DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2018/1

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DER EDITOR/INN/EN

DEUTSCHE LITERATUR

01. Achtung kafkaesk! Zur Autorinszenierung in Rolf Schneiders Erzählung *Metamorphosen* ‖ **1-19**

Onur Kemal Bazarkaya, Tekirdağ

02. Deutung orientalischer Spuren in Hofmannsthals lyrischem Drama "*Die Hochzeit der Sobeide*" ‖ **20-31**

Mohammed Laasri, Fes

03. Von den Schwierigkeiten ein Mann zu sein – Wolfgang Hilbigs Leben und Schreiben ‖ **32-44**

Hans Christian Stillmark, Potsdam

04. "Leutnant Gustl" als eine repräsentative Figur für die Identitätdefizite in der Gesellschaft ‖ **45-51**

Tahsin Aktaş – Yüksel Suyanı, Ankara

05. 'Kriegstrauma' als eine der bedeutendsten Herausforderungen in der Antikriegsliteratur am Beispiel von Erich Maria Remarques Roman *"Im Westen nichts Neues"* ‖ **52-60**

Şenay Kayğın, Erzurum

KOMPARATISTIK

06. Dekadenz als literarische Vorlage. Ein dekadenter Vergleich des Todes in den Werken von Tezer Özlü und Hugo von Hofmannsthal ‖ **61-72**

Aziz Can Güç, Ankara

07. Yakup Kadris Roman *Yaban* im Sinne der *Décadence* ‖ **73-83**

Erdal Ördek, Tokat

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT / DAF-UNTERRICHT

08. Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 ‖ **84-96**

Anastasia Şenyıldız, Bursa

09. Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung ‖ **97-113**

Hasan Kazım Kalkan, Ankara

10. Analyse und Bewertung der Sprachlernspiele in dem Lehrwerk 'MOMENT MAL 1' und 'MOMENT MAL 2' ‖ **114-130**

Emel Erim, Ankara - Arzu Aydemir Ümit, Antalya

11. Yabancı Dil Öğretimi İçin 3B Dijital Oyunlar ve Oyunlaştırılmış Uygulamalar Geliştirme ‖ **131-158**

Yunus Alyaz, Yusuf Akyıldız, Bursa

12. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Almanya'daki Göçmenlere İkinci Dil Öğretimi Deneyim ve Modellerinden Yararlanılması ‖ **159-171**

Nimet Tan, Jena

13. Stereotypen in DaF- und TRaF- Lehrwerken als Störfaktor oder Impulsgeber ‖ **172-182**

Hasan Bolat / Çiğdem Kırca, Samsun

14. Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit in den mündlichen Prüfungsgesprächen: Eine korpusbasierte Studie am Beispiel der Germanistikstudenten der Ege Universität ‖ **183-202**

Özlem Gencer Çıtak, Izmir

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

15. Die Rolle sprachlicher und kultureller Kompetenz in der Funktionalen Übersetzung: Eine empirische Studie ‖ **203-226**

Dilek Turan, Ankara

16. Çeviri Derslerinde Metin Seçimi Ölçütleri ‖ **227-236**

Rahman Akalın, Edirne

17. Zur Konzeption des Türkischen Übersetzerlexikons *Türkçe Çevirmenler Sözlüğü* ‖ **237-249**

Mehmet Tahir Öncü, Izmir

18. Türkçeye Çevrilen Alman Edebiyatına Genel Bir Bakış ‖ **250-261**

Mehmet Tahir Öncü, Izmir

FORUM

19. Edmund Husserl İle Anımsama Göstergesi Olarak *11 Eylül Müzesi*'ne Dair Anlam Arayışı ‖ **262-269**

Ayşegül Aycan Solaker, Sivas

BERICHTE

20. Internationale linguistische Konferenz stärkte erneut die Rolle der deutschen Sprache in Mitteleuropa ‖ **270-277**

Jan Čapek, Pardubice

21. Tagungsbericht: *XI. Internationaler Kongress der Germanisten Rumäniens* ‖ **278-284**

Erika Verešová, Istanbul

REZENSION

22. Almanca Öğrenme Macerası - Gök Diskinin Sırrı *(Lernabenteuer Deutsch - Das Geheimnis der Himmelsscheibe)* ‖ **285-288**

Yunus Alyaz, Bursa

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

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

DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2018/1

Liebe Kolleginnen,
Liebe Kollegen,

die Ausgabe 2018/1 liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, Ihnen mitteilen zu können, dass die Zeitschrift „DİYALOG“ nun auch in “SOBIAD“ indexiert wird. Zu unserer Freude sind für diese Ausgabe sehr viele Artikel eingereicht worden, die wir Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Im Fachbereich der *Deutschen Literatur* äußert sich der erste Artikel zur Autorinszenierung in Rolf Schneiders Erzählung *Metamorphosen*. Eine Deutung orientalischer Spuren in Hofmannsthals lyrischem Drama “*Die Hochzeit der Sobeide“* bildet den Schwerpunkt des zweiten Artikels dieser Rubrik. Im dritten Beitrag dieses Fachbereichs geht es um das Leben und Schreiben von Wolfgang Hilbig und die Schwierigkeiten ein Mann zu sein. Der vierte Beitrag stellt “Leutnant Gustl” als eine repräsentative Figur für die Identitätdefizite in der Gesellschaft in den Mittelpunkt. Erich Maria Remarques Roman *“Im Westen nichts Neues”* bildet den Ausgangspunkt für die Analyse von ‘Kriegstrauma’ als eine der bedeutendsten Herausforderungen in der Antikriegsliteratur, was im fünften Beitrag der Rubrik *Deutsche Literatur* nachgelesen werden kann.

Dem Fachbereich *Komparatistik* sind zwei Artikel zuzuordnen. Der erste stellt anhand eines episch dekadenten Dialogs einen dekadenten Vergleich des Todes in den Werken von Tezer Kıral und Hugo von Hofmannsthal in den Mittelpunkt. Im zweiten Beitrag erfolgt eine Analyse des Romans *Yaban* von Yakup Kadri im Sinne der Dekadenz.

Sieben Beiträge bearbeiten Themen aus der Erziehungswissenschaft bzw. aus dem DaF-Bereich. Überlegungen hinsichtlich der Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 bilden den Fokus des ersten Beitrags dieser Rubrik. Der zweite Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studenten/innen in der Deutschlehrerausbildung. Der dritte Artikel analysiert und bewertet Sprachlernspiele in dem Lehrwerk ‘MOMENT MAL 1’ und ‘MOMENT MAL 2’. Der vierte Beitrag dieses Fachbereichs ist in Türkisch verfasst und stellt Überlegungen zur Entwicklung von digitalen Spielen und zu

gamifizierten Anwendungen in dem Fremdsprachenunterricht in den Mittelpunkt. Ebenfalls in Türkisch verfasst ist der fünfte Aufsatz, der bei der Lehre von Türkisch als Zweitsprache Nutzen aus den Modellen und Erfahrungen thematisiert, die bei der Vermittlung von Deutsch als zweite Sprache mit in Deutschland lebendenden Migranten gemacht worden sind. Thema des sechsten Artikels ist die Erforschung von Stereotypen in DaF- und TRaF-Lehrwerken und ihr Potenzial als Störfaktor oder Impulsgeber. Der letzte Beitrag des Bereichs *Erziehungswissenschaft* bzw. *DaF* fokussiert eine korpusbasierte Studie am Beispiel der Germanistikstudenten der Ege Universität, in der die pragmatisch-diskursive Fähigkeit in den mündlichen Prüfungsgesprächen analysiert wird.

Dem Bereich *Translationswissenschaft* sind vier Aufsätze zugehörig. In dem ersten Beitrag wird eine empirische Studie präsentiert, die die Rolle sprachlicher und kultureller Kompetenz in der "Funktionalen Übersetzung" zum Thema hat. In Türkisch verfasst ist der zweite Artikel dieser Rubrik, der Maßstäbe der Textwahl im Übersetzungsunterricht behandelt. Informationen zur Konzeption des Türkischen Übersetzerlexikons werden im dritten Aufsatz gegeben. Der in Türkisch verfasste vierte Beitrag dieses Fachbereichs gibt einen allgemeinen Überblick über ins Türkische übersetzte deutsche Literatur.

Der Forum-Teil ist dem in Türkisch verfassten Beitrag vorbehalten, der mit Edmund Husserl in Bezug auf das Museum des 11. Septembers als Erinnerungszeichen die Suche nach Sinn fokussiert.

In der Rubrik *Berichte* werden im Rückblick Informationen zu zwei Konferenzen mitgeteilt. In dem ersten Tagungsbericht wird die Stärke und Rolle der deutschen Sprache in Mitteleuropa betont, so, wie sie in einer linguistischen Konferenz vermittelt worden ist. In dem zweiten Tagungsbericht werden Erfahrungen und Informationen zum *XI. Internationalen Kongress der Germanisten Rumäniens* wiedergegeben.

Neben den Aufsätzen und Berichten gibt es in dieser Ausgabe auch eine in Türkisch geschriebene Rezension zum Werk *Lernabenteuer Deutsch - Das Geheimnis der Himmelsscheibe*.

Zum Schluss möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Ende Oktober des Jahres 2018 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen einen erholsamen Sommerurlaub wünschen.

Konya, im Juni 2018

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
(Im Namen der EditorInnen)
Geschäftsführender Herausgeber
und Vorsitzender von GERDER

Diyalog 2018/1: 1-19

Achtung kafkaesk!

Zur Autorinszenierung in Rolf Schneiders Erzählung *Metamorphosen*

Onur Kemal Bazarkaya, Tekirdağ

Öz

Dikkat Kafkaesk! Rolf Schneider'in *Metamorphosen* Adlı Öyküsünde Yazar İmgesi Üzerine

Rolf Schneider 1960 yılların sonunda, 1970 yılların başında eserlerini genellikle Batı Almanya'da yayınlamış Doğu Alman yazarlardan birisidir. Bununla beraber 1978 ve 1981 arasında uzun süreli vize alan ve Doğu ile Batı Almanya arasında gidip gelen yazarların arasında sayılmaktadır. Doğu ve Batı Almanya arasında kalmak Schneider'in yazarlığını yüksek derecede etkilemiş olmalıdır. Aynı zamanda bu durum, söz konusu etkinin nasıl belli olduğu hakkında da merak uyandırmaktadır. Çalışmanın amacı 1965 yıllında yayınlanmış *Metamorphosen* öyküsü temelinde bu merakın giderilmesidir. Franz Kafka'nın *Dönüşüm* öyküsüyle birlikte metinlerarası ilişkiler barındırdığı için özellikle Schneider'in *Metamorphosen* öyküsü makalenin temelini oluşturmaktadır. Kafka'nın tüm eserleri ise Doğu Almanya'lı yetkililer tarafından 1970 yıllarına kadar reddedilmiş ve resmi "miras" bütüncesinden çıkartılmıştır. Bundan dolayı bu makale, Schneider'in kendi öyküsünde Kafka'nın *Dönüşüm*'üne göndermede bulunan kısımları, kendi muhalif yazarlılığını sahnelemek için kullandığını ileri sürmektedir. Söz konusu çalışmada, *Metamorphosen*'in temelini oluşturan metinlerarasılığa farklı yanlardan yaklaşılacak ve böylece yazarın imgesinin farklı yönleri ortaya konacaktır.

Anahtar Sözcükler: Rolf Schneider, Metinlerarasılık, Franz Kafka, Yazar İmgesi.

Abstract

Rolf Schneider gehörte zu jenen DDR-Schriftstellern, deren Romane um 1970 überwiegend in der Bundesrepublik herauskamen. Auch war er Teil der Gruppe von Autoren, die von 1978 bis 1981 langfristige Visa erhielten und zwischen Ost- und Westdeutschland hin- und herpendelten. Es ist anzunehmen, dass der Umstand, gleichsam zwischen den Stühlen zu sitzen, Schneiders Autorschaft in hohem Maß bedingte. Damit ist zugleich die Frage aufgeworfen, in welcher Weise dies der Fall war. Im Beitrag soll dem anhand der 1965 erschienenen Erzählung *Metamorphosen* nachgegangen werden. Sie bietet sich hier deshalb als Textgrundlage an, da sie eine intertextuelle Relation zu *Die Verwandlung* von Franz Kafka aufweist, dessen Werk von den Kulturfunktionären der DDR bis in die 70er Jahre hinein abgelehnt und aus dem offiziellen "Erbe"-Kanon ausgeschlossen wurde. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die in *Metamorphosen* enthaltenen Anspielungen auf den Kafka-Text Schneider zur Inszenierung seiner regimekritischen Autorschaft dienten. Wie dies im Einzelnen aussah, ist Gegenstand der Untersuchung, die sich den intertextuellen Bezügen von verschiedenen Seiten annähern wird, um so die Aspekte zu beleuchten, die für die literarische Selbstdarstellung Schneiders maßgeblich sind.

Schlüsselwörter: Rolf Schneider, Intertextualität, Franz Kafka, Autorinszenierung.

Einführung

Dem Werk Rolf Schneiders kommt in der Forschung ein widersprüchlicher Stellenwert zu. Einerseits existieren keine Monographien darüber, was angesichts der Fülle an

Einsendedatum: 11.03.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Erzähltexten und Hörspielen des mittlerweile 85jährigen Schriftstellers verwunderlich erscheint. Andererseits kann man in so gut wie allen Gesamtdarstellungen der DDR-Literatur Verweise darauf finden, wobei Schneider in ihnen gleichwohl kein eigener Abschnitt gewidmet ist. Summarische Erwähnungen dieser Art aber – und hierin liegt der Widerspruch – verdanken sich der ernstzunehmenden und mithin forschungsrelevanten Rolle, die der Autor im kulturellen Leben der DDR spielte.

Doch auch wenn dem Namen Schneiders in der Forschung nicht die Aufmerksamkeit zuteil wird, die er vielleicht verdient, wird er nicht so ohne weiteres in Vergessenheit geraten, denn er steht in unauflöslicher Verbindung mit dem 7. Juni 1979. An diesem Tag wurde Schneider bekanntlich gemeinsam mit Kurt Bartsch, Adolf Endler, Georg Heym, Karl-Heinz Jakobs, Klaus Poche, Klaus Schlesinger, Dieter Schubert und Joachim Seyppel vom Schriftstellerverband der DDR ausgeschlossen. Es handelte sich um eine kulturpolitische Maßnahme von bis dahin nie dagewesener Schärfe, die auch international für Aufsehen sorgte. Der Verbandsvorsitzende Helmut Küchler begründete sie am Tag der ominösen Sitzung damit,

> daß diese Verbandsmitglieder entgegen ihrer im Statut verankerten Verpflichtung, als aktive Mitgestalter der entwickelten sozialistischen Gesellschaft zu wirken, es für richtig und angebracht hielten, vom Ausland her gegen unseren sozialistischen Staat, die DDR, die Kulturpolitik von Partei und Regierung und gegen die sozialistische Rechtsordnung in verleumderischer Weise aufzutreten. Dabei haben sie nicht nur ihre Pflichten aus dem Statut unseres Verbandes mißachtet, sondern sich auch in den Dienst der antikommunistischen Hetze gegen die DDR und den Sozialismus gestellt. (Fuchs / Hein / Kunert 1991: 38)

Der Vorwurf gegen die Autoren lautete also, mit dem Klassenfeind kollaboriert zu haben statt sich, wie es das Verbandsstatut vorsah, für die sozialistische Sache zu engagieren. Dass sie sich nicht in der gewünschten Weise als gesellschaftliche "Mitgestalter" hervortaten, dürfte man nicht zuletzt an ihrem Verhältnis zum sozialistischen Realismus bzw. Bitterfelder Weg abgelesen haben. Schneider beispielsweise lag es offensichtlich fern, sich im Sinne dieser kulturpolitischen Vorgabe (Bundeszentrale für politische Bildung 2011: 32) der sozialistischen Realität zuzuwenden und dabei in Industriebetrieben und Kohlebergwerken Anregungen zu sammeln. Im Allgemeinen scheute er sich nicht davor, sich gegen das DDR-Regime zu positionieren. So schlug er die Mitarbeit an *Sinn und Form* aus Protest gegen Peter Huchels Entlassung ebenso aus wie er einen Anwerbeversuch der Stasi ablehnte (Schwenger 2013). Was ihn aber letztlich ins Visier der Parteiinstanzen brachte – und für seinen Verbandsausschluss wohl auch den Ausschlag gab – war seine Haltung im Zusammenhang der Biermann-Affäre 1976. Er gehörte nämlich zu den zwölf DDR-Schriftstellern, die jene von Stephan Hermlin initiierte Petition gegen die Ausbürgerung Wolf Biermanns unterzeichneten (ebd.). Zudem schrieb er den Schlüsselroman *November* (1979), der offenkundig den Fall Biermann zum Gegenstand hat. Zwar versichert der Autor auf der letzten Seite des Buches, dass es sich um eine "erfundene Geschichte mit erfundenen Figuren" handele; auch wenn er hier ein Ereignis der jüngsten DDR-Geschichte verarbeite, habe er doch stets versucht, "Ähnlichkeiten mit lebenden Personen zu vermeiden" (Schneider 1979: 257) – eine Erklärung, die dazu angetan war, den Verdacht des zeitgenössischen Lesers, es sei eben nicht alles erfunden, eher zu bestärken als ihn außer Kraft zu setzen.

November war eine kalkulierte Provokation und musste als solche das Missfallen parteitreuer Schriftsteller und Funktionäre erregen. Von solchen wurde der literarische Wert des Textes denn auch vehement bestritten, und zwar noch bevor er überhaupt erschienen war. Damit gingen richtiggehende Denunziationen der Autorpersönlichkeit Schneiders einher. Dieter Noll bezeichnete Schneider (sowie auch Stefan Heym und Joachim Seyppel) in einem offenen Brief an Erich Honecker vom 22. Mai 1979 als "kaputte[n] Typen" (zit. nach Fuchs 1991: 10f.). Renate Drenkow, Bereichsleiterin der Hauptverwaltung Verlage und Buchhandel, meinte, dass für sie der Autor von *November* "als Literat undiskutabel" sei, denn es habe "sich in den Jahren erwiesen, daß Schneider doch nur Konfektion macht" (ebd.: 10). Und der stellvertretende Kulturminister Klaus Höpcke soll gesagt haben, dass er gespannt sei, welcher bundesdeutsche Verlag "so geringen politischen, künstlerischen und menschlichen Geschmack haben" werde, ein solches Manuskript zu drucken (ebd.). Entsprechend wurde die Veröffentlichung von *November* sowohl von Schneiders Ostverlag Hinstorff als auch von seinem Westverlag Luchterhand, der um seine DDR-Lizenzen fürchten musste, abgelehnt. Schließlich kam der Roman im damals noch in Hamburg ansässigen Knaus-Verlag heraus (Schwenger 2013).

Als Küchler im "Tribunal" am 7. Juni 1979 (Fuchs / Hein / Kunert 1991) näher auf Schneider einging, bedachte er den Text mit keinem Wort. Stattdessen sprach er allgemein von der Haltung des Autors, dem er zwischen den Zeilen unterstellte, sich den westlichen Medien anzubiedern und so geistigen Verrat an seinem Land zu üben:

> Kollege Schneider [avancierte] zum vielbeschäftigten Schreiber von Artikeln, zum vielbeschäftigten Redner in großbürgerlichen Zeitungen und Rundfunk- und Fernsehstationen. Da war unter vielem anderen zu lesen: "Es gibt nur eine deutsche Literatur, die westdeutsche. Manche Autoren leben in der DDR." Oder: "Man muß wissen, daß jene, die sich dem Wohlergehen der heiligen Kühe (gemeint sind damit die Schriftsteller) am gründlichsten widmen, zugleich die sind, die sie am gründlichsten schlachten." Für Kollegen Schneider ist alles ein Mißverständnis. Bei allem, was er drüben in der großbürgerlichen Presse, im Rundfunk und im Fernsehen gesagt oder geschrieben hat, habe er immer nur das Wohl der DDR im Auge gehabt. Für sie habe er das alles gemacht. (Fuchs /Hein / Kunert 1991: 31)

Der Anschuldigungen ungeachtet geht aus dem Zitat hervor, dass Schneider eine enge Verbindung nach "drüben", zu Westdeutschland, hatte. Tatsächlich gehörte er wie beispielsweise Jurek Becker, Johannes Bobrowski, Stefan Heym und Christa Wolf zu jenen DDR-Schriftstellern, deren Romane um 1970 überwiegend in der Bundesrepublik herauskamen (Frohn 2014: 133). Auch war er Teil der Gruppe von Autoren, die von 1978 bis 1981 langfristige Visa erhielten und zwischen Ost- und Westdeutschland hin- und herpendelten (Emmerich 2000: 257).

Es ist anzunehmen, dass der Umstand, gleichsam zwischen den Stühlen zu sitzen, Schneiders Autorschaft in hohem Maß bedingte. Damit ist zugleich die Frage aufgeworfen, in welcher Weise dies der Fall war. Dem soll im Folgenden anhand der 1965 im Band *Brücken und Gitter* erschienenen Erzählung *Metamorphosen* nachgegangen werden. Sie bietet sich hier deshalb als Textgrundlage an, da sie eine intertextuelle Relation zu *Die Verwandlung* von Franz Kafka aufweist, dessen Werk

> von den Kulturfunktionären der DDR bis in die 70er Jahre hinein als "dekadent", "pessimistisch", "formalistisch" oder "historisch überholt" abgelehnt und aus dem

> offiziellen "Erbe"-Kanon ausgeschlossen [wurde]. In literaturwissenschaftlichen Debatten diente es oft als negative Folie für die Forderungen des "Sozialistischen Realismus"; die Schriftsteller wurden davor gewarnt, Kafka zum Vorbild für das eigene Werk zu nehmen. Dennoch – oder gerade deshalb – hat Kafka für die Schriftsteller in der DDR eine besondere Rolle gespielt. In zahlreichen Prosatexten und (weniger oft) in Dramen und Gedichten lassen sich Bezüge unterschiedlicher Art entdecken – von der bloßen Erwähnung des Namens bis hin zu komplexer Aneignung und Verarbeitung von Kafkaschen Motiven, Figuren und Erzählstrukturen. (Winnen 2006: 11)

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die in *Metamorphosen* enthaltenen Anspielungen auf *Die Verwandlung* Schneider zur Inszenierung seiner regimekritischen Autorschaft dienten. Wie dies im Einzelnen aussah, ist Gegenstand der folgenden Untersuchung, die sich den intertextuellen Bezügen von verschiedenen Seiten annähern wird, um so die Aspekte zu beleuchten, die für die Selbstdarstellung dieses wichtigen und doch so unterschätzten DDR-Schriftstellers maßgeblich sind.

Mit Kafka gegen den sozialistischen Realismus

Am 27. und 28. Mai 1963 fand in Liblice eine Tagung statt, die als Kafka-Konferenz in die Geschichte eingehen sollte. Auf Einladung der Tschechoslowakischen Akademie der Künste, des Schriftstellerverbands der ČSSR und der Prager Karls-Universität kamen Literaturwissenschaftler, Philosophen und Schriftsteller aus Ost und West zusammen, um über die im Ostblock verpönten Texte Franz Kafkas zu diskutieren. Die Veranstaltung war von den Initiatoren als "Baustein für den künftigen festen, marxistisch orientierten Standpunkt über Kafka" gedacht (Weinberg 2014: 209). Ziel war es, Kafkas Werk unter den Bedingungen des Sozialismus zu rehabilitieren.

Die Diskussionen kreisten vornehmlich um die Begriffe Realismus und Entfremdung. Im Fall des ersteren gab Georg Lukács' fünf Jahre zuvor erschienener Essay *Wider den mißverstandenen Realismus* den Maßstab vor. Darin wird unter der Überschrift *Kafka oder Thomas Mann?* Kafkas "artistisch interessante Dekadenz" (zit. nach Winnen 2006: 18f.) dem "lebenswahren kritischen Realismus" (ebd.) Manns gegenübergestellt und somit abqualifiziert. Was die Entfremdung betrifft, lag die Crux darin, dass sie im Sozialismus als aufgehoben galt. So heißt es etwa in dem 1970 in Ostberlin verlegten *Kulturpolitischen Wörterbuch* unter dem Stichwort "Humanität", dass diese erst in der sozialistischen Gesellschaft möglich werde, da hier "die Quellen der Unterdrückung und Unfreiheit des Menschen beseitigt, die Entfremdung überwunden, die Ursache der Kriege beseitigt" seien (Bühl, Heinze u.a. 1970: 220). Diese Auffassung wurde auf der Kafka-Konferenz von Reformisten wie Eduard Goldstücker aus Prag, Ernst Fischer aus Wien und Roger Garaudy aus Paris in Frage gestellt. Sie gingen davon aus, dass die Entfremdung im Sozialismus noch existiere und man sich damit auseinandersetzen müsse, bis die kommunistische Gesellschaftsordnung hergestellt sei. Da Kafka ihrer Ansicht nach die Entfremdung in mustergültiger Weise dargestellt habe, befürworteten sie die Publikation seiner Texte in sozialistischen Ländern. Mit besonderem Nachdruck forderte Ernst Fischer, Kafkas Werk dort "ein Dauervisum" zu erteilen:

> Kafka ist ein Dichter, der uns alle angeht. Die Entfremdung des Menschen, die er mit maximaler Intensivität dargestellt hat, erreicht in der kapitalistischen Welt ein schauerliches Ausmaß. Sie ist aber auch in der sozialistischen Welt keineswegs überwunden. Sie Schritt für Schritt zu überwinden, im Kampfe gegen Dogmatismus und Bürokratismus, für

> sozialistische Demokratie, Initiative und Verantwortung, ist ein langwieriger Prozess und eine große Aufgabe. […] Wir sollten einem Dichter, der origineller und alarmierender als viele andere die Entfremdung, Verdinglichung, Entmenschlichung in der spätkapitalistischen Welt dargestellt hat, nicht länger das Visum verweigern. […] Ich appelliere an die sozialistische Welt: Holt das Werk Kafkas aus unfreiwilligem Exil zurück! Gebt ihm ein Dauervisum! (Fischer 1973: 365ff.)

Der hier vorgetragenen Einstellung stand die Position derer gegenüber, die jegliche Entfremdungserscheinungen im Sozialismus bestritten und deshalb Kafkas Werk ablehnten. Zu ihnen gehörte die gesamte DDR-Delegation. Für Anna Seghers, Klaus Hermsdorf, Helmut Richter und Werner Mittenzwei war Kafka für den Buchmarkt ungeeignet und erschien ihnen höchstens als ein Fall für – ideologisch standfeste – Literaturhistoriker (Stašková 2008: 54). Vor diesem Hintergrund kann die Kafka-Konferenz als "metaphorische Einkleidung eines politischen Kampfes gegen den Dogmatismus" (Jäger 1995: 113) oder als Kampf der "Reformkräfte gegenüber Kräften der Beharrung" (Mittenzwei 2000: 80) angesehen werden.

Nach der Kafka-Konferenz wurde in der DDR eine Kampagne gegen Formalismus und Abstraktionismus gestartet und so die in Liblice begonnene Auseinandersetzung auf einseitige Weise fortgeführt. Einen Höhepunkt in diesem Zusammenhang markiert das auch als "Kahlschlag" bezeichnete 11. Plenum des ZKs der SED. Es handelt sich hierbei um einen mit inquisitorischer Schärfe durchgeführten Angriff auf DDR-Künstler, die sich mit dem Problem der Entfremdung befassten. Ihnen wurden, wie es hieß, schädliche Tendenzen vorgeworfen. Nach dem Bitterfelder Weg hatten sich die Künstler aber an die ästhetischen Richtlinien des sozialistischen Realismus zu halten. Mithin ging es auf dem 11. Plenum um die kulturpolitische Durchsetzung dieser Stilrichtung. Was folgte, war eine Fülle repressiver Maßnahmen, die viele Kunst- und Kulturschaffenden in eine Identitätskrise stürzten. (Ebd.: 34) Angesichts solcher Umstände ist es bemerkenswert, dass sich seit Mitte der sechziger Jahre eine literarische Entwicklung abzeichnete, die dem Bitterfelder Weg grundsätzlich widersprach:

> Wo, wie schon Ernst Bloch einst schrieb, "Phantasie fast Strafsache" ist, lautet jetzt die Parole der Literatur: "Die Phantasie an die Macht." Gegen eine Koalition des Schreckens aus Männerherrschaft, Gewalt, Krieg und purer technischer Rationalität wird ein Neugewinn der lebendigen Imagination, des "bildlichen Denkens" gesetzt. (Emmerich 2000: 287)

Dieser Art von Literatur, in der phantastische Elemente im Vordergrund stehen, ist auch Rolf Schneiders erstmals 1965 in Westdeutschland erschienene Erzählung *Metamorphosen* zuzuordnen. Das Phantastische dieses Textes speist sich interessanterweise aus der intertextuellen Relation, die er zu Kafkas *Die Verwandlung* aufweist. Wie Gregor Samsa wacht der Protagonist, ein Tierarzt, eines Morgens verwandelt auf: ihm ist über Nacht ein Schweif gewachsen. Vergeblich versucht er, ihn in der Öffentlichkeit zu verbergen. Wo immer er hingeht, fällt sein neu gewachsener Körperteil sofort auf und sorgt für heftige Irritationen. Der Held, seinen Namen erfährt der Leser nicht, wird von seinem Chef, dem Kosmetikfabrikanten Caeglevich, dessen Hunde er pflegt, entlassen und von der Gesellschaft ausgestoßen. Als sich die Medien für seinen Schweif zu interessieren beginnen, wendet sich das Blatt. Er wird berühmt und die Gesellschaft "allmählich von einem wahren Schwanztaumel ergriffen" (Schneider 1965: 58). Bald hat er das Monopol auf die Herstellung von künstlichen

Schwänzen inne, die als Accessoire stark in Mode kommen, und wird unermesslich reich. Aus Gnade stellt er den Bankrott gegangenen Caeglevich als Hundepfleger ein. Eines Morgens erscheint dieser verwandelt zur Arbeit – ihm ist ein Hirschgeweih gewachsen – und gibt so seinem Chef Anlass zu "dunkle[n] Ahnungen" (ebd.: 63).

Die in *Metamorphosen* auftretenden Kafka-Bezüge sind zahlenmäßig sehr gering (gerade einmal zwei), doch kann man davon ausgehen, dass Schneider sie gezielt eingesetzt hat, denn sie treten an zentralen Stellen auf, nämlich zu Beginn der Handlung und an ihrem Wendepunkt, als der Protagonist durch seinen Schweif Berühmtheit erlangt. Für eine intertextuelle Einordnung der Erzählung scheint daher ein pragmatisch orientierter Theorieansatz am ehesten geeignet zu sein. Einen solchen bieten Ulrich Broich und Manfred Pfister an, die den Intertextualitätsbegriff auf "bewußte, intendierte und markierte Bezüge zwischen einem Text und vorliegenden Texten oder Textgruppen" (Broich und Pfister 1985: 27) eingrenzen. Demnach liegt Intertextualität dann vor,

> "wenn ein Autor bei der Abfassung seines Textes sich nicht nur der Verwendung anderer Texte bewußt ist, sondern auch vom Rezipienten erwartet, daß er diese Beziehung zwischen seinem Text und anderen Texten als vom Autor intendiert und als wichtig für das Verständnis seines Textes erkennt." (Broich und Pfister 1985: 31)

Damit dies gelingt, markiert der Autor seine intertextuellen Bezüge oft in irgendeiner Form. Indes kann er "auf jede Markierung verzichten, wenn sein eigener Text auf Texte verweist, die einem breiteren Leserpublikum bekannt sind" (ebd.: 32). Nun kommt dem Beginn von Kafkas *Die Verwandlung* ein verhältnismäßig prominenter Status zu. Der Satz: "Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt" (Kafka 1950: 57) gehört zu den bekanntesten der Weltliteratur. Die Chancen, dass der (westdeutsche) Leser bei der Kombination der Wörter "Erwachen", "Verwandlung" und "Traum" Kafkas Erzählung assoziiert, standen auch um 1965 ziemlich hoch. Im Erzählanfang von Schneiders *Metamorphosen* wird wohl deshalb keine Markierung vorgenommen. Es genügt der Hinweis, dass der verwandelte Protagonist glaubt, schlecht geträumt zu haben:

> Der Tag, mit dem alles begann, war ein Dienstag. Ich erinnere mich, daß ich, im Augenblick des Erwachens, starke Unlustgefühle verspürte, den Wunsch, meine Nachtruhe fortzusetzen, und das merkwürdige Gefühl einer Verwandlung; wahrscheinlich (so dachte ich in jenem Augenblick) war ich soeben einem unguten Traum entschlüpft. (Schneider 1965: 45)

Doch während Gregor Samsa sich zu einem "ungeheueren Ungeziefer" verwandelt sieht, ist dem Protagonisten in Schneiders Erzählung lediglich ein Schweif gewachsen. Allerdings wird dieser ebenfalls als "etwas Ungeheuerliche[s]" (ebd.) bezeichnet. Vor dem Hintergrund der Kafka-Konferenz liegt es nahe, solche Anspielungen auf *Die Verwandlung* als kritische Gesten zu deuten, die sich gegen den sozialistischen Realismus und somit auch gegen die DDR-Obrigkeit richten.

Der zweite Kafka-Bezug von *Metamorphosen* ist sogar als solcher markiert: er kommt direkt zur Sprache. Gemeint ist die Stelle, an der es heißt, dass "der Germanist Hans Mayer ein Vorwort zu Kafkas ‚Verwandlung' [verfasste], in dem er meines

Schicksals ausführlich gedachte" (Schneider 1965: 58). Hier wird der Eindruck der Opposition dadurch verstärkt, dass es sich bei jenem Vorwortschreiber ausgerechnet um Hans Mayer handelt, Schneiders ehemaligen Doktorvater (Reif 2013), dessen schwieriges Verhältnis zum Regime ihn 1962 dazu bewog, die DDR in Richtung Bundesrepublik zu verlassen (Boden und Rosenberg 1997: 134). In diesem Fall ist die Intertextualität also Teil eines selbstreferenziellen Spiels, das im Zeichen der Provokation steht: Mayer, der dem Osten den Westen vorzog, schreibt zu dem vom Osten abgelehnten Bezugstext der *Metamorphosen* ein Vorwort und setzt darin dem Helden der *Metamorphosen* ein Denkmal.

Dass sich Rolf Schneider mit den kulturpolitischen Vorgaben seines Landes nicht identifizieren konnte, ist im Übrigen bekannt. Für ihn gab es, wie ihn Helmut Küchler am 7. Juni 1979 vorwurfsvoll zitierte, "nur eine deutsche Literatur, die westdeutsche" (Fuchs / Hein / Kunert u.a. 1991: 31). Den Bitterfelder Weg etwa sah Schneider – zumal nach seinem Ausschluss aus dem Schriftstellerverband der DDR – als gescheitert an. Im August 1979 meinte er in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*: "Der Versuch schlug fehl. Die Leute mochten das nicht. Mit dem politischen Ende Walter Ulbrichts wurde der Bitterfelder Weg umgepflügt; niemand mehr mag ihn betreten." (Zit. nach Jäger 1995: 103)

Mit Kafka für den westdeutschen Markt

Seit Mitte der sechziger Jahre präsentierte sich der kritische Teil der DDR-Literatur außer auf dem Markt der DDR noch auf dem der Bundesrepublik. Aufgrund der Zensur entstand die paradoxe Situation, dass immer mehr Autoren in der DDR lebten und schrieben, ihre Texte aber nur in westlichen Ländern veröffentlichen konnten. (Emmerich 2000: 54) Dieser Gruppe von Autoren ist Rolf Schneider nur bedingt zuzurechnen, da er in der DDR ein anerkannter Dramatiker war. Doch musste auch er aus Zensurgründen teilweise auf den westdeutschen Markt ausweichen, so etwa im Fall des Prosabandes *Brücken und Gitter*. Er saß also, kann man sagen, zwischen den Stühlen, was jedoch durchaus seine Vorteile hatte. Seit DDR-Schriftsteller nämlich auch auf dem westlichen Literaturmarkt vertreten waren, wurde "manchem literarisch nicht unbedingt haltbaren Text aus der DDR als dort verbotenem ein Dissidenten-Bonus eingeräumt, der, zumal im Verlauf der 80er Jahre, bisher gültige Bewertungsmaßstäbe erheblich verrückte" (Emmerich 2000: 54f.). In den achtziger Jahren konnte es mitunter sogar vorkommen, dass ein Publikationsverbot einem Autor gleich doppelten Nutzen brachte, wenn sich die DDR-Behörden ihm gegenüber als kulant erwiesen und so ein bereits im Westen veröffentlichter Text nun auch im Osten erscheinen konnte. Von Ausnahmen dieser Art profitierte neben Autoren wie Jurek Becker, Sarah Kirsch, Günter Kunert und Thomas Brasch auch Rolf Schneider (Emmerich 2000: 59).

Marcel Reich-Ranicki beschrieb Schneider einmal als "Pragmatiker des literarischen Gewerbes" und meinte, dass seine Arbeiten für den Rundfunk, das Theater und den Film von "Umsicht und vorzüglicher Marktkenntnis" ebenso zeugten wie von "rascher und konsequenter Anpassungsfähigkeit und von handwerklicher Geschicklichkeit" (Reich-Ranicki 1970). Diese Charakterisierung findet sich in Reich-Ranickis Verriss von Schneiders Roman *Der Tod des Nibelungen*. Fast wirkt es so, als billige der Kritiker darin dem Autor das an pragmatischem Talent zu, was er ihm an erzählerischen Qualitäten abspricht. Indes scheint das Bild des anpassungsfähigen

Pragmatikers, der sich bestens auf dem Markt auskennt, nicht ganz unzutreffend. Was Schneider beispielsweise kurz nach der Wende in seinem Essay *Volk, Kunst und Lüge – Zur geistigen Situation in der einstigen DDR* (1991) über den deutsch-deutschen Literaturbetrieb schrieb, macht deutlich, dass er sich des oben angesprochenen "Dissidenten-Bonus" in jeder Hinsicht bewusst war:

> Sang der Künstler das Lob der Mächtigen, wurde er von ihnen mit monetären Wohltaten überhäuft. Suchte er den Konflikt mit ihnen, bescherte ihm dies angenehme Schlagzeilen jenseits der Grenzen, die ihn mit einer schützenden Aura umgaben und sich ihrerseits monetär ausbeuten ließen. (Zit. nach Zipser 1995: 291)

In der Nachkriegsliteratur inszenierten sich bekanntlich viele westdeutsche Autoren – darunter auch sehr namhafte – als politische Nonkonformisten. Diese Rolle bot ihnen nämlich die Möglichkeit, besonders große Mengen an symbolischem (und so mittelbar auch an ökonomischem) Kapital im Sinne Pierre Bourdieus zu akkumulieren. (Bazarkaya 2015: 39ff.) Schneider veranschlagt diese Verhältnisse im Zitat auf regimekritische DDR-Autoren, deren Texte in westdeutschen Verlagen erschienen. Er spricht dabei von Konflikten mit der DDR-Obrigkeit, die sich im Westen symbolisch wie ökonomisch "ausbeuten ließen". Auch Autoren wie Wolfgang Koeppen, Heinrich Böll oder Alfred Andersch gingen auf Konfrontation mit der Bundespolitik und sorgten so für literarische Skandale. Indes waren die politischen Missstände, die sie skandalisierten, mitunter nur effektvoll konstruierte (Bazarkaya 2015: 53ff.). Ähnliches ist auch in Bezug auf DDR-Schriftsteller denkbar, die im Westen publizierten. Der "Dissidenten-Bonus" mag nicht zuletzt Autoren gewährt worden sein, die im westdeutschen Literaturbetrieb aus Scheinkonflikten mit der SED Kapital schlugen.

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern marktstrategische Erwägungen, wie sie im Zitat angedeutet sind, bei der Konzeption des Bandes *Brücken und Gitter* eine Rolle spielten. In diesem Zusammenhang ist die Erzählung *Metamorphosen* von besonderem Interesse. Gewiss, die darin enthaltenen Kafka-Bezüge richten sich gegen den sozialistischen Realismus und sind somit als regimekritisch zu deuten. Doch wird dies durch den nicht geringfügigen Umstand relativiert, dass *Brücken und Gitter* in Westdeutschland veröffentlicht wurde.

Bei der Untersuchung literarischer Handlungen, die mit Blick auf den Markt vollzogen werden, kann sich Siegfried J. Schmidts Empirische Theorie der Literatur (ETL) als hilfreich erweisen. Schmidt geht von vier elementaren Handlungsrollen aus, die das Literatursystem strukturieren: dem Produzenten, dem Vermittler (Verlag), dem Rezipienten und dem Verarbeiter (z.B. Kritiker, Literaturwissenschaftler, Regisseur) literarischer Texte (Schmidt 1991: 80). Der ETL zufolge besitzt ein Text an sich noch keine Bedeutung. Erst durch die Informationen, die er kommuniziert, wird im kognitiven Bereich der Rezipienten ein "Kommunikat" (Schmidt 1991: 62) produziert und dem Text als Bedeutung zugeordnet. Gemeinsam mit ihren Verlagen können Autoren die Kommunikate, die ihren Texten zugeordnet werden sollen, in gewisser Weise steuern. Im Fall solcher "Kommunikationsstrategien" (Schmidt 1991: 64) spielen die voraussetzbaren Erwartungen der literarischen Öffentlichkeit eine wesentliche Rolle.

Oft verbindet sich die Werbung, die Verlage für ihre Autoren machen, mit der Kommunikationsstrategie der zu verkaufenden Texte. Dabei kommt Klappentexten eine

zentrale Bedeutung zu, denn sie werden unter enger Abstimmung der Vermittler- und der Produzentenseite erstellt. Sie spiegeln mithin die Kommunikationsstrategie, die dem angepriesenen Produkt zugrunde liegt, mit besonderer Deutlichkeit wider. Deshalb lohnt es sich, einen Blick auf den Klappentext des Bandes *Brücken und Gitter* zu werfen, der 1965 im Verlag R. Piper & Co. in München erschien. Darin heißt es u.a.:

> Dieser Band stellt die ersten Prosatexte eines jungen, in Ostdeutschland lebenden Autors vor, der bisher vornehmlich als Dramatiker hervorgetreten ist. Dramatisch im Ansatz und in der Struktur sind auch diese unter dem Titel *Brücken und Gitter* zusammengefaßten sieben Erzählungen, die, bei aller Verschiedenheit der Sujets, ein gemeinsames Grundmotiv aufweisen: den Einbruch des Unverhofften in eine bis dahin normale Alltagsexistenz. Das Motiv wird auf verschiedene Weise abgehandelt: ironisch-grotesk, wie in der Geschichte eines Tierarztes; hier mündet der kafkaeske Fall einer überraschenden humanbiologischen Veränderung nicht ins Tragische, sondern ins Komische; der Held, der eines Morgens entdecken muß, ihm sei ein tierischer Schweif gewachsen, vermag seine Gestaltveränderung sozial produktiv zu machen. (Schneider 1965: Klappentext)

Wie unschwer zu erkennen ist, besteht der genannte Titel aus Motiven der Verbindung ("Brücken") und Trennung ("Gitter"). Erfährt der Leser nun im Klappentext des vier Jahre nach Errichtung der Berliner Mauer erschienenen Bandes, dass es sich bei Rolf Schneider um einen DDR-Autor handelt, dürfte dies seine Rezeptionserwartung wesentlich mitbestimmen. In den meisten Fällen wird er nämlich dazu geneigt sein, hinter dem Titel eine politische Botschaft zu vermuten. Merkwürdigerweise wandte sich Reich-Ranicki gerade gegen eine solche Annäherung an den Band. In seiner Kritik von *Brücken und Gitter* empfahl er, sich davor zu hüten, Schneiders Erzählungen "für unmittelbare ideologische oder politische Bekenntnisse zu halten" und "eine direkte und aktuelle Stellungnahme" zu suchen, da man sonst "das, was dieser Autor gewollt und geleistet hat, gründlich verkennen" würde (Reich-Ranicki 1970). Da der Band tatsächlich keine direkten politischen Botschaften enthält, mag diese Warnung auf den ersten Blick plausibel erscheinen. Indes fällt auf, dass die titelgebenden Erzählungen in der NS-Zeit spielen: Handlungsort von *Brücken* ist das von den Nationalsozialisten besetzte Holland, der von *Gitter* das "Dritte Reich". Eine Diskussion der Frage, inwiefern das NS-Regime hier stellvertretend für das DDR-Regime steht, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Vermutlich wird aber in beiden Fällen Gebrauch von der Camouflage (Ueding 1994: 119f.) bzw. der "äsopischen Schreibweise" (Mehnert 1996: 263 ff.) gemacht und so das Politische der Texte in verdeckter Weise dargestellt. Anders ausgedrückt, wird es auf die formalästhetische Ebene verschoben, wo es vom Leser entsprechend dekodiert werden muss.

Dies ist jedenfalls bei der intertextuellen Relation der Fall, die *Metamorphosen* zu *Die Verwandlung* aufweist, wobei hier der politische Aspekt darin besteht, dass man um 1965 in Kafkas Werk eine Art symbolischen Gegensatz zum sozialistischen Realismus erblickte. Bemerkenswerterweise wird bereits im Klappentext von *Brücken und Gitter* explizit auf den "kafkaeske[n] Fall einer überraschenden humanbiologischen Veränderung" hingewiesen, der sich in *Metamorphosen* zuträgt. In Kritiken und Gutachten der DDR aber "stellte der Verweis auf ‚Kafkaeskes' [...] ein Stigma dar", unterlag doch die Beschäftigung eines Autors mit Kafka bis in die siebziger Jahre und darüber hinaus "dem Verdacht des Subversiven, des Ausweichens vor kulturpolitischen Forderungen und der ästhetisierenden Vorliebe für Abseitiges" (Langermann 2000: 210). Daraus lässt sich schließen, dass der offene Kafka-Verweis im Klappentext Teil

der Kommunikationsstrategie war, derer sich Schneider und sein Verlag bedienten. Der Name des Autors sollte vom Leser mit dem Franz Kafkas in Beziehung gesetzt und so ein entsprechendes Kommunikat gebildet werden. Es galt, *Brücken und Gitter* als ein Stück regimekritischer DDR-Literatur zu inszenieren – umso mehr, als der Band dies in Teilen auch tatsächlich war.

Mit Kafka mehr sagen

Um 1900 war die Psychoanalyse unter europäischen Intellektuellen ein heiß diskutiertes Thema. In Prag kam der Schriftsteller Franz Kafka mit ihr deshalb zwangsläufig in Berührung. Bald war er mit ihr vertraut und dürfte in seinem Schreiben unter ihrem Einfluss gestanden haben. (Sokel 2002: 152ff.) Besonders Sigmund Freuds *Die Traumdeutung* hinterließ deutliche Spuren in seinem Werk. Es ist kein Zufall, dass Kafkas Texten seit ihrer frühesten Rezeption eine gewisse Traumartigkeit attestiert wird (Alt 2002: 350). Diese mag zum Großteil von der Art und Weise herrühren, wie Kafka Metaphern einsetzt. Folgende Ausführungen Walter Sokels sind in diesem Zusammenhang äußerst erhellend:

> His [Kafkas] stories tend to present enactments of metaphors buried in language, not only in the German language in which he wrote but also in the universal symbolism of pre-rational thought. Basic metaphors by which prescientific language expresses experiences, attitudes or relationships become event in Kafka's tales. He re-instates, or re-creates, the pictorial expressiveness which the original metaphor, frozen in cliché or idiom, once conveyed. Thus Kafka's writing conforms to [...] the activity of dreaming mind. As Freud has shown in his *Interpretation of Dreams*, a work with which Kafka was familiar, dreams speak in the pictorial language speech once was. They take the metaphors hidden in speech literally and act them out as visualized events. (Sokel 1966: 4)

Nach Sokel wird in Kafkas Texten die Bildlichkeit vorrationalen Denkens inszeniert. Dies geschehe dadurch, dass der bildliche Ausdruck, der Metaphern ursprünglich innegewohnt habe, rekonstruiert und vor Augen geführt werde. Folglich stehe Kafkas Sprache in einem Nahverhältnis zu der des Traumes. Sokel verweist hier auf Freud, der in *Die Traumdeutung* gezeigt habe, dass in Träumen sprachlich konventionalisierte Metaphern wörtlich genommen würden und sich daraus die geträumte Wirklichkeit ergebe. So gesehen ist es hauptsächlich die Überführung des Metaphorischen ins Buchstäbliche, die das Spezifische des Kafka'schen Erzählens ausmacht. Im Fall von *Die Verwandlung* etwa bringt die Bezeichnung Gregor Samsas als "ungeheueres Ungeziefer" die innerfiktionale Tatsache seiner Verwandlung zum Ausdruck, wobei hier das diskriminierende Bild des menschlichen Parasiten deutlich mitschwingt. Kafka hat also, kann man sagen, "die Metapher beim Wort genommen und einen Menschen zum Tier, zum Untier werden lassen" (Zimmermann 2004: 80).

In einem solchen Verhältnis zum bildlichen Ausdruck lässt sich ein weiterer wichtiger Aspekt erblicken, der Schneiders *Metamorphosen* mit dem intertextuellen Vorbild Kafkas verbindet, denn auch in dieser Erzählung wird mit der Doppelsinnigkeit einer Metapher gespielt. Es handelt sich um den für den Text so zentralen Begriff des Schwanzes, der stellenweise zwischen zwei Bedeutungen oszilliert: die eine verweist buchstäblich auf den tierischen Schweif, die andere metaphorisch auf das männliche Glied. Kurz nachdem der verwandelte Protagonist von Caeglevich entlassen wurde, setzt er sich in ein Café, um sich zu sammeln, doch

> alsbald schlüpfte mein Schweif wieder aus dem Hosenbund, um meiner Erregung sichtbaren Ausdruck zu verleihen. Zwei Frauen, am Nebentisch sitzend, kreischten schrill, das Serviermädchen ließ Tablett, Teller und Torte fallen, ich selbst sprang auf, riß meinen Mantel an mich, verdeckte notdürftig meinen neuen Körperteil damit und stürmte aus dem Caféhaus. (Schneider 1965: 55)

Ein Schwanz, der seinem Träger "aus dem Hosenbund" schlüpft, um seiner "Erregung sichtbaren Ausdruck zu verleihen", und so Frauen in Hysterie versetzt – bei einer solch grotesken Szene könnte der Leser durchaus geneigt sein, sich nicht an den Wortlaut zu halten, sondern sich eine Gestalt wie den Trickster vorzustellen, dem "ein so riesiger Phallus zugeschrieben [wird], daß er ihn sich auf seinen Wanderungen um den Leib schlingen muß oder gar zu verlieren droht, so als er ihn eines Nachts ausrollt und er ihm im Schlaf von Tieren abgefressen wird" (Borchmeyer 2004: 6). Ein Vergleich mit der besonders aus indianischen und fernöstlichen Mythologien bekannten Figur des Tricksters bietet sich hier auch insofern an, als sie "ein nicht selten oppositionelles Element innerhalb der göttlichen Ordnung [verkörpert], eine [...] Aufhebung derselben, die sich immer wieder in den Formen grotesker Übertreibung der Sexualität und der ihr dienenden Körperorgane ausdrückt" (ebd.). Der Schwanz des Helden von *Metamorphosen* ist ebenfalls dazu angetan, die bestehende Ordnung aufzuheben, und zwar nicht nur durch das Chaos, das sein Anblick anfangs in der Öffentlichkeit verursacht, sondern auch dadurch, dass er in gewisser Weise eine Umwertung der Werte einläutet. An diesem Umstand hat die Presse erheblichen Anteil. Durch sie wird der Protagonist buchstäblich über Nacht berühmt. Als er nur einen Tag nach dem Vorfall im Café ein Restaurant besucht, bemerkt er, "[w]ährend ich, in einem allgemeinen und ehrfürchtigen Schweigen der Menschen um mich, meine Suppe löffelte, [...] erstmals schmachtende Frauenblicke auf meinem Schweif" (Schneider 1965: 57). Der neu gewachsene Körperteil des Helden ist unversehens zu einem Sexualobjekt geworden. Was tags zuvor für Entsetzen sorgte, ruft nun Staunen und Bewunderung hervor. Bald bekommt der Held Unmengen an Fanpost: "Briefe meiner Bewunderer, Briefe, die von der Sehnsucht nach einem eigenen Schweif sprachen, dazu Heiratsanträge bewundernder Frauen." (Schneider 1965: 58) Es dauert nicht lange, bis um seinen Schweif, dieses offenkundige "Sexualsymbol", ein regelrechter Kult betrieben wird:

> Die Welt, in der ich lebte, wurde allmählich von einem wahren Schwanztaumel ergriffen. Psychologen aus der Schule C.G. Jungs schrieben langatmige Untersuchungen über den Schweif als Sexualsymbol; der Germanist Hans Mayer verfaßte ein Vorwort zu Kafkas "Verwandlung", in dem er meines Schicksals ausführlich gedachte, während Essayisten aus der Schule Kérenyis mich zu Centauren und dem Gott Pan in Beziehung setzten [...]. (Ebd.)

Stellt man sich nun die Frage, worauf dieses doppelsinnige Spiel abzielt, ist zunächst einmal festzuhalten, dass die phallische Bedeutung von "Schwanz" eine vergleichsweise tabuisierte ist; sie verweist auf Inhalte, die sich unter Umständen mit sozialen Sanktionen verbinden. Es hat den Anschein, als erfülle der neutrale Sinn dieses Wortes, der den Schweif bezeichnet, im Text die Funktion, den ersten, Anstoß erregenden zu verdecken. Nicht zufällig verspürt der Held beim Erwachen "starke Unlustgefühle" und merkt sogar, "wie meine Unlust wuchs" (Schneider 1965: 45). Ihm ist die Verwandlung äußerst unangenehm; er schämt sich für seinen neu gewachsenen Körperteil und versucht verzweifelt, ihn zu verstecken. Besonders deutlich wird dies in der Szene, in der sein Chef Caeglevich den Schwanz entdeckt:

> "Was haben Sie denn da?" Gehorsam schickte ich meinen Blick auf den Weg, den mir Caeglevichs ausgestreckter Zeigefinger wies; er endete an meinem rechten Hosenbein, wo es merkwürdig zuckte und schlingerte unter dem Stoff. Ich errötete und sagte: "Bitte." Ich erkannte Caeglevichs quellenden Blick, der meine Verwirrung verstärkte, und die Verwirrung verstärkte wiederum das Zucken an meinem rechten Hosenbein. "So antworten Sie doch!" raunzte Caeglevich, worauf ich ins Stottern geriet, ein paar sinnlose Worte hervorbrachte, während Erregung, Scham, Verzweiflung und Wut mein Inneres erfüllten. (Schneider 1965: 51)

Das Zitat ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich in *Metamorphosen* die Grenzen zwischen Traum und Wirklichkeit verwischen, denn obwohl hier offenkundig nichts Geträumtes wiedergegeben wird, eignet der Szene doch etwas Traum- oder (bedenkt man die "Erregung, Scham, Verzweiflung und Wut" des Helden) Alptraumartiges. Damit ist wiederum ein Verweis auf Kafkas Werk und so mittelbar auch auf das Freuds gegeben, von dem ersteres, wie bereits erwähnt, beeinflusst wurde. Zugespitzt gesagt, könnte sich die im Zitat beschriebene Szene von der Art her auch als Fallbeispiel in *Die Traumdeutung* finden. Die zentrale These dieses Buches lautet, dass Träume Wunscherfüllungen seien. Freud schreibt, dass der Schlaf "das Tor zur Motilität" (Freud 1982: 541) schließe, d.h. die Umsetzung von Vorstellungen in Handlungen verhindere. So könnten im Bereich der Gedanken auch unerlaubte Wünsche befriedigt werden. Allerdings sei das, woran sich der vom Traum Erwachte noch erinnere, nicht der ursprüngliche, "latente" (Freud 1982: 160) Wunsch, sondern nur eine nach Maßgabe des Bewusstseins gereinigte Fassung davon, die Freud als "manifesten Trauminhalt" (ebd.) bezeichnet. Dieser komme durch die "Traumentstellung" zustande, eine Form der Traumarbeit, die ihrerseits ein Werk der "über die Zulassung zum Bewußtsein" wachenden "Zensur" ist (ebd.). In ihr offenbart sich die sprachliche Struktur des Traumes, denn ihre

> Operationen der Verdichtung und Verschiebung korrespondieren, wie die Freud-Lektüren des Strukturalismus nachgewiesen haben, der rhetorischen Vertauschungslogik von Metapher und Metonymie (so Roman Jakobson und, ihm folgend, Jacques Lacan). Verdichtung (als Operation der metaphorischen Ersetzung) und Verschiebung (als Akt des metonymischen Transfers) treten im Bereich der dem Menschen zugänglichen Ebene der sekundären Bearbeitung zutage. Diese sorgt für eine Zensur des latenten Traumgedankens, indem sie ihn durch Prozesse der Konzentration (Verdichtung) oder Übertragung (Verschiebung) abwandelt. (Alt 2002: 324)

Demnach handelt es sich bei dem Spiel, das in Schneiders Erzählung mit der Doppeldeutigkeit von "Schwanz" getrieben wird, um eine semantische Verschiebung. Der Traumsprache gemäß findet ein metonymischer Transfer von der tabuisierten auf die neutrale Bedeutung des Schwanzbegriffes statt, wobei erstere stets mitschwingt – sei es in Andeutungen, sei es durch die Rede vom "Sexualsymbol". Somit lässt der Text, in dem sich auf kafkaeske Weise Traum und Wirklichkeit verschränken, den Vorgang der Traumentstellung bzw. der Zensur sichtbar werden. Insofern liegt hier das Paradox vor, dass inszeniert wird, was nicht bis zum Bewusstsein vordringt. Wie weiter oben ausgeführt, stellt Kafka in ähnlicher Weise die Bildlichkeit vorrationalen Denkens dar. Zudem enthält auch sein Werk Spuren einer paradoxen "Ästhetik der Zensur" (Müller 2000: 107ff.).

Doch wichtiger als die Diskussion solcher Parallelen erscheint nunmehr die Frage nach der politischen Intention, die hinter Schneiders Inszenierung zensierter Inhalte

stehen könnte. Immerhin handelt es sich bei der Zensur um einen Begriff aus der Politik und als solcher wird er im Übrigen auch von Freud adaptiert, der sich beim Verfassen von *Die Traumdeutung* vor die Aufgabe gestellt sieht, einen ebenso komplexen wie unbekannten Gegenstand zu erklären. Deshalb sucht er "zu diesem Vorkommnis aus dem psychischen Binnenleben das Seitenstück aus dem sozialen Leben" (Freud 1982: 158). Da jene psychische Instanz – ähnlich wie die staatliche Zensur – mit Unterdrückung unangenehmer Wahrheiten, Zwang zur Mäßigung und Verstellung zusammenhängt, wählt er den Zensurbegriff, der es ihm ermöglicht, zum "Kern" (Freud 1982: 308) seiner Arbeit zu gelangen, d.h. zu einer "bis ins einzelne durchzuführende[n] Übereinstimmung zwischen den Phänomenen der Zensur und denen der Traumentstellung" (Freud 1982: 160).

Weiter oben wurde die Camouflage bereits angesprochen. Für kritischere DDR-Autoren bildeten verdeckte Schreibweisen dieser Art eine wichtige Form des Ausdrucks. Angesichts eines massiven Zensurapparates blieb ihnen teilweise nichts Anderes übrig als von ihnen Gebrauch zu machen. Sämtliche Etappen, die ein literarischer Text durchlaufen konnte, wurden in der DDR gelenkt und kontrolliert. Im Zentrum eines solchen "Literaturentwicklungsprozesses", wie das die Parteiinstanzen nannten, stand das sogenannte "Druckgenehmigungsverfahren" (Emmerich 2000: 53, 48). Dieses kam praktisch einer Vorzensur gleich, denn die für den Druck eines Textes notwendige Genehmigung erteilte die Hauptverwaltung Verlage und Buchhandel, der alle Manuskripte zur Überprüfung vorzulegen waren (Emmerich 2000: 52). Außerdem konnte die Verbreitung unerwünschter Literatur sozusagen in letzter Minute durch direkte Interventionen der Parteispitze aufgehalten werden (Emmerich 2000: 57). Eine nicht unerhebliche Rolle spielte bei alledem der Umstand, dass die Autoren in den meisten Fällen mit den Parteiinstanzen kooperierten. Durch ihre in welcher Form auch immer vorgenommene Selbstzensur stützten sie den Zensurapparat – ob sie das nun wollten oder nicht. Daher muss es in den Ohren vieler Schriftsteller wie Hohn geklungen haben, als Erich Honecker nach dem Umsturz behauptete, in der DDR habe die Zensur "nur kraft des Bewußtseins" (Jäger 1993: 19) existiert. Die Aporie, in der sich die DDR-Autoren befanden, beschreibt Manfred Jäger folgendermaßen:

> Die Zensur verlangte [...] die Zustimmung des Autors zu ihren Eingriffen, also zu den geforderten Auslassungen, Streichungen und Umformulierungen. Am Ende lief alles auf Selbstzensur hinaus, denn der Urheber des Textes mußte billigen oder billigend in Kauf nehmen, was ihm mit sanftem oder kräftigem Druck vorgeschlagen wurde. Auch in der konkreten Auseinandersetzung um ein Manuskript, ja um ein einzelnes Wort, setzte sich formell Selbstzensur fort. Die Auseinandersetzung konnte freilich erst beginnen, wenn ein Gedanke oder ein Sprachbild Schrift geworden war. Was gar nicht erst formuliert wird, steht auf einem anderen Blatt. Was keinem mehr einfällt, kann auch keinen anderen mehr heiß machen. Über die Denkverbote, die gar nicht ins Bewußtsein treten, läßt sich nicht einmal im verborgenen, in der Nische reden. (Jäger 1993: 16)

Entgegen dieser Auffassung macht *Metamorphosen* in beispielhafter Weise deutlich, dass sich "Denkverbote, die gar nicht ins Bewußtsein treten", durchaus darstellen lassen. Schneider gehört nicht zufällig zu den Autoren, die der Ansicht sind, dass die Zensur die künstlerische Kreativität unter Umständen befördern kann. In seinem Essay *Volk, Kunst und Lüge* konstatiert er zwar, dass sie "ein Instrument der Bevormundung und ein Symptom der gesellschaftlichen Not" sei, fügt jedoch hinzu, "daß diese Not, der populären Spruchweise folgend, eine Tugend sein kann, da sie, noch so ein

Gemeinplatz, durchaus erfinderisch zu machen versteht" (zit. nach Zipser 1995: 291). Auch wenn es in der Bundesrepublik, wo *Brücken und Gitter* herauskam, diese Form der Not nie gab, richtet sich *Metamorphosen* doch in gewisser Weise gegen sie. Dass das in der Erzählung bestehende Verhältnis zur Metapher ein kafkaeskes ist und zur Inszenierung der (Selbst-)Zensur dient, lässt sich nur vor dem Hintergrund der literarischen Verhältnisse der DDR richtig einordnen. Als relativ liberaler DDR-Schriftsteller musste sich Schneider stets aufs Neue gegen die Zensur behaupten, weshalb es denkbar ist, dass er in *Metamorphosen* so etwas wie eine ästhetische Bilanz seiner bisherigen Erfahrungen mit ihr zieht. In dem Umstand, dass im Text zensierte Inhalte gleichsam als Spielmaterial flottieren, drückt sich aber auch eine politische Botschaft aus. Sie könnte lauten, dass Kunst stärker ist als Zensur und immer Wege finden wird, sich gegen sie durchzusetzen.

Mit Kafka gegen den Kapitalismus

Mit der Gesellschaft, die in *Metamorphosen* dargestellt wird, ist zweifellos die westdeutsche gemeint. Dies lässt sich allein schon daraus ersehen, dass es die Bild-Zeitung ist, die den Protagonisten mit einem Schlag berühmt macht. Schneider zeichnet eine unbarmherzige Ausbeutergesellschaft, in der jeder nur auf seinen Vorteil bedacht ist. So wird der Arbeitgeber Caeglevich, der dem Protagonisten wegen seines Schweifes kündigt, als "mitleidlos und hartherzig" (Schneider 1965: 53) charakterisiert: "ungerührt hatte er sich inmitten seines ungeheuren Reichtums bewegt und mich, den schwanzbehafteten, doch sonst besitzlosen Arbeitnehmer, vor die Tür geschickt" (ebd.). In dieser Gesellschaft hat alles und jeder seinen Preis. Davon ist der Protagonist nicht ausgenommen. Als ihn ein neugieriger Bild-Journalist in seiner Wohnung aufsucht, weigert er sich zunächst, ihm seinen Fall zu schildern und widersteht den immer höher werdenden Geldbeträgen, die ihm dieser anbietet; doch dann erreicht die Summe "eine derart ansehnliche Höhe, daß ich unvermutet meine Tierarztpraxis greifbare Wirklichkeit werden sah" (Schneider 1965: 56) und er willigt ein. Später stellt er sich sogar "einer großen Presseagentur für einige hochbezahlte Großaufnahmen in unbekleidetem Zustand zur Verfügung" (Schneider 1965: 57). Da in der Gesellschaft von *Metamorphosen* das Geld regiert, verkommt alles zur Ware, auch – oder gerade – die Schönheit. Caeglevichs Werbebotschaft lautet "*Schönheit ist Willenssache*" (Schneider 1965: 49), was wohl bedeutet, dass man sie kaufen kann, wenn man will. Dieser Spruch

> leuchtete von allen Plakatsäulen, von Filmleinwänden und Fernsehschirmen, jede Illustrierte führte ihn in ihren Anzeigen, so daß zuletzt selbst Politiker ihre Reden und Kabarettisten ihre Couplets damit würzten, was wiederum, wie man weiß, den selten erreichten Höhepunkt in der Karriere einer Werbebotschaft darstellt. (Schneider 1965: 49)

Wie hier die Verbreitung des Caeglevich-Spruches beschrieben wird, erinnert stark an die gesellschaftlichen Erscheinungsformen, die Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in ihrem Buch *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* unter dem Begriff der "Kulturindustrie" (Horkheimer und Adorno 2006: 128ff.) zusammenfassen. Beispielsweise gilt die Feststellung, dass der Kunde "[d]urch die Sprache, die er spricht, [...] selber zum Reklamecharakter der Kultur das Seine bei[trägt]" (Horkheimer und Adorno 2006: 173), auch für die Gesellschaft in *Metamorphosen*, in der selbst Kabarettisten und westliche Politiker den Werbeslogan "*Schönheit ist Willenssache*" im

Munde führen. Damit sorgt der Spruch aber, zumindest im oben zitierten Abschnitt, für eine gewisse Nivellierung von Kabarett und bundesdeutscher Politik, wodurch letztere von ihrem Wesen her lächerlich erscheint. Dem hier unterstellten Mangel an politischer Vernunft steht indes die ungeahnte Macht der Werbung gegenüber. Bedenkt man nun mit Horkheimer und Adorno, dass "[d]as blinde und rapid sich ausbreitende Wiederholen designierter Worte die Reklame mit der totalitären Parole [verbindet]" (Horkheimer und Adorno 2006: 175), kann man zu dem Schluss gelangen, dass die dargestellte westdeutsche Gesellschaft dem Diktat der Kulturindustrie unterliegt.

Die zentrale These Horkheimers und Adornos lautet bekanntlich, dass sich die Aufklärung im Laufe der Geschichte als instrumentierte Vernunft gegen sich selbst gerichtet habe und wieder in den überwunden geglaubten Mythos umgeschlagen sei. Der Titel der Erzählung *Metamorphosen* spiegelt diese Dialektik der Aufklärung, von der die Kulturindustrie nur ein exemplarischer Teil ist, in gewisser Weise wider. Nicht zufällig ist er dem gleichnamigen mythologischen Werk Ovids entlehnt. Schneiders verwandelter Held vergleicht sich selbst mit der "Schar beschwänzter Wesen" aus dem "Bereich humanistischer Bildung" und stellt sich in eine Reihe mit Zentauren, Sphinxen, Teufeln, Dämonen sowie dem Gott Pan (Schneider, 1965: 48). Zwar verwirft er diesen Vergleich wieder, denn schließlich "[lebte] ich nicht in der Antike und hatte es mit einer weitgehend religionslosen Umwelt zu tun" (ebd.), doch diese Einschränkung ist wohl als ironische Geste des Autors zu verstehen, denn tatsächlich hängt der Schweif seines Helden eng mit der Dialektik der Aufklärung zusammen. Es kommt nicht von ungefähr, dass dieser, wie gesehen, nahezu vergöttlicht und die Gesellschaft von einem wahrhaft kultischen "Schwanztaumel" ergriffen wird, dies alles aber in zeitgemäßer, zumeist medialer, Form geschieht. Als der Held dazu übergeht, künstliche Schwänze zu produzieren, die sogleich in Mode kommen, offenbart sich der quasi mythische Fetischcharakter seines Schweifes als Ware (Böhme 2006: 319ff.).

Zudem ist es nicht unerheblich, dass der Titel im Plural steht und die Verwandlung Caeglevichs, der eines Morgens mit einem Hirschgeweih zur Arbeit kommt, miteinschließt. Auf diese anatomische Veränderung seines Arbeitnehmers, der früher sein Arbeitgeber war, reagiert der Protagonist mit Unverständnis und kündigt ihm fristlos. Er behandelt ihn also genauso, wie er einst von ihm behandelt wurde (sogar die Dialoge sind beinahe identisch). Somit akzentuiert der Titel das soziale Unrecht, das in der Gesellschaft von *Metamorphosen* bestehen bleibt, auch wenn Opfer und Täter die Rollen tauschen; dargestellt wird so etwas wie die ewige Wiederkehr des ungerechten Gleichen auf gesellschaftlicher Ebene. Mit diesem Kreislauf aber, so könnte die Botschaft lauten, hängt der Kapitalismus zusammen und kann ohne ihn gar nicht bestehen.

Damit ist wiederum ein Verweis auf das Werk Kafkas gegeben, das, wie Karlheinz Fingerhut gezeigt hat, in unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Kontexten zum Vorbild für aktuell empfundene Unterdrückung werden kann. So sei Kafka in den sechziger und siebziger Jahren von jüngeren DDR-Autoren wie Schneider als "Sprecher der Ohnmächtigen, des Opfers labyrinthischer Apparate, die den Einzelmenschen zertreten" (Fingerhut 1985: 298), in Anspruch genommen worden. Die Kafka-Bezüge in *Metamorphosen* lassen sich schlussendlich auch in diesem Sinne deuten. Allerdings ist es nicht der Realsozialismus, sondern der westliche Kapitalismus, dessen unmenschlichen Züge Schneider mithilfe Kafkas

vorführt, und zwar auf buchstäbliche Weise, denn es ist die tierische Verwandlung des Helden, die ihn zunächst zu einem Opfer und dann zu einem Täter des Systems macht. Insofern bezieht sich Schneider auf die Entfremdungsproblematik, mit der man Kafka, wie gesehen, auf der Liblice-Konferenz in Verbindung brachte; doch richtet sich seine Darstellung nicht gegen den Realsozialismus (in dem die Entfremdung offiziell als abgeschafft galt), sondern gegen den westlichen Kapitalismus.

In *Volk, Kunst und Lüge* bemerkt Schneider an einer Stelle, dass viele DDR-Schriftsteller "einen irgendwie gearteten Mittelweg" gewählt "und noch die Keckesten unter ihnen [...] der alten Staatsmacht als pseudoliberales Alibi" gedient hätten (zit. nach Zipser 1995: 291). Überträgt man diesen Gedanken auf *Metamorphosen*, kann man den Mittelweg darin erblicken, dass sich hier die formal zum Ausdruck gebrachte Kritik am Realsozialismus und die inhaltliche Kapitalismuskritik gegenseitig ergänzen. Es ist denkbar, dass Schneider die Kafka'sche Vorlage auch aufgrund ihrer Vieldeutigkeit als Bezugstext für seine Erzählung wählte: mit Hilfe von Anspielungen auf dieses "offene Kunstwerk" (Eco 1973) war es ihm möglich, sich als regimekritischen Autor zu inszenieren, ohne dabei Zweifel an seiner sozialistischen Gesinnung aufkommen zu lassen.

Fazit

Ziel der Untersuchung war es, anhand der kafkaesken Erzählung *Metamorphosen* Aspekte der Autorinszenierung Schneiders zu beleuchten.

Zunächst wurden die Bezüge des Textes zu Kafkas *Die Verwandlung* mithilfe des theoretischen Ansatzes von Broich und Pfister eingeordnet. Vor dem Hintergrund der Kafka-Konferenz 1963 liegt es nahe, sie als kritische Gesten bzw. Provokationen zu deuten, mit denen sich der Autor gegen den sozialistischen Realismus und somit auch gegen die DDR-Obrigkeit richtet.

Der nächste Abschnitt wandte sich dem Klappentext von *Brücken und Gitter* zu, in dem explizit auf das Kafkaeske der Erzählung *Metamorphosen* hingewiesen wird. Daraus lässt sich schließen, dass der Name Kafkas, aus Sicht der ETL gesprochen, Teil der Kommunikationsstrategie war, derer sich Schneider und sein in München ansässiger Verlag bedienten: der westdeutsche Leser sollte den Autor des Bandes mit Kafka in Beziehung setzen und so ein Kommunikat bilden, das den regimekritischen Akzent seiner Autorschaft betont.

Sodann befasste sich die Untersuchung mit dem doppelsinnigen Spiel, das in *Metamorphosen* mit der Bezeichnung "Schwanz" getrieben wird. In diesem Zusammenhang erwies sich der psychoanalytische Begriff der Traumentstellung als nützlich, denn mit seiner Hilfe konnte gezeigt werden, dass in der Erzählung, in der sich auf kafkaeske Weise Traum und Wirklichkeit verschränken, die Zensur als solche zur Darstellung kommt. Vor dem Hintergrund der literarischen Verhältnisse der DDR lässt sich dies indes als politischer Kommentar zur (Selbst-)Zensur verstehen. So gesehen handelt es sich bei dem Umstand, dass zensierte Inhalte Teil eines ästhetischen Spieles sein können, um eine Botschaft im Sinne der Kunstfreiheit.

Im letzten Abschnitt wurde unter Zuhilfenahme Horkheimers und Adornos die Kulturindustrie der in *Metamorphosen* gezeichneten Gesellschaft in Augenschein genommen. Es stellte sich heraus, dass sich die Kafka-Bezüge im Text schlussendlich auch unter kapitalismuskritischen Vorzeichen deuten lassen. Mit der tierischen Verwandlung des Helden etwa, die ihn zunächst zum Opfer und dann zum Täter macht, führt Schneider den Kapitalismus buchstäblich in seiner Unmenschlichkeit vor. Die in *Metamorphosen* formal zum Ausdruck kommende Kritik am sozialistischen Realismus und an der Zensur wird also ergänzt durch eine inhaltliche Kapitalismuskritik. Es darf angenommen werden, dass Schneider die intertextuelle Vorlage Kafkas auch aufgrund ihrer interpretatorischen Offenheit wählte, dank der er sich als regimekritischen Autor inszenieren konnte, ohne dabei Zweifel an seiner sozialistischen Gesinnung aufkommen zu lassen.

Die intertextuelle Relation von *Metamorphosen* zu *Die Verwandlung* lässt sich also in folgende Aspekte unterteilen: erstens richtet sie sich gegen den sozialistischen Realismus und die Zensur in der DDR, zweitens trägt sie wesentlich zur spielerischen Ästhetik des Textes bei, drittens ist sie Teil von Berechnungen im Hinblick auf den westdeutschen Literaturmarkt und viertens ein Mittel zur Kapitalismuskritik. Somit ergibt sich ein differenziertes Bild der regimekritischen Autorschaft, die der Erzählung zugrunde liegt, wobei deutlich wird, dass die Regimekritik nur einer von mehreren Punkten ist, aus deren Wechselspiel Schneiders Autorinszenierung besteht.

Literaturverzeichnis

Alt, Peter-André (2002): *Der Schlaf der Vernunft. Literatur und Traum in der Kulturgeschichte der Neuzeit*. München: C.H. Beck.

Bazarkaya, Onur Kemal (2015): "Ärgernis" und "moderner Klassiker". *Zur Autorenrolle Wolfgang Koeppens in der Literatur nach 1945*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Böhme, Hartmut (2006): *Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Borchmeyer, Dieter (24.05.2004): Faust – Goethes verkappte Komödie. In: *Goethezeitportal*. URL: <http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/faust_borchmeyer.pdf> (22.06.2016).

Bundeszentrale für politische Bildung (2011): *Informationen zur politischen Bildung*, Nr. 312. Geschichte der DDR.

Eco, Umberto (1973): *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Emmerich, Wolfgang (2000): *Kleine Literaturgeschichte der DDR*. Erweiterte Neuausgabe. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.

Fingerhut, Karlheinz (1985): Produktive Kafka-Rezeption in der DDR. In: *Was bleibt von Franz Kafka? Positionsbestimmung Kafka-Symposium Wien* 1983, hrsg. von Wendelin Schmidt-Dengler. Wien: Braumüller, S. 277-328.

Fischer, Ernst (1973): Kafka-Konferenz. In: *Franz Kafka*, hrsg. von Heinz Politzer. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 365-377.

Freud, Sigmund (1982): Die Traumdeutung. In: *Studienausgabe in zehn Bänden mit einem Ergänzungsband,* hrsg. von Alexander Mitscherlich (u.a.). Bd. II. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.

Frohn, Julia (2014): *Literaturaustausch im geteilten Deutschland 1945-1972*. Berlin: Ch. Links Verlag.

Harald Bühl, Dieter Heinze u.a. (1970): *Kulturpolitisches Wörterbuch*. Berlin/Ost: Dietz.

Horkheimer, Max und Adorno, Theodor W. (2006): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Jäger, Manfred (1995): *Kultur und Politik in der DDR 1945-1990*. Köln: Edition Deutschland Archiv.

Jürgen Fuchs, Christoph Hein, Günter Kunert u.a. (1991): *Protokoll eines Tribunals. Die Ausschlüsse aus dem DDR-Schriftstellerverband 1979*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kafka, Franz (1950): Die Verwandlung. In: *Gesammelte Werke*, hrsg. von Max Brod, Band 5. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 9-216.

Langermann, Martina (2000): "Faust oder Gregor Samsa?" Kulturelle Tradierung im Zeichen der Sieger. In: *Literaturgesellschaft DDR. Kanon-Kämpfe und ihre Geschichte(n)*, hrsg. von Birgit Dahlke (u.a.) Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 173-213.

Mittenzwei, Werner (2000): Zur Kafka-Konferenz 1963. In: *Kahlschlag. Das 11. Plenum des ZK der SED. Studien und Dokumente*, hrsg. von Günter Agde. 2. erweiterte Auflage. Berlin: AtV, S. 84-92.

Mehnert, Elke (1996): Äsopische Schreibweise bei Autoren in der DDR. In: *Zensur und Selbstzensur in der Literatur*, hrsg. von Peter Brockmeier und Gerhard R. Kaiser. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 263-273.

Müller, Beate (2000): Die Grausame Schrift: Zur Ästhetik der Zensur in Kafkas "Strafkolonie". In: *Neophilologus*. Vol. 84. Berlin: Springer, S. 107-125.

Petra Boden und Rainer Rosenberg (1997): *Deutsche Literaturwissenschaft 1945-1965: Fallstudien zu Institutionen, Diskursen, Personen*. Berlin: Akademie Verlag.

Schmidt, Siegfried J. (1991): *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schneider, Rolf (1965): Metamorphosen. In: ders.: *Brücken und Gitter. Ein Vorspruch und sieben Geschichten*. München: R. Piper & Co.

Schneider, Rolf (1979): *November*. Hamburg: Albrecht Knaus.

Stašková, Alice (2008): Zur tschechischen Rezeption Kafkas. In: *Franz Kafka. Visionär der Moderne*, hrsg. von Marie Haller-Nevermann und Dieter Rehwinkel. Göttingen: Wallstein, S. 47-64.

Reich-Ranicki, Marcel (1965): *Ein Mann namens Schneider. Die Brücken hinter ihm hochgezogen, die Gitter vor ihm herabgelassen*. In: *Die Zeit*, 17.09.1965.

Reich-Ranicki, Marcel (1970): Alles aus zweiter Hand. Satirischer Roman aus der DDR. In: *Die Zeit*, 22.05.1970.

Reif, Adelbert (01.03.2013): Rolf Schneider: "Das Identische und das Andersartige". In: *derStandard.at*. URL: <http://derstandard.at/1362107139180/Rolf-Schneider-Das-Identische-und-das-Andersartige> (08.06.2016).

Schwenger, Hannes (08.04.2013): Jagdszenen im Osten. Rolf Schneiders Memoiren. In*: tagesspiegel.de*. URL: <tagesspiegel.de/kultur/rolf-schneiders-memoiren-jagdszenen-im-osten/8030364.html> (29.06.2016).

Sokel, Walter H. (1966): *Franz Kafka*. New York & London: Columbia University Press.

Sokel, Walter H. (2002): *The Myth of Power and the Self: Essays on Franz Kafka*. Detroit: Wayne State University Press.

Ueding, Gert (1994): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Max Niemeyer.

Ulrich Broich und Manfred Pfister (1985): *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer.

Weinberg, Manfred (2014): Die versäumte Suche nach einer verlorenen Zeit. Anmerkungen zur ersten Liblice-Konferenz *Franz Kafka aus Prager Sicht 1963*. In: *Franz Kafka. Wirkung und Wirkungsverhinderung*, hrsg. von Steffen Höhne und Ludger Udolph. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, S. 209-235.

Winnen, Angelika (2006): *Kafka-Rezeption in der Literatur der DDR. Produktive Lektüren von Anna Seghers, Klaus Schlesinger, Gert Neumann und Wolfgang Hilbig*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Zimmermann, Hans Dieter (2004): *Kafka für Fortgeschrittene*. München: C.H. Beck.

Zipser, Richard (1995): *Fragebogen: Zensur. Zur Literatur vor und nach dem Ende der DDR*. Leipzig: Reclam.

Diyalog 2018/1: 20-31

Deutung orientalischer Spuren in Hofmannsthals lyrischem Drama *"Die Hochzeit der Sobeide"*

Mohammed Laasri, Fes

Öz

Hofmannsthal Doğu'ya hayrandır. Diğer tüm eserleri ve öykülerinde olduğu gibi "Hochzeit der Sobeide" [Zübeyde'nin Düğünü] adlı lirik tiyatro yapıtında da şark kültürünün etkileri dikkati çeker. "Hochzeit der Sobeide" dramında olayın geçtiği yer Pers Krallığı'nın eski bir şehridir. Olay yerinin Doğu'dan seçilmesinin yalnızca dekoratif bir önemi olduğunu, yapıtın, İranda geçen olayın Ragusa'ya kaydırıldığı sonraki bir sürümü desteklemektedir. Eski bir İran şehri, artık İtalyan ticaret cumhuriyeti olmuştur. Buna rağmen rahatlıkla, yapıtın hikayesinin neden önce Doğu'da geçtiğini sorabiliriz! Bu çalışmam, adı geçen tiyatro eserindeki Doğu'ya özgü motiflerin yorumlanmasını konu edinecektir.

Anahtar Sözcükler: Edebiyatbilim ve Komparatistik, Orient, Hofmannsthal, "Hochzeit der Sobeide"

Abstract

Deutung orientalischer Spuren im Hofmannsthals lyrischen Drama "Die Hochzeit der Sobeide".

Hofmannsthal ist vom Orient fasziniert. In seinem lyrischen Drama "Hochzeit der Sobeide" wie in vielen seiner Werke und Erzählungen sind Einflüsse der orientalischen Kultur auffällig. Der Handlungsort des Dramas "Die Hochzeit der Sobeide" ist eine alte Stadt im Königreich Persien. Dass der orientalische Schauplatz hier eine dekorative Bedeutung hat, bestätigt eine spätere Version, in der die Geschichte von Persien nach *Ragusa* verlegt wird. Aus der Stadt in Persien wird dann eine italienische Kaufmannsrepublik. Dennoch stellt sich die Frage: Warum die Geschichte zunächst im Orient spielt. Mein Beitrag wird die Deutung orientalischer Spuren in dem Theaterstück thematisieren.

***Schlüsselwörter*:** Literaturwissenschaft und Komparatistik, Orient, Hofmannsthal, "Hochzeit der Sobeide"

I. Einleitung

Um 1900 begeisterten sich besonders französische Künstler und Dichter wie Jean A. D. Ingres, Eugene Delacroix, Gustav Flaubert und andere für alles Exotische und Orientalische, eine Tradition, die bereits im 19. Jahrhundert begonnen hatte[1]. Für die deutschsprachige Literatur seien als Beispiele Rainer Rilke, Hermann Graf Keyserling, Rudolf Kassner, Max Dauthendey, Hermann Hesse, Bernhard Kellermann, Else-Lasker-Schüller, Paul Scheerbart, Thomas Mann u.a. erwähnt. Der Orient wurde in literarischen Darstellungen häufig zu einer paradiesischen Gegenwelt des Okzidents stilisiert. In dieser Tradition stand auch Hofmannsthal. Obwohl er diese Modererscheinung kritisiert, hat er an ihr teilgenommen. In seinen Frühwerken wie *Das Märchen der 672. Nacht*, *Der goldene Apfel* und *Hochzeit der Sobeide ist* sie unverkennbar. Seine

Einsendedatum 11.02.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

[1] Für das 19. Jahrhundert sind vor allem französische Schriftsteller, Maler und Wissenschaftler zu nennen: Jeanneret-Gris le Corbusier, Paul Gaugin, Victor Hugo, Pierre Loti und Gerard Nerval.

Vorliebe für fremde Stoffe und die Faszination orientalischer und asiatischer Themen und Elemente ist durch Umfang seiner orientalischen Werke belegt[2]. Seine Briefe beweisen ein reges Interesse an den Orient-Wissenschaften. Er lobt und bewundert den Orientalismus der Forschung von J. Hammer-Purgstall (Hofmannsthal 1979: 474). Der Begriff Orientalismus bedeutet für Hofmannsthal die wissenschaftliche und literarische Beschäftigung mit dem Orient. Hofmannsthals großes Interesse für den Orient ist mit der vorteilhaften Lage Wiens als Pforte zum Orient verbunden. Hofmannsthal weist auf die besondere Lage Österreichs als eine Brücke zwischen Europa und dem nahen Osten hin:

> Wien war die porta orients und war sich dieser Mission namentlich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in glorreicher Weise bewusst. Von hier aus, von Hammer-Purgstall und seinen "Fundgruben des Orients", ging der Anstoß aus, der Goethes Orientalismus entfachte, und auf diesem wieder ruht der Orientalismus Byros, sowie des jungen Victor Hugo… (Hofmannsthal 1979:. 474)

Hofmannsthal assoziiert Wien mit orientalischen Städten. Er schreibt: "In der Jugend unseren Herzens, in der Einsamkeit unserer Seele, fanden wir uns in einer großen Stadt, die geheimnisvoll und drohend und verlockend war, wie Bagdad und Basra" (Hofmannsthal 1979: 362).

II. Zu Hofmannstahls Orientbegriff

Mit dem Begriff des Orients ist in erster Linie der nahe Osten, d. h die arabisch-sprachigen Länder, die Türkei und Persien gemeint. Hofmannstahls Orientbegriff ist geographisch gesehen sehr viel breiter gefasst. Er umfasst ein großes Gebiet, das sich vom fernöstlichen Japan bis nach Marokko erstreckt (Holdenried 2014: 87-103). Selbst weite Teile Griechenlands hat er als orientalisch bezeichnet. Nach einer elftätigen Reise nach Griechenland, die Hofmannsthal mit Harry Graf Kessler und Aristide Maillol im Frühjahr 1908 unternommen hat, schrieb er an seinen Vater: "Ich hatte ganz fälschlich irgend eine Art Italien erwartet und habe den Orient gefunden" (Hofmannsthal 1937: 323)

Dieser "große Orient" muss im Sinne von Hofmannsthal einem "Zeit"- und "Ich"-verhafteten Europa vorbildlich gegenüberstehen (Wagner-Zoelly 2010). Im Sinne von Goethes Verständnis (Hofmannsthal 1979: 176) richtet Hofmannsthal den Blick auf den Orient. Dort findet er "Paradies - das noch Vorhandene beginnliche unzeitliche, zeitlose" (Hofmannsthal 1979: 52). Hofmannsthal beschäftigt sich mit dem Orient, um das verlorene Eigene im Fremden zu finden. Sein Orientalismus enthält antimoderne und antiindustrielle Züge. Basierend auf ethnologischen, linguistischen und biblischen Traditionen bezeichnet er den Orient als Wiege der Menschheit (Bermann 1997: 166).

Er assoziiert mit Asien seine Utopie eines glücklichen Weltzustandes (Zelinsky 1977: 537). Am 13. Mai 1895 schreibt Hofmannsthal an seinen Freund Richard Beer-Hofmann:

> Ich glaube immer noch, dass ich im Stand sein werde, mir meine Welt in die Welt hineinzubauen […] Es handelt sich freilich nur darum [,] ringsum an den Grenzen des

[2] Wie Michael Hamburger (1961) in seiner Untersuchung der Bibliothek Hofmannsthals feststellt, nimmt die Orientalistik in seiner Lektüre einen sehr wichtigen Platz ein.

> Gesichtkreises Potemkin´sche Dörfer aufzustellen, aber solche an die man selber glaubt. (Hofmannsthal 1972: 47)

In diesem Zusammenhang wird der Orient bei Hofmannsthals als ein selbsterbautes "Potemkin`sches Dorf" angesehen. Er ist eine gedachte Idee des ästhetizistischen Ersatzmittels zum Schutz vor der Krise in der Kultur der Gegenwart (Niefanger 1993: 263). Hofmannsthal postuliert wie seine Zeitgenossen, eine neue Antike zu schaffen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Überzeugung von einer Krise der Kultur in der Gegenwart steht. So ist Hofmannsthals größter Orient lediglich eine bloße Sehnsucht, auf der er sein poetisches Schaffen darstellt (Zelinsky 1977: 537).

Hofmannsthal erkannt den literarischen Eklektizismus im Stile von Byrons und Hugos als Modererscheinung und Koketterie und kritisiert ihn (Hofmannsthal 1979: 102). Diese Orient-Mode um 1900 ist in einigen seiner Frühwerke unverkennbar. Er hat an ihr teilgenommen, obwohl er an ihr Kritik geübt hat. In seinen Erzählungen wie z. B in *Das Märchen der 672.Nacht* und *Der goldene Apfel* sind Urteile und klischeehaften Auffassungen aus orientalischen Werken auffällig. Die Lektüre arabischer, asiatischer und persischer Werke führte ihn zur Übernahme exotischen Dekors (Motive, Figuren und Stilelemente).

Im lyrischen Drama *Hochzeit der Sobeide* sind einige Motive und Strukturen aus Tausendundeiner Nacht unverkennbar. Sie beweisen die starke Wirkung des Werks Tausendundeine Nacht auf ihn.

III. Entlehnungen aus *Tausendundeiner Nacht*

Das lyrische Drama handelt von einem alten, aber gutmütigen und liebvollen Kaufmann, der seine junge Braut freigibt, weil sie nicht ihn, sondern einen anderen liebt. *Sobeide* ist das Opfer des falschen Handelns ihres Vaters. Sie wurde wegen der Schulden ihres Vaters mit dem Kaufmann verheiratet. In der Hochzeitsnacht geht sie zu ihrem Geliebten, der sie verstößt. Dieser Schock führt sie zum freien Tod.

Hofmannsthal hat auf das indische Märchen *Das größte Opfer* als Vorlage des lyrischen Dramas hingewiesen. Das indische Märchen kann nicht die Vorlage des Dramas sein, da es erst im 1898 entstanden ist, während die erste Fassung des Theaterstücks *Hochzeit der Sobeide* im Jahr 1897 erschien (Hofmannsthal 1992: 316) Die Literaturforschung zeigt, dass *Hofmannsthal* für sein Werk einige Motiv und Strukturen aus der Märchensammlung *Tausendundeiner Nacht* übernommen und verwendet hat (Hofmannsthal 1992: 316).

Es wird vermutet, dass es um ein ähnliches Märchen geht, das aus *Tausendundeiner Nacht* später mit Veränderungen übernommen wurde (Hofmannsthal 1992: 316). In welcher Form bzw. in welcher Edition und welcher Ausgabe Hofmannsthal das Märchen kennenlernte, darüber kann die Literaturforschung keine klaren Aussagen geben (Hofmannsthal 1992: 313).

Es wird angenommen, dass er die Märchensammlung von seinem Freund *Richard Beer-Hofmann* ausgeliehen hat (Hofmannsthal 1992: 313). 1896 schreibt Hofmannsthal in einer Tagebuchaufzeichnung: "Tausendundeine Nacht. Rolle des Buches in meinem Leben. Es wird nie geheimnislos. Wie jener Bazar in Konstantinopel, den keiner ganz

kennt. Wie ich die einzelnen Geschichten erfahre: von Richard, Poldy, von der Geliebten Richards". (Hofmannsthal 1980: 419)

Hofmannsthals Stück weist auf verschiedene Erzählungen von *Tausendundeiner Nacht* und vor allem auf die Erzählung: "Geschichte von dem Ehemann, dem Liebhaber und dem Räuber" hin (Hofmannsthal 1992: 316). Die Geschichte[3] stammt aus der Erzählung der 15. Nacht (ebd.). Hofmannsthal hat den Inhalt sowie die Form des Märchens verändert.

Ein Motiv, das eng an *Tausendundeine Nacht* und an Hofmannsthals eigenes Werk gebunden wird, ist das Schicksal. In der Handlung von der *Hochzeit von Sobeide* handelt es sich um die Schicksalswende, die sich in einer Nacht ereignet. Der unaufhaltsame Streit zwischen Sinnlichen und Unsinnlichen, Traum und Realität und nicht der Glaube an Gott und das von ihm bestimmte Schicksal[4] führt die Heldin zum Tod. Hofmannsthal schreibt über *Sobeide* und den Begriff des Schicksals: "Sobeide: Entwicklung aus jener Zeit in Gestern. Er ist vielleicht mein Schicksal […] das da stirbt. Das Unbefriedigende in der Sobeide: der Schicksalsbegriff ist unzugänglich erfaßt." (Hofmannthal 1980: 602)

Hofmannsthal hat einige Passagen und Motive aus *Tausendundeiner Nacht* für sein Werk verwendet. Beispielsweise fängt in der alten Fassung seines Werkes das Drama mit der folgenden Beschreibung der Handlungskulisse an: "Kreuzweg außerhalb der Stadt […] Links ein Halbverfallener Begräbnißplatz, von niedrigen, zerbröckelten Mauern umgeben. Im Hintergrund ziemlich weit ein paar Häuser mit Gärten, in einem einzigen ist Licht". (Hofmannsthal 1986: 447) Diese Beschreibung der Umgebung und Lokalität ist einigen Stellen in *Tausendundeiner Nacht* ähnlich. So kommt in der Geschichte *Ganems des Liebesklaven, des Sohnes von Abu Aibu* (349-354. Nacht) die Szene mit einem Begräbnisplatz am Rande der Stadtmauer vor: "Unter vielen Mauern umgebene Grabstätten von Familien […] fand er die Tür zu einer offen […]. Dabei gewährte er in der Ferne ein Licht[…]" (zit. von Djibouti 2014: 179).

Das Motiv des singenden Baums zum Beispiel, der in den Aussagen von Schalnassar auftaucht: "Statt Papageien und Affen schenk ich Dir /sehr sonderbare Menschen, Ausgeburten/von Bäumen, die sich mit der Luft vermählen./Die singen nachts." (Hofmannsthal 1986: 420) hat Hofmannsthal aus dem Märchen: "Die drei Zauberdinge" aus *Tausendundeiner Nacht* (Djibouti 2014: 179f.) übernommen.

---

[3] In der Geschichte handelt es sich um ein Mädchen, das aufgrund des Befehls seiner Eltern nicht seinen Geliebten sondern einen anderen Mann heiraten musste. Das unglückliche Mädchen verspricht seinem Geliebten, ihn während Hochzeitsnacht zu besuchen. In der Hochzeitsnacht sucht der Bräutigam seine junge Frau und findet sie sehr traurig und deprimiert. Sie erzählt ihm ihre Geschichte und ihr Versprechen zu ihrem Geliebten. Da er ein netter, verständnisvoller und liebenswürdiger Mensch ist, erlaubt er seiner Braut, ihr Versprechen zu erfüllen. Auf dem Weg zu ihrem Geliebten wurde sie von einem Straßenräuber überfallen. Der Straßenräuber wunderte sich darüber, dass eine schöne Frau mit wertvollem Schmuck durch die Gassen in der Nacht läuft. Der Räuber versteht den Grund und begleitet die Braut zu ihrem Geliebten. Ihr Geliebter ist von dem Verhalten ihres Mannes und des Räubers sehr positiv beeindruckt. Er gratulierte ihr zu ihrer Hochzeit, wünscht ihr ein glückliches Leben mit ihrem Ehemann und begleitet sie zum Haus ihres Gatten (Hofmannsthal 1992: 316ff.).

[4] Die Figuren in den Geschichten von *Tausendundeiner Nacht* treten ihrem Schicksal nicht entgegen. Sie überlassen alle Entscheidungen.

Im lyrischen Drama wie in vielen Episoden aus *Tausendundeiner Nacht* werden die Gegensätze zwischen arm und reich und zwischen edel, schön und gierig und grausam dargestellt. Der reiche Kaufmann, der Juwelier, und der Teppichhändler treffen auf Arme und Schuldner. Die Charaktere sind meist (bis auf *Sobeide* und den Kaufmann) einfach gezeichnet und repräsentieren jeweils eine bestimmte Lebensauffassung. *Sobeide* und der Kaufmann werden edel und geistig dargestellt. *Schalnassar, Ganem,* der Räuber und *Gülistane* werden besitzgierig, materialistisch und grausam repräsentiert.

Hofmannsthal hat die Namen: *Sobeide, Bachtjar, Ganem* aber auch die unpersönlichen Figuren wie "ein reicher Kaufmann", "die Mutter", ein "armenischer Sklave" usw. von *Tausendundeiner Nacht* übernommen ihre Charaktere verändert und ihnen Individualität gegeben. Den Namen *Ganem* hat Hofmannsthal aus der Geschichte *Ganems* des Liebessklaven, des Sohnes von *Abu Aibu* übernommen (349-354. Nacht) (Hofmannsthal 1992: 388). Der Name *Bachtjar* hat Hofmannsthal aus der Geschichte "*Die zehn Wezir*" (440-452. Nacht) entlehnt (Hofmannsthal 1992: 387). Mit der Wahl dieser Namen drückt Hofmannsthal seinen Sinn für die Ironie aus, weil der Name *Bachtjar* "Glücksfreund" meint. Bachtjar war nicht nur Glücksfreund sondern auch verantwortlich für das Schicksal seiner Tochter (Hofmannsthal 1992: 387). Den Namen *Gulistane* hat auch von *Tausenundeiner Nacht* übernommen und verwandelt. In *Tausendundeiner Nacht* kommt die männliche Form *Gulistan* häufig vor. Hofmannsthal hat die weibliche Form selbst gebildet (Hofmannsthal 1992: 388).

Sobeide ist eine Figur aus *Tausendundeiner Nacht*, wie überhaupt das gesamte Personal des lyrischen Dramas. *Sobeide* als Künstlerin hat ihr Vorbild in zahlreichen tanzenden, dichtenden und singenden Frauen in den Geschichten aus *Tausendundeiner Nacht*, deren größtes Beispiel die Erzählerin *Scheherazade* ist. In der Geschichte Aladins taucht eine *Sobeide* auf, "die außer ihrer großen Schönheit noch das größte Talent für die Tonkunst hatte" (Hofmannsthal 1992: 390).

Der Name *Schalnassar* existiert nicht im Werk *Tausendundeiner Nacht*. Hofmannsthal hat ihn erfunden (Hofmannsthal 1992: 387f.). Er wird materialistisch und besitzgierig dargestellt. *Sein* Haus erscheint als Konzentration eines negativ dargestellten Orients. Neben den Handlenden Figuren existieren exotische Gestalten wie z. B ein armenischer Sklave und ein Zwerg. Diese exotischen Motive zeigen den Reichtum *Schalnassars*. Sie stellen den öden Orient dar, eine trostlose Fremde, der auch in diesem Stadium sinnlich erfahrbar ist. Dieser Raum dient zur Charakterisierung des Teppichhändlers, ist "aber außerdem stark überzeichnet, um *Sobeides* Täuschung, jenen Gegensatz von Traum und Realität an dem sie zugrunde geht, umso plastischer in Erscheinung treten zu lassen" (Stamm 2016: 194).

IV. Figuren des lyrischen Dramas *Hochzeit der Sobeide* und *Tausendundeiner Nacht* im Vergleich.

Während die Figuren der Handlung aus *Tausendundeiner Nacht* "Geschichte von dem Ehemann, dem Liebhaber und dem Räuber" Wohltäter und Beschützer waren, sind die Helden im lyrischen Drama Hofmannsthals negativ und passiv dargestellt und führen durch ihr passives Handeln zu *Sobeides* freiem Tod: Der Kaufmann mit seiner Zurückhaltung und Passivität und der Räuber, der sie beraubt. *Ganem* ist ein

anschauliches negatives Beispiel für das Einfluss- und Gewinnstreben. Er wird als sittlich verkommen geschildert und befindet sich in einer Art Rausch der Besitzgier und der blinden Liebe zu *Gulistane*. Anderes als *Ganem* aus *Tausendundeiner Nacht*, der einen sehr hohen Grad an Tapferkeit, Wohltat und Abenteuerlust zeigt, wird *Ganem* im Theaterstück aufgrund seiner Erhabenheit sehr passiv, zurückhaltend und egoistisch dargestellt. Während es in der *Geschichte von dem Ehemann, dem Liebhaber und dem Räuber* wie in vielen Geschichten aus *Tausendundeiner Nacht* ein glückliches Ende gibt, endet das lyrische Drama mit einem tragischen Schluss.

Der Kaufmann ist eine Einzelerscheinung im Theaterstück, führt ein einsames Leben und distanziert sich von dem wahren und realen Leben. Er ist unfähig, in das Leben zu greifen und es wahrzunehmen, wie es ist. Er pflegt seine verborgene edle Lebensphilosophie und verkörpert trotz seines Alters und seiner Lebenserfahrung in gewisser Weise die Figur des weltfremden Ästheten. Er ist von den Gedanken des Besitzes befreit und orientiert sich nur an seinem höheren Ordnungssystem (Stamm 2016: 195). Diese Figur ist in *Tausendundeiner Nacht* vollkommen fremd. Die Helden aus tausendundeiner Nacht sind optimistisch und voller Kampf- und Abenteuerlust und rufen in allen Schwierigkeiten Gott auf.

Während *Sobeide* aus *Tausendundeiner Nacht* schön, optimistisch, lustig dargestellt wird und große Talente für Kunst und Musik besitzt, ist *Sobeide* aus dem Drama ist von Anfang an melancholisch. Sie scheint den bevorstehenden Tod zu sehen. Sie sieht überall nur noch Nacht und Tod. In alles mischt sich das Zeichen des Todes, selbst in den Farben des Augengewebes sei das Dunkel die eigentliche Farbe (Hofmannsthal 1986: 424). *Sobeide* sieht ihre Alpträume Wirklichkeit werden. Sie meint das Geschehen vorausgesehen zu haben: "Ja dies hat kommen müssen, diese Farben kenn ich aus meinen Träumen, so bunt gemischt" (Hofmannsthal 1986: 424) Zunächst trauert sie um ihre verloren geglaubte Liebe und das Gefühl des "Verkauftseins" an den Kaufmann beherrscht sie völlig. Aus einer Empfindung heraus kann *Ganem* zunächst zur Projektionsfläche ihrer unerfüllten Wünsche werden. Angesichts des Reichtums *Schalnassars* muss sie allerdings die Lügen *Ganems* erkennen: "So log er, log nicht einmal, hundertmal" (Hofmannsthal 1986: 424).

Der Tanz scheint für *Sobeide* die einzige Ausdrucksmöglichkeit ihrer eigentlichen Daseinsform zu sein. Der Kaufmann erkennt die Besonderheit von *Sobeides* Tanz: "Der Tanz hat alle Schuld: Dies Lächeln und der Tanz, die beiden waren verflochten, wie die wundervollen Finger traumhafter Möglichkeiten" (Hofmannsthal 1986: 398). Er ist Ausdruck dessen, was der Sprache entzieht. Auch die Einheit von Traum und Wirklichkeit symbolisiert der Tanz:"[…]Und ist nicht der Tanz, den ich erfunden habe, auch ein Ding: wo ich aus Fackelschein und tiefer Nacht mir einen flüssigen Palast erschuf, darin aufzutauchen, wie die Königinnen des Feuers und des Meers im Märchen tun" (Hofmannsthal 1986: 396).

Erst mit der Erkenntnis, dass ihre Liebe von *Ganem* nicht erwidert wird, sie ihm also nicht ist, was er ihr, bricht sie in Verzweiflung bis hin zum Wahn aus. Der Tanz, der eigentlich Ausdruck von Schönheit und Glück ist, verkehrt sich bei *Sobeide* zum Symbol des Wahnsinns: Ja!ja! wir wollen einen Reigen tanzen! Gieb mir die Hand! Und ihm und ich dem Alten! […] Gemeinheit hat den Thron! Die Lügen tiefen vom menschlichem Gesicht wie vom Molch" (Hofmannsthal 1986: 433f.) Schwermut

verwandelt sich zur Bitterkeit. Der Tanz verkörpert das Wesen *Sobeid*es. Er kündigt ihr Schicksal an, das sie als durch sich selbst verwirkt betrachtet. Tanz und Tod sind bei *Hofmannsthal* als Grenzerfahrungen miteinander bezogen. Der Tanz könne, so Mayer, aber auch zum Medium des unaussprechlichen Glücks werden und damit den Bereich des unaufhörlichen Zeichendeutens verlassen (Mayer 1993). Für *Hofmannsthal* sei der Tanz eine Erfahrung, die außerhalb von Sprache und Leben stattfinde (ebd.).

Während in *Tausendundeiner Nacht* ein einfacher Stil und eindeutige Sprache angewendet werden, um Identifikation mit dem Helden zu ermöglichen und dem Leser die phantastische und abenteuerliche Welt nahzubringen, werden in *Hochzeit der Sobeide* übertragene Bedeutungen vermittelt und Zeichen sowie Symbole verwendet. Das uneigentliche Sagen und die übertragene Bedeutung werden im Drama durch Symbole umgesetzt. Ständig werden Zeichen, Rätsel und Chiffren aufgegeben, ohne dass sie mit Sicherheit gedeutet werden könnten. Der Kaufmann weist selbst auf die Symbolhaftigkeit der Dinge und die Dichte der Zeichen hin: "Manchen Dingen sind stumme Zeichen eingedrückt, womit die Luft in stillen Stunden sich belädt und etwas ins Bewusstsein geleiten lässt, was nicht zu sagen war auch nicht gesagt sein sollte." (Hofmannsthal 1986: 397). Das komplizierte Netz der Symbole und Chiffren lassen das Stück künstlich und realitätsfern erscheinen.

V. Zu den Bildern und Symbolen

Die triste fremde Umgebung des Gartens signalisiert bereits den bevorstehenden Tod. Der Gedanke des Dieners "still thut sich auf/daraus uns eine fremde kühle Luft/ anweht, und denken gleich ans kühle Grab"/ (Hofmannsthal 1986: 391), der zu Beginn ausgesprochen wird, scheint sich im Selbstmord *Sobeides* zu bewahrheiten (Hofmannsthal 1986: 391).

Eine symbolische Bedeutung hat der Granatapfel, bzw. dessen Kern, den *Sobeide* an ihrem Hochzeitstag nimmt (Hofmannsthal 1986: 392). Er verkörpert an dieser Stelle auch den Tod: *Persephone* besiegelte ihr Schicksal durch einen Granatapfel (Hofmannsthal 1992: 388). *Sobeide* sieht überall nur noch Nacht und Tod. In den Farben des Augengewebes sei das Dunkel die eigentliche Farbe (Hofmannsthal 1986: 424). *Sobeide* scheint ihr Schicksal geahnt zu haben. Die dunkle Farbe und die melancholische Lebensatmosphäre sowie die herrschende materialistische Welt, die sich in der Umgebung von Schalnassar herrschen, signalisieren *Sobeides* bevorstehenden Tod.

Einige Bilder und Motive werden im Lauf des Dramas durch Wiederholungen verstehbar. Das Stück beschreibt die Struktur eines Kreises. Ein solches orakelndes Motiv ist z. B das des Gartens. Es steht für den Rückzug des Kaufmanns am Anfang des Dramas, verkehrt sich aber zum Irrgarten, in dem *Sobeide* den Tod findet. Der Teich darin verweist als Topos des mit Weiden umstandenen Gewässers auf *Hamlet* bzw. *Ophelia* und damit auf den bevorstehenden Tod *Sobeides*. Beeinflusst von Shakespeares verwendet Hofmannsthal den Todesort, einen Teich umgeben von Weiden. Ähnlich wie Ophelia in Hamlet, fragt *Sobeide* in dem dritten Bild den Gärtner: "Sag, hier ganz nah ist doch der Teich, nicht wahr,/der große Teich, an dem die Weiden stehen?" (Hofmannsthal 1986: 438).

Zu Beginn des Stücks wird das Lächeln der Mutter mit dem Flügelschlagen eines kleinen Vogels in einer hohlen Hand verglichen (Hofmannsthal 1986: 393). Das Bild des gefangenen Vogels erscheint am Ende des Theaterstücks leicht verändert wieder. *Sobeide* vergleicht ihre Seele mit in einem Käfig eingeschlossenem Vogel, womit Anfang und Ende des Dramas ein weiteres Mal verknüpft sind (Hofmannsthal 1986: 443). Weitere Künder eines kommenden Unglücks sind die Hunde, von denen *Sobeide* sich verfolgt fühlt (Hofmannsthal 1986: 425). Solche Bilder und die Leitbegriffe: Traum, Unglück, Tanz und Gemeines formen gemeinsam ein "Märchen" der Desillusionierung.

Die Figuren haben orientalische Namen und die Handlung läuft in einer Altstadt in Persien. Aber im Ganzen wirken die Handlung und das Werk europäisch. Dennoch ist zu fragen, welche Intention Hofmannsthal damit ausdrückt.

VI. Der Orient als Dekor

Schon auf der Titelseite findet man sowohl einen rein orientalischen Titel als auch ein Zitat aus dem alten englischen Trauerspiel *Palamon and Arcite* "Des Kerkermeisters Tochter: Lieber Gott, wie verschieden sind Männer" (Hofmannsthal 1986: 389). Dadurch versucht *Hofmannsthal* seine imaginäre Intention auszudrücken, indem er den Orient mit dem Okzident zu verbinden versucht.

Per Hallström schreibt am 9. Mai 1919 in dem Gutachten für die Nobelstiftung:

> Die Hochzeit der Sobeide spielt im Morgenland, hat aber nur die Szenerie von dort. Sowohl Menschen als auch Sitten sind abendländisch und ganz modern. Sobeide ist das seelisch hochentwickelte und das klar räsonierende junge Mädchen von beinahe englischer Geburt, das wegen der Angehörigen seine Freiheit in einer Vernunftsehe mit dem älteren Mann geopfert hat, und dieser ist der Gentleman von Herzensadel mit wehmütiger Resignation Gegner dem Leben, der sie in der Hochzeitsnacht zu dem Mann gehen läßt, den sie liebt. Dieser andere ist ein Betrüger, und in einer Szene, in der vielleicht etwas vom Morgenland vorhanden ist in dem brutalen und phantastischen Zynismus, erhält sie Klarheit über ihre Hilflosigkeit und schleicht nach Hause, um im Hochzeitshaus zu sterben. (Hofmannsthal 1992: 384f.).

Dass der orientalische Schauplatz hier Dekorfunktion hat, zeigt eine spätere Version, in der die Geschichte von Persien nach *Ragusa* verlegt wird. Aus der Stadt in Persien wird dann eine italienische Kaufmannrepublik. Dennoch ist zu fragen, warum die Geschichte im Orient spielt. Angeregt durch die Lektüre von *Thomas Dekkers "*The honnest Whore" am 17. Juli 1908 formt Hofmannsthal sein Werk wieder neu um (Hofmannsthal 1992: 400)[5]. Der adelige Kaufmann- und nicht wie ursprünglich *Die Hochzeit der Sobeide* spielt nicht mehr in *Persien* sondern in *Italien*. Hofmannsthal überträgt die komplette Handlung aus der Märchenwelt nach *Ragusa* im 16. Jahrhundert, in der Blütezeit dieser Handelsstadt. Die Wahl der Stadt kommt nicht durch Zufall.

[5] *Hofmannsthal* hat einige Pläne für die Verarbeitung des Stückes skizziert. Unter dem Titel: *Der adlige Kaufmann* wollte er den gleichen Stoff noch einmal in Prosa übertragen und einige Veränderungen durchführen. *Schalnassar* hat mehr Raum und wird noch stärker. Er verändert auch den Schluss. So erkennt Catarina, wie *Sobeide* jetzt heißt, nach einer überstandenen Vergiftung durch *Gulistane* den richtigen Wert ihres Mannes und kehrt zu ihm zurück (Hofmannsthal 1997: 75-93).

Hofmannsthal kannte die Stadt und die Umgebung zunächst aus den Reiseberichten der Zeitgenossen. *Alexander Freiherr von Warsberg* ist beeindruckt von der Schönheit der Stadt *Ragusa* und betrachtet sie als sehr gutes Beispiel einer Handelsstadt (von Warsberg 1904: 45). Über Textilindustrie in *Ragusa* meint er, dass die Fabriken in *Ragusa* Seiden-und Wollstoffe produzierten und exportierten, nachdem Webstühle für Seide seit dem Jahre 1539 aus der *Toskana* importiert worden waren. (von Warsberg 1904: 42). Diese Tatsache entspricht einem Fakt aus Hofmannsthals Biographie; der Urgroßvater Hofmannsthals wurde als erfolgreicher Industrieller 1835 von Ferdinand I geadelt. Er hat die Seidenindustrie in Österreich eingeführt und war daran reich geworden.

Hofmannsthal war fasziniert von der Stadt und ihrer Umgebung. Am 11 März 1905 hat er seinem Vater über die Stadt einen schönen Bericht geschrieben:"Was das schönste ist, die Umgebung ist der einzige baumreiche Fleck in Dalmatien, schon beim Landen habe ich viele Zypressen gesehen, Hügel mit Ölbäumen und eine ganze Halbinsel bedeckt mit Pinien oder Föhren." (Hofmannsthal 1992: 415)

Die Vorgeschichte der Stadt *Ragusa* ist anscheinend ein Grund für ihre Wahl als Handlungsort des Theaterstücks. Hofmannsthal sucht vermutlich eine Stadt aus, in der orientalische und abendländische Kulturen und Völker zusammentrafen, in Frieden lebten, an deren Entwicklung teilgenommen und ihre Spuren hinterlassen haben. *Ragusa* war im Jahr 868 von den Arabern erobert und während des Mittelalters nacheinander von Normannen, Staufern und Aragonesen beherrscht worden[6]. Die Wahl dieses Handlungsortes ist lediglich eine bloße Sehnsucht, auf der er sein poetisches Schaffen darstellt. Er postuliert eine neue Welt, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der der Überzeugung von einer Krise der Kultur in der Gegenwart steht.

Im Vordergrund des orientalischen Bühnenbildes des lyrischen Dramas stehen Besitzverhältnisse und eine melancholische Lebensatmosphäre, die auf den bevorstehenden Tod verweisen. Das Drama scheint eine Allegorie des verschenkten Lebens und der verfehlten Bindung zu sein. Die Figuren leben nebeneinander, ohne sich wirklich zu kennen und sich einander näher zu kommen. Macht- und Besitzstreben trennen sie.

VII. Besitzverhältnisse und die melancholische Lebensatmosphäre im Vordergrund des orientalischen Tableaus

Das Theaterstück scheint eine Studie über das von Macht und Besitz geprägte Verhältnis zwischen Männern und Frauen zu sein. Die Erfahrung der Desillusion und die Erkenntnis, dass man in einer Fiktion, neben und nicht miteinander gelebt hat, ist eine Parallele zur Erzählung *Der goldene Apfel.*

Sobeide wird von Beginn an als Gegenstand der Männer betrachtet und sieht sich auch selbst so. Sie erklärt ihrem Ehemann gegenüber zunächst: "ich bin dein Ding" (Hofmannsthal 1986: 399). Sie ist das Objekt im Tausch für die Schulden ihres Vaters. Eigentlich fühlt sie sich aber längst Ganem zugehörig: "[…] gehör ich ihm denn nicht?

[6] 1693 wurde die Stadt durch ein Erdbeben vernichtet. Viele historische Monumente aus dem Mittelalter wurden zerstört.

Wie darf sein Gut in einem fremden Haus die Nacht verweilen, als wär s herrenlos?" (Hofmannsthal 1986: 409) Darin zeigt sich wie sehr sie gewohnt ist, in materiellen Begriffen zu denken, und sich selbst als Objekt zu sehen. Dadurch, dass sich *Sobeide* dem Zusammenleben mit ihrem Mann entzieht, scheitert ihr Leben. Hierhin zeigt sich deutlich, wie hoch Hofmannsthal die Ehe als Form sozialer Bindung schätzt.

Auch *Schalnassar* bekommt die Frau eines Schuldners als Pfand angeboten. Als er *Sobeide* sieht, möchte er sie sofort mit goldenen Ketten behängen. Darüber hinaus kann er durch seinen Reichtum auch *Gulistane* für sich gewinnen. Sie lässt auch auf dieser Weise zum Objekt S*chalnassars* machen. Doch nicht allein das Thema der Frau als Teil des Eigentums, sondern auch die Frage nach dem Besitz überhaupt wird verhandelt. Im Eingangsmonolog des Kaufmanns heißt es: "Mich schaudert diese Stunde mit ihrem Inhalt an, kein junger König kann trunkner dieses rätzelhafte Wort ‚Besitz ' vernehmen, wenn es die Luft zuträgt". (Hofmannsthal 1986: 393)

Der Kaufmann verkörpert trotz seines Alters und seiner Lebenserfahrung in gewisser Weise die Figur des weltfremden Ästheten: "Mich dünkt, dass meine Seele, aufgenährt mit dünner, traumhafter, blutloser Nahrung, so jung geblieben ist. Wie hätt ich sonst dies schwankende Gefühl, ganz wie ein Knabe[…] (Hofmannsthal 1986: 393). Den Kaufmann interessiert nicht das wahre Leben sondern seine verborgene edle Lebensphilosophie.

Der Kaufmann ist sich seiner Einsamkeit schmerzlich bewusst: "jetzt gab mir also mein Geschick den Wink, so einsam fortzuleben, […] (Hofmannsthal 1986: 411). *Sobeide* spricht seine menschen- und lebensferne Existenz an: "So weißt du, weil du reich bist, gar so wenig vom Leben, hast nur Augen für die Sterne und Deine Blumen in erwärmten Häusern?" (Hofmannsthal 1986: 401) Darin liegt auch der Vorwurf des mangelnden Verständnisses für seine Frau. Darüber hinaus erkennt er sich selbst. Der Kaufmann befindet sich möglicherweise im Zustand der Präexistenz. Er ist noch nicht fähig zu sozialem Dasein und verhält sich passiv.

Der Kontrast zwischen der äußeren Schönheit der Blumen und dem inneren Zustand des Kaufmanns wird als Landschaft der Melancholie angesehen: "O. Welkten alle Blumen! Wär mein Garten ein giftiger Morast, ganz ausgefüllt mit den verfaulten Leibern seiner Bäume! Und meiner mitten drunter!". (Hofmannsthal 1986: 436)

Der Kaufmann muss schließlich jedoch erkennen, dass im Zusammenhang mit Sobeide für ihn das Wort Besitz bereits sehr viel mehr bedeutet als nur materielles Gut. Er beneidet den Gärtner um das Zusammenlaben mit seiner Frau: "Lebt mit ihr! Er hat sie doch! Besitz ist alles welch ein Narr ist das, der das Gemeine schmäht, da doch das Leben gemacht ist aus Gemeinem durch und durch!" (Hofmannsthal 1986: 437) Darin drückt sich seine Reue über sein Verlorenes Leben aus und dass er sein Leben verpasst hat und den Sinn des Lebens nicht begreifen kann.

Es zeigt sich, dass der Kaufmann trotz seiner ästhetischen Weltanschauung und seiner Orientierung an einem höheren Ordnungssystem seine Hochschätzung des Besitzes, die alten Maßstäbe von Reichtum nicht aufgegeben hat. Er wiederholt seine Klage: "[…] ich habe sie so geliebt! Wie gleicht dies Leben betrügerischen Träumen!

Heute, hier und immer hält ich sie besessen! Ich! Besitz ist alles" (Hofmannsthal 1986: 441).

Der Kaufmann blickt desillusioniert auf sein Leben zurück, Er vermag wie seine Frau nur noch Tod zu sehen. "Mein Aug sieht nichts als Tod: Die Blumen welken sehends wie die Kerzen, wenn sie ins Laufen kommen, alles stirbt und alles stirbt vergeblich, denn sie ist nicht da-[…] (Hofmannsthal 1986: 441).

Fazit

Der Orient mit seinen Gegensätzen vom Gemeinen und Wunderbarem und von arm und reich eignet sich für *Hofmannsthal* in besonderer Weise für den Stoff der *Sobeide*, da dieser Hintergrund der Parabel von der unglücklichen Braut am besten entspricht. *Hofmannsthal* ist daran interessiert, schöne Dinge und aufregende Bücher aus dem scheinbaren Leben zu machen (Schuster 2009: 178f.). Er sucht bewusst und gezielt Darstellungssorte und Räume, welche seiner poetischen Sprache einen breiten Raum bieten. Ähnlichkeiten des lyrischen Dramas mit den Erzählungen *Das Märchen der 672 Nacht*, *Der goldene Apfel* und *Die Frau ohne Schatten* sind auffällig. Sie zeigen sich nicht nur in dem gemeinsamen orientalischen Bühnenbild, sondern auch in der dunklen Atmosphäre. Das flackernde Kerzenlicht ruft eine düstere, von Schwermut geprägte Atmosphäre hervor, in der Traum und Realität verschmelzen. Die Nähe des lyrischen Dramas zum *Märchen der 672. Nacht* wurde bereits von *Harry Graf Kessler* bemerkt und als "ins Traumhafte, Phantastische und auslaufendes Spiel" betrachtet (Hofmannsthal 1992: 383)[7]. Wie in *Das Märchen der 672. Nacht", Der golden Apfel* und *Amgiad und Assad* wird das orientalische Bühnenbild in *Hochzeit der Sobeide* als schöner und exotischer Hintergrund angesehen, die wesentlichen Fragen des Ästhetizismus und der Lebensproblematik des 19. Jahrhunderts zu behandeln.

Literaturverzeichnis

Bermann, Nina (1997): *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900*, Stuttgart: Metzler.

Hamburger, Michael (1961): Hofmannsthals Bibliothek. Ein Bericht, in*: Euphorion, vierte Folge*, 55. Bd. (1961), S. 15-76.

Hofmannsthal, Hugo von (1937): *Briefe 1900-1909***,** Wien: Bermann- Fischer Verlag

Hofmannsthal, Hugo von/Richard Beer Hofmann (1972): *Briefwechsel. Hrsg. Von Carl J. Burckhardt*, Frankfurt a. M.: Fischer.

Hofmannsthal, Hugo von (1997): *Dramen 5. Alkestis. Elektra*. Hrsg. von Klaus E. Bohnenkamp, Frankfurt a.M.: Fischer.

Hofmannsthal, Hugo von (1992): *Dramen 3. Die Hochzeit der Sobeide. Der Abenteuer und die Sängerin.* Hrsg. von Manfred Hoppe, Frankfurt a.M.: Fischer.

Hofmannsthal, Hugo von (1986): *Gedichte Dramen I 1891-1898, in: Gesammelte Werke in zehn Bände*. Hrsg. von Herbert Steiner, 1945-1986, Frankfurt a.M.: Fischer.

[7] Mit der "Novelle der 1002ten" wird von Harry Graf Kessler "*Das Märchen der 672.* Nacht" und mit dem Werk "Die Frau im Fenster" *Die Frau ohne Schatten* gemeint (Hofmannsthal 1992: 383).

Hofmannsthal, Hugo von (1980): *Gesammelte Werke. Reden und Aufsätze III. 1925-1929. Buch der Freunde. Aufzeichnungen 1889-1929*. Hrsg. von Bernd Schoeller und Ingeborg Beyer-Ahlert (Aufzeichnungen) in Beratung mit Rudolf Hirsch, Frankfurt a.M.: Fischer.

Hofmannsthal, Hugo von (1979): *Hugo von Hofmannsthal: Erzählungen. Erfundene Gespräche und Briefe. Reise,* Frankfurt a. M.: Fischer.

Hofmannsthal, Hugo von (1979): *Hugo von Hofmannsthal: Reden und Aufsätze I, 1891-1913.* Hrsg. von Bernd Schoeller in Beratung mit Rudolf Hirsch, Frankfurt a. M.: Fischer.

Holdenried, Michaela (2014): "Das alte Japan und die europäische Moderne. Versuche über den Exotismus (Bernhard Kellermann, Hugo von Hofmannsthal)" , in: Barbara Beßlich u.a (Hrsg.): *Schöpferische Restauration. Adaption und Transformation in der klassischen Moderne*, Würzburg, S. 87-103.

Köhler, Wolfgang (1972): *Hugo von Hofmannsthal und Tausendundeine Nacht, Untersuchungen zur Konzeption des Orients in epischen und essayistischen Werk*, Bern, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Mayer, Matthias (1993): "Der Tanz der Zeichen des Todes bei Hofmannsthal" in: Franz. H. Link (Hrsg.): *Tanz und Tod in Kunst und Literatur*, Berlin, S. 351-368.

Mayer, Matthias (1993): *Hugo von Hofmannsthal*, Stuttgart: Metzler.

Niefanger, Dirk (1993): *Produktiver Historismus. Raum und Landschaft in der Wiener Moderne* (Studien zur deutschen Literatur, Band 128), Tübingen: De Gruyter Verlag.

Schuster, Joerg (2009): "Ästhetische Erziehung oder Lebensdichtung? Briefkultur in Zeiten des Ästhetizismus. Hofmannsthals Korrespondenzen mit Edgar von Bebenburg und Ottonie Gräfin Degenfeld", in: *Hofmannsthal-Jahrbuch* 17, S. 171-203.

Stamm, Ulrike (2016): "Die Hochzeit der Sobeide", in: Mathias Mayer/Julian Werlitz (Hrsg.): *Leben Werk-Wirkung*, Stuttgart, S. 194-195.

Tjibouti, Teona (2014): *Aufnehmen und verwandeln, Hugo von Hofmannsthal und der Orient,* München: iuducium

Von Warsberg, Alexander Freiherr (1904): *Dalmatien. Tagebuchblätter aus dem Nachlasse des Freiherrn von Alexander von Warsberg*, Wien.

Wagner-Zolley, Corinne (2010): Die "*Neuen deutschen Beiträge" Hugo von Hofmannsthals Europa-Utopie*, Heidelberg.**:** Universitätsverlag Winter Heidelberg.

Zelinsky, Hartmut (1977): "Hugo von Hofmannsthal und Asien", in: Roger Bauer u.a(Hrsg.): *Fin de siecle. Zur Literatur und Kunst der Jahrhundertwende*, Frankfurt a.M. S. 508-566.

Diyalog 2018/1: 32-44

Von den Schwierigkeiten ein Mann zu sein – Wolfgang Hilbigs Leben und Schreiben

Hans Christian Stillmark, Potsdam

Öz

Erkek Olmanın Zorluğu Üzerine – Wolfgang Hilbig'in Yaşamı ve Yapıtı

Bu makale, Wolfgang Hilbig'in metinlerini dikkatle izleyen okurlarını, eser için Alter-ego figürü olan kahramanlarının libidosundaki sorunlarının ne olduğu sorusu ile karşı karşıya getirmektir. Bu sorunların birçok metinde ve sabit olarak tekrar eden süreklilik arz etmesi, örneklerle gösterilecektir. Bu olgunun açıklaması makale sonunda tartışmaya açılacaktır. Hilbig'in kahramanlarının söylemi, yazarın sorunsalı söylemine uzanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Wolfgang Hilbig, otobiyografik yazma, Erkeklik sorunları, Savaş sonrası Almanya'da çocukluk.

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einer Frage, die aufmerksamen Lesern von Wolfgang Hilbigs Texten vor Fragen stellt, der Frage nach den Störungen in der Libido seiner Protagonisten, die zugleich Alter-Ago-Figuren im Werk sind. Dass sich diese Störungen über viele verschiedenen Texte und in einer konstant wiederkehrenden Dauer zeigen, wird durch Beispiele nachgewiesen. Es wird eine Erklärung dieses Phänomens am Schluss des Beitrags zur Diskussion gestellt. Dabei geht der Diskurs von den Protagonisten Hilbigs bis in den Diskurs um die Problematik des Autors über.

Schlüsselwörter: Wolfgang Hilbig, Autobiografisches Schreiben, Störungen der Männlichkeit, Kindheit in Nachkriegsdeutschland

Einleitung

Mein Beitrag geht den Fragen nach, wie sich im Leben wie im Schreiben des Autors Wolfgang Hilbig (1941-2007) neben den Bruchlinien der Existenz als Autor und als Arbeiter, der Spannung seiner polnischen Herkunft und seiner deutschen Heimat sowie seinen familialen Konflikten ein weiteres Problemfeld abzeichnet, das ich als Störung der Geschlechtszuordnung vorerst bezeichnen will. Im Folgenden seien daher wichtige Spannungsbögen lediglich nur skizziert, die aus Hilbigs Persönlichkeitsstruktur abgeleitet sind, und die variiert in seine Texte transferiert wurden. Es handelt sich bei dieser Überführung keineswegs um geradlinige Umsetzungen im Sinne eines platten Widerspiegelungsklischees, wie mglw. zwei Romantitel Hilbigs – "«Ich»" oder "Eine Übertragung" - nahelegen könnten. Die Konstellationen im Werk sind, wie der Autor völlig zu Recht immer wieder behauptet hat, "erfunden". Aber, wie es bei Texten, die mit dem Stoff des Autobiographischen arbeiten, immer ist, die Grenzüberschreitungen des wirklich Erlebten und des Erfundenen sind fließend. So ist es möglicherweise paradox und es erscheint unzulässig, dass die von mir beobachteten Spannungen vom

Einsendedatum: 26.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Leben ins Werk und vom Werk wieder zurück ins Leben des Autors transferiert werden. Deshalb betone ich hier ausdrücklich: sie gehen nicht in adäquater Weise zu einem Übersetzungsverhältnis von eins zu eins vom Leben ins Werk, vielmehr sie sind als Suprastrukturen über Leben und Werk liegend anzusehen. Man kann sich sie als verallgemeinerte Spannungsbündel vorstellen, die zu ihrer Konkretisierung durch den Autor wie den Leser dekonstruiert werden müssen. Die genauere Kennzeichnung der Spannungen, die den Autor von "«Ich»" betreffen, sollen hier im Folgenden, wenn auch nicht vollständig, so aber des Überblicks wegen erläutert werden.

Spannungen I Arbeiter/Schriftsteller

Eine erste Spannung, die von Wolfgang Hilbig am auffälligsten in sein gesamtes Werk eingeschrieben wurde, ist die zwischen dem Arbeiter und dem Schriftsteller. Sie ist zugleich die bekannteste Konstellation, auf die wissenschaftliche Darstellungen häufig hingewiesen haben, denn die wiederholt im Werk anzutreffenden Strukturen der Alter Ego-Gestalten in Hilbigs Texten variieren immer erneut diese Polarität. So ist bspw. der Heizer im Keller, der gleichzeitig literarische Texte verfasst, mehrfach im Werk Wolfgang Hilbigs anzutreffen. Die Heizer-Gestalt entspricht einem biographischen Fakt im Leben Hilbigs. Gleichermaßen ist sie, indem sie ins Werk transformiert wurde, in eine Fiktion verschoben. Sie entspricht damit nicht mehr der Wahrheit im Sinne des wirklichen Lebens des Autors, sie ist zur literarischen Zeichenfolge mutiert und steht der Arbeit am Verstehen zur Disposition. In den Texten "Die Weiber" (1987), "Alte Abdeckerei" (1991), ">Ich<" (1993), "Die Arbeit an den Öfen" (1994) bis hin zu den letzten Veröffentlichungen ist Hilbigs Werk von dieser Spannung durchzogen.

Spannung II: Fremd in Meuselwitz

Da Hilbigs Großvater mütterlicherseits, Kasimir Startek am Beginn des 20. Jahrhunderts vom polnischen Bjelgorai[1] ins Ostthüringische nach Meuselwitz gezogen war, um als Bergarbeiter in der dortigen Kohleindustrie Arbeit zu finden, hatten seine drei Töchter (die Mutter Wolfgang Hilbigs, Ilse Marianne wurde 1919 geboren) im vom Rassismus und Chauvinismus verseuchten Deutschland der ersten Jahrhunderthälfte besondere Schwierigkeiten. Der Großvater, der zeitlebens seine mitgebrachte Muttersprache ins Deutsche einflocht, lebte mit seiner Familie in einem Stadtteil, der in Meuselwitz die "Asche" genannt wurde. Die Ansiedlung der Fremden in der "Asche" trug gewollt oder ungewollt zur Stigmatisierung der Familie bei. "Meine Mutter […] erfuhr während ihrer Schulzeit sehr früh, welchen Makel ihr Vater darstellte. Sie erinnert sich des vereinten schallenden Gelächters der Mitschüler ihrer Klasse, wenn sie öffentlich Namen und Herkunft ihres Vaters nennen musste. Dies war noch vor der Nazizeit […]" (Hilbig 1986: 214). Diese Differenz ist ins Hilbigsche Werk eingeschrieben. Sie kann durchaus vertieft analysiert und mitgelesen werden, was hier aber zu weit führen würde (mehr zu dieser Spannung siehe Stillmark 2013: 101-112). Kurzum: Auch Wolfgang Hilbigs Vater der 1909 geborene Max stammte von Meuselwitz aus gesehen aus dem Osten, genauer aus dem niederschlesischen Neurode

[1] Die Angaben über die Herkunft des Großvaters differieren. Nach Margret Franzlik wurde Kasimir Startek als Kazimierz Starlek in Ujsie (Kreis Lublin) am 4. Januar 1888 geboren und kam über Bayern nach Meuselwitz. Vgl. Franzlik Margret 2014: 15ff.

(heute Nowa Ruda) (ggl. Franzlik 2014: 15 und 26f.). Hilbigs Eltern waren also in Meuselwitz Zugereiste und hatten Schwierigkeiten dort anerkannt zu werden.

Spannung III: Vaterlos mit einem Gespenst im Rücken

Weiter soll hier auf eine dritte Besonderheit, die sich in Hilbigs autobiographisch geprägtem Werk auffinden lässt, hingewiesen werden: Es ist die Abwesenheit der Vater-Figur im Leben des Wolfgang Hilbig, zugleich auch die ambivalente Existenz des Vaters in den Texten Hilbigs. Der Vater ist da, aber zugleich ist er auch nicht da. In seiner Benennung ist in der Familie zugleich sein Fehlen bezeichnet, was nicht nur sprachstrukturelle Gründe hat. Der Vater Max Hilbig, den Ilse Startek 1941 heiratete, war seit 1943 im Russlandfeldzug der Wehrmacht als Verschollener gemeldet worden.[2] Hilbig thematisierte dies u. a. in dem Langgedicht "prosa meiner heimatstraße" (vgl. Hilbig 2008a: 238-263 [darin Teil 5: vaterland der asche, 261-263]). Er unternimmt im Gedicht eine Reise in die mythisch aufgefasste Ostregion, die als Herkunft des Großvaters, aber auch als zu verurteilende schuldbeladene Kolonisation durch den Vater gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zu den Mitschülern, deren Väter nach und nach aus dem Krieg heimkehrten, vermisste Wolfgang Hilbig schmerzlich den Verschollenen. In seinen späteren literarischen Texten wurde der Vater aber auch von ihm mit den Kriegsverbrechen der Deutschen in Zusammenhang gebracht. Der fehlende Vater ist für die Kindheit und Jugend Hilbigs insofern als präsent mitzudenken, als der Schlafplatz des jungen Wolfgang im Ehebett an der Seite seiner Mutter bis zum Tode der Großmutter (1953) zugewiesen war. Die Umstände des (gewaltsamen?) Todes der Großmutter und der Umzug des Schlafplatzes für den jungen Hilbig sind Gegenstände einer späten Erzählung (vgl. Hilbig 2009b: 507-510). Die Vorgänge um den Tod der Großmutter finden sich auch in Natascha Wodins Roman "Nachtgeschwister" wieder, die darin kaum fiktional konstruierend die Zeit mit Wolfgang Hilbig als ihrem Geliebten und Ehemann beschreibt (vgl. Wodin 2009: 92 f.).

Spannung IV: «zwischen den paradiesen»[3] - zwischen den Geschlechtern?

Wenn im Folgenden Fragen der Sexualität und der Männlichkeit sowohl zum Autor Hilbig, aber auch zu seinen Figuren und sogar zu einer literarischen Figur, die seine ehemalige Frau Natascha Wodin entwarf und die Hilbigs Züge trug, erörtert werden, soll vor allem einem Bedürfnis nach Deutung der vielfach im Werk thematisierten sexuellen Störungen nachgegeben werden. Es ist dies kein Delektieren an Intimitäten und es ist kein voyeuristischer Blick am Werke, die Texte werfen vielmehr Fragen auf, die nicht einfach zu beantworten und zu bewerten sind. Dem Werk Hilbigs und seiner Person als Autor gegenüber ist die Haltung von Respekt und Hochachtung zugrunde gelegt. Bisher sind diese Auffälligkeiten im Hinblick auf die Sexualität, soweit mir bekannt ist, noch nicht thematisiert worden.[4]

Bereits im lyrischen Frühwerk ist die Merkwürdigkeit einer Störung im Empfinden eigener Männlichkeit markiert. Ein frühes Gedicht aus dem Jahre 1966 mit dem Titel "befindung" (Hilbig 2008c: 17). lese ich als Verweis auf eine Problematik,

[2] Auch ein Onkel Wolfgang Hilbigs, Kurt (1923-1942) starb während des Russlandfeldzuges. Vgl. Franzlik 2014: 17f.
[3] Vgl. Hilbig 2008b: 105-106.
[4] Hilbigs Erzählung "Die Weiber" bildet freilich eine Ausnahme.

die sich mit einiger Konstanz und in differenzierenden Variationen in Hilbigs Werk immer wieder erneut auffinden lässt:

“mein bett ist leer und es regnet
ich liege im leeren bett
es ist kalt und
regnet

nichts liegt
auf mir unter mir
weicht wasser
durch die matratzen zwischen
meinen beinen ist
nichts

ich liege allein abgedeckt
ist das dach zerschlagen
die fenster in mir
schreit es und
es regnet

niemand liegt im leeren
bett lasst mich
aufstehn –”

Um die Konstellation zu wiederholen: “[…] zwischen / meinen beinen ist / nichts […]”. Die befremdliche Empfindung, die vom Autor als “befindung” benannt wurde, muss in einer flüchtigen Erstlektüre nicht sofort als das Signal einer sexuellen Leerstelle erfasst werden. Auffällig ist zunächst der stockende Ton, der beim Lesen durch die Enjambements und die fehlenden Satzzeichen erzwungen wird. Mit dem “nichts” “zwischen meinen beinen” wird aber dennoch auf ein für Männer ungewöhnliches bzw. fehlendes Geschlechtsmerkmal hingewiesen, das stutzen lässt. Im Verlauf des Gesamttextes wird hier von dem anzunehmenden, männlichen lyrischen Subjekt zumindest ein Potential angedeutet, das konnotativ im Fortgang des Gedichts auf eine aktivierte männliche Sexualität weist. Einiges behauptet und bezeichnet das Phänomen männlicher Sexualaktivität, das aber zugleich auch wieder zurückgenommen erscheint. Weist der Zielpunkt des Gedichtes “aufstehn” nicht nur auf den Vorgang des Vom-Bett-Aufstehens, sondern auch auf die Erektion eines männlichen Geschlechtsteils, das in der Mitte des Gedichts angenommen werden kann, hin, so irritiert das dort aber behauptete “nichts”. Ist der evozierte Zusammenhang hier gesetzt und wieder fluchtartig verlassen? Erweist sich das Lesen des Gedichts wie eine verwischte Spur, die, kaum, dass sie wahrgenommen werden kann, auch schon wieder ins Verschwinden gebracht wird? Ein schönes Beispiel für eine Dekonstruktion? Genaugenommen ist nämlich das “aufstehn” nicht mit der Aufrichtung des männlichen Glieds oder dem als “nichts” zwischen den Beinen benannten Phänomen kongruent. Die Einzelelemente einer männlichen sexuellen Erregung mögen zwar genannt sein, die sprachliche Nachbildung derselben bleibt aber lückenhaft. Es bleibt in der Schwebe, unklar und ungenau bezeichnet, ob sich das Aufstehen auch auf ein Aufrichten des männlichen Sexualorgans beziehen lässt. Wenn ich als Interpret dennoch dieses Verständnis hier zur Diskussion stelle, dann deshalb, weil in Hilbigs Werk, das die Erektion männlicher Sexualorgane wiederholt

thematisiert und nicht etwa nur beiläufig am Rande beschreibt – siehe "Kommen"[5] - eine solche Deutung nicht ungewöhnlich ist. Der Autor spielt mit diesen Zuordnungen, die sich für den Leser ergeben, die aber auch wiederum sich als Irreführungen erweisen können. Er überschreitet in seinen Texten Tabus des in seiner Entstehungszeit Unsagbaren sowie Peinlichkeitsschwellen und Schamgrenzen.

Für die zitierte "befindung" hinzugedacht werden muss eine weitere Paradoxie: Das Liegen im leeren Bett, das das "ich" in der ersten Strophe behauptet, verweist ebenso auf eine Unmöglichkeit. Es wird in der letzten Strophe noch einmal, diesmal aber in gesteigertem Maße ad absurdum geführt: "niemand liegt im leeren / bett […]". Auch hier beherrscht eine "abwesenheit" (vgl. Hilbig 1979). die Szene, die dem ganzen Gedichtband - dem Debütband Hilbigs - seinen Titel gab. Was für ein Ort ist das Bett dieser "befindung"? Wo befindet sich wer? Was ging verloren und muss gesucht werden? In einer Rezeptionssituation, die sich nicht auf die sexuellen Konnotationen einlässt, steuert die Aufmerksamkeit nicht sofort zum Thema "Männlichkeit". Dieses scheint zwar präsent, ist aber zugleich auch entzogen oder driftet in ein Verborgenes.

Ein anderes Gedicht nimmt auf die gleiche Stelle des Körpers Bezug, widmet sich aber dem Material des Schreibens. Es heißt "die namen", dessen erster Teil so endet:

"Die namen nehmen gestalt an schreckliche
bärtige götter sie heulen nach feuer
Und schwert sie werfen mich aufs bett
Und öffnen mir die schenkel" (Hilbig 2008: 103)

Das Gedicht aus dem Jahre 1977 markiert erneut die Problemstelle des Autors, der in Gestalt des lyrischen Ichs auf sich verweist. Die Wesen, die von den "namen" ausgehen und die als "schreckliche bärtige götter" handgreiflich in Richtung des Geschlechtsorganes werden, statten sich mit "feuer" und "schwert" aus. Sie haben strafende Funktion und deuten eine Kastration an. Wenn folgerichtig im folgenden Teil von "blut und kastrationsurin" (was ist das eigentlich?) die Rede ist und die Worte "liebe glück, verwirrung […] panik aufruhr" eine Klimax bezeichnen, sind Empfindungen bezeichnet, die von Schmerz und Lust durchquert sind. Der fruchtbare Moment einer wohlgestalteten Signifikation entwindet sich dem Schreibenden, mit dem das Gedicht anhebt. Es sind damit gewalttätige Verläufe markiert, die den Schreibvorgang begleiten und die ihn mit einer selbstzerstörerischen Eigendynamik versehen. Die Namen, so scheint es, zeugen den Schreiber, erzeugen dabei auch dessen Geschlecht und verdoppeln sich, entwickeln zugleich eine repressive Gewalt, die sie dem Schreibenden antun, um diesen zu entmannen. Der Verweis auf Lacan, der an dieser Stelle sich aufdrängt, würde zu einem intellektuellen Abenteuer führen. Das wäre aber vielleicht zu kurz gegriffen. Ich verstehe das Gedicht daher als markantes Gebilde einer Signifikation, die sich selbst bezeichnet und zugleich aufhebt, die ihre Herkunft und ihre Generation ("die grenzen des landes meiner generation"; alle Zitierungen ebd.) ent-ziffert. In den Grenzen und Entgrenzungen sind auch die geschlechtlichen Identitäten aufgehoben. Sie sind dies in dem bekannten dreifachen hegelschen Sinn aufgehoben, also anwesend wie abwesend.

[5] In der Erzählung "Kommen" erinnert sich ein erwachsener Ich-Erzähler an ein frühpubertäres, wiederholtes Masturbieren im sonnengewärmten Schlamm. Weiter unten im Text wird auf die Erzählung ausführlicher eingegangen.

In der 1986 entstandenen Erzählung "Kommen", die Hilbig auch gern vorlas, wenn er mit Ungewöhnlichem sein Publikum zu provozieren suchte, ist von einem Mann die Rede, der in einem Haushalt mit Mutter, Tante und dem Großvater aufwuchs. Es ist dies eine familiale Konstellation, die in Hilbigs wirklichem Leben anzutreffen war. Die fortgesetzten Streitereien im Hause vollzogen sich zwischen den Frauen und den Männern, genauer, sie entzündeten sich vor allem durch den an der Schwelle zur Jugend stehenden Jungen. Obwohl die Frauen in der Übermacht waren, endeten die Auseinandersetzungen, wie die Erzählung versichert, immer im lauthals verzweifelten weiblichen Aufschrei: "Ins Wasser! Ins Wasser! Ich gehe ins Wasser!" (Hilbig 2009a: 359). Der Junge kommt häufig zu spät nach Hause und widersetzt sich den Zärtlichkeiten. "Los, komm… bin ich dein Liebling? Komm, sag's mir! Drängte mich schnurrend eine meiner Tanten […]" (ebd., 361). Der Junge verweigert sich aber den Aufforderungen: "Früher noch, als ich erst acht oder zehn war, wusste ich ihnen entgegenzutreten, hatte meinerseits die Stimme erhoben, ebenfalls schreiend: Ich komme nicht … nein, nein! Niemals, ich will nicht kommen […]" (ebd., 363). Um den Drohungen der Frauen zu entgehen, flüchtet der Heranwachsende auf eine Insel, die in einem abgelegenen Waldsee liegt. Abgeschirmt, im warmen Schlamm badend erlebt der Junge eine körperliche Sensation, die kaum anders als ein Samenerguss zu deuten ist. Er nimmt seine Verschmelzung mit "Fäulnis und Wasser" wahr, "ununterscheidbar von den Elementen um mich und über mir, mit denen ich mich vermischt hatte." (Ebd., 365f.) Fortan sind die gellenden Rufe der Frauen verstummt, es zieht eine Fremdheit zwischen dem Jungen und den Frauen herauf, die sich u.a. so auswirkt:

> Zwecklos, jetzt zu bekennen, wie ich sie liebte, zwecklos, ihnen zuzugeben, was sie einst unter Drohungen von mir gefordert hatten, den unumstößlichen Beweis meiner Liebe, jenen flüssigen Beweis meiner Liebe, der sie alle einschließen sollte … und den in mir zu mobilisieren ich nicht mehr die Kraft hatte. In alle den Jahren, die mir versunken waren, hatte ich die Namen der Liebe in mir zu sammeln versucht, einen Fluß von Namen, eine Regenflut von Wörtern, eine hochaufschäumende Halde von Liebeswörtern sollte es sein … ich fand sie nicht, oder die Wörter fanden *mich* nicht. (Ebd., 366; Hervorhebung im Original)

Als Erwachsener sucht der Erzähler noch einmal den Waldsee auf, der Zauber ist aber entschwunden, ein nebliger Schleier kündigt gespensterhaft den eigenen Tod an. Zum Sterben ist es aber noch zu früh. Der Protagonist tritt an die nun versunkene Insel und uriniert in deren Richtung. Die Erzählung endet in diesem Vorgang:

> Keuchend begann ich mich zu entleeren, als ob ich so ein Band herstellen konnte zwischen der Erde und mir, dampfend pißte ich ins Wasser, schmerzhaft ergoß ich mich und ließ mich vollkommen auslaufen, in das dunkle Wasser, auf dem die geilen weißen Kleider schwammen. (Ebd., 367f.)

Der Erzähler trägt als Mann offenkundig alle Kennzeichen, die normalerweise dieser Bezeichnung zugeordnet werden, es ist aber auch unübersehbar, dass es in den sozialen Beziehungen kriselt und er im Hinblick auf seine sexuelle Potenz Störungen unterliegt. Die Erzählung kennt ein Davor und ein Danach, ein Einst und ein Jetzt. Sie zerfällt in eine Vergangenheit, in der es Liebe gab und eine Bewegung, die wünschbar erschien als Begegnung zwischen den Geschlechtern. Wenn dabei den Frauen die konventionelle Symbolik des Wassers zugeordnet werden kann, bleiben dem männlichen Gegensatz das Land, der Steg und die Insel vorbehalten. Beides vermischt sich auf der Ebene des Elementaren im Schlamm, nicht jedoch auf der der Menschen. Als die Zeit der Reife

vorüber ist und der erwachsene Mann nun die Nähe der Frauen sucht, sind sie ihm entzogen. Ja, das männliche Geschlechtsorgan funktioniert nur noch als Ausgussgefäß zum Urinieren, ist damit auf eine unfruchtbare Impotenz reduziert. "Entzündet von einem tauben Blitz" (ebd., 367). zu sein, entspricht der Empfindung für diese Entmännlichung, die stattgefunden hat mit dem Eintritt ins Erwachsenendasein. Der Widersinn, der in der Metapher vom "tauben Blitz" ausgedrückt ist, wiederholt sich in Bezug auf die Beschreibung der sexuellen Phänomene. Dabei ist festzuhalten, dass sich diese Beschreibung nicht etwa auf ein Leben in einem als falsch empfundenen biologischen Geschlecht, oder einem kulturell dem Männlichen entgegen gesetzten Muster von Weiblichkeit bzw. in einem homosexuellen Begehren auflösen ließe. Es ist eine Störung zu beobachten, die einem dem äußeren Anschein nach männlichen Menschen widerfährt.

Bevor eine Deutung ansetzt, seien noch andere Beispiele aus Hilbigs Werk betrachtet. Zu Lyrik und Erzählung tritt nun der Roman, worin mehr Raum zur Beschreibung vorhanden ist:

C., die Hauptgestalt aus dem Roman "Das Provisorium", ist ebenfalls sexuellen Störungen und dies in einem außerordentlichen Maße unterworfen. Wiederum ist C. eine Alter ego-Gestalt Wolfgang Hilbigs. Er entstammt der Gegend um die Kreisstadt A. – das mag man als das dem Geburtstort Meuselwitz benachbarte Altenburg deuten -, hält sich (wie Hilbig) in Leipzig auf und fährt (wie Hilbig) mit einem Dienstvisum in den Westen Deutschlands, wo er in u. a. Hanau, Nürnberg oder München zeitweilig wohnt. Dass er mit einer russischstämmigen Schriftstellerin im Westen zusammenlebt, die im Roman Hedda genannt wird und dass Mona seine Freundin in Leipzig ist, unterstreichen Analogien in Richtung der Lebenssituation des Autors. Zwar nicht in den Details, so jedoch in Grundstrukturen ist C.s Lebenssituation der seines Autors nachgestellt. Man kann diese vielfachen Analogien als fiktive Konstruktionen auffassen oder sie in Beziehung zum Leben des Autors setzen, die beschriebenen Probleme um die deutsche Teilung und die Einheit, das Ende des Kalten Krieges, die besondere Situation eines Schriftstellers, der der Arbeiterschicht entstammt, die Probleme um die Alkoholsucht, die Unbehaustheit eines Autors zwischen den Welten, die Flucht vor der Entscheidung zwischen verschiedenen Lebenspartnern bleiben – all das scheint sich beim Protagonisten des Romans so zu ereignen, wie es etwa vom Autor erlebt wurde. Zweifellos ist es problematisch, diese Strukturen aufeinander zu beziehen. Seit langem hat sich eingebürgert, dass die literaturwissenschaftliche Arbeit die Sphären der Autorsituation von der seiner literarischen Widergänger trennte. Wenn der Autor den Stoff seines Lebens zum Gegenstand der Literatur macht, spricht man allenthalben von autobiographischen Zügen, die im Werk zu finden sind. Es gilt als ausgeschlossen, dass Extrapolationen vom Leben ins Werk vorgenommen werden und das ist im Hinblick auf eine biographisch eingeengte Interpretation von literarischen Texten auch völlig in Ordnung. Dennoch muss man auch konstatieren, dass der Diskurs um die Lebenssituation eines Autors auch immer wieder in die Deutung seiner Werke Eingang findet, ja dass es einen Diskurs um den Autor gibt, der auf Annahmen, Vermutungen und Unterstellungen beruht, die letztlich sich als Konstruktionen erweisen. Ob dieser Diskurs sachgerecht oder schicklich ist, scheint eine Ermessensfrage zu sein. Die Puristen der Werkabgeschlossenheit sitzen ebenso bestimmten Annahmen und Prämissen auf, die keineswegs von objektiven Kriterien herstammen. Man wird das

Dilemma nicht lösen können, manchmal hilft es aber zum Verständnis von Unbestimmtheitsstellen, wenn man Argumente aus der Schreibsituation des Autors in die Deutung einfließen lässt.

C. beklagt, dass er zum Schreiben nicht in der Lage sei:

> Fast jeder dieser Sätze begann mit dem Wörtchen *‚Ich'* … allein dies machte ihn so aggressiv, dass er den Zettel mit einem Fingerschnippen von der Tischplatte fegte. Die Bezeichnung *Ich* führte augenblicklich seine Impotenz herbei […] (Hilbig 2000: 72)

Wie man weiß, hat Hilbig einen Roman mit dem Personalpronomen der ersten Person Singular verfasst, der ihn anlässlich der Publikation auf der Frankfurter Buchmesse zu einer Berühmtheit in Sachen Aufarbeitung der Stasi-Problematik unter DDR-Autoren positionierte. Dass diese Deutung nicht ganz der Intention des Autors entsprach, erklärt vielleicht die Aggression, die C. befällt, wenn er das "Wörtchen ‚ICH'" in seinen Texten formuliert. Das Missverstehen seitens der literarischen Rezeption mag aber nur eine Ursache darstellen, die die Aggression entstehen lässt. Ein umfassenderer Grund mag in der Identitätskrise liegen, die C. im "Provisorium" seiner Biographie im Zeitraum zwischen ca. 1985 und 1990 durchlebt.

Nun wird im Zitat das für den Untersuchungsgegenstand so wichtige Wort «Ich» hier in eine Verbindung zum sexuellen (Un-)Vermögen gebracht. Auch in einem nächsten Zusammenhang, im Verhältnis zu seiner neuen Freundin Hedda ist das sexuelle Begehren C.s problematisiert:

> Er hatte nach einem halben Jahr, spätestens nach einem dreiviertel Jahr zu seinem Entsetzen bemerkt, dass sein Verlangen nach Hedda abnahm, dass sich bei ihm Anzeichen von Übersättigung zeigten. Das war eine nahezu traumatische Erfahrung; er hatte das schon zweimal hinter sich. / Als er auf diese Weise in Not zu geraten begann, zwang er sich noch längere Zeit mit Hedda zu schlafen. Die ersten Male war Hedda noch darüber hinweggegangen, dann hatte sie zu ihm gesagt: Wenn du nicht wirklich willst, dann laß es bleiben. Du strengst dich an, als ginge es um dein Leben. / Es geht auch um mein Leben, dachte er, sagte es aber nicht. (Hilbig 2000: 139).

Zwar steht die Impotenz, die C. gegenüber Frauen befällt nicht an erster Stelle im Roman, sie wird im Verlaufe des Textes mit der Schreib- und Identitätsstörung gekoppelt, die C. erfasst:

> Die Impotenz beherrschte ihn in jeder Hinsicht. Er musste das Land wechseln, das Gesellschaftssystem, das politische Lager. Aber er hatte von dem verdammten Volk nicht die geringste Unterstützung. Er musste das Wetter wechseln, seine Liebschaften, seinen gesamten Gedankenhaushalt. Über vierzig Jahre hatte er in seinem Leben herumstagniert, jetzt war es Zeit, daß er damit Schluß machte. (Hilbig 2000: 243)

Es liegt nahe, die Impotenz als eine vom sozialen System hervorgebrachte Schwäche der Männlichkeit zu deuten. Dass sie das Sozialverhalten betrifft, ist bestimmt zutreffend, ob aber damit die Faktoren, die auf einer Makroebene des Sozialen verortet werden, allein als Verursacher der Impotenz wirksam sind, muss bezweifelt werden.

Andernorts im Roman gibt C. zu erkennen, dass er seinen an der Schwelle zum Alter stehenden Körper inzwischen voller Hass betrachtet:

> Im Spiegel war der Rumpf eines fröstelnden weißlichen Männerkörpers zu sehen, hart an der Grenze zum Alter, ein feuchter, klebriger, unbrauchbarer Körper, aufgeschwemmt, missachtet, abgedroschen, das dauernde Ziel von Haß und Verachtung, die von Gott und aller Welt ausgingen. (Hilbig 2000: 261)

Die Unzufriedenheit mit dem alternden Körper ist es aber auch nicht allein, die zur Identitätsstörung führt. In Rückblicken steht dieser alternde Körper diametral entgegen gesetzten Bewertungen aus der Jugendzeit:

> […] in seinem Körper steckte eine rohe, unverwüstliche, geradezu gnadenlose Gesundheit; er fror nicht im Winter und schwitzte nicht im Sommer, seine Augen erkannten noch die winzigsten der Buchstaben auf der Tafel an der Wand des Augenarztes, ein ums andere Mal war er in der Schule ans Pult gerufen worden, damit an seiner gleichmäßig arbeitenden Bauchmuskulatur eine vorbildliche Atemtechnik demonstriert werden konnte. Man bestaunte ihn […] für seine sportlichen Leistungen, für die er bald stadtbekannt wurde. (Hilbig 2000: 258)

Da er es zu einer gewissen Prominenz gebracht hat, ist C. auch in Ton und Bild als ein Medienereignis wahrnehmbar. C. selbst verurteilt sich aber gnadenlos:

> Er dachte an die Erschütterung, die er davongetragen hatte, als er sich zum ersten Mal im Fernsehen sah … und die sich dann bei jeder nachfolgenden Gelegenheit wiederholte: Konnte er das sein, fragte er sich entsetzt, dieses gedunsene Wesen, das sich da auf dem Bildschirm vergeblich zu verkleinern suchte? Stimmte die fahrige Mißgeburt mit ihm überein, die auf der flimmernden Scheibe nach Luft und Ausdruck japste […] Hatte diese Qualle etwas mit ihm zu tun? […] Etwas Ähnliches widerfuhr ihm, wenn er seine Stimme im Radio hörte: ein zertretenes Sächsisch, er war der heulende Brei der südlichen ostzonalen Vororte, das verquetschte Gewinsel (das auch die meisten SED-Regierungsbonzen benutzten), in dem jedes Wort auf abstoßende Weise falsch und anmaßend klang. (Hilbig 2000: 233)

Es liegt nahe, dass als Erklärung die Symptome einer midlife-crisis hier addiert und diese als eine "normale" Alterserscheinung männlicher Biographien gedeutet werden. Sicherlich ist auch dies nicht von der Hand zu weisen. Bedingt durch den Alkoholismus, den altersbedingten körperlichen Verschleiß, die Abnahme der Libido, der Furcht davor, die zudem durch die Lektüre von psychoanalytischen und psychotherapeutischen Fachbücher geschürt (was zugleich gehasst wird), befördert C. sich in eine schwere Lebenskrise hinein, die ihn vereinsamt, von der Umwelt und sich selbst gegenüber entfremdet. Den stetig sich steigernden Minderwertigkeitsgefühlen, die ihn als Deutschen aus der DDR befallen, die Unsicherheiten sich selbst als Autor gegenüber werden auch genährt durch die Zweifel an der Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht.

An anderer Stelle ist davon die Rede, dass C. schon seit früher Kindheit und Jugend dem eigenen Geschlecht mit einer großen Scham begegnet wird. So versucht der Knabe, dessen Schlafplatz an der Seite seiner Mutter im Ehebett ist, seine Genitalien vor der Mutter zu verbergen, besonders dann, wenn ihn Erektionen befallen.

> Beinahe die ganze Kindheit über schlief er neben seiner Mutter, an seines Vaters Statt, der im Kessel von Stalingrad verschwunden war; erst der Tod seiner Großmutter hatte diese Lage beendet. Jede Nacht all dieser Jahre, an die er sich noch erinnerte, war er intensiv damit befaßt gewesen, eine Erektion seines Glieds zu verhindern, oder diese, wenn sie sich bei nachlassender Aufmerksamkeit doch einstellte, vor seiner Mutter zu verbergen. (Hilbig 2000: 220)

Scham und Pein befallen ihn anlässlich der Betrachtung seines erigierten Glieds, seine Erinnerung an die kindlichen Versuche die Erektionen zu unterbinden sind von Verboten gegenüber dem eigenen Körper und seinem Geschlecht wie von lustvollen Berührungen durchquert. Gegenüber den Geschlechtsorganen den eigenen wie fremden bildet sich, so könnte man es zusammenfassen, ein aggressiver Komplex heraus, der einerseits auf Ablehnung, Verleugnung und Vernichtung und andererseits auf Anerkennung und Bestätigung drängt. C. gerät wiederholt in Panik, er versucht sich selbst zu analysieren, seine Ängste werden zum Gegenstand seines Schreibens. Er wird völlig von diesen Panikattacken beherrscht, wenn er sich mit wissenschaftlichen Schriften seiner Situation nähern möchte. Besonders die Ratgeber-Kultur des Westens verärgert ihn. Er "empfand einen heftigen Widerwillen gegen die psychologischen und pseudo-psychologischen Banalisierungen" (ebd., 164) in den Medien. Eine Schlagzeile: "Für Männer: Starke Mutterbindung verantwortlich für Potenzprobleme!" (ebd., 165) versetzt ihn in Wutzustände. Dieser Komplex ist verantwortlich dafür, das C. nach seinen Bekundungen nicht in der Lage ist, weder mit Mona noch mit Hedda in einem Bett zu schlafen. Überhaupt sei, immer dann, wenn er eine Frau zu lieben sich selbst gestattete, diese Liebe zugleich von dem Auftreten einer anhaltenden Impotenz begleitet gewesen. All das mache ihm sein Leben zur Qual. Martha, die Frau seines Freundes H., die er nicht liebe, sei ihm als Sexpartnerin sehr willkommen: "Martha liebte er nicht, aber er wollte und konnte mir ihr schlafen, Er hatte förmlich Angst vor dem Moment, in der er begann, Martha zu lieben…" (Ebd., 204)

Man könnte noch weit mehr Belege für die Störungen im Selbstwertgefühl und dem Empfinden der eigenen Sexualität anführen. Wie sind diese Störungen zu erklären? Es ist möglich auf die Singularität dieses Empfindens für diesen speziellen Roman zu begrenzen und das als eine Figureneigenschaft zu deuten. Dem widerspricht aber m. E. die wiederholt an anderen Stellen des Werks anzutreffende Verhältnisse in den Beschreibungen des Körpers und der Sexualität der Figuren. Unterstrichen und herausgehoben aus dem Umkreis des gestalteten Werks wird die bestehende Problematik vor allem durch die Mitteilungen Natascha Wodins. Sie, die zwischen 1986 und 1999 Hilbigs Geliebte und Ehefrau war, hat in ihrem Roman "Nachtgeschwister" (Wodin 2009) das Zusammenleben mit Hilbig in fingierter Form aufgezeichnet. Wodin, die in Hilbigs "Das Provisorium" als Hedda auftritt, nennt ihren Romanheld Jakob Stumm. Die Grobstruktur der Handlung, wichtige Fakten und Informationen sind kaum verdeckt dem Erlebten entnommen. Auch sie schildert den plötzlich eingetretenen Lustabfall in ihrer Beziehung:

> Lange Zeit hatte ich geglaubt, dass Jakobs so schlagartig erloschene Leidenschaft für mich sich früher oder später wiederbeleben würde, aber sie belebte sich nicht, im Gegenteil. Aus der Manie, mit der er mich einst begehrt hatte, war einen Phobie geworden. Jetzt genügte es, ihn an der Schulter zu berühren, und in seinen Augen flackerte Schrecken auf. Er lebte in ständiger Angst vor mir, vor meiner Einforderung dessen, was er für seine Mannespflicht hielt. Unentwegt redete er von dieser Pflicht, die er schon deshalb nicht erfüllen konnte, weil er, wie er mich ständig glauben machen wollte, nicht über die anatomischen Maße verfügte, um eine Frau zu befriedigen. (Hilbig 2000: 178f.)

Aufschlussreich finde ich auch die Beobachtung von Wodin über die Bekleidung im Hause, die Jakob Stumm im Roman zu bevorzugen beginnt:

> Irgendwie war es einmal gekommen, dass er in ein Nachthemd von mir geschlüpft war, und das hatte ihm so gut gefallen, dass er seitdem seine Schlafanzüge ignorierte und nur noch meine Nachthemden trug. Er fühlte sich darin so wohl wie in keinem anderen Kleidungsstück, er betrachtete sich darin im Spiegel und war sichtlich entzückt, wenn ich ihm sagte, in Wirklichkeit sei er eine Frau. Es kam vor, dass er das Nachthemd den ganzen Tag nicht auszog. (Hilbig 2000: 194)

Hypothese und These

Mich führten diese und weitere Symptome zu der Hypothese, dass in Wolfgang Hilbig eine minimale, aber signifikante partielle Verschiebung zur Transsexualität zu konstatieren sei.

Diese Hypothese hatte mich zu den Thesen von Volkmar Siegusch geführt, der als Mediziner diese Thematik lange Jahre erforschte (Siegusch 1995 und 2013). Hilbigs solidarische Haltung zu Jayne-Ann Igel (vormals Bernd Igel), der eine transsexuelle Umwandlung durchlaufen hatte und sie auch zum Gegenstand eines literarischen Tagebuchs gemacht hatte (vgl. Igel 1991), schien die Hypothese zu stützen und doch musste sie verworfen werden. Ausgehend von den geschilderten Beobachtungen finde ich in Hilbigs Werk unter dem Aspekt des sexuellen Begehrens Besonderheiten, die zur eigenartigen Identität der Protagonisten gehören und die nicht ohne weiteres plausibel sind. Die Besonderheiten können als Auffälligkeiten oder Störungen einer normalen männlichen Aktivität gelesen werden. Der Männlichkeitsforscher Martin Dinges (vgl. Dinges 2005) wies mir schließlich den Weg zu einer plausiblen Erklärung, die jedoch umstritten bleibt: Dinges machte mich aufmerksam auf eine psycho-soziale Erkrankung, die als Parentifizierung in die psychoanalytische Literatur und Forschung eingegangen ist: Parentifizierung ist die Bezeichnung für eine Störung, die eintreten kann, wenn ein

> […] Kind seine Bedürfnisse nach Aufmerksamkeit, Sicherheit und Fürsorge aufopfert, um sich anzupassen und für die instrumentellen und emotionalen Bedürfnisse des Elternteils zu sorgen… Ein Kind kann beispielweise ein Verbündeter eines Elternteils sein, einen Elternteil emotional versorgen, der an Depressionen oder anderweitigen psychischen Erkrankung leidet […] es kann die Rolle des Sündenbocks, einer ‚guten' Mutter oder sogar die des sexuellen Partners übernehmen. (Schier, Egle, Nickel, Kappis, Herke, Hardt 2011; 61:364f.)

Vaterlosigkeit, so das Ergebnis der hier zitierten Studie, kann zu einer solchen Parentifizierung führen oder sie bedingen. Im Ergebnis werden in späteren Lebensalter Erscheinungen der Impotenz durch die Psychologen beobachtet. Besonders nach dem II. Weltkrieg sind Erkrankungen in Deutschland (gerade, weil relativ viele männliche Angehörige der Kriegsgeneration fehlten) in dieser Hinsicht gehäuft aufgetreten. Im Falle Wolfgang Hilbigs können die eingangs geschilderten spannungsreichen Suprastrukturen, die sich später in seinem Werk niedergeschlagen haben, durchaus dafür maßgeblich sein. In den nach "«Ich»" geschriebenen Werken geht Hilbig noch offensiver auf diese, ‚seine' Problematik ein. Ausführlich schildert Hilbig in seinen Werken – vor allem im "Provisorium" - wiederholt Szenen aus seiner vaterlosen Kindheit, seine frühen Jahre im Ehebett seiner Mutter, in der er einerseits die Stelle des Vaters einnahm, und andererseits gleichzeitig seine eigene beginnende Sexualität zu unterdrücken suchte. Mir scheint es nahe zu liegen, dass er die Parentifizierung als solche nicht erkennen konnte und darunter litt, was sich auch auf die von ihm erfundenen Alter Ego -Figuren im Werk ausdehnte. Dass er derart eng an seiner

Biografie entlang schrieb, unterstreicht für mich diesen Zusammenhang, denn auch Ingo Schulze, Hilbigs Schriftstellerkollege aus A. wie Altenburg, hatte bereits auf dem Umschlag des in der Bibliothek der Süddeutschen Zeitung zum Roman «Ich», das in der Reihe der großen Romane des 20 Jahrhunderts erschien, vermerkt: «Wolfgang Hilbig schreibt über das Ureigenste mit einer Rückhaltlosigkeit, die schockiert.» (Schulze 2008: Schutzumschlag)

Fazit

Für diese Untersuchung, die sich mit den Auffälligkeiten und Störungen der männlichen Potenz der Alter Ego-Figuren von Wolfgang Hilbigs Werk beschäftigt, kann resümiert werden, dass diese möglicherweise durch ein Parentifizierung in der Kindheit Hilbigs motiviert ist. Diese seltene psychische Beeinträchtigung kann eintreten, wenn Kinder die Position eines Elternteils vertreten, welches in der Familie unersetzlich vermisst wird. Die Leerstelle des seit Stalingrad verschwundenen Vaters kann unbewusst vom Sohn eingenommen worden sein, was sich erst relativ spät im weiteren Leben verdeutlichte und u. a. als Symptom von ausbleibender Libido manifestierte.

Literaturverzeichnis

Dinges, Martin (2005): *Männer- Macht-Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute*. Frankfurt/ M. und New York: Campus Verlag.

Franzlik, Margret (2014*): Erinnerung an Wolfgang Hilbig*. Berlin: Transit Buchverlag.

Hilbig, Wolfgang (1979): *abwesenheit. gedichte*. Frankfurt/ M.: S. Fischer Verlag.

Hilbig, Wolfgang (1986): Der Name meines Großvaters In: Kulessa, Hanne (Hg.): *Nenne / deinen lieben Namen, / den du mir / so lang verborgen*. Schriftsteller über Vornamen, Düsseldorf, S. 214.

Hilbig, Wolfgang (2000): *Das Provisorium*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag.

Hilbig, Wolfgang (2008): die namen. In: Ders.: Werke Band I. Die Gedichte, Frankurt/ M.: S. Fischer Verlag, S. 103

Hilbig, Wolfgang (2008a): prosa meiner heimatstraße. In: Ders.: *Werke. Band I. Die Gedichte*, Frankfurt/ M.: S. Fischer Verlag, S. 238-263.

Hilbig, Wolfgang (2008b): zwischen den paradiesen. In: Ders.*: Werke. Band I. Gedichte*, Frankfurt/ M.: S. Fischer Verlag, S. 105-106.

Hilbig, Wolfgang (2008c): befindung. In: Ders.: *Werke Band I. Die Gedichte*, Frankfurt/ M.: S. Fischer Verlag, S. 17.

Hilbig, Wolfgang (2009a): Kommen. In: Ders: *Werke II. Erzählungen und Kurzprosa*, Frankfurt/ M.: S. Fischer Verlag, S. 359- 368.

Hilbig, Wolfgang (2009b): Der Schlaf der Gerechten. In: Ders: *Werke II. Erzählungen und Kurzprosa*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag, S. 507-510.

Igel; Jayne-Ann (1991): *Fahrwasser*. Eine innere Biografie in Ansätzen mit einem Vorwort von Wolfgang Hilbig. Leipzig: Reclam Verlag.

Schier, Katarzyna; Egle, Ulrich; Nickel, Ralf; Kappis, Bernd; Herke, Max; Hardt, Jochen (2011): Parentifizierung in der Kindheit und psychische Störungen im Erwachsenenalter. In: *Psychotherapie - Psychosomatik - Medizinische Psychologie. Organ des Deutschen Kollegiums für Psychosomatische Medizin*. Georg Thieme Verlag, Stuttgart New York 7 2011; 61: 364-371.

Schulze, Ingo (2008): Wolfgang Hilbig schreibt über das Ureigenste mit einer Rückhaltlosigkeit, die schockiert. In: Wolfgang Hilbig: *«Ich»: Roman.* Lizenzausgabe für die Bibliothek der Süddeutschen Zeitung, München, Schutzumschlag.

Sigusch, Volkmar (1995): *Geschlechtswechsel*. Hamburg: Rotbuch Verlag.

Sigusch, Volkmar (2013): *Sexualitäten. Eine kritische Theorie in 99 Fragmenten*. Frankfurt/ M. und New York: Campus Verlag.

Stillmark, Hans-Christian (2013): Wie es zu Kaschi aus der Asche kam - Zu Wolfgang Hilbigs Herkunft aus dem Osten. In: Lasatowicz, Maria Katarzyna / Rudolph, Andrea (Hg.): *Corpora und Canones. Schlesien und andere Räume in Sprache, Literatur und Wissenschaft*, Trafo Verlagsgruppe Dr. Wolfgang Weist Berlin, S. 101-112.

Wodin, Natascha (2009): *Nachtgeschwister*. München: Verlag Antje Kunstmann.

Diyalog 2018/1: 45-51

‘Leutnant Gustl’ als eine repräsentative Figur für die Identitätsdefizite in der Gesellschaft

Tahsin Aktaş - Yüksel Suyanı, Ankara

Öz

Toplumda kimlik sorunlarını temsil eden bir figür olarak ‘Leutnant Gustl’ Nuveli

Bu araştırmada Avusturya edebiyatının ünlü yazarlarından Arthur Schnitzler’in “Leutnant Gustl” adlı nuvelini bilimsel literatürün ışığında betimlemeli bir yöntemle analiz etmeye çalıştık. 1900 yılında, yani Avusturya - Macaristan imparatorluğunun son dönemlerinde kaleme alınan bu nuvelde küçük burjuva sınıfını temsil eden Leutnant Gustl (Teğmen Gustl) karakterinin, içinde yasadığı toplum ile kendi iç dünyası arasındaki çatışmalar irdelenmektedir. Söz konusu araştırmada Gustl figürünün çevresi ile olan iletişimde ortaya çıkan kişilik sorunları ve bu sorunların üstesinden nasıl gelmeye çalıştığı konusu, eserin değişik bölümlerinden örnekler verilerek ortaya konuldu.

Anahtar Sözcükler: iç monolog, kimlik krizi, onur, kurallar, birey.

Abstract

In vorliegender Arbeit haben wir den Versuch unternommen, die Novelle mit dem Titel “Leutnant Gustl” von Arthur Schnitzler im Lichte der wissenschaftlichen Literatur mit dem deskriptiven Verfahren zu analysieren. Es geht darin um einen Konflikt zwischen der inneren Welt des kleinbürgerlichen Protagonisten der k.u.k. Monarchie der Jahrhundertwende, und der Gesellschaft, in der er lebt. Hier wird vorwiegend die Identitätskrise der Figur Leutnant Gustl, die mit seiner Umgebung zu tun hat, und die sich mit der Überwindung derselben auseinandergesetzt. Bei der Analyse wird nicht zuletzt auf die Fragen eingegangen, worin die Identitätsprobleme liegen, wie der Protagonist aus diesen Problemen herauszukommen versucht.

Schlüsselwörter: Innerer Monolog, die Identitätskrise, die Ehre, die Regeln, das Individuum.

1. Einleitung

Der Schwerpunkt dieser Arbeit besteht darin, die Bewusstseinstruktur von Leutnant Gustl als Reflex eines gesellschaftlichen Phänomens zu diagnostizieren. Hierbei wird sich zeigen, dass übergeordnete gesellschaftliche Entwicklungen einen Einfluss auf Gustls Schicksal haben. Allerdings entspricht die gesellschaftskritische Implikation in “Leutnant Gustl” nicht der primären Textintentionalität, sondern ist vielmehr von untergeordneter Bedeutung. Gustl repräsentiert die Offizierskaste der kaiserlich und königliche [k.u.k.] Monarchie und damit implizit den Zeitgeist eines künstlich zusammengehaltenen, von zunehmend zentrifugalen Kräften beherrschten Vielvölkerstaats Österreich, doch wird es dem Erzähltext nicht gerecht, würde man die Ursache für Gustls defizitären Bewusstseinszustand auf das Institut des Militärs reduzieren.

Einsendedatum: 26.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Die Textintentionalität zielt vielmehr darauf ab, die Identitätsdefizite eines existentiell verunsicherten Individuums unmittelbar zu veranschaulichen, welches seine Angst vor der eigenen Leere überspielt, indem es sich in eine Gruppenidentität flüchtet, deren Normen es nicht zu hinterfragen vermag. Die entfaltete Problematik ist zeitlich und räumlich nicht auf das Wiener Fin de Siècle zu reduzieren, sondern birgt in sich eine Allgemeingültigkeit, die jeden Menschen treffen könnte.

2. Konstruktion einer Grenzsituation

2.1 Konflikt mit dem Bäckermeister

Der Erzähler konstruiert für Leutnant Gustl eine Grenzsituation, indem er von außen ein Erregungsmoment in die Handlung einbringt. Die Ausgangsbedingung ist folgende: Gustl langweilt sich im Oratorium und möchte den Ort schnell verlassen. Im Gedränge an der Garderobe kommt es zu einem Zwischenfall mit dem Bäckermeister Habetswallner. Der Leutnant drängt ihn zur Seite, und nach dessen Aufforderung, Ruhe zu bewahren, erwidert Gustl: “Sie, halten Sie das Maul” C. Darauf greift der Bäcker zu Gustls Säbel, hält ihn fest und nennt Gustl einen “dummen Buben” (vgl. Schnitzler 1991: 16,17).

Der Bäckermeister hindert Gustl daran, seine soziale Überlegenheit auszuspielen. Mit dem Griff zum Säbel blockiert er sowohl die sprachliche als auch die handlungsmäßige Reaktion des Leutnants.

2.2 Der Standesunterschied zwischen dem Leutnant und dem Bäckermeister

Nach den Regeln des Ehrenkodex ist Gustl wehrlos gegenüber dem Bäckermeister. Aufgrund des Standesunterschiedes darf Gustl den sozial unterlegenen Bäckermeister nicht zum Duell fordern, weil dieser nicht satisfaktionsfähig ist. Würde er den Bäckermeister rechtlich belangen, so würde die Beleidigungslage einen Skandal nach sich ziehen (vgl. Janz 1977: 131). Der Leser erkennt trotz Innenperspektive die moralische Überlegenheit des Bäckermeisters Habetswallner. Die Auseinandersetzung mit Habetswallner ist Schlüsselszene der Gegenwartshandlung und Ausgangsbedingung für die Enttäuschungsverarbeitung.

2.3 Der militärische Ehrenkodex

Im Folgenden wird der Gedankenstrom der Hauptfigur von dem Faktum des Ehrverlusts gezeigt. Hegel definiert die Ehre als Ausmaß des öffentlichen Ansehens, das jemand auf Grund der Werte seiner Person und seines Handels besitzt. Sie kann den mannigfaltigsten Inhalt haben. Soziale Normen legen das Abmessung und den Grad der Verletzlichkeit fest (vgl. Moldenhauer und Michael 1973: 125). Der Ehrenkodex verlangt von Gustl, sich auf keine Auseinandersetzungen mit sozial niedriger stehenden Menschen einzulassen, sondern diese durch militärisches Verhalten einzuschüchtern. Da Gustl es nicht vermochte, souverän auf den Bäckermeister zu reagieren, hat er gegen den militärischen Ehrenkodex verstoßen.

In seiner Existenz und in seinem Status von dem Faktum des Ehrverlusts bedroht, befindet Gustl sich in einer Grenzsituation. Der einzige Ausweg scheint ihm der

Ehrentod zu sein. Deshalb sucht er nach dem Vorfall auch bewusst Einsamkeit auf, um sich zumindest sozial totzustellen. Gustl scheinbar uferloser Gedankenstrom verdeutlicht seine exemplarische Unfähigkeit, sich Klarheit über seine „Gefühle zu verschaffen, seine Gedanken zu ordnen oder Analysen zu leisten. Die momentane Einsicht über die Unangemessenheit seiner rüden Bemerkung wird in die Enttäuschungsverarbeitung nicht miteinbezogen. Stattdessen verstrickt er sich in irreale Schuldzuweisung, um sich selbst zu entlasten (vgl. Schnitzler 1991: 21). Hier entlarvt Gustl sich selbst durch sein Unvermögen, Fehler bei sich selbst anzuerkennen. Ein weiteres Merkmal in Gustls Bewusstseinsstruktur ist die enorme Aggressionsbereitschaft, welche sich bereits während des Oratoriums am Augenduell mit einem anderen Konzertbesucher manifestiert (vgl. Schnitzler 1991: 9). Der Gedanke an das Duell mit dem Juristen steigert zudem seine Aggressionen und bereitet die Auseinandersetzung mit dem Bäckermeister vor. Warum reagiert der Leutnant so unangemessen, und wo ist die Ursache seines Aggressionspotentials zu finden? Um diese Frage zu klären, ist es notwendig, dass wir uns mit dem sozialen Hintergrund des Leutnants und seinen sozialen Bezugsfeldern auseinandersetzen.

3. Sozialer Kontext der Figur

Die Titelfigur bekleidet den militärischen Rang eines Leutnants in der kaiserlich und königlichen Monarchie. Er ist 23 oder 24 Jahre alt. Sein Vater, ein höherer Beamter, musste offenbar gegen seinen Willen aus dem Dienst ausscheiden. Gustls ältere Schwester Klara ist im Alter von 28 Jahren noch unverheiratet. Die Gustl vorbestimmte Laufbahn als Ökonom scheitert durch das Ausscheiden aus dem Gymnasium. Ursprünglich sollte er das ungarische Landgut seines reichen Onkels leiten, der ihn mit unregelmäßigen Zahlungen unterstützt. Der Abbruch des Gymnasiums veranlasste Gustl die Kadettenschule zu besuchen. Lieber wäre er zur Kavallerie gegangen, aber diese Karriere blieb ihm aus finanziellen Gründen der notwendigen Unterhaltung eines eigenen Pferdes verwehrt. Insgesamt ist Gustls Familiensituation negativ zu werten. Trotz Wahrung der äußeren Form erfährt er keinen Rückhalt aus seiner Familie, denn die Bindung zu ihr ist auf finanzielle Aspekte beschränkt.

4. Konflikt zwischen Gustls privater und militärischer Person

4.1. Ersatzidentität durch das Institut des Militärs

Der fehlende Rückhalt aus Gustls Familie und das Scheitern der bürgerlichen Laufbahn als Ökonom bedeuten für ihn den Verlust seines natürlichen Identitätsbewusstseins. Sicherheit ergibt sich für den Leutnant aus dem Zugehörigkeitsgefühl zur Offizierskaste, welche Gustl eine Identifizierungsmöglichkeit anbietet. Er versteht sich nicht mehr als Person, sondern als Rollenträger, was sich durch die Selbstanredung als Leutnant belegen lässt (vgl, Schnitzler 1991: 45). Er stellt sich als Individuum ohne Individualität dar, das seine Existenz dem gesellschaftlichen Bezugsfeld des Militärs verdankt. Die bedingungslose Akzeptanz der identitätsstiftenden Rolle manifestiert sich, in dem die Figur überzogene Aggressionen gegen Angriffe von außen entwickelt, denen die Offizierskaste ausgesetzt ist.

Wahre Befriedigung bedeutet für den Leutnant das Gefühl der Sicherheit und der Bestätigung in der Institution des Militärs. Angriffe auf das gesellschaftliche Phänomen

bedrohen die Identität selbst und bewirken eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls. Gustl befürchtet den möglichen Statusverlust des Militärs. Der Leutnant wünscht sich einen Krieg, um das Sinnwerden und die Bestätigung des Soldatseins zu erfahren (vgl. Schnitzler 1991: 45). Sein Tätigkeitsbereich erschöpft sich in Formalitäten und Manövern. Unbehagen bereitet Gustl auch das neu eingeführte Institut des Reserveoffiziers. So wurde rechtlich verfügt, dass Einjährig-Freiwillige nach Ablauf ihrer Dienstzeit den gleichen Status besitzen wie altgediente Offiziere (vgl. Janz 1977: 45). Auch hier besteht für den Leutnant die Gefahr des Prestigeverlusts. Die Tatsache, dass auch Personen jüdischen Glaubens zu den Einjährig-Freiwilligen zählen, dient Gustl als Anlass zu antisemitischen Vorurteilen.

Die Brisanz der Erzählung wird nur vor dem sozial historischen Hintergrund deutlich. Die Zeitgenössischen Kritiker verstanden Intention des Autors als satirisch dargebotene Gesellschaftskritik. Die Argumentation, was Schnitzler als erstes durch die Zeitschrift (*Reichswehr*) mitkriegt, ist einerseits, dass der „beschuldigte Oberarzt die Standesehre verletzt hat […] und die Ehre und das Ansehen der österreichisch-ungarischen Armee geschädigt hat, andererseits seltsamerweise, dass er gegen die persönlichen Angriffe der erwähnten Zeitschrift keine Schritte unternommen hat“ (vgl. Polz-Heinzl 2000: 52).

Nach dem Erscheinen der Erzählung wurde Schnitzler wegen Beleidigung des Ansehens der k.u.k.- Armee durch das Urteil eines militärischen Ehrenrats am 14. Juni 1901 von seiner Charge als Reserveoffizier entbunden und zum einfachen Sanitätssoldaten degradiert (vgl. Knorr 1988: 93). Schlagwörter der Jahrhundertwende werden in die Thematik miteinbezogen, auch wenn sie keine vordergründige Rolle spielen. Angedeutet wird die Rolle des Militärs als Brutstätte für antisemitische Vorurteile und für Antisozialismus.

4.2 Sexualität in Verbindung mit Aggression

Gustls Substanzlosigkeit und seine innere Leere verhindern die Möglichkeit einer festen Beziehung. Er degradiert die Frauen durch Verallgemeinerungen zu Lustobjekten, die ihm das “einzige tatsächliche Vergnügen bieten können. Die Unkenntnisse über das Alter seiner Geliebten und die Dauer der Beziehung belegen Gustls Bindungsfähigkeit, die Ausdruck einer Flucht vor sich selbst ist.

In seiner Bewusstseinsstruktur verbirgt sich ein ihm unbewusster Zusammenhang von Sexualität und Aggressivität. Der Leutnant erinnert sich an den Abschied von einer seiner Geliebten, “… mein Lebtag hab` ich kein Frauenzimmer so weinen gesehe`n … Das war doch eigentlich das Hübscheste, was ich erlebt habe` …” (vgl. Schnitzler 1991: 45). Hier vermischt sich Sexualität mit einer sadistisch aggressiven Komponente.

Ein bedeutsamer Aspekt in diesem Zusammenhang ist die phallische Bedeutung des Säbels: Gustl erinnert sich an einen Nachmittag in Galizien, den er nackt auf dem Bett liegend verbrachte. Von dem Besuch eines Kameraden überrascht, sprang er, den Säbel in der Hand, vom Bett (vgl. Janz 1977: 118).

Hier wird der unmittelbare Zusammenhang zwischen Gustls militärischer und sexueller Existenz durch das Schlüsselsymbol des Säbels deutlich. Er ist phallisches und

militärisches Symbol zugleich. Jetzt erst ist es dem Leser möglich, den Griff des Bäckermeisters zum Säbel umfassender zu bewerten. Für den Bewusstseinshorizont der Figur bedeutet er die Bedrohung der militärischen und der triebhaften Existenz. Laermann bezeichnet den Griff des Bäckermeisters zum Säbel als symbolische Kastration (vgl. Janz 1977: 125).

Ein weiteres Indiz für den strukturellen Zusammenhang zwischen Sexualität und der militärischen Welt ist der Trieb-Norm-Konflikt in Gustls Innern. Sobald sich Gustl mit dem aus militärischen Gründen notwendigen Selbstmord auseinandersetzt, wird sein Bewusstsein mit sinnlichen Daten der Außenwelt oder der Erinnerung konfrontiert (vgl. Allerdissen 1985: 56).

Gustls Bewusstsein ist bestimmt von Reizen des Unterbewussten, überlagerten Erinnerungsschichten und sinnlichen Impulsen der äußeren Welt. Wie arrangiert der Text das scheinbare Chaos des Bewusstseinsstroms der Figur und wie werden die Normen entlarvt?

5. Bewusstseinsdarstellung von Leutnant Gustl mit dem Stilprinzip des inneren Monologs

Arthur Schnitzler verwendet in der Erzählung "Leutnant Gustl" das Stilprinzip des inneren Monologs. Er war der erste, der dieses Stilmittel konsequent benutzte. Zuvor verwendete es zwar der Französische Symbolist Edouard Dujardin in der Novelle "Les lauriers sont coupé" (1987) an, doch ist sie von literarisch untergeordneter Bedeutung (vgl. Buck 1987: 110).

Der Erzähler zieht sich auf das Ich des Leutnants zurück. Er fingiert die Figur, scheint aber nicht existent. Das Geschehen wird in das Bewusstsein von Gustl projiziert, d.h. die Handlung fließt durch den Bewusstseinsstrom des Monologisierenden. Die subjektiven Empfindungen werden in Form von einer gesprochenen Rede in der ersten Person Singular wiedergegeben. Durch die Aufhebung der Grenze zwischen Außen- und Innenwelt muss der Leser die Reflexe der Außenwelt am Inneren des Leutnants ablesen. Nur über sein Inneres werden historische und empirische Fakten dingfest gemacht (vgl. Neuse 2000: 328).

Stilistische Mittel der direkten Vergegenwärtigung sind die Verwendung von Auslassungszeichen und Gedankenstrich, die schon optisch den Abbruch der Rede und den Wegfall des Gedankenabschlusses kennzeichnen. Der Faktor Zeit ist in der Erzählung genau fixierbar. Das Geschehen beginnt am 4. April um viertel vor zehn und endet am folgenden Morgen um sechs Uhr früh. Der Bewusstseinsstrom der Figur erlaubt wegen seines assoziativen Charakters freie Verfügung über verschiedene Zeitebenen. Erinnerungen überlagern sich mit der Gegenwart, Zukünftiges wird antizipiert. Vom Moment des Beginns an bewegt sich die Erzählung in die Zukunft. Da die Erlebnisse von Gustl gegenwärtig sind, erlebt sie der Leser gleichzeitig mit der Figur, ähnlich wie auf der Bühne. Deshalb ist der innere Monolog ein der Dramatik verwandtes Stilmittel (vgl. Neuse 2000: 334).

Durch die Erzählform der unmittelbaren und lückenlosen Selbstdarstellung besitzt die Figur des Leutnants eine "Allmacht", da kein objektives Gegenüber die subjektive

Gedankenflut ausgleichen kann. Die Form des inneren Monologs legt dem Inhalt eine Beschränkung auf, weil Gustl einziger Bezugspunkt zur Wirklichkeit ist. Knorr spricht von einer totalisierten Subjektivierung (vgl. Knorr 1988: 94). Der Innere Monolog bietet, wie kein anderes Stilmittel, Einblick in das Innenleben einer Figur.

5.1 Erzählkonzeption

Der scheinbar chaotische Fluss von Gustls Bewusstsein erweist sich als kein freier Strom von Gedanken, sondern als Kalkulation des abstrakten Autors. Ordnungsfaktoren zeigen sich in thematischen Wiederholungen, in der Kontinuität der Bezüge und im Trieb- und Norm-Konflikt. Mit Ausnahme Konfrontationsszene mit dem Bäckermeister am Anfang und dem Dialog mit dem Kellner am Ende bleibt Gustl mit sich allein. Das Stilmittel des inneren Monologs gewährt dem Leser Einblick in die verborgenen psychischen Regungen der Figur, welche im Verlauf der Enttäuschungsverarbeitung aus dem Unterbewusstsein hervorbrechen. Der Text entlarvt die Leere einer Existenz, die keine Differenz zwischen Individuum und Gesellschaft zieht, sondern nur die Hülle der militärischen Gesellschaft verkörpert (vgl. Schnitzler 2004: 14).

5.2 Die Widersprüchlichkeit von Gustls Bewusstseinshorizont

Der Text entfaltet am Bewusstseinshorizont der Figur von Leutnant Gustl eine Struktur der Widersprüche, die sich von der Makro- bis zur Mikrostruktur festmachen lässt. Die Widersprüchlichkeit von Gustls Denkmechanismen lässt sich durch die Tatsache belegen, dass er sich durch den Tod des Bäckermeisters rehabilitiert fühlt, obwohl sich am Tatbestand des militärischen Ehrenverlusts nichts verändert hat. Die an der Außenwelt orientierten Ehrgesetze erweisen sich als verlogen. Durch die Widersprüchlichkeiten entsteht eine Struktur der permanenten Entlarvungen. Der Strukturmoment der Erzählung sind die entfalteten Widersprüche in der Bewusstseinsstruktur der Figur. Die Widersprüche der Gedankenflut gestatten dem Leser dazwischenzukommen und Kritik zu üben. Selbst der Titel der Erzählung entspricht dieser Doppelstruktur. Die Namensgebung "Leutnant Gustl" stellt eine Verbindung von Offiziersgrad und Kosenamen dar.

Die Lösung der entfalteten Problematik ist grotesk. Schnitzler (2004: 18) lässt den Bäckermeister sterben. Die Gesellschaft wird als Verursacher für Gustls vermeintlichen Selbstmord zurückgenommen.

6. Schluss

Die Reaktion auf den Tod des Bäckermeisters entlarvt die Widersprüchlichkeit des Wertesystems der Hohlfigur völlig. Die Figur lässt die Chance einer Veränderung, die durch die Grenzsituation der letzten Nacht vor dem Sterben gegeben war, ungenutzt. Momentane Einsichten wie die der eigenen Entfremdung " dass mich manchmal vor mir graust" (vgl. Schnitzler 1991: 38) überwindet Gustl, indem er sich Gefühle nicht zugesteht, da Emotionen ein Ausdruck der Schwäche sind und den Charaktereigenschaften eines Offiziers nicht entsprechen. Anfang und Ende der Erzählung haben den gleichen Leutnant Gustl. Das Zurückfallen auf alte Verhaltensmuster manifestiert sich am Schlußsatz. Hier erkennt der Leser das erneute Ausbrechen von Gustls Aggressionen "Dich hau ich zu Kernfleisch" (vgl. Schnitzler

1991: 51). Die Darstellungsabsicht ist es, eine Sozialfigur in ihrem gesellschaftlichen Bezugsrahmen vorzustellen, diese durch einen Anstoß von außen aus dem gesellschaftlichen Bezugsfeld zu lösen, die innere Leere der Figur aufzuzeigen und die Rückkehr der Figur zu deren sozialen Maske als gesellschaftliches Phänomen zu diagnostizieren.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Schnitzler, Arthur (1991): *Leutnant Gustl*, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Schnitzler, Arthur (2004): Exentrik- Erzählungen 1892- 1907 In: *Ausgewählte Werke in acht Bänden.* (Hrsg) Arnold, Heinz Ludwig, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Sekundärliteratur

Allerdissen, Rolf (1985): *Arthur Schnitzler. Impressionistisches Rollenspiel und skeptischer Moralismus in seinen Erzählungen*, Bonn: Bouvier Verlag.

Buck, Stefan (1987): *Eduard Dujardin als Repräsentant des Fin de siècle*, Würzburg: Königshausen-Neuman Verlag.

Moldenhauer, Eva / **Michael, K. M.** (1973): *Vorlesungen Hegels über die Ästhetik I- III*, Band 13, 14, 15. Theorie- Werksausgabe, Berlin: Suhrkamp Verlag.

Janz, Rolf Peter – Laermann, Klaus (1977): *Arthur Schnitzler. Zur Diagnose des Wiener Bürgertums im Fin de Siecle*, Stuttgart.

Knorr, Herbert (1988): *Experiment und Spiel. Subjektivitätsstrukturen im Erzählen Arthur Schnitzlers,* Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaft.

Neuse, Werner (2000): Erlebte Rede und Innerer Monolog in den erzählenden Schriften Arthur Schnitzlers, in: *Publications of the Modern Language Association*, Profession Online, USA-Newyork 49, 327-355.

Polz-Heinzl, Evelyne (2000): *Erläuterungen und Dokumente zu Arthur Schnitzler: Leutnant Gustl*, Stuttgart: Verlag Reclam.

Diyalog 2018/1: 52-60

“Kriegstrauma” als eine der bedeutendsten Herausforderungen in der Antikriegsliteratur am Beispiel von Erich Maria Remarques Roman *“Im Westen nichts Neues”*

Şenay Kayğın, Erzurum

Öz

Erich Maria Remarque'nin “Im Westen nichts Neues” Adlı Romanı Örneğinde Savaş Karşıtı Yazınının Etkin Zorluklarından Savaş Travması

Özellikle Birinci Dünya Savaşı ile ilişkili olan savaş karşıtı yazınının konu edildiği yazınsal ürünlerin sayısı yazınsal alanda oldukça fazla miktarda bulunmaktadır. Alman yazını geniş çaplı olanakları sayesinde bu çalışmaların araştırılmaları için çok çeşitli fırsatlar sunar. *“Im Westen nichts Neues”* romanı savaş travmasına dair çok sayıda örnek içerdiği için savaşın romanda sunuluş şekli bu doğrultuda dikkat çekicidir. *“Im Westen nichts Neues”* romanındaki “savaş travması” günümüz yazınında nasıl betimlenmiş ve tematize edilmiştir? gibi soruları yanıtlayabilmek için romanda ortaya çıkan “savaş travması” ve onun temsili motifleri çözümlenmelidir.

Romanın tanıtımının yapıldığı ilk sayfada yer alan “Birinci Dünya Savaşı'nın dehşeti, tüm savaşların dehşetidir” ifadesi, romanın ana temasını işaret etmektedir. Birinci Dünya Savaşı'nın üzerinden 100 yıl geçmesine karşın bu roman günümüzde bir görgü tanığı belgesi olarak görülmektedir. Erich Maria Remarque'ın 1927'de Batı cephesinde görev yaptığı dönemlerde kaleme aldığı bu roman cephedeki basit bir askerin deneyimlerini ele alır.

“Im Westen nichts Neues” romanında, Alman asker Paul Bäumer ve arkadaşlarının Birinci Dünya Savaşı sırasındaki öyküleri anlatılmaktadır. Aynı zamanda cephedeki askerlerin travmaları / savaş travması / savaş yaşantıları romanın temel konularıdır.

Anahtar Sözcükler: Birinci Dünya Savaşı, Erich Maria Remarque, Savaş Travması, Savaş Yaşantıları, Savaş Deneyimleri.

Abstract

Kriegstrauma als eine der bedeutendsten Herausforderungen in der Antikriegsliteratur am Beispiel von Erich Maria Remarques Roman “Im Westen nichts Neues”

Die Anzahl der Werke zum Thema Antikriegsliteratur, vor allem im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg, ist im literarischen Bereich reichlich vorhanden. Die deutsche Literatur bietet durch ihre umfangreiche Anzahl Möglichkeiten diese Werke zu untersuchen. Die Darstellung des Krieges in dem Roman *“Im Westen nichts Neues”* ist deshalb bemerkenswert, weil es viele Beispiele zum Thema Kriegstrauma enthält. Wie wird Kriegstrauma im Roman *“Im Westen nichts Neues”* in der Gegenwartsliteratur geschildert bzw. thematisiert? Um diese Frage zu beantworten, soll das Motiv, “Kriegstrauma” und dessen Darstellungen, die im Roman vorkommen, gelöst werden.

Der Ausdruck auf der ersten Seite der Einführung des Romans “Die Schrecken des Ersten Weltkrieges sind die Schrecken aller Kriege,” deutet auf das Hauptthema im Roman. Dieser Roman wird auch heute 100 Jahre nach dem Ersten Weltkrieg als ein Zeitzeugen-Dokument angesehen. Der Roman schildert die Erfahrungen eines einfachen Frontsoldaten im Ersten Weltkrieg, den Erich Maria Remarque im Jahre 1927 als er an der Westfront Dienst war geschrieben hat.

Einsendedatum: 10.05.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Im Roman *"Im Westen nichts Neues"* wird die Geschichte des deutschen Soldaten Paul Bäumer und seiner Kameraden im Ersten Weltkrieg erzählt. Traumata / Kriegstraumata / Kriegserlebnisse der Soldaten an der Front sind ein zentrales Thema des Romans.

Schlüsselwörter: Der Erste Weltkrieg, Erich Maria Remarque, Kriegstrauma, Kriegserlebnisse, Kriegserfahrungen.

I. Einleitung

Erich Maria Remarque (1898- 1979) ist einer der bedeutendsten Autoren der deutschen Antikriegsliteratur. Er zählt zu den Schriftstellern, die sich mit der Kriegsproblematik beschäftigten, wie Ernst Jünger, Arnold Zweig, Ludwig Renn, Adam Scharrer. Außerdem gehörte er auch wie die europäischen Schriftsteller Ernst Toller und Aldous Huxley zu *"Lost Generation"*, die durch die Erfahrungen des Ersten Weltkriegs enttäuscht wurden. Der Begriff *"Lost Generation"* kommt ursprünglich aus der amerikanischen Literatur. *"Lost Generation"* wurde von der amerikanischen Schriftstellerin Gertrude Stein am Anfang der 1920er Jahre in Paris geprägt. Sie prägte den Begriff 1926 als einen von zwei Sinnsprüchen, die Hemingways Buch *"The Sun Also Rises"* vorausgehen: You are all a lost generation (Parvonova 2003: 21).

Der Erste Weltkrieg nimmt einen sehr wichtigen Platz in Remarques Leben ein. Er war in verschiedenen Bereichen auf dem Gebiet der Literatur, wie z.B. der Theaterkritik, tätig. Außerdem verfasste er vor dem Ersten Weltkrieg Gedichte und Kurzprosa. Zusätzlich war er als Werbetexter bei einem Werbeblättchen und als Redakteur beim, *"Berliner Sport im Bild"* tätig. Remarque wurde 1916 einberufen und ein Jahr später an die Front geschickt, wo er wegen einer Verletzung bis zum Ende des Krieges in einem Lazarett blieb. Obwohl Remarque als Antikriegsschriftsteller der Weimarer Zeit galt, war er nicht der einzige Antikriegsliterat jener Zeit, z.B. Ludwig Renns "Krieg", brachte ähnliche Gefühle zum Ausdruck, die ein Jahr zuvor aufgekommen waren. Andreas Latzkos *"Menschen im Krieg"* erschien 1917 in Österreich. Die schärfste Kritik des Krieges wurde auch in Wien hervorgebracht, im Werk von Karl Kraus *"Die letzten Tage der Menschheit"* (Ferguson 2013: 18). Remarque, schrieb auch wie Stefan Heym, Theodor Plievier seine Kriegsromane im Exil. Er war ein Schriftsteller, der Autoren aus der Weltliteratur inspiriert hat. In den Geschichten des Ersten Weltkriegs bringt Grass zwei Schriftsteller zusammen, die für ihre Antikriegswerke bekannt sind und sich dem Krieg anschlossen. In *"Mein Jahrhundert"* erzählt Grass den Beginn des Ersten Weltkrieges aus der Sicht von Erich Maria Remarque und Ernst Jünger (vgl. Göğebakan 2004: 163).

Remarque, der die historischen Ereignisse mit kritischem Blick verfolgte, versuchte auch dem deutschen Volk die Motivation für eine Umstrukturierung und Lebensliebe mit den Motiven der Solidarität, Freundschaft und Liebe zu geben, die er häufig benutzte (vgl. Mesbah 1997: 345).

Die Themen in Remarques Romanen konzentrieren sich auch häufig auf den Ersten Weltkrieg. Es finden sich meistens Kriegserlebnisse in seinen Werken, die im Zusammenhang mit dem Ersten und Zweiten Weltkrieg stehen. Zugleich ist in seinen Werken die Verflechtung von Krieg und Literatur relevant. Einer der wichtigsten Gründe, warum er seine Kriegserinnerungen schrieb, ist seine persönliche Teilnahme

am Krieg. Das ist auch der Grund, warum sich die Themen seiner Romane auf den Ersten Weltkrieg konzentrieren. Der Roman *"Im Westen nichts Neues"* (Remarque, 1993) ist von groβer Bedeutung, um ein wahres Bild des Krieges und eine authentische Darstellung der Kriegserfahrungen eines Soldaten wiederzugeben (vgl. Schneider 2004: 2). Das Werk wird als wichtiges literarisches Dokument seiner Zeit anerkannt, weil es zum ersten Mal etwas erkennen lässt, was vorher nicht so offensichtlich war (vgl. Ranicki 2015: 332). In seinem Werk *"Arc de Triomphe"* bearbeitet der Autor ebenfalls das Thema seines ersten Romans *"Im Westen nichts Neues"*. Es werden Personen dargestellt, die an der grausamen Willkür des Terrors und der Sinnlosigkeit des Krieges leiden. Remarque kritisiert in seinen Werken oft die Zeit der beiden Weltkriege (Remarque 1988).

Die Werke des Autors beziehen sich nicht nur auf die historischen, aktuellen und kriegsbezogenen / Antikriegsthemen, sondern auch auf die Aufmerksamkeit des Lesers durch seinen einfachen, verständlichen Erzählstil (vgl. Mesbah 1997: 346).

Über den weltberühmten Schriftsteller Remarque und seine Werke wurde viel geforscht. Eine der wichtigsten und umfangreichsten dieser Studien ist *"Remarque - Forschung 1930- 2010. Ein bibliographischer Bericht"* (Glunz, Schneider 2010). Diese weltweite Studie umfasst auch Studien von Bedriye Sevinç Mesbah (ihre Magisterarbeit aus dem Jahr 1990 und ihre Dissertation aus dem Jahr 1996), der bedeutenden türkischen Remarque-Forscherin.

II. Antikriegsliteratur nach dem Ende des Ersten Weltkrieges

Diese neue literarische Strömung wurde erstmals Ende des 20. Jahrhunderts etabliert. Dieser Trend breitet sich in kurzer Zeit auf der ganzen Welt aus. Eigentlich begann aber auch schon vor dem Ersten Weltkrieg die Antikriegsliteratur mit der britischen Literatur (vgl. Ferguson 20013: 13-14). Der Roman *"Im Westen nichts Neues"* wird als ein Beispiel für Antikriegsliteratur gesehen, und wurde zu einem erfolgreichen Buch der deutschen Literatur, das in mehrere Sprachen übersetzt wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebte der Roman eine Wiederbelebung, angesichts der wiederholten Kriegsgräuel in der Welt. Die Aktualität dieses Themas ist auch heute gegenwärtig. Remarque hatte vor, eine Trilogie des Krieges zu verfassen. Er plante, dass das Werk *"Im Westen nichts Neues"* die Kriegserlebnisse "der verlorenen Generation" schildern sollte. Die anderen beiden Teile der Trilogie sollten das Thema Nachkriegszeit haben, was er später im Roman *"Der Weg zurück"* (1931) und *"Drei Kameraden"* (1936) verwirklicht (vgl. Rážová 2010: 32).

Zur Frage der Motivation für eine literarische Auseinandersetzung mit dem Thema "Kriegserfahrung" und Kriegstrauma" äuβerte sich Remarque wie folgt:

> Ich litt unter ziemlich heftigen Anfällen von Verzweiflung. Bei dem Versuche, sie zu überwinden, suchte ich allmählich ganz bewuβt und systematisch nach der Ursache meiner Depressionen. Durch diese Absichtliche Analyse kam ich auf mein Kriegserleben zurück. Ich konnte ganz Ähnliches bei vielen Bekannten und Freunden Beobachten. Wir Alle waren- und sind oft noch- unruhig, ziellos, bald exaltiert, bald gleichgültig, im tiefsten Grunde aber unfroh. Der Schatten des Krieges hing auch und gerade über uns, wenn wir gar nicht daran dachten. (Schneider 2003: 1)

Der Erste Weltkrieg ist ein Wendepunkt, der die Geschichte der Menschheit in vielerlei Hinsicht beeinflusst. Die Landkarte Europas wurde stark verändert. Staaten zerfielen, andere wurden neu gegründet. Es ist nicht nur ein Wendepunkt in der Geschichte der Menschheit, sondern ein Thema, mit dem sich viele Schriftsteller nach dem Ende des Krieges auseinandergesetzt haben. Das Werk *"Im Westen nichts Neues"* erschien im Jahr 1929 und wurde 1933 in Hollywood verfilmt, Remarques berühmtestes kriegskritisches Werk *"Im Westen nichts Neues"* war als Bestseller anerkannt. Als die Nationalsozialisten an die Macht kamen, wurde das Werk trotz des ganzen Erfolgs verboten. Nach der Machtergreifung der Nazis musste Remarque in die Schweiz emigrieren.

III. Die allgemeine Struktur der Antikriegsliteratur

Die Antikriegsliteratur ist als Literatur zu verstehen, in der Kriegserfahrungen vieler deutscher Soldaten wahrheitsgetreu beschrieben werden. Typisch für Antikriegsliteratur ist, dass Antikriegsromane manchmal wie Kriegsromane aussehen. Der Antikriegsroman gilt als eine Sonderform des Kriegsromans, bei dem die Sinnlosigkeit und Bestialität des Krieges im Vordergrund stehen. Die Darstellung von Kampfhandlungen (oder der Krieg bildet den Hintergrund als katastrophales Ereignis) beeinflusst in diesen Romanen die Entwicklungsgeschichte des Protagonisten. Wie schon erwähnt, kann die Handlung dieses Romantypus entweder auf dem Schlachtfeld stattfinden oder an der rückwärtigen Heimatfront spielen. Die dramatischen Konversionen der Figuren oder Protagonisten in diesen Romanen stehen in direktem Zusammenhang mit den Kriegsereignissen.

Die Literatur über den Krieg läβt sich in zwei Gruppen einteilen. Die Literatur der Meinung und die Literatur der Erfahrung. Zur Literatur der Meinung gehören die diskursiven Stellungsnahmen von Autoren zum Krieg allgemein oder nur zu einem Krieg. Dagegen gehören zur Literatur der Erfahrung alle Darstellungen von Kriegserlebnissen (vgl. Wende 2005: 177). Diese werden oft von den Autoren bevorzugt, die zur Antikriegs- und Kriegsliteratur gehören. Es ist auch typisch für Antikriegsliteratur, dass alle Werke gegen den Krieg sind. Sie haben eine große Auswahl an Formen. Merkmale sind, dass gewöhnlich aus der Sicht von Personen geschrieben wird, die vor Bombenangriffen fliehen müssen. Es sind schon Unterschiede unter Formen der Kriegs- und Antikriegsliteratur. Es hat immer Eigenschaften des kriegskritischen Schreibens gegeben, aber man müsste die Texte im Detail betrachten. Es ist nicht ausreichend, diese Texte nur mit den bisher gängigen Kategorien zu beschreiben (vgl. Maertens 2014: 7). In Remarques Texten sind die Eigenschaften seines Schreibens auffällig. Aus diesem Grund erreichen Remarques literarische Produkte die Lebensweise der Sprache der Jugend, die für jede Generation verfügbar sind.

> Die Schrecken des 1. Weltkrieges sind die Schrecken aller Kriege. Remarque beschwört sie mit einer zupackenden Lebendigkeit, der schonungslosen Sprache der Jugend, die für jede Generation wieder neu spricht. (Remarque 1993: 1)

Gleichzeitig ist der Erste Weltkrieg nach Kriegsende zum Hauptthema der Werke vieler Schriftsteller geworden. Der Erste Weltkrieg wird auch ein unverzichtbarer Bestandteil der Antikriegsliteratur.

IV. Eine Analyse des Trauma-Motivs im Roman

Das Trauma-Motiv spiegelt sich im Roman in reflektierenden Hinweisen. Themen, Motive, Handlungen in der Kriegsliteratur werden vom Krieg bestimmt. Nachdem zahllose Soldaten wegen der schlechten Erfahrungen und Erlebnisse an der Front einfach verrückt geworden waren, wurde auch das Motiv "Trauma" thematisiert. Wörtlich übersetzt aus dem Griechischen bedeutet das Wort "Trauma" Verletzung oder Wunde, Verletzung der Seele oder des Körpers. Remarques Romane sind meistens pessimistisch gestaltet. In den Romanen beschäftigt er sich mit der Bestialität, Unmenschlichkeit, Grausamkeit des Ersten und Zweiten Weltkriegs, deren Folgen in den Kriegstraumata evident werden.

> Negative Erfahrungen sind laut Psychologen Teil unseres alltäglichen Lebens, ihre Manifestation, Aufarbeitung und Überwindung scheint ein allgemeines gesellschaftliches Faktum zu sein, jedoch die starke Ausprägung und groβe Anzahl scheint immanent für Soldaten in den Weltkriegen und somit ist das die Art und das Auftreten des Motivs "Kriegstrauma" in den Romanen jener Zeit folgerichtig. (Vgl. Freißmann 2005: 4)

Das traumatisierende Ereignis wurde als "außerhalb der üblichen menschlichen Erfahrung liegend" beschrieben. Um sich vom gewöhnlichen Stress zu lösen, bedrohen Ereignisse sowohl das Leben als auch das Selbst (vgl. Freißmann 2005: 4). Viele Menschen waren beeinflusst von den Emotionen und Gedanken. Charaktere wurden durch den Kampf im Ersten Weltkrieg geprägt. Dies war für viele Autoren richtungsweisend und ihr gesamtes Werk bestimmend, so zum Beispiel bei Erich Maria Remarque, Arnold Zweig, Ludwig Renn, Ernst Jünger, Ernest Hemingway (vgl. Joanna 2009: 1).

Der Roman *"Im Westen nichts Neues"* beginnt mit einem kurzen Prolog, der den Zweck des Romans kurz beschreibt und einen Überblick gibt.

> Dieses Buch soll weder eine Anklage noch ein Bekenntnis sein. Es soll nur den Versuch machen, über eine Generation zu berichten, die vom Kriege zerstört wurde – auch wenn sie seinen Granaten entkam. (Remarque 1993: 5)

Da der Autor betonen möchte, dass dieser Roman eine reale historische Grundlage hat, stellt er fest, dass die Handlung wirklich passiert. Die Ereignisse des Ersten Weltkrieges werden als historischer Hintergrund geschildert. Am Ende des Romans weist der Autor auf die psychischen Verletzungen der überlebenden Soldaten, aber auch auf das Leiden der vom Krieg betroffenen einfachen Menschen hin (vgl. Sazeček 2005: 26). Selbst in diesem vorerwähnten Prolog kann man von einem psychologischen Trauma sprechen. Es wird in dem Roman von einer Generation berichtet, *die vom Kriege zerstört wurde*. Falls die Menschen den Granaten entkommen sind, bedeutet dies, dass sie der Grausamkeit des Krieges nicht entkommen konnten. Franz Kemmerich, einer von Paul Bäumers Klassenkameraden, liegt im Feldlazarett. Er ist durch einen Knieschuss schwer verletzt.

> "Wie geht's denn, Franz?" fragt Kropp. Kemmerich läβt den Kopf sinken. "Es geht ja – ich habe bloβ so verfluchte Schmerzen im Fuβ." Wir sehen auf seine Decke. Sein Bein liegt unter einem Drahtkorb, das Deckbett wölbt sich dick darüber. Ich trete Müller gegen das Schienbein, denn er brächte es fertig, Kemmerich zu sagen, was uns die Sanitär draußen

> schon erzählt haben: daβ Kemmerich keinen Fuβ mehr hat. Das Bein ist amputiert. (Remarque 1993: 18)

Ausdruck eines groβen Traumas ist der Verlust. Verlust von Heimat, Familie, körperlicher Unversehrtheit so ergeht es auch Kemmerich, der im Kampf sein Bein verlor. Es gibt ein ähnliches Trauma im nächsten Zitat.

> Er sieht schrecklich aus, gelb und fahl, im Gesicht sind schon die fremden Linien, die wir so genau kennen, weil wir sie schon hundertmal gesehen haben. Es sind eigentlich Linien, es sind mehr Zeichen. Unter der Haut pulsiert kein Leben mehr; es ist bereits herausgedrängt bis an den Rand des Körpers, von innen arbeitet sich der Tod durch, die Augen beherrscht er schon. Dort liegt unser Kamerad Kemmerich, der mit uns vor kurzem noch Pferdefleisch gebraten und im Trichter gehockt hat; - […]. (Remarque 1993: 18-19)

Darüber hinaus zeigt sich, dass die verwundeten Soldaten auch psychisch verletzt sind. *Von innen arbeitet sich der Tod,* dieser Satz erklärt deutlich, dass der Abriss und Tod den Soldaten in der inneren Welt seelisch zusetzt. In diesem Abschnitt des Romans wird die verlorene Generation behandelt. Remarque selbst gehört zu dieser verlorenen Generation, weil er doch selbst Soldat im Ersten Weltkrieg war (Tuncer 2016: 276). Deutlich werden die autobiographischen Züge, die im Roman vorkommen. Auch der Roman *Arc de Triomphe* erhält so wie *"Im Westen nichts Neues"* autobiographische Abschnitte, wo er seine Erlebnisse in Amerika während der Kriegsjahre behandelt. Verschiedene Argumente wurden gegen diesen Gedanken vorgebracht. Es wird dargelegt, dass Remarque selbst kein Freiwilliger im Krieg war und habe nur sieben Wochen lang am echten Kriegsgeschehen teilgenommen. Er sei auch nicht an vorderster Front gewesen. Wie es im Roman steht, hat er auch die Grabenkämpfe und die tagelangen Trommelfeuer nicht erlebt (vgl. Keiser / Seedorf 2013: 32). Trotzdem hatte er in seinen Werken Tatsachen über Trauma offenbart. Auch die Verlorenheit, mit der auf die "verlorene Generation" im Roman hingedeutet wird, enthält ein Trauma in sich.

> Wir sind nicht mehr unbekümmert - wir sind fürchterlich gleichgültig. Wir würden da sein; aber würden wir leben? Wir sind verlassen wie Kinder und erfahren wie alte Leute, wir sind roh und traurig und oberflächlich- ich glaube, wir sind verloren. (Remarque 1993: 116)

Bäumer und seine Kameraden werden am Anfang von ihrem Lehrer überredet, und melden sich freiwillig zum Kriegsdienst. An der Front wird den Jungen klar, dass der Krieg eigentlich ganz anders war, als er ihnen beschrieben wurde. Sie sahen an der Front, dass die Soldaten nicht um Ehre kämpfen, wie es ihnen erzählt worden war, sondern sie kämpfen nur, um zu überleben. Die Soldaten erlebten während des Krieges Gewalt und Tod, was ihnen nun sinnlos erscheint. Sie sind nicht in der Stimmung, mit dem Tod konfrontiert zu werden. Sie werden im Krieg täglich mit Kampf, Tod und Verlust konfrontiert. Anstatt zu Hause zu sein, sind sie in einen Kampf geraten und Traumatisierungen ausgesetzt. Die Erlebnisse lassen sie vor der Zukunft fürchten. Im Erlebnis selbst müssen sie erkennen, dass die Normalität, die Zeit vor dem Krieg, keine mögliche Option für sie ist und sein wird. Nach der Heimkehr verschwinden insbesondere die seelischen Probleme der Soldaten nicht.

> Wären wir 1916 heimgekommen, wir hätten aus dem Schmerz und der Stärke unserer Erlebnisse einen Sturm entfesselt. Wenn wir zurückkehren, sind wir müde, zerfallen, ausgebrannt, wurzellos und ohne Hoffnung. Wir werden uns nicht mehr zurechtfinden können. (Remarque 1993: 262)

Kriegstraumata als Motiv lässt sich an den oben aufgeführten Punkten (Verlust, etc.) in dem Roman identifizieren. Neben diesen erwähnten Ausprägungen des Motivs wird ein weiteres Merkmal des Motivs deutlich: die Angst vor der Zeit nach dem Krieg. Nicht nur der Krieg hat traumatisierende Auswirkungen auf die Soldaten, sondern auch traumatisierende Kraft auf die Zeit nach dem Ereignis selbst.

Remarques Kameradschaft, die er in den 30er Jahren in seinen Werken darstellt, ist als Militärkameradschaft debütiert. Der Autor grenzt sich an die militärische Ideologie ab, in der er die Kameradschaft für eigene Zwecke nutzt und sie gleichfalls glorifiziert (vgl. Parvanova 2003: 26).

Remarque schildert in *"Im Westen nichts Neues"* den Lesern die Erfahrungen des Krieges, in dem es nicht nur eine Hauptfigur, sondern eine Gruppe von Freunden gibt, die in einer engen Freundschaftsbeziehung stehen, und in denselben Schulen lernten bevor / als sie in den Krieg zogen. Sie überwinden alle Traumata miteinander, welchen sie ausgesetzt wurden. Auch in diesem Zitat geht es um die Soldaten, die plötzlich allein waren und miteinander alle Schwierigkeiten überwinden müssten wie erwähnt.

> Wir waren plötzlich auf furchtbare Weise allein; - und wir muβten allein damit fertig werden. Bevor wir zu Kemmerich aufbrechen, packen wir seine Sachen ein; er wird sie unterwegs gut brauchen können. (Remarque 1993: 17-18)

Trotz aller negativen Auswirkungen des Krieges ist vielleicht der einzige positive Aspekt, dass der Krieg nichts aus dieser Freundschaftsbeziehung nimmt, im Gegenteil, er verschärft die Bindungen. Die Soldaten sind wirklich bereit, alles füreinander zu tun.

> Wenn Müller gern Kemmerichs Stiefel haben will, so ist er deshalb nicht weniger teilnahmsvoll als jemand, der vor Schmerz nicht daran zu denken wagte. Er weiβ nur zu unterscheiden. Würden die Stiefel Kemmerich etwas nutzen, dann liefe Müller lieber barfuβ über Stacheldraht, als groβ zu überlegen, wie er sie bekommt. (Remarque 1993: 24)

Während die Charaktere im Roman aus dem Krieg zurückkehren, fällt ihnen auf, dass sie nicht gleichzeitig auf ihre Freunde beschränkt sind. Wegen der vom Krieg verursachten Verzweiflung können sie nicht daran glauben, dass ein neues Leben auf sie wartet. Das Leben an der Front steht in einer oppositionellen Beziehung zu dem zurückgelassenen Leben. Wie schon vorher erwähnt, ändern sich die Lebensgewohnheiten der Charaktere im Roman im Laufe des Krieges.

Im folgenden Zitat gibt es eine Aussage, in der gezeigt wird, was die Soldaten vermuten, wenn es ihnen gelingt, aus dem Krieg zurückzukehren. Diese Ausdrücke beweisen die Traumata, die in der Handlung vorkommen und ermöglichen es, den Roman in diesem Zusammenhang zu analysieren. Nach diesem Gedanken des Soldaten bedeutet es, dass er sich nach den frühen Zeiten sehnt, und hofft, "wieder die Ungeduld der Zukunft" in sich zu wecken. Diese Zukunftserwartungen deuten einerseits auf die innere Welt / Gedankenwelt des Soldaten hin, in der man glaubt, dass alle seine Gedanken ungesund sind.

> Ich will wieder diese stille Hingerissenheit, das Gefühl dieses heftigen, unbenennbaren Dranges verspüren, wie früher, wenn ich vor meine Bücher trat. Der Wind der Wünsche der aus den bunten Bücherrücken aufstieg, soll mich wieder erfassen er soll den schweren toten Bleiblock,der irgendwo in mir liegt, schmelzen und mir wieder die Ungeduld der Zukunft,

> die beschwingte Freude an der Welt der Gedanken wecken; - er soll mir das verlorene Bereitsein meiner Jugend zurückbringen. (Remarque 1993: 158)

Die Soldaten, die von der Front zurückkehren, haben es zum Schluss des Romans geschafft, dem Tod zu entkommen. Obwohl diese Erfahrung nicht als körperliche Störung betrachtet wird, sind die Soldaten geistig verletzt und unfähig, die Destruktivität des Krieges auszulöschen. Sie akzeptieren all diese Lebensumstände in der Zeit nach dem Krieg, die neu und fremd sind, aber sie nähern sich nur zögerlich mit Angst und Furcht.

V. Fazit

In der vorliegenden Studie wurde der Roman von Erich Maria Remarque (1898- 1979) *"Im Westen nichts Neues"* im Rahmen der Kriegstraumata und der Kriegsliteratur untersucht. Auch wurde in der vorliegenden Studie das Motiv "Kriegstrauma" behandelt, und seine unterschiedlichen Ausformungen im Roman analysiert.

Erich Maria Remarque hat in diesem Roman das sinnlose Leiden und Sterben der Soldaten während des Ersten Weltkriegs verdeutlicht. Das Ziel seines Romans war es, zu zeigen, wie seine Generation im Krieg nicht nur körperlich, sondern auch seelisch zerstört wurde. Zugleich wird auch aufgezeigt, wie die Umgebung die traumatisierten Soldaten nicht verstand. In diesem Roman erklärt Erich Maria Remarque die Traumata der Soldaten während der Pflicht an der Front. Die Kriegserfahrungen der Soldaten im Ersten Weltkrieg werden von Remarque am Anfang in einer positiven Erzählhaltung behandelt. Mit der Zeit beginnt diese positive Perspektive in der Handlung jedoch negativer zu werden. Diese negative Haltung macht sich besonders bemerkbar, als die Soldaten ihre Hoffnungen zu verlieren beginnen. In Verbindung mit Kriegstrauma kommen neue Auswirkungen der Betroffenheit und sie werden in der veränderten Erzählhaltung deutlich. Im Roman werden Menschen, die unter der grausamen Willkür des Terrors und der Sinnlosigkeit des Krieges leiden, dargestellt. Dabei weist die gesamte Darstellung autobiografische Merkmale auf, da Remarque selbst im Ersten Weltkrieg an der Front war. Der Protagonist des Romans erlebt die Grausamkeiten des Krieges und fällt schließlich am Ende des Krieges. Im Laufe der Handlung durchlebte er viele Kriegstraumata, jedoch hat Pauls Schicksal keinen Einfluss auf das Weltgeschehen. Somit interessiert es niemanden. Remarque hat im Roman dieses Schicksal als das Schicksal einer ganzen Generation dargestellt. Der Autor verdeutlicht mit diesem Roman das sinnlose Leiden und Sterben der Soldaten während des Ersten Weltkriegs. Körperlich und gesellschaftlich geprägte Traumata werden von Remarque in seinem Roman zur Darstellung der Bestialität des Krieges genutzt.

Literaturverzeichnis

Ferguson, Niall (2013): *Der Falsche Krieg Der Erste Weltkrieg und das 20. Jahrhundert*, Zweite Auflage, Stuttgart: Phantheon Verlag.

Freißmann, Stephan (2005): *Trauma als Erzählstrategie,* Konstanz: Universität Konstanz Geisteswissenschaftliche Sektion Fachbereich Literaturwissenschaft - Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft.

Göğebakan, Turgut (2004): *Tarihsel Roman Üzerine,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Gunz, Claudia – Schneider, F. Thomas (2010): *Remarque - Forschung 1930 – 2010. Ein bibliographischer Bericht*, Göttingen: V&R unipress GmbH.

Joanna, Leek (2009): Das Leben von E. M. Remarque und die Hintergründe für die Entstehung des Romans Im Westen nichts Neues, *Studien zur Germanistik: rocznik germanistyczny*, 3, S. 35-44.

Keiser, Wolfhard / Seedorf, Karla (2013): *Erich Maria Remarque "Im Westen nichts Neues"Analyse-Interpretation.*, Hollfeld: Königs Erläuterungen Bange Verlag.

Maertens, André Sven (2014): *Möglichkeiten kriegskritischen Schreibens in Die Stalinorgel von Gert Ledig***,** Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs - Universität Freiburg**.**

Mesbah, Bedriye Sevinç (1996): "Die Rezeption und die Übersetzungen der Werke Erich Maria Remarques in der Türkei von 1950 bis zur Gegenwart". Ankara: Gazi Universität [Diss.], [mash.] 352 pp. In: *Remarque- Forschung 1930- 2010 Ein bibliographischer Bericht*. Claudia Gunz, Thomas F. Schneider. Göttingen: V&R unipress GmbH.

Mesbah, Sevinç (1997): Alımlama (Rezeption) Üzerine Türkiyede'deki Erich Maria Remarque ve Eserlerinin Alımlanması, Frankofoni Fransız Dili ve Edebiyatı İnceleme ve Araştırmaları Ortak Kitabı, no – 9, Ankara: Şafak Matbaacılık.

Mesbah, Bedriye Sevinç (1990): "Erich Maria Remarque'ın eserlerinin 1950 Yılına Kadar Yapılan Türkçe Çevirileri ve Türkiye'deki Remarque İmajı". Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü [Magisterarbeit], 110 pp. In: *Remarque- Forschung 1930- 2010 Ein bibliographischer Bericht.* Claudia Gunz, Thomas F. Schneider. Göttingen: V&R unipress GmbH.

Parvanova, Mariana (2003): *...das Symbol der Ewigkeit ist der Kreis" Eine Untersuchung der Motive in den Romanen von Erich Maria Remarque*, Berlin: Tenea Verlag Für Medien.

Rážová, Eva (2010): *Klassische Antikriegsliteratur in den Werken von Arnold Zweig, Ludwig Renn und Erich Maria Remarque im Vergleich mit Wolfgang Borchert,* Brno: Masaryk Universität, philosophische Fakultät Institut für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik.

Ranicki, Marchel Reich (2015): *Meine deutsche Literatur seit 1945,* München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Remarque, Erich Maria (1993): *Im Westen nichts Neues,* Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.

Remarque, Erich Maria (1988): *Arc de Triomphe*, Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag.

Sazeček, Michal (2015): *Unterschiedliche Darstellungen der Antikriegsthematik in zwei Werken aus dem 1. Weltkrieg,* Brno: Masaryk-Universität Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur.

Schneider, Thomas F. (2003): Erich Maria Remarque, *Jahrbuch / Yearbook XII*/ Osnabrück, Göttingen: V&R unipress GmbH mit Universitätsverlag.

Schneider, Thomas F. (2004): *Erich Maria Remarques Roman "Im Westen nichts Neues" Text, Edition, Entstehung, Distribution und Rezeption (1928-1930),* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Tuncer, Cihan (2016): Erich Maria Remarque'nin "Dönüş Yolu" Eserinde Eski-Yeni Çatışması: Değişim, Yenilik ve Uyum Sorunsalı, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, Vol. 8 No. 2, S. 275-284.

Wende, Waltraud (2005): *Krieg und Gedächtnis Ein Ausnahmezustand im Spannungsfeld kultureller Sinnkonstruktionen,* Wiesbaden: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.

Diyalog 2018/1: 61-72

Dekadenz als literarische Vorlage

Ein dekadenter Vergleich des Todes in den Werken von Tezer Özlü und Hugo von Hofmannsthal [1]

Aziz Can Güç, Ankara

Öz

Epik Dekadan Diyalog. Tezer Özlü ve Hugo von Hofmannsthal'in Eserlerinde Ölümün Dekadan Karşılaştırması

Bu çalışmanın amacı, Tezer Özlü ve Hugo von Hofmannsthal'ın eserlerinde edebi çöküşü incelemektir. Bunun için seçilen *Çocukluğun Soğuk Geceleri* ve *672. Gecenin Masalı* eserlerinde ölüm hermenötik yöntem aracılığı ile incelenmektedir. İncelemeye dayanak oluşturan görüşler ise Bourget ve Bahr'ın Dekadan Edebiyatı üzerine olan görüşleridir. Bourget toplumu organizmalara benzetmektedir ve kıyaslamaktadır. Bu bağlamda Bourget toplumun ortaya koymuş olduğu normlara karşı çıkılması halinde organizmanın çökmesine neden olacağını ileri sürmektedir. Bununla birlikte Bahr'ın *Romantik der Nerven, Hang nach dem Künstlichen, Sucht nach dem Mystischen* ve *Zug ins Schrankenlose* ana motif seçiminde ana kriterlerdir.

Seçilen motifler pasajlara ayrılarak dekadan örneklere göre incelenmiş ve yorumlanarak karşılaştırılmıştır. İki eserden de görüldüğü gibi, Dekadan Edebiyatın zamana bağlı olmadığı saptanmaktadır, şayet eserler aynı döneme ait değillerdir. Eserleri birleştiren tek unsur sapmaya olan eğilimdir. Tıpkı Huysmanns'ın romanı *A rebours*'un da dediği gibi; akıntıya karşı.

Anahtar Sözcükler: Bahr, Bourget, Çocukluk, Dekadan, Dekadan Edebiyat, Hugo von Hofmanssthal, Masal, Ölüm, Tezer Özlü.

Abstract

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Dekadenz als literarische Vorlage in den Werken von Tezer Özlü und Hugo von Hofmannsthal zu untersuchen. Hierbei wird der Tod in den Werken *die kalten Nächte der Kindheit* und *das Märchen der 672. Nacht* mit Hilfe der hermeneutischen Methode analysiert. Anhaltspunkt für die Analyse ist die Dekadenzdichtung nach Bourget und Bahr. Bourgets Vergleich der Gesellschaft mit Organismen und deren Verfall im Falle einer Verweigerung der Kooperation sind neben Bahrs *Romantik der Nerven, Hang nach dem Künstlichen, Sucht nach dem Mystischen* und letztlich dem *Zug ins Ungeheure und Schrankenlose* Hauptuntersuchungskriterien bei der Motivselektion.

Die ausgesuchten Motive werden in Passagen ausgeschnitten und den dekadenten Vorgaben gemäß interpretiert und kontrastiv verglichen. Man sieht, dass die Dekadenzdichtung nicht zeitengebunden ist, da beide Werke verschiedenen Epochen angehören. Was sie vereint, ist einzig und allein der Hang zur Abweichung, wie auch Huysmanns Roman *A rebours* es sagt, nämlich gegen den Strich.

Schlüsselwörter: Bahr, Bourget, Dekadenz, Dekadenzdichtung, Hugo von Hofmannsthal, Kindheit, Märchen, Tezer Özlü, Tod.

Einsendedatum: 17.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

[1] Das Kooperationsseminar mit der FAU Erlangen zum Themenbereich Dekadenz in Türkischer und Deutscher Literatur diente als Ansporn für diese Arbeit.

Einführung

Der Begriff Décadence entwickelt sich im späten 19. Jahrhundert als ein antibürgerliches und antiklassizistisches Literaturkonzept der Moderne. Für eine lange Zeit trug der Begriff eine negative Bedeutung. Erst mit Charles Baudelaires *Les Fleurs du mal* (1857) wandelte sich die Bedeutung allmählich. Die Dekadenz ist keine Epoche, sondern eher eine Bewegung, die progressive Strömungen wie den Impressionismus, den Ästhetizismus und Ähnliches beeinflusste und hauptsächlich gegen den Naturalismus war. Da die Décadence keine Epoche war und in zahlreichen Bereichen der Kunst großen Zuspruch fand, ist es schwer, bestimmte Merkmale aufzuzählen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Décadence keine Eigenschaften aufzuweisen hat. Folgende Merkmale der Décadence können festgestellt werden (vgl. Meid 2001: 106).

Die Dekadenz entsteht als *Fin de Siècle* (dt. Ende des Jahrhunderts) in Frankreich und wird in Deutschland gegen 1890 gebraucht. Im deutschsprachigen Raum hat Hermann Bahr im Jahre 1891 einen Novellenband mit dem Titel *Fin de Siècle* herausgebracht (vgl. Bourget 1833: 3-5).

Gegen die Jahrhundertwende 1890 und nach der Jahrhundertwende 1914 war es keine Seltenheit, dass es mehrere simultane Stile in der Kunst gab. Man kann daraus folgern, dass diese verschiedenen Stile sich gegenseitig beeinflusst und sich teils auch widersprochen haben. Als Stilvertreter der Jahrhundertwende können der Jugendstil, der Impressionismus, der Symbolismus und die Dekadenzdichtung genannt werden. Diese Stilrichtungen hatten alle jedoch eines gemeinsam, und zwar, dass sie gegen den Naturalismus waren, dessen Ziel es war, die Realität Objektiv wie möglich darzustellen, wobei die Welt, so natürlich wie es nur ging, dargestellt wurde. Die Dekadenzdichtung war gegen die Formel *Kunst = Natur – x* von Arno Holz, die schlaggebend für den Naturalismus war. Löst man diese "Formel" auf, steht das *x* für den Autor. Gemeint ist damit, dass man das Künstliche in einem Kunstwerk, also den Künstler und dessen Subjektivität, so wenig wie möglich zu Augen bekommt. Das Ergebnis dieser Gleichung sollte somit Null betragen, also Kunst = Natur. Die Dekadenzdichtung ist gegen diese Gleichung. Sie bevorzugt das Artifizielle in der Kunst. Später erschafft Baudelaire das Konzept des *l'art pour l'art* (dt. Kunst für Kunst). Ziel hier ist, dass die Künstler die Realität im Gegensatz zum Naturalismus so künstlich wie möglich darzustellen versuchen. Wurde die Natur noch zuvor bewundert und erstrebt, wird sie in der dekadenten Dichtung als banal und abstoßend empfunden. Eine Artifizielle, anorganische Kunst wird zum Ideal. Der Künstler wird zum Hauptdarsteller und reißt sich von den bindenden Idealen des Naturalismus frei und tritt wieder in den Vordergrund.

Rousseau verwendet den Begriff "Décadence" mit der Bedeutung von politisch-moralischem Verfall. Demnach sieht Rousseau die Dekadenz als ein "Fäulnisprodukt einer Verderblichen Zivilisation" an (vgl. Koppen 1973: 23). Später betrachtet Baudelaire die Dekadenz als eine Gegenbewegung zur Industrialisierung. Baudelaire nach steht das Ideal eines ästhetischen Daseins gegenüber der künstlichen Schönheit. Er sieht die dekadente Dichtung als feine, in allen Facetten als eine hochwertige Dichtung, und nicht eine, die dem literarischen Verfall ausgesetzt ist. Die dekadente Dichtung ist fern von der klassischen Dichtung. Das Konzept *l'art pour l'art,* also *Kunst für Kunst*, verfestigt sich (vgl. Bourget 1833: 3-5).

Mit J. K. Huysmans Roman *A Rebours* [*Gegen den Strich]* aus dem Jahr 1884 verfestigt sich der Begriff von Frankreich aus in ganz Europa (vgl. von Wilpert 1969: 154). Die Bewegung gegen den Mainstream steht somit gegen alles Natürliche, das in der Zeit hauptsächlich verwendet wurde.

Paul Bourget bezeichnet mit dem Begriff Dekadenz den Zustand einer Gesellschaft, die Individuen beinhaltet, die für eine systematische Gesellschaft ungeeignet sind. Bourget vergleicht die Gesellschaft mit einem Organismus, der sich in kleinere Organismen zerlegen lässt und diese in Zellen aufteilt und diese Zellen als gesellschaftliche Zellen betrachtet. Ihm nach müssen alle Zellen zusammenarbeiten, damit der Organismus am Leben bleibt. Würden die gesellschaftlichen Zellen aufhören zusammenzuarbeiten, würde ein Chaos, eine Anarchie entstehen. Der Organismus hört auf gesund zu funktionieren. Das Resultat ist der Verfall des Organismus. Bourget nach kann sich der gesellschaftliche Organismus dies nicht leisten. Wird die individuelle Zelle durch Außeneinwirkung beeinflusst, verfällt sie der Dekadenz (vgl. Bourget 1833: 14). Bourget vergleicht somit die Gesellschaft mit Organismen und Zellen, deren Zusammenspiel für die Aufrechterhaltung des Organismus wichtig ist. Der Organismus bildet hier die Gesellschaft, die gesellschaftliche Zelle den gesellschaftsorientierten Menschen. Würde der gesellschaftsorientierte Mensch sich zur seiner Individualität wenden, würde das Zusammenspiel nicht mehr funktionieren und somit wäre ein gesellschaftlicher Verfall nicht abzusehen sein.

Dekadenz nach Bahr

Hermann Bahr gilt als der Popularisator der Dekadenz im deutschsprachigen Raum (vgl. Kafitz 1987: S.9). Bahr hat versucht die Dekadenz zu segmentieren, indem er die vier grundlegendsten Merkmale charakterisiert hat. Ihm nach ist die Décadence eine "Romantik der Nerven", sieht in ihr einen "Hang nach dem Künstlichen", zum Dritten eine "Sucht nach dem Mystischen" und letztlich einen "Zug ins Ungeheure und Schrankenlose" (vgl. Bahr 1894: S. 19-26).

Diese Einteilung kann folgenderweise erläutert werden:

Romantik der Nerven: Bahrs Einteilung der Dekadenz deutet darauf hin, dass sich die Dekadenten mehr für das Innere des Menschen interessierten, d.h. dass das Interesse wieder auf dem Subjekt liegt und nicht wie im Naturalismus das Natürliche nachgeahmt und angestrebt wird. Dekadenzdichter suchen anstelle der Gefühle nur Stimmungen auf. Nicht nur die äußere Welt, sondern alles andere im Menschen, das nicht Stimmung ist, also Gefühle, werden verschmäht (vgl. Bahr 1894). Man ist auf der Suche nach dem inneren Menschen. Das Innere wird jedoch nicht mit Hilfe des Geistes und des Gefühles, sondern mittels der Nerven ausgedrückt. Die Dekadenzdichter steigern somit die Sensitivität und treffen auf den richtigen Nerv, der durch die Ausrichtung auf das Innere des Menschen erreicht zu sein scheint, im richtigen Zeitpunkt.

Der Hang nach dem Künstlichen: Zusammen mit der Entfernung vom Natürlichen kommt die Würde des Menschen zum Vorschein. Die Natur wird so weit wie möglich vermieden. Folgendes Zitat aus Huysmanns Roman *A Rebours*, das der Charakter Jean Floressas des Esseintes von sich gibt, erläutert die Abneigung gegenüber der Natur:

> Die Zeit der Natur ist vorbei; die ekelhafte Einförmigkeit ihrer Landschaften und ihrer Himmel hat die aufmerksame Geduld der Raffinierten endlich erschöpft (Huysman 1978: 32)

und ist nach Bahr "das reichste und deutlichste Beispiel der Décadence" (Bahr 1894: 23) und ein Zeichen dafür, dass mit dem Hang zum Künstlichen alles Natürliche in der dekadenten Dichtung ausgemerzt worden ist.

Die Sucht nach dem Mystischen: Bahr zufolge wird hier nach Allegorien gesucht. Alles soll einen geheimen Sinn haben, der nur von Kennern gesehen werden kann. "Die Zaubereien des Mittelalters, die Rätsel der Halluzinierten, die wunderlichen alten Lehren aus der ersten Heimat der Menschheit reizen sie unablässig" (Bahr 1894: 23).

Der Zug ins Ungeheure und Schrankenlose: Der Dekadenzdichter möchte immer den Menschen an sich allein durch die Kunst ausdrücken und ihn mit Wahrheit und Schönheit, Glauben und Freude, Wissenschaft und Kunst vereinen (vgl. Bahr: 1894: 24).

Die kalten Nächte der Kindheit

Özlüs Roman besteht aus 5 Kapiteln. Diese sind wie folgt: Etwas über mich, Zu Hause, Schule und Schulweg, Leo Ferrés Konzert und Wieder am Mittelmeer.

Die Schriftstellerin erzählt über ihr Leben und schildert all das, was sie zu dem gemacht haben, was sie bis dato geworden ist. Die im ganzen Roman präsenten und für ihren Nervenzustand verantwortlichen familiären Zustände und der psychische Druck innerhalb der Familie und das disziplinäre und autoritäre Verhalten ihres Vaters werden geschildert. Das elterliche Haus, das sich im Stadtteil *Saraçhane* von Istanbul befindet, ist heruntergekommen. In diesem Haus mit drei Zimmern wohnen die Eltern, die Mutter des Vaters, der ältere Bruder und die Cousine. Die Protagonistin ist unzufrieden mit ihrem Leben, was sie in einen depressiven Zustand versetzt. Diese depressiven Zustände sind der Grund dafür, dass die Protagonistin später ein Leben in Verhaltensstörungen führen wird. Die meiste Zeit verbringt sie im Haus mit ihrer Schwester, was zu homosexuellen Beziehungen führt und auch später mit ihren Cousinen kein Ende finden wird.

Der Vater ist ein Mann, der streng nach Regeln lebt. Der pensionierte Lehrer ist ein Aficionado des Militärs. Die Protagonistin kritisiert immer wieder diese etatistische Haltung des Vaters und, da sie sich durch ihre Umgebung gelangweilt fühlt, hat Sehnsucht nach einer anderen Welt. Sie besucht eine Klosterschule im Stadtteil *Kuledibi* von Istanbul. Die schon von Kindheit aus nicht sehr fromme Protagonistin findet keinen Gefallen an dieser Schule und schon gar nicht an den Schwestern, die dort unterrichten und verspottet diese in Gedanken. Mit ihrer besten Freundin Günk kommt sie gut zurecht, obwohl sie bürgerlich ist. Später bekommt Günk ein Stipendium und geht nach Europa. Somit verliert die Protagonistin ihre beste Freundin. Nach Günks Abreise begibt sie sich mit ihrer Schwester in das Nachtleben Istanbuls. Ihre sexuellen Triebe bringen sie dazu, mit jedem Mann zu schlafen. Die Protagonistin, die bereits sexuelle Erfahrungen mit ihrer Schwester und den Cousinen gesammelt hat, möchte diesmal diese Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht sammeln. In einer dieser Nächte lernt sie Oğuz kennen, einen Säufer. Die Protagonistin ist in einem Konflikt

ihrer Gefühle verwickelt. Ihr nach ist der Begriff Freundschaft etwas vollkommen anderes. Ihr nach sollte man, wenn man einen Freund braucht, einen haben, der sich um den Kummer als auch um den Sex kümmert. Die Freundschaft mit Oğuz passt in dieses Schema. Bei einer Party lernt sie Willy kennen und möchte ihn, ohne es zu wissen warum, heiraten. Später heiratet sie Willy und geht mit ihm nach Deutschland. Sie ist immer noch depressiv, weil sie die Heirat gegen ihren Willen eingegangen ist. Sie möchte nicht an einen Menschen gebunden sein und merkt, dass sie Willy nicht liebt.

Eines Tages geht Willy nach Paris. Hier freut sich die Protagonistin, da sie sich ohne Willy glücklicher fühlt. Sie ist in ihrer Wohnung während seiner Abwesenheit frei und holt sich sogar einen fremden Mann in die Wohnung. Genau in diesem Augenblick kommt Willy in die Wohnung und ist enttäuscht, da er seine Ehefrau mit einem anderen Mann findet. Die Protagonistin findet Gefallen an dieser Szene. Später möchte sie sich von Willy scheiden lassen und möchte nie mehr heiraten. Darauf lernt sie auf Leo Ferrés Konzert Pirko kennen und heiratet diesen. Reue empfindend, verfällt sie in ihre Depression zurück und wird in die Psychiatrie eingewiesen.

Für die Protagonistin ist die Klinik Folter, da sie Elektroschocks bekommt und diese hasst. Von Krankenschwestern und -pflegern wird sie misshandelt. Nach ihrer Entlassung nimmt ihre Schwester Süm sie mit. Trotz ihrer Trennungen beginnt sie aufs Neue. Im letzten Kapitel zieht sich die Protagonistin zurück. Sie hat die Nase voll von Kliniken und Elektroschocks. Viele ihrer alten Freunde sind hier. Sie beneidet sie, denn das Leben derer ist im Gegensatz zu ihrem ordentlich. Nur sie ist diejenige, die mehrmals geheiratet und sich scheiden lassen hat und am meisten darunter litt… . Trotz all dem denkt sie den Richtigen gefunden zu haben. In den Nächten, in denen sie in seinen Armen liegt, denkt sie an die kalten Nächte der Kindheit, in dem alten Haus und erinnert sich nochmals an den Tod.

Das Märchen der 672. Nacht

Ein Kaufmannssohn, der beide Elternteile verloren hat, zieht sich mit 25 Jahren aus dem sozialen Leben zurück. Ihm fehlt es zwar an nichts, doch der Gedanke an den Tod geht ihm nicht aus dem Sinn. Den eigenen Tod stellt er sich als eine fürstliche Feierlichkeit vor. Er denkt über seine Dienerschaft nach und kommt zu dem Schluss, dass er von ihnen “wie Hunde” umzingelt ist. Seine alte Haushälterin hat eine junge, etwa um die 15 Jahre alte Verwandte ins Haus geholt. Der Kaufmannssohn denkt zu spüren, dass ihn das Mädchen meidet, ja sogar hasst, was die Haushälterin jedoch ablehnt.

Der Kaufmannssohn verlässt eines Tages sein Haus, was für ihn das Ende bedeutet. Der Diener des Kaufmannssohns wird wegen eines Verbrechens beschuldigt. Als der Kaufmann den Denunzianten zur Rede stellen möchte, findet er diesen nicht und verirrt sich in eine schlechte Gegend. Er betritt einen Juwelier, wo er seiner senilen Haushälterin einen Spiegel kauft. Später wird er von einem anderen Spiegel angezogen und denkt das junge Mädchen darin zu sehen. Danach wird er in ein Glashaus eingesperrt. Er flüchtet und findet sich in einem Kasernenhof wieder, wo er letztendlich durch einen Pferdetritt umkommt.

Der Tod als omnipräsentes Motiv in den Werken von Hofmannsthal und Özlü

Um in die geschichtliche Entwicklung des Todesmotivs einzugehen, muss man sich zuerst mit der Schöpfungsgeschichte befassen. Da jedoch der Tod zusammen mit der Menschheit etwas Fortwährendes ist, würde die Recherche der geschichtlichen Entwicklung des Todesmotivs den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Somit sollte angemerkt werden, dass dieser Aufsatz einzig und allein den Tod in den beiden Werken ausschließlich feststellt und sie nach Bahrs und Bourgets Dekadenzverständnis mit der Hermeneutischen Methode analysiert.

Tezer Özlü und ihre Werke wurden bis heute noch nie unter dem Aspekt der Dekadenzdichtung analysiert. Deswegen stellt dieser Aufsatz den ersten seiner Art dar. Da zu diesem Thema weder in der deutschen noch in der türkischen Literatur ausführlich geforscht wurde, wird gehofft, dass dieser Aufsatz einen Beitrag zur Dekadenzdichtung in der deutsch-türkischen Literatur leisten wird.

Beide Werke sind umschlungen vom Todesmotiv. Bei Özlü ist das Motiv fast auf jeder Seite anzutreffen. Mal ist es ganz offen und deutlich, mal wird es dem Leser verschleiert präsentiert. Bei Hofmannsthal ist das Todesmotiv in zwei geteilt. Im ersten Teil wird er als ästhetisch gewertet, im zweiten Teil jedoch als etwas Hässliches.

Folgender Ausschnitt aus Özlüs Roman befragt den Sinn des Lebens. Die Protagonistin schildert, wie sie ihr Leben lang auf das Leben vorbereitet wurde. Jedoch weiß sie selber nicht, wie sie damit umgehen soll und befragt letztendlich, worauf sie eigentlich vorbereitet wurde und findet keine Antwort darauf, was als Indiz für eine Vorbereitung auf den Tod gedeutet werden kann.

> Das Leben wurde uns als etwas Fremdes geschildert, das wir jetzt nur zu begreifen und zu verstehen brauchten, dessen wirkliches Erleben jedoch erst für spätere Jahre vorgesehen war. Es war wie eine Geographie-Stunde, in die man einen Globus mitbrachte. Kein Wort darüber, daß die Zeiten, in denen wir jetzt lebten, daß die Tage und Nächte Teil eben dieses Lebens waren. Nach einer ständig wiederholten Anschauung wurden wir immerzu vorbereitet. Doch worauf? (Özlü 1985: 35)

Das Haus im folgenden Abschnitt wird als "aus dem Leben entrückt" beschrieben. Es bekommt menschliche Züge in dem es *aus dem Leben entrückt* wird. Es ist ein Haus, dessen Atmosphäre es unmöglich macht, in ihm zu leben. Es wird als einsam und alt beschrieben, was als Indiz für den physischen Verfall gedeutet werden kann.

> Wie kannst du hier nur allein wohnen? Das Haus ist doch so groß und still. Es ist doch völlig dem Leben entrückt. Ich würde mich hier fürchten. (...) Fürchtete ich mich denn? Wirklich, in dieser Atmosphäre konnte man nicht leben. Vor dem Haus sah ich, auch zu später Stunde, Schizophrene. Eine Straße mit Bäumen, doch ganz menschenleer. Schizophrene Männer mit weiblichen Gesichtern. Das Haus war riesig, einsam gelegen, alt. (Özlü 1985: 52)

Folgender Abschnitt aus dem Text von Hofmannsthal beschreibt die alte Frau, die trotz ihrer Alterserscheinungen, die darauf hindeuten, dass sie am Ende ihres Lebens ist, nicht sterben kann. Dasselbe Motiv kommt auch bei Özlü vor.

> Die Haushälterin war eine alte Frau; ihre verstorbene Tochter war des Kaufmannssohns Amme gewesen; auch alle ihre anderen Kinder waren gestorben. Sie war sehr still und die

> Kühle des Alters ging von ihrem weißen Gesicht und ihren weißen Händen aus. (HM: Z.59-62)
>
> Ohne den Kopf zu heben, wußte er, daß die alte Frau an ihrem Fenster saß, die blutlosen Hände auf dem von der Sonne durchglühten Gesims, das blutlose, maskenhafte Gesicht eine immer grauenhaftere Heimstätte für die hilflosen schwarzen Augen, die nicht absterben konnten. (HM: Z. 155-158)

Bei Özlü ist es der Vater der Hausbesitzerin, der gefühlte hundert Jahre hinter sich gelassen hat und auf den Tod wartet.

> Im Erdgeschoss des Holzhauses lag schlohweiß der mehr als hundert Jahre alte Vater der Hausbesitzerin im Bett. (Özlü 1985: 13)

Beide Motive können als Indizien für den physischen Verfall gedeutet werden und dem Dekadenzverständnis Bourgets zugeordnet werden. Beide Senioren sind als Teil des gesellschaftlichen Organismus nicht mehr funktionsfähig. Somit ist deren physischer Verfall ein Zeichen dafür, dass der Organismus nicht mehr korrekt funktioniert und dem Verfall preisgegeben ist.

Der Tod als "Happy End"?

Der Tod als ein glückliches Ende kann in der folgenden Passage aus Özlüs Roman herausgedeutet werden, in der sie das Gedicht *Ein Gleiches (1780)* von Goethe im Dialog mit der Ordensschwester für sich sprechen lässt. Das Zentralmotiv des Gedichts ist der Tod, der hier mit der "Ruhe" ausgedrückt wird. Das Gedicht hat dekadente Züge, da Vögel schweigen und ist somit ein Indiz dafür, dass das Natürliche gemieden wird. Die letzten zwei Verse (7,8), deuten auf einen sehnsüchtigen Wunsch darauf hin, sanft und friedlich zu sterben. Trotz dekadenter Züge wird mit den Naturelementen eine harmonische Stimmung geschaffen. Somit wird dem Tod das Bedrohliche und Negative genommen und eine positive Konnotation gegeben.

> Nach der täglichen religiösen Unterweisung, in der Deutschstunde, nahmen wir Goethes Gedichte durch:
>
> Über allen Gipfeln
> Ist Ruh,
> In allen Wipfeln
> Spürest du
> Kaum einen Hauch;
> Die Vögelein schweigen im Walde.
> Warte nur, balde
> Ruhest du auch.
>
> Was bedeutet das, ruhest du auch? Es ist der Tod, liebe Schwester. Ja, der Tod. Der Mensch geht ein mit Gott. Jener heiligste Augenblick, in dem der Mensch vor Gott tritt. Das Wesentlichste der Existenz... Der Tod. Eins werden mit Gott. (Özlü 1985: 31)

Dasselbe Motiv ist auch bei Hofmannsthal anzutreffen. Wieder ein Wald, der mit dem Tod in Verbindung gebracht wird. Und wieder ist es ein "friedlicher" Tod. Der Kaufmannssohn vergleicht sich mit einem König, der sich auf der Jagd in einem Wald verirrt. Der Tod wird hier als *wunderbares Geschick* gesehen.

> Er sagte: "Wo du sterben sollst, dahin tragen dich deine Füße", und sah sich schön, wie ein auf der Jagd verirrter König, in einem unbekannten Wald unter seltsamen Bäumen einem fremden wunderbaren Geschick entgegengehen. Er sagte: "Wenn das Haus fertig ist, kommt der Tod" und sah jenen langsam heraufkommen über die von geflügelten Löwen getragene Brücke des Palastes, des fertigen Hauses, angefüllt mit der wundervollen Beute des Lebens. (HM: Z. 47-54)

Die ästhetische Inszenierung des Selbstmords bei Özlü

Die ästhetische Inszenierung des Selbstmords bei Özlü kann anhand des folgenden Ausschnitts aus dem Roman nach der Ansicht Bahrs interpretiert werden. Die Sehnsucht, sich umzubringen, kann mit dem *Hang ins Schrankenlose* verglichen werden, die dunkle Nacht mit dem Mystischen.

> Der Gedanke an den Tod ging mir nach. Tag und Nacht dachte ich nur daran, mich umzubringen. Ich hatte keinen besonderen Grund dafür. Entweder, man lebt, oder, man lebt eben nicht. Es war nur eine Sehnsucht. Eine Sehnsucht, die mich dazu trieb, daß ich versuchte, mich umzubringen. In einer dunklen Nacht stand ich zu später Stunde auf. Wie jede Nacht lagen alle in tiefem Schlaf. In der Wohnung war es kalt. Ich bemühte mich, ganz leise zu sein. Dann nahm ich nach und nach immer eine handvoll Tabletten ein, die ich mir seit Tagen aufgespart hatte. Damit ich mich nicht übergeben mußte, aß ich danach ein Marmeladenbrot. Ich war ein junges Mädchen und wollte, daß mein toter Körper schön aussehen sollte. Deshalb war ich den ganzen Tag mit Vorbereitungen beschäftigt gewesen. Mir kam es vor, als gäbe es Menschen, an denen ich mich mit meinem schönen Leichnam rächen wollte. Es gab eine Ordnung, gegen die ich mich auflehnte. Ich lehnte mich gegen all diese Wohnungen, Sessel, Teppiche, Musikstücke und Lehrer auf. Es gab Regeln, die ich nicht akzeptierte. Ein Aufschrei! Ich lasse euch diese kleine Welt. Ein Aufschrei! Dann ging ich leise ins Bett zurück. Es blieb nicht mehr viel Zeit, an den Tod und das Nichts zu denken. Die Bilder, die ich nun sah, erinnerten mich an Bunte Felder. Es gab nichts, was ich zu fürchten hatte. Ich rannte über die Felder. Es war, als lebte ich gar nicht in einer Stadt am Meer. Überall nur Felder. Ich war ganz allein, im hohen Gras, das sich im Wind wiegte. Gleich würde mich der Tod holen. (Özlü 1985: 19, 20)

Özlü inszeniert den Selbstmord auf einer ästhetischen Weise. Dass die Protagonistin vor dem Einnehmen der Tabletten ein Marmeladenbrot zu sich nimmt, ist dazu da, dass die "Todeskandidatin" sich nicht übergibt und mittels dem Erbrochenen sozusagen hässlich verendet. Die Protagonistin unternimmt Vorbereitungen, so dass ihr Körper auch nach ihrem Tod noch schön aussieht. Somit nimmt Özlü dem Tod das Makabre und macht ihn auf ihre Weise schön. Die Bilder, die sie beschreibt, unterstützen ihren Versuch und deuten darauf hin, dass das Leben danach viel bunter und friedlicher als das Jetzige ist.

Der Tod aus Hofmannsthals Sicht

Der Tod ist in Hofmannsthals Novelle fast in jeder Zeile aufzufinden. Wie sieht jedoch für Hofmannsthal der Tod aus? Im letzten Absatz *des Märchens der 672. Nacht* lässt sich dies feststellen:

> Mit einer großen Bitterkeit starrte er in sein Leben zurück und verleugnete alles, was ihm lieb gewesen war. Er haßte seinen vorzeitigen Tod so sehr, daß er sein Leben haßte, weil es ihn dahin geführt hatte. Diese innere Wildheit verbrauchte seine letzte Kraft. Ihn schwindelte, und für eine Weile schlief er wieder einen taumeligen schlechten Schlaf. Dann erwachte er und wollte schreien, weil er noch immer allein war, aber die Stimme versagte ihm. Zuletzt erbrach er Galle, dann Blut, und starb mit verzerrten Zügen, die Lippen so

> verrissen, daß Zähne und Zahnfleisch entblößt waren und ihm einen fremden, bösen Ausdruck gaben. (HM: Z. 582-591)

In diesem Absatz kritisiert Hofmannsthal die Idealisierung der Welt. Der Tod, der idealisiert wurde, wird auf einmal gehasst. Der Tod, der zuvor wie schon oben genannt eine positive Konnotation hatte, wird grässlich zur Schau gestellt. Der Kaufmannssohn verendet auf grausamer Weise.

Der folgende Abschnitt zeigt eine entfernte jugendliche Verwandte der Dienerin, die einen Selbstmordversuch unternimmt und daran scheitert. Obwohl sie in der Pubertät ist, scheint ihr Körper jedoch, wie es im Text beschrieben wird, noch kindlich. Ihre dünnen Lippen werden als unschön und unheimlich beschrieben, was ihr späteres Verhalten unterstützt. Als das Mädchen aufwacht, verhält sie sich im wahrsten Sinne des Wortes dämonisch. Selbst die Farbe der Haut ändert sich ins Grüne, was die Hypothese des Dämonischen unterstützt.

> Sie hatte mit seiner Erlaubnis eine entfernte Verwandte ins Haus genommen, die kaum fünfzehn Jahre alt war; diese war sehr verschlossen. Sie war hart gegen sich und schwer zu verstehen. Einmal warf sie sich in einer dunklen und jähen Regung ihrer zornigen Seele aus einem Fenster in den Hof, fiel aber mit dem kinderhaften Leib in zufällig aufgeschüttete Gartenerde, so daß ihr nur ein Schlüsselbein brach, weil dort ein Stein in der Erde gesteckt hatte. Als man sie in ihr Bett gelegt hatte, schickte der Kaufmannssohn seinen Arzt zu ihr; am Abend aber kam er selber und wollte sehen, wie es ihr ginge. Sie hielt die Augen geschlossen und er sah sie zum ersten Male lange ruhig an und war erstaunt über die seltsame und altkluge Anmut ihres Gesichtes. Nur ihre Lippen waren sehr dünn und darin lag etwas Unschönes und Unheimliches. Plötzlich schlug sie die Augen auf, sah ihn eisig und bös an und drehte sich mit zornig zusammengebissenen Lippen, den Schmerz überwindend, gegen die Wand, so daß sie auf die verwundete Seite zu liegen kam. Im Augenblick verfärbte sich ihr totenblasses Gesicht ins Grünlichweiße, sie wurde ohnmächtig und fiel wie tot in ihre frühere Lage zurück (HM: Z. 66-83)

Die nächste Passage beschreibt den physischen Verfall der zwei Alten aus der Sicht des Kaufmannssohnes, die davon selber nichts wahrnehmen. Die Schwere des Lebens wird hier im Zusammenhang einer tödlichen Bitterkeit mit einem beim Erwachen vergessenen Traumes verglichen.

> Er fühlte mit der Deutlichkeit eines Alpdrucks, wie die beiden Alten dem Tod entgegenlebten, mit jeder Stunde, mit dem unaufhaltsamen leisen Anderswerden ihrer Züge und ihrer Gebärden, die er so gut kannte; und wie die beiden Mädchen in das öde, gleichsam lustlose Leben hineinlebten. Wie das Grauen und die tödliche Bitterkeit eines furchtbaren, beim Erwachen vergessenen Traumes, lag ihm die Schwere ihres Lebens, von der sie selber nichts wußten, in den Gliedern. (HM: Z. 142-148)

Im nächsten Abschnitt wird dem Kaufmannssohn der Tod bewusst. Er fühlt, dass es vor dem Tod kein Entrinnen gibt, was ihn sich unwohl fühlen lässt.

> Eine furchtbare Beklemmung kam über ihn, eine tödliche Angst vor der Unentrinnbarkeit des Lebens. Furchtbarer, als daß sie ihn unausgesetzt beobachteten, war, daß sie ihn zwangen, in einer unfruchtbaren und so ermüdenden Weise an sich selbst zu denken. (HM: Z. 177-180)

Der Kaufmannssohn trifft das *dämonische* Mädchen des Öfteren. Dieses Mal sieht er sie in einem Spiegel. Der Spiegel spiegelt jedoch nicht das Reale und wiedergibt seine Umgebung auf eine bizarre Art. Das Mädchen erscheint aus der Tiefe, was den Tod

evozieren und die Hypothese des Dämonischen unterstützen kann. Dass der Spiegel geneigt ist, also auf den Boden zeigt, kann daraufhin gedeutet werden, dass der Kaufmannssohn nicht das Irdische, sondern eine Unterwelt sieht. Somit könnte der Spiegel eine Art Portal sein, der das Dämonische mit dem Irdischen verbindet.

> Das kleine Mädchen begegnete ihm nur hie und da auf der Treppe oder im Vorhaus. Die drei anderen aber waren häufig mit ihm in einem Zimmer. Einmal erblickte er die Größere in einem geneigten Spiegel; sie ging durch ein erhöhtes Nebenzimmer: In dem Spiegel aber kam sie ihm aus der Tiefe entgegen. Sie ging langsam und mit Anstrengung, aber ganz aufrecht: Sie trug in jedem Arme eine schwere hagere indische Gottheit aus dunkler Bronze. Die verzierten Füße der Figuren hielt sie in der hohlen Hand, von der Hüfte bis an die Schläfe reichten ihr die dunklen Göttinnen und lehnten mit ihrer toten Schwere an den lebendigen zarten Schultern; die dunklen Köpfe aber mit dem bösen Mund von Schlangen, drei wilden Augen in der Stirn und unheimlichem Schmuck in den kalten, harten Haaren, bewegten sich neben den atmenden Wangen und streiften die schönen Schläfen im Takt der langsamen Schritte. Eigentlich aber schien sie nicht an den Göttinnen schwer und feierlich zu tragen, sondern an der Schönheit ihres eigenen Hauptes mit dem schweren Schmuck aus lebendigem, dunklem Gold, zwei großen gewölbten Schnecken zu beiden Seiten der lichten Stirn, wie eine Königin im Kriege. Er wurde ergriffen von ihrer großen Schönheit, aber gleichzeitig wußte er deutlich, daß es ihm nichts bedeuten würde, sie in seinen Armen zu halten. (HM: Z. 187-206)

Der Tod aus Özlüs Sicht

Die folgenden zwei Ausschnitte aus Özlüs Buch zeigen, wie ein Selbstmord aussehen könnte. Özlü inszeniert hier den Suizid mit der Hilfe von Willy. Er nimmt die Pistole, hält sie sich an die Schläfe und tut so, als ob er sich erschossen hätte.

> Weil ich nicht allein bleiben wollte, wohnte ich bei Willy. Auf einem Regal über dem Kopfende seines Bettes hatte er verschiedene Pistolen. Eines Tages stand er auf, hielt sich die Pistolen an die Schläfe und sank, als wäre er getroffen, als stürbe er, langsam zu Boden. (Özlü 1985: 56)

Der zweite Abschnitt zeigt den "Gruppensuizid", der nach dem Ende der Beziehung der Protagonistin zu ihrem Geliebten geplant wird. Es kommt ihr so vor, als ob sie ihre Liebe nach dem Geschlechtsakt umbringt und ihr Geliebter zu einem Toten wird. Der Tod wird zwar als keine Lösung gesehen und trotzdem wird er aber auch nicht abgelehnt. Die Gedanken an die Leichen nach dem gemeinsamen Tod können herausgelesen werden. Der Protagonistin nach soll man das Paar im Garten begraben, was aber keiner machen wird.

> (...) Ich kann ohne dich nicht leben. Natürlich kannst du das. Jeder kann ohne den anderen leben. Unsere Beziehung ist zu Ende. Selbst in den ersten Nächten, in denen wir zusammen schliefen, schien es mir, als läge nach dem Lieben ein Toter in meinen Armen. Wir sind uns nur selbst im Weg, wir bringen uns nur gegenseitig um. Laß uns zusammen sterben. Das ist auch keine Lösung. Aber von mir aus sollen sie im Garten eine Grube ausheben und uns beide da begraben. Ja, laß sie uns ruhig begraben. Nein, das werden sie nicht tun. (Özlü 1985: 56)

Resümee

Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass Werke beider Autoren dekadente Züge aufweisen. Das Todesmotiv ist in beiden Werken omnipräsent. Hofmannsthal stellt den Tod in seiner Novelle auf zweierlei Weise dar; im ersten Teil als etwas Positives, im

zweiten Teil als etwas Negatives. Bei Özlü dagegen gibt es keine Zweideutigkeit. Der Tod wird mehr als eine Befreiung von Zwängen gesehen. Gegenstände wie Häuser werden charakterisiert und bekommen menschliche Züge, was es ihnen möglich macht, aus dem Leben zu entrücken. Indem Özlü das Haus unbewohnbar, einsam und alt macht, verlässt sie es in einem physischen Verfall, was somit in das Dekadenzschema Bourgets passt. Des Weiteren kann die alte Frau in Hofmannsthals Novelle in das Schema eingeordnet werden. Sie ist zwar am Ende ihres Lebens, kann jedoch trotz aller Alterserscheinungen nicht sterben. Genau an diesem Punkt überschneiden sich Hofmannsthal und Özlü, indem beide Autoren dasselbe Motiv verwenden. Bei Özlü ist es der Nachbar, der um die hundert Jahre alt ist und im Bett liegt. Bourget nach sind beide Senioren als Teil des gesellschaftlichen Organismus nicht mehr funktionsfähig und sind somit dem (physischen) Verfall ausgesetzt.

Die Hypothese "Der Tod als Happy End" wird mit Goethes *Ein Gleiches* in Özlüs Roman unterstützt. Der Tod wird als Ruhepol ausgedrückt. Das Natürliche wird gemieden, indem Vögel zum Schweigen gebracht werden. Dies kann nach Bahr als dekadent gewertet werden. Aus den letzten zwei Zeilen des Gedichts kann der Wunsch, sanft und friedlich zu sterben, herausgelesen werden. Das gleiche Motiv kann auch bei Hofmannsthal festgestellt werden. Bei ihm ist es auch ein Wald wie in Goethes Gedicht. Hofmannsthal beschreibt hier den Tod als "wunderbares Geschick".

Özlü inszeniert den Suizid in ihrem Roman auf eine ästhetische Weise, indem sie die Protagonistin Vorbereitungen treffen lässt, sodass deren toter Körper trotz des Selbstmords "schön" aussieht. Dem Tod wird seine makabre Wirkung genommen und durch eine ästhetische ersetzt.

Hofmannsthal kritisiert in seiner Novelle die Idealisierung der Welt. Der idealisierte Tod wird zum Hassobjekt und wird grässlich inszeniert. Obwohl das Spiegelmotiv nicht in direkter Beziehung zum Todesmotiv steht, kann es mit ihm in Verbindung gebracht werden. Das Mädchen, dass der Kaufmannssohn in Hofmannsthals Novelle in sein Haus aufgenommen hatte, weist nach einem Suizidversuch dämonische Verhaltensmuster auf. Der Spiegel, der das Mädchen aus der Tiefe erscheinen lässt, ist geneigt und zeigt auf den Boden. Somit lässt sich feststellen, dass dieser Spiegel dem Kaufmannssohn die Unterwelt zeigt, also indirekter Weise an den Tod erinnert und noch weiter sogar ein Portal zwischen dem Irdischen und der Unterwelt sein könnte.

Özlü bricht alle gesellschaftlichen Normen und inszeniert einen Gruppensuizid in ihrem Roman, indem sie die Protagonistin und deren Ehemann Willy sich in Gedanken gegenseitig umbringen lässt. Die Leichen der Beiden würden nach deren Tod nicht begraben werden. Dies passt in das Dekadenzverständnis Bourgets, wieder im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Organismus und der defekten Zelle, die den Organismus dem Verfall preisgibt. Die defekte Zelle wird hier dargestellt durch die Protagonistin und Willy, die sich umbringen möchten und somit einen "defekten" Teil der Gesellschaft darstellen.

Die fehlende Rettung am Ende des Märchens macht es mit der bewussten Intention des Autors dekadent, indem dieser den obligatorischen Retter eines jenen Märchens auslässt.

Literaturverzeichnis

Bahr, Hermann. (1894): *Studien zur Kritik der Moderne*. Frankfurt am Main: Rütten & Loening.

Bourget, Paul. (1894) : *Essais de psychologie contemporaine; Nouveaux essais de psychologie contemporaine.* Paris: A. Lemerre.

Hofmannsthal, Hugo von: *Das Märchen der 672. Nacht*. Abgerufen am 08. Januar 2018 von http://www.literaturdownload.at/pdf/Hofmannsthal_-_Das_Maerchen_der_672_Nacht.pdf

Huysmans, Joris-Karl. (1978) : *Gegen den Strich.* Leipzig und Weimar: Gustav Kiepenhauer.

Kafitz, D. (1987): *Dekadenz in Deutschland: Beitraege zur Erforschung der Romanliteratur um die Jahrhundertwende*. Frankfurt am Main: Lang.

Kıral (Özlü), Tezer. (1985): *Die kalten Nächte der Kindheit*. Berlin: EXpress Edition.

Koppen, E. (1973): *Dekadenter Wagnerismus: Studien zur europäischen Literatur des Fin de siècle*. Berlin: De Gruyter.

Meid, Volker. (2001): *Sachwörterbuch zur deutschen Literatur*. Stuttgart: Reclam.

Wilpert, Gero von. (1969): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner.

Diyalog 2018/1: 73-83

Yakup Kadris Roman *Yaban* im Sinne der *Décadence*

Erdal Ördek, Tokat

Öz

Dekadans Açısından Yakup Kadri'nin Yaban Romanı

19. yüzyılda Fransa'da ortaya çıkan dekadans (Çöküş) akımının Avrupa edebiyatları üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Charles Baudelaire, Paul Bourget, Hermann Bahr ve Friedrich Nietzsche bu edebiyat akımının önemli temsilcileri arasındadır. Türk edebiyatında dekadansın etkilerine dönemin birçok eserlerinde rastlanır. Yakup Kadri'nin ilk dönem eserleri de önemli ölçüde dekadans izleri taşır. Gerçekçi bir roman olduğu halde *Yaban* romanında çok sayıda dekadan özelliği görmek mümkündür. Türk aydını ile köylüsü arasındaki derin uçurum eserde işlenen önemli konulardan birisidir. Eserin başkahramanı Ahmet Celâl Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Anadolu'nun küçük bir köyünde yaşamaya karar verir. Kahramanın köylülerle yaşadığı tecrübe ve ilişkiler ışığında kendisinin ve köylülerin çok sayıda dekadan özelliği ön plana çıkmaktadır. Ahmet Celâl köyün dekadan yanlarını gösteren yalnızlık, hastalık, umutsuzluk, yabancılaşma ve her türlü sosyokültürel çöküşle yüzleşmektedir. Öte yandan kendisinin de yalnızlığı, çirkinliği ve güzelliği abartması, ölümü güzelleştirmesi, aykırılık ve karamsarlık gibi dekadan tavırları eserde gözlemlenmektedir.

Bu çalışmada dekadans akımı ve temsilcileri hakkında kısa bilgiler aktarılmakta, Nietzsche, Bourget, ve Bahr'ın dekadans anlayışları bağlamında Yakup Kadri'nin *Yaban* adlı romanındaki dekadan motifler açıklanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dekadans, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Yaban.

Abstract

Yakup Kadris Roman "Yaban" im Sinne der Décadence

Die am Ende des 19. Jahrhunderts in Frankreich entstandene *Décadence* hatte einen wichtigen Einfluss auf europäische Literaturen. Charles Baudelaire, Paul Bourget, Hermann Bahr und Friedrich Nietzsche sind unter den Vertretern dieser literarischen Bewegung aufzuzählen. Die Wirkung der *Décadence* auf derzeitige türkische Literatur ist aus vielen Werken erkennbar. Yakup Kadris frühe Werke tragen auch klare Spuren der *Décadence.* In seinem Roman *Yaban* – obwohl es ein realistischer Roman ist – sind viele dekadente Eigenschaften zu betrachten. Der große Abgrund zwischen den türkischen Intellektuellen und den Dörfern ist ein wichtiges Thema des Werkes. Der Protagonist Ahmet Celâl beschließt nach dem Ersten Weltkrieg in einem kleinen Dorf Anatoliens zu leben. Durch seine Erfahrungen und Beziehungen mit den Dörflern treten zahlreiche dekadente Eigenschaften der Dörfler und des Protagonisten in Vordergrund. Ahmet Celâl konfrontiert die Einsamkeit, Krankheiten, Hilflosigkeit, Entfremdung und allerart soziokulturellen Verfall im Dorf, was die dekadente Seite des Dorfes zeigt. Andererseits sind seine dekadenten Haltungen wie Zurückgezogenheit, Übertreibung der Hässlichkeit und Schönheit, Widrigkeit, Verschönerung des Todes und Pessimismus im Werk zu sehen.

In dieser Arbeit wird eine kurze Information über die Dekadenz und deren Vertreter vermittelt. Anhand der *Décadence*-Auffassungen von Nietzsche, Bourget und Bahr werden dekadente Motive in Yakup Kadris Roman *Yaban* dargestellt.

Schlüsselwörter: Dekadenz, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Yaban*.

Einsendedatum: 04.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Einführung

Die Verwendung des Begriffs *Décadence* geht bis ins 15. Jahrhundert zurück. Er stammt vom lateinischen Wort *decadere,* dessen Grundbedeutung ‚herab-' oder ‚zerfallen' und Nebenbedeutung ‚geringer' oder ‚schwächer werden' ist. Später im 18. Jahrhundert wurde der Begriff von Rousseau zur Äußerung des politisch-moralischen Verfalls benutzt. Der anfangs als Verb benutzte Begriff fand nachher im Französischen auch Verwendung als Adjektiv und Substantiv (vgl. Klein 2010: 1; Beilharz 1996: 24). Das im Deutschen verwendete Substantiv *Dekadenz* und das Adjektiv *dekadent* sind aus dem Französischen *Décadence* und *décadent* entlehnt und in dieser Arbeit wird die deutsche Form dieser Lehnwörter benutzt. Da sich die vorliegende Arbeit mit der literarischen Dekadenz beschäftigt, wird hier darauf verzichtet, weitere etymologische Informationen zu geben.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde von einer literarischen Dekadenz gesprochen. Dieser Bewegung der Jahrhundertwende lagen soziale, politische und wirtschaftliche Hintergründe wie Industrialisierung und Modernisierung zugrunde (Nottinger 2003: 45). Die negativen Wirkungen des Nationalismus, der Moderne und Industrialisierung führten psychisch zu einem zur Hysterie und Depression neigenden Bürgertum (Mayer 1993: 3). Derzeit wurden unter dem französischen Begriff *fin de siécle* mehrere literarische Ausdrucksformen wie Symbolismus, *Décadence*, Neuromantik, Jugendstil, *l`art pour làrt* (Kunst für Kunst) aufgezählt. Dekadenz ist jedoch keine Epoche, sondern eine untergeordnete literarische Bewegung (vgl. Beilharz 1996: 20). Die vorher pejorativ, negativ gemeinte Dekadenz-Literatur erlebte durch Charles Baudelaire eine positive Bedeutungsverschiebung. Sie gewann die Bedeutung einer ästhetischen und modernen Literatur, indem Motive des Verfalls mit der Ästhetik des Hässlichen verbunden wurden. Baudelaires Auffassung der Dekadenz-Literatur beruht grundsätzlich auf der Industrialisierung und dem Materialismus. Er argumentierte Ästhetik gegen Industriegesellschaft, Verachtung der Welt und eine bewusst artifizielle Kunst. Die Naturnachahmung und Klassik fand er banal, langweilig und unelegant. Kunst ist für Kunst, nicht für die Gesellschaft, und der Künstler ist kein Morallehrer. Dekadenz ist seiner Meinung nach eine feine und in jeder Beziehung hochwertige Dichtung. Die von Baudelaire positiv bewertete literarische Dekadenz gewann ihre Popularität im Jahr 1884 mit dem großen Erfolg von Karl Juris Huymans Roman *A Rebours*. Der Roman wurde als eine ‚Bibel der *Décadence*' verstanden, wodurch sich Dekadenz-Literatur im ganzen Europa verbreitete.

Es gibt zwar keine gewisse Definition für literarische Dekadenz, man kann sie aber durch folgende Motive in einem Werk beschreiben: Narzissmus, Lebensüberdruss, Gewalt, Genusssucht, Untergang und Verfall, Ästhetik des Sterbens, Umkehrung der Werte von ‚gut' und ‚böse', von ‚gesund' und ‚krank', Naturfeindlichkeit, verfeinerte Reizempfindung, Schöpfung künstlicher Paradiese, pervertierte Sexualität, Grausamkeit, Anomalien, Deformationen, Apotheose der Künstlichkeit usw. (vgl. Beilharz 1996: 27-28; Fick 2005). Dekadente Werke sind gegen Realismus, Bürgertum und Moral.

Obwohl es keinen gewissen Stil für die Dekadenz-Literatur gibt, haben solche Werke meist einen personalisierten Erzähler, Reflexionen durch Monologe. Außerdem bezeichnete Mitterand Stil der Dekadenz mit den folgenden Eigenschaften: Reduktion

des Verbs, Umstellung der Position des Adjektivs und Substantivs, Gebrauch veralteter Wendungen und systematische Inversion. Darüber hinaus erklärte John Reed in seinem Werk *Decadent Style* (1985) Charakteristika des dekadenten Stils als die Liebe zum Detail und die Zuneigung zur Auflösung der Gesamtkomposition (vgl. Beilharz 1996: 33-34). Beim Lesen von dekadenten Werken geht es eher um das Verfahren, nicht um den Inhalt. Auf diese Weise ist das Verständnis der Dekadenz aus einer Dichotomie von akzeptabel/inakzeptabel, salonfähig/nicht salonfähig, moralisch/unmoralisch befreit. Die Häufigkeit von den detaillierten Elementen lenkt den Blick auf das Verfahren und der Inhalt tritt in den Hintergrund (Wunberg 2001: 93).

Ein wichtiger Vertreter und Theoretiker der Dekadenz ist Paul Bourget, der mit seinen Schriften im deutschsprachigen Literaturraum Nietzsche und die Gebrüder Mann beeinflusste. Bourget hat eine Theorie der Dekadenz entwickelt, in der er Dekadenz als "[…] Zustand einer Gesellschaft, welche eine zu große Anzahl von Individuen hervorbringt, die für die Arbeit des gemeinsamen Lebens ungeeignet sind." (Bourget 1903: 21). Die Gesellschaft funktioniert genauso wie ein Organismus, der aus Zellen, die mit einem gesamten Zweck der Einheit des Organismus dienen, besteht. Wenn diese Zellen freigesetzt werden, dann bewirkt ihre selbständige Energie Anarchie. Deswegen sind dekadente Personen für eine Zusammenarbeit und Kooperation mit dem Staat nicht geeignet, aber individuell sind sie elegant und geistige Aristokraten. Bourgets Beschreibung des dekadenten Stils prägt auch dieselbe Definition. Die sprachlichen Elemente, die die Bestandteile einer Harmonie sein müssen, heben sich aus dem ganzen Text hervor. Wegen sprachlicher Verfeinerung und außergewöhnlichen Raffinements kann Dekadenz als höchste Kunst nach ihm verstanden werden. Bourget verbindet sie mit einer existenziellen und ästhetischen Überfeinerung, welche der Dekadenz wiederum eine positive Einstellung zugestellt hat.

Nietzsches Dekadenz-Auffassung ist stark unter dem Einfluss von Bourgets Definition geprägt. Seine Ideen der Dekadenz hat er anhand einer Kritik an Richard Wagners Musik in seiner Schrift *Der Fall Wagner* geäußert. Wagners Musik fand er künstlich, gerechnet und Artefakt. Er meinte, dass die Elemente selbständig handeln, die Wörter aus den Sätzen springen; individuell scheinen sie etwas zu bedeuten aber gemeinsam zieht man nichts daraus; die Einheit wird von den einzelbewegenden Elementen zerstört. Die Teile sind subsumiert, nicht das Ganze. Deshalb fand er die Gestaltung der Details zuungunsten der organischen Gesamtheit des Werkes (Nietzsche 1999: 27-28).

> Dem Künstler der décadence – da steht das Wort. Und damit beginnt mein Ernst. Ich bin ferne davon, harmlos zuzuschauen, wenn dieser décadent uns die Gesundheit verdirbt – und die Musik dazu! Ist Wagner überhaupt ein Mensch? Ist er nicht eher eine Krankheit? Er macht Alles krank, woran er rührt, – er hat die Musik krank gemacht –. (Nietzsche 1999: 21)

Diese Meinung gilt auch für die Gesellschaft, weil sie auch als ein Organismus aus Individuen besteht. Er bewertet in pathologischer Weise Dekadenz als eine Krankheit, jedoch meinte er damit eine positive Wirkungskraft. Mit seiner Existenzphilosophie übereinstimmend kann die Krankheit als Stimulus des Lebens einwirken. Nämlich als Endphase, Erlahmung, Müdigkeit und Untergang verstandene Krankheit ist sie zugleich eine Durchgangsphase zu einer Höherentwicklung bewertet. Physischer und psychischer Verfall schwächt kreative künstlerische Kraft nicht, sondern trägt zu derer Verbesserung

bei (Dilmac 2014: 159). Er bezeichnete sich selbst als der erste Dekadent und auch als ein Überwinder der Dekadenz. Den Menschen findet er problematisch und sagt, dass der Mensch überwunden werden muss, da er als Abbild des Gottes auf der Erde sowohl gut als auch böse ist. Seine Idee des Nihilismus trägt auch zur Dekadenz bei, indem man sich von jeden religiösen, gesellschaftlichen und moralischen Werten loslösen sollte.

Am Ende des 19. Jahrhunderts versuchte Hermann Bahr in seinen veröffentlichten Schriften die ästhetische Bewegung der Zeit anzufassen und sie zu bewerten. Seiner Meinung nach muss man als Künstler sich von der Natur und deren Nachahmung trennen. Eine zweite Natur muss man schöpfen, die aber der realen Natur nicht gleichen muss; also eine von menschlichen Willen geträumte und geformte alternative Natur. Im Gegensatz zum Naturalismus hat Dekadenz keine gewisse einheitliche Idee. Bahrs Meinung nach haben dekadente Autoren kein gemeinsames Gesetz, sie sind keine Schule oder Gruppe, alle haben eigene Weise, von der die Anderen nichts wissen wollen (Bahr 2006: 24). Bahr versuchte eine Systematisierung von einer solchen Kunst (Dekadenz) zu formulieren und postulierte vier wichtige Eigenschaften einer dekadenten Literatur. 1) Eine "nervöse Romantik" und "Mystik der Nerven", die zur Ablösung von der naturalistischen Bewegung dient. Somit schenkte er den Gefühlen, Gedanken und Willen des Individuums große Bedeutung. 2) "Hang nach Künstlichkeit", der auch als Entfernung von dem Natürlichen verstanden werden kann. 3) Eine heiße "Sucht nach den Mystischen", welche dunkle, unheimliche, allegorische, rätselhafte Erscheinungen hervorhebt. 4) Die letzte Charakteristik der Nerven-Kunst (Dekadenz) ist nach Bahr "Zug ins Ungeheure und Schrankenlose". Das bedeutet einen Ausbruch aller Gelegenheiten, die von der Gesellschaft als alltäglich, gewöhnlich und normal bewertet wurden (vgl. Bahr 2006: 27-30; Kottow 2004: 34-35). Ein dekadenter Autor trifft in seinen Werken die Nerven der Leser und bewegt ihre Emotionen.

Die aus der französischen Literatur stammende Dekadenz übte einen bemerkenswerten Einfluss auf derzeitigen türkischen Autoren aus. Die Autoren einer Literaturgemeinschaft, die *Edebiyat-ı Cedide*[1] hieß, veröffentlichten eine Zeitschrift unter dem Namen *Servet-i Fünun*[2] (1891-1900), in welcher sie in der Art und Weise ähnlich der französischen Dekadenz-Literatur schrieben. Sie kannten keinen gewissen Stil und benutzten viele Fremdwörter in ihren Schriften. Deshalb wurden sie von den konservativen Autoren – besonders von Ahmet Mithat Efendi – scharf kritisiert, als Kultur- und Sprachverderber gesehen und *Dekadanlar* (Die Dekadenten) genannt. Das führte zu einer Auseinandersetzung zwischen den konservativen und reformerischen Autoren durch die Schriften in Zeitschriften, Zeitungen und Kolumnen. Dank dieser Debatte hatte die eine Seite (*Dekadanlar*) die Chance, sich selbst kritisch zu betrachten und die andere Seite (Konservativen) hatte die Chance, die neue europäische Literatur besser kennenzulernen (mehr dazu in Gökçek 2009: 15-25). Zu weiteren Entwicklungen in der türkischen Literatur hat Jale Parla zum Thema mit einem Buch beigetragen, in welchem sie die literarischen Umwandlungen der Autoren – unter anderen Yakup Kadri – verfolgt hat (Parla 2011).

Yakup Kadris frühe Schriften besitzen – wie die anderen Autoren von *Servet-i Fünun* – die Eigenschaften der Dekadenz (vgl. Akı 1989: 1). Der große Einfluss der

[1] Neue Literatur
[2] Schatz der Wissenschaften

Dekadenz auf ihn und die Anderen ist auf die politisch gesellschaftliche Verzweiflung, Grausamkeit, den Pessimismus und Untergang zurückzuführen. Nach der Gründung der Türkischen Republik löste er sich allmählich von dieser europäischen Dichtung ab und wendete sich nach der Nationalliteratur um (vgl. Argunşah 1989: 51). Sein Roman *Yaban* ist tatsächlich ein realistischer Roman, beinhaltet jedoch viele Spuren der französischen Dekadenz.

In der vorliegenden Arbeit wird Yakup Kadris Roman *Yaban* in Hinsicht auf Dekadenz analysiert und die dekadenten Eigenschaften im Werk werden mit Textstellen hervorgehoben. Die Übersetzungen sind von mir aus dem Originalausgabe von *Yaban* (Karaosmanoğlu 1983[1932]) gemacht und die anderen Zitaten sind aus der deutschen Übersetzung des Romans (Kadri 1939) zitiert worden.

Yaban[3] hinsichtlich der Dekadenz

Der Roman ist in Tagebuchform aus der Sicht des Protagonisten erzählt. Der Protagonist Ahmet Celâl ist ein zweiunddreißig jähriger Istanbuler Intellektueller, der als ein türkischer Offizier im ersten Weltkrieg einen Arm verloren hat. Auf Liebe, Glück, Leben und Menschen hat er keine Hoffnung und Erwartung. Er hat als Sohn eines Paschas (General) auch keine Eltern oder Verwandten mehr außer Mehmet Ali, der mit ihm als Soldat Militärdienst leistet. Er zieht nach dem Krieg aus Istanbul, die von westlichen Truppen besetzt ist, in ein anatolisches (Mehmet Alis) Dorf zurück. Im Dorf wird er von den Bauern enttäuscht. Denn sie haben kein Interesse am Schicksal ihres Landes, an der Welt, oder sogar an der Nachbarstadt. Sie leben fast isoliert von der Außenwelt und haben keine Ahnung, was für ein schlechtes und untergekommenes Leben sie erleben. Obwohl Ahmet Celâl die Bauer über ihre Lage, über die Rettungsversuche Mustafa Kemals und über Missbrauch der Şeyhs[4] zu informieren versucht, versteht ihn niemand, sogar empfinden sie ihn als eine Bedrohung und hassen ihn allmählich. So tritt er in eine seelisch-geistige Einsamkeit. Mit seiner Lebensweise wird er von Bauern verachtet und einen Fremdling (Tr. *Yaban*) genannt. Am Ende wird das Dorf von griechischen Truppen verbrannt, er händigt sein Tagebuch seiner Geliebten Emine aus und geht verwundet in eine unbekannte Richtung fort.

Im Dorf erlebt der Protagonist die größte Enttäuschung seines Lebens. Er wird unter keinen Umständen verstanden, und selbst versteht er die Menschen auch nicht. In demselben Dorf leben sie unterschiedliche Lebensweisen, als ob sie aus ganz unterschiedlichen Ländern und Kulturen hierher zufällig geworfen sind. Er und die Dörfler haben keine Gemeinsamkeiten und kein Mitgefühl, deswegen hat er oft das Gefühl des Fremdseins.

> Wenn Mehmet Ali nicht wäre, würde niemand mit mir sprechen, niemand sich zu mir nähern wagen, würde man mich als eine auf den Straßen des Dorfes ausgestellte Vogelscheuche ansehen. Erschraken nicht in den ersten Tagen die Kinder vor mir und liefen davon? Bellten nicht die Hunde hinter mir her? […] In den ersten Tagen nach meiner Ankunft verbreitete ich nur Angst und Sorge um mich. Ob sie mich nun für irgendeinen

[3] Der Roman wurde von Max Schultz ins Deutsche übersetzt und erschien erst im Jahr 1939 im Verlag A.H. Payne, Leipzig. Danach im Jahr 1989 unter dem Namen "Der Fremdling" mit einem Nachwort von Erhard Stölting im Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

[4] Dt. Scheich: Religiös hochwertiger Prediger in islamischen Gemeinschaften. Hatte großen Einfluss übers Volk vor der säkularen türkischen Republik.

> von der Regierung entsandten Beamten, einen Steuererheber, einen Zehnteneinnehmer, einen Gendarmen, oder einen Präsidenten der Rekrutierungsabteilung hielten, kann ich nicht sagen, doch in allen Gesichtern gewahrte ich unverkennbar Anzeichen von Angst und Sorge. […] Meine einfachsten, gewöhnlichsten, natürlichsten Haltungen erscheinen ihnen komisch wie die Purzelbäume, die Luftsprünge und die Kapriolen eines Clowns im Zirkus. (Kadri 1939: 33-35)

Der tiefe Abgrund zwischen den bürgerlichen Intellektuellen und den anatolischen ungebildeten Bauern ist ein Hauptmotiv im Werk. Alle sind Mitbürger eines Landes, haben gleiche Rechte, jedoch erleben sie ganz unterschiedliche Leben. Ihre Weltanschauungen und sogar Denkweise, Glauben und Gefühlen sind zu weit voneinander entfernt. "Ob zwischen der Bauern- und Gebildetenschicht eines jeden Landes derselbe tiefe Abgrund gähnt, vermag ich nicht zu sagen." (Kadri 1939: 58) denkt Ahmet Celâl. Die Auseinandersetzung der gegenseitigen fremden Lebenshaltungen von Protagonisten und Bauern herrscht im Werk. Die Dorfgemeinde findet ihn fremd und unverlässlich, besonders die Frauen vermeiden es, Augenkontakt mit ihm zu nehmen. Hätte die Fremdheit einen Körper, dann müsste dieser unbedingt Ahmet Celâl sein. Mit jeder einfachsten, alltäglichen Haltung erscheint er fremd und ungewöhnlich. Einmal fragt er Mehmet Ali: "–Warum gehen eure Frauen nur mir aus dem Wege? –Weil du 'n Fremder bist, Herr – deshalb." (Kadri 1939: 57)

In kleinen Lebensräumen wie Dörfer ist alles begrenzt; die Anzahl der Menschen, alltägliche und arbeitsbezogene Haltungen und Aktivitäten, zwischenmenschliche Beziehungen usw. Deswegen herrscht man über alles, kennt jede Person, man glaubt jemanden oder etwas ohne darüber nachzudenken, kann sich an die Neuigkeiten nicht so leicht gewöhnen. Die in den Städten herrschende soziokulturelle Vielfalt und Säkularisierung gibt es im Dorf nicht. So lebt eine Dorfgemeinde genauso wie ein aus zusammenhandelnden Zellen bestehender geschlossener Organismus. Bourget und Nietzsche zufolge ruft eine selbständig handelnde Zelle Anarchie hervor und verdirbt die Einheit. Ahmet Celal ist auch so eine selbständige Zelle in diesem Organismus, er ist zwar ein gebildeter Intellektueller und Aristokrat, aber ungeeignet für Zusammenleben mit diesem kleinen Organismus. "Wie sie sein, anziehen wie sie, essen und trinken wie sie, sich benehmen wie sie, in ihrer Sprache zu sprechen… Gesetzt den Fall tue ich das alles. Aber wie kann ich wie sie denken? Wie kann ich wie sie fühlen?" [Meine Übersetzung: (Karaosmanoğlu 1983[1932]: 68)]. Der Protagonist kann sich nicht an das Fühlen, Denken, Glauben und Leben der Bauern anpassen. Seine verderbliche Existenz macht ihn unerträglich für den Organismus, demgegenüber kann er auch diesen untergegangenen Organismus nicht mehr ertragen und zieht in ein Haus auf dem Rande des Dorfes um, das dem Dorf seinen Rücken kehrt und Blick auf die Ferne vom Dorf hat. "Mein neues Haus… Das ist ein Haus mit Aussicht auf die Berge, kehrt dem ganzen Dorf seinen Rücken." [Meine Übersetzung: (Karaosmanoğlu 1983[1932]: 94)].

Ahmet Celâls neues Haus bezeichnet seine Einsamkeit, die eine seiner dekadenten Eigenschaften andeutet. In seiner Einsamkeit drückt er seine Nerven ab. Keine Frau bewegt seine Emotionen, denn alle Frauen in diesem Dorf sind ungepflegt, sehen wie Holzklötze aus und besitzen keine Schönheit, um einen Mann emotional zu beeinflussen. Ein Mädchen aus einem benachbarten Dorf, dem er während eines Spaziergangs am Fluss begegnet, findet er sehr schön. Das Mädchen, Emine, trifft seine

Nerven und er hat sie lieb. Dass Emine ihn wegen seines Fremdseins nicht heiraten möchte, wird ihm von Bekir Çavuş[5] erklärt.

> Meine Frau ist hingegangen und hat mit ihr gesprochen. ‚Einen Fremden heirate ich nicht' hat sie gesagt. Die Mädchen aus unseren Dörfern sind komisch. Sie scheuen sich vor den Fremden. Eh, -- was kann man anders erwarten! Sie sind hier geboren, groß geworden und haben niemals etwas außerhalb ihres Dorfes zu sehen bekommen. Sie sind alle unwissend, sie sind alle unwissend. (Kadri 1939: 160)

Typisch dekadenter Weise übertreibt er die Schönheit des Mädchens wie er auch die Hässlichkeit der anderen Frauen übertreibt. Emine ist schließlich auch ein gewöhnliches Mädchen wie die Anderen. Dem Protagonisten nach ist sie eine Prinzessin. Er findet eine große Schönheit auch in seinem Esel und bezeichnet ihn fabelhaft; außerdem findet er den kleinen Schäfer Hasan auch sehr schön, als er tot in seinem Bett lag. Verschönerung des Todes ist eine der Eigenschaften der dekadenten Personen, welche Hermann Bahrs Dekadenz-Auffassung entspricht.

Sein jeder Versuch, sich in diesen geschlossenen Organismus (die Dorfgemeinde) zu vermischen, scheitert. "Dieses Dorf wird weiter hier einsam vermodern, und ich werde weiter einsam meine Tränen hinunterwürgen. Nie werden wir eins werden können." (Kadri 1939: 166)

Wie schon oben erwähnt wurde, ist eine beidseitige dekadente Haltung im Roman zu betrachten. Die erste ist die des von Bauern für fremd und seltsam gehaltenen Protagonisten, den ich oben zu beschreiben versucht habe; die andere ist die von der Dorfgemeinde. Wenn man ein Land als ein Organismus annimmt, der aus den Städten, Dörfern und aller Art sozialen Einheiten besteht, dann müssen sich all diese Zellen allerwenigstens unter den alle Zellen bedrohenden Umständen eine gemeinsame Haltung aneignen. In diesem Dorf aber interessiert sich niemand für die Besatzung von Großstädten wie Istanbul, Izmir, Bursa und anderen Städten im Südosten Anatoliens von westlichen Truppen. Die Truppen gehen weiter und das Dorf ist auch in Gefahr, aber diese Bauern zeigen kein Mitleid, Erstaunen oder Angst. Als wären die Berichte nicht wahr, sondern nur ein Märchen wäre ihnen erzählt worden.

> Wieder blickte ich sie an. Nicht einmal sonderbar fanden sie diese Dinge. Da gedachte ich sie bei ihren heiligsten Gefühlen zu packen und fuhr fort: "Weder die Ehre unserer Frauen noch das Leben unserer Kinder, weder Religion noch Glaube – nichts von all dem, was uns gehört, ist von ihren Übergriffen verschont geblieben. An allem haben sie sich vergangen…" Und ich berichtete von Vorfällen, die das verdeutlichten. Gerade in diesem Augenblick bemerkte ich mit einemmal, dass der Gemeindevorsteher eingenickt war. Mehmet Ali schnitzte mit dem Taschenmesser an einem Weidenzweig herum. Salih Ağa[6] beobachtete seine in der Ferne am Berghang weidenden Schafe. […] Und ich trachtete, sie durch Erzählungen von Heldentaten zu begeistern. Mehmet Ali, der an den Dardanellen gewesen war, erinnerte sich des Namens Mustafa Kemal. Ich schaute verstohlen zu ihm hinüber. Er hob den Kopf von dem Weidenzweig auf, an dem er geschnitzt, und kehrte sich nach mir um. "Gebe Gott, dass sie uns nicht wieder zu 'n Soldaten holen, Herr", meinte er. – Das war einer meiner traurigsten Tage im Dorfe. (Kadri 1939: 43-45)

[5] Dt. Sergeant. Wenn man im Militärdienst Sergeant wurde, dann würde man auch im sozialen Leben den Titel weitertragen. Es galt als einen Ehrentitel.

[6] Dt. Großgrundbesitzer. Ein Titel, der damals für die reichen Männer gebraucht wurde.

Als eine verfallene Zelle hat die Dorfgemeinde im Gegensatz zu dem Protagonisten keine Hochwertigkeit. Sie sind weder intellektuell noch elegant; sondern ihren eigenen Werten, die sie oft erwähnen, entfremdet und wissen nichts davon. Für die Verteidigung und die Befreiung des Landes benötigt man Soldaten. Einige junge Männer aus dem Dorf, unter anderen Mehmet Ali, werden dafür geholt. Für die eigene Freiheit gehen sie unfreiwillig. Sie sind quasi gelähmt zu begreifen, was für sie wichtiger und dringender ist. Die Eltern machen sich Sorgen, aber der Grund dafür ist es, dass sie viel zu tun vorhaben und Arbeiter benötigen. Mehmet Alis Mutter sagt: "Gewiß, doch gerade jetzt gibt's alle Hände voll zu tun. Aber so ist ja stets! Ausgerechnet zur Schaffenszeit holen sie sich unsere Jungen weg." (Kadri 1939: 84) Von der Gefahr, dass ihre Kinder getötet werden können, ist nicht die Rede.

Diese entfremdete Gemeinde hält Mustafa Kemal und seine Genossen für Banditen, unter denen es auch ihre Söhne gibt. Sie wollen nicht an den gebildeten Ahmet Celâl glauben, sondern an Scheich Yusuf, der sich als Gläubiger bekannt gemacht hat aber nichts von Islam versteht und diese unwissenden Menschen belügt, ihre Frömmigkeit und Gefühle missbraucht. Die Menschen, die keine Selbstbestimmung haben, neigen oft dazu, von den Anderen gelenkt und missbraucht zu werden. Nietzsche sagt, dass man den Gott töten und die Religion zerbrechen muss, um gewünschte, reine Werte neu zu schaffen. Genau diese Menschen müssen zuerst den Scheich Yusuf und die von ihm gelehrten Lügen vernichten, um die Wahrheit besser sehen können. Scheich Yusuf und die Werte, die vermeintlich sehr wichtig und heilig für die Dörfler sind, sind das Objekt des Nihilismus. Sie müssen aufgehoben werden. Wenn die Bauern nach Nietzsches nihilistischen Gedanken den Gott, die Sitten, Glauben und untergegangene gesellschaftliche Werte vernichten können, können sie dann die blosse Wahrheit problemlos sehen. Die nihilistische Figur des Romans ist Süleymans Frau Cennet, die keinen Wert und keine gesellschaftliche Norm kennt. Trotz ihrem Mann beherbergt sie noch einen Geliebten zu Hause und schläft mit ihm. Sie ist keine gewöhnliche Frau im Dorf; im Gegensatz zu den anderen Frauen ist sie nicht scheu oder ängstlich; sie tut alles, was sie will.

> Was sehe ich nun? Anatolien… Das ist das Gebiet, wo dem Feind Rat gebende Muftis[7], dem Feind Weg weisende Großgrundbesitzer, zusammen mit jedem gekommenen Despoten Nachbars Güte ausplündernde Reiche des Städtchens, den Deserteur in ihrem Bett versteckende Ehebrecherinnen, deren Nase wegen Syphilis eingestürzte falschen Religiöse, im Moscheehofe Knabe jagende Softas[8] wuchern [Meine Übersetzung: (Karaosmanoğlu 1983[1932]: 110)].

In allen Lebensbereichen der Bauern gibt es einen evidenten Verfall. Über ihre menschlich bürgerlichen Ehrenrechte wissen sie nichts. Rechtsregeln haben hier ihre Sinne verloren und taugen nichts. Wer Macht besitzt, wer reich ist, der hat Recht und Freiheit immer alles zu tun, was er will und was er kann.

> Das sind noch keine sozialen Wesen geworden. Sie leben so wie die Menschen aus Altsteinzeit. Auch damals drang sie der Stärkste der Sippe mit einer Holzaxt in der Hand an, nahm Ihnen das Brot aus dem Mund und die Frau aus der Höhle weg, und das erschien jedem so unvermeidbar wie Naturphänomene. [Meine Übersetzung: (Karaosmanoğlu 1983[1932]: 72)]

[7] Tr. *Müftü*: Amtlich angestellter Geistlicher.
[8] Tr. *Softa*: Islamischer Theologiestudent von früher.

Obwohl die Dörfler sich als gute, treue und gläubige Muslimen nennen, passiert im Dorf allerlei Hässlichkeit und Ungerechtigkeit, wie Ehebruch, Kindermisshandlung, Gewaltherrschaft. Beispielweise, Salih Ağa behauptet, dass Zeynep Kadıns[9] (Mehmet Alis Mutter) Acker ihm gehöre und verlangt die Hälfte der Produkte von ihr. Danach nimmt er diese Hälfte und niemand steht ihm gegenüber. Süleymans Frau Cennet hat einen Freund zu Hause, der Deserteur ist, und schläft jede Nacht mit ihm, ohne ihren Mann zu beachten. Alle wissen von diesem Ehebruch Bescheid aber können den Mann erst nach einer großen Mühe vom Dorf entfernen. Salih Ağas buckliger Sohn vergewaltigt Bekir Çavuş‘ noch zwölf jährige blinde Tochter, aber Bekir Çavuş kümmert sich nicht um seine Tochter, sondern darum, dass der Buckel seine Tochter nicht heiraten will. Solche Apokalypsen wie Brutalität, Ehebruch, Verrat, Vergewaltigung der Kinder sind unter den Besonderheiten der Dekadenz.

> “Da hat doch der Sohn vom Salih Agha unser Mädel mißbraucht. Wie ich jetzt zu ihm spreche: ‚so nimm sie nun auch‘, meint er: ‚Nein, das kann ich nich.‘ ‘s stimmt doch nich, daß er an der rechten Hüfte ein Geschwür bekommen hat, und daß ihn der ganze Körper schmerzt! Nichts als Lüge ist alles! Wie kann denn ‘n Kranker so was machen!?”[…] “Was sagt denn dein Mädel dazu?”“Was soll sie sagen!‚Ich heirate dich‘, hat er gesprochen und sie so verführt. Schon seit langem soll er sie wie seine rechtmäßige Frau gebraucht haben. Wir kamen erst eine ganze Weile später dahinter.” “Das Mädel ist doch nicht gar in anderen Umständen?” “Das kann nicht sein…Das Mädel ist doch erst zwölf.” (Kadri 1939: 232-233)

Die Krankheiten und Anomalien der Dörfler zeigen schon am Anfang des Romans ihren biologischen, kulturellen und sozialen Untergang an. Der verkrüppelte Körper der Frau des Gemeindevorstehers resümiert die Lage der Dorfgemeinde. Nach Nietzsche ist die Krankheit der Stimuli des Lebens. Solch ein pathologischer Verfall soll als Durchgangsphase für eine Wiedergeburt angesehen werden. Inwiefern ist anatolisches Volk diese Phase durchgegangen und wiedergeboren? Das bleibt noch unbeantwortet.

> Mehmet Alis Mutter lähmt tüchtig. Ein Sohn Salih Ağas ist bucklig. Bekir Çavuş‘ Tochter Zehra ist blind. Ich selbst habe es nicht gesehen, aber nach Mehmet Alis Darstellung soll eine Krankheit, deren Namen man nicht kennt, die Frau des Gemeindevorstehers seit acht Jahren so verkrümmt, so entstellt haben, dass es unmöglich sein soll, ihre Beine von ihren Armen und ihre Arme von ihren Beinen zu unterscheiden. An ihrem ganzen Körper soll nur etwas Leben haben, und zwar ihre Augen. (Kadri 1939: 32)

Nach dermaßen großer Verdorbenheit und Ekel müssen diese Menschen, wie Nietzsche sagt, überwunden werden. “Wer kann euch retten? Auch wenn die Engel vom Himmel herabkommen, können sie euch nicht retten. Man muss euch allererst von euch selbst retten.” [Meine Übersetzung: (Karaosmanoğlu 1983[1932]: 150-151)]. Der Protagonist hegt großen Groll auf die Menschen und findet Tiere freundlicher als sie. Der Mensch schließt als Gottes Geschöpf auf der Erde das Gute und das Böse in sich ein. Er ist nicht perfekt, sondern mangelhaft. Er verursacht das Böse und die Hässlichkeit, wird er danach selbst von eigenen Bösartigkeiten betroffen.

> Der Buckel begann das Mädchen zu betrüben. Ich hörte, dass es zweimal schrie. Ich dachte dorthin zu gehen und die Pein zu beenden. Was brauchst du? Das Mädchen rennt, der Buckel jagt nach. Das Mädchen rennt als sehe sie. So dass es am Ufer des Flüsschens standgeblieben. Und erst diese Weise kam es wieder in Jägers Hand. Diesmal fasste Buckel

[9] Dt. Frau: Die alten Frauen, besonders die Witwe, in anatolischen Dörfern nannte man so.

> es von der Lende und setzte es nicht frei. Er verschleppt es ins Flüsschen. Mich auf meinen Platz setzend hatte ich das alles verstanden. Der Mensch ist das ekeligste der Tiere. [Meine Übersetzung: (Karaosmanoğlu 1983[1932]: 71)]

> Die schreckliche, ekelhafte und steile Realität erschien mir schon "mit dem Blut an Fingerspitzen und dem Schmutz mitten an der Stirn!" Ich wusste, dass die Erde hart und Natur grausam ist und der Mensch nichts anders als ein Tier, dessen Art fehlerhaft ist; ich wusste, dass der Mensch das schlimmste, das gemeinste und unfreundlichste der Tiere ist. [Meine Übersetzung: (Karaosmanoğlu 1983[1932]: 18)]

Mit der oben anhand der Textstellen dargestellten Hässlichkeit, Verschmutzung, morbiden Sexualität, Ungerechtigkeit, Gewalt, Isolierung von der Außenwelt, Unempfindlichkeit und mit den Krankheiten trägt das Dorf viele dekadente Eigenschaften.

Schlussbetrachtung

Wie der Name des Romans sagt, geht es um einen oder mehrere Fremdlinge. Dem Protagonisten zufolge sind die Bauern fremd; dagegen finden die Bauern den Protagonisten fremd. Aus beiden Aspekten ist es möglich, die Argumente zu begründen. Ahmet Celâl ist ja ein Fremdling, weil er sich an das Leben im Dorf nicht anpassen kann. Dort gibt es viele Schwierigkeiten wie Wasser- und Lebensmittelnot, harte Naturumstände usw. Aber er will morgens und abends seine Zähne putzen, sich jeden Tag rasieren, schöne Speisen essen, Bücher und Zeitschriften lesen, wo Mehrzahl von Bauern Analphabet sind. Auch Wahlverwandtschaften und Zusammengefühl haben sie nicht. Die Fremdartigkeit des Protagonisten nach den Bauern erklärt Mehmet Ali folgenderweise:

> Herr, rasiere dich nicht jeden Tag… Herr, was brauchst du dir hier im Gebirge früh und abends die Zähne zu putzen… Herr, bei uns kämmen sich nur die Frauen… Herr, was liest du ununterbrochen alle Nächte bis zum Morgen halblaut vor dich hin? Sie meinen, du gibst dich mit Zauberei ab… (Kadri 1939: 35)

Ahmet Celâls Meinung nach ist die Dorfgemeinschaft ein Fremdling, deren Mitglieder schmutzig, hässlich, ungepflegt, ungebildet, unfreundlich, isoliert und faul sind. Das schlimmste ist es, dass sie kein nationalistisches Zusammengehörigkeitsgefühl haben, und ihre menschlichen, sittlichen, religiösen Werte verfallen sind. Er hat große Wut auf sie, dennoch kann er sie nicht wegen ihrer Unwissenheit, Armut und ihres Verfalls beschuldigen. Er ist der Meinung, dass er selbst, als türkischer Intellektueller und Gelehrter, für das alles verantwortlich ist, weil er und die anderen Gebildeten in den bequemen Städten nichts getan haben, um diese Menschen aufzuklären, ihre Lebensbedingungen zu verbessern und sie vor harter Natur zu schützen. In diesem Werk kann man die Bürger und die Dörfler als gesunde und gelähmte Organe des Gesamtleibes betrachten. Es geht um Nietzsches Frage des Guten und des Bösen. Nun wer ist gut und wer ist böse? Die Dörfler müssen das Böse in ihrem Innern töten, um das Gute zu erreichen. Die Kriegszeit ist ziemlich geeignet, sich mit dieser Frage zu konfrontieren. Der Intellektuelle, Ahmet Celâl, der der Realität des Volkes seines Landes entfremdet ist, muss das Gute überwinden, um das Böse zu sehen. Der Protagonist hat es gemacht, indem er sich in das Dorf zurückzog. Das Dorf und die

Dörfler sind die andere Seite seiner Persönlichkeit, mit der er sich dort konfrontiert und damit sich selbst überwunden hat.

Literaturverzeichnis

Akı, N. (1989): Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nda Dil Kaynakları ve İmajlar. In: H. D. Yıldız, *Ölümünün 100. Yılında Yakup Kadri Karaosmanoğlu* (S. 1-14). Istanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Argunşah, H. (1989): Yakup Kadri, Tanzimat ve Servet-i Fünun. In: H. D. Yıldız, *Ölümünün 100. Yılında Yakup Kadri Karaosmanoğlu* (S. 45-59). Istanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Bahr, H. (2006): Die Décadence. In: Claus P. (Hg.): *Studien zur Kritik der Moderne.*Weimar: VDG.

Beilharz, A. (1996): *Die Décadence und Sade.* Stuttgart: M & P Verlag für Wissenschaft und Forschung.

Bourget, P. (1903): *Psychologische Abhandlungen über zeitgenössische Schriftsteller.*Minden: Bruns.

Dilmac, B. (2014): Houellebecq's Fin de Siècle: Crisis of Society, Crisis of the Novel – Thematic and Poetological Intertextuality between Michel Houellebecq and Joris-Karl Huysmans. In: D. Landgraf, *Decadence in Literatur and Intellectual Debate since 1945* (S. 153-169). New York: Palgrave Macmillian.

Fick, M. (Juni 2005): *WS 2005/06 Prof. Dr. Monika Fick: Vorlesung: Die klassische Moderne. 2. Vorlesung: Die literarische Moderne als Epoche der -ismen ein Überblick.* Abgerufen am 10. 01 2018 von Monika Fick: http://docplayer.org/19306573-Ws-2005-06-prof-dr-monika-fick-vorlesung-die-klassische-moderne-2-vorlesung-die-literarische-moderne-als-epoche-der-ismen-ein-ueberblick.html

Gökçek, F. (2009): *Bir Tartışmanın Hikayesi, Dekadanlar.* Istanbul: Dergah Yayınları.

Kadri, Y. (1939): *Der Fremdling.* Leipzig: A. H. Payne Verlag.

Karaosmanoğlu, Y. K. (1983): *Yaban.* Istanbul: İletişim.

Klein, W. (2010): Dekadent/Dekadenz. In: K. Barck, M. Fortinus, D. Schlenstedt, B. Steinwachs, & F. Wolfzettel, *Ästhetische Grundbegriffe* (S. 1-40). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.

Kottow, A. (2004): *Der kranke Mann.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Mayer, M. (1993): *Hugo von Hofmannsthal.* Stuttgart: J. B. Metzler.

Nietzsche, F. (1999): Der Fall Wagner. In: G. Colli, & M. Montinari, *Der Fall Wagner, Götzen-Dämmerung,Der Antichrist, Ecce Homo, Dionysos-Dithyramben, Nietzsche Contra Wagner Kritische Studienausgabe* (S. 9-54). Berlin, New York: de Gruyter.

Nottinger, I. (2003): *Fontanes Fin de Siècle: Motive der Dekadenz in L'adultera, Cécile und Der Stechlin.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

Parla, J. (2011): *Türk Romanında Yazar ve Başkalaşım.*Istanbul: Iletişim.

Reed, J. (1985): *Decadent Style.* Athens: Ohio University Press.

Wunberg, G. (2001): *Jahrhundertwende: Studien zur Literatur der Moderne.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Diyalog 2018/1: 84-96

Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1

Anastasia Şenyıldız, Bursa

Öz

Goethe B1 Sertifikasının Kelime Listesinin Öğrenilmesi Kapsamında Hafıza Stratejilerinin Aktarılmasına Yönelik Düşünceler

Bu çalışmada, Goethe B1 sertifikasına yönelik Kelime Listesinin "Okuma Becerileri I" dersinde kullanımı ele alınmıştır. Araştırmanın hedefi, Almanca Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin Kelime Listesi ile edindikleri tecrübeleri ve hafıza stratejilerini tespit etmek ve bundan yola çıkarak didaktik adımlar geliştirebilmektir. Anket görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin hafıza strateji dağarcığının yeterli olmadığı ve daha az verimli olan salt ezberlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Anket sonuçlarımız ve bu alanda yapılmış olan araştırmalar esas alınarak, eylem araştırması çerçevesinde hafıza stratejileri aktarımına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Almanca, Almanca Öğretmenliği, Strateji, Kelime Öğrenme

Abstract

Considerations Regarding the Transfer of Memory Strategies to Learn the Word List of the Goethe B1 Certificate

In the present study, the use of the Word List for the Goethe B1 certificate in the "Reading Skills I" course has been handled. The purpose of the study was to identify the experiences and memory strategies that the first year German Language Teaching students acquire with the Vocabulary List and be able to develop didactic steps based on this identification. According to the results obtained from the questionnaires, it was found that the memory strategy repertoire of the students was not sufficient and they actually preferred to use the less effective way of only memorization. Based on our questionnaires results and relevant studies in the related field, recommendations for the transfer of memory strategies were presented within the framework of action research.

Key Words: German as a Foreign Language, German Language Teacher Training, Strategy, Vocabulary Learning.

Einleitung

Spätestens seit dem Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Europarat 2001) ist eine starke Tendenz zum Zertifizieren von Sprachkenntnissen festzustellen. Dadurch sollten u. A. die Transparenz der nachgewiesenen Leistung sowie ihre Vergleichbarkeit für Arbeitgebende und Bildungsinstitutionen erreicht werden (vgl. Morfeld 2007: 384). In der Ausbildung von Deutschlehrenden an türkischen Universitäten spielt eine externe, unabhängige Zertifizierung von Sprachkenntnissen, anders als z. B. an privaten Schulen, so gut wie keine Rolle. Aus der Untersuchung von Hatipoğlu (2015: 70) wissen wir jedoch, dass Studierende ohne einen längeren

Einsendedatum: 11.01.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Deutschlandaufenthalt auch am Ende des Studiums das C1-Niveau (die kompetente Sprachbeherrschung) nicht erreichen können.

Im Bereich des Deutschen als Fremdsprache bietet etwa das Goethe-Institut Prüfungen auf allen Niveaus (A1-C2) an und entwickelt entsprechende Vorbereitungsmaterialien. Dazu gehören neben Modellprüfungen auch Wortlisten A1, A2 und B1 (vgl. z. B. Goethe-Institut 2016). Zur Arbeit mit den Wortlisten im DaF-Unterricht liegen nach Auskunft des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung der Philipps-Universität Marburg vom 01.12.2017 weder wissenschaftliche Untersuchungen noch Praxisberichte vor. Mit der vorliegenden Arbeit soll versucht werden, zum Beheben dieses Desiderats beizutragen. Der Untersuchungsfokus liegt dabei auf den Erfahrungen der DaF-Studierenden mit dem Einsatz der Wortliste im Unterricht sowie ihren persönlichen Speicherstrategien beim Vokabellernen.

Wie ist die Wortliste zum Goethe-Zertifikat B1 aufgebaut? Sie besteht aus zwei Teilen. In Teil 1 (Seite 8-15) finden sich Wörter, die in Gruppen nach semantischen Kategorien geordnet sind. Dazu gehören z. B. Anglizismen, Bildungseinrichtungen oder politische Begriffe. In Teil II (Seite 16-102) sind Vokabeln alphabetisch aufgelistet. Die Besonderheit der Wortliste besteht darin, dass zu jedem Wort mindestens ein Beispielsatz angegeben wird. Positiv zu bewerten ist, dass sich somit einige Ähnlichkeiten mit dem Aufbau des mentalen Lexikons zeigen, denn "Wörterbücher werden für die Wortschatzarbeit umso nützlicher, je eher sie sich den Strukturen des mentalen Lexikons angleichen" (Kühn 2013: 157). Eine weitere Besonderheit der Wortliste ist die Berücksichtigung der Standardvarianten in Deutschland, Österreich und der Schweiz im Sinne der Plurizentrik (vgl. Glaboniat 2010: 363).

Die Vorstellung vom mentalen Lexikon als einem Teil des Langzeitgedächtnisses ist die zentrale Grundannahme des Wortschatzerwerbs. Im mentalen Lexikon ist der gesamte Wortschatz eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt gespeichert (vgl. dazu Aitchison 1997). Die mentalen Repräsentationen von Wörtern sind netzwerkartig und verschiedentlich miteinander verbunden, z. B. in Sachnetzen, Kollokationsnetzen, Wortfamilien u. Ä. (vgl. Kühn 2013: 156). Die Aufnahme und Verankerung der zu lernenden Wörter im Langzeitgedächtnis wird von kognitiven Verarbeitungsprozessen wie Vergleichen, Differenzieren, Assoziieren, Koordinieren, Klassifizieren und Summieren gesteuert (vgl. Tütken 2006: 503).

Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen findet sich der Aufbau des mentalen Lexikons in der Beschreibung der lexikalischen Kompetenz ansatzweise wieder: "Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden" (vgl. Europarat 2001: 111). Diese Definition wird im Fachdiskurs jedoch, z. B. von Targońska / Stork (2013: 86ff.), als unzureichend kritisiert, daher schlagen die Forscherinnen eine subkompetenzorientierte Auffassung der lexikalischen Kompetenz vor, die viele unterschiedliche Komponenten wie Semantik, Wortbildung, Stilistik u.v.m. vereint.

Die Arbeit mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats zielt auf die Erweiterung des Wortschatzspektrums ab, welches für das Niveau B1 wie folgt bestimmt wird (vgl. Europarat 2001: 112):

> "Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse."

Für unsere Untersuchung sind Speicherstrategien der DaF-Studierenden als Teil von lexikalischen Strategien interessant, weil sie sich direkt auf das Vokabellernen und -behalten beziehen. Es gibt viele verschiedene Klassifikationen von Vokabellernstrategien (vgl. z. B. Targońska 2014: 177). Neveling (2004: 74ff. zit. nach Cudzich 2013: 96f.) unterscheidet zwischen zahlreichen Speicherstrategien, die wir im Folgenden für einen besseren Überblick tabellarisch zusammenfassen:

Speicherstrategien	
Ordnung	hierarchisch, merkmalsorientiert, sachorientiert, syntagmatisch, phonetisch, affektiv, interlingual, nach Wortfamilien geordnet
Elaboration	kinästhetisch, emotional, episodisch, kontextuell, sensorisch
Wiederholung	intensives Anschauen, lautes oder leises Lesen/Vorsprechen, wiederholtes Aufschreiben, Bilden neuer Kontexte, mündliche Abfragung

***Tabelle 1**: Speicherstrategien*

Die Speicherstrategien haben zum Ziel, den Übergang von Informationen ins Langzeitgedächtnis zu fördern. Insbesondere bei den Strategien zur Ordnung des lexikalischen Materials lässt sich die Struktur des mentalen Lexikons wiedererkennen. Während Elaborationsstrategien zur vertieften Informationsverarbeitung die Speicherung u. A. von wenig sinnbehafteten Einheiten erleichtern, sichern Wiederholungsstrategien den Übergang ins Langzeitgedächtnis (vgl. Cudzich 2013: 97).

Targońska (2014: 186f.) unterscheidet bei den Speicherstrategien zwischen weniger effektiven, mechanischen Strategien (Wiederholen in Gedanken oder laut) und effizienteren Strategien, wie zum einen Elaboration (Aufschreiben, Bilden und Übersetzen von Sätzen sowie interlinguale und intralinguale Assoziationen) und zum anderen Ordnen nach verschiedenen Kriterien. Anhand einer schriftlichen Befragung mit 149 polnischen Germanistikstudierenden des ersten Studienjahres stellt Targońska (2014) fest, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten (fast 70 %) die mechanischen Behaltensstrategien bevorzugt: "Der Einsatz von diesen Strategien kann zwar die Breite des lexikalischen Wissens begünstigen, jedoch kann er nicht zur Wortschatztiefe führen" (ebd.: 187). Aus der Untersuchung von Cudzich (2013: 97) wissen wir, dass viele Fremdsprachenlernende nur über ein unzureichendes Repertoire an Vokabellernstrategien verfügen, obwohl deren Bedeutung für den autonomiefördernden Unterricht unumstritten ist. Denn Lernerautonomie setzt "Erfahrungen im Umgang mit Lernstrategien voraus sowie so etwas wie metakognitive Verfahren zur Evaluation eigener Vorgehensweisen bzw. Strategien" (Apeltauer 2010: 26).

Die Effektivität einiger Speicherstrategien wurde u. A. in folgenden empirischen Untersuchungen erforscht:

- Cudzich (2013) legt eine der zahlreichen Studien (vgl. den Überblick bei Neuner-Anfindsen 2005: 148ff.) zur Effektivität der Schlüsselwortmethode und vergleicht sie mit dem mechanischen Auswendiglernen, um in einem Experiment eine deutliche Überlegenheit der ersteren festzustellen. Bei der Schlüsselwortmethode verbindet man das unbekannte Wort mit einem ähnlich klingenden Wort einer bekannten Sprache und erzeugt dadurch ein mentales Bild, mit dessen Hilfe die Wortbedeutung gespeichert wird.

- Neveling (2004) erforscht und belegt die Effizienz der von ihr entwickelten Wörternetzstrategie, mit deren Hilfe Lernende neue Wörter zuerst nach Kategorien ordnen und farbig markieren, danach Teilnetze erstellen und schließlich diese sinnvoll in Form einer Mind-Map miteinander verbinden.

In der Unterrichtspraxis wird das Vokabellernen jedoch häufig ins häusliche Lernen ausgelagert, als ein Grund hierfür wird der Zeitmangel angeführt (vgl. auch Stork 2013: 106).

Das Vokabellernen wird von Stork (2013: 104ff.) als lernergesteuerter Wortschatzerwerb und somit als eine von drei Formen der Aneignungsprozesse des fremdsprachlichen Wortschatzerwerbs betrachtet. Hier spielt die Aktivierung von Vokabellernstrategien eine steuernde Rolle. Als ein Grund für diese Vorgehensweise wird die knapp bemessene Unterrichtszeit genannt, in der es nicht möglich ist, den Wortschatz ausreichend zu festigen. Das Nicht-Thematisieren von Speicherstrategien könnte aus unserer Sicht dazu führen, dass viele Lernende vor allem das weniger effektive mechanische Behalten mit Vokabelgleichungen bevorzugen. Darüber hinaus "sollen die Lernenden im Sinne eines autonomen und lebenslangen Lernens befähigt werden, Wortschatz selbstgesteuert zu erwerben" (Stork 2013: 106).

Zwei weitere Formen des Wortschatzerwerbs nach Stork (2013) sind zum einen der inzidentelle Wortschatzerwerb, der vor allem beim inhaltsorientierten Lesen erfolgt, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden primär auf den Sprachgebrauch gerichtet wird, und zum anderen der unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb. Dabei findet die Wortschatzarbeit in drei Phasen "Darbietung – Übung – Integrierung" statt (vgl. Stork 2013: 105f.). Dieser Dreischritt wird auch als "semantisieren – vernetzen – (re)aktivieren" bezeichnet (vgl. dazu Kühn 2013: 159f.).

Anlage der Untersuchung

Forschungsmethodologische Überlegungen

Unsere Untersuchung ist im Rahmen der Aktionsforschung zu betrachten, in der Lehrende eine reflektierende und forschende Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht einnehmen. Damit wird nach Riemer (2013: 361) das Ziel verfolgt, Fragestellungen aus der eigenen Praxis aufzugreifen, um festgestellte Probleme besser zu verstehen, sie zu bewältigen, Innovationen zu verwirklichen und den eigenen Unterricht weiterentwickeln zu können.

Aktionsforschung erfolgt zyklisch und weist mehrere Phasen auf (vgl. Riemer 2013: 363f.). Im Folgenden werden sie auf unsere Untersuchung bezogen:

- Auswahl geeigneter Forschungsausgangspunkte und Festlegung der Forschungsfrage: Der Ausgangspunkt unserer Untersuchung waren die Aussagen der Studierenden bezüglich der bestehenden Schwierigkeiten mit dem Memorieren von Vokabeln aus der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 und ihr Wunsch nach mehr Lernaktivitäten zur Wortliste im Unterricht. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage nach den vorhandenen Speicherstrategien der Studierenden.

- Überführung der Forschungsfrage in ein geeignetes Forschungsdesign: Um Erfahrungen der Studierenden mit der Wortliste und ihre Speicherstrategien ermitteln zu können, wurde ein Fragebogen entwickelt und online mithilfe der Google-Formulare erstellt. Der Fragebogen wurde sowohl bewertend als auch beschreibend eingesetzt (vgl. Daase / Hinrichs / Settinieri 2014: 105): Zum einen wurde eine unipolare, endpunktbenannte Likert-Skala verwendet, um die Einstellungen erheben bzw. Zufriedenheit der Studierenden messen zu können. Zum anderen wurde ein explorativ es Vorgehen beim Erfragen von persönlichen Vokabellernstrategien benutzt, um das Vorstrukturieren der Antworten zu vermeiden.

- Analyse und Interpretation der Daten: Die Einschätzungen der Studierenden anhand von Likert-Skalen wurden prozentual in tabellarischer Form dargestellt. Die verwendeten Speicherstrategien wurden im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2002) sowohl material- als auch theoriegeleitet kodiert und analysiert. Die Interpretation der Daten erfolgte unter der Berücksichtigung der aktuellen Forschungslage.

- Übertragung in die eigene Praxis: Die Diskussion der Untersuchungsergebnisse fand im Hinblick auf die Lehrveranstaltung "Fertigkeit Lesen I" statt und mündete in konkreten didaktischen Vorschlägen (vgl. das Arbeitsblatt im Anhang), welche im darauffolgenden Semester in der Lehrveranstaltung "Fertigkeit Lesen II" umgesetzt werden sollten.

Auf die obigen Phasen wird weiter im Text näher eingegangen. Die letzten zwei Phasen der Aktionsforschung betreffen die Beobachtung der veränderten Unterrichtspraxis und Publikation der Ergebnisse (vgl. Riemer 2013: 263f.). Aus Platzgründen werden sie in der vorliegenden Arbeit nicht dargestellt.

Einsatz der Wortliste im Leseseminar

Seit dem Wintersemester 2016-2017 wird an der Abteilung für die Deutschlehrendenausbildung der Uludağ Universität die Wortliste in den Lehrveranstaltungen "Fertigkeit Lesen I" und "Fertigkeit Lesen II" ("Okuma Becerileri I, II") eingesetzt, weil ein breites Wortschatzspektrum (vor allem der Verstehenswortschatz) eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Lesefertigkeit darstellt.

In die Konzeption des Leseseminars fanden drei Wortschatzerwerbsformen nach Stork (2013: 104ff.) – lernergesteuert, inzidentell, unterrichtlich gesteuert – wie folgt Eingang:

- Hauslektüre: Jede Woche konnten Studierende, von ihren eigenen Leseinteressen ausgehend, didaktisierte DaF-Lesegeschichten, authentische Bilderbücher, DaF-Zeitschriften, Romane u. Ä. ausleihen, eigenständig lesen und unbekannte Wörter nachschlagen. Hierbei handelt es sich sowohl um den inzidentellen Wortschatzerwerb in Form des inhaltsorientierten Lesens als auch um den lernergesteuerten Wortschatzerwerb, da die Studierenden die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernahmen und deutsch-türkische Vokabellisten erstellten.

- Lesetexte im "Netzwerk B1.1" (vgl. Dengler et al. 2013): Der unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb wurde in die Vermittlung der Fertigkeit Lesen integriert. Im seminartragenden Lehrwerk finden sich zahlreiche Lesetexte unterschiedlichen Umfangs mit dazu gehörigen Wortschatzübungen. Außerdem gibt es am Ende jeder Lektion eine Doppelseite mit dem Wortschatz der Lektion, welcher thematisch in Gruppen präsentiert wird. Das Lehrwerk bereitet auf das Goethe-Zertifikat B1 vor, indem es in jeder Lektion u. A. Lesetexte im Prüfungsformat anbietet.

- Wortliste zum Goethe-Zertifikat B1 (vgl. Goethe-Institut 2016): Jede Woche erarbeiteten die Studierenden daraus Vokabeln zu einem Buchstaben eigenständig (lernergesteuert). Im Leseseminar wurde die Bedeutung der unbekannt gebliebenen Wörter geklärt.

In einer Zwischen-Seminarevaluation nach der Vizeprüfung wiesen die Studierenden auf die bestehenden Schwierigkeiten hin, sich die Vokabeln einzuprägen. Daraufhin wurden in Absprache mit den Studierenden folgende Lernaktivitäten im Leseseminar durchgeführt:

- Sprachlernspiel "Wortmeister" (spielerische Wiederholung): Die vor der Tafel stehenden Studierenden wurden der Reihe nach zu den Vokabeln abgefragt. Wer keine Antwort wusste, setzte sich hin und beteiligte sich am Abfragen. Wer als Letzter/Letzte stehen blieb, wurde zum "Wortmeister" bzw. zur "Wortmeisterin" der Woche gekürt.

- Sprachlernspiel "Koffer packen" (Übergang ins mentale Lexikon, spielerisches Gedächtnistraining): Der Satz "Ich packe meinen Koffer und lege … hinein" wurde jedes Mal durch ein Substantiv aus der Wortliste ergänzt, wobei alle zuvor genannten Substantive wiederholt werden mussten.

- Eine Geschichte schreiben (Ergebnissicherung): Als Hausaufgabe schrieben die Studierenden eine Geschichte mit möglichst vielen Wörtern zu einem Buchstaben aus der Wortliste. Die Geschichten wurden dann im Seminarraum aufgehängt und von allen gelesen. Dabei wurden in einer Tabelle der Titel der Geschichte, ihre Besonderheiten (phantasievoll/langweilig, lang/kurz, lustig/traurig etc.) sowie die Anzahl der verwendeten Vokabeln notiert. Nach dem Lesen wurden die besten Geschichten nominiert.

Auswertung der schriftlichen Befragung

An der schriftlichen Befragung, die in der letzten Semesterwoche stattfand, nahmen 32 DaF-Studierende des ersten Studienjahres (sieben davon in Deutschland aufgewachsen) teil, die im Wintersemester 2017-2018 die Lehrveranstaltung "Fertigkeit Lesen I"

("Okuma Becerileri I") belegten. Die Befragung wurde mit dem Ziel durchgeführt, den Einsatz der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 im Leseseminar aus der Studierendensicht zu evaluieren und ihre beim Vokabellernen verwendeten Speicherstrategien zu elaborieren, um auf dieser Grundlage Überlegungen zur Vermittlung weiterer Speicherstrategien anstellen zu können.

Im Einzelnen wurde dabei Folgendes fokussiert:

- Zufriedenheit und Erfahrungen mit dem Einsatz der Wortliste;
- Interesse am weiteren Lernen mit der Wortliste im darauffolgenden Semester;
- Zufriedenheit und Erfahrungen mit drei Lernaktivitäten zur Wortliste;
- die von den Studierenden eingesetzten Speicherstrategien.

Die Einschätzungen zum Einsatz der Wortliste und zu den entsprechenden Lernaktivitäten im Leseseminar wurden seitens der Studierenden wie folgt gemacht:

Einschätzungen bezüglich (n=32)		**nicht nützlich (1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**sehr nützlich (5)**
1.	Wortliste	3,1 %	3,1 %	9,4 %	50 %	34,4 %
2.	Beispielsätze in der Wortliste	-	3,1 %	-	21,9 %	75 %
3.	"Wortmeister"	12,5 %	15,6 %	6,3 %	34,4 %	31,3 %
4.	"Koffer packen"	6,5 %	3,2 %	9,7 %	32,3 %	48,4 %
5.	"Geschichte schreiben"	9,4 %	18,8 %	21,9 %	15,6 %	34,4 %

***Tabelle 2**: Einschätzungen der Studierenden zum Lernen mit der Wortliste*

Im Allgemeinen (1.) zeichnete sich eine hohe Zufriedenheit mit dem Einsatz der Wortliste im Leseseminar (50 % nützlich und 34,4 % sehr nützlich) ab, was u. A. auf die in der Wortliste vorhandenen Beispielsätze (neun Nennungen) und eine hohe Gebräuchlichkeit der Wörter (sechs Nennungen) zurückgeführt wurde.

Dies wurde bei der Frage nach den Beispielsätzen (2.) noch einmal deutlich, denn fast alle Befragten betrachteten diese als dienlich (21,9 % nützlich und 75 % sehr nützlich). Auch die Lernaktivitäten zur Wortliste (3.) wurden durchweg positiv bewertet.

Nicht verwunderlich ist daher, dass sich der überwiegende Anteil der Studierenden (84,4 %) für das Weiterlernen mit der Wortliste im nächsten Semester aussprach. Darüber hinaus gaben die Studierenden an, dass die Wortliste für sie bis zu sechs unbekannte Wörter pro Seite enthielt.

Für die in Deutschland aufgewachsenen Studierenden (n=7) stellte eine präzise Übersetzung der Vokabeln bzw. Beispielsätze ins Türkische eine Herausforderung und Lernmotivation zugleich dar.

Wie prägten sich die Studierenden die unbekannten Vokabeln ein? Die Datenanalyse bezüglich der von den Studierenden präferierten Speicherstrategien ergab Folgendes (mehrfaches Nennen war möglich):

Speicherstrategien	**Erläuterung**	**Nennung**
mechanisches Behalten		
keine Strategie		3
mechanisches Behalten durch Lesen	Wörter durch mehrfaches Lesen auswendig lernen	6
Behalten durch Elaboration		
Behalten durch Aufschreiben	Karteikarten / Haftnotizen verwenden, unbekannte Vokabeln auflisten, mehrmalig aufschreiben	16
Behalten durch Verbindungen	Verbindungen mit bekannten Wörtern herstellen, eigene Sätze bilden, Dialoge schreiben	3
Behalten durch auditive Elaboration	Google-Spracherkennungsfunktion nutzen, rhythmisch klopfen	2
Behalten durch Ordnen		
Behalten durch Ordnen	Tabelle mit grammatischen Kategorien erstellen (Artikel, Wortarten)	3

***Tabelle 3**: Vorhandene Speicherstrategien der Studierenden*

Es zeigte sich, dass die meisten Speicherstrategien im Bereich der Elaboration durch das Aufschreiben lagen (16 Nennungen). Das mechanische Lernen durch mehrfaches Lesen war auch angegeben (sechs Nennungen). Darüber hinaus teilten drei Studierende mit, dass sie keine Strategien verwendeten. Hierbei darf jedoch davon ausgegangen werden, dass sie ebenfalls das mechanische Lernen bevorzugten. Dagegen wurden die Herstellung von Verbindungen zu anderen Wörtern sowie das Ordnen der neuen Wörter (nach grammatischen Kategorien) nur von wenigen Studierenden angegeben (je drei Nennungen). Als abschließende Bemerkung erwähnten sieben Studierende, dass im Unterricht noch mehr Sprachlernspiele eingesetzt werden sollten, weil dadurch Vokabeln besser eingeprägt werden.

Diskussion der Ergebnisse und didaktische Konsequenzen

Die Ergebnisse unserer schriftlichen Befragung zum Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1 zeigen, dass die Studierenden über kein reichhaltiges Repertoire an Speicherstrategien verfügen. Viele Studierende verwenden die weniger effektiven mechanischen Behaltensstrategien. Elaborationsstrategien werden zwar verwendet, beschränken sich aber vor allem auf das Aufschreiben/Auflisten von schwierigen Vokabeln. Auch das Ordnen erfolgt vor allem im Hinblick auf grammatische Kategorien wie Artikel oder Wortarten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Targońska (2014: 186f.), denn fast 70 % der von ihr befragten Studierenden bevorzugen das ineffektive mechanische Behalten des Vokabulars. Anders als bei Targońska (ebd.) präferieren unsere Probandinnen und Probanden das Aufschreiben von Vokabeln (in unterschiedlichsten Formen) als eine Elaborationsstrategie, stellen dagegen aber seltener Verbindungen zwischen neuen und bekannten Vokabeln (z. B. in Form von Sätzen) her, obwohl Letzteres in der Forschung als eine effektive Speicherstrategie gilt.

Welche didaktischen Konsequenzen lassen sich aus den Untersuchungsergebnissen für unsere Unterrichtspraxis ziehen?

Den Studierenden sollte ein vielfältiges Angebot an möglichen Speicherstrategien zum Arbeiten mit der Wortliste gemacht und mit ihnen gemeinsam reflektiert werden. Dies sollte jedoch in den laufenden Unterrichtsbetrieb integriert (möglichst in einer spielerischen Form) und nicht als ein gesondertes "Strategietraining" angeboten werden. Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass es beim Strategieeinsatz immer um eine persönliche Angelegenheit geht. Die Aufgabe einer Lehrkraft besteht also darin, "dem einzelnen Lerner zu helfen, aus dem präsentierten Strategienspektrum die zum jeweiligen Lernertyp und der Aufgabe passenden Strategien bewusst auszuwählen" (Tönshoff 2013: 197).

Insbesondere das Verbinden von neuen Wörtern mit den bereits bekannten scheint uns ein Strategiebereich zu sein, der beim Einprägen von Vokabeln schon wegen des netzwerkartigen Aufbaus des mentalen Lexikons (vgl. dazu z. B. Kühn 2013: 157) wesentlich stärker berücksichtigt werden sollte.

Bei den Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien soll im Folgenden das von Tönshoff (2013: 197) herausgearbeitete Muster auf unseren Unterrichtskontext übertragen werden:

- Bewusstmachung vorhandener Lerngewohnheiten und Strategien: Die vorhandenen Speicherstrategien unserer Studierender aus der schriftlichen Befragung sollen präsentiert und gemeinsam mit den Studierenden reflektiert werden.

- Präsentation und Erprobung alternativer lernstrategischer Verhaltensweisen: Dies sollte abwechslungsreich und regelmäßig anhand geeigneter Aufgabestellungen stattfinden (vgl. das Arbeitsblatt im Anhang).

- Evaluation der Erprobungserfahrungen: Insbesondere die Evaluation scheint uns ein wichtiger Schritt zur Ergebnissicherung zu sein. Unsere Befragung zeigt z. B., dass das Schreiben von Geschichten oder Bilden von Sätzen als mögliche Speicherstrategien nur von wenigen Studierenden verwendet wurden. Dies ist sicherlich u. A. darauf zurückzuführen, dass sie im Leseseminar zwar als Lernaktivitäten eingesetzt, aber nicht ausreichend im Hinblick auf ihre lernstrategische Relevanz reflektiert wurden.

Bei der Umsetzung im Unterricht brauchen Lehrende neben Forschungsergebnissen bezüglich der Effizienz einzelner Speicherstrategien (vgl. z. B. Neveling 2004, Cudzich 2013) auch das Wissen, wie sie das regelmäßige Einbeziehen von Strategien unter der Berücksichtigung der zielgruppenspezifischen Besonderheiten erproben und zusammen mit den Lernenden reflektieren können (vgl. dazu auch Cudzich 2013: 103). Das gemeinsame Reflektieren über die Vermittlung von Vokabellernstrategien dürfte zudem große Potentiale im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte haben (vgl. dazu die "Lehrerautonomie" bei Apeltauer 2010: 26ff.).

Der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Untersuchung ist als vorläufig zu verstehen und soll daher weiter überprüft werden, um im Sinne der Aktionsforschung

die praktische Theorie zyklisch weiter bearbeiten sowie neue Aktionsideen entwickeln und ausprobieren zu können (vgl. dazu Riemer 2013: 262).

Literaturverzeichnis

Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon Aus dem Englischen von Martina Wiese*, Tübingen.

Apeltauer, Ernst (2010): "Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache", in Eğit, Yadigar (Hg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache –Literatur – Kultur*, Izmir, S. 15-34.

Cudzich, Bartosz (2013): "Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabellernstrategien", in: *Glottodidactica*, 39/1, S. 93-104, verfügbar unter: https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/3601 [03.12.2017].

Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): "Befragung", in: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Paderborn, S. 103-122.

Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja (2013): *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CDs B1.1*, München.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u. a.

Glaboniat, Manuela (2010): "Zertifikat Deutsch, das (ZD)", in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 5. Aufl., Tübingen, S. 363-364.

Goethe-Institut (2016): *Goethe-Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*, München, verfügbar unter: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/sr/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf [01.12.2017].

Hatipoğlu, Sevinç (2015): "Darstellung der fremdsprachlichen Kompetenzen der angehenden türkischen Deutschlehrer: Beispiel Istanbul Universität", in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 1, S. 63-76.

Kühn, Peter (2013): "Wortschatz", in: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache,* Baltmannsweiler, S. 153-164.

Mayring, Philipp (2002): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim.

Morfeld, Petra (2007): "Sprachenzertifikate", in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage, Tübingen, S. 384–387.

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache,* Baltmannsweiler.

Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*, Tübingen.

Riemer, Claudia (2013): "Empirische Feldforschung und *Action Research*", in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage, Seelze-Velber, S. 359-363.

Stork, Antje (2013): "Wortschatzerwerb", in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik,* 2. Auflage, Seelze-Velber, S. 104-107.

Targońska, Joanna / Stork, Antje (2013): "Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24/1, S. 71-108.

Targońska, Joanna (2014): **"**Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn", in: *Lingwistyka Stosowana*, 9, S. 171-200, verfügbar unter: http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12255677/Lingwistyka+Stosowana+9++Joanna+Targonska.pdf [01.12.2017].

Tönshoff, Wolfgang (2013): "Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen", in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl., Seelze-Velber, S. 195-199.

Tütken, Gisela (2006): "Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan", in: *Info DaF*, 33/6, S. 501-543.

Anhang 1

Liebe Studierende,

wir haben festgestellt, dass viele von Ihnen vor allem zwei (nicht besonders effektive) Strategien zum Vokabellernen benutzen: Das sind 1) das Auflisten unbekannter Vokabeln und 2) das mechanische Wiederholen (Lesen) der Vokabelliste. Lassen Sie uns gemeinsam andere Möglichkeiten ausprobieren und danach darüber sprechen, wie Sie persönlich deutsche Vokabeln effektiver behalten könnten!

Was können wir im Unterricht noch ausprobieren? Machen Sie bitte eigene Vorschläge! Recherchieren Sie im Internet andere Möglichkeiten/Strategien, wie man fremdsprachliche Vokabeln besser behalten kann! Aus der Forschung wissen wir z. B., dass insbesondere Ordnen und Verbinden effektiv sind.

Viel Spaß dabei wünscht Ihnen Ihre

Doç. Dr. Anastasia Şenyıldız

Nr.	**Bezeichnung**	**Erklärung**
	Wörter fokussieren	
1.	Buchstabensalat	Buchstaben in die richtige Reihenfolge bringen
2.	Wortmaler	zeichnerisch darstellen und erkennen lassen
3.	Wortpantomime	pantomimisch darstellen und erkennen lassen
4.	Lieblingswörter	fünf unbekannte, besonders schöne Vokabeln nennen
5.	Immer eines weniger	Wörter an der Tafel eine Minute lang betrachten, jeweils ein Wort wegwischen und aus dem Gedächtnis aufschreiben
	Wörter ordnen und vernetzen	
6.	Synonyme - Antonyme	Synonyme bzw. Antonyme finden
7.	Unterbegriffe - Oberbegriffe	Wörter kategorisieren
8.	Wortfelder	thematische Wortfelder erarbeiten
9.	Wortfamilien	Wortfamilien erarbeiten (Wörter mit dem gleichen Stamm)
8.	Kategorien	in inhaltliche Kategorien einteilen oder nach neuen

		Kategorien ordnen (keine grammatischen Kategorien)
9.	Mind-Map	eine Mind-Map (anhand von inhaltlichen Kategorien) erstellen lassen
10.	Paraphrasen	mit eigenen Worten umschreiben und erraten lassen
11.	Assoziationen	zu Wörtern an der Tafel Assoziationen notieren und die ursprünglichen Wörter löschen, danach sie mit Hilfe der assoziierten Begriffe rekonstruieren
12.	Googeln	mit Google nach geeigneten Satzbeispielen im Internet suchen
13.	eigene Bespiele	eigene Beispielsätze mit neuen Vokabeln schreiben
14.	Übersetzen	einen kurzen Text (3-4 Sätze) mit den wichtigen Vokabeln aus dem Türkischen ins Deutsche übersetzen
15.	…	…

Anhang 2

Merhaba! Bu anketi yapma sebebimiz "Okuma Becerileri' dersimizdeki Goethe Enstitüsünün Kelime Listesinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini öğrenmektir. Amacımız, verdiğiniz cevaplarınızla dersi geliştirmektir. Verileriniz gizli kalacaktır. Katıldığınız için teşekkürler!

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

LÜTFEN İŞARETLEYİN!

1. Hangi ülkede büyüdünüz? □ Türkiye □ Almanya
2. "Okuma Becerileri I' dersi kapsamında kullanılmış olan Goethe Enstitüsünün Kelime Listesi Almancanızın gelişimine ne kadar faydalı oldu?

faydasız 1 2 3 4 5 çok faydalı

Neden?_____

3. Kelime Listesinde yer alan örnek cümleleri sizin için ne kadar faydalı oldular?

faydasız 1 2 3 4 5 çok faydalı

Neden?_____

4. Sayfa başı ne kadar bilmediğiniz kelime vardı?____
5. Önümüzdeki Bahar Döneminde "Okuma Becerileri II' dersinde Kelime Listesiyle çalışmayı devam ettirmek ister misiniz?

□ evet □ hayır □ belki

Neden?_____

6. Vize sınavından sonra (Final Sınavına yönelik) Kelime Listesine yönelik öğrenciler tarafından tavsiye ettiği aktiviteler sizin için ne kadar faydalı oldu?

Derste Kelime Listesine yönelik aktiviteler	**İşaretleyiniz!**	**Nedeni açıklayınız!**
"Kelime şampiyonu' (Tahta önünde kelimeler tek tek sorulur, kelimeyi bilmeyen oturur)	faydalı değil 1 2 3 4 5 çok faydalı	…
"Koffer packen' (kelime ekleme hafıza oyunu)	faydalı değil 1 2 3 4 5 çok faydalı	…
Kelime ile hikâyeler (koridorda asıp okuyup değerlendirdiğiniz hikâyeler)	faydalı değil 1 2 3 4 5 çok faydalı	…

7. "Okuma Becerileri I' dersi ve Kelime Listesi ile ilgili tavsiyeler, öneriler ve diğer…

…

Diyalog 2018/1: 97-113

Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung

Hasan Kazım Kalkan, Ankara

Öz

Almanca Öğretmenliği Öğrencilerinin Hata Analizi Yetileri Hakkında Bir Araştırma

Hata analizi yabancı dil öğrenim süreci hakkında gerek öğretmene, gerekse öğrenciye önemli veriler sunduğundan yabancı dil derslerine önemli katkı sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Mevcut çalışmayla da gelecekteki Almanca öğretmenlerinin hata analizi yetileri hakkında bulgular elde edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın çıkış noktasını öğrencilerin dil seviyeleri ile hata analizi yetileri arasında doğrudan bir bağ olup olmadığı sorusu oluşturmaktadır. Araştırmaya yedisi Almanya'dan kesin dönüş yapmış olan 37 Alman dili eğitimi öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde üniversite eğitiminin 6. yarıyılında bulunan tüm katılımcılar hata analizi konusunu Uygulamalı Dilbilim dersi kapsamında teorik ve uygulamalı olarak işlemişlerdir. Katılımcılara ikişer adet metin verilerek bu metinlerin içindeki hataları bulmaları ve sınıflandırmaları istenmiştir. Elde edilen verilerden dil yetilerinin hataların tespit edilmesinde son derece belirleyici olduğu görülmüştür. Hataların sınıflandırılmasında ise dil yetilerinin hataların tespit edilmesi aşamasına oranla daha az önemli olduğu anlaşılmıştır.

***Anahtar Sözcükler*:** Hata, Hata analizi, Almanca öğretmenliği, Yabancı dil olarak Almanca

Abstract

Die Fehleranalyse gilt seit langem als eine wertvolle Hilfe beim Fremdsprachenunterricht, weil sowohl Lernende als auch Lehrende dadurch wichtige Informationen über den Spracherwerbsprozess bekommen können. Auch die vorliegende Arbeit beabsichtigt mit Hilfe der Fehleranalyse zu Erkenntnissen über die fehleranalytische Kompetenz der künftigen Deutschlehrer zu gelangen. Ausgangspunkt dieser Studie war die Frage, ob es eine direkte Verbindung zwischen dem Sprachniveau und der fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden gebe. An der Untersuchung haben 37 Studierenden der Gazi Universität teilgenommen, von denen sieben Rückkehrende aus Deutschland waren und über gute Sprachkenntnisse verfügten. Alle Probanden befanden sich im sechsten Semester und hatten sich im Rahmen der angewandten Linguistik ein semesterlang mit der Fehleranalyse befasst. Den Probanden wurden zwei Texte vorgelegt, deren Fehler sie identifizieren und anhand eines Rasters klassifizieren mussten. Es hat sich herausgestellt, dass bei der Fehleridentifizierung die Fremdsprachenkenntnisse ein entscheidender Faktor waren. Bei der Fehlerklassifizierung dagegen, schienen die Fremdsprachenkenntnisse eher eine untergeordnete Rolle zu spielen.

***Schlüsselwörter*:** Fehler, Fehleranalyse, Lehramt Deutsch, Deutsch als Fremdsprache

Einführung

Die Tatsache, dass das Erlernen einer Fremdsprache sowohl in der Bildung als auch bei der Eingliederung in den Arbeitsmarkt immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, erforderte eine Optimierung des Fremdsprachenunterrichts. Dies führte dazu, dass die normabweichenden Sprachbestandteile des Fremdsprachenunterrichts immer mehr zum Gegenstand linguistischer Untersuchungen wurden. Nachdem die kontrastive Linguistik

Einsendedatum: 16.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

in ihrem Vorhaben, sprachliche Fehler vorauszusagen, gescheitert war, musste man sich mit bescheideneren Zielen abfinden. Denn nicht alle Fehler waren linguistischer Natur und tauchten nicht als Resultat der Kontraste zwischen der Ausgangs- und Zielspracheauf. Somit ist die Fehleranalyse mehr und mehr in den Mittelpunkt der Forschungen gerückt, die sich mit "systematische[r] Beschreibung sprachlicher Fehlleistungen, in der Fehlerpädagogik auch Bewertung und Therapie von Fehlern" (Bußmann 2002: 214) beschäftigte. Die Fehleranalyse ist als ein Teilbereich der angewandten Linguistik aus der kontrastiven Linguistik hervorgegangen. Zwischen kontrastiver Linguistik und der Fehleranalyse herrscht ein komplementäres Verhältnis. Laut Spillner (1977: 111) diene die Fehleranalyse als "Validierungsinstrument für die Prognosen der kontrastiven Sprachuntersuchungen". Auch Nickel (1971: 210) erblickt in der Fehleranalyse eine Komplementierung der kontrastiven Linguistik, die so eine Möglichkeit der Verifizierung bzw. Falsifizierung ihrer Voraussagen und Erklärungen erhält. D.h. die Fehleranalyse dient als ein experimentelles Verfahren für theoretische Erkenntnisse auf dem Gebiete der kontrastiven Sprachwissenschaft, indem sie die Ergebnisse bestätigt oder widerlegt. Während die kontrastive Linguistik die Möglichkeit hat, voraussagend zu arbeiten und Prognosen über die mögliche Fehler zu erstellen, muss die Fehleranalyse an den Fehlern arbeiten, die schon da sind.

Geht es um die Fehleranalyse, so darf auch der Begriff ‚Lernersprache' nicht unerwähnt bleiben. „Bei derFehleranalyse werden – sehr vereinfacht – Merkmale der Lernersprache mit den Merkmalen der Zielsprache verglichen" (Kniffka 2006: 76). Die zu bewertenden Daten, die im Verlauf der fehleranalytischen Untersuchungen entstanden sind, zeigen, dass bestimmte Abweichungen von der zielsprachlichen Norm weder durch muttersprachliche Interferenz noch durch unvollkommene Kenntnis der Regeln der Zielsprache zu erklären sind. Sie müssen auf neue Regeln zurückgeführt werden, die Lernende aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Daten konstruiert hatten, die auf dieser Grundlage durchaus logisch und sinnvoll waren, die aber eben nicht mit der entsprechenden zielsprachlichen Regel übereinstimmen (Harden 2006: 86). Solche Abweichungen deuten darauf hin, dass im Gehirn der Lernenden bestimmte Hypothesen gebildet werden und Prozesse in Form von Strategien oder Regeln ablaufen. Im Zuge dieser Prozesse entstehen sprachliche Phasen, die weder mit dem System der Muttersprache noch mit dem System der Zielsprache kompatibel sind. "Diese Phasen werden nach Selinker ‚Interlanguages' oder ‚Lernersprachen' genannt" (Kniffka 2006: 73). Die Lernersprache ist ein „Zwischenprodukt auf dem Weg zur Endform der Zielsprache" (Kupfer-Schreiner 1994: 10). Kurt Kohn (1990: 1) dagegen bezeichnet alle Äußerungen, „die ein Lerner in dem Bemühen hervorbringt, die fremde Sprache zu sprechen und sie sprechend zu erwerben" als Lernersprache.

> „Lernersprachen entstehen durch die Konfrontation von (mindestens) zwei Sprachsystemen, einer Ausgangs- und einer Zielsprache. Sie sind jedoch von den beteiligten Sprachen relativ unabhängig. Vor allem sind sie raschen Veränderungen unterworfen als konvensionalisierte Sprachen. Man spricht deshalb auch von Übergangsstadien, die sich je nach Häufigkeit und Intensität des Sprachkontakts auf der Grundlage älterer Sprachstadien entwickeln". (Apeltauer 2001: 680)

Beim Erwerben einer L2 wird vom Lerner ein spezifisches Sprachsystem aufgebaut, das sowohl Merkmale der L1 und der L2 wie auch von beiden unabhängige Merkmale aufweist. Lernersprachen nähern sich im Laufe des Lernprozesses immer mehr an das L2-System an (Michiels 1999: 10). Die Lernersprache ist individuell und kann je nach

Person variieren. Da jeder Lernende über ein eigenes Lerntempo und Aufnahmevermögen verfügt, können zwischen den Lernersprachen der Personen erhebliche Schwankungen verzeichnet werden.

Der Umgang mit den Fehlern ist im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, weil Fehler uns als Indikatoren für den erreichten Sprachzustand der Lernenden dienen. Durch die Analyse der Fehler kann die Lehrperson feststellen, wo die Lernenden Defizite haben oder welche Phänomene sie schon beherrschen. Auch die Frage, welche Hypothesen ein Lerner während seines Erwerbsprozesses erstellt, kann mit Hilfe der Fehleranalyse – wenn auch nicht ganz – beantwortet werden. Deshalb können Kenntnisse im Bereich der Fehleranalyse zu den Grundkompetenzen gezählt werden, die jeder Lehrende besitzen muss.

Ausgangspunkt dieser Studie ist die Annahme, dass Fremdsprachenlehrkräfte auch über die Kenntnisseim Bereich der Fehleranalyse verfügen müssen, um sie später als nützliches Instrument des Fremdsprachenunterrichts einsetzen zu können. Ob dies wirklich der Fall ist und inwiefern das Fremdsprachenniveau der Probanden bei der Fehleranalyse von Relevanz ist, soll anhand dieser Studie herausgefunden werden. Die Adressatengruppe der Studie bestand aus Studierenden der Universität Gazi, die im Studienjahr 2016/17 in der Deutschlehrerausbildung immatrikuliert waren und sich im Sommersemester des dritten Studienjahres befanden. An der Untersuchung nahmen 37 Probanden teil. Davon waren sieben Rückkehrende aus Deutschland, die über gute Sprachkenntnisse verfügten. Sie wurden „Gruppe 2“ genannt. Der Rest der Gruppe, als „Gruppe 1“ bezeichnet, bestand aus 30 Personen, die Deutsch im einjährigen studienvorbereitenden Deutschkurs der Universität Gazi gelernt haben.

Es wurden in der Türkei bezüglich der Fehleranalyse mehrere Forschungsarbeiten seitens türkischer Wissenschaftler veröffentlicht, die den Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen linguistischen Aspekten behandelten: Auf orthographischer Ebene (vgl. Özbay 1988: 209-216, vgl. Erdoğan 2016: 53-66, vgl. Çevik / Zengin, 2015: 85-98), im Bereich Aussprache (vgl. Bayrak 2013: 81-91), auf Wort- und Syntaxebene (vgl. Köksal 2008: 69-88), auf morphologischer Ebene (vgl. Maden 2010: 236-251), im Bereich Textgrammatik (vgl. Balcı 2011: 169-180), im Bereich lexikalische und syntaktische Interferenzen (vgl. Ilkhan 1986 : 211-217, vgl. Oflaz 2013: 929-950), in der Kategorie Genus, Tempus und Orthographie (vgl. Seymen 2018: 23-30). Es muss aber auch vermerkt werden, dass die vorgestellten Arbeiten keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und nur dazu dienen sollen, einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu vermitteln.

Forschungsmethode

Die vorliegende Studie bediente sich der deskriptiv-quantitativen Methode. Für die Untersuchung wurden den Probanden zwei Texte (im Anhang) vorgelegt, die sie auf Fehler überprüfen mussten. Danach wurden die Probanden aufgefordert, die lokalisierten Fehler anhand einer Fehlerschablone zu klassifizieren. Die der Klassifikation zugrundeliegende Fehlerschablone wurde aus Kleppins (1998: 42f.) Kategorisierungsmodell entwickelt. Die Fehleranalyse beschränkte sich ausschließlich auf die Phasen ‚Identifizierung‘ und ‚Klassifizierung‘. Eine Suche nach den Fehlerursachen wurde nicht vorgesehen.

1. Begriffsbestimmung: Was sind „Fehler“?

In der durch den Behaviorismus geprägten sprachdidaktischen Periode der 50er Jahre und auch in den 60er Jahren galt die Fehlervermeidung als oberstes Prinzip, weil sie als Zeichen für unzureichendes Lernen gesehen wurde (Bohnensteffen 2010: 14). Aber seit Anfang der 70er Jahre wird die negative Auffassung, die die Fehler als störende, negative Erscheinungen des Fremdsprachenerwerbs betrachtet, nicht mehr geteilt. „Die Einsicht, dass Fehler nicht nur beim Erstspracherwerb natürliche Etappen und Zwischenschritte auf dem Weg des Erwerbsprozesses darstellen, sondern darüber hinaus wichtige Erkenntnisse über diesen liefern, geht vor allem auf Arbeiten von Corder (1967) und Selinker (1972) zurück“ (Kleppin 2010: 1059). Fehler gelten heutzutage als „notwendige Zwischenschritte zum vollständigen Erwerb der fremden Sprache” (Königs 2007: 377) und als “notwendiges Zwischenstadium, in dem positive Keime für einen Fortschritt stecken” (Nickel 1972: 9). Dank Fehler bekommen wir die Gelegenheit, Lernprobleme der Lerner zu identifizieren und Aussagen über ihre Lernschritte zu machen.

In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Fehlerdefinitionen. Lewandowski (1994: 297) definiert Fehler als „eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann“. Gemäß Kleppin (1998: 133) ist ein Fehler „etwas, das gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird“. Spiekermann (1997: 263) versteht unter Fehler eine “Abweichung von einer zu einem Sprachsystem gehörenden Norm“. Wie man aus allen drei Beschreibungen entnehmen kann, wird ein Fehler als etwas wahrgenommen, was die Norm verletzt oder gegen die Norm verstößt. Darauf stellt sich die Frage, was der Begriff ‚Norm‘ bedeutet. Nach Zindlers Meinung ist das Wort ‚Norm‘ jedoch kein eindeutig definierter Begriff. Das hat als Grund, dass es eine objektive Grenze zwischen ‚Norm‘ und ‚Nichtnorm‘ nicht gibt (Lashab 2015: 60). Besonders im semantisch-pragmatischen und stilistischen Bereich ist es nicht problemlos möglich, eindeutige Normen anzulegen. Da die Diskussionen über die Sprachnorm nicht den Kernpunkt unserer Arbeit bilden und den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, werden wir uns mit den Feststellungen von Bohnensteffen (2010: 22) begnügen:

> „Somit hängt die Akzeptanz sprachlicher Abweichungen letztendlich immer von Mitgliedern sozialer Gruppen ab, denen eine Beurteilungs- und Sanktionierungsgewalt obliegt. In diesem Zusammenhang spielt Akzeptanz eine wichtige Rolle. Konkret bedeutet das, dass sprachliche Äußerungen korrekt nach den Regeln gebildet werden, sie aber, gemessen an der Situation, in der die Äußerung getätigt wird, als inakzeptabel und damit als falsch identifiziert werden können.“

1. 1. Schritte der Fehleranalyse

Die Fehleranalyse ist ein aus mehreren Schritten bestehendes Verfahren. Nimmt man die Phasen der Fehleranalyse unter die Lupe, so stellt man fest, dass große Einigkeit unter den Forschenden herrscht. Laut Corder (1981: 2ff.) besteht die Fehleranalyse aus Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung.Kleppins (2010: 1060ff.) Fehleranalyse dagegen beinhaltet die Schritte Fehleridentifizierung, Klassifizierung, Erklärung und Korrektur. Auch Bußmanns (2002: 214) Phasenmodell der Fehleranalyse besteht aus

vier Schritten, nämlich Erhebung, Beschreibung, Erklärung und Korrektur. Bei Nickel (1973: 7) dagegen sind die Aspekte der Fehlerbeschreibung, der Bewertung und der Therapie zu berücksichtigen. Wenn bei den Phasenmodellen der verschiedenen Wissenschaftler auch Unterschiede zu existieren scheinen, sind diese meistens terminologischer Art und keine inhaltlichen Unterschiede. Z.B. das Fehlen der Phase Identifizierung bei Nickel (und auch bei einigen anderen Wissenschaftlern) wird damit begründet, dass es nicht nötig war, sie separat zu thematisieren (Hufeisen 1993: 244). Denn es ist selbstverständlich, dass man zuerst die Fehler entdecken muss, um sie beschreiben oder bewerten zu können. Da die anderen Phasen für diese Untersuchung nicht relevant sind, werden wir uns ausschließlich auf die Phasen Identifizierung und Klassifizierung konzentrieren.

1. 1. 1. Fehleridentifizierung

Die Fehleridentifizierung ist der erste Schritt in der Fehleranalyse. Schon bei dem ersten Schritt werden wir mit den Problemen konfrontiert, denn, ob etwas falsch oder richtig betrachtet wird, hängt immer von bestimmten Normen ab. Und die Normen werden, abgesehen von der Schulgrammatik, von der jeweiligen Situation und Ansprechperson determiniert. Deshalb ist es gar nicht so einfach, etwas als Fehler zu definieren.

> „Die Schwierigkeit besteht darin, dass ein Fehler immer nur als eine Abweichung von etwas oder als Verstoß gegen etwas zu bezeichnen ist. Dieses „etwas" muss als Vergleichsgröße existieren. Und erst wenn wir diese „Etwas" definiert haben, können wir eine Äußerung als fehlerhaft identifizieren". (Kleppin 1998: 15)

Gemäß Hufeisen und Neuner (1999: 67f.) muss eine Struktur auf ihre grammatische, inhaltliche Richtigkeit und auf situative Angemessenheit hin überprüft werden, um als Fehler oder Abweichung erkannt zu werden. Wenn auch diese Grundsätze sich hilfreich erweisen können, sind sie nicht in der Lage, die Problematik der Fehlerdefinition zu lösen. Auch bei einer korrekten Äußerung kann ein Fehler vorliegen, wenn sie gar nicht der Äußerungsabsicht des Sprechers entspricht (Kleppin 1998: 22). Die Definition „Fehler sind unbewusste Abweichungen der Norm" (Rösler 2012: 151) lässt jedoch die Begriffe ‚korrekt/inkorrekt' aus einer ganz anderen Perspektive betrachten: Es wäre möglich, dass als ‚inkorrekt' bezeichnete Äußerungen in manchen Fällen problemlos den Status ‚korrekt' bekommen, wenn sie bewusst zustande gebracht werden. Dietmars Beispiel (zitiert nach Ackermann 1983: 233) lässt diesen Fall sehr gut veranschaulichen:

Bevor ich ein Wort spreche aus
Nachdenke ich gründlich darüber
Mir soll laufen unter kein Fehler
Damit ich nicht falle auf
Vor einem so erlesenen Publikum
Als unkundiger Trottel
Der sich benimmt immer daneben
(Ivan Tapia Bravo)

Laut Rösler würden viele Leser diesen Text nicht als „fehlerhaft" bezeichnen, weil sie ahnen würden, dass es sich um ein Gedicht handelt, in dem der Autor mit den Normen der deutschen Sprache spielt. Stammte der Text jedoch von einem Lernenden, würden viele sagen, er sei voller Fehler. Deshalb ist es gar nicht so einfach, zu einer umfassenden und einstimmigen Konvention über die Definition des Begriffes „Fehler"

zu gelangen, weil eine Vielzahl von Faktoren dabei berücksichtigt werden muss, die je nach Situation, Person, Absicht, usw. variieren. Da diese Studie sich mit den schriftlichen Fehlern in schulischem Kontext befasste, wurden Verstöße gegen orthographische, morphologische, syntaktische, semantische Gesetzmäßigkeiten als Fehler erfasst.

1. 1. 2. Fehlerklassifizierung

Die Fehlerklassifizierung bildet die zweite Phase der Fehleranalyse, in der die Fehler nach bestimmten Kriterien zu einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden. „Ziel ist hier also, die identifizierten Fehler genau in der Art ihrer Fehlerhaftigkeit zu betrachten und zu spezifizieren, und zu beschreiben, auf welchen Ebenen sie auftauchen" (Michelis 1993: 42). Daten, die aus einer solchen Kategorisierung entstammen, können sowohl dem Lehrer als auch den Lernenden wichtige Erkenntnisse über die Schwächen oder Stärken der Lernenden liefern. Durch die klassifizierten Fehler können die Fehlerschwerpunkte eines Schülers oder einer Gruppe herausgefunden werden, was den Ausgangspunkt für die weiteren Stufen der Fehleranalyse darstellt. Laut Kleppin (1998: 40f.) sprechen drei Gründe für die Durchführung einer Fehlerklassifizierung: Erstens können Fehler klassifiziert werden, um eine Ordnung und Zusammenstellung nach bestimmten Kriterien festlegen zu können. Zweitens kann man dadurch eine begründete Bewertung durchführen. Drittens kann man durch Korrekturzeichen dem Lernenden klar machen, wo seine Probleme liegen.

Wichtig ist es, an dieser Stelle zu verdeutlichen, dass verschiedene Wege für die Fehlerklassifizierung existieren. Wenn es um die Analyse von schriftlichen Produktionen der Lernenden geht, werden die Fehler meistens nach Sprachebenen klassifiziert. Aber auch in dieser Form der Fehleranalyse herrschen unterschiedliche Fehlerschablonen oder Modelle. Während Hufeisens (1993: 245) Modell aus phonetischen, grammatischen, lexikalischen und semantischen Fehlern besteht, beinhaltet Hultmann und Westmanns Fehlerschablone sieben Arten von Fehlern: Zeichensetzung, orthographische, grammatische, lexikalische, semantische, stilistische und funktionale Fehler (Veijonen 2008: 16). Kleppin (1998: 42f.) dagegen bevorzugt ein aus fünf Sprachebenen bestehendes Modell: phonetische und phonologische Fehler, morphosyntaktische Fehler, lexikosemantische Fehler, pragmatische Fehler und inhaltliche Fehler. In der vorliegenden Untersuchung diente Kleppins Klassifizierungsmodell als Basis für die Erstellung der Fehlerschablone.

Ein weiteres Problem der Fehlerklassifizierung ist die Tatsache, dass manche Fehler nicht eindeutig zu bestimmten Fehlerkategorien zugeordnet werden können. Wenn jemand „Du sprechst mit dem alten Mann" schreibt, wäre es möglich, dass es sich hier um eine falsche Konjugation handelt, die aus einer intralingualen Interferenz entstanden ist. Es kann aber auch als ein orthographischer Fehler angesehen werden, der aus einem Tippfehler resultiert. Beide Standpunkte beruhen auf ernstzunehmenden Argumenten und sind schwer widerlegbar. Solche Fehler sind schwer zu klassifizieren, weil wir über den Entstehungsprozess des Fehlers nur Vermutungen anstellen und ihn nicht zweifelsfrei aufklären können. Es sei denn, wir schleichen uns in das Gehirn des Fehlerproduzenten ein und verfolgen dort den Prozess, der ihn zu einem solchen Fehler geführt hat.

2. Zum Organisatorischen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 37 Studierende teil, die im sechsten Semester der Deutschlehrerausbildung immatrikuliert waren und die Lehrveranstaltung „Angewandte Linguistik II“ belegten. Der Inhalt der Lehrveranstaltung sieht vor, dass sich Studierende mit Theorie und Praxis der Fehleranalyse vertraut machen, wobei erwähnt werden muss, dass Probanden aufgrund mangelnder Zeit bis zum Zeitpunkt dieser Untersuchung nur bei 3 Texten eine komplette Fehleridentifizierung und Klassifizierung durchführen konnten und dass es ihnen an Übung fehlt. Als Grundlage der Fehleranalyse dienten zwei unterschiedliche Aufgabentexte. Der erste (Text-I) war ein 144 Wörter umfassender logisch zusammenhängender Text, der von einem Lehramtsstudenten im zweiten Semester produziert und von mir leicht bearbeitet wurde. Die Probanden hatten die Aufgabe, den Text nach Fehler zu untersuchen und die lokalisierten Fehler zu einer Fehlerkategorie zuzuordnen. Als Orientierungshilfe wurde den Probanden eine Liste der Fehlerarten zur Verfügung gestellt, die in dem Text zu finden waren. In der Liste befanden sich folgende Fehlerarten: Auslassungsfehler, Hinzufügungsfehler, Syntaxfehler, Deklinationsfehler, orthographische Fehler, lexikalische Fehler, Kasusfehler, Genusfehler, Numerusfehler und Kongruenzfehler. Der Text enthielt 35 Fehler unterschiedlicher Art. Nach 40 Minuten wurden diese Arbeitsblätter eingesammelt und den Probanden ein weiterer aus 88 Wörter bestehender Text (Text II) vorgelegt, in dem die Fehler schon unterstrichen waren. Die Probanden wurden aufgefordert, die Art der Fehler herauszufinden und sie zu einer Gruppe zuzuordnen.

3. Befunde und Auswertung

Wie auch oben erwähnt, beinhaltete Text-I insgesamt 35 Fehler. D. h. beide Gruppen wären insgesamt auf 1295 (37x35) Fehler gekommen, wenn sie alle Fehler entdecken würden.

Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
Anzahl	Prozentual	Anzahl	prozentual
1295	100%	849	66%

***Tabelle 1**: Fehleridentifizierunqsquote, beide Gruppen zusammen*

In Text-I wurden 66 % der Fehler von den Studierenden entdeckt. Das heißt ein Drittel der Fehler blieben unentdeckt, was auf eine geringe Leistung hinweist. Um herauszufinden, welche Gruppe für diese Ergebnisse verantwortlich sein könnte, wurden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen getrennt bewertet. Dabei entstand folgende Tabelle:

	Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
	Anzahl	Prozentual	Anzahl	Prozentual
Gruppe 1	1050	100 %	638	61 %
Gruppe 2	245	100 %	211	86 %

***Tabelle 2**: Fehleridentifizierunsquote, Gruppe 1 und 2*

Die Gruppe 2 hatte bei der Entdeckung der Fehler eine Quote von 86 %. Die Gruppe 1 dagegen, die aus Probanden besteht, die Deutsch in der Türkei gelernt haben und deren

Sprachkenntnisse im Vergleich zu den Rückkehrern deutlich geringer sind, kam auf 61 %. Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Gruppen, so lässt sich daraus ableiten, dass Probanden der Gruppe 1, zirka 25% schlechter abschnitten als die Probanden der Gruppe 2. Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Fremdsprachenkenntnisse bei der Fehleridentifizierung ein entscheidender Faktor sind. Je besser das Sprachniveau ist, desto mehr Erfolg hat man bei der Identifizierung der Fehler.

3. 1. Detaillierte Analyse einzelner Bereiche

Nach der Analyse des Gesamtergebnisses wurden die einzelnen Bereiche einer ausführlicheren Analyse unterzogen. Diese Vorgehensweise bezweckte die Beantwortung der Frage, ob einzelne Bereiche existierten, in denen Probanden aus der ersten Gruppe bessere Ergebnisse erzielten, oder ob sie in allen Bereichen der Gruppe 2 unterlegen waren.

a) Orthographische Fehler

Orthographische Fehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse			70%
Zu identifizierende Fehler pro Person			6
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	155	4,19
Gruppe 1	30	123	4,10
Gruppe 2	7	32	4,57

***Tabelle 3**: Orthographische Fehler*

Die besten Ergebnisse der Forschung wurden im Bereich der Orthographie erzielt. Hier konnten 70 % der Fehler entdeckt werden. Beide Gruppen waren in der Lage, mehr als zwei Drittel der Fehler zu identifizieren. Vergleicht man beide Gruppen miteinander, so kann man sagen, dass die Gruppe 2 im Hinblick der Identifizierung der Fehler fortschrittlicher ist.

b) Lexikalische Fehler

Lexikalische Fehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse			46%
Zu identifizierende Fehler pro Person			7
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	120	3,24
Gruppe 1	30	78	2,60
Gruppe 2	7	42	6,00

***Tabelle 4**: Lexikalische Fehler*

Bei der Identifizierung der lexikalischen Fehler kamen die Gruppen zusammen auf eine Quote von 46%. Auffällig ist, dass der Unterschied zwischen der Gruppe 2 und 1 sehr groß ist. Während die Probanden der Gruppe 2 durchschnittlich 6 von 7 Fehler

entdeckten, konnten Probanden aus der Gruppe 1 durchschnittlich nur 2,6 von 7 Fehler entdecken.

c) Kasusfehler

Kasusfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse			45%
Zu identifizierende Fehler pro Person			4
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	66	1,78
Gruppe 1	30	52	1,73
Gruppe 2	7	14	2,00

***Tabelle 5**: Kasusfehler*

Mit 45 % Gesamtquote stellt gleichfalls die Kategorie Kasusfehler ein niedriges Ergebnis dar. Den Probanden der Gruppe 2 ist es gelungen, die Hälfte der Fehler zu identifizieren. Die Gruppe 1 dagegen blieb durchschnittlich bei 1,73 Fehler pro Person.

d) Numerusfehler

Numerusfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse			42%
Zu identifizierende Fehler pro Person			2
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	31	0,84
Gruppe 1	30	21	0,70
Gruppe 2	7	10	1,43

***Tabelle 6**: Numerusfehler*

Wie die Tabelle zeigt, liegt die Fehleridentifizierungsquote der Klasse bei den Numerusfehlern bei 42%. Auffällig ist, dass Gruppe 2 doppelt so viele Fehler entdeckt hat wie die Gruppe 1. D. h. die Probanden der Gruppe 1 waren nicht im Stande, zwei Drittel der Numerusfehler zu identifizieren, was als Zeichen einer ungenügenden Leistung gesehen werden kann.

e) Genusfehler

Genusfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse			20%
Zu identifizierende Fehler pro Person			4%
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	30	0,81
Gruppe 1	30	19	0,63
Gruppe 2	7	11	1,57

***Tabelle 7**: Genusfehler*

Die niedrigsten Ergebnisse der gesamten Untersuchung wurden bei den Genusfehlern erzielt: Die Erfolgsquote liegt bei 20%. Nicht nur die Gruppe 1, sondern auch die Gruppe 2 weist bezüglich Genus große Defizite auf.

f) Kongruenzfehler

Kongruenzfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse			63%
Zu identifizierende Fehler pro Person			3
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	70	1,89
Gruppe 1	30	54	1,80
Gruppe 2	7	16	2,29

***Tabelle 8**: Kongruenzfehler*

Kongruenzfehler bilden einen der wenigen Bereiche, in denen die Probanden der beiden Gruppen mehr als 60% der Fehler entdeckt haben. Das Gesamtergebnis der Probanden lag bei 63%. Und wenn die Gruppenergebnisse einzeln bewertet werden, stellt man fest, dass auch hier die Gruppe 2 über die besseren Ergebnisse verfügt.

g) Deklinationsfehler

Deklinationsfehler			
Fehleridentifizierungsquote der Klasse			59%
Zu identifizierende Fehler pro Person			2
	Personen	Fehler	Entdeckte Fehler pro Person
Gruppe Insgesamt	37	44	1,19
Gruppe 1	30	34	1,13
Gruppe 2	7	10	1,43

***Tabelle 9**: Deklinationsfehler*

Bei den Deklinationsfehlern wurde eine Identifizierungsquote von 59% erreicht. Obwohl auch hier die Probanden der Gruppe 2 bessere Ergebnisse erzielt haben, ist der Unterschied zwischen der Gruppe 1 und der Gruppe 2 gering ausgefallen.

Die Daten aus den einzelnen Vergleichen sprechen für eine klare Überlegenheit der Gruppe 2 bezüglich der Fehleridentifizierungskompetenz. In allen untersuchten Bereichen weist die Gruppe 2 bessere Zahlen im Vergleich zu der Gruppe 1 auf. Es muss aber auch betont werden, dass in einigen Bereichen wie Kasus oder Deklination die Ergebnisse beider Gruppen ziemlich nah zueinander stehen und bei einigen Bereichen (Genus, Lexik) große Unterschiede existieren. Die Befunde deuten darauf hin, dass eine klare Relation zwischen der Sprachkompetenz und der Fehleridentifizierungskompetenz besteht.

Erfolgsquote der einzelnen Bereiche						
Orthographie	Kongruenz	Deklination	Lexik	Kasus	Numerus	Genus
70%	63%	59%	46%	45%	42%	20%

***Tabelle 10**: Erfolgsquote der einzelnen Bereiche*

Vergleicht man die Ergebnisse der einzelnen Bereiche miteinander, so lässt sich erkennen, dass Probanden bei der Entdeckung orthographischer Fehler am erfolgreichsten waren. Die zweite und die dritte Stelle nahmen Kongruenzfehler und Deklinationsfehler ein. Ihnen folgten Lexik- und Kasusfehler, wobei die Zahlen fast gleich sind. Danach kamen mit 42% Numerusfehler. Am niedrigsten waren die Ergebnisse der Probanden bei der Identifizierung der Genusfehler.

h) Eine zusätzliche Kategorie: Richtige Strukturen als Fehler

Nach Bewertung der Ergebnisse ist eine zusätzliche Kategorie aufgetaucht, die uns vor der Arbeit nicht bewusst war. D.h. Strukturen, die völlig in Ordnung waren, wurden von den Studierenden als falsch markiert. Da die Zahlen überraschenderweise hoch waren, traf man die Entscheidung, auch diese als eine Fehlerkategorie in die Studie zu integrieren.

Nicht Fehler	Personen	Fehler	Durchschnitt pro Person
Gruppe Insgesamt	37	187	5
Gruppe 1	30	164	5,5
Gruppe 2	7	23	3,3

***Tabelle 11**: Als Fehler markierte richtige Strukturen*

Außer zwei Probanden, beide aus der Gruppe 2, hatten alle Studierenden eine oder mehrere richtige Strukturen als Fehler markiert. Insgesamt 187 Mal wurden Strukturen als fehlerhaft eingestuft, obwohl sie richtig waren. Das bedeutet für die gesamte Klasse durchschnittlich 5 Fehler pro Person. Bei der Gruppe 1 erhöht sich diese Zahl auf 5,5 Fehler pro Person. Bei der Gruppe 2 reduziert sich diese Zahl auf 3,3.

3. 2. Klassifizierung der Fehler

Dieser Teil der Arbeit geht der Frage nach, ob eine Relation zwischen der Sprachkompetenz und der Fehlerklassifizierungskompetenz vorliegt. Hier werden nur falsche Strukturen berücksichtigt, die von den Probanden entdeckt, aber falsch klassifiziert worden sind.

	Personen	Fehler	Durchschnitt pro Person	Quote (%)
Gruppe Insgesamt	37	184	4,9	14
Gruppe 1	30	157	5,2	15
Gruppe 2	7	27	3,9	11

***Tabelle 12**: Fehlerhafte Klassifizierungen*

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wurden insgesamt 14 % der lokalisierten Fehler falsch klassifiziert. Die Angehörigen der Gruppe 1 haben 15% der Fehler falsch klassifiziert. Bei den Probanden der Gruppe 2 dagegen liegt diese Quote bei 11%. D.h. es ergibt einen Unterschied von 4%. Verglichen mit 25% der Fehleridentifizierungs-quote, ist 4% ein ziemlich geringer Unterschied. Aus den Zahlen geht hervor, dass das

Fremdsprachenniveau auch bei der Fehlerklassifizierung eine nennenswerte Rolle spielt, aber sein Einfluss nicht so groß wie bei der Fehleridentifizierung ist.

Laut erhobener Daten aus dem Text-I scheint die Klassifizierungskompetenz der Teilnehmenden deutlich besser zu sein als ihre Identifizierungskompetenz. Hier hatten die Teilnehmer die Fehler klassifiziert, die sie selbst lokalisiert haben. Wie ist es aber, wenn die Teilnehmer die Fehler schon markiert bekommen und sie nur klassifizieren müssen? Um diese Frage zu beantworten, wurde den Probanden ein weiterer Text (Text-II) vorgelegt.

Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
Anzahl	Prozentual	Anzahl	Prozentual
740	100%	587	79%

***Tabelle 13**: Richtige Klassifizierungen, beide Gruppen zusammen*

Beide Gruppen zusammen konnten 79% der markierten Fehler im Text-II richtig klassifizieren.

	Fehler Insgesamt		Entdeckte Fehler	
	Anzahl	Prozentual	Anzahl	Prozentual
Gruppe 1	600	100 %	472	80 %
Gruppe 2	140	100 %	115	82 %

***Tabelle 14**: Richtige Klassifizierungen, Gruppe 1 und 2*

Aus der Tabelle ist zu ersehen, dass die Gruppe der Rückkehrer eine Quote von 82 % erreichte, indem sie 115 von 140 Fehler richtig klassifizierte. Gruppe 1 blieb mit 472 entdeckten Fehlern bei 80 %. Ein Vergleich beider Gruppen zeigt, dass die Gruppe 180%, und die Gruppe 2 82% der Fehler zu der passenden Gruppe zugeordnet hat. Auch hier erzielten die Probanden aus der Gruppe 2 bessere Ergebnisse. Aber der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist relativ gering, so dass man von einer Gleichwertigkeit reden kann. Das Fremdsprachenniveau scheint hier eine geringe Rolle gespielt zu haben.

Vergleichen wir die Ergebnisse der Klassifizierungsphase mit den Ergebnissen der Identifizierungsphase, so stellen wir fest, dass Studierende bei der Klassifizierung deutlich besser sind. Sie haben bei Text-I, 86% und bei Text-II 79% der Fehler richtig klassifiziert. Bei der Identifizierungsphase dagegen lag die Quote der gesamten Gruppe bei 66%. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass Probanden bei der Entdeckung der Fehler die meisten Schwierigkeiten haben. Hat man aber die Fehler einmal lokalisiert, dann gelang es den Probanden viel einfacher, diese Fehler zu einer Kategorie zuzuordnen.

Mit dem Vorhaben, die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den anderen zu vergleichen, wurden die fehleranalytischen Untersuchungen aus der Türkei näher betrachtet. Dabei entstanden vier Hauptgruppen: Die erste Gruppe begrenzte sich auf den theoretischen Aspekt der Fehleranalyse (vgl. Ilkhan 1986: 211-217). Bei der zweiten Gruppe fehlten empirische Angaben (vgl. Köksal 2008: 69-88, vgl. Oflaz 2013: 929-950, vgl. Aktaş 2011, vgl. Seymen 2018: 23-30). Die dritte Gruppe konzentrierte

sich ausschließlich auf bestimmte linguistische Phänomene (vgl. Özbay 1988: 209-216, vgl. Maden 2010: 236-251, vgl. Balcı 2011: 169-180, vgl. Bayrak 2013: 81-91). Die vierte Gruppe befasste sich mit mehreren Fehlerkategorien und verfügte über empirische Zahlen (vgl. Erdoğan 2011, vgl. Çevik / Zengin 2015: 85-98). Die ersten drei Gruppen kamen für einen Vergleich nicht in Frage, weil sie inhaltlich und strukturell anders aufgebaut waren. Es blieb nur die Gruppe vier übrig, die sowohl inhaltliche als auch strukturelle Ähnlichkeiten mit unserer Untersuchung aufwies. Aber auch hier ist Vorsicht angeraten: In der vorliegenden Studie sollten die Lernenden bereits existierende Fehler entdecken und anschließend klassifizieren. Die Lernenden waren sozusagen in einer gewissen Gutachterposition. In den Untersuchungen der Gruppe vier dagegen wurden die begangenen Fehler von den Lehrenden identifiziert, einer Kategorie zugeordnet und bewertet. Das heißt, die Lernenden waren Produzierende der Texte und nicht Begutachtende. Auch bezüglich ihrer Absicht unterschieden sich die Studien voneinander. Während die vorliegende Untersuchung, Fehleridentifizierungs- und Klassifizierungskompetenz der Lernenden zu überprüfen beabsichtigte, hatten die Studien aus der vierten Gruppe die schriftlichen Kompetenzen der Lernenden im Blick. Ein weiteres Hindernis bildeten die eingesetzten Fehlerschablonen, da sie je nach Forschungszielen oder Forschenden variieren. Die von Erdoğan (2011: 50) eingesetzte Schablone besteht aus fünf Fehlerkategorien, während Çevik / Zengin (2015: 91) von einer aus vier Fehlerkategorien (mit weiteren Unterkategorien) bestehenden Schablone Gebrauch gemacht haben. In der vorliegenden Untersuchung jedoch wurden zehn Fehlerkategorien angewendet. Alle diese Befunde deuteten auf das Fehlen einer gemeinsamen Vergleichsbasis zwischen den Studien, ohne deren Existenz ein Vergleich der Forschungsergebnisse wissenschaftlich nicht sinnvoll war.

Dennoch wäre es interessant, einen Blick auf die Ergebnisse der vergleichbaren Studien zu werfen, um zu sehen, wo die meisten Fehler begangen wurden: An der Studie von Erdoğan nahmen 88 Studierende[1] der Germanistikabteilung der Universität Selçuk teil. Nach Erdoğans (2011: 62-63) Datenerhebung wurden die meisten Fehler auf der syntaktischen Ebene produziert. Auf Platz zwei stehen Fehler in der Kategorie Kasus/Numerus/Genus, gefolgt von semantischen und orthographischen Fehlern. Eine ähnliche Studie wurde von Çevik / Zengin mit 28 Studierenden des einjährigen studienvorbereitenden Deutschkurses an der Ankara Universität durchgeführt. Sie stellten fest, dass morphologische Fehler den Studierenden die meisten Schwierigkeiten bereiten. Den zweiten und dritten Platz teilten sich orthographische und syntaktische Fehler. Am erfolgreichsten waren die Studierenden im Lexikbereich (vgl. Çevik / Zengin 2015: 90-95).

4. Schlussfolgerung

Obwohl der Traum von einem fehlerfreien Unterricht sich gut anhören mag, ist er in der Realität nicht von Relevanz. Aber die Tatsache, dass Fehler natürliche Bestandteile eines jeden Unterrichts sind, bedeutet nicht, dass wir uns mit den Fehlern abfinden und deren Existenz einfach akzeptieren müssen. Ganz im Gegenteil, die Bemühungen sie so

[1] In welchem Semester sich die Studierenden befanden, wurde nicht angegeben, was unseres Erachtens auf einen methodologischen Fehler hinweist. Die Ergebnisse der Studierenden können je nachdem, ob sie sich im ersten oder im achten Semester befinden, sehr unterschiedlich ausfallen.

weit wie möglich zu reduzieren, müssen mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln fortgesetzt werden. Die Fehleranalyse ist eines dieser Mittel, die uns dabei zur Seite stehen können. Deshalb müssen auch Studierende der Deutschlehrerausbildung als künftige Lehrer über die fehleranalytischen Kompetenzen verfügen, damit sie später in ihrer beruflichen Karriere von den Möglichkeiten der Fehleranalyse Gebrauch machen können.

In der vorliegenden Arbeit wurde eine empirische Untersuchung über die fehleranalytische Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrerausbildung angestellt. Da eine Untersuchung hinsichtlich aller Phasen der Fehleranalyse wegen des begrenzten Umfangs der vorliegenden Studie undurchführbar war, wurde in diesem Artikel nur auf die Phasen ‚Identifizierung' und ‚Klassifizierung' eingegangen. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die ermittelten Daten aus schriftlichen Produktionen resultierten und mündliche Produktionen ein anderes Vorgehen bzw. eine andere Fehlerschablone bedürfen. Die Befunde belegen, dass das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse bei der Fehleranalyse eine entscheidende Rolle spielt. Probanden, die Deutsch in Deutschland gelernt haben (Gruppe 2) und damit auch über bessere Sprachkenntnisse verfügten, waren bei der Lokalisierung der Fehler deutlich besser als die andere Gruppe (Gruppe 1). Probanden der Gruppe 1 wiesen große Lücken bei der Identifizierung der Fehler auf, was auf nicht ausreichende Sprachkenntnisse in Deutsch zurückzuführen ist. Laut analysierten Zahlen hatten die Probanden die größten Schwierigkeiten bei der Entdeckung der Genusfehler. An zweiter Stelle stehen Numerusfehler, gefolgt von Kasusfehlern, Lexikfehlern, Deklinationsfehlern und Kongruenzfehlern. Am erfolgreichsten waren die Probanden bei der Lokalisierung der orthographischen Fehler. Dass Probanden selbst bei einfachen grammatischen Phänomenen wie Numerus und Kongruenz oder bei der Orthographie erhebliche Mängel aufweisen, ist etwas, worüber man sich Gedanken machen muss.

Mit der Wahrscheinlichkeit, dass es Fehlerbereiche geben könnte, in denen die Probanden der Gruppe 1 der anderen Gruppe überlegen sind, wurden die Ergebnisse beider Gruppen in jedem Fehlerbereich einzeln analysiert. In allen untersuchten Bereichen wies die Gruppe 2 bessere Zahlen im Vergleich zu der Gruppe 1 auf. Es ist zu erwähnen, dass Ergebnisse in den Bereichen wie Kasus oder Deklination beinahe gleich waren, während die Ergebnisse in den Bereichen Genus und Lexik große Unterschiede zeigten. Auch diese Befunde sprechen für eine klare Relation zwischen der Sprachkompetenz und der Fehleridentifizierungskompetenz.

Bewertet man die Zahlen hinsichtlich der Klassifizierung von Fehlern, so stellt man fest, dass die Probanden bei der Klassifizierung insgesamt erfolgreicher waren als bei der Identifizierung der Fehler. Einzeln betrachtet, erzielten sowohl die Probanden der Gruppe 1 als auch die der Gruppe 2 gute Ergebnisse und die Differenz zwischen den beiden Gruppen lag bei 4%. D. h. der Einfluss des Fremdsprachenniveaus auf die Fehlerklassifizierungskompetenz ist gering ausgefallen. Der große Unterschied zwischen den Sprachniveaus der Probanden, der sich bei der Identifizierungsphase ganz deutlich bemerkbar machte, war bei der Klassifizierungsphase jedoch weniger bedeutsam. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das Fremdsprachenniveau auch bei der Fehlerklassifizierung eine wichtige Rolle spielt, aber sein Einfluss auf das Ergebnis nicht so groß wie bei der Fehleridentifizierung ist.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Irmgard (1983): *In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*, München.

Aktaş, Hiclal (2011): *Interferenzfehler bei den türkischen Deutschlernenden.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Apeltauer, Ernst (2001): "Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lernersprache-Lernprozesse Lernprobleme", in: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin/New York, S. 677-684.

Balcı, Umut (2011): "Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei", *Contemporary Online Language Education Journal*, 2(1), S. 169-180.

Bayrak, Ayhan (2013): "Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung", in: *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), S. 81-91.

Bohnensteffen, Markus (2010): *Fehler-Korrektur. Lehrer- und Lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II,* Frankfurt.

Bußmann, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Dritte erweiterte und aktualisierte Ausgabe, Stuttgart.

Çevik, Saliha / Zengin, Dursun (2015): "Almanca Hazırlık Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Çözümlenmesi", in: *Diyalog*, 2015/1, S. 85-98.

Corder, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford.

Erdoğan, Elif (2011): *Eine fehleranalytische Untersuchung bei den Daf-Studentinnen der Vorbereitungsklasse*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Tübingen.

Hufeisen, Britta (1993): "Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3", in: IRAL 31, (1993) 3, Heidelberg, S. 242-256

Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin.

Ilkhan, Ibrahim (1986): "Fehleranalyse und Fehlerbewertung im Fremdsprachenunterricht", in: *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (3), S. 211-217.

Jung, Lothar (2007): *99 Stichwörter zum Unterricht*, Ismaning.

Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*, München.

Kleppin, Karin (2010): "Fehleranalyse und Fehlerkorrektur", In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York, S. 1060-1072.

Kniffka, Gabriela (2006): "Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse", in: Becker-Mrotzek, Michael / Bredel, Ursula / Hartmut, Günther (Hg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Duisburg, S. 73-84.

Kohn, Kurt (1990): *Dimensionen Lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*, Band 24,Tübingen.

Köksal, Handan (2008): "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008(1), S. 69-88.

Königs, Frank Gerhard (2007): "Fehlerkorrektur", In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage, Tübingen/Basel, S. 377–382.

Kupfer-Schreiner, **Claudia** (1994): *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell*, Weinheim.

Lashab, Karima (2015): *Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht in Algerien*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Oran 2 Mohammed Ben Ahmed, Algerien

Lewandowski, Theoder (1994): *Linguistisches Wörterbuch*, Band I, 6. Auflage, Heidelberg / Wiesbaden.

Maden, Sevinç Sakarya (2010): "Eine Studie zum Niveau der kontrastiven Sprachkompetenz türkischer Lehramtstudenten für deutsch", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), S. 236-251.

Michiels, Bruno (1999): Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3(3),* 111pp. S. 34-52, Verfügbar unter: http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/mich2.htm. [10.04.2018]

Nickel, Gerhard (1971). "Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik" in: Moser, Hugo (Hg.): *Sprache der Gegenwart* (17), Düsseldorf, S. 210-217.

Nickel, Gerhard (1972): "Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung", in: Nickel, Gerhard (Hg.): *Fehlerkunde*, Berlin, S. 8-24.

Nickel, Gerhard (1973): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*, 2. Auflage, Berlin.

Oflaz, Adnan (2003): "Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitfremdsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie", in: *Turkish Studies*,Volume 8/8 Summer 2013, S. 929-950.

Özbay, Recep (1988): "Rechtschreibprobleme bei türkischen Muttersprachlern", in: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (3), S. 209 – 216.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart/Weimar.

Seymen, Aylin (2018): "Lexikalische, orthografische und grammatische Selektion im Schriftbild der Zweitsprachler", in: Balcı, Tahir / Öztürk, Ali Osman / Serindağ, Ergün (Hg.): *Schriften zur Literatur und Sprache*, Band II, London, S. 23-30.

Spiekermann, Helmut (1997): "Syntaxfehler von Chinesen in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch", in: Schlobinski, Peter (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*, Opladen, S. 263-280.

Spillner, Bernd (1976): "Sprachliche Fehlleistungen als Problem der Psycholinguistik", in: Bausch, Karl-Richard / Kühlwein, Wolfgang (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse, Psycholinguistik*. Kongressberichte der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Stuttgart, S. 109-124.

Veijonen, Jaana (2008): *Zur Fehleranalyse: Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten*, unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit, Universität Tampere, Institut für Sprach- und Translationswissenschaften, Tampere: Finnland.

Anhang:

Text-I

(Finden und klassifizieren Sie die Fehler)

(1) Es ist wichtig für den Fremdsprachenlerner, dass man gut spricht müssen.

(2) Jedes Lande hat eine eigen Kultur.

(3) Es geben viel Unterschiede zwischen der Kulturen.

(4) Dieses Unterschied kann Missverstehen führen.

(5) Aus diesem Grund ich habe die Meinung, dass Landeskunde viel wichtig ist.

(6) Wenn du kennst Landeskunde nicht, du kannst nicht komunizieren.

(7) Andere Menschen fragen dir und du hast nicht Antwort.

Text-II

(Klassifizieren Sie die Fehler)

(1) Kommunikative ist sehr wichtig für allen Menschen

(2) Die Menschen können sich nicht verstandigen ohne zu Sprechen.

(3) Wenn wir mit einem fremden Person begegne, wir kommunizieren mit ihm.

(4) Wir können die Redewendungen von dem fremde Person verstehen.

(5) Die Freundliche ist sehr fähig in die Türkei.

(6) Alle Länden haben einige Kultur, aber sie ist nicht immer gleich.

(7) Es ist wichtig, weil man muss erst verstehen was die Person dich gegenüber sagen.

(8) Wenn dir jemanden fragt, woher du kommst und du kennst den antwort nicht, es ist nicht gut für du.

Diyalog 2018/1: 114-130

Die Analyse und Bewertung der Sprachlernspiele in dem Lehrwerk ‘MOMENT MAL 1’ und ‘MOMENT MAL 2’

Emel Erim, - Arzu Aydemir Ümit, Ankara

Öz

“Moment Mal 1” ve “Moment Mal 2” adlı ders kitabı setinde yer alan eğitsel dil oyunlarının analizi ve değerlendirilmesi

Öğrenme sürecinin her aşamasında sosyal ve interaktif öğrenme ön planda yer almaktadır. Yabancı dil edinimi de hangi yaşta olursa olsun, sosyal ve interaktif öğrenme süreçleri gerektirir. Eğitsel dil oyunları, bu öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu oyunlar, iletişimsel ve kültürlerarası yaklaşımda olduğu gibi, alternatif yabancı dil eğitimi metotlarının kullanıldığı ders kitaplarında da öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Eğitsel dil oyunları, 1970'lerin ortalarına kadar iletişimsel yöntemlerde en üst düzeye ulaşmış olsa da yabancı dil öğretimindeki yerini günümüze kadar sürdürmüştür.

Bu çalışmanın amacı Almanca öğretiminde kullanılan “Moment Mal 1” ve “Moment Mal 2” adlı ders kitabı setinde yer alan eğitsel dil oyunlarını analiz etmek, onları özelliklerine ve kazandırdığı dilsel becerilere göre sınıflandırmak ve yabancı dil öğreniminde oyun faktörünün önemini ortaya koymaktır. Bunun için öncelikli olarak genel anlamda oyunun tanımı yapılmış ve eğitsel dil oyunlarının sınıflandırılmasına katkı sağlayan özellikleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca eğitsel dil oyunlarının yabancı dil öğretimi içindeki yeri araştırılmıştır. Bu çalışmada ders kitabı analiz yöntemi kullanılmıştır. Almanca öğretiminde kullanılan “Moment Mal 1” ve “Moment Mal 2” ders kitabı setinde yer alan eğitsel dil oyunları bu yönteme göre analiz edilmiştir. Bu ders kitabı setinde yer alan eğitsel dil oyunları genel oyun tanımından ve yabancı dil öğretimi amaçlarından yola çıkılarak hem özellikleri hem de geliştirdiği dilsel beceriler açısından sınıflandırılmıştır. Ayrıca Almancanın birinci yabancı dil olarak okutulduğu Anadolu liselerinde kitapta yer alan eğitsel dil oyunlarının uygulaması yapılmıştır.

***Anahtar sözcükler*:** Almanca yabancı dil ders kitabı seti, yabancı dil öğretimi, eğitsel dil oyunları, “Moment Mal 1 ve 2” adlı Almanca ders kitabı setinde eğitsel dil oyunlarının yeri

Abstract

Das soziale und interaktive Lernen steht im Vordergrund des gesamten Lernprozesses. Auch der Erwerb einer Fremdsprache, egal in welchem Alter, verlangt soziale und interaktive Lernprozesse. Sprachlernspiele übernehmen in diesem Lernprozess eine wichtige Rolle. Diese Sprachlernspiele werden in dem kommunikativen, sowie interkulturellen Ansatz und in alternativen Methoden als Unterrichtsmaterial in den Lehrwerken benutzt. Obwohl Sprachlernspiele schon Mitte der 70er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts in kommunikativ orientierten Methoden ihren Höchstpunkt erreicht haben, ist das Interesse an ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht bis heutzutage geblieben.

Ziel dieser Studie ist, die Sprachlernspiele in den, im deutschen Sprachunterricht verwendeten Lehrwerk "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2" zu analysieren, sie nach ihren Eigenschaften und Sprachfertigkeiten zu klassifizieren und die Bedeutung des Spielfaktors im Fremdsprachenlernen hervorzuheben. Diesbezüglich ist eine generelle Definition des Spiels behandelt und seine Eigenschaften, die zur Klassifikation der Sprachlernspiele einen Beitrag geleistet haben, hervorgehoben worden. Auβerdem ist der Stellenwert der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht erforscht worden**.** In dieser Studie wurde die Lehrwerkanalyse als Methode verwendet. Die Sprachlernspiele in dem, im Deutschunterricht benutzten Lehrwerk "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2" wurden nach dieser Methode analysiert. Von der allgemeinen Spieldefinition und den Zielen des Fremdsprachenunterrichts

Einsendedatum: 30.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

ausgehend wurden die Sprachlernspiele in diesem Lehrwerk sowohl nach ihren Eigenschaften, als auch bezüglich der Weiterförderung der Sprachfertigkeiten klassifiziert. Außerdem wurden die Sprachlernspiele aus diesem Lehrwerk in den Anadolu-Gymnasien, wo Deutsch als erste Fremdsprache gelehrt wird, ausgeübt.

***Schlüsselwörter*:** Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht, Sprachlernspiele, Stellenwert der Sprachlernspiele im DaF-Lehrwerk "Moment Mal 1 und 2"

1. Der Stellenwert der Spiele und Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht

Das soziale und interaktive Lernen steht im Vordergrund des gesamten Lernprozesses. Auch der Erwerb einer Fremdsprache, egal in welchem Alter, verlangt soziale und interaktive Lernprozesse. Sprachlernspiele übernehmen in diesem Lernprozess eine wichtige Rolle. Diese Sprachlernspiele werden in dem kommunikativen, sowie interkulturellen Ansatz und in alternativen Methoden als Unterrichtsmaterial in den Lehrwerken benutzt. Obwohl Sprachlernspiele schon Mitte der 70er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts in kommunikativ orientierten Methoden ihren Höchstpunkt erreicht haben, ist das Interesse an ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht bis heutzutage geblieben.

Es sind zahlreiche Theorien zu Spielen und ihrem Ursprung vorhanden und Spiele sind auch ein wichtiger Anhaltspunkt beim Lehren im Unterricht, bzw. Fremdsprachenunterricht geworden. Wie kann man das Spiel definieren? Das Spiel kann in vielen Varianten auftreten und deswegen ist es schwer, es präzise zu definieren und objektiv zu bestimmen. Was Spiel ist und was kein Spiel ist, lässt sich am besten über die Eigenschaften von Spielen abgrenzen. Die Wesensmerkmale des Spiels wurden von Hans Scheuerl (1979: 69) als Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit aufgefasst.

Trotzdem ist es nicht immer leicht, objektiv zu bestimmen, ob eine Aktivität ein Spiel ist oder nicht. Man braucht auch einen Rahmen, um ausgewählte Aktivitäten als Spiele zu bezeichnen. Nach den verschiedenen Definitionen ist es auch möglich, die Merkmale des Spiels noch durch Phantasie (Kolb 1990: 327), Aktivität (Kolb 1990: 151) und Spielfreude (Klippel 1998: 8) zu ergänzen.

Außerdem kann man Bewegung und Rhythmus, Informationsgefälle, Glück und Zufallswahl, Findigkeit und Reaktionsschnelligkeit, Nachdenken und Sortieren, Miteinander-Gegeneinander sein, Beobachtung und Gedächtnis, Spaß und "Quatsch" (Fantasie und Kreativität), Rollen und Simulation, Spaß und Geselligkeit auch zu den Merkmalen der Spiele zählen.

Weil es keine allgemeingültige Definition für Spiele gibt, gibt es auch kein in sich stimmiges, theoretisch befriedigendes Klassifikationsschema für die Fülle der heute bekannten und gebräuchlichen Spielformen (vgl. Scheuerl 1985: 611). Aber trotzdem ist das kein Problem, denn der Begriff 'Spielen' bietet eine breite Auswahl für sinnliches und ganzheitliches Lernen.

Nach Hilbert Meyer sind im Hinblick auf die unterschiedlich strukturierten Spielgegenstände und die unterschiedlichen Spielzwecke folgende drei Großbereiche zu unterscheiden:

- Simulationsspiele als regelgeleitete, absichtsvolle Simulation von Konflikten und Entscheidungsprozessen;
- Interaktionsspiele als eine an Spannung, Spaß und Erholung orientierte spielerische Auseinandersetzung mit den Spielpartnern;
- Szenisches Spiel als körperbezogene ästhetische Darstellung einer symbolisch vermittelten Wirklichkeit. (Meyer 1987: 346)

»Simulation«, »Interaktion«, »Szene« sind Oberbegriffe, die eigentlich nicht voneinander getrennt behandelt werden sollten. Denn man sollte nicht denken, dass nur bei den Interaktionsspielen Interaktion im Spiel sei oder als ob nur in Simulationsspielen simuliert würde. Simulation, Interaktion und Inszenierung sind für alle Spiele von gleicher Bedeutung.

- Rollen- und Planspiele haben die größte Nähe zum regulären Unterricht. Sie dienen der Arbeit an Haltungen und dem Entscheidungstraining. […]
- Interaktions- und Gesellschaftsspiele […] können entscheidende Impulse zur Entwicklung der Klassengemeinschaft liefern, und sie fördern das soziale Lernen.
- Szenisches Spiel und Theater […] kann als lustvolles, auf die Aufführung mit Publikum zielendes Spielen den lehrgangsmäβig organisierten Unterricht in den Fächern ergänzen, […]
(Meyer 1987: 347)

Es gibt überhaupt keine Spiele ohne Spielregeln – nur der Grad, in dem die Spieler vor oder während des Spielens die Regeln variieren oder neue Regeln erfinden können, ist unterschiedlich ausgeprägt. Viele Lerner sehnen sich sogar nach möglichst eindeutigen Spielregeln, weil sie ihnen das Gefühl der Sicherheit und Berechenbarkeit des Spielverlaufs geben. Gerade dann, wenn Lehrer und Lerner wenige Spielererfahrungen haben, werden sie leicht überfordert, wenn gleich zu Beginn sehr offene und kreativ auszugestaltende Spielregeln vereinbart werden.

In der wissenschaftlichen Literatur sind verschiedene Begriffe wie das Lern-, Unterrichts- bzw. didaktisches Spiel vorzufinden. Dabei sollte festgestellt werden, ob eine solche Unterscheidung bedeutend ist. Während Elke Stellfeld (1995: 59 ff.) sich als Begriff für das Unterrichtsspiel entscheidet, ist eine solche Differenzierung bei anderen Autoren kaum zu finden.

Die Sprachwissenschaftler gehen bei der Definition des Sprachlernspiels von recht verschiedenen Ansätzen aus und versuchen Kriterien anzugeben, die für ein Sprachlernspiel zutreffend sein sollten. Dabei wird zwischen dem klassischen Spielbegriff und Sprachlernspiel unterschieden, weil ein Sprachlernspiel letztlich eine Übung ist. Deswegen muss betont werden, dass Spielen im Unterricht nicht zweckfrei ist, sondern zielgerichtet und dass man dadurch versucht, die sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler zu entwickeln.

Auch im Fremdsprachenunterricht spielt der Einsatz von Sprachlernspielen eine effektive und bedeutende Rolle. Obwohl sie schon Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts in kommunikativ orientierten Methoden ihren Höchstpunkt erreicht haben, ist das Interesse an ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht bis heutzutage geblieben. Anstelle traditioneller und konventioneller Unterrichtsmethoden gibt es in der Fremdsprachenvermittlung einen Bedarf an innovativen Unterrichtsmethoden. Anstatt üblich strukturorientierte Aktivitäten wie z.B. Grammatikübungen einzusetzen, ist es

möglich, die Sprache auch als Spielmaterial zu benutzen. DaF-Lerner können aus dem Einsetzen von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht großen Nutzen ziehen, da die Sprachlernspiele für die Stimulation aller Sinnesorgane grundlegend sind und auf diese Weise zum ganzheitlichen Lernen beitragen.

Lehrer, die im Unterricht spielen wollen, um den Schülern das Lernen beizubringen, sollten auch auf die Didaktisierung des Spielens achten. Eine Spieldidaktik sollte die Bedingungen für den Spieleinsatz gründlich analysieren, die Lernvoraussetzungen der Schüler feststellen und den Zweck des Spiels in der Schule reflektieren.

Die folgenden Kriterien von Göbel beziehen jede Art von Spiel wie Karten-, Würfel-, Reaktions- oder Wortspiel ein.

> a- das Spiel hat einen vom Lernziel verschiedenen (Spiel-)Zweck in sich
> b- das Spiel enthält Elemente der Spannung (des Zufalls) und macht Spaß
> c- das Spiel folgt Regeln
> d- das Spiel enthält Konkurrenz-Elemente [...]
> e- das Spiel fördert das sanktionsfreie Mitwirken vieler/aller Teilnehmer
> f- das Spiel verändert die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Beziehung gegenüber der sonstigen Unterrichtssituation.
> (In: Wegener/Krumm 1982: 192; zitiert nach Göbel 1979)

Die Punkte b und c stimmen mit der klassischen Definition des Spiels überein, aber bei Punkt f ist eindeutig festzustellen, dass es sich um die Funktion eines Sprachlernspiels handelt.

Klippel (1998: 4), die eine ähnliche Meinung zum didaktischen Spiel hat, hebt besonders zwei Ziele hervor, die solche Spiele haben: Spielziel und Lernziel. Dabei sollte nach ihr das Lernziel in einem sinnvollen Verhältnis zum Aufwand des Spieles stehen, damit auch wirklich etwas gelernt wird. Das Sprachlernspiel soll ein Lernziel in sich bergen.

In diesem Zusammenhang verweist Stellfeld (1995: 63) auf den Doppelcharakter, den die didaktischen Spiele haben. Einerseits ist das Spiel ein Spiel, andererseits ist die Beschäftigung mit dem Spiel aber auch ein Lehr- und Lernprozess. Wichtig ist dabei noch anzumerken, dass es zwei ineinanderfließende Aneignungsformen im didaktischen Spiel gibt:

> Bei der indirekten Aneignung von Wissen und Können steht die Spielhandlung im Vordergrund und der Aneignungsprozess läuft als Nebenprozess ab. Wird die Spieltätigkeit von der Lerntätigkeit elementar durchdrungen, findet ein direkter Aneignungsprozess statt. (Stellfeld 1995: 63)

Die Beziehung zwischen Lernen und Spielen kann durch Begriffe wie “spielendes Lernen” bzw. “lernendes Spielen” auf verschiedene Weisen erörtert werden. Beim spielenden Lernen steht das Lernen im Vordergrund und der Lernstoff ist in Form eines Spiels dargeboten. Dabei beabsichtigt man das Lernen zu erleichtern, während beim “lernenden Spielen” das Lernen nicht im Vordergrund steht und das Lernziel den Schülern nicht bewusst sein soll.

Der Lehrer sollte vor Beginn mit einem Sprachlernspiel bzw. Unterrichtsspiel folgende Fragen beantworten können:

a- Warum will ich mit meinen Schülern spielen? Welche kognitiven, sozialen und emotionalen Ziele sollten verfolgt werden?
b- Welche Interessen könnten die Schüler am Spiel haben? Entspricht das ausgewählte Spiel der Interessenlage dieser Altersstufe?
c- Welche Vorkenntnisse und welche Erfahrungen könnten die Schüler einbringen?
d- Wie lauten die Spielregeln? Sind die Spielregeln einigen oder allen Schülern bekannt/unbekannt? Dürfen die Spielregeln während des Spiels verändert werden?
e- Wer ist Spielleiter?
f- Müssen die Spielgruppen vor Spielbeginn bestimmt werden? Wer macht das? Und nach welchen Kriterien?
g- Welche Spielmaterialien, Geräte müssen besorgt werden?

Unter der Beachtung der oben genannten Anhaltspunkte für die Lernziele der Sprachlernspiele sind verschiedene Spieltypen zu unterscheiden, und sie sind nach ihrem Komplexitätsgrad und nach unterschiedlichen und speziellen Lernzielen zu zuordnen. Es ist auch möglich die Lernziele für einzelne Spiele zu verändern oder sie untereinander zu kombinieren. Sie beziehen sich u.a. auch auf Teilbereiche des sprachlichen Systems-Fertigkeiten und Aktivitäten in unterschiedlichen Unterrichtsphasen.

Ein wichtiger Anhaltspunkt aus kommunikativer Sicht ist auch die Spielform, indem sie von lehrergelengten Sprachlernspielen zu schülerorientierten Interaktionsspielen führt (vgl. Renate Löffler/F. Klippel 2016:146).

Die Sprachlernspiele kann man im DaF-Unterricht nach den Teilkompetenzen Wortschatz, Grammatik, Sprach- bzw. Sprechfertigkeit, Phonetik, Dolmetschen und Übersetzen, Landeskunde und interkulturelles Lernen gruppieren.

2. Die Klassifikation der Sprachlernspiele

Nach Klippel (1998: 12) sind die vorhandenen Klassifikationsdefinitionen der Sprachlernspiele nicht ausreichend, da es keine konkrete Definition und Klassifikation für das Spiel gibt, ist auch keine Klassifikation für das Sprachlernspiel vorhanden.

Stellfeld (1995: 87) dagegen verbindet den spieltheoretischen mit einem fremdsprachendidaktischen Klassifikationsansatz. Demnach können Spiele theoretisch nach Spielart, Spielstruktur sowie Spielorganisation differenziert werden. Er ist der Meinung, dass im Unterricht zwei Spielarten von besonderer Bedeutung sind, nämlich als erstes das Rollenspiel, und als zweites das Lernspiel im engeren Sinn. Zum Lernspiel gehören Spiele, die die Grundfertigkeiten, wie Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben beanspruchen. Zu den Lernspielen gehören zudem noch folgende Spiele: Rate-, Assoziations- und Singspiele. “Die Spielstruktur ist gekennzeichnet durch die

einzelnen Strukturelemente des Spiels, wie Spielregel, Spielziel, Spielhandlung [...] und das Spielmaterial." (vgl. Stellfeld 1995: 87)

Hier sollte man eine zweifache Kategorisierung treffen, denn hier handelt es sich um einen "Grad der Verregelung". Zum einen gibt es "hochverregelte" Spiele. Das sind dann Spiele, die ohne ihre eigenen Regeln nicht zu spielen wären. Zum anderen jedoch gibt es Spiele, die weniger "verregelt" sind, hier handelt es sich dann um Spiele, die dem Spieler einen weiten Handlungsfreiraum bieten. Spielziel ist im Göbelschen Sinne zu verstehen und meint nicht das Lernziel. Nach Göbel also kann das Spielziel Erholung, Spannung, Entscheidungstraining oder je nachdem, welches Ziel der Spieler anstrebt, sein. (vgl. Stellfeld 1995: 89ff.)

Die Sprachlernspiele, betreffend der Spielmaterialien sind in zwei Aspekten zu betrachten: die mit und die ohne zusätzliche Hilfen, wobei Spiele ohne weitere Hilfen dem Fremdsprachenunterricht angeglichener sind. "Die Spielorganisation [...] charakterisiert, wie das jeweilige Spiel [...] hinsichtlich der Sozialform und Interaktionsform durchzuführen ist." (Stellfeld 1995: 87f.)

Im Fremdsprachenunterricht müssen die Spiele nach den entsprechenden Sozialformen gegliedert werden, das heißt der Zielgruppe entsprechend eingeteilt werden. Hier handelt es sich dann um gruppenorientierte oder Paaren orientierte Spiele. Im Fremdsprachenunterricht gibt es zum Teil eine kooperative Sozialform, in der die Spieler miteinander spielen, wenn das nicht der Fall ist, dann handelt es sich um einen Wettstreit. Bei Konkurrenzspielen erhält der Leistungsvergleich zwischen den Spielgegnern eine wesentliche Bedeutung (vgl. Stellfeld 1995: 92f.).

Fremdsprachendidaktisch betrachtet Stellfeld drei Klassifikationsaspekte für Sprachlernspiele bzw. Unterrichtsspiele als entscheidend.

1. Sprache lässt sich als System und Tätigkeit auffassen.
2. Spiele lassen sich nach dem Verhältnis zur Kommunikation einteilen.
3. Spiele weisen auch eine oder mehrere didaktisch-methodische Funktionen auf. (Vgl. Stellfeld 1995: 102 ff.)

Nach Stellfeld lassen sich Sprachlernspiele nach dieser von ihr verfolgten Grundlage, der spieltheoretischen und dem fremdsprachendidaktischen Ansatz her klassifizieren.

In dieser Studie wurde die von Meyer (1987: 346) definierte allgemeine Klassifizierung von Spielen als Simulationsspiele, Interaktionsspiele und szenisches Spiel akzeptiert. Die Sprachlernspiele in dem Lehrwerk "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2" wurden nach dieser Einteilung klassifiziert und analysiert.

3. Zur Konzeption und Struktur des Lehrwerks "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2"

Das Lehrwerk "Moment Mal" ist ein drei bändiges Grundstufenlehrwerk für Erwachsene und Kinder und führt in drei Stufen zum Zertifikat Deutsch. In der Mitte des zweiten Bandes wird der Grundbaustein (das Niveau A2) erreicht. In Band 3 dieses Lehrwerks werden die Grundstufenkenntnisse wiederholt und vertieft. Der letzte Band des Lehrwerks bereitet gezielt auf das Zertifikat Deutsch vor.

“Moment Mal” ist ein kommunikativ und interkulturell aufgebautes DaF-Lehrwerk, in dem die offene Aufgabenstellung eine Kommunikation von Anfang an ermöglicht. Die Aussprache wird systematisch trainiert und die Sprechfertigkeit wird durch die kreative Wortschatzarbeit entwickelt. Die Lebenswirklichkeit von allen deutschsprachigen Ländern wird thematisiert, welches einen Beitrag für die Informationen über die Landeskunde bietet.

Die Grammatikdarstellung im Lehrwerk hilft mit visuellen Mitteln schwierige Zusammenhänge transparent darzustellen. Häufige Lerntipps und Lernstrategien ermöglichen dem Schüler selbstständig zu lernen. Durch Redemittelkästchen in den einzelnen Kapiteln verläuft der Unterricht interaktiv. Die Kapitel sind kurz und übersichtlich aufgebaut, in jedem Kapitel werden alle vier Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt. Simulationsspiele, Interaktionsspiele und Szenenspiele sind die Spielkategorien in dem DaF-Lehrwerk “Moment Mal 1” und “Moment Mal 2”. In diesem Lehrwerk sind viele Dialogübungen vorhanden, die in Partnerarbeit inszeniert werden können. Außerdem bietet dieses Lehrwerk spielerische Darstellungen an, die von den Schülern realisiert werden sollten.

In dieser Arbeit wurden Lehrbuch 1, Arbeitsbuch 1, Lehrbuch 2, Arbeitsbuch 2 und die jeweiligen Lehrerhandbücher, Lehrerhandbuch 1 und Lehrerhandbuch 2 von “Moment Mal 1” und “Moment Mal 2” hinsichtlich des Themas Sprachlernspiele behandelt. Einer der Gründe, weshalb dieses Lehrwerk als Forschungsgegenstand gewählt wurde, ist ihr inhaltlicher und thematischer Aufbau. Einen weiteren Grund bildet die bedeutende Rolle der Sprachlernspiele in diesem Lehrwerk, worin durch Simulationsspiele, Interaktionsspiele und Szenenspiele die Grammatik, der Wortschatz, die sprachlichen Fertigkeiten und die interkulturelle Kompetenz vermittelt wird.

4. Die Klassifikation und Bearbeitung der Sprachlernspiele in dem Lehrwerk “Moment Mal 1” und “Moment Mal 2”

In dem Lehrwerk “Moment Mal 1” und “Moment Mal 2” sind insgesamt 28 Sprachlernspiele festzustellen, die die Eigenschaften der Simulationsspiele, Interaktionsspiele und Szenenspiele vorweisen. Diese Spielkategorien dienen in diesem Lehrwerk zur Grammatik-, Wortschatz-, Fertigkeitsvermittlung und zur interkulturellen Kompetenz. In dieser Arbeit wurde für die Vermittlung dieser Eigenschaften je ein Beispiel ausgewählt. Sie wurden zuerst analysiert und es wurde auch beschrieben, wie sie im Unterricht bearbeitet wurden.

Simulationsspiele

Die Lernziele des Simulationsspiels bzw. des Rollenspiels sind kognitiv, affektiv und sozial. Die Schüler sollen in der Fremdsprache phonetisch und intonatorisch korrekt sprechen; die Zielsprache kontextgerecht anwenden, deswegen haben die Simulationsspiele eine kognitive Funktion. Sie sind auch affektiv, weil durch Freude und Spaß die Sprachhemmungen abgebaut werden. Die Lernziele der Simulationsspiele sind auch sozial, da sie gemeinsam mit anderen Schülern gespielt werden.

Von den dreizehn Simulationsspielen in dem Lehrwerk “Moment Mal 1” und “Moment Mal 2” dienen vier Übungen zur Grammatikvermittlung, drei Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes, vier Übungen zur Fertigkeitsvermittlung und zwei Übungen zur interkulturellen Kompetenzvermittlung.

Folgende Übungen aus dem Lehrwerk “Moment Mal 1” und “Moment Mal 2” sind Beispiele für die Simulationsspiele bezüglich der Grammatik-, Fertigkeitsvermittlung und interkulturellen Kompetenz.

Übung zur Grammatikvermittlung

Beispiel: Dialogspiel

Abb. 3.1: Moment Mal LB 1, S. 14

Analyse

Dieses Beispiel handelt von einer Situation in einem Café. Zwei Freundinnen Milena und Beatrix treffen sich in einem Café und möchten etwas essen und trinken. Nachdem Milena und Beatrix sich die Speisekarte anschauen, geben sie eine Bestellung auf. Diese Situation ist bildlich im Lehrwerk dargestellt. Die Speisekarte ist ebenfalls abgebildet.

Unterrichtspraxis

Die Schüler schauen sich das Bild zu dieser Situation an, analysieren die Speisekarte und versuchen die abgebildete Dialogsituation fortzusetzen. Dabei lernen sie eine Speisekarte zu lesen. Fragen, die zu einer Bestellung wie “Was möchten Sie?” – “Möchten Sie Tee oder Kaffee?” werden in der Klasse gegenseitig geübt. In kleinen dreier Gruppen simulieren die Schüler diese Café-Situation. Zwei Schüler suchen sich aus der Bestellkarte verschiedene Getränke und Speisen aus, dabei fragen sie sich

gegenseitig “Was trinkst du?” “ Möchtest du Kaffee oder Tee?” Der dritte Dialogpartner ist in der Rolle des Kellners, er stellt die Fragen, die hier geübt werden sollen. Er benutzt die Sie-Form. Durch das gegenseitige Dialogspiel der Freunde werden die Sätze und Fragen in der Du-Form angewandt.

Doch der Kellner, also der Schüler in der Rolle des Kellners, spricht in der Sie-Form. Den Schülern wird somit die Fragestellung in der Du- und Sie-Form spielerisch anvertraut. Das Ziel dieser Aufgabe ist es, die positive und negative Satzfrage anzuwenden. Das wird anhand des Beispiels mit dem selbständigen Dialogspiel der Schüler geübt.

Übung zur Fertigkeitsvermittlung

Beispiel: Rollenspiel

Abb. 3.8: Moment Mal, LB 2, S. 42

Analyse

In A 12 und A 13 werden verschiedene Situationen, die jemandem auf einer Reise passieren können dargestellt. Also alles, was jemandem unterwegs, auf der Post, auf der Bank, bei der Polizei, an dem Zoll passieren kann, wird in den obigen Dialogbeispielen dargestellt. Dementsprechend erfinden die Schüler ähnliche Geschichten, die sie im Unterricht vorspielen. Sie können sich mit Gestik und Mimik ausdrücken.

Unterrichtspraxis

Die Schüler hören sich die Dialoge auf CD an, was in verschiedenen Situationen unterwegs passiert und vervollständigen dann die entsprechende Situation. Im zweiten Teil erzählen sie entweder etwas Erlebtes in der ähnlichen Situation oder sie erfinden dementsprechende Situationen, und spielen diese Situation in der Klasse vor. Den Schülern wird somit die Fertigkeit des freien sprachlichen Ausdrucks anhand der Dialogspiele erlebter oder erfundener Situationen vermittelt, wobei sie auch den nonverbalen Ausdruck der Gestik und Mimik anwenden. Diese letztere Anwendung der Gestik und Mimik zeigt, dass die Schüler mit Hilfe dieser Dialog- und Rollenspiele Hemmungen zum sprachlichen Ausdruck abbauen.

Übung zur interkulturellen Kompetenzvermittlung

Beispiel: Telefonauskunft

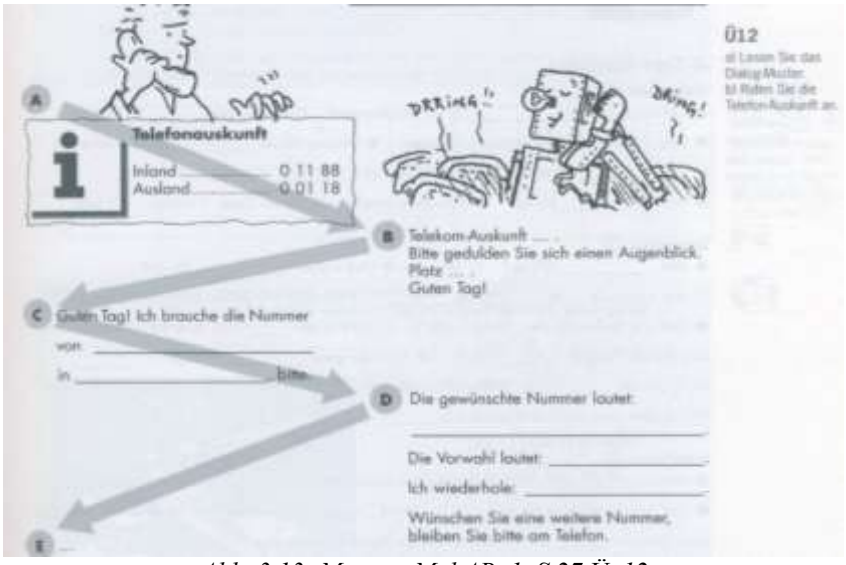


Abb. 3.13: Moment Mal AB. 1, S.27 Ü. 12

Analyse

Das Thema dieses Dialogs ist, ein Telefongespräch zu führen. Es handelt sich dabei über Telefonnummern von Orten und Personen, wobei landeskundliche Informationen anhand der Vorwahlnummern und der Auskunftsnummern angegeben werden. Auf die Aussprache der Zahlen wird dabei besonders geachtet.

Unterrichtspraxis

Die Schüler lernen sich nach einer Telefonnummer zu informieren. Sie spielen in zweier Gruppen ein Telefongespräch. Dabei verwenden sie ihre eigenen Handys, so dass die Situation wirklichkeitsgetreu in der Klasse vor ihren Klassenkameraden gespielt wird. Der Gebrauch der Handys wird zu einer extra Motivation für die Schüler. Hemmungen vor der Gruppe zu sprechen werden minimalisiert. Während des Dialogspiels über die Telefonauskunft achten die Schüler auf die Aussprache von Vorwahlnummern und Telefonnummern. Durch diese Informationen erhalten die Schüler landeskundliche Informationen über die Vorwahlnummern der Orte.

Interaktionsspiele

Im DaF-Unterricht drücken die Schüler durch die Interaktionsspiele ihre Gefühle, Gedanken, ihre Neugier, ihren Spieltrieb und ihre Kenntnisse im Lernverfahren aus. Im Fremdsprachenunterricht fällt es den Schülern auf diese Art und Weise einfacher, sich den Ausdrucksregeln der Zielsprache gemäß zu verhalten.

Spielerische Elemente erhöhen die Lernmotivation bei der Fremdsprachen-vermittlung, sie fördern die Kreativität und die Aktivität der Lernenden. Spiele wirken anregend, machen Spaß und dienen zur Vorentlastung bzw. Einübung der Lernstoffe. Durch Freude am Spiel überwinden die Schüler Barrieren im Lernprozess einer Fremdsprache. Von den sieben Interaktionsspielen im Lehrwerk "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2" dient eine Übung zur Grammatikvermittlung. Zwei Übungen dienen zur Erweiterung des Wortschatzes, eine Übung zur Fertigkeitsvermittlung und drei Übungen zur interkulturellen Kompetenzvermittlung.

Folgende Übungen aus dem Lehrwerk "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2" sind Beispiele für die Interaktionsspiele bezüglich der Wortschatzvermittlung und interkulturellen Kompetenz.

Übung zur Wortschatzvermittlung

Beispiel: Wortschatzspiel "Kunst"

Abb. 3.15: Moment Mal, LB 2, S. 95

Analyse

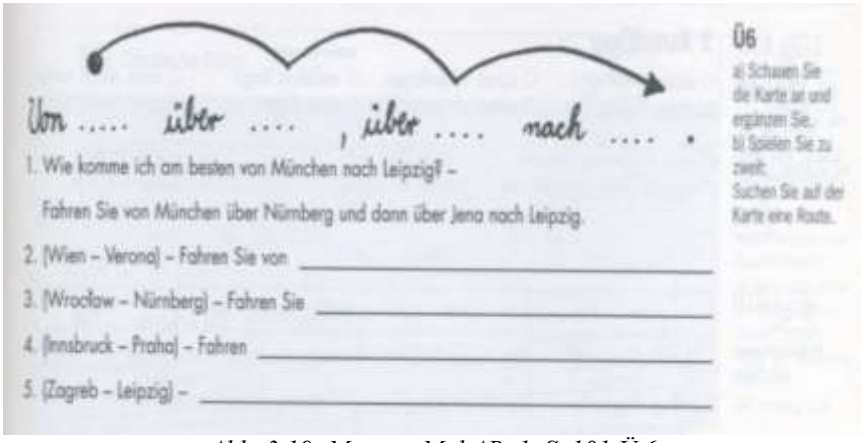
"Erzählen Sie etwas über …" ist ein Würfelspiel über Kunst, dass in kleinen Gruppen gespielt wird. Es dient zur Vermittlung des Wortschatzes. Die vier Abbildungen gehören auch zum Erklärungsteil.

Unterrichtspraxis

Das Spiel verläuft folgenderweise: Die Klasse wird in kleine Gruppen aufgeteilt, jede Gruppe spielt mit einer Spielvorlage und einem Würfel. Die Schüler würfeln, und erzählen dann darüber, in welcher Situation ihre Spielfigur sich befindet. Die Antworten sind vollkommen situationsbedingt und zum Teil persönlich. Die Schüler erweitern durch dieses Gruppenspiel ihre Wortschatzkenntnisse über Kunst. Sie drücken sich während des Würfelspiels in eigenen Sätzen über die jeweilige Situation aus. Sieger ist der, der zuerst das Ziel erreicht. Solche Spiele bringen Teilnahmelust für alle Schüler in der Klasse.

Übung zur interkulturellen Kompetenzvermittlung

Beispiel: Internationale Ortsbeschreibung


Ü6

Von ..... über .... , über .... nach .... .

1. Wie komme ich am besten von München nach Leipzig? –
Fahren Sie von München über Nürnberg und dann über Jena nach Leipzig.
2. (Wien – Verona) – Fahren Sie von _____
3. (Wrocław – Nürnberg) – Fahren Sie _____
4. (Innsbruck – Praha) – Fahren _____
5. (Zagreb – Leipzig) – _____

Abb. 3.19: Moment Mal AB. 1, S. 101 Ü 6

Analyse

Diese Übung verlangt die Arbeit mit einer Landkarte. Mit dieser Übung lernen die Schüler die Orientierung zwischen verschiedenen Städten in Europa.

Unterrichtspraxis

Die Schüler suchen sich auf der Karte eine Route, die bereits in der Übung angegeben ist, aus und spielen dann zu zweit diese Situation. Dadurch erhalten sie landeskundliche Informationen über das Land der Zielsprache. Die Beschreibung der Route erfordert die Erwähnung der weiteren Städte, über die Informationen erteilt werden. Neben der interkulturellen Vermittlung der Städte und Länder, enthält diese Übung auch eine Vermittlung der Grammatik. Der Gebrauch der Präpositionen während der Wegbeschreibung dient auch zur grammatikalischen Vermittlung dieser Übung.

Szenenspiele

In Szenenspielen werden sprachliche und kognitive Lernprozesse stets in emotionales Erleben, in Körpersprache und effektives Handeln umgesetzt. So geht Ruth Huber (2003) z.B. davon aus, dass in einem an der Kunstform Drama/ Theater orientierten DaF-Unterricht "sprachliche und kognitive Lernprozesse stets in emotionales Erleben, in Körpersprache und effektives Handeln eingebettet sind" und "Teilfähigkeiten des freien Ausdrucks wie natürlicher Sprechfluss, Prosodie, Mimik und Gestik, als integriertes Ganzes durch ihr Zusammenspiel im Theater gesamthaft entwickelt, manchmal dauerhaft erworben" werden können.

Von den acht Szenenspielen in dem Lehrwerk "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2" dienen zwei Übungen zur Grammatikvermittlung, zwei Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes, drei Übungen zur Fertigkeitsvermittlung und eine Übung dient zur interkulturellen Kompetenzvermittlung. Folgende Übungen aus dem Lehrwerk "Moment Mal 1" und "Moment Mal 2" sind Beispiele für die Simulationsspiele bezüglich der Grammatik- und Fertigkeitsvermittlung.

Übung zur Grammatikvermittlung

Beispiel: Einkaufsszene

Abb. 3.21: Moment Mal, LB 2, S. 9

Analyse

In diesem Beispiel sind Dialoge vorhanden, die verschiedene Einkaufsszenen beinhalten. Diese Dialoge werden den Schülern zuerst auf CD vorgespielt.

Unterrichtspraxis

Die Schüler hören zuerst auf der CD zwei Einkaufsdialoge, nach diesen Beispielen spielen sie in Partnerarbeit die Einkaufsszenen nach. Grammatikalisch werden Haupt- und Nebensatzverbindungen sowie Haupt- und Teilsatzverbindungen gebraucht. Die Definitionsfragen "Welch…? – Was für ein …?" sind bestimmend für die Dialoge, die von den Schülern häufig gebraucht werden. Die Inszenierung einer Einkaufssituation aus dem Alltag motiviert die Schüler grammatikalisch richtige Sätze zu bilden. Dieses Dialogspiel führt dazu, dass die Schüler in der Klasse szenische Darstellungen wirklichkeitsgetreu vorführen.

Übung zur Fertigkeitsvermittlung

Beispiel: Bild-Ton-Geschichte

Abb. 3.27: Moment Mal AB. 1, S.139 Ü.22

Analyse

Dieses Projekt dient dazu, um eine Bild-Ton-Geschichte zu erstellen und in der Klasse vorzuspielen.

Unterrichtspraxis

Die Klasse wird in acht Gruppen geteilt. Jede Gruppe wählt ein Bild aus dem Lehrbuch aus den Seiten 92 und 93 aus. Zuerst lesen sie den angegebenen Text zu den Bildern laut und dramatisch vor, die Lerner machen zu jeder Situation entsprechende Geräusche und Bewegungen. Jede Gruppe spielt vor ihren Klassenkameraden ein Bild und den Text dazu vor. Diese Inszenierung motiviert die Lerner.

6. Zusammenfassung

Von den Beispielen ausgehend kann man feststellen, dass beim Erwerb einer Fremdsprache soziale und interaktive Lernprozesse eine wichtige Rolle spielen. Im allgemeinen Lernprozess nehmen Spiele von der Kindheit aus einen wichtigen Platz ein. Bei der Fremdsprachenvermittlung werden auf diese Prozesse besonders Acht gegeben. In den neueren Methoden der Fremdsprachendidaktik wird das Lernen durch die aktive Beteiligung des Schülers gefördert. Die Spiele sind keine Lückenfüller für den Unterricht, sondern sie werden lernzielbezogen im Unterricht angewendet.

Kommunikative Unterrichtsmethoden beinhalten viele interaktive und interkulturelle Unterrichtsansätze. Der Unterschied zwischen einem Spiel und Sprachlernspiel bzw. Unterrichtsspiel liegt darin, dass es die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schülerbeziehung gegenüber der sonstigen Unterrichtssituation verändert und ein Lernziel beinhaltet. Also das Sprachlernspiel ist einerseits ein Spiel, andererseits ist es aber auch ein Lehr- und Lernprozess.

Um kommunikative Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln und zu fördern, setzt man im Unterricht Spiele als Übungsverfahren ein, die alle vier Fertigkeiten zielen. Spiele dienen zur Einschleifung von sprachlichen Mitteln, zur Auflockerung des Unterrichts, zur Motivationssteigerung oder zum Leistungswettkampf in der Klasse.

Sprachlernspiele geben durch die Förderung der Kommunikationsfähigkeit den Schülern die Möglichkeit, alltägliche Situationen zu simulieren. Die Aktivitäten im Klassenzimmer gehen mit dem Einsatz von Sprachlernspielen weit über die Vermittlung von Grammatik und bloßer Textarbeit hinaus, und die Schüler behalten den gelernten Stoff länger als beim traditionell analytischen Lernen. Zur Förderung des ganzheitlichen Lernens setzen DaF-Lehrer Sprachlernspiele im Unterricht ein und in einer solchen Situation ist der DaF-Lehrer zugleich Lehrer und Spielpartner für die Schüler in der Klasse.

Es wurde von verschiedenen Sprachwissenschaftlern versucht, die Sprachlernspiele zu klassifizieren, aber eine einheitliche Klassifikation ist nicht vorhanden. In dieser Studie wurde die allgemeine Spielklassifikation als Basis genommen und die Sprachlernspiele aus dem Lehrwerk “Moment Mal 1” und “Moment Mal 2” als Simulationsspiele bzw. als Rollenspiele, als Interaktionsspiele und als Szenenspiele klassifiziert, und diese Spielkategorien dienten in diesem Lehrwerk zur Grammatik-, Wortschatz-, Fertigkeitsvermittlung und zur interkulturellen Kompetenz.

Simulationsspiele bzw. die Rollenspiele, deren Lernziele kognitiv, affektiv und sozial sind, nehmen in diesem Lehrwerk den größten Platz ein. Durch diese Rollenspiele können die Schüler phonetisch korrekt sprechen, und echte Kommunikationssituationen erstellen, die Zielsprache kontextgerecht anwenden und ihre Sprachhemmungen abbauen.

Durch die Interaktionsspiele können die Schüler ihre Gefühle, Gedanken, ihre Neugier, ihren Spieltrieb und ihre Kenntnisse im Lernverfahren ausdrücken. Die Lernmotivation der Schüler wird durch die spielerischen Elemente gesteigert. Die

Kreativität und Aktivität der Schüler wird somit erhöht. Das Einsetzen der Spiele dient zur Vorentlastung und Einübung der Lernstoffe. Die Schüler haben Freude am Spiel und bauen sämtliche Barrieren im Lernprozess der Fremdsprache ab.

Durch die Szenenspiele können die Schüler sprachliche und kognitive Lernprozesse stets in emotionales Erleben, in Körpersprache und effektives Handeln umsetzen. Die Schüler haben damit die Möglichkeit, einen freien Ausdruck des natürlichen Sprechflusses, der Mimik und Gestik anzuwenden. Die Handlungsbereiche, die von den Schülern theatralisch dargestellt werden, haben einen längeren bzw. dauerhaften Erwerb gezeigt.

Von der Lehrwerkanalyse bezüglich der Sprachlernspiele ausgehend kann man darauf hinweisen, dass die Anwendung der Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht den Schülern einen freien schriftlichen und mündlichen Ausdruck schaffen, den Grammatikinhalt des Unterrichtsstoffes besser vermitteln, einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des Wortschatzes leisten und das landeskundliche Wissen der Schüler permanent erweitern. Außerdem motivieren sie die Schüler, bauen ihre Sprachhemmungen ab und fördern ihre Kreativität.

Literaturverzeichnis

Ehnert, Rolf (1982): "Zum Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht Deutsch", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8*, München, S. 204-211.

Häublein, G., Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Wertenschlag, L. (1998): *Memo, Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Lehr- und Übungsbuch*, Langenscheidt, Berlin.

Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen.

Kleppin, Karin (1980): *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachunterricht: Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*, Tübingen.

Kleppin, Karin (1995): "Sprach- und Sprachlernspiele", in: Bausch/ Christ/ Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl., Tübingen. S. 220-223.

Klippel, Friederike (1998): "Spielen im Englischunterricht", in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 35*, S. 4-13.

Kolb, Michael (1990): *Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel. Schriften der Deutschen Sporthochschule 24*, Sankt Augustin.

Lemcke, C., Müller, M., Rusch, P., Scherling, T. Schmidt, R., Wertenschlag, L., Wilms, H. (2000): *Moment Mal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrbuch 1, Berlin und München.

Lemcke, C., Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmidt, R., Wertenschlag, L., Wilms, H. (2000): *Moment Mal, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch 1, Berlin und München.

Löffler, Renate, Klippel, Frederike (2016): "Spiele im Fremdsprachenunterricht" in: Donnerstag, Jürgen / Knapp-Potthoff, Annelie (Hg.): *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Tübingen, S. 143-157.

Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, Frankfurt am Main.

Scheuerl, Hans (1973*): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, 9. Aufl. Weinheim, Basel.

Scheuerl, Hans (1985): *Spiel. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 4, Otto, Gunther und Schultz, Wolfgang (Hg.) Methoden und Medien der Erziehung im Unterricht, Stuttgart.

Stellfeld, Elke (1995): *Zu Schreibspielen als Schreiblernspielen im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters* (Dissertation). Magdeburg.

Wegener, H.& Krumm, H-J. (1982): "Spiele- Sprachspiele- Sprachlernspiele: Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8*, München, S.189-203

Diyalog 2018/1: 131-158

Yabancı Dil Öğretimi İçin 3B Dijital Oyunlar ve Oyunlaştırılmış Uygulamalar Geliştirme*

Yunus Alyaz – Yusuf Akyıldız, Bursa

Öz

Bu araştırmada, 2016 yılında U. Ü. bilimsel araştırma projelerini destekleme birimi (BAP) desteğiyle başlatılan bir proje kapsamında yapılan yabancı dil öğretiminde dijital oyunlar ve oyunlaştırılmış uygulamalar geliştirme çalışmaları ele alınmıştır. Proje sürecinde yapılan alanyazın taraması ve öğretmenlerle yapılan anket çalışması sonucunda yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde 3B dijital oyunların yeterince kullanılmadığı ve öğretmenlerin dijital oyun kullanma ve geliştirme konusunda yeterli kuramsal ve uygulamalı bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç dikkate alınarak yapılan bu çalışmanın üçüncü bölümünde öğretmenlere ve materyal geliştiricilere yol göstermek amacıyla dijital oyun geliştirme süreci aşama aşama somut örneklerle ortaya konmuş, bu süreçte kullanılabilecek, materyal geliştirme araçları ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Söz konusu proje süreçlerinde elde edilen ve bu çalışmada ortaya konan bilgilerin yabancı dil öğretiminde dijital oyunların yaygınlaşmasına ve yabancı dil öğretmenlerinin kendi dersleri için dijital oyun materyallerini geliştirmelerine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi, dijital oyunlarla dil öğretimi, oyunlaştırma, eğitsel dijital oyun geliştirme

Abstract

Entwicklung digitaler Lernspiele und gamifizierter Anwendungen für den Fremdsprachenunterricht

In dieser Studie wird der Entwicklungsprozess digitaler Spiele und gamifizierter Anwendungen für den Fremdsprachenunterricht im Rahmen eines Forschungsprojekts behandelt, das in 2016 mit Unterstützung von U. Ü. BAP gestartet wurde. Die Untersuchung der Fachliteratur und die Ergebnisse der während des Projektprozesses durchgeführten Datenerhebung zeigen, dass 3D digitale Spiele in den fremdsprachlichen Lernprozessen nicht ausreichend genutzt werden und dass die LehrerInnen über nicht ausreichende theoretische und praktische Kenntnisse zur Verwendung und Entwicklung digitaler Spiele verfügen. Die Schritte der Digitalspielentwicklung mit erforderlichen Komponenten werden in dieser Studie ausführlich und anhand konkreter Beispiele vorgestellt, um den LehrerInnen und MaterialentwicklerInnen den Weg zur Materialentwicklung zu veranschaulichen. Die Befunde dieser Studie sollen einen positiven Beitrag zur Verbreitung der digitalen Spiele im Fremdsprachenunterricht leisten und die LehrerInnen bei der Entwicklung digitaler Spielmaterialien für ihren eigenen Unterricht fördern.

***Schlüsselwörter*:** CALL, DGBLL, Gamifizierung, Entwicklung von Serious Games

Einsendedatum: 02.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Giriş

Bu çalışmada, dijital oyunlarla dil öğrenimi alanında yapılan çalışma ve uygulamaların güncel durumunu belirlemek ve dijital oyunlar ve oyunlaştırılmış materyaller geliştirmek amacıyla 2016 yılında Uludağ Üniversitesi bilimsel araştırma projeleri birimi desteğiyle başlatılan 'Yabancı Dil Öğretimi İçin Dijital Oyun Geliştirme' (Proje Kodu: HDP(E)-2016/34) projesi sürecinde edinilen dijital oyun geliştirme deneyimleri ele alınmaktadır. Çalışma, dijital oyunlarla dil öğrenimi ve öğretiminin güncel durumunun ortaya koyulması, öğretmenlerin materyal geliştirme durumları ve dijital oyun geliştirme sürecinin tanıtılması olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bilgisayar destekli dil öğretiminin tarihsel gelişimine kısaca değinilecek ve dijital oyunlarla dil öğreniminin güncel durumu ortaya konacaktır. İkinci bölümde Bursa'daki liselerde görev yapan yabancı dil Almanca ve İngilizce öğretmenlerinin dijital oyunlara ilişkin temel bilgileri ve görüşlerine ilişkin veriler ortaya konacaktır. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise dijital oyun geliştirme süreci örnek uygulamalarla tanıtılacaktır.

Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi

Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi (CALL = Computer Assisted Language Learning) 60'lı yılların büyük bilgisayar donanımlarında (mainframe computers) gerçekleştirilen ilk uygulamalara kadar uzanan, 60 yıla yakın bir geçmişe sahiptir. Daha önceki dönemler bilgisayar destekli dil öğreniminin tarih öncesi dönemi olarak nitelendirilmektedir. Bu altmış yıllık dönemde bilgisayar endüstrisindeki gelişmelere paralel olarak CALL paradigmaları da ilgili dönemin donanımlarının özellikleri yönünde evrilmiştir. 1960-80 arasındaki yirmi yıllık döneme büyük bilgisayar uygulamalarında çalışan PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) ve TICCIT (Time-Shared Interactive Computer Controlled Information Television) gibi projeler damgasını vurmuştur (Bunderson 1974; Kinzer et al. 1986). İlk kişisel bilgisayarın üretildiği 1980 yılından 90'lı yıllar arasındaki on yılda kişisel bilgisayarlarda çalışmak üzere geliştirilen ve disketler (floppy disc) üzerinden dağıtılabilen dil öğrenim uygulamaları geliştirilmiştir. 90'lı yıllarda ise yine kişisel bilgisayarlarda kullanılmak üzere CD/DVD üzerinden paylaşılabilen (yabancı) dil öğrenim yazılımları geliştirilmiştir.

Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenimi alanına 1995-2007 arasında damgasını vuran gelişme ise internet üzerinden çevrimiçi sunulan ve kullanılabilen uygulamalar olmuştur. 2007 yılından sonra taşınabilir cihazların (telefon, tablet) gelişimiyle bilgisayar destekli dil öğrenim uygulamalarının mobil sürümleri geliştirilmiş ve uygulamalar sanal mağazalar üzerinden sunulmaya başlanmıştır. Nanometrik ölçekte küçülen materyaller, taşınabilir cihazlar, sanal ve arttırılmış gerçeklik ortamları, büyük veri ve yapay zekâ gibi kavramlarla bir arada anılan Endüstri 4.0 bu alanda günümüzdeki değişimleri belirleyen etken olmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen telefon ve tablet gibi taşınabilir cihazların yaygınlaşmasıyla bilgisayar destekli dil öğrenimi ve e-öğrenim gibi kavramlar mobil veya telefon destekli dil öğrenimi (MALL = Mobile Assisted Language Learning; PALL = Phone Assisted Language Learning) ve m-öğrenme şeklinde değişime uğramıştır (Chaka 2009; Cooney 2007; Robb 2017; Bezircioğlu 2016).

Dijital Oyunlarla Dil Öğrenimi ve Öğretimi

2000'li yıllardan sonra ortaya çıkan bir diğer önemli gelişme CALL'ün bir alt dalı olan dijital oyunlarla dil öğrenimi (DGBLL = Digital Games-Based Language Learning) olmuştur. Böylece günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılan basılı ders ve alıştırma kitapları, okuma metinleri, dinleme materyalleri, kısa ve uzun metrajlı filmler, etkileşimli e-öğretim uygulamaları gibi çeşitli analog ve dijital materyallerden oluşan materyal yelpazesine dijital oyunlar da eklenmiş ve hatta ön plana çıkmaya başlamıştır.

Bu projeye hazırlık aşamasında yapılan alanyazın taraması, son on beş yılda özel sektör ve kamu destekli projelerle yabancı dil öğrenimine yönelik dijital oyunlar geliştirildiğini (Örn. Silang, The English Minnits, Practise Spanish vb.) ve bunlarla ilgili bilimsel çalışmalar yapıldığını göstermektedir. İncelenen bilimsel çalışmalar yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında günümüze dek üç farklı tür dijital oyunun söz konusu olduğunu göstermektedir. Bunlar; geleneksel dil öğrenim oyunlarının dijital uyarlaması olan küçük dijital oyunlar (İng. small games), eğlencelik macera oyunları (İng. Adventure, Entertainment Games veya Commercial Off The Shelf Games = COTS) ve yabancı dil öğrenimine yönelik geliştirilmiş olan (uzun) senaryolu eğitsel oyunlardır (İng. Serious Games = SG) (bkz. Alyaz ve Genç 2015; Meyer 2013).

İncelenen alanyazın çalışmalarında dijital oyunlarla dil öğreniminde öğrenci, oyun, öğretmen ve okul yönetimi ve ebeveynler gibi farklı faktörler ele alınmış ve öğrencilerle ilgili çalışmaların çoğunluğunda da dijital oyunlarla öğrenmede başarılı sonuçlar elde edildiği rapor edilmiştir (Berns vd. 2013; Coleman 2002; Johnson / Valente 2009; Neville 2015; Hung vd. 2016). Öğrenci başarısında olumlu sonuç elde edildiği rapor edilen çalışmalarda motivasyon, öğrenci özerkliği, oyun içi ve oyun dışı yoğun etkileşim gibi etkenlerin başarıya olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir (Butler 2015; Guerrero 2011; Sørensen / Meyer 2007). Ancak dijital oyunlarla dil öğretiminin öğretmen boyutuna ilişkin bilimsel çalışmalar göreceli olarak daha azdır ve bu çalışmalar öğretmelerin sadece hazır oyunlardan yabancı dil öğrenimi amacıyla yararlanılmasına yönelik öğretmen görüşleriyle veya tutumlarıyla sınırlıdır.

Öğretmen tutumuna ilişkin bu çalışmalarda sadece çok az sayıda öğretmenin dijital oyunlarla dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilediği, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz veya çekimser tutum sergiledikleri sonucu ortaya konmuştur. Örneğin, Yılmaz İnce ve Demirbilek (2013), öğretmenlerin eğlencelik macera oyunlarının eğitim amaçlı da olsa derste oynanmasına olumsuz yaklaştıklarını, eğitsel dijital oyunları ise yararlı bulduklarını ortaya koymuşlardır. Emin-Martinez / Ney (2013) ve Gerber / Price (2013) gibi birçok araştırmacı öğretmenlerin dijital oyunların derste kullanılmasına yönelik olumsuz tutum sergileyerek dijital oyunlarla öğrenmenin önündeki asıl engel olduklarını öne sürmüşlerdir. Blamire (2010), Allsop vd. (2013) ve Wagner / Mitgutsch (2009) öğretmenlerin dijital oyunlara karşı ilgi duymalarına karşın oyunların derste kullanılmasına yönelik çekimser davrandıklarını, hatta ciddi bir direniş gösterdiklerini ve bu direnişin dijital oyunların ders programına entegre edilmesinde karşılaşılabilecek olası zorluklar, okullardaki altyapı yetersizliği, çevreden gelebilecek olası olumsuz tepkiler gibi gerekçelerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Breuer (2010), Lacasa vd. (2008), Sandford vd. (2006) ve Turkle (2005) gibi araştırmacılar öğretmenlerin olumsuz tutumlarını dijital kültür kaynaklı kuşaklararası farklılıkla açıklamakta ve dijital oyunların öğrenme süreçlerine entegre edilmesine karşı olumsuz

tutum içinde olan öğretmenlerin oranının yaşla ters orantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Chandler da (2013) öğretmenlerin dijital oyunlarla öğrenmeye olumsuz yaklaştıklarını ve bu nedenle dijital oyunlarla öğrenmenin okullarda sadece bir elin parmaklarını geçmeyecek sayıda idealist öğretmen tarafından yapılan marjinal bir etkinlik konumunda kaldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin dijital oyunlarla (yabancı) dil öğrenimi alanında sadece tutum açısından ele alınmış olmaları ve dijital oyunlarla dil öğrenimine çekimser yaklaşmaları kaçınılmazdır, çünkü mevcut tüm eğitsel oyunlar bir 'öğretme' materyali olarak değil, 'öğrenme' materyali olarak tasarlanmıştır. Söz konusu oyunlarda içerik sunumu, alıştırma ve testler oyun senaryosunda oyun içi etkinlikler olarak oyunlaştırılarak (İng. Gamification; Alm. Gamifizierung) tasarlandığından öğretmene sınıf içi etkinlik yapmak üzere gerçek bir rol düşmemektedir. Oyunların öğrencilerin söz konusu dili oynayarak kendi kendilerine öğrenme konsepti üzerine kurulu olması bu oyunların derste kullanılmasında öğretmenlerin zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Larsen (2012) ise güncel dijital oyunların öğretmene bir rol biçmeyen özelliğinden hareketle öğretmenlerin sadece gözlemci olarak müdahil olduğu, öğrencilerin dijital oyunları kendi istedikleri biçimde oynayarak öğrenecekleri bir yaklaşım önermiştir.

Oyunların öğrenmeye yönelik olması ve öğretmen yetiştirme programlarında yeni kuşak dijital oyunlarla dil öğretimi konusuna yer verilmemesi nedeniyle bu alanda her öğretmenin kendi yolunu el yordamıyla bulduğu bir tablo ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenler dijital teknolojiye hâkim olsalar ve dijital oyunlarla dil öğrenimine ilişkin kuramsal bilgiler edinseler dahi piyasada öğretmenlerin alıp derste kullanabilecekleri türde bir dil öğretim oyunu mevcut değildir. Eğitim öğretim sürecinin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde dijital oyunların kullanımına ilişkin tutumlarının olumlu yönde değişebilmesi ve bu oyunların ders sürecinde kullanılmasının yaygınlaşabilmesi için öğretmenlerin kolayca kullanabilecekleri dijital oyunlar veya dijital oyun mimarisine dayalı yazılımlar, bir başka ifadeyle 'öğretim materyalleri' geliştirilmesi gereklidir. Geliştirilecek bu materyaller eğlencelik ve eğitsel dijital oyunların etkileyici öğelerini ve özelliklerini içeren, dijital oyun mimarisine dayalı, senaryolu, üç boyutlu ortam simülasyonu, karakterler ve üç boyutlu nesneler içeren, aynı zamanda öğretmenlerin 'PowerPoint', 'Prezi' vb. sunu yazılımları gibi sınıf içinde kolayca kullanabilecekleri oyunlar olmalıdır.

PowerPoint, Prezi, Keynote, Impress vd. yaygın yazılımlar öğretmene kendi materyalini hazırlama seçeneği de sunmaktadır. Ancak bu yazılımlarla üç boyutlu dijital oyunlar geliştirilemez. Bu projenin çıkış noktasını oluşturan birinci motivasyon, mevcut eğitsel oyunların derse entegre edilebilir 'öğretmen materyali' olmamalarından ve sunum yazılımlarının ise verimli oyunlar veya üç boyutlu simülasyonlar gibi etkinlikler geliştirmeye uygun olmadıklarından dolayı sunum yazılımlarının ve üç boyutlu dijital oyunların avantajlarını bir arada sunabilecek bir oyun yazılımı geliştirilmesi gerektiği düşüncesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda geliştirilecek oyunların dijital oyunlarla yabancı dil öğretimi alanındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bilgisayar destekli dil öğrenimi alanında son otuz yılda edinilen deneyimler hazır yazılımların teknik ve didaktik kısıtları olduğunu göstermiştir. Hazır yazılımların bu kısıtlarının aşılmasının en uygun çözümü olarak öğretmenlerin kendi materyallerini geliştirmeleri önerilmiştir. Bu durum, basılı materyaller için de geçerlidir. Bu nedenle yabancı diller eğitimi bölümü

müfredatına Bilgisayar I-II, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Materyal Geliştirme ve Uyarlama dersleri konmuştur (YÖK 1998).

Dil Öğretimine Yönelik Dijital Oyun ve Oyunlaştırılmış Uygulama Geliştirme

Dijital oyunlarla dil öğreniminin yaygınlaşamamasının ve öğretmenlerin bu konuya mesafeli yaklaşmalarının bir nedeni de dijital oyun materyali geliştirmenin her öğretmen tarafından kolayca ve kısa sürede üretilebilir nitelikte olmayışıdır. Bilgisayar destekli öğretim materyalleri geliştirmede her zaman sorunlar veya zorluklar yaşanmıştır. Tüm dünyada öğretmenlerin bilgi teknolojileri bilgileri sınırlı olduğundan bilgisayar destekli öğretim materyallerinin ilk örnekleri çoğunlukla teknik personel tarafından geliştirilmiş ancak bu materyallerin eğitsel yönü zayıf kalmıştır. Bu tür sorunların aşılması için ideal çözüm olarak teknik personel ile alan uzmanlarının bir arada bulunduğu proje ekipleri oluşturulması yoluna gidilmiştir. 90'lı yıllarda bu şekilde teknik ekip ve dil öğretim uzmanlarının yer aldığı projeler kapsamında 'Tell me more', 'Einblicke Multimedia Language Trainer' gibi başarılı dil öğretim yazılımları geliştirilebilmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretimi kitapları geliştiren yayınevleri de ders materyallerini destekleyici ek materyal olarak çevrimiçi veya çevrimdışı (CD, DVD içinde) bilgisayar destekli alıştırma ve testler sunmuşlardır. İleri düzey bilgisayar programlama bilgisine sahip teknik personel ve alan uzmanı içeren proje ekipleri oluşturarak e-öğretim materyalleri geliştirmek her eğitim kurumunda mümkün olmadığından bu çözüm sadece büyük ölçekli firmalar ve kurumlar tarafından birkaç iyi örnekte başarılı olmuş sınırlı bir materyal geliştirme modeli olarak kalmıştır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin sürekli güncellenmesi gereklidir. Sürekli güncellenmesi gereken materyaller üretmek büyük ölçekli firma ve kurumlar için dahi sürdürülebilir bir model olmadığından 90'lı yılların sonlarında geliştirilen 'Tell me more', 'Einblicke' vb. başarılı yazılımların devamı üretilememiştir. Sürdürülebilir bir bilgisayar destekli materyal geliştirme modeli olarak yabancı dil öğretmenlerinin programlama kodu yazmak gibi teknik bilgiler gerektirmeden kolayca kullanabilecekleri materyal geliştirme araçları düşünülmüş ve 90'lı yıllardan itibaren öğretmenler için yazarlık sistemler (Autorensysteme) geliştirilmiştir.

Yazarlık sistemler, öğretmenin hazırladığı içeriğin (metin, resim, ses, film vb.) çevrimiçi ve/veya çevrimdışı etkileşimli materyallere dönüştürülmesi için gerekli program kodlarının bilgisayar tarafından otomatik olarak üretilmesini sağlayarak öğretmenlere görsel tasarım (WYSIWYG) yoluyla materyal geliştirilmesini mümkün kılmıştır (Davies 2008; Bickerton vd. 2001). Yabancı dil öğretimi amaçlı ilk çevrimiçi yazarlık sistem, Victoria Üniversitesi (Kanada) tarafından geliştirilmiş olan Hot Potatoes'tur. Takip eden yıllarda Adobe Captivate, Author Plus, Articulate Storyline gibi birçoğu günümüzde de kullanılmakta olan çeşitli yazarlık sistemler geliştirilmiştir. Özellikle Hot Potatoes yazarlık sisteminin dil öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılması sonucunda yabancı dil öğretimine yönelik başarılı çevrimiçi materyaller geliştirilebilmiştir.

Dijital oyunlarla dil öğrenimi ve öğretimi materyalleri geliştirilmesi de bilgisayar destekli dil öğrenimi sürecine benzer bir gelişim sergilemiştir. Kapsamlı dijital oyun geliştirmek ancak ileri düzey bilgisayar programlama bilgisine sahip uzmanlarla alan uzmanlarının bulunduğu ekiplerle mümkün olduğundan ilk eğitsel oyun örnekleri bu tür

ekipler istihdam edebilen Goethe Enstitüsü (2009/2013), MIT (Klopfer / Squire 2006), Güney Kaliforniya Üniversitesi ve Alelo (Johnson vd. 2005) vb. eğitim kurumları veya firmalar tarafından geliştirilebilmiştir. İçeriği ve oyun mimarisi açısından bulmaca, adam asmaca vb. küçük oyunlardan çok büyük farklılık içeren bu yeni kuşak dijital oyunları geliştirmek amacıyla son on yılda çeşitli projeler başlatılmış ancak eğitim kurumlarının bütçe ve teknik personel kısıtları nedeniyle bu oyunlar da sınırlı sayıda kurumun geliştirebildiği prestij ürünü olarak kalmış, yeterince yaygınlaşamamıştır. Yeni kuşak dijital oyunlarla dil öğretiminin yaygınlaşabilmesi için öğretmenlerin kendi oyun materyallerini üretebilmelerinin sağlanması gerektiğinden ileri düzey programlama bilgisine sahip olmadan oyun geliştirmeye olanak sağlayan yazarlık sistemler benzeri oyun geliştirme yazılımları geliştirilmiş ve bu yazılımlar sayesinde öğretmenlerin kendi oyunlarını veya oyun mimarisine dayalı uygulamalarını geliştirebilmeleri hedeflenmiştir.

Bu oyun geliştirme yazılımlarının en yaygın olanları Unity 3D (2005), Unreal (2002), HeroEngine (2010) ve CryEngine (2013) yazılımlarıdır. Unity 3D oyun geliştirme yazılımının ilk sürümü piyasaya sürüldüğünde üretici kurum, amaçlarının "*... endüstrisini demokratikleştirirken, amatör oyun üreticileri için profesyonel araçlara sahip uygun fiyatlı bir yazılım yaratmak ...*" olduğunu açıklamıştır (Haas 2014: 1)[1]. Burada Unity 3D için ifade edilen '*amatör oyun geliştiricilere uygun maliyetle profesyonel materyal geliştirme araçları sunma ve oyun geliştirmenin sadece belli firmaların tekelinden çıkarılarak yaygınlaşmasını sağlama*' amacı tüm diğer oyun geliştirme yazılımları için de geçerlidir. Ancak oyun geliştirme işlemlerini kolaylaştıran bu yazılımlar öğretmenler tarafından henüz keşfedilerek kullanılmamıştır.

Bu projeye hazırlık aşamasında yapılan alanyazın taraması ve oyun piyasasının incelenmesi sonucunda oyun geliştirme araçlarının yine ileri düzey bilgisayar programlama bilgisine sahip kişiler veya profesyonel oyun firmaları tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin dijital oyunları yabancı dil derslerinde kullanmada çok istekli olmadıkları ve kendi grupları için dijital oyunlar geliştirmedikleri gerçeğinden hareketle hazırlanan bu projenin amacı öğretmenlere mevcut teknolojileri kullanarak kendi yeni kuşak üç boyutlu dijital oyun veya oyun mimarisine ve mekaniğine dayalı ders materyallerini geliştirmelerine yardımcı olacak örnekler sunmaktır.

Alanyazında dijital oyunların ve etkili sunu yazılımlarının öğrenme başarısındaki en belirleyici etken olarak yeni bir teknolojiyi kullanmanın öğrenciye sağladığı özgüvene ve motivasyona sıkça değinilmektedir. Öğretmenlerin bir ders aracı olarak kullanabileceği üç boyutlu dijital oyun veya dijital oyun mimarisine ve mekaniğine dayalı bir ders sunum aracının öğretmenleri bu oyunları kullanmaya ve yabancı dil öğretimi için kendi dijital oyun materyallerini geliştirmeye motive edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Yabancı dil öğretmenlerinin dijital oyunlara ilişkin durumlarının belirlenmesi amacıyla Bursa ilinde 10 farklı lisede yabancı dil Almanca ve İngilizce dersleri vermekte olan 50 öğretmenin bu konudaki görüşleri derlenmiştir. Katılımcıların 23'ü Almanca, 27'si ise

[1] Çeviri Y. A. tarafından yapılmıştır.

İngilizce öğretmenidir. 14 erkek ve 36 kadından oluşan katılımcıların yaş ortalaması 29,5'tir (en genç = 22, en yaşlı = 46). Katılımcıların mesleki deneyimleri ise 0-3 yıl arası 25 (%50), 4-6 yıl arası 10 (%20) ve 7 yıl ve daha uzun 15 (%30) şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin oyun deneyimlerini ve dijital oyunları yabancı dil derslerinde kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 15 soru ve 38 öğe içeren bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin durumlarını belirlemeye yönelik alanyazın incelenerek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Üç bölümden oluşan anketin birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerini derlemeye yönelik 4 öğe içermektedir. İkinci bölümde öğretmenlerin kendi dijital oyun deneyimlerini, derslerinde dijital oyunlardan yararlanma durumlarını ve dijital oyunları değerlendirmeye yönelik 4'ü açık uçlu olmak üzere toplam 9 soruya yer verilmiştir. Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlerin kendi dijital oyun materyallerini geliştirmelerine ve gerekçelerine yönelik 2 soru yöneltilmiştir. Bu veri toplama aracıyla öğretmenlerin dijital oyun profillerinin çıkarılması ve kendi oyun materyallerini geliştirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Bilgisayar ortamında (M. S. Word Belgesi) yanıtlanacak şekilde hazırlanan veri toplama aracı 2017-2018 güz döneminde Bursa'da 10 farklı lisede görev yapmakta olan 100 yabancı dil öğretmenine mail yoluyla iletilmiştir. Öğretmenlerin 72'si anket formlarını yanıtlayarak mail aracılığıyla araştırmacılara iletmişlerdir. Ancak bu anketlerden 22'sinde birçok anket sorusu boş bırakıldığından değerlendirme dışı tutulmuş, bu çalışma için sadece gerekli soruları yanıtlamış olan 50 katılımcıdan elde edilen anket formları değerlendirilmiştir. Nicel veriler M. S. Excel ve SPSS yazılımıyla analiz edilerek elde edilen bulgular sayı ve frekans olarak ortaya konmuştur.

BULGULAR

Anket formunun ikinci bölümünde katılımcıların dijital oyun oynama alışkanlıklarını, oynama sıklıklarını ve derslerinde dijital oyunlardan yararlanma durumlarını belirlemeye yönelik 5 kapalı uçlu ve 4 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1-6'da verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların dijital oyun oynama durumları

Dijital oyun oynama süresi (saat/hafta)		Hiç		-1		1-3		4-6		7+	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Kadın	25	50	5	22.8	3	3.6	1	4.5	0	0
	Erkek	3	6	3	13.6	7	31,8	1	4.5	2	9,1
	Toplam	28	56	8	36.4	10	45.4	2	9,1	2	9,1

Tablo 1 katılımcıların %56'sının hiç dijital oyun oynamadığını göstermektedir. Kadın katılımcılarda hiç dijital oyun oynamayan kadın katılımcıların oranı %50, erkek katılımcılarda ise bu oran %6'dır. Dijital oyun oynadığını belirten katılımcıların %36,4'ünün haftada bir saatten az, %45,4'ünün haftada 1-3 saat, %9,1'inin haftada 4-6 saat ve yine %9,1'inin 7 saat ve üzeri süre dijital oyun oynadığı belirlenmiştir. Tablo 1'deki veriler ayrıca erkek katılımcıların haftalık oyun oynama sürelerinin kadın

katılımcıların oyun oynama sürelerinin iki katından daha fazla olduğunu da göstermektedir. Katılımcılara kaç yıldır dijital oyun oynadıkları sorusu da yöneltilmiştir. Anket formuna girilen veriler, dijital oyun oynadığını belirten katılımcıların 3-17 yıl arasında değişen oyun deneyimine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Anket formunda katılımcılara kendi yabancı dil öğrenim süreçlerinde dijital oyunlardan yararlanıp yararlanmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların kendi yabancı dil öğrenimi sürecinde dijital oyunlardan yararlanma durumları

Yabancı dil öğrenimi sürecinde dijital oyunlardan yararlanma		Evet		Hayır	
		N	%	N	%
	Kadın	13	26	23	46
	Erkek	5	10	9	18
	Toplam	18	36	32	64

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların %36'sı kendi yabancı dil öğrenim süreçlerinde dijital oyunlardan yararlandığını, %64'ü ise yararlanmadığını belirtmiştir. Kendi yabancı dil öğretim sürecinde dijital oyunlardan yararlanan kadın katılımcı oranı %26, erkek katılımcıların oranı ise %10.

Katılımcılara kendi derslerinde yabancı dil öğretimi amacıyla dijital oyunlardan yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların derslerinde dijital oyunlardan yararlanma durumları

Yabancı dil öğretimi amacıyla dijital oyunlardan yararlanma		Evet		Hayır	
		N	%	N	%
	Kadın	15	30	21	42
	Erkek	7	14	7	14
	Toplam	22	44	28	56

Tablo 3'teki bulgular katılımcıların %44'ünün yabancı dil Almanca ve İngilizce derslerinde dijital oyunlardan yararlandığını, %56'sının ise yararlanmadığını göstermektedir. Kendi derslerinde yabancı dil öğretimi amacıyla dijital oyunlardan yararlandığını belirten kadın katılımcı oranı %30, erkek katılımcı oranı ise %14'tür. Katılımcıların derslerinde yararlandıkları dijital oyunların avantajlarını ve dezavantajlarını yazmaları istenen açık uçlu sorulara hiçbir katılımcı yanıt vermediğinden öğretmenlerin yararlandıkları bu oyunların avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri belirlenememiştir. Yine aynı bölümde sorulan, 'oyunlaştırma' (Gamifizerung/gamification) kavramını bilip bilmediklerine yönelik açık uçlu soruya da hiçbir katılımcı yanıt vermediğinden katılımcıların yabancı dil öğretiminde oyunlaştırmaya ilişkin bilgileri ve görüşleri de belirlenememiştir. Anket formunda katılımcılara derslerinde dijital oyunlardan yararlanmama gerekçeleri de sorulmuştur. Derslerinde dijital oyunlardan yararlanmadığını belirten 28 katılımcının anket formunda birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri gerekçeler bölümünden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların derslerinde dijital oyunlardan yararlanmama gerekçeleri

	N	%
Derste kullanabileceğim uygun bir dijital oyun yok.	9	86.3
Dijital oyunlara müfredatta yer verilmediği için kullanamıyorum.	6	72.7
Okuldaki teknik altyapı elverişsiz olduğu için derste dijital oyun kullanamıyorum.	2	54.5
Yabancı dil öğretiminde dijital oyunların yararlı olacağını düşünmüyorum.	0	45.5
Dijital oyunların derste kullanımına ilişkin eğitsel bilgiler almadığımdan nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.	0	45.5
Bilgi teknolojileri becerilerim dijital oyunları derste kullanmak için yeterli değil.	6	27.2

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yabancı dil derslerinde dijital oyunlardan yararlanmayan 28 katılımcının dijital oyunlardan derste yararlanmama gerekçesi olarak '*piyasada derste yararlanmaya uygun bir dijital oyun olmaması*'nı işaretleyenlerin oranı %86,3, '*dijital oyunların müfredatta yer almaması*'nı işaretleyenlerin oranı %72,7, '*okuldaki altyapının elverişsiz olması*'nı işaretleyenlerin oranı % 54,5, '*dijital oyunların yabancı dil öğretiminde yararlı olmadığı*' ve '*bu konuda eğitsel bilgi edinmediği için dijital oyunlardan yararlanamadığı*' seçeneklerini işaretleyenlerin oranı %45,5 ve '*bilgi teknolojileri becerilerinin derste dijital oyunlardan yararlanmaya yeterli olmadığı*' seçeneğini işaretleyenlerin oranı %27,2'dir.

Derslerinde dijital oyunlardan yararlanan katılımcılara bu oyunlardan yararlanma sıklıkları ve yararlandıkları oyunların isimlerini anket formuna yazmaları istenmiştir. Katılımcıların derslerinde dijital oyunlardan yararlanma sıklığı ve yararlanılan oyunların listesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 5: Derslerinde dijital oyunlardan yararlanan katılımcıların oyunlardan yararlanma sıklıkları

	Hiç		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Sürekli	
Dijital oyunlardan derslerde	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
yararlanma sıklığı	0	0	14	63.6	4	18.2	3	13.6	1	4.6

Tablo 5'te görüldüğü gibi derslerinde dijital oyunlardan yararlandığını belirten 22 katılımcının %63,6'sı derslerinde dijital oyunlardan '*nadiren'*, %18,2'si'bazen', %13,6'sı '*sıklıkla*' ve %4,6'sı '*sürekli*' yararlandığını bildirmiştir. Anket formuna girilen bilgilerden katılımcıların derslerinde aşağıdaki 27 oyundan Tablo 5'te gösterilen sıklıkta yararlandıklarını belirtmişlerdir:

1. Word game
2. Quiz show
3. Kahoot oyunları
4. I-tools'a entegre oyunlar
5. Raz-plus oyunları
6. Online İng. 'flash' oyunları
7. Interactive software içinde yer alan oyunlar
8. I5 Smart board uygulamasındaki oyunlar
9. G. I. sayfasındaki oyunlar
10. Quizlet
11. Stellar Speller
12. Jewels of Wisdom
13. Fast English
14. Bubbles
15. Big Describer
16. Dialog
17. Duolingo
18. Ders kitabı oyunları
19. BBC Word Games
20. Word Shake
21. Hangman
22. Scrabble online
23. Monopoly online
24. Jeopardy
25. Quizlet
26. Memory oyunları
27. Kreuzworträtsel

Listelenen bu uygulamalar ve oyunlar incelenmiş ve tümünün kısıtlı içerikli, 2 boyutlu görüntü teknolojisine sahip, küçük uygulamalar ve oyunlar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre uzun senaryolu, oyun karakterlerine (avatar), üç

boyutlu sanal gerçeklik (VR) ortamına ve öğelerine sahip dil öğrenim oyunları katılımcıların derslerinde yararlandıkları oyunlar listesinde yer almamaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde katılımcılara derslerinde kullanmak üzere oyun materyalleri geliştirmeyi düşünüp düşünmedikleri sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların kendi dijital oyun materyallerini geliştirmeye yönelik görüşleri

Derslerinizde kullanmak üzere kendiniz dijital oyunlar geliştirmeyi düşünür müsünüz?	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
	15	30	35	70

Tablo 6'daki bulgular katılımcıların %30'unun derslerinde yararlanmak üzere dijital oyun geliştirmeyi düşündüğünü, %70'inin ise düşünmediğini göstermektedir. Derslerinde kullanmak üzere dijital oyun geliştirmeyi düşünmediğini belirten 35 katılımcının gerekçelerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların kendi dijital oyun materyallerini geliştirmeme gerekçeleri

	N	%
Dijital oyun geliştirmek için gerekli teknik bilgiye sahip değilim.	33	94,2
Dijital oyun geliştirmek pahalı ve zahmetli bir süreçtir.	29	82,8
Diğer (Yazınız)	0	0

Tablo 7'deki bulgular katılımcıların kendi derslerinde yararlanmak üzere dijital oyun geliştirmek istememelerinde %94.2oranında '*dijital oyun geliştirmek için gerekli bilgilere sahip olmama*'larının, %82.8oranında ise '*dijital oyun geliştirmenin pahalı ve zahmetli bir süreç olduğu*' görüşünün belirleyici olduğunu göstermektedir.

Dijital Oyun Geliştirme

Bulgular bölümünde 7 tabloda sunulan veriler yabancı dil öğretmenlerinin dijital oyun profilini ve bu konudaki düşüncelerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%56) ömründe hiç dijital oyun oynamadığı, kendi yabancı dil öğrenim sürecinde dijital oyunlardan yararlanmamış olduğu ve kendi derslerinde dijital oyunlardan yararlanmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde dijital oyunlardan yararlanmamalarında ağırlıklı olarak *piyasada derslerde yararlanmaya uygun dijital oyun olmaması*, *müfredatta dijital oyunlara yer verilmemesi*, *okuldaki teknolojik altyapının yetersizliği* ve *öğretmenin dijital oyunlarla dil öğretimine ilişkin yeterli eğitsel bilgiye sahip olmaması* gibi nedenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu (%70) derslerinde kullanmak üzere oyun materyali geliştirmeyi düşünmediğini belirtmiştir.

Derslerinde yararlanmak üzere dijital oyun geliştirmeyi düşünmediğini belirten öğretmenlerin bu tercihlerinde *dijital oyun geliştirmek için gerekli teknik bilgiye sahip olmama* ve *dijital oyun geliştirmenin pahalı ve zahmetli bir süreç olduğu* düşüncesi belirleyici olmuştur. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin çeşitli nedenlerle dijital oyunlarla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanına uzak olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, derslerinde dijital oyun geliştirmeyi düşünen öğretmenler ile dijital oyun

geliştirmek için gerekli teknik bilgilere sahip olmadığını veya dijital oyun geliştirmenin pahalı ve zor bir süreç olduğunu düşünen öğretmenlere yol göstermek amacıyla, dijital oyun geliştirmek için programlama uzmanı olmak gerekmediğini ve pahalı ve zor bir süreç olmadığını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Bulgular bölümünde ortaya konan dijital oyunlara ilişkin öğretmen profili, Unity oyun geliştirme platformunun piyasaya çıkış amacı olan "… oyun geliştirme endüstrisini demokratikleştirirken, amatör oyun üreticileri için profesyonel araçlara sahip uygun fiyatlı bir yazılım yaratmak …" (Haas 2014: 1)[2] varsayımıyla da uyumludur. Çalışmanın 'Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Dijital Oyun Geliştirme' bölümünde de değinildiği gibi yazılım veya dijital oyun geliştirme az sayıda firmanın, kurumun veya firmanın yapabildiği marjinal bir etkinlik olarak kalmış, amatör materyal geliştiricileri bu sürecin dışında kalmışlardır. Bu çalışmada somut örneklerle ortaya konan dijital oyun geliştirme önerileri yabancı diller eğitimi bölümü müfredatında yer alan 'Bilgisayar I-II', 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı' ve 'Materyal Geliştirme ve Uyarlama' dersleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Aşağıda açıklanan, yabancı dil öğretimine yönelik dijital oyun geliştirme örnekleri söz konusu bu üç dersin içeriğinde öngörülen dijital oyun geliştirme amacıyla başlatılan bir AR-GE projesi(HDP(E)-2016/34) kapsamında geliştirilen oyun prototiplerinden alınmıştır.

Dijital Oyun Geliştirmeye Hazırlık

Tüm materyal geliştirme süreçleri gibi dijital oyun geliştirme süreci de teknik ve didaktik olmak üzere iki açıdan ele alınmalıdır. Dijital oyun geliştirmenin didaktik önkoşulları senaryonun yazılmasıyla başlar. Dijital oyunun senaryosu oluşturulurken bir ders materyalinin taşıması gereken özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar hedef kitlenin, oyun içeriğinin dil seviyesinin, materyal türünün (öğrenme veya öğretme), desteklenecek dil yetilerinin, oyunun içereceği etkinliklerin (sunum, alıştırma veya ölçme-değerlendirme), içeriğin dayanacağı öğrenme ve materyal geliştirme kuramının belirlenmesi şeklinde sıralanabilir.

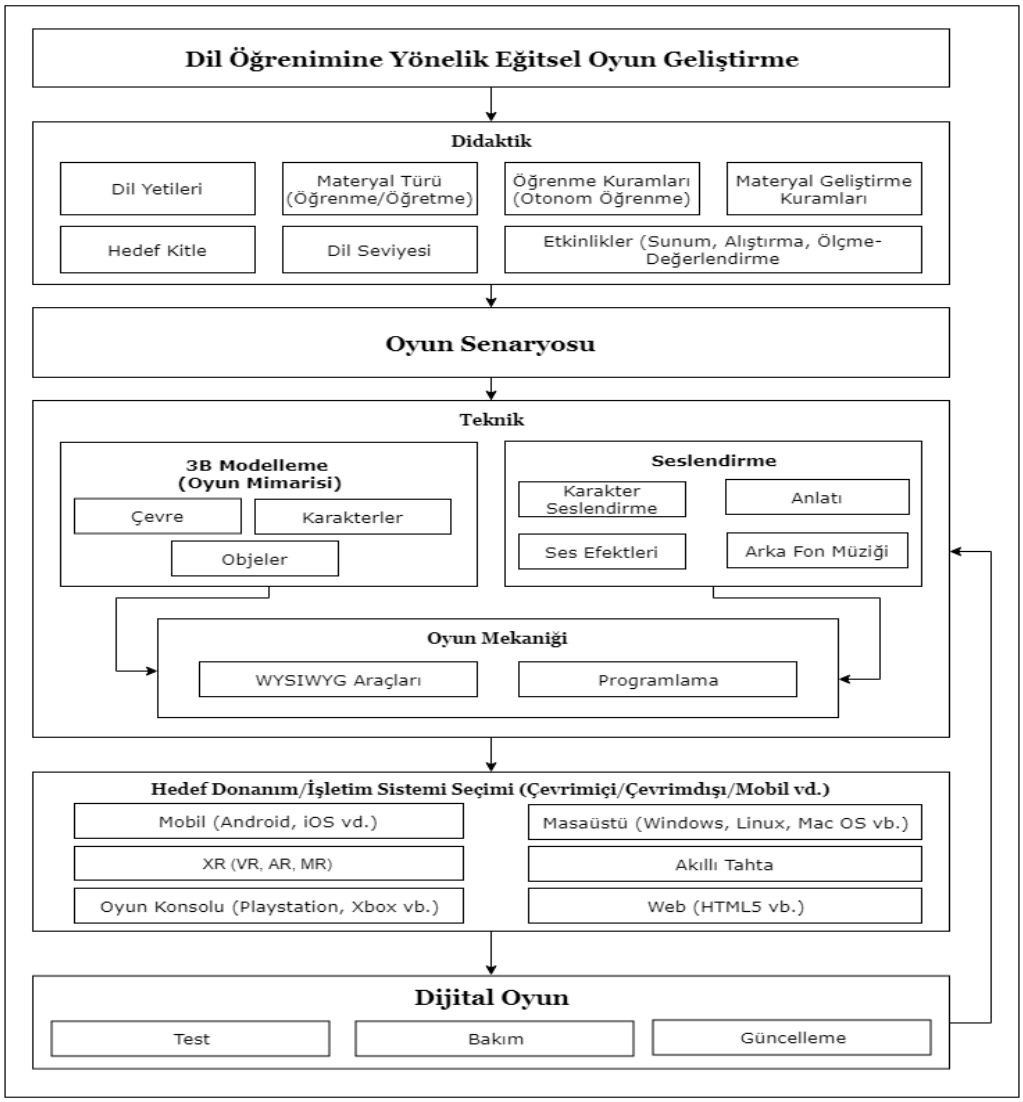
Dijital oyun geliştirmenin teknik boyutunda ise üç önemli unsur söz konusudur:

1) 3D Modelleme (Senaryonun geçeceği üç boyutlu çevrenin, avatar(lar)ın ve diğer üç boyutlu nesnelerin tasarlanması ve üretilmesi),
2) Seslendirme (Avatarların seslendirilmesi, arka fon müziği ve oyun içi ses efektleri) ve
3) Tüm öğelerin birleştirilerek oyunun üretilmesi.

Dijital oyun geliştirme sürecinin didaktik ve teknik boyutları Şekil 1'de gösterilmiştir.

[2] Çeviri Y. A. Tarafından yapılmıştır.

Şekil 1: Yabancı dil öğrenimine yönelik dijital oyun geliştirme süreci



Şekil 1 eğitsel bir dijital oyunun fikir aşamasından ürün olarak hedef kitleye ulaştırılacağı son aşamaya dek tüm süreci göstermektedir. Yabancı dil öğretimine yönelik dijital oyun geliştirme eğitsel ölçütler dikkate alınarak oyun senaryosunun yazılmasıyla başlar. Senaryo oyun için gerekli diğer işlemleri de belirleyen en önemli adımdır. Üretilecek çevre, mimari öğeler, karakterler, nesneler vb. her şey senaryoda kesin bir biçimde belirlendiğinden senaryo daha sonraki aşamalar için bir çeşit yol haritası işlevi görür. Senaryoda öngörülen materyaller takip eden adımlarda öğretmen tarafından üretilir ve hedef donanıma göre derlenerek oyun üretilerek hedef kitleye ulaştırılır.

Eğitsel Oyun Geliştirme Sürecinde Senaryo

Dijital oyun geliştirme sürecinin başlangıcında roman, öykü, tiyatro eseri, film vd. eserlerde olduğu gibi bir senaryo yazılması gerekmektedir. Bu ilk adımda oyunda kullanılacak çevre, nesneler, karakterler ve olaylar senaryoda belirlenir. Dijital oyun geliştirme sektöründe oyun senaryosu hazırlamada piyasadaki başarılı oyunların,

filmlerin ve diğer (edebi) eserlerin incelenmesi ve örnek alınması yoluna gidildiğinden etkileyici bir senaryo hazırlayabilmek için öğretmenler de bu yönteme başvurabilirler. Uysal (2005: 30) sinema ve oyun senaryosu yazmada Crawford'un (1982) ve Freeman'ın (2004) eserlerinin görsel materyal geliştirme sektörünün el kitabı haline geldiğini belirtmektedir. Senaryo yazımının tarihsel süreç içinde gelişimini Aristoteles'in *Poetika* eserinden, Horatius'un *Ars Poetika* eserine Freytag'ın *Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art* eserinden Joseph Campbell'in *The Hero with a Thousand Faces* (1949) ve Field'in *Screenplay: The Foundations of Screenwriting* (1979) kitabına kadar irdeleyen Karadoğan (2016: 10) senaryo yazımında bu eserlerin dönemlerinde ve bazılarının ise günümüze dek görsel sanat dünyasının 'kutsal kitabı' olarak kabul gördüğüne değinmiş ve senaryo yazımında bu eserlerden yararlanılabileceğini belirtmiştir.

Command & Conquer, *Duke Nukem Forever*, *Terminator* gibi oyunların ve ayrıca *Lord of the Rings*, *Minority Report*, *The Wedding Singer*, *The X-files* ve *12 Monkeys* filmlerinin senaryolarında çalışmış olan Freeman (2004), ilk bilgisayarların çıktığı 80'li yıllardan bu yana dijital oyun geliştirmekte olan Crawford (1982), *Star Wars* film serisinin yönetmeni George Lucas ve daha birçok başarılı yapımcı senaryo yazımında bu eserlerden ve başarılı edebi örneklerden yararlanmıştır (Uysal 2005: 30; Karadoğan 2016: 11). Bu çalışma için incelenen çalışmalarda (Crawford 1982; Freeman 2004; Field 1979; Ulaş 2013; Ünal 2014; Şengün 2013) *senaryonun tanımı*, *türleri*, *bileşenleri* ve *etkili senaryo yazımı* olmak üzere dört noktaya değinildiği, 'senaryo' (scenario, script), 'hikâye/öykü' (story, narrative) gibi ayrımlar yapıldığı belirlenmiş, oyunun veya filmin tamamının akışını belirleyen global şema 'senaryo' ve senaryo içindeki daha küçük metin birimleri ise 'hikâye' olarak tanımlanmıştır. Söz konusu çalışmalarda senaryo *öz* ve *biçim* olmak üzere iki bileşenden oluşan bir bütün olarak tanımlanmıştır.

Öz bileşenleri olarak tema, karakter(ler) ve konu (öykü/hikâye), *biçim* bileşenleri olarak ise *kişiselleştirme*, *olaylar örgüsü*, *sessel anlatım araçları*, *görsel anlatım araçları* vd. öğelere değinilmiştir. Freeman (2004: 9) bütün dijital oyunlarda üç çeşit öykü yapısının olduğunu belirlemiştir: çizgisel (linear), dolaşık (nonlinear), ve çok yönlü (multi-path). Senaryo konusunun ayrıntıları bu çalışmanın sınırlarını aştığından bunlara burada kısaca değinmekle yetinilecektir. Senaryo yazımına ilişkin tüm çalışmalar, *etkili bir senaryo yazmanın önceden belirlenebilir kuralları olmadığı* şeklinde özetlenebilir. Etkili bir senaryo yazımı, yazarın yaratıcı düşünebilmesinin sınırlarına ve hedef kitlenin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin de yazılan senaryoyla örtüşmesine, zamanlamaya ve daha birçok dinamik etkene bağlıdır.

Eğitsel oyunlar eğlencelik macera oyunu, edebi eser ve film gibi materyallerden farklı olarak eğitim amaçlı olduklarından, oyun senaryosu *oyunlaştırma* olarak ele alınmaktadır. Ciddi oyun geliştirmenin en önemli kavramı olan *oyunlaştırma*, öğretilmek istenen içeriklerin oynayana (öğrenciye) oyun senaryosuna entegre edilerek örtük biçimde iletilmesidir. Deterding vd. (2011: 2) oyunlaştırmayı "*the use of game design elements in nongame contexts*" şeklinde tanımlamışlardır. Werbach (2014) oyunlaştırmayı tasarımcı açısından değerlendirerek "*the process of making activities more game-like*." şeklinde tanımlamıştır. Oyunlaştırmanın temel amacı öğrenme sürecini daha eğlenceli kılarak öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artırmak olduğundan yazılacak oyun senaryosunun eğlendirici nitelikte olması, oyuncunun oynayarak çözmesi

öngörülen problemlerin veya zorlukların oyunun akışını engellemeyecek derecede olması önemlidir.

Eğitsel oyun için senaryo yazımında oyunlaştırmayla ilintili bir diğer önemli nokta ise öykü(ler)in eğitsel içeriğidir. Eğitsel oyun da nihayetinde bir eğitim materyalidir ve içeriğinin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) (Trim vd.: 2001) ve yapılandırmacı kuram, özerk öğrenme vb. gibi çağdaş kuramlarla belirlenen ilkelerle uyumlu olması gereklidir. AOÖÇ'ye göre dil insanlar tarafından bir takım sosyal etkileşim alanlarında ve küçük öyküler (small talk) halinde kullanıldığından dil öğrenimi ve öğretimi de bu sosyal alan senaryoları üzerinden gerçekleştirilmelidir. AOÖÇ'nin önerileri tüm dünyada dil öğretim kitabı geliştiren yazarlar ve yayınevleri tarafından kabul görmüştür. Ders kitabı yazarı gibi eğitsel oyun geliştiricinin de senaryosunu yazarken AOÖÇ'de belirlenen dil seviyelerini, sosyal etkileşim alanları kataloğunu, hedef kitleye uygun materyal seçimi, dil yetileri, etkinlik türleri vb. gibi konuları göz önünde bulundurmalı ve bunları senaryoya yansıtabilmelidir.

Bu çalışmaya konu olan proje kapsamında geliştirilmesi düşünülen oyunların senaryoları alanyazında değinildiği gibi mekândan (Berlin), karakterden (Erasmus öğrencisi) ve objelerden yola çıkılarak (Anıtkabir) oluşturulmuş ve bu doğrultuda dil ve kültür içeriğine sahip oyun prototipleri geliştirilmiştir. Senaryosu mekândan yola çıkılarak hazırlanan 'Berlin 3D entdecken!' (Almanca) ve objeden yola çıkılarak hazırlanan Anıtkabir (İngilizce) oyunları öğretmenlerin derslerinde kullanarak ders işlemeleri için, senaryosu karakterden yola çıkılarak hazırlanan kampüs oyunu ise öğrencilerin ders dışı zamanlarda oynayarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeleri ve kültürel öğeleri tanımaları için otonom öğrenme konseptine göre tasarlanmıştır. Bir öğretmen aracı olarak tasarlanan 'Berlin 3D entdecken!' oyununun akıllı tahta sürümüyle öğretmen Berlin'in Mitte semtindeki beş tarihi eseri sınıf içi ortamda sunabilir ve B1 seviyesinde Almanca alıştırma etkinlikleri yapabilir. Oyunun PC, online ve mobil sürümleriyle öğrenci ders dışı zamanlarda oynayarak öğrenilen içerikleri pekiştirebilir.

Eğitsel Oyun Geliştirmenin Teknik Boyutu

Şekil 1'de görüldüğü gibi eğitsel oyun geliştirmenin teknik boyutu üç önemli aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla senaryoda öngörülen karakterlerin ve nesnelerin üç boyutlu modellerinin çıkarılması, içeriklerin seslendirilmesi ve bütün oyun unsurlarının oyun geliştirme platformunda birleştirilerek senaryoda öngörülen devinimlerin kazandırılması ve oyunun hedef donanımlara göre derlenerek üretilmesidir. Bu aşamalar aşağıda biraz daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Oyun Geliştirme Platformunun (Game Engine) Belirlenmesi

Geliştirilecek oyunun senaryosu yazıldıktan sonraki ilk adım oyun geliştirme yönteminin belirlenmesidir. Dijital oyun geliştirmek için programlama ve oyun geliştirme platformları (game engine veya game editor) olmak üzere iki seçenek mevcuttur. Programlama yönteminde tasarımcı oyunu kod yazarak, oyun geliştirme platformlarında ise görsel yönergeleri kullanarak üretebilir. Aslında oyun geliştirme yöntemi tercihi daha sonraki adımlarda da (oyunun üretilmesi aşamasında) yapılabilir. Öncelikle oyunda kullanılacak çevre (arazi, bitki örtüsü, yeryüzü şekilleri, nehir, gökyüzü, mevsim vd.) karakterler (avatarlar), canlılar (hayvanlar vd.) ve nesneler (binalar, yollar vd.) üretilir ve

daha sonra da oyun geliştirme platformunun görsel yönergeleri aracılığıyla senaryoda betimlendiği gibi oyun mekaniğine dönüştürülür. Oyunda kullanılacak çevreyi, karakterleri ve nesneleri üretmeye yönelik çok sayıda yazılım mevcuttur ve her bir yazılım kendine özgü farklı formatta tasarım olanağı sunmaktadır. Oyun geliştirme platformu tercihinin sürecin başında belirlenmesi, oyunda kullanılacak çevrenin, karakterlerin ve nesnelerin oyun geliştirme platformuyla uyumlu olması gerekliliğinden dolayı önemlidir. Bir başka ifadeyle, oyun geliştirme platformu tercihi diğer öğelerin tasarlanacağı araç yazılımları da belirleyeceğinden yararlanılacak oyun geliştirme aracı başta belirlenmelidir.

Programlama yoluyla dijital oyun geliştirmek için günümüzde C, C++, C#, Java, Swift, Ruby, Python vb. diller kullanılmaktadır. Eski oyunların birçoğu kod yazılarak bu dillerden biriyle üretilmiştir fakat sadece kod yazarak oyun geliştirme çeşitli nedenlerden dolayı günümüzde tercih edilen bir yöntem değildir. Sadece kod yazarak oyun geliştirmenin önerilmemesinin birçok nedeni vardır, ancak bu nedenlerden en önemli ikisi programlama dili öğrenmenin zorluğu ve oyun geliştirme süresinin uzamasıdır. Bir oyunu sadece bu dillerden birinin kodlarını yazarak geliştirebilecek seviyede öğrenmek çok uzun zaman ve ileri düzey matematik bilgisi gerektirdiğinden kendi oyun materyallerini geliştirmek isteyen yabancı dil öğretmenleri için uygun olmayan bir yöntemdir. İkinci önemli neden ise sadece kod yazarak oyun geliştirme sürecinin uzun zaman almasıdır. Küçük bir oyun yazmak için bile yüzbinlerce belki milyonlarca satır komut yazmak gerekir. Bu nedenlerle kendi dijital oyun materyallerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin programlama bilgisine sahip olmadan da materyal geliştirmelerine olanak sağlayan oyun geliştirme platformlarını kullanmaları önerilir. Oyun geliştirme platformları görsel tasarım (WYSISYG)[3] araçlarıdırlar. Görsel tasarım yoluyla oyun geliştirme platformları zaman ve maliyet tasarrufu sağladığından profesyonel oyun firmaları da bu platformları kullanmaktadır. 'Game engine' anahtar kelimesiyle yapılan web taraması piyasada 100'den fazla oyun geliştirme platformu olduğunu göstermiştir. Ancak bu platformlar incelendiğinde çok büyük çoğunluğunun sadece 2 boyutlu materyaller geliştirilebilen eski kuşak yazılımlar olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada sadece 3 boyutlu oyunlara ve uygulamalara odaklanıldığından 2 boyutlu materyal geliştirme araçları bu çalışmada değerlendirilmemiştir. Piyasada 20'den fazla 3 boyutlu dijital oyun geliştirme platformu olduğu ancak bunların birçoğunun taşınabilir cihazlar gibi hedef donanım ve işletim sistemleri desteği olmadığı belirlenmiştir. Taşınabilir cihazları da destekleyen ve piyasada başarılı olmuş oyunların geliştirildiği 8 3B oyun geliştirme platformu ve özellikleri Tablo 8'de listelenmiştir. Tablo 8'de değerlendirilen özellikler Şekil 1'de anılan öğelerdir. Aşağıda listelenen bu platformlarla 3 boyutlu nesnelerin kullanılabildiği, 360 derece serbest hareketin mümkün olduğu üç boyutlu dijital oyunlar geliştirilebilir.

Tablo 8: 3B oyun geliştirme platformları ve özellikleri

Oyun/Uygulama Geliştirme Platformu	Desteklenen Donanım/Sistem											
	PC			Tablet/Telefon		XR			Web	Diğer	Lisans	
	Win	Mac	Linux	Android	İOS	VR	AR	MR			Ticari	Ücretsiz
CopperCube	✓	✓	×	✓	✓		×	×	✓	✓	✓	×
CryEngine	✓	✓	✓	✓	✓		×	×	✓	✓	✓	✓

[3]http://whatis.techtarget.com/definition/WYSIWYG-what-you-see-is-what-you-get

GameGuru	✓		×		×		×	×		×	×	✓	×	✓	×
Hero	✓		×		×		×	✓		×	×	✓	✓	✓	×
Lumberyard	✓	✓		×		✓		✓	×		×	✓	✓	✓	✓
ShiVa	✓	×		×		✓		×	×		×	✓	×	✓	×
Unity 3D	✓	✓		✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Unreal 4	✓	✓		✓		✓		✓	✓		×	✓	✓	✓	✓

Tablo 8'de Linux dışında bütün işletim sistemlerini desteklediği belirtilen CopperCube[4] ve Lumberyard'la[5]*Breakaway, Star Citizen, Everywhere*ve *Drones Attack* gibi oyunlar geliştirilmiştir. Ancak CopperCube sadece ticari lisansla kullanılabilmektedir. *Prince of Persia 2*: *The Shadow and the Flame*, *Babel Rising 3D, Star Wars: The Old Republic, The Elder Scrolls Online, The Big Escape, Asylum,* gibi oyunların geliştirildiği Game Guru[6], Hero[7] ve ShiVa[8] platformlarının destekledikleri donanım ve işletim sistemleri Tablo 8'de görüldüğü gibi kısıtlıdır ve her üçü de ticari lisansla kullanılabilmektedir. Tablo 8'de taşınabilir cihazlar dahil her tür donanım ve işletim sistemi desteği olan ve ücretsiz lisansla kullanılabilen üç platform olduğu görülmektedir: CryEngine, Unity 3D ve Unreal. Tablodaki 'Diğer' başlığı altında Playstation, X-Box ve Wii gibi konsollar ile çeşitli TV sistemleri Facebookgamer gibi ortamlar kastedilmektedir ve bu üç platform bunları da desteklemektedir. CryEngine platformu *Far Cry, Crysis, Sniper: Ghost Warrior 2*oyunlarının geliştirilmesinde kullanılmıştır[9]. Unreal platformuyla *Marvel Heroes, Batman, Arkham Origins, Infinity Blade 3* gibi birçok oyun geliştirilmiştir[10]. *Adam, D.R.O.N., Pokémon GO, Super Mario Run, Angry Birds 2, Wasteland 2* oyunları Unity platformuyla geliştirilmiştir[11]. Buraya kadar anılan oyunları tümü eğlencelik oyunlardır. Diğer platformlardan farklı olarak Unity eğitsel oyunlar geliştirmede de yaygın olarak kullanılmıştır. Buna örnek olarak Goethe Enstitüsü'nün *Das Geheimnis der Himmelsscheibe, Ein rätselhafter Auftrag* ve *Duschans Schulweg* oyunları verilebilir.

Oyun geliştirme platformları web sayfaları ve mağazaları (asset store) üzerinden oyun geliştiricilere imge oluşturma (render) yazılımı, avatar kontrolü, fizik motoru, sensör, ses, animasyon, yapay zekâ, ağ, bellek yönetimi, çoklu işlem, çoklu dil desteği, çoklu ortam desteği vb. temel işlevler ile eklenti (plug-in), hazır kodlar (script), modeller, sesler ve şablonlar da sunmaktadırlar. Amaca uygun oyun geliştirme platformu seçimi, Tablo 8'de değinilen özellikleri ve sundukları hazır nesneler ve geliştirme araçları incelenerek materyal tasarımcı tarafından yapılmalıdır. Oyun geliştirme platformu seçiminde bağımsız değerlendirme kuruluşlarının derecelendirme listelerinden de yararlanılabilir. Redhat, Crowd ve Discover SDK kuruluşlarının 2017 ve 2018 en iyi oyun geliştirme yazılımı listelerinde Unreal, Unity ve CryEngine platformları ilk üç sırada yer almışlardır[12]. Bu çalışmanın konusu olan proje kapsamında dijital oyun geliştirmek için

[4]http://www.ambiera.com/coppercube/games.html
[5]https://aws.amazon.com/lumberyard
[6]https://www.game-guru.com/demo
[7]http://www.heroengine.com/he-games
[8]http://www.shiva-engine.com/games
[9]https://www.cryengine.com/showcase
[10]https://www.unrealengine.com/en-US/showcase
[11]https://unity.com/madewith
[12]http://www.discoversdk.com/blog/6-top-game-engines-in-2017
https://www.g2crowd.com/categories/game-engine
https://venturebeat.com/2014/08/20/the-top-10-engines-that-can-help-you-make-your-game

söz konusu platformların teknik özellikleri, sundukları olanaklar ve üretilen oyunlar incelenerek Unity3D tercih edilmiştir. Unity özellikle kullanım kolaylığı, desteklediği taşınabilir donanımlar ve işletim sistemleri (Android, İOS tablet ve telefonlar; konsollar, XR sanal gözlükler) 3D model formatları ve yapay zekâ desteğiyle diğer platformlardan daha elverişli bir oyun geliştirme platformu olarak öne çıktığından tercih edilmiştir. Çalışılacak dijital oyun geliştirme platformu belirlendikten sonraki adım üç boyutlu oyun karakterlerinin ve nesnelerinin üretileceği tasarım araçlarının belirlenmesidir.

3B Modelleme (Dijital Oyun Mimarisi) Yazılımının Belirlenmesi

Tüm oyun mimarisinin ve mekaniğinin kodlamayla yazıldığı eski kuşak yekpare oyunlardan farklı olarak çağdaş oyunlar modüler yapıdadırlar. Yapay zekâ hariç oyun senaryosunda öngörülen her şey; mimari öğeler (çevre, binalar, araçlar, nesneler vd.), karakterler ve olaylar ayrı yazılımlarla bağımsız olarak geliştirilir ve daha sonra oyun geliştirme platformunda birleştirilirler. Oyun geliştirme platformları dahili olarak nesne ve mimari öğe tasarlamaya yönelik işlevler de içerirler. Oyun platformunun bu işlevlerinden yararlanarak çevre (Terrain), karakterler ve geometrik nesneler (küp, silindir vd.) oluşturulabilir. Fakat platformların modelleme işlevleri yeryüzü şekilleri ve standart geometrik şekillerin ötesine geçen ayrıntılı mimari tasarımlarda çok verimli çalışmamaktadır. Bu nedenle profesyonel bir 3B tasarım yazılımından yararlanmak gerekir. Oyun senaryosunun gerektirdiği çevreyi, karakterleri ve nesneleri geliştirme- nesnelerin üç boyutlu dijital modeli üretildiğinden- bu süreç bilgisayar terminolojisinde '*modelleme*' olarak adlandırılmaktadır. Üç boyutlu modelleme yazılımları sadece dijital oyunlar için nesneler ve mimari öğelerin geliştirilmesiyle sınırlı olmayıp endüstriyel alanda (3B yazıcılar) ve sinema dünyasında da kullanılabilecek tasarımlar geliştirmeye olanak sağlarlar. Piyasada çok sayıda 3B modelleme yazılımı mevcuttur ve her yazılımla kendine özgü farklı formatlarda model üretilebilmektedir. Piyasada 30'un üzerinde farklı model formatı mevcuttur ancak yaygın dijital oyun geliştirme platformlarının ve bu proje için seçilen Unity 3D'nin desteklediği mimari model formatları fbx, obj, 3ds, x3d, dae ve stl'dir. Bu nedenle dijital oyun için üretilecek çevrenin, karakterlerin ve mimari öğelerin geliştirileceği modelleme yazılımlarının bu formatlarda tasarıma olanak verip vermediğine ve lisans koşullarına göre değerlendirilmesi gerekir. 3B modelleme amacıyla kullanılabilecek en yaygın 10 yazılım, destekledikleri model formatları ve lisans durumları Tablo 9'da listelenmiştir:

Tablo 9: 3B Modelleme yazılımları ve özellikleri

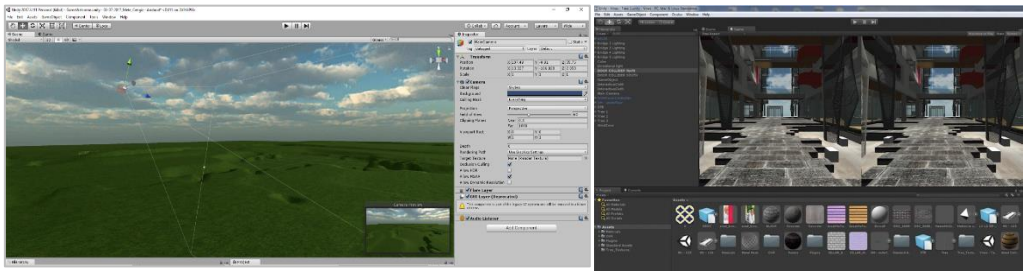
3B Modelleme Yazılımı	3B model formatları							Lisans	
	fbx	obj	dae	3ds	x3d	stl	Diğer	Ticari	Ücretsiz
3DReshaper	×	✓	×	×	×	×	✓	×	×
3ds Max	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Blender	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓
Cinema 4D	✓	×	✓	×	×	✓	✓	✓	×
Inventor	×	×	×	✓	×	✓	✓	✓	✓
Maya	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓
SketchUp	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓
SolidWorks	×	×	×	×	×	✓	✓	✓	×
Zbrush	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	×

Tablo 9'da görüldüğü gibi üç boyutlu modelleme yazılımları kendi formatlarının yanı sıra yaygın üç boyutlu mimari formatlarından en az birini desteklemektedir. Autodesk 3ds Max ve Blender yazılımları ise kendi formatlarının yanı sıra yaygın tüm formatlarda modelleme yapmaya olanak sağlamaktadır. Seçilen dijital oyun geliştirme platformuna (Tablo 8) göre Tablo 9'daki yazılımlardan uygun olanı seçilmelidir. 3ds Max ve Blender modelleme yazılımları oyun endüstrisinde yaygın olarak kullanılmıştır. Her iki yazılım da çok güçlü modelleme araçlarına sahiptir. 3ds Max ve Blender'in güçlü araçlarına ilaveten lisans koşulları da cazip olduğundan bu proje kapsamında geliştirilen oyunların mimari öğelerinin ve nesnelerinin oluşturulması için bu iki yazılım kullanılmıştır. Blender tamamen ücretsizdir. 3Ds Max'in ise okul ve öğrenci sürümü 3 yıl boyunca ücretsiz kullanılabilmektedir.

Çevrenin (Terrain) Oluşturulması

Oyun senrayosu yazıldıktan sonra oyun geliştirmenin ilk adımı senaryoda betimlenen çevrenin oluşturulmasıdır. Çevre oyun terminolojisinde 'Terrain' olarak adlandırılmaktadır. Senaryoda öngörülen çevre ve yeryüzü şekilleri (dağ, tepe, vadi, nehir, gökyüzü, bulutlar vd.) dijital oyun geliştirme platformuyla ve görsel tasarım yöntemiyle (kod yazmadan) gerçekleştirilir. Şekil 2'de (sol) proje kapsamında tasarlanan üniversite kampüsü ve 'Berlin 3D entdecken!' oyunu için Unity oyun geliştirme platformuyla oluşturulmuş çevre (yeryüzü ve gökyüzü) gösterilmektedir. Sağdaki şekil ise Unity platformunda sanal gerçeklik donanımları için hazırlanan çevrenin etkileşim özelliklerinin belirlenmesini örneklemektedir:

Şekil 2: Çevrenin oluşturulması ve özelliklerinin belirlenmesi



Unity yeryüzü (çimenlik, taşlık, kayalık, çamurlu, kar kaplı vd.) ve gökyüzü için (gündüz, gece, günün dilimi, açık, bulutlu vb.) farklı seçenekler sunmaktadır. Senaryonun geçeceği çevre hedef donanım (PC, mobil, sanal gerçeklik gözlüğü vd.) dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Hedef donanım, çevrenin ebatı, çözünürlüğü ve etkileşimli öğeleri gibi birçok teknik özellikleri belirler. Oyunun PC, telefon/tablet ve konsol gibi donanımlara uyarlanarak derlenmesi sürecin son aşamasında da seçilebilirken sanal gerçeklik gözlüğünün gerektirdiği özellikler çevre oluşturma aşamasında belirlenmelidir. Sanal gerçeklik ortamı için gerekli özellikler ve işlevler Unity oyun platformunda XR başlığı altında ele alınmaktadır[13]. Unity sanal gerçeklik (İng. Virtual Reality = VR), arttırılmış gerçeklik (İng. Augmented Reality = AR) ve karma gerçeklik (İng. Mixed Reality = MR) öğelerinin tümünü desteklemektedir. XR oyunlarının ve uygulamalarının kullanılabileceği iki tür sanal gerçeklik gözlüğü mevcuttur: 1) Kendi ekranı olmayan, akıllı telefona monte edilen sanal gerçeklik gözlükleri (Örn. Google Cardboard ve VR

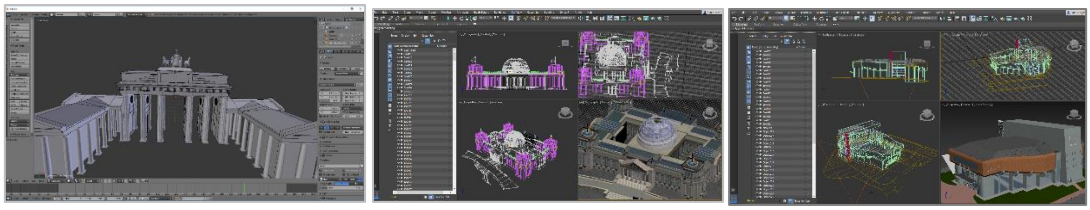
[13]https://docs.unity3d.com/Manual/XR.html

Box), 2) Kendine özgü ekranı ve seslendirme donanımı olan sanal gerçeklik gözlükleri (Örn. Daydream, Oculus, M. S. HoloLens, Playstation VR, OpenVR ve HTC Vive). Seçilecek XR donanımı oyuna uygulanacak işlevleri belirlediğinden materyal geliştirme sürecinde çevre oluşturulurken hedef donanımın belirlenmesi önemlidir.

3B Mimari Öğelerin ve Nesnelerin Modellerinin Oluşturulması

Dijital oyun geliştirme sürecinde çevre oluşturulduktan sonraki adım oyunun ana ve yan karakterlerinin ve senaryoda öngörülen çevrede yer alması planlanan öğelerin tasarlanmasıdır. Son on beş yılda başta bu proje için yararlanılan Unity platformu olmak üzere hemen hemen bütün oyun geliştirme platformları ve üç boyutlu tasarım yazılımı firmaları tarafından kullanıcılara (ücretli veya ücretsiz) hazır üç boyutlu malzemeler sağlayan 60'tan fazla mağaza (asset store) açılmıştır[14]. Materyal geliştiriciler dijital oyunlarında kullanmak üzere bu mağazalardan hazır karakterler ve nesneler temin edebilirler. Ancak üç boyutlu dijital model tasarımı göreceli olarak yeni olduğundan kapsamlı bir oyun için gerekli olan tüm nesneler bu mağazalarda bulunmayabilir veya mağazalarda bulunan ürünler materyal geliştiricinin senaryosuna uygun olmayabilir. Örneğin malzeme mağazasında birçok bina türü bulunmaktadır. Ancak Uludağ Üniversitesi kampüsündeki kültür merkezi gibi belli bir mimariye sahip özel binalar genellikle bulunmamaktadır. Ayrıca mağazalarda sunulan modeller oyun dışı amaçlarla da örneğin endüstriyel amaçla tasarlanmış olabilir ve endüstriyel amaçlı modeller bir oyun donanımının kaldıramayacağı derecede ayrıntı içerebilir. Bu durumda materyal geliştirici kendi üç boyutlu nesnelerini üretme yoluna gidecektir. Bu çalışmaya konu olan proje kapsamında üretilen dijital oyunlarda kullanılmak üzere otomobiller, yollar, trafik işaretleri ve lambalar, ağaçlar, çalılar ve karakterler Unity'nin malzeme mağazasından ücretsiz olarak temin edilmiş, özel mimariye sahip binalar ise araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Bunun için öncelikle dijital oyunun senaryosunda öngörülen mimari öğelerin ve nesnelerin tasarlanacağı bir üç boyutlu modelleme yazılımı belirlenmelidir (Tablo 9). Üç boyutlu modelleme yazılımları görsel tasarım araçlarıdır ve mimari öğelerin ve nesnelerin tasarlanmasında parametrik ve doğrudan (göz kararı) tasarım olmak üzere iki yöntemle çalışırlar. Parametrik tasarımda kullanıcı tasarlayacağı nesnenin ölçülerini yazılıma sayısal değerler olarak girer ve yazılım, girilen değerlere uygun ölçülerde nesneyi oluşturur. Doğrudan tasarımda ise materyal geliştirici oluşturacağı nesnelerin ölçülerini göz kararı ayarlayarak kendisi elle oluşturur. Şekil 3'te '*Berlin 3D entdecken!*' oyununun senaryosunda yer alan Brandenburg Kapısı'nın Blender yazılımıyla (sol), tarihi parlamento binasının (orta)ve kültür merkezinin (sağ) ise 3ds Max yazılımıyla ve doğrudan tasarım yöntemiyle oluşturulması gösterilmiştir:

Şekil 3: Blender yazılımıyla mimari öğelerin üç boyutlu dijital modellerinin tasarlanması



Teknik açıdan bütün üç boyutlu nesneler (modeller) bir nokta (vertex), bir kenar çizgisi (edge) ve bunların birleşimi olan yüzeylerin (face) oluşturduğu parçaların (poligonların)

[14]https://www.hongkiat.com/blog/60-excellent-free-3d-model-websites

bir araya getirilmesiyle oluşturulurlar. Böylece bir model on binlerce poligondan ve yüzey desenlerinden (texture) oluşur. Poligon sayısı ve yüzey deseninin çözünürlüğü arttıkça tasarlanan model de buna paralel olarak daha ayrıntılı biçimde ve gerçeğe yakın biçimde oluşturulur. Ancak poligon sayısı ve yüzey deseni aynı zamanda modelin hacmini ve bununla da hedef donanımda çalışma performansını etkileyeceğinden tasarımcı modelini gerçeğe yakınlığı ile donanım performansı arasında bir denge kurarak tasarlamalıdır. Eğlencelik oyunlardan farklı olarak eğitsel oyundaki mimari öğeler oyun nesnesi olmanın yanı sıra kültürel içeriklerin aktarıcısı da olduklarından özelliklerinin belirgin olması önemlidir. Örneğin Parlamento binasının ön cephesindeki 'Dem Deutschen Volke' ifadesi ve Zafer Sütunu'nun kare kaidesi üzerindeki gravürler, spiral gövdesindeki II. Wilhelm'in taç töreni tablosu ve kulenin tepesindeki melek figürü gibi ayrıntılar kültür aktarımı açısından önemli olduğundan tasarımda bunlardan tasarruf edilmemiş, mimari modellere işlenmiştir (Şekil 4).

Şekil 4: Eğitsel oyunda kullanılacak mimari öğelerin kültürel özelliklerine örnekler

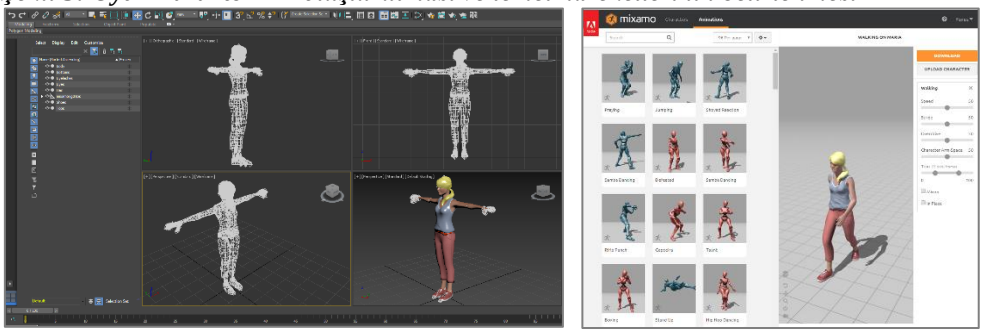
Dijital oyun senaryosunda öngörülen binaların, araçların, eşyaların, bitkilerin, canlıların vd. tüm öğelerin üç boyutlu modelleme yazılımıyla ayrı ayrı oluşturularak daha sonra dijital oyun geliştirme platformunda birleştirilmek üzere dijital platformun desteklediği formatlardan birine (Unity için fbx veya obj) dönüştürülerek kaydedilmesi gerekmektedir.

Oyun Karakterlerinin (Avatarlarının) Oluşturulması

Senaryoda öngörülen karakterler de üç boyutlu model mağazalarından temin edilebilir ancak üç boyutlu mimari öğelerdeki durum karakterler için de geçerlidir: Model mağazalarından temin edilen karakterler oyun senaryosunun beklentilerini karşılamayabilir. Dijital oyun karakterlerinin geliştirilmesi teknik açıdan 3 boyutlu mimari öğelerin tasarlanmasıyla aynıdır yani karakterler de poligonların birleşiminden oluşan nesnelerdir ve Blender, 3ds Max gibi birçok üç boyutlu model tasarım yazılımıyla karakterler tasarlamak mümkündür. Ancak *Mixamo* gibi bazı yazılımlar sadece karakter (insan, hayvan, humanoid ve robot) tasarımında uzmanlaşmıştır. Tasarımcı söz konusu tasarım yazılımlarından birini tercih ederek ana ve yan karakterleri, varsa diğer canlıları tasarlayarak oyun geliştirme platformunun desteklediği formatlardan birine dönüştürerek kaydetmelidir. Statik mimari öğelerden farklı olarak humanoid karakterlerin oyun mekaniğinde öngörülen devinimleri yapabilmesi (yürüme, koşma vs.) için tasarım esnasında eklemlerinin (rig) belirlenerek devinime uygun halde oluşturulması gerekmektedir.

Kampüs ve 'Berlin 3D entdecken!' oyunlarının ana karakterinin modelleme yazılımlarıyla oluşturularak hareketlendirilmesi Şekil 5'te gösterilmiştir (sol = 3Ds Max, sağ = Mixamo):

Şekil 5: Oyun karakterinin oluşturulması ve temel hareketlerinin belirlenmesi



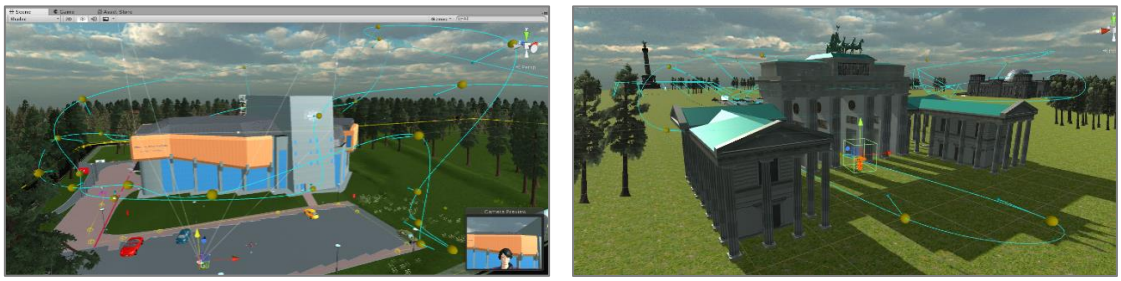
Üç boyutlu modelleme yazılımlarıyla karakterlerin, mimari öğelerin ve nesnelerin oluşturulmasıyla dijital oyun geliştirmenin sondan bir önceki adımına gelinmiştir. Tek tek oluşturulan üç boyutlu modeller artık oyun geliştirme platformunda senaryoda öngörüldüğü gibi çevreye yerleştirilmeye hazır haldedirler.

Karakter tasarımının artistik yönü oyunun başarısı açısından önemlidir. Bu bağlamda piyasadaki birçok eğitsel oyunda kullanılan iki boyutlu statik görsellerden veya basit çizimlerden oluşan karakterlerin, adam asmaca ve flaş kart gibi küçük oyunların güçlü görsel tasarımlarla oluşturulmuş süper kahraman özelliklerine sahip karakterler ve fantastik senaryolar üzerine kurulu eğlencelik oyunlara aşina olan genç kuşakları cezbetmesini beklemek çok gerçekçi olmaz. Oyunun hedef kitle tarafından benimsenmesi için eğitsel oyunun karakterleri de eğlencelik macera oyunlarının karakterlerinden daha az gerçekçi ve daha az çekici olmamalıdır.

Dijital Oyunun Üretilmesi

Senaryoda öngörülen karakterler ve nesneler üretildikten sonra dijital oyun geliştirme platformunda senaryoda öngörüldüğü biçimde çevreye yerleştirilebilir (Şekil 6):

Şekil 6. Oyun öğelerinin dijital oyun geliştirme platformunda birleştirilmesi



Oyunda geçecek konuşmaların, arka fon müziğinin ve ses efektlerinin sahnedeki ilgili karakterlere ve nesnelere bağlanması (Örn. karakterlerin konuşması, otomobillerin motor sesi vs.) ve zamanlama, ses seviyesi vb. gibi seçeneklerinin belirlenmesi bu aşamada gerçekleştirilir.

Oyunun üretilmesinden önce yapılması gereken son işlem senaryoda öngörülen olayların zamanlamasının ve biçiminin belirlenmesidir. Karakterlerin ve nesnelerin hareket seçeneklerini belirlemede de yine kod yazma veya oyun geliştirme platformunun sunduğu görsel araçlar tercih edilebilir. Oyun geliştirmenin diğer aşamalarında olduğu

gibi kod yazarak eylemleri belirleme programlama bilgisi gerektiren, uzun ve zahmetli yöntemdir. Unity malzeme mağazası nesnelerin devinim seçeneklerini belirlemek amacıyla *Playmaker*, *Behaviour Machine*, *Pegasus* ve *WayPoint* gibi görsel araçlar sunmaktadır (Şekil 7):

Şekil 7. Oyun öğelerinin devinim seçeneklerini belirlemeye yönelik araç yazılımlar

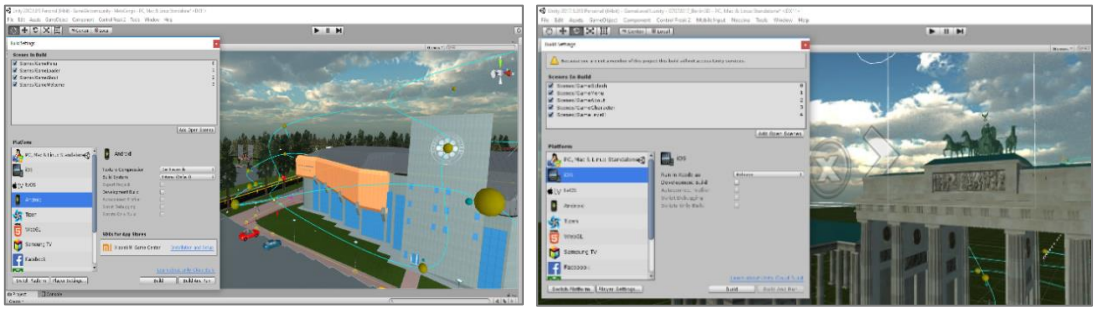
Bu yazılımlarla kameraya, karakterlere veya nesnelere belirli bir hat üzerinde önceden tanımlı veya otonom olarak hareket etme özelliği kazandırılabilir. Örneğin yolda yürüyen yayalar ya da trafikte giden araçlar gibi.

Görsel tasarım araçlarıyla gerçekleştirilemeyen tek özellik yapay zekâ gerektiren ileri düzey etkileşim eylemlerdir. Dijital düzeneklerin etkileşim yetenekleri Feninger (1990: 80) tarafından düşük, orta ve ileri seviye olmak üzere üçe ayrılmıştır. Feninger'e (1990) göre düşük seviyeli etkileşim, kullanıcının harekete geçirdiği mekanik devinimlerdir. Örneğin kullanıcının klavyedeki ok tuşlarına bastığında karakterin veya nesnenin ilgili ok yönünde hareket etmesi düşük seviyeli etkileşime örnek olarak verilebilir. Orta seviye etkileşimde ise oyun karakterinin veya nesnesinin kullanıcıdan bağımsız olarak önceden tanımlı bir rotada ilerlemesi ve tanımlı işlemleri gerçekleştirebilmesidir. İleri seviye etkileşimde ise oyun karakterinin veya nesnelerinin oyuncudan tamamen bağımsız, otonom olarak kendi kararları doğrultusunda devinebilmeleridir. Şekil 10'da gösterilen yazılımlar oyun öğelerine düşük ve orta seviyede etkileşim kazandırmaya olanak sağlamaktadır. İleri seviyede etkileşim sağlayan yapay zekâ davranışı içinse iki seçenek söz konusudur: Birinci seçenek karakterin senaryoda karar alınması gereken durumlarda, mevcut seçeneklerden her defasında birini rasgele seçerek ilerlemesi, ikinci seçenek ise karakterin seçenekleri deneyerek (öğrenerek) oyun senaryosunda ilerlemesi. Ve bu iki seçenek de ancak ileri düzey program kodları ve özel donanımlarla mümkündür. İleri düzey etkileşim yeteneğine sahip tamamen otonom araçlar, oyunlar ve robotlar bilgisayardilbilimden çip teknolojisine kadar birçok alanda ileri düzey bilgi ve teknoloji gerektirdiğinden özellikle öğrenebilen sistemler günümüzde henüz laboratuvar aşamasındadır (Fraunhofer 2017:22; Hausser 2004:16; Carstensen 2017: 161; Schmidt-Schauß ve Sabel 2013: 3). 2018 yılı itibarıyla piyasadaki dijital oyunların, uygulamaların veya robotların istisnasız hepsi düşük ve orta seviyede etkileşim yeteneği sergileyebilmekte, yani sadece önceden tanımlı algoritmaları izleyebilmektedir. Bu nedenle eğitsel dijital oyun tasarımcısının da dijital oyununda rol verdiği karakterlere ve öğelere mevcut yazılımları kullanarak düşük ve orta seviyede etkileşim seçeneklerini eklemekle yetinmesi gerekmektedir.

Çevre dahil bütün üç boyutlu nesneler oyun geliştirme platformunda birleştirildikten ve senaryo algoritmaları tanımlandıktan sonra dijital oyun geliştirme sürecinin son adımı oyunun hedef platforma göre derlenerek üretilmesidir (build). Oyunun hatalara karşı test edilmesi, oyun nihai sürümü derlenmeden önce Unity içinde çalıştırılarak test edilebilir. Oyun geliştirme aşamasında test edilirse Unity olası hataları kullanıcıya ayrıntılı olarak

rapor ederek düzeltme olanağı vermektedir. Unity 3D platformu kullanıcıya oldukça kolay bir derleme arayüzü sunmaktadır. Bu son aşamada kullanıcının yapması gereken tek şey, Dosya menüsünden 'Build Options' komutunu seçerek oyununun çalışmasını istediği hedef donanımı (örn. PC veya Android telefon) listeden seçerek oyunun bilgisayar tarafından üretilmesini sağlamaktır (Şekil 8).

Şekil 8: Unity oyun geliştirme platformunun oyun derleme (build) menüsü



Derleme, oyun nesnelerinin ve olaylarının hedef donanımın yorumlayacağı kodlara dönüştürme işlemidir ve üretilen oyun, tasarımcının bilgisayarında tanımladığı bir dizinde ve hedef donanımın gerektirdiği formatta kaydedilecektir. Oyunun PC ve akıllı tahtada çalışması seçildiyse üretilen dosya belirlenen dizinde EXE, Web için HTML, Android cihazlar için APK ve İOS cihazlar içinse Xcode formatında kaydedilecektir. Oyun artık çalışır durumdadır ve oyun geliştirici, materyalin bu son şeklini hedef kitleye ulaştırmadan önce hedef donanımda test ederek (varsa) bilgisayar terminolojisinde 'bug' olarak ifade edilen hataları ayıklayabilir ve oyunu gerekli ekleme çıkarma işlemleriyle güncelleyerek son şeklini web sayfası, Google Play Store veya Apple App Store gibi sanal mağazalardaki hesabı üzerinden hedef kitleye ulaştırabilir.

Sonuç

Bilgisayar destekli dil öğrenimi ve dijital oyunlarla dil öğreniminin, yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde dijital oyun kullanmaya ve geliştirmeye ilişkin görüşlerinin ve dijital oyun geliştirme süreçlerinin ele alındığı bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar dijital oyunlarla dil öğreniminin ülkemizdeki güncel durumunu Bursa örneğiyle ortaya koymaktadır.

Bu çalışmadan 6 sonuç elde edilmiştir. Elde edilen *birinci sonuç* yabancı dil öğretmenlerinin dijital oyun profilinin çok yüksek olmadığını, öğretmenlerin dijital oyun kültürüne uzak olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretmelerinin yarıdan fazlası hayatında hiç dijital oyun oynamamış, kendi yabancı dil öğrenim sürecinde dijital oyunlardan yararlanmamış ve derslerinde yabancı dil öğretimine yönelik dijital oyunlardan yararlanmamıştır. *İkinci sonuç* ise dijital kültüre uzak olan bu yabancı dil öğretmenlerinin gerekçelerine ilişkindir: Dijital oyun kültürüne uzak olan öğretmenlerin yarıya yakını yabancı dil öğretiminde dijital oyunların yararı olmayacağını düşünmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin dijital oyun kültürüne uzak olmalarının diğer gerekçelerinin derste dijital oyunlardan yararlanmaya yönelik pedagojik bilgi sahibi olmama, piyasada derse uygun dijital oyun olmaması, müfredatta dijital oyunlara yer verilmemesi ve öğretmenlerin bilgi teknolojileri becerilerini derste dijital oyunlardan yararlanmaya yeterli görmemeleri olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bu gerekçeler

içerisinde en az oran öğretmenlerin bilgi teknolojileri becerilerini yeterli bulmamalarıdır. Öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu ilk üç gerekçeyle dijital oyunlardan derslerinde yararlanmadıklarını belirtirken öğretmenlerin sadece üçte biri bilgi teknolojileri becerilerinin yetersiz olduğu gerekçesini belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen *üçüncü sonuç* yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde dijital oyunlardan yararlanma sıklığı ve oyunlarla ilgilidir: Öğretmenlerin yarıdan fazlası derslerinde dijital oyunlardan yararlanmazken, yararlananlar da en iyi olasılıkla 'nadiren' yararlanmaktadır. Çalışmadan elde edilen *dördüncü sonuç* derslerinde dijital oyunlardan yararlanan öğretmenlerin başvurdukları oyun türleriyle ilgilidir: Yabancı dil öğretmenleri derslerinde sadece klasik oyunların dijital sürümü olan adam asmaca, flaş kartlar, bulmaca vb. 'küçük oyunları' kullanmışlardır. Çalışmadan elde edilen *beşinci sonuç* yabancı dil öğretmenlerinin oyunlaştırma (gamification, Gamifizierung) kavramını bilmediklerini göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen *altıncı sonuç* öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi derslerinde kullanmak üzere dijital oyun geliştirme fikrine çok uzak olduklarını göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dijital materyal geliştirmeyi zor ve pahalı bir süreç olarak gördükleri için kendi derslerinde kullanmak üzere dijital oyun geliştirmeyi düşünmedikleridir. Öğretmenlerin dijital oyun kültürüne ilişkin bu sonuçlar alanyazında Yılmaz İnce ve Demirbilek (2013), Gerber ve Price (2013), Breuer (2010), Lacasa vd. (2008), Sandford vd. (2006), Turkle (2005) gibi araştırmacıların elde ettikleri *öğretmenlerin dijital oyunlarla yabancı dil öğrenimine yönelik olumsuz veya çekimser* yaklaştığı sonucuyla uyumludur. Farklı zamanlarda ve farklı ülkelerde yapılan bu araştırmalar neredeyse tüm dünyada yabancı dil öğretmenlerinin dijital oyunlarla yabancı dil öğrenimi konusuna mesafeli yaklaştığını göstermektedir.

Bu durum yabancı dil öğretmenlerinin dijital oyun kültürüne yakınlaşabilmeleri ve derslerinde bu oyunlardan verimli bir şekilde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin bunları derste kullanmalarının teşvik edilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ancak çalışmanın kuramsal bölümünde de değinildiği gibi dijital oyunlarla yabancı dil öğrenimi göreceli olarak yeni bir alan olduğundan piyasada yeterli sayıda dijital oyun bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri küçük oyunlar derse entegre edilebilir nitelikte değildir veya her birinin içeriği dakikalar içinde öğrenci tarafından kullanılabilecek denli azdır. Hemen hemen hepsi öğrencinin kendi kendine oynayarak öğrenmesi konseptine göre tasarlanmış olan bu küçük oyunlarla kapsamlı ve verimli bir yabancı dil öğrenim ve öğretim süreci düşünülemez. Bu bağlamda öğretmenlerin de etkin olarak katılabileceği, öğretme amacıyla kullanabileceği dijital oyunlar ve oyunlaştırılmış uygulamalar bu sorunun çözümüne katkıda bulunabilir. Ancak piyasada bu tür oyunlar ve oyunlaştırılmış uygulamalar da mevcut değildir.

Bu durum, çalışmanın eğitsel dijital oyun geliştirme sürecinin ele alındığı üçüncü bölümünün gerekçesini oluşturmuştur. Dijital oyunlarla yabancı dil öğretimi alanındaki bu eksikliğin giderilmesine, öğretmenlerin kendi dijital oyunlarını geliştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla bu çalışmanın üçüncü bölümü eğitsel dijital oyun geliştirme sürecine ayrılmıştır. Ancak bu bilgilerin hedef kitleye ulaşması, yabancı dil öğretmenlerinin kendi derslerinde kullanmak üzere eğitsel dijital oyun geliştirmelerinin mümkün olup olmayacağı veya ne oranda mümkün olacağı ve bunların verimliliği uzun vadede ve yapılacak bilimsel çalışmalarla ortaya çıkacaktır. Bu çalışma yabancı dil

öğretmenlerinin kendi oyun materyallerini geliştirmeleri gibi uzak bir hedef doğrultusunda atılmış küçük bir ilk adımdır.

Kaynakça

Allsop, Yasemin / Yıldırım, Ebru Yeniman /Screpanti, Marina. (2013): "Teachers' beliefs about game-based learning: A comparative study of pedagogy, curriculum and practice in Italy, Turkey and the UK." Paper presented at the European Conference on Games Based Learning.

Alyaz, Yunus / Genç, Zübeyde Sinem (2016): "Digital game-based language learning in foreign language teacher education." in: Turkish Online Journal of Distance Education, (17/4), S. 130-146. doi:10.17718/tojde.44375 Erişim tarihi: 15.02.2017.

Berns, Anke / Palomo-Duarte, Manuel. / Dodero, Juan Manuel / Valero-Franco, Concepción (2013): "Using a 3D online game to assess students' foreign language acquisition and communicative competence." Paper presented at the European Conference on Technology Enhanced Learning.

Bezircilioğlu, Sinem (2016): "Mobile Assisted Language Learning." in: Journal of Educational and Instructional Studies in the World, (6/1), S. 9-12. Erişim tarihi: 03.02.2018.

Bickerton David / Stenton Tony / Temmerman Martina (2001): "Criteria for the evaluation of authoring tools in language education." in: Chambers A. & Davies G. (Eds.) *Information and Communications Technologies in language learning: a European perspective.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Blamire, Roger (2010): Digital games for learning: Conclusions and recommendations from the IMAGINE project. European Schoolnet. http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/IMAGINE%20Conclusions%20and%20recommendations%202010-3.pdf. Erişim tarihi: 23.03.2018.

Breuer, Johannes (2010): *Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning*. LfM-Dokumentation, Band 41. https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf. Erişim tarihi: 20.03.2018.

Bunderson, C. Victor (1974): "A status report on the TICCIT project." in: American Federation of Information Processing Societies: 1974 National Computer Conference, 6-10 May 1974, Chicago, Illinois, USA. doi: 10.1145/1500175.1500209. Erişim tarihi: 15.06.2017.

Butler, Yuko Goto (2015): "The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives." in: System, (54), S. 91-102.

Campbell, Joseph (1949): *The Hero with a Thousand Faces*. NYC: Pantheon Books.

Carstensen, Kai-Uwe (2017): Sprachtechnologie Ein Überblick. http://www.kai-uwe-carstensen.de/Publikationen/Sprachtechnologie.pdf. Erişim tarihi: 15.01.2018.

Chaka, Chaka (2009): "Portable handheld language learning: From CALL, MALL to PALL." in: R. V. Marriot & P. L. Torres (Eds.), *Handbook of Research on e-learning for language acquisition* (S. 550-564). Hershey, Pennsylvania: Information Science Reference (IGI Global). http://www.irma-international.org/viewtitle/20050. Erişim tarihi: 16.01.2018.

Chandler, Curtis. (2013): "The use of game dynamics to enhance curriculum and instruction: What teachers can learn from the design of video games." in: Journal of Curriculum and Instruction (6/2), S. 60-75.

Coleman, Douglas W. (2002): "On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment." in: Simulation & Gaming (33/2), S. 217-230.

Cooney, Gavin (2007): Use of mobile phones for language learning and formativeassessment. A pilot project. in: Proceedings of the 6th Annual InternationalConference on Mobile Learning (S. 46-50). Melbourne, Australia, VIC.. http://iamlearn.org/mlearn-archive/mlearn2007/files/mLearn 2007ConferenceProceedings.pdf. Erişim tarihi: 20.02.2018.

Crawford, Chris (1982): *The Art of Computer Game Design*. http://www.stonetronix.com/gamedesign /art_of_computer_game_design.pdf. Erişim tarihi: 12.10.2017.

Davies, Graham (2008): *Information and Communications Technology for Language Teachers* (ICT4LT): Slough: Thames Valley University.

Deterding, Sebastian / Dixon, Dan / Khaled, Rilla / Nacke, Lennart (2011): "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification"." in: A. Lugmayr, H., Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *MindTrek 2011* (S. 9-15). New York: ACM. doi: 10.1145/2181037.2181040 Erişim tarihi: 03.02.2018.

Emin-Martinez / Valérie / Ney, Muriel (2013): "Supporting Teachers in the Process of Adoption of Game Based Learning Pedagogy." in: Paula Escudeiro and Carlos Vaz de Carvalho (Eds.). *ECGBL 2013 European Conference on Games Based Learning* (S. 156-162), Oct. 2013, Porto, Portugal. ACPI.

Feninger Gerd (1990): "Lernsoftware und Autorensysteme in der kaufmännischen Weiterbildung." in: Zimmer G. (Hrsg.). *Interaktive Medien für die Aus- und Weiterbildung – Marktübersicht, Analysen und Anwendungen* (S. 77-85). Nürnberg: Sebald.

Field, Syd (1979): Screenplay: The Foundations of Screenwriting. NYC: Random House.

Fraunhofer (2017): Trends für die Künstliche Intelligenz. Fraunhofer Gesellschaft. https://www.fraunhofer.de/content/dam/zv/de/publikationen/broschueren/Trends-fuer-die-kuenstliche-Intelligenz.pdf. Erişim tarihi: 20.03.2018

Freeman, David (2004): "Creating Emotions in Games." in: ACM Computers in Entertainment (2/3), S. 1-11.

Gerber, Hannah R / Price, Debra P. (2013): "Fighting baddies and collecting bananas: teachers' perceptions of games-based literacy learning." in: Educational Media International (50/1), S. 51-62. doi: 10.1080/09523987.2013.777182. Erişim tarihi: 16.07.2017.

Goethe Enstitüsü (2013): Lernabenteuer Deutsch – Ein Rätselhafter Auftrag. Eğitsel Oyun. https://www.goethe.de/de/spr/ueb/mis.html Erişim tarihi: 23.12.2017

Goethe Enstitüsü (2009): Lernabenteuer Deutsch – Das Gehehimnis der Himmelsscheibe. Eğitsel Oyun. https://www.goethe.de/de/spr/ueb/him.html. Erişim tarihi: 23.12.2017

Guerrero, Héctor Alejandro Galvis (2011): "Using Video Game-Based Instruction in an EFL Program: Understanding the Power of Video Games in Education." in: Colombian Applied Linguistics Journal (13/1), 54-70.

Haas, John (2014): A History of the Unity Game Engine. https://web.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-030614-143124/unrestricted/Haas_IQP_Fi nal.pdf. Erişim tarihi: 16.02.2017.

Hausser, Roland R. (2004): *Grundlagen der Computerlinguistik Mensch-Maschine-Kommunikation in natürlicher Sprache*. Heidelberg: Springer.

Hung, Hsiu-Ting / Chang, Jo-Ling / Yeh, Hui-Chin (2016): "A Review of Trends in Digital Game-Based Language Learning Research." in: 2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (S. 508-512). doi: 10.1109/ICALT.2016.9. Erişim tarihi: 16.07.2017.

Johnson, W. Lewis / Valente, Andre (2009). "Tactical language and culture training systems: Using AI to teach foreign languages and cultures." in: AI Magazine (30/2), S. 72-83. doi: 10.1609/aimag.v30i2.2240. Erişim tarihi: 11.09.2017.

Johnson, W. Lewis / Vilhjálmsson, Hannes / Marsella, Stacy (2005): Serious games for language learning: How much game, how much AI? Paper presented at the AIED. https://www.ru.is/faculty/hannes/publications/AIED2005.pdf. Erişim tarihi: 01.02.2018.

Karadoğan, A. (2016): *Senaryo ve Anlatı – Senaryo İçin Anahtar Kavramlar*. Ankara: De Ki.

Klopfer, Eric / Squire, Kurt (2008): "Environmental Detectives - the development of an augmented reality platform for environmental simulations." in: Educational Technology Research and Development (56/2), S. 203-228.

Kinzer, Carles, K. / Sherwood, Robert / Bransford, John (1986): *Computer strategies for education*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.

Lacasa, Pilar / Méndez, Laura / Martínez, Rut (2008): "Bringing commercial games into the classroom." in: Computers and Composition (25/3), S. 341-358. doi: 10.1016/j.compcom.2008.04.009. Erişim tarihi: 11.09.2017.

Larsen, Lasse Juel (2012): "A New Design Approach to Game-Based Learning." in: Journal of Interactive Learning Research (23/4), 313-323. https://www.learntechlib.org/p/39296. Erişim tarihi: 28.01.2018.

Meyer, Bente (2012): Game-based language learning for pre-school children: a design perspective. Paper presented at the Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning: ECGBL.

Neville, David, O. (2015): "The story in the mind: the effect of 3D gameplay on the structuring of written L2 narratives." in: ReCALL (27/1), 21-37. doi: 10.1017/S0958344014000160. Erişim tarihi: 11.09.2017.

Robb, Kat (2017): Empowering learners through Mobile Assisted Language Learning (MALL). The Digital Teacher. https://thedigitalteacher.com/blog/empowering-learners-through-mobile-assisted-language-learning. Erişim tarihi: 25.03.2018.

Sandford, Richard / Ulicsak, Mary / Facer, Keri / Rudd, Tim (2006): Teaching with Games, Using commercial off-the-shelf computer games in formal education, Futurelab Report. http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/teaching_with_games/TWG_report.pdf. Erişim tarihi: 28.06.2017.

Schmidt-Schauß, Manfred / Sabel, David (2013): Einführung in die Methoden der Künstlichen Intelligenz. http://www.ki.informatik.uni-frankfurt.de/lehre/WS2012/KI/skript/skript11Feb13.pdf. Erişim tarihi: 11.02.2018.

Sørensen, Birgitte Holm / Meyer, Bente (2007): Serious Games in language learning and teaching-a theoretical perspective. Paper presented at the DiGRA Conference. http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.23426.pdf. Erişim tarihi: 01.03.2018.

Şengün, Sercan (2013): Six Degrees of Video Game Narrative: A Classification for Narrative in Video Games (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilgi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. http://docshare03.docshare.tips/files/31694/316947993.pdf. Erişim tarihi: 02.12.2017.

Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin, München&Linz: Langenscheidt.

Turkle, Sherry (2005): "Computer games as evocative objects: From projective screens to relational artifacts." in: J. Raessens& J. Goldstein (Eds.). *Handbook of computer game studies* (S. 267-279). London: MIT Press Cambridge.

Ulaş, Ekber Servet (2013): Virtual Environment Design and Storytelling in Video Games. Metaverse Creativity (4/1), S. 75-91. doi: 10.1386/mvcr.4.1.75_1. Erişim tarihi: 15.03.2016.

Uysal, Arda (2005): Üç Boyutlu Bilgisayar Oyunları Görsel Tasarımı (YayımlanmamışYüksek LisansTezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Ünal, Çağrı (2014): Bilgisayar Oyunlarında Çevre Tasarımı (YayımlanmamışYüksek LisansTezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.

Wagner, Michael / Mitgutsch, Konstantin (2009): Endbericht des Projekts Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning. https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/imb/acgs/endbericht_dsdgbl.pdf. Erişim tarihi: 20.03.2018.

Werbach, Kevin (2014): "(Re) Defining Gamification: A Process Approach." in: Spagnolli A., Chittaro L., Gamberini L. (Eds.) *Persuasive Technology. PERSUASIVE 2014. Lecture Notes in Computer Science. 8462* (S. 266-272). doi: 10.1007/978-3-319-07127-5_23. Erişim tarihi: 21.03.2017.

Yılmaz İnce, Ebru / Demirbilek, Muhammet (2013): "Secondary and High School Teachers' Perceptions Regarding Computer Games with Educational Features in Turkey." The Anthropologist (16/1-2), S. 89-96. doi: 10.1080/09720073.2013.11891338. Erişim tarihi: 21.04.2011.

YÖK (1998): *T. C. Yüksek Öğretim Kurulu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Kitapçığı*. http://yok.gov.tr/documents/10279/30217..8.pdf. Erişim tarihi: 27.03.2018.

Diyalog 2018/1: 159-171

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Almanya'daki Göçmenlere İkinci Dil Öğretimi Deneyim ve Modellerinden Yararlanılması

Nimet Tan, Jena

Öz

Her ne kadar Almanya politikası çeşitli fikirlerde de olsa; Almanya, tarihinde her zaman göç alan bir devlet olmuştur ve göçmenlere Almanca öğretimi konusunda oldukça köklü bir geçmişe, engin tecrübelere sahiptir. 60'lı yılların başlangıcında göçmenlere dil öğretimini gerekli görmeyen bu ülke 'dilsizliğin' getirdiği sosyal, siyasal ve ekonomik sorunlar sonrasında başarılı bir entegrasyon süreci için göçmenlere Alman dilinin öğretilmesinin gerekliliğini anlamış ve bu konuda çeşitli modeller denemiştir.

Bu araştırmanın amacı; Almancanın ikinci dil olarak öğretimi alanındaki kuram ve modellerin, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine uyarlanabilirliğini göstermek ve Almanya'nın bu alandaki tecrübelerinden ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yararlanmaktır. Bu nedenle öncelikle 'yabancı dil' ve 'ikinci dil' kavramlarını birbirinden ayıran faktörler üzerinde durulacak ve böylece 'ikinci dil olarak Türkçe' kuramı incelenecektir. Sonrasında yine ikinci dil olarak Almanca öğretimi alanından çeşitli göçmen öğrenci tipleri ve bunlara Almanca öğretimi modelleri ortaya konacak, 'ikinci dil olarak Türkçe' kuramında karşılaşılacak öğrenci kavramının çeşitliliği değerlendirilecektir.

Bu noktada okul çağında olan, okullara yatay geçiş yapması gereken ancak henüz Latin alfabesini bilmeyen, kurum olarak 'okul' kavramıyla hiç tanışmamış ve güncel Türkçenin dışında eğitim Türkçesi öğrenmesi gereken gençler üzerinde durulacaktır; çünkü toplumun birliği, bütünlüğü ve geleceği açısından özellikle bu gençlerin kazanılması büyük önem taşımaktadır. Aynı şekilde yetişkinlere Almanca öğretme modelleri tanıtılacak ve bu deneyimlerden 'ikinci dil olarak Türkçe' kuramı ve entegrasyon sürecinde nasıl yararlanılabileceği tartışılacaktır[1].

***Anahtar Sözcükler*:** Yabancı dil olarak Almanca, ikinci dil olarak Almanca, İkinci dil olarak Türkçe, dil öğretme modelleri, göç ve göçmenler, öğrenci ve göçmen çeşitliliği, entegrasyon.

Abstract

Auch wenn die deutsche Politik nach wie vor unterschiedliche Meinungen vertritt, war und ist Deutschland in seiner Geschichte schon immer ein Einwanderungsland und verfügt über umfangreiche Erfahrungen hinsichtlich der Vermittlung deutscher Sprache an Migratinnen und Migranten. Nachdem, auf Grund der 'Sprachlosigkeit' entstandenen sozialer, politischer und ökonomischer Schwierigkeiten, beschloss dieses Zuwanderungsland, das noch Anfang der 1960er Jahre den Bedarf des Erwerbs Deutscher Sprache seitens der Migraten und Migrantinnen nicht wirklich als eine Notwendigkeit ansah, neue Modelle und Konzepte zur Sprachförderung zu entwickeln bzw. zu erproben.

Das Ziel dieses Aufsatzes ist, die Nutzung der Modelle und Ansätze aus dem Bereich des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) für Türkisch als Zweitsprache (TaZ) aufzuzeigen und von den Erfahrungen Deutschlands zu profitieren. Aus diesem Grund wird zu Beginn auf die Fragestellung eingegangen, durch welche Merkmale sich Fremdsprachen von Zweitsprachen unterscheiden. Dabei wird der Begriff des 'Türkischen als Zweitsprache' ebenfalls untersucht. Um aufzuzeigen, mit welchen

[1] Bu araştırma 17-19 Mayıs 2017 tarihlerinde Bursa Uludağ Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen "*1.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi*" şöleninde sunmuş olduğum verilerin genişletilerek yazılmış halidir.

Einsendedatum: 01.03.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

unterschiedlichen Lernertypen der Forschungsbereich ‘Türkisch als Zweitsprache’ zu rechnen haben sollte, werden darauffolgend unterschiedliche DaZ-Lernertypen, sowie deren Förderungsmodelle dargestellt.

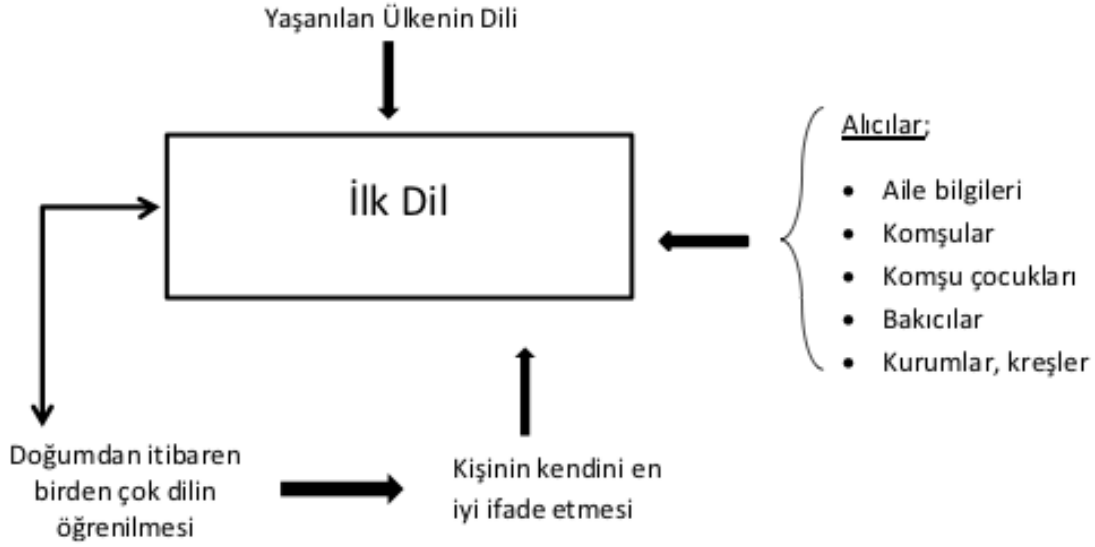
An dieser Stelle wird den ‘Seiteneinsteigern’ bzw. den Kindern und Jugendlichen, die im schulischen Alter in ein Einwanderungsland kommen und sich in das bestehende Schulsystem unabhängig von Alphabetisierungskenntnissen oder früheren Schulerfahrungen integrieren sollen, eine große Aufmerksamkeit gewidmet, denn für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist der Gewinn dieser Lernergruppe von großer Bedeutung. Zudem wird in diesem Kapitel auch der Begriff ‘Bildungssprache’ angerissen, da diese Zielgruppe mit diesem Sprachregister in der Schule konfrontiert wird. Abschließend werden Förderungskonzepte der erwachsenen Sprachlerner vorgestellt und darüber diskutiert, ob und inwiefern von diesen Erfahrungen auch vor dem Hintergrund der Integrationsprozesse, im Bereich des Türkischen als Zweitsprache profitiert werden kann.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Türkisch als Zweitsprache, Spracherwerb- und Vermitlungsmodelle, Migration und Migranten, unterschiedliche Lernertypen und Integration.

1. Dil Edinme ve Öğrenme Modelleri

Kavram olarak ‘dil, dil becerisi ya da dil yetisi’ oldukça geniş kapsamlı ve çok yönlüdür. Güncel kuramlar öncellikle ‘anadil’ ve ‘ilk dil’ kavramlarının ayırt edilmesi gerekliliğini öne sürerler. ‘Anadil’ teriminde ebeveynlerden sadece annenin rolü vurgulandığı için, pek çok kültürde duygusal boyutu olan bir kavramdır. Dil ediniminde ebeveynlerden birinin diğerinden daha fazla rol oynadığı artık küreselleşen ve modernleşen dünyada geçerliliğini kaybetmiştir. Baba, kardeş ya da diğer aile fertleri de aynı derecede dil edinimde büyük rol oynayabilirler. Aile bireylerinin yanı sıra, komşular, komşu çocukları, çocuk bakıcıları ve hatta kurum olarak kreşler de dil ediniminin bileşkeleridir (Ahrenholz 2017b: 3). Kavram olarak ‘anadil’ hem tek dilliliği vurgulamakta hem de ailesel dili yani soyu öne plana çıkartmaktadır. Bu bağlamda yeni kuramlar daha nötr olan ‘ilk dil’ teriminin kullanılmasından yanadırlar (Edmondson 2011: 11). Terim olarak ‘ilk dil’ daha tarafsız olmakla beraber sadece aile kökeninin dilini değil; örneğin yaşanılan ülkenin dilinin de köken dilinden farklı olması durumunda dünyaya gelinen günden itibaren öğrenilebileceğini kapsar. Yani birden çok dilin aynı anda ve en baştan öğrenilebileceğini içerir. Aynı zamanda ‘ilk dil’ terimi çok dilli büyüyen kişilerde, bu kişilerin en güçlü oldukları dili, yani kendilerini en iyi ifade edebildikleri dili de vurgular. Her iki terimin kesiştiği nokta kişinin doğduğu günden itibaren taklit ederek öğrenmeye başladığı dile ya da dillere işaret etmesidir. Bu terimlerde önemli olan dil ediniminin başladığı süreçtir. Yani her iki terimde dil edinimindeki zamansal boyutu vurgular, ancak ‘ilk dil’ teriminin içerik alanı ‘anadil’ teriminden daha büyüktür.

Dünya genelindeki toplumsal ve siyasal gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’deki göçmenlerin sayısının gelecekte artacağı ve Türkçe’nin ilk dil olarak giderek daha çok edinileceği gerçeğini kestirmek çok da zor değildir. Aşağıdaki model Türkçe’nin ilk dil olarak ediniminde de uygulanılabilir özelliklerini özetlemektedir:



İkinci dil edinimi çocuklarda üç ya da dört yaşından itibaren başlayan, yani beynin birtakım bilişsel gelişmeler gösterdikten sonra gerçekleşen süreçtir. Buna Almanca öğretiminde 'erken ikinci dil edinimi' denir. Bu dil edinim modeli, ilk dil ediniminden sonra gerçekleşir. Dolayısıyla ilk dil edinimiyle, erken ikinci dil edinimi arasında zamansal bir farklılık vardır. (Ahrenholz 2017b: 6) İkinci dilin merkezindeki kavram 'edinmektir'. Edinmek doğal yollarla gerçeklesen ve kontrol edilemeyen bilişsel bir öğrenme sürecidir. Kendisine yatmadan önce her gün kitap okunan ve duyma becerisine sahip her çocuk, o dildeki kelimeleri, gramer yapısını, dilin fonetik vurgulamalarını öğrenmekten daha çok 'edinir'. Edinim farkında olunmadan, yanı sıra ve dolaylı olarak gerçekleşen bir mekanizmadır. Örnekteki ilk okur-yazarlık yetileri (Michalak 2015: 23) edinilen becerilerdir ve bu beceriler hem ilk dil hem de ikinci dil için geçerlidir.

Edinim pek çok bilim adamına göre (Ahrenholz 2010-2017a, Edmondson 2011, Loeding 2007, Michalak 2015) ikinci dili yabancı dilden ayıran temel özelliklerden biridir. Yabancı dil öğrenilirken, ikinci dil edinilerek kazanılan bir beceridir. Öğrenim belirli bir kurum çatısı altında, ders çerçevesi içerisinde, bir öğretmen ve ders kitabı gibi pek çok materyalin eşliğinde gerçeklesen bir süreçtir. Bu kitaplar ve materyaller belirli bir sınava ya da bir müfredata göre hazırlanmış oldukları için dil öğrenim sürecini sistematikleştirirler. Hedef dille öğrencinin karşılaşması belirli bir zaman dilimi içeresinde ve çoğunlukla bir öğretmenin aracılığıyla gerçekleşir. Bu da hedef dilin adım adım kazanılmasını sağlar. Fakat öğrenim süreci her ne kadar sistematikleştirilirse sistematikleştirilsin, yabancı dil öğretiminde, öğrenciyle hedef dilin karşılaşması 'hayali bir karşılaşmadır' (Neuner 1995: 32). Kişi öğrendiği dilsel bileşkeleri günlük hayatında kullanacak fırsatlara sahip değildir, çünkü bir dil, yabancı dil olarak hedef dilin, anadil ya da ilk dil olarak konuşulmadığı ülkelerde öğretilir[2]. Bu da bizi ikinci dille, yabancı dil ayırımındaki diğer bir özelliğe götürür:

> „Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den

[2] Türkiye de Almanca öğretilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht." (Barkowski/Krumm 2010: 47)

Barkowski/Krumm'un da belirtiği gibi ikinci dili yabancı dilden ayıran özelliklerden biri de mekân ilişkisidir. Eğer bir dil konuşulduğu ülkede kazanılıyorsa ikinci dil, konuşulduğu ülkenin dışında başka bir ülkede öğretiliyorsa buna yabancı dil öğretimi denir. Bu ayırt edici özelliği Türk diline taşıyacak olursak, güncel bir örnek olarak Suriyeli insanların durumunu verebiliriz. Türkiye´ye göç eden Suriyeli halk Türkçeyi ikinci dil olarak edinmektedir, çünkü Türkçe hem yaşadıkları ülkenin dilidir; dolayısıyla dil edinimi bir kurumdan bağımsız bir şekilde gerçekleşir. Hem de yaşamın akışında dilsel bileşkelerin kazanımı söz konusudur. Yani dilsel yetiler; doktor, iş, alışveriş gibi sosyal mekânlarda birebir iletişim üzerinden kazanılır. Bu yüzden kontrolsüzdür. Burada bir doğal kazanım ve 'hayatta kalabilme çabası' vardır. Çünkü dilsizliğin sonucunda sosyal hayattan izole olma riski çok yüksektir. Ancak Türkçe'nin Suriye ülkesinde öğrenilmesi durumunda bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi söz konusudur. Bu durumda dil dersten derse, konu konu öğrenilir ve Suriye'deki sosyal hayatın yürümesi içinde Türkçe'nin büyük bir önemi yoktur.

Aşağıdaki tablo ikinci dili yabancı dilden ayıran karakteristik özellikleri özetleyerek göstermektedir:

Özellikler	**İkinci dil**	**Yabancı dil**
Bilişsel süreçler	Edinim Sosyal hayatta (çoğunlukla) kontrolsüz, Bilinç dışı (dolaylı) ve Doğal	Öğrenim dil kursları gibi kurumlarda kontrollü ve adım adım kolaydan → zora doğru ilerleyen bir ders sürecinde
Amaçlar	Hayatta kalabilme, Sosyal yaşamı sürdürebilme	Kendini geliştirmek Mesleki olarak ilerlemek Turistik
Mekân ve yer ilişkisi	Hedef dilin konuşulduğu ülke	Yabancı ülke

Tablo 1: İkinci dil ve yabancı dil

Yetişkinlerde Almancanın ikinci dil olarak edinimi bilimsel açıdan maalesef 2005 yılından sonra önem kazanmıştır, çünkü bu yılda Almanya yetişkin göçmenler için dil ve uyum kurslarını oluşturmuştur. Siyasi açıdan bakıldığına özellikle 1960'lara doğru pek çok ülkeden yabancı isçi alan Almanya, bu insanların dil edinim ve öğrenimlerinin gerekliliğini göz ardı etmiştir. Bu tutumun sonucunda ortaya çıkan uyumsal kaynaklı toplumsal sorunlardan dolayı 'dil ve entegrasyon kursları' kurulmuş ve bu yolla ikinci dil ediniminde resmi olarak yetişkinlerden oluşan yeni bir öğrenci kitlesi meydana gelmiştir. Bu kursların oluşumlarıyla beraber ikinci dildeki bilişsel süreçlerde çeşitlilik artmış, edinim ve öğrenim aynı zamanda ve birbirine paralel bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı yeni kuramlar dil ediniminde 'hibrid yani sentez dil edinimi modellerinden' bahseder (Tan 2017: 123-124).

Sentez dil edinim modellerinde mekândan daha çok zamanın ve bilişsel süreçlerin paralellikleri merkezidir. Almanya'ya kısa süreliğine göç eden bir mühendis çalıştığı firmada sadece İngilizce konuşarak da hayatta kalabilir. Bu kişi Almanca öğrenmek için dil kurslarına gitmesi durumunda Almancayı Almanya'da sistematik bir şekilde öğrenmiş olur, ki bu bir sentezdir. Bunun gibi senaryolar bulmak küreselleşen dünyada çok da zor değildir.

Sentez kuramlara gidişin en büyük sebeplerinden biri öğrenci kitlesindeki çeşitliliğin artmasıdır ve var olan kuramların bu sebeple yetersiz kalmalarıdır. Bu çeşitliliğin artmasında güncel olaylardaki sosyal ve siyasal değişiklikler küreselleşmenin yanı sıra olan etkenlerdendir. Bu yüzden çalışmamın ikinci kısmında dil edinim ve öğretim alanında hedef kitlenin çeşitliliğine değinmek ve göçmen ülkesi olan Almanya'daki dil öğrenen grupların karakteristiklerini incelemek istiyorum.

2. Hedef Grubun Çeşitliliği

İkinci dil olarak Almanca öğretiminde öğrenci kavramı çok boyutludur (Michalak 2015: 22). Her terim kendi özelliğini taşır ve dil öğrenme ve öğretme sürecine yeni bir boyut katar. Bu terimlerin özelliklerine göre de dil öğrenme modelleri gerekmektedir.

Öğrenci tiplerinden biri: '*Almanya'da doğup büyüyen çocukların ve gençlerin*' grubudur (Michalak 2015: 33). Bu grubun öğrencileri ilk dillerinde çok çeşitlilik gösterirler. Türkçe, Rusça ve Arapça Almanya'da bugün en çok konuşulan diller arasında ilk sırada yer almaktadır. Ancak bu grubun öğrencilerinde ilk dil gelişiminde eksiklikler gözlenmiştir. İlk dil edinimi çoğunlukla iletişim yoluyla ve buna bağlı olarak daha çok sözlü gerçekleştiği için özellikle yazısal beceri alanında yetersizlikler tespit edilmiştir. Bu sebeple bugün Almanya, kreşlerde bile ilk dilde de kitap okutulması ve okullarda ilk dil derslerinin verilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Elbette bu durum eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti de Türkçenin en baştan sistematik olarak öğretilmesini ve edinilmesini istiyorsa, göçmenlerin ilk dil gelişimlerini teşvik etmelidir, çünkü ilk dil ne kadar güçlü ise ikinci dilin gelişimi de o kadar güçlü olur.

Yeniden bu grubun Almanca yetileri analiz edildiğinde çeşitlilik tespit edilmektedir. İlk dilleri Almancadan farklı olmasına rağmen, Almancayı daha iyi bilen öğrencilerin yanı sıra[3], Almancayı hiç bilmeyen ya da güncel konuşma dilini çok iyi bilen öğrenciler tespit edilmiştir. Sosyalleşme ve kimlik gelişiminde, Alman ve Almanya kültürüne yakın olanlar olduğu kadar, Almanya'da doğup büyümelerine rağmen Alman kültüründen çok uzak ya da hem Alman hem de Türk kültüründe yer edinememiş olmak gibi özelliklerle karşılaşılmaktadır. Ayrıca bu grubun en büyük özelliklerinden birisi de özellikle güncel Almancayı çok iyi biliyor olmasıdır. Fakat unutulmamalıdır ki güncel Almanca, okul eğitim dili ve ders alan dili Almancasından farklı bir dil şeklidir. Hem yazı dilinde hem de konuşma dilinde alan bilgisinden dolayı hem içeriksel hem de dil yapısal farklılıklar gösterir. İşte bu sebeple göçmen öğrenciler PISA gibi büyük ve uluslararası araştırmalarda daha başarısız olmuşlardır.

[3] Bu durumda gene kavramlarda bir sentezlenme vardır. Almanca ikinci dil şeklinde edinilmesine rağmen ilk dilin özelliklerini taşımaktadır.

Öğrenci tiplerinden ikinci grup 'Seiteneinsteiger' denilen *okul çağında göç eden öğrenciler*in grubudur (Maak 2014: 319). Maak bu grubu 'giden bir trene atlayanlar, yani en baştan binmeyenler' diyerek bir benzetmeyle tanımlamıştır (ebd., 320). Bu grubun dil öğrenme süreci 'havuza birini atıp, hadi yüz bakalım' demek durumuyla eş değerdedir, çünkü bu grup okul çağında göç eden dolayısıyla var olan bir sisteme yatay geçiş yapması gereken okul öğrencilerinin grubudur. Yatay geçiş yapmak zorunda kalan bu kitle yine kendi içinde çok boyutluluk gösterir:

a) Latin alfabesi bilenler
b) Hiçbir alfabetik bilgisi olmayanlar
c) İkinci bir alfabe öğrenenler

Latin alfabesi bilen öğrencilerin grubu daha çok okuma yazma becerisine sahip ve eğitim kurumlarına yabancı olmayan öğrencilerin bulunduğu topluluktur. Yani okul, ders, öğretmen ve öğrenci ilişkisi ya da diğer öğrencilerle ilişkilerde hem sosyal hem de alan bilgisi kazanmış ve bu bilgileri göç edilen topluma getiren gruptur. Bilişsel olarak beyin ilk dilde bir dil sistemi oluşturmuş, motorik yetilerle bu sistemi yazı diline dökecek kadar gelişmiştir. Okuma yazma becerileri kazanıldığı için, metin çeşitlilikleri, yazı dili ile güncel dil arasındaki farklılıklar, dil bilgisel bileşkeler, öğrenme stratejileri ve benzeri yetileri kazanmıştır. Göç sürecinden sonra sadece bu yetiler yeni bir dile aktarılacaktır. Fakat öğrenme kültürleri farklılıklar gösterdikleri için ikinci dil edinim sürecinde en çok yöntem ve tekniklerle ilgili zorluklar yaşandığı gözlenmektedir.

Hiçbir alfabetik bilgisi olmayan grup, güncel olarak Almanya'daki okullarda en çok karşılaşılan öğrenci grubudur (Maak 2014: 321). Bu grubun öğrencileri savaş, doğal felaketler, ailesel, toplumsal, siyasal ya da dinsel sorunlar sebebiyle hiç okula gidememiş olduğu için tam anlamıyla sıfırdan başlamaktadırlar. Bunun yanı sıra biyolojik yaşa uygun bir şekilde teşvik edilmelerinde zorluklarla karşılaşılır. Örneğin hiç okuma yazma bilmeyen, daha eline kalem alma fırsatı olmamış on iki yaşındaki bir göçmen çocuğun biyolojik yaşına bağlı olarak altıncı sınıfa gitmesi gerekirken; eğitimsel durumu sebebiyle ilkokul birinci sınıfa gitmesi gerekliliği durumu ortaya çıkabilir. Biyolojik yaşın büyük olmasına rağmen temel bilgilerin eksikliğinden dolayı daha alt sınıflara gidilmesi durumu, içinden çıkılması çok zor olan eğitimsel bir sorun haline dönüşebilir (Michalak 2015: 35). Yeni bilgilerin edinilebilmesi için önce temel yetilerin kazandırılması gerekir. Dolayısıyla bu grubun ikinci dil ediniminde pek çok bilgi ve becerinin yeni dile aktarımı değil, bu bilgi ve becerilerin temelden kazanılması gereklidir. Bu da demektir ki, bilişsel olarak dil edinimin yanı sıra içerik edinimi de söz konusudur. Ayrıca bu grupta görülen zorluklardan birisi de dil öğrenme motivasyonunun düşüklüğüdür. Mülteci olarak gelen gruplarda isteklendirme düşüklüğü travmayla sebeplendirilebilir. Elbette aile bireylerini kaybeden ya da günlerce dağlarda yürümek zorunda kalan genç ve çocuklar önce yaşadıkları tecrübeleri sindirmeleri ve psikolojik olarak aşmaları gerekir. Yollarda ya da gelinen ülkede yaşanılanlar psikolojik bariyerlere sebep olabilirler ve bu da tamamen bir içe dönüklük ya da izole olma isteği sürecini harekete geçirebilir. Ayrıca gelinen ülkede ne kadar kalınacağının belirsizliği de dil öğrenme isteğini negatif etkileyebilir. Bu öğrenci kitlesi göç edilen ülkenin geleceğine yön vereceğinden, bu kitlenin farkına varılması ve bu kitlenin özellikleri de göz önünde bulundurularak eğitimsel, kurumsal ve siyasal çözümler bulunması çok önemlidir. Türkiye'ye göçün çok olduğu şu dönemlerde Türkiye'nin de bu hedef

kitlenin okula gitmesini ve Türkçe öğrenmesini teşvik edecek kuramlar ve kurumlar oluşturması gerekliliği kaçınılmazdır.

Okul hayatına yatay geçiş yapmak zorunda kalan grubun içerisinde bir de ikinci alfabe öğrenmek zorunda kalanlar vardır. Bu kitlenin öğrencileri ilk dillerinde okuma yazmayı örneğin Latin alfabesinde değil de Arap alfabesinde öğrenmiştir. Bu durumda yeni bir alfabe ve buna bağlı olarak okuma ve yazma öğrenmeleri gerekir. Gene bu grubun öğrencileri Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde karşımıza çıkmaktadır. Suriye´den gelen okul çağındaki gençler ve çocuklar Arapça temel bilgi ve becerilere sahiptirler. Bunların toplumun birliğini ve bütünlüğünü sağlamak için göç sürecinden hemen sonra Türkçenin temeli olan Latin alfabesini ve bu alfabede okuma yazmayı öğrenmeleri gerekir. Bunun dışında bu kitlenin özellikleri bir önceki öğrenci grubuyla benzerlik gösterebilir. Elbette bu kitlenin temel bilgileri ve becerileri daha gelişmiştir, çünkü beyin okuma-yazma konseptini öğrenmiştir.

Yine Türkçenin ikinci dil olarak öğreniminde karşılaşılan diğer bir grup yetişkinlerin olduğu gruptur. Daha önceki bölümde de bahsedildiği gibi Almanya bu kitleyi siyasal açıdan nasıl olsa ülkelerine geri dönecekler diye yıllarca görmezden gelmiştir. Bunun sonuncunda getto denilen toplum içerisinde toplumlar oluşmuştur, yan yana yaşayan ancak birbirleriyle ilişkileri çok az denilecek kadar az olan pek çok ulusal toplum, Almanya'da yaşamalarına rağmen Almanlardan ve Alman kültüründen uzak durmayı tercih etmişlerdir. Kültürler ve diller arası sentezin gerçekleşmemesi üzerine toplumsal birliği ve beraberliği sağlamak için Almanya 2005 yılında dil ve uyum kurslarını oluşturmuştur. Bu alanlarda yapılan çalışmalardan yola çıkılarak bu grup özetle su özellikleri gösterir:

- Yaşın büyük, eğitim seviyesinin düşük oluşu,
- Göç edilen ülkelerin çeşitliliği (Türkiye, Rusya, Polonya, Iran, Irak)
- İlk dilde de çok az okuma ve yazma ihtiyacı duyulması
- Yabancı dil bilgisinin hemen hemen hiç olmaması
- Göç sebebinin daha çok evlilik oluşu ve buna bağlı olarak erkeklerden daha çok kadınların katılması
- Öğrenme isteklerinin çok yüksek oluşu (Hartkopf 2010: 15-16).

Bu alandaki en yeni çalışmalar bu öğrenci kitlesinde bir hareketlilik olduğunu gösterir. Son yıllarda Avrupa Birliği'nden Almanya'ya göç eden İspanyol, Polonyalı ya da Yunan asıllı kişilerin de bu kurslara artarak katıldıklarını görmekteyiz. Ayrıca gene İran, Irak ya da Suriye'den gelen akademisyen kişiler de giderek bu kurslarda Almanca öğrenmektedirler (Eßer/Tan 2017: 10). Öğrenci tiplerindeki çeşitliliği belirleyen bütün bu faktörler göz önünde bulundurularak Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde yeni kurum ve kuramlar oluşturmak gerekir. Bir sonraki bölümde Almanya'nın göçmen çocuk, genç ve yetişkinlere dil öğretme modellerine genel bir bakış atarak incelenecektir.

3. Teşvik Etme Modelleri

Önceki bölümlerde de değinildiği gibi özellikle 'dilsizlikten' kaynaklanan sosyal sorunların PISA gibi büyük araştırmalarda çığlığa dönüşmesi üzerine, Almanya politikası önce getto denilen ulusal toplumsallaşmaların farkına vardı ve sonrasında

bunlara siyasal ve bilimsel çözümler aramaya başladı. Güncel olarak Almanya'nın her eyaletinde göçmen çocuk, genç ve yetişkinlerin Almanca öğrenmesi için sayısız proje ve modeller oluşturulup, araştırılmaktadır. Genel anlamda siyasal amaç herhangi bir hedef grup için en iyi dil öğrenme ve öğretme modelini bulmak değil, eyalete ve o eyaletteki göçmen sayısına ve karakteristiğine uygun prensipler geliştirmek ve uzun vadede göçmenleri topluma kazandırarak gettolaşmayı engellemektir.

Çocukların ikinci dil edinimi olumlu bir şekilde yönlendirebilmek için örneğin Baden-Württemberg Eyaletinde 'Abla-Ağabey Projesi' vardır[4]. Bu projede gönüllü üniversite öğrencileri kreşlerdeki ya da okul çağındaki çocuklara iki dilde masallar okurlar, ev ödevlerine yardımcı olurlar ya da çocuklarla öğlenden sonra birkaç saat oyun oynarlar. Elbette seçilen abla ve ağabeyler en az iki dilli akademisyendir. Bu tip projelerin genel amacı göçmen çocukları gene göçmen kökenli yetişkinlerle bir araya getirmek, onlara kendi içlerinden çıkan 'örnek kişileri' göstermek ve dil becerilerini her iki dilde de (Türkçe ve Almanca) geliştirmelerini sağlamaktır. Jena şehrinin bulunduğu Thüringen eyaletinde özellikle göçmen çocukların dil edinim ve öğrenimlerini teşvik etme modelleri daha yeni yeni gelişmektedir, çünkü Thüringen doğuda bir eyalet olduğu için 2015 yılına kadar (Mülteci akımının patladığı yıla kadar) yabancı üniversite öğrencileri dışında çok fazla klasik anlamda göçmen[5] almamıştır. Bu sebeple bu alanda da Thüringen eyaletinde yeni yeni bir farkındalık ve bilinç kazanılmaktadır. Örneğin kreşlere en az iki dil bilen öğretmenler alınmaktadır ve öğretmenlerin bir grubu çocuklarla bir oyunu bir dilde diğer grup öğretmenlerse aynı oyunu diğer dilde oynarlar. Böylece çocuk yaştan itibaren çok dillilik sistematik bir şekilde teşvik edilmeye çalışılır.

Yine okul yaşında başka bir ülkeye giden ve o ülkedeki okullara dikey geçiş yapmak zorunda kalan okul öğrencilerinin okul hayatına geçişi için pek çok model bulmak mümkündür. Mercator Enstitüsü bu alanda çok geniş çapta araştırmalar yapmakta ve 2015´te yayınlanan kalın raporunda bütün eyaletlerdeki modelleri anlatmaktadır. Thüringen eyaletinin eğitim ve öğretim yasalarına göre bu çocuklar yasal oturumlarından bağımsız, olabildiğince erken yaşta okula gitmek zorundadırlar. Okula gitmeyi bekleyişin en fazla süresi iki ya da üç aydır. Bununla beraber çocuklar biyolojik yaşları hangi sınıfı gerektiriyorsa, o sınıfa giderler. Almanca bilmediklerinden dolayı daha alt sınıflara vermek yasal olarak söz konusu değildir. Buradaki amaç çocukların bir an önce okul ve alan derslerine katılımlarını sağlamaktır. Almanca edinimini de hızlandırmak için bu çocuk ve gençlere okullar ilaveten DaZ yani ikinci dil olarak Almanca dersleri verirler. Bu derslerde Alman dili öğretildiği ev ödevlerine yardım edilir ya da alan dersleri tekrar edilir. Buna paralel model denir. Hamburg Eyaleti siyasi olarak bu modele karşıdır çünkü çocukların en baştan okul derslerine katılmalarının onları çok zorladığını savunur. Hamburg'daki okullarda bu öğrenci kitlesi için hazırlık sınıfları vardır. Başka ülkeden gelen okul yaşındaki her çocuk ve genç Almanca bilmediği müddetçe önce bu sınıflara verilir. Bu sınıflarda Alman dilinin yanı sıra alan bilgilerine giriş yapılır. Yani dil ediniminin yanı sıra derslere de bir hazırlık söz

[4] http://www.dtf-stuttgart.de/agabey-abla/programm.html, 20.02.2018

[5] Gene göçmen teriminde pek çok boyutu vardır. Bu konu bu makalenin sınırlılıklarını aştığı için burada bu konuya değinilmeyecektir. Ancak klasik göçmen teriminin açılımı bu terime değinildiği için açmak gerekir. Klasik göçmen daha çok aile birleşimi yoluyla gelen ve hayatının geri kalan kısmını göç edilen ülkede gecirmeyi planlayan, kitleye denir. Daha fazla bilgi icin Anette Treibel`ın (2003) „Migration in modernen Gesellschaften" isimli aratırmasına bakılması tavsiye edilir.

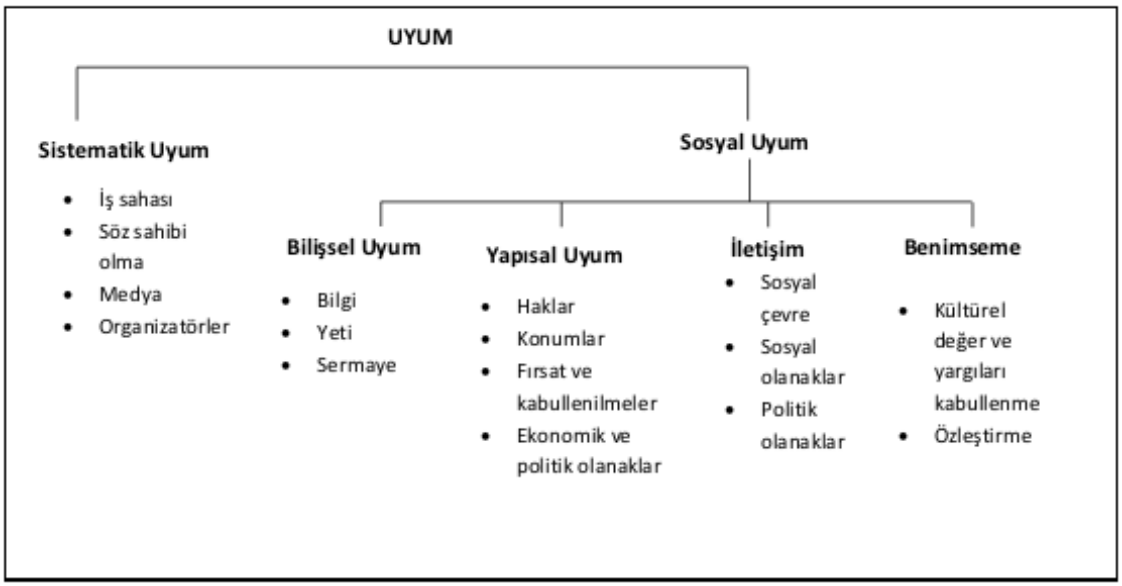
konusudur. Bir müfredatla çalışılır ve bu müfredat okul alan bilgisine de nasıl hazırlık yapılması gerektiğini belirler. Bu sınıflara katılımın süreci tamamen öğrencinin başarısına bağlıdır. Yine öğrencinin başarı durumuna bakılarak ve ailelerle görüşmeler yapılarak buradan sonra çocuğun hangi okula gitmesi gerektiği kararı verilir. Schleswig-Holstein Eyaleti İkinci Dil Almanca Merkezlerini kurmuştur. Bu okullardan bağımsız ama okullarla iç içe çalışılan ve devlet tarafından teşvik edilen merkezlerde çeşitli dil seviyeleri vardır. Burada bilindik dil seviyelerinde (A1, A2, B1, B2) dersler işlenir. Yine okul ve alan derslerine hazırlık, gelişen dil becerisiyle önem kazanır. Bu çok sistematik modelde öğrenci B1 seviyesine ulaştıktan sonra normal okul derslerine katılır ve okula giderken de isterse bu merkezlerin daha üst sınıflarında Almanca öğrenmeye devam edebilir. Bavyera Eyaleti göçmenlik durumu ve şekli belirlenmeden bu çocukların okula gitmelerinin gereksiz olduğunu savunur. Ancak bu görüşün arkasında genel anlamda özellikle yeni gelen göçmen ve mülteci çocukların 'nasıl olsa ülkelerine geri dönecekleri' tavrı yatar. Bilimsel açıdan bakıldığında bu tavır dil ediniminde kaybedilen bir süre olarak görülür. Dil ediniminin ve öğreniminin uzun soluklu bir süreç olduğu göz önünde bulundurulursa oturum gibi siyasal yapılardan bağımsız bir şekilde bir an önce başlaması gerekir.

Yetişkinler için daha önce bahsedildiği gibi dil ve uyum kursları oluşturulmuştur. Bu kursların da müfredatları vardır. Kitlenin çeşitliliği arttıkça teşvik etme modelleri de çoğalmıştır ve buna bağlı olarak müfredatlar da gelişmiştir. Bugün bu kurslar sadece dil ve kültür bileşkelerinden oluşmazlar. Okuma-yazma bilmeyenler için, anneler için, yetişkin gençler için, emekli ve yaşlılar için diye ayrı ayrı kurs bileşenlerinden oluşurlar. Göçmen ve mültecilerden sorumlu federal bürolar tarafından düzenlenen, kontrol ve finanse edilen bu kurslar için çeşitli müfredatlar vardır. Gelen her yetişkin göçmen, göç sebebinden bağımsız olarak bu kursların en az 'Dil öğrenimi ve Yön Bulma' isimli kurslarına gitmek zorundadır. Hemen hemen dörtte üçünün devlet tarafından finanse edilen[6] bu kurslarda Almanca edinimi ve Alman tarih ve kültürünü öğrenim ilk amaçtır. Bunun için Almanca Dil öğrenim kısmında 650 ders saati ön görülmüştür. Ancak gruplara göre bu saat daha da uzatılabilmektedir. Hemen sonrasında 100 ders saati süren yön bulma kursları başlar. Bu kurslarda tarih, kültür ve siyasi konular Almanca işlenir. Diğer kurs çeşitlerine gerekliliğe ve kişinin motivasyonuna bağlı olarak gidilir. Bütün bu kurslarla uzun solukta ulaşılmak istenen en büyük amaç göçmenleri iş sahalarına kazandırmak ve toplumsal bütünlüğü sağlamaktır. Bu konuya bir sonraki bölümde değinilecektir.

4. Sosyal ve Okul Uyum Süreçleri

Esser toplumsal uyum üzerinde çalışmalar yapan bir bilim insanıdır. Uyum, Esser'e göre bir bütünleşmedir. Bunun içinde toplumdaki her bileşkenin bir araya gelmesi ve var olan bir bütüne kaynaşması gerekir (Esser 2001: 14). Yani toplumsal birlik ancak sonradan oluşan her bir grubun, yerli toplumda kaybolmasıyla gerçekleşir. Bu modeli, bugünkü Alman toplumuna taşıyacak olursak, bütün yabancı kökenli insanların Alman kültürüne dahil olmaları gerekliliği sonucunu çıkartırız. Sosyal uyumu daha çok tek taraflı bir bütünleşme olarak gören ve küreselleşen dünyaya uyarlılığının tartışılması gereken bu yaklaşım (Tan 2017: 52), aşağıdaki modelde yine Esser (2001: 16) tarafından sistemleştirilmektedir:

[6] Diğer kısmını kişi kendi karşılar.



Bu modele göre uyum hem sosyal çevrede hem de iş sahasında gerçekleşen bir bütünleşmedir. Sosyal uyum yine kendi için de en az dört farklı sahada gerçekleşmelidir. İlk adım bilişsel entegrasyondur. Bu adımın merkezi bir işlevi vardır, çünkü bu adıma göre kişi her şeyden önce gittiği ülkenin dilini öğrenmelidir. Diğer adımlar için dil edinimi ve öğrenimi temeldir. İkinci adım yapısal uyumdur. Bu seviyede göçmenler merkezi sosyal alanlarda aktifleşirler. Seçme hakkına sahip olma, toplumda belirli görevleri üstlenme ve eğitim kurumlarında söz sahibi olma gibi davranışlar bu uyum şekline örnek olarak verilebilir. Üçüncü adım göçmenlerle yerli halk arasında oluşan iletişim sürecidir. Bu boyut sosyal ilişkiler boyutudur. Yani komşularla olan ilişkiler, derneklere katılımlar ya da spor alanlarında yapılan aktiviteler bu uyum modelini için birer ölçektir (Esser 2001: 17-18). En son adım olan 'benimseme' ölçmesi ve ulaşması en zor adımlardan biridir (Tan 2017: 64). Kişinin kendisini göç edilen toplumla özleştirmesi olan bu boyutta, bir duygusallık vardır ki, bu da duruma ve zamana göre değişiklik gösterebilir. Özleştirme kişinin kendisini göç ettiği ülkeyle ve buranın kültürüyle tamamen sentezleştirmesidir. İşte bu sentezleşme, duygusal boyutundan dolayı sosyal anlara göre değişiklik gösterebilir. Sosyal uyumu dört büyük süreçte tanımlayan Esser (2001), iş sahasındaki uyum içinde sadece iş sahibi olabilmeyi vurgulamaz. Esser'ya (ebd.) göre, göçmenlerin herhangi bir iş sahibi olmalarının yanı sıra, söz sahibi olacak, müdürlük gibi işleri yapabilme haklarına da sahip olmaları gerekir. Yerli halk gibi göçmenler de her türlü hakka sahip olmalıdırlar.

Okul hayatındaki uyum sosyal uyumun bir boyutu olmasına rağmen kendi içinde yeni bileşkelerden oluşan bir süreçtir. Üçüncü bölümde bahsedilen modeller elbette okula uyum sürecini sistematikleştiren çok önemli dışsal elementlerdir. Ancak literatürde bunların yetmeyeceğine dair fikir birliği vardır. Bu konuda özellikle deneysel araştırmalar çok başlangıçta olsa da belirli prensipler oluşturulmuştur ve bu prensipler örneğin okul derslerinin çok dilli öğrenci gruplarında içerik olarak nasıl gerçekleşmesi gerektiği sorusuna cevap ararlar. İkinci bölümde de bahsedildiği gibi öğrencilerin ana dillerinde ders görmeleri gerekliliği bu prensiplerin başında gelir. Okul yaşında ikinci dil edinimin de genel anlamda kavramların içerikleri öğrenilmez, sadece yeni bir dile taşınır. İlk dil ne kadar gelişmiş olursa ikinci ve yabancı dilde o kadar çok gelişme

şansına sahiptir. Bunun dışında çok dilli insanlar sadece bir dilde düşünmez. Festmann (2012: 186) bu durumu şalter benzetmesiyle açıklar. Çok dilli insanlarda bir dilde konuşabilmek ve düşünebilmek için diğer dillerin şartellerini kapatmaz. Bütün şarteller aynı anda açıktır. Bu sebeple 'code mixing' denilen, aynı anda çok dilde konuşmayı ve düşünmeyi belirten bilişsel süreçler otomatikman gerçekleşir (Festmann 2012: 187). Bunların okullarda hoşgörüyle karşılanması ve hatta teşvik edilmesi gerekir. Genel de okullarda 'monolingualer habitus' denilen keskin bir tek dillilik anlayışı söz konusudur (Gogolin 2001: 2). Bu yaklaşım biçimi de bir ülkede tek bir dil olduğu ve herkesin bu dili konuşmak zorunda olduğu kanısından gelir. Uzun yıllar sadece göç edilen ülkenin dilini konuşmanın önemliliği vurgulanmıştır. Fakat gözlemler ve çalışmalar sonradan göç eden ve okullara yatay geçiş yapması gereken öğrencilerin zamanla, Almanya'da doğan ve büyüyen çocuklardan ve gençlerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu da bu gençlerin ilk dillerindeki gelişmişlikleriyle açıklanmaktadır.

Çok dilli derslerin verilebilmesi içinde elbette çok dilli öğretmenler yetiştirilmesi gerekir. Yine bu öğretmenler için çok dilliliği teşvik eden yeni yöntem ve tekniklerin bulunması gerekir. Çok dillilik çok kültürlülük demektir. Kültürel farklılıklarla baş edebilmek için hoşgörülü öğretmenler yetiştirmek gerekir, ki hoşgörü akıl yoluyla kazanıldığında çok çabuk sınırlarına ulaşır. Dolayısıyla içselleştirmek gerekir. İçselleştirmek de ancak öğrencilik hayatından başlanılarak kazanılabilen bir deneyim sürecidir. Bu deneyimi kazanma yollarından biri çok dilli ülkelerde staj yapmak, derslere katılmak ve ders işlemektir. Önemli olan çok dillilik ve çok kültürlülük ile iletişimin en geç üniversite öğrencilik yıllarında başlamasıdır. Bu tip önerilere sonuç bölümünde değinilecektir.

5. Sonuç

Toplumsal bütünlüğü sağlamak için göç edilen andan itibaren yaşanılan ülkenin dilinin öğrenilmesi şarttır. Ve dil öğretim sürecinde öğrenci çeşitliliği göz önünde bulundurularak modeller, konseptler, yöntem ve teknikler türetilip denenmelidir. Küreselleşme, Avrupalılaşma ya da dünyadaki sosyal ve siyasal olaylar göz önünde bulundurulduğunda bu çeşitliliğin önümüzdeki zamanlarda daha da artması kaçınılmazdır. Bütün bu yukarıda sayılan faktörler, modeller ve tecrübeler ikinci dil olarak Türkçe öğreniminde de karşımıza çıkmaktadır ve gelecekte daha da artarak çıkacaktır. Dolayısıyla değinilen deneyimler ikinci dil olarak Türkçe alanına da uyarlanabilirler. Elbette uyarlanabilirliğin derecesi pek çok konu alanında yapılması gereken araştırmaların sonuçlarına bağlıdır. Örneğin okul eğitim Türkçesini, güncel Türkçeden ayıran faktörlerin araştırılması gerekir ki, derslerde bu yönde bir planlama yapılabilsin. Aynı zamanda Türkiye'de bulunan içsel çok dilliliğin çeşitliliğinin araştırılması lazımdır. Aksi takdirde çok dilliği okul uyum süreci olarak teşvik etmek zorlaşır. Bunun yanı sıra alan derslerinin dil edinimini teşvik edebilecek şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği yine araştırılması gereken bir konudur. Bir matematik ya da fen bilgisi dersini Türkçeyi ilk dil olarak öğrenmiş çocuklarla işlemek, yine aynı dersleri bu öğrenci grubuna sonradan katılan, çok az Türkçe bilen öğrenci grubuyla işlemekten farklıdır (Ahrenholz 2010; Lengyel 2010). Alan bilgisiyle dil edinimi ve öğretimi paralel bir şekilde gerçekleşen ders yöntem ve teknikleri oluşturulmalıdır. Yine araştırılması gereken bir nokta okul değişkenleridir. Bunlar her alan dersinde karşılaştığımız 'anlatma, açıklama, özetleme' gibi kendine özel dilsel beceriler gerektiren yetilerdir. Hangi değişkenin hangi derste, nasıl bir dilsel yeti gerektirdiği

Türkçe için de araştırılmalıdır (Michalak 2015). Travma ve travmaya duyarlı ders planlaması ve öğretmen yetiştirilmesi Almanca öğretimi gibi Türkçenin öğretimi için de incelenmesi gereken diğer bir konudur (Brenner/ Plutzer 2016). Görüldüğü gibi, disiplinler arası çok boyutlu çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar ne kadar uzun soluklu ve çaba dolu olursa olsun, gerçekleştirilmesi gereken süreçlerdir, çünkü olay toplum olarak bir bütün olmak ya da olmamak olayıdır.

Kaynakça

Ahrenholz, B. (2010): Bildungssprache im Sachunterricht in der Grundschule. in B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 15-35.

Ahrenholz, B. (2017a): Erstsprache - Zweitsprache -Fremdsprache. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.). *Deutsch als Zweitsprache*. DTP Bd. 9, Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.

Ahrenholz, B. (2017b): Zweitsprachenerwerbsforschung. in: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). *Deutsch als Zweitsprache*. Winfried Ulrich. 2. Aufl. Baltmannsweiler. Schneider-Verl. Hohengehren, 64-81.

Barkowski, H. (2010): Deutsch als Zweitsprache (DaZ). in: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 8422), 45-51.

Brenner, G. (2016): Junge Flüchtlinge. Gesellschaftliche Integration auf einem guten Weg, aber auch viele ungelöste Probleme. In: *Zeitschrift für die Jugendarbeit. Deutsche Jugend. Migration und Fremdenfeindlichkeit* (2016/) S. 64.

Edmondson, W. J.; House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4., aktualisierte und erw. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 1697).

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration. Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI).* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung / Hartmut Esser – Mannheim: (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 40). Online abrufbar: [http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf, zuletzt kontrolliert am 28.02.2018].

Eßer, R. / Tan, N. (2018, im Druck): "Wir geben uns zur Begrüßung die Hand. Wirklich? Und was machen die "anderen" zur Begrüßung? Zur Relevanz von Körper-Sprache-Bewusstsein in Integrationskurden." In: *Festschrift für Bernt Ahrenholz zum 65. Geburtstag.*

Festman, J. (2012): Schüler mit Mitgrationshintergrund - Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In: Winters-Ohle, E., Seipp, B., Ralle, B. (2012) (Ed.). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung.* Band 35. Waxmann.

Gogolin, I. (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt? Online abrufbar: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf, zuletzt kontrolliert am 28.02.2018].

Hartkopf, D. (2010): Die Zielgruppe: Lernvoraussetzungen, Unterricht, gesetzlicher und Integrationspolitischer Rahmen. In: Hammann, Andrea; Akyol, Neslihan; Akdağ, Dilek Başkan [et. al.,]: *Handreichungen zur Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs. Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und ihrer Partner. Ansichtsexemplar*. Internes Material. Augsburg: Schroff Druck GmbH.

Jeuk, S. (2018): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Lehren und Lernen.* 4. Auflage. Verlag: Kohlhammer.

Kuhns, K. (2017): Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.): *Deutsch als Zweitsprache*. DTP Bd. 9, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.

Lengyel, D. (2010): „Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen". in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (13/4), Themenheft Mehrsprachigkeit, 593-608.

Loeding, I. (2007): Lernen in der Zweitsprache Deutsch: "Seiteneinsteiger" im deutschsprachigen Unterricht. In: Doff, S., Schmidt, T. (2007) (Ed.): *Fremdsprachenforschung heute: interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 30. Frankfurt am Main: P. Lang, 73-8.

Maak, D. (2014): „„es WÄre SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKschläge gäbe' – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen". In: Ahrenholz, Bernt/ Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Reihe: DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Band 4. Berlin: Walter de Gruyter.319-337.

Michalak, M.; Lemke, V.; Goeke, M., (2015). *Sprache im Fachunterricht. Ein Studienbuch*. Narr Tübingen Verlag.

Plutzar, V. (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. in: Cölfen, H., Januschek, F. (2016) (Ed.): *Flucht_Punkt_Sprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 89*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG. 109-134.

Tan, N. (2017): *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vorintegrativer Spracharbeit. Deutsch lehren und lernen in den türkischen Vorintegrationskursen*. Iudicium Verlag GmbH München.

Treibel, A. (2003): *Migration in modernen Gesellschaften, soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 3. Aufl. München: Weinheim.

Diyalog 2018/1: 172-182

Stereotype in DaF- und TRaF- Lehrwerken als Störfaktor oder Impulsgeber

Hasan Bolat – Çiğdem Kırca, Samsun

Öz

Yabancılar için Almanca ve Türkçe ders kitaplarında itici ve çekici olarak kalıplaşmış yargılar

Kalıplaşmış yargılar (klişe sözler) yabancı dil öğrenmeyi destekleyici unsurlar mıdır, yoksa olası yanlış anlamaların kaynağı mıdır? Çoğu yabancı dil öğretimi ders kitabında konular kültürlerarası materyallerle örülmüştür. Yabancı algısı kültür algısı ile yakından ilişkilidir. Yabancı bir kültürü anlamak ancak kendi kültürünü iyi tanımaktan geçer. Yabancı dil öğrenmek tek başına dille ilgili yapıların öğrenilmesi değildir. Yabancı dili öğrenmek için hedef dilin kültür bilgisi de gereklidir.

Bu çalışma anılan kültür olguları bağlamında kalıplaşmış yargıların (klişe sözlerin) yabancı dil öğrenme üzerindeki etkilerini ve ders kitaplarında ne sıklıkta kullanıldıklarını ortaya koymayı ve incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda yabancılar için Türkçe ve Almanca ders kitapları incelenmiştir. Tek tek kalıplaşmış yargılardan hareketle genel bir yabancı kültür yansıması ortaya koyulmuştur. Çalışmanın sonuç bölümünde bu genel yansımanın gerçekle ne ölçüde örtüştüğü tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kültür, kalıplaşmış yargı, yabancı dil eğitimi, yanlış anlama, algı

Abstract

Stereotypes in GFL and TFL coursebooks as disruptive or constructive influence

Are stereotypes possible pillars supporting the learning of a foreign language or are they possible sources of intercultural misunderstandings? In most coursebooks, intercultural materials are embedded in teaching units. The understanding of others is closely related to the understanding of someone's own culture as well as the target culture. Only when someone is aware of the own culture, then the target culture can be understood. In foreign language learning, it plays an important role, so that the knowledge of language structures alone is not enough to use the language successfully. At the same time, it requires cultural knowledge of the target language culture.

This study focuses on the effects of culture-based fossilized prejudices on foreign language learning and to show the quantity of these stereotypes in given coursebooks. A coursebook analysis reveals to what extent stereotypes can be found in the respective GFL and TFL coursebooks. A compile of given stereotypes create an overall picture of foreign cultures. To what extent this overall picture reflects the reality has been handled at the end of this study.

Keywords: culture, stereotypes, misunderstanding, foreign language teaching, awareness

1. Einführung: Komplementäre Beziehung zwischen Stereotypen und Missverständnissen

Jede Kultur besitzt für sich merkmalspezifische Dimensionen. Diese können sich teilweise kulturübergreifend überschneiden, aber auch voneinander differenzieren. Der Grad der Überschneidung bzw. Differenzierung zweier Kulturen bestimmt die Menge an

Einsendedatum: 04.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

kulturellen Missverständnissen, denn je unterschiedlicher die merkmalspezifischen Dimensionen sind, umso schwieriger gestaltet es sich bei der Entwicklung eines Verständnisses für ihren Gehalt. Andererseits je ähnlicher sie sind, umso einfacher ist es, ihren Gehalt zu verstehen, weil es mit dem bekannten Wissen aus der eigenen Kulturdimension verknüpft werden kann. "Wie wir die Welt um uns herum verstehen, ist zum großen Teil von unserem bereits erworbenen Wissen über die Welt abhängig." (Roche 2001: 39) Die Welt und das Umfeld um das Individuum herum, prägt seine Sozialisationsphase und seine Denkweise. Hierbei spielen mehrere Faktoren eine wichtige Rolle, wie zum Beispiel die Familie, der Freundeskreis, die Lebens- und Wohnverhältnisse, in der das Individuum aufwächst, sowie die Bildungsinstitutionen, Religion und die Politik eines Landes.

Es lassen sich noch zahlreiche weitere Einzelfaktoren nennen, die das Handlungsmuster und die Denkweise jedes einzelnen Individuums beeinflussen. Aus diesem Grund ist es auch schwierig, ein exemplarisches Gesamtbild einer Kultur wiederzugeben, denn diese Handlungsmuster und Denkweisen differenzieren sich selbst innerhalb der gemeinsamen Kultur. Deshalb ist es ebenfalls schwierig, die merkmalspezifischen Dimensionen einer Kultur zu bestimmen, denn kulturelle Inhalte sind ständig im Wandel und können sich von Individuum zu Individuum innerhalb einer Kulturgemeinschaft unterscheiden. Es lassen sich allgemeine kulturelle Inhalte eines Landes bestimmen, jedoch ist es wichtig, keine Generalisierung zu machen. Eine Generalisierung kann nämlich zu möglichen Missverständnissen führen, da es in Form eines Schubladendenkens funktioniert. Werden kulturelle Inhalte falsch kategorisiert und kodiert, so wird es schwieriger, mögliche Vorurteile abzubauen.

Insbesondere für den Fremdsprachenlerner ist es wichtig, mögliche vorhandene Vorurteile abzubauen, da sich ansonsten das Bild über die Zielsprachenkultur verfälscht und es beim Kontakt mit der Kultur zu falschen Handlungsmustern führt, die sich sowohl verbal als auch nonverbal gestalten können. Diese Vorurteile bzw. Stereotype entstehen bei den Fremdsprachenlernern häufig aufgrund von Mustern und Kategorien der eigenen Kultur, Sprache und Gesellschaft, welche ihr Denken und Handeln beeinflusst (Maijala 2008: 4). Die Verhaltensweisen bzw. Handlungsmuster sind teilweise willkürlich gewählt und haben sich als Rituale und Traditionen durchgesetzt. Diese Willkür macht es schwierig, den kulturfremden Individuen zu erklären, warum in manchen Kulturen etwas eine Bedeutung bzw. keine Bedeutung hat. Die komplementäre Beziehung zwischen Stereotypen und Missverständnissen setzt genau an diesem Punkt an.

Da Stereotype, wie bereits erwähnt wurde, die Denkweise und Handlungsweise beeinflussen, treten nach falscher Kodierung ihrer Bedeutung fehlerhafte Verhalten oder missverständliche Denkweisen auf. Insbesondere Fremdsprachenlernern, die vom Zielsprachenland entfernt bzw. isoliert die Sprache lernen, fällt es meistens schwer, die Bedeutung von Stereotypen richtig zu interpretieren, da ihnen die Erfahrungsmöglichkeit in Form von Selbsterlebnissen kaum möglich ist. Obwohl Stereotype häufig negativ konnotiert werden, können sie bei richtiger Bedeutungszuweisung eigentlich unterstützend für den Fremdsprachenlerner und als Stützpfeiler dienen. Sie animieren nämlich dazu, Vergleiche zwischen der eigenen Kultur und der fremden Kultur zu machen. Der Fremdsprachenlerner wird somit sowohl mit der eigenen als auch mit der fremden Kultur konfrontiert und lernt beide Kulturdimensionen neu kennen. Das vorherrschende Wissen wird durch die

Bedeutungszuweisung von Stereotypen erweitert und auch korrigiert. Bislang vorherrschende Stereotype in Form von Vorurteilen können somit abgebaut werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Lehrkraft und das Lehrwerk. Das Wissen der Lehrkraft wird benötigt, um den Bedeutungsinhalt von Kulturdimensionen bestimmen zu können. Doch in den meisten Fällen sind an Lehreinrichtungen, die sich nicht im Zielsprachenland befinden, Lehrkräfte tätig, die selbst nur unzureichende bzw. allgemeine Kenntnisse über die Zielkultur haben. Das Lehrwerk als ein materieller Zugang zur fremden Kultur hat deshalb eine wichtige Aufgabe zu erfüllen, denn es ist in den meisten Fällen die grundsätzliche Lernquelle für die Fremdsprachenlerner, die sich in einem dem Zielsprachenland entfernten Land befinden. Teilweise wird dieser Punkt bei der Lehrwerkentwicklung außer Acht gelassen.

Lehrwerke sollten nicht nur die Zielkultur, sondern auch die Ausgangskultur der Fremdsprachenlerner berücksichtigen, denn nur so lassen sich mögliche Missverständnisse verhindern. Hierzu ist es wichtig, die bereits vorherrschenden Vorurteile über das Zielsprachenland in der Ausgangskultur zu ergründen, um mit den Lehrwerken mögliche Vorurteile abbauen zu können. Unbeabsichtigt können Materialien in den Lehrwerken dazu führen, dass aufgrund unzureichender Berücksichtigung von vorherrschenden Stereotypen in den Ausgangskulturen Vorurteile weiter bestätigt und gefestigt werden,

2. Forschungsüberblick

Im Folgenden wird ein Überblick über die Stereotypenforschung gegeben, um gleichzeitig die Begriffe in ihrem Bedeutungsinhalt weiter differenzieren zu können. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass nicht sämtliche Vertreter der Forschung aufgezählt werden, sondern nur die für die Studie wichtigsten und relevanten genannt werden, d.h. es stehen Vertreter der Stereotypenforschungen zum Deutschlandbild im Vordergrund. Die Studie “Folksways: a study oft the sociological importance of usages manners, customs, mores and morals” (1906) von W.G. Summer gilt als erste wissenschaftliche Arbeit zu diesem Thema (Schäfer / Six 1978: 60). Das von ihm entwickelte Konzept des Ethnozentrismus diente als Grundlage für die spätere Einteilung von Gruppen in Fremd- und Eigengruppen. Die Stereotypenforschung beschäftigte sich in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts aufgrund der Rassentheorie zunächst mit Studien über unterschiedliche Rassen bzw. Ethnien (Duckitt 1992: 48). Als ein wichtiger Vertreter in der Stereotypenforschung lässt sich Walter Lippmann nennen. Er führte den Begriff *Stereotyp* als erster in die Fachliteratur ein und gab 1922 mit seinem Buch *Public Opinion* den Anstoß für eine Welle von weltweiten Studien und Arbeiten zum Thema Stereotype. Er bezeichnet Stereotype als *Bilder im Kopf*, d.h. es sind vereinfachte Bilder, die bei der Orientierung und Konstruktion der wahrgenommenen Umwelt eine Stütze sind und somit dem Individuum helfen, sich in der Welt zu finden (Wagner 2008: 9). Einen Meilenstein in der Stereotypenforschung setzten Katz und Braly (1933) mit ihrer Studie, in der sie ein Merkmallisten-Verfahren erstellten, um Stereotype zu erheben. Sie beschäftigte sich mit nationalen Stereotypen im eigenen Land. Während Lippmann sich mit der Frage beschäftigte, weshalb Stereotype entstehen und wozu sie dienen, fokussieren die darauf aufbauenden und entwickelten Merkmallisten-Verfahren hingegen die Existenz von Stereotypen, im engeren Sinne, welche Stereotype es eigentlich gibt. In Deutschland erstellten Sodhi und Bergius (1953) die erste Liste, “die für den deutschsprachigen Raum genauso

prägend, wie die Studie von Katz und Braly es für den amerikanischen Kulturraum ist" (Ossenberg / Baur 2016: 14).Sie führten die Befragung der entwickelten Merkmalliste von Katz und Braly im deutschen Kontext durch und gehen der Frage nach, "welchen Kreis von Vorstellungen deutsche Menschen einer bestimmten sozialen Schicht von 14 europäischen und außereuropäischen Völkern haben" (Sodhi / Bergius 1953: 15). Diese Liste wurde von Apeltauer (2002) weiter ausgearbeitet und entwickelt. Er erforschte die Einstellungen von norwegischen Schülern zu Deutschen. 2005 erscheint eine weitere Studie zur Stereotypenforschung von Grünewald, welche sich mit dem Deutschlandbild von japanischen Deutschlernern beschäftigte. Basierend auf diesen vier Merkmallisten-Verfahren entwickelten Ossenberg und Bauer (2016) letztendlich die jüngste Merkmalliste. Wobei es ihnen bei der Befragung wichtig war, "Heterostereotypen der Deutschen und die Autostereotypen der anderen involvierten ethnischen Gruppe zu kennen und diese Kenntnis auch wechselseitig zu vermitteln" (S. 16). Basierend auf den Befragungsergebnissen zu Heterostereotype und Autostereotype der Türken und Deutschen von Bauer und Ossenberg (2016)[1] in ihrem Projekt *Stereotype im interkulturellen Vergleich*, wurden die Lehrwerke Lagune und Istanbul in der vorliegenden Studie hinsichtlich der Stereotype analysiert.

3. Begriffsdefinitionen

Stereotype und Vorurteile, diese Begriffe tauchen in der Literatur nebeneinander auf, obwohl sie teilweise verschiedene Bedeutungsinhalte besitzen und sich teilweise aber auch überlappen. Eine eindeutige Definition lässt sich in den wissenschaftlichen Studien nicht finden, da sie sich je nach Betrachter und Forschungsdisziplin teilweise im Sinngehalt überschneiden oder auch voneinander trennen können (Wagner 2008: 14). Im Fremdwörterbuch wird der Begriff *Stereotyp* als ein "eingebürgertes Vorurteil mit festen Vorstellungsklischees innerhalb einer Gruppe" definiert (Kraif / Steinhauer 2007: 990), wobei diese sich in die zwei Kategorien *Autostereotype* und *Heterostereotype* einteilen lassen. Autostereotype umfassen Urteile von einer Person oder Gruppe, die sie von sich selbst macht (Kraif / Steinhauer 2007: 112) und Heterostereotype hingegen sind Vorstellungen, Vorurteile, die Mitglieder einer Gruppe oder Gemeinschaft von anderen Gruppen besitzen (Kraif / Steinhauer 2007: 402). In der Literatur werden diese Vorurteile bzw. Urteile in Form der Interpretation unter dem Begriff *stereotyps* oder *mental images* zusammengefasst (Spaniel 2002: 357). Sie sind eine Art Muster, die dem Individuum helfen, Handlungen und Situation zu kategorisieren und bestimmen gleichzeitig ihren Bedeutungsgehalt (Helbig / Götze / Henrici / Krumm 200: 1171). Nach Doyé sind Stereotype "grobe kognitive Schemata zur Erfassung sozialer Realität. Sie sind nützlich; denn sie erleichtern die Orientierung. Sie machen die komplexe Welt überschaubar, handbar" (1993: 269). Nach Schäfer und Six sind Stereotype kognitive Schemata, die die Wahrnehmung und das Verhalten steuern und eine kulturelle Selbstverständlichkeit (Schäfer / Six: 1978: 22). Den Definitionen zufolge besitzen Stereotype also eine orientierende Funktion, indem sie das Wahrgenommene kategorisieren und ihm eine Bedeutung zuweisen, was wiederum das Verhalten und Denken des Individuums steuert. Diese zunächst nützlichen Merkmale von Stereotypen können jedoch manchmal dazu führen, dass durch die Verallgemeinerung und Kategorisierung des Wahrgenommenen zu schnell eine Beurteilung erfolgt und die Bedeutungszuweisung falsch fällt (Wagner 2008: 15). Diese fälschliche Kodierung lässt

[1] https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/ergebnisse_side.pdf (Stand: 20.04.2018)

sich nicht sofort beheben und kann durch die Fehlbeurteilung zu möglichen Missverständnissen führen. Diese Fehlbeurteilung bildet die Grenze zwischen Stereotypen und Vorurteilen, wobei diese nicht als eine konkret durchgezogene Linie zu betrachten ist, sondern als eine Grenze, die ineinander verschmilzt. Ob eine Fehlbeurteilung zu einem Vorurteil wird, entscheidet, inwiefern eine Korrektur oder eine Widerlegung der zu Kenntnis genommenen Information stattfindet, d.h. "erst wenn an Fehlurteilen trotz besseren Wissens festgehalten wird und sie angesichts neuer Informationen nicht geändert werden, sind […] Vorurteile entstanden" (Wagner 2008: 20). Vorurteile sind vorschnell getroffene Urteile, d.h. entweder werden sie getroffen, ohne den Sachverhalt überprüft zu haben oder sie entspringen aus Emotionalität bzw. Antipathie (Hansen 2000: 322). Doch wie bereits zu Beginn erwähnt wurde, lässt sich keine eindeutige Abgrenzung der Begriffe *Stereotyp* und *Vorurteil* durchführen, da sie sich gegenseitig eigentlich implizieren (Hu 1995: 406).

4. Stereotype in DaF- und TRaF Lehrwerken in der Türkei

In der folgenden Untersuchung soll durch eine Lehrwerkanalyse zum Vorschein gebracht werden, welche Stereotype in den Lehrwerken über die Zielkultur behandelt werden, um im Anschluss feststellen zu können, inwiefern diese das Verständnis fördern oder hindern. Hierzu wurden die zwei gleichwertigen Lehrwerke Lagune und Istanbul als Analysegegenstand ausgewählt, die jeweils in der Türkei an der Ondokuz-Mayıs Universität für den DaF- und Traf-Unterricht eingesetzt werden. Beide Lehrwerke wurden nach den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens konzipiert und lehren die gleiche Niveaustufe. Die Lehrwerke werden nach vorhandenen Stereotypen untersucht, welche in Form von Bildern, Fotos, Karikaturen auftreten oder in Textinhalten und Themenkreisen zu finden sind. Als Maßstab für die vorherrschenden Stereotype der Türken und Deutschen, die in den Lehrwerken analysiert wurden, dienten zur Orientierung die Befragungsergebnisse des Projekts *Stereotype im interkulturellen Vergleich* von Baur und Ossenberg (2016).

Lehrwerkanalyse I: Lagune – Niveaustufe A2

Dieser Band enthält 35 kurze Lerneinheiten mit jeweils Fokus auf einer Fertigkeit und ist in 7 Themenkreise eingebettet. Folgende Themenkreise werden behandelt:

I. Feste und Feiertage
II. Essen und Trinken
III. Umzug und Einrichtung
IV. Aussehen und Geschmack
V. Ausbildung und Berufswege
VI. Nachrichten und Berichte
VII. Länder und Leute

Jeder Themenkreis wird mit einer Fotocollage eingeführt, in der jeweils zum Themenkreis als auch für die deutsche Kultur merkmalsspezifische Bilder zu finden sind.

I. Themenkreis: Feste und Feiertage

Auf der Fotocollage lassen sich typisch deutsche Feste und Feiertage feststellen. Diese sind *Weihnachten*, *Karneval*, *Silvester*, *Hochzeit*, *Ostern*. Die meisten Feste und Feiertage, die auf der Fotocollage zu finden sind, werden von den Fremdsprachenlernern in der Türkei gekannt, jedoch nur im Rahmen des Wortschatzes und nicht in ihrem Bedeutungsgehalt. In diesem Themenkreis nehmen die Feste und Feiertage *Weihnachten, Karneval, Neujahr* und *Silvester* einen großen Raum ein, die wiederum in der Ausgangskultur entweder gar nicht oder nur teilweise gefeiert werden. Aus diesem Grund fällt es auch den Fremdsprachenlernern in der Türkei schwer, die Übungseinheiten in ihrem Bedeutungsinhalt zu verstehen, da ihnen diese Themenkreise fremd sind. Nur mit dem Wissen der Lehrkraft lassen sich einige Wissenslücken über die Rituale und Traditionen, die an den Festen und Feiertagen Brauch sind, füllen. Einige Übungseinheiten haben für die türkischen DaF-Lerner keinerlei Bedeutung, da es in ihrer eigenen Kultur keine Vergleichsmöglichkeiten gibt. So werden bei der Fertigkeit "Lesen" die DaF-Lerner dazu aufgefordert, folgende Fragen zu beantworten: Feiern Sie in Ihrem Land auch das Weihnachtsfest? Welche Traditionen sind gleich oder ähnlich? Welche Unterschiede gibt es? Was isst man in Ihrem Land an Weihnachten? Diese Fragen lassen sich für türkische DaF-Lerner nicht beantworten.

II. Themenkreis: Essen und Trinken

So, wie es auch in den meisten Köpfen Vorurteile gibt, lassen sich in diesem Themenkreis typische deutsche Gerichte finden. Das Schnitzel mit Kartoffeln, Wurst und Salami, Kaffee und Kuchen sowie ein typisch deutsches Frühstück sind auf der Fotocollage zu sehen. In diesem Themenkreis wird die Esskultur in Deutschland beschrieben, allerdings bekommen die DaF-Lerner den Eindruck, dass Deutsche kaum zu Hause essen. Ganz viele Lokale, Gasthäuser, Biergärten und Restaurants werden in der Einheit vorgestellt und durch Reportagen wird nochmals hervorgehoben, dass wenig gekocht und zu Hause gegessen wird. Häufig treten als Beilage oder als Hauptgericht Kartoffeln mit Speck in den Vordergrund. Alle Rezepte enthalten Kartoffeln als Hauptzutat. Dies hat den Nachteil, dass die deutsche Esskultur nur auf diese Gerichte minimiert wird. Auf einer Speisekarte lassen sich ebenfalls typisch deutsche Gerichte und Getränke finden. Hierbei wird ebenfalls ein Vorurteil bestätigt, dass nämlich alkoholische Getränke eine wichtige Rolle in Deutschland spielen, wobei Bier an erster Stelle steht. Die türkische Ausgangskultur weist diesem Stereotyp eine negative Bedeutung zu, weshalb es wichtig wäre, eine differenziertere Auswahl an Speisen und Gerichten sowie Getränken in Deutschland vorzustellen, um das Vorurteil abzubauen. Denn das meist getrunkene Getränk in Deutschland ist eigentlich Mineralwasser und nicht Bier.

III. Themenkreis: Umzug und Einrichtung

Auf der Fotocollage sind zum Themenkreis passende Bilder gewählt, wie Werkzeuge, Messgeräte und Umzugswagen. Ein Hund in einem Karton ist jedoch ein Blickfang für türkische DaF-Lerner. Das Bild symbolisiert die Wohnverhältnisse und die Tierliebe der Deutschen. Dies wird eventuell allerdings nicht als solches interpretiert. An dieser Stelle ist es wichtig, den Bedeutungsgehalt zu erklären. Dieser Themenkreis erlaubt viele Vergleichsmöglichkeiten zwischen der Ausgangskultur und Zielkultur.

IV. Themenkreis: Aussehen und Geschmack

Bereits auf der Fotocollage lässt sich die typische deutsche Tracht finden, die sich eigentlich kaum in Deutschland als alltägliche Kleidung finden lässt. Punks und neumodische Kleidungen sind ebenfalls zu finden, jedoch sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass Kleidung (außer traditionelle) und Geschmack sehr individuell bestimmt sind und wenig repräsentativ für eine Kultur stehen können. Dieses Thema wird auch in diesem Themenkreis unter der Fertigkeit "Lesen" behandelt, was wiederum eine gute Vergleichsmöglichkeit gibt. Denn über Geschmack kann man nicht streiten. In diesem Themenkreis fehlt allerdings die Auseinandersetzung mit dem typisch deutschen Aussehen, das in den meisten Köpfen ist. Deutsche sind blond, groß, haben blaue Augen, einen Bierbauch und eine kleine Nase. Diese Stereotype über das deutsche Aussehen lassen sich bei den türkischen DaF-Lernern finden. Es wäre empfehlenswert, sich mit diesem Vorurteil im Unterricht zu beschäftigen.

V. Themenkreis: Ausbildung und Berufswege

Zur Themeneinführung lassen sich allgemeine Bilder zum Themenkreis finden. Einen großen Raum wird dem Abitur, dem deutschen Schulsystem und Berufsweg gegeben. Die traditionelle Abiturfeier, das Abiturtreffen spiegeln ein wichtiges deutsches Kulturgut wider, das den meisten türkischen DaF-Lernern aus der eigenen Kultur unbekannt ist. Ebenso wird das deutsche Schulsystem oftmals als sehr positiv bewertet, da es sich von dem türkischen Schulsystem erheblich unterscheidet.

VI. Themenkreis: Nachrichten und Berichte

Kuriose Bilder lassen sich passend zum Themenkreis auf der Fotocollage finden. Die kuriosen Nachrichten spiegeln gleichzeitig die Unfallkultur in Deutschland wider, wobei dadurch auch die Alltagskultur zum Vorschein kommt. Ein wichtiger Themenbereich wird ebenfalls behandelt. Was bringt Glück und was bringt Pech? Durch Vergleichsmöglichkeiten aus der Ausgangskultur lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden, wodurch Vorurteile abgebaut werden können.

VII. Themenkreis: Länder und Leute

Dieser Themenkreis befasst sich intensiv mit den Sehenswürdigkeiten sowie Urlaubsmöglichkeiten deutschsprachiger Länder und ermöglicht den türkischen DaF-Lernern, ihr Wissen über Deutschland zu erweitern. Sowohl Textmaterial als auch Bilder unterstützen die Landes- und Leutekunde.

Lehrwerkanalyse II: Istanbul – Niveaustufe A2

Dieser Band enthält 18 kurze Lerneinheiten mit jeweils Fokus auf die Fertigkeiten "Lesen", "Hören", "Schreiben" und "Sprechen" sowie der Einheit "Grammatik". Insgesamt sind 6 Themenkreise zu finden. Folgende Themenkreise werden behandelt:

I. Gezelim Görelim (Reisen - Essen)
II. Haberiniz Olsun (Erfindungen – Nachrichten)
III. Neler Olacak? (Zukunftspläne)

IV. Evvel Zaman İçinde (Märchen)
V. Ne olur Ne olmaz (Verhaltensweisen)
VI. Neler yapabiliriz? (Talente)

Jede Einheit beginnt mit einer dem Themenkreis entsprechenden Fotocollage, in der sich die türkische Kultur widerspiegelt.

I. Themenkreis: Gezelim Görelim (Reisen – Essen)

Mit einem Bild von einem Basar wird dieser Themenkreis eingeführt. Des Weiteren gibt es Bilder von Kappadokien mit Heizluftballons. Zum Themenbereich Essen und Trinken werden Stereotype wie die türkische Linsensuppe, die repräsentativ für Suppen gewählt wurde, sowie das Getränk "Ayran" aufgeführt. Als Rezept lässt sich der Kebab finden, was das meist vorherrschende Vorurteil bestätigt.

Die türkische Küche besteht allerdings aus regionalen Spezialitäten. Dies wird jedoch in dem Lehrwerk nicht deutlich, sodass die türkische Küche sehr eintönig wirkt und die Vorurteile bestätigt. Reiseziele und Sehenswürdigkeiten werden hingegen ausgiebig beschrieben, sodass ihre Vielfalt zum Vorschein tritt. Nicht nur bereits bekannte Orte, sondern noch nicht sehr populäre Orte wurden in den Texten beschrieben.

II. Themenkreis: Haberiniz Olsun (Erfindungen – Nachrichten)

Sowohl türkische als auch internationale Erfinder lassen sich auf der Einstiegsseite finden. Die Themen sind im interkulturellen Kontext eingebettet. Nicht nur türkisches merkmalspezifisches Wissen über Erfindungen, sondern Erfindungen auf der ganzen Welt wurden behandelt. Die Kopplung von allgemeinem Wissen mit merkmalspezifischem kulturellem Wissen aus der Türkei ermöglicht bereits vorherrschendes Wissen mit neuem Wissen zu verbinden. Das Wissen über die Gebrüder Wright ermöglicht somit das Wissen über Çelebi einzuordnen.

III. Themenkreis: Neler Olacak? (Zukunftspläne)

Ein typisches Bild einer Promenade steht im Vordergrund der Fotocollage. Die Fotos weisen keinen spezifischen kulturellen Inhalt auf. Lediglich das Foto von Kappadokien lässt den Lerner einen Zusammenhang mit der Türkei herstellen, wobei die nochmalige Einsetzung dieses Bildes den Anschein erweckt, als gäbe es keine anderen Plätze in der Türkei zum Besichtigen. Die meisten Dialogteile und Textabschnitte sind nicht im türkischen Kontext, sondern im internationalen Kontext eingebettet. Es fehlen Stereotype der türkischen Kultur, die das Wissen der TraF-Lerner bereichern würden.

IV. Themenkreis: Evvel Zaman İçinde (Märchen)

Dieser Themenkreis befasst sich mit Märchen und literarischen Werken aus der Türkei, wobei sie gleichzeitig in Verbindung mit internationalen Werken auftreten, sodass immer eine Brücke zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten hergestellt werden kann. Sagen und Märchen spiegeln die Kultur wider und dienen als lehrreiches Material für den Fremdsprachenunterricht.

V. Themenkreis: Ne olur Ne olmaz (Verhaltensweisen)

Dieser Themenkreis beschäftigt sich mit Freizeitbeschäftigungen sowie Naturereignissen und Verhaltensweisen. Auf der Einstiegsseite lassen sich nochmals keine spezifischen Bilder für die Türkei finden. Stereotype nehmen in dieser Einheit nur einen geringen Raum ein. Es werden vielmehr herkömmliche Felder der einzelnen Themen behandelt.

VI. Themenkreis: Neler yapabiliriz? (Talente)

Die Einstiegsseite enthält viele für die Türkei spezifische Bilder, die die türkische Kultur widerspiegeln, wie z.B. "Taksim" und "Simit". Der Fokus ist auf Istanbul gelegt. Es werden Aktivitäten und Sehenswürdigkeiten genannt, die in Istanbul gemacht oder besichtigt werden sollten.

Beide analysierten Lehrwerke behandeln die jeweilige Kultur auf eine andere Art und Weise. Während das DaF-Lehrwerk hauptsächlich die deutsche Kultur behandelt und die Lehreinheiten darin einbettet, behandelt das TRaF-Lehrwerk die Kultur unter der Zusammenführung von anderen Kulturendimensionen. Dies hat auf der einen Seite zwar den Vorteil, dass das vorhandene Wissen gekoppelt werden kann, andererseits gehen wichtige kulturelle Informationen über die Zielkultur dadurch verloren oder sie bleiben zu oberflächlich. In der ersten Lehrwerkanalyse hingegen, werden meistens vorhandene Stereotype, die negativ konnotiert sind, nochmals bestätigt. Dies kann wiederum zu Vorurteilen und Missverständnissen führen. Dieser Fragestellung soll im Folgenden nachgegangen werden.

5. Stereotype: Störfaktor oder Impulsgeber beim Fremdsprachenerwerb?

Stereotype besitzen die Eigenschaft, das Fremdsprachenlernen zu unterstützen. Doch bei falscher Bedeutungszuweisung können sie auch hinderlich sein. Bei der Lehrwerkentwicklung ist es wichtig, diese Komponente zu berücksichtigen, denn die Denkweise und Handlungsweise der Lerner beeinflussen das Lernen und somit auch den Lernerfolg. Werden Inhalte der Zielsprachenkultur falsch kategorisiert und eingeordnet, entstehen in den Köpfen Stereotype in Form von Vorurteilen, die das sprachliche Handeln stören.

Als Impulsgeber können Stereotype dienen, wenn der Bedeutungsinhalt richtig eingeordnet würde, sodass das sprachliche Verhalten zu einem besseren Verständnis führt. Ein kategoriales Denken und Handeln lässt sich nicht verhindern, da seit Beginn der individuellen Sozialisationsphase das Individuum für ein besseres Verständnis Dingen und Situationen Bedeutungen zuschreibt. Diese können sich von Kultur zur Kultur unterscheiden. Für ein richtiges sprachliches Handeln ist es allerdings notwendig, den Bedeutungszusammenhang nachvollziehen zu können. Gefestigte Vorurteile lassen sich schwieriger abbauen, weshalb es wichtig ist, früh genug vorhandene Stereotype richtig interpretieren zu lassen.

6. Fazit

Die meisten Lehrwerke werden in Kursen mit heterogenen Fremdsprachenlernern eingesetzt, sodass mehrere Blickwinkel in einem Kursraum vorhanden sein können, die

das sprachliche Verhalten fördern. In homogenen Lernergruppen werden jedoch durch die Ausgangkultur die Denkweise und Handlungsweise beeinflusst und durch das Fehlen von anderen kulturellen Blickwinkeln festigen sich die vorhandenen Vorurteile umso mehr. Deshalb sollten bei der Auswahl von Lehreinheiten die Themenkreise so gewählt werden, dass Rückschlüsse auf die eigene Kultur gezogen werden können. Es sollten Themenfelder, die in beiden Kulturen vorherrschen, ausgewählt werden oder Vergleichsmöglichkeiten vorgegeben werden. Dieser Aspekt wurde teilweise in einigen Lerneinheiten von den Lehrwerken Lagune und Istanbul nicht bei der Konzipierung beachtet. Die Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass in einigen Lehreinheiten aufgrund homogener Lernergruppen, manche Übungseinheiten sich nicht in dieser Form durchführen lassen, da die Ausgangskultur nicht miteinbezogen wird. Andererseits wird teilweise Wissen über das Zielsprachenland zu sehr an vorhandenen Stereotypen und Vorurteilen festhaltend gegeben, die aufgrund der Beschaffenheit von Stereotypen und Vorurteilen zu möglichen Missverständnissen führen können, die das Fremdsprachenlernen hindern können, da sie eine Antipathie entwickeln können. Im Gegenzug kann bei einem richtigen Einsatz und richtiger Erläuterung von Stereotypen, eine fehlerhafte Bedeutungszuweisung von Wahrgenommenem oder bestehendem Wissen neu kodiert werden. Dieser Aspekt wurde zum Teil in beiden Lehrwerken berücksichtigt. Wie bereits zu Beginn der Arbeit erwähnt wurde, sollten Lehrwerke, die insbesondere in einem dem Zielsprachenland entfernten Land eingesetzt werden, die Ausgangskultur mehr miteinbeziehen. Es könnten Lehrwerke entwickelt werden, die z.B. Stereotype der Ausgangskultur im Vergleich mit Stereotypen der Zielkultur bearbeiten, um die Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung der Lerner zu fördern.

Literaturverzeichnis

Lehrwerke

Aufderstraβe, Hartmut / Müller, Jutta / Storz, Thomas (2006*): Lagune Kursbuch 2 Deutsch als Fremdsprache*. Hueber Verlag.

Aslan, Ferhat (2012): *Istanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Sekundärliteratur

Apeltauer, Ernst (ed.) (2002): *Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien*. Tübingen: Narr.

Doyé, Peter (1993): Stereotypen im Fremdsprachenunterricht. *In: Földes, Csaba (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrerausbildung.* Szeged / Wien: Edition Praesens, S. 267-276.

Duckitt, John (1994): The Social Psychologie ofPrejudice, Praeger Publishers: Westport.

Grünewald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender.* München: Iudicium.

Hansen, Klaus P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. (2. Überarb. Aufl., Tübingen: UTB Wissenschaft

Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (2001): "Fremdbilder und Fremdwahrnehmung". In: *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch.* Berlin: Walter de Gruyter S. 1168-1178.

Hu, Adelheid (1995): Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? *In: Bredella, Lothar (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachlernen?* Bochum: Brockmeyer, S. 487-495.

Katz, Daniel/ Braly, Kenneth (1933): "Stereotypes ofoneHundred College Students". *Journal of Abnormal andSocialPsychology* 28, S. 280–290.

Kraif, Ursula / Steinhauer, Anja (2007): *Der Duden*. Band 5 - Das Fremdwörterbuch 9. aktualisierte Aufl, Mannheim Bibliographisches Institut.

Lippmann, Walter (1989): *Die öffentliche Meinung*. Übersetzung von "Public Opinion" (1922). Bochum: Brockmeyer.

Löschmann, Martin/Stroinska, Magda (1998): "Stereotype, Stereotype und kein Ende". In: Löschmann, Martin (ed.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., Lang: 7–33

Maijala, Minna (2008): "Zwischen den Welten-Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken". In*: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* S. 1-17.

Ossenberg, Stefan / Baur, Rupprecht S. (2016): Wie kommen wir an die Bilder in unseren Köpfen? Zur Methodologie einer interkulturell anwendbaren Stereotypenerhebung. In: *Linguistik Online 79*/ 5 S. 9-24.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik – Eine Einführung. Tübingen*: Gunter Narr Verlag.

Schäfer, Bernd / Six, Bernd (1978) Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart: Kohlhammer.

Sodhi, Kripal Singh/Bergius, Rudolf (1953): *Nationale Vorurteile*. Berlin: Duncker und Humblot.

Spaniel, Dorothea (2002): "Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung" . In: *Info DaF-Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4/2002, S. 356-368.

Wagner, Katja (2008): *Stereotype und Fremdsprachenunterricht – Über den Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Saarbrücken: Dr. Müller.

Diyalog 2018/1: 183-202

Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit in den mündlichen Prüfungsgesprächen:

Eine korpusbasierte Studie am Beispiel der Germanistikstudenten der Ege Universität [1]

Özlem Gencer Çıtak, Izmir

Öz

Sözlü Sınavlarda Edimbilimsel-Söylemsel Beceri: Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Öğrencileri Örneğinde Sözlü Derleme Dayalı Bir Araştırma

Bir yabancı dil bilmenin en somut göstergesi olan ancak yabancı dil öğretiminde geri planda kalan konuşma becerisi, bireylerin yetkin oldukları yabancı dili farklı iletişim durumlarında, konuya, duruma ve partnere uygun, akıcı ve etkili şekilde kullanmaları ve bu dilde iletişimi sorunsuz sürdürebilmeleri şeklinde tanımlanmaktadır. Konuşma becerisinin edinimi ve gelişimi, Türkiye'de Almancayı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Bölümlerinin öğrencileri açısından büyük sorun teşkil etmektedir. Bu gerçekten yola çıkılarak, çalışmada Almancayı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Almanca edimbilimsel-söylemsel becerilerinin gelişimlerini boylamsal araştırma yöntemiyle toplanan sözlü derlem verileri üzerinde araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın deneysel bölümünde, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünden 8 öğrencinin, 2011-2014 yılları arasında belirli zaman aralıklarıyla 3 kez uygulanan, süreleri 5-20 dakika arasında değişen toplam 20 sınav ve kontrol konuşmasından araştırmanın sözlü derlem verileri elde edilmiş ve bunlar 'Konuşma Analizi Transkripsiyon Sistemi'ne (GAT-2) göre yazıya aktarılmıştır. Her deneğe ait bir sınav konuşması ve iki kontrol konuşması, Edimbilimsel-Söylemsel Becerinin gelişiminin değerlendirilmesine yönelik belirlenen kriterler açısından incelenerek çalışmanın sayısal verileri elde edilmiş ve bunların 3 yıllık süreçteki değişimleri saptanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya denek olarak katılan Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin edimbilimsel-söylemsel becerilerinin sadece alan derslerine katılım ile önemli düzeyde gelişmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Almanca Öğretimi, Konuşma Becerisi, Edimbilimsel-söylemsel Beceri, Boylamsal Araştırma, Sözlü Derlem.

Abstract

The pragmatic and discursive competence in oral examination: A Corpus-based Study among students of the German Language and Literature Department of Ege University

Speech competence, which is the most concrete indicator of knowing a foreign language but is ignored in foreign language education, can be defined as an individual's ability to use that language fluently and effectively in varying communicative situations in a suitable manner to the topic, situation and the partner and the ability to maintain communication in that language without problems. The acquisition and

[1] Dieser Beitrag setzt sich aus Teilen meiner Dissertation zusammen, die unter dem Titel *"Zur Entwicklung von Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache. Eine longitudinale Studie anhand der Germanistikstudenten in der Türkei"* durch Prof. Dr. Yadigar Eğit betreut und im Januar 2018 von der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Ege Universität angenommen wurde.

Einsendedatum: 27.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

progress of speech skill causes a significant problem for the students at the departments of German Language and Literature as well as German Language Education who learn German as a second foreign language after English in Turkey. Based on this fact, this study aims to analyse the progress of pragmatic and discursive competence of the students who learn German as a second language after English to form a whole through corpus-based data collected via a longitudinal study (between 2011-2014).

In the experimental part of the study the corpus-based data was extracted from 20 exam and control speeches of 5 to 20 minute length applied to 8 students at the German Language and Literature department of Ege University Faculty of Letters and this data has been transcribed according to "the discourse and conversation-analytic transcription system" (GAT-2). According to the criteria of the progress of pragmatic and discursive competence have been analysed on one exam and 2 control speeches and then the quantitative data of the study has been collected, and thus the progress in 3 years was determined. The study reveals that the pragmatic and discursive competence of the students of the German Language and Literature Department who took part in the study as subjects did not improve significantly over the three years of undergraduate education following their first year at the university solely through attending courses.

Keywords: German Language Education, Speech Skills, Pragmatic-discursive competence, longitudinal study, corpus based data.

Einleitung

In der modernen Fremdsprachendidaktik erfordert der Nachweis der fremdsprachlichen Kompetenzen nicht nur die Beherrschung schriftlicher Kommunikationsformen. Beim Fremdsprachenlernen sollen die Lernenden auch die Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation entwickeln, um in Abhängigkeit von dem Gesprächspartner, dem Gesprächsort und der Gesprächszeit in einer fremden Sprache kommunizieren zu können bzw. in der fremden, in diesem Falle in der deutschen, Sprache Gespräche führen zu können (vgl. Forster 1997: 13). Dazu sollen sie auch über Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, ein Gespräch zu beginnen oder zu beenden, einen Sprecherwechsel im Gespräch zu initiieren, das Thema zu wechseln sowie auf ein früheres Thema zurückzukommen (vgl. Knapp-Potthoff 2004: 375).

In diesem Zusammenhang kann die fremdsprachliche Gesprächskompetenz, die aus verschiedenen Teilfähigkeiten besteht, als eine neue Schlüsselqualifikation für die Fremdsprachenlerner betrachtet werden. Gegenwärtig wird bedauerlicherweise die Gesprächskompetenz mit ihren Teilfähigkeiten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts neben den Fächern Grammatik, Schreibfertigkeit, Leseverstehen und Hörverstehen nicht ausreichend vermittelt. Diese Problematik gewinnt eine besondere Bedeutung für die Lernenden, die Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache (bzw. Drittsprache) an den türkischen Universitäten lernen, um Germanistik zu studieren. So konzentriert sich der vorliegende Beitrag in diesem Rahmen auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz im Deutschen als zweite Fremdsprache.

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, am Beispiel der türkischen Germanistikstudenten an der Ege Universität die Merkmale und Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit als eine Teilkompetenz der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz zu untersuchen. Die Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte: Der erste Teil befasst sich mit der ausführlichen Beschreibung der Gesprächskompetenz als fremdsprachliche Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache, der Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz als sprachproduktive Leistung und der

Vorstellung von Subkategorien der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit anhand der Beispiele aus dem Arbeitskorpus. Im zweiten Teil wird das Untersuchungsdesign und die Analyseergebnisse ausführlich dargestellt.

1. Die fremdsprachliche Gesprächskompetenz im Deutschen als Fremdsprache

In der Gesprächslinguistik haben die Wissenschaftler wie Geissner (1982), Lepschy (2002), Fiehler und Schmitt (2004), Becker-Mrotzek (2008) und Grundler (2011) Gesprächskompetenz aus vielfältigen Perspektiven definiert. In Anlehnung an diese Ansätze wird die fremdsprachliche Gesprächskompetenz wie folgt beschrieben: Die Gesprächskompetenz als ein Komplex von Fertigkeiten und Kenntnissen bedeutet, sich durch den Einsatz von entsprechenden fremdsprachlichen und (sprachlich) kommunikativen Mittel an den vielfältigen (alltagsweltlichen, institutionellen und beruflichen) Interaktionssituationen themen-, partner- und situationsgerecht sowie sozial angemessen (unter Zeitdruck) auszudrücken und zu handeln. Hierbei soll dann gleichzeitig der Gesprächsverlauf in Relation zu den Äußerungen und Verstehenssignalen des Gesprächspartners weiter geplant werden. Wie diese Definition offenkundig legt, setzt sich die Gesprächskompetenz aus den verschiedenen Teilfähigkeiten zusammen. Nach Becker-Mrotzek (2008: 60) besteht die Gesprächskompetenz aus prozeduralem und explizitem Wissen, wonach die erwähnten Teilfähigkeiten kategorisiert werden. Zum prozeduralen Wissen sind basale Rezeptions- und Formulierungsfähigkeit sowie die pragmatisch-diskursive Verständnis- und Produktionsfähigkeit untergeordnet. Pragmatisches und Institutionelles Wissen gehören also zu dem expliziten Wissen, die aber den Erwerb und die Automatisierung vom impliziten Wissen erfordern.

Basale Rezeption- und Formulierungsfähigkeiten beinhalten erstens die produktive Fähigkeit, die Ideen als sprachliche Ausdrücke phonologisch, lexikalisch und grammatikalisch korrekt zu formulieren und zweitens die rezeptive Fähigkeit, die Bedeutung der sprachlichen Ausdrücke von Gesprächspartnern zu verstehen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 60).

Zu der pragmatisch-diskursiven Verständnis- und Produktionsfähigkeit gehört die Fähigkeit zur Realisierung der kommunikativen Ziele in einem Handlungsmuster oder größerem Diskurs in Kooperation mit dem Gesprächspartner durch eigene Gesprächsbeiträge. Ebenso wichtig wie die Produktionsfähigkeit ist die Verständnisfähigkeit, in der betreffenden Gesprächssituation die sprachlichen Äußerungen des Gesprächspartners entsprechend zu verdeutlichen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 60). Das erfolgreiche Gelingen eines Gesprächs in einem Kommunikationsprozess kann nur durch die Automatisierung der genannten Fähigkeiten, die als die Fähigkeit zum vorbewussten Handeln bezeichnet wird, möglich werden (Becker-Mrotzek 2008: 61). Unter dem expliziten Wissen stehen pragmatisches und institutionelles Wissen. Pragmatisches Wissen bezieht sich auf die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen wie z. B. Kenntnisse über Sprecherwechsel, die Funktion eines Gruß, Dankes, Abschieds usw. (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Demzufolge bezieht sich das institutionelle Wissen auf die Kenntnisse über die Art und Weise des sprachlichen Handelns in bestimmten Institutionen (wie z. B. Klassengespräche in der Schule) (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61).

Bezüglich der oben definierten Gesprächskompetenz, die aus vielfältigen Teilkomponenten besteht, lässt sich eine deutliche Tendenz im Bereich der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften Gesprächsforschung, Sprechwissenschaft und Konversationsanalyse beobachten. Dies wird dadurch nachgewiesen, dass die Vermittlung der Besonderheiten des gesprochenen Deutsch sowie Grundlagen der Gesprächsorganisation im Deutschen als nötige Herausforderung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache bestimmt wurde.

Darüber hinaus weist ‚der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen' auf diese Aspekte und auch auf die besondere Stelle der mündlichen Interaktion und der Arten des Sprechens und mündlicher Produktion hin. Nebenbei wird im ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen' die Argumentation ausdrücklich unterstrichen, dass die Lerner die in der Muttersprache erworbene Diskursfähigkeit bzw. kommunikative Handlungskompetenz in die fremdsprachlichen Sprechhandlungen übertragen (vgl. Trim et al. 2001: 150).

Im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache wurde die Vermittlung der Gesprächsfähigkeit in Ansätzen und empirischen Studien, die sich mit diesem Schwerpunkt unter verschiedenen Gesichtspunkten auseinandersetzen, angegangen (wie Forster 1997 / 2003, Fischer 2003 / 2005, Deppermann 2004, Bose / Schwarze 2007, Neuland 2011 / 2013). Die Studien zu diesem Forschungsthema stellen zwar überwiegend das Sprechen, das Reden oder die Hör- und Ausspracheschulung als Gesprächsfähigkeit in den Fokus, aber besonders selten begegnet man Studien, die das Thema der Vermittlung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz insgesamt als komplexe und kommunikative Kompetenz in linguistischen, pragmatischen, diskursstrukturellen sowie kulturellen Teilkomponenten untersuchen.

Ein weiteres Problem ergibt sich für den Bereich der Messung des erreichten Fertigkeitsstands. Die Überprüfung des Lernerfolgs und das Feststellen des erreichten Fertigkeitsstands spielen eine erhebliche Rolle bei dem Fremdsprachenerwerb somit auch im fremdsprachlichen Studium. Die Ansätze und empirischen Studien, die sich mit dem Phänomen ‚Gesprächskompetenz' im Unterricht Deutsch als Fremdsprache unter verschiedenen Gesichtspunkten auseinandersetzen, machen deutlich, dass beim Evaluieren und Messen der mündlichen Kommunikationskompetenz bzw. Gesprächskompetenz angesichts der besonderen Charakteristik der gesprochenen Sprache auch Defizite zu vermerken sind.

Die Prüfungen zu mündlichen Sprachkompetenzen testen und bewerten nach dem traditionellen Verständnis das sprachstrukturelle Wissen, indem sie für ausreichendes mündliches Sprachkönnen die Erfüllung des Kriteriums der Verfügung über korrekte Grammatik und fließende und gute Aussprache, fast wie ein Muttersprachler, anstreben. Die Konzepte der Gesprächskompetenz wie pragmatische, interaktive, kulturelle und kommunikative Angemessenheit bleiben überwiegend unberücksichtigt. Ausgehend davon wird im folgenden Abschnitt die Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz im Deutschen als Fremdsprache anhand von Ansätzen der Kognitionspsychologie und angewandten Gesprächsforschung erörtert.

2. Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz als sprachproduktive Leistung

Nach der Kognitionspsychologie findet die Produktion einer mündlichen Äußerung auf drei internen Ebenen statt (vgl. Schatz 2006: 29). Auf der ersten Ebene, der "Konstruktion", muss man die Mitteilung inhaltlich planen und zwar zuerst überlegen, was man sagen will und wie man es situations- und adressatengerechnet sagen soll (vgl. Schatz 2006: 29). Danach wird die Mitteilung auf der zweiten Ebene, der "Transformation", versprachlicht (vgl. Schatz 2006: 29).

Die ersten zwei Ebenen finden im Kopf des Sprechers statt, und auf der dritten Ebene, der "Realisation", wo die Mitteilung lautlich und mimisch-gestisch realisiert wird, erreicht die Äußerung den Gesprächspartner (vgl. Schatz 2006: 29). Auf der Seite des Sprechers geht die Produktionsphase zu Ende und die Rezeptionsphase fängt an. Der Sprecher ist nun in der Lage, die mündliche Äußerung der Gesprächspartner erst zu verstehen und darauf zu reagieren.

Diesen Vorgang verschärfen auch die anderen Faktoren, wie z. B. Situation, ständiger Wechsel des Themas, das Sprechtempo, die Stimmlage und die Intonationsarten erheblich. Um in einer fremden Sprache zu sprechen, laufen im Kopf des Fremdsprachenlerners gleiche Prozesse etwas schwieriger ab, und die nötigen Fertigkeiten sind vielfältiger, wenn er an der mündlichen Kommunikation aktiv teilnehmen soll. Ein Fremdsprachenlerner muss dementsprechend über viele Fertigkeiten verfügen. Diese sind nach Heyd folgende:

- seine eigenen Gedanken so zu formulieren, dass er die beabsichtigte Partnerwirkung erreicht,
- die gelernten Sprachmittel in der Situation frei und funktionsgerecht zu verwenden,
- das von Gesprächspartner Geäußerte intuitiv und diskursiv zu erfassen (als Gesprächspartner im Dialog und als Hörer der monologischen Rede),
- das gelernte Sprachmaterial in neuen Kombinationen situationsangemessen gebrauchen,
- im Dialog sprachlich sofort reagieren- was Sprechdenken voraussetzt- und agieren, d.h. ein Gespräch beginnen und in Gang halten, ihm evtl. eine gewünschte neue Wendung geben können,
- im Monolog längere zusammenhängende Äußerungen zu einem bestimmten Thema produzieren,
- sich in angemessenem Sprechtempo, intonatorisch, prosodisch und lautlich verständlich ausdrücken (1991: 151).

Die Gesprächskompetenz als eine fremdsprachliche Kompetenz schließt alle diese von Heyd genannten Fertigkeiten der Produktion und Rezeption ein und kann als eine sprachproduktive Leistung beschrieben werden. Aus diesem Grund können bei der Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz die für die vorliegende Arbeit erforderlichen Analysekriterien in Anlehnung an das von Becker-Mrotzek entwickelte Gesprächskompetenzmodell formuliert werden.

Das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008) wird im folgenden Abschnitt ausführlich vorgestellt.

2.1 Das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008)

Zur Beurteilung der Gesprächskompetenz entwickelte Becker-Mrotzek (2008) ein Modell, in dem alle Teilkomponenten und effektiven Faktoren je in Korrelation beschrieben werden. Dieses Modell wird von Becker-Mrotzek wie folgt skizziert:

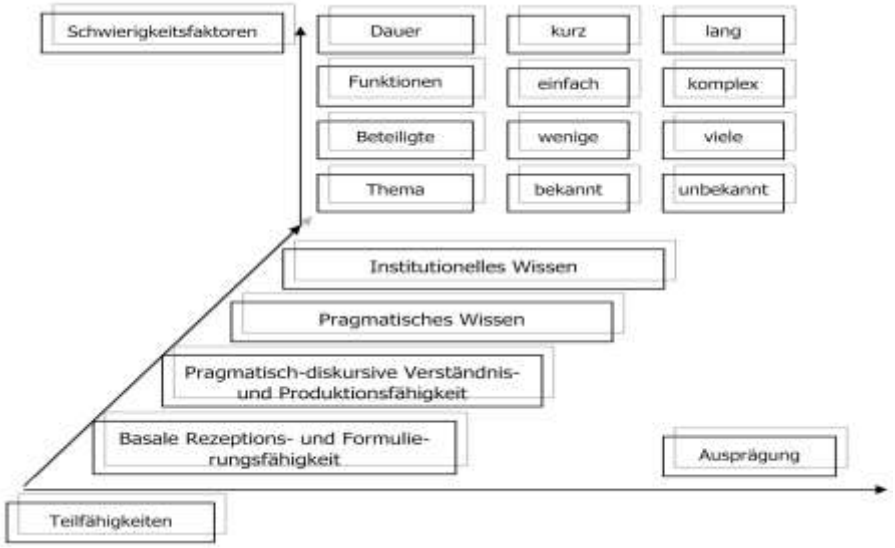


***Abb.1**: Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008: 62)*

Dieses Modell setzt sich aus mehreren Bestandteilen zusammen und stellt in die erste Stufe die oben erläuterten Teilfähigkeiten. Den Teilfähigkeiten folgt die zweite Stufe, die Schwierigkeitsfaktoren, bestehend aus den Hauptkategorien wie Thema, Beteiligte, Funktionen-Strukturen und Dauer. Die betreffenden Faktoren haben einen entscheidenden Einfluss auf die Konstitution des Gesprächsprozesses sowie auf die Grundstruktur des Modells, wichtig sind dabei insbesondere das Thema und der Beteiligte in den Begriffsbestimmungen des Gesprächs und der Gesprächskompetenz. Thema ist in dem Gespräch das, worüber gesprochen wird (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Die Anforderungen des Themas im Gespräch werden von der Bekanntheit, Komplexität und subjektiven Involviertheit bestimmt, es ist z. B. schwierig über ein unbekanntes oder komplexes Thema zu sprechen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). In Bezug auf die Beteiligten variiert der Schwierigkeitsgrad je nach ihrer Anzahl (wenige oder viele) und Bekanntheit bzw. Vertrautheit.

Die Gespräche mit Bekannten oder mit wenigen Beteiligten werden einfacher strukturiert (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Funktionen und Strukturen (einfache und komplexe) des Gesprächs differieren in vier Dimensionen: "Planbarkeit, Kontrollierbarkeit, Widersprüchlichkeit und Handlungsspielräume" (Becker-Mrotzek 2008: 61). Laut Becker-Mrotzek (2008: 61) werden jene Gespräche als einfacher eingeschätzt, "die weitgehend geplant, in ihrem Verlauf kontrolliert, ohne widersprüchliche Anforderungen und mit eigenen Handlungsspielräumen geführt werden können", so sind z. B. freies Unterrichtsgespräch oder Beratung komplexer und schwieriger in der Phase der Planung und Kontrollierung als der Lehrervortag im Unterricht.

Der letzte Schwierigkeitsfaktor ist die Dauer des Gesprächs. Die Verlängerung der Gesprächsdauer (kurz-lang) kann den Schwierigkeitsgrad des Gesprächs erhöhen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61). Becker-Mrotzek stellt die oben angeführten Schwierigkeitsfaktoren exemplarisch fest. Es soll hingewiesen werden, dass sie je nach Gesprächstyp mit weiteren Faktoren wiederum formuliert werden können.

Ebenso wichtig wie die Faktoren sind auch die Ausprägungen, die die einzelnen Teilfähigkeiten in Bezug auf die unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen präziser bezeichnen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 63). Die Ausprägungen mit bezüglichen Teilfähigkeiten werden im Folgenden exemplarisch dargelegt:

- Phonische Qualifikation: Die akustischen Verhältnisse und Deutlichkeit der Artikulation bestimmen die Rezeption von Äußerungen: Eine einfache Qualifikation reicht aus, um deutlich artikulierte Äußerungen ohne Störgeräusche zu verstehen,
- Morphologisch-syntaktische Qualifikation: Die Komplexität der grammatischen Strukturen steigern die rezeptiven und produktiven Anforderungen,
- Semantische Qualifikation: Die verwendeten bzw. zu verwendenden sprachlichen Register steigern die semantischen Anforderungen,
- Pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten: Die Struktur von Handlungszusammenhängen, Erkennen bzw. Einsatz von Strategien und Taktiken (z. B. Die institutionellen Kontexte erfordern komplexere Strukturen),
- Pragmatisches und institutionelles Wissen: Erkennen und zum Ausdruck bringen von regel- und musterhaften Zusammenhängen in der Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 63).

Ausgehend von den oben genannten Dimensionen des Modells von Becker-Mrotzek lässt sich feststellen, dass in diesem Modell vor allem den diskursiven und pragmatischen Fähigkeiten großer Wert beigemessen wird. Dieses Modell ist auch bezüglich bestimmter Teilfertigkeiten in der Bewertung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz von großem Nutzen. In diesem Zusammenhang wurden die Analysekriterien in Anlehnung an das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek (2008: 62) bezüglich der Beurteilung von Gesprächskompetenz entwickelt. Im Grunde genommen war es schwierig, die Analysekriterien bezüglich der Daten in der vorliegenden Arbeit in Kategorien einzuordnen. Diese Problematik liegt vor, weil beispielsweise ein Kriterium zur Formulierungsfähigkeit auch als Kriterium zur pragmatisch-diskursiven Fähigkeit gelten, oder auch genau der umgekehrte Fall vorkommen kann. Die in Anlehnung an das Gesprächskompetenzmodell von Becker-Mrotzek von mir im Sinne meines Forschungsgegenstands bearbeiteten Analysekriterien werden in den drei Hauptkategorien untersucht. Diese sind folgende:

- Kriterien zur Formulierungsfähigkeit
- Kriterien zur Rezeptionsfähigkeit
- Kriterien zur pragmatisch-diskursiven Fähigkeit

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird auf die Analysekriterien zur Bewertung der Entwicklung von pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten, als eine Teilfähigkeit der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz, fokussiert.

2.2 Kriterien zur pragmatisch-diskursiven Fähigkeit

Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit ist die Fähigkeit, kommunikative Ziele im Rahmen von sprachlichen Handlungsmustern oder größeren diskursiven Kontexten in Kooperation mit dem Gesprächspartner durch eigene Gesprächsbeiträge zu realisieren, aus dem Sprachgebrauch anderer deren Handlungsziele zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Darüber hinaus impliziert diese Fähigkeit, in komplexen sozialen, vor allem in institutionellen Kontexten sprachlich zu handeln, d.h. sich der gesellschaftlich entwickelten Muster und Schemata der Kommunikation zu bedienen (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 9). Die pragmatisch-diskursive Fähigkeit setzt vornehmlich pragmatisches und institutionelles Wissen voraus. Mit dem pragmatischen Wissen ist das Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen gemeint (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 8). Institutionelles Wissen, wie bereits der Titel ausdrückt, meint die Kenntnisse darüber, "wie in bestimmten Institutionen sprachlich gehandelt wird" (Becker-Mrotzek 2008: 8), wie etwa die Kenntnisse über die Unterrichtskommunikation sowie das mündliche Prüfungsgespräch. In den Prüfungsgesprächen ist das Ziel der Kommunikation und Rolle der Gesprächsteilnehmer im Voraus bestimmt. Überprüfen und Evaluieren von Wissensbeständen des Geprüften laufen überwiegend streng in gleicher Weise ab. Ein Prüfer eröffnet den Prozess durch eine Frage zu dem Thema, und gestaltet den Prüfungsprozess den Antworten des Geprüften entsprechend. Den Schluss dieses Prozesses macht die Bewertung aus (vgl. Sucharowski 2001: 1570). Im zeitlich festgelegten Gesamtvorgang besitzen die Prüfer das Rederecht. Sie sollen über eine Gesprächskompetenz verfügen, die Kenntnisse von grundlegenden Regeln all der Gesprächstypen mit den erforderlichen sprachlichen Mitteln hinsichtlich der Gesprächspraxis.

Um die Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit der Probanden zu bewerten, wurde im Rahmen des vorliegenden Beitrags die pragmatisch-diskursive Fähigkeit unter den Aspekten der Gesprächsorganisation, der Typen von Gesprächsschritten und der gesprächsgliedernden Beiträge in den Gesprächsschritten untersucht. Die Subkategorien dieser Kriterien werden in der untenstehenden Abbildung aufgezeigt:

Modell	Kriterien	Subkategorien

Pragmatisch-diskursive Fähigkeit als eine Teilfähigkeit des Konzepts "Gesprächskompetenz" nach Becker-Mrotzek (2008)	1. Gesprächsorganisation	• Rederechtsverteilung
		• Arten des Sprecherwechsels
		  • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung
		  • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung
		  • Sprecherwechsel durch Unterbrechung seitens des Probanden

	2. Typen der Gesprächsschritte	• Responsive Gesprächsschritte • Teilresponsive Gesprächsschritte • Nonresponsive Gesprächsschritte • Initiierende Gesprächsschritte

	3. Gesprächsgliedernde Beiträge	• Verzögerungssignale
		• Sprechpausen
		• Reparaturen
		  • Selbstreparaturen
		  • Fremdinitiierende Reparaturen

***Abb.2**: Die Subkategorien der Analysekriterien*

Die in der Abbildung angeführten Subkategorien werden im Folgenden anhand der Gesprächsausschnitte aus dem Arbeitskorpus[2] ausführlich dargestellt.

2.2.1 Gesprächsorganisation

Ein Gespräch als ein Interaktionsprozess wird durch die sprachlichen Handlungen der Gesprächsteilnehmer gesteuert (vgl. Mönnich / Spiegel 2012: 431). In diesem Prozess kommt der Organisation des Gesprächs seitens der Teilnehmer eine tragende Rolle zu. Ausgehend davon wurde in der vorliegenden Studie zunächst die Verteilung des Rederechts untersucht. In Bezug auf die Verteilung des Rederechts wurden die Gesprächsschritte des jeweiligen Teilnehmers in dem betreffenden Gespräch abgezählt. Die Anzahl der Gesprächsschritte pro Person wurde festgehalten, und ihre prozentualen Anteile an der gesamten Rederechtsverteilung berechnet. Im folgenden Gesprächsausschnitt wird die Rederechtsverteilung in den Gesprächen veranschaulicht:

Beispiel (1): (Situation: Prüfungsgespräch: 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 23 Minuten, Thema: Weihnachten und Opferfest)

```
1  PR:   so wir haben ähm über äh nationale feiertag (…)ähm
2        wir haben die begriff/habt ihr diese frage beantwortet die
3        begriffe nationaler feiertag und äh: religiöser feiertag (.)
4        ÖM?
5  ÖM:   die ah:=
6  PR:   =was hast du beantwortet weihnachten?
7  ÖM:   weihnachten ja
8  PR:   hm_hm und du hast?
9  EK:   ich antwortete die erst frage
10 PR:   die erste frage okay also ähm: was ist denn das besondere am
11       nationalen feiertag EK?
```

In dem Prüfungsgespräch und den Kontrollgesprächen (1) und (2) lief die Kommunikation zwischen den Gesprächsteilnehmern asymmetrisch ab, die Prüferin stellte die Fragen, wobei sie sich den nächsten Sprecher (Z.1-4, 6, 8, 11) auswählte.

Bezüglich der Gesprächsorganisation wurde untersucht, wie der Proband ins Wort kam. Der Sprecherwechsel in einem Gespräch kann durch Aufforderung (Fremdzuweisung), Selbstwahl (Selbstzuweisung) oder durch Unterbrechungen erfolgen. Wenn der Sprecher den nächsten Sprecher auffordert, das Wort zu ergreifen, handelt es sich um die Fremdzuweisung. Der folgende Gesprächsausschnitt liefert ein Beispiel für den Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung:

[2] Anmerkung der Verf.: An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Studie in methodischer Hinsicht nicht an die Konversations- bzw. Diskursanalyse angelehnt ist. In den folgenden Abschnitten wurden Ausschnitte aus den transkribierten Gesprächen der Probanden verwendet, um die Subkategorien der Analysekriterien deutlicher darzustellen.

Beispiel (2): (Situation: Prüfungsgespräch: 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 23 Minuten, Thema: Weihnachten und Opferfest)

```
1  PR:   und: äh ÖM mhm die national hymme kannst du dich an die
2        türkische nationalhymne erinnern?
3  ÖM:   nationalhymne
4  PR:   korkma sön hm_hm istiklal marşı
5  ÖM:   ja: ich weiss
6  PR:   ja und an die deutsche nationalhymne
```

In Zeile 1 dieses Gesprächsausschnitts fordert die Prüferin den Probanden ÖM auf, ihre Frage zu beantworten, indem sie zu Beginn ihres Gesprächsbeitrags ihn beim Vornamen nennt.

An manchen Stellen der Gespräche kann der Hörer sich selbst als der nächste Sprecher auswählen. Diese Art des Sprecherwechsels wird als Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung bezeichnet, wie im folgenden Beispiel zu erkennen ist:

Beispiel (3): (Situation: Prüfungsgespräch: 20.11.2012, Dauer der Aufnahme: 22 Minuten, Thema: Feiertage und Kaffeelied)

```
1  PR:   warum sagen jetzt/das was ist denn gegenstand von religiösen
2        feiertagen?
3  BE:   (.)ich kann sagen
4  PR:   ja sag mal
```

In Zeile 3 hat die Probandin BE zum Ausdruck gebracht, dass sie die Frage der Prüferin beantworten kann. Auf diese Weise hat sie sich selbst als die nächste Sprecherin gewählt.

Der Sprecherwechsel kann durch die Unterbrechung seitens dem Hörer erfolgen. Im Kontext des Prüfungsgesprächs können die Unterbrechungen seitens der Studenten aufgrund der asymmetrischen Beziehung zwischen den Beteiligten unangemessen wie unhöflich betrachtet werden. Ein Beispiel dazu wird im folgenden Gesprächsausschnitt gegeben:

Beispiel (4): (Situation: Prüfungsgespräch: 16.05.2013, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Früh oder spät Heiraten)

```
1  BE:   äh: ich äh ich bin immer aufgeregt
2  PR:   du bist immer aufgeregt? ja das ist unsere=
3  BE:   =ja und bisschen langsam
4  PR:   ja: mach mal langsam kannst du dich an letztes Jahr
5        erinnern?
```

In Zeile 2 fragte die Prüferin, ob Probandin BE immer aufgeregt war, und wollte ihren Gesprächsbeitrag weiterführen. BE ist der Prüferin ins Wort gefallen und sagte, dass sie immer noch aufgeregt ist und deshalb langsam spricht. Daraufhin hat die Prüferin ihr erlaubt, langsam zu sprechen.

2.2.2 Typen der Gesprächsschritte

Die Klassifikation von Gesprächsschritten ist unter den Aspekten wie Gesprächsinitiativität und Responsivität zu untersuchen. Da dieses Prinzip in Frage-

Antwort-Sequenzen am deutlichsten zu beobachten ist, sind die betreffenden Typen der Gesprächsschritte in den empirischen Daten der vorliegenden Arbeit stark ausgeprägt. Mit einem initiierenden Gesprächsschritt fordert der Sprecher den Hörer zu einer bestimmten Reaktion auf. Auf einen initiierenden Schritt kann der Hörer, so Brinker und Sager, auf drei verschiedene Weisen reagieren (2006: 74) nämlich Responsivität (Akzeptierung), Nonresponsivität (Zurückweisung) und Teilresponsivität (Selektion).

In einem responsiven Gesprächsschritt akzeptiert der Hörer die Sprecherrolle und reagiert angemessen auf den initiierenden Gesprächsschritt des Gesprächspartners. Einige Beispiele für die initiierenden und responsiven Gesprächsschritte werden im folgenden Gesprächsausschnitt dargestellt:

Beispiel (5): (Situation: Prüfungsgespräch: 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 23 Minuten, Thema: Feiertage, Weihnachten und Opferfest)

```
1  PR:   hm_hm was feiert man denn so was für welche ereignisse sind
2        [werden gefeiert]
3  EK:   [=meistens äh:  ]feiern sie eine tag die äh wichtig für
4        geschichte fo/einer äh nation ist
5  PR:   ja also ein geschichtliches ereignis was kann das zum
6        beispiel sein
7  EK:   äh: begründung einer repu/republik oder äh: freiheit eines
8        nations
9  PR:   einer nation    [            ]eine unabhängig[keiterklärung]
10       einer nation ja
11 EK:                   [einer nation]              [ja         ja]
```

In dem obigen Gesprächsausschnitt formulierte die Prüferin eine initiierende Äußerung und forderte den Probanden EK auf, ihre Frage zu beantworten (Z.1-2, 5-6). Der Proband EK ging auf die Frage der Prüferin responsiv ein und versuchte ihre Frage zu beantworten (Z.3-4, 7-8).

In einem teilresponsiven Gesprächsschritt erfüllt der Sprecher teilweise die mit dem initiierenden Gesprächsschritt verbundenen Erwartungen des Gesprächspartners (vgl. Brinker / Sager 2006: 74). Auffallende Beispiele für die Teilresponsivität sind in dem folgenden Gesprächsausschnitt ersichtlich:

Beispiel (6): (Situation: Prüfungsgespräch, 05.01.2012, Dauer der Aufnahme: 22 Minuten, Thema: Das Kaffeelied, Feiertage und Weihnachten)

```
1  EK:   kamel
2  PR:   ja also kamele gut was macht man noch was macht man
3        mit dem fleisch?
4  EK:   wir gehen zum der grab des mein äh grossvater äh
5  PR:   dein grossvater hat kalb geschlachtet
6  EK:   äh:: grab [((lacht))]
7  BE:             [((lacht))]
8  PR:   so ja man besucht man besucht das gra/also den
9        friedhof also auf dem friedhof besucht man eben
10       das grab von grosseltern von eltern hm_hm also
11       geht ihr auch zum friedhof? besuchst du auch auf
12       dem friedhof deine verwandten?
```

Die Prüferin hat in Bezug auf das Gesprächsthema nacheinander zwei Fragen gestellt: "was macht man noch was macht man mit dem fleisch?". Der

Proband EK hat nur die erste Frage rezipiert und seine Äußerung auf diese Frage entsprechend produziert und sagte: "wir gehen zum der grab des mein äh grossvater äh". Die Prüferin hat das Wort "Grab" akustisch als "Kalb" verstanden und versuchte die Äußerung von EK zu korrigieren, wie in Zeile 5 gezeigt wird. Zur Aufhebung dieses Missverständnisses hat der Proband EK nur das Wort "Grab" wiederholt.

Wenn der Hörer auf den initiierenden Gesprächsschritt des Gesprächspartners nicht angemessen eingeht oder die Antwort auf eine Frage verweigert, handelt es sich um die Nonresponsivität. Ein Beleg für die nonresponsiven Gesprächsschritte wird im folgenden Beispiel dargestellt:

Beispiel (7): (Situation: Prüfungsgespräch, 05.01.2013, Dauer der Aufnahme: 14 Minuten, Thema: Weihnachten und Nationalhymne)

```
1  PR:   für das [deutsche] vaterland was heißt das?
2  DU:           [ähm     ]                        äh mit äh:
3        birlik ve beraberlik äh: für äh: (8.0)
4  PR:   sen düşün bu arada ((macht irgendwas anderes))
5  DU:   für brüderliche äh leben äh miteinander äh:
6  PR:   also brüderlichkeit und einigkeit recht und freiheit was
7        sind das für werte?
8  DU:   äh äh die deutsche leben miteinander äh zu (.) kelime
9        gelmiyor ne içindi (3.0)
10 PR:   wofür wofür ist sind die diese faktoren wichtig?
11       einigkeit recht und freiheit (2.0) für das deutsche
12       [vaterland]
13 DU:   [vaterland]
14 PR:   warum ist das wichtig?
15 DU:   birlikte: ((überlegt))
16 PR:   was bedeutet einigkeit recht und freiheit?
17 DU:   äh: (3.0) neydi? mit miteinander schö/äh miteinander
18       schönen leben äh und äh frei [leben] und ähm
19 PR:                                [hm_hm]         recht?
20 DU:   ähm: doğru yol için
21 PR:   was heisst recht?
22 DU:   recht (.) für richtige äh: ordnung leben
23 PR:   ja also was bedeutet nämlich recht in einem rechtsstaat
24       leben? was bedeutet das in einem rechtsstaat leben
25       welche rechte hat man dann?
26 DU:   ähm: mhm:
```

Die Prüferin hat bezüglich des Gesprächsthemas eine Frage gestellt (Z.1). Probandin DU konnte in neun Gesprächsschritten diese Fragen nicht angemessen beantworten (Z.2-3, 5, 8-9, 13, 15, 17-18, 20, 22, 26) obwohl die Prüferin ihre Frage erneut formulierte (Z.6-7, 10-12, 14, 16, 19, 21, 23-25).

2.2.3 Gesprächsgliedernde Beiträge

Zur Strukturierung der Gesprächsbeiträge werden von den Gesprächsteilnehmern bestimmte prosodische oder lexikalische Mittel benutzt, die in der Fachliteratur als Gliederungssignale bezeichnet werden (vgl. Brinker / Sager 2006: 71). Im folgenden Gesprächsausschnitt wird z.B. eine lexikalische Wendung ("ich denke", "ich denke dass") von dem Probanden BU (Z.3, 5) als Eröffnungssignal verwendet:

Beispiel (8): (Situation: Prüfungsgespräch, 12.05.2014, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Pfingsten und Verkehrsstrafen)

```
1  PR:   ja: äh sind die hoch sind die hoch genug in der türkei
2        BU was meinst du?
3  BU:   ich denke dass sie sind äh höch genug ist aber [äh::]
4  PR:                                                  [aber]
5  BU:   =ich denke es ist über charakterform der mensch
6        [menschen äh:: ]
7  PR:   [also kommt vom] charakter
8  BU:   [ja ]
9  PR:   [was] für ein charakter haben solche ((lacht))
```

Sprechpausen und Verzögerungssignale können je nach Kontext auch als Gliederungssignal fungieren. Dafür werden einige Beispiele im folgenden Gesprächsausschnitt dargestellt:

Beispiel (9): (Situation: Prüfungsgespräch, 16.05.2014, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Unterhaltung)

```
1  PR:   ja ne okay was glaubst du? ist dein deutsch bisschen
2        besser geworden im vergleich zum letzten Jahr?
3  SE:   ja ja äh als wörter als satz zu bilden
4  PR:   hm_hm
5  SE:   ähm (3.0)
6  PR:   ist bisschen schwierig oder?
7  SE:   nein
8  PR:   keine aufregung jetzt
9  SE:   ähm ja in der äh prüfung in den prüfungen ähm äh: kann
10       ich äh aufsätze äh (.) kolay (.)leicht
11 PR:   bilden
12 SE:   bilden
13 PR:   hm_hm
14 SE:   äh=
15 PR:   =aber
16 SE:   aber wenn ich spreche ((lacht))
```

Während die Probanden ein Wort oder die richtige Antwort suchten oder ihre Gedanken in der richtigen grammatischen Struktur zu artikulieren versuchten, haben sie entweder Sprechpausen (Mikropause: Z.10 und Makropause: Z.5) eingelegt oder die Sprechpausen mit Verzögerungssignalen wie "äh" und ähm" (Z.3, 5, 9, 10, 14) gefüllt.

In den betreffenden Gesprächen der Probanden war das Vorkommen der Reparaturen angesichts des Gesprächstyps zu erwarten. Wenn der Sprecher das problematische Phänomen bzw. die thematischen bzw. grammatikalischen Fehler in ihren Gesprächsbeiträgen selbst bemerkt und es repariert, handelt es sich um die Selbstreparaturen. An den betreffenden Stellen wird hingegen die Reparatur des Hörers oder des Gesprächspartners als Fremdreparatur beschrieben. In folgendem Gesprächsausschnitt werden die betreffende zwei Arten der Reparaturen dargestellt:

Beispiel (10): (Situation: Prüfungsgespräch, 15.05.2013, Dauer der Aufnahme: 10 Minuten, Thema: Verkehrsstrafen)

```
1  SE:   die menschen äh: diese diese stra/verkehrstrafen anpassen
2        müssen sie äh: (.) korkar sie früch/führ sie fürchtet
3        und sie äh=
4  PR:   =also sie sollen sich fürchten
```

```
5  SE:   sie sollen sich fürchten und sie äh und somit äh:
6        anpassen sie mehr
7  PR:   also sie sollen die regeln beachten
```

In den Zeilen 1-3 versuchte Probandin SE ihr eigenes Argument zu erklären. In Zeile 1 und 2 hat sie bemerkt, dass sie das Wort "stra" (Strafen) falsch sagt und die Reparatur selbst durchgeführt. Im Verlauf ihrer Gesprächsschritte hat SE in Zeile 2 zunächst anstelle des Wortes "sich fürchten" die türkische Entsprechung "korkar" verwendet, und kurz danach hat sie auf Deutsch zu formulieren versucht: "sie früch/führ sie fürchtet und". An diesen Stellen geht es um die Selbstreparaturen. In Zeile 4 hat die Prüferin auf diese Äußerungen der Probandin SE (Z.2-3) reparierend eingegangen. In Zeile 1 und 6 hat Probandin BE anstelle des Wortes "beachten" das falsche Wort "anpassen" verwendet; diese Fehler hat die Prüferin in Zeile 7 korrigiert. Diese reparierenden Gesprächsbeiträge der Prüferin können als Fremdreparaturen bezeichnet werden.

3. Das Untersuchungsdesign

Zur empirischen Untersuchung wurde eine longitudinale Studie an der Germanistik Abteilung der Ege Universität Izmir mit drei Messzeitpunkten (2011-2014) durchgeführt. An dieser longitudinalen Untersuchung haben 8 freiwillige Studierende in dem zweiten Studienjahr der Abteilung für Germanistik der Ege Universität teilgenommen, die in den Vorbereitungsklassen der Hochschule für Fremdsprachen der Ege Universität Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache gelernt haben. In Messzeitpunkt (1) wurden die Gespräche der Untersuchungsgruppe in mündlichen Prüfungen der Seminare ‚Kommunikationsarten I-II' und ‚Sprachpraxis I-II' mit Digital Voice Recorder aufgenommen. In den zweiten und dritten Messzeitpunkten wurden die Prüfungsgespräche mit der selben Untersuchungsgruppe wiederholt. Die Gespräche wurden seitens einer Professorin durchgeführt. Die Prüfungsgespräche wurden in zweier oder dreier Gruppen aber auch mit einzelnen Probanden durchgeführt. Jedoch haben die Probanden in den zweier oder dreier Gruppen untereinander nicht gesprochen, weil sie obligatorisch die Fragen der Prüferin beantworten sollten und die Verteilung des Rederechts von der Prüferin moderiert wurde.

Das Ziel in den aufgenommenen Prüfungs- und Kontrollgesprächen war die Beobachtung der Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenzen der Germanistikstudenten an der Ege Universität im Deutschen als Fremdsprache. Von den Prüflingen wurde erwartet, dass sie ihre Äußerungen bzw. ihre Antworten auf die Fragen strukturell und inhaltlich angemessen zum Ausdruck bringen. Wenn sie diese Erwartung nicht erfüllen konnten, wurden sie von der Prüferin aufgefordert, ihre Äußerungen verständlich und in einem vollständigen simplen Satz erneut zu formulieren. Die Fragen in den Prüfungsgesprächen enthielten den Probanden vertraute Themenbereiche sowie Diskussionsthemen, die schon in den oben genannten Seminaren behandelt wurden. Diese Themen waren ‚Nationale und religiöse Feiertage, Deutsche und türkische Nationalhymne, Das Kaffeelied von Carl Gottlieb Hering, Weihnachten, Ostern und Pfingsten, Soll die Türkei in die europäische Union eintreten? (Diskussion), Verkehrsstrafen (Diskussion), Zukunftspläne, Alltagsthemen'.

Nach der Digitalisierung der Gespräche wurden die Tondateien auf der Basis des gesprächsanalytischen Transkriptionssytems GAT 2 (Selting et al. 2009) analysiert. Beim Transkribieren wurden alle verbalen Äußerungen und paraverbalen Daten gemäß der Rechtschreibnorm verschriftlicht. Die phonetischen und phonologischen Merkmale der Äußerungen wurden in der Transkription nicht notiert. Die betreffenden Gespräche dauerten je nach der Performanz der Probanden zwischen 5 und 20 Minuten. In diesen drei Messzeitpunkten wurden insgesamt 20 Gespräche transkribiert. Als methodisches Vorgehen in der Studie wurde die quantitative Datenanalyse herangezogen. In einem ersten Analyseschritt wurden die jeweiligen Subkategorien der zugrundegelegten Analysekriterien in den transkribierten Gesprächen der jeweiligen Probanden abgezählt und ihr prozentualer Anteil an der Gesamtsumme der Gesprächsschritte der Probanden berechnet. Der nächste Analyseschritt umfasste die Ermittlung der prozentualen Auftretenshäufigkeit[3] der jeweiligen Subkategorien der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit der Probanden und deren prozentuale Entwicklungstendenz[4] im dreijährigen Prozess. Im letzten Analyseschritt erfolgte schließlich die Auswertung der Daten.

4. Analyseergebnisse der Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit

Die Datenanalyse und -auswertung haben gezeigt, dass die pragmatisch-diskursiven Fähigkeit der 8 Probanden, die an dieser longitudinalen Untersuchung teilgenommen haben, sich in verschiedenen Niveaustufen entwickelt haben. In der folgenden Abbildung 3 wird die durchschnittliche prozentuale Auftretenshäufigkeit der untersuchten Subkategorien und deren Entwicklungstendenzen in den pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten der Probanden veranschaulicht:

[3] In der vorliegenden Arbeit wurde die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie in den Gesprächsschritten mit Hilfe der folgenden Formel berechnet: **p= A.100 / G**
("p" ist der Prozentsatz und symbolisiert die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie an der Gesamtsumme der Gesprächsschritte. "G" ist der Grundwert und gibt die gesamte Anzahl der "Gesprächsschritte" an. "A" ist Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie.)
Die durchschnittliche prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie wurde berechnet, indem ihre Gesamtsumme durch 24 (Gesamtsumme der Gespräche) dividiert wurde.

[4] Die Entwicklungstendenz der untersuchten Subkategorie wurden mit Hilfe der folgenden Formel berechnet: **Entwicklungstendenz= IIIA-IA**
("IIIA" symbolisiert die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie in der dritten Aufnahme. "IA" gibt die prozentuale Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Subkategorie in der ersten Aufnahme.)
Die durchschnittliche prozentuale Entwicklung der jeweiligen Subkategorie wurde berechnet, indem die Gesamtsumme der Entwicklungsprozente durch 8 (Anzahl Probanden) dividiert wurde.

	Subkategorien	Durchschnittliche Auftretenshäufigkeit	Durchschnittliche Entwicklungstendenz	EK	ÖM	BE	DU	SE	DI	BU	ON
Pragmatisch-diskursive Fähigkeit	Fremdzuweisung	87%	0%	7%	-2%	-8%	-8%	-6%	2%	7%	9%
	Selbstzuweisung	9%	-2%	-10%	12%	8%	5%	2%	-13%	-6%	-10%
	Unterbrechung	4%	2%	3%	-4%	0%	3%	4%	11%	-1%	1%
	Responsive Gesprächsschritte	73%	15%	-5%	28%	25%	32%	13%	5%	-5%	24%
	Teilresponsive Gesprächsschritte	11%	-7%	-2%	-13%	-4%	-2%	-9%	-4%	-2%	-20%
	Non-responsive Gesprächsschritte	13%	-12%	5%	-19%	-35%	-38%	-8%	-1%	7%	-3%
	Initiierende Gesprächsschritte	3%	4%	2%	4%	14%	8%	4%	0%	0%	-1%
	Gliederungselemente	9%	7%	1%	-1%	13%	9%	-1%	10%	21%	1%
	Verzögerungssignale	61%	4%	44%	-32%	-34%	21%	15%	-30%	41%	10%
	Sprechpausen	16%	-8%	15%	-22%	-39%	-19%	12%	-11%	3%	-1%
	Reparaturen	23%	-4%	10%	-7%	-20%	16%	-6%	-19%	15%	-15%
	Selbstreparaturen	7%	16%	29%	17%	-25%	16%	13%	-7%	50%	57%
	Fremdinitiierende Reparaturen	16%	-16%	-29%	-17%	25%	-16%	-13%	7%	-50%	-57%
	Gesamt			6	11	10	11	10	8	4	9

***Abb.3**: Analyseergebnisse*

Mit Blick auf die Rederechtsverteilung wurden zunächst die Gesprächsschritte des jeweiligen Teilnehmers in dem betreffenden Gesprächsausschnitt abgezählt. Angesichts des Gesprächstyps waren die Rollenverteilung sowie die Gesprächsregeln den Gesprächspartnern bekannt. Die Prüfungs- und Kontrollgespräche wurde in zweier oder dreier Gruppen aber auch mit einzelnen Probanden durchgeführt. Die Kontrolle über die Verteilung des Rederechts oblag der Prüferin; sie hat sich bemüht, jeden Probanden gleichberechtigt zu behandeln. Die Probanden haben in den zweier oder dreier Gruppen untereinander nicht gesprochen, weil sie obligatorisch die Fragen der Prüferin zu beantworten hatten und die Verteilung des Rederechts von der Prüferin moderiert wurde. Im Verlauf mancher Gespräche musste die Prüferin die Probanden dazu auffordern, weitere Äußerungen zu produzieren, weil sie mit den Antworten der betreffenden Probanden nicht zufrieden war. In diesen Fällen erteilte die Prüferin den betreffenden Probanden im Vergleich zu den anderen Gesprächsteilnehmern mehr Rederecht. Wie aus der Abbildung 3 zu entnehmen ist, vollzog sich der Sprecherwechsel in allen Gesprächen der Probanden zumeist durch Fremdzuweisung seitens der Prüferin und ihr Anteil betrug im Durchschnitt 87%. Die durchschnittliche Auftretenshäufigkeit des Sprecherwechsels durch Selbstzuweisung lag um 9% und die des Sprecherwechsels durch Unterbrechung seitens der Probanden um 4%. In diesem Zusammenhang soll hervorgehoben werden, dass der Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung anteilsmäßig den höchsten Wert aufwies, da die Probanden situationsangemessen auf die Vergabe des Rederechts seitens der Prüferin reagieren mussten. Der Anstieg des Sprecherwechsels durch Selbstanweisung und durch Unterbrechung seitens des Probanden bestätigen ebenfalls die positive Entwicklung der pragmatisch-diskursiven Fähigkeit. Bezüglich des Sprecherwechsels durch Unterbrechung wurde keine signifikante Veränderung festgestellt. Als möglicher Grund hierfür lässt sich anführen, dass die Probanden, angesichts der asymmetrischen Beziehung zwischen einem Studenten und einer Professorin, sich nicht getraut haben, das Wort der Professorin zu unterbrechen. Das bestätigt wiederum, dass die Probanden

sich in einem institutionellen Gespräch situationsangemessen und partnergerechnet verhalten konnten.

In den allen Gesprächen der Probanden lagen die Auftretenshäufigkeit der responsiven Gesprächsschritte im Durchschnitt bei 73%, teilresponsiven Gesprächsschritte bei 11%, nonresponsiven Gesprächsschritte bei 13% und initiierenden Gesprächsschritte bei 3%. Die Gesprächsschritte der Probanden waren im hohem Masse responsiv, das heißt, die Probanden versuchten auf die Beiträge bzw. die Fragen der Prüferin inhaltlich angemessen zu reagieren. Die Probanden haben bei der Formulierung ihrer Gesprächsschritte viele grammatische Fehler gemacht, aber die Prüferin hat manche grammatischen Fehler übersehen, solange sie den Inhalt des Gesprächsbeitrags des jeweiligen Probanden verstehen konnte. In der dreijährigen Periode wies einen Anstieg von 15% im Anteil der responsiven Gesprächsschritte auf, was als positive Entwicklung zu betrachten war. 6 Probanden haben den Anteil der responsiven Gesprächsschritte in den drei Jahren vergrößert. Der Anteil der teilresponsiven Gesprächsschritte ist in den drei Jahren durchschnittlich um 7% gesunken und bei den Anteilen der teilresponsiven Gesprächsschritte aller Probanden wurde eine Senkung beobachtet. Darüber hinaus ist der Anteil der nonresponsiven Gesprächsschritte um 12% gesunken, d.h. 6 Probanden haben den Anteil der nonresponsiven Gesprächsschritte reduziert. Es war zu erwarten, dass sich der Gebrauch der initiierenden Gesprächsschritte erhöhen würde, aber er ist im Durchschnitt nur um 4% angestiegen. Lediglich 5 Probanden konnten den Anteil der initiierenden Gesprächsschritte in der dreijährigen Periode erhöhen.

In den gesamten Gesprächsschritten waren die von den Probanden meist verwendeten Gliederungselemente “und, ja, ich denke, ich glaube”. Die Gliederungselemente wie “so, also, dann, nein” wurden selten gebraucht. In den gesamten Gesprächen wurden sie im Durchschnitt 9% benutzt und in der dreijährigen Periode wurde bezüglich ihrer Auftretenshäufigkeit ein Anstieg von 7% bei allen Probanden festgestellt. Die Probanden haben in diesem Zeitraum keine weiteren Gliederungselemente erworben, um das Gespräch zu gliedern. Es kann behauptet werden, dass die Probanden die Elemente “ich denke, ich glaube” zur Gliederung des Gesprächs verwenden, weil sie jene Elemente aus ihrem diskursiven Repertoire des Englischen (“I think” oder “I guess”) transferieren. Darüber hinaus waren die Verzögerungssignale und Sprechpausen in den gesamten Gesprächsschritten der Probanden sehr ausgeprägt; so wurden die Verzögerungssignale von den Probanden im Durchschnitt 61% und die Sprechpausen 16% gebraucht. In der drei jährigen Entwicklungstendenz zeigten sich in dem Anteil der Verzögerungssignale durchschnittlich ein Anstieg von 4% und in dem der Sprechpausen durchschnittlich eine Senkung von 8%. Die deutliche Abnahme bei den Anteilen der Verzögerungssignale und Sprechpausen wurde in der vorliegenden Arbeit als eine positive Entwicklung betrachtet, weil zu oft verwendete Verzögerungssignale und Sprechpausen das flüssige Sprechen verhindern und dem Gesprächsverlauf schaden. In diesem Zusammenhang haben nur 3 Probanden bezüglich der Verwendung der Verzögerungssignale und 5 Probanden bezüglich der Verwendung der Sprechpausen eine positive Entwicklung durchgemacht.

In den Gesprächen akzeptierten die Probanden den Großteil der fremdinitiierenden Reparaturen und drückten ihre Zustimmung aus, indem sie die

Reparatureinheit bestätigten oder wiederholten. Die Reparaturen fanden meistens auf der grammatischen oder inhaltlichen Ebene im Durchschnitt 23% in den gesamten Gesprächen der Probanden statt. Der Anteil der fremdinitiierenden Reparaturen in dem war höher (16%) als der Anteil (7%) der Selbstreparaturen der Probanden. In der dreijährigen Periode ist der Anteil der Reparaturen im Durchschnitt um 3% gesunken. Die zu erwartende Senkung der Reparaturen wurde in den Gesprächen der 5 Probanden beobachtet. In den Anteilen der Selbstreparaturen in den dreijährigen Gesprächen von 6 Probanden zeigte sich eine ansteigende Tendenz, während in den dreijährigen Gesprächen der 6 Probanden die durchschnittliche Auftretenshäufigkeit der fremdinitiierenden Reparaturen eine sinkende Tendenz aufwies. Zusammenfassend kann angenommen werden, dass alle Probanden unter Ausschluss dem Probanden BU die Teilfertigkeiten ihrer pragmatisch-diskursiven Fähigkeit mehr oder weniger verbessert haben.

Fazit

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die aufgeführten Analyseergebnisse und die Auswertung der dreijährigen Entwicklung der Gesprächskompetenz der 8 Probanden zeigen, dass sich die pragmatisch-diskursive Fähigkeit der 8 Probanden im Laufe des Germanistikstudiums nicht in ausreichendem Masse entwickelt hat. In diesem Rahmen lässt sich feststellen, dass die Anzahl der auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit orientierten Veranstaltungen sowie die Lernbemühungen der Studenten zur Erweiterung der Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache keinen signifikanten Beitrag leisten. Dabei spielt m.E. das Studentenprofil der betreffenden Abteilung eine erhebliche Rolle, weil ein Großteil der Studenten mit dem Deutschlernen im Alter von 18-20 Jahren vor dem Studium in den sogenannten Vorbereitungsklassen der Hochschulen für Fremdsprachen anfangen. Aus diesem Grund können die Studenten in einem Jahr die Gesprächskompetenz im Deutschen mit all ihren Teilfähigkeiten nicht auf einem hohen Niveau erwerben.

Dieser Sachverhalt sollte vom YÖK in Bezug auf die Erweiterung der Curricula der Abteilungen für Germanistik und Deutschlehrerausbildung berücksichtigt werden. Im Verlauf des Studiums in den betreffenden Abteilungen muss der Entwicklungsprozess der Gesprächskompetenz im Deutschen durch besondere Lehrveranstaltungen und Lehrmaterialien gefördert werden. Denn die fremdsprachliche wie auch muttersprachliche Gesprächskompetenz ist eine der notwendigen beruflichen Schlüsselqualifikationen in unserem Zeitalter. In diesem Zusammenhang können insbesondere das in der Muttersprache erworbene pragmatisch-diskursive Wissen und die Kenntnisse der Studenten bei dem Erwerb der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz funktionalisiert werden. Darüber hinaus sollen die Studenten den Gebrauch des Deutschen als gesprochene Sprache in verschiedenen Gesprächssituationen und die Kenntnisse über den sprachlichen, situativen Kontext und insbesondere die kulturspezifischen Gebrauchsnormen lernen und durch zielgerichtete Materialien (z. B. Transkripte, Audio- und Videodateien) und Übungen die erforderliche Gesprächskompetenz erweitern. Die weiteren Unterrichtsvorschläge und Lehrmaterialien zur Entwicklung der fremdsprachlichen Gesprächskompetenz kann zum Forschungsgegenstand einer weiteren Untersuchung gemacht werden.

Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, Michael (2008): "Gesprächskompetenz ermitteln und vermitteln. Gute Aufgaben im Bereich "Sprechen und Zuhören"". In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hg.) *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim / Basel: Beltz. S. 52-77.

Brinker, Klaus / Sager, Sven (2006): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 4. durchges. und erg. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Deppermann, Arnulf (2004): "'Gesprächskompetenz' - Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs". In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt / Bern: Lang. S. 15-28.

Fiehler, Reinhard / Schmitt, Reinhold (2004): "Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstranings als Gegenstand der Gesprächsanalyse". In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt / Bern: Lang. S. 113-135.

Forster, Roland (1997): *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. Reihe Sprechen und Verstehen.* Bd.12. St. Ingbert: Röhrig.

Forster, Roland (2003): "Deutsch als Fremdsprache und Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung". In: Altmayer, Claus / Forster, Roland (Hg.): *Deutsch als Fremdsp*rache: *Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen.* Frankfurt am Main: Peterlang Verlag. S. 225-255.

Geissner, Helmut (1982): *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Scriptor.

Grundler, Elke (2011): *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.

Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Knapp-Potthoff, Annelie (2004): "Fremdsprachenunterricht". In: Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf / Göpferich, Susanne / Grabowski, Joachim / Klemm, Michael / Villiger, Claudia (Hg.) (2004): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch.* Tübingen: UTB-Francke. S. 367-386.

Lepschy, Annette (2002): "Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit". In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.): *Angewandte Diskursforschung*, Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 50-71.

Mönnich, Annette / Spiegel, Carmen (2012): "Kommunikation beobachten und Beurteilen". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 2. korrig. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 429-444.

Neuland, Eva (2011): "Variation in der deutschen Sprache und ihre Auswirkungen auf den (Fremd)-Sprach(en)unterricht". In: Moraldo, Sandro (Hg.): *Deutsch aktuell 2. Tendenzen der deutschen Gegenwartsprache*. Rom: Carocci. S. 48-63.

Neuland, Eva (2013): "Gesprächsmuster und Variationen der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht". In: Moraldo, Sandro/ Missaglia, Federica (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 151-169.

Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Berlin: Langenscheidt.

Sucharowski, Wolfgang (2001): "Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung". In: Brinker, Klaus / Antos, Gert / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenösischer Forschung.* Zweiter Teilbd.: Gesprächslinguistik. HSK-Bd. 16.2. Berlin / New York: Walter de Gruyter. Art. 145. S. 1566-1576.

Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph; Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ullrike Sköries; Übersetzung der Skalen: Günther Schneider). Berlin u. a.: Langenscheidt.

Internetquellenverzeichnis:

Bose, Ines / Schwarze, Cordula (2007): "Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.* 12:2. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/318/308 (10.02.2015).

Fischer, Sylva (2003): "Was hat Motorrad fahren mit Deutsch lernen zu tun?". In: *GFL* 1/2003: 106-121. http://www.gfl-journal.de/1-2003/tm_fischer.pdf (12.03.2016)

Fischer, Sylva (2005): "Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht". In: *GFL* 3/2005, 30-45. http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf (12.03.2016)

Selting, Margret et al. (2009): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, S. 353-402. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf (18.09.2017).

Anhang:

Transkriptionskonventionen

PR, EK, ÖM, BE, SE, DU, DI, BU, ON	Sprechersiglen
[ ] [ ]	Überlappungen
/	Wortabbrüche / Selbstkorrekturen
=	Schnelle, unmittelbare Anschluss neuer Sprecherbeiträge
(.)	Mikropause bis ca. 1.0 Sek. Dauer
(2.0) (3.0)	Makropause mit Vermerkung der Länge (bei mehr als 1 Sek. Dauer)
äh ähm mhm hm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
((lacht))	Para- und außersprachliche Handlungen und Eregnisse
((unverständlich))	Unverständliche Passagen
(solche)	Vermutete Äußerung
((...))	Auslassung im Transkript
:	Dehnung ca. 1 Sek. Dauer
::	Dehnung mehr als 1 Sek. Dauer
hm ne_e	Einsilbige Signale
hm_hm	Zweisilbige Signale
haha hehe	Silbisches Lachen
?	Fragesätze

Diyalog 2018/2: 203-226

Die Rolle sprachlicher und kultureller Kompetenz in der Funktionalen Übersetzung:

Eine empirische Studie

Dilek Turan, Ankara

Öz

İşlev odaklı çeviri yaklaşımında dilsel ve kültürel edincin rolü: Deneysel bir araştırma

80'li ve 90'lı yıllarda çeviribilim çalışmaları yaşanan kültürel dönemeç (Cultural turn) ile yeni ve bütüncül yaklaşımlarla ele alınmaya başlanmıştır. O tarihe kadar geliştirilmiş yaklaşımlardaki yapısalcı tutum, çeviriyi anlamak ve tanımlamak açısından yetersiz kaldığı nedeniyle çeviride işlev odaklı yaklaşımlara ağırlıklı olarak yer verilmeye başlanmıştır. Reiβ / Vermeer'in (1984) "Skopos Kuramı" yaklaşımı, dil ve kültürbilimin bir parçası olarak kabul etmektedirler. Bu kuram çerçevesinde çeviri örnekleri irdelenecek ve işlev odaklı çeviri yaklaşımının kültürel öğelerin çevirisi için ne gibi açılımlar sağladığı incelenecektir. Bu bağlamda işlev odaklı çeviri sürecinin birbirinden farklı dilsel ve kültürel edince sahip olan çevirmen adaylarının çeviri yaklaşımlarına nasıl yansıdığı gözlemlenecektir.

Bu amaçla farklı dilsel ve kültürel edince sahip çevirmen adayların çeviri sürecinde hangi çeviri yaklaşımını benimsedikleri ve bu çevimen adaylarının işlev odaklı çeviriye ne ölçüde yaklaşabildikleri üzerinde durulacaktır. Ayrıca bu süreç içerisinde bu iki farklı grubun uyguladığı çeviri stratejilerinde fark ve benzerliklerin niteliği incelenecektir.

Bu bağlamda çevirmen adaylarının çeviri örnekleri incelenmiş, işlev odaklı çeviriye ne ölçüde yaklaşıldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar birbirinden farklı dilsel ve kültürel edince sahip iki grubun farklı çevirmen tutumlarını beraberinde getirdiğini ve işlev odaklı çeviride de farklı sonuçlara götürdüğünü ortaya koymuştur. Bu inceleme işlev odaklı çevirinin süreçleri hakkında yeni açılımlara varmayı amaçlamaktadır.

***Anahtar Sözcükler*:** Skopos kuramı, kültür ve dil edinci, çeviri yaklaşımları, işlev odaklı çeviri, yeterlik.

Abstract

An empirical study examining the role of language proficiency and cultural competence in functional translation

This empirical study examined to what extent students-translators were able to transfer cultural elements in their translations. Within the framework of Skopos Theory (Reiß / Vermeer 1984) and having adopted functional analysis, the study investigated how students-translators with different levels of language proficiency and cultural competence transfer cultural elements from the source text into the target text and if they apply different strategies when dealing with cultural elements in their translations. The study aims to determine if there are differences in the strategies used by the participants and how these differences can be explained with the framework of Skopos Theory.

For this purpose, the study examined the translation process, strategies and product of German-Turkish students-translators. The study looked into adequacy and equivalence between the source and the target texts within the focus on the translation of cultural elements, and then discussed the results within the framework of Skopos Theory.

Einsendedatum: 13.03.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

The findings revealed that there were differences between the strategies and approaches applied by the two groups. Particularly, the students-translators who had acquired the German language in Germany and were more familiar with the culture of the country, occurred to be more successful in transferring cultural elements in their translation. These findings suggest that language proficiency and cultural competence of the participants benefit their translation of cultural elements.

***Keywords*:** Skopos theory, language proficieny, cultural competence, functional analysis, adequacy.

1 Einführung

Es gibt viele Wege, an einen Text und seine Übersetzung heranzugehen. Vorallem die moderne Theorie der Übersetzungswissenschaft weist diesbezügliche zahlreiche Ideen und Vorschläge auf. Eine der wichtigsten Theorien innerhalb der funktionalistischen Ansätze ist die Skopostheorie von Hans J. Vermeer und Katharina Reiß (1984). Die Skopostheorie definiert die Translation als einen kulturellen und sprachlichen Transfer und geht dabei stark auf Kultur- und Kommunikationselemente eines zu übersetzenden Textes ein. Die Translation richtet sich dabei nach der Intention, die die Auftraggeber den Translatoren[1] bei Auftragserteilung mitteilen. Die Intention gibt die nötigen Hinweise dafür, was für ein Ziel (Skopos), die Übersetzung in der Zielkultur [ZK] erreichen muss. Darüber hinaus beschreibt die Skopostheorie den [Ausgangstext] AT als ein Informationsangebot aus dem für den Auftrag relevante Informationen in die ZK übertragen werden. Dadurch, dass AT sowie ihre Rezipienten in eine ganz bestimmte Situation eingebettet sind, sollten die Translatoren kulturelle und soziale Zusammenhänge im AT erkennen können. Beim Übersetzungsprozess werden somit nur die Informationen übertragen, die für den Auftrag und das Zielpublikum relevant sind. Gleichzeitig werden sie auch an die ZK angepasst. Dieser Vorgang verlangt von den Translatoren nicht nur sprachliche, sondern auch außersprachliche Kompetenzen. Dadurch agieren die Translatoren als Sprach- und Kulturmittlern und können als Experten in ihrem Arbeitsfeld bezeichnet werden. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt somit nicht wie dem traditionellen Bild von Translatoren entsprechend, bei der rein sprachlichen Übertragung von Texten, sondern bewegt sich mehr in Richtung kulturellen bzw. interkulturellen Transfers von Informationen. Das Ziel des Translationsprozesses ist immer eine erfolgreiche Kommunikation zwischen den Auftraggebern und dem Zieltextpublikum herzustellen und die von den Auftraggebern / Auftraggeberinnen gewünschte Wirkung zu erzielen (Reiß / Vermeer 1984: 95-97). Das Ziel der Skopostheorie ist, eine erfolgreiche Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Kulturen und der jeweiligen Zielgruppe herzustellen. Hierbei wird von Translatoren nicht nur sprachliches Können, sondern es werden auch außersprachliche Kompetenzen verlangt.

In diesem Rahmen liegt der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf den kulturellen und kommunikativen Ansätzen der Skopostheorie. Die vorliegende Studie setzt sich mit dem Einsatz der Skopostheorie bei Übersetzungen von Studierenden in der Übersetzerausbildung auseinander. Ausgangspunkt und Zielsetzung der vorliegenden Abhandlung war die Frage, wie sich die Erfüllung eines Übersetzungsauftrages bei Studierenden mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen unterscheidet.

[1] Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wird im weiteren Verlauf dieser Studie nur die maskuline Form verwendet, umfasst aber beide Geschlechter.

Ausgangspunkt waren demnach folgende Fragestellungen:

- Wie gehen angehende Übersetzer, die über unterschiedliche sprachliche und kulturelle Kenntnisse verfügen, mit der funktionsgerechten Übersetzung im Sinne der Skopostheorie um?
- Ist bei diesen unterschiedlichen Gruppen die Funktionsgerechtigkeit gewährleistet?
- Worin unterscheiden sich die Übersetzungen bzw. die angewandten Übersetzungsverfahren?

Viele Studierende in der Übersetzerausbildung verfügen über unterschiedliche sprachliche und kulturelle Grundlagen. Eines der signifikantesten Unterschiede sind die Bedingungen, unter denen der Erwerb der Fremdsprache stattfand. Wir haben in der vorliegenden Arbeit versucht, die Studenten mit unterschiedlichen Voraussetzungen in zwei Gruppen einzuteilen. Während die erste Untersuchungsgruppe aus Studierenden besteht, die ausschließlich in einer türkischsprachigen Umgebung in der Türkei (mit Deutsch als Zweitsprache) aufgewachsen sind, handelt es sich bei der zweiten Gruppe um Studenten, die in Deutschland in einer zweisprachigen (deutsch - türkischen) Umgebung aufgewachsen sind. Die erste Gruppe verfügt kaum über Auslandserfahrungen im deutschsprachigen Raum. Für die empirische Untersuchung wurde von diesen zwei unterschiedlichen Gruppen eine Übersetzung[2] (AS Türkisch-ZS Deutsch) verlangt. Die Untersuchung der Übersetzungen erfolgte anhand eines Zwei-Ebenen-Modells. Während auf der ersten Ebene die Äquivalenz und Adäquatheit zwischen AS und ZS anhand der "Stylistique comparée" (Vinay / Darbelnet 1995) verglichen wurde, wurden die Übersetzungen auf der zweiten Ebene anhand der Ergebnisse, die aus dieser Gegenüberstellung gewonnen wurden, auf die Skopostheorie angewandt.

Das Äquivalenzkriterium, das für die Skopostheorie von seiner dominanten ersten Stelle in der Entscheidungshierarchie als Beurteilungskriterium für die Übersetzung an die zweite Stelle gerückt ist, erschien in der vorliegenden Untersuchung allerdings insofern relevant, da aufgrund des Skopos die Funktionskonstanz zwischen AT und ZT zu sichern war. Da die Wahrung der Funktionskonstanz nur eine der möglichen Anforderungen an translatorische Leistungen ist, wird die Äquivalenz als Sondersorte der Adäquatheit aufgefasst. "Äquivalenz ist in unserer Definition Sondersorte von Adäquatheit, nämlich Adäquatheit bei Funktionskonstanz zwischen Ausgangs- und Zieltext." (Reiß / Vermeer 1984: 140) Zur Erfassung bzw. Erfüllung der Äquivalenz zwischen AS und ZS auf der lexikalischen Ebene, wurden die Kriterien der Stylistique comparée (Vinay / Darbelnet 1995) angewandt. "Da ein Text stets Sprache in Situation ist, kann das Reiß / Vermeersche Äquivalenzkonzept im Bezug auf einzelne Textelemente am ehesten mit dem Äquivalenzbegriff der "Stylistique comparée" verglichen werden." (Prunč 2001: 168) Laut Stolze ist die "übersetzungsrelevante Texttypologie nicht präskriptiv als Anweisung zum Übersetzen zu verstehen, sondern

[2] Bei dem Text handelt es sich um eine Gesprächssituation (Kommunikation mit Patienten) zwischen Pflegekraft und Patient in einem Krankenhaus in der Türkei. Die Situation wurde von der Autorin der vorliegenden Arbeit erstellt.

vielmehr als deskriptiv im Sinne einer Beschreibung der möglichen übersetzerischen Reaktion auf Texte." (Stolze 2008: 112-116)

Die vorliegende Studie ist der Frage nachgegangen, ob es Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen bei der Anwendung von Übersetzungsverfahren gibt. Die Skopostheorie dient als übersetzungstheoretische Grundlage, da mit ihrer Hilfe die sprachlichen und nichtsprachlichen Elemente eines Textes berücksichtigt werden können, wodurch eine optimale Voraussetzung für die Übersetzung von Texten, die selbst kultur- und sprachspezifisch sind, entsteht. Die Übersetzer sind darauf trainiert, Kulturen und Sprachen zu reflektieren und zu vergleichen. Diese Kompetenzen und Kenntnisse helfen kulturspezifische Inhalte, besonders im medizinischen Kontext, zu übersetzen. Als Aufgabe der Übersetzer galt es, nicht aus den Augen zu verlieren, dass ihre Aufgabe weit über den rein sprachlichen Transfer von Informationen hinausgeht.

In diesem Zusammenhang soll im vorliegenden Beitrag zunächst, die von Vermeer und Reiß (1984) entwickelte Skopostheorie vorgestellt und anschließend auf den Translationsprozess angewandt werden.

2 Beschreibung der methodologischen Ansätze

Als Grundlage bildete die Skopostheorie den übersetzungstheoretischen Ansatz für diese Untersuchung.

2.1 Skopostheorie

Ausgangspunkt und zugleich Rahmen der Skopostheorie ist das Handeln. Jede Handlung wird durch eine Situation charakterisiert, in der sich der Handelnde befindet und derer er sich bewusst ist, sowie durch die Intention des Handelnden, also die Antwort auf die Frage: Welches Ziel verfolgt er mit seinem Tun? Diese Frage impliziert, dass jede Handlung zweckorientiert ist und setzt zugleich eine Motivation voraus, die daraus hervorgeht, "dass das angestrebte Ziel höher eingeschätzt wird als der bestehende Zustand". Reiß und Vermeer sehen Translation als eine Untersorte translatorischen Handelns an. Auf der Annahme der Zielgerichtetheit jeglichen Handelns beruht die Bezeichnung ihrer Translationstheorie als "Skopostheorie": skopos stammt aus dem Griechischen und bedeutet "Ziel", "Zielrichtung", "Zweck" oder "Absicht" (Vermeer 1990: 94).

Wie bereits vermerkt wurde, sehen Reiß und Vermeer in Translation eine Form von Handlung. Der Stein des Anstoßes für diese Art des Handelns ist ein Text, der in einen transkulturellen Kommunikationsprozess eingebracht wird, unter der Voraussetzung, ein Ausgangspartner möchte einem Zielpartner etwas mitteilen bzw. über einen Translator mitteilen lassen (Vermeer 1990: 78). Für gewöhnlich verhält es sich jedoch so, dass ein solcher Ausgangstext als Informationsangebot für eine Situation in der AK schriftlich festgehalten wurde, bevor die Absicht entstand, es einem Zielpartner zu vermitteln. Dazu schreibt Vermeer: "Er kann als Ausgangstext nicht unmittelbar der Erreichung eines Ziels in einer Situation (…) der Zielkultur dienen (…). Dies gilt auch da, wo ein Ausgangstext speziell für transkulturelle Kommunikation verfasst wird. In den meisten Fällen hat der Ausgangstext nicht das nötige Vorwissen über Zustände der Zielkultur und ihrer Texte." (Vermeer 1990: 81)

Es darf also angenommen werden, dass der Translator im Idealfall, als Experte interkultureller Kommunikation, über die nötigen Kenntnisse der "Zustände der Zielkultur und ihrer Texte" verfügt. Infolgedessen ist es seine Aufgabe, das zu erreichende, d. h. das intendierte "Ziel in einer Situation der Zielkultur" zu hinterfragen, bevor er das ihm vorgelegte Informationsangebot unter der Berücksichtigung dieser Überlegungen von der AS in die ZS überträgt . Auf diese Weise reagiert er auf den AT. Das heißt, im Gegensatz zum allgemeinen Verständnis von Handlung ist Translation der Skopostheorie zufolge in erster Linie eine Reaktion (Reiß / Vermeer 1984: 95). Der Translationsprozess beginnt hierbei also nicht mit dem AT, sondern mit Überlegungen zum Skopos des ZT, der daraufhin sowohl den Translationsvorgang als auch die Form des ZT (Translat) dominiert. Hierin enthalten ist die Tatsache, dass sich der Translator, um einen Text skoposadäquat übersetzen zu können, eindeutig prospektiv Gedanken zur Funktion des ZT machen und sich der potentiellen Diskrepanz zwischen der im Voraus intendierten und der daraufhin tatsächlich rezipierten Funktion des Translats bewusst sein muss (Vermeer 1990: 120). Stimmen sie überein, ist die skoposadäquate Übersetzung gelungen.

2.2 Zusammenfassung der Theoriebasis

Die handlungs- und funktionsorientierte Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie gliedert sich in eine Basistheorie und spezielle Theorien.

2.2.1 Ein Translat ist skoposbedingt

Wenn Übersetzen Handeln ist, jedem Handeln eine Motivation zugrunde liegt und somit jedes Handeln auf die Erfüllung eines Zwecks abzielt, muss als logische Schlussfolgerung gelten: Die "Dominante aller Translation ist deren Zweck" (Reiß / Vermeer 1984: 96). Reiß / Vermeer verlagern somit den Fokus vom AT auf den Zweck der Handlung. Der Ausgangstext ist entthront. Alle Entscheidungen, beispielsweise im Hinblick auf die Strategie der Übersetzung, sind dem Zweck unterzuordnen (Reiß / Vermeer 1984: 100).

2.2.2 Ein Translat ist ein Informationsangebot in einer Zielkultur und -sprache über ein Informationsangebot in einer Ausgangskultur und -sprache

Die Bezeichnung des Translats als "Angebot" weist bereits darauf hin, dass Reiß und Vermeer den Anspruch auf eine Übertragung ausnahmslos aller Aspekte des AT in das Translat zurückweisen (Reiß / Vermeer 1984: 34). Hinzu kommt, dass der Translator, sozusagen als "Weichensteller", den AT selbst interpretiert, bevor er übersetzt, sodass Skopostheorie die im AT enthaltenen Informationen gemäß der Situation, in der sich der Translator befindet, rezipiert und verstanden werden und er dem Text dementsprechend eine Funktion zuweist.

2.2.3 Ein Translat bildet ein Informationsangebot nicht umkehrbar eindeutig ab

"Das spezifizierende Merkmal für das Informationsangebot "Translation" ist zunächst für eine allgemeine Theorie im Oberbegriff als Translation enthalten. Dieser heißt "Transfer" (Reiß / Vermeer 1984: 88). Transfer bezeichnet die Übertragung eines Zeichens als Teil eines Zeichengefüges in ein anderes Zeichen, ebenfalls Teil eines

(anderen) Zeichengefüges. Der Transfer folgt einer Strategie, die die Wahl eines geeigneten Zeichens für das Zielgefüge einschließt. Auf die Translation bezogen müssen sprach- und kulturspezifische Umstände beim Transfer berücksichtigt werden. Ein Transfer muss regelhaft sein, d. h. nachvollziehbar, verständlich, geordnet und "innerhalb tolerierter Vagheitsgrenzen umkehrbar." (Reiß / Vermeer 1984: 88-89) Inwieweit der Transfer bei einer Translation umkehrbar ist, richtet sich nach dem Skopos (Reiß / Vermeer 1984: 94).

2.2.4 Ein Translat muss in sich kohärent sein

Reiß / Vermeer bezeichnen diese Art der Kohärenz, die sich auf den Rezipienten bezieht, als intratextuelle Kohärenz. Der Rezipient interpretiert einzelne Elemente eines Textes, z.B. Wörter, Sätze oder Absätze, anhand ihrer Einbettung in den Gesamttext. Dieser wiederum setzt sich aus eben diesen einzelnen Elementen zusammen. Um intratextuelle Kohärenz zu erreichen, muss der sprichwörtliche "rote Faden" in einem Text zu finden sein (Reiß / Vermeer 1984: 109-111).

2.2.5 Ein Translat muss mit dem Ausgangstext kohärent sein

Diese Art der Kohärenz wird als intertextuelle Kohärenz bezeichnet und referiert auf einen skoposadäquaten Zusammenhang zwischen Translat und AT (Vermeer 1990: 83). Auf diese Weise ist sie eng mit dem Verständnis und der Interpretation des AT durch den Translator verknüpft. Hierbei müssen sich folgende Aspekte als kohärent erweisen: die durch den Ausgangstextproduzenten in dem Text verarbeitete Nachricht, die vom Translator als Rezipient des Textes interpretierte Nachricht und die vom Translator als "Ko-Autor" in das Translat eingearbeitete Nachricht (Reiß / Vermeer 1984: 114-115).

2.3 Äquivalenz und Adäquatheit

Im Rahmen der Skopostheorie versteht man unter Äquivalenz die Gleichwertigkeit des ZT mit dem AT. Reiß und Vermeer machen die Funktionsgleichheit zwischen AT und ZT zum begriffsbestimmenden Merkmal der Äquivalenz. Das ist sozusagen der traditionelle Aspekt der Skopostheorie. "Äquivalenz bezeichne eine Relation zwischen einem Ziel- und einem Ausgangstext, die in der jeweiligen Kultur auf der ranggleichen Ebene die gleiche kommunikative Funktion erfüllen (können)" (Reiß / Vermeer 1984: 139-140). Das Neue an der Theorie war jedoch, dass neben der Funktionsgleichheit die Wahrscheinlichkeit des Funktionswechsels ins Auge gefasst wurde. Im Sinne der Priorität des Skopos wurde vorgeschlagen, nicht in erster Linie nach Äquivalenzen Ausschau zu halten, sondern einen ZT und seine Elemente aufgrund ihrer Adäquatheit zu beurteilen. Ein Element gilt dann als adäquat, wenn mit seiner Hilfe das Ziel erreicht werden kann, das durch den Skopos vorgegeben wird: "Adäquatheit bei der Übersetzung eines Ausgangstextes (bzw. -elements) bezeichne die Relation zwischen Ziel- und Ausgangstext bei konsequenter Beachtung eines Zweckes (Skopos), den man mit dem Translationsprozeß verfolgt." (Reiß / Vermeer 1984: 139)

An die Stelle allgemeingültiger, vom Skopos unabhängiger Äquivalenzpostulate, tritt also die Forderung nach der Angemessenheit der eingesetzten sprachlichen Mittel in Bezug auf eine begrenzte, d.h., durch den Skopos vorgegebene Zielsetzung (Reiß / Vermeer 1984: 134). Das Äquivalenzkriterium wird dadurch von seiner dominanten

ersten Stelle in der Entscheidungshierarchie des Translators bzw. als Beurteilungskriterium für Translation an die zweite Stelle gerückt. Sie ist, auch wenn sie als Textäquivalenz begriffen wird, lediglich dann relevant, wenn aufgrund des Skopos Funktionskonstanz zwischen AT und ZT zu sichern ist. Da die Wahrung der Funktionskonstanz nur eine der möglichen Anforderungen an translatorische Leistungen ist, wird die Äquivalenz zur Sondersorte der Adäquatheit. "Äquivalenz ist in unserer Definition Sondersorte von Adäquatheit, nämlich Adäquatheit bei Funktionskonstanz zwischen Ausgangs-und Zieltext." (Reiß / Vermeer 1984: 140)

Wichtig ist, dass der Text in der ZK und ZS funktioniert und eine vorher festgelegte Funktion erfüllt: Der Translator hat skoposadäquat zu handeln. Er muss also dazu in der Lage sein, sich den Erwartungen der ZK (oder einer speziellen Gruppe innerhalb der ZK) gemäß zu verhalten oder aber auch gezielt gegen diese zu verstoßen. Dies setzt voraus, dass er gezielt auf Kultur-, Adressaten- und Situationsspezifik einzugehen vermag.

Hierbei beruht das Handeln des Translator auf "durch den Skopos begründbaren bewußten" Entscheidungen (Dizdar 2006: 106). Dies setzt sprachliche und kulturelle Kenntnisse auf hohem Niveau voraus, der Translator muss bi - oder plurikulturell sein. Diese Forderung bekräftigt Vermeer noch einmal im Jahre 1996: "Dolmetscher und Übersetzer (Translatoren) sollten die (idio -, dia - und parakulturellen Unterschiede im menschlichen Gesamtverhalten kennen und bei ihrer Tätigkeit (skoposadäquat) berücksichtigen. Sie sollten, so können wir kurz sagen, die "Kulturen" kennen, in denen Texte jeweils verfaßt und rezipiert werden." "Translation [ist] nicht nur ein sprachlicher, sondern immer auch ein kultureller Transfer" (Reiß / Vermeer 1984: 4).

3 Untersuchungsgegenstand

Den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie bilden die Übersetzungen von zwei unterschiedlichen Gruppen, die im Folgenden vorgestellt werden.

3.1 Untersuchungsgruppen

Die Untersuchungsgruppen der vorliegenden Studie bilden Studierende der Abteilung Übersetzen und Dolmetschen (Deutsch - Türkisch) einer türkischen Universität in Ankara.[3] Bei den Teilnehmern handelt es sich um zwei unterschiedliche Gruppen von Studierenden. Die erste Gruppe besteht aus Studenten, deren Muttersprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch ist. Die zweite Gruppe besteht aus türkischen Studenten mit Türkisch als Muttersprache und muttersprachlichen Kenntnissen im Deutschen. Alle Teilnehmer waren zum Zeitpunkt der Studie Studenten im 4. Semester der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen (Deutsch - Türkisch). Die Muttersprache der Teilnehmer ist Türkisch, das beide Gruppen im Alltag überwiegend gebrauchen. Der Lebensmittelpunkt beider Gruppen ist die Türkei.

[3] Es sind Studenten der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen (Deutsch - Türkisch) der Hacettepe Universität (Ankara - Türkei).

3.2 Gruppe 1 (G1) [4]

Die erste Gruppe besteht aus 19 willkürlich ausgewählten Studenten, im Alter von 19 - 25 Jahren, die Deutsch auf dem Gymnasium und an der Universität (Vorbereitungsklasse, zwei Semester und Studium) erworben haben. Es handelt sich um Muttersprachler des Türkischen mit Deutsch als Zweitsprache. Diese Gruppe hat Deutsch nur im türkischen Umfeld erlernt und kaum Auslandserfahrungen (insbesondere im deutschsprachigen Raum). Die Sprachkenntnisse in der Deutschen Sprache weisen in dieser Gruppe Unterschiede auf. Das Sprachniveau befindet sich zwischen B1 und C2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).[5]

3.3 Gruppe 2 (G2)

Die zweite Gruppe umfasst ebenfalls 19 willkürlich ausgewählte Studenten im Alter von 19 - 25 Jahren. Die Studenten in dieser Gruppe sind in Deutschland zweisprachig aufgewachsen und haben dort die Schule[6] besucht. Sie verfügen über annähernd muttersprachliche Kenntnisse im Deutschen. Es handelt sich in diesem Fall um Studenten mit Türkisch als Muttersprache und Deutsch auf muttersprachlichem Niveau. Sie sprechen beide Sprachen (Deutsch und Türkisch) nahezu genauso gut. Das Sprachniveau dieser Gruppe entspricht der fünften und sechsten Stufe (C1 - C2) auf der sechsstufigen Kompetenzskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).[7]

3.4 Material: Beschreibung der Textvorlage und Durchführung der empirischen Untersuchung

Die Grundlage für die empirische Untersuchung bilden Übersetzungen türkischer Studenten in der Übersetzerausbildung. Bei der zur Analyse herangezogenen Textvorlage (etwa 300 Wörter) handelt es sich um eine Gesprächssituation zwischen Pflegekraft und Patient im medizinischem Kontext (AS Türkisch). [8] Der AT schildert eine Notfallsituation eines türkischen Patienten in einem Krankenhaus in der Türkei.[9] In dem Text steht die Kommunikation von Pflegekräften mit Patienten und Familienangehörigen in Bezug zur Pflege und zu einem Todesfall im Vordergrund. Es handelt sich um einen Text, in dem sprachliche Elemente und kultureller bzw. situativer Kontext eng miteinander verflochten sind. In der Textvorlage treten einige idiomatische Wendungen, kulturspezifische Krankheitssyndrome ("culture-bound disorders") und Anredeformen auf, die sich auf Alltagssituationen im Gesundheitsbereich beziehen. Der

[4] Für die beiden Untersuchungsgruppen bestehend werden in dieser Studie die Abkürzungen G1 und G2 verwendet.

[5] Nach Ergebnis der Aufnahmeprüfung (bzw. des Einstufungstests) der Fremdsprachenhochschule der Hacettepe Universität.

[6] Eine Gruppe der Teilnehmer hat nur die Grundschule in einem deutschsprachigen Land besucht. Eine weitere Gruppe hat die Haupt-, Real-, Gesamtschule oder das Gymnasium (z. T mit Abitur) in einem deutschsprachigen Land besucht. Darunter haben einige Teilnehmer ihre schulische Ausbildung in einem deutschsprachigen Land abgeschlossen und nur ihr Studium in der Türkei angetreten.

[7] Nach Ergebnissen des Einstufunsgtests der Fremdsprachenhochschule der Hacettepe Universität.

[8] Todesfall eines türkischen Patienten in einem Krankenhaus in der Türkei.

[9] Auszüge aus dem Text, die relevant bei der Untersuchung waren, sind im empirischen Teil der Studie angegeben.

Text beinhaltet Ausdrücke und Themen, die vorwiegend in der jeweiligen Kultur der AS verankert sind und deren Übertragung in die ZS oftmals eine Herausforderung darstellen.

3.4.1 Beschreibung des Skopos

Die Untersuchung wurde an einer Gruppe von 38 Teilnehmern durchgeführt, die aus 19 Studierenden mit Türkisch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache und 19 Studierenden mit Türkisch als Muttersprache und Deutsch auf muttersprachlichem Niveau bestand. Dabei wurde ihnen ein Text vorgelegt, den sie unter Zeitdruck und mit Hilfe eines Wörterbuches übersetzen sollten. Bei der Übertragung der Textvorlage aus dem Türkischen ins Deutsche sollte berücksichtigt werden, die Gesprächssituation bzw. den Text so zu übertragen, wie es sich in einem deutschsprachigen Land bzw. Krankenhaus zutragen würde (Skopos).

4.Analyse der Textvorlage

4.1 Erfassung der Funktionskonstanz zwischen AT-ZT

Bevor die Erfassung von funktionsgerechter Übersetzung in den Beispielen untersucht wird, werden zunächst die angewandten Übersetzungsverfahren (nach Vinay / Darbelnet 1995) der beiden Gruppen verglichen, um mögliche Auffälligkeiten bei den Übersetzungen aufzudecken. Der Zweck dieser Untersuchung ist es, die Herangehensweisen der beiden Gruppen bei Übersetzungen festzustellen. Dabei werden im ersten Schritt, die Übersetzungen der beiden Gruppen nach Äquivalenz und Adäquatheit fassbar gemacht und anschließend wird diskutiert, inwieweit die Funktionsgerechtigkeit erzielt ist.

Angesichts der Tatsache, dass sich diese Untersuchung mit der Übertragung der Skopostheorie beschäftigt und dieses Konzept stets auch kulturabhängig ist, wurden vorwiegend Beispiele angeführt, bei denen es sich um kulturspezifische Elemente handelt, die in jeder Sprache unterschiedlich und äußerst kulturverankert sein können. Dies stellt eine besondere Herausforderung für beide Untersuchungsgruppen dar und soll bei der Übersetzung Anhaltspunkte bei der Anwendung bestimmter Übersetzungsverfahren liefern.

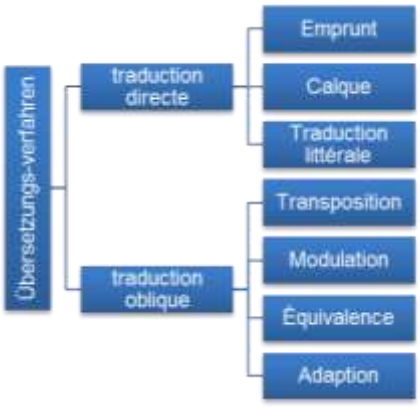
Im nachstehenden Abschnitt werden diese Elemente (idiomatische Wendungen, kulturspezifische Krankheitssyndrome und Anredeformen) aus dem untersuchten Textmaterial angeführt und deren Übersetzungen (der beiden Untersuchungsgruppen) untersucht. Die durchgeführten Analysen in dieser Studie haben einen deskriptiven Charakter, das heißt, anhand einer Textvorlage wird eine Untersuchung der angewandten Übersetzungsverfahren durchgeführt.[10] Die Ergebnisse sind in den unten angegebenen Tabellen zusammengefasst.

[10] Aus der untersuchten Textvorlage wurden insgesamt 13 Beispiele gesammelt. Nur sieben der insgesamt 13 Beispiele wurden in der Studie analysiert, da sie ausschlaggebend bei der Untersuchung waren und die ausgelassenen Beispiele diese nur unterstrichen und keine weiteren bzw. neuen Anhaltspunkte bei der Übersetzung aufwiesen.

4.2 Darstellung und Analyse auffallender funktionaler Aspekte des AT und ihrer Reproduktion im ZT

Bevor sieben Beispiele aus der Textvorlage nach verschiedenen Thesen der Skopostheorie untersucht werden, sollen die Übersetzungen der zwei Untersuchungsgruppen zunächst nach Adäquatheit und Äquivalenz anhand der *Stylistique comparée* (Vinay / Darbelnet 1995) gegenübergestellt werden (Tabellen 1 – 2 - 3). [11]

Anhand der sieben klassifizierten Verfahren (*procédes techniques de la traduction*), der *Stylistique comparée* (Vinay / Darbelnet 1995) können Übersetzungen zunächst in zwei Obergruppen – der wörtlichen Übersetzung (*traduction directe*) und der nichtwörtlichen Übersetzung (*traduction oblique*) – zugeordnet werden. An erster Stelle befindet sich das den AT am stärksten aufrechterhaltende Verfahren, während die freieste, sich vom Original am meisten lösende Form, an letzter Stelle steht. Die sieben Verfahren (Vinay / Darbelnet 1995) sind im folgenden Schema dargestellt: [12]



[11] "Da ein Text stets Sprache in Situation ist, kann das Reiß/Vermeersche Äquivalenzkonzept im Bezug auf einzelne Textelemente am ehesten mit dem Äquivalenzbegriff der Stylistique comparée (Vinay / Darbelnet 1995) verglichen werden" (Prunč 2001:168).

[12] a. Emprunt: Als Emprunt oder Entlehnung bezeichnen die Autoren ein Übersetzungsverfahren, bei welchem ein Element des Ausgangstextes nahezu unverändert in den ZT übernommen wird (Anglizismen, Internationalismen oder eingedeutschte Fremdwörter). b. Calque: Bei diesem auch als Lehnübersetzung bekannten Verfahren wird ein aus mehreren Wörtern bestehender Ausdruck der AT zielsprachlich angemessen Glied für Glied übersetzt. c. Traduction littérale: Die wortgetreue Übersetzung erhält die ausgangssprachlichen Wortarten, während aber gleichzeitig syntaktischer Strukturen ersetzt werden. d. Transposition: Eine Transposition beschreibt einen Wortartwechsel (z. B. Wandel eines Adjektivs zu einem Substantiv), der zwar die gleiche Bedeutung von Ausgangs- und Zieltext wahrt, jedoch zu deutlicheren Änderungen in der Form führt. e. Modulation: Der Übersetzer nimmt einen Perspektivenwechsel vor und weist einem der ZK fremden ausgangssprachlichen Bild einen vertrauten Blickwinkel zu. Ebenso kann ein im Original negativer Ausdruck zu einem positiven gewandelt werden bzw. umgekehrt. f. Èquivalence: Von diesem Übersetzungsverfahren häufig betroffen sind fest etablierte Grußformeln, Sprichwörter, onomatopoetische Ausdrücke oder weitere stereotype Wendungen. Die Ausgangsstruktur erfährt eine grundlegende Veränderung; meist wird sie durch standardisierte "situationsgleiche Äußerung[en]" ersetzt, sofern der Übersetzer nicht das "Lokalkolorit" des Originaltextes beibehalten möchte. g. Adaption: Das siebte und letzte Verfahren entfernt sich am weitesten von der Ausgangsstruktur. Adaptiert werden vorwiegend Situationen eines Ausgangstextes, die in der Zielkultur ungewöhnlich oder beispielsweise moralisch nicht akzeptabel wären (Sinner 2013).

Anhand dieses Verfahrens erfolgt im nächsten Schritt die Gegenüberstellung der zwei Gruppen. Es soll erfasst werden, inwiefern in den Übersetzungen Adäquatheit und Äquivalenz erzielt wird, da sie für eine skopos- und funktionsgerechte Übersetzung unabdingbar sind.

Wie bereits erwähnt, bestimmt der Skopos das Translat. "Die Dominante aller Translation ist deren Zweck." (Reiß / Vermeer 1984: 96). Vermeer definiert die Translation als eine Handlung und ein Translat als ein Handlungsprodukt. Die Handlung hat das Ziel ein bestimmtes Informationsangebot aus der AS in die ZS zu transferieren. Dabei müssen der Skopos, die funktionellen und die kulturellen Unterschiede berücksichtigt werden. Die Behauptung, "eine Translation ist abhängig vom Zweck des Translats" (Reiß / Vermeer 1984: 34), setzt voraus, dass Translatoren einen AT nicht "blind" übersetzen, sondern sich beim Übersetzungsprozess nach dem Ziel (dem Skopos), das die Übersetzung in der ZK erreichen muss, richten. Dies ist eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikationshandlung. Aus diesem Grund wurden den beiden Untersuchungsgruppen für diese Studie zunächst der Skopos der Übersetzung deutlich gemacht. Der Auftrag an die Versuchsgruppen (Studierenden) lautete: "Wie würde die Kommunikation in einem deutschen Krankenhaus aussehen bzw. wie würden Sie die Situation einer deutschsprachigen Pflegekraft bzw. einem Arzt vermitteln?" Die Gesprächssituation zwischen Patient und Pflegekraft in einem türkischen Krankenhaus sollte ins Deutsche übersetzt werden und dabei darauf geachtet werden, die Krankenhausrealität (Umgangsformen, Anredeformen, sprachliche Ausdrucksformen in Notfall und Todessituationen) eines deutschen Krankenhauses wiederzugeben (Lokalkolorit). Das Ziel war die Reproduktion dieser Kommunikation in einem deutschsprachigen Kontext, in den die Kommunikationssituation eingebettet ist: Ein Todesfall als Kommunikationssituation.

Wenn davon ausgegangen wird, dass der AT eine bestimmte Handlung darstellt, stellt sich bei der Übersetzung die Frage: Wie sieht die weitere Handlung aus? Die Übersetzung stellt dann wiederum eine neue Handlung dar. Diese Handlung kann ähnlich oder völlig anders als die primäre Handlung sein. Der entscheidende Faktor für die Gestaltung dieser Handlung ist der Skopos (Reiß / Vermeer 1984: 96). Demnach sollten die Studierenden eine Entscheidung treffen und diese weitere bzw. neue Handlung entsprechend gestalten und die Situation im Krankenhaus in zielkulturelle Realität übertragen. Diese Realität kann Unterschiede zu der ausgangsprachlichen Situation aufweisen. Die Übertragung dieser Merkmale bzw. Unterschiede der AK in die ZK, kann die Empfänger verwirren und irritieren. Die Studierenden sollten demnach funktionsgerecht handeln, da der Übersetzungsauftrag, einen Todesfall in einem türkischen Krankenhaus beschreibt und einem bestimmten kulturellen Umfeld entstammt. Der Text trägt nur für diese ausgangssprachliche Kultur- und Sprachgemeinschaft (AK) erkennbare und verständliche Merkmale (wie u.a. kulturspezifische Krankheitssymptome, idiomatische Wendungen). Diese müssen für die zielkulturellen Rezipienten berücksichtigt werden. Bezüglich der Aussagen Vermeers, dass ein Text ein Teil einer Kultur ist, in der er von bestimmten Rezipienten wahrgenommen wird (Reiß / Vermeer 1984: 36-38), kann gesagt werden, dass jeder Text in eine Situation eingebettet ist. Zu dieser Situation gehören u. a. die Rezipienten. Das Wissen, die Erfahrungen und die Ansichten dieser Rezipienten beeinflussen die Bedeutung des Textes. Ein Text erfüllt während der Rezeption seine angestrebte

Funktion. Der Skopos des AT kann oft mit dem des ZT übereinstimmen. Die Zielgruppe ist jedoch ein Element, das sich immer ändert. Das bedeutet für den Übersetzer, dass für die Produktion eines Translats neben dem Skopos, auch das Wissen, die Ansichten und die Erwartungen der Zieltextrezipienten berücksichtigt werden müssen.

4.2.1 Idiomatische Wendungen

Bei den ersten zwei Beispielen, die untersucht werden, handelt es sich um zwei idiomatische Wendungen des Türkischen (AS). Es sind Wendungen, die es im deutschen Sprachraum nicht gibt: "*Allah senesine erdirsin*"[13] und "*Allah sabır versin*"[14]. Da der Skopos der Translation, die Übertragung der Situation in einen deutschsprachigen Kontext verlangt, würde eine skoposgerechte Übersetzung so aussehen, dass die Formulierung in der AS durch eine zielsprachliche Formulierung ersetzt wird, die in etwa dieselbe Denkvorstellung auslöst wie dies beim Zielpublikum der AS und AK vermutlich der Fall war. Die oben angeführten Beispiele beziehen sich stark auf die AK, damit eine skoposgerechte bzw. funktionsgerechte Übersetzung gelingt, sollte der Translator die Kulturspezifik der ZK respektieren, um die zielsprachlichen Rezipienten nicht zu verwirren. Wie die Übersetzung erfolgte, kann der Tabelle 1 entnommen werden:

Tabelle (1)

Auszug aus dem AT	**(G1) (19)**			**(G2) (19)**		
	Zahl der Anwendungen		**Übersetzungsverfahren**	**Zahl der Anwendungen**		**Übersetzungsverfahren**
	absolut	in Prozent		absolut	in Prozent	
(1) Beispiel ***"Allah senesine erdirsin inşallah"***	17	89,4	Èquivalence (Gott) / Paraphrasierung / Traduction oblique (freie Ü.)	11	57,8	Èquivalence (Gott) / Paraphrasierung / Traduction oblique (freie Ü.)
	2	10,5	Traduction littérale (wortgetreue Ü.) / Emprunt (Allah, Inschallah)	8	42,1	Traduction littérale (wortgetreue Ü.) / Emprunt (Allah, Bayram)
(2) Beispiel ***"Allah sabır versin"***	16	84,2	Èquivalence (Gott) / Paraphrasierung / Traduction oblique (freie Ü.)	14	73,6	Èquivalence (Gott) / Paraphrasierung / Traduction oblique (freie Ü.)

[13] Die deutsche Entsprechung könnte in etwa "Hoffentlich erleben wir noch das nächste Jahr" lauten (Übersetzung des Verfassers).

[14] Etwa in der Bedeutung von "Möge Gott Ihnen beistehen" (Übersetzung des Verfassers).

	1	5,2	Traduction littérale (wortgetreue Ü.) / Emprunt (Allah)	3	15,7	Traduction littérale (wortgetreue Ü.) / Emprunt (Allah)
	2	10,5	Auslassung	2	10,5	Auslassung

Das erste Beispiel "*Allah senesine erdirsin*" ist eine idiomatische Wendung aus dem türkischsprachigen Kontext. Eine direkte Entsprechung gibt es im deutschsprachigen Kontext nicht. Diese Wendung könnte man in Form einer Wunschäußerung ins Deutsche übertragen: "Hoffentlich können wir uns nächstes Jahr wiedersehen." Eine funktionsgerechte Übertragung wäre die Auslassung des Wortes "Gott", da die Erwähnung von "Gott" im türkischen bzw. islamischen Kulturkreis die Funktion hat, den Schicksalsglauben im Islam zum Ausdruck zu bringen, nämlich im Sinne von "Nur Gott erlaubt es, dass wir auch nächstes Jahr noch leben werden und uns wiedersehen können." Diesen Glauben im deutschsprachigen Kontext wiederzugeben wäre nicht funktionsadäquat, da es im deutschen Sprachgebrauch keine äquivalente Entsprechung für diese Wendung gibt. Demnach wäre eine wortgetreue oder äquivalente Entsprechung nicht funktionsadäquat.

Das zweite Beispiel "*Allah sabır versin*"- ebenfalls eine idiomatische Wendung- die man im Türkischen für "Mein herzliches Beileid" benutzt, könnte man mit "Gott möge Ihnen beistehen" ersetzen.

In den Übersetzungen von G1 ist zu beobachten, dass bei der Übersetzung vorwiegend umschrieben ("Paraphrasierung") wurde und die äquivalenten Entsprechungen in der ZS auf lexikalischer Ebene ("Èquivalence") wiedergegeben wurden (Bsp. 1; 89,4 %; Bsp. 2; 84,2%). Auch in den Übersetzungen von G2 wurde vorwiegend Paraphrasierung und Èquivalence als Übersetzungsverfahren beobachtet (Bsp. 1: 57,8 %, Bsp. 2: 73,6 %).

Wortgetreue Übersetzungen (Traduction littérale) und Entlehnungen (Emprunt) wurden bei G1 relativ gering beobachtet (Bsp. 1; 10,5 %, Bsp. 2: 5,2 %), während sie bei G2 vergleichsweise häufiger (Bsp.1; 42,1 %, Bsp. 2; 15,7 %) Anwendung fanden.

Die folgenden Beispiele zeigen die oben betonten Auffälligkeiten bei der Übersetzung beider Untersuchungsgruppen:

(1) Beispiel

Allah [sene – si - ne] [erdir - sin] inşallah.

Gott [für das nächste Jahr-ADV] [uns erlauben sollen - FUT]
hoffentlich.

"**Inschallah** werden wir die nächsten Festtage zusammen feiern." (G1)

"Ich hoffe, dass **Allah** uns das ganze Jahr zusammenhalten wird." (G1)

"Möge **Allah** uns nächstes Jahr zusammen mit unseren Kindern ein Fest / **Bayram** gewähren." (G2)

"Möge **Allah** uns nächstes Jahr zusammen mit unseren Kindern ein Fest / **Bayram** gewähren." (G2)

Enstprechung: “Hoffentlich kommen wir auch das nächste Jahr mit unseren Kindern zusammen und feiern das Fest.”

(2) Beispiel

Allah sabır [ver - sin].

Gott Geduld [geben - MV]

“Möge **Allah** Ihnen Geduld / Kraft geben.” (G1)

“Gott möge Ihnen beistehen.” (G2)

“Gott möge Ihnen Kraft / Geduld geben.” (G2)

“Möge **Allah** Ihnen Geduld geben.” (G2)

Entsprechung: “Möge Gott Ihnen Kraft geben. Möge Gott Ihnen beistehen.”

Aus diesen Ergebnissen ist hervorzuheben, dass beide Untersuchungsgruppen ähnliche Übersetzungsverfahren anwenden. Auffallend ist, dass die Untersuchungsgruppe G2, deren Lebensmittelpunkt lange Zeit Deutschland war, trotz eines deutschsprachigen Erfahrungshintergrundes, keine entsprechenden zielsprachlichen Entsprechungen benutzt, die im ZT Vorstellungen aus der ZK evozieren würden. Ausgangssprachliche Wörter wie “*Allah*” (Gott) “*Inschallah*” (Hoffentlich) und “*Bayram*” (Fest) wurden beibehalten (Entlehnung). Bei diesen meist religiös verankerten Wörtern, die den islamischen Glauben wiederspiegeln, müsste der Translator einen Funktionswechsel in Betracht ziehen und funktionsadäquat übersetzen. Obwohl für den zweisprachig aufgewachenen Translator der Translationssprozess im Vergleich zum Translator, der in einer einsprachigen Umgebung aufgewachsen ist, unterschiedlicher abläuft und er beide Kulturen und Sprachen (AS und ZS) kennt, zeigen die Ergebnisse, dass auch G2 bei der Übersetzung von kulturspezifischen Wendungen im Übersetzungsverfahren Ähnlichkeiten mit G1 aufweist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Probanden beider Gruppen durch die Anwendung des freien Übersetzungsverfahrens vorwiegend funktionsgerecht übersetzt haben. Allerdings wurde bei einigen Beispielen auch beobachtet, dass sie beim Versuch, äquivalent zu übersetzen, keine Funktionskonstanz erreichen konnten.

4.2.2 Kulturspezifische Krankheitskonzepte und Syndrome (“culture-bound disorders”)

Eine weitere Gruppe von Übersetzungsbeispielen bilden die kulturspezifischen Syndrome (“culture-bound disorders”) “*Kalbim daralıyo*r”[15], “*İçim yanıyor*”[16] und “*Ciğerim yanıyor*”[17]. Es handelt sich um “Beschwerdekomplexe”, die in ihrer Bedeutung nur im Rahmen ihres kulturellen bzw. subkulturellen Kontextes verstanden

[15] Diese türkische Wendung “Mein Herz wird eng” kann ein Indiz für physische Schmerzen in der Brust, für eine Herzkrankheit sein. Sie kann auch auf psychische Beschwerden oder auf Sehnsucht hinweisen: “Ich fühle mich erdrückt” oder “Ich fühle mich nicht gut”.

[16] Die Wendung ”*İçim yanıyor*” (“Mein Inneres brennt”) kann körperliche Beschwerden, Durst, aber auch eine negative Gemütsstimmung wie Traurigkeit ausdrücken.

[17] Der Ausdruck ”*Ciğerim yanıyor*” (“Meine Leber brennt”, “Meine Lungen brennen”) hat unterschiedliche Bedeutungen, die meist auf die psychische Gemütslage der Person hindeuten: “Ich brenne vor Liebe oder Kummer”. Nur selten ist es ein Hinweis für eine körperliche Beschwerde, was allerdings nicht auszuschließen ist.

werden können (Herrmann 2000: 28). Mit dem so genannten "Beklemmungsgefühl", die diese Syndrome ausdrücken, sind Beschwerden aufgrund von Sorgen, Sehnsucht und Schuldgefühlen verbunden. Die lokalen Schmerzen, die vorallem Leber, Lunge und Herz betreffen, werden als Ausdruck von großen Sorgen und schwerem Leid gesehen. Die genannten Organe sind in einem umgangssprachlichen Sinn der Sitz von Trauer, Krankheit und Schmerz, so dass die Beschwerden in der Leber, der Lunge oder im Herzen einen allgemeinen Traurigkeitszustand abbilden. Bei diesen Syndromen kann es sich demnach sowohl um konkrete klinische Symptome handeln, als auch um psychische. Im türkischen Sprach- und Kulturraum werden sie oft für psychische als auch physische Beschwerden benutzt, wobei ihre entsprechende Bedeutung vom Kontext abhängig ist. In solchen Fällen ist die (inter)kulturelle Kompetenz des Translators von großer Bedeutung. Bei Betrachtung der unten angeführten Auffälligkeiten bei den Übersetzungsbeispielen, wird deutlich, dass die ausgangssprachlichen Ausdrücke (Syndrome) bei G1 ausschließlich ausgangssprachliche Vorstellungen erweckten, jedoch keine zielsprachlichen. In ihrer Vorstellung existiert keine Vorstellung in der ZS, wie man im deutschsprachigen Raum mit physischem und psychischem Schmerz umgeht und sich ausdrückt, wenn man bestimmte körperliche bzw. seelische Beschwerden hat.

Tabelle (2)

Auszug aus dem AT	**G1 (19)**			**G2 (19)**		
	Zahl der Anwendungen		**Übersetzungsverfahren**	**Zahl der Anwendungen**		**Übersetzungsverfahren**
	absolut	**in Prozent**		**absolut**	**in Prozent**	
(3) Beispiel ***"Kalbim daralıyor"***	-	-	Èquivalence / Traduction oblique (freie Ü.)	11	57,8	Èquivalence / Traduction oblique (freie Ü.)
	10	52,6	Paraphrasierung	6	31,5	Paraphrasierung
	9	47,3	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)	2	10,5	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)
(4) Beispiel ***"İçim yanıyor"***	-	-	Èquivalence / Traduction oblique (freie Übersetzung)	11	57,8	Èquivalence / Traduction oblique (freie Übersetzung)
	12	63,1	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)	1	5,2	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)
	7	36,8	Auslassung	4	21	Auslassung

	-	-	Paraphrasierung	3	15,7	Paraphrasierung
(5) Beispiel ***"Ciğerim yanıyor"***	-	-	Èquivalence / Traduction oblique (freie Ü.)	13	68,4	Èquivalence / Traduction oblique (freie Ü.)
	10	53,6	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)	1	5,2	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)
	5	26,3	Paraphrasierung	2	10,5	Paraphrasierung
	4	21	Auslassung	3	15,7	Auslassung

Die folgenden Beispiele zeigen einige Auffälligkeiten in der Übersetzung der beiden Untersuchungsgruppen:

Untersuchungsgruppe G1

(3) Beispiel

[Kalb - im] [dara – lı - yor].

[Herz (mein) – POSS] [eng werden / sich verengen - PRS]
"Mein Herz schrumpft."
"Meine Brust strafft."
"Mein Herz verschärft."
Entsprechung: "Ich fühle einen Druck auf der Brust."

(4) Beispiel

[İç - im] [yan – ı - yor].
[Inneres-(mein)- POSS] [brennen- PRS]
"Mein Herz brennt."
"Ich habe ein Gefühl der Entzündung."
Entsprechung: "Ich fühle mich schlecht."

(5) Beispiel

[Ciğer - im] [yan – ı - yor].
[Leber (mein)-POSS] [brennen- PRS]
"Meine Lunge brennt."
"Ich habe große Schmerzen."
"Mein Herz brennt."
"Ich stehe große Schmerzen aus."
Entsprechung: "Ich leide sehr."

Untersuchungsgruppe G2

(3) Beispiel

[Kalb - im] [dara – lı - yor].
[Herz (mein) – POSS] [eng werden / sich verengen- PRS]
"Ich fühle mich so erdrückt."
"Ich fühle mich nicht gut."
"Mein Herz drückt."
"Ich bekomme keine Luft."
"Mein Herz/meine Brust beengt mich."
"Mir ist klamm ums Herz."
"Mein Herz beklemmt sich."
"Meine Brust klemmt, ich kann nicht atmen."
"Ich habe Schmerzen in der Brust."
Entsprechung: "Ich fühle einen Druck auf der Brust."

(4) Beispiel

[İç - im] [yan – ı - yor].
[Inneres (mein) - POSS] [brennen - PRS]
"Mir brennt die Brust im Inneren."
"Ich fühle mich so erdrückt."
"Ich fühle mich nicht gut."
"Ich brenne innerlich."
"Mein Herz brennt."
"Mir ist innerlich sehr heiss."
Entsprechung: "Ich fühle mich schlecht."

(5) Beispiel

[Ciğer-im] [yan-ı-yor].
[Leber (mein) - POSS] [brennen - PRS]
"Ich habe große Schmerzen."
"Mein Herz tut weh/brennt/blutet."
"Es tut so weh."
"Meine Lunge brennt."
"Oh, mein Herz."
"Meine Seele brennt/schmerzt."
"Ich kriege keine Luft."
Entsprechung: "Ich leide sehr."

An diesen Beispielen ist zu erkennen, dass die Informationen des Translats nur auf die Zielgruppe zutreffen. Die Aussage, dass die Translatoren in den ZT nur die, für die Zielgruppe relevanten Informationen übernehmen müssen, führt zur nächsten Behauptung der Skopostheorie, die besagt, dass das Translat "nicht eindeutig umkehrbar" (Reiß / Vermeer 1984: 105) ist. Die Unumkehrbarkeit bedeutet, dass die vorgenommenen Änderungen auf die Zielgruppe, jedoch nicht mehr auf die Ausgangstextrezipienten zutreffen. In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert, dass Vermeer den Text als ein "Informationsangebot" definiert. Das bedeutet, dass um

den Skopos zu erreichen und die Erwartungen der Zielgruppe zu erfüllen nur die Informationen aus dem AT entnommen werden sollen, die für diese beiden Faktoren relevant sind. Bei einer Änderung des Skopos, führt das wiederum dazu, dass die Informationen, die sich in dem ZT befinden, dem Ausgangstextpublikum unvollständig erscheinen können. Der Grund dafür ist, dass das Informationsangebot verändert wurde. Vermeer fordert in diesem Zusammenhang unter anderem Mut zu Neuverknüpfungen: "Ein Übersetzer sollte keine Angst haben, schlecht verfasste Ausgangstexte zur Erfüllung seines gesetzten Zieles neu zu vertexten" (Vermeer 1994: 44). Sie sollen helfen, eine funktionsgerechte Übersetzung anzufertigen. Der Fokus des Übersetzungsprozesses liegt somit immer auf dem Skopos und dem Zielpublikum. Durch die Unumkehrbarkeit des ZT wird u.a. die kulturelle Einbettung der Texte deutlich sichtbar, wie aus den Beispielen zu erkennen ist. Für die ausgangssprachlichen Rezipienten sind die Informationen der zielsprachlichen Entsprechungen nicht mehr nachvollziehbar (z.B. "Mir ist klamm ums Herz"), denn "Kultur beeinflusst die Sprache und die Sprache beeinflusst die Kultur". Diese Aussage beweist, dass es für Translatoren unmöglich ist, als reine Sprachmittler zu agieren. Durch die Verschmelzung der Kultur und der Sprache ist jeder sprachliche Transfer zugleich ein kultureller Transfer. Daraus folgt, dass ein Translat ebenfalls ein Teil der Kultur und mit ihr eng verknüpft ist (Vermeer 1994: 34). Somit findet bei einem Übersetzungsprozess nicht ausschließlich eine sprachliche Dekodierung des Textes, sondern auch seine kulturelle Dekodierung statt. Dadurch sind die Translatoren gezwungen, aus dem Informationsangebot, das der AT bildet, nur für die ZK relevante Informationen zu übernehmen bzw. vorhandene Informationen daran anzupassen. Dies wird vor allem bei kulturspezifischen Elementen in der Sprache deutlich, wie es bei den idiomatischen Wendungen (Tabelle 2) zu beobachten ist.

Die oben angeführten Beispiele lassen – besonders bei G2 – erkennen, dass diese Gruppe "plurikulturell und im Rahmen dieser Kulturen natürlich auch plurilingual" (Vermeer 1994: 33, Reiß / Vermeer 1984: 26) sind, da sie in der Lage sind, sprachliche Barrieren und kulturspezifische Übersetzungsprobleme zu überwinden. Da Kulturspezifika bei Übersetzungen problematisch sein können, sind kulturelle Kompetenzen unabdingbar. Die Übersetzungsbeispiele der Probanden belegen dies. Bei den Übersetzungen von G1 ist hervorzuheben, dass G1 bei allen 3 Syndromen überwiegend wortgetreu übersetzt hat und dabei sehr häufig lexiko-semantische Übersetzungsfehler auftraten (Bsp. 3; 47,3 %, Bsp. 4; 63,1 %, Bsp. 5; 53,6 %). Diese idiomatischen Wendungen stellen für G1 eine Problematik dar, weil für sie keine zielsprachlichen Entsprechungen bestehen. Aus diesem Grund wurde die Übersetzungsschwierigkeit durch wortgetreue Übersetzungsverfahren überwunden. Dies erzeugte zwar eine äquivalente, jedoch keine funktionsgerechte Übersetzung. Eine weitere Ausweichstrategie bei Übersetzungschwierigkeiten war für diese Gruppe die Umschreibung (Bsp. 3; 52,6 %, Bsp. 5; 26,3 %) und die völlige Streichung des Syndroms (Auslassung, Bsp. 4; 36,8 %, Bsp. 5; 21%).

Wie man der Tabelle 2 entnehmen kann, ist bei G2 – im Gegensatz zu G1 – die Tendenz zur wortgetreuen Übersetzung wesentlich geringer (Bsp. 3; 10,5 %, Bsp. 4; 5,2 %, Bsp. 5; 5,2 %). Bei den Übersetzungen sieht man vorwiegend einen skoposgerechten Funktionswechsel zwischen AS und ZS. Es werden nicht die kulturspezifischen Syndrome ("culture-bound disorders") der AS übertragen, sondern funktions-

gerechterweise werden entsprechende klinische Beschwerden in der ZS zum Ausdruck gebracht. In der AS sind diese Wendungen zweideutig zu deuten, obwohl mit ihnen klinische Beschwerden zum Ausdruck gebracht werden. Diese Syndrome direkt in die ZS zu übernehmen wäre zwar äquivalent, aber nicht funktionsadäquat. Da bei G2 beide – ausgangssprachliche und zielsprachliche – Vorstellungen existieren, werden in der ZS die ausgangssprachlichen Konnotationen ausgeblendet. Diese wären für den zielsprachlichen Leser nicht von Bedeutung. G2 hat in diesen Beispielen skoposgerecht übersetzt, eine zielsprachliche Wendung benutzt und demnach zwar nicht äquivalent, sondern funktionsadäquat übersetzt.

Die Übersetzungen bei G2 zeigen, dass die ausgangssprachlichen Formulierungen in etwa dieselbe Denkvorstellung auslösen, die für das Zielpublikum der AS und AK angemessen ist. Bei den Übersetzungen von G2 ist festzustellen, dass sie die Kulturspezifik des Ziellandes adäquat übersetzt und die AS durch funktionsgerechte, zielsprachliche Ausdrücke ("Èquivalence") ersetzt. Es wird eine entsprechende, zielsprachengerechte Formulierung, hier aus dem deutschsprachigen Kulturraum, gewählt, der im Deutschen in etwa dieselbe Vorstellung evoziert wie die Vorstellung hinter dem Ausdruck im türkischen AT.

Bei G1 ist zu beobachten, dass diese Gruppe zur wortgetreuen Übersetzung mit lexiko-semantischen Fehlern tendiert, wobei G2 häufiger zielsprachengerechte Entsprechungen findet und bei dieser Gruppe relativ weniger lexiko-semantische Fehler auftreten. Da G2 das freie Übersetzungsverfahren anwendet, übersetzt diese Gruppe weitgehend funktionsgerechter als G1, die sich stark an die AS orientiert und wortgetreu übersetzt, weil sprachliche Defizite bestehen.

Die Beispiele zeigen, dass bei der freien Übersetzung (bei G2), die Übersetzungen, auf der rein sprachlichen Ebene nicht mehr äquivalent, aber funktionsgerecht sind, weil ein Sprachbild durch ein anderes ersetzt wird. Bei der wortgetreuen Übersetzung der G1 hingegen, sieht man, dass sie für die ZS inadäquat sind, obwohl sie äquivalent sind.

Vom Aspekt der Skopostheorie können wir – besonders bei kulturspezifischen Syndromen und Wendungen – annehmen, dass die bloße Herstellung von Äquivalenzen nicht ausreichen kann. Diese Übersetzung wäre zwar syntaktisch äquivalent, vom Aspekt eines angenommenen Skopos jedoch inadäquat.

4.2.3 Anredeformen

Das nächste Beispiel verdeutlicht ebenfalls, wie in den oben angeführten Beispielen (Tabelle 2), wie der Übersetzungsprozess abläuft, wenn in der Vorstellung des Translators keine entsprechenden zielsprachlichen Vorstellungen und Entsprechungen existieren. Für viele Studierende, die eine Zweitsprache – insbesondere ohne Auslandserfahrung erworben haben – wie es im Fall von G1 der Fall ist – bereitet der Mangel an Erfahrungshintergrund (Leben in Deutschland, die Vorstellung eines deutschen Krankenhauses und Kenntnisse über die Beziehung zwischen Krankenhauspersonal und Patienten) Schwierigkeiten bei der Übersetzung. Es existieren in diesem Fall keine zielsprachlichen Vorstellungen und demnach auch keine funktionsadäquaten Entsprechungen in der ZS. Übersetzungsprobleme ergeben sich in

vielen Fällen aufgrund kulturell divergierender Vorstellungen, wenn nämlich ein Rezipient der ZS mit einer sprachlichen Kodierung nicht dieselben kulturabhängigen Vorstellungen verbindet wie derjenige der AS, an den der Text ursprünglich gerichtet war. Diese kulturellen Unterschiede leben von Impliziten, die der Translator richtig erkennen und umsetzen muss. In der Übersetzung müssen andere Vorstellungen (der ZK) entstehen und dafür auch andere Entsprechungen in der ZS verwendet werden.

Für G2 ergaben sich zum Teil ähnliche Übersetzungsfehler (Anwendung gleicher Übersetzungsverfahren) aufgrund unterschiedlicher Ursachen. Bei den zweisprachig aufgewachsenen Studenten – deren Lebensmittelpunkt eine bestimmte Zeit Deutschland war – besteht ein deutschsprachiger Erfahrungshintergrund. Bei diesen Studenten war es keine Herausforderung die Situation (bzw. die ausgangssprachliche- und zielsprachliche Vorstellung) sowohl in einem türkischen Krankenhaus als auch in einem deutschen Krankenhaus in der Vorstellung aufzurufen. In diesem Fall bestand das Problem allerdings in der Entscheidung für eine funktionsadäquate, zielsprachliche Entsprechung, da sie Erfahrungen in beiden Kulturen (AS und ZS) haben. Dazu werden einige Beispiele zu den Anredeformen im Krankenhaus angeführt. Die Anredeform "*Tuba kızım*", wird im Türkischen Sprach- bzw. Kulturraum vor allem von älteren Personen benutzt. Ältere Personen nehmen sich ohne Beachtung des Situationenkontextes in Institutionen manchmal heraus, jüngere Frauen mit "*kızım*" anzusprechen. Diese Verwendung ist zu vergleichen wie im deutschsprachigen Kontext – besonders früher – die Anredeform "mein Kind" benutzt wurde, wenn ältere Personen sich mit einem Anliegen an jüngere Personen wandten. Üblich wäre die Anredeform für Krankenschwestern in türkischen Krankenhäusern "*Tuba hemşire*", was ebenfalls die Berufsbezeichnung ist. Die Bezeichnung "*Tuba, kızım*", die in diesem Kontext für eine Krankenschwester gebraucht wird, findet im Deutschen seine Entsprechung mit "Schwester Tuba" bzw. "Frau …". Auch die Anrede "Şükrü amca", die die Krankenschwester an den Patienten richtet, ist stark kulturverankert. In der Türkei ist es üblich einen älteren Mann, auch wenn man ihn nicht kennt, mit "amca" (Onkel) anzureden, statt mit der Anrede "Herr…". In Deutschland wiederum spricht das Krankenhauspersonal die Patienten mit "Herr / Frau…" an und bleibt offiziell.

Tabelle (3)

Auszug aus dem AT	**G1 (19)**			**G2 (19)**		
	Zahl der Anwendungen		**Übersetzungsverfahren**	**Zahl der Anwendungen**		**Übersetzungsverfahren**
(6) Beispiel ***"Tuba kızım"***	**absolut**	**in Prozent**		**absolut**	**in Prozent**	
	13	68, 4	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)	12	63,1	Traduction littérale (wortgetreue Ü.)
	5	26,3	Auslassung	4	21	Auslassung
	1	5,2	Èquivalence / Traduction oblique	3	15,7	Èquivalence / Traduction oblique

			(freie Ü.)			(freie Ü.)
(7) Beispiel ***"Şükrü amca"***	8	42,1	Èquivalence / Traduction oblique (freie Ü.) (Herr Şükrü)	12	63,1	Èquivalence / Traduction oblique (freie Ü.) (Herr Şükrü)
	9	47,3	Traduction littérale (wortgetreue Ü.) (meine Tochter, mein Kind, Onkel Şükrü, Şükrü amca)	7	36,8	Traduction littérale (wortgetreue Ü.) (meine Tochter, mein Kind, (Onkel Şükrü, Şükrü amca)
	2	10,5	Auslassung	-	-	Auslassung

Wie der Tabelle 3 zu entnehmen ist, hat G1 die Tendenz wortgetreu zu übersetzen und für die ausgangssprachliche Anredeform in der ZS erneut ein ausgangssprachliches Wort zu benutzen. In diesem Fall lautet es in der ZS u.a."Tuba, meine Tochter" und "Onkel Şükrü"; "Herr Şükrü"[18] (Bsp. 6; 68,4 %, Bsp. 7; 47,3 %).[19] Bei G1 fällt auf, dass bei ihnen durch das ausgangssprachliche Wort nur die ausgangssprachliche Kultur aufgerufen wird. In der Vorstellung von G1 wurden in diesem Fall keine zielkulturellen Vorstellungen (Erfahrungshintergrund deutsche Krankenhäuser und die Kommunikation mit dem Krankenhauspersonal in Deutschland, Anrede des Personals mit Herr / Frau…) aufgerufen und demzufolge wurde überwiegend wortgetreu übersetzt. Aus Tabelle 3 geht allerdings auch hervor, dass auch Studenten, die in einer zweisprachigen Umgebung aufgewachsen sind (G2), fast dieselben Übersetzungsverfahren verwenden und die Übersetzungen beider Gruppen bei diesem Beispiel nahezu übereinstimmen (Bsp. 6; 63,1 %, Bsp. 7 36,8 %). Bei G2, einer Gruppe mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen und deutschem Erfahrungshintergrund, könnte erwartet werden, dass zielkulturelle Vorstellungen (Anredeform vom Krankenhauspersonal in deutschen Krankenhäusern) evoziert und demenstprechend übersetzt werden. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass auch die Studenten aus G2 teilweise ausgangsprachlich orientiert übersetzen. Die Übersetzungen orientieren sich an der Kultur der AS, und versuchen, ausgangssprachliche Textelemente, die spezifisch in der ausgangssprachlichen Kultur verankert sind, als solche im zielsprachlichen Text zu vermitteln. In diesem Fall waren die Übersetzungen von G1 und zum Teil auch die der G2 nicht skoposorientiert, da deren Übertragung in die ZS den deutschsprachigen Kontext nicht funktionsgerecht wiedergeben konnte.

Ein weiteres Übersetzungsverfahren, das relativ oft verwendet wurde, ist "Èquivalence", welches bei G2 häufiger (Bsp. 6; 15,7 %, Bsp. 7; 63,1 %) angetroffen wurde als bei G1 (Bsp. 6; 5,2 %, Bsp. 7; 42,1 %). Dieses Ergebnis erscheint folgerichtig, da G2 durch den deutschsprachigen Erfahrungshintergrund funktionsgerechte Entsprechungen anwendet.

[18] Şükrü ist der Vorname des Patienten. Demnach weist die Übersetzung "Herr Şükrü" einen Übersetzungsfehler auf.

[19] Der Name Şükrü Öztürk war im Text angegeben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass G1 auch bei diesen Beispielen zur wortgetreuen Übersetzung tendiert (Beispiel 7) und dabei lexiko-semantische Fehler zu beobachten sind. Bei G2 werden häufiger zielsprachengerechte Entsprechungen beobachtet, allerdings mit relativ weniger lexiko-semantischen Fehlern. Auffallend ist, dass in diesen Beispielen bei dieser Gruppe häufiger zielsprachengerecht bzw. funktionsgerecht übersetzt wurde.

Einige Auffälligkeiten zu den Übersetzungsbeispielen sind wie folgt festzuhalten:

(6) Beispiel

Tuba [kız-ım].
Tuba – PN [Tochter (mein) - POSS]
"Tuba, mein Kind/meine Tochter." (G1 und G2)
Entsprechung: "Schwester Tuba."

(7) Beispiel

Şükrü Amca.
Şükrü- PN Onkel
"Onkel Şükrü" (G1)
"Herr Şükrü." (G1)
"Herr Öztürk" (G2)
"Onkel Şükrü" (G2)
"Herr Şükrü" (G2)
Entsprechung: "Herr Öztürk"

5 Diskussion und Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Die vorliegende Untersuchung versucht, anhand einer empirischen Beobachtung festzulegen, wie unterschiedliche sprachliche und kulturelle Voraussetzungen sich auf die Verwendung von Übersetzungsverfahren bzw. funktionsgerechte Übersetzung (Skopos) auswirken. Den Untersuchungsgegenstand bildeten die Übersetzungen einer türkischen Lernergruppe. Das Ziel war die Erfassung der skoposgerechten Übersetzung und die Aufdeckung der Herangehensweisen an einen Übersetzungsauftrag.

Die oben angeführten Übersetzungen stellen Beispiele für kulturspezifische Elemente dar, bei denen es jeweils erforderlich war, die ausgangssprachlichen Ausdrücke an die kulturellen Unterschiede in der ZS anzupassen. Da die Untersuchungsgruppe G1 aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur türkischen Kultur (AK) mit den ausgangssprachlichen Ausdrücken ganz andere Vorstellungen assoziert als der Rezipient in der ZK, muss der Translator diese kulturellen Elemente dekodieren und in der ZS neu enkodieren, bis er die passendste Vorstellung hinter dem neuen zielsprachlichen Ausruck gefunden hat. Der Translator sieht sich daher jeweils vor die Aufgabe gestellt, den ausgangssprachlichen Ausdruck an die Kulturspezifika der ZK anzupassen. In den oben dargelegten Beispielen sieht man allerdings, dass G1 vorwiegend ausgangsprachliche Vorstellungen assoziiert, da sie vorwiegend mit dieser vertraut sind und nicht immer den angemessenen zielsprachlichen Ausdruck benutzt, da in dieser Untersuchungsgruppe keine entsprechende zielsprachliche Vorstellung evoziert wird. Dies stellt für diese Gruppe eine Herausforderung dar, die letztendlich zu Übersetzungsfehlern führt. G2 besitzt im Vergleich zu G1 nahezu muttersprachliche

Kenntnisse von zwei Sprachen, die jeweils durch zwei kulturelle Vorstellungen begleitet werden, der ausgangssprachlichen (türkischen) und der zielsprachlichen (deutschen). Doch dies schließt nicht aus, dass es bei den Übersetzungen innerhalb dieser Gruppe Übersetzungsfehler gibt, die aufgrund kultureller Unterschiede zustande kommen. Die Auffälligkeiten bei den Übersetzungsbeispielen von G2 zeigen, dass der deutschsprachige Erfahrungshintergrund auch die Kompetenz für eine funktionsgerechte Übersetzung mit sich bringt.

Bei der Anwendung von Übersetzungsverfahren zeigte sich die Tendenz, dass beide Untersuchungsgruppen häufig Paraphrasierungen verwendeten. Bei G1 ist die Tendenz zur wortgetreuen Übersetzung höher als bei G2. G2 wiederum weist eine hohe Tendenz zur freien Übersetzung auf und geht die Translation vorwiegend sinnorientiert an und paraphrasiert. G1 verfolgt überwiegend einen zeichenorientierten Ansatz und übersetzt wortgetreu. Die Gegenüberstellung der Ergebnisse zeigt, dass sich in beiden Gruppen bei der Herangehensweise an den Text und an die Übersetzung Unterschiede abzeichnen. Trotz ähnlicher Übersetzungsvefahren waren Unterschiede ersichtlich. Die Annahme, dass sozio-kulturelle Erfahrungshintergründe der ZK bei der Übersetzung einen Vorteil darstellen, konnte zum Teil festgestellt werden. Es ist in dieser Untersuchung festzuhalten, dass angehende Translatoren mit deutschsprachigem Erfahrungshintergrund bei der Übersetzung funktionsgerechter übersetzen als angehende Translatoren ohne sozio-kulturellen Erfahrungshintergrund in der ZK. Sprachliche und kulturelle Defizite in der ZS bzw. ZK wiederum führen zur wortgetreuen, jedoch nicht zur funktionsgerechten Übersetzung.

6 Schlussbemerkungen und Ausblick

Wie aus den angeführten Beispielen zu entnehmen ist, besteht die Translation aus sprachlichen und kulturellen Elementen. Dies bedeutet für Translatoren die Beherrschung der Sprache und die Kenntnisse der Kultur, in der sie agieren. Nur auf diese Weise können sie erfolgreich Inhalte in die ZK vermitteln. Die Texte, die skoposgerecht an die Erwartungen des Zielpublikums angepasst sind und die, die von den Auftraggebern angestrebte Funktion in der ZK erfüllen, können als erfolgreiche Kommunikationsakte bezeichnet werden. In den Übersetzungen der beiden Versuchsgruppen wurde festgestellt, dass die Skopostheorie von den Translatoren nicht nur sprachliche, sondern auch außersprachliche Kompetenzen verlangt. Die empirische Analyse für diese Studie lässt auch erkennen, dass beide Untersuchungsgruppen – trotz unterschiedlicher Voraussetzungen – teilweise ähnliches Verhalten im Übersetzungsprozess aufwiesen. Aus den Untersuchungsergebnissen ist jedoch festzuhalten, dass plurikultureller und plurilingualer Erfahrungshintergrund sich sehr effektiv auf den Übersetzungsprozess auswirkt. Dies wird an der häufigen Anwendung des freien Übersetzungsverfahrens der angehenden Translatoren mit deutschsprachigem Erfahrungshintergrund deutlich.

Übersetzer sind heute in so vielen Bereichen Sprach- und Kulturmittler, dass es unabdingbar ist, ihre Fertigkeiten innerhalb einer Übersetzerausbildung auszuweiten. Daher könnten die in der vorliegenden Studie gesammelten Untersuchungsergebnisse in Zukunft Forschungsgegenstand für weiterführende und umfangreichere Studien dienen. Studien in diesem Bereich könnten für die Ausbildung von Studierenden mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund Anhaltspunkte liefern. Der

Gegenstand weiterer Studien könnte beispielsweise die Feststellung bestimmter Lücken im Translationsprozess und die Unterbreitung angemessener Lösungsstrategien sein.

Abkürzungsverzeichnis

ADV Adverb
AS Ausgangssprache
AT Ausgangstext
FUT Futur
G1 Untersuchungsgruppe einsprachig aufgewachsener Studenten
G2 Untersuchungsgruppe zweisprachig aufgewachsener Studenten
MV Modalverb
PN Personenname
POSS Possessiv
PRS Präsens
ZS Zielsprache
ZT Zieltext

Literaturverzeichnis

Dizdar, Dilek (2006): "Skopostheorie", in: Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (Hg.): *Handbuch Translation*, Tübingen: Stauffenburg, S. 104-107.

Herrmann, Markus (2000): "Kulturspezifische Krankheitskonzepte", in: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): *Handbuch zum interkulturellen Arbeiten im Gesundheitsamt*, Berlin, S. 27-30.

Prunč, Erich (2001): *Einführung in die Translationswissenschaft. Band 1: Orientierungsrahmen*, Graz: Institut für Translationswissenschaft.

Reiß, Katharina / Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Berlin: Walter de Gruyter.

Sinner, Carsten (2013): "Probleme und Methoden der Übersetzungswissenschaft", verfügbar unter: http://www.carstensinner.de/Lehre/uebersetzungswissenschaft/dossiers2013/dossier_stylistique_comparee.docx [Zugriff am 04.02.2018].

Stolze, Radegundis (2008): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: Narr.

Vermeer, Hans J. (1990): *Handlungstheorie und Translation. Skopos und Translationsauftrag*, 2. Auflage. Translatorisches Handeln 2, Institut für Übersetzen und Dolmetschen (Hg.), Heidelberg, S. 45-68.

Vermeer, Hans J. (1994*): Übersetzen als kultureller Transfer. Übersetzungswissenschaft- Eine Neuorientierung*, 2., durchgesehene Auflage. Snell-Hornby, Mary (Hg.), Tübingen: Francke, S. 30-53.

Vinay, Jean-Paul / Darbelnet, Jean (1995): *Comparative stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Diyalog 2018/1: 227-236

Çeviri Derslerinde Metin Seçimi Ölçütleri

Rahman Akalın, Edirne

Öz

Çeviri, birer eyleyen olarak çevirmenlerin yönlendirdiği bir eylemdir. Bu gerçek, bilgi teknolojilerinin bu uygulama sahasında varlıklarını yoğun biçimde hissettirdikleri günümüz çeviri dünyası içinde de geçerliliğini korumaktadır. İnsanın merkezde bulunduğu her uygulama sahasında olduğu gibi çeviri alanında da nesnel ölçütlerin bulunup uygulanabilmesi, beklenen ve arayışında olunan bir konu olagelmiştir.

Bugün özerk bir araştırma alanı olarak çeviribilim, salt araştırma alanında (pure research) çeviri olgusuna dâhil bütün boyutları betimlemeye ve buradan üst ilkelere ulaşmaya çalışırken, uygulamalı araştırma alanında (applied research) ise çeviri edimi ile ilgili nesnel ölçütler üretmeyi denemektedir. Bu yönüyle çeviribilimciler, çeviri eleştirisi, çeviri politikası, çeviri araçları alanlarında olduğu gibi akademik çeviri eğitiminde de nesnel ölçütleri aramaktadır.

Konu somut olarak çeviri uygulamalarının yaptırıldığı derslere indirgenirse, çeviri derslerinde metin seçiminin, bugün öznel gerekçelere dayandığı söylenebilir. Bu durum, bu çalışmada seçilen konunun sorunsallaştırılmasını önemli hale getirmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, çeviri derslerinde metin seçiminin ölçütlerini saptamaya çalışmaktır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri eğitimi, çeviri dersleri, metin seçimi, metin seçimi ölçütleri, çeviribilim

Abstract

Kriterien der Textauswahl im Translationsunterricht

Die Translation stellt eine Handlung dar, die die Translatoren als Handelnde steuern. Dies ist auch in unserer heutigen Translationswelt gültig, in der die Informationstechnologien ihre Existenz auf der praktischen Ebene immer mehr spüren lassen. Seit langem wurde und wird es zu einem Anspruch darauf, gewisse sachgerechte Kriterien im Bereich der Translation herausfischen und einsetzen zu können, wie es auch in anderen praxisorientierten Bereichen der Fall ist, in denen der Mensch im Mittelpunkt steht.

Während die Translationswissenschaft als eine selbstständige Disziplin im rein wissenschaftlichen Bereich (pure research) darauf abzielt, alle zum Translationsphänomen gehörigen Aspekte zu beschreiben und daraus allgemeine Gesetzmäßigkeiten abzuleiten, versucht sie im angewandten Bereich (applied research), sachgerechte Kriterien zur Translationspraxis zu erstellen. Deswegen sind die Translationswissenschaftler auf der Suche nach sachgerechten Kriterien u.a. im Bereich der akademischen Traslationsdidaktik, wie es in der Übersetzungskritik, in der Übersetzungspolitik und in Hilfsmitteln für Translation erscheint.

Reduziert man die Problematik auf die Lehrveranstaltungen, bei denen die Translationsaufträge gegeben wird, läßt sich nicht behaupten, dass die Textauswahl im Translationsunterricht auf rein objektive Argumentationen basiert. Dieser Sachverhalt macht die Behandlung der vorliegenden Thematik ausschlaggebend. Das Ziel des Vorhabens ist es, die Kriterien der Textauswahl im Translationsunterricht festzustellen.

Schlüsselwörter: Translationsdidaktik, Translationsunterricht, Textauswahl, Kriterien der Textauswahl, Translationswissenschaft

Einsendedatum: 06.11.2017 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

1. Giriş

Bu çalışmanın oluşmasında sorulan temel araştırma soruları şunlardır: 1. Eğitimciler çeviri uygulamaları yaptırırken metin seçiminde nelere dikkat etmelidir? 2. Her bir uygulama dersi için metin seçimi, çeviri eğitimcisinin yargılarına mı bağlıdır? 3. Nesnellik arayışı ile metin seçiminde bir çerçeve sunmak mümkün olabilir mi? Alanyazın, bu konuları değerlendirmek için bu sorularla meşgul olmuş yeterince ayrıştırıcı çalışmanın olmadığını ortaya koymaktadır.

Çeviribilim araştırmalarının diğer çalışma boyutlarında olduğu gibi genel olarak akademik çeviri eğitimi bağlamında, özelde ise çeviri eğitiminde materyal hazırlama ve metin seçiminin ölçütleri konusunda ortak bir çerçeveye ulaşma, makul bir arayıştır. Zira 'eğitim' kavramının kendine özgü konumunu belirleyen etmenlerden biri, akademik açıdan belli bir kitleyi hedef almasıdır. Bu yönüyle eğitim kavramı, ortak bir çerçeveye dayalı standartlaşma kaygısını haklı çıkarmaktadır. Bu normatif alanlardan biri olarak 'metin seçimi' konusu, akademik çeviri eğitimi ve başka alanlardaki çeviri uygulamaları şeklinde iki ayrı mecra özelinde tartışabilir görünmektedir.

Akademik çeviri eğitiminde, çeviri uygulamasının yaptırıldığı dersler, çeviri dünyasının canlandırılmasına hizmet etmektedir. Çeviri dünyası denen gerçekliği belirleyen faktör ise, yalnızca kaynak metin şeklinde tanımlanan çıkış noktası olmadığından akademik çeviri eğitiminde 'alın ve çevirin!' şeklinde yaptırılan çeviri uygulamaları amaca yeterince hizmet etmemektedir. Modern çeviri kuramında, özellikle Skopos Kuramı, çeviride 'aşırı öne çıkarılan kaynak metnin karşısına, çevirinin amacını çıkarmaktadır' (Vermeer 1986; Amman 2008: 61). O halde bir çevirmenin, profesyonel çeviri dünyasında hareket ettiği nokta, kaynak metin değil 'çeviri durumu'dur. Bu bağlamda öğrencileri bir metni hangi iletişim durumunda; kimlere yönelik çevirmesi gerektiği konusunda bilgilendirmek ve buna göre görevlendirmek gerekmektedir (krşl. İnci 1997: 84). Ancak seçilen metin, eğitici tarafından oluşturulacak çeviri durumu ile uyumlu olmalıdır. Bu noktada eğitimcilerin çeviri edincini geliştirmeye ya da ölçmeye yönelik biçimde doğru metinleri seçebilmeleri; daha doğrusu, amaçlarına uygun çeviri durumlarını oluşturarak öğrencilere / çevirmen adaylarına sunabilmeleri, çeviri gerçekliği ile örtüşen çeviri derslerinin tasarlanmasına ve planlanmasına zemin hazırlayacaktır.

2. Materyal Seçiminde Nesnellik Sorunu

Akademik çeviri eğitiminde eğitimcilerin buluştuğu ortak kabullerden biri, çeviri derslerinde metinlerin nasıl hazırlandığı ve kullanıma alındığıdır. Gündoğdu'nun işaret ettiği üzere uygulama sahası olarak çeviri edimi, kendiliğinden anlaşılır biçimde öznel olacak ve öyle yürüyecektir. Ancak 'eğitim' gibi hedef kitle olarak daha genel bir topluluğa hitap eden bir uygulama alanı söz konusu olduğunda nesnel ölçütleri aramanın gerekliliği, şöyle temellendirilmektedir:

> Öteden beri olduğu gibi tek tek kişiler benimsedikleri yöntemlerle çeviri uygulaması yapabilirler. Ama tek tek kişilerin özel olarak çeviriyle ilgilenmeleri değil de, 'çeviri eğitimi' söz konusu olduğunda durum değişir. Eğitim kavramı konusu ne olursa olsun, kişiselliğin ötesinde yer alan nesnel ölçütler aracılığı ve yardımıyla öğrencinin konusunu kavraması, konusuna egemen olması amacını içerir (Gündoğdu 2004: 100).

Öncelikle bir çeviri dersi[1] için çevrilmesi amacıyla öğrencilere sunulan her bir metnin o dersin temel müfredatı ile uyumlu ders materyalleri olduğu saptanabilir. Eğitimcinin kullandığı materyallerin güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi, en etkin materyallerin seçimi ve kullanılmasında ona katkı sunar. Materyal seçiminde esas olan, araçların öğrenme ortamı ve amacına, öğrencilerin bilişsel ve pedagojik özelliklerine uygun hazırlanması ve kullanılmasıdır. Birbirinden farklı öğrenme materyalleri farklı pedagojik nitelikler ve farklı teknik özellikler gösterse de esas olan doğru seçkiyi yapabilmektir.

Bilindiği gibi çeviri bölümleri kurulmadan önce çeviri uygulaması, örneğin yabancı dil öğretimi ya da kültür bilgisinin aktarılması için bir araç olarak görülüyordu. Bugün ise birçok ayağı olan çeviri eğitiminde çeviri uygulamaları hem bir araç hem de amaçtır. Eski yaklaşımlara dönmek gerekirse:

Çeviri alıştırması kitaplarında (Gallagher 1985, Schneider 1976, Haensch 1982) metinlerin zorluk dereceleri için "kolay, orta, zor" gibi sınıflandırmalar yapılmaktadır. Ancak bu yüzeysel sınıflandırma doğal olarak nesnellik sorununu ortaya çıkarmaktadır ve kime göre zor? Hangi durumda zor? Neye göre zor? gibi soruları sorulabilir hale getirmektedir. Eğiticinin bu soruların hepsine tek tek yanıt verdiği düşünülse dahi, kendini gerekçelendirmede sorun yaşayacağı açıktır.

3. Çeviri Eğitiminde Metin Seçimi İle İlgili Genel Görüşler

Bilindiği gibi çeviri uygulaması, yabancı dil öğretimi için bir araç olarak görülmüş; hatta yabancı dil öğretimi ile ilgili yöntemsel bir yaklaşıma adını da vermiştir. Bu yönü ile çeviri uygulamasının bir araç olarak işlev gördüğü yabancı dil öğretimi ile bir amaç olarak 'çeviri edinci'nin bir çıktı biçiminde hedeflendiği akademik çeviri eğitimi arasında bir ayrım yapılabilir. İlerleyen bölümlerde akademik çeviri eğitimi özelinde değerlendirmeler söz konusu olacaktır, ancak ilk değerlendirmeyi, genel bir düzlemde yapmak yerinde olacaktır. Zira hangi işlevle kullanırsa kullanılsın bir ders içeriği olarak çeviri uygulamasını şekillendiren dinamikler birbirine benzemektedir.

Reiß, ismine ağırlıkla çeviribilim literatüründe rastlanabilecek bir kuramcıdır, ancak yabancı dil öğretimindeki çeviri uygulamaları için bir değerlendirme yapmış ve metin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken noktaları "metin tipi ve metin türü, (güdüleme ve bilgi düzeyi bakımından) metnin konusu, çeviri yönü, metnin zorluğu" (Reiß 1977: 541 ve devamı) şeklinde sıralamıştır.

Bu noktada 'metin tipi' (Texttyp) kavramının 'metin türü' (Textsorte) kavramının üstünde yer alan genel ve bütünleyici bir kapsamda bulunduğu ifade edilmelidir. 'Metin tipi' kavramı, dilin işlevleri açısından bir metindeki baskın işlevler temelinde yapılan bir gruplandırmanın sonucu iken, 'metin türü' kavramı ayrı ayrı çeşitli metin tiplerine giren tek tek türleri ifade etmektedir. Yukarıdaki noktalardan bir

[1] Bu çalışmada 'çeviri dersi' kavramı ile kastedilen, çeviri edinci oluşturmak ve/veya pekiştirmek için çeviri uygulamalarının yaptırıldığı derslerdir. Zira akademik çeviri eğitimi çerçevesinde çeviri uygulamalarına birbirinden farklı derslerde başvurulmaktadır. Öyle ki bir çeviri uygulaması, kuramsal bilgilerin aktarılması, dil, metin ve kültür edinçlerinin geliştirilmesi ve/veya pekiştirilmesi amaçlarına dönük bir araç olarak kullanılabilmektedir. Bu işlevinden farklı olarak 'çeviri dersi' kavramı, bu çalışma çerçevesinde, çeviri uygulamalarının bir amaç olarak görüldüğü dersleri imlemektedir.

diğeri olarak görünen metnin konusu, çeviri derslerinde üzerinde çeviri uygulaması yaptırılan metinlerin seçiminde, belirlenmesinde eğiticileri yönlendiren başlıca faktör gibi görünmektedir. Eğitici, çeviri uygulamasını bir araç olarak değerlendiriyorsa, aktarmak istediği konunun anlaşılması için, anlatım becerilerinin geliştirilmesi için, ya da bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığını veya anlatım becerilerinin gelişip gelişmediğini ölçmek gibi çeşitli niyetlerle çeviri uygulamasına başvurabilir. Bir diğer faktör olarak Reiß tarafından ifade edilmiş olan 'çeviri yönü' ise, bir ders kapsamındaki hedefler ve öğrenme çıktıları ile yakından ilişkili bir konudur. Bir çevirmen adayı / öğrenci çeviri sürecinde iki dünya temelinde ve bu iki dünya ile ilgili işlemleri izler; diyesi kaynak dünyayı çözümleyip anlarken, diğer kutupta; tarafta (çevirinin çift taraflılığı) erek dünyanın tasarımını yapar. Bu analiz ve sentez süreçlerinde derste konulan amaca göre çeviri yönü değişebilmektedir. Metin seçimindeki ölçütlerinden biri olarak ifade edilebilecek 'metnin zorluğu' ise, tanımlanmamış ve içeriklendirilmemiş biçimiyle göreli ve bu yüzden muğlak bir ölçüt gibi görünmektedir.

Nord (1995: 174-178), zorluk çeşitlerinden "metne bağlı zorluklar, çevirmene bağlı zorluklar, çeviriye bağlı zorluklar, çalışma tekniği açısından zorluklar" (çev.: RA) şeklinde söz ederken, metne bağlı bazı özelliklerin, çevirideki zorluklara temel teşkil edebildiğine dikkat çekmektedir.

4. Çeviri Derslerinde Metin Seçimi Ölçütleri

Çeviribilim alanyazını içerisinde çeviri derslerinde kullanılan metinlerle ilgili en kapsamlı yaklaşım Kautz'da (2000: 145-155) bulunmaktadır. Kautz'a göre bir metni bir çeviri dersi için uygun kılacak hususlar şöyle sıralanmaktadır: "didaktik uygunluk, güvenilirlik, konusal uygunluk, zorluk derecesi, metin tipi, uzunluk, ilgi uyandırma, güncellik" (çev.: RA).

Elbette bu konuda birbirinden farklı sınıflamalar, bölümlemeler yapılabilir. Ancak alanın genel kaynakçası içerisinde öne çıkan noktaları bütüncül bir kavrayışla ele almak gerekirse: metin seçiminde göz önünde bulundurulacak hususlar, bu çalışma kapsamında Kautz'un (2000: 145-155) bakış açısından kökenlenerek, ancak özgün bir yaklaşımla yorumlanarak ve pekiştirilerek sekiz ana başlık altında toplanmaktadır. Bir diğer husus olarak 'metin seçimi'nin eğitici tarafından tasarlanacak 'çeviri durumu' ile yakından ilişkili olduğu belirtilmelidir. Zira her metin, kaynak dünyanın ve erek dünyanın karşılıklı etkileştiği belli bir çeviri durumuna bağlıdır. Ancak 'çeviri durumu'nun tasarlanması, metin seçimi konusunu ne gereksizleştirmekte ne de önemsizleştirmekte, aksine merkeze yaklaştırmaktadır.

a. Didaktik Uygunluk

Metin, öğrencilerin hem çeviri becerilerini hem de metinle kurdukları ilişkiyi geliştirebiliyorsa, öğrencilerin dil ve kültürdeki becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyorsa, çeviri eğitiminde verilen alanlarla uyuşuyorsa didaktik açıdan uygundur (bkz. Kautz 2000: 147). Bu bağlamda materyaldeki dilin ve ifade biçiminin çevirmen adaylarının pedagojik seviyelerine uygun olup olmadığı kontrol edilmelidir. Genel olarak bir materyalin kullanımı onun pedagojik ve didaktik uygunluğunu ön koşar.

Çeviri uygulamalarının 'metni okuyun, sonra çevirin!' biçiminde yaptırıldığı derslerde çeviri edincini geliştirme hedefinin tartışmalı hale geleceğini belirten Öztürk (1998: 384 vd.) ve Hönig'e göre (2001: 61) çeviri süreci, çevirmenin iletişim durumu, iletişim kanalı, ifadelerin işlevlerini göz önünde bulundurarak iletişim niyetini olabildiğince uygun şekilde gerçekleştirebileceği anlam birimleri ve sözdizimsel yapıları seçtiği bir süreçtir.

Genel düzeyde sekiz yarıyıllık bir ders izlencesinde bir hedef olarak konan 'çeviri edincinin kazandırılması'na hizmet edecek materyaller, program çıktıları ile uyumlu olmalıdır. Çeviri edincinin tanımlarından biri, Eruz 'a atıfla şöyle yapılabilir:

> Çeviri edinci, tüm çeviri sürecini saydamlaştıran ve erek metin oluşturma aşamalarını dizgeleştiren 'araştırma yöntemlerini' bilmenin ötesinde, metin oluşturma tekniklerini, metin türü geleneklerini, kuramsal altyapıyı ve uzmanlık alanı donanımını beraberinde getirir (Eruz 2003: 57)[2].

O halde sekiz yarıyıllık ders izlencelerinde her bir dersin içeriği ve amacı, temel hedef olarak 'çeviri edinci kazandırma' ile örtüşmek durumundadır. Özel düzeyde ise, çeviri dersine çevrilmesi için sunulan metnin didaktik açıdan uygunluğu, bu metnin bir ders materyali olarak ilgili dersin öğrenme çıktıları ile uyumlu olmasından geçmektedir.

b. Güvenilirlik

Metin, bir ana dil kullanıcısı tarafından oluşturulduysa, belirli bir metin türüne örnek oluşturuyorsa, bir bütün teşkil ediyorsa (metinsellik ölçütleri), özgün biçimiyle kaynakçası ve atıflarıyla veriliyorsa güvenilirdir, inandırıcıdır (bkz. Kautz 2000: 148). Öğrencilerin/ çevirmen adaylarının, eğitici tarafından oluşturulan çeviri durumunda özgün metinlerle çalışmaları, daha önce bir çeviriye; diyesi bir dönüştürüme maruz kalmamış metinlerle çalışmaları, onları doğal çeviri gerçekliğine; başka bir deyişle yürüyen çeviri dünyasına yaklaştıracaktır. Eruz'un da (2008: 60) haklı biçimde dikkat çektiği gibi "çeviri eğitiminde güncel metinlerle çalışmak önemlidir, başka bir deyişle metinlerin 'canlı ve gerçek' olmaları gerekmektedir". Eruz, bu görüşüne ekle 'canlı' metni "piyasada gerçekten uygulamaya giren metin, yani piyasada çevrisi yapılması olanaklı özgün ve gerçek metinler" olarak tanımlamaktadır. Her çeviri, çeşitli açılardan belli kayıpları, kaymaları beraberinde getirdiğinden profesyonel çeviri dünyasında çevirmenler, özgün bir dil ve özgün metinlerden yola çıkmakta ve aracı / aktarıcı bir göstergeler sistemini devreye sokmaktan kaçınmaktadırlar.

Bir başka konu olarak metin edinci gelişkin öğrenciler, her metnin belli bir metin tipi kategorisine dâhil olacağını bilir, o metin özelinde işlevlerden hareketle hiyerarşik saptamaları yapabilir ve metin türünün ne olduğunu söyleyebilir. Erek dünyada tasarımı yapılıp erek dizge içerisinde erek dilin araçları ile üretilecek metin de tıpkı kaynak metnin belli bir türe ait özellikleri göstermesi gibi belli bir türe ait özellikleri gösterecektir. Belli bir türe ait özellikler gösterecek olan kaynak metinler, yanı sıra yapı ve anlam; diyesi yüzey yapı ve derin yapı düzleminde parçaları birbirleri ile tutarlı bütünler oluşturmalıdır. Bunların dışında eğitici, derse getirdiği bir metnin güvenilirliğini, kaynağını açıkça vererek sağlayabilir.

[2] 'Çeviri edinci' kavramı ile ilgili başka tanımlamalar için bkz. Akalın 2016, Birkan-Baykan 2013, Eser 2014.

c. Konusal Uygunluk

Metin, kültürel ve iletişimsel açıdan erek dildeki kitle için ifade gücü taşıyorsa, öğrencilerin/ çevirmen adaylarının gelecekteki meslek yaşantıları için anlam ifade ediyorsa, öğrencilerin kültür ve alan bilgilerini geliştirmelerine hizmet ediyorsa didaktik açıdan uygundur (bkz. Kautz 2000: 149). Akademik çeviri eğitimindeki dersler, çeviri edincinin birer bileşeni olan "dil edinci, metin edinci, kültür edinci, kuram bilgisi ve edim edinci" (Akalın 2016: 61) boyutlarını kazandırmaya yönelik verilmektedir.

Çeviri uygulamaları, akademik çeviri eğitiminde genel olarak temel bilgi ve beceri alanlarını geliştirmeyi hedeflese de çeviri uygulaması yaptırılan dersler, ağırlıkla ve genellikle edimsel edinci geliştirmeye yönelik dersler olagelmiştir. Bugün bu dersler, genel olarak edebi metinler çevirisi, uzmanlık alanları çevirisi ve teknik metinler çevirisi şeklinde temel alanlara ayrılabilmektedir. Bu temel alanlar ve alt çalışma konuları, akademik çeviri eğitimimi içerisinde, Bologna Süreci'nin de öngördüğü biçimde, Türkiye örneğinde seçmeli dersler biçiminde verilmekte ve öğrencilerden / çevirmen adaylarından bir uzmanlık yönelimi beklenmektedir. Bu yolla birbirinden farklı çevirmenlik alanlarında terim çalışmaları ve çeviri uygulamaları yaptırılmakta ve öğrencilerin kültürde ve çeşitli alanlarda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Özel olarak çevrilmesi için öğrencilere / çevirmen adaylarına sunulan metnin, onları farklı çevirmenlik alanlarında zenginleştiriyor ve ufuk açıcı bir rol oynuyorsa konusal açıdan uygun olduğu savlanabilir. Konusal açıdan doğru seçilmiş bir metin, yanı sıra öğrencilerin / çevirmen adaylarının arkaplan metinlerine ve koşut metinlere başvurmasını sağlayacak, çevirmenlik edincinin alt donanımlarından biri olarak değerlendirilebilecek 'araç bilgisi[3]'nin geliştirilmesine de zemin hazırlayacaktır.

d. Zorluk Derecesi

Bu noktada, Nord'un (1995: 174-178), zorluk tanımı çerçevesinde şunlar söylenebilir: Metin, konusal ve içeriksel açıdan eğer, öğrencilerin dil, kültür ve alan bilgilerine uyuyorsa, verilen çeviri görevinde ve çeviri eyleminde çalışma tekniği açısından onların çevirmenlik becerilerine uyuyorsa, zorluk derecesi bakımından uygundur (bkz. Kautz 2000: 150).

Königs (1986: 11), çeviri derslerinin başlangıç aşamasında öğrencilerin arkaplanını kavramakta zorluk çekmeyecekleri metinlerle çalışmayı önermektedir. Bu metinlerde sözcükler/ söz öbekleri, erek dile uygun (adäquat) biçimde aktarılabilecek türden sözcükler/ söz öbekleridir ve metin yapısı ile cümle yapıları görece kolay ve keşfedilebilir niteliktedir. Çalışma tekniği açısından Nord, şu ek saptamayı yapmaktadır:

> Dokümantasyon materyallerinin, terminoloji listelerinin, erek dildeki koşut metinlerin ve metin şablonlarının hazırlanması, çeviri görevini kolaylaştırır. Yardımcı malzemeler olmaksızın ya da yetersiz yardımcı araçla çeviri, altından kalkılması oldukça zor bir iş halini alır (Nord 1995: 178).

[3] Araç bilgisi, çevirmenin 'yardımcı araçları bilip tanıması, bunları kullanabilmesi, hangi bilgiyi nerede ve nasıl bulacağını bilmesi' gibi bilgi ve becerileri kapsayan bütünlüklü bir donanım alanıdır.

Başka bir deyişle ‘araç bilgisi’ biçiminde kavramsallaşabilecek ve çeviri edinci içerisindeki alt boyutlardan biri olan ‘çeviriye yardımcı materyallerin kullanımı’ bir metnin zorluk derecesi açısından öne çıkmaktadır. Bir metnin zorluk derecesi konusuna Reiß (1974: 5) şöyle bir açılım getirmekte ve üçlü bir bölümleme yapmaktadır: “1. dilsel (örneğin söz dizimsel-anlamsal yapıda), 2. konusal (örn. metin içeriğine bağlı) ve 3. teknik (metnin sunuluş biçimine bağlı) zorluk faktörleri” (çev.: RA).

Dilsel zorluk konusunda dil öğrenenlerin seviyelerini ölçmeye, değerlendirmeye yarayan ‘Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’ bir genel geçer ölçüt olarak değerlendirilebilir niteliktedir. Konusal ve teknik zorluk faktörleri ise, çeviri uygulaması yaptırılan/ yaptırılacak dersin içeriği ve dersin işleniş yöntemlerine gönderme yapmaktadır ve burada belirtilen diğer ölçütlerle birlikte ve tümleyici biçimde eğitici tarafından dikkate alınmak durumundadır.

Nord (2013: 48) “çeviri edincinin sistematik olarak yapılandırılması gerektiğini" ifade ederken metnin zorluğundan değil, haklı olarak çeviri görevinin zorluğundan söz etmektedir. Ona göre “bir çeviri görevinin zorluk derecesi [...] hedef kitleye göre belirlenmelidir. Zorluk derecesi ise yardımcı araçların hazırlanması, ekiplerin eğitilmesi, belirli metin parçalarını çıkarmak vb. ile belirlenir". O halde bir çeviri eğitimcisi, öğrencileri için bir kaynak metinle birlikte bir çeviri durumu yaratırken; çeviriye eşlik eden/ edecek materyalleri iyi planlamalı, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini saptamalı, eksikse pekiştirmeye çalışmalı ve metinde zorluk üretmesi olası bölüm ve parçaları gerekirse çıkararak metinde düzenlemeler (metinselliği bozmayacak biçimde) yapabilmelidir.

e. Metin Tipi

Metin, erek dil alımlayıcılarının yabancısı olmadıkları bir metin tipi kategorisine dâhilse metin tipi açısından uygundur. Bu yönü ile çeviri eğitimcisinin, çalışacağı metinlerle ilgili olarak metin tipi ve metin türü ayrımlarını yapabilmesi önem kazanmaktadır. Kautz (2000: 151) metin seçiminde göz önünde bulundurulacak hususlardan söz ederken ‘metin türü’ (Textsorte) kavramını kullanmaktadır ancak Reiβ’ın (1976) metin sınıflandırmasına koşut olarak “bilgilendirici, dışavurumcu ve işlemsel metinler” ayrımını öne sürmektedir, dolayısı ile ‘metin tipi’ni öne çıkarmaktadır. Bu noktada çeviribilim araştırmalarının metindilbilim alanı ile kurduğu disiplinlerarası ilişkilerin sonucu olan çalışmalar, modeller, yaklaşımlar temel alınabilir. Reiß’ın “Çeviri Odaklı Metin Sınıflandırması” (Übersetzungsorientierte Texttypologie 1976) adlı yaklaşımı, ölçüt oluşturucu bir modellemedir.

Eruz’un (2008: 60) ‘Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi’ dersi için ortaya koyduğu şu görüş, çeviri uygulamalarının yaptırıldığı derslerde de geçerlidir: “Gerçek çeviri bağlamları bulunmasa da, bir doğum, ölüm ilanı ya da bir sünnet, nikâh davetiyesi kaynak ya da erek kültür normlarını göstermek açısından işlevsel metinlerdir”. Bu bağlamda akademik çeviri eğitimi çerçevesinde ilerlemeli bir biçimde dilsel ve teknik açıdan zorluk seviyesini artıracak biçimde farklı metin tipi kategorileri ve metin türlerinden örnekler sunulmalı ve çevirisi yapılan dil çiftleri temelinde birbirinden farklı metin gelenekleri ve özellikleri öğrencilere/ çevirmen adaylarına gösterilmelidir.

Bugün çeviri eğitimcilerinde de kurumsal çeviri eğitimi alan öğrencilerde de 'çeviriyi yönlendiren başlıca ilkenin metin tipi' olduğuna ilişkin bir algı söz konusu olabilmektedir. Bu anlamda bu algının kökenlendiği yaklaşımı ortaya atan Reiß[4] (1976) metinlerin özelliklerine dayanarak KM ile EM arasındaki eşdeğerlik ölçütlerinden hareket ederken, Nord, modeli olan Döngü Şeması'nda (1989; 1991) kaynak metin yerine önerdiği 'durum içinde metin' (Text in Situation) tanımlamasına yer vermektedir. Bu, her metnin belli bir iletişim durumunda anlam ve bağlam kazandığına gönderme yapan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda metnin iletişim durumunun saptanması, metin çözümlemesi ile mümkün olabilir.

Konu çeviri derslerine indirgenirse, Nord (2013: 50), eğitimcinin bir taraftan kaynak çözümlemesine de olanak tanıyacak şekilde kaynak durumla ilgili bilgileri paylaşması, diğer taraftan erek durumu oluşturacak bilgileri öğrencilerle/ çevirmen adayları ile paylaşması gerektiğine işaret etmektedir.

f. Uzunluk

Bir metin, zaman açısından dersin planlamasına uyuyor ya da uygun hale getirilebiliyorsa, uygundur (bkz. Kautz 2000: 153). Öğrenciler/ çevirmen adayları, çeviri derslerinde başı ve sonu belli metinler ile, dersin zaman planına uyacak şekilde çalışabilmektedirler. Özellikle edebi metinler örneğinde çalışırken bir metin 3-4 haftaya hatta bir ders dönemine yayılmaktadır. Burada dikkat edilecek husus, proje öncesi yapılan kaynak metin çözümlemesinin metnin çevirisi devam ettiği sürece metin dışı ve metin içi faktörler temelinde göz önünde tutulması olacaktır.

g. İlgi Uyandırma

Bir metin, öğrencilerde merak uyandırıyorsa, güdülenme yaratıyorsa uygundur. Bu koşul, konusal uygunluk ile birlikte değerlendirilebilecek niteliktedir. Bu bağlamda çevrilmesi için derste sunulan metin, kabul edilebilir olmalı; diyesi öğrencilerin/ çevirmen adaylarının beklentileri ile uyumlu olmalıdır. Çeviri uygulaması yaptırılan derslerde, ders ortamında yer yer bireysel çalışma, yer yer grup çalışmaları söz konusu olmaktadır. Yücel'e (2007: 154) göre grup çalışmaları, "öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini, tartışma, kendini savunabilme becerilerini arttıracaktır". Bu noktada teşvik için gerek fiziksel ders ortamında gerekse bağımsız öğrenmeyi de destekleyecek biçimde ders dışı grup çalışmaları, güdülenmeyi artıran etkiler yaratacaktır.

h. Güncellik

Bir metin, öğrencileri, kendileri için önem taşıyacak bir harekete yöneltiyorsa, uygundur. Açımlamak gerekirse, eğitimci metnin öğrenciler için önemli ve anlamlı olduğunu açıklamalıdır. Güncellik, bu anlamda bir metnin yeni ya da eski olması ile ilgili bir durum değildir. Özgün yazılı bir eserin güncellenmesi diye bir şey söz konusu olamayacağından, metin seçimi ve kullanımında metnin öğrenme ortamına uygunluğu kontrol edilmelidir.

[4] Reiß (1993: 1), metin sınıflandırmasındaki çıkış noktasını 'metin tipinin seçilecek çeviri yöntemini belirlediği savı' olduğunu belirtmekte, bunu da 'birbirinden farklı metin tiplerinin, değişik eşdeğerlik ölçütleri ve birbirinden farklı çevirmen eylemlerini gerektirdiği'ne dayandırmaktadır.

5. Sonuç

Dikkat edilirse, bu çalışma kapsamında burada açımlanan metin seçimi ölçütleri, birbirleri ile ilişkili olarak ele alınırsa, sonuçları izli davranış değişikliği olarak tanımlanabilecek eğitimde görülebilir ve ölçülebilir hale gelecektir. Çünkü anılan ölçütler, birbirlerini tümlemekte hatta gerektirmektedir. Bu genel ilkeler, bir çerçeve sunmaktadır, bu yönüyle bir çeviri eğitimcisinin hangi derste hangi metni seçeceğini çok özel olarak belirlememektedir. Bu anlamda bu çerçeve, eğitimcilerin kararlarını zorunlu olarak gerektirecek öncüller biçiminde değil, ilkesel öneriler biçiminde değerlendirilmelidir.

Kendi kendine öğrenmenin ötesinde kurumlardan alınan eğitim, genel-geçer ölçütlere, ilkelere dayanmaktadır. Eğitim-öğretim bu yönü ile bir plan ve program sahasıdır. Zira öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri her daim yüksek bir homojenlik göstermemektedir. Akademik çeviri eğitimindeki ölçütlerden biri materyallerin ne şekilde seçilip hazırlanacağıdır. Bu yönüyle çeviri uygulaması yaptırılan derslerde öğrencilere sunulan her bir metin, birer ders materyalidir. Çeviri'yi filoloji ve dil eğitimi alanlarından farklı biçimde 'amaç' olarak gören akademik çeviri eğitimi, çeviri derslerinde metin seçimi konusunu ayrıştırıcı ve derinlikli değerlendirmektedir. Bu yönüyle filoloji ve dil eğitimi bölümlerinde verilen çeviri dersleri ile çeviri bölümlerinde verilen çeviri dersleri arasında oldukça temel ve merkezi bir ayrım, ayrışma söz konusudur.

Akademik çeviri eğitiminin hedeflerinden biri, öğrencileri/ çevirmen adaylarını meslek yaşantısına hazırlamaktır. O halde eğitim, çeviri dünyasını yansıtmalı, canlandırmalıdır. Çeviri dünyasında ise çevirinin, 'kaynak metnin alınıp bir hedef dile taşınması'ndan öte bir içerimi vardır. Açmak gerekirse, profesyonel çevirmenler çeviri sürecinde 'yalnızca kaynak metne odaklanmak, kaynak metni çıkış noktası yapmak' biçimindeki bir anlayışla mekanik bir süreci işletmezler, erek kitleyi, çeviri görevini, işvereni de sürece katarak çevirilerini belli bir amaca göre yaparlar. Dolayısı ile çeviri derslerinde öğrencilerin önüne bir kaynak metin koyarak 'çevirin!' talebinde bulunmak çevirinin gerçekliği ile örtüşmemektedir. Yapılacak olan, çeviri durumunun öğrencilere/ çevirmen adaylarına anlatılması, tasvir edilmesidir. Bu doğrultuda öğrencilere bir metni öncelikle 'hangi durumda ve kimlere yönelik çevirdiği' başta olmak üzere çeviri sürecine etki edecek bütün bilgilerin verilmesi gerekir. KM çözümlemesi temelinde metin dışı bilgileri, EM tasarımı düzeyinde çeviri işinin müşterisini, işverenini, erek kitleyi, erek dizgedeki yayın mecrası gibi bilgileri içermeyen bir çeviri görevi, çevirinin oluşum mekanizmalarını göstermeyecek ve eksik kalacaktır.

Kaynakça

Akalın, Rahman (2016): "Akademik Çeviri Eğitimi Açısından Çeviri Edinci Kavramı ve İçerimleri". İçinde: Diyalog. *Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik,* 2016/2, s. 56-65.

Amman, Margrett (2008): *Akademik Çeviri Eğitimine Giriş.* (Çev. Deniz Ekeman) İstanbul: Multilingual.

Birkan-Baykan, Esra (2013): "Çeviri Eğitiminde Çeviri /Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması / Translation / Translator Competence in Translator Training". İçinde: *İ. Ü. Çeviribilim Dergisi,* Sayı: 7, s. 103-125.

Eruz, Sakine (2003): *Çeviriden Çeviribilime*. İstanbul: Multilingual.

Eruz, Sakine Esen (2008): *Akademik Çeviri Eğitimi. Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi.* İstanbul: Multilingual.

Eser, Oktay (2014): "Çeviri Eğitiminde Edinç Kavramının Değerlendirilmesi- Türkiye Örneği (Assesment of the Concept of Competence in Translator Training – The Turkish Experience)". İçinde: *The Journal of International Social Research,* Volume: 7, Issue: 33, s. 135-156.

Gallagher, John Desmond (1985): *German-English Translation.* Wien-München: Oldenbourg.

Gündoğdu, Mehmet (2004): "Çeviribilimde Kuram-Uygulama İlişkisi". İçinde: *4. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. 17-19 Haziran 2004. Çanakkale, s. 93-101.

Haensch, Günther (1982): *Deutsche Texte zum Übersetzen.* München: Hueber.

Hönig, Hans G. (2011): "Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen". İçinde: Ş. Bahadir, D. Dizdar, S. Hagemann ve Andreas F. Kelltat (Yay.): *Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen. Translationswissenschaftliche Bibliothek, Band 3*. Berlin: Saxa Verlag, s. 59-72.

İnci, Ülker (1997): "Çeviri Eğitimine Nereden Başlıyoruz" İçinde: T. Kurultay ve İ. Birkandan (Yay.). *Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi. Nereden Nereye.* İstanbul: Sel Yayıncılık, s. 83-87.

Kautz, Ulrich (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium Verlag.

Königs, Frank Gerhard (1986): "Der Vorgang des Übersetzens: Theoretische Modelle und praktischer Vollzug". İçinde: *Lebende Sprachen* 1, s. 5-12.

Nord, Christiane (1989): "Textanalyse und Übersetzungsauftrag". İçinde: Frank G. Königs (Yay.), *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema.* München: Goethe-Institut, s. 95-119.

Nord, Christiane (1991): *Textanalyse und übersetzen. Theoretische Grundlagen. Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse* (1. Aufl. 1988). Heidelberg: Groos.

Nord, Christiane (1995): *Textanalyse und Übersetzen (3. Auflage).* Tübingen: Julius Groos Verlag.

Nord, Christiane (2013): "İlk Cümleyi Kim Almak İster. Çeviri Dersinde Yeni Çalışma Yöntemleri Hakkında Düşünceler" (Cevirmen: Mehmet Tahir Oncu). İçinde: Faruk Yücel (Yay.): *Ceviribilimin Paradigmaları. Çeviri Seçkisi*, s. 39-60.

Öztürk, Ali Osman (1998): "Çeviri Derslerinin Sorunları". İçinde: *6. Germanistik Sempozyumu Bildirileri (27-28 Ekim 1997). Açılımlar – Olanaklar ve Erekler.* Mersin, s. 380-392.

Reiß, Katharina (1974): "Zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Übersetzungen". İçinde: *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer* 20, 3, s. 1-6.

Reiß, Katharina (1976): *Texttyp und Übetsetzungsmethode. Der operative Text.* Heidelberg: Groos.

Reiß, Katharina (1977): "Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich". İçinde: *Die Neueren Sprachen* 26, s. 535-548.

Reiβ, Katharina (1993): *Texttyp und Übersetzungmethode. Der oparative Text.* 3. Unveränderte Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Schneider, Gisela (1976): *Französisch-deutsche Übersetzung*. München: Hueber.

Vermeer, Hans (1986): "Übersetzen als kultureller Transfer". İçinde: Mary Snell- Hornby (Yay.): *Übersetzungswissenschaft- Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis* Tübingen – Basel: UTB 1915, s. 30-53.

Yücel, Faruk (2007): "Etkili Bir Çeviri Eğitimi". İçinde: *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*, s. 144-155.

Diyalog 2018/1: 237-249

Zur Konzeption des türkischen Übersetzerlexikons *Türkçe Çevirmenler Sözlüğü*[1]

Mehmet Tahir Öncü, Izmir

Öz

"Türkçe Çevirmenler Sözlüğü" adlı sözlük için bir tasarı

Çeviri faaliyeti, 18. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin batılılaşması ve modernleşmesinde önemli bir yere sahipti. Bu amaca yönelik olarak çeviri eylemi, Osmanlı döneminde aydınlanma çağındaki fikirlerin yayılması ile birlikte siyasal ve bilimsel fikirlerin yerleşmesinde de çok etkili olmuştur. Bu durum Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında da devam etmiştir. Bu çeviri faaliyetini gerçekleştiren "gizli kahramanlar", yani çevirmenler, Türk diline ve edebiyatına yaptıkları katkılara nazaran pek tanınmazlar ve bilinmezler. Peki, bu çevirmenler kimlerdi? Kimlerin eserleri hangi dilden ve ne zaman çevrilip, hangi yayınevleri tarafından yayımlanmıştır?

*Türkçe Çevirmenler Sözlüğü'*nde Türk edebiyatına katkıda bulunan ve Türk edebiyatının çeviri yoluyla zenginleşmesinde katkı sağlayan çevirmenlerin listelerini oluşturmak amaçlanmıştır. Ege Üniversitesi ile Johannes Gutenberg Üniversitesi Germersheim-Mainz (Almanya) mütercim tercümanlık bölümlerinin ortak yürüttükleri GIP (Germanistische Institutspartnerschaft) projesi bağlamında *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası* kitap çalışması fikri de ortaya çıkmıştır. Uzun bir yöntem arayışından sonra başta Ege Üniversitesi Kütüphanesi, Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesi ve Milli Kütüphane kayıtlarını barındıran ve T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü ve TÜBİTAK ULAKBİM'in Ulusal Toplu Katalog veri tabanından yararlanılarak yabancı dilden Türkçeye aktarılan eserler ele alınmıştır. Çalışmada Cumhuriyetin ilk yıllarından 2016 yılına kadar Türkçeye aktarılan dil ve edebiyatların nesir, nazım ve tiyatro gibi edebi türlerine göre çevirileri incelenmiştir. Toplam 18.741 eser ve 6.006 çevirmen kaydına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, Çeviri Sözlüğü, Türkçe Çeviri Tarihi, Edebi Çeviri

Abstract

On the conception of the Turkish translator lexicon "Türkçe Çevirmenler Sözlüğü"

Translation activity played a significant role in the 18th century in terms of a westernization and modernization of the Ottoman State. It was very influential in shaping political and scientific ideas as well as in spreading the ideas of the enlightenment age of the Ottoman period. These developments continued during the foundation years of Republic of Turkey. Those "secret heroes", translators, are less well known than the contributions they made to Turkish literature. Well, who were those translators? Whose works were translated? From which languages were they translated and when were they published and by which publishing firms?

This lexicon *Türkçe Çevirmenler Sözlüğü,* we aim to compile lists of translators who enriched Turkish literature by means of translation, following the example of other lexicons. The idea of "Türkçe Çeviriler Bibliyografyası" (Bibliography of Turkish Translations) has been also developed within the

[1] Dieser Beitrag wurde auf dem *V. Germersheimer Symposium-Übersetzen und Literatur: "Wie ist das übersetzt?" Analyse und Beschreibung des translatorischen Œuvres* (16.06.-18.06.2017) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz-Germersheim vorgetragen.

Einsendedatum: 01.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

context of the GIP (Germanistische Institutspartnerschaft) partnership between Ege University and Johannes Gutenberg University. The project began with a lengthy search for a suitable methodology. The resources we decided to use for identifying works translated into Turkish are the National Collective Catalogue database of TUBITAK and ULAKBIM as well as the Republic of Turkey Ministry of Culture and Tourism General Directorate of Libraries and Publications that contain the records of, among others, Ege University Library, Hacettepe University Library, Istanbul University Library, Boğazici University Library and National Library. For this lexicon, the language and literary works, which were printed in Latin alphabet and translated into Turkish from the early years of the Republic to the year 2016, were examined in terms of literary genres such as prose, verse and theater, and the records of 18.741 translated works and 6.006 translators were identified.

***Keywords*:** Translation, Translation lexicon, Turkish Translation History, Literary Translation

Einleitung

Die Übersetzungstätigkeit war nicht nur im Osmanischen Staat, sondern auch zu Beginn der Türkischen Republik ein bedeutendes Mittel zur Verwestlichung bzw. Modernisierung des Landes. So wurden die Übersetzungsleistungen sowohl in der osmanischen und später türkischen Ära als Medium der Verbreitung westlicher Gedanken, politischer Informationen und wissenschaftlicher Belehrungen genutzt. Obwohl die Übersetzungsleistung einen so beträchtlichen Einfluss zur Entstehung und Entwicklung der türkischen Literatur hatte, wurden die "anonymen Helden", also die Übersetzer, sehr vernachlässigt; sie sind bis heute kaum bekannt. Wer aber waren diese Übersetzer? Welchen beruflichen und privaten Hintergrund hatten sie? Was hat sie dazu gebracht, diese Tätigkeit auszuüben? Wann haben sie aus welcher Sprache welches Werk von welchem Schriftsteller übersetzt und bei welchen Verlagen wurden diese Werke veröffentlicht?

Angeregt wurde die Erstellung dieses Lexikons *Türkçe Çevirmenler Sözlüğü* (Bibliographie der türkischen Übersetzer) durch das schwedische Übersetzerlexikon Svenskt Översättarlexikon (www.oversattarlexikon.se) und das Germersheimer Übersetzerlexikon (www.http://uelex.de). Im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Abteilung Übersetzen und Dolmetschen der Ege Universität Izmir und dem Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg Universität Mainz entstand die Idee der Publikation "Türkçe Çeviriler Bibliyografyası" (Bibliographie der türkischen Übersetzungen). Die Idee gestaltete sich mit der Zeit zur Konzeption eines Übersetzerlexikons. Was versteht man unter "Konzept"?

Der Duden[2] verzeichnet unter der Bezeichnung "Konzept" drei Einträge:

1. *skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf, Rohfassung eines Textes, einer Rede o. Ä.*
2. *klar umrissener Plan, Programm für ein Vorhaben*
3. *Idee, Ideal; aus der Wahrnehmung abstrahierte Vorstellung*

Von den oben angegebenen Definitionen gewinnen allerdings zwei Erklärungen im Rahmen dieses Beitrags an Relevanz. Da der vorliegende Beitrag zunächst die klare Vorgehensweise des *Türkischen Übersetzerlexikons* beschreibt, ist die zweite Definition *klar umrissener Plan, Programm für ein Vorhaben* ausnehmend treffend. Ferner sollte

[2] https://www.duden.de/rechtschreibung/Konzept

erwähnt werden, dass dieser *erste Schritt* für das *Türkische Übersetzerlexikon* ebenso ein Anfang eines neuen Forschungsgebietes sein wird; aus diesem Grund wäre die erste Definition im Duden *skizzenhafter, stichwortartiger Entwurf, Rohfassung eines Textes, einer Rede o.Ä.* desgleichen passend.

Ziel der Bibliographie war es, eine Liste der ins Türkische übersetzten Werke der Literaturen der Welt zu erstellen. Zudem ging es darum, einen neuen interkulturellen Blick auf die türkische Literatur zu ermöglichen und ferner jenen eine Recherchequelle anzubieten, die in der Übersetzungsgeschichte der Türkei weitere Forschungen leisten möchten. Nach intensiver Recherchearbeit wurde ausgiebig diskutiert, welche Textsorten und Sprachen miteinbezogen werden sollten. Schließlich wurden 33 Sprachen ausgewählt, die nach literarischen Gattungen kategorisiert wurden.

Es wurden hierbei die Übersetzungen und Übersetzer aufgelistet, die die türkische Literatur bereichert und somit zur Entwicklung und Entfaltung der türkischen Literatur beigetragen haben. Ziel dieses Projektes ist die Sensibilisierung und das Bewusstsein für Übersetzer und Übersetzung in der türkischen Gesellschaft zu steigern. Gleichzeitig wird erzielt, eine Datenbank für Übersetzungen und Übersetzern zu erschaffen.

1 Zur Bestimmung der Sprachen

Zu Beginn der Vorgehensweise herrschte eine Ungewissheit über die Art und Weise der Recherche: Welche Methodik sollte angewandt werden? Wie sollte die Suche durchgeführt werden? Eine weitere Frage, die im Mittelpunkt der Vorgehensweise stand, war die Frage, wo die Recherche ihren Anbeginn haben sollte? Die korrekte Vorgehensweise war sicherlich der Schlüssel dieser Vorgehensweise. Es sollte eine eigene Methode gefunden werden.

Im ersten Schritt wurde eine "Liste der Sprachen", aus denen die literarischen Werke ins Türkische übersetzt worden sind, festgestellt. Zur Orientierung diente dabei die Sprachliste des *Germersheimer Übersetzerlexikon*:

1. Italienisch	18. Schwedisch
2. Französisch	19. Latein
3. Deutsch	20. Arabisch
4. Ungarisch	21. Persisch
5. Spanisch	22. Griechisch
6. Portugiesisch	23. Armenisch
7. Russisch	24. Ladino
8. Serbisch	25. Jiddisch
9. Römisch	26. Albanisch
10. Tschechisch	27. Tscherkessisch
11. Dänisch	28. Lasisch
12. Flämisch	29. Kurdisch
13. Urdu	30. Georgisch
14. Kroatisch	31. Bulgarisch
15. Altgriechisch	32. Syrisch
16. Bosnisch	33. Indisch
17. Norwegisch	34. Polnisch

Abb. 1: *Sprachliste des Germersheimer Übersetzerlexikons*

Der Sprachenliste des *Germersheimer Übersetzerlexikons* wurde eine zweite Liste herangezogen. Für die zweite Liste wurde die Auflistung von Eruz in ihrem Werk *Çokkültürlülük ve Çeviri. Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler* (2010), in dem sie die Sprachenvielfalt im Osmanischen Reich aufzeigt:

1. Altfranzösisch	17. Lettisch
2. Altgriechisch	18. Litauisch
3. Arabisch	19. Mittelhochdeutsch
4. Chinesisch	20. Niederländisch
5. Dänisch	21. Norwegisch
6. Deutsch	22. Persisch
7. Englisch	23. Polnisch
8. Estnisch	24. Portugiesisch
9. Finnisch	25. Russisch
10.Französisch	26. Samisch
11.Hebräisch	27. Sanskrit
12.Irisch	28. Schwedisch
13. Italienisch	29. Spanisch
14. Jiddisch	30. Tschechisch
15. Kirgisisch	31. Türkisch
16. Latein	32. Ungarisch

Abb. 2: *Sprachenvielfalt im Osmanischen Reich nach Eruz (2010)*

Nachdem die obigen beiden Sprachlisten ausgeglichen wurden, wurden die folgenden Sprachen und Literaturen festgelegt, aus denen die literarischen Werke ins Türkische übersetzt wurden und die in der Bibliographie vorkommen sollten:

1- Deutschsprachige Literatur[3]	18- Niederländische Literatur
2- Arabische Literatur	19- Englischsprachige Literatur[4]
3- Albanische Literatur	20- Persische Literatur
4- Aserbaidschanische Literatur	21- Spanische Literatur
5- Bosnische Literatur	22- Schwedische Literatur
6- Bulgarische Literatur	23- Italienische Literatur
7- Tschechische Literatur	24- Isländische Literatur
8- Tscherkessische Literatur	25- Japanische Literatur
9- Chinesische Literatur	26- Ungarische Literatur
10- Dänische Literatur	27- Norwegische Literatur
11- Armenische Literatur	28- Polnische Literatur
12- Finnische Literatur	29- Portugiesische Literatur
13- Französische Literatur	30- Rumänische Literatur
14- Südkoreanische Literatur	31- Russische Literatur
15- Georgische Literatur	32- Serbische Literatur
16- Kroatische Literatur	33- Griechische Literatur
17- Indische Literatur	

Abb. 3: *Liste der Sprachen und Literaturen aus* Türkçe Çevirmenler Sözlüğü

Die Feststellung der Sprachen und Literaturen sorgte für das Vorgehen des nächsten Schritts, und zwar das *Wie* des Vorgehens. Als Grundlage wurde der Gesamtkatalog der

[3] Der Ausdruck "deutschsprachige Literatur" umfasst die Autoren der Schweizer und Österreichischen Literatur.

[4] Die "englischsprachige Literatur" soll die Autoren, die in englischer Sprache ihre Werke verfassen, so beispielsweise walisischen, kanadischen, amerikanische, englische und weiteren englischsprachigen Autoren umfassen.

Türkischen Anstalt für Wissenschaftliche und Technologische Forschung (TÜBİTAK), der sog. *toplukatalog*[5], genutzt. Der *toplukatalog* enthält das Gesamtinventar von über 150 Universitätsbibliotheken. Im Hinblick auf die obige Auflistung wurde eine Recherche mit den einzelnen Sprachen nach den drei klassischen Gattungsarten durchgeführt. Demnach entstand folgendes Schema:

- Suche nach "Sprache + Roman"
- Suche nach "Sprache + Lyrik"
- Suche nach "Sprache + Drama"

So wurden beispielsweise für die deutschsprachige Literatur die folgenden Sucheinheiten erstellt:

* Suche nach "Deutsche Epik"
* Suche nach "Deutsche Lyrik"
* Suche nach "Deutsches Drama"

Dieser systematische Suchvorgang wurde auf alle 33 Sprachen angewandt. Mit großer Sorgfalt wurde eine akribische und präzise Recherche durchgeführt. Insgesamt sind 99 Gattungssuchen ausgeführt worden. Beim ersten Suchdurchgang wurden folgende vier Informationsrubriken, die der *toplukatalog* ausnahmslos bei allen Werken angegeben hat, festgelegt:

[5] http://www.toplukatalog.gov.tr

Werk + Autor + Übersetzer + Literarische Gattung

	A	B	C	D
1	**Autor**	**Werk**	**Übersetzer**	**Lit. Gattung**
2	Wermer Söllner	Hava raporu : şiirler	A. Artunç	Lyrik
3	Friedrich Nietzsche	Şen Bilim: (Şiirler)	A. İnam	Lyrik
4	Bertlot Brecht	Halkın ekmeği	A. Kadir , A. Bezirci	Lyrik
5	Bertolt Brecht	Halkın ekmeği	A. Kadir, A. Bezirci	Lyrik
6	Bertolt Brecht	Karanlık zamanlar	A. Kadir, Gülen Fındıklı	Lyrik
7	Bertolt Brecht	Makinaların Türküsü	A. Kadir, Gülen Fındıklı	Lyrik
8	Stefan Zweig	Meçhul bir kadından mektup : roman	A. Mümtaz İdil	Prosa
9	Gerhart Hauptmann	Soanalı münkir : dağlara çekilen papazın aşkı	A. Sadi	Prosa
10	Rainer Maria Rilke	Seçilmiş şiirler.	A. Turan Oflazoğlu	Prosa
11	Rainer Maria Rilke	Duino ağıtları	A. Turan Oflazoğlu	Prosa
12	Johann Wolfgang von Goethe	Faust : tahlil tecrübesi, hulâsa	Abdülhak Adnan	Drama
13	Bertolt Brecht	Kafkas Tebeşir Dairesi	Adalet Ağaoğlu	Drama
14	Franz Kafka	Milena'ya mektuplar	Adalet Cimcoz	Prosa
15	Georg Büchner	Leonce ile Lena	Adalet Cimcoz	Drama
16	B. Traven	Dinamit	Adalet Cimcoz	Prosa
17	Margarete Buber-Neumann	Kafka'nın sevgilisi Milena	Adalet Cimcoz	Prosa
18	B. Traven	Ölüm gemisi : roman	Adalet Cimcoz	Prosa
19	B. Traven	Pamuk işçileri	Adalet Cimcoz	Prosa
20	Bertolt Brecht	Bay Puntila ile Uşağı Matti	Adalet Cimcoz	Drama
21	Bertolt Brecht.	Sezuanın İyi İnsanı	Adalet Cimcoz	Lyrik
22	Georg Büchner	Bütün yapıtları	Adalet Cimcoz , Aziz Çalışlar , Hasan Kuruyazıcı	Drama
23	Bertolt Brecht	Galile = Leben des Galilei	Adalet Cimcoz ; Teoman Aktürel	Lyrik
24	Wolfgong Weyrauch	Ekinler 65 : şiir - hikaye - radyofonik oyunlar	Adalet Cimcoz [ve öte]	Lyrik
25	Wolfgang Weyrauch	Şiir, hikaye, radyofonik oyunlar	Adalet Cimcoz[ve öte]	Lyrik
26	Franz Kafka	Sevgili Milena: mektuplar	Adalet Cimgöz	Prosa
27	Günter Grass	On Dakika Sonra Buffalo	Adalet Cimgöz	Drama
28	Bertlot Brecht	Galile	Adelet Cimcoz, Teoman Aktürel	Drama
29	Johanna Spyri	Heidi	Adem Yaşar	Prosa
30	Friedrich Schiller	Haydutlar	Adnan Aldemir	Prosa
31	J.M. Simmel	Ve palyaçolarla gözyaşları	Ahmed Arpad	Prosa
32	Johann Wolfgan Von Goethe	Demir elli şövalye von Berlichingen	Ahmet Adnan	Drama
33	Edgar Hilsenrath	Son düşüncenin masalı	Ahmet Akif Mücek	Prosa
34	İlse Tielsch	Geçmişe bir bakış	Ahmet Akyol	Lyrik
35	İlse Tielsch	Kanıtlamak zor	Ahmet Akyol	Lyrik
36	Alfred Döblin	Berlin Aleksandr Meydanı = Berlin-Aleksander Platz	Ahmet Arpad	Prosa
37	Hermann Hesse	Gençlik bunalımları	Ahmet Arpad	Prosa
38	Anna Seghers	Güven	Ahmet Arpad	Prosa
39	J. Mario Simmel	Karanlıktakiler gözükmez	Ahmet Arpad	Prosa
40	Hans Fallada	Kurtlar sofrasında	Ahmet Arpad	Prosa
41	Mario Simmel	Küskün Rüzgar	Ahmet Arpad	Prosa
42	Joseph Roth	Radetzky marşı	Ahmet Arpad	Prosa
43	J. Mario Simmel	Yaşamak ne güzel	Ahmet Arpad	Prosa
44	Alfred Döblin	Berlin Aleksandr meydanı	Ahmet Arpad	Lyrik
45	J. Mario Simmel	Bırakın yaşasınlar	Ahmet Arpad	Prosa
46	Gerhard Hauptman	Sevgili Wanda	Ahmet Arpad	Prosa
47	J. Mario Simmel	Yanlız değiliz	Ahmet Arpad	Prosa
48	Hans Fallada	Herkes tek başına ölür	Ahmet Arpad	Prosa
49	Anna Seghers	Karar : roman	Ahmet Arpad	Prosa
50	J. Mario Simmel	Karlı dağlarda tatil	Ahmet Arpad	Prosa

***Abb. 4**: Auszug aus der Liste für die deutschsprachige Literatur (I. Suchvorgang)*

Der erste Suchdurchgang im *toplukatalog* ergab 22.156 übersetzte Werke. Verteilt auf die bestimmten 33 Sprachen erfolgt die folgende Einteilung:

	Literaturen	I. Durchgang
1	Deutschsprachige Literatur	2334
2	Arabische Literatur	224
3	Albanische Literatur	28
4	Aserbaidschanische Literatur	94
5	Bosnische Literatur	26
6	Bulgarische Literatur	108
7	Tschechische Literatur	75
8	Tscherkessische Literatur	2
9	Chinesische Literatur	76
10	Dänische Literatur	115
11	Armenische Literatur	73
12	Finnische Literatur	34
13	Französische Literatur	4641
14	Südkoreanische Literatur	12
15	Georgische Literatur	25
16	Indische Literatur	77
17	Kroatische Literatur	26
18	Niederländische Literatur	110
19	Englischsprachige Literatur	9312
20	Persische Literatur	268
21	Spanische Literatur	596
22	Schwedische Literatur	207
23	Italienische Literatur	963
24	Isländische Literatur	28
25	Japanische Literatur	115
26	Ungarische Literatur	162
27	Norwegische Literatur	170
28	Polnische Literatur	77
29	Portugiesische Literatur	60
30	Rumänische Literatur	57
31	Russische Literatur	1577
32	Serbische Literatur	36
33	Griechische Literatur	448
	Insgesamt	22156

***Abb. 5**: Ergebnis des ersten Suchvorgangs verteilt auf die einzelnen Sprachen*

Bei der Anschaffung des Materials aus dem *toplukatalog* wurde festgestellt, dass nicht alle Angaben, den Vorgaben, nämlich "Übersetzung von literarischen Texten" entsprach. Übersetzungen nicht-literarischer Werke kamen bei der ersten Recherche ebenso zum Vorschein. Es wurden bei einigen Werken unkorrekte Angaben, wie z.B. unterschiedliche Erscheinungsjahrangaben, ja sogar kein Erscheinungsjahrdatum angegeben. Dieses Resultat zeigt, welch eine Unordnung bei der Bestimmung der Kategorisierung in den Bibliotheken vorherrscht. Aus diesen Gründen war ein zweiter Durchgang notwendig. Anderseits war der zweite Durchgang ebenso aufgrund der Verifizierung des Datenmaterials vonnöten. Mit dem Verifizierungsvorgang bezweckte man gleichzeitig die ermittelten Daten von literarischen Texten zu überprüfen. Bei dem zweiten Durchgang wurden weitere Kriterien hinzugefügt: Es wurde ein Zeitrahmen von 1923-2016 gesetzt, ferner sollte nur die erste Auflage eines übersetzten Werkes verzeichnet werden. Sollte aber das jeweilige Werk von einem weiteren Übersetzer erscheinen, so wurde ebenso nur die erste Auflage verzeichnet. Obwohl es sehr selten der Fall war, wurden übersetzte Werke, die vom selben Übersetzer, aber beim einem anderen Verlag publiziert wurden, datiert, jedoch ebenso nur die erste Auflage.

Für den Verifizierungsvorgang wurde eine weitere vertrauliche Quelle herangezogen: die Einträge der Türkischen Nationalbibliothek [6] (Milli Kütüphane). Jedes einzelne Werk, welches beim ersten Durchgang verzeichnet wurde, wurde im Katalog der Türkischen Nationalbibliothek noch einmal ersucht und kontrolliert. Zudem wurde den vier Informationsrubriken noch weitere fünf Informationsrubriken hinzugefügt:

"Nationalität des Autors" + *"Sprache des Werks"* + *"Erscheinungsort"* + *"Erscheinungsjahr"* + *"Verlag"*

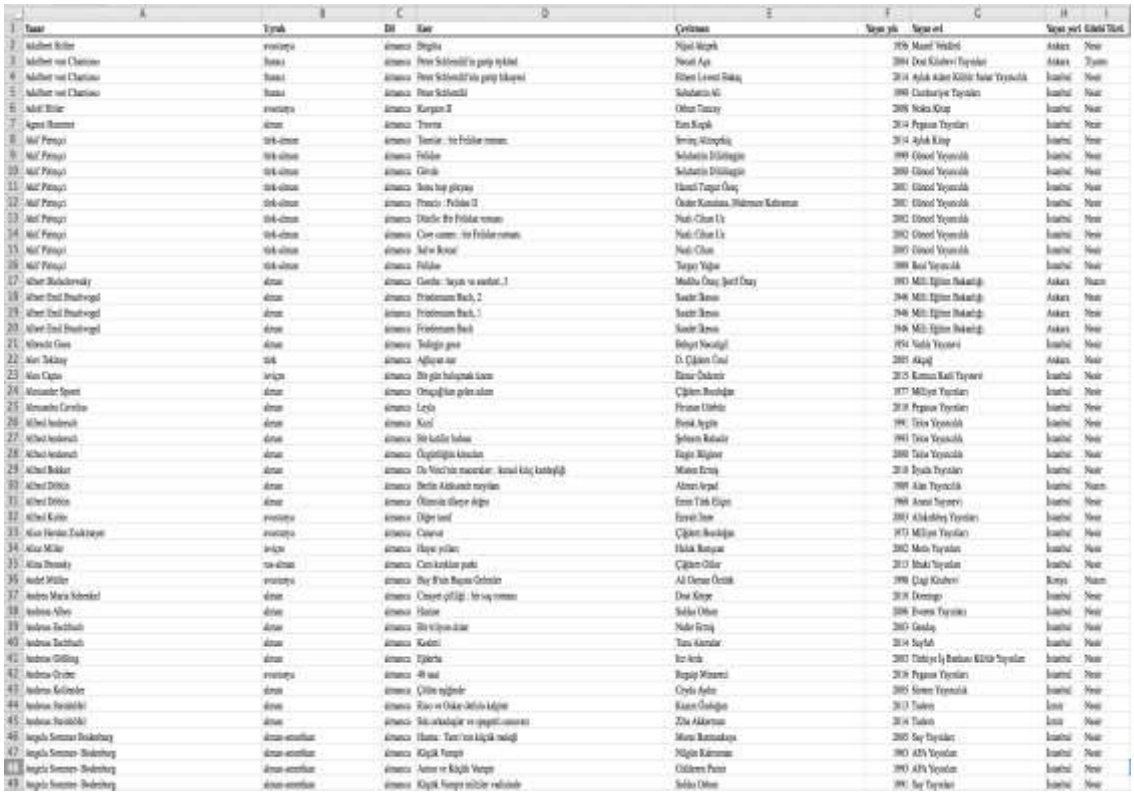


Abb. 6: *Auszug aus der Liste für die deutschsprachige Literatur (II. Suchvorgang)*

Insgesamt wurden zu jedem Werk Angaben zu 9 Informationsrubriken beigelegt. Am Ende des zweiten Durchgangs wurden insgesamt 18.741 Werke datiert. Das bedeutet, dass etwa 170.000 Informationseinheiten erfasst wurden. Mehr als 3.000 Einträge wurden aufgrund von Unklarheiten und Unbestimmtheiten der Katalogeinträge des 1. Suchvorgangs bei den Informationseinheiten ausgeschlossen.

[6] https://kasif.mkutup.gov.tr

	Literaturen	I. Durchgang	II. Durchgang	Autoren	Übersetzer
1	Deutschsprachige Literatur	2334	2005	571	781
2	Arabische Literatur	224	152	60	113
3	Albanische Literatur	28	23	9	17
4	Aserbaidschanische Literatur	94	80	38	43
5	Bosnische Literatur	26	22	18	25
6	Bulgarische Literatur	108	74	31	45
7	Tschechische Literatur	75	48	22	42
8	Tscherkessische Literatur	2	2	1	1
9	Chinesische Literatur	76	42	26	37
10	Dänische Literatur	115	94	25	65
11	Armenische Literatur	73	44	37	39
12	Finnische Literatur	34	28	18	25
13	Französische Literatur	4641	3769	906	1440
14	Südkoreanische Literatur	12	12	12	11
15	Georgische Literatur	25	14	9	10
16	Indische Literatur	77	36	9	22
17	Kroatische Literatur	26	21	12	26
18	Niederländische Literatur	110	82	48	45
19	Englischsprachige Literatur	9312	8188	2937	3036
20	Persische Literatur	268	244	85	142
21	Spanische Literatur	596	554	231	267
22	Schwedische Literatur	207	184	79	112
23	Italienische Literatur	963	766	217	302
24	Isländische Literatur	28	19	11	15
25	Japanische Literatur	115	90	27	53
26	Ungarische Literatur	162	118	59	72
27	Norwegische Literatur	170	136	35	85
28	Polnische Literatur	77	72	33	56
29	Portugiesische Literatur	60	58	9	33
30	Rumänische Literatur	57	46	8	24
31	Russische Literatur	1577	1349	171	611
32	Serbische Literatur	36	35	22	30
33	Griechische Literatur	448	334	113	146
	Insgesamt	22156	18741	5889	7771

***Abb. 7**: Ergebnisse des zweiten Suchvorgangs verteilt auf die einzelnen Sprachen*

Nach der obigen Tabelle, die nach den Angaben des *toplukatalogs* und der *Türkischen Nationalbibliothek* erstellt wurde, wurden seit Beginn der Republik bis zum Jahr 2016 insgesamt 18.741 Werken von 5.889 Autoren und 6.006[7] Übersetzer aus den oben aufgelisteten Sprachen ins Türkische übersetzt. Die ausführlichen und vollständigen Ergebnisse dieser Forschung wurden 2017 mit der Veröffentlichung des *Türkçe Çevirmenler Bibliyografyası*[8] in der Türkei publiziert.

[7] Der Grund für den Unterschied bei der Anzahl der Übersetzer liegt darin, dass etwa 1700 Übersetzer aus mehr als zwei Literaturen literarische Werke ins Türkische übersetzt haben.

[8] Öncü, Mehmet Tahir / Sertdemir, Bahar Aliye/ Abacı, Gökhan (2017): *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası: Dünya Edebiyatından Çeviriler*. İstanbul: Hiperlink.

Ausblick und Zusammenfassung

Die Listen des *Türkçe Çevirmenler Bibliyografyası* erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Weitere Projekte sollen folgen. In naher Zukunft wird erzielt, die vorhandene Liste zu erweitern, und zwar zunächst durch die Recherche in anderen Katalogen, wie z.B. das Archiv des Türkischen Kultusministeriums. Somit wird eine Verbesserung und Aktualisierung der Liste der übersetzten Werke erzielt. Ein weiterer Gedanke ist, die Liste von Seyfettin Özege hinzuzufügen. In seinem Lexikon *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu* (1971) hat Seyfettin Özege die ins Türkische übersetzten, allerdings in griechischen und armenischen Buchstaben niedergeschriebenen Werke erfasst. Özeges Forschungen umfassen die übersetzten Werke vom 16. Jahrhundert bis 1940. Mehr als 40.000 Werke sind hier verzeichnet.

In einem zweiten Anlauf sollen sog. "Biogramme" für Übersetzer vorbereitet werden, bei denen kurze und knappe Informationen zum Leben und Werk der Übersetzer stichwortartig angegeben werden[9]:

> Biogramm ist eine kurze Lebensbeschreibung, die die wichtigsten Daten und Stationen einer Person darstellt. Das Wort *Biogramm* stammt aus dem Griechischen. *Bios* wird von dem Wort "Leben" und *gramma* von dem Wort "Schrift" abgeleitet; *Lebenslauf* oder *Lebensgeschichte*. Die im Biogramm vorkommenden Angaben beschränken sich auf das Notwendigste.
>
> Der Begriff *Biogramm* ist mit dem häufig vorkommenden Begriff *Biographie* nicht zu verwechseln; der Begriff Biographie (z.B. biographische Arbeit) führt eine ausführlichere Arbeit mit sich; der Begriff Biogramm dagegen beschränkt sich auf die wesentlichsten Angaben. Wenn man sich die Wortbildungen der Begriffe Biographie und Biogramm anschaut, merkt man, dass sie auf dem Unterschied der griechischen Bestandteile "-graphie" und "-gramm" beruhen. Während "-graphie" einen Prozess oder ein Verfahren charakterisiert, beschreibt "-gramm" ein Ergebnis. Beispiel: Ursprünglich war die *Fotographie* ein Verfahren, das Produkt hieß *Fotogramm*. Da heute jeder nur Foto sagt, fällt der Unterschied nicht mehr auf.

Bei dem vorliegenden Projekt handelt es sich ausschließlich um Übersetzer, die in den Übersetzerlisten des *Türkçe Çevirmenler Bibliyografyası* erfasst wurden:

Das Ziel der Anfertigung von Lexika zu den Übersetzerbiogrammen ist, eine *vertraute und korrekte*[10] Datenbank von Übersetzern zu erstellen. Selbstverständlich ist die Erstellung von Biogrammen[11] für mehr als 6.000 Übersetzer keineswegs auf Anhieb bezweckt. Es sollen sprachorientierte Lexika für Übersetzer erstellt werden.

---

[9] http://translation.ege.edu.tr/translex/biyogram-de.html

[10] Der Ausdruck "vertraut und korrekt" ist an dieser Stelle bewusst hervorgehoben, da die Publikation von Plagiatübersetzungen in der Türkei sehr verbreitet ist (s. hierzu: http://ceviribilim.com/?p=6856 veya http://www.musaigrek.com/2013/12/100-temel-eser-kitaplar-intihal.html) Abrufdatum fehlt!

[11] Für die Erstellung von Biogrammen ist an Ende des vorliegenden Aufsatzes ein Leitfaden erstellt worden. Gemäß den Kriterien im Leitfaden wurden zwei Wege zur Erstellung von Biogrammen eingeleitet. Den Übersetzern, die noch am Leben sind und selbstverständlich im Projekt vertreten sein wollen, wurde eins nach den Kriterien im Leitfadens erstelltes Fragebogen zugesendet. Später wird ein Biogrammentwurf vorbereitet. Sodann wird dieser Biyogrammentwurf den Übersetzer zur Kontrolle zurückgesendet. Nachdem der Übersetzer das Biogramm bestätigt hat, wird es online auf der Webseite http://translation.ege.edu.tr/translex veröffentlicht. Allerdings ist die Vorbereitung eines Biogramm für die verstorbenen Übersetzer mit einigen weiteren Schwierigkeiten verbunden. Für die Erstellung eines

Für die Erstellung eines Übersetzerbiogramms ist bereits nachstehende Kriterienliste für die Anschaffung von Informationen zu den Übersetzern angefertigt worden:

Leitfaden zur Erstellung von Übersetzerbiogrammen[12]

A) Photo (Quelle angeben)
-Mit bestimmten Personen=> z.B.: Mit seinem/ihrem Autor/ Freund/ Frau/ Sohn etc.
-In einer bestimmten Räumlichkeit => z.B.: Am Schreibtisch oder im jeweiligen Land!

B) Der Haupttext
1) Nachname, Vorname, Geburtsdatum und –ort (*); Todesdatum und –ort (†)
2) Informationen zu der Familie
-Hintergrund Informationen zum Beruf der Eltern
-Weitere Besonderheit der Mutter/ des Vaters => z.B.: Alleinerziehende Mutter!
3) Informationen zur Ehe
-Verheiratet/ ledig/ witwe
-Beruf des Ehepartners, Kinder, Beruf der Kinder
-Besondere Informationen zu den Kindern => z.B.: Sie arbeiten auch als Übersetzer
4) Schulische Bildung
-Grundschule: Nur wenn es im Lebenslauf des Übersetzers eine bes. Stellung hat.
-Nur Gymnasium und Uni
5) Beruf/ Ausbildung:
-Was, wo, wann ?
-War Übersetzungs seine Haupt- oder Nebentätigkeit?
6) Weitere Persönlichkeitsmerkmale:
-Befreundet mit…
-Bes. Lebensstadien? / Bes. Meilensteine im Lebenslauf?
7) Seine Sprachen: Aus / In welche Sprachen hat er übersetzt?
8) Informationen zur Übersetzungstätigkeit des Übersetzers:
-Übersetzungsmethode oder Übersetzungsverständnis?
9) Preise: Welche Preise hat er bekommen?

C) Publikationen

1. Eigene Werke

2. Übersetzte Werke

Zur Textgestaltung: Nachname des Übersetzers, Vorname des Übersetzers, Werk, Werkart, (Jahr); (mit Semikolon trennen)

D) Literatur
(Aus welchen Quellen haben Sie die Informationen herangeschafft?): (Soweit wie möglich Bücher oder Artikeln (Druckversion oder im Internet) verwendet; als letztes Instanz "www" Adresen verwenden)
1-Benutzte Bücher/ Zeitschriften/ Internetseiten etc.?
2-Rezensionen zu den Autoren bzw. Werken.

Biogramm des verstorbenen Übersetzer werden alle online Informationen und Buchpublikation gesammelt und bearbeitet. All die gesammelten Informationen werden nach den im Leitfaden vorliegenden Kriterien geordnet und ein Biogrammentwurf vorbereitet. Nach mehreren Korrekturlesungen wird der vorbereitete Text online auf der Website http://translation.ege.edu.tr/translex veröffentlicht.

[12] http://translation.ege.edu.tr/translex/kriterler-de.html

In Bezug zu den oben angegebenen Kriterien des Leitfadens zur Erstellung von Biogrammen wird den Übersetzern, die noch am Leben sind, das folgende Fragebogen gesendet:

Schriftliche Reportage zur Erstellung von Übersetzerbiogrammen

TEIL I: (Informationen zum Übersetzer und der Familie)
1) Könnten Sie uns Ihren vollständigen Namen mitteilen (wenn vorhanden, zweiten Vornamen und/ oder Geburtsnamen angeben)?
2) Wann sind Sie geboren? (Tag/ Monat/ Jahr)
3) Würden Sie uns einige Informationen über Ihre Familie mitteilen? (Vorname der Mutter/ des Vaters)
4) Was haben Ihre Eltern beruflich gemacht?
5) Sind Sie verheiratet? Wenn ja, Name und Beruf Ihres Ehepartners?
6) Haben Sie Kinder? Wenn ja, Name und Beruf Ihrer Kinder?
7) Wo sind Sie geboren? Und welche Orte haben einen besonderen Platz für Ihre Sprachbiographie?
8) Wo wohnen Sie derzeit? (Stadtname ausreichend)

TEIL II: (Schulischer und beruflicher Werdegang)
9) Welche Schulen haben Sie besucht? (Wenn möglich, Ort und Namen der Schulen angeben)
10) Welchen Beruf (Ausbildung/ Studium) haben Sie hauptberuflich ausgeübt?
11) Ist das Übersetzen Ihre Haupt- oder Nebentätigkeit?
12) Haben Sie auch freundschaftliche Verhältnisse zu deutsch-türkischen Schriftstellern und/ oder anderen deutsch-türkischen Übersetzern?
13) Wie haben Sie angefangen Türkisch zu lernen?
14) Haben Sie die Türkei schon mal besucht?

TEIL III: (Informationen zu Publikationen und Übersetzungen)
15) Haben Sie eigene Werke? Könnten Sie uns Titel und Publikationsangaben Ihrer eigenen Werke angeben?
16) Könnten Sie uns Titel und Publikationsangaben Ihrer Übersetzungen angeben? Welche Werke haben Sie übersetzt? (Autor/ Titel der Übersetzung/ Publikationsjahr -ausreichend)
17) Haben Sie für Ihre Werke und/ oder Übersetzungen besondere Preise und/ oder Auszeichnungen bekommen? Wenn ja, welche?

TEIL IV: (Informationen zur Übersetzungstätigkeit)
18) Übersetzen Sie ausschließlich nur literarische Werke?
19) Wann haben Sie angefangen zu übersetzen? In/ Aus welchen Sprachen haben Sie übersetzt?
20) Haben Sie irgendeine Übersetzungsmethode, die Sie gerne anwenden?
21) Wie sieht Ihr Übersetzungsvorgang aus?
22) Welche Recherchehilfen nutzen Sie bei Ihrer Übersetzungstätigkeit?
23) Würden Sie den zukünftigen und angehenden Übersetzern etwas mitteilen und/ oder einige Tipps geben?
24) Möchten Sie uns noch weitere Informationen mitteilen, die für Ihre Übersetzungstätigkeit von Bedeutung sind?
* Könnten Sie uns ein Foto für Ihr Biogramm zuschicken?

Hinweise:
Sehr geehrte ÜbersetzerInnen, Sie können Ihre Angaben unmittelbar unter den gestellten Fragen notieren. Bei der Beantwortung der Fragen können Sie beliebig vorgehen. Hier einige wichtige Links:
Leitfaden zur Erstellung von Übersetzerbiogrammen:
http://translation.ege.edu.tr/translex/kriterler-de.html
Beispiel für ein Biogramm:
http://translation.ege.edu.tr/translex/deniz-kavukcuoglu.html
Liste der türkisch-deutschen Übersetzer:
http://translation.ege.edu.tr/translex/turk-alman-edebiyati-de.html

Wir bedanken uns für Ihre Teilnahme und Hilfe!

Eine weiterführende Tätigkeit dieses Projektes wird darin bestehen, in Anlehnung an das *Germersheimer Übersetzelexikon* [13] und *Svenskt översättarlexikon* [14], die Biogramme zu ausführlichen biographischen Arbeiten auszubauen.

Um die Zusammenarbeit mit weiteren Übersetzerlexika zu stärken, wird beabsichtigt, eine gemeinsame Liste von den Übersetzern anzufertigen, die in und aus dem Türkischen übersetzen. Dieser Angelegenheit zufolge ist beabsichtigt, eine Pilotstudie für die "Deutsch-Türkischen Übersetzer" anzufertigen. So soll gegen Ende des Jahres 2018 das "Deutsch-Türkische Übersetzerlexikon" veröffentlicht werden. In diesem Übersetzerlexikon sollen die Biogramme nach dem Vorbild des *Deutschen Dichterlexikons* von Gero von Wilpert (1988) dargestellt werden. Ferner sind neben den oben in Aussicht gestellten Zielsetzungen, eine Reihe weiterer wissenschaftlicher Publikationen[15] geplant.

4. Literaturverzeichnis

Eruz, Sakine (2010): *Çokkültürlülük ve Çeviri. Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler.* İstanbul: Multilingual.

Öncü, Mehmet Tahir/ Sertdemir, Bahar Aliye/ Abacı, Gökhan (2017): *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası: Dünya Edebiyatından Çeviriler*. İstanbul: Hiperlink.

Özege, Seyfettin (1971): *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu*. İstanbul: Fatih Matbaası.

Wilpert, Gero von (1988): *Deutsches Dichterlexikon*. Stuttgart: Kröner.

Internetquellen

http://www.uelex.de [Zugriff: 04.07.2017]

http://www.oversattarlexikon.se [Zugriff: 05.07.2017]

http://www.toplukatalog.gov.tr [Zugriff: 05.07.2017]

https://kasif.mkutup.gov.tr [Zugriff: 06.07.2017]

http://translation.ege.edu.tr/translex [Zugriff: 09.09.2017]

http://translation.ege.edu.tr/translex/kriterler.html [Zugriff: 09.09.2017]

http://translation.ege.edu.tr/translex/biyogram.html [Zugriff: 20.09.2017]

http://translation.ege.edu.tr/translex/bilimsel-calismalar.html [Zugriff: 29.09.2017]

http://ceviribilim.com/?p=6856 [Zugriff: 10.02.2018]

http://www.musaigrek.com/2013/12/100-temel-eser-kitaplar-intihal.html [Zugriff: 10.02.2018]

[13] http://www.uelex.de
[14] http://www.oversattarlexikon.se
[15] http://translation.ege.edu.tr/translex/bilimsel-calismalar-de.html

Diyalog 2018/1: 250-261

Türkçeye Çevrilen Alman Edebiyatına Genel Bir Bakış

Mehmet Tahir Öncü, Izmir

Öz

Önümüzdeki çalışma, *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası* adlı çalışmada yer alan bilgiler ışığında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 2016 yılına kadar Türkçeye çevrilmiş ve/ veya Türkiye'de yayımlanmış Alman edebi eserlerini raporlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla öncelikle, *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası* kaynak kitabında da belirtildiği gibi çeşitli basılı ve elektronik kaynaklar (http://www.toplukatalog.gov.tr; https://kasif.mkutup.gov.tr ve http://koha.ekutuphane.gov.tr) taranarak bir veri tabanı oluşturulmuştur. Önümüzdeki çalışmada bu bilgilerden yola çıkılarak aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır: 1. Yıllara göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler belirlendiğinde karşımıza nasıl bir tablo çıkacaktır? 2. Her edebi türden toplam kaç kitap yayımlanmıştır? 3. En çok hangi yazarların eserleri Türkçeye çevrilmiştir? 4. Almancadan Türkçeye çevrilen eserler en çok hangi yayınevi tarafından basılmıştır? 5. En çok hangi çevirmenler Almancadan Türkçeye eserler kazandırmıştır? Bu soruların yanıtlarına istinaden niceliksel değerlere dayanan grafikler hazırlanmıştır. Daha sonra ise hazırlanan bu grafikler niteliksel olarak değerlendirilerek eserler Türkçeye çevrilirken hangi ölçütlerin esas alındığı, çeviri tercihlerinin- dönemine veya çevirmenine göre- nasıl yapıldığı tartışılmaktadır.

***Anahtar Sözcükler*:** Alman Edebiyatı, Türkçeye Çevrilen Eserler, Edebi Çeviriler, Türkçe Çeviriler Bibliyografyası

Abstract

A general overview of German literature translated into Turkish

The study on hand aims to report the German literal works translated into Turkish/ or published in Turkey partaking in the Turkish Translations Bibliography from the establishment of the Republic to the year 2016. For this purpose first a database was created by scanning various printed and electronic resources (http://www.toplukatalog.gov.tr; https://kasif.mkutup.gov.tr and http://koha.ekutuphane.gov.tr) as mentioned in the resource book of the Turkish Translations Bibliography. Based on this information this study seeks the answers to the following questions: 1. According to the years when the works translated from German into Turkish are determined, what kind of picture will come out? 2. How many books have been published in each literary genre? 3. Which author's works have been the most translated into Turkish so far? 4. Which publishing house have the most published works translated from German into Turkish? 5. Which translators brought in the most of the works from German to Turkish? Referring to the answers of these questions, the graphs based on quantitative values were prepared. Afterwards these graphs are evaluated in a qualitative method and it is discussed which criterions are taken as a basis and how the choices of translators -according to the period or translator- are made by the help of translating.

***Keywords*:** German literature, works translated into Turkish, literary translation, Turkish Translations Bibliography

1. Giriş

Çeviri faaliyeti, Osmanlı Devleti'nin batılılaşması ve modernleşmesinde önemli bir yere sahipti. Bu amaca yönelik olarak özellikle edebi eserlerin çevirileri, Osmanlı döneminde aydınlanma çağındaki fikirlerin yayılması ile birlikte siyasal ve bilimsel fikirlerin

Einsendedatum: 23.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

yerleşmesinde çok etkili olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında da bu durum aynı şekilde devam etmiştir. Önümüzdeki makalede Türkçeye çevrilen edebi eserler çalışma kapsamına alınmış, Almancadan Türkçeye çevrilen tarih kitapları, siyaset kitapları ve sosyal bilimlere ait diğer bilgilendirme amacı taşıyan ve estetik kaygı içermeyen kitaplar ise çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışmaya dahil edilen edebi eserlerin niteliksel özelliklerinin değerlendirilmesi için öncelikle birtakım niceliksel değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu amaçla çalışmamızda öncelikle Almancadan Türkçeye çevrilen edebi eserlerin bir listesi çıkarılmış, bu eserlerin yazarları, türleri, çevirmenleri, yayınevleri, yayın yılları gibi bilgilerin bir dökümünün yapılması sağlanmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde niceliksel bilgilerin bir dökümü ortaya konmuş ve söz konusu bilgiler grafik ve tablolarla ayrıntılı olarak sunulmuştur. Daha sonra ise elde ettiğimiz niceliksel bilgilerin niteliksel olarak ne anlama geldiği tartışılarak başlangıcından günümüze kadar olan zaman diliminde Almancadan Türkçeye çevrilen edebi eserler yazınsal ve çeviribilimsel açılardan yorumlanmıştır. Bu sayede Almanca yazılmış edebi eserlerin Türkçeye çevrilmesi aracılığıyla Türk okurunda Almanya'ya dair nasıl bir algı oluştuğunu gösteren bir tablo ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablonun ortaya çıkarılması sonucunda da çalışmanın özellikle mütercim tercümanlık alanında akademik çalışmalar yapanlar, edebiyatçılar, çevirmenler, eleştirmenler ve kendini geliştirmek, bilgilerini güncellemek isteyen herkesin yararlanabileceği önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bugüne kadar Alman edebiyatından Türkçeye çevrilen eserleri belgelemeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Gürses (2006) *"1945'ten günümüze kadar Alman edebiyatından Türkçeye yapılan Çeviriler ve Çeviribilim Çalışmaları"* adlı doktora çalışmasında çevrilen eserleri listelemekten öteye geçmemektedir. Aynı şekilde Öncü, vd. (2017): *"Türkçe Çeviriler Bibliyografyası: Dünya Edebiyatından Çeviriler"* adlı çalışmada Alman edebiyatı başta olmak üzere toplam 33 farklı ulustan Türkçeye aktarılan eserleri listelemektedir. Bunların dışında hem niceliksel hem de niteliksel bir çalışmayı Sağlam (2002) ortaya koyarak 1994 yılına kadar Almancadan Türkçeye çevrilen eserleri yazar ve edebi tür kıstasları bağlamında çalışmasında incelemiştir. Ancak söz konusu çalışmanın güncelliğini yitirmesi sebebiyle önümüzdeki çalışmanın oluşumu son derece önem arz etmektedir.

Türkçe Çeviriler Bibliyografyası adlı eserde bulunan verilerden yola çıkılarak hem niceliksel hem de niteliksel bir inceleme amaçlanmaktadır. *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası* eserinin önsözünde de belirtildiği gibi yabancı dilden Türkçeye çevrilmiş eserleri listeleyebilmek üzere taranan kaynaklar başta Ege Üniversitesi Kütüphanesi, Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesi ve Milli Kütüphane kayıtlarında bulunan ve T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü ve TÜBİTAK ULAKBİM'in Ulusal Toplu Katalog veri tabanındaki kaynaklardan yararlanılarak yabancı dilden Türkçeye aktarılan eserler ele alınmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından başlayarak 2016 yılına kadar Türkçeye aktarılan Alman edebiyatından nesir, nazım ve tiyatro gibi edebi türlerine göre çeviriler çalışmada incelenmiştir. Toplam 18.741 eser ve 6.006 çevirmen kaydına ulaşılmıştır. Ancak veri tabanını oluşturma sürecinde bu siteye ek olarak Milli Kütüphane veri tabanı ve T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü web sitesinde var olan kitapları belgeleyen

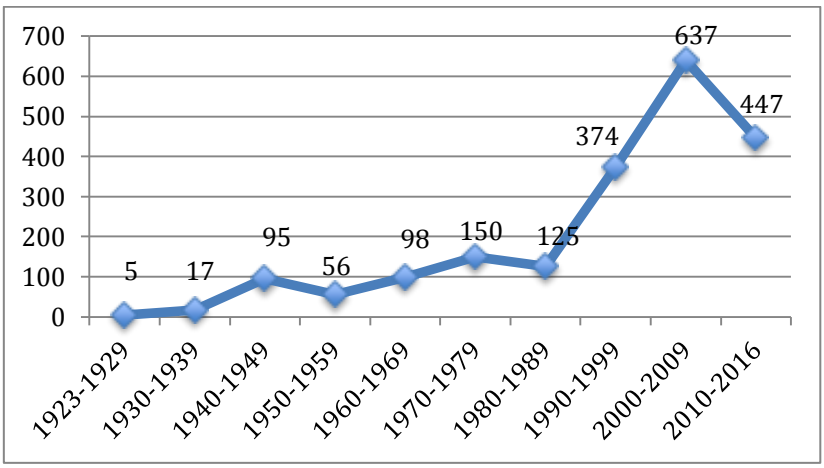
çok kapsamlı bir kaynak ortaya çıkmıştır. Tüm bu kaynaklar birbirleriyle karşılaştırılarak taranmış varsa kaynak eksiklikleri giderilerek tam ve eksiksiz bir listeye ulaşılmaya çalışılmıştır.

3. Almancadan Türkçeye çevrilen eserler

Türkçe Çeviriler Bibliyografyası'nın verilerine göre Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 2016 yılına dek 33 yabancı dil ve edebiyatından Türkçeye toplam 18.741 adet eser çevrilmiştir. Bu eserler toplam 5.938 yazar tarafından kaleme alınmıştır. Listelenen eserlerden yola çıkılarak toplam 6.006 çevirmenin faaliyet gösterdiği tespit edilmiştir. Almancadan Türkçeye aktarılan eser, yazar ve çevirmenlerin toplam rakamlarına baktığımızda şu tablo karşımıza çıkmaktadır: Cumhuriyet'in kuruluşundan 2016 yılına kadar Almancadan Türkçeye toplam 2005 adet edebi eser çevrilmiştir. Bu eserler toplam 573 yazar tarafından kaleme alınmıştır. Listelenen eserlerden yola çıkılarak toplam 781 çevirmenin Türkçeye çeviri yaptığı tespit edilmiştir. Almancadan Türkçeye çevrilen eserlerin verileri kitaptaki toplam veriler ile karşılaştırıldığında ise şu sonuca varılmaktadır: Cumhuriyet'in kuruluşundan 2016 yılına kadar çevrilen toplam eserlerin % 10,70'ini Almancadan Türkçeye çevrilen eserlerin temsil ettiği, yazarların %9,65'inin Alman edebiyatına ait yazarlardan oluştuğu, ayrıca çevirmenlerin %13,00'ünün Alman edebiyatından Türkçeye eser çevirdiği tespit edilmiştir.

Aşağıdaki veriler sırasıyla bu bütüncenin "yıllarına göre", "edebi türüne göre", "yazarına göre", "yayınevine göre" ve "çevirmenine göre" dağılımını izah etmektedir.

3.1. Yıllara göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler



Şek. 1: *Yıllara göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler*

Türkçe Çeviriler Bibliyografyası kapsamında Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana toplam 2005 eserin çevrilmiş olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi Cumhuriyet'in ilk yıllarında Almancadan Türkçeye son derece az sayıda edebi eser çevirisi yapılmıştır. 1923-1929 yılları arasında beş, 30'lu yıllarda 17 olmak üzere bu 16 yıllık süre zarfında toplam 22 eser çevrilirken, 1940-1949 yılları arasında Almancadan çevrilen eser sayısında büyük bir artış tespit edilmiştir. Ancak bu sayı 50'li yıllarda tekrar gerilemekte, 60'lı, 70'li ve 80'li yıllarda ortalama 100 eser çevirisi yapılırken bu durumun 90'lı yıllar ve sonrasında, özellikle de 2000'li yıllarda, Almancadan Türkçeye çevrilen eser sayısında muazzam bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki verileri bu çerçeveden değerlendirdiğimizde Cumhuriyet'in ilk yıllarında Alman edebiyatından Türkçeye yapılan çevirilerin çok tercih edilmediğini görmekteyiz. Berk'in verilerine göre Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki çevirisi yapılan dillerden Fransızcanın en yüksek orana sahip (%58,9) olduğu, İngilizceden ve Almancadan çevirilerin ise %7 ve %4,8'lik oranlarda kaldığı açıklanmaktadır (2002: 118).

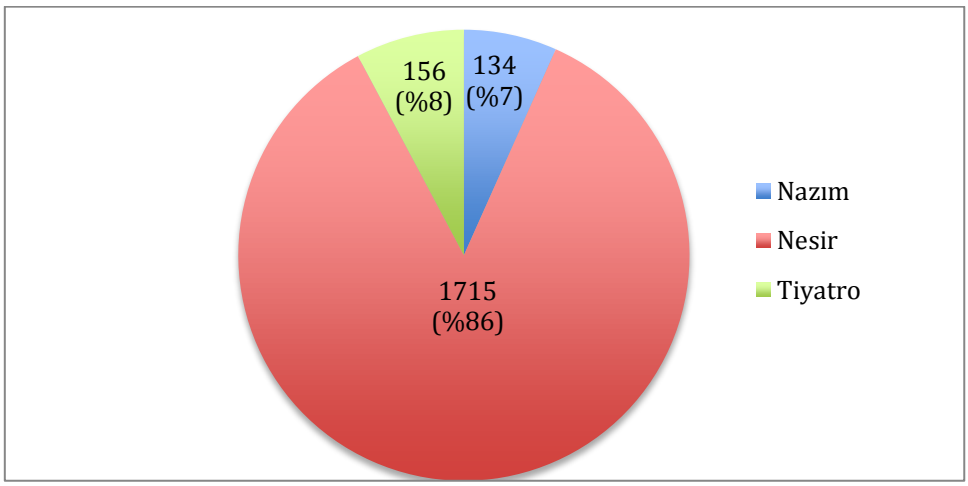
Bu tablonun 1940'larda bir hayli değiştiğini ve neredeyse beş katına çıktığını görmekteyiz. Bunun en büyük etkisi yabancı dillerden Türkçeye yapılan çevirilerin devlet desteğiyle *Tercüme Bürosu* tarafından gerçekleştirilmesidir. Çünkü 1940 yılında kurulan *Tercüme Bürosu'*nun faaliyetleriyle birçok dilden Türkçeye çeviri yoluyla eserler kazandırılmıştır. Nurullah Ataç ve Sabahattin Eyuboğlu gibi Türk edebiyatına pek çok telif ve çeviri eser kazandırmış yazar ve çevirmenleri bünyesinde barındıran *Tercüme Bürosu*, ülkenin batılılaşma hareketinin kültürel ayağında çok önemli bir yer tutmuştur (Berk 2002: 120).

Her ne kadar 90'lı yıllara kadar her on yılda ortalama 100 eserin çevrildiği dönemlerden sonra, yani 1990 sonrasında Alman edebiyatından Türkçeye aktarılan eser sayısında muazzam bir artış görülmektedir.

Çeviri hacmi özellikle 2000-2009 yılları arasında 637 eserin çevrilmesiyle zirveye ulaştığı, 2010-2016 yılları arasında ise toplam çevrilen 447 edebi eserin bulunduğu tespit edilmiştir. 90'lı yıllardan sonra görülen bu artışın en büyük nedeni ise Almanya ile Türkiye arasında özellikle misafir işçilerle başlayan ve günümüze kadar etkisini sürdüren siyasi, kültürel, toplumsal, sosyolojik ve edebi bağların giderek güçlenmesidir. Bu bağlamda edebi bağların güçlenmesinde misafir işçiler döneminde başlayan ve daha sonraki kuşaklarla da süre gelen Türk-Alman yazarların oluşumu ve bu yazarların her iki topluma olan yakınlıkları ve uzaklıklarının da 90'lı yıllardan sonra Almancadan Türkçeye yapılan çeviri hacminde artışın görülmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

3.2. Edebi türüne göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler

Türkçe Çeviriler Bibliyografyası ile Almancadan Türkçeye çevrilen eserlerin listesi çıkarıldıktan sonra, bibliyografyadaki yer sıkıntısından dolayı eserlerin "edebi türlerine" ait bilgileri kitaba eklenemedi. Ayrı bir çalışma kapsamında bibliyografya kitabında yer alan Almancadan Türkçeye çevrilen eserlerin edebi türlerine ait bilgiler ilave edilebilir. Edebi türlerin sınıflandırılmasında literatürde yaygın olarak kullanılan: Nazım (şiir), Nesir (düz yazı) ve Tiyatro sınıflandırılması yapılmıştır. Buna göre, Almancadan Türkçeye çevrilen toplam 2005 eserin edebi türlerine göre olan sayısal dağılımı da şu şekildedir: %86'lık bir oranla (1.715 eser) Almancadan Türkçeye çevrilen eserlerin büyük bir kısmı roman, öykü, masal, deneme, anı ve edebi destan gibi türleri barındıran nesir türünde yazılmıştır. %7'lik (134 eser) bir oran ile şiir, destan, ağıt, mesnevi ve eleji gibi türleri barındıran nazım türünden çevrilmiştir. Her ne kadar tiyatro türü bazı kaynaklarda nesir kategorisine dahil edilse de bu araştırmada ayrı bir sınıflandırma olarak kabul edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda Almancadan Türkçeye çevrilen eserlerin yaklaşık %8'i (156 eser) tiyatro türüne aittir. Şek. 2'de Almancadan Türkçeye çevrilen eserlerin türlere göre dağılımı gösterilmektedir:



***Şek. 2**: Edebi türüne göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler*

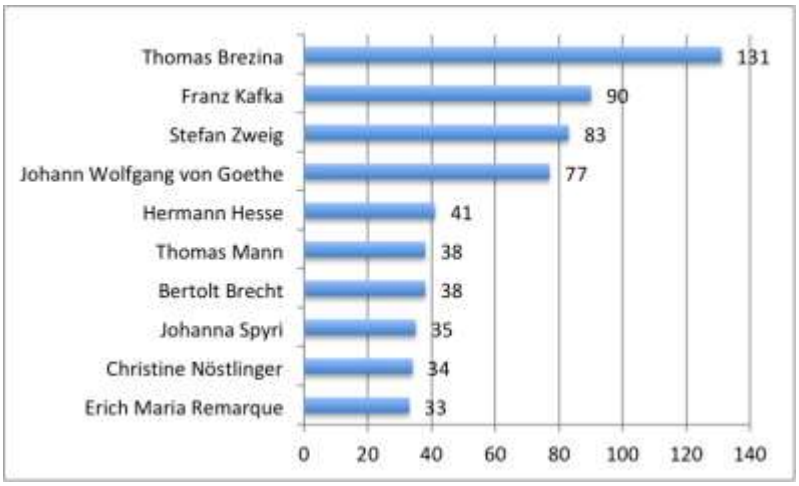
Yukarıdaki grafiği incelediğimizde nesir türü Almancadan Türkçeye yapılan çeviriler içinde yazınsal dizgede sayısal olarak en baskın çeviri yazın türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşkusuz düz yazı türleri içerisinde yapılan çevirilerin en büyük işlevi Avrupa'dan roman ve tiyatro gibi yeni türleri erek kültüre sunmak olmuştur ve Türk edebiyatı da buna bağlı olarak gelişmeye başlamıştır. Yapılan çeviriler Türk romanının ve Türkçe sözcük dağarcığının zenginleşmesine ve Türk edebiyatında sade bir düz yazının gelişimine yardım etmiştir.

Bu durum Osmanlı döneminde aktarılan eser türleriyle karşılaştırıldığında birçok paralellik görülmektedir: Berk'in (2002: 118) de ifade ettiği gibi Osmanlı döneminde de düz yazı, özellikle roman, yazınsal dizge içinde sayısal olarak en baskın çeviri yazın türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı döneminde yapılan çevirilerin en büyük işlevi Avrupa'dan roman ve tiyatro gibi yeni türleri erek kültüre sunmak olmuştur ve Türk edebiyatı da buna bağlı olarak gelişmeye başlamıştır. İlk çevirilerle, Türk okurları kendileri için daha önce yabancı olan bazı Avrupa örf ve adetleriyle tanıştırılmıştır. Bu görevi yerine getiren de her şeyden önce düz yazı, özellikle de romandır. Aydın kesim bu aracı fikirlerini daha geniş kesimlere popülerleşmiş bir şekilde yaymak için kullanır. Ancak çeviri etkinliği halkı eğitmek ve bir kamuoyu oluşturmak gibi amaçlara hizmet ederken Osmanlı çoğuldizgesinin üzerinde de etkili olmuştur. Yapılan çeviriler Türkçe sözcük dağarcığının zenginleşmesine ve sade bir düz yazının gelişimine yardım etmiştir.

3.3. Yazarına göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler

Türkçe Çeviriler Bibliyografyası verilerine göre Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar olan zaman içinde edebiyat alanında eser veren toplam 573 yazar ve şairin eserleri Almancadan Türkçeye çevrilmiştir. Bu yazarlardan Türkçeye en çok eseri çevrilmiş olan yazar ve şairler şöyle sıralanabilir: Toplam 131 kitapla Thomas Brezina, 90 kitapla Franz Kafka, 83 kitapla Stefan Zweig, 77 kitapla Johann Wolfgang von Goethe, 41 kitapla Hermann Hesse, 38 kitapla Thomas Mann, 38 kitapla Bertolt Brecht, 35 kitapla Johanna Spyri, 34 kitapla Christine Nöstlinger ve 33 kitapla Erich Maria Remarque.

Almancadan Türkçeye en çok kitabı çevrilen yazar ve şairlerin eser sayıları Şek. 3'te verilmektedir:



Şek. 3: *Yazarına göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler*

Yukarıda yer alan Alman edebiyatına ait yazarların bilgileri verilirken bu yazarlar listesi Avusturya ve İsviçre edebiyatını da kapsadığı için Alman yazarların yanı sıra Avusturyalı ve İsviçreli yazarların da, dilimize çevrilen eserlerine yer verilmiştir. Bundan dolayı Alman edebiyatında "deutschsprachige Autoren" ifadesi kullanarak bu üç ülkenin yazarları kastedilmektedir.

Listede adı geçen yazarlara bakıldığında yazarların tanınmış olmalarının yazdıkları eserlerinin Türkçeye aktarılmasında etkili oldukları görülmektedir. Sağlam'ın (2002: 290) da belirttiği gibi, başta Nobel edebiyat ödülü olmak üzere, edebiyat ödülleri bir yazarın tanınmışlığında son derece etkilidir. Bunun en güzel göstergesi 1929'da Nobel edebiyat ödülüne layık görülen Thomas Mann ve 1946'da bu ödüle layık görülen Hermann Hesse gibi iki ismin Almancadan Türkçeye aktarılan yazarlar listesinde ilk onda yer almasıdır. Ancak her ne kadar bu listede yer almasalar da *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası* verilerine göre 1912'de Nobel Edebiyat ödülüne layık görülen Gerhard Hauptmann (10 adet eser), 1972'de Nobel Edebiyat ödülüne layık görülen Heinrich Böll (21 adet eser) ve 1999'da Nobel Edebiyat ödülüne layık görülen Günter Grass (10 adet eser) gibi yazarlara ait neredeyse tüm edebi eserlerin Türkçeye aktarıldığı görülmektedir.

Bir yazarın tanınmışlığının elbette aldığı ödüllerle ölçülmediğinin en güzel örneğini de Johann Wolfgang von Goethe gibi bir yazarın listede yer alması göstermektedir. Elbette Goethe'nin Alman edebiyatının dehası olarak görülmesi ve üç farklı edebi dönemde etkili olması ve her üç dönemin özelliklerini barındıran son derece önemli edebi eserler sunmuş olması Almancadan Türkçeye çevrilen eserler listesinde ilk on listesinde yer almasında etkili olmuştur.

Bu özellikler dışında listede yer alan dört ismin: Franz Kafka, Stefan Zweig, Bertolt Brecht ve Erich Maria Remarque gibi isimlerin Almancadan Türkçeye en çok eseri çevrilmiş yazarlar listesinde yer almaları dikkat çekmektedir. Her dört yazarın ortak özellikleri nasyonal sosyalizm döneminde "yasaklı yazarlar" listesinde yer almalarıdır. Franz Kafka ve Stefan Zweig yahudi asıllı yazarlar olmaları, Bertolt Brecht

komünist düşünce yaklaşımı, Erich Maria Remarque ise "istenmeyen yazar" olarak ilan edilmesi nasyonal sosyalizm döneminde yasaklı yazarlar olarak görülmelerine sebep olmuştur. Bu yazarların eserlerinin çoğunun hatta neredeyse hepsinin Türkçeye aktarılması ise son derece ilginçtir.

Yukarıda adı geçen 'ağır' edebi yazarlar dışında Almancadan Türkçeye en çok çevrilen yazarlara bakıldığında geri kalan diğer üç yazarın: Thomas Brezina, Johanna Spyri ve Christine Nöstlinger'in çocuk ve genç edebiyatı kategorilerinde eser verdikleri görülmektedir. Sağlam'ın (2002: 290) da belirttiği gibi burada amaç bu yazarlara ait eserlerin Türkiye kitap piyasasında daha kolay satılmasıdır. Elbette bu hususta özel yayın evlerinin kâr amaçlı satış politikalarının da son derece önem arz ettiği düşünülmelidir. Çocuk ve genç edebiyatının özellikle 90'lı yıllardan sonra özel yayınevlerinin hızla artmasıyla gelişmesinde ve çocuk ve genç edebiyatının Almanca konuşulan ülkelerde gelişmesi etkili olmuştur.

3.4. Yayınevine göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler

Almancadan Türkçeye çevrilen eserler Türkiye'de yüzden fazla farklı yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Şek. 4'te görülebileceği gibi bunlardan en etkinleri şunlardır: Can Yayınları 166, Say Yayınları 134, Milli Eğitim Bakanlığı 82, Epsilon Yayıncılık 64, Pegasus Yayınları 52, Cem Yayınevi 50, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları 48, Yurt Kitap Yayın 46, Yapı Kredi Yayınları 42 ve Altın Kitaplar Yayınevi 42.

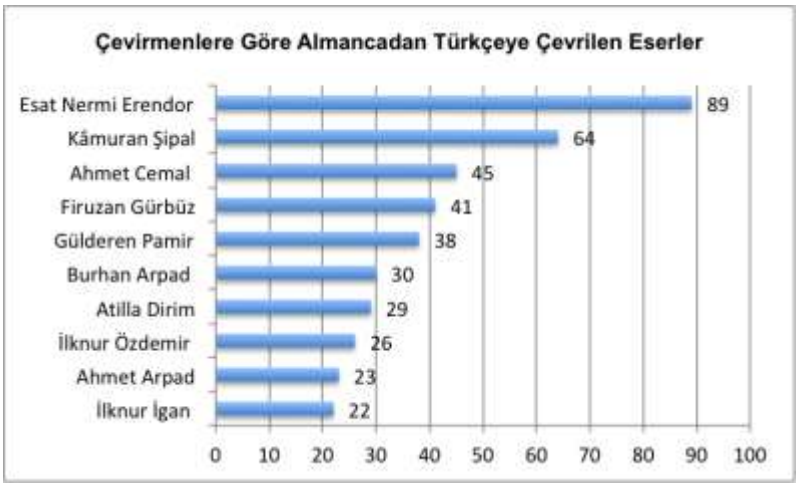
Şek. 4: *Yayınevine göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler*

Yukarıdaki grafiği değerlendirdiğimizde Almancadan Türkçeye yapılan çevirilerin 1940'lı yıllarda devlet destekli *Tercüme Bürosu*'nun M.E.B. yayınevinin dışında birçok özel yayınevinin de üstlendiğini görmekteyiz. Bu konuda Can Çocuk Yayınları, Can Sanat Yayınları ve Can Yayınevi gibi farklı yayınevi isimleri altında Can Yayınları'nın Almancadan Türkçeye çevrilen eserler konusunda öncülük ettiğini ve repertuvarlarında Alman edebiyatının son derece önemli bir yer teşkil ettiğini görmekteyiz. Can Yayınlarının Almancadan Türkçeye hem çocuk yazını alanında hem de popüler Alman edebiyatının Türkçeye çevrilmesi konusunda da çok sayıda eserin olduğu görülmektedir. Yukarıdaki sıralamada Can Yayınlarının hemen arkasında yer alan Say Yayınları, Say Çocuk ve Say Yayınevi olarak Almancadan Türkçeye hiç de azımsanmayacak sayıda çeviri eseri kazandırdığını görmekteyiz.

Say Yayınlarını yakından incelediğimizde özellikle Esat Nermi Erendor'un ve Gülderen Pamir'in çok sayıda çocuk yazını çevirdiğini tespit edebiliriz. Bu iki özel yayın kuruluşunun hemen arkasında devlet destekli M.E.B. Yayınları (Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları) yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarını belirlerken eski adıyla Maarif Vekâleti Yayınları, Maarif Basımevi tarafından basılan yayınlar da dâhil edilmiştir. M.E.B. yayınları 1940'lı yıllardaki Dünya Klasiklerini Türkçeye kazandırma amacına ek olarak Alman edebiyatının önde gelen isimlerini de Türk okurlarına tanıtmayı amaçlamıştır. Bu üç yayınevi dışında diğer yayınevleri tarafından Türkçeye çevrilen eser sayılarının birbirlerine son derece yakın olduğunu görmekteyiz.

3.5. Çevirmenlere göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler

Almancadan Türkçeye aktarılan edebi eserlerin çevirilerini 781 farklı çevirmen yapmış bulunmaktadır. En çok eser çeviren çevirmenler ise Şek. 5'te görüleceği gibi şunlardır: Esat Nermi Erendor 89 eser, Kâmuran Şipal 64 eser, Ahmet Cemal 45 eser, Firuzan Gürbüz 41 eser, Gülderen Pamir 38 eser, Burhan Arpad 30 eser, Atilla Dirim 29 eser, İlknur Özdemir 26 eser, Ahmet Arpad 23 eser, İlknur İgan 22 eser.



Şek. 5: *Çevirmenlere göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler*

Almancadan Türkçeye eser kazandıran çevirmenlerimize baktığımızda Esat Nermi Erendor'un açık arayla Türkçeye en çok eser kazandıran çevirmen olduğunu görmekteyiz. Ancak *Türkçe Çevirmenler Bibliyografyası*'nın verilerine göre Say Yayınlarında çocuk yazını alanında birçok yayını bulunan Esat Nermi Erendor hakkında bir bilgiye ulaşmak mümkün olmamıştır[1]. Tıpkı Esat Nermi Erendor gibi Say Yayınlarında çocuk yazını alanında 40'a yakın eseri Almancadan Türkçeye kazandıran Gülderen Pamir hakkında da herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Listede yer alan diğer çevirmenlere baktığımızda Almancadan Türkçeye eser kazandıran isimlerin en başında Kamuran Şipal'in geldiğini görmekteyiz: Kamuran Şipal 1950'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirdikten sonra bitirdiği bölüme asistan olarak girdi. Daha sonra iki yıl Almanya'da kalan Kamuran Şipal 1960'ta aynı üniversitede Yabancı Diller Yüksek

[1] http://translation.ege.edu.tr/translex/alman.html (Erşim tarihi: 15.02.2018)

Okulu'nda emekliliğine kadar Almanca okutmanı olarak çalıştı. Çağdaş Alman edebiyatından başta Franz Kafka'nın tüm eserleri olmak üzere, Alfred Adler, Ingeborg Bachmann, Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Bertolt Brecht, Max Brod, Elias Canetti, Sigmund Freud, Günter Grass, Carl Gustav Jung, Thomas Mann, Rainer Maria Rilke, Robert Musil, Bernhard Zeller, Hans Zulliger ve Hermann Hesse gibi Alman edebiyatının tanınmış yazarlarının eserlerini Türkçeye çevirdi[2].

Tıpkı Kamuran Şipal gibi yukarıdaki listede üçüncü sırada yer alan Ahmet Cemal[3] de İstanbul Üniversitesi'nde Almanca dersleri vermiştir. Yine Kamuran Şipal gibi Alman edebiyatının önde gelen isimlerinden çeviri yaptığı tespit edilmiştir. Bunlar arasında Heinrich Böll, Bertolt Brecht, Elias Canetti, Franz Kafka, Erich, Maria Remarque, Friedrich Nietzsche ve Stefan Zweig gibi isimler yer almaktadır.

Kamuran Şipal ve Ahmet Cemal'den farklı olarak Firuzan Gürbüz[4] Alman filolojisi okumamış, ancak uzun yıllar Almanya'da yaşamıştır. Çevirdiği eserlerin bütününe baktığımızda çocuk edebiyatı alanında son derece önemli eserleri Türkçeye kazandırdığını görmekteyiz.

Firuzan Gürbüz gibi Burhan Arpad[5] da Alman filolojisi okumamış ve kendi ilgi ve merakından Fransızcadan sonra Almanya'da yaşamadan Türkiye'de edindiği Almancası ile Alman edebiyatının önde gelen isimlerinden Stefan Zweig ve Erich Maria Remarque'nin çevirmeni olarak Türkiye'de tanınmıştır.

Yukarıda bahsi geçen çevirmenlerden farklı olarak Atilla Dirim'in[6] annesinin Alman olması onu Alman edebiyatından Türkçeye çeviri yapan diğer çevirmenlerden farklı kılmaktadır. Bu ailevi farklılığına ek olarak Atilla Dirim de birçok çevirmen gibi üniversite eğitiminde Alman filolojisi okudu. Dirim'in çok sayıda çağdaş Alman edebiyatından yapmış olduğu çevirilerin yanı sıra özellikle mitolojik konulu kitapları Almancadan Türkçeye aktarımı ile ün kazanmıştır.

Türkçe Çeviriler Bibliyografyası verilerine göre toplam 29 edebi eseri Almancadan Türkçeye aktaran İlknur Özdemir[7] yukarıda zikredilen çevirmenlerden farklı olarak Boğaziçi Üniversitesi İşletme bölümü okumasına rağmen Almancayı İstanbul Alman Lisesi'nde aldığı eğitimi sırasında çok iyi derecede öğrenmiştir. Özdemir sadece Almanca ve Alman edebiyatından edebi eserler değil, aynı zamanda İngilizceden de çok sayıda edebi eseri Türkçeye çevirmiştir.

Baba mesleğini icra eden Ahmet Arpad[8] hem ortaokul hem lise hem de üniversite eğitimi boyunca Almanca eğitimi almıştır. Çeviriye üniversite yıllarında babasının önerisi ve desteği ile başlayan Ahmet Arpad Heinrich Böll, Gerhard Hauptmann, Hermann Hesse, Stefan Zweig, Anna Seghers, Johannes M. Simmel ve Thomas Bernhard gibi Alman edebiyatında tanınmış çok sayıda yazarın eserlerini Türkçeye kazandırmıştır.

---

[2] http://translation.ege.edu.tr/translex/kamuran-sipal.html (Erişim: 15.02.2018)
[3] http://translation.ege.edu.tr/translex/ahmet-cemal.html (Erişim: 15.02.2018)
[4] http://translation.ege.edu.tr/translex/firuzan-gurbuz.html (Erişim: 15.02.2018)
[5] http://translation.ege.edu.tr/translex/burhan-arpad.html (Erişim: 15.02.2018)
[6] http://translation.ege.edu.tr/translex/atilla-dirim.html (Erişim: 15.02.2018)
[7] http://translation.ege.edu.tr/translex/ilknur-ozdemir.html (Erişim: 15.02.2018)
[8] http://translation.ege.edu.tr/translex/ahmet-arpad.html (Erişim: 15.02.2018)

İlknur İgan[9] da Ahmet Arpad gibi lise ve üniversite eğitimini Alman filolojisi alanında tamamladıktan sonra Almanya'ya yerleşmiştir. İgan sadece Alman edebiyatına ait yazarların eserlerini Türkçeye çevirmemiş, aynı zamanda Imre Kertész gibi farklı edebiyatların yazarlarının eserlerini Almanca ara dili üzerinden Türkçeye aktarmıştır.

4. Sonuç

Osmanlı döneminde olduğu gibi Cumhuriyet'in ilk yıllarında da çeviri faaliyeti ülkenin siyasi, kültürel ve toplumsal bağlamıyla yakın ilişki hâlinde olduğunu açıkça görüntülemektedir. Bunun en güzel göstergesi Osmanlı döneminde ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında özellikle batı kültür ve uygarlığının model olarak alındığı batılılaşma hareketi çerçevesinde batı yazınından çeviriler yapılmaya başlanmış olduğudur. Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte batılılaşma bir devlet politikası hâline gelmiş ve çeviri etkinliği de bilinçli ve planlı bir biçimde ele alınmıştır. İlk bilinçli hareketin 1940-1967 yılları arasında olduğu ve bu çeviri etkinliğinin önemli bir bölümünü yürüten *Tercüme Bürosu*'nun büyük katkılar sağladığı görülmektedir.

Yukarıdaki çalışma, *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası* adlı çalışmada yer alan bilgiler ışığında Alman edebiyatından yapılan çevirilere yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır: İlk olarak "yıllara göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler" incelenmiştir: 20. yy. başlarında Almanya ile Osmanlı İmparatorluğu'nun yakınlaşması Alman edebiyatının Türkiye'de yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Ancak buna rağmen Alman edebiyatından yapılan çeviri hacminin %4,8'i geçmediğini görmekteyiz (bkz. 3.1). Bu durum 90'lı yıllarda iki ülkenin siyasi alandaki yakınlaşmasının yanı sıra başta kültürel ve toplumsal olmak üzere birçok alanda etkileşimin söz konusu olmasından dolayı Almancadan Türkçeye yapılan çevirilerin artmasına ve Cumhuriyet'in kuruluşundan 2016 yılına dek yapılan çeviri hacminin toplam %10'un üzerinde bir kısmının Almancadan yapılan çevirilerden oluştuğu görülmektedir.

Çalışmamızda daha sonra "edebi türüne göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler**"** incelenmiştir. Buna göre nesir türü Almancadan Türkçeye yapılan çeviriler içinde yazınsal dizgesi sayısal olarak en baskın çeviri yazın türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet'in kuruluşunda da olduğu gibi düz yazı türleri içerisinde yapılan çevirilerin en büyük işlevi Avrupa'dan roman ve tiyatro gibi yeni türleri erek kültüre sunmak olmuştur ve Türk edebiyatı da buna bağlı olarak gelişmeye başlamıştır. Yapılan çeviriler Türk romanının ve Türkçe sözcük dağarcığının zenginleşmesine ve Türk edebiyatında sade bir düz yazının gelişimine yardım etmiştir.

"Yazarına göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserlere" baktığımızda yazar seçiminde birçok unsurun etkili olduğunu görmekteyiz. En başta her edebiyatta olduğu gibi öncelikle yabancı edebiyatın "klasik" yazarlarına ait eserler üzerinde durulur. Alman edebiyatı denildiğinde kuşkusuz ilk akla gelen isim Johann Wolfgang von Goethe oluyor. Bir diğer önemli unsur ise yazarın Nobel edebiyat ödülü vb. diğer ödüllere layık görülüp görülmediği de önem kazanmaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde "yasaklı yazarlar" olarak nitelendirilen yazarlara ait eserlerin de bu listede geniş yer tuttuğunu görebiliyoruz. Tüm bu "ciddi edebi yazarlar" dışında

[9] http://translation.ege.edu.tr/translex/ilknur-igan.html (Erişim: 15.02.2018)

özellikle özel yayınevlerinin üzerinde durdukları ölçüt ise, kendi satış politikalarını düşünerek çocuk ve genç edebiyatı kaleme alan yazarların kitaplarının çevrilmesiyle farklı okur kitlesine de hitap etme imkânı bulmalarıdır.

Bir diğer araştırma konusu olarak "yayınevine göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler" incelendi. Almancadan Türkçeye yapılan çevirileri 1940'lı yıllarda devlet destekli *Tercüme Bürosu*'nun M.E.B. yayınevinin dışında birçok özel yayınevinin de üstlendiğini görmekteyiz. 50'li yıllarda Türkiye'de birçok özel yayınevinin kurulması çeviri hacminin artmasına sebep oldu. Açılan özel yayınevlerine baktığımızda başta edebi literatürü ve popüler eserlerin çevrilmesini görev olarak bilen Can Yayınları'nı, daha çok çocuk ve gençlik edebiyatı üzerinde yoğunlaşan Say Yayınları izlemektedir. *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası* verilerine göre sırasıyla Epsilon Yayıncılık, Pegasus Yayınları, Cem Yayınevi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yurt Kitap Yayın, Yapı Kredi Yayınları ve Altın Kitaplar Yayınevi gibi Alman edebiyatının Türkçeye çevrilmesinde son derece etkili yayınevleri oldukları görülmektedir.

Son olarak "çevirmenlere göre Almancadan Türkçeye çevrilen eserler" ele alındı. Bu noktada yukarıda da belirtildiği gibi çocuk yazını alanında birçok eseri Türkçede yayınlayan Say Yayınlarına bağlı Esat Nermi Erendor ve Gülderen Pamir hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamadığı görülmektedir. Listede bulunan diğer çevirmenlere baktığımızda ilk onda yer alan çevirmenleri iki gruba ayırabiliriz: ortaokul, lise ve/ya üniversite yıllarında Almanca eğitimi almış olanlar ve Almanyada yaşayanlar. Kamuran Şipal, Ahmet Cemal, Atilla Dirim, İlknur Özdemir, Ahmet Arpad ve İlknur İgan adlı çevirmenler ortaokul, lise ve/ya üniversite yıllarında Almanca eğitimi aldılar. İlk onda yer alan yazarlar içinde sadece Firuzan Gürbüz Türkiye'de Almanca eğitimi almayıp uzun yıllar Almanya'da yaşayanlar kategorisinde bulunmaktadır. Yukarıda bahsi geçen iki grup dışından her ne kadar nadir görülse de kendi merak ve isteği ile yabancı dili öğrenen bir çevirmen ilk onda yer almaktadır: Burhan Arpad. Tıpkı Firuzan Gürbüz gibi Burhan Arpad da Alman filolojisi okumamış, ancak kendi ilgi ve merakından Fransızcadan sonra Almanya'da yaşamadan Türkiye'de edindiği Almancası ile Alman edebiyatının önde gelen isimlerini Türkçeye aktarmıştır.

Kaynakça

Berk, Özlem (2002): Türkiye'deki Yazın Çevirisi Tarihine Bir Bakış. In: *Ege Alman Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 4*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. s.117-132.

Gürses, Sedat (2006): *1945'ten Günümüze Kadar Alman Edebiyatından Türkçe'ye yapılan Çeviriler ve Çeviribilim Çalışmaları.* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mütercim Tercümanlık ABD Yüksek Lisans Tezi. Izmir.

Öncü, Mehmet Tahir/ Sertdemir, Bahar Aliye/ Abacı, Gökhan (2017): *Türkçe Çeviriler Bibliyografyası: Dünya Edebiyatından Çeviriler*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Sağlam, Musa Yaşar (2002): Zur Rezeption der deutschen Literatur in der Türkei. In: *Ege Alman Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 4*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. s. 289-296.

Internet Kaynakları

http://translation.ege.edu.tr/translex/alman.html (Erşim tarihi: 15.02.2018)

http://translation.ege.edu.tr/translex/kamuran-sipal.html (Erişim: 15.02.2018)
http://translation.ege.edu.tr/translex/ahmet-cemal.html (Erişim: 15.02.2018)
http://translation.ege.edu.tr/translex/firuzan-gurbuz.html (Erişim: 15.02.2018)
http://translation.ege.edu.tr/translex/burhan-arpad.html (Erişim: 15.02.2018)
http://translation.ege.edu.tr/translex/atilla-dirim.html (Erişim: 15.02.2018)
http://translation.ege.edu.tr/translex/ilknur-ozdemir.html (Erişim: 15.02.2018)
http://translation.ege.edu.tr/translex/ahmet-arpad.html (Erişim: 15.02.2018)
http://translation.ege.edu.tr/translex/ilknur-igan.html (Erişim: 15.02.2018)

Diyalog 2018/1: 262-269

Edmund Husserl ile Anımsama Göstergesi Olarak *11 Eylül Müzesi*'ne Dair Anlam Arayışı

Ayşegül Aycan Solaker, Sivas

Öz

Edmund Husserl ile Anımsama Göstergesi Olarak 11 Eylül Müzesi'ne Dair Anlam Arayışı

Tahakküm, her ne kadar gözlemlenebilen bir olgu olsa da, teorik olarak yerini tam olarak belirlemek oldukça güçtür. Fakat Michel Foucault söz konusu tahakkümün sosyal mekânlara nüfuz ettiğini ileri sürmüş, böylelikle de geçici konfigürasyonlar ve söylem yapıları ile tahakkümün kendisini görünür kılabildiğini belirtmiştir (Srubar 2009: 201). Bu bağlamda söz konusu geçiciliğin önüne geçilebilmesi ve belleğin zamana direnmesi için mekânın önemli bir unsur olduğunun söylenilmesi yanlış olmaz.

20. yüzyılın en önemli düşünürlerinden biri olan Edmund Husserl'in öne sürmüş olduğu fikirler felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanında analizlerin yapılmasına katkı sağlamıştır. Bu noktada çalışmanın amacı, Husserl'in temellerini atmış olduğu ve bir öz ontolojisi olan fenomenoloji yöntem olarak kullanılarak, 11 Eylül Müzesi'nin analizinin yapılmasıdır. Böylelikle de hafıza mekânı olarak kabul edilen müzenin Husserl referans alınarak göstergebilim üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anımsama göstergesi, Edmund Husserl, İmge, 11 Eylül Müzesi

Abstract

The Search of the Meaning with Edmund Husserl in Relation to the 9/11 Museum As an Indication of Recollection

Although the dominance is a phenomenon that can be observed, it is difficult to determine its position theoretically and precisely. However, Michel Foucault argued that dominance influences the social spaces so that dominance with temporary configurations and discourse structures can make themselves visible (Srubar 2009 :201). In this context, it is not wrong to say that the space is an important element to be avoided the temporality and to resist the memory against the time.

One of the most important thinkers of the 20th century is Edmund Husserl whose ideas have contributed to making the analysis of philosophy, sociology, and psychology. The aim of the work is to analyse the National September 11 Memorial&Museum by using Husserl's phenomenology as a method. Thus, it is aimed to evaluate the museum, which is accepted as a memory place, with the reference to Husserl.

Keywords: Edmund Husserl, Image, Indication of Recollection, National September 11 Memorial&Museum

Giriş

İnsanoğlunun konuşmaya başladığı ilk andan itibaren anlamın varlığını temellendirmek mümkündür, zira dilde var olan kelime ve cümlelerin anlamı sayesinde insanoğlu

* Einsendedatum: 30.04.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

düşüncelerini ve duygulanımlarını aktararak iletişim içerisine girebilmiş ve etkileşim sağlamıştır.

Dil ile örüntülenen birçok görünüm mevcuttur. Söz konusu görünümlerden biri bellektir. Bellek, anımsama ve unutma olguları, bireysel açıdan olduğu kadar kolektif açıdan da birbirleriyle irtibatlıdır: Çünkü her şeyden önce hatırlamak bir süreçtir ve anımsama bu sürecin bir sonucudur. Devamlı hatırlama ile de bellek oluşmaktadır. Fakat bellek, kolayca gözlemlenebilen bir olgu değildir. Bellek, araştırmalar sonucunda somutluk kazanmakta ve belli bir sosyo-kültürel bağlamda anımsama eylemleri, eylemlerin içeriği ve işlevine dair varsayımlar türetilmektedir. Bu esnada ise kolektif bellek kültürel çalışmaların odak noktası haline gelmektedir (Erll 2005: 7).

Diğer yandan dilsel bilgiler bellekte bulunmaktadır ve modern dilbilimde dil, uzun süreli bellekte depolanan zihinsel bir bilgi sistemi olarak tanımlanmaktadır. Konuşmak ve konuşulanları anlamak için de bu bilgi sistemi aktive olmaktadır. Uzun süreli bellekte bilgiler ise ihtiyaç durumunda kısa belleğe geri çağrılmaktadır. Bu esnada dilsel bilgiler kelime üzerinden temsil edilmekte ve aktarılmaktadır (Schwarz ve Chur 2004: 13). Dolayısıyla kelimelerin anlam boyutu bireysel bellek için olduğu kadar toplumsal bellek için de aktif rol oynamaktadır. Bu bağlamda dil ile örtünen bir görünüme sahip olan bellek, bir bakıma mekâna bağlanırken aslında bugüne olduğu kadar geleceğe de tutunabilmektedir. Dolayısıyla bilinçli veya bilinçsiz şekilde mekânlara yüklenen anlamlar, geçmişten günümüze, kurgudan gerçeğe kısacası yaşamın her alanında bizleri çevrelemektedir. Anlam arayışı ve karmaşası içinde bulunan insan da anlamı imgeye dönüştürerek kavram haritasında şekillendirmekte ve dünya görüşünü oluşturmakta veya eklemektedir. Bu noktada belli bir görünüme ve anlama sahip olan 11 Eylül Müzesi'nin analizi yapılmaya çalışılacaktır.

Gösterge-Anlam İlişkisi

Her ne kadar anlam, 19. yüzyılda temellendirilmiş ve kuramsallaştırılmış ise aslında anlamın ortaya çıkışını insanın iletişim kurmaya başladığı andan itibaren irtibatlandırmak olanaklıdır. Çünkü ihtiyaçtan doğan iletişim, amaç doğrultusunda etki - tepki bağlamında gerçekleşmekte, bu durum ise iletişimde olan kişileri, söylenmek ve kastedilmek istenenin ardındaki anlam arayışına itmektedir. Dolayısıyla ihtiyaç, niyet, etki ve tepki ise anlamın oluşmasında aktif rol oynamaktadır. Anlam içerisinde düşünülmesi gereken diğer bir olgu ise imgedir, zira imge oluştuktan sonra anlamlandırma süreci başlamaktadır. Anlamlandırma ise simgeye dönüşmektedir. Buradaki simge dildir ve sembolik ağı söylemdir.

En genel tanımıyla iletişim aracı olarak ifade edilen dil, her türlü anlamı üretmekte ve insan yaşamını etkinlik alanları içerisinde sarmalamaktadır. Dilbilim çalışmalarında ise dil, Saussure ile yeni bir boyut kazanmış ve "bir göstergeler sistemi" olarak betimlenmiştir. Göstergebilim, en genel anlamıyla göstergeleri ve gösterge dizgelerini inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Amerikalı pragmatist filozof Charles Sanders Peirce'in düşüncelerinden hareketle de Moris ve Carnap sentaks, semantik ve pragmatiği göstergebilimi oluşturan unsurlar olarak kabul etmektedirler (Lyons 1991: 6).

II. Dünya Savaşı sonrası, Roland Barthes'in yazmış olduğu "Göstergebiliminin Öğeleri" adlı kitap, gösteren ile gösterilen arasındaki bağıntıya yeni bir soluk getirmiştir: Nesnenin anlamı sadece düzanlamında değil, aynı zamanda yer almış olduğu kültürel süreçlere göre de yananlamlar içermektedir. Yani gösterge, kültürel değerler veya ideoloji ile birbirine bağlanabilmektedir. Yananlamın veya ikincil derecedeki göstergenin varlığı ise toplumsal göstergebiliminin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bir gösterge, bir ideolojiyi bir söze veya imge içine sokabilmekte ve imleyebilmektedir (Gottdiener 2005: 31-31).

Husserl'in Fenomenoloji Kuramı

20. yüzyılın hiç kuşkusuz en önemli düşünürlerinden biri Edmund Husserl'dir. 1859-1938 tarihleri arasında yaşayan Alman filozofun günümüz dünyası için bu kadar önemli olmasının nedeni, Franz Brentano'nun öncülüğü yapmış olduğu fenomenolojiyi daha ileriye taşıyarak fenomen (görüngü) kavramına yeni anlayış getirmiş olmasıdır: Husserl'e göre görünen şey aslında görünenin anlamıdır ve anlam söz konusu algıya göre değişmektedir.

Husserl fenomenolojisinde *yönelimsellik* (Intentionalität) önemli bir rol oynamaktadır: İnsanda var olan bilgi ve bilgilerin tecrübe zemini aynı zamanda bir yönelim (Intentio) taşımaktadır ve bundan dolayı bir şeyi kastetmektedir. Bu esnada yönelim nesne ile irtibatlı durumdadır (Husserl 2003: 79 - 80). Yani yönelimsellik bir bakıma bilincin bir meseleye yönelimi ve birşeyle ilişkilendirme durumu olarak tanımlanmaktadır. Brentano'ya göre de yönelimsellik tecrübe ile nesne arasında kurulan iki terimli bir bağlantıdır (Zahavi 2014: 173). Bu bağlamda yönelimsellik, yaşantı (Erlebnis) kavramıyla irtibatlıdır. Fakat yaşantı kavramıyla bir olaydan ziyade o olaya dair algılayış ve duygulanımlar kastedilmektedir. Dolayısıyla yönelimsel yaşantıların tinsel ve bilinçsel olayları içerdiğinin söylenilmesi yanlış olmaz (Topakkaya 2007: 125-128).

Yönelimselliği belirleyen iki unsur bulunmaktadır: benzerlik ve nedensellik. Benzerlikte kastedilen şey sadece tabloda veya resimde gerçeğin temsil edilmesi değildir, zira kelimeler nesneleri temsil ederler fakat temsil ettikleri nesnelere benzemezler. Yani gösterge veya resim için temsil özelliği bilişsel alımlama yoluyla kazanılmaktadır. Fakat yine de bir nesneye ait bilincin oluşması için söz konusu nesnenin nedensel bir ilişki içinde olması gerekmektedir. Bu ilişki yönelimselliğin nedensellik özelliğini karşılamaktadır (Zahavi 2014: 170-172).

Husserl'in yönelimselliği ve fenomenolojisi için neoma önemli bir kavramdır ve algıda neoma aktif rol oynamaktadır (bkz. Husserl 1913: 180-182). Çünkü Husserl'e göre her eylemle bağlantılı bir neoma vardır ve şayet gerçek bir nesne var ise neoma söz konusu nesneye yöneliktir. Bir masal karakteri düşünüldüğünde de yine neoma mevcuttur, lakin yönelimin bir nesnesi yoktur. Fakat neoma sayesinde böyle bir edim bile yönlendirilmiş olmaktadır. Kısacası neoma yönelimsel olandır ve yönelimde neoma önemli bir rol oynamaktadır (Follesdal 2005: 161-162). Ayrıca her yönelimsel yaşantıda bir neoma ve neomada da nesneyle ilişkili bir mana mevcuttur (McIntyre ve Smith 2005: 221) ve mana bilinç tarafından deneyimlenmedikçe, yani paranteze alma işlemi gerçekleşmedikçe neomanın yargısız olması beklenilemez ve bu yüzden algı ve alımlamayı negatifleştirdiği de söylenebilir.

Husserl'e göre üç göstergenin varlığından bahsetmek de olanaklıdır: doğal göstergeler, yapay göstergeler veya anımsama göstergeleri ve dilsel göstergeler. Husserl, doğal göstergeyi fosil kemikler ile örneklendirirken, iletişimdeki fonksiyonlarına bakmaksızın her konuşmayı dilsel gösterge olarak kabul etmektedir. Yapay göstergeler diğer bir ifadeyle anımsama göstergeleri için ise belli bir ulusa ait bayrak örneğini vermektedir (de Palma 2008: 44). Bu noktada kişiye belli bir olayı hatırlatan anıtın da anımsama göstergelerinden biri olduğu söylenebilir (Sukale 1988: 34). Bu bağlamda Husserl'in göstergeler arasında yapmış olduğu ayrım ve belirlenimlerden hareketle, 11 Eylül Müzesi'nin bir anımsama göstergesi olduğu, aynı zamanda da toplumsal belleğin devamlılığı ve aktarımı için aktif rol oynadığı söylenebilir.

11 Eylül Sonrası Değişen İmge

Mekân üzerinden verilmek istenen anlam, yorumlama sürecinden geçerek manaya dönüşmektedir. Bu noktada kişiden kişiye değişen mana, kişinin duyusal ve bilişsel algısıyla daha da sübjektiflik kazanmaktadır. Dolayısıyla imge muğlak bir gerçeğe işaret etmektedir. Bu noktada araştırılması gereken şey, imgenin oluşum aşamasıdır. Diğer bir ifade ile, söz konusu muğlaklığın giderilmesi için imgenin oluşumuna neden olan olay ve olguların araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın arka planını oluşturan olaydan bahsetmek yerinde olacaktır.

Terörizm kavramı, 11 Eylül 2001 günü herkesin belleğine kazınan bir anlam kazanmıştır: Öyle ki terörizm en genel anlamıyla siyasi amaçlı bir şiddet biçimini tanımlayan ve özellikle toplum içerisinde aşırı korku ve güvensizlik gibi emosyonal reaksiyonların olduğu bir ortamı amaçlayan (Hirschmann 2001: 7) bir kavramken, 11 Eylül günü sadece ABD halkını değil, aynı zamanda tüm dünya konjonktürünü etkileyen bir olguya dönüşmüş ve olaylara dair farklı anlam ve algılar oluşmuştur. Dolayısıyla 11 Eylül olaylarının objektif bir anlamının olmadığının söylenilmesi yanlış olmaz. Anlam, ancak ilerleyen gün ve haftalarda tartışmalı olarak oluşturulmuş ve bu esnada tamamen yeni kavramlar seçilmiş ya da eski kavramlar yeni bir bağlama uyarlanmıştır (Nabers 2005: 308). Bağlam yeni bir düzenin de temelini oluşturmuş, saldırıları savaş ilanı olarak kabul eden ABD'nin yanında Almanya, Fransa, İngiltere gibi ülkeler yer almıştır. Bu esnada ise Afganistan, Irak, Kuzey Kore ve Sudan gibi ülkeler düşman olarak kabul edilmiş ve "haydut devletler" olarak adlandırılmışlardır (Özer 2009:194). Özetle 11 Eylül'den sonra uluslararası normların oluşumunda gerilim söz konusudur. Bu durum ise baskın amerikan söylemleriyle geçici olarak sabitlenmiştir: Savaş havası hakimdir, fakat bu savaş diğer savaşlardan farklı olacaktır.

Durum böyleyken Almanya'nın tepkisi ABD tarafından oluşturulan yeni hukuki kategoriler için tamamen olumlu olmamıştır. Fakat Almanya, ABD'nin teklif etmiş olduğu plana karşı ikna edici bir alternatif sunabilecek durumda da olamamıştır. Ayrıca Irak'taki savaş 11 Eylül 2001'den sonra söylemsel olarak inşa edilmiş, Afganistan'a müdahalede bulunulması ise uluslararası sistemin yeni niteliğinin bir ifadesi olmuştur. Almanya her ne kadar Afganistan'daki terörizmle mücadelede aktif rol oynasa da başlangıçta Irak'ta başarısız olmuştur. 2002 yılının başından itibaren de söylemde Alman ve Amerikan Hükümetleri arasındaki konumsal farklılıklar aşikâr olsa da Almanya Hükümetinin mutlak reddedici tutumuna dair demeçler söz konusu değildir. Aksine Almanya ABD'yi kendi geleneksel anlayışı ile belirlenen çerçevede karşılamış, böylelikle iş birliği mümkün olmuştur. Fakat bu iş birliği Almanya'nın normatif eylem

yönelimi ile sınırlı olmuştur (Nabers 2005: 308-309). Fakat iş birliğiyle uluslararası güvenliği yeniden sağlamak amacıyla girişilen bu küresel mücadele şimdiye kadar hedefinden sapmış, beklenilen etkiyi yaratamamıştır. Irak, her geçen gün insan hayatına mal olan uzun bir savaş olmuş ve beklenilenin aksine tehdit potansiyeli azalmamıştır (Kuntz 2007: 11-12). Üstelik ABD'nin saldırı sonrası Bush Doktrini ile önce Afganistan'a müdahalede bulunması, sonrasında ise Irak'ı işgal etmesi o ana kadar mevcut olan imgeyi değiştirmiş, yerellik ve azınlık kazanmış bir imgeye indirgemiştir: ABD artık *kurban* bir ülke değil, *kurbanlaştıran* bir devlet imajına sahip olmuştur. Bu bağlamda müdahaleler sonrası değişen imgenin istenilen şekilde düzenlenmesi için hafıza mekânına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Söz konusu ihtiyacın ise 11 Eylül Müzesi ile karşılandığını söylemek olanaklıdır. Öyle ki, 11 Eylül Müzesi ile yaralı bilinç anımsatılarak mağdur ve yaralı imgesi tekrar yaratılmıştır. Sonucunda ise Irak Savaşı, unutma ve hatırlama noktasında yüzleşilmeyen bir hesap olarak tarihteki yerini almakla kalmamış, aynı zamanda dünyayı ve gelecek kuşakları kendi içinde disipline eden 11 Eylül Müzesi'nin görünmeyen bir yüzü de olmuştur. Dolayısıyla 11 Eylül Müzesi, bir yandan kendi varlığını ortaya koyarken, diğer yandan ötekini konumlandırmakta ve geleceği kurucu bir ayrılık üzerinden irtibatlandırmaktadır.

11 Eylül Müzesi

Toplumsal bellek üzerinde kurulan tahakkümün ve kontrol mekanizmalarının aynı zamanda erkin şartlarını ve sonuçlarını algı içerisinde belirlediği yadsınamaz bir gerçekliktir. Özne üzerinde kurulan iktidar alanını evrensel haklar üzerinden meşrulaştırmak ve genişletmek için ise mekân önemli bir unsurdur. Diğer bir ifade ile söylemlerin eyleme dönüşme noktasında söz konusu bilince uygun mekân veya mekânları belirlemek, mevcut gücü kullanma ve dağıtma esnasında önem arz etmektedir. Bu noktada belleğin dönüşümü ve aktarımı için önemli bir unsur olan mekân, hakikatin tezahürü olarak kabulünü gelecek kuşaklara sunmaktadır.

Toplumsal belleği oluşturan ve devamını gelecek nesillere aktaran mekânlardan biri de 11 Eylül Müzesi'dir. 10 bin 220 metrelik bir alan üzerine inşa edilen müzede, İkiz Kuleler'den kalan sütunlar, saldırılarda yaşamını kaybedenlerin fotoğrafları ve eşyaları, kulelere çarpan uçakların parçaları ve olay günü çekilen videoların yer aldığı Ulusal 11 Eylül Müzesi'ni göstergebilim üzerinden okumak ve anlamak mümkündür, zira 11 Eylül Müzesi'nde yer alan eşyalar, fotoğraflar ve videolar birer gösterendir ve saldırıların yol açmış olduğu etkilere işaret etmektedir. Dolayısıyla 11 Eylül Müzesi Saussure tarafından tanımlanmış olan göstergeler sisteminde yer almaktadır. Fakat saldırılar sonrası duyusal ve bilişsel algıyla oluşan imge herkeste farklılık göstermektedir. İmgenin muğlaklığı ise saldırılar sonrası ABD'nin izlemiş olduğu dış siyasetten kaynaklanmaktadır. Bu noktada binaya yüklenen mana (Sinn) kişiden kişiye, toplumdan topluma farklılık göstermektedir.

Barack Obama tarafından 21 Mayıs 2014 tarihinde halka açılan, yaklaşık 700 milyon dolar fonun ayrımıyla dikkatleri ve tepkileri üzerine çeken bir mekânın, Ulusal 11 Eylül Hatıra Müzesi'ni Nora'ya referansla hafıza mekânı olarak adlandırmak da olanaklıdır. 1931 doğumlu Fransız tarihçi Pierre Nora hafıza mekânları kavramını öne atmış ve oldukça önemli, bir o kadar da ilginç araştırmaların kapısını aralamaya olanak sağlamıştır. Hafıza Mekânları adlı kitabında da hafıza mekânı kavramının tanımını şu şekilde yapmıştır:

> ... mekân ya da zaman, mekân ve zaman - içinde her şeyin değerli olduğu, simgesel ve anlamlı olduğu bir çember belirlenir. Bu anlamda hafıza mekânı ikili bir yerdir; kendi üzerine kapalı, kimliği içine kapanıp kalmış, adı üzerine kıvrılmış, ama geniş anlamlara açık bir taşkınlık mekânı. (Nora 2006: 37)

Bu bağlamda görünüm ve hakikat ikileminden hareketle, 11 Eylül Müzesi'nin hafıza dönüşümü ve hakikatin temsili sayılması için ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, hafıza mekânları tarih ve bellek diyalektiği üzerinden Pierre Nora referans alınarak irdelenmeye çalışıldığında, tarih ile belleğin sınırları çizilebilmektedir:

> Hafıza, tarih: Bunlar eş anlamlı değildir, hatta onları birbirleriyle zıtlaştıran çok şey vardır. Hafıza her zaman yaşanan gruplar tarafından üretilen yaşamın kendisidir. Bu amaçla, hafıza anımsama ve unutma diyalektiğine açık, onların sürekli biçim değiştirmelerinden habersiz, her türlü kullanımlara ve el oyunlarına karşı duyarlı, uzun belirsizliklere ve ani dirilmelere elverişlidir ve devamlı bir gelişim halindedir. Tarih ise artık bulunmayan şeylerin yeniden oluşturulmasıdır, ama hep sorunlu ve eksiktir: Hafıza, her zaman güncel bir olay, sürekli şimdiki zamanda yaşayan bir bağdır; tarih, geçmişin bir tasavvurudur. Hafıza sadece onu güçlendiren ayrıntılarla uyuşur, çünkü duygulara dayalı ve sihirlidir; buğulu, karışık, iç içe geçmiş, kabataslak, özel ve simgesel anılardan beslenir: Her tür aktarıma, perdeye, sansüre ve yansıtmaya karşı duyarlıdır. Tarih ise zihinsel ve ayrıştırıcı bir iştir, bu yüzden de analiz, söylem ve eleştiriyi gerektirir... Hafıza somuta, uzama, harekete, imgeye ve nesneye kök salmıştır. Tarih sadece zamansal sürekliliklere, gelişmelere ve nesnelerin ilişkisine bağlıdır. Hafıza bir mutlaktır, fakat tarih sadece göreceli olanı bilir. (Nora 2006: 19)

11 Eylül Müzesi, Nora üzerinden tekrar düşünüldüğünde, tarihin olaylara, belleğin ise mekânlara bağlandığı anlaşılmaktadır. Bu noktada hafıza mekânlarının amacı, unutmayı engelleyerek soyut olanı somutsal bir uzama yaklaştırmak, onu yer aldığı düzende sabitlemeye çalışmaktır, zira en duyarlı tecrübelere hitap eden hafıza mekânları, sembolik ve işlevsel anlama da sahiptir (Nora 2006: 31 - 36). 11 Eylül Müzesi sembolik anlam ile düşünüldüğünde ise, 11 Eylül saldırıları sonrasında "Terörle Mücadele" söyleminin kolektif bir söyleme taşınmasıyla, eylemi somut bir uzama sokan günümüz hafıza mekânlarından biri ve Husserl'e referansla görüntüsü üzerinden görünüm yaratan bir anımsama göstergesi olduğu söylenebilir. Görünümün temsili ise Afganistan ve Irak gibi devletlerin "Haydut Devletler" olduğu ve bu yönde bir gösterene sahip olmaları istenmesidir. Fakat Husserl'in kuramına göre ABD'nin amaç ile sonuç arasındaki bağıntısı ele alındığında, Afganistan ve Irak'ın öz kavramına denk düştüğünü, algının değişimine ise neomaların sebep olduğunu söylemek mümkündür. ABD demokrasi ve terörizmle savaş sloganlarıyla Ortadoğu'nun kalbine yerleşme imkânı bulmuş ve böylelikle de petrol rezervlerine sahip olarak gelecekteki çıkarlarını koruma altına almıştır. Amerikan medyasının ise ABD çıkarlarına göre hareket etmesi ve Irak halkının işkence ve zulme uğramasının basın ve özellikle fotoğraflar ile kamuoyuna fazla sızmaması nedeniyle, toplumda ABD aleyhine neomalar oluşmamış, dolayısıyla Irak'ın işgali sömürülen devlet olarak belleklerimize işlenmemiştir. Halbuki 11 Eylül saldırıları esnasında ve sonrasında yansıtılan fotoğraflar, videolar ve söylemler ile ABD'ye saldıranlara karşı güçlü bir manipülasyon oluşturulmuş, ABD'nin terör kurbanı bir devlet olarak diğer ülkelere saldırma hakkına sahip olduğu vurgulanmıştır. Sonucunda ise Irak ilk önce bellekte işgal edilmiştir. Günümüzde ise Irak, göstergebilimsel toplum haline dönüşerek, emperyal güçlerin sömürge belleği günümüze taşınmıştır. Bu noktada asıl niyetin gizlenmesi için, imgeler oluşturulmuştur, zira her şeyden önce öznenin kavram haritasına göre dünya görüşü oluşmakta ve gerçekliği ona göre algılamaktadır. Dolayısıyla bu konuda söylemlerin ve manipülasyonların çokluğu aslında ABD'nin

mevcut kavram haritasında lehte imge oluşturmaya çalıştığını göstermektedir. Bunu yaparken de ötekini konumlandırarak haklılığına küresel bir kimlik edindirme çabasında olduğu söylenilebilir.

Sonuç

Sonuç olarak, tarih yaşanmışlıklara, bellek ise mekânlara bağlanmaktadır. Mekânlar ise sürekliliği sabitleyen unsurlardır ve artık hafıza mekânlarının varlığından söz etmek mümkündür. 11 Eylül saldırıları sonrası sürekli tekrarla kendini ortaya koyan yaralı bilincin mekânı ise 11 Eylül Müzesi'dir. 11 Eylül Müzesi ile de aslında imgeyi oluşturan duyusal alana müdahale edilmiş, ABD'nin olaylar sonrası izlemiş olduğu dış politikanın haklılığı gösterge yoluyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca ABD'nin Afganistan ve Irak'a saldırıları sonrası değişen imgeyi, 11 Eylül Müzesi'nin yapımı ve halka açılışı ile tekrar düzenlemeye çalıştığı söylenebilir.

11 Eylül Müzesi, kurucu bir ayrılık ile geçmişle yüzleşmeye imkân veren bir mekândır ve müzenin görüntüsü üzerinden bir görünüm yaratıldığı söylenebilir: Görünümün temsili terör ve bu terörden zarar gören ABD halkıdır. Fakat diğer yandan, 11 Eylül Müzesi'nin kendi görüngüsü altında Irak Savaşı'nda yitirilen binlerce canın uslamlanması için oluşturulan bir mekân olduğunun da söylenilmesi yanlış olmaz. Dolayısıyla görünümün bir yanılsama olduğu ve bu yanılsamaya neomaların neden olduğu söylenebilir, zira 11 Eylül saldırıları sonrası, Afganistan'a müdahalede bulunulması ve Irak'ın işgal edilmesi farklı algılara yol açmış ve bu durum neomaların oluşmasına neden olmuş, sonucunda ise beklenilen kolektif bellek oluşmamıştır. Dolayısıyla 11 Eylül Müzesi'ni aynı zamanda neomaların mekânı olarak adlandırmak mümkündür. Ayrıca söz konusu olaylar, Afganistan ve Irak halkının da bir zihin durumunu oluşturmakta ve 11 Eylül Müzesi'ne dair bir göndermede bulunmaktadır. Yani olaylar ve mekân arasında yönelimselliği belirleyen ve gösteren bir nedensellik söz konusudur. Dolayısıyla her ne kadar 11 Eylül Müzesi ABD halkının olaylara dair üzüntü, kederini ve unutmayacağı bir günü temsil ediyor olsa da aslında Afganistan ve Irak halkı için de müze aynı şekilde yönelimsel yaşantının bir göstergesidir.

Kaynakça

de Palma, Vitterio (2008): Husserls Phänomenologische Semiotik (1. Logische Untersuchung). (Hrsg. Otfried Höffe), *Logische Untersuchungen*, Berlin, s. 43-59.

Erll, Astrid (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, http://www.beck-shop.de/fachbuch/leseprobe/9783476018939_Excerpt_001.pdf (Erişim Tarihi: 05.12.2017).

Follesdal, Dagfinn (2005): Husserl's Notion of Neoma (Edited by Rudolf Bernet, Donn Welten and Gina Zavota), The web of meaning : language, noema, and subjectivity and intersubjectivity, https://books.google.com.tr/books/about/Edmund_Husserl_The_web_of_meaning_langua.html?id=t5uUvRxaDwMC&redir_esc=y (Erişim Tarihi: 29.04.2018).

Gottdiener, Mark (2005): *Postmodern Göstergeler: Maddi Kültür ve Postmodern Yaşam Biçimleri*, (Çev. Hakan Gür, Arhan Nur, Erdal Cengiz), İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

Hirschmann, Kai (2001): Terrorismus in neuen Dimensionen – Hintergründe und Schlussfolgerungen,www.bpb.de/apuz/25824/terrorismus-in-neuen-dimensionen?p=all, Erişim Tarihi (25.04. 2018).

Husserl, Edmund (1913): Ideen zur einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, https://zeitfuerdich.files.wordpress.com/2014/01/husserl-ideen-zuc2b4r-reinen-phaenomenologie.pdf (Erişim Tarihi: 26.04.2018).

Husserl, Edmund (2003): *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders*, (Çev. Harun Tepe), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları:.

Kuntz, Friederika (2007): *Der Weg zum Irak-Krieg Groupthink und die Entscheidungsprozesse der Bush-Regierung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. .

Lyons, John (1991): "Bedeutungstheorien", (Hrsg. Hugo Steger und Herbert Ernst Wiegand) *Semantik-Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Berlin&New York, s. 1-23.

McIntyre, Ronald&Smith David Woodruff (2005): Husserl's Identification of Meaning and Neoma, The web of meaning : language, noema, and subjectivity and intersubjectivity,https://books.google.com.tr/books/about/Edmund_Husserl_The_web_of_meaning_langua.html?id=t5uUvRxaDwMC&redir_esc=y (Erişim Tarihi: 29.04.2018).

Nabers, Dirk (2005): *Allianz gegen den Terror Deutschland, Japan und die USA*, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Nora, Pierre (2006): *Hafıza Mekânları* (Çev. Mehmet Emin Özcan). Ankara: Dost Kitabevi.

Özer, Ahmet (2009): 11 Eylül, Bölünen Dünya, Huntington ve Çatışma, *Toplum ve Demokrasi* 3(5), s. 191-210**.**

Topakkaya, Arslan (2007): E. Husserl'de Noema Ve Noesis Kavramları. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı: 7, s. 121-136 (http://www.flsfdergisi.com/sayi7/121-136.pdf) (Erişim tarihi: 27.04.2018)

Schwarz, Monika&Chur, Jeannette (2004): *Semantik: Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Srubar, Ilja (2009): *Kultur und Semantik*, Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften.

Sukale, Michael (1988): *Denken, Sprechen und Wissen: Logische Untersuchengen zu Husserl und Quine*, Tübingen: J.C.B. Mohr Verlag.

Zahavi, Dan (2014): Yönelimsellik ve Bilinç (Çev. Çağlar Koç), *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi,* Sayı 22, s. 167-182.

Diyalog 2018/1: 270-277

Internationale linguistische Konferenz stärkte erneut die Rolle der deutschen Sprache in Mitteleuropa

Jan Čapek, Pardubice

Professor Max Siller von der Universität Innsbruck als Plenarredner über die onomastischen Fehler in germanischen Heldensagen im historischen Saal von Dačický-Haus in Kuttenberg
Foto: *Fotoarchiv der Universität Pardubice*

Der Lehrstuhl für Fremdsprachen der Philosophischen Fakultät der Universität Pardubice veranstaltete schon zum siebtem Mal seine traditionelle "bienale" internationale Konferenz "Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext" zum aktuellen Thema Multikulturalismus in allen möglichen Erscheinungen, Dimensionen, Engpässen sowie Konsequenzen. In Bezug auf die Tradition der vorherigen erfolgreichen Begegnungen hat man ein großes Interesse von Akademikern an der aktiven Teilnahme auch im Jahre 2017 erwartet, und zwar nicht nur aus der Tschechischen Republik, sondern auch vor allem aus dem Ausland. Nach Pardubice kamen zu vorherigen Konferenzen mit ihren Präsentationen Wissenschaftler aus zahlreichen europäischen Ländern sowie aus anderen Kontinenten (Ägypten, Belarus, Deutschland, Georgien, Indien, Italien, Kroatien, Moldawien, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Slowakei, Slowenien, Spanien, Türkei, Ungarn, Ukraine, USA) und auch diesmal meldeten sich fast fünfzig Akademiker aus fünfzehn Ländern. Neben der Tschechischen Republik waren es Belarus, Bulgarien, Deutschland, Georgien, Indien, Moldawien, Österreich, Polen, Portugal, Russland, Slowakei, Spanien, Türkei und Ukraine, jedoch mussten die russische Teilnehmerin sowie alle vier angekündigten georgischen Teilnehmerinnen

Einsendedatum: 08.02.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

wegen unerwarteter institutioneller Schwierigkeiten im letzten Moment ihre aktive Teilnahme absagen. Viele von diesjährigen Teilnehmern gehörten schon zu "Veteranen" oder Stammgästen der Tagung und vertieften damit die schon seit Jahren bestehenden Kontakte oder gar Kooperationen aufgrund der unterzeichneten bilateralen Erasmus-Verträge, wie zum Beispiel Ali Osman Öztürk von der Universität Konya, mit der der Lehrstuhl für Fremdsprachen der Universität Pardubice einen regen Dozenten- und Studentenaustausch pflegt. Sein Beitrag widmete sich den kritischen Überlegungen zur männlichen Doppelmoral in der Rezeption des Spielfilms "Shirins Hochzeit" in den türkischsprachigen Deutschlandliedern sowie anschließenden Protesten rechts-extremistischer türkischer Kreise in der Türkei bzw. in Köln vor dem WDR-Funkhaus nach der Erstsendung des Spielfilms.

Internationale Teilnehmer einer Konferenzsektion an der Universität Pardubice.
Foto: *Fotoarchiv der Universität Pardubice*

Es wurden unterschiedliche aktuelle Themen behandelt.

Die meisten Fachreferate, die im Oktober 2017 behandelt wurden, widmeten sich germanistischen Themen, vor allem auf dem Gebiet der deutsch-slawischen Kontakte auf unterschiedlichen Ebenen. Ein kleinerer Teil der Beiträge hat die Problematik der Anglistik vertreten. Konkrete Inhalte und Themen von fachlichen Konferenz-präsentationen bildeten Literatur und Theater (Bulgakow und Gogol, Hoffmann, Struhar, Handke, Winkler), Linguistik und ihre gegenwärtige dominante Phänomene, Manipulationen in Medien, interkulturelle Kompetenzen beim Dolmetschen von Interviews, sprachliche Ausbildung der Migranten in Deutschland, Einsprachigkeit und Diglossie im historischen Kontext Ostmitteleuropas, der Wandel der deutschen Sprache in der multikulturellen Gesellschaft, inter- und transkulturelles Lernen im fremdsprachigen Literaturunterricht, politische Symbolik in der sozio-kulturellen Kommunikation, interkulturelle und pragmatische Aspekte der Übersetzung in

Werbetexten, Problematik der interkulturellen Kompetenz in der schriftlichen Kommunikation und E-Mail-Korrespondenz zwischen Lehrenden und Studierenden, Regionalität in der fremdsprachlichen Literaturvermittlung, Ort- und Raumverständnis in der Belletristik, interdisziplinäre, interkulturelle und internationale Projektarbeit zwischen Universitäten im Landeskundeunterricht, deutsch-belarussische Animositäten in der Geschichte und deren Überwindung einschließlich der NS-Zeit, Internationalisierung in der Bildung, kulturelles grenzüberschreitendes Dreiländereck Grodno (Belarus, Polen, Litauen), Deutsch und seine Veränderungen infolge der multikulturellen Gesellschaft, Übersetzung aus der Perspektive von lateinamerikanischen interkulturellen und transkulturellen Theorien sowie viele andere interessante Themen der aktuellen Forschung auf dem Gebiet der Germanistik, Anglistik, Literatur, Linguistik sowie Geschichte in Verbindung mit gegenwärtigen interkulturellen und transkulturellen Faktoren, wie zum Beispiel die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz für internationale Mobilität, politische Symbolik in der soziokulturellen Kommunikation, Konstruktion der kollektiven Identität, Analyse der doppelten Moral in Liedern bzw. interkulturelle Aspekte in Werbetexten.

Die Konferenz eröffnete der Tag der deutschen Sprache

Wolfgang Zuleger und sein eindrucksvolles Zeugnis über die Tschechen in Wien
Foto: *Fotoarchiv der Universität Pardubice*

Die Konferenz eröffneten vor dem zahlreichen internationalen Publikum der Vizerektor für Entwicklung der Universität Pardubice Prof. PhDr. Petr Vorel, CSc., und der Dekan der Philosophischen Fakultät, Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. In ihren Reden erwähnten sie die thematische Wichtigkeit der Konferenz sowie deren Aktualität in der zeitgenössischen globalisierten Welt. Sie begrüßten alle Teilnehmer und wünschten ihnen einen angenehmen Aufenthalt in Pardubice, verbunden mit vielen Möglichkeiten, neue Informationen sowie Kenntnisse aus fachkundigen Präsentationen im Rahmen des offiziellen Konferenzprogramms sowie außerhalb der wissenschaftlichen Quellen in der Form von informellen bilateralen oder multilateralen freundschaftlichen Begegnungen mit Kollegen während der von den Organisatoren sorgfältig vorbereiteten gesellschaftlichen Begleitveranstaltungen zu finden.

Der erste Konferenztag wurde als “Der Tag der deutschen Sprache” konzipiert, mit dem Ziel die Rolle des Deutschen als einer traditionellen Verständigungssprache (“lingua franca”) im mitteleuropäischen Raum zu stärken und seine jetzige Funktion als wirtschaftlich und beruflich zweitwichtigste Fremdsprache nach dem Englischen zu betonen, wobei Deutsch in Gefahr ist aus der globalen bzw. lokalen Sicht durch Spanisch, Französisch, Chinesisch oder Arabisch aus der Rolle der zweiten Fremdsprache nach dem Englischen verdrängt zu werden. Die praktische Beherrschung des Deutschen, mindestens auf dem kommunikativen Niveau (zwischen A2 - B2 des Europäischen Referenzrahmen) bietet jedoch viele komparative Vorteile und Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt im mittel- und osteuropäischen Raum, da hier sehr viele Konzerne, Firmen, Betriebe sowie Institutionen aus deutschsprachigen Ländern agieren. Dies betrifft in einem erhöhten Maße die Tschechische Republik, wo etwa 250 000 Arbeitnehmer für deutsche Firmen direkt oder indirekt beschäftigt sind, aber auch andere Länder, die keine unmittelbare Grenze mit dem deutschsprachigen Raum haben, wie z.B. Bulgarien, Rumänien, Moldawien, Ukraine, Balkanländer des ehemaligen Jugoslawiens oder Weißrussland. Dort überall ist die deutsche, österreichische oder schweizerische Wirtschaft präsent und aktive Deutschkenntnisse werden verlangt, obwohl der Deutschunterricht manchmal vernachlässigt wird und Deutsch andere Arten und Formen der Förderung braucht (Botschaften, Goethe-Institute, Verein Deutsche Sprache und andere gemeinnützige Organisationen und Initiativen), um ihre traditionelle Position aufrechtzuerhalten. Interessante und spannende Vorträge und Präsentationen (Einige Gründe, Deutsch zu mögen; Die deutsche Sprache angesichts von Globalisierung, Anglo-Amerikanisierung und Verdrängung; Firma Stäubli - 125 Jahre auf dem Markt; Deutsch-spanisch-tschechische Stereotype; Tschechen in Wien sowie überregionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit im schulischen Bereich) wurden neben dem internationalen Konferenzpublikum vor allem der breiten Öffentlichkeit, Studenten, Schülern und regionalen Germanisten gewidmet und auf die Stärkung des Deutschen in Böhmen bzw. **e**uropaweit gezielt.

Autorenlesung des Schriftstellers, Dramatikers und Regisseurs iranischer Herkunft Pedro Kadivar
Foto: *Fotoarchiv der Universität Pardubice*

Auch bedeutende Schriftsteller nahmen an der Konferenz teil

Aus diesen Gründen waren im Rahmen des "Tages der deutschen Sprache" unter den Referenten nicht nur Akademiker vertreten, sondern auch Vertreter der lokalen High-tech-Industrie, der tschechisch-deutschen Organisationen sowie Zeitzeugen und Nachkommen der tschechischen Wiener Enklave, Künstler wie der deutsch-französische Schriftsteller, Dramatiker und Regisseur iranischer Herkunft Pedro Kadivar, der sich in seinen Texten und Inszenierungen vor allem mit der brisanten aktuellen Integrationsproblematik der Migranten in eine andere (manchmal ganz unterschiedliche) kulturelle sowie sprachliche Gemeinschaft beschäftigt. Er kann dabei von seiner eigenen Biographie ausgehen, denn er hat als sechzehnjähriger seine Heimat Iran verlassen und ist nach Frankreich ausgewandert. Dann hat er in Deutschland studiert und später auch in Berlin beruflich Fuß gefasst.

Eröffnung der Samstagtagung durch den Plenarvortrag Professor(s) Max Sillers von der Universität Innsbruck im Dačický-Haus in Kuttenberg
Foto: *Fotoarchiv der Universität Pardubice*

Seinen eindrucksvollen emotionalen Auftritt sowie Autorenlesung aus seinem frisch erschienen Buch "Das kleine Buch der Migrationen" setzte thematisch der beliebte tschechische Schriftsteller und zweifacher Literaturpreisträger von "Magnesia Litera" (2012 a 2017, die höchste tschechische Auszeichnung für Literatur in der Kategorie Prosa) Marek Šindelka fort, und zwar mit der Unterhaltung und Autorenlesung aus seinem letzten Buch "Materialverschleiß" (tschechischer Originaltitel "Únava materiálu"), das sich ebenfalls voll der Migration widmet und mit minutiöser Genauigkeit den illegalen Weg eines jungen syrischen Migranten und seines Bruders durch Europa mit alltäglichen Sorgen und Gefahren beschreibt. Der junge Schriftseller (Jahrgang 1984) ließ ohne Einschränkungen in seine Autorenwerkstatt einsehen und machte die anwesenden Zuhörer mit seinen Inspirationen, kreativen Vorhaben sowie

durch Übersetzungen seiner Texte bzw. durch Erfahrungen mit ausländischen Lesern und ihren teilweise ganz unterschiedlichen Rezeption seiner Texte vertraut. Er hat ebenfalls die realen Hintergründe sowie eigene innerliche Anlässe für das Verfassen seines so intensiven und expressiven Textes über den Weg von jugendlichen arabischen Kriegsmigranten durch Europa dargestellt (eigene authentische Erlebnisse, Hassdiskussionen im Internet, Menschenhandel sowie Handel mit menschlichen Organen).

Plenarvortrag und Exkursion Kuttenberg

Eine von den Teilnehmern hochgeschätzte Bereicherung der Tagung war der Besuch der historischen Stadt Kuttenberg (Kutná Hora), einst der zweitwichtigsten Stadt Böhmens, wohlhabend und lebhaft durch den Silberbergbau sowie durch die berühmte Prägung des Prager Groschen (im deutschsprachigen Raum auch als Böhmischer Groschen bekannt) seit 1300, einer wertvollen mittelalterlichen Währung, die auf dem ganzen mitteleuropäischen Gebiet gültig war und gerne als stabile Währung angenommen wurde. Die Altstadt verbirgt zahlreiche architektonische Juwelen und gehört zum UNESCO-Weltkulturerbe.

In einem der ältesten Häuser, dem Dačický-Haus (benannt nach seinem ehemaligen Inhaber, dem Renaissance-Dichter, Lebenskünstler und Schürzenjäger Mikuláš Dačický von Heslov), fand dann der Plenarvortrag "Onomastische Fehler beim interkulturellen Transfer germanischer Heldensagen" statt, vorgelesen mit atemberaubenden Visualisierungen durch den Professor der Mediävistik Max Siller von der Universität Innsbruck im repräsentativen Saal des Bildungs- und Präsentationszentrums. Sein Vortragsthema widmete sich der deutschen Heldenepik des Hoch- und Spätmittelalters (Nibelungenlied, Hildebrandslied mit Dietrich von Bern u.a.), vor allem den Ereignissen des "heroic age" - also den kriegerischen Taten herausragender, zuweilen historisch bekannter Gestalten germanischer Völkerschaften der Völkerwanderungszeit vom 4.-6. Jahrhundert.

Professor Siller wies dabei auf bestimmte Schauplätze der Handlung hin, die sich teilweise auf dem deutschen Sprachgebiet befinden, jedoch oft auf benachbarte und fernere fremde Länder verweisen nur die entsprechenden Toponyme erschienen, in mehr oder weniger "eingedeutschter" Form. Diese Tatsache könnte in bestimmten Fällen zu Verwechslungen oder geographischen Identifikationsproblemen führen, die wahrscheinlich schon zu Zeiten der Dichtungen entstanden sind. Alle Ausführungen als Ergebnisse langjähriger Forschung sowohl in Texten als auch vor Ort schienen logisch und plausibel zu sein und entdeckten ganz neue historisch-geographische Zusammenhänge in der Rezeption der Heldensagen.

Die fachkundige Exkursion begann gleich im Dačický-Haus, wo neben historischen Sälen weitere interessante Ausstellungen, Exponate sowie audiovisuelle Präsentationen zu sehen sind. Bei der anschließenden Exkursion durch die Altstadt entdeckte man im angenehmen Oktobersonnenschein alle mittelalterlichen baukünstlerischen Schätze der Stadt, unter anderem zum Beispiel den Dom der heiligen Barbara, die Kirche des heiligen Johannes von Nepomuk, die Synagoge, den Steinernen Brunnen, das Steinerne Haus, das Jesuitenkolleg oder die Burg.

KonferenzteilnehmerInnen bei der Exkursion in Kuttenberg
Foto: *Fotoarchiv der Universität Pardubice*

Die Pardubicer Konferenz mit dem Tag der deutschen Sprache ist schon eine traditionelle Plattform für intensive Treffen geisteswissenschaftlicher sowie linguistischer Fächer und Sprachen geographischer, wirtschaftlicher, politischer und kultureller Dimensionen. Durch den starken Akzent auf die Germanistik stärkt sie Deutsch auf der lokalen, überregionalen sowie europa- und weltweiten Ebene, schafft oder vertieft günstige Voraussetzungen für die nächste langfristige Existenz von akademischen Partnerschaften bzw. menschlichen, fachlichen oder institutionellen gegenseitigen Beziehungen. Dank der geographischen Lage im Herzen Europas und der dauerhaften aktiven bilateralen akademischen Kooperationen (Erasmus+) stellt sie eine Brücke dar zwischen Ost und West, Nord und Süd sowie zwischen EU-Ländern und anderen Staaten. Für die regionalen Schulen und Institutionen bietet sie eine Gelegenheit, hochkarätige aktuelle Vorträge und Präsentationen vor allem in Deutsch, aber auch in Englisch zu erleben. Darüber hinaus bot die dreitägige Konferenz eine ausgezeichnete Basis für eine Präsentation der Kampagne zur Erhaltung des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Tschechien *"Šprechtíme"* (umgangssprachlich tschechisch so etwas wie "lasst uns Deutsch sprechen"), die 2011 die deutsche Botschaft in Prag, das Goethe-Institut Prag und das Österreichische Kulturforum ins Leben gerufen haben.

Zur gelungenen Organisation der Konferenz und Zufriedenheit der Teilnehmer sowie zur Absicherung aller notwendigen begleitenden Angelegenheiten auf einer europäisch standardisierten Ebene haben auf herausragende Weise auch Organisationen und Sponsoren beigetragen. Neben der Botschaft der BRD und dem Verein Deutsche Sprache waren es ebenfalls die Pardubicer Region, der Magistrat der Stadt Pardubice sowie die lokalen Firmen Stäubli Systems, Pavlik CZ und Enteria.

Dank den Geldgebern und Sponsoren war es möglich, die Autorenlesungen zu organisieren sowie die persönliche Teilnahme einiger Vortragender aus Deutschland, Spanien und Weißrussland zu unterstützen. Ohne die Übernahme der Reise- und Aufenthaltskosten wären die Visaerteilung und damit auch die Anwesenheit einiger

Kollegen auf der Konferenz ausgeschlossen gewesen. Darüber hinaus hätten der repräsentative, gesellschaftliche und gastronomische Konferenzrahmen sowie das interessante kulturelle Begleitprogramm während der ganzen Tagung kaum sichergestellt werden können.

Diyalog 2018/1: 278-284

Tagungsbericht: *XI. Internationaler Kongress der Germanisten Rumäniens*

Erika Verešová, Istanbul

Der von der GGR (Gesellschaft der Germanisten Rumäniens), von der Universität Oradea und von der Christlichen Universität Partium veranstaltete 11. Internationale Kongress der Germanisten Rumäniens fand zwischen 04.–07. Juni 2018 in Oradea statt. Als Mitveranstalter sollen das Bürgermeisteramt der Stadt Oradea, das Institut für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas e. V. (IKGS), das Forschungszentrum Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa (FZ DiMOS), das Hungaricum – Ungarisches Institut der Universität Regensburg und das Deutsche Institut an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz erwähnt werden. Neben dem Hauptförderer der Tagung, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) hatten die Veranstaltung auch die Banca Comercială Română und Selgros România unterstützt.

Die festliche Eröffnung des Kongresses erfolgte im Festsaal des Großwardeiner Rathauses, wo – nach der Begrüßung der KongressteilnehmerInnen und nach der musikalischen Einlage – die ersten Plenarvorträge von *Detlef Haberland* (Universität Oldenburg / Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, Oldenburg) und von *Andrea Seidler* (Universität Wien, Wien) vorgeführt wurden. Detlef Haberland widmete sich in seinem Vortrag dem Thema "1918 – Literatur im Umbruch. Der Anteil des östlichen Europas", Andrea Seidler sprach über "Die Wiener ungarische Presse der Nachkriegszeit (1919 –)".

Am Nachmittag setzten sich die einzelnen Sektionen zusammen. Die sprachwissenschaftlich ausgerichteten Sektionen behandelten die Themen: 1.1. Theoretische und angewandte Linguistik; 1.2. Varietäten- und Kontaktlinguistik. Der Literaturwissenschaft wurden drei Sektionen zugeordnet: 2.1. Literatur und Literaturwissenschaft heute; 2.2. Erinnerungsorte in südosteuropäischen Literaturen im Vergleich; 2.3. Raumnarratologie. Die didaktisch orientierten Sektionen ("Didaktik des Deutschunterrichts") richteten sich auf die Themen: 3.1. Herausforderungen des historischen und sozialen Kontextes an die Didaktik der deutschen Sprache und Kultur; 3.2. Diskussionsforum zum Thema: (Rumänische) Germanistik am Scheideweg zwischen Sein und Schein. Kritischer Ausblick.

Neben den drei allgemeinen Forschungsgebieten (Sprach- und Literaturwissenschaft, Didaktik) erschienen weitere drei Forschungsgebiete mit spezieller Ausrichtung. Unter dem Schwerpunkt "Interkulturalität in Aktion" hat man Themen wie: 4.1. Interreferenţialităţi cultural-literare româno-germane. Geteilte, gemeinsame Welt: Nebeneinander und Miteinander in Rumänien; 4.2. Deutsch-ungarische Kulturtransferprozesse im mitteleuropäischen Raum, behandelt. Das

Einsendedatum: 20.06.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

Forschungsgebiet "Übersetzungswissenschaft und Konferenzdolmetschen" wurde in die Sektion 5 zugeordnet. Schließlich haben sich NachwuchswissenschaftlerInnen in der Sektion 6 – "Forum junger ForscherInnen" versammelt.

In dem vorliegenden Tagungsbericht widme ich mich nur drei Sektionen – der Sektion 2.2. Erinnerungsorte in südosteuropäischen Literaturen im Vergleich, der Sektion 2.3. Raumnarratologie und der Sektion 4.2. Deutsch-ungarische Transferprozesse im mitteleuropäischen Raum –, derer Vorträge ich innerhalb des Kongresses besucht habe.

Erster Tag des Kongresses

An dem ersten Tag wurden in der Sektion 2.2. Erinnerungsorte in südosteuropäischen Literaturen im Vergleich sieben Vorträge gehalten:

Szabolcs János (Christliche Universität Partium, Oradea) behandelte das Thema "Erinnerungsorte und Geschichtserinnerung im siebenbürgisch-deutschen Theater des 18.–19. Jahrhunderts". In seinem Vortrag hat er sich auf die Zusammenhänge von Erinnerung, Gedächtnis und Identität bezogen. Am Beispiel des siebenbürgisch-sächsischen Theaters im 18. und 19. Jahrhunderts hat er das damals modisch gewordene Wiederbeleben der Vergangenheit als kollektives Gedächtnis präsentiert und die Tatsache hervorgehoben, dass im Bezug auf die Vergangenheit in Sachsen-Siebenbürgen und in Ungarn verschiedene Rezeptionen vorhanden sind.

András F. Balogh (Eötvös-Loránd-Universität, Budapest / Babeş-Bolyai-Universität, Cluj-Napoca) widmete sich in seinem Vortrag "Sprachkampf und Erinnerungsort. Stephan Ludwig Roth auf dem Burgberg in Klausenburg" der Gedächtnisforschung und kollektiv geprägten Erinnerungsorten in Südosteuropa. Der sich für die Modernisierung des teilweise deutschsprachigen Siebenbürgens einsetzende Stephan Ludwig Roth war ein Opfer der damaligen ungarischen Hegemonie gewesen und seine Lebensgeschichte kann als Paradebeispiel für die politischen Verhältnisse im multiethnischen Siebenbürgen des 19. Jahrhunderts gezeigt werden.

Enikő Dácz (Christliche Universität Partium, Oradea) hat über "´Die kleine Stadt der behäbigen Pfefferkuchenhäuschen´. Kronstadt als geteilter europäischer Erinnerungsort" vorgetragen. In ihrem Beitrag hat sie Kronstadt aus verschiedenen Perspektiven und als Summe bestimmter Ideologien dargestellt. Die deutsche, ungarische und rumänische Identitätsmustern der Stadtbevölkerung wurden miteinander verglichen und es wurde in diesem Bezug auf das Theaterleben der Stadt reflektiert.

Iulia-Karin Patrut (Europa-Universität, Flensburg) wählte zum Thema ein kleines Dorf in Rumänien namens Birthälm, das heutzutage als präferierte Turistendestination des Landes gilt. In ihrem als "´Paradiesgärtlein des Sachsenlandes´. Birthälm als ´lieu de mémoire´" betitelten Vortrag sprach sie über die Europaisierung von Erinnerungsorten und über die mediale Entfaltung von Gedächtnisorten. Sie erklärte wie die symbolischen Erinnerungsorte (´lieu de mémoire´) sich in einen "Symbol des Symbols" verwandeln und mit ganz anderen Eigenschaften als zuvor aufgeladen werden können.

Matthias Bauer (Europa-Universität, Flensburg) stellte Paul Schusters Roman "Fünf Liter Zuika" in seinem Vortrag "Achthundert Jahre Gemeinsamkeit? Paul Schusters ´Kleinsommersberg´ als literarischer Erinnerungsort" vor. Es ging hier um ein nicht existierendes Sachsendorf auf dem Gebiet des heutigen Rumäniens und um die romanhafte Geschichtendarstellung der Zwischen- und der Nachkriegszeit. Der fiktive Erinnerungsort Kleinsommersberg wird in die reale Zeit versetzt und somit entwirft der Autor eine bipolare Welt, die halb wahrhaft, halb geleugnet ist. Den Roman hatte Matthias Bauer auch aus der Perspektive des Bachtinschen Verständnis der Dialogizität und Polyphonie untersucht.

Auch *Roxana Nubert* (Universität Timişoara, Timişoara) hat sich mit der Thematik des siebenbürgischen Dorfes beschäftigt. In dem Vortrag "Das Dorf als Erinnerungsort bei Johann Lippet, Herta Müller und Balthasar Waitz" führte sie einige gemeinsame Motive bei den genannten Autoren als Erinnerungsorte vor. Lippet, Müller und Waitz haben u. a. mit den Motiven des Dorfes, des Friedhofs, der Küche und der Fotografie gearbeitet, die sich alle auf die Vergangenheit, auf Erinnerungen und auf das ländliche Milieu der behandelten Werke beziehen.

Der letzte Referent des ersten Tages in dieser Sektion war *Kende Lőrinc Varga* (Eötvös-Loránd-Universität, Budapest). Er schloß sich thematisch den früheren Vorträgen des Tages an: "Das schwäbische Dorf und Kalifornien. Erinnerungsorte im lyrischen Werk des jungen Richard Wagner". In seinen Überlegungen erschien das schwäbische Dorf als Kontrapunkt zu einem erträumten Land Kalifornien, wonach sich der junge siebenbürgische Dichter/Autor Richard Wagner sehnte. Das Banater Dorf funktioniert hier als ´lieu de mémoire´ und Kalifornien als Freiheitsbild von Amerika.

Für das Abendprogramm sorgte die Kronstädter (Braşov) Studentengruppe ("Die Gruppe") mit der Theateraufführung "Jedermann oder die Einladung zum Essen", die tatsächlich von einem gemeinsamen Abendessen und von einer Weinverkostung siebenbürgischer Weinsorten begleitet war.

Zweiter Tag des Kongresses

Der zweite Tag begann in der selben Sektion (2.2. Erinnerungsorte in südosteuropäischen Literaturen im Vergleich) mit dem Vortrag "Der Krönungshügel in Pest (1867). Symbolische Repräsentation des Königreichs Ungarn" von *Kálmán Kovács* (Universität Debrecen, Debrecen). Er hat die historische Narrative der Zeit um 1867 mit der heutigen Narrative der damaligen Geschehnissen (Krönung von Franz Joseph I. auf dem Krönungshügel in Budapest) verglichen. Kálmán Kovács machte auf verschwiegene, versteckte Zeitungsberichte über die Krönung in der zeitgenössischen Presse aufmerksam, ferner wies er auf die passive und aktive Haltung einiger Monarchie-Städte hin. In seinen Untersuchungen hat er den Krönungshügel nach dessem Erscheinungscharakter in der Presse dargestellt. Demnach hat er im Bezug auf den Budapester Krönungshügel, bzw. seiner Repräsentation in der zeitgenössischen Presse eine Liste vorgeführt. Die Zeitungen haben damals diesen Ort entweder a) ohne Symbolik erwähnt, oder b) mit antihabsburgischen Symbolen; c) mit altungarischen Symbolen; d) mit prohabsburgischen Symbolen; e) mit christlichen Symbolen; f) mit Symbolen der Revolution 1848 und g) mit Symbolen von einzelnen (auf dem Gebiet der Monarchie lebenden) Nationalitäten versehen. Kálmán Kovács kategorisierte diese

Verbindungen anzahlmässig genau. Als Schlußfolgerung merkte er an, dass in der Symbolik der zeitgenössischen Presse um 1867 die Nationalitäten am wenigsten vertreten waren und – mit einer kleinen Ironie im Ton fügte er noch zu, dass die ungarische Bevölkerung der Monarchie als "heidnische Habsburgerfresser" eingestellt wurde.

Péter Varga (Eötvös-Loránd-Universität, Budapest / Christliche Universität Partium, Oradea) wies in seinem Vortrag auf die noch wenig bearbeitete Problematik der ungarndeutschen Bevölkerung hin. "Erinnerung, aber welche? Überlegungen zum ungarndeutschen Selbstbild in Bezug auf eine schwierige Vergangenheit" lautete der Vortragstitel. Die Vertreibungsgeschichte der ungarndeutschen Bevölkerung in den 1930-er Jahren konnte erst ab den 1980-er Jahren erforscht werden. Die Flucht und Vertreibung aus der Opferperspektive zu betrachten ermöglicht, die Geschichten neu zu verfassen – die Erinnerungsorte werden durch neue Texte überschrieben. Und tatsächlich wäre es von großer Bedeutung, die Erinnerungen aus verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten. Denn nicht alle Ungarndeutsche gehörten damals zu Bundesanhängern. Trotzdem wurden sie ohne Auswahl aus ihrem Heimat als Bestrafung nach Deutschland ausgebürgert.

Ali Osman Öztürk (Necmettin Erbakan Universität, Konya – In der Zusammenarbeit mit *Kadir Albayrak,* Cumhuriyet-Universität, Sivas) wechselte in eine leichtere Thematik um. Er sprach über "Symbolische Bedeutungen der Räume und Örtlichkeiten im Kinderroman Sonjas lustige Türkenreise von Else Günther". Hier wurde der Begriff "Heterotopie" von Michel Foucault in die Analyse mit einbezogen, zusammen mit der Studie "Erinnerungsräume" von Aleida Assmann. Die junge Protagonistin des Romans macht eine Reise aus Deutschland in die Türkei, während sie Orte und Räume kennenlernt, die für sie mit emotionellen und symbolischen Bedeutungen aufgeladen sind. Am Ende der Reise verfügt Sonja über ein anderes Fremdbild, als sie am Anfang gehabt hatte. In seinem Vortrag hat Ali Osman Öztürk diese Veränderungen demonstriert und sie mit theoretischen Aspekten Foucaults und Assmanns verbundet.

Den Schwerpunkt der Abschlussdiskussion dieser Sektion bildete die Frage, ob der Begriff "Erinnerungsort" in nationaler oder transnationaler Aufgeladenheit verwendet werden soll. Die KongressteilnehmerInnen äußerten ihre Ansichten zu dieser Frage aus verschiedenen Aspekten wie z. B. aus dem Aspekt der Kategorisierbarkeit von Erinnerungsorten, aus dem Aspekt des Archivs, wobei auch einige Aspekte der Methodologie Erwähnung fanden.

Die Sektion 2.3. Raumnarratologie hat am zweiten Tag des Kongresses unter anderem die folgenden vier Themen dargeboten:

Veronica Buciuman (Universität Oradea, Oradea) redete von der Beziehung der Physik und der Literatur in ihrem als "Von der Physik zur Literatur: Rainer Maria Rilkes Raumvorstellungen und ihre narratorischen und poetischen Konkretisierungen" betitelten Vortrag.

Erika Verešová (Universität Istanbul, Istanbul) widmete sich dem Rilkeschen Raumkonzept in der frühen Schaffensphase des Dichters. Der als "´Auf jedem Ding im

Klosterhofe / liegt deines Klanges eine Strophe´ – Die Wahrnehmung der Zeit und des Raumes bei Rilke" betitelte Vortrag bestand aus einem theoretischen und aus einem praktischen Teil. Zuerst stellte sie Zusammenhänge zwischen dem "spatial turn" und der Mittelalterdarstellung um die Jahrhundertwende auf und bettete das zu untersuchende Gedicht in Jurij Lotmans Zeichentheorie ein. In dem praktischen Teil (Gedichtsanalyse) hat sie den Weg erläutert, wie Rilke sich um die Aufhebung der raumzeitlichen Kategorien in seinem Gedicht mit formalen, grammatischen und inhaltlichen Mitteln bemüht hatte.

Dolores Sabate Planes (Universität Santiago de Compostela, Santiago de Compostela) hat in ihrem Beitrag "Spanien als ästhetischer und kultureller Raumentwurf bei Rilke" das von der spanischen Malerei geprägte Interesse des Dichters veranschaulicht.

Jan Behrs´ (Northwestern University, Evanston) Thema war "Die Verweigerung der Front: Raumstruktur in der Lyrik Wilhelm Klemms". Im Bezug auf den Ersten Weltkrieg hatte er den Raum aus poetologischem und aus militärischem Sicht anhand einiger Gedichte von W. Klemm untersucht. Der Referent erwähnte Aspekte aus Jurij Lotmans Sujetlosigkeitstheorie, den Aspekt der "Unverletzbarkeit der Grenze" sowie das Phänomen "richtungsloses Gedicht" bei W. Klemm, das mit "auffälliger Unauffälligkeit" ausgestattet ist. All diese Bezüge wurden mit der literarischen Darstellung der Welt im Krieg in Verbindung gebracht.

Nach dem reichhaltigen wissenschaftlichen Programm des zweiten Tages konnten die KongressteilnehmerInnen eine Lesung mit der österreichischen Autorin Lisa Spalt besuchen. Sie stellte ihren Buchentwurf "Das Institut" in einem Gespräch mit Mariana Lăzărescu in der bis zur Terrasse mit Publikum gefüllten Buchhandlung Ratio et Revelatio vor.

Von links: Prof. Dr. Carmen Elisabeth Puchianu (Geschäftsführende Vorsitzende der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens), Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Präsident des türkischen Germanistenverbandes), Lisa Spalt (österreichische Autorin) (Foto. AOÖ)

Dritter Tag des Kongresses

Am dritten Tag besuchte ich die Sektion 4.2. Deutsch-ungarische Kulturtransferprozesse im mitteleuropäischen Raum und hörte sechs Vorträgen zu:

Gabriella-Nóra Tar (Babeş-Bolyai-Universität, Cluj-Napoca) hielt ihren Vortrag zum Thema: "Zur Rezeption des deutschsprachigen Kindertheaters in Ungarn (Ende des 18. – Anfang des 19. Jhts.)". Sie präsentierte detaillierte Angaben zu dem professionellen Kindertheater in Ungarn im 18. Jh., das überwiegend für adelige Veranstaltungen eingeladen war und öfters in der zeitgenössischen Presse erschien.

Attila Verók (Eszterházy-Károly-Universität, Eger) berichtete über die Entstehung der Sammlung "Hungarica", indem er ein Bild über die "Hallisch-siebenbürgische[n] Kulturkontakte[n] im Spiegel der Buchgeschichte (18. Jh.)" entwarf. Es war interessant nachzuverfolgen, wie die wissenschaftlichen Kenntnisse durch siebenbürgisch-sächsischen Studenten von den deutschen Universitäten (Wittenberg, Leipzig, Halle) wieder nach ungarische/siebenbürgische Gebiete gelangt sind. Als Ergebnis der Zusammenarbeit der Országos Széchenyi Könyvtár (Nationalbibliothek Széchenyi) in Budapest und den Fränkischen Stiftungen von Halle entstand also die nun volle Sammlung der "Hungarica"-Erschliessungen, die über etwa zweitausend Porträts, Landkarten, Bücher und andere Dokumente beinhalten und für die Forscher zur Verfügung stehen.

Der Vortragstitel "Die Wiedergeburt des Nikolaus Zrínyi von Szigetvár in der deutschsprachigen Literatur um 1800" deckt gleichzeitig einen Buchtitel hinter sich.[1] *Kálmán Kovács*, der Autor des Buches führte seine Forschungsschwerpunkte vor. Im Buch geht es nämlich um die Darstellung des veränderten Zrínyi-Bildes in der deutschsprachigen Literatur um 1800. Der Fall von Szigetvár gegen die osmanischen Truppen war eigentlich europaweit bekannt, doch mit der Zeit geriet es in die Vergessenheit. Später wurde das Thema wieder aufgenommen und aus fremden Quellen mit neuer Färbung beladen. Der hier präsentierte erste Teil des Buches beinhaltet die Primärtexte der Forschung, d. h. Texte von Hormayr, J. F. Kind, L. Pyrker, Th. Körner u. a. Hoffentlich können wir auch den zweiten Teil des Buches mit den theoretischen Auseinandersetzungen Kálmán Kovács´s bald lesen.

Andrea Balogh (Christliche Universität Partium, Oradea) hat über die Ungarisch-deutschen kulturellen Wechselwirkungen im Werk Károly Molters gesprochen. Der ungarische Titel ihres Vortrags lautet: "Magyar-német kulturális kölcsönhatás Molter Károly irodalomszervezői munkásságában". Andrea Balogh forschte in dem Briefkatalog des Târgu Mureş´schen Kemény Zsigmond Literaturgesellschaft und in dem Briefkatalog der siebenbürgischen Zeitschrift Helikon (bis zum Jahr 1944). Károly Molter gehörte gleichzeitig zu zwei Minderheiten in Rumänien der 1920-er Jahre: er entstammte aus einer siebenbürgisch-deutschen Familie, doch seine literarische Tätigkeit hatte er auf ungarisch geführt. Er setzte sich unter anderem auch für die kulturelle Annäherung dieser zwei Minderheiten innerhalb Rumäniens ein.

[1] *"Zrínyi, Zriny, Zrinsky" Szigetvár német-magyar emlékezete 1790-1826.* Csokonai Könyvtár. Források, 18. Debrecen Egyetemi Kiadó, Debrecen 2017.

Orsolya Tóth (Christliche Universität Partium, Oradea) präsentierte in ihrem Vortrag "Kulturtransfer und Übersetzung: die deutsche Rezeption der siebenbürgisch-ungarischen Literatur" das Konzept ihrer Magisterarbeit über Miklós Bánffy, György Méhes, Attila Bartis, Ádám Bodor und Lajos Zilahy. Das Forschungsmaterial hatte sie innerhalb eines Forschungsstipendiums an dem Hungaricum – Ungarisches Institut der Universität Regensburg gesammelt und verarbeitet.

Henrietta Szenderszki (Christliche Universität Partium, Oradea) stellte ebenso ihre Magisterarbeit in ihrem Vortrag zu "Deutsch-ungarische[n] Erinnerungsdiskurse[n] in der Rezeption der ungarischen Gegenwartsliteratur" vor. Sie hat einige Primärtexte von György Dragomán und László Darvasi untersucht und im Rahmen des Forschungsstipendiums an dem Hungaricum – Ungarisches Institut der Universität Regensburg die deutsche Rezeption dieser beiden Autoren erforscht.

Der dritte Konferenztag endete mit einem Stadtrundgang in dem mit historischen Gebäuden reichlich versehenen Oradea, das um die Jahrhundertwende die Benennung "Klein-Paris" der Monarchie erlangt hatte. Nach der Besichtigung von zahlreichen (griechisch-katholischen) bzw. (römisch-katholischen) Kirchen, sowie der im sezessionistischen Stil aufgebauten und neu renovierten Markthalle und der prächtig verzierten Neolog-Synagoge Zion konnten die KongressteilnehmerInnen auch die Festung von Oradea besuchen. (Als Zusatzinformation möchte ich hier hervorheben, dass zu der Geschichte der Festung auch türkische Legenden gehören.) Die Organisatoren haben hier für eine authentitsche mittelalterliche Atmosphäre mit Renaissance-Musik, Weinverkostung und Abendessen gesorgt. Der 11. Internationale Kongress der Germanisten Rumäniens wurde an diesem historischen Ort abgeschlossen.

Prof. Dr. Carmen Elisabeth Puchianu (Geschäftsführende Vorsitzende der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens) bei der Eröffnungsrede (Foto: Fotoarchiv der Germanistik Partium)

Diyalog 2018/1: 285-288

Almanca Öğrenme Macerası - Gök Diskinin Sırrı
(Lernabenteuer Deutsch - Das Geheimnis der Himmelsscheibe)[1]

Yunus Alyaz, Bursa

Teknoloji alanında sergilenen gelişmeler her dönemde birçok alana olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanına da etki etmiş ve bu alandaki ortam, materyal, araç-gereç, yöntem, teknik vb. daha birçok değişkeni biçimlendirmiştir. Yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişim sürecinde çağın teknik gelişmelerine paralel olarak ders kitapları, tepegöz saydamları, dia filmler, analog (kasetlerde) ve dijital (CD vb.) ses materyalleri, analog ve dijital filmler, dijital sunu materyalleri, bilgisayar destekli etkileşimli öğrenim uygulamaları gibi geniş bir materyal yelpazesi oluşmuştur. İlk kişisel bilgisayarın üretildiği 1980 yılından itibaren eğlencelik dijital oyunlar da geliştirilmiştir. 36 yıllık bu süreçte eğitsel dijital oyunlar da geliştirilmiş ve yabancı dil öğrenim/öğretim materyalleri yelpazesine eğitsel dijital oyunlar da eklenmiştir. Günümüzde piyasada birçok eğitsel dijital oyun mevcuttur ve bunlar donanım, yazılım, yapı, içerik vb. gibi özelliklerine göre çeşitli gruplara/türlere ayrılmaktadır.

Goethe Enstitüsü son 25 yılda yabancı dil olarak Almanca öğretimine/öğrenimine yönelik, bilgisayar, tablet bilgisayar, telefon gibi çeşitli donanımlarla oynanabilen birçok dijital eğitsel oyun geliştirmiş ve bu oyunların hepsini Almanca öğrenenlere ücretsiz olarak sunmuştur (Goethe Enstitüsü, 2018). Goethe Enstitüsü'nün geliştirdiği oyunlar içerisinde 'Lina und Leo' (1995) ve 'Lernabenteuer Deutsch' (2011/2013)[2] serisi dijital oyunlar kapsamları açısından diğer oyunlardan son derece farklıdır. Hemen hemen diğer tüm oyunlar dar kapsamlı ve çoğu geleneksel oyunların dijital formata uyarlaması iken 'Lina und Leo' ve 'Lernabenteuer Deutsch' serisi oyunlar birden fazla dil yetisinin geliştirilmesine yönelik içerikler ve etkinlikler sunan uzun senaryolu eğitsel dijital oyunlardır (Alm. Enrsthafte Spiele; İng. Serious Games). 'Lina und Leo' oyunu Web 2.0 teknolojisiyle uyumlu olmadığından kullanımdan kaldırılmıştır. 'Das Geheimnis der Himmelsscheibe' (Goethe Enstitüsü, 2011) ve 'Ein rätselhafter Auftrag' (Goethe Enstitüsü, 2013) olmak üzere bağımsız iki oyundan oluşan 'Lernabenteuer Deutsch' serisi yeni kuşak dijital oyunlar Goethe Enstitüsü'nün web sayfası üzerinden ücretsiz olarak, günümüzün Web 3.0 teknolojisiyle ve farklı donanımlarla kullanılabilecek formatta sunulmaktadır.

[1] Goethe Enstitüsü: *Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelsscheibe*. Eğitsel Dijital Oyun. 2011. Çevrimiçi: https://www.goethe.de/de/spr/ueb/him.html. Son Erişim Tarihi: 10.04.2018

[2] https://www.goethe.de/de/spr/ueb/him.html & https://www.goethe.de/de/spr/ueb/mis.html

Einsendedatum: 10.05.2018 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.06.2018

***Şekil 1**: Oyunun açılış sahnesi*

Bu çalışmada Goethe Enstitüsü'nün 'Lernabenteuer Deutsch' serisinin 2011 yılında geliştirdiği ilk oyunu olan 'Das Geheimnis der Himmelsscheibe' oyunu değerlendirilecektir (Şekil 1). Oyunun adı Goethe Enstitüsü tarafından Türkçeye 'Gök Tekerinin Sırrı' olarak çevrilmiştir. Ancak bu çalışmada 'teker' ifadesi yerine 'disk' ifadesi tercih edilmiştir. Yetişkin Almanca öğrenenler için PEGI 3.0 kategorisinde[3] tasarlanmış olan 'Gök Diskinin Sırrı' oyununun senaryosu bir dedektiflik öyküsüne dayanmaktadır ve macera Halle'deki bir müzeden 4000 yıllık Nebra gök diskinin kaybolmasıyla başlar. Oyunu oynayan öğrenci baş rol karakterlerini (avatarları), sanat eserleri uzmanı Vincent Mirano'yu ve gazeteci Jasmin Wagner'i, oyunda öngörülen yerlere ilerleterek diski bulmaya çalışır. Karakterler doğru hedeflere yönlendirebilirse oyunun sonunda kayıp disk bulunur, diskin üzerindeki semboller ve sırrı açıklanır ve müzedeki yerine teslim edilir.

Sanat eserleri uzmanı ana karakterle gazeteci 2. karakterin dedektiflik öyküsü 11 farklı iç ve dış mekânda (havaalanı, otel, süpermarket, müze, üniversite, orman vb.) geçmektedir. Senaryoda 14 farklı karaktere yer verilmiştir. Oyuncunun diğer karakterlerle arasında geçen diyaloglar, yazışmalar, açıklamalar ve oyun yönergelerinden oluşan 27 sayfalık (A4) senaryo 687 sözcüğün tekrarlarından oluşan toplam 7366 sözcük içermektedir. Senaryo metni A1-A2 dil seviyesinde genel Almanca niteliğindedir. Oyunda geçen teknoloji alanından bazı yeni sözcükler (örn. die Drohne) ve İngilizce ifadeler (örn. das Team) hariç, tüm sözcükler Profile Deutsch Register'inde yer almaktadır, yani CEF tarafından A1-A2 seviyesinde dil hakimiyetine sahip Almanca öğrenenler için öngörülen sözcüklerdir.

Oyunun aşamalarını geçebilmek için oyuncunun öncelikle senaryoda geçen ifadeleri anlaması ve kendisine verilen yönergeleri/ipuçlarını takip ederek belli aşamalarda sunulan dil alıştırmalarını (boşluk doldurma, eşleştirme vb.) çözmeleri ve birtakım kültürel bilgileri öğrenmeleri gerekmektedir (bkz. Şekil 2).

***Şekil 2**: Oyunun dil ve kültür içeriğine ilişkin alıştırma etkinliklerine örnekler*

[3] https://pegi.info/page/pegi-age-ratings

Oyundaki konuşmaları ekranda beliren hoparlör simgesine tıklayarak istenilen sayıda tekrar dinlemek mümkündür. Alıştırmalarda öğrencinin belirlediği seçeneğin doğru olması hâlinde oyunda ilerlenmekte, yanlış olması hâlinde yazılı ve sesli dönüt verilmektedir.

Alıştırmaların zorluk derecesi oyunun ilerlemesine paralel olarak artmaktadır. Alıştırmalarda sunulan bonus ögeler (nesneler ve yeşil renkli sözcükler) bölümün sonunda birtakım problemlerin çözülmesinde veya oyunun sonunda gök diskinin gizeminin çözümünde joker olarak kullanılmak üzere oyuncu envanterinde biriktirilmektedir.

Oyun senaryosu A1-A2 seviyesinde sözcük dağarcığı, diyalog ve monolog konuşma ifadeleri, dinleme anlama, okuma anlama etkinliklerinin yanı sıra zengin bir kültürel içeriğe sahiptir. Oyunda geçen bütün konuşmalar aynı zamanda altyazı olarak da sunulmaktadır. 'Gök Diskinin Sırrı' oyuncuya (öğrenciye) oyun boyunca Almanya'nın çeşitli şehirlerine macera dolu fantastik bir seyahat gerçekleştirirken Alman kültürüne ait ögeleri tanıma ve günlük dil kullanımına ilişkin (örn. otelde oda ayırtma, restoranda yemek siparişi verme, ödeme, bahşiş, yol tarifi, yemek tarifi vd.) dil içerikleri öğrenme olanağı sunmaktadır (bkz. Şekil 2).

Oyun yönergeleri ve yardım bilgileri için oyuncunun tercihine göre Almanca, İngilizce veya Türkçe seçenekleri mevcuttur. Oyunun en önemli eksiği alıştırmalarda esneklik olmayışı ve genel test bölümü içermemesidir. Her bölümü geçmek için sunulan alıştırmalardaki tüm soruların eksiksiz yanıtlanması gerekmektedir. Bilgisayar destekli dil öğrenimi uygulamalarındaki yaygın uygulama ise bölüm sonunda sunulan alıştırma sorularının belli oranda (örn. %80) doğru yanıtlanması hâlinde öğrencinin 'geçer' not almış sayılarak sonraki bölümlere devam etmesine olanak sağlanması ve tüm bölümlerin sonunda öğrencinin ilgili uygulama sürecinde performansının sayı, %, grafik vb. tekniklerle rapor edilmesi şeklindedir. Gök Diskinin Sırrı oyunun başarıyla tamamlandığında oyun sona ermekte, öğrencinin bütün oyun boyunca elde gösterdiği öğrenme performansı kendisine rapor edilmemekte ve oyun içeriğindeki bütün dil ve kültür ögelerinin yeterince öğrenilip öğrenilmediği ölçmeye yönelik bir oyun sonu testi yapılmamaktadır.

Rol üstlenme türünde (İng. Role Play Game = RPG) bir oyun olan 'Gök Diskinin Sırrı' oyunun ana karakteriyle temsil edilen tek bir oyuncu tarafından oynanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Goethe Enstitüsü oyunu oynayan Almanca öğrenicilerinin deneyimlerini paylaşıp birbirleriyle oyun dışında sanal ortamda etkileşebilecekleri bir sosyal ağ sayfası da oluşturmuştur[4].

'Gök Diskinin Sırrı' oyununun masaüstü bilgisayar sürümü İnternet üzerinden çevrimiçi oynanabilmektedir. Bunun için Unity Web Player eklentisinin bilgisayara yüklenmesi gerekiyor ancak Unity bu eklenti için desteğini sonlandırdığından artık yüklenememekte veya web tarayıcılarıyla uyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır.

Oyunun tablet bilgisayar ve akıllı telefon gibi taşınabilir cihazlar için de iki farklı sürümü mevcuttur. Android işletim sistemiyle çalışan taşınabilir cihazlar sürümü

[4] https://www.facebook.com/goetheinstitut.lernabenteuer

Google Playstore üzerinden[5], İOS işletim sistemiyle çalışan taşınabilir cihazlar sürümü ise Apple Appstore (iTunes[6]) üzerinden Almanca öğrenenlere ücretsiz olarak sunulmaktadır.

Oyunun görüntü teknolojisi ve mimarisi ve kamera açısı iki boyutludur. Üç boyutlu mekân izlenimi sağlayan izometrik (çapraz) kamera açısıyla veya tam olarak üç boyutlu görüntü teknolojisine ve mimari özelliğine sahip oyunlardan farklı olarak iki boyutlu oyunlarda Z ekseni derinliği olmadığından oyun akışı statik görsellerin yanal ve dikey düzlemde kaydırılması tekniğiyle sağlanmakta (Şekil 3) ve gerçek bir sanal gerçeklik ortamı etkisi biraz zayıflayabilmektedir.

***Şekil 3**: Oyunun iki boyutlu görüntü teknolojisine dayalı yanal/dikey kaydırma akışına örnekler*

Ancak iki boyutlu görüntü teknolojisinin en önemli avantajı güçlü işlemci/bellek donanımına sahip olmayan ve eski işletim sistemlerini kullanan (Örn. Android 1.1 CupCake; IOS 1) ve dolayısıyla güçlü performansa sahip olmayan cihazlarda da teknik açıdan verimli çalışmasıdır. Oyun diskte sadece 14 MB yer kaplamaktadır. Piyasada yaygın olarak bulunan ve birkaç gigabyte hatta terabyte hacme sahip dijital oyunların aksine 'Gök Diskinin Sırrı' oyunu sadece 14 MB'lık hacmiyle en eski taşınabilir cihaz donanımları ve işletim sistemleriyle de sorunsuz olarak çalışabilmektedir. Oyunun bu küçük hacmine karşın gerek arka fon müziği olarak gerekse oyun akışında ve alıştırma dönütlerinde kullanılan ses kayıtları ve görüntü kalitesi de oldukça iyi.

Kaynakça

Goethe Enstitüsü (2011): *Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelsscheibe*. Eğitsel Dijital Oyun. Çevrimiçi: https://www.goethe.de/de/spr/ueb/him.html. Son Erişim Tarihi: 10.04.2018

Goethe Enstitüsü (2013): *Lernabenteuer Deutsch – Ein rätselhafter Auftrag*. *Eğitsel Dijital Oyun*. Çevrimiçi: https://www.goethe.de/de/spr/ueb/mis.html. Son Erişim Tarihi: 10.04.2018.

[5] https://play.google.com/store/apps/details?id=de.goethe.lernabenteuer&hl=de

[6] https://itunes.apple.com/cy/app/lernabenteuer-deutsch-das-geheimnis-der-himmelsscheibe/id642863915?l=tr&mt=8