs „Grube“ für

⁵ Erstellt von der Verfasserin, gilt auch für die weiter unten folgenden Tabellen.

den Türkischleser zu verdeutlichen. Die Anpassung betont den Bezug zur „Grube“ als Massengrab stärker, dennoch bleibt die phonetische Ähnlichkeit zwischen „Krieg“ und „Grube“ auch hier unvollständig, wodurch das ursprüngliche Sprachspiel und seine funktionale Wirkung verloren gehen.

Ausgabe von Doğan Kitap

Die dritte Publikationsfassung von Şipals *An diesem Dienstag*-Übersetzung erschien 2003 bei Doğan Kitap, diesmal im Sammelband mit dem Titel *Ama Fareler Uyurlar Gece. Seçme Öyküler* [Nachts schlafen die Ratten doch. Ausgewählte Kurzgeschichten⁶]. Diese Ausgabe enthält als Vorwort Heinrichs Bölls Text „Die Stimme Wolfgang Borcherts“: „Wolfgang Borchert’ in Sesi (1955)“ (vgl. Böll 2003: 7ff.). Die Buchrückseite hebt Borcherts behandelte Themen hervor. Bezeichnenderweise liegen auch in diesem „Peritext“ keine Angaben zu Editor, Redakteur oder Lektor vor.

In der Neuausgabe bei Doğan Kitap erscheinen die oben aufgeführten Textstellen wie folgt:

ZT 3: 119	„ Savaş’ı s’yle yazmışsın Ulla, ş’yle yazacaksın. Şeker yazar gibi ş’yle yazacaksın.“
ZT 3: 123	SAVAŞTA HERKESİN BABASI ASKERDİR SAVAŞTA HERKESİN BABASI ASKERDİR On defa yazdı cümleyi. Büyük harflerle. Ve savaşı, ş’yle. Şeker yazar gibi.

Tab. 3: Übersetzung in der Ausgabe von Doğan Kitap (2003)

Wie in den Zitatstellen zu sehen, wird in der dritten Publikationsfassung bei Doğan Kitap das Sprachspiel grundlegend verändert. Anstelle von „Krieg“ und „Grube“ wird hier „Savaş“ (Krieg) mit „şeker“ (Zucker/ Bonbon) kombiniert. Diese Änderung stellt eine phonetische Assoziation zwischen „ş“ und „şeker“ her, die jedoch im Gegensatz zum Ausgangstext nicht mit dem Bild des Massengrabes verbunden ist. Translationswissenschaftlich betrachtet bedeutet dies, um auf Ecos eingangs genannte Forderung von einer literarischen Übersetzung zurückzukommen, einen Verlust der Intention des Ausgangstextes. In der Strafarbeitsszene bleibt die Struktur der deutschen Vorlage erhalten, aber die phonetische Nähe wird auf eine weniger düstere Assoziation übertragen, was das Bild des Massengrabes und die Schwere des Krieges nicht vermittelt. Damit geht das ursprüngliche Sprachspiel verloren, und seine funktionale Wirkung im Textkontext bleibt im Zieltext weitgehend unerfüllt. Ähnliches findet sich auch in der 2018 bei Hece Yayınları erschienenen Neuübersetzung der Kurzgeschichte *An diesem Dienstag* von Burak Ş. Çelik, die im Kontext dieser übersetzerisch anspruchsvollen Textstelle nicht unerwähnt bleiben soll. Nach Çeliks Übersetzung soll Ulla „süt“ [Milch] als Gedächtnishilfe verwenden: „**Savaşı, ş ile yazmışsın Ulla. Savaş s ile** yazılır. **Süt yazar gibi**“ (Borchert 2018: 133).

⁶ Bei den Texten in eckigen Klammern handelt es sich hier und im Folgenden um Rückübersetzungen der Verfasserin.

Das Aufzeigen von Lösungsalternativen gehört zwar nicht zu den Aufgaben der Translationskritik, soll an dieser Stelle jedoch als Vorschlag der Verfasserin exemplarisch erfolgen: „**Savaş**’ı [Krieg] **ç** ile yazmışsın, Ulla. **Ş** ile yazacaksın. **Şehit** [Märtyrer] yazar gibi.“ Eine andere nach C. Nord „funktionsgerechte“ und „loyale“ Lösung bietet N. Taniş Polat in ihrer Neuübersetzung der Kurzgeschichte unter dem neuen Titel *Geçen Salı* [Letzten Dienstag] (2023). Sie bevorzugt die arabischstämmige Bezeichnung „harp“ für „Krieg“ und schlägt als Gedächtnishilfe das Wort „pusu“ [Hinterhalt] vor: „**Harp sözcüğünü b** ile yazmışsın, Ulla. **Harp p** ile yazılır. **Pusudaki p gibi.**“ (Borchert 2023: 51) Die zuletzt genannten zwei Varianten stellen einige der möglichen Übersetzungslösungen dar und veranschaulichen, dass selbst für scheinbar unübersetzbare lautliche Effekte kreative und funktionsadäquate Übertragungen gefunden werden können.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Untersuchung der drei Ausgaben von *Bu Salı* bei verschiedenen Verlagen zeigt, wie stillschweigend vorgenommene Überarbeitungen die Einschätzung der Übersetzungsleistung erheblich beeinflussen können. Im vorliegenden Fall führen die Abänderungen beim Sprachspiel in der dritten Neuausgabe zu abweichenden Interpretationen des Ausgangstextes. Während Zieltext 1 und Zieltext 2 den semantischen Gehalt bewahren und das Bild des Grabes erhalten, verändert Zieltext 3, wie oben erläutert, das Sprachspiel grundlegend und verzerrt damit die Intentionen des Ausgangstextes. Diese Textversion könnte in einer Übersetzungskritik als übersetzerische Fehlleistung gewertet werden, obwohl sie womöglich nicht auf den Übersetzer Şipal selbst, sondern auf eine spätere, nicht deklarierte redaktionelle Überarbeitung zurückgeht. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, läge hier ein ethisches Problem vor: Die Verantwortung für sämtliche Textveränderungen würde weiterhin dem Übersetzer zugeschrieben, obwohl Textstellen seiner Übersetzung, mit Relevanz für das Textganze (Schlüsselstellen), erst nachträglich und ohne Deklaration im „Peritext“ verändert wurden. Zudem stellt sich die Frage, ob über offensichtliche Tippfehler hinausgehende Textänderungen, die nicht mit dem Übersetzer abgesprochen wurden, einen Verstoß gegen das türkische Urheberpersönlichkeitsrecht darstellen (vgl. 5846 sayılı FSEK [Gesetz über geistige und künstlerische Werke, Gesetz-Nr.5846]).

Die obige Beispielanalyse zeigt, wie wichtig es ist, bei Übersetzungsanalysen vorab zu klären, inwiefern die analysierte Textausgabe tatsächlich der Originalübersetzung entspricht. In der Praxis ist eine solche Rekonstruktion jedoch nur in Ausnahmefällen möglich, da entsprechende Änderungen in der Regel nicht dokumentiert werden. Die Publikationsgeschichte ist allenfalls realisierbar, wenn (1) der Übersetzer noch lebt, erreichbar ist und zur Auskunft über die Entstehungsgeschichte bereit ist oder (2) im Verlag Ansprechpersonen mit entsprechendem Wissen darüber erreicht werden können, die zu einem Austausch bereit sind. Wie eingangs erwähnt, lebte Kâmuran Şipal sehr zurückgezogen und äußerte sich zu Lebzeiten nicht öffentlich zu seinen Übersetzungen. Eine direkte Klärung der Überarbeitungsgeschichte ist daher im

vorliegenden Fall nicht mehr möglich. Bekannt ist lediglich, wie oben erwähnt, seine Vorliebe für lesefreundliche, rezeptionsorientierte Übersetzungen. Eine Analyse der Verfasserin zu einer anderen Übersetzung von Şipal (vgl. Gülmüş 2016) sowie zwei von ihr betreute zwei Masterarbeiten zu weiteren Übersetzungen (vgl. Zor 2019; Derdiyok 2023) zeigen, dass Şipal der Kohärenz des „Textganzen“ besondere Bedeutung beimaß. Dies spricht im Falle von *Bu Salı* eher gegen sinnverändernde Überarbeitungen seitens Şipal. Doch muss zugestanden werden, dass diese abgeleiteten Zuschreibungen spekulativ bleiben, was eine fundierte translationskritische Bewertung von Şipals Übersetzung *Bu Salı* erschwert.

Als Ergebnis kann festgehalten werden: Die Analyse von Şipals Übersetzung *Bu Salı* hat gezeigt, dass intransparent vorgenommene Überarbeitungen in Neuauflagen von Übersetzungen nicht nur die objektive Bewertung der translatorischen Leistung erschweren, sondern auch rechtliche und ethische Problemfelder aufwerfen. Weitere Forschungen könnten systematisch untersuchen, wie häufig stille Überarbeitungen bei anderen Werken Şipals oder anderen Übersetzungen auftreten, welche Rolle Verlage, Lektorate und Redaktionen in diesen Prozessen spielen und wie solche Eingriffe die Wahrnehmung der Übersetzer sowie die literatur- und translationswissenschaftliche Rezeption beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- 5846 sayılı FSEK (Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu) [Gesetz über geistige und künstlerische Werke, Gesetz-Nr.5846]:** <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.5846-20141212.pdf> (Letzter Zugriff: 05.10.2025).
- Akbulut, Nazire** (2020): Die Rezeption von Wolfgang Borchert in der Türkei: Der Ruf seiner Werke übertrifft den Autor. In: Öztürk, Ali Osman / Sakallı, Cemal / Öncü, Mehmet Tahir (Hg.): *Rezeption der deutschsprachigen Literatur in der Türkei II*. Berlin: Logos, 165-193.
- Aktaş, Tahsin** (2006): Übersetzungskritische Untersuchung des Romans „An Diesem Dienstag“ Wolfgang Borcherts. In: *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 204-219.
- Aktaş, Tahsin** (2007): Übersetzungskritische Untersuchung des Romans „An diesem Dienstag“ Wolfgang Borcherts. In: *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 291-308.
- Bellmann, Werner** (2004): Wolfgang Borchert: *An diesem Dienstag*. In: Bellmann, Werner (Hg.): *Interpretationen. Klassische deutsche Kurzgeschichten*. Stuttgart: Reclam, 39-45.
- Böll, Heinrich** (2003): Wolfgang Borchert'in Sesi (1955). In: *Wolfgang Borchert. Ama Fareler Uyurlar Gece. Seçme Öyküler*. (K. Şipal, Übers.). İstanbul: Doğan Kitap, 7-11.
- Borchert, Wolfgang** (1965): *Bu Salı*. In: *Bu Salı* (K. Şipal, Übers.). İstanbul: De Yayınevi, 47-52.
- Borchert, Wolfgang** (1994 [1969]): *Bu Salı*. In: *Bu Salı* (K. Şipal, Übers.). İstanbul: Afa, 42-26.
- Borchert, Wolfgang** (2003a): *An diesem Dienstag*. In: In: Bellmann, Werner (Hg.): *Klassische deutsche Kurzgeschichten*. Stuttgart: Reclam, 25-29.
- Borchert, Wolfgang** (2003b): *Bu Salı*. In: *Ama Fareler Uyurlar Gece. Seçme Öyküler* (K. Şipal, Übers.). İstanbul: Doğan Kitap, 119-123.
- Borchert, Wolfgang** (2018): *Bu Salı*. In: *Bütün nesirleri: öyküler, denemeler, kaybolmuş yazılar* (B. Ş. Çelik, Übers.). Hg. v. H. Ünal. Ankara: Hece, 133-137.

- Borchert, Wolfgang** (2023): Geçen Salı. In: Taniş Polat, Nilgin (Hg.): *Geçen Salı* (N. Taniş Polat, Übers.). İstanbul: Everest, 51-55.
- Derdiyok, Gülsüm** (2023): *Kâmuran Şipals Übersetzungsstrategie beim Übersetzen von Realien anhand von Hermann Hesses Erzählung „Narziss und Goldmund“ ins Türkische. [Unveröff. Masterarb., Nr. 782969].* Anadolu Üniversitesi: YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eco, Umberto** (2009): *Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen.* (B. Kroeber, Übers.) München: dtv.
- Genette, Gérard** (2014): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich. Aus dem Französischen von Dieter Hornig.* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GfdS [Gesellschaft für deutsche Sprache]** (2011): Fragen und Antworten: Wie wird die Endung -ig korrekt ausgesprochen? In: *Der Sprachdienst*(1). www.gfds.de/ig (Letzter Zugriff: 02.09.2025).
- Gülmüş, Zehra** (2016): Übersetzung von literarischen Titeln. Thomas Manns Erzählung „Die Betrogene“ und ihre Übersetzungen ins Türkische. In: *DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 4(2), 78-91.
- İlkılıç, Süreyya** (2020): Kâmuran Şipal: Übersetzer zwischen Klassik und Moderne. In: Öncü, Mehmet Tahir / Coşan, Leyla (Hg.): *Übersetzerforschung in der Türkei I (Germanistik in der Türkei, Bd. 7).* Berlin: Logos, 145-164.
- Jones, Francis R.** (2011): Literary Translation. In: Baker, Mona / Saldanha, Gabriela (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2. Aufl.). London, New York: Routledge. 152-157.
- Kuruyazıcı, Nilüfer** (2012): Deutsch-Türkischer Übersetzerpreis / Almancadan Türkçeye Çeviri Ödülü Tarabya / İstanbul, 31.10.2011. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi / Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 27 (1), 109-115.
- Kussmaul, Paul** (1989): Linguistische Analyse und Übersetzungskritik von Wolfgang Borcherts „An diesem Tag“. In: *Bulletin CILA: Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquée* (49), 38-59.
- Nord, Christiane** (2003): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse* (3. Aufl.). Tübingen: Julius Groos.
- Nord, Christiane** (2011): Übersetzungsprobleme - Übersetzungsschwierigkeiten. In: Nord, Christiane: *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens.* Berlin: Frank & Timme [Zuerst erschienen in: *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer (MDÜ)* 2/1987, 5-8], 115-125.
- Paepcke, Fritz** (1986a): Übersetzen als Hermeneutik (1979). In: Berger, Klaus / Speier, Hans-Michael (Hg.): *Im Übersetzen leben: Übersetzen und Textvergleich / Fritz Paepcke.* Tübingen: G. Narr, 102-120.
- Paepcke, Fritz** (1986b): Verstehen - entscheiden - übersetzen (1974). In: In: Berger, Klaus / Speier, Hans-Michael(Hg.): *Im Übersetzen leben: Übersetzen und Textvergleich / Fritz Paepcke,* . Tübingen: G. Narr, 137-145.
- Reiß, Katharina** (1986): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen* (3. Aufl.). München: Hueber.
- Schweikle, G. / Schweikle, I. (Hg.)** (1990): *Metzler-Literatur-Lexikon: Begriffe und Definitionen* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Stolze, Radegundis** (1999): Sprachphilosophie (Hermeneutik). In: Snell-Hornby, Mary u.a (Hg.): *Handbuch Translation* (2. verb. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg, 115-119.
- Stolze, Radegundis** (2021): Die hermeneutische Haltung der Übersetzer – vom Solipsismus zur Reflexion. In: *Yearbook of Translational Hermeneutics* (1), 69-102. doi:10.52116/tyh.vi1.19.

Tahir Gürçağlar, Şehnaz (2011): Retranslation. In: Baker, Mona / Saldanha, Gabriela (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2. Aufl.). London, New York: Routledge. 233-236.

Zor, Şirin (2019): *Lösungsstrategien beim Übersetzen von Metaphern und Realien. Eine Analyse anhand von Hermann Hesses Erzählung „Unterm Rad“ und den türkischen Übersetzungen von Kâmuran Şipal und Günseli İçöz* [Unveröff. Masterarb., Nr. 612565]. Anadolu Üniversitesi: YÖK Ulusal Tez Merkezi.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2025/ SONDERAUSGABE:

GERMANISTIK IM 21. JAHRHUNDERT- BAND II

Autor:innen

Aylin Nadine Kul, Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir. E-Mail: aylin.kul@deu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4860-9862>.

Ebrar Köseoğlu, Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. E-Mail: ebrar.k@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-0843-902X>

Emel Erim, Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği Bölümü, Ankara. E-Mail: emelerim61@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1043-9274>.

Erika Hammer, Dr. habil., Universität Pécs, Geistes- und humanwissenschaftliche Fakultät, Germanistisches Institut, Pécs. E-Mail: hammer.erika@pte.hu ORCID. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2204-3920>.

Gülay Bolattekin, Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Konya. E-Mail: gbolattekin@selcuk.edu.tr, ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-1231-7211>.

Hatice Deniz Canoğlu, Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: hatice.deniz.canoglu@ege.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5079-6850>.

Kübra Çavuş, Dr. Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum. E-Mail: kubracavus@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-5272>.

Mehmet Can Sander, Öğretim Görevlisi Dr., Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Rektörlük, Ortak Dersler Bölümü, Kütahya. E-Mail: mehmetcan.sander@ksbu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7574-8684>.

Recep Bodur, Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Amasya. E-Mail: recep.bodur@amasya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4362-2403>

Seda Yıldırım Fırat, M.A., Goethe-Institut Istanbul, İstanbul. E-Mail: sedayf@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5465-3275>.

Serra Yılmaz As, Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: serra.yilmaz@istanbul.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5791-2842>.

Sevinç Hatipoğlu, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul. E-Mail: shatip@iuc.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6903-2068>.

Sevinç Rzayeva, Prof. Dr., Bakı Slavyan Univetsiteti, Xarici dil müellimliyi fakültesi, Germanistika İnstitutu, Roman-german filologiyası bölmesi, Baku. E-Mail: sevinc_rzayeva@yahoo.de. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6722-0871>.

Şengül Sarı Bıyık, Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara. E-Mail: sengulsari@hacettepe.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2256-2277>.

Zehra Gülmüş, Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Eskişehir. E-Mail: zgulmus@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8040-693X>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2025
SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM 21. JAHRHUNDERT- BAND II

Gutachter:innen dieser Ausgabe

Prof. Dr. Asuman Ağaçasapan (Anadolu Üniversitesi)	Doç. Dr. Melda Keser (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Erkan Zengin (Hacettepe Üniversitesi)	Doç. Dr. Neriman Nüzket Özen (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk Yücel (Ege Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üyesi Ayla Akın (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Nilgin Tanış Polat (Ege Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üyesi Aylin Nadine Kul (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Saniye Uysal Ünalın (Ege Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üyesi Derya Koray Düşünceli (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)	Dr. Öğr. Üyesi Fatih Şimşek (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Maden (Trakya Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Kıran Elkoca (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal Üstün (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üyesi Hatice Genç (Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilek Altınkaya (Ege Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üyesi Mahmud Sami Türk (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Emre Bekir Güven (Siirt Üniversitesi)	Dr. Elena Giovannini (Università del Piemonte Orientale)
Doç. Dr. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)	Dr. Isabel Serra Pfennig (Balear Adaları Üniversitesi)
Doç. Dr. Harun Göçerler (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)	Dr. Nilgün Yüce (Ege Üniversitesi)

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Konuk Editör Kurulu

Dr. Öğr. Üyesi Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Koray **Düşünceli** (Ege Üniversitesi)

Dr. Nilgün **Yüce** (Ege Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek **Altınkaya** (Ege Üniversitesi)

Yardımcı Editör

Araş. Gör. Miray **Köksal Şahin** (Ege Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Dalım Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Saniye **Uysal Ünal** (Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. İrem **Atasoy** (İstanbul Üniversitesi)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Türk Alman Üniversitesi)

DİYALOG

**INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
(ONLINE- AUSGABE)**

**ANKARA 2025 /
SONDERAUSGABE: GERMANISTIK IM 21.
JAHRHUNDERT- BAND II**

DiYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

GERDER (Germanistler Derneđi) [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)

Gast-Herausgeberbeirat:

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Gencer Çıtak (Izmir), Dr. Öğr. Üyesi Derya Koray Düşünceli (Izmir), Dr. Nilgün Yüce (Izmir); Doç. Dr. Dilek Altinkaya (Izmir)

Redaktionsassistentz:

Araş. Gör. Miray Köksal Şahin (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)

Anschrift der Redaktion

c/o Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü;

Izmir Ege University; Department of Translation

(Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü);

TR 35100 Bornova-İzmir/TÜRKİYE

Tel: +90(232)3111347

Fax: +90(232)3881102

E-Mail: mtoncu@yahoo.com veya mtoncu@gmail.com