

DIALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIALOG

2019 / 1



DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

NR. 2019/1

Liebe Kolleginnen,

Liebe Kollegen,

die Ausgabe 2019/1 liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Artikeln zustande gekommen ist, die ganz aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Ihnen möchten wir sie unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Im Fachbereich der *Deutschen Literatur* beschäftigt sich der erste Artikel mit Hofmannsthals Orientbild anhand seines Reiseberichts „*Reise im nördlichen Afrika*“. Der zweite Beitrag verfolgt den Rezeptionsprozess von Kafkas Werken in der Türkei, wobei die Interpretationen von Kafkas Werken durch türkische Rezipienten und ihre Einflüsse auf die türkische Literatur und Leserschaft im Zusammenhang mit den geschichtlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Entwicklungen des Landes berücksichtigt werden. Im dritten Beitrag handelt es sich um die Ursachen des Misserfolgs von drei historischen Persönlichkeiten (Huldrych Zwingli, Jean Calvin und Jan Hus), die etwa 100 Jahre vor Martin Luther einige wichtige protestantische Gedanken geäußert hatten.

Die Rubrik *Migrantenliteratur* wird mit einem einzigen Artikel vertreten, in dem der Film „Wut“ des deutsch-türkischen Regisseurs Züli Aladağ im Fokus steht.

Die Rubrik *Komparatistik* beinhaltet zwei Beiträge. Der erste Artikel vergleicht die Kriminalromane von Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (*Das Fräulein von Scuderi*) und Agatha Christie (*The Murder at the Vicarage*) miteinander und beschäftigt sich mit den listigen weiblichen Detektiven am Beispiel von dem Fräulein von Scuderi und Jane Marple. Im zweiten Artikel geht es um Werke *Wie kommt das Salz ins Meer?* von Brigitte Schwaiger und *Kadının Adı Yok* [Die Frau hat keinen Namen] von Duygu Asena, die mit Hilfe von Edmund Husserls Begriffen Intentionalität und Noemas untersucht werden.

Zwei Beiträge bilden die Rubrik *Sprachwissenschaft* der vorliegenden Ausgabe. Der erste Beitrag befasst sich mit den anachronistischen Redensarten als Anzeichen für Sprachwandel und Indikatoren in der Vorurteilsforschung, der zweite in Türkisch verfasste Beitrag versucht, den Begriff „Kommunikation“ vom handlungsorientierten Blickwinkel zu analysieren.

Dem Fachbereich *Erziehungswissenschaft* sind zwei Artikel zuzuordnen. Der erste

stellt Modelle, curriculare Leitlinien und universelle Standards in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden in den Mittelpunkt. Die Untersuchung der Nutzung von mobilen bzw. Online- und gedruckten Wörterbüchern im DaF-Unterricht bildet den Mittelpunkt des zweiten auf Türkisch verfassten Artikels.

Dem Bereich *Translationswissenschaft* sind zwei Aufsätze zugehörig. Der erste Beitrag hat zum Ziel, den Versuch einer didaktisch modellierten Vorgehensweise mehrerer aufeinanderfolgenden Unterrichtsphasen zu veranschaulichen, und erarbeitet ein Unterrichtsmodell aufgrund der Relevanz von Lese-, Verstehen- und Recherchekompetenz bei literarischen Texten. Der zweite Artikel dieser Rubrik beschäftigt sich mit den lexikalischen Ausdrucksmitteln als Intensivpartikel im Deutschen und Türkischen.

Neben den Aufsätzen gibt es in dieser Ausgabe auch zwei auf Deutsch geschriebene *Berichte*: Im ersten Bericht geht es um die Transkription des Literaturworkshops mit dem Kafka-Biografen Reiner Stach an der Hacettepe Universität. Der zweite Bericht beinhaltet im Rückblick Informationen zur internationalen Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs in Ungarn am 9. und 10. Mai 2019.

Drei Rezensionen zu den Büchern *Ütopyada Edebiyat Edebiyatta Ütopya* [Literatur in Utopie, Utopie in Literatur], *İsmail ve Babamın 68 Kuşağı* [Ismail und 68er Generation meines Vaters] und *Safiye Can'da Poetik Yaklaşımlar* [Poetische Ansätze bei Safiye Can] runden die Ausgabe ab.

Mit der Veröffentlichung dieser Ausgabe möchte ich gerne die Gelegenheit nutzen, mich von Ihnen als Begründer und geschäftsführender Herausgeber bzw. Editor in Chief der Online-Zeitschrift seit 2013 zu verabschieden und meinem Nachfolger Doz. Dr. Mehmet Tahir Öncü und seinem Herausgeberteam viel Erfolg wünschen! Ich bin sehr zuversichtlich, dass *DIYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* in guten Händen ist und weiter gedeihen wird.

Zum Schluss möchten wir auch 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 2019* aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen einen erholsamen Sommerurlaub wünschen.

Konya, im Juni 2019

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
(Im Namen der EditorInnen)



**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2019/1**

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

DEUTSCHE LITERATUR

- 01.** Hofmannsthals Orientbild anhand seines Reiseberichts „*Reise im nördlichen Afrika*“
|| **1-13**

Mohammed Laasri, Fes

- 02.** Franz Kafka'nın Türkiye'de Alınlanması || **14-33**

Süreyya İlkılıç, Istanbul

- 03.** Jan Hus und Hieronymus von Prag als Luthers böhmische Vorläufer: „*Heute bratet ihr eine Gans, aber aus der Asche wird ein Schwan entstehen.*“ || **34-40**

Jan Capek, Pardubice

MIGRANTENLITERATUR

- 04.** Züli Aladağ'ın "Öfke" Filminde Türk-Alman Gençlik Alt Kültürlerinin Yansımaları
|| **41-56**

Meryem Nakiboğlu, Aydın

KOMPARATISTIK

- 05.** Polisiye Romanın Kurnaz Kadın Dedektifleri: Matmazel Scuderi ve Jane Marple
Örneği || **57-70**

Şenay Kırgız, Sivas

- 06.** Der Ort des Noemas in den Östlichen und Westlichen Dichotomien: Frauenkörper
und Diskurse || **71-79**

Ayşegül Aycan Solaker, Sivas

SPRACHWISSENSCHAFT

- 07.** Anachronistische Redensarten. Anzeichen für Sprachwandel und Indikatoren in der Vorurteilsforschung | **80-96**

Otto Holzapfel, Freiburg i. Breisgau

- 08.** Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından İletişim Kavramının Analizi | **97-103**

Erdoğan Yücel, Konya

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

- 09.** Ein „altes“, aber immer neues Thema - Modelle, curriculare Leitlinien und universelle Standards in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden | **104-124**

Nimet Tan, Jena

- 10.** Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Mobil/Online ve Basılı Sözlük Kullanımı | **125-139**

Adnan Oflaz, Samsun

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

- 11.** Vorschlag zu einem Unterrichtsmodell aufgrund der Relevanz von Lese-, Verstehen- und Recherchekompetenz bei literarischen Texten | **140-157**

Yelda Arkan, Mersin

- 12.** „Erschreckend nett“ / “Korkunç güzel“. Lexikalische Ausdrucksmittel als Intensivpartikel im Türkischen und Deutschen | **158-169**

Funda Ülken, Izmir

BERICHTE

- 13.** Kafka in der Türkei. Transkription des Literaturworkshops mit dem Kafka-Biografen Reiner Stach | **170-181**

Max Florian Hertsch, Mutlu Er, Ankara

- 14.** Bericht zur Pécs'er Konferenz ‘Geistesfreiheit’ | **182-185**

Krisztina Cseppentő, Pécs

REZENSIONEN

- 15.** Ütopya'da Edebiyat Edebiyat'ta Ütopya | **186-190**

Emrah Atasoy, Ankara

- 16.** Necdet Neyedim'in “İsmail ve Babamın 68 Kuşağı” Adlı Eseri Üzerine | **191-194**

Ali Osman Öztürk, Konya - Halime Yeşilyurt, Sivas

- 17.** Umut Balcı: *Safiye Can*'da Poetik Yaklaşımlar | **195-196**

Munise Aksöz, Adana

(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 indiziert im ULAKBİM TR DİZİN (TÜBİTAK), in SOBIAD, in IDEALONLINE, 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.

Hofmannsthals Orientbild anhand seines Reiseberichts „Reise im nördlichen Afrika“

Mohammed Laasri , Fés

Öz

Hofmannsthal'ın „Reise im nördlichen Afrika“ adlı eserinde Doğu imgesi

Hofmannsthal, Doğu dünyasına çocukluğundan bu yana aşinadır. Yazar uzun yıllar Doğu ile ilgilendikten sonra Doğu'ya bir gezi düzenler.

Hofmannsthal'ın 1925'te Kuzey Afrika'ya yapmış olduğu yolculuğu, Doğu ile ilk ve son doğrudan temasını teşkil eder. Yazar bu seyahatinde, Zifferer ailesi ile birlikte Fas'a, Cezayir'e ve Tunus'a gider.

Fes ve *Saleh* şehirleri onu etkiledi. Gezip gördüğü bu yerlerle ilgili bir seyahatname yazdı. Seyahatnamesinin *Fez* adlı ilk bölümünde bu şehrin atmosferi ve insanlarıyla ilgili kendi izlenimlerini kaleme aldı. Bu bölüm *Fez* başlığı ile 12 Nisan 1925'te *Berliner Tageblatt* adlı gazetede yayınlandı „Das Gespräch in Saleh“ olarak 31 Mayıs 1925'te *Wiener Freie Presse*'de yayınlanan ikinci bölümde ise Fransızcanın Fas'taki varlığı ve Fransız ile Alman dili ve kültürünün yansımaları üzerine bir konuşma yer almaktadır.

Bu makalede, Hofmannsthal'ın ‚Doğu‘ imgesi, yazılarına dayanılarak analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Hofmannsthal, Doğu, Fas, Gezi raporu, Fes, Saleh, Kültürlerarası ilişkiler.

Abstract

Hofmannsthals Orientbild anhand seines Reiseberichts „Reise im nördlichen Afrika“

Hofmannsthal ist seit seiner Kindheit mit der orientalischen Welt vertraut. Erst nach langjähriger Beschäftigung mit dem Orient hat Hofmannsthal eine Reise in den Orient unternommen.

Hofmannsthals Reise nach Nordafrika im Jahre 1925 war sein erster und letzter direkter Kontakt mit dem Orient. Er reiste mit der Familie *Zifferer* nach Marokko, Algerien und Tunesien.

Die Städte *Fés* und *Saleh* hatten ihn beeindruckt. Er schrieb einen Reisebericht über diese Reise. Der erste Teil seines Reiseberichts *Fez* berichtet über die Atmosphäre der Stadt und die Einwohner sowie Hofmannsthals Eindrücke und Wahrnehmungen. Er wurde am 12. April 1925 im *Berliner Tageblatt* publiziert. Im zweiten Teil des Berichts „Das Gespräch in Saleh“ handelt es sich um ein Gespräch über das Vorhandensein der Franzosen in Marokko und Reflexionen über die französische und die deutsche Sprache und Kultur. Er wurde am 31. Mai 1925 in der *Wiener Freien Presse* veröffentlicht.¹

In diesem Aufsatz wird Hofmannsthals Orientbild anhand seines Reiseberichts analysiert.

Schlüsselwörter: Hofmannsthal, Orient, Marokko, Reisebericht, Fés, Saleh, Interkulturalität.

1. Einleitung

Hofmannsthal gehört zu den Dichtern, die vom Orient fasziniert sind. Viele Anspielungen und Motive in einer Reihe von Hofmannsthals Erzählungen, Werken und Briefen lassen erkennen, dass die orientalische Welt und das Werk *Tausendundeine*

Nacht dem Dichter während seiner gesamten literarischen Schaffenszeit gegenwärtig sind.

2. Zum Kontakt Hofmannsthals mit dem Orient.

Hofmannsthals Beschäftigung mit dem Orient ist in erster Linie durch die Lage der Stadt Wien als Pforte zum Orient begründet. Wien ist für Hofmannsthal die Schnittstelle zwischen Westeuropa und dem Orient. Der österreichische Dichter sieht die Stadt als wichtigen Eingang zu einem Orient der Imagination und des Unbewussten, zu einem unerforschten und geheimnisvollen Terrain. Er assoziiert Wien mit orientalischen Städten.

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. Die Lockungen und die Drohungen waren seltsam vermischt; uns war unheimlich zu Herzen und sehnsüchtig; uns grauste vor innerer Einsamkeit, vor Verlorenheit, und doch trieb ein Mut und Verlangen uns vorwärts und trieb uns einen labyrinthischen Weg, immer zwischen Möglichkeiten, Reichtümern, Düften, halbverhüllten Medien, halboffenen Türen, kupplerischen und bösen Blicken in dem ungeheuren Basar, der uns umgab: wie glichen wir diesen weit von der Heimat verirrt Prinzen, diesen Kaufmannsöhnen, deren Vater gestorben ist und die sich in den Verführungen des Lebens preisgeben, wie meinten wir ihnen zu gleichen! (Hofmannsthal 1979: 362).

Neben Wien galt seine Vorliebe dem orientalischen Teppich², der den Kontakt Hofmannsthals mit dem Orient verstärkt und seine dichterische Arbeit inspiriert hat (Schwarz 1990: 177; Simons 2009: 4). Dies ist durch ein Faktum aus seiner Biographie zu belegen; Hofmannsthals Familie war bekannt durch ihre Leistungen in der Seidenindustrie. Seide ist das Material für wertvolle Teppiche. Der Urgroßvater Hofmannsthals wurde als erfolgreicher Industrieller 1835 von Ferdinand I geadelt. Er hat die Seidenindustrie in Österreich eingeführt und war daran reich geworden³.

Welche Wirkung die Anziehungskraft des orientalischen Teppichs auf Hofmannsthals literarisches Schaffen und Kunstschöpfung hat, erklärt Schwarz, wie folgt:

Der Orient fungiert als der Bewahrer des Ganzen im Denken Hofmannsthals, an seiner Kunst, besonders den Geweben und Teppichen, läßt sich dieses Ganze demonstrieren und in Augenschein nehmen. Teppichknüpfer und Teppich werden zu Metaphern für eine Kunstschöpfung und eine Kunstform, die der verworrenen und fragmentarischen westlichen Welterfahrung entgegengesetzt

² Daniela Gretz bezeichnet den Teppich als Symbol der Dichtung, der Liebe, des Lebens und der Geschichte (Gretz 2008: 384).

³ Der Teppich als dekorativer Gegenstand weist auf Reichtum und Wohlstand seines Besitzers hin. Schwarz meint über die dekorative Bedeutung des Teppichs als Symbol des hohen Rangs seines Besitzers: „Die großbürgerliche, wie die feudale Kultur ist durch den Teppichbesitz definiert; dieser steht für [...] Mode, die durch den Orient geprägt wurde.“ (Schwarz 1990: 74). Das Teppichmotiv wurde in vielen Hofmannsthals Werken und Erzählungen erwähnt wie z. B in der Erzählung „Das Märchen der 672 Nacht“ (Hofmannsthal 1999: 10), im Reisebericht „Reise im nördlichen Afrika“ (Hofmannsthal 1999: 98 f.), „Das Salzburger große Welttheater“ (Hofmannsthal 1977: 39) und „Philipp II und Don Juan D Austria“ (Hofmannsthal 1982: 277-300). Auch wenn Hofmannsthal den Teppich in seinen Werken nicht überall wörtlich nennt, tritt man unverkennbare Wörter und Bezeichnungen wie das „Gewebe“, „weben“, „verweben“, „knüpfen“, „goldene Arabesken“, verschlingenden Ornamente“, „verstricken“, usw. die auf den orientalischen Teppich anspielen und seinen metaphorischen Charakter vermitteln (vgl. Djibouti 2014: 39).

sind. (Schwarz 1990: 177)

Der Stellenwert des orientalischen Teppichs findet seinen Niederschlag in Hofmannsthals Bildsprache. Die Bildsprache des orientalischen Teppichs stellt vielmehr ein in sich geschlossenes Ganzes her (Simons 2009: 4).

Hofmannsthals Orientbegriff meint ein großes Gebiet, das sich vom fernöstlichen Japan bis nach Marokko erstreckt (vgl. Holdenried 2014: 87-103). Selbst weite Teile Griechenlands hat er als orientalisches bezeichnet. Nach einer elftägigen 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).

Hofmannsthal war schon als Kind mit orientalischen Märchen vertraut. Die Phantasie des jungen Hofmannsthals ist stark durch die Gestalten aus den Geschichten der *Tausendundeiner Nacht* beeinflusst. Sein Gehör hat sich früh an die dichterische Stimme der orientalischen Märchen gewöhnt und durch sie entdeckte er die orientalische Welt. Seine Jugendwerke, wie *Das Märchen der 672. Nacht*, *Die Hochzeit der Sobeide* und *Der goldene Apfel* zeichnen sich durch zahlreiche Motive aus *Tausendundeiner Nacht* aus.

Die Beschäftigung mit ostasiatischen Quellen im Hofmannsthals Werk findet man vereinzelt bereits in der ersten Schaffensperiode des Dichters, aber erst nach der Jahrhundertwende stellt sich das Asien-Thema als wichtige Inspiration für sein schriftstellerisches Weiterwirken.⁴

Seinen Traum, Marokko zu besuchen, um den wahren Orient zu spüren⁵, hat er für unrealisierbar gehalten. Auf die Einladung von Zifferer zu einer Marokkoreise hat Hofmannsthal sehr positiv reagiert:

Das ist in der Tat eine phantastische Chance [...], mein Traum war immer Marokko, vor allem Marrakesch, das ja das Juwel der ganzen Reise sein muss, erst seit kurzem zugänglich, noch wahrer Orient, wahre maurische Feudalwelt wie Granada im XIII. Jahrhundert! – Aber ich hielt dies immer für unrealisierbar! (Hofmannsthal 1983: 169)

Diese Marokkoreise ist seine erste Reise in den Orient und sein erster direkter Kontakt mit ihm.

⁴ Hofmannsthals lebenslange Auseinandersetzung mit der asiatischen Welt und besonders ihren Religionen ist zunächst mit den Namen Max Müller (Hofmannsthal 1978: 167-188) *Kakasu Okakura* Werk *The Ideals of the East* und *Lafcadio Hearn* Schriften: *Gleanings in Buddhafields*, *Kokoro* und *Out of the East* sowie *Lafcadio Hearn* Essay von 1904 verbunden; hinzu treten später u.a. die Begegnungen mit den Übertragungen buddhistischer Texte durch *Karl Eugen Neumann* und des *Tao-te-king* von *Lao-tse* durch *Victor von Strauß*. (Hofmannsthal 1995: 361 f.)

⁵ In der *Unbestechliche* (1858-1923) drückt Hofmannsthal seinen eigenen Wunsch anhand der Aussage der Baronin im fünften Akt aus: „Ich bin es satt, unter diesem ewigen Regenhimmel Neuralgien zu haben. Ich will noch einmal unter dieser goldenen Luft in einem hellen Kleid auf eine Hotelterrasse sitzen und Minaretts vor mir sehen.“ (Hofmannsthal 1986: 101)

2.1 Hofmannsthals Marokkoreise

Am 5. März 1925 landete Hofmannsthal gemeinsam mit dem Ehepaar Zifferer in *Tanger*, um so dann die Städte *Casablanca*, *Marrakesch*, *Rabat*, *Meknes* und *Fés* sowie *Saleh*, *Tlemcen*, *Biskra* und *Tunis* zu besuchen.

Die dreiwöchige Reise (vom 08. März bis zum 25. März 1925), auf der Hofmannsthal „den Schauplatz der antiken Welt“ (Hofmannsthal 1983: 166) erkunden wollte, bildete den krönenden Abschluss seiner zahlreichen Reiseunternehmungen.

Seine Eindrücke von dieser Reise beschrieb Hofmannsthal in einer Postkarte und in mehreren Briefen an verschiedene Freunde⁶, die in zwei Essays, unter dem Obertitel „Reise im nördlichen Afrika“ veröffentlicht sind. Der erste Essay mit dem Titel „Fez“ wurde am 12. April 1925 im *Berliner Tageblatt* und der zweite mit dem Titel „Das Gespräch in Saleh“ am 31. Mai 1925 in der *Wiener Freien Presse* publiziert.

Am 15. März 1925 schreibt Hofmannsthal aus Marrakesch über seine Eindrücke in einem Brief an Burckhardt:

Mein lieber, ich werde von dieser Stadt mich schwer trennen als von irgendeiner Stadt in Europa. Schon von Morgengrauen, immer wenn der strake, eindringliche Ruf der schönen Stimme des Muezzin mich weckte, freute ich mich, hier zu sein - und abends, beim Sonnenuntergang, auf meinem flachen Turmdach über dem riesigen menschenwimmelnden Marktplatz, wenn der Schlangenbänger, ein gigantischer Berber mit einer starrenden Mähne schwarzen Haares zu mir heraufgrüßte und seine Zuhörer aufforderte, den erhabenen und weißen Fremdling zu bewundern, der ihm abermals ein fürstliches Geschenk habe zukommen lassen, und dabei die Fünffrancs-note mit einer prachtvollen Gebärde im Wind flattern ließ, und sie alle, Greise und Junglinge, einen kurzen Augenblick mich freundlich applaudierten, war ich wieder froh, hier zu sein, in dieser reinen ewigen, uralten und kindlich frischen Welt. (Burckhardt 1944: 72 f.)

Hofmannsthal berichtet, dass er wieder froh war, in Marokko zu sein. In Marokko findet er das Reine, das Ewige und das Uralte. Hofmannsthal assoziiert den Orient mit Ursprung und Urewigkeit. Somit wiederholt er nach Bermans Meinung einen zentralen Topos des Orientdiskurses, wonach der Orient – basierend auf biblischen Traditionen und ethnologischen Forschungen – als Wiege der Menschheit bezeichnet wird (Berman 1996: 166).

2.2 Die Wirkung der Stadt *Fés* auf Hugo von Hofmannsthal.

„Fez“⁷ hat Hofmannsthal fasziniert und die Atmosphäre der Altstadt hat bei ihm einen positiven Einfluss hinterlassen.

In „Fez“ fühlt sich Hofmannsthal umgeben von der Welt der orientalischen Geschichten, die durch eine ungewöhnliche Heiterkeit und den Gegensatz zwischen Arm und Reich sowie orientalische Gestalten gekennzeichnet ist (vgl. Köhler 1972). Diese orientalischen Gestalten, die mit denen aus den Märchen aus *Tausendundeiner*

⁶ -Vgl. Hofmannsthal: „Brief an Carl J. Burckhardt, 15.3. 1925“, in : BW Burckhardt, 183 f.; ders : „Postkarte an Arthur Schnitzler, 12.3.1925“, in: BW Schnitzler, S. 301 ; ders : „Ansichtskarte an Helene von Nostitz, 22.3.1925“, in : BW Nostitz, S. 155.

⁷ In vielen Geschichtsbüchern wird „Fez“ mit „s“ und nicht mit „z“ geschrieben.

Nacht große Ähnlichkeiten aufweisen, werden im Einzelnen und sehr detailliert beschrieben:

Der Lärm der Straßen, ein alter Mann auf seinem Esel mit seinem verächtlichen Blick, die zwei Kinder in blauem Leinenburnus, ein Farbiger, die jungen arabischen Diener auf einem Diwan, eine verschleierte Frau auf einem Maultier, das verwirrende Gassenlabyrinth, die Schönheit der Häuser, Webstühle, die Gewürzhändlergasse, die Stimmung auf den Straßen in der Altstadt, die kleinen Läden usw.

Die Nähe des Reiseberichts zu den Märchen aus *Tausendundeiner Nacht* ist auch anhand der Wiederholung der Zahl tausend leicht erkennbar: Von „[t]ausend Schritt“ und „tausend Jahren“ (Hofmannsthal 1999: 95) wird gesprochen, und die Gasse der Gewürzhändler ist überdacht mit „einer steinalten Rebe mit tausend Seitentrieben“ (Hofmannsthal 1999: 99).

Am Anfang seines Reiseberichts beruft er sich während seiner Beschreibung des Hauses, wo er sich aufhielt, auf die Erzählungen aus *Tausendundeiner Nacht*: [...] ich gehe die enge Treppe hinunter, die wieder, wie in all diesen arabischen Häusern aus bunten Kacheln und sehr steil ist – so steil, dass man immer an dies »Treppe hinunterstoßen« denkt, das in den arabischen Erzählungen so oft vorkommt...« (Hofmannsthal 1999: 96).

Das Gefühl des Eingeschlossen-seins begleitet Hofmannsthal seit dem Beginn seines Aufenthalts in Fes:

[...] denn die Stufung der Dächer wiederholt die des Gartens, diese ganze Welt des mächtigen, genießenden Einzelnen ist in eine Festung eingeschlossen [...]. Und an meinem Bette stehend und meine Reisesachen und Bücher herauslegend, höre ich vor allem den Anschlag schrittgehender und auch leicht trabender Pferde und Maultiere aus solcher Nähe an meinem Ohr [...] als im Hause selbst werde in irgendwelchem Raum auf gestampftem Leimboden geritten [...] - es sind auch Türen mit rechts und links mit dicken Türflügeln aus einem Holz, das vor Alter fast aussieht wie Stein, so daß der Raum geschlossen werden könnte.. (ebd.: 96)

Der Erzähler verlässt also das Haus und begibt sich in die Stadt, in deren Menschengedränge und labyrinthischen Gassen man nur durch Begleitung eines jungen arabischen Dieners zurechtkommt. Das Interesse des Erzählers gilt zunächst den ihm begegnenden Menschen.

Die Umgebung und die Einwohner der Stadt erscheinen ihm exotisch und völlig fremd:

[...] aber ich bin schon auf der Gasse: »Balök« ruft eine Stimme in meinem Rücken: Gib acht [...] und da kommt ein Alter gemächlich auf seinem kleinen Esel und wirft mir, indem ich beiseitetrete, einen schnellen, scharfen, geringschätzigen Blick zu [...] ein sehr leicht und schnell trabendes Pferd; ein berberisches Pferd, arabisch im Gepräge, sehr mager und zartgliedrig; ein junger Neger reitet es ohne Bügel auf einem zerfetzten Strohsattel an einem strohenen Zaum (ebd.: 96 f.).

Er hat sich erschreckt, als er plötzlich eine Stimme hinter sich hört, die ihm zum Abweichen auffordert. Er dreht sich um und sieht einen auf einem Esel reitenden Mann, der das Angstgefühl mit seinem Blick noch verstärkt, und schließlich einen jungen Neger (ebd.: 97), der ein berberisches Pferd reitet.

In den Blicken des Alten erkennt er die Verachtung, die die Marokkaner gegenüber dem fremden *Rumi* „Europäer“ (Hofmannsthal 1999: 97) verspüren. Dies erinnert ihn an das Ereignis, dass es „nicht mehr als zwölf Jahre [sind], daß hier an einem Tag sämtliche „Nazaräer den Tod fanden“ (Hofmannsthal 1999: 97). Doch obwohl die Marokkaner dem Besucher feindselig vorkommen, ist Hofmannsthal fasziniert von der Stadt und ihren Einwohnern.

Nachdem Hofmannsthal zuerst nur Männern und Kindern begegnet ist, sieht er nun:

[...] auf einem schönen schwarzen Maultier, das sie selbst lenkt, eine verschleierte Frau entgegen [...]. Nichts von ihrem Gesicht ist frei, als der schmale Streif, aus dem die beiden Augen finster blitzen; von der Gestalt nichts erkennbar in der wehenden Verhüllung der weißen Schleier, wunderbar die junge starke Gebärde, mit der sie sich im Sattel strafft, entgegen dem Abwärtstreten des Tieres (Hofmannsthal 1999: 97 f.).

Die Frau mit ihrer „wehenden Verhüllung der weißen Schleier“ wirkt reizvoll auf ihn. Er ist fasziniert von ihren als erotisch wahrgenommenen Reitbewegungen, so dass bei ihm der Wunsch entsteht, von ihr berührt zu werden. Sein Wunsch bleibt unerfüllt, da ein junger Farbiger es verhindert „Da ist aber schon zwischen mir und ihr auf einem dieser lautlos trippelnden kleinen Esel ein stämmiger Neger, querüber sitzend, die beiden Beine auf der einen Seite fast den Boden streifend, wulstige Riesenlippen, eine knollige Nase [...]“ (Hofmannsthal 1999: 98). Noch ein weiterer Mann schiebt sich zwischen den Reisenden und der verschleierten Frau: „[...] ein vornehmer Alter, sehr gelassen über mich hinblickend aus einem violetten, auch das schöne Gesicht umgebenden Gewand; an jedem Steigbügel geht ein Diener; schwarz der eine, weiß der andere“ (Hofmannsthal 1999: 98).

Der Erzähler thematisiert einen Aspekt der europäischen Orientwahrnehmung. Es handelt sich um den Orient, der bedrohend und reizvoll erscheint: Bedrohend scheinen die Blicke des Mannes, die voller Verachtung waren. „Wunderbar“ ist „die „junge, starke Gebärde“ (Hofmannsthal 1999: 98) der reitenden Frau, und beeindruckend scheint ihm das schöne Gesicht des eleganten alten Mannes, der den Fremden eben nicht verachtungsvoll, sondern „sehr gelassen“ (Hofmannsthal 1999: 98) anblickt.

Die Fremde, die die orientalische Frau verkörpert, ist eine abweisende und undurchschaubare Erscheinung. In der „wehenden Verhüllung“ (Hofmannsthal 1999: 98) zeigt sich ein weiteres von Westen assoziiertes Merkmal, das Diffuse des Orients, das der klaren Ordnung des Okzidents entgegensetzt.

Je tiefer er in der Folge ins Innere von Fés eindringt, desto mehr spürt er Bedrohungen und Verlockungen. Das Gefühl des Eingeschlossen-seins verstärkt sich bei Hofmannsthal, als er in die engen Gassen der Altstadt hineinkommt und durch die Mauer umgeben ist.

Hofmannsthal dringt später in ein Labyrinth von „kellerartigen Schächten“ und „fensterlosen Mauern“ (Hofmannsthal 1999: 98) sowie von halbdunklen Gassen vor, mit deren Ausgangslosigkeit und Geschlossenheit er das Innere eines Granatapfels assoziiert: „Und so bin ich denen nach so wenigen Schritten mitten drin in ihr [der Stadt]; wie schnell umgibt sie einen so vielgehäusig und geschlossen und ausgangslos, als wäre man ins Innere eines Granatapfels geraten“ (Hofmannsthal 1999: 98).

Als der Erzähler auf „einen klein[en] Platz“ gelangt, der mit einem „Blakengitter überdeckt“ ist, „auf dem Schilf liegt“ (Hofmannsthal 1999: 98), hat er wieder das „Gefühl“ [...], „in einem Gehäuse zu sein“ (Hofmannsthal 1999: 98). Dieses Gefühl spürt er während seines ganzen Aufenthalts in Fés : „Und dieses Gefühl wird bleiben für alle Tage eines Aufenthalts in Fez, und wird alles, was man sieht und erlebt, begleiten und wird sich, je mehr Tage vergehen, eher verstärken als abschwächen...“ (Hofmannsthal 1999: 98).

Die „fensterlose[n] Mauern“ und „halbdunkle[n] Gassen“ der Stadt Fés entsprechen den schmalen Gassen und den Mauern der orientalischen Stadt in der Erzählung *Das Märchen der 672. Nacht* (vgl. Berman 1996: 240), wo sich auch der Kaufmannssohn eingeschlossen fühlt:

Er stand in einem schmalen, gemauerten Gange; oben sah der freie Himmel herein und die Mauer zu beiden Seiten war kaum über mannshoch. Aber der Gang war nach einer Länge von beiläufig fünfzehn Schritten wieder vermauert, und schon glaubte er sich abermals gefangen. (Hofmannsthal 1999: 22 f.)

Während den Kaufmannssohn das Angstgefühl begleitet, weil die merkwürdigen Gassen und die ganze Atmosphäre bedrohlich auf ihn wirken⁸ und ihm der Tod bevorsteht, umgibt Hofmannsthal das lebensfrohe Treiben der überfüllten Stadt Fés. Je tiefer er in die Altstadt geht, desto stärker wirkt die Exotik des Ortes auf ihn und seine Imagination.

Seine Imagination des Orients mit seinen bedrohenden und luxuriösen Gestalten sowie den Gegensätzen von Arm und Reich verstärken sich, als er den Palast eines Paschas betritt. Es handelt sich um einen prachtvollen Palast, wo er springendes Wasser, zarte Säulen und matte Vergoldungen findet.

Als er den Palast verlässt, betritt er „einen niedrigen Raum, indem etwas leise behaglich surrt und stampft“ (Hofmannsthal 1999: 99). Die Altertümlichkeit der Webstühle und die Buntheit der Farben beeindrucken ihn. Besonders auffällig sind seine ausführlichen Beschreibungen der Webstühle und der Farben der Seidenfäden. Damit assoziiert er vermutlich den Beruf seines Großvaters, obwohl er es nicht zum Ausdruck gebracht hat.

In einem zarten gelbgrauen Halblicht gehen fünf Webstühle, an jedem sitzt ein Mann und webt einen breiten Gürtel: die Bänder aus fliederfarbenen Seidenfäden, silbern durchzogen, oder aus flammendem Gelb mit roten Mustern wie Korallen, verbreitern sich fast zusehends unter dem lautlosen Griff dieser fleißigen Hände, dem leisen Tritt dieser nackten Füße, dem gedämpften Surren und Stampfen dieser Webstühle, die selber wieder uralte scheinen, alles an ihnen von vielhundertjährigem Gebrauch poliert und vornehm wie sehr altes Elfenbein. (Hofmannsthal 1999: 99)

⁸ „An einem vergitterten Fenster saßen ein paar Soldaten mit gelblichen Gesichtern und traurigen Augen [...] Weil sie ihn aber aus seinem achtlosen Dahingehen aufgelöst hatten, schaut er jetzt in den Hof hinein, als er am Tore vorbei kam. Der Hof war sehr groß und traurig und, weil es dämmerte, erschien noch größer und trauriger. Auch waren nur sehr wenige Menschen darin und die Häuser, die ihn umgaben, waren niedrig und von schmutziggelber Farbe. Das machte ihn noch öder und größer.“ (Hofmannsthal 1999: 24)

In dieser Bandweberei findet er einen Kontrast zum luxuriösen Leben im Paschpalast, einen Gegensatz von Wohlstand und Einfachheit. Im kleinen Markt, „wo alte Weiber, auf Matten hockend, gesalzene Fische freihalten“ (Hofmannsthal 1999: 98) spürt er diesen Kontrast noch mehr.

Hofmannsthal vergleicht kalligraphische Muster mit den Verknüpfungen der Lebenslinien. Mit diesen Lebenslinien assoziiert er das Gefühl und Geheimnis der Urewigkeit.

[...] dieses Ornament der sich ineinander verstrickenden Schriftzüge, das überall tausendfach von den einander verstickenden Lebenslinien wiederholt wird, all dies umgibt uns mit einem Gefühl, einem Geheimnis, einem Geruch, in dem etwas Urewiges ist [...]. (Hofmannsthal 1999: 100)

Dies ist zugleich eine Stilisierung des Orients zum Kontrast des durch Lebensüberdruß und Fortschritt charakterisierten Okzidents.

Die Bezeichnungen [der] „sich ineinander verstrickenden Schriftzüge“ und „von den einander verstickenden Lebenslinien“ spielen vermutlich auf den orientalischen Teppich und seinen metaphorischen Charakter an (vgl. Djibouti 2014: 39).

Die Stadt *Fés* weckt in ihm die Erinnerung an Griechenland und Rom, ebenso wie an das arabische Märchenbuch und die Bibel.

[...] eine Urerinnerung - Griechenland und Rom und das Märchen und die Bibel -, aber dem zugleich etwas leise Drohendes beigemischt ist, das wahre Geheimnis der Fremdheit, und dieser Geruch, dieses Geheimnis, dieses Drinnensein im Knäuel und die leise Ahnung des Verbotenen, die niemals ganz schweigt [...] dies ist heute noch und vielleicht morgen noch Fez; bis vor zwanzig Jahren die große Unbetretene; die strengste, die verbotenste aller islamischen Städte; und der Duft davon ist noch nicht völlig ausgeraucht. (Hofmannsthal 1999: 100)

Hofmannsthal hebt bei seinen Beschreibungen Besonderheiten hervor, mit denen er orientalische Gestalten aus einem imaginären Orient verbindet. Obwohl Hofmannsthal Gelegenheit hatte, *Marokko* bzw. den Orient mit seinen eigenen Augen zu sehen, hat er sich von seiner imaginativ-geistigen Vorstellung nicht verabschiedet. Er bestand darauf, die Alterität bestehen zu lassen, anstatt sie zu kategorisieren, wie der Text einer Postkarte, die er am 12. März 1925 aus Marrakesch an Arthur Schnitzler geschickt hatte, evoziert: „Lieber Arthur, mitten aus 1001 Nacht heraus, einer unberührten, noch nichts europäisierten Orientwelt, viele Grüße!“ (Hofmannsthal 1964: 301).

Hofmannsthal sieht in der Stadt *Fés* das Natürliche und das Zeitlose. Alles in *Fés* wirkt so, als ob es Natur sei. Darunter wird verstanden, dass es vorher nichts Anderes gab als die fensterlosen Mauern und die dargestellte Umgebung: „Die fensterlosen Mauern“ (Hofmannsthal 1999: 98) zum Beispiel sehen nicht wie etwas „Gebautes“ aus, sondern wie etwas „von Natur Gewordenes“ (Hofmannsthal 1999: 98).

Einen Unterschied zwischen Geschichte und Natur findet Hofmannsthal nicht. Damit drückt er unmittelbar seine imaginäre Vorstellung und somit seine Sehnsucht nach dem Urzeitlichen Vorhandenen und dem Natürlichen aus (Hofmannsthal 1979: 52). Er versucht das verlorene Eigene in dem Fremden zu finden. Das Vorhandensein

der Franzosen wurde im Reisebericht „Fez“ nur einmal erwähnt. Hofmannsthal reagiert kritisch auf die Feindseligkeit des Marokkaners gegenüber den Europäern, während er das französische Protektorat in Marokko weder kritisiert noch ihre Legitimität bezweifelt.

Der zweite Teil des Berichts *Das Gespräch in Saleh* ist indirekt auf den ersten Teil des Reiseberichts bezogen. Die orientalische Umgebung und die schöne Landschaft von Saleh bilden den Hintergrund, vor dem Reflexionen über Kolonialismus, die Leistungen des Marschalls *Lyauteys* und des Orientalisten *Hans Stumme*, die französische und deutsche Sprache sowie deren Kulturen dargestellt werden.

3. Das Gespräch in Saleh

Das Gespräch in Saleh führt zur Erzählung des *Hauptmann de B.* über *Lyauteys* Leistungen und Verdienste bei der Zivilisierung Marokkos, die *der Hauptmann de B.* lobt und anerkennt:

Der Anfang war schwierig [...]. Ich war mit fünfundzwanzig eingeborenen Reitern ganz allein dort unten im Atlas; das Gebiet, das ich in »Ruhe zu halten« hatte, umfasste zehn Tagesreisen, mit einer Bevölkerung von vielleicht zweimalhunderttausend Berbern, nomadische und niemals zu Ruhe und zur Unterwürfigkeit geneigte Stämme; man war zu Anfang des großen Krieges und unsere Situation hier im ganzen höchlich auf der Schneide des Messers. Aber es war dies der große Moment des Marschalls Lyautey - einer der großen Momente eines Soldatenlebens - Sie haben davon gehört -, und wir sind imstande gewesen, unsere Aufgaben zu lösen, sowohl im großen Ganzen als im Einzelnen. (Hofmannsthal 1999: 101)

Die Anerkennung und Bewunderung des französischen Militärs, führt zur Erwähnung eines deutschen Orientalisten, Herrn Hans Stumme.⁹ Denn der Hauptmann kann sich nicht mit den (Schlöh) „Berbern“ verständigen, ohne Hilfe einer „vollständige[n] Grammatik der Schlöh-Sprache.“ (Hofmannsthal 1999: 101), die von Stumme in Leipzig verfasst wurde: Sonst hätte er „zu urtümlichen und kriegerischen Menschen durch den Mund eines Dolmetschers sprechen müssen“ (Hofmannsthal 1999: 101). So dann rühmt B. die »Ausdauer, [die] Geschicklichkeit und [das] philologische Genie“ (Hofmannsthal 1999: 102) des Gelehrten Stumme, der durch die Grammatik einer Sprache habe erklären und darstellen können, die damals in Europa sehr wenig bekannt war (ebd.: 102). Hans Stumme hat die Schlöh- Sprache nur anhand der Aussagen einiger berberischen Tänzer untersucht, die er in Leipzig kennengelernt hat. Hofmannsthal hebt dadurch die geniale geistige Leistung deutscher Gelehrten hervor und erhebt sie implizit sogar zu einer der bedeutendsten Eigenschaften der deutschen Nation.

Das Gespräch in Saleh ist eine Anerkennung und Bewunderung Hofmannsthals der zivilisatorischen Leistungen des Marschalls *Lyautey*, französischer General in

⁹ *Hans Stumme* (1864-1936) war ein berühmter Orientalist an der Universität Leipzig. Er hat Vorlesungen über klassisches und modernes Arabisch sowie über arabische Literatur gehalten und sich auch mit dem Türkischen, dem Persischen und verschiedenen Sprachen des subsaharischen Afrikas beschäftigt. Er erforschte die Berbersprachen und befasste sich in erster Linie mit ihrer Grammatik und Phonetik. Er hat eine Reihe von Werken publiziert wie z. B: *Dichtkunst und Gedichte der Schlöh* (1895) und das *Handbuch des Schilhischen von Tazarwalt* (1899).

Marokko von 1912-1925. Hofmannsthal beschreibt seine Begegnung mit *Lyautey* in einem Brief an Carl J. Burckhardt.

Auch das neue Frankreich, das ich hier wahrnahm, habe ich liebgewonnen. Der alte Marschall Lyautey kam mir mit einer großen Freundlichkeit entgegen. Er ging schnell, ja lief eigentlich durch den großen Saal auf mich zu, nahm meine Hand in die seine und sagte: „Monsieur, vous êtes chez vous - vous êtes dans votre maison, et voici pourquoi: je commande ici, je suis Lorrain, vos empereurs ce sont mes ducs, et je regarde la destruction de l'Autriche comme le crime le plus déplorable.“ Dann stellte er mir mit außerordentlicher Grazie seine jungen Herren vor. Ich freue mich sehr, ihn und diese alle - eine élite von jungen Offizieren und Beamten, von denen ich mich schon auf dem Schiff mit einem befreundete - in Rabat wieder zusehen.¹⁰ (Hofmannsthal 1966: 183)

Festgestellt sind seine Sympathie mit Marschall *Lyautey*, seine unkritische Haltung gegenüber dem Kolonialismus und seine Bewunderung des französischen Regimes. Er genießt die Gastfreundschaft des Marschalls Lyautey und kritisiert die französische Besetzung Nordafrikas weder in Briefen noch in anderen Aufzeichnungen (vgl. Berman 1996: 167).

Bezeichnend dafür sind vor allem die von ihm zitierten Ausführungen *Lyauteys*, die das Heilige Römisch-Reich (dessen Kaiser überwiegend Habsburger waren) mit dem französischen und implizit auch mit dem europäischen Kolonialismus verbinden.

Lyautey versucht mit seinen Ausführungen über das Heilige-Römisch-Reich Trauer über den Niedergang des Habsburgerreichs bei Hofmannsthal zu wecken.¹¹

Durch Lyauteys Aussagen „Monsieur, vous êtes chez vous[...] vos empereurs ce sont mes ducs, et je regarde la destruction de l'Autriche comme le crime le plus déplorable“ fühlt sich Hofmannsthal, der die Überlegenheit der europäischen Kultur nicht bezweifelt, als Teil des neuen Imperiums. Das französische Protektorat in Marokko entspricht nach Lyauteys Ausführungen der Habsburgermonarchie und dem deutschen Imperium, um die Hofmannsthal ebenso trauerte.

Reflexionen über die französische und deutsche Sprache sowie Kultur werden vor dem schönen Hintergrund der Stadt *Saleh* thematisiert. Erst aus der Ferne scheint eine objektive Betrachtung des Eigenen möglich. Die Inszenierung wird zu einem Erlebnis entfaltet. Der Betrachter scheint mit der Landschaft zu verschmelzen und in einer geistigen Beziehung zur Umgebung zu treten.

Die schmale Wolke in der Gestalt eines Fisches glühte purpurviolett. Ein Starenzug flog von ihr aus gegen Osten hin, und dort ging das Türkisblau in ein zartes Grün über. Das Ferne schien sehr nahe- das Nahe ungreifbar vergeistigt. (Hofmannsthal 1999: 108)

Dass Hofmannsthal sich nicht in einer europäischen Stadt, sondern im Orient mit Franzosen und der französischen Sprache mit Begeisterung auseinandersetzt, erklärt Hofmannsthal selbst mit seinem Wach-Traumzustand, den die orientalische Stadt in ihm auslöste. Bei der Betrachtung des Ortes sind andere Zeitalter gegenwärtig und in dessen Angesicht hat er seine eigene Fremdheit erkannt.

¹⁰ Hofmannsthal: Brief an Carl J. Burckhardt, 15. 3. 1925, in: BW Burckhardt, S. 183.

¹¹ Man denke hier an Hofmannsthals Werke wie z. B: *Wir Österreicher und Deutschland* (1915) und *Die Bejahung Österreichs* (1916).

Ich sprach lebhaft und aufrichtig, aber ich fühlte, indem ich sprach, dass ich nicht ganz aufmerksam bei mir selbst war. Ich sah nach Schella hinüber [...]. Ich sah noch die verfallenen Sultansgräber, um die mit sonderbaren Sprüngen und murmelnd ein Schatzgräber kreiste [...]. Der Fleck Erde dort, und das Verschwundene- das Geheimnis der Zeiten (denn es war vordem eine mächtige maurische Burgstadt dort gestanden, und jene fürstlichen Gräber ihre letzte Spur; und vordem waren die Goten dort gegessen, und vordem die Vandalen, und vor diesen die christlichen und die heidnischen Römer, und vor ihnen die Numider, und vor diesen hatten die Karthager und die Phönizier auf diesem Hügel gehaust...(Hofmannsthal 1999: 104 f.)

Und während er noch die französische Sprache vor dem Hintergrund der orientalischen Umgebung der Stadt *Saleh* lobt die schöne Landschaft in der Abenddämmerung betrachtet, kommt er auf die Gedanken an die eigene Sprache: „Wie die hohe Sprache bei uns aufsteigt ins unheimlich Geistige, kaum mehr von den Sinnen Beglänzte, und wie der Sprachsinn dann müde herabsinkt ins Gemeine, oder sich in den Dialekt zurückschmiegen muß“ (Hofmannsthal 1999: 106). Der Vergleich zwischen der deutschen und französischen Sprache dient dazu, die Überlegenheit der deutschen Sprache hervorzuheben (vgl. Berman 1996: 253).

Das Gespräch über die deutsche Sprache führt zur Erwähnung berühmter Figuren aus der Kunst und Literatur.

Ich weiß, sagt er, man sagt in Deutschland, es nicht möglich, Schumann zu lieben, seit Wagner existiert hat, oder es ist nicht denkbar, daß man Schumann liebe, da es doch Bach gebe – aber ich weiß nicht...

[...] – Aber die deutsche Sprache ist ein großes Geheimnis. Sie ist euer Schicksal, das des ganzen Volkes und das jedes einzelnen. [...] Goethe hat unter ihr gelitten, und jeder, der nicht Goethe ist und sich in ihr wahrhaft ausdrücken will, läuft Gefahr, von ihr verschlungen zu werden. [...] Heinrich von Kleist, Büchner, Hölderlin: ich sehe diese vor hundert Jahren Verstorbenen stärker in euer Leben eingreifen, als wen immer von den Lebenden. (Hofmannsthal 1999: 106 f.)

Die Umgebung der orientalischen Stadt *Saleh* dient als schönes Tableau für Reflexionen über den Kolonialismus, die französische und die deutsche Sprache und Kultur und das Unbewusste des Autors. Erst aus der Ferne und nicht in Europa, sondern im Orient scheint eine Beschäftigung mit dem Eigenen und mit dem Unbewussten möglich.

4. Zum Schluss

Hofmannsthals Bericht „Fez“ gibt viel mehr Aufschluss über ihn selbst als über Marokko. Hofmannsthal versucht in seinem Reisebericht seine Klischees und imaginären Vorstellungen über den Orient zu bestätigen, die er aus seinen Lektüren des Märchenbuchs *Tausendundeiner Nacht* übernommen hat. Das Erleben der marokkanischen Kultur bei Hofmannsthal verursacht keine Veränderung seines Bildes vom Orient. Für Hofmannsthal gibt es keinen Bruch zwischen dem literarischen und dem tatsächlichen Orient. Es wird auf den alten Orient rekurriert. Marokko des 20. Jahrhunderts interessiert ihn nicht und wird aus seinen Beschreibungen ausgeschlossen. Marokko drückt für Hofmannsthal also weniger einen realen, geographisch festgelegten Raum als vielmehr eine Sehnsucht nach Ursprung, dem Urzeitlichen und dem Ewigen aus.

Der Orient im zweiten Teil des Reiseberichts „Das Gespräch in Saleh“, verkörpert in der orientalischen Umgebung der Stadt „Saleh“, dient als schöner Hintergrund, um die eigene unbewusste Bewunderung des deutschen Geistes, der französischen Sprache und der deutschen Kultur zu thematisieren. Der französische Kolonialismus und das Vorhandensein der Franzosen in Marokko werden zwar erwähnt, aber sie stoßen auf weniger Interesse bei ihm. Der zweite Teil des Reiseberichts versteht sich vielmehr als eine Beschäftigung mit dem Unbewussten und, der europäischen Kultur, dem eigenen Nationalismus und der eigenen Persönlichkeit in einer orientalischen Stadt. Somit wird die Marokkoreise als eine Reise in die Imagination und in das Unbewusste Hofmannsthals verstanden.

Literaturverzeichnis

- Berman, Nina** (1996): *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Literatur um 1900*, Stuttgart: M und P. Verl. für wiss. und Forschung.
- Burckhardt, Carl Jacob** (1944): *Erinnerungen an Hofmannsthal und Briefe des Dichters*, Basel: Schwabe Verlag.
- Djibouti, Teona** (2014): *Aufnehmen und Verwandeln. Hugo von Hofmannsthal und der Orient*, München: iudicum.
- Gretz, Daniela** (2008): Art. „Teppich“, in: *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Hrsg. von Günter Butzer und Joachim Jacob, Stuttgart: Metzler. S. 384-385.
- Hofmannsthal, Hugo von** (1982): *Roman- Biographie. Andreas von Reichstadt*[.u.a]. Aus dem Nachlass. Hrsg. von Manfred Pape. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hofmannsthal, Hugo von** (1977): *Das Salzburger Große Welttheater*. Hrsg. von Hans-Harro Lendner und Hans-Georg Dewitz. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hofmannsthal, Hugo von** (1937): *Briefe 1900-1909*, Wien: Bermann-Fischer Verlag.
- Hofmannsthal, Hugo von** und **Zifferer, Paul** (1983): *Briefwechsel*. Hrsg. von Burger Hilde, Wien: Verlag der österreichischen Staatsdruckerei.
- Hofmannsthal, Hugo von** und **Carl. J. Burckhardt** (1966): *Briefwechsel*. Hrsg. von Carl. J. Burckhardt, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hofmannsthal, Hugo von, Artur Schnitzler** (1964): *Briefwechsel*. Hrsg. von Therese Nickl, Heinrich Schnitzler, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hofmannsthal, Hugo von** und **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** (1995): *Dramen. Das Bergwerk zu Falun. Semiramis. Die beiden Götter*. Hrsg. von Hans Georg Dewitz, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hofmannsthal, Hugo von** (1986): *Dramen 11. Der Unbestechliche*. Hrsg. von Roland Haltmeier, 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** (1978): *Erzählungen 2. Aus dem Nachlass*. Hrsg. von Ellen Ritter, 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.

- 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. Reis.* 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.
- Hofmannsthal, Hugo von** (1999): *Werke in zehn Bänden. Erzählungen. Reisen*. Hrsg. von: Jäger, Lorenz, 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.
- Schwarz, Hans Günther** (1990): *Orient- Okzident. Der orientalische Teppich in der westlichen Literatur, Ästhetik und Kunst*. München: iudicum.
- Simons, Oliver**: (2009): *Nachbilder des Orients- Hugo von Hofmannsthal's Märchen der 672. Nacht*. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:UHL.InstRepos:5128490>. Stand: 22.02.2019.

Franz Kafka'nın Türkiye'de Alımlanması *

Süreyya İlkılıç , İstanbul

Öz

Franz Kafka Almanca yazılan edebiyat içinde dünyada en çok okunan ve eserleri en çok yorumlanan yazarlardan biridir. Farklı dillere çevrilerek uluslararası büyük yankı bulan Kafka'nın eserlerinin Türkçe'ye çevrilmesi Türkiye'de 1950'li yıllarda başlar. Türkiye'deki Kafka alımlanmasının temelini oluşturan bu çevirilerin aynı zamanda Türk Edebiyatı ve entelektüel dünyanın gelişimini devamlı etkilediği görülür. Türkiye, kültürel ve toplumsal yapısı itibarıyla Franz Kafka'nın doğup büyüdüğü ve sosyalleştiği ortamdan birçok açıdan farklılık gösterir. Bu farklılığa bağlı olarak ortaya çıkan alımlanma şartları Kafka ve eserlerini anlama ve yorumlamada da farklılıkları beraberinde getirir. Bu kapsamda bu makalede amaç Franz Kafka ve eserlerinin Türkiye'deki alımlanmasını, alımlanma süreci ile birlikte Kafka'nın eserlerinin Türk okuyucusu ve Modern Türk Edebiyatı üzerine etkisi, ülkenin tarihsel, kültürel, toplumsal ve siyasi gelişimleri de dikkate alınarak incelemektir.

Anahtar Sözcükler: Alman Edebiyatı, Modern Türk Edebiyatı, Franz Kafka, Alımlanma, Die Verwandlung, Der Prozess

Abstract

Franz Kafka's Reception in Turkey

Within the German literature Franz Kafka is one of the most read authors and his works are some of the most interpreted in the world. Kafka's works that found a big international attention with being translated into other languages, began to be translated into Turkish in the 1950s. The translations which build the groundwork of the Kafka reception in Turkey, simultaneously affect Turkish literature and the development of the intellectual world constantly. With its cultural and societal structure, Turkey shows differences in various points from the environment where Franz Kafka was grown up and was socialized. Associated with this difference, conditions of reception appear and lead to differences at understanding and interpreting Kafka and his works. To this extend this article aims at the reception of Franz Kafka and his works in Turkey. Taking the country's historical, cultural and socio-political developments into account, with the procedure of reception the effect of Kafka's works on Turkish readers and on the modern Turkish literature, will be analyzed.

Keywords: German literature, Turkish literature, Franz Kafka, Reception, Metamorphosis, Der Prozess

Giriş

Franz Kafka'nın dünyada Almanca yazılan edebiyat içinde en çok okunan ve aynı zamanda da en farklı şekillerde yorumlanan yazarlardan birisi olduğu şüphesizdir. Oldukça erken dönemde farklı dillere çevrilen Kafka'nın eserleri uluslararası alanda büyük bir yankı buldu. Buna paralel olarak Türkiye'de de Kafka'nın eserlerinin

* Bu makale, yazarın “*Kafka in der Türkei: Rezeption von Kafkas Werken in der Türkei und ihre Einflüsse auf die moderne türkische Literatur*” (Würzburg: Königshausen&Neumann, 2016) adlı doktora tezinden türetilmiştir.

Türkçe'ye tercüme edilme çalışmalarının daha 1950'li yıllarda başladığı görülmektedir. Bu çeviriler hem Modern Türk Edebiyatı'nı hem de entelektüel dünyanın gelişimini etkilemiştir.

Kafka'nın eserlerinin Türkiye gibi bir ülkede alımlanması ve bu alımlanmanın araştırılması birçok açıdan ilginçlik arz etmektedir. Öncelikle Türkiye'nin toplumsal yapısı ve kültürel dinamiklerinin Franz Kafka'nın büyüdüğü ve sosyalleştiği ülkeden farklılık gösterdiğini belirtmek gerekir. Kafka'nın eserlerinin Türkiye'deki çeviri tarihi yaklaşık olarak 65 seneyi kapsamaktadır. Bu süre, günümüz itibarıyla 1923'te Cumhuriyet ile yeni kurulan Türkiye'nin yaklaşık üçte ikilik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Türkiye devletinin, tarihsel bakımdan batıdakilerle karşılaştırılamayacak şekilde bir kültür geleneği içinde gelişmiş olduğu da unutulmamalıdır. Ayrıca bu 65 sene, aynı zamanda siyasal ve kültürel olarak çok değişken olması nedeniyle farklı alımlanma şartlarına da zemin oluşturmaktadır. Bu süre içindeki dil kültüründeki ve edebi akımlardaki yönelmeler, farklı yüzler göstermektedir. Bu bağlamda bu makalede Kafka'nın Türkiye'deki alımlanması kapsamında ele alınacak olan alımlanma süreci, Kafka ve Kafka'nın eserlerinin Türk okuyucular tarafından yorumlanması, Kafka'nın Türk Edebiyatı, Türk yazarları ve okuyucuları üzerine etkileri ülkenin tarihi, kültürel, toplumsal ve siyasal gelişimleri dikkate alınarak incelenecektir.

Metodik Çerçeve

Kafka'nın Türkiye'de alımlanmasında Kafka'nın eserlerinin çevirileri önemli ve belirleyicidir. Bu nedenle çalışmada metodik olarak çeviri analizi üzerinde yoğunlaşmıştır. Çeviri sürecinde sadece dile özgü değil aynı zamanda dil dışı faktörler de kaçınılmaz rollere sahiptirler. Çeviriler bir yandan tarihsel ve toplumsal politik olaylarla ayrılmayacak şekilde bağlı iken, diğer yandan toplumun bir üyesi olan çevirmenin yorumu, yaratıcılığı ve niyeti de çeviride önemli birer etken oluşturmaktadır. Kültürel fenomenlerin ve edinilen şahsi tecrübelerin edebi bir eserin alımlanması ve yorumlanması üzerine olan etkisi yorumbilimsel ağırlıklı (Hermenötik) Çeviribilim'de uzun zamandır bilinmektedir (Gadamer 1986; Stolze 1992). Buna göre okuyucu, anlam oluşumu sürecinde kültürünü şekillendirdiği değer yargıları ve yorum sistemleri ile bir konuma gelir. Bu anlam oluşumu aynı zamanda metin ve okuyucu aktivitesinin karşılıklı etkileşimi ile meydana gelmektedir. Bir eserin anlamı, öncelikle okuyucunun beklenti ufkuyla kaynaşması sırasında oluşur ve bu nedenle de okuyucunun eğitimi ve zevki ile de bağlantılıdır. Hermenötik yaklaşıma göre anlamak, okuyucunun dilsel ve yorumsal kararları ile sıkı bir bağ içerisindedir. Bu çalışmada sübjektif bir unsur olan anlamak iki farklı açıdan ele alınmaktadır: Bir yandan genel olarak Türk okuyucu ve yazarların Kafka'nın eserlerini nasıl anladığı araştırılırken, aynı zamanda bu anlama sürecinde toplumsal olayların rolü ve fonksiyonu sorgulanmaktadır.

Alımlanma Süreci

Kafka'nın eserlerinin başlangıcından günümüze kadar yapılan çevirileri ve Türk yazarların Kafka ve eserleri üzerine yazmış olduğu yazılara göre Kafka'nın alımlanma süreci Türkiye'deki siyasal gelişimler çerçevesinde üç dönemde ele alınabilir. Alımlanmanın siyasal gelişimler çerçevesinde yapılması, Türk Edebiyatı ve Türkiye'deki entelektüel hareketlerin bu gelişimlerden önemli derecede etkilenmelerinden kaynaklanmaktadır. Türkiye'de Kafka'nın tam olarak ne zaman tanındığı ve dolayısıyla

Türk okuyucu ve yazarlar üzerindeki etkisinin ne zaman başladığı sorularına tam olarak bir cevap vermek zordur. Ancak Türkiye’de Kafka’nın eserlerinin 1950’li ve 1960’lı yıllarda yapılan çevirilerle tanınmaya başlandığı ve bu eserlere karşı özellikle bu yıllardan sonra birdenbire aşırı bir ilginin başladığı söylenebilir. Gürsel Aytaç, 1960’lı yıllarda Kafka’ya ve eserlerine karşı gösterilen yoğun ilgiyi ‘Kafka Dalgası’ (Aytaç 2000: 15) şeklinde belirtirken, Selim İleri o yıllarda Kafka’ya delice tutkun olduklarını ve Kafka’dan olan bir esinlenme ile ondan söz açan hiçbir şeyi kaçırmadıklarını ifade etmektedir¹. Günümüzde ise, en kapsamlı Franz Kafka biyografisi olarak kabul edilen Reiner Stach’ın iki ciltlik eserini („*Karar Yılları*“ [*Die Jahre der Entscheidungen*] ve „*Kavrama Yılları*“ [*Die Jahre der Erkenntnis*]) Mayıs 2013’te Türkçe’ye çeviren Sezer Duru bir röportajında Franz Kafka’nın Türkiye’de artık “bir efsane - eine Legende” olduğunu vurgulamaktadır.²

Üç dönemde ele alınacak olan Kafka’nın Türkiye’deki alımlanma süreci, Kafka ve eserlerinin çevirileri ve Türk okuyucusunun bu konudaki katkıları göz önüne alınarak kabaca birbiri içine geçmiş üç alana ayrılabilir: 1) Kafka’nın eserlerinin Türk diline yapılan çevirileri, 2) Avrupalı yazarların Kafka üzerine yazmış olduğu ikincil edebiyatın Türkçe’ye çevirileri ve 3) Türk yazarlar tarafından Franz Kafka ve Kafka’nın eserleri üzerine yazılmış olan eserler (Başbağı 1994: 28; Konmuş 2007: 53 vd.).

Türkiye’deki Kafka alımlanmasının ilk dönemi (1950-1960) Demokrat Parti’nin 1950’de seçimi kazanmasından sonra oluşan yeni siyasi dönemle başlar ve 1960 yılındaki birinci askeri darbeye kadar devam eder. Bu ilk dönem, tek tük yapılmış Kafka çevirileri ve Türk eleştirmenlerin kaleme aldığı birkaç makale ile sınırlıdır. Bu dönemde yapılan çevirilerin, orijinal kaynak dil Almanca’dan değil Fransızca ve İngilizce’den yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu kapsamda ilk olarak 1951 yılında Kafka’nın kısa hikâyesi „*Die kaiserliche Botschaft*“ Necip Alsan tarafından „*İmparatorun Mesajı*“ adıyla Türkçe’ye çevrilir ve „*Beş Sanat*“ edebiyat dergisinde yayınlanır. Bu dönemde bazı edebiyat dergilerinde Kafka’nın eserlerinin bölüm halinde çevirileri görülür. Bölüm halinde yayımlanan çevirilere *Türk Düşüncesi* dergisinde 1953-1957 tarihleri arasında Nebahat/Peyami Safa’nın çevirisiyle seri halinde yayınlanan „*Der Prozess - Dava*“ romanı; *Yeni Dergi*’de Melahat Tongar’ın çevirisi: „*Kinder auf der Landstraße - Köy Yolunda Çocuklar*“; *Tercüme* Dergisinde Melahat Özgü’nün çevirdiği „*Vor dem Gesetz - Kanun Önünde*“ meseli örnek olarak verilebilir. 1952 yılında Kafka’yı tanıdığını ifade eden Vedat Günyol (1989: 51), 1955 yılında Kafka’nın „*Die Verwandlung*“ hikâyesini Fransızca ve İngilizce çevirisinden Türkçe’ye „*Değişim*“ adı altında çevirir. 1954 yılında Kafka’nın „*In der Strafkolonie - Ceza Sömürgesinde*“ adlı eseri Turan Oflazoğlu tarafından İngilizce’den çevrilir. Bu ilk dönemde Türk yazarları tarafından Kafka ve eserleri üzerine yazılmış sadece birkaç tane makale bulunmaktadır (İlilic 2016: 260).

Kafka’nın alımlanmasının en yoğun olduğu dönem ikinci dönemdir. İlk darbe sonrasında, yani 1960’dan sonra başlayan ve 1980’deki üçüncü darbeye kadar devam

¹ Selim İleri: On yedi yıl sonra Kafka, *Zaman-Zeitung*, http://www.zaman.com.tr/selim-ileri/on-yedi-yil-sonra-kafka_699315.html [Erişim: 5.7.2009],

Selim İleri: Kafka, asıl şimdi! <https://tr-tr.facebook.com/notes/franz-kafka-t%C3%BCrkiye/kafka-as%C4%B1l-%C5%9Fimdi-selim-ileri/10150311739570856/> [Erişim: 21.01.2019].

² Jürgen Gottschlich: „Wie die Legende Franz Kafka nach İstanbul kam“, <http://www.taz.de/1472130/> [Erişim: 5.1.2019], Reiner Stach’ın yazmış olduğu Kafka Biyografisi serisinin 3. cildi olan *Kafka. Die frühen Jahre* 2014 yılında yayınlanmıştır. Ancak henüz bu eserin Türkçe’ye çevirisi bulunmamaktadır.

eden ikinci dönemde Kafka'nın eserleri ilk olarak orijinal dilinden yani Almanca'dan Türkçe'ye çevrilmeye başlanır. Kafka'nın eserlerinin çevirilerine paralel olarak 1960'lı yıllarda Avrupa dillerinde Kafka üzerine yazılmış eserlerin Türkçe'ye çevirileri de başlar. Bu eserlere olan ilginin nedeni ve bunların çevrilmesindeki en önemli etken, bu eserler olmaksızın Kafka'nın eserlerinin anlaşılamayacağı düşüncesidir. Bunlara Max Brod, Ernst Fischer ve Klaus Wagenbach'ın yazıları örnek olarak verilebilir. Diğerleri ile kıyaslandığında Max Brod'un eserleri, Kafka ve eserleri üzerine yazılmış en önemli ikincil kaynak sayılmaktadır.

Günümüze kadar Avrupa dillerinden 10'nun üzerinde eser Türkçeye çevrilmiştir. Ayrıca Türk edebiyat dergilerinde Franz Kafka üzerine çok sayıda ikincil edebiyat çevirisi bulunmaktadır.

Kafka alımlanmasının üçüncü dönemini oluşturan ve 1980 yılında yapılan üçüncü askeri darbe sonrasında toplumun siyasallaşmasının geniş ölçüde engellendiği dönemde, özellikle ikinci dönemde ön plana çıkan ve siyasi gelişmeler çerçevesinde yapılan Kafka yorumlarında bir azalma görülür. Ancak bu azalmaya rağmen bu dönemde de devletin siyasi karar ve uygulamalarını eleştirmede Kafka'nın eserleri kullanılmaktadır. Örneğin *Hürriyet* gazetesi yazarı Doğan Hızlan, 24.08.2009 tarihli yazısında okurlarına Kafka'nın "*Dava*" romanını okumalarını tavsiye eder. Bu tavsiyenin çıkış noktası, Hızlan'ın ordu mensupları ve gazetecilerinin planlanmakta olan sözde darbe girişimi ile alakalı oldukları üzerine yaptığı eleştiridir.³ Ayrıca günlük hayatta haksızlıkların ve ümitsizliklerin olduğu durumlarda sıklıkla Kafka'dan alıntılar yapıldığı görülür. Buna trajikomik bir örnek olarak Türkiye'de 13 Mart 1996 yılında Devlet Güvenlik Mahkemesinde (DGM) fikir özgürlüğü ile ilgili bir davada gerçekleşen bir olay verilebilir. Mahir Günşiray mahkemede savunmasında Kafka'nın „*Dava*“ romanından uyarlanmış tiyatro eserinden birkaç cümle okur. Ancak savcılar, cümlelerin Kafka'nın eserinden uyarlanıp alıntılandığını bilmedikleri için, söylenenleri kendilerine hakaret kabul ederek Mahir Günşiray'ı suçlu bulurlar. Bunun akabinde Günşiray, mahkemeye hakaretten altı ay hapis cezasına çarptırılır.⁴

Kafka'nın alımlanması çeviri süreci perspektifinden ele alındığında, Kafka'nın eserlerinin farklı zamanlarda farklı çevirmenler tarafından Türkçe'ye aktarıldığı görülür. Burada ise belirli bazı eserlerin diğerlerine göre belirgin bir sıklıkla tercüme edildiği tespit edilmektedir. Bu bağlamda „*Dönüşüm - Die Verwandlung*“ hikâyesi Kafka'nın Türkçe'ye en çok çevrilen eserdir. Bu hikâye pek çok çevirmen tarafından Türkçe'ye çevrilerek yirminin üzerinde yayınevinde defalarca yayınlanmıştır. „*Dava - Der Prozess*“, Kafka'nın Türkiye'de en çok tanınan ikinci eseridir. Türkiye'deki Kafka çevirilerinin yoğunluğu diğer Alman yazarların eserlerinin çevirilerinin yoğunluğu ile karşılaştırıldığında ise Musa Sağlam Yaşar'ın 2003 yılında çıkan „*Türkçe'de Franz*

³ ,Doğan Hızlan bugün Ergenekon'u yazdı, <https://odatv.com/dogan-hizlan-bugun-ergenekonu-yazdi-2408091200.html>, [Erişim: 21.01.2019]. Kafkaesk bir dava: Ergenekon, <http://haber.sol.org.tr/serbest-kursu/kafkaesk-bir-dava-ergenekon-engin-deniz-haberi-33301> [Erişim: 21.01.2019]. Ahmet Cemal: Kafka'nın Şato'su Silivri'de mi? http://www.cumhuriyet.com.tr/koseyazisi/410816/Kafka__8217_nin_Sato__8217_su_Silivri__8217_de_mi_.html [Erişim: 21.01.2019].

⁵ Başlangıç, Celal: Bir daha gelme Kafka! Bu sefer mahkûm değil maktul olursun, <http://t24.com.tr/yazarlar/celal-baslangic/bir-daha-gelme-kafka-bu-sefer-mahkum-degil-maktul-olursun,11268> [Erişim: 21.01.2019].

Kafka“ adlı makalesine dayanarak Franz Kafka’nın Türk okurları arasında Alman dilinde en çok okunan ilk beş yazar arasında olduğu görülür. Yaşar’ın araştırma sonucuna göre tercüme edilen eserlerin sayısı dikkate alındığında Kafka tercüme edilmiş olan 18 eseriyle sıralamada beşinci sırada yer almaktadır. Bu sıralamada 40 eser ile Bertolt Brecht ilk sıradadır. Ancak tercüme baskı sayısı karşılaştırıldığında yazarların sıralamadaki yeri değişmektedir ve Franz Kafka 53 baskı ile üçüncü sıraya yükselmektedir. Ayrıca Musa Sağlam Yaşar, makalesinde Kafka’nın eserlerinin belirli zamanlarda diğer dönemlere kıyasla daha sıklıkla yayımlandıklarını da vurgular. Buna göre yayınlar arasındaki farklılık, özellikle Türkiye’nin siyasal anlamda zor zamanlar yaşadığı ve askeri darbelerin olduğu dönemdedir. Darbe zamanlarında belirgin bir şekilde azalan yayınlar, siyasi olarak ülkenin tekrar istikrarlı hale geldiği dönemlerde yeniden artmaktadır. Darbe sonrasında yayınların artışı talep arz oranını göstermektedir. Diğer bir deyişle sansür, insanları toplumsal ve sosyal problemlerin çözümünde önemli olan fikir ve düşüncelere sevk etmektedir (Sağlam 2003: 62 vd.; Sağlam 2002: 292). Örneğin 1960 ve 1964 yılları arasında, yani ilk 1960 yılında yapılan darbe sonrasında 1964 yılına kadar yeni yayınlanan hiçbir Kafka çevirisi bulunmamaktadır. 1964’den sonra 1971 yılında yapılan ikinci darbeye kadar toplamda on tane Kafka eseri tercüme edilmiştir (İlkılıç 2016: 267).

Kafka’nın eserleri üzerine Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar ilk olarak yetmişli yıllarda başlar. Türkiye’de günümüze kadar (2019) Franz Kafka’nın eserleri üzerine farklı konularda dört doktora çalışması yapılmıştır. Kafka’nın Türkiye’de alımlanması ile ilgili olarak yapılan ilk doktora çalışması 1979 yılında Ankara Üniversitesi’nde Erdem Albayrak’ın yaptığı çalışmadır. Daha çok deskriptif özelliği ile ön planda olan bu çalışma o zamana kadar yapılmış olan Kafka’nın eserlerinin çevirileri ve bu eserler üzerine yazılan ikincil edebiyat tercüme ve Kafka üzerine yazılmış olan Türkçe yayınlardan oluşmaktadır. 1994 yılında Recep Ragıp Başbağı’nın Kafka’nın alımlanması üzerine yazdığı yüksek lisans tezinde, alımlanmanın tarihsel gelişimi tematik ağırlık noktalarıyla birlikte sunulmaktadır. Türkçe’de Franz Kafka ve Dönüşüm adındaki yüksek lisans tezinde ise Sevtap Konmuş, Kafka’nın Türkiye’deki alımlanması üzerine kısa bir bakıştan sonra „*Dönüşüm*“ hikâyesinin dört farklı çevirisinden alınmış 150 cümleyi anlamsal, sözdizimsel ve stil bakımından karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Günümüzde (2019) Türkiye’deki üniversitelerde Kafka üzerine yazılmış toplamda 32 yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Dil analizi ve farklı konuların ele alındığı bu akademik çalışmalarda çoğunlukla Kafka’nın eserlerinin Türk yazarların eserleri ile karşılaştırdıkları dikkati çekmektedir. Akademik dergilerde Kafka ve eserleri üzerine kaleme alınmış pek çok makalenin yanı sıra Türkiye’deki diğer dergilerde de Kafka üzerine yazılmış birçok makale bulunmaktadır.

Kafka ve Eserlerinin Türk okuyucular tarafından yorumlanması

Franz Kafka üzerine Türk yazarları tarafından kaleme alınan eserlerde Türk okuyucusu tarafından Kafka’nın kişi olarak farklı şekillerde yorumlandığı görülmektedir. Bazıları onu günlükleri ve mektupları aracılığıyla ümitsiz, psikolojik hasta, çekingen ve korkak bir kişi olarak algılamaktadır (Mutluay 1963: 41; Candan 1984: 18; Sözer 1966: 405). Diğerleri ise Kafka’yı aşırı hassas, öz eleştiri yapabilen, alçakgönüllü ve vicdanlı bir kişi olarak olumlu bir şekilde yorumlamaktadırlar (Aytaç 1991: 279; Özlü 1966: 402). Bu kişilere göre Kafka, keskin ve eleştirel bakışı sayesinde modern günlük hayattaki gerçekleri en ince ayrıntısına kadar tespit ederek bunları yazdıklarında sembolik olarak

yansıtmaktadır. Kafka'nın şahsi gelişiminde şüphesiz babasıyla olan kötü denebilecek, pek de iyi olmayan baba-oğul ilişkisi, Prag'daki sosyal ve etnik problemler, Kafka'nın kadınlarla olan zorlu münasebeti ve memur olarak çalışmış olması belirleyici olmuştur (Sağlam 2003: 62).

Franz Kafka 1883 yılında Hermann ve Julie Kafka'nın ilk çocuğu olarak Prag'da dünyaya gelir. Doğumdan kısa bir süre sonra Kafka'nın annesi Julie Kafka fantezi eşya satımı yapan kendi işyerinde çalışmaya başlar. Anne ve babasının „devamlı işte - immerfort im Geschäft“ olmalarından dolayı Kafka bakıcıların denetiminde büyür. Kafka'nın kendisinden sonra dünyaya gelen iki erkek kardeşi Georg (1885-1886) ve Heinrich (1887-1888) küçük yaşta hayatlarını kaybederler. 1889'den sonra kız kardeşleri Gabriele, Valerie ve Ottilie dünyaya gelir. İki kardeş kaybını „korku, suçluluk hissi ve kıskançlık“ (Alt 2005: 54) şeklinde algılayan Franz Kafka, anlattığı çocukluk anılarında devamlı „korku, endişe ve hüznün“ eşliğinde yaşamak zorunda kaldığı yalnızlığından bahseder. Ahmet Sarı „*Kafkaesk Anorexia*“ adlı eserinde her iki erkek kardeşin ölümünün, Kafka'nın bedensel ve ruhsal hassaslığı ve kırılabilirliğinde önemli bir etken olduğunu vurgular. Ayrıca Ahmet Sarı, Kafka'nın hayatı boyunca değişmeyen aşırı zayıflığı ve bedensel güçsüzlüğünün nedenlerinden birinin babasına karşı hissettiği nefret motifi olduğuna dikkati çeker. Bu bağlamda Sarı'ya göre Kafka, babasının aktarımı olarak gördüğü bedenini et yemeyerek, yemek miktarını azaltarak ve vücudunu aşırı bir şekilde yorarak cezalandırmaktadır. Böylece Kafka, ailenin soyunu devam ettirme fonksiyonunu da bilinçli olarak reddeder. Ahmet Sarı ayrıca her konuda babasıyla çatışma halindeki ve devamlı babasına göre zayıf ve aşağılık kompleksine sahip olan Kafka'nın babasına karşı sonsuz bir nefreti olduğunu dile getirir (Sarı 2009: 9, 51,137).

Kafka'nın dine ve inanca karşı olan ilgisi bakımından da Türk okuyucuları arasında farklı bir algılama görülmektedir. Kafka bu yorumlara göre ya ateist ya da dindar bir kişi olarak tanımlanır. Ancak Kafka'nın dini-etnik kökeninin ne olduğu okuyucuların büyük bir kısmı için herhangi bir önem taşımaz. Çünkü bu, okuyuculara göre Kafka'yı ve eserlerini anlamada herhangi bir rol oynamamaktadır. Türk okuyucuları tarafından din açısından bir Kafka analizi sadece sınırlı sayıda yapılmıştır ve sınırlı sayıdaki bu yorumlar devamlı Batılı bir yazara özellikle de Max Brod'a dayandırılmaktadır. Örneğin 1950'li yıllarda yapılan ilk dini yorumlarda bazı Türk okuyucuları (Özdemir 1953: 14 vd.; Erginsoy 1954: 16) Kafka'yı dinsiz olarak niteler. 1957'de „*Dava*“ romanının tercümesinin önsözünde Nebahat Peyami Safa, Kafka'nın hayatı ile eserlerindeki dünyayı aynı görür:

Franz Kafka, eserlerinde, hiçbir evrensel kanunun insan kaderini idare etmediği, hiçbir prensibin ferde bir yer ve vazife vermediği manasız bir dünya içinde olduğumuzu farz eder. Daha doğrusu bu, içinde Allah'ın bulunmadığı ve onu aramanın cezasını çeken insan sorununun bahis konusu olduğu Kafka'ya has bir dünyadır. Orada insanın ödevi ve sorunu yeni bir açıdan ve bambaşka bir aydınlık içinde görünür. [...] Allahsız ve kanunsuz bir dünya tasarlanınca, böyle bir dünya Kafka'nın romanlarındakinden daha garip ve feci olamazdı (Erginsoy 1954: 16).

Turan Oflazoğlu ise „*In der Strafkolonie - Ceza Kolonisinde*“ eserinin çevirisinde bulunan önsözde bu konuya değinir. Oflazoğlu burada Kafka'nın sürekli olarak kişinin benliğindeki tahrip edilemeyen arayışı içinde olduğunu ve eserlerinde de dini meselelerle uğraşan inançlı bir Yahudi olduğunu vurgular (Oflazoğlu 1955: 7).

Kafka'ya göre her insanın benliğinde tahrip edilemeyen tanrısal bir nüve bulunmaktadır ve bu tahrip edilmeyene inanmadan (düzgün) bir hayat sürmek mümkün değildir (Brod 1959: 5). Bu nedenle Oflazoğlu, Peyami Safa gibi yorumcuların Kafka'yı ve eserlerini anlamadıklarına dikkati çeker. Kafka'nın dünyasını ve dahası Kafka'nın meydana getirdiği dünyayı „Tanrısız bir dünyanın korkunç akıbeti“ (Oflazoğlu 1955: 8) olarak tanımlamanın Kafka'ya yapılmış bir haksızlık olduğunu ifade eder. Günümüzde ise Kafka ve eserleri üzerine en kapsamlı bilgiye sahip olan Kafka biyografisi Reiner Stach, Aralık 2018'de Ankara'da Goethe Enstitüsü'nün Kafka üzerine düzenlediği bir söyleşide, Kafka'nın dindar olup olmadığı ile ilgili yöneltilen bir soru üzerine Kafka'nın dini konularla ve motiflerle çok derinlemesine araştırmalar ve incelemeler yapmasına ve bu bilgileri eserlerinde değerlendirerek kullanmasına rağmen, kendisinin Tanrı'ya inanmadığı ve ateist olduğu görüşünü taşıdığını ifade etmiştir.⁵

Alımlanmanın ilk iki döneminde (1950-1980) Kafka eserlerinin Türk okuyucusunun kendi kültürel, dini ve geleneksel perspektifinden yapılmış olan, otantik ve bağımsız bir Kafka yorumu bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle çoğunlukla Türkiye'de Kafka üzerine yazılan makalelerin Avrupa'daki Kafka üzerine yazılmış ikincil edebiyata dayanarak kaleme alındığı dikkati çekmektedir. İlk iki dönemde Türk yazarların ağırlıklı olarak ele aldığı Kafka'nın temel konuları modern dünyadaki bireyin esareti, yabancılaşması ve yalnızlığıdır (Sayın 1966: 110; Atayman 2006: 24 vd.; Arak 2010: 61 vd.). Dünya bu bağlamda sadece bir tiyatrodur ve insanlar burada birer oyuncu olarak kendilerine verilen rolleri oynamaktadırlar. İnsan aile içinde, bürokraside ve toplumda çeşitli görevleri nedeniyle adeta bir köle gibi yaşar. Ancak en kötü esareti kişi kendi bedeninde hisseder, çünkü bir yandan kişinin fizyolojik yapısı, diğer taraftan bilinci ve vicdanı insanı rahat bırakmaz (Sayın 1966: 118; Ünlü 1976: 34). Kişi ailede, bürokraside ve toplumda görevlerini yerine getirdiği süre zarfında her şey yolundadır. Ancak bu görevlerden herhangi birinde en ufak bir ihmal ya da sapma durumu meydana geldiğinde ise kişinin yabancılaşması ve yalnız kalmasına neden olur (Ümit 2002: 249-257). Kişi ancak yabancılaşması durumunda o ana kadarki yaşantısının aslında gerçek olmayıp sadece bir kandırmaca olduğunu ve bu dünyadaki her şeyin birer yalan olduğunu bilincine varır (Sözer 1966: 407 vd.). Buna göre yalansız bir dünya düşünülemez. Ancak insan, her ne kadar kendisi için hiçbir zaman ulaşamaz olsa da, sürekli gerçeği arayış içindedir. Kafka hayatın yalan olduğunu göstermek için eserlerinde kahramanlarını çıplak (acı) gerçek ile yüz yüze getirir. Bu gerçekler, inanç, aşk ve erdem olarak adlandırılabilen insani değerlerdir ve bunlar aslında ağırlıklı olarak bireyin ve bireyin hayatının dışında da değildir. Aksine günlük hayatta insan para, mal ve güce ulaşabilme çabası içinde değişik meşgalelerle bu değerlerden uzaklaşır. Bu dünyayı hiç sorunsuz ve her şeyi normal olarak algılayan (normal) insanlardan tamamen farklı olarak yabancılaşmış olan kişiler bu dünyaya eleştirel bir gözle bakar; bu nedenle de bu dünyada, toplumda, ailesinde ve hatta kendi bünyesinde kendisini yabancı hisseder ve kendini dahi tanımaz hale gelir (Salihoğlu 1983: 44).

Kafka alımlanmasının son döneminde Türk yazarların yavaş yavaş Avrupa'daki Kafka yorumlarının etkisinden çıktığı görülür. Buradaki bazı tartışmalarda önceki dönemlerdeki Türk Kafka yorumlarına ve aynı zamanda bu yorumlarla hesaplaşma

⁵ Kafka Söyleşi / Vortrag: Kafka Ankara'da (2 November 2018), https://www.goethe.de/ins/tr/tr/sta/ank/ver.cfm?fuseaction=events.detail&event_id=21397493 [Erişim: 12.12.2018].

olarak da nitelenebilecek eleştirel bir yaklaşım tespit edilmektedir. Örneğin Nazan Aksoy bir makalesinde, Kafka'nın eserlerinin Türkiye'deki yorumlarının Avrupa'daki reaksiyonlarla karşılaştırıldığında, Avrupa'daki yorumların önemli bir analiz farkı olmaksızın kabul edilerek Türkçe'ye aktarıldığını belirtir:

Kafka'nın Türk Edebiyatındaki alımlanışını anlamak pek zor değil ama Avrupa'da da pek farklı olmayan bir gözle okunmasını anlamak biraz zor. Bugün farklı bir durumdayız. Eski yorumlara artık muhtaç değiliz. Nedir bugünü farklı kılan şey? 1960'lardan başlayan bir süreç diyebiliriz. Edebiyat kuramlarının çeşitlenmesi, yeni perspektifler ortaya çıkması [...] bu sürecin belirleyici yönleridir. (Aksoy 2003:56 vd.)

Benzer şekilde Şara Sayın da Aysel Özakin'in romanına dayanarak batı dünyasından alınan Kafka yorumlarının filtreden geçirilmeksizin alımlanmasının eleştirildiğine değinir:

Daha önceki kuşakları sarmış olan Kafka bireyci, karamsar, umutsuz bir yazar. [...] Yıllardır Türk aydını bir eleştiri süzgecinden geçirmeden benimsemişti bu yazarları ve onların gözüyle, düşüncesiyle bakmıştı hayata. Artık aydınların ülkemizde ulusal değerlerimizle beslenen devrimci bir kültürün oluşturulması için çalışmaları zamanı gelmişti. (Aytaç 1990: 16)

Ahmet Cemal ise Türk okuyucusunun kendi kültürüne dayanan yorumlarının olmamasını, Türklerin düşünce ve sanat yaşamındaki tarih bilincinden yoksun olmalarına bağlamaktadır. Cemal, çevirmiş olduğu Ernst Fischer'in eserinin önsözünde bu konuya değinir ve Türkiye'deki yetersiz Kafka yorumlarının ülkedeki günlük yaşantı ile kültürel yaşantının, yani yazın - yaşam kopukluğunun olmasından kaynaklandığını belirtir:

Türkiye'de Kafka'nın yapıtlarının hemen tümünün dilimize çevrilmiş olmasına karşın, bu yazara ve işaret ettiklerine ilişkin yorum çalışmaları henüz olması gereken düzeyin epey altında. Bunda hiç kuşkusuz ülkemizin kültür yaşamında yaygın olan yazın-yaşam kopukluğu, başka deyişle yazını ve sanatı bir yerde, günlük yaşamı da apayrı bir yerde görme alışkanlığının varlığını sürdürmesi de büyük rol oynuyor. (Fischer 1985: 11)

Türk yazarların özellikle siyasal angajmanı ve kendini tanımlaması ile karakterize olan önceki alımlanma döneminin aksine son dönemde, Kafka ve eserlerinin anlaşılabilirliği ve nasıl anlaşılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda Ahmet Cemal, Kafka'yı anlamamanın, çağı anlama ile eşdeğer olduğunun altını çizer. Ancak bu, kolay bir mesele değildir. Böylesi bir anlayış için öncelikle hayat ve ölüm ile birlikte bu iki fenomen arasında kalmış olan insan üzerine bilgi sahibi olmak gerekir (Cemal 1984: 11). Veysel Atayman da bu konuyu „*Kafka'yı Anlamak*“ adlı makalesinde farklı bir açıdan ele alır. Atayman'a göre ilk etapta Kafka'nın nasıl anlaşıldığı veya bu anlaşılmanın doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan, Kafka'yı ve eserlerini anlamaya çalışan kişilerin yer aldığı Kafka okuyucu grubuna dâhil olmaktır (Atayman 2012: 20).

Diğer dönemlerle karşılaştırıldığında Kafka alımlanmasında seksenli yıllardan sonra sevgi ve ailenin öneminin merkezi bir konuma gelerek vurgulandığı bazı tematik değişiklikler dikkati çeker. Sevgi, bu tartışmalarda insanlar arası ilişkilerde bağlayıcı unsur olarak önemli bir yer alır. Bu bağlamda sevginin yokluğu insanlığın yok olmasında gerçek nedendir. Sevgi ve/veya sevgisizlik ile ilgili yapılan en kapsamlı yorumlardan biri alımlanmanın ikinci döneminin sonlarında Selçuk Ünlü tarafından

yapılan doktora çalışmasında görülür (Ünlü 1976: 7). Burada Ünlü, „*Sevgi-Liebe*“ kavramını „*kanun-Gesetz*“ kelimesi ile ilişkilendirerek inceler. Burada „*kanun-Gesetz*“, sadece somut anlamı içinde, yani bürokratik haklar anlamında değil, soyut ve manevi boyutu bağlamında Tanrı ile ilişkilendirilerek ele alınır. Sevgi/aşk kavramı altında ise cinsel fiil değil, daha çok manevi aşk, Tanrı sevgisi anlaşılır. Karşılıksız olan bu sevgi, insanın bu dünyadaki varoluş sebebi olarak görülür. Bu bağlamda tek tanrılı her üç dinde de Tanrı ve aşk aynıdır. Bunun haricinde Tanrı’yı tanımamak ve Tanrı’dan uzaklaşmak sevgiden uzaklaşmak anlamına da gelir. Bazı Kafka eleştirmenlerine göre Kafka’nın eserlerindeki kahramanların kendilerini ölüme sürükleyen yabancılaşmalarındaki en önemli faktör sevgisizliktir. Bununla bağlantılı olarak hem ailenin önemi hem de aile içindeki sevginin önemi ve rolü tartışılır. Hatta bazı yorumcular, Kafka’nın eserlerinde ana motif olarak kullandığı sevgi adına dünyayı değiştirmek istediği görüşünü taşırlar. Örneğin Hüseyin Salihoğlu’na göre Kafka’da dünyayı sevgi adına, insaniyet adına değiştirme isteği vardır, ama bunun nasıl ve hangi yoldan olacağı açık seçik belirlenmiş değildir (Salihoğlu 1983: 44).

2008 yılında Özlem Fırtına „*Elternliebe über alles*“ adlı makalesinde Kafka’nın „*Das Urteil-Yargı*“ eserindeki sevgiyi, merkezi konuma getirerek inceler. Hikâyedeki „*Liebe Eltern, ich habe euch doch immer geliebt- (sevgili ebeveyn(im), ben sizi oysa hep sevdim)*“ (Kafka 1995: 32) cümlesi, hikâyenin ana kahramanı Georg Bendemann’ın anne ve babasına farklı bir sevgi ile bağlı olduğunun bir ispatıdır. Bu nedenle Bendemann, babasının ölüm kararını tereddüt etmeden kabul eder ve nehre atlayarak boğulur (Fırtına 2008: 133).

Kafka’nın eserlerinin direk olarak kendi kültür ve gelenekleri perspektifinden ele alınması ilk olarak 2009 yılında Ahmet Sarı’nın yorumlarında görülür. Burada konu olarak yeme alışkanlıkları, oruç ile vücuda hâkimiyet ve buna bağlı olan Tanrı’nın affi ve bağışlaması merkezde yer alır. Ahmet Sarı „*Kafkaesk Anorexia*“ adlı kitabında açlık ve anoreksi konularını çok kapsamlı bir şekilde farklı açılardan ele alır. Bu bağlamda insanlar hayat felsefeleri ve yeme alışkanlıkları bakımından kabaca iki gruba ayrılır: *Carpe Diem* und *Memento Mori* (Sarı 2009: 40 vd.). „*Carpe Diem*“ hayat anlayışı aslında günü en iyi bir şekilde kullanma anlamına gelse de, günümüzde yanlış bir şekilde çoğunlukla hedonistik, yani israf eder şekilde günün keyfini çıkar çağrısı olarak anlaşılır. „*Memento Mori*“ motifi ise „*Carpe-Diem*“ motifine karşı olarak insanın ölüm bilincine sahip olmasını ifade eder. Bu temel anlayış çerçevesinde insan, yaşamı boyunca ölümü ve ölümden sonraki hayatı üzerine düşünür ve yaşamını bu çerçevede anlamlı bir şekilde düzenler. Ahmet Sarı, kitabında bu iki hayat felsefesini ayırarak, bunu Türk İslam kültürü ile ilişkilendirerek ve bununla bağlantılı olarak hem Hz. Muhammed’in midenin şerli bir kap oluşu ile ilgili bir hadisini örnek verir (Sarı 2009: 41) hem de tasavvuf ehli kişilerin erdemli bir insan olabilmek için gösterdikleri çabaları dile getirir:

Bizim kültürde de kendilerini dünyadan uzaklaştıran bütün inanmış münzevilerin bedenleriyle girdikleri mücadelede, onlara hükümferma olmak; onları aşağılamak değil, onları sakinleştirmek; nefislerinin esiri değil, nefislerinin kendi esirleri olmasını sağlamak; nefsin o doyumsuz arzu ve isteklerini sınırlamak ve ona bir terbiye vermek ön plandadır. (Sarı 2009: 39)

Aynı şekilde Sarı'ya göre Kafka'nın eserlerinde de memento mori düşüncesi kapsamında bedenin reddedilişi, lağvedilişi ve aşağılanması söz konusudur (Sarı 2009: 41).

Kafka'nın eserlerinde kahramanların bedensel olarak zayıflamaları ya bir dönüşüm neticesinde veya sürekli aç kalma ya da yaşlanmaya bağlı olarak bedensel zayıflık şeklinde olabilir. Ahmet Sarı, kahramanların bedensel zayıflıklarını farklı şekillerde yorumlamaktadır. Sarı'ya göre, hikâyenin ilerleyişi sürecinde görülen bedensel küçülme, bir yandan eser kahramanının tanrısal güç veya babanın gücü karşısında soyut ve/veya somut anlamda değersizleşmesidir. Bir diğer deyişle küçülme ve ufalmanın kabulü, kahramanın güçlünün öfkesi ve şiddetinden kaçışı ve korunması anlamına gelir (Sarı 2009: 136). Diğer taraftan Ahmet Sarı, Kur'an ayetlerine dayanarak bir insanın hayvana dönüşmesini veya bedensel zafiyetini insanın günahlarına ve yaptığı yanlış hareketlerine karşı bir cezalandırma olarak yorumlar:

Bir Açlık Şampiyonu'nda ve Değişim'de (...) kahramanlar nasıl bilinçli bir süreç ve suçun ağırlığıyla insandan hayvana, hayvandan da şeye (Ding) dönüşürlerse, değerlerini yitirir, tasavvufi bağlamda „insandan bile sefil ve aşağılık bir duruma“ (esfelisafiliyn, belhümadal) dönüşürlerse „Kanun Önünde“ isimli meselde de sosyal sınıf statüsünde en aşağıda olan Taşralı Adam (...) kapıcının hışmına uğrar (Sarı 2009: 238 vd.).

Varlık olarak insan oluşuktan yaratıklar basamağına bakıldığında insandan daha alt sınıfta yer alan hayvan oluşuğa, oradan da onların bir alt sınıfında yer alan bitki oluşuğa, hayvan oluşuğun en zayıf halkası olan böcek oluşuğa sarkan sürecin temeli burada yatar (Sarı 2009: 137).

Tanrı'nın affi ve bağışlaması ise Sarı'ya göre Kafka'nın “Kanun Önünde” meselindeki kapı motifi ile verilmektedir. Hikâyede devamlı açık durumda olan kapıda olduğu gibi, Tanrı'nın affi da ömrün sonuna kadar devamlı mümkündür. Ancak günahkâr olan kişinin pişmanlığı yüzeysel bir özür şeklinde, yani dilsel düzeyde kalmamalı, bedensel düzeyde ve gönülden olmalıdır. Bu bağlamda Kafka'nın kahramanlarının aşırı zayıflamaları ve bedensel olarak zayıf duruma düşmeleri onların gerçekten pişman olduklarını gösterir, çünkü „bedensel küçülme ile ruhsal büyüme arasında bir koşutluk vardır. İstenen affa ve mağfirete ulaşmasının yasa tarafından onaylanması ancak kendi bedeninden sıyrılarak ve küçülerek mümkündür” (Sarı 2009: 239).

Pek çok Türk yorumcusuna göre Kafka, ilk etapta karamsar bir karaktere sahiptir, ancak Kafka'nın eserlerinde aynı zamanda daima bir ümit ışığı da mevcuttur (Fırtına 2008: 133; Salihoğlu 1983: 46; Ümit 2002: 253).

Kafka gibi kahramanları da yabancılaşmaları, çaresizlikleri, korkuları, bilgiye, hakikate varma özelemleri, suçları ve sorumlulukları ile işte bu kısıtlanan çevre içine kapanmakta, bir sonuca, bir çözüme varmadan kısır döngü içinde dönüp durmaktadırlar. Ama dile getirilmediği, betimlenmediği halde yine de varlığı yadsınamayacak bir ümit ışığı var Kafka'da. Ancak bu ışığı açık seçik deyişlerde, kesin çözümlenmelerde ya da önerilerde değil de, karamsarlığın ve iyimserliğin, olumsuz ve olumlu tutumların, özgürlük ve tutsaklık duygularının birbirini izlediği çelişkilerde ve bunların yansıdığı biçimsel özelliklerde aramak gerek belki de. (Sayın 1983: 48)

Edebi dönemler çerçevesinden Kafka'nın eserleri ele alındığında Türk Kafka yorumcuları Kafka'yı ve eserlerini edebiyat tarihi bakımından bir döneme yerleştirmenin güç olduğu görüşündedirler. Yukarıda da belirtildiği gibi 1960

yıllarındaki ilk Kafka yorumları Avrupalı eleştirmenlerin ve özellikle de Fransız edebiyat eleştirmenlerin etkisi ile yapılmıştır. Bu görüşlere paralel olarak Türkiye’de Kafka önce sürrealist bir yazar olarak, eserleri de ‚fantastik‘ şeklinde nitelendirilir (Sözer 1966: 406). Bazı yorumcular, örneğin Kafka çevirmeni Şipal, Kafka’nın eserlerinde hem gerçeküstü hem de gerçekçi unsurların bulunduğu görüşünü taşımaktadır. Şipal, bu nedenle Kafka’nın yazılarında kesin bir dönem sınırlaması yapmanın doğru olmadığını ve her hangi bir sınırlama yapılması halinde bunun Kafka’nın eserlerine yapılacak bir haksızlık olarak nitelendirir (Şipal 1967: 213).

Şara Sayın, Gürsel Aytaç ve Binnaz Baytekin gibi daha sonraki dönemlerdeki Kafka yorumcuları da Kafka’nın eserlerindeki çeşitlilik ve kendine özgü olma durumundan dolayı dönemsel bir sınıflamanın mümkün olmadığını belirtmektedirler (Sayın 1983: 40 vd.; Aytaç 1991: 286; Baytekin 1993: 144; Sağlam 2003: 61). Aynı şekilde Musa Sağlam Yaşar da Kafka ve eserlerini birçok dönemin bir kompozisyonu olarak tanımlar. Kafka tarafından oluşturulan ve aynı zamanda o dünyayı da tanımlayan Kafka’nın stili ‚kafkaesk‘ olarak adlandırılır (Sağlam 2003: 61). Binnaz Baytekin de makalesinde Kafka’nın eserlerinin dönemler açısından çeşitliliğine vurgu yapar:

Sein Werk ist verschiedenartig, d.h. expressionistisch, existenzialistisch, mystisch, psychoanalytisch und surrealistisch gedeutet worden. Der Mensch lebt Kafkas Meinung nach in einer fatalen Ausweglosigkeit... Er ist kein Mystiker, kein Pantheist, kein Romantiker. (Baytekin 1993: 144)

Daha önce belirtildiği gibi Türkiye’deki Kafka alımlanması en yoğun olarak altmışlı yıllardan sonra görülmektedir. Kafka’ya ve eserlerine yönelik olarak yazarlar ve entelektüeller arasında bu yıllarda gösterilen büyük ilginin, askeri darbe ile oluşan politik ve toplumsal ortamda bireysel hak ve özgürlüklerin devlet yönetiminin gücü altında aşırı bir şekilde sınırlanması ile alakalı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda entelektüeller ve yazarlar kendilerini Kafka’nın eserlerindeki kahramanların ruh haliyle özdeşleştirmektedirler. Buna bağlı olarak bu eserler okuyucuya kendi içinde buldukları zor şartlarda kendilerini ifade etme imkânı sağlar ve bazı yazarlar bu durumu edebi olarak eserlerinde yansıtırlar.

Tarihsel sürece bakıldığında Türkiye’nin devlet politikası için modernleşme ve Avrupalılaşıma en üst önceliğe sahiptir. Bu politikanın sosyal anlamda sonuçları, entelektüellerin Kafka ile yoğun bir şekilde ilgilenmesinde diğer bir çıkış noktasını oluşturmaktadır. Şehirleşme, endüstrileşme ve bürokrasi nedeniyle sosyal yapıların değişmesi toplumu yeni görevlere sevk etmiştir. Bu modern hayatın ortaya koyduğu sorunlar, huzursuzluk, korku ve ümitsizlikle karakterize olan Kafka’nın senaryolarına uymaktadır.

Bunun haricinde Avrupalılaşıma çerçevesindeki köklü kültürel değişiklikler, kültürel yabancılaşma olarak kendisini gösteren kültürel ikileme/karmaşıklığa neden olmuştur. Bu bağlamda ümitsizlik, yabancılaşma ve aile, toplum, bürokrasi ve çalışma dünyasında özgürlüğün kısıtlanması gibi modern insanın sorunları, hem Batı’da hem de Türkiye’de önemli hale gelir. Her ne kadar Kafka’nın eserleri bu meseleler için herhangi bir çözüm önermese de, toplumdaki bu gerçekler onun eserlerinde vurgulanarak dile getirilmektedir. Özellikle bu durumdaki bakış açısı ve içinde bulunulan durumda karşılaşılan sorunlara karşı eserlerinde gösterdiği mücadele Kafka’yı Türk okuyucuları için sevilen ve özellikle tercih edilen bir yazar durumuna

getirmektedir. Bu şekilde Kafka'nın eserleri Türk okuyucularına bir yandan Batı kültürünü anlama, diğer taraftan kendi benliğini kavrama noktasında, hem köprü hem de düşünme yansıması fonksiyonuna sahiptir.

Kafka'nın Türk Edebiyatı ve Türk yazarları üzerine etkisi

Kafka'nın ve eserlerinin Türk Edebiyatı ve Türk yazarları üzerindeki etkisi, alımlanmanın başlangıcından itibaren Türkiye'deki tarihsel ve siyasi gelişmelere bağlı olarak farklı dönemlerde farklı şekillerde görülmektedir.

Öncelikle Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, Kafka'nın "*Dönüşüm*" eseri ile bağlantı kurularak bir dönüşüm olarak kabul edilmektedir. Bu tema bu bağlamda 1992 yılında belgesel film⁶ *Metamorfoz*'da gösterilmiştir. Adalet Ağaoğlu da, bir makalesinde sadece Türk halkının yıllarca zorla yaşadığı kültürel ikilemin bile Kafka'nın eserlerini anlamada önemli rol oynadığının altını çizmektedir: „Türkiye’de bizler bu ikili yaşamı kültürel düzeyde çoktandır yaşıyoruz. Salt kültürel bir yabancılaşma nedeniyle bile Kafka bizim için çok öncelerden açık, aydınlık, anlaşılır olmalıydı (Ağaoğlu 1984: 180).“

Kafka alımlanmasının başlangıcından itibaren bazı yazarlar Kafka'nın eserlerindeki kahramanlar ile Türk halkı arasında benzerlikler tespit ederek bunu eserlerinde dile getirmektedirler. Örneğin Demir Özlü 1966 yılında kaleme aldığı bir makalesinde Kafka'nın eserlerindeki protagonistler – özellikle „*Şato*“ romanındaki K. ve „*Dava*“ romanındaki Josef K. – ile Türk halkı arasında ve Türk entelektüelleri arasında paralellikler bulunduğunu ifade eder:

Bugünkü Türk aydınının durumu Dava'daki Joseph K.'dan ayırt edilemez. Çeşitli ekonomik, toplumsal, tarihsel ve uluslararası koşulların elinde oyuncak olmuş Türk insanının durumu Kafka'nın „Kanun Önünde“ anekdotunun kahramanının kaderiyle tıpa tıpa uymaktadır. Şato'daki K.'nin durumu eksiksiz Türk insanının durumudur: [...] Türk insanı, çürüyen bir toplum ortasında, kendisinin hangi güçlerle çürütüldüğünü bilmeksizin alabildiğine şizoid ayrıntılar ortasında kalır. İşte bu bakımdan ayrıca önem taşıyor Kafka'nın bugün Türkçe'ye çevrilmesi... Kafka, Türk okuyucularına kendini gözlemeyi, kendi durumunu kavramayı, bu durumu aşmayı çalışmayı öğretecektir. – Kendinden hoşnut olmamak, çürümeyi görmek, kendini yıkmak da ilerici bir dünya görüşüne götürebilir kişiyi – (Özlü 1966: 403).

Yine aynı şekilde Demir Özlü 18 sene sonra bir diğer makalesinde bu benzetmesini tekrarlar:

Türk aydınının – dahası insanının- Jozef K'ya, Kanun Önünde bekleyen ya da Şato'ya girmeye çabalayan adama benzediğini, çok eskiden yazdığım yazılarda belirtmeye çalışmışım. Bugün Türk aydını, yukarıda söylediğim kahramanlara benzemiyorsa, “Açlık Şampiyonu’na da mı benzemiyor? (Özlü 1984: 194)

Ferit Edgü ise Kafka'nın eserlerinin başka hiçbir ülkede Türkiye'den daha iyi anlaşılamayacağını iddia eder:

⁶ Bu dokümantasyon Fevzi Tuna tarafından filmleştirildi ve filmde Mustafa Kemal olarak başrolde Mahir Günşiray oynadı, <http://www.kameraarkasi.org/yonetmenler/belgeseller/metamorfoz.html> [Erişim: 23.01.2019].

Biz hemen hiçbir ayrımı olmadan onun ülkesinde yaşıyoruz. Bütün savunmalar, bütün konuşmalar boş. Aynı dili konuşuyoruz, istesek de istemesek de yapıyoruz bunu... Bütün her şey gözümüzün önünde olup bitiyor. Sanki bir *Ceza Sömürgesi*'nde yaşıyoruz... Bütün çaresizliklerimizle bütün olanaklarımızla biz Kafka'nın bütün yapıtlarıyla çizdiği o ülkede, o saçma, o bunaltı, o yalnızlık ülkesinde yaşıyoruz, evet hiçbir ayrımı olmadan, orda (Edgü 1961: 425 vd.).

Türk Edebiyatı'ndaki dönemler perspektifinden ele alındığında özellikle „12 Mart“ dönemi romanlarında Kafka'nın bilhassa „*Dava - Der Prozess*“ romanının bu eserlerde yansıtıldığı görülmektedir. Örnek olarak Erdal Öz'ün „*Yaralısın*“, Sevgi Soysal'ın „*Şafak*“ ve Çetin Altan'ın „*Büyük Gözaltı*“ romanları verilebilir. Bu eserlerdeki refleksiyon sadece tutuklama, suçluluk ve cezalandırma şeklinde tema boyutunda değil, aynı zamanda olayın oluşumu ve eserlerin kahramanlarında da görülür. Tipik olan, olayın başlangıcında – „*Dava*“ romanında olduğu gibi – beklenmeyen bir baskın ve pasif karakterde, suçunun ne olduğunu bilmeyen kahramanların sebebi açıklanmadan tutuklanmalarıdır. İsnad edilen suçun ne olduğu, eserin sonuna kadar da anlaşılabilir. Eserdeki kahramanların tutuklanmadan önceki hayatları ve tutuklanma nedenleri de açıklanmadan kalır. Anlatılan, sadece tutuklanmanın devamında gerçekleşen olaylar ve bu olayların merkezinde tutuklanan kişiye karşı mahkemedeki umutsuz uygulamalardır. Uygulamaların umutsuz olmasının nedeni, mahkemenin bir yandan iktidar güçlerinin bir enstrümanı olduğu için tarafsız olmaması ve diğer taraftan gerçekte yapılan hiçbir şey olmadığı için mahkemelerin hiç sona ermemesidir. Roman kahramanlarının totaliter sistemdeki acınacak haldeki sefil durumları ve umutsuzluk, yer tanımlamalarıyla da yansıtılır. Bu bağlamda mahkeme ironik olarak temiz, geniş, muhteşem ve aydınlık bir şekilde anlatılırken, hapisane ve işkence odaları kirliliği, havasız, karanlık ve dar olarak tasvir edilir. Ancak tutuklama, Kafka'nın „*Dava*“ romanından farklı olarak daha somut bir şekildedir. Tutuklananlar hapiste bulunurlar, yani „*Dava*“daki Josef K. gibi serbest hareket etmezler.

Türk edebiyat eleştirmenleri bazı Türk yazarları ile Kafka arasında farklı yönlerden bazı benzerlikler olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin Sait Faik [Abasıyanık] (1906-1954), Ahmet Hamdi [Tanpınar] (1901-1962), Yusuf Atılgan (1921-1989), Bilge Karasu (1930-1995), Ferit Edgü (*1936), ve Hasan Ali Toptaş (*1958) gibi. Ancak daha önce de belirtildiği gibi Türkiye'de Kafka'nın tam olarak ne zaman tanındığı ve dolayısıyla Türk yazarlar üzerindeki etkisinin ne zaman başladığı sorularına cevap vermek zordur. Ancak bu arada yabancı dil bilen yazarların Kafka'nın eserlerini daha Türkçe'ye çevrilmeden önce yabancı dilden okumuş ve Kafka'yı bu şekilde tanımış olmaları da mümkündür. Örneğin Şahmurat Arık makalesinde (Arık 2013) Kafka'nın „*Dönüşüm*“ hikâyesi ile Ahmet Hamdi Tanpınar'ın „*Geçmiş Zaman Elbiseleri*“ hikâyesini karşılaştırır. Arık, Tanpınar'ın Kafka'nın eserini Alexandre Vialatte'nin yaptığı tercümesi sayesinde önceden tanıdığını ve bu nedenle 1939 yılında yazmış olduğu hikâyede kafkaesk motifleri kullandığını belirtir. Bu tespit Türkiye'de yabancı dil bilen yazarların Kafka'yı, Türkçe'ye eserleri daha tercüme edilmeden önce tanıdıkları tezini desteklemektedir. Kafka ile arasında benzerlik kurulan Sait Faik Abasıyanık, Kafka'nın eserlerinin Türkçe'ye henüz çevrilmeye başlandığı bir dönemde vefat etti. Ancak Sait Faik Abasıyanık'ın daha önceden Kafka'yı ve eserlerini tanıyıp tanımadığı kesin olarak bilinmemektedir. Sait Faik'in Kafka'ya olan benzerliği bilhassa yazmaya olan ihtiyacı noktasındadır, çünkü o da „yazmasam delirecektim“ (Selimoğlu

1974: 12) der. Abasıyanık'ın kendi yalnızlığı ve seçmiş olduğu yalnızlık ve basit insanların hayatları üzerine konular Kafka'ya benzer diğer yönleridir (Öztürk 1984: 63).

Altmışlı ve yetmişli yıllarda Oğuz Atay ve Yusuf Atılgan gibi bazı Türk yazarlarında, James Joyce, Robert Musil, Virginia Woolf, Albert Camus ve Franz Kafka gibi batılı yazarlardan etkilenme ile yeni bir roman anlayışı görülür. Bu anlayış, klasik romana kıyasla anlatılan ve anlatım tarzı olarak farklı bir yapıdadır. Bu dönemdeki eserlerin teması Tanzimat döneminden 1950'li yıllara kadar Modern Türk Edebiyatı'nın ana konusu olan Doğu-Batı, Batılılaşma ve modernleşme olsa da (Moran 2008: 7) bu, öncekilerden farklı bir boyutta, yani başarısız ve beklentileri karşılamamış olarak hissedilen dönüşüm sürecinin devamına yönelik bir şekilde gerçekleşir. O nedenle bu süreç tam bir hayal kırıklığı olarak görülebilir. Bu bağlamda Oğuz Atay'ın „*Tutunamayanlar*“ ve Yusuf Atılgan'ın „*Aylak Adam*“ ve „*Otel Anayurt*“ romanları sadece dönüşüm, yani modernleşme ve Avrupalılaşma olayına eleştirel bir yaklaşım olarak değil, aynı zamanda kendi geçmişi ve kimliği ile hesaplaşma olarak değerlendirilebilir. Bu eserlerin anlatımında eserdeki kahramanların içinde bulunduğu durum, nedensellik prensibi kullanılmaksızın çıplak bir gerçeklik olarak okuyucuya aktarılır. Buna bağlı olarak bu eserler insanın yabancılaşması ve yalnızlığı şeklinde ortaya konulan probleme herhangi bir çözüm sunmazlar. Sisteme karşı pasif bir direnme şekli olarak sunulan yabancılaşma, farklı boyutlarda analiz edilir. Eserdeki kahramanlar Kafka'daki gibi yalnız, dış dünyadan izole edilmiş, umutsuz ve daha başından başarısızlığa mahkûm olan insanlar olarak tanımlanırlar. Başarısızlıklarının nedeni yenilemeyecek kadar güçlü bir sisteme karşı direnmelerinden kaynaklanır. Anlatımda Kafka'nın eserlerine benzer şekilde birey, anlatılan iç dünyası ve psikolojik durumu ile merkezi bir konum alır. Bu dönemde Kafka ile karşılaştırılan Yusuf Atılgan'ın Kafka ile benzerliği eserlerindeki yalnızlık, yabancılaşma ve bireyin iletişimsizliği gibi konu düzeyindedir. Bu bağlamda örnek olarak Özgür Cangüleç'in Kafka'nın „*Dönüşüm*“ hikâyesi ile karşılaştırdığı „*Anayurt Oteli*“ verilebilir (Cangüleç 2006).

Seksenli yıllarda Türk Edebiyatı'nda hem Türkiye'deki toplumsal siyasi gelişmelere bağlı olarak hem de edebiyatla ilgili nedenlerle roman oluşumunda köklü değişiklikler meydana gelir. Türk edebiyat dünyasında görülen konu değişimi sadece hedefi ilk etapta Türk toplumunun tüm alanlarını politizesizleştirme olan 1980 askeri darbesinden değil, aynı zamanda dünya çapında görülen sosyalist ve sol hareketlerindeki krizden kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde Dünya Edebiyatı'nda postmodern gelişimler Türk yazarlarını farklı ve yeni olanı aramaya sevk eder. Bu dönemde özellikle M. Kundera, J. L. Borges, G. G. Márquez gibi batılı yazarların eserlerinin çevirileri etkili olur. Sosyalist bakış açısı ile toplumsal sorunların gerçekçi sunumu gerekli ve faydalıdır anlayışı, zamanla önemini yitirir. Aslında kendi kimliğini arama olarak algılanabilecek olan sol ideoloji ve kendi geçmişi ile yüzleşme ve hesaplaşma 1980 sonrası Türk romanının temel konularını oluşturur. Devamındaki dönemde tasavvuf ve sufilik konuları da buna eklenir. Roman oluşumunda stil ve tarz olarak metinlerarasılık, fantezi ve masalımsı unsurların kullanımı, üst kurmaca (metafiksiyon) gibi Postmodern Edebiyatın karakteristik özellikleri ön plandadır.

Bu dönemde Ferit Edgü, Bilge Karasu, Hasan Ali Toptaş ve Sadık Yalsızuçanlar gibi bazı yazarlar farklı yönlerden Kafka ile karşılaştırılır. Bu yazarlar ile Kafka'nın benzerliği ya konuların ortak olması ve benzer stilistik özelliklerin kullanımı gibi edebi uğraş ya da şahsi karakterleri ile gerekçelendirilir. Yazarların Kafka ile bağlantı kurulan

karakteristik özellikleri bilhassa eserlerinin çok katmanlı ve karmaşık olmalarından dolayı zor anlaşılabilirlerdir. Kişi bu eserlerde, Kafka'nın konularında olduğu gibi görünmeyen güç karşısında, umutsuz ve absürt durumlarda korku, suç ve ümitsizlik gibi tüm duyguları ile anlatılır. Bu anlatımda varoluş meseleleri de kaybolan zaman ve mekân çerçevesinde ve gerçek ile fantezi birbirine geçmiş olarak verilir. Bunun haricinde yazarların Kafka'ya olan diğer benzerlikleri olarak birçok sembol ve metafora rağmen dillerinin temiz ve basit olması gösterilir.

Bu dönemdeki en önemli Türk yazarlarından Bilge Karasu, ABD'de 1991 yılında başyapıtı sayılan „Gece“ romanı ile geçmiş on senenin en iyi yabancı yazarı olarak Pegasus Ödülü'ne layık görüldü ve orada „Türk Kafka'sı“ olarak tanımlandı. Karasu eserlerinin merkezinde, insanları aşk, korku, ümit, yalnızlık gibi tüm duyguları ve gündelik problemleri ile ele alır (bkz. Aytaç 1999: 313). Romanın önsözünde Akşit Göktürk eser hakkında şöyle yazar: „Gece'de anlatılan tek tek, bölük pörçük durumların konularının, gerçek yaşamla somut ilişkisi, sürekli seziliyor satır aralarında. Okurun yakın geçmişte tanıdığı olduğu birçok toplumsal, tarihsel, kültürel deneyden yankılar var metinde...“ (Akşit 2007: 6). Ancak Bilge Karasu bir röportajında „Türk Kafka'sı“ tanımlamasına eleştirel bir şekilde yaklaşır ve bunu reddeder:

Türkiye'nin Kafka'sı olunmaz. Bana sorarsanız Türkiye'nin Bilge Karasu'su olmak daha ilginç. Ama bana sorulmuyor tabii... Bilinmeyen bir kişide bilinen bir kişiyle benzerlikler bularak, o kişiyi bilinmeyen karanlığından çekip çıkarabilmek, tanır olmağa başlamak, doğal bir davranış... Önemli olan, bu ilk benzetmeden sonra Bilge Karasu'nun kendine özgü bir yanı olup olmadığını anlamaya çalışmak, yani benzerliği değil, aykırılığı aramak.⁷

Türk yazar Hasan Ali Toptaş'ın Kafka'ya olan eğilimi ise çok yönlüdür. Utangaç ve çekingen karakteri, yazma isteği ile birlikte sürdürdüğü memurluk hayatı, eserlerindeki konu seçimi Kafka'ya olan benzerliklerinden bazıları olarak sayılabilir. Güneybatı Anadolu'da küçük bir şehirde doğan Toptaş uzun yıllar farklı vergi dairelerinde çalıştı. Memur hayatının yanı sıra seksenli yıllarda yazmaya başladı. Bu arada birçok ödül aldı ve günümüzde yazar ve şair olarak Türk Edebiyatı'nın en önemli temsilcilerinden biri sayılmaktadır. Eserlerindeki itinalı kelime seçimi, düz yazısında poetik bir dil oluşturur (Kirchner 2008: 236-239). Stefan Weidner „Unser Franz heißt Hasan“ isimli makalesinde Toptaş'ı „Şark Kafka'sı - orientalischer Kafka“ (Weidner 2006: FAZ 29.11.2006) olarak tanımlar. Toptaş'ın „Gölgesizler“ romanı „Die Schattenlosen“ adı altında Gerhard Meier tarafından 2006 yılında Almanca'ya tercüme edilmiştir. Toptaş, „Gölgesizler“ romanında önce güzel bir kızın, sonra berber çırağının ve daha sonra da farklı kişilerin kaybolduğu bir köyü konu eder. Burada zaman ve mekân, gerçek ve fantezi birbirine geçmiş durumdadır. Ana konular varoluş ve yokluktur.

in einer Welt, in der die Menschen herabgewürdigt werden und keine menschlichen Wertmaßstäbe mehr gelten, schildert der Autor eine Art virtueller Wesen, die nicht existieren können und deshalb nicht einmal Schatten besitzen, und so geht es in dem Text nicht ums Existieren, sondern ums Nicht-Existieren/Verschwinden.⁸

⁷ Yılmaz, İhsan (1991): Türk Kafka'sı değilim, Hürriyet (Röportaj), <http://kaosgl.org/sayfa.php?id=1270> [Erişim: 21.01.2019].

⁸ Ecevit, Yıldız: Die Ästhetik des Verschwindens, http://www.unionsverlag.com/info/link.asp?title_id=2378&link_id=6832 [Erişim: 21.01.2019].

Kafka ile arasında benzerlik kurulan ve Türk Kafka'sı olarak yorumlanan diğer bir yazar Sadık Yalsızuçanlar'dır. İlhan Berk (1918-2008), Yalsızuçanlar'ın (*1962) yazmış olduğu *Huruf* eseri üzerine yazdığı yorumda Yalsızuçanlar'ı „Türk Kafka'sı“ olarak tanımlar: “Kapı, Yılan, Gerçeği İnciten Papağan çarptı beni. Bir Türk Kafka'sıyla karşılaştığımı duydum. Borges'i düşündüm. Benzersizliğinin sürmesini çok isterim. Kısa öykülerinin çarpıcılığı ağırlık kazandırıyor.”⁹ Yalsızuçanlar, seksenden fazla kitabı ve çok sayıda makalesi ile Türk Edebiyatı'nın günümüzde en üretken yazarlarından birisi sayılmaktadır. Yazarın en dikkati çeken özelliği ise çok sayıda eser sahibi olmasına rağmen yazdıklarını yeterli bulmaması ve aşırı mütevaziliğidir. Yazarın edebi uğraşının kaynağı ve hedefi, kendi ifadesine göre hakikat arayışıdır.¹⁰

Sonuç

Türkiye'de Franz Kafka'nın alımlanmasını konu alan bu makalede Kafka'nın eserlerinin Türkiye'de alımlanma süreci, Türk okuyucuları tarafından Kafka'nın nasıl anlaşıldığı, Kafka ve eserlerinin Türk yazarları ve Türk Edebiyatı üzerinde etkisinin olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Türk Edebiyatı ve Türkiye'deki aydın hareketlerinde Türkiye'deki siyasi gelişimler önemli derecede etken rol oynadığı için alımlanma süreci bu çerçevede üç bölümde ele alınmıştır. Alımlamada Franz Kafka'nın eserleri ile Kafka ve eserleri üzerine yazılmış olan ikincil edebiyat çevirileri belirleyicidir. Bu nedenle üç dönemde toplanan alımlanma sürecinde çevirilerin başlama zamanı ve süreç içindeki durumu göz önünde bulundurulmuştur.

1950'de Demokrat Partinin seçimi kazanması ile başlayıp birinci darbenin gerçekleştiği 1960'a kadar süren Kafka'nın Türkiye'deki alımlanma sürecinin birinci döneminde ilk olarak Kafka eserleri Türkçeye çevrilmeye başlanır. Az sayıda yapılan bu çeviriler Fransızca ve İngilizceden yapılmıştır. Alımlanmanın en yoğun olduğu ikinci ve üçüncü darbe arasındaki (1960-1980) ikinci dönemde Kafka'nın eserleri Almanca'dan Türkçe'ye çevrilir. Buna paralel olarak bu dönemde Kafka'nın eserlerinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla Kafka ve eserleri üzerine batı dillerinde yazılmış eserler de çevrilir. Ayrıca bu dönemde Kafka ve eserleri üzerine Türk okuyucuları tarafından kaleme alınan çok sayıda makale ve akademik çalışma bulunmaktadır. Türk okuyucusunun bu dönemde Kafka ve eserlerine göstermiş olduğu aşırı ilginin ilk etapta askeri darbe ile oluşan ortamda bireysel hak ve özgürlüklerin aşırı derecede sınırlandırılması ile alakalı olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye'deki modernleşme kapsamında gelişen şehirleşme, endüstrileşme ve bürokrasi sosyal yapıların değişmesini de beraberinde getirmiştir. Ümitsizlik, yabancılaşma, aile, toplum, bürokrasi ve çalışma dünyasında özgürlüğün kısıtlanması gibi modern insanın sorunları Kafka'nın eserlerinde de öne çıkan konulardır. Bu bağlamda Türk okuyucuları Kafka'nın eserlerindeki figürlerin ruh haliyle özdeşleşmiş olabilirler. Bu kapsamda Kafka'nın eserleri okuyucusunun kendi içinde bulunduğu zor şartlarda kendini ifade etme imkânı sağlamıştır denebilir. Alımlanmanın son dönemi olan 1980'deki üçüncü darbe sonrasındaki dönemde siyasi gelişmeler çerçevesinde yapılan Kafka yorumlarında genel bir azalma görülür. Çeviri süreci dikkate alındığında Kafka'nın Türkiye'de en çok tanınan ve Türkçe'ye en çok

⁹ Berk, İlhan, Sadık Yalsızuçanlar'ın *Huruf* kitabı üzerine yorumlar, <http://www.timas.com.tr/kitap/huruf/> [Erişim: 25.01.2019].

¹⁰ Sadık Yalsızuçanlar ile Söyleşi, <http://www.keskedergisi.com/sadik-yalsizucanlar-ile-soylesi/> [Erişim: 25.01.2019].

çevrilen eseri ‘*Die Verwandlung-Dönüşüm*’ adlı eseridir. İkinci sırada ise ‘*Der Prozess-Dava*’ romanı bulunmaktadır.

Türk okuyucusu için Kafka’yı tanımada günlükleri, mektupları ve eserleri belirleyici olmuştur. Buna göre okuyucuların bir kısmı Kafka’yı karamsar, hastalıklı olarak nitelerken, diğer bir kısmı hassas ve sevgi dolu olarak görmektedirler. Pek çok Türk yorumcusuna göre Kafka’nın eserlerinde ilk etapta karamsar bir hava hâkimdir, ancak aynı zamanda daima bir ümit ışığı da bulunur. Türk yazarlarına göre Kafka’nın temel konuları modern dünyadaki bireyin esareti, yabancılaşması ve yalnızlığıdır. Bu konuların yanı sıra tematik olarak değişikliklerin görüldüğü alımlanmanın üçüncü döneminde Kafka yorumlarında Türk kültür ve gelenekleri çerçevesinde ilk yorumlar göze çarpar. Bu kapsamda özellikle sevgi, Tanrı’nın bağışlayıcılığı, yeme kültürü bağlamında kişinin nefesine hükmetmesi gibi konular dile getirilir.

Türk edebiyat eleştirmenleri bazı Türk yazarları ile Kafka arasında farklı yönlerden benzerlikler bulmuşlardır. Bu yazarlar ile Kafka’nın benzerliği ya şahsi karakterleri ya da eserlerindeki konuların ortak olması ve benzer stilistik özelliklerin kullanımı ile gerekçelendirilir. Bu yazarların Kafka ile bağlantı kurulan karakteristik özellikleri bilhassa eserlerinin çok katmanlı ve kompleks olmalarından dolayı zor anlaşılabilirlerdir. Kişi bu eserlerde, Kafka’nın konularında olduğu gibi görünmeyen güç karşısında, umutsuz ve anlamsız durumlarda korku, suç ve ümitsizlik gibi tüm duyguları ile anlatılır.

Türk Edebiyatındaki dönemlere bakıldığında Kafka’nın özellikle „*Dava - Der Prozess*“ adlı romanının, „12 Mart“ dönemi edebiyatında yansıtıldığı görülür. Bu dönem romanlarındaki refleksiyon sadece tutuklama, suçluluk ve cezalandırma şeklinde tema boyutunda değil, aynı zamanda olayın oluşumu ve eserlerin kahramanlarında da görülür. Tipik olan, olayın başlangıcında – „*Dava*“ romanında olduğu gibi – beklenmeyen bir baskın ve pasif karakterde, suçunun ne olduğunu bilmeyen kahramanların sebebi açıklanmadan tutuklanmalarındadır. İsnat edilen suçun ne olduğu, eserin sonuna kadar anlaşılabilir. Eserdeki figürlerin tutuklanmadan önceki hayatları ve tutuklanma nedenleri de açıklanmadan kalır. Anlatılan, sadece tutuklanmanın devamında gerçekleşen olaylar ve bu olayların merkezinde tutuklanan kişiye karşı mahkemedeki umutsuz uygulamalardır.

Günümüzde artık efsane olarak nitelendirilen Kafka’nın, eserleri de Türkiye’de hala çok güncel olarak değerlendirilmektedir. Modern dünyadaki insanın sorunları devam ettiği sürece de bu güncelliğin yok olmayacağı şüphe götürmemektedir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, Adalet (1984): Günümüz Gerçekliği ve Kafka, *Yazko Çeviri*, s. 173-180.
- Aksoy, Nazan (2003): Franz Kafka Üstüne, *Littera*, Cilt 12, s. 55-61.
- Akşit, Göktürk (2007): „Gece“ Romanı’nın Önsöz’ünde, İstanbul s. 6.
- Alt, Peter-André (2005): *Franz Kafka, Der ewige Sohn*, Eine Biographie, München: Beck.
- Arik, Şahmurat (2013): Dönüşüm ve Geçmiş Zaman Elbiseleri Üzerine bir Mukayese Denemesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 6, Sayı 27, s. 65-77.

- Atayman, Veysel** (2006): Önsöz ya da Kafka „Kolonisi“ hakkında, *Franz Kafka: Ceza Sömürgesi*, İstanbul: Bordo Siyah.
- Atayman, Veysel** (2012): Önsöz ya da Kafka ‚Kolonisi‘ Hakkında, *Dönüşüm* (Çevirmen: Evrim Tevfik Güney), İstanbul: Bordo Siyah.
- Aytaç, Gürsel** (1990): Çağdaş Türk Nesrinde Alman Edebiyatı, *Edebiyat Yazıları I*, İstanbul: Gündoğan Yayınları
- Aytaç, Gürsel** (1999): *Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Aytaç Gürsel** (2000): *Edebiyat Yazıları I*, İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Başbağı, Recep Ragıp** (1994): Franz Kafka'nın Türkiye'de Alınlanması, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul
- Başlangıç, Celal**: Bir daha gelme Kafka! Bu sefer mahkûm değil maktul olursun,
<http://t24.com.tr/yazarlar/celal-baslangic/bir-daha-gelme-kafka-bu-sefer-mahkum-degil-maktul-olursun,11268> [Erişim: 21.01.2019].
- Baytekin, Binnaz** (1993): Deutsche Literatur Unseres Jahrhunderts I. (1910-1925), *Deutsche Literatur und Methodik*. Gültekin, Ali (Hg.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 137-149.
- Berk, İlhan**: Sadık Yalsızuçanlar'ın Huruf kitabı üzerine yorumlar, <http://www.timas.com.tr/kitap/huruf/> [Erişim: 25.01.2019].
- Brod, Max** (1959): *Verzweiflung und Erlösung im Werk Franz Kafkas*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Candan, Mazhar** (1984): Kafka Tek Başına, *Çağdaş Eleştiri*, Ocak 1984/1, s. 18-20.
- Cangüleç, Özgür** (2006): Franz Kafka'nın Die Verwandlung ve Yusuf Atılgan'ın Anayurt Adlı Yapıtlarında Yabancılaşma ve Yalnızlık, Yüzüncü Yıl Üniversitesi. (Yüksek Lisans Tezi).
- Cemal, Ahmet** (1984): Franz Kafka'yı Anlamak, *Yazko Çeviri - Kafka Özel Sayısı*, s. 10-11
- Cemal, Ahmet**: Kafka'nın Şato'su Silivri'de mi?,
http://www.cumhuriyet.com.tr/koseyazisi/410816/Kafka__8217_nin_Sato__8217_su_Silivri__8217_de_mi_.html [Erişim: 21.01.2019].
- Deniz, Engin**: Kafkaesk bir dava: Ergenekon,
<http://haber.sol.org.tr/serbest-kursu/kafkaesk-bir-dava-ergenekon-engin-deniz-haberi-33301> [Erişim: 21.01.2019].
- Ecevit, Yıldız** (1982): Das Kafkaesk bei Ferit Edgü, Hacettepe Üniversitesi.
- Ecevit, Yıldız** (1992). *Kurmaca Bir Dünyadan Yazın İncelemeleri*, İstanbul: Gündoğan Yayınları
- Ecevit, Yıldız**: Die Ästhetik des Verschwindens,
http://www.unionsverlag.com/info/link.asp?title_id=2378&link_id=6832 [Erişim: 21.01.2019].
- Edgü, Ferit** (1961): „Kafka'ya Giriş“, *Yeni Ufuklar*, Şubat/Mart, s. 425-426.
- Edgü, Ferit** (1980): *Ders Notları*, İstanbul: Ada Yayınları.
- Edgü, Ferit** (2006): *Hakkâri'de Bir Mevsim*, İstanbul: Sel Yayınları.
- Erginsoy, Cavid** (1954): Kafka ve Kanun, *Forum*, Sayı 6, s. 16.
- Fischer, Ernst** (1985): *Franz Kafka*, Çeviren: Ahmet Cemal, Önsöz, Ankara: BFS
- Fırtına, Özlem** (2008): Elternliebe über alles: Überlegungen Kafkas Durchbruchsgeschichte, *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, s. 125-135.
- Frederiksen, Anne** (1988): „Ferit Edgüs Erzählung: Winter im kargen Hakkâri“, <https://www.zeit.de/1988/03/winter-im-kargen-hakkari> [Erişim: 21.01.2019].
- Gadamer, Hans Georg** (1986): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: De Gruyter.

- Gottschlich, Jürgen:** „Wie die Legende Franz Kafka nach İstanbul kam“, <http://www.taz.de/1472130/> [Erişim: 5.1.2019].
- Günyol, Vedat** (1989): *Giderayak Yaşarken I*, İstanbul: Çağdaş Yayınları
- Hızlan, Doğan:** Doğan Hızlan bugün Ergenekon’u yazdı, <https://odatv.com/dogan-hizlan-bugun-ergenekonu-yazdi-2408091200.html> [Erişim: 21.01.2019]
- İleri, Selim:** On yedi yıl sonra Kafka, Zaman-Zeitung, http://www.zaman.com.tr/selim-ileri/on-yedi-yil-sonra-kafka_699315.html [Erişim: 5.7.2009].
- İleri, Selim:** Kafka, asıl şimdi!, <https://tr-tr.facebook.com/notes/franz-kafka-t%C3%BCrkiye/kafka-as%C4%B1l-%C5%9Fimdi-selim-ileri/10150311739570856/> [Erişim: 21.01.2019].
- İklic, Süreyya** (2016): *Kafka in der Türkei: Rezeption von Kafkas Werken in der Türkei und ihre Einflüsse auf die moderne türkische Literatur*, Würzburg: Königshausen&Neumann
- Kafka, Franz** (1995): *Das Urteil, Sämtliche Erzählungen*. (Ed.) Paul Raabe, Frankfurt am Main: Fischer
- Kafka Söyleşi:** Kafka Ankara’da (2.11.2018),
https://www.goethe.de/ins/tr/tr/sta/ank/ver.cfm?fuseaction=events.detail&event_id=21397493
[Erişim: 12.12.2018].
- Keşke Dergisi** (2015): Sadık Yalsızuçanlar ile Söyleşi, <http://www.keskedergisi.com/sadik-yalsizucanlar-ile-soylesi/> [Erişim: 25.01.2019].
- Kirchner, Mark** (Hg.) (2008): *Geschichte der Türkischen Literatur in Dokumenten: Hintergründe und Materialien zur Türkischen Bibliothek*, Harrassowitz: Wiesbaden
- Konmuş, Sevtap** (2007): Türkçe’de Franz Kafka ve Dönüşüm, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Metamorfoz:** <http://www.kameraarkasi.org/yonetmenler/belgeseller/metamorfoz.html>
[Erişim: 23.01.2019].
- Moran, Berna** (2008): *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*, Bd. II, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mutluay, Işın** (1963): Franz Kafka, *Yeni Ufuklar*. Band: 11 Sayı: 135, s. 40-42.
- Oflazoğlu, Turan** (1955): „*In der Strafkolonie - Ceza Sömürgesi*“ çevirisi Önsöz, İstanbul.
- Özdemir, Nutku** (1953): Franz Kafka, *Mülkiye Dergisi*, Cilt 2, Sayı 18/19, s. 14-15.
- Özli, Demir** (1966): Kafka’nın Romanları, *Yeni Dergi*, Sayı 26, s. 402-404.
- Özli, Demir** (1984): Günümüz Gerçekliği ve Kafka, *Yazko Çeviri*, s. 194-195.
- Öztürk, Ahmet** (1984): Yaşama açlığı şampiyonu, *Yazko Çeviri*, s. 60-68.
- Sarı, Ahmet** (2009): *Kafkaesk Anorexia, Franz Kafka’da Açlık Bilinci ve Kültürü*, Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları
- Sarı, Ahmet** (2011): Der Ewige Vater, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 45, s. 89-120.
- Sağlam, Musa Yaşar** (2002): Zur Rezeption der deutschen Literatur in der Türkei, *Ege Alman Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, IV. Edebi Çeviri ve Kültür Transferi Özel Sayısı, s. 289-296.
- Sağlam, Musa Yaşar** (2003): Türkçe’de Franz Kafka, *Littera*, Band 12, s. 61-65.
- Salihoğlu, Hüseyin** (1983): Doğumunun 100. Yılında Kafka’nın Güncelliği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, s. 39-46.
- Sayın, Şara** (1966): Kafka’nın „Değişim“ adlı Hikâyesi Üzerine Bir Deneme, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi V*, s. 108-121.
- Sayın, Şara** (1983): Kısa Öyküleri Aracılığıyla Franz Kafka, *Çağdaş Eleştiri*, s. 40-48.
- Selimoğlu, Zeyyat** (1974): „Kafka, gençliğin güneş ve sevgi dolu olduğuna inanan yazarlardandı“, *Milliyet Sanat Dergisi* Sayı 83, s. 12-13.

- Sözer, Önay** (1966): Kafka'dan iki roman, *Yeni Dergi*, Sayı 26, s. 405-413.
- Stolze, Radegundis** (1992): *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulieren beim Übersetzen*, Tübingen: Narr.
- Şipal, Kâmuran** (1967): Dava ve Şato çevirileri üzerine, *Yeni Dergi*, Sayı 42, s. 213-215.
- Ünlü, Selçuk** (1976): *Franz Kafka'da Mahkeme Kavramı*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Ümit, Ahmet** (2002): Yabancılaşmanın Ölümsüz Şairi Franz Kafka, *Us-Düşün ve Ötesi*, Sayı 6, s. 249-257.
- Weidner, Stefan** (2006): Unser Franz heißt Hasan, Türkisches Wunder: Die Romanpoesie von Hasan Ali Toptaş, FAZ 29.11.2006,
<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/unser-franz-heisst-hasan-1386221.html> [Erişim: 21.01.2019].
- Yılmaz, İhsan** (1991): Türk Kafka'sı değilim, Hürriyet (Röportaj), <http://kaosgl.org/sayfa.php?id=1270> [Erişim: 21.01.2019].

Jan Hus und Hieronymus von Prag als Luthers böhmische Vorläufer

„Heute bratet ihr eine Gans, aber aus der Asche wird ein Schwan entstehen.“

Jan Čapek , Pardubice

Öz

Luther'in Bohemyalı öncüleri olarak Jan Hus ve Praglı Hieronymus. "Bugün bir kaz kızartırsınız, fakat küllerinden bir kuğu doğar."

Almanya'daki Reformasyon, dünyayı değiştirmiş ve ardından tamamen farklı etik ve ekonomik ilişkiler yaratmıştır. Martin Luther ve Johannes Calvin hiç yoktan gelmemişlerdir. Onlardan daha bir yüzyıl önce, değişik dini reform denemeleri olmuştur. Luther'in iki öncüsü Bohemya'da yaşamıştır; bunlardan biri Jan Hus (tah. 1369-1415) diğeri ise, Oxford'ta öğrenci iken John Wycliffes'in düşüncelerini Prag'a taşıyan ve zamanın Felsefe Fakültesi dekanı Jan Hus'u etkileyerek, ona büyük vaazlar vermesi için ilham veren Hieronymus'tur (tah. 1378/9-1416). Jan Hus, Bohemyalı asiller, Prag burjuvazisi ve sade halktan heyecanlı destekler almıştır. Onun yenilik hareketi o nedenle bir iç ilahiyat meselesi olarak kalmamış, bilakis siyasi bir güç ve devrimci bir girişim haline gelmiştir. 1415 yılında Jan Hus, Konstanz Konsili'ne davet edilmiş ve orada yargılanarak, kendisine dokunulmayacağı sözü verilmesine rağmen yakılmıştır. Onun şehadeti, Bohemya'da iç savaşa benzeyen Hussiten Savaşları'na (1419-1436) dönüşen ayaklanmalara sebep olmuştur. Ayaklanmacıların (serbest İncil vaazları; akşam yemeğinin ekmek ve şarap olarak dağıtılması, din ve dünya işleri siyasetinin birbirinden ayrılması, toplumsal adaletsizliklerin aşılması gibi) en önemli istekleri ve kendi dilinde ibadet etme özgürlüğü, yani Luther'in tezleri olarak bilinen talepler, ondan daha bir yüzyıl önce Bohemya'da hayata geçirilmişti.

Schlüsselwörter: Jan Hus, Hieronymus von Prag, Hussiten, Reformation in Böhmen, Ablasshandel.

Abstract

Jan Hus and Jerome of Prague as Luther's Bohemian Predecessors: "Today you will roast a goose, but a swan will emerge from the ashes."

The reformation in Germany and Martin Luther did not come out of nothing. A whole century before, the era was characterized by a series of attempts at religious reform. Two of Luther's predecessors lived in Bohemia: Jan Hus (about 1369-1415) and Jerome of Prague (about 1378/79-1416). The latter studied in Oxford where he was inspired by the teachings of John Wyclif and brought these ideas to Prague. There they inspired the Dean of the Arts Faculty, Jan Hus, to deliver great sermons. Jan Hus also received enthusiastic support from the Bohemian aristocracy, the Prague middle class and the common people. His reformation was therefore more than just a theological affair; it became a political power factor and a revolutionary project. In 1415 Hus was summoned to the Council of Constance, where he was condemned and burnt to death, despite being promised safe passage. His death as a martyr triggered revolts in Bohemia, leading to the Hussite civil wars. The Hussites' most important demands (free sermons based on the Bible, Communion provided in bread and wine, separation of church and state rule, the overcoming of social injustices) and church services in the national language were to become central demands of Luther, but they had already been implemented in Bohemia a hundred years earlier.

Keywords: Jan Hus, Jerome of Prague, Hussites, Reformation in Bohemia, indulgences.

Die Reformation bezieht sich zwar neben Huldrych Zwingli und Jean Calvin vor allem auf Martin Luther und Deutschland, doch es war nicht nur er, der neue Fragen stellte und eine Erneuerung der Kirche forderte. Sehr schnell trugen Gelehrte und Studenten die Botschaft der Glaubenserneuerung in das östliche Europa weiter. Sie erreichten zunächst die deutschsprachigen Bevölkerungsteile, dennoch war die Reformation keine rein deutsche Angelegenheit, sie fand sofort zahlreiche Anhänger auch unter Tschechen, die schon einhundert Jahre vor ihm verlangten, dass die Botschaft Gottes in der Muttersprache der Menschen gepredigt werden soll und wo Teile der Bibel, Lieder und geistliche Texte ins Tschechische übersetzt wurden. Die von Jan Hus eingeleitete Hussitenbewegung nahm in Prag ihren Ausgang schon ein hundert Jahre vor Luther, setzte sich für eine Reform der römischen Kirche ein, kritisierte den weltlichen Besitz der Kirche und lehnte die Unfehlbarkeit des Papstes in Glaubensfragen ab.

Schon das 14. Jahrhundert war nämlich von verschiedenen religiösen Reformversuchen bestimmt. Luthers erster Vorläufer war der Engländer John Wycliffe (ca. 1328 bis 1384) und zwei von seinen weiteren direkten Vorboten lebten in Böhmen. Es waren Jan Hus (ca. 1370-1415) und Hieronymus von Prag (ca. 1378/9-1416), der als Student in Oxford John Wycliffes Gedanken nach Prag brachte und den damaligen Dekan der dortigen philosophischen Fakultät, Jan Hus, damit zu großen Predigten inspirierte. Jan Hus erhielt auch eine begeisterte Unterstützung durch den böhmischen Adel, das Prager Bürgertum sowie das einfache Volk. Seine Reformation blieb deshalb keine binnentheologische Angelegenheit, sondern wurde zu einer politischen Macht und einem revolutionären Vorhaben.

1415 wurde Jan Hus zum Konzil von Konstanz geladen, dort aber verurteilt und verbrannt, obwohl ihm freies Geleit zugesichert worden war. Sein Märtyrertod löste in Böhmen Aufstände aus, die in die bürgerkriegsähnlichen Hussitenkriege (1419-1436) mündeten. Die wichtigsten Forderungen der Hussiten - freie, biblische Predigten, Austeilung des Abendmahls in Brot und Wein, Trennung von Kirche und weltlicher Herrschaft bzw. Überwindung von gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten sowie Gottesdienst in der Landessprache, also zentrale Forderungen Luthers, waren schon einhundert Jahre vor ihm in Böhmen umgesetzt worden.

Martin Luther bekannte sich zu Jan Hus. Schon 1519 verteidigte er seine Position in dem Leipziger Streitgespräch, wo er nicht nur die Autoritätsstellung des Papstes anzweifelte, sondern auch „*die Verbrennung des böhmischen Reformators Jan Hus auf dem Konstanzer Konzil als Fehler darstellte*“ (Rublack 2006: 78).

Ein Jahr später, 1520, schrieb er an seinen Freund Georg Spalatin: „*Wir sind alle Hussiten, ohne es gewusst zu haben, schließlich auch Paulus und Augustinus...*“ (Hilsch 1999: 287)

Die Prophezeiung von Jan Hus, dass aus seiner Asche ein Schwan aufsteigen werde, wurde auf Luther bezogen. Gans (tschechisch „husa“) und Schwan waren seitdem Symbole für Hus und Luther und als solche sehr oft auch in Kirchen allegorisch angewendet, das Motiv des Schwans wurde zu einem der am vielfältigsten verwendeten protestantischen Identifikationsmotive überhaupt. Die evangelischen Christen betrachten Jan Hus bis heute als Vordenker und Wegbereiter der Reformation.

Der Engländer John Wyckliffe (auch Wycklif in deutschen, Jan Viklef in tschechischen Texten, ca. 1328-1384) übte als Professor der Theologie und Philosophie an der Universität Oxford denselben Beruf aus wie Luther, kritisierte scharf den verweltlichten Klerus seiner Zeit und stritt gegen die politischen Herrschaftsansprüche des Papsttums. Er wandte sich gegen wichtige Formen mittelalterlicher Frömmigkeit, wie Heiligenkult, Bilder- oder Reliquienverehrung, gegen den Reichtum der Kirche, Priesterzölibat und Ablass. Maßstab seiner kirchenkritischen Urteile war die Bibel. Damit auch Laien sie verstehen und dadurch mündige Christen werden konnten, initiierte er ihre Übersetzung ins Englische, wobei er selber das Neue Testament aus der Vulgata übertrug. Seine Lehre sowie seine Schriften wurden als ketzerisch verurteilt, er verlor seine Ämter, aber aus Furcht vor einem Volksaufstand wurde Wyckliffe nicht offiziell angeklagt, lebte als Pfarrer, vollendete seine Bibelübersetzung und starb eines natürlichen Todes in Lutterworth.

Später, 1412, wurden 267 Sentenzen von Wyckliffe als häretisch verurteilt und 1415 ordnete das Konzil von Konstanz an, alle Schriften von Wyckliffe zu verbrennen (vor dem Buchdruck keine schwere Aufgabe), erklärte ihn drei Jahrzehnte nach seinem Tod zum Ketzer und befahl 1428, seine Gebeine auszugraben und zu verbrennen. Im Unterschied zu Luther gab es zu seiner Zeit noch keine weltlichen Herrscher oder Städte, die seine Reformgedanken ergriffen und in die Tat umgesetzt hätten. Der nächste große Nachteil gegenüber Luther bestand auch in der Nichtexistenz des Buchdrucks, genauso wie bei Jan Hus.

Wyckliffes Schriften fanden in Prag ein aufmerksames Publikum, besonders der Dekan der philosophischen Fakultät, Jan Hus (ca. 1370-1415) ließ sich von ihnen zu großen Predigten über eine umfassende Kirchenreform inspirieren. Während Wyckliffes Anhänger, die Lollarden, sofort brutal verfolgt und ihre Volksbibel verbrannt wurden, sodass die ganze Bewegung schnell scheiterte, erhielt Jan Hus eine begeisterte und verlässliche Unterstützung durch den böhmischen Adel und das Prager Bürgertum. Seine Reformation blieb deshalb keine rein theologische Angelegenheit, sondern entwickelte sich zu einer politischen Macht, einem revolutionären Vorhaben und Ausdruck eines böhmischen Nationalbewusstseins.

Einer von den Studenten, die Wickliffes Schriften nach Prag brachten, hieß Hieronymus von Prag (tschechisch Jeroným Pražský, um 1378/9-1416). Der Philosoph und Laeintheologe steht bis heute im Schatten des weit bekannteren böhmischen Reformators Jan Hus, jedoch zu Unrecht. Ihm, John Wyckliffe und Jan Hus ist die ganze Reformbewegung „Hussitenbewegung“ zu verdanken, jedoch nach Jan Hus benannt. Die entscheidenden originalen Impulse kamen zwar von John Wyckliffe, aber Hieronymus von Prag brachte sie nach Prag. Mit etwa 18 Jahren entdeckte er bei seinem Studium in Oxford die Schriften Wyckliffes und erkannte, welchen brisanten kirchenpolitischen Sprengstoff sie enthielten. Er kopierte in den zwei Jahren seines Aufenthalts in Oxford handschriftlich Auszüge aus den Werken Wyckliffes und brachte sie nach Prag. Dort bildeten sie für Jan Hus die Grundlage seiner Forderungen nach einer Reform der Kirche.

Hieronimus war ein Rebell und Reformier, radikaler als Hus. Er organisierte schon 1412 in Prag eine große Straßendemonstration, bei der eine als Prostituierte verkleidete Person auf einem Esel ritt, wobei von ihren nackten Brüsten falsche

Papstbulen und von ihrem Körper silberne Messglöckchen hingen. Als die Demonstration vor dem Sitz des Königs Wenzel IV. und Erzbischofs Siegmund Albich (tschechisch Zikmund Albik z Uničova) angelangt war, schrie die Menge gegen Ablässe und Bullen an. Nach den erfolglosen Versuchen, beide Parteien - die Hussiten und Katholiken zu einer Einigung zu bewegen, legte der Erzbischof sein Amt Ende 1412 nieder.

Hieronymus von Prag war entschiedener Befürworter des Laienkelchs, der zum Symbol der hussitischen Bewegung wurde. Er hat nämlich die Praxis der Kelchkommunion für Laien bei seinen Reisen nach Litauen und Weißrussland in der orthodoxen Kirche kennengelernt. Im Unterschied zu Hus lehnte er die Lehre von der Verwandlung von Brot und Wein in Leib und Blut Christi bei der Messe ab. Als Philosoph vertrat er die These, dass neben der Bibel und der Offenbarung auch die Vernunft dem Menschen den Zugang zum Glauben an Gott ermögliche.

Jan Hus, Kanoniker und Professor an der Prager Universität, setzte sich für eine Reform der römischen Kirche ein. Er kritisierte in der Bethlehemskapelle der Prager Altstadt den Reichtum und weltlichen Besitz der Kirche, predigte gegen Luxus, äußeren Pomp, öffentliche Skandale und Völlerei, lehnte die Unfehlbarkeit des Papstes in Glaubensfragen ab (1378-1417 war die Zeit des Großen Schisma, also zeitweiliger Spaltung innerhalb der lateinischen Kirche) und wettete gegen den Klerus, der nach einträglichen Pfründen strebte und für jede geistliche Handlung von den Gläubigen gnadenlos Gebühren eintrieb. Indem er tschechisch predigte, stärkte er das Nationalbewusstsein der tschechischen Bevölkerungsmehrheit in Böhmen (z.B. gegen deutsche Patrizier in Prag). 1415 wurde er zum Konzil in Konstanz geladen, dort aber verbrannt, obwohl ihm freies Geleit zugesichert worden war. Sein Märtyrertod löste in Böhmen Aufstände und revolutionäre Bewegung aus, die in die bürgerkriegsähnliche Hussitenkriege (1419-1436, gemäßigte pragmatische Utraquisten gegen die radikalen Taboriten, wobei die Radikalen 1434 in der Schlacht bei Lipany in Mittelböhmen vernichtend geschlagen wurden) mündeten, die sehr viele Teile von Böhmen und Mitteleuropa verwüsteten. Die Kriege endeten erst 1436 mit der Anerkennung König Sigismunds von Luxemburg, nachdem die Hussiten mehrere Kreuzzüge erfolgreich überstanden, die Schlachtfelder ins Ausland überlagerten und Landstriche von Bayern, Brandenburg, Franken, Sachsen, Schlesien und Österreich plünderten. Im Jahr 1433 drangen sie sogar unter der Führung von Jan Čapek von Sány bis zur Ostsee vor.

Die geistigen Anhänger von Hus, die Hussiten, entwickelten eigene, gegen die römisch-katholische Kirche gerichtete Glaubenslehre und forderten unter anderem freie, biblische Predigten, Austeilung des Abendmahls in Brot und Wein, Trennung von Kirche und weltlicher Herrschaft sowie Überwindung von gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten. Während radikale Gruppierungen das Reich Gottes mit Waffengewalt durchsetzen wollten, gründeten die gemäßigten Utraquisten (auch Kalixtiner, „Kelchner“) eine eigene Kirche, wo sie für die freie Predigt in tschechischer Sprache eintraten, in der der Gottesdienst in der Landessprache gehalten und das Abendmahl „in beiderlei Gestalt“ (sub utraque specie) ausgeteilt wurde. 1433 einigte sich die römisch-katholische Kirche mit den Utraquisten. Das Abendmahl durfte seitdem in Böhmen und Mähren in Gestalt von Brot und Wein an die Gemeinde gereicht werden und zum Symbol der Utraquisten wurde der Kelch, also die Ausspendung des Weins beim Abendmahl an die gesamte Gemeinde.

In der zweiten Hälfte des 16. Jh. löste sich eine Minderheit von den Utraquisten und versammelte sich in der Böhmisches Brüderunität und bildete so die Böhmisches Brüder. Diese verstanden sich als eine Gemeinschaft von Gleichen, als eine Kirche ohne Priester und Hierarchie, als eine Lebensgemeinschaft ohne Privateigentum und politische Macht. Eindrücklich ist neben der einfachen Frömmigkeit und dem unbedingten Gewaltverzicht (Einfluss von Petr Chelčický - tschechischer Laientheologe, Reformator, Schriftsteller und Pazifist) vor allem das Bildungsstreben dieser Gemeinschaft. Im 16. Jahrhundert spalteten sich die Utraquisten in einen Zweig, der sich wieder enger an die römisch-katholische Kirche anlehnte, und einen Zweig, der von der Reformation Martin Luthers beeinflusst wurde. 1575 einigten sich die evangelischen Stände auf gemeinsame Glaubensgrundsätze und verabschiedeten die Confessio Bohemica in Anlehnung an die Augsburger Konfession der Lutheraner.

Nach dem Scheitern des böhmischen Ständeaufstands (1618-1620) setzten die Habsburger in ihrem wiedergewonnen Königreich die Gegenreformation durch. Alle nichtkatholischen Glaubensrichtungen wurden verboten und erst 1781 erlaubte Kaiser Joseph II. (1741-1790) wieder die Gründung evangelischer Gemeinden, allerdings nur des Augsburger (Lutheraner) und des Helvetischen Bekenntnisses (Reformierte), nicht jedoch die Böhmisches Brüder oder andere Glaubensrichtungen hussitischer Tradition.

Nach der Gründung der Tschechoslowakei 1918 schlossen sich die lutherischen und reformierten Gemeinden tschechischer Sprache zur Evangelischen Kirche der Böhmisches Brüder zusammen. Die Kirche bezieht sich in ihrem Namen auf die Böhmisches Brüder, deren Erbe sie fortsetzen möchte, aber durch eine starke nachhaltige Entkirchlichung vor allem in Böhmen (Mähren und Schlesien sind konfessioneller) bekennen sich nur etwa 52 000 Tschechen dazu¹. Das sind 0,5 % der Bevölkerung und damit ist die Evangelische Kirche der Böhmisches Brüder die zweitgrößte Kirche des Landes hinter der katholischen Kirche.

Bereits hundert Jahre vor Luther forderte Jan Hus in Böhmen eine umfassende Kirchenreform. Um die Ideen zu verbreiten, wurde immer weniger auf Latein formuliert. Denn Jan Hus und seine Gefährten begannen sehr früh, ihr Reformanliegen in Wort und Schrift in der Volkssprache zu formulieren, mit der klaren Absicht, möglichst viele Anhänger zu gewinnen. In Böhmen, genauso wie später in Deutschland, konnten die volkssprachigen Texte eine Reformbewegung auslösen, begleitet von gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen.

Luther hat sich wahrscheinlich mit Hus und Wyckliffe erst näher und ausführlicher beschäftigt, als er seine neue Theologie gebildet hatte und mit ihr in die Öffentlichkeit getreten war. Er muss das Bedürfnis gespürt haben, angesehene Vorgänger zu finden, die ihm als Verbündeten dienen konnten.

Luther entwickelte sich zu einem herausragenden Theologen, Prediger, Redner, Schriftsteller und Übersetzer (...) und schrieb sich unterschiedliche Rollen zu bzw. reagierte positiv auf Rollenzuschreibungen von außen, die ihn in eine Traditionslinie mit Heiligen (St. Martin), Propheten (Elias, Daniel) oder Schriftauslegern (Paulus, Apostel allgemein, Hus) stellten. (...) Er nahm die wichtigsten Themen der Auseinandersetzungen seiner Zeit (Ablass für Sünden im Fegefeuer, Wucher, die Bedeutung des biblischen Wortes

¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_the_Czech_Republic (28.9.2017)

und anderes mehr) sowie gängige Schlagwörter und Kritikformulierungen auf. (Rublack 2006: 28)

Die konkreten Parallelen zwischen Jan Hus und Martin Luther bilden vor allem der Bezug auf die Bibel und die Kirchenkritik (Ablasshandel, Besitztum und Reichtum, schlechtes Verhalten der Kirchenvertreter usw.), die Ermächtigung der Laien, das Abendmahl in beiderlei Gestalt, das Interesse an der Bildung sowie visuelle Strategien. Die reformatorische Bewegung agierte sowohl in Böhmen als auch in Deutschland mit der Bildpropaganda.

Schon 1404 mieteten etwa zwei von dem Reformator Wyclif beeinflusste Engländer in der Prager Neustadt eine Wohnung und ließen ihren Saal ausmalen. Auf der einen Seite sah man Christus, der demütig auf einem Esel in Jerusalem einzog, auf der anderen den in Rom mit Pauken und Trompeten einziehenden Papst. Der böhmische Reformator Jan Hus sah die Wandbilder und lobte sie in seiner Predigt. Für ihn waren Bilder die Bücher der Analphabeten, und schon 1412 schufen hussitische Künstler ebensolche antithetischen Bilder, die etwa Christus beim Fußwaschen seiner Jünger und den Papst mit den ihm die Füße küssenden Mönchen zeigten. Als Plakate wurde solche bei Straßendemonstrationen mitgenommen. (Rublack 2006: 80)

Martin Luther stand schon die Erfindung von Buchdruck zur Verfügung. Das früheste Lutherbild erschien schon 1519 als Holzschnitt auf einem Druck. Holzschnitte wurden dann nicht nur als Titelbild verwendet, sondern auch einzeln verkauft und als Tapeten an die Wände der Haushalte geklebt.

Es ist eine besondere Ironie der Reformationsgeschichte, dass ausgerechnet derjenige, der die grundsätzliche Kritik des mittelalterlichen Bilderkultes eingeleitet hatte, selbst zum verehrten Bildobjekt wurde. Etwa 500 Porträts wurden von Luther angefertigt. Viele davon waren Grafiken, die massenhaft gedruckt und vertrieben wurden (...), vor allem die Bilder, die der kursächsische Hof bei Lucas Cranach dem Älteren, dem Luther-Freund und Luther-Propagandisten, im Auftrag gegeben hat. (Claussen 2016: 38)

Schnelle Verbreitung der Gedanken - Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern breitete sich ab 1450 mit rasanter Geschwindigkeit in Europa aus und vor allem Flugblätter und Flugschriften setzten sich als Kommunikationsmittel durch, die Luther zum „Medienstar“ des 16. Jahrhunderts machten; nur während seines Lebens wurden etwa über 3 Millionen Exemplare von seinen Schriften herausgegeben und vergriffen², Kriege mit dem Osmanischen Reich bildeten auf der anderen Seite den grösseren Übel, auf den sich der Kaiser konzentrieren musste.

Kaiser Karl V. hatte nicht nur mit der Reformation im römisch-deutschen Reich zu kämpfen. Über lange Zeit verlangte ein Zwei-Fronten-Krieg gegen Frankreich und das Osmanische Reich seine ganze Aufmerksamkeit. 1521, vier Jahre nach dem Beginn der Reformation, nahm Sultan Suleiman II. Belgrad ein, fünf Jahre später konnte Ungarn erobert werden. Damit beherrschten die Türken den gesamten Balkan und besaßen einen ungehinderten Zugang zu Mitteleuropa. 1529 standen sie vor Wien und bedrohten eine wichtige Residenz der Habsburger. Karl musste seine ganze politische und militärische Kraft bündeln, so dass sich die Reformation ausbreiten konnte. Wären die Türken nicht gewesen, hätte der Kaiser sie vielleicht im Keim ersticken können. (Claussen 2016: 118)

² <http://www.weimarer-kinderbibel.de/projekt/lehrer-druecken-die-schulbank/die-medienrevolution-um-1500/die-medienrevolution-um-1500-flugschriften-und-einblattdrucke.html> (28.9.2017)

Schluss

Mein Beitrag über drei historische Persönlichkeiten, die etwa 100 Jahre vor Martin Luther einige wichtige protestantische Gedanken geäußert hatten, erklärt die Ursachen, warum sie erfolglos waren und der letztere erfolgreich. Entscheidende Momente sind also vor allem die Erfindung des Buchdrucks, der Schutz der Landesherren sowie Kriege mit dem Osmanischen Reich, die Karl V., Kaiser des Heiligen Römischen Reiches als Beschützer des christlichen Europas vor der Expansion des Sultans Süleyman I. führte. Dadurch konnte der Kaiser die Ausbreitung der Reformationsbewegung nicht verhindern, wobei jedoch ohne den Schutz Philipps von Hessen sowie des sächsischen Kurfürsten Johann Friedrich von Sachsen Martin Luther und seine Anhänger genauso wären ermordet worden wie Jan Hus; die Landesherren konnten dann von der Enteignung des Kirchenbesitzes auf ihren Gebieten profitieren.

Literaturverzeichnis

- Baethgen, Friedrich** (1999): *Schisma und Konzilszeit. Handbuch der deutschen Geschichte*. Band 6, München: DTV.
- Chadima, Martin** (2016): *Jeroným Pražský. Tragický příběh středověkého intelektuála. Královéhradecká diecéze Církve československé husitské* [Hieronymus von Prag. Tragische Geschichte eines mittelalterlichen Intellektuellen], Hradec Králové.
- Claussen, Johann Hinrich** (2016): *Reformation. Die 95 wichtigsten Fragen*. München: C.H.Beck.
- Durant, Will** (o.J.): *Kulturgeschichte der Menschheit*. Band XVII, Von Wycliff zu Luther. Lausanne: Editions Rencontre.
- Friedenthal, Richard** (1987): *Jan Hus*. München: Piper.
- Hilsch, Peter** (1999): *Johannes Hus*. Regensburg: Pustet.
- Rublack, Ulinka** (2006): *Die Reformation in Europa*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Seibt, Ferdinand** (1997): *Jan Hus*. München: Oldenburg.
- Wikipedia - Enzyklopädie**, Artikel „Hussitenkriege“, „Jan Hus“, „Tschechoslowakische Hussitische Kirche“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Hussitenkriege>, https://de.wikipedia.org/wiki/Jan_Hus, https://de.wikipedia.org/wiki/Tschechoslowakische_Hussitische_Kirche, letzter Zugriff am 15.6.2019).

Züli Aladağ'ın “Öfke” Filminde Türk-Alman Gençlik Alt Kültürlerinin Yansımaları*

Meryem Nakiboğlu^{ID}, Aydın

Öz

Bu çalışmada Almanya'ya işçi olarak giden ilk Türk neslin torunları olan üçüncü ve dördüncü kuşak gençlerin Alman toplumunda yaşadıkları sosyo-kültürel ve psikolojik sorunları saptanmaya çalışılacaktır. Araştırma nesnesi olarak “kurmaca” dalında 2007 Adolf Grimme ödülünü alarak Türk-Alman sinemasında önemli bir başarıya imza atmış bulunan yönetmen Züli Aladağ'ın 2006 yılında çektiği, Almanya'daki Türk gençliğini konu alan “Öfke” adlı filmi incelenecektir.

Almanya'da çok kültürlü ortamda yetişen gençlerin, toplumda egemen kültür dışında kendi aralarında oluşturdukları dia-kültür ve bu alt kültürleri oluşturmaya iten sorunlar film çerçevesinde nitel yöntemle gözlemlenecektir. Almanya'daki Türk gençliğin dâhil olduğu dia-kültürleri bağlamında yapılan incelemede gençlerin toplandıkları mekânlar, kullandıkları dil ve ifade biçimleri, dinledikleri müzikler, giyim tarzları ve takıları esas alınacaktır.

Belirlenen sorunlar incelenirken nesiller arası çatışmaya, aile içi ilişkilere, iki kültür arasında bocalama ve yaşanan bunalımlara, toplumdaki uzaklaşarak özgür olma düşüncelerine ve buna bağlı paradoksal durumlarına, suç ve uyuşturucuya olan eğilimlerine neden-sonuç ilişkisi bağlamında filmde alıntılar yapılarak örnekler verilecektir. İncelemede filmin çekildiği 2006 yılından günümüze kadar yaşanan süreçteki sorunlar ve günümüze yansımaları karşılaştırılarak buna yönelik çözüm yolları önerilecektir.

Anahtar Sözcükler: Göç, Gençlik, Sinema, Dia Kültür Alt Kültür, Öfke.

Abstract

Reflexionen Türkisch-deutscher Jugendsubkulturen in Züli Aladags Film “Wut”

In diesem Beitrag werden die soziokulturellen und psychologischen Probleme der dritten und vierten Generation junger Menschen, die Enkelkinder derer, die als Arbeiter nach Deutschland gingen, untersucht. Der Untersuchungsgegenstand ist ein Film mit dem Titel “Wut” des deutsch-türkischen Regisseurs Züli Aladağ. Aladağ ist einer der wichtigsten in der deutsch-türkischen Filmbranche. 2007 erhielt sein 2006 gedrehter Film den Adolf-Grimme-Preis für Fiktion.

Die türkischstämmigen Jugendlichen, die in Deutschland in einem multikulturellen Umfeld aufwachsen, und ihre Probleme, welche mit der von ihnen geschaffenen Dia-Kultur verbunden sind, bilden das Thema des Filmes. Um eben ihre Subkulturen darzustellen, werden die Probleme im Rahmen des Films mit der qualitativen Methode betrachtet. In der Studie, die im Zusammenhang mit den Dia-Kulturen der türkischstämmigen Jugendlichen in Deutschland durchgeführt wurde, werden die Orte, an denen sich Jugendliche treffen, die verwendete Sprache und Ausdrucksformen, die Musik, die sie sich anhören, die Kleidungsstile und die Schmuckgewohnheiten als Grundlage genommen.

Bei der Untersuchung der identifizierten Probleme werden Beispiele aus dem Film gegeben, in denen es um Konflikte zwischen den Generationen und Familien-Verhältnissen geht, die (im

* Bu çalışma, 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Erzurum'da gerçekleştirilen XIV. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Zusammenhang mit dem Kausalitätsprinzip) die von beiden Kulturen gezerzten und paradoxalen Erlebnisse veranschaulichen. Bei der Untersuchung des Films werden die aktuellen Probleme seit 2006, wo der Film gedreht wurde, bis heute und ihre Erscheinungsformen in unserer Gegenwart verglichen und abschließend Lösungen für sie vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: Migration, Jugend, Film, Dia-Kultur, Subkultur, Wut.

1. Giriş

Savaşlar insanların hayatına yön verdiği gibi milletlerin de geleceğine yön verir. II. Dünya Savaşı'ndan yenik çıkan Almanlar, askerlerinin büyük bir kısmını savaşta yitirmiş ve savaşın bedelini çok ağır bir biçimde ödemiştir. Savaşın yarattığı ekonomik krizden sonra 1950'li yıllarda Alman ekonomisi hızla kalkınmaya başlar ve yeni bir iş gücüne ihtiyaç duyar. Almanya bu iş gücünü öncelikle yakın Akdeniz ülkeleri ve Türkiye'den karşılar. Bundan dolayı büyük oranda kol gücü gerektiren işler için göçmen işçiler kitleler hâlinde Almanya'ya çağrılır. Bu göç dalgası özellikle 1960'lı yılların başından itibaren yoğun bir şekilde devam eder. Almanya'ya sadece maddi kazanç amacıyla göç eden işçiler başlarda geçici bir süre için gittiklerini düşünürler. Almanlar da göçmenleri geçici olarak gördükleri için taraflar arasında kurulması gereken dostluk köprüleri kurulamaz. Bu nedenle ilk işçilerden günümüze kadar oldukça zorlu bir süreç yaşanır. Bu zorluk toplum, inanç, dil ve bireysel psikoloji konularında, ağırlıklı olarak "yabancı" konumunda olan göçmenlerin etkilendiği iki taraflı bir sorunsala dönüşür.

Almanya'da yaşayan göçmenlerin sorunları bu büyük göç dalgasının en başından itibaren hep var olmuş, ancak zamanla sorunların şekli değişmiştir. İlk nesil işçiler dil bilmeme, uyum zorluğu gibi problemleri yaşarken, sonradan gelen nesillerde bu sorunların yerini daha farklı sorunlar almıştır. Bu sorunlar üçüncü ve dördüncü nesilde daha da değişmiştir. İlk nesil daha sınırlı bir sosyal çevrede, özellikle kendi milletinden olanlarla birlikte yaşamaya çalışırken onların torunları çok kültürlü ve çok dilli toplumda yaşamlarını sürdürürler. Bu çok dilli toplum içinde öz varlıkları olan kültürü yaşamaya çalışırlar. Kültürün birçok tanımı olmakla birlikte, genel olarak şu şekilde tanımlayabiliriz:

Kültür, bir toplumun birliğini oluşturan ve birbirleriyle etkileşen insanların, gündelik hayatları, düşünce ve sanat varlıkları dâhil toplumun her alanını şekillendirme çabalarının sonucunda gelişip zamanla değişerek farklı şekiller alan tarihsel bir oluşum olarak da tanımlanır. Kültürü sosyolojik açıdan tanımlayacak olursak:

Kültür; genel olarak Para-kültür, Dia-kültür ve İdio-kültür olarak sınıflandırılır. Para-kültür bir toplumun genel kültürüdür, Dia-kültür o genel kültür içerisinde var olan farklı ve çeşitli grupların kültürüdür. İdio-kültür ise hem Para-kültür hem de Dia-kültürlerden etkilenerek, yaşadığı bu kültürlerin içerisinde bireyin kendisinde istemsiz veya istemli olarak gelişen ya da geliştirdiği bireysel kültürdür. (Erkurt 2014: 29)

Başka bir kültür içinde yaşayan Türk gençleri bir taraftan dia kültürlerini yaşamaya çalışırken, diğer taraftan içinde yaşadıkları Alman toplumunun dia kültüründen de etkilenirler. Gençler aile içinde "Almanlaşacak, dinini, kültürünü unutacak" korkusuyla aileleri tarafından baskı altında tutulurlar. Dilini ve kültürünü bilmedikleri bir ülkede hem aile içinde baskı gören, hem de Alman toplumu tarafından kabul görmeyen,

ötekileştirilen gençler yalnızlığa ve dışlanmaya itilirler. Gençler arasındaki problemler de bu baskı ve ötelenmeden sonra başlar ve aidiyetsizlik duyguları gittikçe geliştiğinden kültür şoku yaşarlar. Kültür şoku yaşayan bu gençlerin bir kısmı boşluğa düşerek alkol, eroin, kumar gibi kötü alışkanlıklara sürüklenirler ve bu durum uyuşturucuyu bir kaçış yolu olarak benimsemelerine neden olur (Asutay ve Atik 2012: 44).

Etkileşim konusu, toplum bilimsel kuramlarda da önemli yer tutar. Max Weber (1964-1920) ve Georg Simmel (1857-1818) gibi sosyologlar, bazı Alman düşünürler Weber ve Simmel'in sosyolojilerini kendilerine esin kaynağı olarak kabul etmiş; bir grup toplum bilimci ise etkileşimi toplumun temeli olarak görmüştür. Hatta onlara göre etkileşim varoluşun kendisidir. Bu zorunlu etkileşime en somut örnek olarak Almanya'da yaşayan yabancı uyruklu gençler ve özellikle Türk gençleri örnek gösterilebilir.

Yetersiz etkileşim sonucunda kuşaklar arasında ve toplum içinde kültürel bütünlüğün sağlanamadığı, bu nedenle de uyumsuzlukların ortaya çıktığı görülür. Tüm bu olumsuzlukları göz önünde bulundurarak ortaya çıkan sonuçları ve gençlik alt kültürlerini örneklendirmek üzere çalışmamızın amacına uygun olan, senaryosunu Max Eipp'in yazdığı, yönetmenliğini Züli Aladağ'ın yaptığı, "Wut" filmini seçtik. Film gerçek hayattan alınmadır ve filmin senaristi Max Eipp'in tanık olduğu bir konuyu anlatır.

2. Almanya'da Gençlik Alt Kültürünün Oluşumu

Alt-kültür terimi, ilk olarak entelektüel gençlik muhalefetine ardından 1960'lı yılların sonlarında yayılmaya başlar. Alman Marksist sosyolog Rudi Dutschke (1940-1979) 1968'de bir televizyon röportajında "*karşı-kitle*" olarak "*alt-kültür*" kavramından söz eder. Bir başka tanımlamada ise şu şekildedir: Alt-kültürler, paylaştıkları ortak ilgi alanları, düşünce tarzları ve alışkanlıklar çevresinde bir araya gelen bireylerden oluşan gruplardır. Alt-kültürler, gençlerin içinde buldukları düzene tepkililerdir. Bu tepki topluma, eğitim-öğretime, sistemine ve gerektiğinde aileye karşıdır (Asutay-Atik 2012: 4). Doğal düzene karşı olan bu alt-kültür mensubu gençler alternatif olarak kendi gruplarındaki farklılıklarını, kendilerine özgü yaşam biçimleriyle dışa yansıtırlar. Günümüzde Alman toplumu tarafından ötekileştirilen yabancı gençler, özellikle büyük şehirlerde, göçmenlerin yoğunlukta yaşadığı bölgelerde, kendi grupları içinde yine kendi dil ve kültür bariyerlerini oluşturdukları bilinmektedir.

3. "Öfke" Filminde Gençlik Alt Kültürleri ve Sorun Odakları

Almanya'daki gençliğin alt-kültürlerini oluşturmalarındaki asıl nedenlere değinecek olursak, öncelikle bu gençlerin "sevgisiz bir ortamda" yaşadıklarını söyleyebiliriz. Alman toplumu kolektif biçimde üstün saydığı kendi kültürel özünün gereği olarak yabancıları "*öteki*" olarak tanımlar. Kendileri ile eşit saymadığı *öteki*'leri farklı gözle gördüklerini, İsviçreli yazar Max Frisch'in (1911-1991) ünlü "*Biz işçi istemiştik, insanlar geldi*" sözleri çok net bir biçimde açıklar. Toplum tarafından kabul görmeyen bu gençler diğer gençlerden daha çok saldırgan ve daha asidirler. Kendi aileleri onları "Almanlaşacağı" korkusuyla baskı altına alırken, Almanlar "milletini, ekonomisini ve dilini bozacağı" kaygısıyla içine almaz. Bu nedenle hem kendi aileleri hem de Alman toplumu tarafından dışlanmış olurlar. Yabancılar sosyal ve politik olarak ayrımcılığa

maruz kaldıkları ve içinde yaşadıkları toplum tarafından aynı zamanda alay konusu olarak görülürler (Canoğlu 2011: 5).

Almanlar, toplumdaki dışlanan bu gençleri “*Kanak*” olarak adlandırmışlardır. Kanaklar, diğer gençlerden farklı bir gruptur. Bunlar büyük şehirlerin belli bölgelerine yerleşmişlerdir. Bu bölgelerde Almanların yaşadığı pek görülmez. Buralarda yaşayan yabancı gençler böylece kendilerine özgü yaşam biçimlerini oluşturma imkânını bulmuşlardır. Kendi aralarında sosyal birliktelik ve dayanışma vardır. Bu gençler de tıpkı ebeveynleri gibi kendilerine özgü yaşam biçimlerini oluştururken, farklılıklarını öncelikle konuştukları dille gösterirler. Bu dil, onların sosyo-kültürel kimliklerinin sembolü olan Kanakça’dır.

3.1. Gençlik Dili / Kanakça

Bir dilin ortaya çıkış sebepleri araştırılmadan önce o dilin kullanıldığı yerin/ülkenin sosyo-kültürel toplum yapısının bilinmesi, dilin ortaya çıkış faktörlerinin çok iyi tespit edilmesi ve toplumsal ilişkilerin analizlerinin yapılması gereklidir. Kanak dilinin ortaya çıkış nedenlerinden biri de, Almanya’nın çok kültürlü heterojen yapısıdır. Almanya dünyanın birçok ülkesinden göç alan bir ülke konumuna gelmiştir. Bu nedenle “*multi-lingua*” olarak nitelenen çok dilli bir toplum yapısına sahiptir. Dilbilimci Volker Hinnenkamp’ın (1951-) gözlemleri de bunu yansıtmaktadır:

Augsburg’da tramvayla üniversiteye ya da üniversiteden eve gidiş-dönüş güzergâhında, eski Postane yolundaki okullardan yüzlerce erkek ve kız öğrenci tramvaya biniyorlar. Bu öğrencilerle birlikte tramvayda çok dilli bir ses karmaşası oluyor, her gün yalnızca Almanca, Türkçe, Yunanca, Rusça veya diğer dillerin değil, aynı zamanda Almanca-Türkçe, Türkçe-Yunanca veya Almanca-Rusçanın – bana göre – nefes almaksızın değiştirilerek kullanıldığını görüyorum. (Hinnenkamp 2000: 96-107)

Kanak dilinin ortaya çıkış nedenlerinden en önemlisi bizce ötekileştirilmeye tepki olarak oluşturulmuş yeni bir dil olmasıdır. Bu gençler topluma tepkilerini, toplumdaki farklılıklarını konuştukları dil ve giyimleriyle abartılı bir biçimde göstererek adeta “Biz de varız!” demek istemektedirler. Konuştukları bu dil onların varlıklarının sosyo-kültürel kimliklerinin sembolüdür (Hobuß 2007: 47).

Kanakça, Almanca-Türkçe karışımı, henüz eğitim dili olmayan, dilbilgisi ve sözdizimsel belirsizlikleriyle “*azınlık dil çeşitliliği*” (etnolektale Varietät) olarak adlandırılan bir grup dildir. Dilbilgisinde (grammatisch), sözlükte (lexikalisch), vurguda (prosodisch) ve ses biliminde (phonetisch) eksiklikler vardır. Almancadaki birçok edat ve isimlerin cinsiyetini belirten “*artikel*”ler yoktur. Nötr isimler için kullanılan “*das*” tanımlılık edatı bütün isimler için kullanılır. Konuşma ritmi (Sprecherhythmus) belli yükseklikte (Hebungen) ve vurgusuz hecelerle (Senkungen) karakterize edilir. Türkçe cümle parçaları (Satzteile) ve yapılar (Konstruktionen) Almanca deyimler içine yerleştirilerek değiştirilir.

Almanya’daki üçüncü neslin farkındalıklarını öncelikle kendi aralarında konuştukları bu dille gerçekleştirdiklerini görüyoruz. “*Öfke*” filminde de baştan sona kadar Can ve arkadaşlarının konuştuğu dil Kanakça’dır. Birçok farklı biçimde adlandırılan bu dil, gençler arasında oldukça yaygındır. Kanakça özellikle Türk gençleri ve Alman kökenli olmayan diğer göçmen gençler arasında daha fazla kullanılır. İsviçreli

Dilbilimci Christa Dürscheid'e (1959-) göre bu dil "*Türkendeutsch*", "*Balkandeutsch*" konuşanları tarafından "*Kanakisch-Deutsch*" olarak adlandırılır. Dürscheid bu dilin, birkaç yıldır okul bahçelerinde, McDonald's gibi "*fastfood*" mekânlarında, tramvaylarda kısaca gençlerin bulunduğu her alanda yalnızca yabancı gençler arasında değil, hatta İsviçreli ve Almanca konuşanlarda da görüldüğünü ifade eder (Dürscheid 2003: 3).

Dilbilimci Dürscheid'in "*Türkendeutsch*" olarak adlandırdığı bu dile filmde sıkça kullanılan cinsel içerikli argo kelimelerden birkaçını örnek vermek istiyoruz: "Lan", "Alder", "Ich bin Kino oder was?", "Krass", "Knarre", "Thuss", "Valla", "Moruk", "Karre", "Isch bin komisch oder was!", "Bist du schwulu oder was!", "Fett", "Muschi", "Bist du Schule oder was!", "Penner", "Schwull", "Scheiße", "s.k.r.m", "s.kt.r lan", "Kanaken" ve "Geile" gibi.

3.2. Gençlerin Eğlence Tarzları / Rap-HipHop-Breakdans

Alt-kültürü oluşturan bu gençler farkındalıklarını konuştukları dille gösterdikleri gibi, kendilerine özgü giyim tarzları, dinledikleri müzik tarzı, kullandıkları takılarla da dışa yansıtırlar. Dünyamızın artan iletişim araçlarıyla oldukça büyük bir köy haline gelmesi, günümüz tabiriyle globalleşmesi ya da bölgesel değişikliklerle birlikte iletişimin gelişmesi sayesinde kültür de gezici hale gelmiş, olduğu yerde duramaz olmuştur. Geline süreçte Türk ve Alman HipHop'çılar, RAP'çılar ve Afro-Amerikancı bir gençlik oluşmuştur. Şarkılar, türküler nasıl ki halkın duygu ve düşüncelerine tercüman olmuşlarsa, günümüzde de Rap müzik türü gençlerin, özellikle de Almanya'da yaşayan Türk gençlerin sesini duyurma aracı olmuştur. Rap müziğin Toplum dışına itilen göçmen gençlerin sesi olması gibi, aynı misyonu Rap ve HipHop grupları da üstlenmiştir. Bu müzik yoluyla, Almanya'da yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel sıkıntılar; fanatik Alman milliyetçisi grupların, bilinen adlarıyla dazlakların yabancı saydıkları kişilere zulmü; aradan geçen süre içinde kazanılan yeni yaşamın zorlukları anlatılmaya çalışılmaktadır (Nakiboğlu 2012: 230).

HipHop kültürü, etnik azınlığa mensup gençlere kimlik oluşturma süreçlerinde hem kendi otantik, kültürel sermayelerini hem de evrensel transkültürel sermayelerini bir arada kullanma imkânı sağlar (Erkayhan 2011: 191). Gençleri bu kültüre eklemleyen kültürel formlar rap müzik, Breakdans ve grafiti sanatıdır. Rap müzik, Kanak gençler arasında oldukça sevilip dinlenen bir müzik türüdür. İncelediğimiz filmin birçok karesinde gençlerin Rap müzik dinlediği ve kendilerine has figürlerle dans ettikleri görülmektedir. Kanakların yaptığı Rap müzik parçalarının çoğunluğu sosyal içeriklidir. Kendi günlük yaşantılarını, Almanların kendilerini 'kara kafalı' olmalarından dolayı dışlamalarını, haklarını arayamamalarını, ezilmeye karşı mücadelelerini, gerekirse kavga etmeleri gerektiğini dillendirir (Nakiboğlu 2012: 239).

3.3. Gençlerin Giyim Tarzı ve Takıları

Kanak gençler yaşadıkları toplum içinde hemen hemen her türlü farklılıklarıyla dikkat çekerler. Kendilerine özgü yaşam biçimleri vardır. Yaşam biçimlerini özellikle kullandıkları dille, giyim kuşamlarıyla, takılarıyla, eğlence anlayışlarıyla, dinledikleri müzik türüyle yansıtırlar. Onların en belirgin özellikleri sert, soğukkanlı ve maço olmalarıdır. Kendileri için kullanılan olumsuz imajları güçlü ve tehlikeli gibi anlam

yükledikleri kavramlarla değiştirirler. Yeterli özgüvenlerinin bulunduğunu belirtmek için deri ceketleri, siyah pantolonları, uzun siyah saçları, atletik yapıları ve toplum içinde saldırgan, tehditkâr davranışları ve laubali yürüyüş tavırlarıyla dikkat çekerler (Nakiboğlu 2012: 194). Kanakların en belirgin özelliklerinden biri de kolye ve bileklik takmalarıdır. Filmde Can ve arkadaşlarının da kolye ve bileklik taktığını görüyoruz. Feridun Zaimoğlu'nun “*Kanak Sprak*” adlı eserinde Kanak gençlerden biri olan Erkan kendilerini şöyle tanımlar:

Biz hepimiz Kanakız! Terimiz Kanak, hayatımız Kanak, altın zincirlerimiz Kanak, bize özgü stilimiz Kanak. Buğumuz yabancı, terimiz zenci, hayatımız zenci, altın zincirlerimiz zenci, sinkafımız (küfürlerimiz), yememiz, lânet olası kendimize ait tarzımız zenci, biz aptallar gibi derimizi kaşındığımızda zift karası derimizin olmadığını fark ediyoruz. Zenci olabilecek başka yaşamlar için çok fazla farklılığımız var. Vatanımızı muhteşem buldular, Kanak burada Kanak orada senin de tesadüfen düştüğün bir yerdir. Eğer sen hayalinde serseri olarak düşünürsen şişman vücudundan bile Kanak sana görünür. (Zaimoğlu 2010: 27-28)

4. Göçmen Kökenli Yönetmenler ve Züli Aladağ

Özellikle 1990'lerden sonra Alman Sinemasında Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin ifade edebilecekleri en etkili iletişim ve kültür araçlarından birisi sinema olmuştur. Türk göçmen yönetmenler, Türk toplumu ve Alman toplumu içerisindeki deneyimlerini beyaz perdeye aktararak gerek kimlik gerekse vatan algılamalarını da yansıtmaya imkânı bulmuşlardır. 90'lı yılların ikinci yarısında Hamburg ve Berlin Türklerin sinema merkezi haline gelmiştir. Hamburg'da Fatih Akın, Yüksel Yavuz, Buket Alakuş, Ayşe Polat, Berlin'de ise Thomas Arslan, Hulisi Kutlucan, Seyhan Derin, Sülbiye Günar, Neco Çelik ve Züli Aladağ gibi isimler ilkler olmuştur.

İncelediğimiz “Wut/Öfke” adlı filmin yönetmeni ve senaristi Türk asıllı Alman yönetmen Züli Aladağ 1968 yılında Van'da doğar. 1973 yılında Almanya'ya eğitim almak için gider ve Stuttgart'ta büyür. Münih'te tiyatro eğitimi aldıktan sonra Alman yönetmen Roland Emmerrich'in yanında yardımcı yönetmen olarak çalışır. Zaman içinde Alman televizyon ve sinema dallarında çalışarak büyük başarılar imza atar. Aladağ'ın başarıları çeşitli ödüllerle taçlandırılır. 2000 FFA-Kısa Film Ödülü “Short Tiger”, 2001'de “Wilhelm-Bitter-Ödülü”, 2006 “Alman Film Akademisi tarafından (Wut) “Özel Tanıma Ödülü”, 2007'de Adolf Grimme (Wut), Goldene Gate Award (Wut), 2010'da yabancı dalda “Alman Film Ödülü”, 2018'de “Erkek Kardeş” adlı televizyon dizisiyle en iyi rejisör ödülleri alır.

5. “Öfke” (Wut) Filmi Hakkında

“Öfke/Wut” adlı film 29 Eylül 2006'da saat 22:00'de Alman ARD televizyon kanalında gösterime girer. Film, o zamana kadar hiç görülmedik oranda izleyici kitlesine ulaşır ve 2,67 milyon kişi tarafından izlenerek 2007 yılında “en iyi televizyon filmi” dalında Altın Kamera Ödülü”nü alır. Film gösterime girdikten sonra hem Alman basını hem de Türk basını tarafından çok sert bir biçimde eleştirilir. *Der Spiegel* dergisi filmin doğu-batı arasında yeni bir kültür çatışmasına neden olacağı düşüncesiyle filmi ateşle oynamaya benzettir (Mielke 2006). Türk basınında da film sert tepkiler alır. Hürriyet Gazetesinin ilk sayfasında “ARD, Berlin'deki Türk çocuklarını ultra vahşi gösteriyor” (Hürriyet Gazetesi 21.09.2006) başlığıyla verilen haberde, filmin Türk çocuklarından

oluşan vahşi bir uyuşturucu çetesini canlandırdığı ve bazı önyargılara dayandırıldığı belirtilir.

Filmin başrollerini “Can” rolüyle Oktay Özdemir, “Felix” rolüyle Robert Höller, anne rolüyle Christa Laub (Corinna Harfouch), baba rolüyle Simon Laub (August Zirner) oynar. Film, Berlinli Türk gençlerinin *çakı-parmak* oyunu sahnesiyle başlar. Sol el masanın üzerine konduktan sonra sağ eldeki çakı, hızla sol elin parmaklarının arasına batırılarak oynanır. Çakıyı eline batıran oyuncu hem iddiayı hem de 25 Euro’yu kaybeder.

Bu oyunu oynayan gençlerden biri de Can’dır. Can, uyuşturucu satan, hırsızlık yapan, önüne geleni döven problemlili bir gençtir. Can, çetesiyile varlıklı ve iyi yetiştirilmiş, bir profesörün oğlu olan Felix’i baskı altına alır ve ona istediğini yaptırır. Her iki karakter tamamıyla birbirine zıttır. Felix, Can’dan korktuğu için kendisine yapılan baskılara karşı çıkamaz. Bir gün Can Felix’in yeni spor ayakkabılarını alır, Felix eve yalınayak gitmek zorunda kalır ve filmde olaylar böylelikle başlar. Filmdeki ana ve yan oyuncuların kendilerine özgü tipik karakterleri vardır.

6. Film Karakterlerinin Benzer ve Farklı Yönleri

6.1. Can

Can, Berlin’de yaşayan amacı olmayan Kanak gençlerden yalnızca biridir. 15-16 yaşlarında, uzun siyah saçlarını arkadan toplayan, seyrek dişli sırtışıyla nefret uyandıran, zayıf, orta boylu, kapüşonlu sweat shirt ve geniş bol cepli pantolon giyen bir gençtir. Diğer Kanak arkadaşları gibi onun da boynunda ve kolunda zinciri vardır. Konuşmaları argo ve küfür içeriklidir. Can’ın babası manavdır; Felix’in babası Simon’la konuşurken oğlu Can’ın iyi bir genç olduğunu dillendirir. Can’ın babası gerektiğinde oğluna karşı sert davranabilmektedir. Can evinin dışında daha özgürdür ve bu nedenle dışarıda kendi kurallarının geçerli olduğu bir hayat kurar. Can’da hemen hemen olumsuz tüm özellikler görülür. Bir erkek kardeşi vardır. Zamanını çetesiyile geçirir. Onlarla çakı-bıçak oyunu oynar, breakdans yapıp, rap müzik dinleyip basketbol oynar. Mutlu bir aile ortamında yaşamadığı için de gergin ve şiddet eğilimli bir gençtir. Can sahip olamadığı şeylere sahip olan Felix üzerinde baskı kurar. Can kendinde büyük bir evin, paranın ve eğitimin eksikliğini hisseder.

6.2. Felix

Felix, zengin ve eğitilmiş bir ailenin 15-16 yaşlarındaki, sarışın, bebek yüzlü tek çocuğudur. Felix, Can’ın tam zıttı bir karaktere sahiptir. Can ne kadar saldırgan ve konuşkansa, Felix de o kadar sakin ve içe kapanıktır. Felix, çello dersleri alır, Schubert dinler, babasıyla birlikte vakit geçirir; babası da oğluyla gurur duyar. Oysa Can’ın babası sert ve otoriterdir. Felix sıcak bir aile ortamında yaşar.

6.3. Felix’in Babası (Simon Laub)

Felix’in babası Simon yakın zamanda üniversitede edebiyat profesörü olacak bir akademisyendir. Oğlunun sürekli dövüldüğünü fark eden Simon, önce problemleri çözmek için Can ile iletişim kurmaya çalışır ancak bu girişimi ters teper. Can, Felix’in

babasına ve annesine küfreder. Simon, Can'ın evine giderek babasıyla konuşur ve oğlunun rahat bırakılmasını talep eder. Oğlunun ayakkabılarının Can tarafından alındığını söyleyerek yardım ister. Durumu Can'ın babasına anlatır ve Can'ın babası oğlunun yaptıklarından dolayı sinirlenerek Can'ı Simon'un yanında döver. Bir başkasının yanında babası tarafından dövülen Can'ın onuru kırılır ve Simon'a kinlenir. O'na olan öfkesini karşılaştıkları her ortamda kusar.

6.4. Felix'in Annesi (Christa Laub)

Christa Laub başarılı bir emlakçıdır. Evliliğinden dolayı hayal kırıklığına uğramıştır. Eşi Simon'la evliliğini sürdürmesinin tek nedeni oğulları Felix'tir. Eşinin, problemlerin üstüne gitmemesi ve mücadele etmemesinden dolayı şikâyetçidir. Eşinden daha fazla sorumluluk taşınması ve hırslı olmasını ister. Şikâyetçi olduğu eşiyile ortak arkadaşları olan Michael ile ilişki yaşar. Michael eşine göre daha becerikli, kıvrak ve pratiktir. Eşinde bu özellikleri göremeyen Christa'nın gönlü Michael'e kayar, bu nedenle eşine olan ilgisi azalır. İlgisini daha çok oğulları Felix'e yöneltir. Felix'in Can'la olan iletişimine Simon çok tepki gösterir. Christa eşinin daha farklı tavır almasını bekler. Simon'un gerçekliklerle başa çıkamaması, onu daha fazla ilgisizliğe sevk eder ve o da oğlunu yalnız bırakır.

6.5. Can'ın Babası

Filmde Felix'in babasının adı sıkça zikredilirken, manav olan Can'ın babasının adı geçmez. Hayatını İslami kurallara göre yaşar. İki oğlu vardır, büyüğü Can'dır. Oğullarını iyi yetiştirdiğini ve zararsız kişiler olduğunu düşünür. Evine gelen misafirine karşı iyi ve misafirperver davranırken sinirlendiği anda yine misafirinin yanında oğlunu dövöbilen bir babadır. Filmde Can'ın annesi tek bir karede görünür ve adından da hiç bahsedilmez. Oysa Felix'in annesi filmin en önemli karakterlerinden biridir.

6.6. Michael

Michael, Simon'ların aile dostudur. Çok becerikli ve yetenekli biridir. Kendisine ait bir atölyesi vardır. Simon'un evinde tamir gerektiren bir şey olduğunda bunu evin erkeğinin yapması gereken yerde Michael yapar. Bu durum Christa'yı etkiler ve Michael'e ilgi duyar. Aralarındaki bu ilgi ilişkiye dönüşür. Simon, Can konusunda dostu olarak gördüğü Michael'den destek alır. Michael Can'ı döver. Simon sonrasında eşi ile Michael arasındaki ilişkiyi öğrenir ve iki dost kavga ederler.

7. Öfke (Wut) Filmi

Filmin ilk görüntüleri Can ve çete arkadaşlarının açık bir alanda (Bolzplatz) breakdanc yaparlarken başlar. Bu alanlar gençlerin toplanma mekânlarıdır. Filmde Kanak gençler kendilerine özgü figürlerle dans ederler. Ellerinde çakı vardır. Filmin başrol oyuncularından Can bıçak oyunu oynamak için arkadaşına "*Beş kağıt Moruk, haydi gel s.....k*" diyerek oyun arkadaşını oynamaya çağırır (Wut 0:58-1:18) ve oyunu kazanır. Aralarında Kanakça konuşan bu gençler "*moruk*" sözcüğünü kullanır. Bu hitap şekli tamamıyla gençlere özgü bir biçim ve gençlik jargonu dediğimiz bir alt kültür dilidir. Filmin ana karakterlerinden biri olan Felix, bir süre Can'ların bulunduğu açık alanda oturmuş, evine gitmek için ayağa kalkmıştır. Felix'in gittiğini gören gençler yolunu

keserler. Can, Felix'e "*Ne oluyor Alder! Sigara ister misin?*" (Wut 1:47-1:50) diye sorar. Felix parasının olmadığını söyler. Can tepkili konuşmasını sürdürerek "*Yoksa annen sana para vermiyor mu?*" (Wut 1:50) diyerek sormaya devam eder. Bu arada içtiği sigaranın dumanını Felix'in yüzüne üfler. Can Felix'i sigara içmediği, annesinin sözünden çıkmadığı için süt çocuğu olarak görür ve bunu sıkça vurgular.

Felix'in yolu defalarca Türk genci Can tarafından kesilir. Can, Alman arkadaşı Felix'in pahalı ve yeni ayakkabılarını alır. Felix eve yalınayak dönmek zorunda kalır. Oğlunu ayakkabısız gören baba neden ayakkabısız olduğunu sorar ve Felix annesinin desteğiyle olayı istemeyerek de olsa babasına anlatmak zorunda kalır. Felix'in anne-babası oğullarının uzun bir süredir Türk genci Can tarafından baskı altına alındığını öğrenir. Christa, eşi Simon'dan bunun için bir şeyler yapmasını ister. Simon, polise gitmek ister fakat Felix bunu kabul etmez. Simon, yeni ayakkabılar aldığı anda yine aynı şeylerin olacağını oğluna söyler.

Simon, oğlu Felix'i de yanına alarak Can ve çetesinin yanına gider. Can ve arkadaşları rap müziği eşliğinde breakdans yapmaktadırlar. Breakdans ve rap müzik de alt kültürü oluşturan öğelerindendir. Can "*Felix, sigara!*" (Wut 6:50) der ve Simon, Felix'in sigara içmediğini söyler. Can "*Senle kim konuşuyor lan?*" (Wut 6:56-7:50) diyerek sokak jargonuyla Simon'a çıkışır. Can "*Böyle bir babaya yanlış bir çocuk*" (Wut 7:10) diye yorum yapar. Simon "*Can*" diye konuşmaya başlar. Can, arkadaşlarına "*Herhalde tanınmış biri olmalıyım!*" (Wut 7:14) der; Simon da onu onaylayarak "*Evet, ayakkabı hırsız Can*" (Wut 7:18) diye onaylar. Simon'un amacı Can'la anlaşmaktır. Normal bir ses tonuyla konuşurken Can tam aksine Simon'la dalga geçer ve küfrederek konuşur. Konuşmalarda Kanakça'da sıkça kullanılan "*Ich bin Kino oder was!*", "*Alder*", "*lan*", "*Ich bin komisch oder was!*" gibi söz ve kelimeler kullanılmıştır. Çete toplu halde rap söylemeye başlar ve Simon'un üstüne yürürler. Bu duruma kızan Simon da küfrederek oğluyla oradan ayrılır. Araçta giderlerken baba oğul konuşurlar. Felix babasına "*Baba, neden bunları ülkemize soktunuz?*" (Wut 9:01) diye sorar ve Simon da "*Onları biz getirdik, şimdi köklerinden koparıldılar. Nereye ait olduklarını bilmiyorlar, istemedikleri işleri yapıyorlar*" (Wut 9:12) diyerek bu yabancı gençlerin aidiyetsizliklerine vurgu yapar. Simon bir şekilde ayakkabıları geri alacaklarını söyler. Tüm bu yaşananlardan sonra Felix babasından artık kendisini korumamasını ister. Felix, "*Kendini nasıl koruyacaksın?*" diye soran babasına kendisini nasıl koruyacağını bilmediğini söyler.

Felix, Can ve arkadaşlarıyla basketbol oynar. Oyun sonrasında Felix, Can'a; "*Benim için mal var mı?*" (Wut 10:07) diye sorar ve esrarın parasını verir. Can cebinden esrar çıkarır ve "iyi mal" anlamına gelen Kanakça "*gutes grass*" (Wut 10:22) diyerek verir. Bu arada malın kaliteli olduğunu, beğenmiyorsa geri verebileceğini söyler. Felix, babasının ayakkabıları almak istediğinden bahseder. Can "*Senin babanı s.k.r.m!*" diyerek küfreder. Felix'le alay eder ve Can'ın arkadaşları Felix'i döver.

Dayak yiyen Felix, Can konusunda babasına, her defasında olduğu gibi, yine yalan söyleyerek merdivenden düştüğünü belirtir. Yalan söylemesinin asıl sebebi Can ve çetesinden korktuğu içindir. Felix aynı zamanda yalnızlık çeken bir gençtir. Film boyunca Felix'in Alman arkadaşlarının olduğuna dair herhangi bir görüntü yoktur, Felix bu nedenle de Can'la birlikte. Bu birliktelik her ne kadar kendisine zarar verse de tepki gösteren babasına Can'la ilgili şikâyetle bulunmaz.

Simon, Can'ın evine gider. Filmde adı zikredilmeyen Can'ın babasıyla konuşur, yaşananları anlatıp oğlunun rahat bırakılmasını ister. Can'ın babası oğluyla ilgili iddiaları duyduğunda oğlunun daha çok genç, fakat iyi bir delikanlı olduğunu söyler. Tam o sırada odaya Can girer ve babası Can'a olanları sorar. Can yaşananları inkâr eder. Can ve babası arasında küfürlü konuşmalar başlar. Can'ın babası hiddetlenerek oğlunu Simon'un yanında döver. Simon'a ayakkabıların iade edileceği sözünü verir. Oğluna ayakkabıları iade etmesini emredici bir tavırla söyler. Onuru incinen Can Simon'a kin besler ve filmin sonuna kadar Simon'a adeta öfke kusar. Can babası tarafından dövüldükten sonra ağlar. Başkasının yanında gururu incindiği için de üzgündür. Burnu kanayan Can, elinde bıçakla düşünür.

Can, babası ayakkabıları iade etmesini istediği için Simon'un evine gider fakat Felix, Can'ı içeri almak istemez. Can, sözlü baskıyla bir şekilde Felix'i ikna ederek eve girmeyi başarır. Can gördüğü konfor karşısında şaşkına döner; evin güzelliği onu adeta büyülemiştir: "*Fettes Haus!*", "*Zeigt mir dein Fettes Haus*" (Zengin ev, zengin evini bana göster) (Wut 14:13) der. Konuşmaları Kanakça'dır. Almancada "*Fett*" (yağ/şişmanlık) anlamına gelirken burada anlam kayması olmuş ve zenginlik anlamında kullanılmıştır. Can, Simon'a olan öfkesinden dolayı çok değerli bir vazoyu kasten kırar ve bu davranışını sanki kazaymış gibi Felix'e yansıtır. Bu arada aile albümü dikkatini çeker; Can albümü açar ve Christa'nın çıplak fotoğrafını alır. Felix'in annesi ve babası eve gelir. Can provoke etmeye devam eder Simon da kibirli bir şekilde "*Davet edildiğinizi bilmiyordum!*" (Wut 16:50) der. Can verdiği cevapla Alman toplumunun misafire olan davranışını eleştirir. "*Siz Almanlarda bu nasıl bir misafirperverliktir?*" (Wut 16:56) diyerek cevap verir ve Felix'in arkadaşı olduğunu söyler. Filmin bu kesitinden Türk ve Alman kültürleri hakkında diyaloglar geçer. Christa, Almanların arkadaşlık kavramını daha farklı anladıklarını söyler; o esnada Can kendine viski doldurmaktadır. Simon, Müslümanların içki içmediklerini bildiğini söyler; Can bu sözlere de tepki göstererek "*Sen, Müslümanlıktan ne anlarsın?*" (Wut 17:37) diyerek tepki gösterir. Sinirlenen Christa, Can'ı evden kovar.

Simon ve Can evden çıkarlar. Simon, Can'a kartvizitini vermek ister fakat o kabul etmez. "*Yarın büroma gel görüşelim*" (Wut 18:51) der. Can, bu sözlere sinirlenir. "*Tabii ki Kanak gelsin ayakkabılarını silsin değil mi?*" (Wut 18:50) der. Can film boyunca Simon'un kendisini Kanak olarak gördüğüne ve aşağılamak istediğine vurgu yapar. Bu onun kendi usulüyle başkaldırışıdır. Kanaklar toplumda söz sahibi olmak, haklarını korumak yolunda ilk nesile oranla daha cesaretlilerdir. İsyankâr, gürültülü ve saldırganlığa saldırganlıkla karşılık veren militarist tutumlar gösterirler. Gazioğlu, 2012: 70). Can, asıl problemin Simon'un kendisi olduğunu söyler. Problemleri çözmek isteyen Simon'a "*Senin b..tan paran, karın ve zengin evin var ama anlayışın yok!*" (Wut 19:01) diyerek hakaret ve küfürler yağdırır. Filmin önemli sahnelerinden birinde Simon ve Felix karşılıklı konuşurlar. Felix eskisine göre babasından daha fazla para ister. Bu nedenle Simon oğluna Can'la görüşüp görüşmediğini, esrarı tanıyıp tanımadığını ve "*Artık sigara içmiyorsun değil mi?*" gibi sorular yöneltir. Büyüyünce istediğini yapabileceğini söyler. Bir baba olarak oğlunu tüm kötü alışkanlıklardan ve kötülük yapan Can'dan korumak ister.

Can, bir barda kız arkadaşıyla otururken bir anda gözüne Simon çarpar. Simon, bir kız öğrencisi ile oturmaktadır. Can yanlarına giderek onlara içecek ısmarlar. Simon'un öğrencisi ile konuşmaya başlar ve Simon bu duruma müdahale etmek ister.

Can, Simon'un kulağına bir şeyler fısıldar ve Simon, Can'ı bardan kovdurur. Simon daha sonra bardan çıktığında aracının tekerleklerinin patlatıldığını görür.

Simon ve eşi Christa, gece yarısı bahçede birisinin olduğundan şüphelenerek bahçeyi kolağan ederler. Ertesi sabah Christa kocasının ceketinin cebinde kadın iç çamaşırı bulur, fakat tepki göstermez, çünkü kendisi de Michael'den hoşlanmaktadır.

Can ve arkadaşları yoldan geçen Felix'i görüp yolunu keserler. Can, zorla Felix'i beş parmak arası bıçak oyununa zorlar. Ortaya paralar atılır. Felix daha dün para verdiğini söylese de, çoğunluğun içinde baskılara boyun eğmek zorunda kalır. Can, "Uğur getirir" diyerek kendi bıçağını Felix'e verir. Oyunu Felix kazanır. Can bir gün öncesi Felix'e babasını bir kız öğrencisi ile gördüğünü ve onunla yatmış olabileceğini söyler. Felix ise buna inanmaz ve "saçma" der. Can oyunu kazanan Felix'den oyuna devam etmesini ister, ikinci defasında Felix oyunu kaybeder ve elini yaralar.

Simon, ikinci kez Can'ın babasından yardım talep etmek için gider ancak, Can'ın babası onu içeri almaz. Kapı aralığından "Ayakkabılar iade edildi mi?" (Wut 36:48) diye sorar. Simon ise tekrar konuşmaya yeltenir "Evet, fakat..." Can'ın babası konuşmasına fırsat vermeden kendi düşüncelerini peş peşe sıralar. "Çocuklarımı düzgün bir şekilde yetiştirdim!" (Wut 53:33) der. Simon'un kinayeli bir şekilde "Bundan hiç şüphe etmiyorum" (Wut 36:56) demesi üzerine Can'ın babasının sözleri çok önemlidir: "Her gün kontrol edemem. Sokakta istediklerini yapabilirler. Biliyor musunuz? Gençler kendi problemlerini kendileri çözmelidir" (Wut 36:43-37:11). Can'ın babası son sözü söylemiş ve artık kapı Simon'a kapanmıştır.

Felix, eli yaralı olduğu için çello kursuna gidemediğinden evde bilgisayarda oyun oynamaktadır. Neden kursa gitmediğini soran babasına bisikletten düştüğünü söyler. Simon, ısrarla gerçeği söylemesini ve Can'ın ne yaptığını öğrenmek ister. Felix, düşüp yaralandığını söylese de aralarında gerginlik olur. Simon, oğlunu anlamadığını ve ona yardım etmek istediğini, Felix ise babasına gün boyu üniversitede olduğunu, kendisinin kötü yetiştirildiğini dillendirir. Felix'e göre babası sokaklarda neler olup bittiğinden haberdar değildir. Felix dışarıda başkalarına karşı savunmasız ve çekingendir. Haklarını savunup tepki gösteremez. Simon, oğlunun iyi yetiştirilmediğini, aslında mücadeleci yetiştirilmeliydi diye düşüncesini ifade eder. Simon, oğluna "Yardımcı olacak arkadaşların yok mu?" (Wut 34:54) diye sorar. Felix, Türklerin birlikteliklerinden güç aldıklarını, Almanların ise birbirlerine güvenmediklerini söyler ve babasının hoşgörüyeye dayalı olan liberal eğitimini eleştirir. Felix bireyseldir; bu nedenle de grup desteğinden yoksundur.

Can bir gece balkondan Felix'in odasına girer. Felix'le karşılıklı sigara içerler, bu arada Can, Felix'e Türklerin sigara içiş biçimini öğretir. Birbirlerine dostça davranıp, dostluk hakkında konuşurlar. Can, kendisine ait olduğunu belirttiği "Neden beni sevmedin?" (Wut 39.45) adlı şarkıyı söyler. Söylediği şarkının sözleri Can'ın ruh halini yansıtır. Can, koskoca, metropolde aslında çokluğun içinde tekliği, yapayalnızlığı yaşamaktadır. Konuşmaları sırasında Felix, Can'a babasının profesörlük açılış konuşması yapacağından bahseder. Bu arada Felix'in annesi ve babası oturma odasındadırlar. Can arkadaşını dikkatle dinler. Arkadaş olarak aralarında herhangi bir problem olmadığı için de anlaşılır. Can'ın öfkesi sadece Felix'in babası Simon'a karşıdır.

Can, profesör olmasına ramak kalan Simon'un açılış konuşmasını yaptığı amfiye girer. O esnada profesör adayı Simon Alman yazar Heinrich von Kleist'dan bir pasaj okumaktadır. Can, salondakilere onun nasıl biri olduğunu sorar. Can, bu arada daha önceden Simon'un evinden aldığı, eşi Christa'nın çıplak fotoğrafını kürsüye koyarak gösterir. Konuşmayı dinlemeye gelenlere Simon'un kız öğrencisiyle ilişkisini açıklar. Simon'a "*Yoksa başka kızlarla da mı yattıyorsun?*" (Wut 47:41) diyerek küfreder. Can ağza alınmayacak şekilde öğrenci ve hocaların yanında Simon'a ve edebiyata küfreder, orada bulunanlardan birisi tarafından amfiden atılır. Atılırken de tehdit ve küfürlerine devam eder. Bütün bu yaşananlardan sonra Simon daha fazla sabredemez, o da küfredip "*Türkenarsch*" (Wut 48:14) diyerek Can'ı kovar. Can, profesöre hakaretler ederek oradan ayrılır.

Açılış konuşması fiyaskoyla biten Simon, üzgün bir halde evine gelir. Felix, babasına konuşmasının nasıl geçtiğini sorar. Simon "*Biz bir takımız ve işbirliği yapmalıyız*" (Wut 49:34) der. Felix bu cümleyi "*Biz bir aileyiz*" (Wut 49:38) diyerek düzeltir. Simon, Felix'e Can'la hâlâ konuşup konuşmadığını, kendisi hakkında neler bildiğini ve "*Benim hakkımda konuşuyor musunuz?*" (Wut 49:51) diye sorar. Felix, Can'ın bazı şeyleri bilmesi durumunda "*Onu dövecek misin?*" (Wut 49:58) diye sorar. Simon, taş devri insanlarıyla ilgisinin olmadığını söyler; Felix de buna tepki gösterir. "*Türkler taş devri insanı mıdır?*" (Wut 50:06) diyerek çekip gider.

Zor durumda kalan Simon, Can'ı takibe alır ve kamerasıyla nasıl eroin pazarladığını ve kimlere sattığını kayda alır. Kayıt esnasında oğlu Felix'e de uyuşturucu verdiğini görünce hemen kaydı durdurarak yanlarına gider ve Felix'e "*Hani bana söz vermiştin!*" (Wut 52:29) diyerek tepkisini gösterir. Oğlunu bir baba olarak içinde bulunduğu kötü durumdan kurtarmak ister. Felix, belki de hayatında ilk defa babasına karşı gelerek, "*Bu benim meselem*" deyip tepki gösterir. Simon çok sinirlenmiştir ve Can'ın yakasına yapışarak oğlunu rahat bırakmasını ister. Simon, biraz sakinleşince yanlış yaptığını fark eder ve Can'dan özür diler. Buna karşılık zaten Simon'a kin besleyen Can ve yardımına koşan arkadaşları Simon'a tekme tokat girişirler. Simon, gençler tarafından hem darp edilir, hem de en kötü sözlerle hakarete uğrar. Felix, babasının dövülmesine engel olamaz, gözleri önünde babası linç edilir.

Simon, Felix'i Can aleyhine şikâyetçi olması için polis merkezine götürür; gerçekleri anlatması için oğlunu sıkıştırırsa da Felix ifade vermeyi ve şikâyetçi olmayı reddeder. Polisler Can'ın evine baskın düzenleyip ve arama yaparlar. Can'ın babası polislere kendilerinin dürüst insanlar olduklarını söyler. Arama sonucunda evde uyuşturucu bulununca da sinirlerine hâkim olamayarak oğluna hakaret eder. "*Artık benim evladım değilsin!*" (Wut 54: 44) diyerek bir daha eve gelmemesini söyler. Polisler uyuşturucu satıcısı olduğu gerekçesiyle Can'ı tutuklayıp götürürler. Can'ın Kanak arkadaşları Can'ın tutuklanmasından Felix'i sorumlu tutarlar. Kurbanlarını pusuda sıkıştırıp dayak atarlar. Felix suçsuz olmasına rağmen Can'ın arkadaşlarınınca dövülür ve baygın bir şekilde evlerinin kapısının önüne atılır.

Christa ve Simon tartışır, karşılıklı suçlamalarda bulunurlar. Christa kocasının ilişkisini bildiğini ve ondan öğrendiğini söyler. Artık evdeki tüm sevgi bağları kopmuştur. Oysa Christa da pek masum değildir. O da aile dostları olan Michael ile birlikte olmuştur.

Simon, arkadaşı Michael'den kendisine bir silah temin etmesini ister. Michael ona Can'la ilgili sorunu bizzat kendisinin çözeceğini söyler. Simon, ailesi için yemek yapmıştır ve güzel bir sofraya hazırlar. Yemek esnasında arkadaşı Michael arar ve Can'la ilgili konuyu hallettiğini bildirir. Simon bu durumu eşi ve oğlundan saklar, gelen telefonun dersle ilgili bir konu olduğunu dile getirir.

Can, af dilemek için evlerine giderek babasının elini öper. Aslında bu bir pişmanlık göstergesidir; ancak Can'ın babası oğlunu affetmediği gibi evden de kovar. *“Evin anahtarlarını burada bırak giderken”* (Wut 1:03:21) der. Onun bu sözleri oğlunu evlatlıktan reddettiği anlamına gelir. Can'ın artık ne sığınacak bir yuvası, ne de bir ailesi vardır; kaybedecek hiçbir şeyi de kalmamıştır. Evden kovulan Can, ağlar (Wut 1:03:38). Bu sahnede Can'ın ne kadar duygusal olduğu, yalnızlığı ve çaresizliği dikkat çeker. Sezen Aksu'nun söylediği parçada bu anın duygusallığını iyice pekiştirir. Can vitrindeki aile fotoğraflarına bakarken, bir taraftan da *“Yürüyorum hasretin, acının üstüne. Sığıyorum dünyaya, dar geliyor geceler”* diye devam eden şarkı sözleri Can'ın ruh halini yansıtır.

Simon, Can'ı dövdürdüğü arkadaşı Michael'e teşekkür etmek için atölyesine gider. Burada tesadüfen eşi ile Michael arasındaki ilişkiyi öğrenir. Atölyeye giren arkadaşına arkasından neler çevirdiğini sorar ve birbirlerine girerler. Michael, Christa'yı ihmal ettiği için Simon'u suçlar.

Can, Simon'un otomobilini profesyonel araç hırsızları gibi düz kontak yaparak çalar. Felix'le birlikte otomobille şehirde turlarken öncelikle Felix'e kardeşlikten bahseder. Felix, Can'ı babasının değil de Michael'in dövdüğünü öğrenir. Can, Felix'e babası hakkında kötü sözler söyler ve kızgınlığını küfürlerle ifade eder. Can'ın tek amacı Felix'in babasından öç almaktır. Her ikisinin de yüzleri yaralıdır. Felix, Can'ın arkadaşları tarafından, Can ise Michael tarafından dövülmüştür. Can, Felix'i araba yarışlarının yapıldığı yere götürür. Orada çete arkadaşları da vardır. Felix'e tepki gösterirler ama Can Felix'i korur. Felix, yarış arabası kullanırken Can arkadaşlarından birinden silah alır. Felix yarışı birincilikle bitirir. Can ve arkadaşları önce uyuşturucu hap, sonra alkol ve sigara içerler. Can, aynı şeyleri Felix'e de içirir. Felix, arkadaşına ne yapacağını sorar. Polisler tarafından tutuklanması beklenen Can *“Belki de hapse gideceğim. Polisler beni tutuklamak isteyecekler ama beni tutuklayamayacaklar. Hapse gitmek istemiyorum Alder!”* (Wut 1:12:33) der. Can'ın bu sözleri özgürlüğünün kısıtlanmasına tepki gösterdiğinin ifadesidir. Felix'i babasının arabasına bindirerek dikkatli kullanmasını tavsiye eder. Felix aldığı alkol ve uyuşturucu haptin etkisindedir. Evine gelir ancak anne ve babası oğullarını şaşkınlıkla karşılar, çocukları için endişe duyarlar. Simon tüm bunlara Can'ın sebep olduğunu söyler fakat Felix *“Can benim arkadaşım”* (Wut 1:15:01) diyerek her zamanki gibi Can'ı savunur. Babasını Can'ı dövdürdüğü için suçlayarak odasına çekilir. Odasında kulaklıkla aynen Türk gençler gibi Türkçe rap müzik dinler. Filmin bazı kesitlerinde Can'ın Türkçe sorularına Felix Türkçe cevap verir. Tüm bunlar bize gençler arasındaki etkileşimi gösterir. Can ve Felix farklı kültür ve dillere sahip olmalarına rağmen karşılıklı kültür alışverişi içindedirler; filmde gençler arasında dilsel ve kültürel geçişlerin olduğu görülür.

Filmin birçok sahnesinde fiziksel şiddet vardır. Filmin son sahnelerine doğru Can, Felix'lerin evine gelir. Önce balkonda olan Christa'ya saldırır, sonra da camı kırarak eve girer. Beyzbol sopasıyla Simon'un başına vurup bayıltır. Bir süre sonra Simon'un

kendisine geldiğini gören Can elindeki tabancayla Simon’u tehdit eder. Can, Simon’a kendisini arkadaşına dövdürdüğü için çok öfkelidir. Aralarında arbede yaşanır ve galip olur. Can, her ikisinin de ağzını bantla yapıştırır ve Simon’a hayatını mahvettiğini söyler. Simon, Can’dan kendilerini rahat bırakmasını ve ne isterse alabileceğini söyler. Can da Simon’un evini kendi babası için ister. Can’a göre evi babası hak etmiştir. Profesör bunu kabul eder. Can’ın elinde çakı vardır. Öfkeli konuşmalarına devam eder. Simon’a “*Ülkenden gitmemi istiyorsun değil mi?*” (Wut 1:20:20) diyerek tepki gösterir. Sesleri duyan Felix salona gelir ve bankın üstünde duran tabancayı alarak Can’a yönelir. Can, Felix’in kendi tarafında olmasını, kardeş olduklarını, artık bu evin bir üyesi olduğunu söyleyeyip Felix’e vurarak tabancayı elinden alır. Felix’in de ağzını bantlar. Elinde bıçakla Simon’a “*Eğer beni vurursan oğlunu öldüreceğim!*” (Wut 1:22:00) diye tehdit eder. Can, Simon’a “*Beş dakikan var, silahı al ve kendini öldür!*” (Wut 1:22.02) diye emreder ve aksi takdirde oğlunu öldüreceğini söyler. Simon, oğlunu bırakması durumunda kendisini vuracağına söz verir, fakat Can profesörün sözüne güvenmez. Bu konuşma arasında Can yine kendisini “*Kanak*” olarak tanımlar. Simon, tetiği çeker fakat tabancanın içinde mermi olmadığı için ölmez. Can ve Simon arasında kavga tekrar başlar ve birlikte yüzme havuzuna düşerler. Kavga esnasında Can’ın başı havuzun duvarına çarpar ve orada ölmesiyle Can’ın hayatı ve film son bulur.

Sonuç

Filmin yapılmış olduğu 2006 yılından günümüze kadar gelinen süreçte Almanya’da alt kültürü oluşturan bu gençlerin günümüzde de kendi oluşturdukları grup içerisinde varlıklarını devam ettirdikleri bilinmektedir. Bu gençler kimliklerini kendilerine özgü tarzlarıyla görünür kılmaktadırlar. Alt kültür grupları tarzlarıyla, egemen kültürün kodları ve sembollerini harmanlanmış bir toplumda kendi değerlerini görünür kılabilmektedirler; bu nedenle geçmişte olduğu gibi günümüzde de konuşma biçimleri, davranış tarzları ve yaşam biçimiyle farklılıklarını göstermeye devam etmektedirler.

Filmde de görüldüğü gibi hem üst kültür hem de aileler tarafından yeterince desteklenmeyen gençler boşluğa düştükleri anda zararlı alışkanlıkları kolayca edinmektedirler. Gençler aralarındaki güçlü etkileşimle birbirlerini daha kolayca etkileyebilmektedirler. Alt kültür grupları içindeki toplumsal eylem biçimi, duygusal tarza biraz daha yakındır. Bu yakınlık filmde Can ve arkadaşları arasında da oldukça güçlü ve etkilidir. Üst kültür grubuna ait olan Felix’in Alman toplumu içindeki yalnızlığı ve bir arkadaşına olan ihtiyacı bariz bir şekilde görülür. Her iki film karakterinin etkileşimde Felix’in Türkçe müzik dinlemesi, Can’ın öğrettiği Türkçe kelimeleri öğrenmeye çalışması etkileşime örnek gösterilebilir. Ancak bu etkileşimin her zaman müspet olduğu anlamına gelmez. Can örneğinde olduğu gibi kötü sonuçlara da sebep olabilir.

Kabul edilmelidir ki, hiçbir vicdan sahibi uygar insan, kötülüğü asla tasvip etmez, Can’ın davranışlarını kabullenemez, onu tamamıyla masum göremez. Ancak hayat şartları, bulunulan ortam insanları bazen istenilmeyen sonuçlara götürebilir. İyi yetişmiş bireyler iyiyi kötüyü daha kolay ayırt ederek iyiliğe yönelirlerse de kötü şartlarda yetişmiş kişiler ister istemez kötülüğe yönelebilirler.

Psikolojik açıdan her insanın içinde az ya da çok kötülüğe eğilim olabilir, önemli olan, uygar toplumlara düşen, bu kötü eğilimlerin ortaya çıkacağı şartları ortadan kaldırmak, yaygın tabirle bataklığı kurutmaktır.

Bir başka açıdan, insanlar arasındaki şiddet olaylarında her ne kadar hafifletici sebepler, ağır veya hafif tahrik, nefis müdafaası gibi çeşitli unsurlar bulunsa da, tüm uygar toplumlarda hukuki tabirle “İhkakihak/kendi gücüyle hak alma” ya da güncel tanımlamayla “yargısız infaz” yasaklanmıştır. Toplumsal huzurun en güvenli yolu, bu gücü uygar toplumlarda yasal çerçevede kurulmuş bulunan emniyet birimlerinin ve bağımsız yargının yerine getirmesidir.

Akademik çalışmalarımız sırasında filmin geçtiği ortamlarda yaptığımız araştırmalar ve Kanaklar ile yaptığımız röportajlarda bizzat ulaştığımız sonuçlarda da gördüğümüz gibi, filmde geçen sahneler büyük oranda gerçek hayatta yaşanmaktadır. Unutulmamalıdır ki, acımasızca eleştirilse de, bu gençler istesek de istemesek de bizim evlatlarımız ve geleceğimizdir.

İnsan sosyal bir varlıktır, tek başına yaşayamaz, yalnızlığa katlanamaz, insanlar toplum içinde, aile ortamında güvenli bir biçimde yaşayabilmelidir. Bize düşen, engin bir hoşgörülle, empatiyle toplumsal barışı sağlamak için bu gençlere hem Türk hem de Alman hükümetince çözümler üretmektir. İtilen bu gençlere destek verilmeli ve topluma kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- Aladağ Zülü** (2005): “Wut” Filmi, Berlin: Colonia Media, Süre: 1:28:36 dakika, <https://www.youtube.com/watch> (Erişim tarihi: 01.10.2018)
- Asutay, Hikmet & Atik, Oktay** (2012): Fatih Akın’ın “Kurz und Schmerzlos Filminde Türk-Alman Gençlik Alt Kültürlerinin Yansıması”, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, s. 37-51.
- Canoğlu, Hatice Deniz** (2011): *Kanak Sprak Versus Kiezdeutsch. Eine Ethnolinguistische Untersuchung der bei den Sprachphänomenen im Deutschen im Lichte des Kultur Transfers*, Yüksek Lisan Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı, İzmir.
- Dürscheid, Christa** (2003): “Syntaktische Tendenzen im heutigen Deutsch”, Manuskript zur Antrittsvorlesung an der Universität Zürich 21.06.2003.
- Erkayhan, Şafak** (2011): 1960 Sonrası Almanya’da Türk Sanatları: Göç ve Kültürel Kimlik, North Carolina: Lulu (E Book).
- Erkut, Gökhan Şefik** (2014): *Kişilik Ve Kültür Etkileşimi Bağlamında Çevirmen İdiokültürü’nün Çeviri Ürün Aracılığıyla Erek Sosyal Yapıya Etkisi*, *Tarih Okulu Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: XIX, s. 23-46.
- Gazioğlu, Elif** (2012): 60’lardan 90’lara Göçmen Kuşak Farkları, (Edt: Gülmüş Zehra), *Türk Alman İşgücü Anlaşması’nın 50. Yılında Almanya Türkleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hobuß, Steffi** (2007): “Einkomplexes und wechselhaftes Spiel”, *Sprachliche Resignifikation in Kanak Sprack und Aboriginal English, Polyculturalism And Discourse*, (Edt: Schwarz Anja and Russell West-Pavlov), Polyculturalism And Discourse, Amsterdam-Newyork: Rodopi.
- Hürriyet Gazetesi** (2006): <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/almanyada-tartisma-yaratan-film-ofke-51251352> (Erişim tarihi: 15.10.2018)
- Mielke, André** (2006): Bedenken überall: "Wut" in der ARD, <https://www.welt.de/kultur/article155559/Bedenken-ueberall-Wut-in-der-ARD.html> (Erişim tarihi: 01.10.2018)

Nakibođlu, Meryem (2012): *Almanya'daki Gochmen Gençlerin Dili / Ich Bin Kanak*. Saarbrücken: Türk Alim Kitabevi.

Volker, Hinnenkamp (2000): "Gemischt sprechen" von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. In der Deutschunterricht, ss 96-107. https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/Leseproben/Hinnenkamp_gemischt_sprechen.pdf107. (Eriřim tarihi: 15.10.2018)

Zaimođlu, Feridun (2010): *Kanak Sprak*, Berlin: Rotbuch Verlag GmbH.

Polisiye Romanın Kurnaz Kadın Dedektifleri: Matmazel Scuderi ve Jane Marple Örneği*

Şenay Kırgız^{ID}, Sivas

Öz

Edebiyatta Polisiye Roman olarak adlandırılan bir türün ortaya çıkmasının en önemli nedenlerden biri, insanoğlunun gizem karşısında duyduğu merakıdır. Ölüm, cinayet ve suç gibi içerisinde gizem barındıran konuları bir dedektif titizliği ile çözmeye çalışan polisiye roman okuru, okuma serüveni boyunca kendini gerilimin hiç eksilmediği bir evrende bulur. Bu suç evrenindeki en büyük destekçisi, suçluyu bulmak için görevlendirilmiş olan dedektif ya da polis memurudur. Okur, eserin içerisine yerleştirilen ipuçlarından yola çıkarak ve akıl yürüterek suçluyu bulmaya çalışır. Polisiye roman türünün böylesine ilgi görmesinin bir sebebi de, okurun kendisini eserin bir parçası olarak hissetmesidir.

Polisiye romanda, dedektif karakteri genellikle kurnaz, atik, analitik, detaycı ve meraklı olarak betimlenir. Bu noktadan hareketle çalışmada, iki kurnaz kadın dedektif karakter ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann'ın *Das Fräulein von Scuderi (Matmazel Scuderi)* ve Agatha Christie'nin *Ölüm Çılgılığı (The Murder at the Vicarage)* eserlerindeki kadın dedektif karakterleri Matmazel Scuderi ve Jane Marple'ı tanıtmak ve her iki kadın karakter arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Çalışmada, eserler karşılaştırmalı ve metin odaklı bir yöntemle irdelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Polisiye roman, cinayet, dedektif, Agatha Christie, E.T.A. Hoffmann.

Abstract

Die listigen weiblichen Detektive der Kriminalromane: Am Beispiel von dem Fräulein von Scuderi und Jane Marple

Einer der wichtigsten Gründe für die Entstehung eines Genres namens Kriminalroman in der Literatur ist die Neugier der Menschheit auf das Mysterium. Die Leser der Kriminalromane, die versuchen, Themen wie Tod, Mord und Verbrechen zu lösen, die mit der Akribie eines Detektivs ein Mysterium verkörpern, befinden sich in einem Universum, in dem die Spannung niemals aufhört. Der größte Unterstützer des Lesers in dieser Welt des Verbrechens ist der Detektiv oder der Polizeibeamte, der den Verbrecher finden soll. Der Leser versucht, den Täter zu finden, indem er die Hinweise, die sich im Roman befinden, als Ausgangspunkt und Argumentation nimmt. Ein weiterer Grund, warum das Krimi-Genre so viel Interesse auf sich zieht, ist, dass der Leser das Gefühl hat, ein Teil des Romans zu sein.

In Kriminalromanen wird der Detektivcharakter normalerweise als listige, agile, analytische, pingelige und neugierige Person dargestellt. Aus dieser Sicht wurden zwei listige weibliche Detektivfiguren in dieser Arbeit behandelt. Das Ziel dieser Arbeit ist es, das Fräulein von Scuderi und Jane Marple, die weiblichen Detektivfiguren in Ernst Theodor Amadeus Hoffmanns' Erzählung *Das Fräulein von Scuderi* und Agatha Christies Erzählung *The Murder at the Vicarage*, vorzustellen und die Ähnlichkeiten und die Unterschiede zwischen den beiden weiblichen Charakteren zu zeigen. In der Arbeit werden die Werke zusammen mit der komparatistischen und werkimmanenten Methode versucht.

Schlüsselwörter: Kriminalroman, Mord, Detektiv, Agatha Christie, E.T.A. Hoffmann.

* Einsenddatum: 30.04.2019

Giriş

Polisiye romanın alt türü olan dedektif türünün öncüsü, 1841 yılında yayımlanan *The Murders in the Rue Morgue (Morgue Sokağı Cinayetleri)* adlı eseri ile Amerikalı Edgar Allan Poe olarak kabul görür. Dedektif C. Auguste Dupin'in anlatıcı ile birlikte cinayetleri çözümlemesini anlatan eser, Poe'nun kendi ifadesine göre; “*New York'ta yaşanan Mary Cecilia Rogers cinayetine dayanır*” (Quinn 1998: 355). Özel dedektif Sherlock Holmes'un mucidi Arthur Conan Doyle'nin 1892 yılında yayınladığı *The Adventures of Sherlock Holmes (Sherlock Holmes'un Maceraları)* ve Wilkie Collins'in *The Woman in White*'ı (*Beyazlı Kadın*) (1860), türün edebi coşkunluğunu taşıyan diğer öncü eserlerdir (Seeber [Ed.] 2004: 272). Ernest Mandel, *Hoş Cinayet: Polisiye Romanın Toplumsal Bir Tarihi* adlı çalışmasında; dedektif romanı kavramının ilk kez 1878 yılında Amerikalı romancı Anna Katharina Green tarafından kullanıldığından dem vurur. Mandel, John Dickson Carr, Ellery Queen, Gilbert Keith Chesterton, Mickey Spillane, Georges Simenon ve Agatha Christie gibi yazarların polisiye türünün gelişimine katkılarının altını çizer. Polisiyenin, okurların en çok ilgisini çeken tür olduğuna dikkat çeken Mandel, polisiye romanın gelişmesi ve geniş okuyucu kitlesine oluşmasının, kapitalizmin gelişmesi ile eş zamanlı ilerlediğini imler (Mandel 1996: 29-39). Kapitalizm ile ivme kazanan polisiye romanın “ortaya çıkışındaki tarihsel ve toplumsal değişimlerden birisi de sanayi devrimidir. Sanayi devrimi sonrasında İngiltere'de 19. yüzyılın ortalarında kentlere doğru göç ile birlikte topraktan çok para ve taşınabilir nitelikteki mülkiyet değer kazanmaya başlamıştır” (Önen 2018: 141). Kapitalizmin ortaya çıkışı ve Sanayi devrimi gibi toplumsal yapıyı köktenci olarak değişime uğratan olaylar karşısında, polisiye türünün toplum tarafından daha fazla ilgi görmeye başlaması, kentlere doğru yönelen göçün artış göstermesi ile doğrudan ilişkilidir. Kentlilik oranındaki yükseliş, istihdam ile birlikte kaosu da beraberinde getirir. Fazla nüfus oranının olumsuz sonuçlarından biri de suç oranındaki artıştır. Polisiye romanda suç kavramının başat konulardan biri olması, okur kitlesinin türe yönelişi üzerinde büyük ölçüde etki sağlar. Bu bağlamda polisiye roman, suç ile baş etme açısından bir kullanım kılavuzu vazifesi görür. İnsanoğlunun suç işlemeye meyilli tabiatı, polisiye romanın bu denli ilgi göstermesinin başlıca nedenlerindedir. Nitekim “insanın tarih sahnesine çıkışıyla birlikte görülen suça ve cinayete olan eğilimi, kent hayatının getirdiği problemler çerçevesinde yoğunluğunu arttırdıktan sonra, edebî sahada da polisiye gibi merak ve gizemi öne çıkaran bir roman türünün doğmasına öncülük etmiştir” (İlhan 2013: 564).

Polisiye Roman ve Dedektif Romana Bakış

Batı edebiyatında ilk dönem polisiye romanları hitap ettiği okur kitlesine göre şekillenir. Abdulmecit Canatak “Postmodern Polisiye Roman ve Pınar Kür'ün Bir Cinayet Romanı” adlı çalışmasında, batı edebiyatında ilk dönem polisiye romanlarda, olay örgüsünün son derece basit bir cinayet etrafında şekillendiğinden dem vurur. Böylece kurgunun da basit kaldığını belirten Canatak, cinayetin kişisel sebeplerden dolayı işlendiğine ve temel amacın merak uyandırmak olduğuna işaret eder. Zamanla romanda cinayet sayısının arttığının, cinayet işleniş nedenlerinin farklılaştığının ve cinayetlerin artık daha çok örgütsel-siyasi nedenler gibi farklı sebeplerle işlendiğinin altını çizer. İlk dönem polisiye romanlarda dedektiflik görevini emniyet teşkilatından gerçek bir görevli üstlenirken, sonraki dönemlerde dedektifliğe meraklı amatör kişilerin de bu görevi üstlendiklerini örnekler. İlk dönem polisilerde benzer kalıplaşmış öğeler ihtiva etse de

zaman içerisinde daha orijinal, kendini kabul ettirme kaygısı güden edebî değeri yüksek başarılı örnekler verildiğini ifade eder (Canatak 2013: 225). Polisiye romanın gelişmesi ve alt türlere ayrılması, bir bakıma Fransız polisiye romanın gelişim göstermesi ile şekillenir. Her ne kadar “Fransız polisiye romanı Amerikan romanı etkisi altında kalsa da, kendi tinsel ve eleştirel özgün yapısını oluşturmayı başarır. Bu dönemde dedektif romanı, kurban romanı, kıya [!] romanı ve karışık bir tür olan serüven (fr. thriller) roman’ alt türleri ortaya çıkar” (Tilbe 2016: 143).

Polisiye romanın alt türlerinden olan dedektif romanı ve serüven (thriller) romanının yolu, suç, suçluyu bulma gibi benzer noktalarda birleşir. Şener Bağ, *Polisiye Edebiyat* adlı çalışmasında, serüven romanında suça bakışın dedektif romandan farklılık gösterdiğini şu cümleler ile ifade eder:

Serüven romanının dedektif romanlarından ayrılan yönü ise bu öğelere vermiş olduğu yoğunluk ve uygulama biçimidir. Suça Thrillerde daha farklı bir anlam verilir. Suç, temiz bir toplulukta rahatsız edici olgu değil de, tersine toplumsal yaşamın bir parçası ve aynı zamanda insanlar için bir tehdittir. Suç değişkendir ve cinayet ise daha az söz konusudur. Bir gasp, fidye, şantaj ya da soykırım gibi suçlar, çoğunlukla da söz konusu suçun planlanması ve gerçekleştirilme süreci de konu olabilir. Ayrıca dedektif romanlarından farklı olarak suçlu genellikle başlangıçtan itibaren bilinir. Kahraman, suçluyu engellemeye çalışır. (Bağ 2005: 109)

Basitten karmaşığa bir yönelim gösteren türü, “genel romandan ayıran ilk olgu okur kitlesidir. Roman türü doğuşundan başlayarak eğitilmiş, seçkin sınıfa yüksek bir dil ve ağıdalı bir biçimle seslenirken, polisiye roman gerek seçtiği konular gerekse kullandığı dil ve biçim açısından orta sınıfa ve okuması yazması olan sıradan okura seslenir. Genel olarak roman büyük yayınevlerinde basılarak okuruna ulaşırken, polisiye roman gazetelerde ve dergilerde bölümceler biçiminde okura sunulur” (Tilbe 2016: 146). Benzer olarak Ejder Çelik, “Batı Edebiyatında Polisiye Romanın Gelişimi Sürecinde Düşünsel ve Sosyal Etkiler” adlı çalışmasında, polisiye romanın teknik ve kurgu bakımından, duygusal tasvirlerin hâkim olduğu, şiddetin cinayet boyutundaki görüntülerinin, kıskançlık, kin, intikam benzeri sebeplere dayandırılarak ortaya konulduğu klasik romandan farklılık gösterdiğini ifade eder. Polisiye romanlarda, klasik roman karakterlerinin ölüm karşısında takındıkları duygusal tepkilerden (üzülme, gazaba gelme, içe kapanma vb.) daha farklı reaksiyon gösterdiklerinin altını çizer. Polisyede kahramanın zekâsını bilimin imkânları ile harmanlayarak katilin peşine düştüğüne ve bu sürecin klasik romanlarda rastlanılmayacak kadar gerçekçi ve teknik olduğunu belirtir (Çelik 2015: 2). Polisiye romanı, klasik romandan ayıran diğer bir etken ise, suçun kavram olarak ele alınmasından çok derinlemesine analiz edilmesidir. Başka bir ifade ile:

Ciddi edebiyatın, insan bilinciyle toplum arasındaki klasik çözümlemelerinde suç toplumsal bir olgu olarak ele almalarına karşın, polisiye muammayı çözmeye yönelmektedir. Polisiye türünün önemli eserlerinde suç, analitik yöntemler ve olay örgüsünün basit şematik yapısı aracılığıyla toplumsal arka planından ayrılarak bir inceleme nesnesine yani kendisinin bilincine dönüşmektedir. (Gür 2013: 92)

Bu bağlamda klasik romanda suç toplumsal bir olgu olarak ele alınırken, polisiye roman suçun sosyolojik boyutundan ziyade, onun çözümlenmesi ile ilgilenir. Bu duruma koşut olarak polisiye romanın sıklıkla işlenen konusu olan ölüm, melankolik bir bakış açısı ile işlenmez. Mandel’in de ifade ettiği gibi, polisiye romanda ölüm, insanın yazgısı olarak

ya da trajedi olarak ele alınmaz. Ölüm, Mandel'e göre, polisiye romanda bir soruşturma nesnesidir. Yaşanan, acı çekilen, korkulan ya da karşısında savaşılan bir şey olmaktan öte, teşhir edilecek bir ceset, analiz edilecek bir şeye dönüşür. O halde ölümün şeyleşmesi, polisiye romanın bizzat can damarıdır (Mandel 1996: 62).

Polisiye roman, içerik bakımından edebi özellikler taşımaktan öte, gündelik yaşamda cereyan edebilecek ölçüde gerçekçi bir anlatım tarzı sunar. Olaylar, her an herkesin başına gelebilecek tarzdadır ve gerçekçi betimlemeler, okurda olayları yaşıyormuş hissini uyandırır. Ali Tilbe, Bir Polisiye Serüven Roman Okuması: Jean-Christophe Grange'nin "Kızıl Nehirler"i" adlı çalışmasında, polisiye romanın özelliklerinden şu şekilde bahseder:

Polisiye romanda olaylar çok hızlı gelişir, çok sayıda betimleme, düşünce ve eylem bezemi tamamlar. Romanlar genellikle güncel toplumsal/siyasal olaylar, geleneksel değerlerin yozlaşması, iç çekişmeler, yalanlar, ayrımcılık, kıyalar gibi izlekler üzerine kurgulanır. Bu izlekler okurda büyük ilgi uyandırır ve okur öykü kahramanları ile çoğu zaman özdeşleşir. Olumlu kahramanlar genellikle toplumun olumsuz yönlerini göz önüne sererler ve olumsuzluklara engel olmaya çalışırlar. Polisiye roman, özellikle dehşet romanı, serüven romanı, casus romanı ve heyecan romanı gibi öteki roman türlerinden bu nitelikleriyle ayrılır. (Tilbe 2016: 147)

Gizem, polisiye romanda önemli bir yerdedir. Polisiye romanın konusu –cinayet, hırsızlık olsun- gizemli bir atmosferde okura sunulur. İpuçları ile bezenmiş bu gizemli atmosferde kahramanın görevi -çoğunlukla bir polis ya da dedektif- sır perdesini ortadan kaldırmaktır. "Bunun yanında suç ile kuşatılmış gizem bir bakımdan, okur için sistematik olarak arttırılır. Diğer taraftan muamma, dedektifin ikna edici akıl yürütmeleri yoluyla organize edilir" (Nusser 2009: 3). Bu durum polisiye romanın eleştiriye açık yönüdür. Suç, gizem perdesi ile verilse de okur, eser içerisinde kahramanın akıl yürütmeleri çerçevesinde hareket eder. Okur ve kahraman olayları çözümlenmeye eş zamanlı olarak başlar. Kahraman sürekli olarak okuru yönlendirir. Polisiye romanda çoğunlukla okura yoruma açık bir son bırakmaz. Kanıtlar toplanır, ipuçları değerlendirilir ve her zaman muamma çözümlenir. Buna koşut olarak, Murat Belge'nin dillendirdiği gibi; "gizemin çözülmesi, okura ikinci kez bu romanı okuma imkânı sağlamaz" (Belge 2009: 40).

Polisiye roman Alman edebiyatında ivme kazanması 19. yüzyıla dayanır. 19. yüzyılda Almanya'da popüler olan polisiye roman için, "bazı araştırmacılar, Alman cinayet hikâyelerinin kaynağının 16. ve 17. yüzyıldaki broşürlere ya da kitapçıklara ve hikâye anlatıcılarının performanslarına dayandığına işaret eder. Diğerleri ise türün meşru hale gelmesinin Friedrich Schiller'in *Der Verbrecher aus verlorener Ehre (Kayıp Onurlu Suçlu)*, 1786), E.T.A. Hoffmann'ın *Das Fräulein von Scuderi (Matmazel Scuderi)*, 1819), Annette von Droste-Hülshoff'un *Die Judenbuche (Yahudi Kayını)*, 1842) ve Theodor Fontane'nin *Unterm Birnbaum (Armut Ağacının Altında)*, 1855) eserleri ile gerçekleştiğini ifade eder" (Campbell, Guenther-Pal and Peterson 2014: 13).

Matmazel Scuderi versus Jane Marple

Ernst Theodor Amadeus Hoffmann'ın hikâyeleri ve masalları bir araya getirdiği eseri *Die Serapionsbrüder (Serapion Kardeşler)* (Berlin (Reimer), 1819-1821) içerisinde yer alan uzun hikâyesi *Das Fräulein von Scuderi (Matmazel Scuderi)* ve Agatha

Christie'nin amatör kadın dedektifi Jane Marple'ı okuruna ilk kez tanıttığı *Ölüm Çılgılığı* (*The Murder at the Vicarage*) (UK: Collins Crime Club, 1930) adlı eserinin en bariz ortak noktası cinayettir. Her iki eserde de polisiye romanın ana konularından olan suç ve cinayet ekseninde olaylar cereyan eder. *Matmazel Scuderi* adlı eser, Fransa'nın kuzeybatısında yer alan ve Paris'in ortasından geçen Seine Irmağı'nın (Sen Nehri) sağında yer alan St. Honoré Sokağı'ndaki küçük bir evin kapısının gece yarısına doğru çalmasıyla başlar. Aynı zamanda evin sahibesi ve eserin başkarakteri olan Matmazel Scuderi'nin hizmetkârı olan Martiniere gürültüye uyanır o anda "hırsızlık, soygun, cinayet gibi suçların hepsi birden aklına" (Hoffmann 2004: 12) gelir. O sırada uyuyan ev sahibesinin hayatından endişe eden Martiniere, korkuyla pencereyi açar ve sesini olabildiğince kalınlaştırarak gelenin kim olduğunu sorar. "Aynı solgun pırıltısında, geniş kenarlı şapkasını gözlerine kadar indirmiş, açık gri bir pelerine sarınmış, uzun boylu bir karaltı" (Hoffmann 2004: 13) fark eder. Büyük bir korku ve merak ile gece yarısı gelen misafiri evin girişine buyur eder. Misafir elindeki mahfazayı Matmazel'e ulaştırmak istemektedir ve Martiniere'ye "ruhunun selameti için bu mahfazayı Matmazel'e ver!" (Hoffmann 2004: 16) diyerek evden uzaklaşır. Martiniere, evin her türlü işiyle ilgilenen uşak Baptiste'nin izinli olmasından dolayı üzüntü duyar. Baptiste'nin yokluğunda akliselim bir karar verememiştir ve misafiri evin girişine buyur etmesi onun açısından düşüncesizce bir harekettir. Bu pişmanlıkla yaşadıklarını aynı gece izinden dönen uşak Baptiste'ye anlatır. Baptiste ile Martiniere bu konuyu uzun uzadıya tartışırlar ve ertesi sabah her şeyi Matmazel'e anlatmaya karar verirler. Her iki hizmetkârı bu denli endişelendiren şey, "tam da o günlerde Paris, işlenen alçakça cürümlerin arenası haline gelmişti; üstelik bu cürümlerde cehennemden en şeytanca icadı araç olarak kullanılmaktaydı" (Hoffmann 2004: 18) alıntısından anlaşılacağı üzere Paris'in bir suç şehri haline gelmesidir. O zamanların en ünlü söylentisi Markiz Brinvillier'in babasını, erkek kardeşlerini ve kız kardeşini zehirleyerek öldürmesi üzerinedir. Alman eczacı Glaser ve yardımcısı İtalyan Exili'nin simya deneyleri sonucunda elde ettikleri – Markiz'in de kullandığı iddia edilen – bir tür zehir, Paris halkı için tehdit oluşturur. Eserde, Glaser'in zehri ile ilgili şu şekilde bir ifade yer alır:

Sonunda olağanüstü bir zehir hazırlamayı başardı; kokusu da, tadı da yoktu u zehir, ya anında ya da yavaş yavaş öldürüyor, insan vücudunda kesinlikle hiçbir iz bırakmıyor ve hekimlerin bütün becerisini, bütün bilimini boşa çıkararak, onları zehirleyerek cinayeti akıllarına getirmeden, ölümün doğal bir nedenden ileri geldiğini yazmak zorunda bırakıyordu. (Hoffmann 2004: 19)

Sonunda Markiz'i idama götüren zehir suçlaması, tüm Paris halkını etkisi altına alır. Şüpheli ölümlerin bu zehir yoluyla olduğuna dair inanışlar azımsanmayacak sayıdadır. Şimdi ise St. Honoré Sokağı sakinleri, Markiz hakkındaki söylentileri gölgede bırakacak başka bir suç ile yüz yüzedir:

Suçluların ve suçlu olduklarından şüphelenilenlerin kanları Greve Meydanı'nda akıp gider ve bu sayede gizlice işlenen zehir cinayetleri gittikçe seyrekleşirken, baka çeşit bir bela kendini gösterdi; yeni bir şaşkınlık dalgası da ortalığı kaplayıverdi. Mücevherin her çeşidini ele geçirmeyi iş edinmiş bir haydut çetesi ortaya çıkmıştı. Değerli bir takı alınır alınmaz, ne kadar korunmak istenirse istensin sonunda akıl almaz bir biçimde ortadan kayboluveriyordu. Daha da kaygı vericisi, akşam vakti mücevherini üstünde bulundurmaya göze alan herkes, ya caddenin ortasında ya da evlerin karanlık giriş yerlerinde soyulmakta, hatta öldürülmekteydi. (Hoffmann 2004: 24-25)

Şeklindeki ifade, kimliği belirsiz bir suç çetesinin varlığına işaret eder. Suç çetesi işini öyle sağlama alır ki; “işin tuhaf tarafı, mücevher alım satımıyla ilgisi bulunabilecek yerlerin hepsinde yapılan araştırmalarda, gasp edilmiş değerli takıların en küçük parçasının dahi ortaya çıkmayışı, yani buralarda da izlenebilecek herhangi bir ipucunun kendini gösterme”yişiyle (Hoffmann 2004: 26), St. Honoré Sokağı sakinleri ciddi bir tehlike ile karşı karşıyadır. Suç, gizem ve cinayet üçgeninde yer alan anlatıcı boyunca okur, ardında hiçbir ipucu bırakmayan ve seri cinayetler işleyen bu suç örgütünün kimliğini açığa çıkarmayı umar. Eserin ana çatısını oluşturan cinayet olayı -diğer suçlardan ziyade- kendisinden “sanatı bakımından yalnız Paris’in değil, belki de çağının en yeteneklisiydi” (Hoffmann 2004: 37) şeklinde bahsedilen kuyumcu René Cardillac’ın bir hançer darbesi ile öldürülmesidir.

Diğer taraftan Agatha Christie’nin otuz iki bölümden oluşan *Ölüm Çılgılığı* adlı eseri, tamamen yazarın kurgusu olan St. Mary Mead adlı köyde geçer. Çok fazla suçun işlenmediği sakin St. Mary Mead köyü, alışılmadık bir olayla sarsılır. Köy halkı tarafından pek de sevilmeyen Albay Protheroe, aynı zamanda eserin anlatıcısı olan peder Len’in çalışma odasında ölü olarak bulunur. Peder, “yazı masasının üzerinde hiç de normal olmayan, dehşet verici bir halde devrilmiş yatıyordu. Başının hemen yanında koyu renk sıvıdan oluşan bir gölcük vardı ve bu sıvı insanı tedirgin edecek şekilde yere damlıyordu; tıp tıp” (Christie 2017: 45) şeklindeki betimlemesinde; Albay Protheroe’nin kafasına isabet eden bir kurşunla öldüğünün sinyallerini verir. Olay yerine gelen Doktor Haydock’un, Albay’ın ölüm sebebini yakın mesafeden ateş edilmiş olarak vurgulaması, maktulün olası bir cinayete kurban gittiğinin en açık delilidir. Matmazel Scuderi’de yer alan birkaç suç izleğinden farklı olarak, *Ölüm Çılgılığı* adlı eserde geçen tek suç izleği Albay Protheroe cinayetidir.

Gerek René Cardillac gerek ise Albay Protheroe cinayetinde olsun, cinayetleri araştırmak üzere erkek müfettişler görevlendirilir. Cardillac cinayetini, daha önce Markiz’i idama götüren zehir cinayetlerini ortaya çıkaran kurnaz polis memuru Desgrais devralır. Albay Protheroe cinayetini araştırmak için ise Müfettiş Slack görevlendirir. Bu durum polisiye romanları açısından alışagelmış bir durumdur. Genellikle kurnaz ve gözü pek polisler cinayetin ya da suçun ipuçlarından yola çıkarak katili ya da suçluyu bulur ve adalete teslim eder. Çalışmayı ilginç kılan unsur; her iki eserde de analizleri ile profesyonel polisleri bile hayrete düşüren amatör kadın dedektiflerin varlığıdır. Her iki eser boyunca kadın dedektifler gönüllü olarak ve amatör bir ruh ile cinayetleri gün yüzüne çıkarmayı amaçlarlar. Bu kadın dedektiflerden ilki aynı zamanda Hoffmann’ın eserinin adı da olan Matmazel Scuderi, diğeri ise St. Mary Mead halkı arasında meraklılığı ve kurnazlığı ile nam salmış Jane Marple’dir. Matmazel Scuderi ve Jane Marple karakterlerinin arasında davranışsal ve olayı çözme yöntemi açısından farklılıklar bulunmaktadır. Matmazel Scuderi, Markiz ve krala yakın bir mesafede, saygın ve hanımefendi biri olarak betimlenir. “Scuderi saygılı bir tavırla koltuğundan kalktı; akşam kızılılığı gibi gelgeç bir kırmızılık bu yaşlı saygın hanımefendinin yanaklarında geziniverdi, kralın önünde hafifçe eğildi...” (Hoffmann 2004: 31) alıntısından anlaşılacağı üzere kralın gözünde saygın bir hanımefendi imajı yaratmıştır. Ev işlerindeki yardımcısı Martiniere’nin, Matmazel’e karşı “hem dindar hem vefalı bir anne yerine koyduğu kıymetli efendisine duyduğu sevgi” (Hoffmann 2004: 14-15), Scuderi’nin sevilen ve sayılan bir karakter olduğunun altını çizer. Matmazel Scuderi, sadece çalışanları tarafından değil, aynı zamanda cemiyet içerisinde de sevilen bir

karakterdir. Matmazel Scuderi hakkındaki en belirgin betimleme, gece eve gelen yabancı misafirin verdiği mahfazayı kendisine sunan ve hanımlarının hayatının tehlikede olabileceğinden kaygılanan yardımcılara sarf ettiği aşağıda yer alan sözlerdir:

Zengin biri olmadığımı ve çalmak uğruna bir cinayet işlemeye degecek kadar bir servetim bulunmadığımı, şu lanet olasıca alçak katiller biliyorlardır, hem de bunu, sizin dediğimize göre evin köşe bucağını gözden geçirdikleri için, herhalde benden de sizlerden de daha iyi öğrenmişlerdir. Yetmiş üç yaşındaki bir kadını kim, ne diye öldürmek istesin; hem de hiç kimsede kıskançlık uyandırmamış, orta değerde dizelerle, yazdığı romanlarında kendi yarattığı caniler ile kundakçılardan başka kimsenin peşine düşmeyeceği, bütün saltanatı arda sırada saraya gitmek olan ve miras diye de kenarı altın yaldızlı, güzel ciltlenmiş birkaç düzine kitaptan başka bir şey bırakmayacak bir kadını kim ne diye öldürmek istesin?” (Hoffmann 2004: 32)

Bu bağlamda, amatör kadın dedektifin yetmiş üç yaşında, çok varlıklı olmayan biri olduğunu açığa çıkmaktadır. Agatha Christie'nin amatör dedektifi Jane Marple ise, Matmazel Scuderi'nin aksine daha kırsal, daha meraklı ve tez canlı olarak betimlenir. Jane Marple, İngiltere'de kırsalda yaşayan, çevrede olanlar hakkında bilgi sahibi olan, gözlemci ve dedikoducu bir karakterdir. Matmazel Scuderi'ye karşı duyulan saygı, Miss Marple için pek geçerli değildir. Scuderi'nin ölçülü tavırlarına karşın daha muzip bir karaktere sahip olan Jane Marple, komşuları arasında “köyün en korkunç dedikoducusu o. Olan biten her şeyi biliyor ve de bunlardan da en kötü sonuçları çıkarır” (Christie 2017: 11) şeklinde tanınır. “Bayan Marple beyaz saçlı, tatlı, nazik, sevimli bir kadındır” (Christie 2017: 18) alıntısından yola çıkarak, Miss Marple'in kötü niyetli olmadığı sonucuna varılabilir. Her şeyden haberdar olmak istemesi onun meraklı mizacından ileri gelir. Öyle ki “Bayan Marple her zaman her şeyi görürdü. Bahçeyle uğraşmak onun için iyi bir bahaneydi. Ayrıca elinle dürbünle sözde kuşları izlemesinin de bunda yararı oluyordu tabii” (Christie 2017: 21) ifadesi, onun merakının üst sevide olduğunun göstergesidir. Matmazel Scuderi karakteri de benzer olarak “öteden beri Matmazel'in vakarına, ileri yaşına rağmen sevimliliğine, doğal zarafetine alışkın bulunan Markiz” (Hoffmann 2004: 35) ifadesinden kasıt sevimli yapısı ile dikkat çeker. Her ikisi de hiç evlenmemiş olan Matmazel Scuderi ve Jane Marple, ileri yaşlarına rağmen enerjik ve heyecanlı yapılarıyla tanınırlar. Cinayetleri araştırdıkları sırada yüzlerinin heyecandan kızarması bu duruma örnektir.

Her iki kadın karakteri belki de birbirine en yakın kılan özellik; ileri görüşlülüktür. Profesyonel bir dedektiflik geçmişlerinin olmamasına rağmen, olayları mantık yürüterek çözerler ve analitik yönleri oldukça gelişmiştir. Matmazel Scuderi'nin “ileriye gören zekâ”sı (Hoffmann 2004: 34), onun doğal sezgilerinden kaynaklanmaktadır. Jane Marple ise, daha gözlemci ve tez canlıdır. Her şey hakkında söyleyecek bir sözü vardır. Jane Marple'in yanılma payı bir kenara dursun “o asla yanılmaz. Onun gibi mahalle dedikoducuları her zaman haklıdırlar” (Christie 2017: 25). Karakterlerin cinayet soruşturmasına dâhil olma süreçleri de farklılık gösterir. Matmazel Scuderi, kendisine gelen mahfazanın sahibini bulmak adına çıktığı yolda kendisini maktul Cardillac'e yakın mesafede bulur. Mahfazanın içerisindeki mücevherleri kendisine hediye etmek isteyen Cardillac'ın kuyumcu dükkânına giden Matmazel Scuderi'nin amacı; mücevherleri sahibine teslim etmektir. Kuyumcuya vardığında Cardillac'ın öldürülmüş olduğunu öğrenir. Kapıdan elleri zincirli çıkan Cardillac'ın kalfası Olivier Brusson, cinayetin tek şüphelidir. Kuyumcuda Olivier'in yanında

Cardillac'ın kızı ve aynı zamanda kalfanın sevgilisi Madelon vardır. Perişan haldeki kızın durumuna acıyan Matmazel Scuderi, sorumlu polis memuru Degrais'e "kızı ben alıyorum, geri kalan işleri siz halledebilirsiniz, Degrais" (Hoffmann 2004: 50) teklifinde bulunur. Böylece Cardillac cinayetinin, amatör kadın dedektifi olarak, kendisini ipucu denizinin ortasında bulur. Jane Marple ise cinayete daha en başından dâhildir. Hâlihazırda cinayetin işlendiği mekân olan rahip evine bitişik komşu olan Miss Marple, Albay'ın çalışma odasına girmesinden ateş edilmesine kadar her şeye şahit olmuştur. Emin olmadığı tek şey katilin kim olduğudur. Müfettiş Slack'ın sorgusu esnasında her gün olay yerine gelir ve çeşitli sorularla cinayeti gün yüzüne çıkarmaya gönüllüdür.

Her iki kadın karakter de olayları tıpkı Sir Arthur Conan Doyle'nin kurgu dedektif karakteri Sherlock Holmes gibi en ince ayrıntısına kadar incelerler. Ortaya attıkları varsayımlar hiç de yabana atılır cinsten değildir. Matmazel Scuderi'nin daha eserin ilk sayfalarında, gizli misafirin getirdiği mahfaza olayında sarf ettiği "şurası kesin ki..." dedi, "Bu esrarengiz kişi, gerçekten aşağılık hırsızlar ve katiller çetesinden olsa bile, yine de bana karşı kötü bir niyeti yok. O gece benimle konuşabilseydi, kim bilir, şimdi hakkımda küçük bir bilgiyi, zihnimde boşuna arayıp durduğum hangi garip olayı, konuyla ilgili hangi karanlık ilişkiyi anlamış olacaktım" (Hoffmann 2004: 47) şeklindeki sözler, onun zekâsına örnektir. Matmazel Scuderi'yi bu cinayeti ayrıntılı şekilde araştırmaya iten, Cardillac'ın kızı Madelon'un çaresizliğidir. Bitap hale düşmüş "Madelon'un tarifi imkânsız acısını derinden duyan ve Oliver'in suçsuzluğunu kabul etme eğilimi gösteren Scuderi bilgileri derledi, böylece de Madelon'un usta ile kalfasının evin içindeki ilişkileri hakkında anlatmış olduklarının doğruluğu anlaşı..."ır (Hoffmann 2004: 52). Bu nedenle Olivier'in suçsuzluğunu ispatlamak adına araştırmalar yapmaya başlar. En küçük ipucu cinayet soruşturması için son derece önemlidir. Matmazel Scuderi için ilerlemek kolay değildir. Aşması gereken engellerin başında cinayet soruşturmasının başındaki Desgrais, acımasızlığı ile tanınan başkan La Regnie ve en son kararı veren kral vardır. Bu süreçteki en büyük destekçisi ise "o zamanlar Paris'in en ünlü avukatı" (Hoffmann 2004: 88) olan Pierre Arnaud d'Andilly'dir. Matmazel Scuderi'nin cinayeti çözmek ve suçluyu bulmak için uğraşması gereken çok şey vardır:

Scuderi korkunç olayın en küçük ayrıntılarını tekrar tekrar gözden geçirdi. Ustayla kalfası arasında bir kavga olup olmadığını, Oliver'in en iyi yürekli insanları bile, kör bir cinnet gibi, ikide bir gafil avlayan ve onları, bilinçsizce diye nitelendirilecek eylemleri yapmaya kıskırtan bir hiddetten, acaba tam olarak masum kalıp kalmadığını iyice araştırdı. Ne var ki Madelon üç insanın birbirine gönülden bağlı olarak yaşadığı huzurlu aile ocağındaki mutluluktan heyecanla söz ettikçe, cinayete suçlanan Olivier'in aleyhindeki şüphe gölgeleri de ortadan kalkıyordu. Scuderi olayı inceden inceye gözden geçirince, Olivier'in suçsuzluğunu açıkça dile getiren bunca şeye rağmen, yine de Cardillac'ın katili olduğunu varsaysa bile, onun, mutluluğu her bakımdan mahvedecek bu korkunç cinayeti için, olasılıklar denizinde geçerli bir neden bulamadı. (Hoffmann 2004: 53)

Tüm bu uğraşlara değer bir şekilde Matmazel'in önemli bir dayanağı bulunmaktadır:

Olivier, fakir ama becerikliydi. Çok ünlü ustasının sevgisini kazanmayı başarmış, kızına âşık olmuş, aşkını ustası da onaylamış, mutluluk, refah tüm yaşamı için önüne serilmişti. Hal böyle iken Olivier'in, tanrı bilir nasıl bir kıskırtmanın etkisiyle hiddete kapılıp velinimetine, babasına öldüresiye saldırmayı, olay gerçekten bu şekilde cereyan etmişse, cinayetten sonra da böyle şeytanca bir ikiyüzlülüğe sahip olması gerekirdi. (Hoffmann, 2004: 53)

Bu dayanakla beraber; “Olivier’in suçsuzluğuna inanarak ne pahasına olursa olsun, masum genci kurtarmaya karar ver...”erek (Hoffmann 2004: 53) amatör bir dedektif olma yolunda adımını atar. La Regnie’ye yönelttiği “Her şey kızına kalmıyor mu peki? Olivier’in Cardillac’ın damadı olacağını unutmuş olmalısınız” (Hoffmann 2004: 57)şeklindeki soru, Olivier’in suçsuzluğunu mantıklı bir zemine oturtmak için son derece önemlidir.

Matmazel Scuderi’nin karşısındaki en büyük engel olan La Regnie gibi, Agatha Christie *Ölüm Çılgılığı* adlı eserinde; Jane Marple karakterinin karşısına Müfettiş Slack’ı kurgular. İngilizce karşılığı “uyuşuk, hımbıl” olan Slack, adının anlamının tam karşıtı olarak son derece enerjiktir. Öyle ki Slack’tan eserde “yeryüzünde ismiyle bu denli uyumsuz hatta zıt ikinci bir insan daha olabileceğini sanmıyorum. Slack esmer, enerjik, canlı her an kıpır kıpır bir insandı. Özellikle de gözleri fıldır fıldırdı. Kaba ve son derece küstahtı” (Christie 2017: 49) şeklinde bahsedilir. Albay Prothereo cinayetinin üç zanlısı bulunmaktadır. İlki Albay Prothereo’un kızı olan ve “tam bir baş belası” (Christie 2017: 17) olarak nitelendirilen kızı Lettice Prothereo’dur. Babası hakkında konuşurken “Tanrım! Herkes ne kadar da sıkıcı. Dayanılır gibi değil. Ah keşke param olsaydı, alır başımı giderdim. Param olmadıkça bu olanaksız. Babam anlayış gösterip ölüverseydi, her şey nasıl da yoluna girerdi” (Christie 2017: 16) cümlelerini kurması, Lettice hakkındaki şüpheleri kuvvetlendirir. İkinci zanlı ise, Albay Prothereo’nun genç eşi Anne Prothereo’dur. “Çok güzel bir kadındı, kesinlikle alışılmamış, orijinal bir tipi vardı” (Christie 2017: 17) alıntısından anlaşılacağı üzere Albay, kendisinden hayli genç ve güzel bir eşe sahiptir. Üçüncü zanlı ise Anne Prothereo’nun resmini çizmeye gelen “hem çok genç hem de yakışıklı” (Christie 2017: 21) ressam Lawrence Redding’tir. Köyde son zamanlarda Lettice ile ressam arasında aşk yaşandığına dair dedikodular çıkar. Hatta Lettice ressama mayolu poz bile vermiştir. Bunu duyan Albay Prothereo, kızını evinden kovar. Babasının ölmesini ödül sayan bir kız evlat ve gayet varlıklı olan bir adamın kızıyla ilişki yaşayan genç bir ressam, oldukça şüpheli görünmektedir. Ama “soluk tenli, kahverengi saçlı, derin gri gözlü bir kadın” (Christie 2017. 31) olan matemli genç dul Anne Prothereo’nun suçlu olabileceği yabana atılır cinsten değildir. Nitekim ressam Redding ile aralarındaki ilişkiyi “birbirimize aşığız” (Christie 2017: 31) itirafı ile tescilleyen Anne, bu haliyle Albay Prothereo’nun kızı Lettice’den daha şüpheli konumdadır. Lawrence Redding polise teslim olarak, cinayeti işlediğini itiraf eder. Bu itiraf çok ani ve basit şekilde olmuştur. Müfettiş Slack, bu itiraf karşısında cinayet dosyasının kapatılmasını ister. Ne de olsa ellerinde suçunu itiraf etmiş bir katil vardır. Ama Jane Marple, tatmin olmuş gibi değildir. Redding’in suçunu itiraf ettiği söylendiğinde düşüncelerini; “hâlbuki ben katilin o olabileceğini düşünmemiştim” (Christie 2017: 59) sözleri ile açığa vurur. Miss Marple’in tatmin olmamasının en önemli sebebi, planlanmış bir cinayeti soğukkanlılıkla işleyen bir katilin suçunu perişan bir halde itiraf etmiş olmasının mantıksızlığıdır. Peder ile olayla ilgili konuşmasında, şöyle bir ifade kullanır:

Olayları olması gerektiği şekilde algılamakta zorlanırım. Ancak bu kez sizi anlamakta gerçekten zorlanıyorum. Eğer genç bir adam dünyanın en büyük suçunu işlemeye, bir insanı öldürmeye karar vermiş olsa, olaydan sonra çılına dönmüş bir halde ortalarda dolaşır mı? Önceden planlanarak, soğukkanlılıkla gerçekleştirilen bir cinayetin ardından katil biraz şaşalayıp ufak tefek hatalar yapsa da sizin tanımladığınız şekilde perişan olacağını hiç sanmıyorum. (Christie 2017: 60)

Bu son derece mantıklı bir akıl yürütmedir. Her ne kadar ortada bir itiraf varsa da Jane Marple, olayın peşini bırakmak niyetinde değildir.

Her iki eserde de polise romanın ana unsurları olan cinayet ve kanıt üzerine anekdotlar yer alır. *Matmazel Scuderi* adlı eserde, Markiz Brinviller'in ailesini zehirleyerek öldürdüğü olaya hitaben;

Cinayet, görünmeyen sinsi bir hayalet gibi, her yere, ancak akrabalık-aşk-dostluk ilişkileriyle oluşabilen en dar çevrelere dahi sokulup çok keskin ve çok hızlı biçimde bahtsız kurbanlarını kapsamaktaydı. Bugün sapaşğlam görünen birisi, ertesini gün hastalıklarla sarsılıyor ve sararıp soluyordu. Hekimlerin hiçbir becerisi de onu ölümden kurtarıyordu. Zenginlik, verimli bir makam, güzel, bazen de daha genç bir kadın, ölümün amaçlanmasına yetmekteydi. Korkunç vesveseler, en kutsal bağları dahi koparıyordu... (Hoffmann 2004: 22)

ifadesi yer alır. Cinayet, toplumu etkisi altına alan görünmeyen bir hayalete benzetilir. Toplumun belkemiği olan ailenin içerisine kadar sızar. Hiç kimseye güvenememe paranoyası bireyi esir alır. *Ölüm Çılgılığı* adlı eserde ise, Jane Marple suç kanıtının öneminden bahseder. Cinayet işlenirken az da olsa olaya tanık olan Miss Marple, Müfettiş Slack tarafından görüşmeye davet edilir. Bu davet karşısında amatör kadın dedektif hislerini şu şekilde ifade eder:

Herkesin farklı kişiler üzerinde durduğundan eminim. İşte tam da bu yüzden insanın elinde kanıt olması çok önemli. Örneğin ben, katilim kim olduğumu bildiğimi düşünüyorum, hatta bundan eminim. Ama elimde tek bir kanıt bile olmadığını itiraf etmeliyim. İnsanın böyle zamanlarda söylediklerine çok dikkat etmesi gerektiğinin bilincindeyim, aksi takdirde karşısındaki aleyhine dava açılabilir- iftira suçu, öyle diyorlardı, değil mi? (Christie 2017: 58)

Polisiye romanda ipuçlarının varlığı, polisiye roman okuru açısından oldukça önemlidir. Doğru okunan bir ipucu, suçun çözümlenmesine ve hatta sonuca ulaşılmasına olanak verir. Her iki eserde de katilleri açığa çıkaran ve kilit vazifesi gören ipuçları bulunur. Her iki eserde de gönül ilişkisi odak noktadır. *Matmazel Scuderi* adlı eserde maktul Cardillac'ın kızı Madelon ve kalfası Olivier arasında aşk ilişkisi vardır. Cardillac'ın hançerlendiği esnada yanında Olivier bulunmaktadır. Madelon, babasının öldürülmesinden çok, sevdiği adamın hapse gideceğinden endişe duymaktadır. *Ölüm Çılgılığı*'nda ise, kurban Albay Prothereo'nun genç eşi Anne Prothereo ile ressam Lawrence Redding arasında ilişki yaşanır. Peki, her iki ilişki cinayet işlemek için yeterli bir ipucu mudur? Agatha Christie'nin ve E.T.A. Hoffmann'ın, okurun katile kolayca ulaşmasını sağlayacağı daha kuvvetli ipuçları vardır. Matmazel Scuderi ile Olivier arasındaki diyalog, Cardillac cinayetinin çözülmesi açısından önem arz eder. Olivier, kendi hayatından kesitleri de anlattığı konuşmasında; aslında kendisinin Matmazel Scuderi'nin manevi kızı Anne Guiot'un oğlu olduğunu ifade eder. Asıl çarpıcı nokta ise; Olivier'in "Tüm şehirde iğrenç eylemlerini gerçekleştirmek için kurbanlarını arayan ve bulan yalnızca Cardillac'tı. Yalnız başına olması katilin izini bulmanın bir türlü başarılmayışına yol açıyor, bu da ona darbelerini indirebilmesi için gerekli güvenliği sağlıyordu" (Hoffmann 2017: 74) itirafıdır. O halde mücevher hırsız katil, Cardillac'ın ta kendisidir. Cardillac, mücevherleri çalmaya çalışan bir çetenin ya da çalman mücevherinin peşine düşmüş bir intikamcının kurbanı mıdır? Yoksa Olivier işlediği cinayete geçerli bir kılıf uydurma peşinde midir? Soruların yanıtları, okuru ve dahası Matmazel Scuderi'yi katile götürmek için oldukça elzemdir. *Ölüm Çılgılığı*'nda yazar,

“okuyucularım için odanın kabaca çizilmiş bir planını öyküme ilıstırıyorum” (Christie 2017. 47) sözleri ile cinayetin daha iyi anlaşılması ve zihinde canlandırılabilmesi için, esere krokiler yerleştırir. Ayrıca eserin son bölümlerinde yer alan rahip Len’in olayı kronolojik olarak düzenlediđi liste, okurun olayları gözden geçirmesi açısından yardımcı vazifesi görür (bkz: 235-236).

Cinayetlerin çözülebilmesi için her iki eserde de uzun ve uğraşalı bir yol kat edilir. Matmazel Scuderi ve okur, Paris şehrine korku salan mücevher hırsızının kuyumcu René Cardillac olduđu konusunda hemfikirdir. Cardillac’ın katili ise Olivier’in şu sözleri ile gün yüzüne çıkar:

O anda, tıpkı Cardillac’ın cinayetine tesadüfen tanık olmama yol açan olaydaki gibi, bir subay şarkı söyleyip ıslık çalarak, beni fark etmeden önümden geçti. Fakat aynı anda da karanlık bir gölge ortaya fırlayıp subayın üzerine atladı. Cardillac’tı bu. Bu cinayeti engellemek istedim. Avazım çıktığı kadar haykırarak iki, üç sıçrayışta olay yerine vardım. Ne var ki subay deđil, Cardillac ölümcül yara almış, hırlayarak yere yıkılmıştı. Subay hançeri yere attı, kılıcını kınından çekip çıkardı, beni katilin yandaşı sanarak dövüşmeye hazır halde karşıma dikildi, ama benim onunla ilgilenmeksizin yalnızca cesedi incelediđimi görünce hızla uzaklaştı. Cardillac yaşıyordu. Subayın yere attığı hançeri alıp bir yerime sakladıktan sonra, onu omuzladım, zorlukla eve dođru sürükledim, gizli geçitten de yukarıya atölyeye taşıdım. Bundan sonrasını biliyorsunuz. Görüyorsunuz ki saygıdeđer Matmazel’im, benim tek suçum Madelon’un babasını adalete ihbar etmemek, böylece de cinayetlere bir son vermemektir. Hiçbir cinayete ilgim yok. (Hoffmann 2004: 85)

Olivier’in ifadesi cinayeti işleyen neredeyse Cardillac’ın kurbanlarından birisi olacak olan bir subay olduđuna dikkat çeker. Olivier’in suçsuzluđunu kanıtlamak için subayın kimliđinin ortaya çıkması gerekmektedir. Cinayeti işleyen subay, isteđi ile Matmazel Scuderi’nin yanında gider. Subay Miossens suçunu “Bendim o” (Hoffmann 2004: 90) diye itiraf eder; fakat teslim olmaya niyeti yoktur. Yardıma yine avukat D’Andilly yetiştir. Miossens, cinayeti işlediđini belirtmeden, Olivier’in cesedi bulup, onu atölyeye taşıdıđını gören bir şahit olarak ifade verir. Matmazel Scuderi’nin yapması gereken son bir görev daha vardır. Krala gidip, Olivier’in özgürlüđünü talep eder. Kral, Matmazel’e “Brusson’un serüvenli öyküsünün dođruluđunu kim garanti ediyor?” (Hoffmann 2004: 96) sorusunu yöneltir. Matmazel’in “Miossens’in ifadesi, Cardillac’ın evindeki araştırmalar, kalpten inanmış olmamız, Madelon’un saf yüređi ve talihsiz Brusson’da da görülen saflık” (Hoffmann 2004: 96) şeklindeki cevabı, onu amatör bir dedektif olmaya götüren nedenlerini açığa çıkarır. Miossens, yalnızca bir şahit olarak anılır. Olivier özgürlüđüne kavuşur ve Madelon ile evlenir. Cardillac tarafından mücevherleri çalınanlar, polise başvurup ziynet eşyalarını geri alır. Öldürülenlerin mücevherleri ise “St. Eustache Klisesi’nin hazinesine” (Hoffmann 2004: 102) devredilir.

Ölüm Çıđlıđı’nda ise Jane Marple, ressam Redding’in tabancasının çalındığı, Anne Prothereo’nun çalmış olduđunu ve kocasını bu yolla öldürmüş olabileceđini düşündüđü için Albay Prothereo’yu kendisinin öldürdüđünü söylediđi ifadesinden sonra saliverilmesi ile tamamen çıkmaza girer. Rahip Len ile eşi Griselda arasında geçen konuşmada; “Lawrence’in aleyhinde hiç kanıt yok. Olan kanıt da tamamıyla rastlantısal. Tek sorun buraya kadar gelmiş olması. Eđer gelmeseydi hiç kimse onun cinayete bir ilgisi olduđunu düşünmezdi. Anne’in durumu farklı-şöyle düşün- eđer biri 6.20 de buraya geldiđini biliyorsa ve bu yüzden o nota özellikle o saati yazdıysa. Bence katil, cinayet saatinde başka yerde olduđunu kanıtlamak için deđil, suçlunun Anne olduđunu vurgulamak istediđi için yazdı o notu. Eđer Bayan Marple çıkıp Anne’in yanında

tabanca olmadığını, Anne’i o saatten bir iki dakika önce atölyeye giderken gördüğünü söylemese...” (Christie 2017: 100-101) sözleri ile Griselda, Jane Marple’in cinayet soruşturmasının seyrinde ne denli etkin olduğunun altını çizer. Eğer Anne Prothereo tabancası taşıyor ise ve Lawrence Redding’in iddia ettiği üzere tabancası çalındıysa, katil kimdir? Tüm bu sorular, Agatha Christie’nin birbiri içerisine geçmiş olaylar örgüsünün ustaca harmanladığının kanıtıdır. Oklar bu kez, ressamın tabancanın çalındığından bir önceki gün yerinde durduğunu ve önceki gün evine çaya gelenler arasında Lettice Prothereo’nun da olduğunu söylemesi üzerine yeniden Lettice’ye yönelir. Eserin geri kalan bölümleri sorgulamalar ve akıl yürümlerle geçer. Otuzuncu bölümde ise doruk noktası yaşanır. Jane Marple; şu sözleri ile suçtan aklanmış ressam Lawrence’ı yine şüpheli koltuğuna oturtur:

Biliyorum kitaplarda katiller daima en olmayacak kimseler çıkar, ama bu kural gerçek yaşamda asla geçerli değildir. Genellikle olması gerekenin doğru olduğu görülür. Anne Prothereo’yu ne kadar çok seversem seveyim kendimi onun tamamıyla Lawrence Redding’in yönetimine girmiş olduğu düşüncesinden kurtaramıyordum ve bu da beni çok rahatsız ediyordu. Lawrence Redding onu parmağında oynatıyordu ve ona her istediğini yaptırabilirdi. Onun beş parasız bir kadınla kaçacak bir adam olmadığını da hemen anlamıştım. Onun açısından Bay Prothereo’nun ortadan kalkması gerekiyordu ve kaldırdı da. Genç adam ahlaki kaygıları olmayan yakışıklı, çekici, zamanımızın gençlerinden biriydi. (Christie 2017: 254-255)

Sıra ressamın suçunu itiraf ettirecek bir tuzak kurulmasındadır. Jane Marple’in aklına dâhiyane bir fikir gelir. Doktor Haydock, Albay Prothereo’nun ilaçlarını Lawrence Redding’in değiştirdiğine dair şahitlerin olduğunu ressama söylemelidir. Böylece Redding suçlu ise telaşa kapılacaktır. Nitekim plan işe yarar. Doktor’un söylediklerinden telaşlanan ressam, Anne Prothereo’nun yanına gelerek, kaçacağını haber verir. Aralarındaki konuşmaları dinleyecek iki dedektif hazır bulunur ve ressam tam kaçacakken yakalanır. Jane Marple haklı çıkar. Her ne kadar başarı Müfettiş Slack’e mal edilse de gönüllü dedektif Jane Marple, ilk görevinde karşısına çıkan zorlu vakaları zekâsı ve kurnazlığı ile çözebileceğinin sinyallerini verir.

Değerlendirme ve Sonuç

Alman edebiyatında polisiye tür, bilim kurgu ve diğer popüler edebiyat türlerinde olduğu gibi, 19. yüzyılın sonraları, 20. yüzyılın başlarında popülerite kazanır. 16. ve 17. yüzyılda kitapçık ve broşürlerde yer alan polisiye hikâyelerle başlayan polisiye roman, 18. yüzyıla gelindiğinde Alman edebiyatında Schiller, Hoffmann ve Fontane gibi yazarların eserler verdiği bir tür haline gelir.

Genel geçer tüm yargı, dedektif türünün ilk ortaya çıkışının 1841 yılında yayınlanan *Morgue Sokağı Cinayetleri* adlı eser ile olduğu üzerinedir. Edgar Allan Poe’nun ilk kez *dedektif* ifadesini kullandığı aşikâr olsa da burada dikkat çeken nokta, çalışmada incelenmesi uygun görülen eserlerden birisi olan ve polisiye roman türüne kaynaklık ettiğinin altı çizilen *Matmazel Scuderi* adlı eserin kaleme alındığı yıldır. E.T.A Hoffmann’ın Edgar Allan Poe’nun *Morgue Sokağı Cinayetleri* adlı eserinden yirmi iki yıl önce asil ve zeki amatör kadın dedektif Matmazel Scuderi’yi kurgulamış olması dikkate değer bir ayrıntıdır. Hoffmann’ın 1819-1821 yılları arasında yayınlanan *Serapion Kardeşler* adlı eserinin içerisinde yer alan ve Alman Romantik Dönemi’nde görülen *Der Schauerroman (Gotik Roman)* türünün özelliklerini taşıyan uzunhikâyesi

Matmazel Scuderi; ölüm, suç, cinayet, dedektif figür gibi polisiye romanın olmazsa olmazı kavramları içerisinde barındırır. *Matmazel Scuderi* adlı eseri ile Hoffmann'ın aynı zamanda Paris'e korku salan seri katil René Cardillac'ı kurgulaması, o dönem için oldukça yaratıcıdır.

İngiliz polisiye yazarı Agatha Christie, ünlü dedektif karakteri Hercule Poirot'dan sonra okurunun huzuruna meraklı, enerjik, dedikoducu amatör kadın dedektif karakteri Miss Marple'ı çıkarır. *Ölüm Çığılığı* adlı eser, Christie'nin Jane Marple'ı okuruna ilk kez tanıttığı eseri olması anlamında önemlidir.

Başlangıcında erkek egemen yazar ve karakter dünyasına sahip olan polisiye roman, zamanla kadın dedektifler ve yazarlarla birlikte çeşitlilik kazanır. Bu polisiye roman için son derece verimli bir gelişme olur. Nitekim *Matmazel Scuderi* ya da Jane Marple olsun, cinayetleri analiz etme yöntemleri ile karşısındaki erkek müfettişleri şaşkına çevirir. Kadının doğası gereği olayları en ince ayrıntısına kadar inceleme yetisi, her iki kadın dedektifte de bariz biçimde göze çarpar. Asil, kırılğan, duygusal *Matmazel Scuderi*'nin aksine Christie'nin Jane Marple'ı enerjik, meraklı ve sözünü sakınmayan yapısı ile dikkat çeker. Paris'te mütevazı bir evde iki hizmetkârı ile yaşayan *Matmazel Scuderi*, kral dâhil cemiyette saygı duyulan ve sözü geçen bir karakterdir. Jane Marple ise köyde yaşayan ve her insanın hayatında bir kez dahi olsa karşılaşabileceği bir karakterdir. Bu bağlamda Jane Marple karakteri, okurda daha gerçekçi, içten ve samimi hisler uyandırır. Her iki karakter de hiç evlenmemiş ve yaşlı olarak betimlenir. Hayat tecrübeleri oldukça fazla olan karakterler, kurnazlıkları ile tanınır. *Matmazel Scuderi*'nin önsezilerinin daha kuvvetli olduğunu söylemek mümkündür. Olivier'i ve özellikle Madelon'u gördüğü ilk anda suçsuz olduklarına inanır ve bu önsezisi ile suçsuzluklarını kanıtlar. Jane Marple ise, ilk başlarda ressam Lawrence Redding'in Albay Prothereo'nun katili olabileceğini ön göremez; hatta ressam suçunu itiraf ettiğinde şaşırır. Daha sonra ise akıl yürütmesi ile hem ressamı hem de suç ortağı Anne Prothereo'yu tuzağa düşürür. Agatha Christie, Jane Marple ile eserin anlatıcısı rahip Len'i koordineli çalıştırır. Eser boyunca iki karakter arasında yaşanan diyaloglar, cinayetin çözümlenmesi açısından kilit vazife görür. Bu bir bakıma Edgar Allan Poe'nun anlatım tarzı ile paralellik gösterir. *Matmazel Scuderi* adlı eserde ise O-anlatıcı, olaylara müdahale etmez ve gözlemci bir bakış açısına sahiptir. *Ölüm Çığılığı* adlı eser, sonu önceden tahmin edilebilir bir anlatım tarzına sahiptir. *Matmazel Scuderi*'nin ise; okura bir sürprizi vardır. O da seri katil René Cardillac'tır.

Sonuç olarak; her iki eserde polisiye romanın özelliklerini taşır. Jane Marple ve *Matmazel Scuderi*, huzurlu evlerinde sakin bir şekilde koltuklarında oturmak yerine, kendilerini suçun gizemli ve heyecanlı tarafına bırakırlar. Okura düşen görev, bu iki maceraperest ile birlikte polisiyenin karanlık dehlizlerinde dolaşmaktır.

Kaynakça

Bağ, Şener (2005): *Polisiye Edebiyatı*, 1. Basım. Erzurum: Doğu Kitapevi.

Belge, Murat (2009): *Polis Romanları*, Edebiyat Üzerine Yazılar, İstanbul: İletişim Yayınları.

Campbell, Bruce /Guenther-Pal, Alison /Petersen, Vibeke Rützou (2014): *Detectives, Dystopias, and Poplit: Studies in Modern German Genre Fiction*, Rochester, New York: Camden House.

- Canatak, A. Mecit** (2013): “Postmodern Polisiye Roman ve Pınar Kür’ün Bir Cinayet Romanı”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*. S. 49, s. 223-238.
- Christie, Agatha** (2017): *Ölüm Çığılığı*, 7. Baskı. Çev. Çiğdem Öztekin, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çelik, Ejder** (2015): “Batı Edebiyatında Polisiye Romanın Gelişimi Sürecinde Düşünsel ve Sosyal Etkiler”, *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Dergisi (e-dergi)*. s. 1-14.
- Gür, İmran** (2013): “Polisiye Kurmaca Özne İlişkisi Ve Polisiyenin Yeni Adı: Postmodern Esrar”, *HUMANITAS*. S. 1, s. 85-101.
- Hoffmann, E.T.A.** (1986): *Das Fräulein von Scuderi*, Dritte Auflage. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Hoffmann, E.T.A.** (2004): *Matmazel Scuderi*, 1. Baskı. Çev. Esat Mermi Erendor, İstanbul: Say Yayınları.
- İlhan, Nilüfer** (2013): “Murathan Mungan’ın Fantastik Bir Polisiye Romanı: Şairin Romanı”, *International Journal of Social Science*. C. 6, S. 7, s. 563-579.
- Mandel, Ernest** (1996): *Hoş Cinayet: Polisiye Romanın Toplumsal Bir Tarihi*, Çev. N. Saraçoğlu, İstanbul: Yazın Yayıncılık.
- Nusser, Peter** (2009): *Der Kriminalroman*, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Önen, Selin** (2018): “Polisiye Edebiyatında Kadın Dedektifler: Esra Türkeul’un Kapalıçarşı Cinayeti Kitabı”, *Folklor Edebiyat Dergisi*. 2018/1, C. 24, Sayı: 93, s. 139-150.
- Quinn, Arthur Obson** (1998): *Edgar Allan Poe: A Critical Biography*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Seeber, Hans Ulrich** (Hg.) (2004): *Englische Literaturgeschichte*, 4. erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Tilbe, Ali** (2016): “Bir Polisiye Serüven Roman Okuması: Jean-Christophe Grange’nin “Kızıl Nehirler”i”, *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 57, s. 139-157.

Der Ort des Noemas in den Östlichen und Westlichen Dichotomien: Frauenkörper und Diskurse¹

Ayşegül Aycan Solaker , Sivas

Öz

Doğu ve Batı Dikotomisinde Noemaların Mekânı: Kadın Bedeni ve Söylemleri

Kültürel eklemlemeler ile öznenin özne üzerindeki tahakkümü ve tahakküm altında olanlar ile tahakkümü kuranlar arasındaki çatışma önlenmektedir. Söz konusu kültürel eklemlemelere katkı sağlayan unsurlardan biri de kültüre ait noemalardır. Dolayısıyla noemaların kültürel hafıza birikiminin oluşumuna, değişimine ve dönüşümüne sebep olduğu söylenebilir. Kültürel belleğin bir milletin öznel kimliğini tanımlaması itibarıyla de kültürel hafıza birikimi farklı kültürlerin kıyaslamasına olanak sağlamaktadır.

Mekânın sınırları soyut ve sembolik bir uzama da karşılık gelmektedir. Sembol ise söylem ile ilişkilidir. Bu noktada noemaların kültür içerisindeki varlığı ve eyleme dönüşme noktasındaki etkinliğini, dönem özelliklerini yansıtan edebiyatta görmek mümkündür.

Çalışmanın amacı, Avusturyalı yazar Brigitte Schweiger'ın *Denizin Tuzu Nereden Geliyor?* ve Duygu Asena'nın *Kadının Adı Yok* adlı eserlerini Alman Filozof Edmund Husserl'in Yönelimsellik ve Noema kavramlarıyla irdelemektir.

Anahtar Kelimeler: Bellek Birikimi, Felsefik Fenomenoloji, Kültür, Noema, Yönelimsellik

Abstract

Der Ort des Noemas in den Östlichen und Westlichen Dichotomien: Frauenkörper und Diskurse

Der Konflikt zwischen den Herrschenden und denen, die die Herrschaft begründen, kann durch kulturelle Artikulation verhindert werden. Einer der Faktoren, die zu diesen kulturellen Artikulationen beitragen, sind die Noemata der Kultur. Man kann also sagen, dass Noemata zur Bildung, Veränderung und Transformation von kultureller Gedächtnisakkumulation führen. Kulturelle Gedächtnisakkumulation ermöglicht den kulturellen Vergleich verschiedener Kulturen, indem die subjektive Identität einer Nation definiert wird.

Die Grenzen des Raumes entsprechen auch einer abstrakten und symbolischen Verlängerung. Das Symbol ist mit der Sprache verbunden, das heißt mit dem Diskurs. An dieser Stelle kann man die Existenz von Noema in der Kultur und die Auswirkung auf den Punkt des Umsetzens in der Literatur sehen, der die Periodenmerkmale widerspiegelt.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, in den Werken *Wie kommt das Salz ins Meer?* von Brigitte Schwaiger und *Kadının Adı Yok* [Die Frau hat keinen Namen] von Duygu Asena anhand Edmund Husserls Begriffen Intentionalität und Noemas zu untersuchen.

Schlüsselwörter: Gedächtnisakkumulation, Kultur, Noema, Intentionalität, Philosophie- Phänomenologie.

¹ Dieser Beitrag stellt die erweiterte und ins Deutsche übersetzte Fassung des auf dem in Erzurum stattgefundenen 14. Internationalen Türkischen Germanistik-Kongress vom 25. bis 27. Oktober 2018 auf Türkisch mündlich gehaltenen Vortrags dar.

Einleitung

Etymologisch betrachtet kommt das Wort *Kultur* vom lateinischen „colere“ (pflegen) und „cultura“ (Landbau, Pflege des Ackers) und stammt aus der Landwirtschaft. Es bezeichnet ein Wertesystem, das der Mensch unter Umschaffung seines natürlichen Umfeldes geschaffen und daraus geistliche Gegenstände, die abstrakt oder auch konkret sein können, erstellt hat (vgl. Nünning 2009). Soziologisch betrachtet ist die Kultur ein gesellschaftliches Erbe, das uns umgibt und das wir von den Mitmenschen gelernt haben. Zusammen mit der kulturellen Anhäufung ist es ein Bestandteil der sozialen Struktur mit zunehmender Dynamik. In zunehmendem Maße leistet jede Generation einen materiellen und spirituellen Beitrag zur Kultur, die sie erbt und vererbt.

Für den Einzelnen wird die Form des Urteils, des Vergnügens und der Kritik, die durch Lernen und Erfahrungen entwickelt wird, als die Kultur dieser Person bezeichnet. Das Kulturwort wird verwendet, um die vom Individuum erfassten Informationen zu beschreiben. Außerdem wird die Kultur auch als eine normative Reflexion bewertet, weil man sagen kann, dass die Kultur eine kritische Seite hat, wenn man sie in Betrachtung zieht: Sie kann also als eine Legitimationsinstanz fungieren (Angehern 1994: 7). Die Kultur fungiert nämlich in der Gesellschaft immer noch als Mechanismus, der die Akzeptanz oder Ablehnung von Frauen durch die Gesellschaft bestimmt: Die Existenz des Geschlechts basiert hauptsächlich auf den aufgebauten Beziehungen, in die es involviert ist. Daher ist es nicht falsch, zu sagen, dass es sich um ein variables und kontextuelles Phänomen handelt. In dieser Hinsicht entspricht das Geschlecht den kulturellen und historischen Konvergenzpunkten. Darüber hinaus werden Diskurse, die auf geschlechtsspezifischen Unterschieden basieren, gebildet und von Generation zu Generation weitergegeben und werden Teil der Kultur. Judith Butler definiert Geschlecht als das diskursive und kulturelle Instrument, das die Einflussosphäre der Kultur bildet, während es vor der Diskursivität des Geschlechts neutral ist. So ist das Geschlecht laut Butler performativ und konstituiert die Identität. Tatsächlich ist das Geschlecht aufgrund dieser Eigenschaft ein Akt des Machens, und die Geschlechtsidentität ist nicht in den Geschlechtsausdrücken, sondern performativ in den Ausdrücken und Äußerungen enthalten (Butler 2016: 52-57). Und während geschlechtsspezifische Unterschiede einerseits durch den Diskurs eingebürgert werden, werden in der Gesellschaft jedoch verbale oder nonverbale Regeln aufgestellt (Zengin 2016: 230).

Edmund Husserl hat sich in seiner Philosophie und Phänomenologie mit der Existenz der falschen Urteile beschäftigt und er weist darauf hin, dass das Noema in dem Ursprung der falschen Urteile liegt. Nach der Ansicht von Husserl enthalten also alle Urteile ein Noema (Barz 2002: 10).

Ausgehend von den oben erwähnten Erklärungen kann man sagen, dass in jeder Gesellschaft Noemata vorhanden sind und dass man diese anhand der Körper der Frauen sehen kann. Auffällig ist an diesem Punkt, dass man behaupten kann, dass der Körper von Frauen ein Raum des Noemas sei und man die Züge des Noemas in der Literatur finden könnte, denn man kann sagen, dass Literatur untrennbar mit allen Arten sozialer Praxis verbunden ist. Mit anderen Worten, Literatur ist die Widerspiegelung der Realität. Da Literatur nicht nur ein einfacher Spiegel ist, der die Realität widerspiegelt, hat sie einen Eigenwert, der alle Arten von Ausdruck ermöglicht und eine Grundlage für

Fiktion als allgemeiner Beweis für die Bildung literarischer Gattungen liefern kann. In diesem Artikel kann Sprache in alle Merkmale der Sprache einbezogen werden (vgl. Bütow 1979: 17-19).

In dieser Arbeit werden die Noemata im Rahmen der ausgewählten türkischen und deutschen Literatur über die Frauen behandelt. Hierbei wird bei der Untersuchung der ausgewählten Werke die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet.

Das Noema und die Intentionalität anhand der Phänomenologie Husserls

Ost und West waren der Raum der Widersprüche und Widersprüche von früher bis heute, andererseits waren sie der Ort der Kreuzungen und Wechselwirkungen. Mit anderen Worten, es ist in der Dichotomie von Ost und West, obwohl es eine klassische Dualität ist. Diese Dualität ist eine einzigartige Kultur Kultur und das gemeinsame Subjekt in der Kultur, das den Frauen bestimmt, die sich bemühen, Subjekte zu werden.

Die Grenzen des Raumes entsprechen auch einer symbolischen Verlängerung. Das Symbol ist mit der Sprache verbunden, d.h. mit dem Diskurs (Solaker 2017: 587). Der Körper, der die Grundlage unserer Erfahrung in der Welt bildet, ist einer der fraglichen Orte, und der Körper ist zu einem Gegenstand geworden, der von der Soziologie bis zur Politik aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten ist. In diesem Zusammenhang ist es möglich, die Existenz der Frau aus der Perspektive des Philosophen Edmund Husserl zu sehen.

In den *Logischen Untersuchungen* widmet sich Husserl einer ganzen Untersuchung auf die Theorie der Bedeutung und Referenz. Er versucht, die psychologischen Einheiten von den idealen oder abstrakten Inhalten der Akte zu unterscheiden, denn was uns die Bedeutung einführt, ist die reflexive Erfassung der noematischen Struktur, in der ein neuer Ausdruck erhalten wird. Dabei ist es klar, dass sich eine Handlung auf das beabsichtigte Objekt durch die Vermittlung der Bedeutung richtet (vgl. Gözetlik 2003: 204-205). Laut Husserl ist das also, was tatsächlich gesehen wird, die Bedeutung des Gesehenen, nicht dessen, was es ist, aber an diesem Punkt beruht es auf dem Bewusstsein, das Husserls Philosophie sieht. Das gerichtete Bewusstsein ist tatsächlich das Bewusstsein von etwas. Daher gibt es eine Tendenz des Bewusstseins. An diesem Punkt ist die Realität, die das Produkt objektiver Phänomene ist, nicht etwas, was spontan gesehen wird, sondern etwas, das gesehen wird. Mit anderen Worten, was tatsächlich gesehen wird, ist die Bedeutung dessen, was wahrgenommen wird (vgl. Husserl 2015: 74 und Zahavi 2014: 17). Was aber wirkt sich auf die Bedeutung und den Prozess des Verstehens aus?

Nachdem das Bild erstellt wurde, beginnt der Bedeutungsprozess. Dann besteht das Symbol aus der Sprache. Während sich Frauen in der Gesellschaft als sozialisiertes Körperbild befinden, manifestiert sich der Sinn von ihr dementsprechend in dieser Gesellschaft. Was sind aber diese Bedeutungen? Ein Körper, der an einen Mann gebunden ist? Wenn in diesem Zusammenhang der Körper einer Frau als Ort angenommen wird, dann ist es möglich, die Werte der Gesellschaft über Edmund Husserls, der zwischen 1859 und 1938 gelebt hat, zu lesen, sehen und fühlen. Edmund Husserl gilt als Gründer und Vertreter der heutigen Phänomenologie und öffnet uns mit

dem Begriff Intentionalität die Türen einer verständlicheren Welt. Nach Husserls Philosophie und seiner Beschreibung der Intentionalität:

Alles, worüber ich auf sinnvolle Weise sprechen kann, muss mir gegeben werden. Was ich durch die Prozesse des Bewusstseins, der Wahrnehmung, des Wunsches, des Mögens, des Glaubens mit sich selbst verbinden kann, sollte mir auf eine Art und Weise gegeben werden... Mit anderen Worten, es gibt etwas, worauf jeder Akt gerichtet ist und verbindet. (Husserl 2015: XIV-XV)

Noema ist einer der wichtigsten Begriffe in der Phänomenologie von Husserl und steht in Verbindung mit Noesis. Es ist möglich, Noemata als Inhalt des Objekts oder Gedankens zu definieren, auf das der Gedanke gerichtet ist. Noesis bezieht sich auf die Aktivität des Denkens und die gerichtete Aktivität des Denkens (vgl. Güçlü u.a.: 1044-1045). In diesem Zusammenhang kann man sagen, dass einer der Faktoren, die zur kulturellen Artikulation beitragen, die Noemata der Kultur sind. Man kann also sagen, dass Noemata die Entstehung, den Austausch und die Transformation von kulturellem Gedächtnis verursachen. Das türkische Sprichwort „Das Paradies liegt unter den Füßen der Mütter (*Cennet annelerin ayağı altındadır*)“ glorifiziert die Mutter. In den Sprichwörtern „wenn die Hündin nicht mit dem Schwanz wedelt, dann nähert sich ihr der Rüde nicht (*Dişi köpek kuyruk sallamazsa, erkek köpek yanaşmaz*)“ und „Wenn der Ehemann seine Frau schlägt, blühen Blumen an der geschlagenen Stelle (*Kocanın vurduğu yerde gül biter*)“ und „Züchtige die Frau und schwängere sie“ (*Kadının sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin*)“ wurde die Frau in der Position der Ehefrau negativ bewertet und trotz der Unendlichkeit und Zweideutigkeit der Moral wurde dieselbe Frau in ihrer Mutterschaft verherrlicht. All diese Diskurse und Situationen können als Noemata bewertet werden. Mit anderen Worten, die Frau hatte eine Bedeutung für die Gesellschaft, in der sie involviert war, und heutzutage manifestiert sich der Raum des Noemas im Körper der Frau.

An dieser Stelle kann man die Existenz von Noemata in der Kultur und ihre Wirksamkeit zum Zeitpunkt ihrer Umsetzung in der Literatur erkennen, die die Merkmale der Periode widerspiegelt. Die Hermeneutik ist auch in die Phänomenologie involviert, weil sie zusammen mit dem Erscheinungsbild interpretiert wurde und die Methode der hermeneutischen Untersuchung bildet.

In diesem Zusammenhang wurden hier die Werke *Kadının Adı Yok* von Duygu Asena aus dem Jahr 1987 und Brigitte Schwaigers *Wie kommt das Salz ins Meer?* aus dem Jahr 1977 unter besonderer Berücksichtigung des Themas Intentionalität und Noema untersucht. Es hat sich festgestellt, dass der Körper der Frau ein Ort der Noemata ist.

Duygu Asena, geboren 1946 war eine türkische Journalistin und Schriftstellerin, die für die ausgewählte Thematik in ihren Werken und Berichten als Feministin bekannt war. Sie wurde in Istanbul geboren und war die Enkelin von Ali Şevket Öndersev, dem Adjutanten Atatürks. Nach ihrem Abitur am Kadıköy Özel Kız Koleji studierte sie an der Istanbul Universität Pädagogik. Ihre Karriere begann sie an der Kinderklinik Haseki und im Kinderhaus der Universität Istanbul. Ihr erster Artikel in der Zeitung erschien 1972 im Anhang Kelebek der Zeitung *Hürriyet*. Ab dem arbeitete sie als Journalistin für verschiedene Zeitschriften und Zeitungen. Außerdem bereitete sie die Sendung „*Ondan Sonra*“ (Danach) für den Sender TRT-2 von 1992 bis 1997. Neben ihrer Karriere als

Journalistin hat sie sich mit ihrem Roman „*Kadının Adı Yok*“ [Die Frau hat keinen Namen] einen Namen gemacht, das 1988 verboten wurde, da es angeblich als obszön gesehen wurde. Nach einem langjährigen Prozess gewann sie den Rechtsstreit und das Buch konnte wieder veröffentlicht werden. Im selben Jahr wurde es von dem Regisseur Atif Yılmaz verfilmt. Duygu Asena starb in İstanbul am 30. Juli 2006 an einem Hirntumor (vgl. Güler 2006). Mit ihrer schriftlichen und sozialen Identität hat Asena eine aktive Rolle bei der Popularisierung des Feminismus in den 1980er Jahren gespielt (vgl. Kırca 2000: 148).

Bei *Kadının Adı Yok* kann man sehen, dass die Protagonistin in der Grundschule der kleine Wolf sein möchte, in der Mittelschule Theaterspieler und später Ballerina. Sie gibt all diese Wünsche auf, aus Angst, dass der Vater sie ins Haus einsperren würde. Die Protagonistin, die während ihrer Kindheit andauernd der Genderproblematik ausgesetzt war, möchte dieses Mal die Zulassungsprüfung für die Hochschule belegen, wird jedoch von ihrem Vater, der hier die männliche Herrschaft repräsentiert, gehindert. Die Protagonistin widersetzt sich jedoch dieser Situation, belegt die Prüfung und meistert sie. Somit verinnerlicht sie ein Leben, das fern von dem, das ihre Schwester, ihre Freunde Fügen und Nilay und die Dienstmädchen von Nilays Familie, die unter dem symbolisierten Habitus leben. Letztendlich sieht sie in der Ehe die Flucht von der Gefangenschaft ihres Vaters (Asena 2017: 54-61). All dies zeigt uns die moralische Bedeutung, die der Frau schon von Kind auf beigemessen wurde.

Die Protagonistin, die mit Gürkan, alias Ci-Ci heiratet, wird schwanger und möchte das Kind behalten, muss es jedoch wegen der Weigerung ihres Ehemannes abtreiben. Nach einer Weile merkt sie, dass der Lebensstil ihres Mannes auf Lust basiert, der ihr aber nicht passt und sie beginnt, Dinge zu hinterfragen. Sie beginnt zu arbeiten und ist dabei sehr gut, so dass sie in der neuen Abteilung zur Vorsteherin berufen wird. Sie beginnt jedoch, die Situation und den Platz der Frau in der Gesellschaft aus normativer Sicht zu hinterfragen:

Du wirst heiraten, sofort ein Kind bekommen, ein Heim und eine Familie haben. Eine glückliche Frau wirst du werden. Du wirst so tun, als ob du eine glückliche Frau wärst. Ich dachte, dass ich, sobald ich heirate, ein Kind machen musste, ohne zu wissen, ob wir uns in der Zukunft fremd werden, ob der Mann, den ich kenne und liebe, eines Tages sich von mir trennen wird. Denn so hatte man es uns beigebracht. Die heiligste und einzige Pflicht der Frau ist die Mutterschaft. Nur Frauen, die keine Mütter werden können, arbeiten, um dieses Manko auszugleichen und um sich zu glorifizieren². (Asena 2017: 113)

...Alle Frauen sind programmiert, um zu heiraten. Wenn ein Mann um ihre Hand bittet, dann sterben sie vor Lust. Der Tag, an dem um ihre Hand gebeten wurde, ist der größte. Sie haben ein paar Feiertage wie den Hochzeitstag, den Muttertag. Und der Erschaffer dieser Tage ist der Mann. Ohne sie gibt es keine großen Tage. (Asena 2017: 169-170)

Aus diesen Zitaten geht hervor, dass der Körper der Frau der Raum des Noemas ist, die Rolle und die Lage der Frauen in der Gesellschaft von dem Noema in der Gemeinschaft bestimmt wird. Aber unsere namenlose Protagonistin, verinnerlicht ein Leben außerhalb ihrer Kultur und lässt sich scheiden. Nach ihrer Scheidung setzt die Protagonistin ihre Selbsthinterfragung fort:

² Alle Zitate aus diesem Buch sind von mir ins Deutsche übersetzt. (AAS)

Wo ich hingehen könne? Er versucht mich zu beschützen, weil ich eine Frau bin, als Frau geboren bin, als ob ich eine Arme bin. Mir wird vieles vergeben, vieles toleriert. Oder ich werde beschuldigt, werde nicht toleriert, nicht vergeben. Würde Gürkan all das, was ich erlebt habe, erleben? Er würde weder all das erleben, noch würde das Umfeld sich in seine Angelegenheiten einmischen. (Asena 2017: 120)

Der Frau werden Rechte gegeben, die sie von Geburt ab nicht besitzt. Während der Grund für die Existenz der Frau auf dem Mann beruht, haben Frauen immer die Notwendigkeiten und Männer haben ihre Wünsche. An diesem Punkt ist ein Satz, der in Bourdieus Habitus-Konzept vorhanden ist, ziemlich bemerkenswert. Habitus „ist die Notwendigkeit, Tugend zu werden“ (Bourdieu 2015: 55-56). Der Satz kann so interpretiert werden, solange das Subjekt, die Anforderungen der Gesellschaft erfüllt, als tugendhaft erachtet oder der Tugend beraubt wird, soweit es widerspruchsvoll handelt: Die namenlose Protagonistin verliebt sich später in ihren Kollegen Mehmet. Sie möchte sich von ihrem Mann trennen; der jedoch nennt sie im Moment des Deliriums eine winzige Person, was sie denken lässt.

Ich habe alles, was in meiner Kraft stand, getan, um frei zu sein, aber nicht abgestempelt zu werden. Mehmet aber ist immer frei, hatte nie einen Stempel an der Stirn, war nie schuldig. Weder haben sie ihm gekündigt, beschuldigt, noch haben sich seine Freunde sich von ihm abgewendet. Mehmet war schon immer frei, ich jedoch niemals. Ja, niemals... (Asena 2017: 141)

Anhand des Zitates kann man konstatieren, dass, wenn sich die Frau außerhalb der gesellschaftlichen Normen bewegt, Noemata sich an ihrem Körper abzeichnen. Die Protagonistin reagiert darauf damit, dass sie sich von der männlichen Herrschaft ihres Vaters befreit und eine aussichtslose Ehe eingehen wird, was sie auch tut, als sie sich verliebt. Aber das „so tun, als ob“ führt dazu, wie man es auch im Zitat sehen kann, dass sie abgestempelt, gefeuert und als Missetäterin gesehen wird. An diesem Punkt fragt sie sich:

Wer entscheidet über dies? Wer urteilt über uns? Wer hat ihnen das Recht gegeben über uns zu urteilen, uns zu beschuldigen, zu erdrücken, auszubeuten, zu feuern und abzustempeln? (Asena 2017: 133)

Man kann sagen, dass der Entscheidungsträger ein kultureller Mechanismus ist. Man kann jedoch auch sagen, dass der Ersteller all dieser Dinge der Begriff Noema ist. Sie sind eigentlich Urteile, die, ohne in Klammern gesetzt, gefällt werden.

Alle Phänomene und Ereignisse spiegeln den Habitus der türkischen Gesellschaft und die Existenz des Noemas wider, das die männliche Herrschaft innerhalb des Habitus prägt. All dies zeigt uns die moralische Bedeutung, die den Frauen von einem sehr jungen Alter an auferlegt wurde. Die Diskurse im Monolog zeigen auch das Vorhandensein von Noemata.

... Ich glaube an mich. Ich liebe mich. Ich werde leben, noch mehr lernen, kämpfen. Errege ich Anstoß? Dann errege ich Anstoß. Ich werde mich nicht betrügen. Ich werde mich nicht an sie anpassen. Wer hat ihnen diese Regeln beigebracht? Wer hat sich entschieden, uns zu beeinflussen? Wer hat uns verdammt unter deren Herrschaft zu leben... (Asena 2017: 174)

Wenn man Brigitte Schwaigers Werk betrachtet, kann man sehen, dass es gemeinsame Motive zu Asena's *Kadının Adı Yok* gibt, weil vor allem auch in Schwaigers Werk der

Name der Protagonistin nicht genannt wird. Somit kann gesagt werden, dass das Augenmerk auf die Stelle der Frau in der Gesellschaft, die nicht vorhanden ist, gerichtet wird (vgl. Nalcioğlu und Akyıldız 2016: 787).

Brigitte Schwaiger (6. April 1949 - 26. Juli 2010) war eine in Freistadt (Österreich) geborene österreichische Schriftstellerin. Sie war die Tochter eines Arztes, ihre Urgroßmutter war Carola Seligmann, eine Opernsängerin, die im Konzentrationslager Theresienstadt starb. Schwaiger besuchte bis 1967 das Gymnasium in Freistadt und studierte anschließend zwei Semester Psychologie, Germanistik und Romanistik in Wien. 1968 heiratete sie einen spanischen Offizier und zog mit ihm nach Madrid und dann nach Mallorca; vier Jahre später ließ sie sich von ihm scheiden. Anschließend besuchte sie die Pädagogische Akademie in Linz, wo sie nebenberuflich in Kellertheatern spielte und als Produktionsassistentin beim ORF (Österreichischer Rundfunk) arbeitete. Ihr erster Roman *Wie kommt das Salz ins Meer?* (1977) wurde zu einem sensationellen Bestseller, der mehrere hunderttausend Exemplare im deutschsprachigen Raum verkaufte. Die stark autobiographische Ich-Ich-Geschichte erzählt von der Monotonie des Alltagslebens und von erfolglosen Fluchtversuchen. 1988 wurde der Roman in einem deutschen Film von Peter Beauvais mit Nicolin Kunz und Siemen Rühaak aufgeführt. Obwohl ihre späteren Werke nicht den Erfolg ihres ersten Romans erreichten, wurde ein Bericht über ihre Erfahrungen in der Psychiatrie mit großem Beifall aufgenommen. Brigitte Schwaiger wurde Ende Juli 2010 in einem Zweig der Donau in Wien tot aufgefunden. Es war wahrscheinlich Selbstmord. Sie hatte oft über „den kürzeren Weg“ gesprochen, den sie wählen würde (vgl. Münzinger 2009).

Schwaigers Protagonistin ist auch gelangweilt von der traditionellen Ehe und den Auferlegungen, die damit kommen und ist ihrem Mann fremdgegangen, um sich davon zu befreien, hat abgetrieben und ist eine geschiedene Frau. Natürlich gibt uns all dies Hinweise auf das Geschlecht im Habitus. Außerdem zeigen beide Werke die Auffassung, dass die Frau mit dem Mann bestehen kann und weisen Ähnlichkeiten auf, wenn es um die Aufgabe der Frau in der Gesellschaft geht:

Die Frau braucht einen Mann, und es geht uns gut. Er wird auf der Leiter immer höher und höher steigen, ich werde die Leiter festhalten, damit sie nicht umkippt. Wir werden Kinder haben, nur eigene, denn bei Adoption, sagt er, weiß man nicht, was für Erbmaterial da ins Haus kommt. Eine Frau ohne Mann, was ist das schon? Er ist stärker. Dafür kann sie Kinder machen. Und ob wir von Blutkreislauf, Leber und Nieren zu einem sinnvollen Leben befähigt werden, oder ob wir leben müssen im Sinne von Blutkreislauf, Leber und Nieren, das sind Fragen, die man sich nicht zu stellen hat. Wo kämen wir hin, wenn wir alles umdrehen? Grübeln führt zu nichts. Man sollte sich freuen, dass man lebt. (Schwaiger 1984: 39)

„Pass auf dein Kleid auf“ sagt die Großmutter. „Sie passt nie auf, sie ist wie ein Knabe! Keine Frau sitzt so.“ (Schwaiger 1984: 14)

Ein anderer Diskurs:

Mein Vater sagt, dass Rolf ein talentierter und anständiger Junge ist; meine Mutter sagt, dass ich stolz auf Rolf sein kann. Großmutter meint, das Wichtigste ist, dass er der Würde unserer Familie entspricht. (Schwaiger 1984: 18)

Wie man auch dem Zitat entnehmen kann, ist die Frau ein Helfer des Mannes und mehr ein Objekt als ein Subjekt. An diesem Punkt müssen solche negativen Urteile und Voraussetzungen aufgehoben werden. Dies ist eigentlich eine Beschreibung von Epoche in Bezug auf Husserl. Epoche bedeutet, das Urteil in der Wahrnehmung der Realität auszusetzen, und ist in Wirklichkeit eine „Klammermethode“. Ihr Ziel ist es, die Negation und Haltung des Denkens oder Objekts zu verhindern, indem die Annahmen und Klammern in Klammern gesetzt werden (Topakkaya 2007: 124).

Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die durch den Raum übertragenen Bedeutungen als Manifestationen des Lebens aus der Vergangenheit stammen. Der Körper, die Welt der Erfahrung, ist einer der Orte, an denen kulturelle Merkmale aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart gelesen werden können.

Das, was die Frau unbewusst verinnerlicht, führt dazu, dass bei der Frau Veranlagungen entstehen und letztendlich diese sich zur Kultur wandeln und zu einer kulturellen Beständigkeit führen. Jeder von Frauen produzierte und abgeleitete Diskurs bewirkt die Kontinuität und Dauerhaftigkeit dieses Bildes innerhalb kultureller Konstanten und weist auf die Existenz der Noemata in der Gesellschaft hin. In der Zwischenzeit fungiert der Körper der Frau als Ort des Noemas.

Die Diskurse von Frauen in Aktion und Wertewelt sind „sozialisierte Geschichten“ in der Dichotomie zwischen Ost und West. Diese Geschichten offenbaren dem Leser die Tatsache, dass die Frau vom Mann abhängig ist, abhängig von der Moral, während sie andererseits auch die Tür zu einem kritischen Gedanken für die zu betrachtenden Ereignisse und Phänomene öffnet.

In beiden Werken ist die Non-Existenz der Namen der Protagonisten eine gemeinsame Eigenschaft. Es kann gesagt werden, dass die Weglassung der Namen mit der Absicht, die Rolle und Position der Frau in der Gesellschaft aufzuzeigen, vorgenommen wurde. Außerdem wird sichtbar, dass die Frau ein Objekt ist, das auf den Mann angewiesen ist.

Überdies wird deutlich, dass Frauenfiguren vorhanden sind, die die Auferlegung der Ehe satt haben und sich außerhalb der gesellschaftlichen Normen verhalten. Und diese weiblichen Figuren zeigen die bestehenden Noemata von Frauen in der Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

Asena, Duygu (2017): *Kadının Adı Yok* [Die Frau hat keinen Namen], İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Bourdieu, Pierre (2015): *Erişim Tahakkümü*, (Çev. Bediz Yılmaz), İstanbul: Bağlam Yayınları.

Butler, Judith (2016): *Cinsiyet Belası – Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi* (çev. B. Ertür), İstanbul: Metis Yayınları.

Bütow, Wilfried (1979): *Methodik Deutschunterricht Literatur*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Gözetlik, Servet (2003): *Husserl's Conception of Intentionality Phenomenological Analysis of Neosis and Noem*, Approval of the Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

- Güçlü, Abdülbaki; Uzun, Erkan; Uzun, Serkan und Yolsal, Hüsrev** (2008): *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Husserl, Edmund** (2015): *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders* (Çev. Harun Tepe), Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Nalcioğlu, Ahmet Uğur und Akyıldız, Cemile** (2016): Brigitte Schwaiger'in "Koyver Gitsin" Adlı Romanına Ruhbiyografik Yaklaşım, in: *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Eylül 2016, 20(3), S. 785-796.
- Schwaiger, Brigitte** (1984): *Denizin Tuzu Nereden Geliyor?* İstanbul: Sungur Yayınları.
- Zahavi, Dan** (2014): Yönelimsellik ve Bilinç (Çev. Çağlar Koç), *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı: 22, S. 167-182.
- Zengin, Bekir** (2016): *Feminist Edebiyat Biliminin Temelleri ve Almanya'daki Yansımaları*, Sivas: Dilek Ofset Matbaacılık.

Internetquellen

- Angehern, Emil** (1994). "Kultur – Begriff und Funktion", Universität Basel Bibliothek, (https://edoc.unibas.ch/31805/1/BAU_1_006235799.pdf, letzter Zugriff am 30.05.2019)
- "Schwaiger, Brigitte" in Munzinger Online/Personen - Internationales Biographisches Archiv (<http://www.munzinger.de/document/00000015609>, letzter Zugriff am 20.04. 2019)
- Barz, Wolfgang** (2002). *Bibliographie zum Thema Intentionalität*. (<http://www.unibielefeld.de/philosophie/personen/barz/BibliographieIntentionalitaet.pdf>, letzter Zugriff am 31. 05. 2019)
- Güler, Emrah** (2006): *The name of the Turkish women* in Turkish Daily News. (<https://web.archive.org/web/20070930165210/http://www.turkishdailynews.com.tr/article.php?enewsid=50633>, letzter Zugriff am 20. April 2019)
- Kırca, Süheyla** (2000): "Kadın Dergileri: Popüler ve Politik Söylemin Buluştuğu Yer", in: *Kurgu Dergisi*, S. 143-155. (<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1435/148507.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, letzter Zugriff am 21.06.2019)
- Nünning, Ansgar.** (2009). Vielfalt der Kulturbegriffe - Dossier Kulturelle Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all>, letzter Zugriff am 20. 03. 2019)
- Solaker, Ayşegül Aycan** (2017): Eril tahakkümün İmgesi Olarak Edebiyatta Kadın, *Journal of Social & Humanities Sciences Research*, Vol: 4 / Issue: 11, S. 582-588 (http://www.jshsr.org/Makaleler/1442166984_12_ID.79_2017_JSHSR_4-4.%20Ayşegül%20Aycan%20Solaker_582-588.pdf) (letzter Zugriff am 27.04.2018)
- 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>) (letzter Zugriff am 27.04.2018)

Anachronistische Redensarten

Anzeichen für Sprachwandel und Indikatoren in der Vorurteilsforschung

Otto Holzapfel , Freiburg i. Br.

Öz

Anakronik Deyimler. Dil Değişimi Belirtileri ve Önyargı Araştırmalarında Göstergeler

Dil değişimi, dilde hemen hemen hiç fark edilmeden yaşanan bir süreçtir. Bu değişim, bünyesinde eskimiş içerikleri barındıran ve günlük hayatta bu yüzden sıklıkla normal okur için açıklanamaz nitelikte olan anakronik deyimlerin kullanımı anında da görülebilir. Eski atasözü araştırmaları yararlı yardımcı materyal sunabilir, fakat açıklama için bazen yoruma da ihtiyaç duyulur. Eski deyimler ekseriyetle (yine eskimiş) ön yargılara dayanırlar, ama çoğunlukla kültür tarihine ilişkin ilginç belgeler niteliği taşırlar.

Örnek olarak Almancada, deyimlere yansıdığı gibi terzinin geleneksel olarak aşağılanması anlaşılır değildir. Benzer birçok deyim de, uzun zamandır artık geçerliliğini yitirmiş “hukuk enkazlarından” kalma kalımlardır. Oryantalizmde (Osmanlı’ya olan ilgi ve hayranlıkla) tamamen pozitif çağrışımlarla, kuşaktan kuşağa aktarılan ön yargılar, Almancada, Türkçe [daha doğrusu Osmanlıca] kavramıyla irtibat kurmaktadır. Buna çok sayıda örnek gösterilebilir; örn. Osmanlı figürü taşıyan tarihi çeşmeler de zaman içinde açıklamaya muhtaç hale gelmekte ve aynı şekilde “anakronik” bir durum sergilemektedir. Buna mukabil, Batı devlet yapılarının modern Türk devleti üzerindeki olumlu etkisini de gözlemekteyiz.

Anahtar Sözcükler: Almancada dil değişimi, (özellikle Terzi ve Türk motifli) deyimler, Atasözü araştırması, oryantalizm, özlüm edebiyatı, olumlu önyargı olarak Türklerin Batı kurumlarına olan tarihi ilişkisi.

Abstract

Der Sprachwandel ist ein lebendiges Geschehen, ein Prozess, den man in der Sprache selbst kaum merkt. Er wird u. a. sichtbar im Gebrauch von anachronistischen Redensarten, die in ihrer Substanz veraltete Inhalte verwenden und in ihrem aktuellen Gebrauch dadurch oft für den Laien unerklärbar sind. Die ältere Sprichwörterforschung stellt nützliche Hilfsmittel, aber zur Erläuterung muss man manchmal Interpretationen suchen. Ältere Redensarten beruhen oft auf (ebenso veralteten) Vorurteilen, sind aber häufig interessante Zeugnisse zur Kulturgeschichte.

Für uns heute völlig unverständlich ist zum Beispiel die traditionelle Verachtung des Schneiders, die sich in Redensarten niederschlägt. Andere Redensarten sind Überreste von „Rechtaltertümern“, die seit langem nicht mehr gelten. Überlieferte Vorurteile, im Orientalismus (Interesse und Begeisterung für die Osmanen u. a.) allerdings durchaus positiv assoziiert, verbinden sich im Deutschen mit dem Begriff des „Türkischen“ [richtig: Osmanischen]. Dazu gibt es viele Beispiele, auch z. B. historische Brunnen mit der Figur des Osmanen, die mit der Zeit erklärungsbedürftig, also ebenfalls „anachronistisch“, geworden ist. Gegenläufig sehen wir viele positive Einflüsse ‚westlicher‘ Staatsstrukturen auf den modernen türkischen Staat.

Schlüsselwörter: Sprachwandel im Deutschen, Redensarten (besonders mit den Stichwörter „Schneider“, „Türke“ u. ä.) und Sprichwörterforschung, Orientalismus, Sehnsuchtsliteratur, historisches Verhältnis der Türken zu ‚westlichen‘ Institutionen als positive Vorurteile

Den Sprachwandel zu verfolgen, ist eine schwierige Aufgabe. Wenn man in der Sprache selbst lebt (als Muttersprachler oder mit längerer Erfahrung in der entsprechenden Sprache: hier Deutsch) macht man automatisch und weitgehend unbewusst die Veränderungen der Alltagssprache mit, in der Regel ohne es zu merken. Es gibt jedoch Entwicklungen, die man als älterer Mensch nicht oder kaum mitmacht (der Autor ist 1941 geboren); Sprache ist also auch Modesprache einer bestimmten Generation. Sprache ist nur in ihrer breiten Grundsubstanz generationenübergreifend.

Es gibt daneben (und damit verbunden) dialektale Unterschiede, Soziolekte (Sondersprachen bestimmter sozialer Gruppen), die modisch bedingte Sprache bestimmter Altersgruppen und so weiter. – Vor reichlich über fünfzehn Jahren fiel mir zum Beispiel auf, dass jüngere Leute häufig „*kein Thema*“ sagten, um ihre *Zustimmung* auszudrücken (etwa: Das ist kein Thema, darüber brauchen wir nicht zu diskutieren; ich bin der gleichen Meinung, ohne dass wir viel darüber reden müssen). Die *Internet-Seite wie-sagt-man-noch.de* erklärt den Begriff richtig mit: „gern, keine Frage, natürlich, ohne Probleme, selbstredend, selbstverständlich“. Der *redensarten-index.de* führt etliche Belege an, die aber leider alle ohne Datierung sind. Dazu heißt es: „seit den 1970er Jahren gebräuchlich“, und das wäre erheblich früher als in meiner subjektiven Wahrnehmung. Bei *duden.de* finde ich keine brauchbaren Hinweise.

Bis heute kann ich mich nicht mit diesem Ausdruck anfreunden und verwende ihn nicht.¹ Ältere Sprecher neigen eher dazu, konservativ an ihrer gewohnten Umgangssprache festzuhalten. – Aus dem Ausdruck selbst wird seine Bedeutung nicht unbedingt verständlich. An sich könnte es auch das Gegenteil bedeuten: Ich *will* darüber nicht diskutieren; ich bin *dagegen*. Man könnte als mögliche Parallele etwa das Englische „no comment“ (kein Kommentar) anführen, das eben diese negative Bedeutung hat. Sprache ist wortwörtlich manchmal unverständlich und unlogisch; solche Begriffe erklären sich aus dem Kontext, den man kennen (oder erlernen) muss. – Dass es wirklich auf den *Kontext* ankommt, auf das angewöhnte oder erlernte Verständnis für die korrekte Bedeutung einer solchen Redensart, kann man belegen, wenn wir uns andere Beispiele mit entgegengesetzter Bedeutung ansehen. So findet sich bei Röhrich (1973), dem Standardwerk der Forschung über sprichwörtliche Redensarten, das Stichwort „Idee“ (S. 462) mit dem Hinweis zu „*Keine Idee!*“ und der Erläuterung: „starke Ablehnung wie *kein* [Verweis] *Gedanke*“ [Röhrich 1973, S. 310 f.].“ Also hier *nicht* wie oben: Ich habe dazu keine (eigene) Idee (und bin also einverstanden), sondern: Ich *will keine* Idee dazu haben, ich lehne es ab / ich *will* mir *keine* Gedanken machen, ich lehne es ab darüber zu diskutieren. Zugegebenermaßen liegen die genannten Ausdrücke auf einer Sprachebene, die Missverständnisse nicht ausschließt. Man wird also (in der Regel) die Redensarten „keine Idee“ und „kein Gedanke“ nicht isoliert verwenden, sondern durch einen erklärenden Zusatz ergänzen. „Kein Thema“ ist aktuell ein Modewort und im häufigen Gebrauch verständlich; das trifft auf „keine Idee“ und „kein Gedanke“ nicht zu.

¹ Übrigens besteht bei dem ähnlichen Ausdruck „*keine Frage*“ die gleiche grundsätzliche Doppelbedeutung, das heißt man könnte die als Zustimmung gemeinte Äußerung auch als Ablehnung deuten („bitte keine Fragen stellen“ / „es werden keine Fragen zugelassen“ etwa bei dem Auftritt eines Politikers, der sich unangenehmen Fragen nicht stellen will). Auch hier ist die korrekte Bedeutung nur aus dem geläufigen Kontext zu erschließen.

Als neueres Beispiel kann etwa der Ausdruck „*genau*“ gelten, der jetzt häufig als Zwischenbemerkung, als Pausenfüller, als abschließende Bekräftigung verwendet wird, bevor man weiter spricht. Von der Funktion her entspricht dieses „*genau*“ in etwa dem „*äh*“ früherer Generationen, dem Pausengestammel, das vom Wortinhalt her keine Bedeutung hat. *Wikipedia.de* spricht von einem Verzögerungslaut und nennt das „*äh*“ auch einen Verlegenheitslaut. Das würde sich teilweise mit dem modernen „*genau*“ überschneiden. Zumindest ist das eine der Erklärungsmöglichkeiten, welche die Duden-Redaktion vorschlägt², die sich neben der Sprachnorm auch um die Beschreibung des Sprachwandels kümmert. Über „*äh*“ (und ähnliche Laute) konnte man sich lustig machen und Vorurteile wirken lassen (zum Beispiel mein dänischer Großonkel sagte immer wieder ‚pausenfüllend‘ und absolut sinnlos ‚*nöf, nöf*‘ und war doch ein gebildeter Hochschullehrer). „*Genau*“ wirkt dagegen sehr intellektuell.

Das gilt meines Erachtens auch für den heute modernen Ausdruck „*definitiv*“, mit dem man Zustimmung signalisiert. Auch hier muss man die Bedeutung ‚lernen‘, denn an sich besagt der Begriff nur „endgültig“ und könnte somit sowohl „ja“ als auch „nein“ bedeuten. Sprache ist ein ‚lebendiger Organismus‘ und hält sich nicht an ‚tote Regeln‘ von Grammatik und Duden-Wörterbuch. Das letztere wird ja von Zeit zu Zeit und immer wieder nach dem aktuellen Sprachgebrauch korrigiert und ergänzt.³ Manches wird wohl auch als ‚veraltet‘ und ‚überholt‘ gestrichen. Aber die deutsche Sprache bleibt von einem ‚Bodensatz‘ an Redensarten durchzogen, welche oft einer kulturgeschichtlichen und sprachhistorischen Erläuterung bedürfen. ‚Bodensatz‘: Das ist wie eine Grundströmung, die vorhanden ist und auf der wir sprachlich aufbauen, die uns aber oft nur unbewusst in ihrer Bedeutung geläufig ist und eigentlich eine nähere Erklärung braucht. Wenn Sprache sich wandelt, verschwinden bestimmte Begriffe und Redensarten sozusagen in den Untergrund, werden entweder vom Sprachwandel völlig verdrängt oder ‚am Rande‘ mitgeschleppt, ohne dass man sich der genauen Bedeutung bewusst ist. An diesem Phänomen lässt sich der *Sprachwandel* gut exemplifizieren. Solche Redensarten sind nicht mehr synchron (ihrer Zeit entsprechend) in unserer Sprache, sondern anachronistisch, das heißt sozusagen aus der geltenden Sprache bedeutungsmäßig herausgefallen, aber in der gelegentlichen Verwendung noch vorhanden. Charakteristisch ist, dass solche Ausdrücke zwar noch verwendet werden, man sich auch der ungefähren Bedeutung bewusst ist, aber kaum jemand kann genauer erklären, warum wir diese Redensart noch verwenden, schon gar nicht, woher sie kommt.

Beispiel: Wenn es an die Tür klopft, sagt man in einer geläufigen Redensart „*Herein, wenn es kein Schneider ist!*“ ‚Man sagt‘: Ich habe keine Daten und keine Kenntnis darüber, wie weit jüngeren Generationen heute diese Redensart wirklich geläufig ist und auch verwendet wird; sie gehört vielleicht schon zum Sprachbestand meiner älteren Generation der heute über 70-Jährigen. Eine erste *Internet-Recherche*

² Das ist meine vage Erinnerung; eine Quelle kann ich dafür nicht mehr finden. – Bei allen Informationsquellen, vor allem bei denen aus dem *Internet*, setze ich hier auf Hinweise, die auch in der Türkei (zumindest zum Teil) einsehbar sind. Entlegene Spezialliteratur anzuführen (die ich im Zweifel selbst nicht kenne), halte ich hier für unpassend.

³ Das unterscheidet uns vom Französischen, wo eine von der Regierung eingesetzte Kommission der wissenschaftlichen Akademie vorschreibt, was ‚korrektes Französisch‘ ist. Vor allem kämpft diese Akademie (weitgehend erfolglos) gegen Fremdwörter aus dem Englischen. Das wird im Deutschen zwar auch von vielen kritisiert, aber grundsätzlich akzeptiert.

zeigt mir, dass zum Beispiel *wissen.de* („Wissen für Kids“, also für Jugendliche) diese Redewendung „älteren Menschen“ zuschreibt. Verwiesen wird auf den „Schnitter“, den Erntearbeiter mit der Sense, und das wäre demnach ein Bild für den Tod (der „Sensenmann“, so wurde er oft bildlich dargestellt), den man also lieber nicht anklopfen lässt. Diese Herleitung ist für mich zu eng und zu einseitig. Eine Internet-Seite *redensarten-index.de* hat mehrere Erklärungsmöglichkeiten, die (neben Schnitter = Tod) mir zu abwegig erscheinen. Immerhin steht dort: „heute kaum noch gebraucht“. Ein Hinweis bezieht sich auf die angeblich früher ausbleibende Bezahlung für den Schneider, der also, wenn er anklopft, sein Geld einfordern will. Eine Internet-Seite „yahoo! clever“ (*yahoo.com*) argumentiert ebenso. Internet-Eintragungen werden nicht dadurch besser, dass einer vom anderen abschreibt. Ich beschränke mich auf eine viel näher liegende Erklärung.

Zur ersten Orientierung dient mir das sehr erfolgreiche und nützliche *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten* von Lutz Röhrich und Gertraud Meinel (Röhrich 1973).⁴ Das Stichwort „Schneider“ ist relativ umfangreich (S. 873-876) und mit guten Abbildungen versehen. Die sprichwörtlichen Verwendungen spiegeln den hohen Anteil, den der Begriff „Schneider“ als Beruf und als Objekt zahlreicher Vorurteile in der deutschen Sprache hat bzw. hatte. „Frieren wie ein Schneider“ (weil Schneider auch als „Stubenhocker“ traditionell arm und unterernährt waren); „essen wie ein Schneider“ (wenig essen); Schneider arbeiten auch an den Feiertagen (um den Auftrag für den Kunden fertig zu stellen); den „Schneider im Haus“ haben (unter drohender Armut leiden); weil der Schneider angeblich mit dem Stoff betrog, kommt er selten in den Himmel: Wenn also ein Gespräch stockt, stecken bleibt, dann sagt man in die Pause hinein: „Nun kommt ein Schneider in den Himmel“ (was offenbar selten war). Man verspottet den Schneider, dass er auf einem Ziegenbock reite (so bereits um 1400 datierbar); man flucht „Hol dich der Schneider!“; man ist „aus dem Schneider“ (über 30 Jahre alt (aus einem parallelen Ausdruck im Kartenspiel: mehr als 30 Punkte haben); „Schneider sein“ (bei der Jagd ohne Beute bleiben) und so weiter.

Alle diese Ausdrücke spielen mit der Vorstellung von einem Schneider, die heute völlig anachronistisch anmutet. Selbst wenn jemand heute manche dieser Redensarten verwendet, wird er kaum eine einzige korrekt in ihrer Bedeutung erklären können. Das in diesen traditionellen Redensarten dargestellte Bild vom Schneider hat in der heutigen Welt keinerlei Entsprechung; es ist ein Spiegelbild der unglaublich breiten Vorurteilsbildung, die in Verbindung mit diesem Beruf aufgebauscht wurde. Geblieben ist davon nur der sprachliche Bodensatz. – Gehen wir kurz auf Röhrichs Erläuterung zu „herein, wenn’s kein Schneider ist“ ein (S. 874). Röhrich referiert nur die eine Möglichkeit, dass der Schneider das geschuldete Geld eintreiben will. Und er hält das für eine Parodie zu „herein, wenn’s ein Schneider ist“. Das wird damit erläutert, dass die Schneiderzunft als streng geschlossene Gesellschaft tagte und niemand hereinließ, der fremd bzw. ‚kein Schneider‘ war. Auch das ist eine Vorgehensweise, die uns heute anachronistisch anmutet. Die Variante Schneider = Schnitter = Tod hat Röhrich (in dieser Auflage) nicht, und nur sein „Hol dich der Schneider!“ könnte in diese Richtung deuten. Es ‚holt‘ einen allerdings der Teufel, und der ist nicht unbedingt mit dem Tod gleichzusetzen (auch einen Verstorbenen, der in den Himmel kommt, hat der Tod

⁴ Ich benütze hier diese Ausgabe von 1973; vgl. Literaturverzeichnis. Auch wenn die Seitenzählung in anderen, später erweiterten Ausgaben anders ist, bleibt die Stichwortbezeichnung gleich.

geholt). Ein Stichwort „Schnitter“ hat Röhrich (in dieser Auflage) nicht.

Die Verachtung des Schneiders lebt weiter, wenn auch nur ‚versteckt‘ in der Sprache und als solche Abwertung kaum mehr erkennbar (weil der Bezug zur Realität verschwunden ist). So singen und spielen Kinder im Kindergarten (in Salzburg 1980 und in Oberbayern 2018) nach einer Liedsammlung von 1865 wie folgt (in bairisch-österreichischer Mundart, hier ‚hochdeutsch‘): „Bin ich auf der Wiese gesessen, hat die Schnecke einen Schneider gefressen, schnapp! hat er ihn gehabt“ (die Schnecke ist sprichwörtlich langsam und der Schneider offenbar zu klein und zu schwach, um sich zu wehren).⁵ Für Kinder ist das ein vergnügliches Spiel, in dem es darum geht, mit der Hand ‚gefangen‘ zu werden. Dass eine ‚Schnecke‘ mitspielt, erhöht für Kinder sicherlich auch den Reiz; der ‚Schneider‘ spielt keine (heute erkennbare) Rolle.

Bin i auf der Wies'n g'sessn – ein Kreisspiel

Bin i auf der Wies'n g'sessn, hat da Schneck an Schnei-der
g'fres-sn. Schnapps! hat er'n g'habt!

40.
Bin i auf da Wies'n g'fess'n,
Hät da Schnegg an Schneida g'fress'n;
Schnäpps, hät ear'n g'häbt.

Das Sprüchlein "Bin i auf der Wies'n g'sessn ..." findet sich in der Sammlung von Maria Vinzenz Süß unter der Rubrik "Wiegen- und Klein-Kinder-Lieder und Sprüche" (Salzburgische Volks-Lieder mit ihren Singweisen, Salzburg 1865, Nr. 40, S. 10).

Die verwendete Melodie ist sehr volkläufig und das Lied in Kindergartenkreisen als Spiel bekannt. Mit anderer Melodie und einer weiteren Strophe hat es Landa Ruprecht in das Liederheft "Alpenländische Lieder und Jodler für Kinder und Mütter und alle, die gern mit Kindern singen" (Salzburg, 1980, S. 17) aufgenommen.

Spielbeschreibung: Die Kinder sitzen im Stuhlkreis, die Hände auf die Oberschenkel gelegt. Ein Kind geht im Kreis herum und singt. Bei "Schnapps!" versucht es die Hände eines sitzenden Kindes zu fassen, während dieses schnell die Hände zurückzieht. Gelingt es, ein Kind bei den Händen zu erwischen, so geht nun dieses im Kreis herum und ist der Fänger. EB

Informationen aus dem Volksmusikarchiv Nr.2/18 [2018], S.22 oben (E.B. = Eva Bruckner)

Neben solchen Redensarten, hinter denen sich interessante kulturhistorische Fakten verstecken, die uns heute zumeist nicht mehr geläufig sind, gibt es ‚einfache‘ Redensarten, zu denen die nähere Erklärung verloren gegangen ist. Auch sie sind anachronistisch wie zum Beispiel der Ausdruck „etwas **auf die lange Bank schieben**“. Um welches Möbelstück handelt es sich hier? Das wird heute kaum jemand erläutern können. Röhrich (1973, S. 94 f.) liefert die einfache und nahe liegende Erklärung: In die mittelalterliche (aus germanischer Tradition stammende) Rechtspraxis (sogenannte „Rechtaltertümer“), die weitgehend noch auf Mündlichkeit beruhte, wurde mit der Einführung des ‚römischen‘ Rechts das Kanzleiwesen erweitert, (schriftliche) Akten wurden angelegt und im Archiv aufgehoben. 1481 heißt es, dass ein Gerichtsverfahren verzögert wird, indem die entsprechenden Papiere „in den langen Truhen“ verschwinden. 1499 wird beklagt, dass ähnlich ein Verfahren „auf die lange Bahn“ gesetzt würde. 1525 ermahnt ein Verfasser einer Schrift über „Leibeigenschaft und

⁵ Informationen aus dem Volksmusikarchiv [des Bezirks Oberbayern, Bruckmühl; hrsg. von Ernst Schusser] Nr.2/18 [2018], S. 22 (nach L. Ruprecht: *Alpenländische Lieder [...] für Kinder [...]*, Salzburg 1980, S. 17; Spielbeschreibung; Vorlage mit Melodie nach: M. V. Süß, *Salzburgische Volks-Lieder [...]*, Salzburg 1865, Nr. 40).

Knechtschaft“, man solle die Gerichtsverfahren armer Leute zu deren Nachteil „nicht Jahr und Tag *in den langen Truhen* liegen lassen“ (Röhrich 1973, S. 1093, kurzer Artikel „Truhe“). ‚Truhe‘ und ‚Bank‘ haben die gleiche Bedeutung: das Möbelstück, in dem die Akten aufbewahrt wurden. Die Banktruhe ist der Vorläufer des aufrecht stehenden Schrankes. Spätestens seit dem 18. Jahrhundert gibt es die Sache ‚Banktruhe‘ für Akten nicht mehr, sondern den Aktenschrank. Aber der sprachliche Ausdruck ist geblieben und bleibt in der Bedeutung verständlich, obwohl es die dazu gehörende Sache nicht mehr gibt. Zumindest werden in Truhenbänken keine Gerichtsakten mehr aufbewahrt.



Moderne, antik erscheinende Truhenbank (Internet-Angebot 2018 bei baur.de/p/moebel-truhenbank)

Die Dokumentation und Erläuterung von Sprichwörtern und Redensarten war eine wichtige Teildisziplin kulturhistorischer und volkskundlicher Forschung; *Sprichwörter-Lexika* gibt es seit der Frühzeit der Sprachwissenschaft.⁶ Zum Beispiel ist der Spott über die Schneider, wie er sich im traditionellen deutschen Volkslied ausdrückt⁷, ein ausführlich dokumentiertes und gut untersuchtes Forschungsfeld älterer Wissenschaft (‚älter‘ bedeutet hier bis etwa in die 1980er Jahre hinein, aber es gibt auch einzelne moderne Vertreter der Sprichwörterforschung).⁸ In der Hierarchie der ständischen

⁶ Die Abgrenzung zwischen Redensart und Sprichwort ist fließend; die Redensart ist kürzer, das Sprichwort hat narrativen, erzählenden Charakter von seiner Herleitung her (etwa ein literarisches Zitat oder die Einbettung in eine kleine Geschichte).

⁷ Röhrich (1973), S. 876, skizziert eine Reihe von Literaturhinweisen zur Verwendung des Begriffs „Schneider“ im Vierzeiler / Schnaderhüpfel, im Volkshumor, in Handwerksschwänken (humoristische Erzählungen), im Spott („Schneidergeiß“, der Reiter auf dem Ziegenbock), in der mittelalterlichen Satire, in der Beurteilung übel beleumdeter Berufe („unehrliche Leute“), in vielen, vielen Volksliedern: lauter Forschungsfelder, die heute nur noch an historischem Material ausgeführt werden können. (Mit aus diesem Grund sind solche Forschungen heute selbst als ‚anachronistisch‘ verfehmt.)

⁸ Neben dem verstorbenen Lutz Röhrich [siehe Literaturverzeichnis] (1922-2006; mein Vorgänger in der Leitung des 1914 gegründeten, selbständigen „Deutschen Volksliedarchivs“, das in dieser Form leider nicht mehr existiert und 2014 Teil des „Zentrums für Populäre Kultur und Musik“ der Universität Freiburg i. Br. wurde) zum Beispiel Wolfgang Mieder (geb. 1944; Professor für deutsche Sprache und Folklore [Folkloristik] bzw. Germanistik und Volkskunde an der University of Vermont [Burlington, Vt., USA] mit u. a. folgenden Veröffentlichungen: *Sprichwort – Wahrheit!? Studien zur Geschichte, Bedeutung und Funktion deutscher Sprichwörter*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1992. ISBN 978-3-631-45266-0. - *Deutsche Sprichwörter und Redensarten*. Stuttgart: Reclam, 1979 [und Auflagen 1980, 1983, 1987]. ISBN 978-3-15-009550-8. – „Er ist Verfasser von mehr als hundert Büchern zum Thema Sprichwort.“ (Wikipedia.de)

Ordnung, die bis etwa in den Ersten Weltkrieg (1914-1918) hinein noch starke Gültigkeit hatte, stand der oben genannte Schneider auf einer der untersten sozialen Stufen. Warum, war (und ist) ein diskutiertes Phänomen, für das es ein ganzes Bündel von Erklärungen gibt, worauf wir hier nicht näher eingehen wollen (weitere Hinweise bei: Holzapfel, *Liedverzeichnis* [2006 und Update 2018], Lexikon-Stichwort „Schneider“⁹).

Ist der Begriff „Herein, wenn’s kein Schneider ist“ heute noch zeitgemäße Sprache? Sicherlich nicht. – ‚Schneider‘ heute, das bedeutet unter anderem ein in der deutschen Gegenwart weitgehend vergessenes und verschwundenes Handwerk. Seine Stelle haben Handelsketten und Großkaufhäuser mit fertiger Bekleidung übernommen (die etwa in China produziert wird), und sollte man heute in Deutschland wirklich mal einen ‚Schneider‘ finden (und zwar nicht einen der vornehmen und unbezahlbaren Modeschöpfer), dann ist es fast mit Sicherheit eine „Änderungsschneiderei“ mit Inhabern und Schneidern / Schneiderinnen mit (wie wir sagen) „Migrationshintergrund“ (und dafür sind wir sehr dankbar). Häufig sind es Mitbürger türkischer Herkunft, die hier eine Nische gefunden haben, weil der traditionelle deutsche Schneiderberuf praktisch ausgestorben ist. Der Schneiderspott ist real verschwunden, sprachlich lebt er anachronistisch weiter. Warum? Wohl nur, weil wir diese Redensart lustig finden. Unsere Großeltern konnten darüber noch lachen (und wussten in der Regel auch, warum); wir dürften darüber eigentlich nicht mehr lachen. Aber ‚gedankenlos‘ lebt der Begriff in der Sprache weiter.

Nun, die Schneider als Standesorganisation werden sich gegen die diskriminierende Verwendung dieser Redensart kaum wehren (und wohl kein Gericht würde eine entsprechende Beleidigungsklage zur Verhandlung annehmen). Die Verwendung der Redensart ist ‚gedankenlos‘, aber nicht ‚strafbar‘. Wenn wir überlegen, mit wie viel Aufwand in den letzten Jahren und Jahrzehnten um sprachliche Gleichberechtigung gekämpft wurde, wenn es um das Gegensatzpaar ‚männlich‘: ‚weiblich‘ geht, um gender-gerechte Bezeichnungen und schließlich um nicht-diskriminierende Begriffe hinsichtlich der sexuellen Zuordnung, so müssen wir uns eingestehen, dass das Beispiel ‚Schneider‘ wohl harmlos ist. – Wählen wir also ganz bewusst ein kontrastreiches Beispiel einer (zugegebenermaßen kaum so oft verwendeten Redensart wie die vom Schneider): „**Hier geht es zu wie in der Judenschule**“. Sofort muss klar werden, dass es sich hier nicht um eine harmlose Redensart handelt. Angesichts der Verbrechen, die Deutsche von 1933 bis 1945 an den deutschen und europäischen Mitbürgern jüdischen Glaubens oder jüdischer Herkunft verübt haben, gefriert einem das Lachen im Gesicht. Diese Redensart ist nicht ‚lustig‘ und alles andere als harmlos. Aber kaum einer wird sich im Klaren darüber sein, wie es zu dieser Redensart kommen konnte und in welchem Kontext sie zu verstehen ist.

Wieder hilft als erster Schritt ein Blick in das Internet weiter. Da gibt es eine Diskussionsseite, die in der Fragestellung festhält: „früher hörte man hin und wieder die Redewendung“ (*uni-protokolle.de*). Die Diskussion selbst von 2008 ist nicht lesenswert. Dann wieder der *redensarten-index.de*, der allerdings nur angibt, dass „seit dem Massenmord an Juden“ diese Redewendung „nicht mehr gebräuchlich ist“. Es fehlt eine

⁹ mit weiterführenden Literaturhinweisen, vor allem: Hasse, Monika (1973) , in: *Handbuch des Volksliedes*, R. W. Brednich u. a. (Hrsg.), Band 1, München 1973, „Das Schneiderlied“, S. 801-831.

Erklärung, welche in sehr kurzer Form der Eintrag unter *universal_lexikon.deacademic.com* liefert: „Die Redewendung geht darauf zurück, dass bei orthodoxen Juden die Synagoge auch »Schule« genannt wurde. Das Stimmengewirr beim Gebet, das von leisem Gemurmel oft zum lautem [-n] Anruf Gottes anschwellt und dem Außenstehenden wegen der hebräischen Sprache unverständlich war [, bildet den Ausgangspunkt für die Entstehung der Redewendung].“ Diese Erklärung mag hier genügen; wer Weiteres wissen möchte, sei auf meinen Artikel in *Diyalog* 2014/2: 61-69 verwiesen, wo ich ausführlich auf diese Redensart eingehe. Nichtwissen, Unverständnis dem fremden Verhalten gegenüber, in gewisser Weise einfach ‚Dummheit‘ stehen Pate bei dem Entstehen einer solchen Redewendung. Sie verschwindet zu Recht wieder aus unserem Sprachgebrauch.

Röhrich (1973, S. 469 „Judenschule“) erklärt „Es geht zu (oder: hier herrscht ein Lärm) wie in einer Judenschule“ mit: Es herrscht ein lautes Durcheinander... Gewirr der Stimmen beim Gebet... unverständlich... leises Gemurmel... [manchmal] lauter Ausruf. Der Begriff ist belegt seit dem 18. Jahrhundert (literarischer Nachweis bei Bürger 1778). Auf die Problematik, diese Redensart in unserer Gegenwart zu verwenden, geht Röhrich (in dieser Auflage) leider nicht ein. Aber sprichwörtliche Redensarten können nicht allein historisch betrachtet werden. Auch ihre ‚Daseinsberechtigung‘ in unserer aktuellen Sprache muss diskutiert werden.

Andere Redensarten leben ‚fröhlich‘ weiter, obwohl die politische und gesellschaftliche Wirklichkeit eine andere geworden ist. Wir haben also heute kein schlechtes Gewissen, wenn wir bei einem Abschied noch zusammensitzen und, falls es dabei etwas zu essen gibt, von einer „*Henkersmahlzeit*“ für den zu Verabschiedenden reden, obwohl es (bei uns) längst keine Todesstrafe und keinen Henker mehr gibt. Gerade diese Redensart haben die Volkskundler und Ethnologen ausführlich untersucht, und der Brauch fand sich bei vielen Völkern (vgl. Röhrich 1973, S. 411 f.). Dass der zum Tode Verurteilte noch einmal ein gutes Essen bekam, ist bei uns seit dem 15. Jahrhundert belegt, und man sagt es im Scherz weiterhin. Da hinter dem Brauch offenbar u. a. der Wille zur Versöhnung stand, macht die Redensart trotz ihres martialischen Charakters sympathisch, aber anachronistisch ist sie auch. Der *Henker* (Röhrich 1973, S. 411) wird häufig als Ersatzwort für die mit Tabus belegte Nennung des Teufels genommen [dieses frühere Tabu kennt heute niemand mehr¹⁰]: „Hol dich der Henker!“ (gleichbedeutend und mindestens heute so häufig: „zum Teufel!“). Und die Gleichzeitigkeit von Sonne und Regen (vielleicht noch mit einem schönen Regenbogen) wurde in vielen Kulturen weltweit als etwas Besonderes betrachtet, zumeist merkwürdigerweise mit negativen Assoziationen. Warum allerdings (so bei Röhrich 1973, S. 411 zu „Henker“) dieses „es regnet und gleichzeitig scheint die Sonne“ mit der (wahrscheinlich seltenen) Redensart beschrieben wird, „der Henker schlägt seine Großmutter“, vermag Röhrich nicht zu erklären. Ist es die Absurdität des Geschehens, die als Parallele zum Widerspruch von Sonne *und* Regen gesehen wird?

Bei Röhrich (1973) verstecken sich die weltweit verbreiteten, höchst unterschiedlichen und interessanten Bezeichnungen für diesen „*Sonnenregen*“

¹⁰ ‚Tabu‘ bedeutet, dass man sich (früher) gescheut hat, dieses Wort zu benutzen und dafür ein Ersatzwort wählte. Das gilt / galt besonders beim Fluchen, das eigentlich als Sünde galt, verboten war.

merkwürdigerweise unter dem Stichwort „Kirmes“ (Röhrich 1973, S. 510-512¹¹; mit Verweis auf eine berühmte finnische Veröffentlichung von 1957, „Regen bei Sonnenschein“¹²). Ich glaube nicht, dass man heute noch all diese Bezeichnungen kennt (insofern sind sie auch ‚anachronistisch‘); auf jeden Fall wird kaum jemand **ihre** Sinn erklären können (Röhrich auch nicht): der Teufel bäckt Pfannkuchen, die Heiden (!) haben Hochzeit, der Teufel schlägt seine Großmutter, die Hexen tanzen, ein Leutnant zahlt seine Schulden [was offenbar recht selten passierte], ein Schneider (!) kommt in den Himmel und so weiter. Zu diesen Beispielen (hier nur eine Auswahl) kommen Bezeichnungen, die uns sehr fremd vorkommen: eine Wölfin gebärt Junge (in der Türkei), ein Schakalregen (Türkei). Auch das wird als „Widerspruchssymbolik“ gedeutet; am altertümlichsten soll die Vorstellung von der Fuchshochzeit sein, die offenbar ursprünglich aus Indien kommt. Abgesehen von den spekulativen Erklärungsversuchen an sich beschäftigen sich diese alle nur mit der historischen Perspektive. Die Redensartenforschung müsste hier auch die Gegenwart einbeziehen und etwa in der Feldforschung erfragen, was aktuell davon geläufig und wie die Erklärung dazu heute ist (falls es überhaupt Erklärungen dazu gibt). Hier bleiben viele Fragen offen, versuchte Erklärungen im Ungewissen.

Übrigens, wenn wir jemand im Ungewissen lassen, „spannen“ wir ihn „auf die **Folter**“ (vgl. Röhrich 1973, S. 285 f. „Folter“): Das ist erfreulicherweise auch eine anachronistische Redensart. Die „**Galgenfrist**“ ist „der letzte Aufschub vor einem unentrinnbaren Verhängnis“ (Röhrich 1973, S. 300 „Galgen“), der Galgen selbst ist jedoch historisch. Die Sprache wirft ihre ‚Geschichte‘ nicht so schnell weg, wie deren Objekte manchmal verschwinden. Neben dem Sprachwandel gibt es ebensolche Kräfte der Beharrung, die Wortformen konservieren, obwohl manche dahinter liegende Vorstellungen vergessen und die dazu gehörigen Gegenstände verschwunden sind. Gleiches gilt für den Ausdruck „das **Heft** in der Hand halten“ (so viel Gewalt besitzen, dass ein anderer nichts dagegen ausrichten kann) oder „das Heft nicht aus der Hand geben“ (die Befehlsgewalt nicht aufgeben oder abgeben wollen), wobei es sich nicht um ein Schreibheft, sondern um den Schwertgriff handelt (Röhrich 1973, S. 405 „Heft“). Niemand läuft mehr bei uns mit einem **Schwert** herum. Dazu passt eine andere Redensart, die aus dem gleichen Bereich stammt und ebenfalls erklärungsbedürftig ist. Wenn jemand angreift, losschlägt, sich rücksichtslos äußert, „**zieht er vom Leder**“, das heißt er zieht (bildlich) das Schwert aus der Lederscheide (Röhrich 1973, S. 587 „Leder“).

Wer jemand öffentlich bloßstellt, stellt ihn „**an der Pranger**“ (Röhrich 1973, S. 743 f., mit Abbildungen). Wenn man etwas (mit Worten) kritisiert, „**prangert**“ man es an, aber diese Schandsäule mit dem Halseisen gehört der mittelalterlichen Welt an. Wir sind von einem tradierten Wortschatz umgeben, dessen Objekte (Gott sei Dank) nicht mehr unserer Welt angehören. Die entsprechenden Redensarten darf man nicht im wörtlichen, sondern nur im übertragenen Sinn verstehen, sonst werden sie

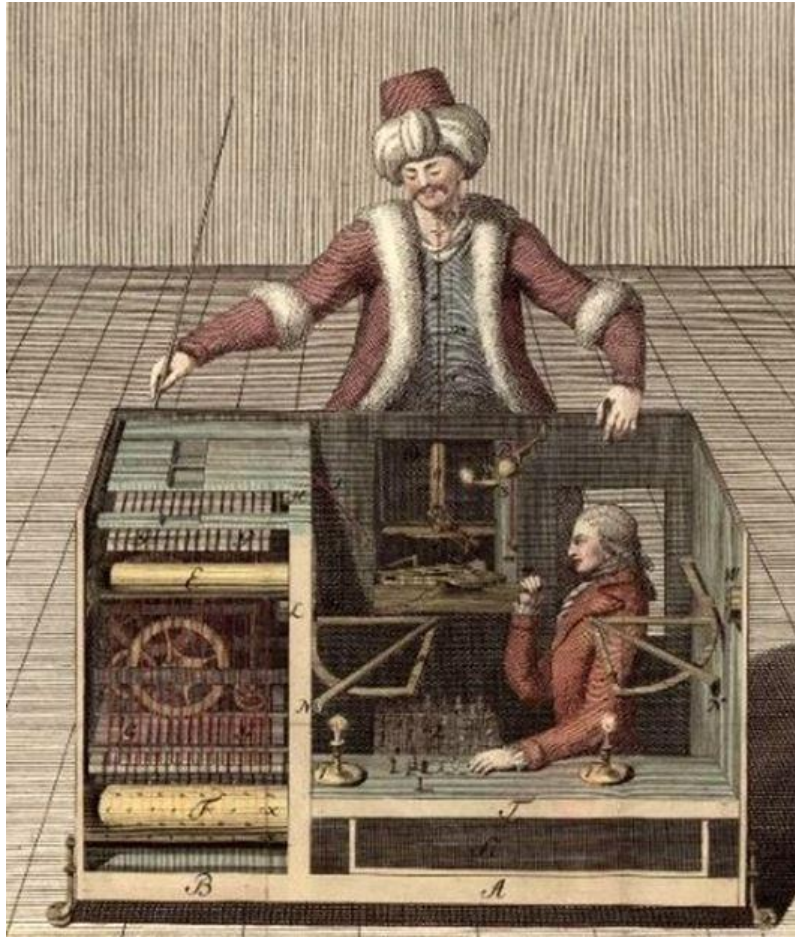
¹¹ In dieser Ausgabe von 1973 auch leider ohne Verweise oder Registerhinweise bei „Sonne“ oder „Regen“.

¹² Kuusi, Matti (1957): *Regen bei Sonnenschein: zur Weltgeschichte einer Redensart*, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia (FFC Bd. 171). „FFC“ steht für Folklore Fellows’ Communications, das ist wohl die erfolgreichste internationale Reihe nicht nur innerhalb der Folkloristik, ausgehend von der Finnischen Akademie der Wissenschaften. Seit 1910 sind 300 Bände erschienen [Stand: 2010].

missverstanden. Manche Redensarten verstehen wir heute (fast) nur noch im übertragenen Sinn. Wer also auf seinem Gebiet tüchtig ist, ist zwar „**sattelfest**“, muss aber nicht unbedingt reiten können (Röhrich 1973, S. 790 „Sattel“). Wer „**Scheuklappen trägt**“ (Röhrich 1973, S. 819 „Scheuklappen“), hat einen begrenzten Blickwinkel, ist jedoch kein Pferd. (Wenn ein Pferd Scheuklappen trägt, ist das keine Redensart, sondern eine Tatsache.) Wer einen „**Bock schießt**“ (Röhrich 1973, S. 823 „schießen“), begeht einen Irrtum, ist aber (wahrscheinlich) kein Jäger. Auch „**Schiffbruch**“ erleidet (keinen Erfolg haben, scheitern) man nicht unbedingt auf dem Meer (Röhrich 1973, S. 827 „Schiffbruch“). Für die Redensart „jemand **auf die Schippe nehmen**“ (Scherz mit einem treiben, jemand verhöhnen) gibt es verschiedene Deutungsmöglichkeiten (Röhrich 1973, S. 838 „Schippe“, mit Abbildung). Die einfachere (weil heute noch verständliche) Lösung ist Schippe mit Schaufel gleichzusetzen. Wer also dem Tod „von der Schippe springt“, lebt weiter und wird offenbar nicht mit der Schaufel begraben. Die interessantere Lösung geht wiederum auf rechtshistorische Verhältnisse zurück, die wir heute nicht mehr kennen. So wurden etwa Betrüger damit bestraft, dass sie an einer „Schippe“, einer Wippe, einem Wippgalgen in aller Öffentlichkeit über dem Wasser hängend eingetaucht wurden. Diese Erklärung der Redensart wurde 1780 in ein Lexikon aufgenommen, und das zu einer Zeit, als noch betrügerische Bäcker derart ins Wasser getaucht wurden (Beleg für Wien 1773). Die Schippe hatte damit auch die Funktion eines Prangers.

Wer heute neugierigen und kritischen Blicken ausgesetzt wird, klagt, dass er „**Spießbruten laufen** muss“ (Röhrich 1973, S. 967 f., Spießbruten“, mit Abbildungen). Aber niemand wird tatsächlich dieser grausamen militärischen Strafe ausgesetzt, die zumeist tödlich endete und seit der Römerzeit bis in das 16. Jahrhundert üblich war. Die Soldaten bildeten eine Gasse, rechts und links mit Spießen (später mit Ruten zum Schlagen), durch die der Verurteilte laufen musste.

Gehen wir einen Schritt weiter und begeben wir uns hier in den gefährlichen (weil allzu leicht missverständlichen) Bereich von deutschen Redensarten, die mit dem Element des Türkischen spielen, zum Beispiel „etwas ist getürkt“ oder „jemand baut einen Türken“. Beginnen wir mit dem zweiten Ausdruck „**einen Türken bauen**“. Laut wikitionary.org ist das (heute) umgangssprachlich und wird oft als diskriminierend empfunden. Es meint in der heutigen Grundbedeutung, dass man in Täuschungsabsicht jemandem einen Sachverhalt als real und wahr darstellt, was jedoch eine Fälschung ist. Dazu werden verschiedene Erklärungsmodelle skizziert, welche die Herleitung erläutern sollen. Verwendet wurde (und wird noch) der Ausdruck vor allem in Verbindung mit Militärübungen; es wird auf den *Duden* verwiesen, und es gibt viele Geschichten dazu. Die für mich wahrscheinlichste Herleitung bezieht sich auf einen „Schachtürken“ (dies ist das entsprechende Stichwort bei Wikipedia.de). Das war ein (angeblicher) Schachautomat mit einer Figur in prächtiger Türkenkleidung (im Kasten darunter war ein kleinwüchsiger Mensch versteckt, der tatsächlich Schach spielte und die Figur entsprechend bewegte).



„Schachtürke“, Abbildung von 1789 nach Wikipedia.de

Wenn wir die Jahreszahl bedenken, 1769 (nach anderen Hinweisen 1770), als dieser Automat zum ersten Mal in Österreich-Ungarn gezeigt wurde (also 20 Jahre vor der obigen Abbildung), dann wird deutlich, dass sich mit der Bezeichnung „Türke“ damals keine negative Assoziation verband, sondern ganz im Gegenteil etwas angesprochen wurde, was mit der damals herrschenden Mode des „**Orientalismus**“ zusammenhängt, mit der (an sich erstaunlichen) Begeisterung für alles Türkische (richtiger: Osmanische), die sich in jener Zeit breitmachte. Nach dem endgültigen Scheitern der Osmanen in der Belagerung von Wien 1683 kehrte sich die Angst vor der Türkengefahr in das Gegenteil um, und alles Osmanische wurde beliebte und höchst erfolgreiche Modeware: Kaffee, Schwerter und militärische Ausrüstung als „Türkenbeute“ (tatsächlich in Schlachten eroberte Militärausrüstung und auch Nachbildungen, die sogar im osmanischen Reich als Exportartikel hergestellt wurden), musikalische Instrumente (Schellenbaum mit Pferdeschwänzen, noch heute in der deutschen Militärmusik; große Trommeln und Pauken), Modemusik „à la turque“ (zum Beispiel Werke von Wolfgang Amadeus Mozart), Gemälde mit orientalischen Szenen, Reisebeschreibungen, orientalische Sehnsuchtsliteratur, Johann Wolfgang von Goethes „West-östlicher Divan“ (1819 / 1827) und weitere Hochliteratur zum Thema, tatsächliche Orientreisen (zumeist nach Ägypten), Nachahmung türkischer (das heißt: osmanischer) Kleidung und so weiter. Der Orientalismus gehört zu den wichtigsten kulturellen Impulsen, die in Europa im 18. und im 19. Jahrhundert neue Perspektiven in fast allen Bereichen der Bildung und der

Kunst eröffneten (Öztürk 1999 und viele andere Publikationen zu diesem Thema).

Manches an diesem Orientalismus kann einem heute durchaus anachronistisch erscheinen, indem z. B. bei vielen Figuren aus früherer Zeit kaum jemand heute mehr eine genauere Vorstellung davon haben dürfte, „warum“ etwa in Solothurn in der Schweiz Brunnen- und Gasthausfiguren als „Türken“ [eigentlich Osmanen] auftauchen. Bei einem Gasthaus mag man das noch verstehen, wenn es wie hier „Restaurant Türk“ heißt (aber dieser Namen richtet sich eben nach der Figur, und die ist nicht modern).¹³ Bei einer Brunnenfigur, datiert 1561, kann man sich fragen, warum unter den Personen, die unter der „Justitia“, der Gerechtigkeit (das ist die weibliche Figur mit Augenbinde – sie ist „blind“ und sorgt nur für Gerechtigkeit – und mit der Waage, mit der sie „abwägt“, was gerecht ist), offenbar Schutz suchen, auch ein Osmane ist.¹⁴ 1561 war die „Türkengefahr“ ja durchaus akut. Bei einer Schwarzwalduhr, die 1878 datiert wird (Aufnahme aus dem Museum in Furtwangen), dürfte sogar die Erinnerung an die „Türkengefahr“ schon längst verblasst sein – und die Uhr heißt auch schlicht „Männleuhr“ (die Uhr mit dem kleinen Mann).



¹³ Solothurn, Schaalgasse 11; Solothurner Zeitung vom 26. 5. 2018: „Den Namen hat das Restaurant in früheren Zeiten dank einer ganz besonderen Geschichte erhalten: Unter den Angestellten soll ein Mann durch seine Gastfreundlichkeit und Hilfsbereitschaft ganz besonders hervorstechen sein. Er war Türke, und ihm zu Ehren nannte man das Lokal fortan «Türk».“ Eigene Aufnahmen in Solothurn in der Schweiz, 2014.

¹⁴ Gerechtigkeitsbrunnen in der Pfisterngasse; eigene Aufnahmen in Solothurn in der Schweiz, 2014. Erklärt werden die Figuren als „Symbole der geistlichen und der weltlichen Macht“ = Papst, Kaiser, Schulheiß [Bürgermeister] und Sultan. Ein ähnlicher Brunnen, Vorbild für diesen, steht in Bern, und diesem nachgeahmt, gibt es weitere Brunnen dieser Art aus dem 16. Jahrhundert.

Ein kleiner Exkurs: *Sehnsuchtsliteratur* gibt und gab es zu allen Zeiten. Man kann das für den positiven Aspekt einer Vorurteilsbildung halten, dass es nämlich ‚hinter den Bergen‘, jenseits des eigenen, relativ engen Lebenshorizonts wahrscheinlich ‚viel schöner‘ als zu Hause ist. Wenn man nicht aus Not auswandern muss, sucht man deswegen die Ferne und das ‚Abenteuer‘ (die ritterliche ‚aventure‘ in der hochmittelalterlichen Literatur). Bestimmte Modeströmungen nehmen ihren Anfang und haben lang andauernde Folgen. Es ist sicherlich richtig vom Orientalismus mit Schwerpunkt im 18. und frühen 19. Jahrhundert zu sprechen, aber zum Beispiel Hermann Hesses Erzählung „Die Morgenlandfahrt“ (1932) ist ein später Beleg dazu, ein Nachfahre dieser Bewegung¹⁵. – Sehnsucht ist eine treibende Kraft in der Literatur der Romantik. – Sehnsuchtsziel der Bündischen Jugend, der zweiten Generation der Jugendbewegung in den 1920er und 1930er Jahren war dagegen der ‚Norden‘. Vor allem Norwegen, Schweden, Finnland und Lappland galt es zu entdecken, aber hierin mischte sich fatalerweise etwas von dem Germanen-Hochmut, der uns Deutsche befallen hat, zwischen 1933 und 1945 fürchterliche Folgen hatte und heute leider wieder in bestimmten Bevölkerungskreisen Anhänger findet. Der Orientalismus war davon frei, frei von der eigenen Nabelschau, selbst wenn die Phantasie oft nicht der Realität entsprach. Sehnsucht hat etwas mit Phantasie zu tun (Phantasie hat mit Vorurteilsbildung zu tun), und das gilt für Nähe und Ferne: Für uns ist etwas ‚sehr weit weg‘, das heißt ‚weit hinten in der Türkei‘, für den Franzosen sind Phantasien bereits im Nachbarland, nämlich ‚Schlösser in Spanien‘. Und für die Deutschen ist etwas Unverständliches (weil in einer fremden Sprache, tschechisch) auch bereits nachbarlich ein ‚böhmisches Dorf‘. Dieser letzte Begriff hat in sich eine eigene Geschichte, indem er zuerst ‚unbekannt‘, ‚unverständlich‘ bedeutet (belegt 1595; vgl. Röhrich 1973, S. 208 ‚Dorf‘), nach der Zerstörung Böhmens im Dreißigjährigen Krieg und im Hussitenkrieg aber eine zusätzliche Bedeutung bekommt. In Böhmen gab es praktisch keine unzerstörten Dörfer mehr, und die Redensart, bereits als ‚sprichwörtlich‘ bezeichnet, meinte damals, dass ein böhmisches Dorf eine große Seltenheit und eigentlich unbekannt sei (belegt 1621; vgl. Röhrich 1973, S. 208 ‚Dorf‘).

Doch zurück zum Türken: Die Bezeichnung ‚einen Türken *bauen*‘ würde ich in erster Linie aus dem militärischen Bereich ableiten, das heißt das zu Übungszwecken ein Teil der Soldaten im Manöver den Gegner darstellen, unter dem man sich also einen ‚Türken‘ vorstellt. So etwa war 1870 und 1914 Frankreich der ‚Erbfeind‘ und so weiter. Aber mich fasziniert eher der ‚Türke‘ als Figur. Zur Sicherheit prüfe ich meine These wiederum mit dem Röhrich (1973) nach. Der Artikel ‚Türke‘ bei Röhrich (1973, S. 1096 f.) erläutert u. a. die nähere Bedeutung von ‚einen Türken bauen‘ (und das ist die einzige Redensart zu diesem Artikel¹⁶): etwas vorspiegeln, vortäuschen; etwas so

¹⁵ Eine Generation früher fällt Hugo von Hofmannsthals Drama „Die Hochzeit der Sobeide“ (1897) auf. Vgl. Laasri 2018: 20-31 (mit weiterführenden Hinweisen).

¹⁶ Und es ist (in dieser Auflage) dem Register nach der einzige Begriff zum Stichwort ‚Türke‘, außer unter dem Stichwort ‚stark‘ (Röhrich 1973, S. 998 f.) die eher bedeutungsmäßig schwache Verwendung eines ‚so stark wie ... ein Türke‘ (neben ‚stark wie ein Bär / ein Baum / ein Pferd‘). - Vergessen wurde im Register bei Röhrich 1973 ein Hinweis unter dem Stichwort ‚Gras‘ mit dem Beleg für ‚da wächst kein Gras mehr‘, wo ein Platz verwüstet wurde, dass nämlich *kein Gras wächst* ‚wo der Türke hinkommt‘ (Beleg von 1662, eine Erinnerung an die Kriege gegen die Osmanen, sogar auch auf Englisch belegt; vgl. Röhrich 1973, S. 343). Gleiches gilt für ‚eine *Heidenangst* haben‘, das heißt Angst vor Nichtchristen, z. B. Türken [Osmanen] haben (Röhrich 1973, S. 405 f. ‚Heide‘). Das spiegelt wieder die Zeit der Türkenkriege [Osmanen] und wirkt heute anachronistisch (... oder sollte so wirken!

stellen, als ob es echt wäre; im Film ein Double einsetzen; statt echter Dokumentation eine gestellte Filmszene bringen. Das sind also auch ganz moderne Verwendungen in der deutschen Sprache. Dann wird die mögliche Herkunft referiert: in einer militärischen Übung einen angenommenen Feind darstellen. Es folgt die Anekdote, dass bei der Eröffnung des Nord-Ostsee-Kanals 1895 fremde Schiffe mit ihrer Nationalhymne begrüßt wurden. Plötzlich sei ein türkisches [osmanisches] Schiff gekommen, aber man habe weder die Noten einer Hymne gehabt noch diese spielen können, also habe man in der Not die Melodie des deutschen Liedes «Guter Mond, du gehst so stille...» gespielt. Das wäre der erste ‚gebaute Türke‘ gewesen. Das ist eine nette Geschichte, aber ich vermute, dass die Redensart älter ist und ziehe im Vergleich eher die obige ‚militärische‘ Lösung vor. Dann wäre das – der Türke [Osmane] als Kriegsgegner – immerhin eine Erinnerung an die tatsächlichen historischen Verhältnisse im späten 17. Jahrhundert. Aber das scheint mir ebenfalls zu kurz gegriffen; ich bevorzuge die oben geschilderte Darstellung mit dem ‚Schachtürken‘, weil sie die Redensart in einen älteren und vor allem größeren Zusammenhang stellt. Röhrich referiert diese Lösung relativ kurz unter ‚möglicherweise‘. Aber der geschilderte Orientalismus hätte eine kulturhistorische Perspektive eröffnet, die weit über den Bereich einer (eher zufällig scheinenden) Redensart hinausreicht.



Mein dänischer Urgroßonkel, der Maler J. Th. Lundbye (1818-1848), malt seinen Freund, den Maler P. C. Skovgaard, zu Karneval verkleidet als „Türke“ [Osmane], 1843 (Kopenhagen, Ny Carlsberg Glyptotek).

Inzwischen gibt es andere ‚Heiden‘, vor denen wir Angst haben.). Gehört „*Kruzitürken*“ auch hierher? Man verwendet es als Fluch und früher als Ersatzwort für das mit einem Tabu belegte, christliche „Kruzifix“ (im bairischen Dialekt ein geläufiger Fluch; vgl. Röhrich 1973, S. 413 unter dem Stichwort „Herculanum“); oft verstärkt als „Himmelkruzitürken“ (Röhrich 1973, S. 423 zu „Himmel“). Auf den „*Kümmeltürken*“ brauche ich hier nicht mehr einzugehen (Röhrich 1973, S. 559 zu „Kümmel“); er bezieht sich bekanntermaßen auf Halle an der Saale, wo Kümmel angebaut wurde (Beleg von um 1790). Vgl. auch Öztürk 2015: 127-132. Vgl. die Rezension von Özenici (2016: 119-121). – Weitere Belege sind im Text notiert.

Geblichen ist vom „Schachtürken“ ein Wettbewerb (*schachtuerken-cup.de*), ein Turnier dieses Namens, seit vielen Jahren in Paderborn veranstaltet mit dem Ziel einen Computer so zu programmieren, dass er gegen einen menschlichen Schachspieler gewinnen kann – oder umgekehrt. Hier wird am Beispiel Schach „künstliche Intelligenz“ erforscht.

Die Fälschung mit dem „Schachtürken“ wurde endgültig erst 1838 nachgewiesen (aber bereits in obiger Abbildung von 1789 wurde solches vermutet). Die begriffliche Verbindung mit dem „Türken“ war also im 18. Jahrhundert durchaus „nicht fremdenfeindlich“ (so auch richtig bei *Wikipedia.de*), sondern war eher ein Zeichen von Bewunderung für die prächtig ausschmückende Ausstattung dieses (angeblichen) Automaten. Eine ‚normale‘ Schach spielende Figur hätte es nicht getan. Es war eine exotische Täuschung mit dem gedanklichen Schwerpunkt auf „exotisch“. Erst in einer späteren Entwicklung sind daraus die Begriffe etwas „türken“ und etwas „ist getürkt“ geworden, welche „vortäuschen“ und „fälschen“ meinen (und jetzt eindeutig negativ belastet sind). Man kann als begriffliche Parallele auf Englisch „fake“ verweisen (leider sehr aktuell in der politischen Landschaft: „fake news“ = gefälschte Neuigkeiten, getürkte Nachrichten) oder auf die Vorstellung „Potemkinsches Dorf“ (entsprechendes Stichwort bei *Wikipedia.de*; vgl. Röhrich 1973, S. 208 „Dorf“). Letzteres bezieht sich auf den russischen Feldmarschall Potjomkin, der unter der Zarin Katharina II. im neu eroberten Land bemalte Kulissen von Dörfern aufstellen ließ, welche dieses Gebiet attraktiver erscheinen ließen. – Das positiv konnotierende „einen Türken bauen“ wurde durch das negativ assoziierende „türken“ ersetzt, wohl auch weitgehend verdrängt. Der Orientalismus mit seinem bunten Erscheinungsbild erscheint uns heute weitgehend „aus der Zeit gefallen“, anachronistisch. Geblichen ist im heutigen Sprachgebrauch das inhaltlich belastete „türken“, welches durch aktuelle Vorurteile und Erfahrungen leider zusätzlich aufgeladen ist. Sprache ist hinsichtlich ihrer möglichen Missverständlichkeit sozusagen eine intellektuelle Gratwanderung. Sprachliche Ausdrücke, insbesondere Redewendungen, sind erklärungs- und interpretationsbedürftig.

Zur obigen Anekdote vom Mond, richtiger Halbmond, als Anlass, eine Hymne zu erfinden, passt ein Beleg bei Röhrich (1973, S. 540, zu „Krebs“), der das heraldische Zeichen mit einer Redensart verbindet, die bereits römisch (lateinisch, in der Antike) belegt ist. Es gibt (bzw. gab) die Vorstellung, dass der Krebs rückwärts geht, und vom „**Krebsgang**“ spricht man (bzw. sprach man; ich denke, dass diese Redensart heute nicht mehr im Gebrauch ist, also ebenfalls anachronistisch¹⁷), wenn etwas schief geht, man keinen Erfolg hat, sich der Misserfolg einstellt. Aus dem 17. Jahrhundert, als diese Redensart durchaus noch modern war, stammt eine Strophe in einem Soldatenlied, datiert 1683, das auf die Niederlage der Türken [Osmanen] zielt: „*Mein Mond, sonst toll, wird nimmer voll, im letzten Viertel stehet; verkehrt sein Lauf, nimmt ab, nit auf, zurück im Krebsen gehet.*“ Dazu kann man erläutern: Die deutsche Literatur zitiert gerne den Vollmond, der ist „toll“ (großartig). Hier wird der Mond nicht mehr voll, ja er steht im letzten Teil der abnehmenden Phase. Der Mond nimmt ab, nicht „auf“ (zunehmender Mond), er läuft sozusagen rückwärts und (so Röhrich) in das Sternbild „Krebs“ hinein. Hier machte man sich auf Kosten des Verlierers lustig; das wäre eine

¹⁷ Modern sagt man „herumkriechen“ für ein richtungsloses Herumwursteln, für ein erfolgloses Handeln. Ob hier eine Verbindung besteht, referiert Röhrich nicht. Die Internetseite *redensarten-index.de* setzt den Begriff gleich mit „Verlust machen“ und verweist u. a. auf den Krebsgang.

Quelle für eine Vorurteilsbildung, die damit arbeitet, den (osmanischen) *Halbmond* lächerlich zu machen. Dazu kenne ich allerdings keine weiteren Belege.

Ein ähnlicher Liedbeleg steht bei Röhrich (1973) unter dem umfangreichen Stichwort „Maus“ (S. 635-639, hier S. 637). Belegt ist demnach 1693 ein Soldatenlied (Röhrich nennt leider wieder nicht den Liedanfang, so dass das Lied selbst nicht näher identifizierbar ist) die Strophe: „*Ich gedachte das Spiel viel anders zu karten; jetzt sitz ich wie eine gebattene Maus.*“ Hier jammert ein Türke [Osmane] über die Niederlage; er hätte dieses ‚Kartenspiel‘ gerne anders gemischt, das heißt gewonnen [das Verb „karten“ ist nicht mehr geläufig]. Stattdessen fühlt er sich „*wie eine gebadete Maus*“ (durchnässt; in der Antike bereits eine Redensart, bevor man die Maus ersäuft). – Eine andere Redensart soll ebenso mit der Niederlage der Osmanen vor Wien im Zusammenhang stehen. Bei dem ebenfalls umfangreichen Stichwort „Montag“ (Röhrich 1973, S. 652-655) gibt es die Redensart vom „blauen Montag“ (das ist der Tag, an dem man „blau“ macht, Ruhe hält, sich frei nimmt, feiert (bzw. nach heutiger Vorstellung auf jeden Fall verspätet mit der Arbeit anfängt). Wahrscheinlich erst später sind verschiedene Geschichten auf die Ereignisse in Wien bezogen worden (die Redensart ist älter), nämlich (für Münster in Westfalen) dass ein Bäckergeselle 1683 nachts Geräusche gehört habe, es der Wache meldete, die dann feststellte, dass die Osmanen einen unterirdischen Gang gegraben hätten, um Wien zu erobern. Das wurde verhindert, und zum Dank durften die Bäcker seitdem „*den Montag blau machen*“ (Röhrich 1973, S. 654).

Internet-Seiten wie zum Beispiel die *huffingtonpost.de* bieten einen Beitrag über „6 *Vorurteile* über Türken, die einfach nerven“ (ins Internet gestellt 2014) oder bei *balkanforum.info* eine Darstellung „Vorurteile gegenüber Türken“ (ins Internet gestellt 2008), aber hier wird (natürlich) nicht historisch argumentiert, sondern Aktuelles angesprochen. Der Kampf gegen Vorurteile ist ein aktuelles Problem. Wer aber die Hintergründe und die Entwicklung näher studieren will, muss historische Beispiele heranziehen und entsprechend argumentieren. – Ich kann aus Unkenntnis der türkischen Sprache leider nicht nachprüfen, ob es entsprechende Internet-Hinweise gibt, welche Vorurteile Türken gegenüber uns Deutschen hatten oder haben. Das ist auch nicht mein Thema hier. Aber ich erinnere doch daran, dass Kemal Atatürk nach 1923 bei der Neuordnung des Staatswesens westliche Muster bevorzugte: Zeitrechnung, metrisches System, Zivilrecht nach dem Vorbild der Schweiz, Strafrecht nach italienischem Vorbild, lateinisches Alphabet, Namensrecht (Familiennamen), deutsches Handelsrecht und so weiter. Auch dass nach 1933 viele deutsche Wissenschaftler vor dem Nationalsozialismus flohen und dankbar in der Türkei aufgenommen wurden, zählt meines Erachtens zu den positiven Aspekten von geltenden ‚Vorurteilen‘.

Wenn man umgekehrt über „türkische Vorurteile (gegenüber Deutschen)“ im Internet recherchiert, gibt es einen Hinweis auf den Film „Almanya“ von 2013 und ein Interview dazu, wie die deutsch-türkische Identität visualisiert werden kann und wie entsprechend über Integration nachgedacht werden muss. Und es gibt eine (kaum lesenswerte) Diskussionsseite von 2013 „Welche Vorurteile gibt es gegenüber Deutschen“. Das Internet kann zu solchen Untersuchungen nur ein Einstieg sein und versagt meistens, wenn es um die historische Perspektive geht. – Zu den obigen Hinweisen über Entlehnungen in der Staatsplanung der modernen Türkei nach 1923 passt abschließend die kleine Anmerkung, dass die moderne türkische Sprache selbst

zahlreiche Entlehnungen kennt, vor allem aus dem Französischen. Als Deutscher muss man sich vielleicht erst daran gewöhnen, dass diese Wörter türkisch geschrieben werden (also keine Fremdwörter sind; die Schreibung wird der türkischen Aussprache angeglichen), aber dann erkennt man sie wieder: *asansör* (ascenseur), *bilet* (billet), *kamyon* (camion), *kuaför* (coiffeur), *kuzen* (cousin), *pantolon* (pantalon), *sisis* (saucisse), *sürpriz* (surprise) und so weiter. Das ist durchaus vergleichbar dem Deutschen, wo aus lateinisch „fenestra“ deutsch „Fenster“ wurde, aus französisch „affaire“ deutsch „Affäre“. Sprachen begegnen sich in freundschaftlicher Weise und lernen voneinander.

Literaturverzeichnis

- Bruckner, Eva** (2018): „Bin i auf der Wies'n g'sesse“. In: *Informationen aus dem Volksmusikarchiv* [des Bezirks Oberbayern, Bruckmühl] Nr.2/18 [2018], S. 22.
- Holzapfel, Otto** (2006): *Liedverzeichnis. Die ältere deutschsprachige, populäre Liedüberlieferung*, Hildesheim: Olms. ISBN 978-3-598-23629-7 [neben der gedruckten Ausgabe *Internet-Update* online seit 2018 über die Homepage „Volksmusikarchiv des Bezirks Oberbayern“].
- Holzapfel, Otto** (2014): „... Wie in der Judenschule – Eine Redensart und ihre Interpretation“. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2014/2, S. 61-69.
- Internet-Recherchen** zu (alphabetisch:) „äh“, „genau“, „einen Türken bauen“, „Herein, wenn es kein Schneider ist“, „herumkriechen“, „Hier geht es zu wie in der Judenschule“, „kein Thema“, „türken“, „Vorurteile / Türken // türkische Vorurteile...“ (September / Oktober 2018); genauere Hinweise jeweils im laufenden Text.
- Laasri, Mohammed** (2018): „Deutung orientalischer Spuren in Hofmannsthals lyrischem Drama «Die Hochzeit der Sobeide»“. In: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2018/1, S. 20-31.
- Özenici, Salih** (2016): „Deutscher Orientalismus in Sprache und Bild“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2016/1, S. 119-121.
- Öztürk, Ali Osman** (1999): „Zur Funktion des Türkenmotivs in der deutschen populären Volkskunst im 19. Jahrhundert. Eine ethnologische Betrachtung“. *The Image of the Turk in Europe from the Declaration of the Republic in 1923 to the 1990s*, ed. by Nedret Kuran Burçoğlu, Istanbul: The Isis Press, S. 233-245.
- Öztürk, Ali Osman** (2015), *Alman Oryantalizmi. 19. Yüzyıl Alman Halk Kültüründe Türk Motifi* [Deutscher Orientalismus. Türkenmotiv in der deutschen populären Kunst des 19. Jh.s], 2. Aufl., Istanbul: Vadi Yayınları.
- Röhrich, Lutz** [Redaktion: Gertraud Meinel] (1973 / 1977): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Taschenbuchausgabe in 4 Bänden [durchpaginiert] 1977. ISBN 3-451-17789-7 [das ist die Ausgabe, die ich hier benütze; erste Ausgabe 1973; mehrere Erweiterungen und Neuauflagen, zuletzt in drei Bänden, 6. Auflage, Freiburg i. Br.: Herder 2003. ISBN 3-451-16630-5].

Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından İletişim Kavramının Analizi

Erdiñ Yücel , Konya

Öz

İletişim artık sadece bilimsel literatürün değil aynı zamanda günlük hayatın da konusu olmuştur. Bu gerçekten hareketle iletişimin daha detaylı bir şekilde mercek altına alınmasında yarar vardır çünkü iletişimin genellikle sadece iki kişinin karşılıklı konuşması olarak algılanması bu alanda bazı yanlış anlaşılmalara ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir.

Çalışmanın amacı iletişim kavramını eylem odaklı bir bakış açısıyla analiz etmektir. Bunun için iletişim kavramı öncelikle Bühler'in bakış açısıyla ele alınacaktır; çünkü Bühler'in iletişim modeliyle biraz daha anlaşılır hale gelen iletişim eylemi, Schulz von Thun'un mesajın dört yönünü ortaya koyduğu modeliyle daha net bir izahata kavuşmuştur. Thun iletişimi "nesnel ifade", "ilişki düzeyi", "iç dünyanın ifşası" ve "çağrı" kavramlarıyla çok ayrıntılı bir şekilde izah ederek bu alanda var olan önemli bir boşluğu doldurmayı başarmıştır.

İletişim alanına katkı sunan bir başka bilim adamı ise Watzlawick ve arkadaşlarıdır. Watzlawick ve arkadaşları "iletişim kuramamak imkânsızdır." düsturuyla hiçbir şey söylememenin de bir iletişim şekli olduğunu ortaya koyar. Bir başka deyişle Watzlawick hiçbir şey söylememenin de bir şey söylemek olduğu gerçeğini savunarak bu alana yeni sayılabilecek bir bakış açısı kazandırmıştır.

Anahtar Sözcükler: İletişim, kelimeler, dil, eylem, beden dili.

Abstract

Eine Analyse des Begriffes Kommunikation hinsichtlich der handlungsorientierten Betrachtungsweise

Kommunikation ist nicht nur Gegenstand der wissenschaftlichen Literatur, sondern auch des täglichen Lebens geworden. Deswegen würde es sich lohnen den Begriff „Kommunikation“ zu beleuchten. Da Kommunikation im Allgemeinen nur als gegenseitiges Gespräch zwischen zwei Personen wahrgenommen wird, führt dies zu Missverständnissen.

Ziel des Artikels ist es, den Begriff „Kommunikation“ vom handlungsorientierten Blickwinkel aus zu analysieren. In dieser Hinsicht wird der Begriff „Kommunikation“ in der Studie aus einer handlungsorientierten Perspektive behandelt. Die Kommunikationshandlung, die mit dem Kommunikationsmodell von Bühler einigermaßen verständlich wurde, wurde durch das Modell von Schulz v. Thun, in dem er die vier Seiten der Nachricht vor Augen führt, noch plausibler. Thun hat mit den Begriffen „Sachaussage“, „Beziehungsaspekt“, „Selbstkundgabe“ und „Appell“ die Kommunikation sehr detailliert erklärt und somit eine wichtige Lücke in diesem Bereich gefüllt.

Watzlawick und seine Kollegen sind weitere Wissenschaftler, die zum Bereich der Kommunikation beigetragen haben. Watzlawick stellt mit seiner Maxime „Man kann nicht nicht kommunizieren“ fest, dass nichts sagen auch eine Form der Kommunikation ist. Mit anderen Worten, Watzlawick leistete einen Beitrag in diesem Bereich, indem er die Tatsache vorbrachte, dass „nichts sagen“ auch „etwas sagen“ bedeutet.

Schlüsselwörter: Kommunikation, Wörter, Sprache, Akt, Körpersprache.

1. Giriş

Çalışmada kişilerarası iletişimin sadece sözlerden ibaret olmadığı bilakis girift ve dinamik bir eylem olduğu gerçeği gözler önüne serilmeye çalışılacaktır. Bu sayede iletişimin çok katmanlı yapısı analiz edilerek etkili bir iletişim kurmaya yardımcı olan çeşitli unsurlar da ortaya çıkarılacaktır.

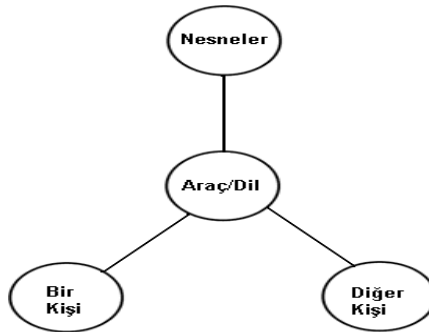
Kişilerarası iletişimin temel prensibini göz önünde bulundurduğumuzda iletişimi kolayca tanımlayabiliyor ya da en azından tarif edebiliyoruz. Birçok kişinin üzerinde ittifak edebileceği detaylı bir izahatı şu şekilde sunmak mümkündür:

İletişimde kendisini ifade etmek isteyen bir gönderici bulunur. Gönderici ifade etmek istediklerini fark edilebilen göstergeler yoluyla kodlar ve bunları mesaj olarak alıcıya aktarır. Bu işlemden sonra bu algılanan yapıyı deşifre etmek isteyip istemediğine alıcı karar verir. Bu işlemin sonucunda, genelde gönderilen ve alınan mesajlar birbirleriyle örtüştüğünden bir anlaşma meydana gelmektedir. Gönderici ve alıcı sıklıkla birbirlerinin mesajları hakkında geri bildirimler yaparak mesajın ne denli ulaştığını da kontrol eder (Schulz von Thun 1990a: 25-26). İletişim eyleminde büyük bir öneme sahip olan mesajı daha detaylı bir şekilde mercek altına aldığımızda, söz konusu mesajın birçok bildirişimi de beraberinde sürüklediğini tespit edebiliyoruz. Bu gerçek günlük hayatımızda sıkça rastlanılan bir durumdur. İletişim sürecinde gönderici her mesajında alıcıya aslında içinde birden fazla bildirişimler bulunan bir paketi de göndermiş olmaktadır. Mesaj bu yönüyle iletişim eyleminin daha da karmaşık bir yapıya bürünmesine yol açmaktadır.

İletişimde kullandığımız dile söz eylem açısından yaklaşıldığında mesajın birçok yönden farklılaştığını da görmekteyiz. Özellikle Searle dolaylı anlatım tarzını ortaya koyarken “söylemek” ve “kastetmek” kavramlarının altını çizmektedir (bkz. Finkbeiner 2015). Bu yaklaşıma göre, gönderici bir söylemde bulunduğu zaman aslında niyeti doğrultusunda bir şey ima etmektedir. Başka bir ifadeyle, kişiler iletişimde genellikle örtük ifadeler kullanmaktadırlar. Bu gerçek göz önüne alındığında iletişimin mesaj açısından çok katmanlı bir analize ihtiyaç duyduğu kolayca anlaşılmaktadır.

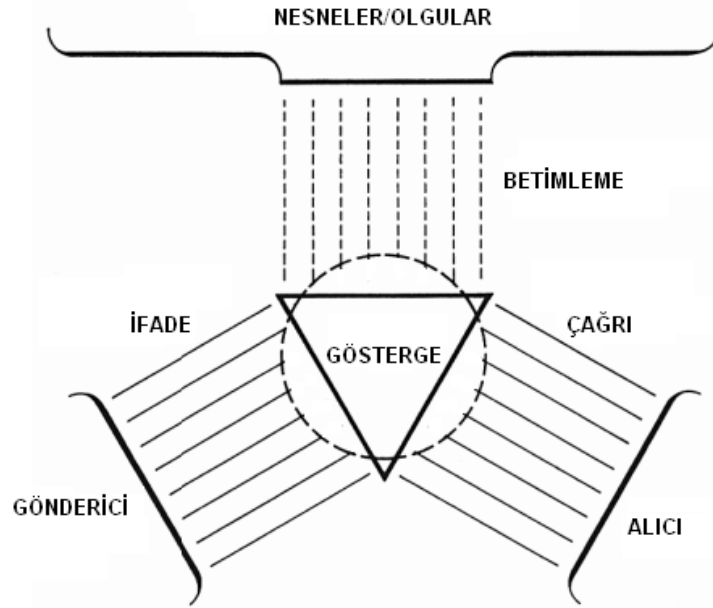
2. Kişilerarası İletişim

Kişilerarası iletişimin mercek altına alınması aslında çok yeni bir uğraşı alanı değildir. Eflatun ele aldığı dil teorisiyle kişilerarası iletişimin de temelini atmıştır. Eflatun’a göre dil bir “organon” (araç) olarak tanımlanır (bkz. Pelz 1987: 55). Aşağıdaki modelde Eflatun’un dil anlayışı açıkça görülmektedir.



Bu modele göre dil, iki kişiyle ve aynı zamanda nesnelere ilişki içerisindedir. Bühler bu modeli geliştirerek, daha ayrıntılı bir gösterge modeline dönüştürmüştür. Model bu haliyle aynı zamanda bir iletişim modeli olarak da tanımlanmaktadır.

Bühler yukarıda yer alan temel modeldeki “bir kişi” yerine “gönderici”, “diğer kişi” yerine ise “alıcı” kavramlarını kullanmaktadır. Bühler’in Eflatun’un tespitlerinden faydalanarak geliştirdiği gösterge/iletişim modeli şu şekildedir:



(bkz. Heringer 2004: 16)

İfade fonksiyonu: İfade fonksiyonu göndericinin iç dünyasının dışa vurumu olarak da algılanabilir. Gönderici alıcıya mesaj gönderirken aynı zamanda ruh halini de yansıtmaktadır. Bu sayede alıcı göndericinin duygu ve/veya düşüncelerini net bir şekilde algılayabilme imkânını elde etmiş olur.

Betimleme fonksiyonu: Gösterge aynı zamanda nesnelere ve olguları referans alır. Bir başka ifadeyle gösterge sadece dil sistemine değil aynı zamanda dil dışı gerçekliğe de sürekli atıfta bulunur. Bu fonksiyon göstergelerin gerçeklerin (nesnelere/olgular) birer sembolü olduklarını açıkça ortaya koymaktadır.

Çağrı fonksiyonu: Gönderici göstergesi ileterek alıcının davranışını etkilemelidir. Bu özelliğiyle gösterge sinyal görevini üstlenmektedir; başka bir ifadeyle gösterge/mesaj, alıcıya bir çağrıda bulunmaktadır (Holly 2001: 6).

Tüm bu tespitler aslında Bühler’in yaklaşımı temel alınarak ortaya atılmıştır. Bu sebepten dolayı Bühler’in yaklaşımının dilbilimsel açıdan yeni bir anlayışı ortaya koyduğunu iddia etmek mümkündür. Bu yenilikle birlikte elbette kişilerarası iletişimde de önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bühler’in tespitine kadar dilbilimciler genellikle Saussure’ün gösterge modelinden de etkilenecek şekilde gösterge ile anlamın doğrudan ilişkisinden hareketle tespitler de bulunmaktaydılar. Ancak Bühler’in gösterge modeli bu klasik saptamalara göre çok dinamik bir özelliği de barındırmaktadır. Bühler’in bu modeli zaten söz-eylem prensibinin de temelini oluşturmuştur. Edimbilime

(Pragmatik) göre zaten kişi bir söz söylediğinde bir eylemde de bulunmuş olmaktadır (Ehrhardt und Heringer 2011: 9; Burkart 2002: 23).

Söz-eylem kuramından hareketle kişilerarası iletişimin de bir eylem olduğunu söylemek pekâlâ mümkündür. Gönderici alıcıya bir mesaj ilettiğinde mesaj, yukarıda belirtilen üç fonksiyon sayesinde, alıcıyı herhangi bir konuda harekete geçirmektedir. Örneğin gönderici alıcıya “Kalemi bana bi’ verebilir misiniz?” mesajını ilettiğinde, alıcı bunu salt dil bilgisel açıdan algılamamaktadır. Şayet alıcı bu mesajı salt dil bilgisel açıdan algılamış olsaydı, onu bir soru olarak görüp cevap olarak da “Evet verebilirim” diyerek, kalemi vermeyebilirdi. Bu durum ise alıcının bir hayal kırıklığı yaşamasına yol açabilirdi. Oysa mesaj pragmatik (edimbilim) açıdan irdelendiğinde, bunun bir soru eylemi değil, bir rica, bir istek eylemi olduğu alıcı tarafından algılanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında “kibarlık” konusunun iletişimde yine pragmatik açıdan ele alındığında çok yönlü bir söz eylem olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Meibauer 2008: 114-116).

Yukarıdaki tespitlerden de görüldüğü gibi iletişimi bir eylem olarak tanımladığımızda, kişilerarası iletişimin çok dinamik bir yapısının da olduğu ortaya çıkmaktadır. Gerek yabancı dil gerek ana dil eğitiminde öğrenilen emir kipleri, günlük hayatta kişilerarası iletişimde kullanım alanı bulamadığından, örtülü konuşma daha da fazla göze çarpmaktadır. Bu da iletişim eylemini daha da girift hale getirmektedir. Ancak bu durum günlük iletişimde bazen yanlış anlaşılmalara da sebebiyet vermektedir. Bu yanlış anlaşılmalar örneğin bazen bir ricada bulunurken ya da kibar olmaya çalışılırken ortaya çıkabilmektedir. Bu yüzden gönderici ifadelerini seçerken çok özenli davranmalı ve niyetini bazen farklı ifadelerle dile getirmelidir (Feldner 2017: 8-9).

İletişimde gönderici, niyetine göre alıcıyı etkilemek için öncelikle onun iç dünyasına yönelerek ilgisini çekmeye çalışır. Ancak bu şekilde alıcının davranışında bir değişiklik meydana gelmesi beklenebilir (bkz. Reisigl 1999: 37). Bu ise zaten çağrı fonksiyonunun temel görevleri arasında yer alır. Kısacası gönderici alıcının davranışını etkileyerek niyetini gerçekleştirme çabası içerisinde.

3. Schulz von Thun’un İletişimsel Analizi

İletişimin yukarıda saydığımız özellikleri dil psikolojisinin bakış açısıyla daha da geliştirilmiş, Bühler’in ortaya koyduğu model baz alınarak yeniden düzenlenmiş ve biraz daha detaylı şekilde sunulmuştur. Mesajın detaylı anatomisini ortaya koyan bu çalışmalar, doğal olarak kişilerarası iletişimde de kendisini hissettirmiştir. Thun modelini geliştirerek mesajın dört yönünü ortaya koyar ve Bühler’in modelini bir hayli ileriye taşır. Schulz v. Thun’un (1990a: 26-29) modelini şu şekilde açıklamak mümkündür:

Nesnel içerik: Mesaj öncelikle bir nesnel içeriğe sahiptir. Gönderici alıcıya öncelikle bir şey hakkında bilgi vermektedir. Bu mesajda ilk göze çarpan unsurdur. Ancak göndericiyle alıcı arasındaki ilişki bununla sınırlı değildir. Mesajın “nesnel içerik” boyutu bu haliyle buz dağının görünen kısmıdır.

İç dünyanın ifşası: Mesaj sadece bir olgu ya da bir nesne hakkında bilgi vermekle kalmaz, bilakis gönderici mesajıyla aynı zamanda iç dünyası hakkında da ipuçları ya da bilgiler vermiş olur. Mesajın bu özelliği sayesinde gönderici iç dünyasını ifşa

etmektedir, dolayısıyla alıcı da göndericinin iç dünyası hakkında fikir sahibi olma imkânını elde etmiş olmaktadır. Gönderici mesajı iletirken bazen iç dünyasını ifşa ettiğini fark etmemektedir (Zillioğlu ve Yüksel 1994: 36).

İlişki boyutu: Gönderici mesajı alıcıya iletildiğinde aynı zamanda göndericiyle alıcı arasındaki ilişki seviyesi de ortaya çıkmış olur. Mesajın bu özelliği göndericinin alıcıyı nasıl gördüğünü de ortaya koymaktadır. Kısacası alıcı göndericinin mesajından kendisine karşı nasıl davranıldığını da anlamış olmaktadır.

Çağrı: Mesaj alıcıya gönderilirken, sadece bir aktarma yapmış olmak amacıyla gönderilmez. Gönderici mesajıyla alıcıyı etkilemek arzusundadır.

Yukarıda ele aldığımız mesajın bu dört yönünü bir iletişim örneği üzerinde göstererek somutlaştırmaya çalışalım. Bir öğrencinin heyecanlı bir şekilde öğretmenler odasına gelerek, öğretmenine “Öğretmenim Nejat haritayı yere attı” dediğini varsayalım. Öğrencinin bu sözünü yukarıda saydığımız dört özellik bakımından irdelediğimizde şu tespitler de bulunmak mümkündür:

Öğretmen istediği takdirde öğrencinin mesajını “nesnel içerik kulağıyla” algılayabilir ve öğrenciye şöyle bir cevap verebilir: “Öyle mi, kasten mi yaptı peki bunu.” Yani öğretmen bilgiyi alır ve buna göre bir çıkarımda bulunabilir.

Yukarıda detaylı olarak ele alınan örnek gönderici açısından ele alınmıştır. Ancak şunu da eklemek gerekir ki aynı mesaj alıcı tarafından da irdelenebilir. Alıcının mesajın bu dört yönünü algılayabilmesi için, mesajın bu dört yönünden de haberdar olmalıdır. Mesajın bu dört bildirişiminden hangisini seçeceğine alıcı karar verir. Bunun için alıcının “dört kulağa” ihtiyacı vardır (Schulz von Thun 1990b: 47-60). Bu dört kulak aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

Nesnel içerik kulağı: Alıcı göndericinin sözüne “nesnel” bir bakış açısıyla yaklaşabilir ve konu hakkında daha fazla bilgi isteyebilir. Böylece iletişim bu düzlemde devam eder.

İç dünyanın ifşası kulağı: Alıcı göndericinin ruh haline odaklanır ve mesajı alıcının duygu ve düşüncesine göre yorumlar.

İlişki boyutu kulağı: Alıcı göndericinin sözünü ilişki boyutu açısından değerlendirerek göndericiye güvenip güvenmediği gibi çıkarsamalar yaparak bunu dillendirebilir.

Çağrı kulağı: Alıcı sözün örtük bir mesaj içerdiğini anlar ve gerçekte kastedilene göre bir (söz) eylemde bulunur. Bir başka ifadeyle alıcı göndericinin alıcıya yaptırmak istediğini yaparak göndericinin niyetine göre hareket etmiş olur.

Tüm bu bilgiler mesajın dört bildirişimliliğinin hem gönderici hem de alıcı tarafından algılanabildiğini gözler önüne sermektedir. Zaten iletişim sürecine dâhil olan tüm kişiler herhangi bir mesajı gönderdiklerinde mesajın bu dört yönünü de ortaya koymaktadırlar. Özellikle alıcı kulağı çok hassas olan kişiler iletişimde çok daha fazla yanlış anlaşılmalara karşılaşılmaktadırlar. Gönderici ve alıcı arasında geçen “Ben öyle

demek istemedim!” ya da “Beni yanlış anladın!” tarzındaki sözler bu durumu net bir şekilde gözler önüne sermektedir.

İletişim eylemiyle ilgili tüm bu bilgiler sadece sözlü iletişim için geçerli değildir. Sözsüz iletişimde de çok bildirişimlilik söz konusudur. Sözsüz iletişim grameri kurallara göre oluşturulmadığından, daha fazla analiz yapılmasına imkân verir (Cüceloğlu 1997: 29). Ancak sözsüz iletişimde “nesnel içerik”ten bahsetmek mümkün değildir, çünkü herhangi bir söz sarf edilmemektedir. Ancak geri kalan üç faktör burada da geçerlidir. Örneğin bir kişi sükût ediyorsa, bu sessiz kalma durumu onun iç dünyası hakkında bazı ipuçları vermektedir.

Watzlawick ve arkadaşları (1990: 50-53) kişilerarası iletişimde önemli bir yer tutan “İletişim kuramamak imkânsızdır” (Man kann nicht nicht kommunizieren) düsturu yukarıda izah edilmeye çalışılan konunun alt yapısını oluşturmaktadır. Watzlawick ve arkadaşlarına göre eylemde bulunsak da bulunmasak da, yani konuşsak da konuşmasak da her halükarda bir iletişim içerisine girmektediriz. Örneğin bir kişi başka bir kişiye “Günaydın!” demiş olsa ve alıcı konumundaki kişi buna hiçbir cevap vermese dahi, gönderici bu sessizlikten “Seninle konuşmak istemiyorum.” mesajını çıkaracaktır. Bu durumda alıcı, “Hiçbir cevap vermediğim halde neden yanlış anlaşıldım?” gibi bir serzenişte bulunamayacaktır çünkü bu örnekte eylemsizlik de bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ise Watzlawick ve arkadaşlarının “iletişim kuramamak imkânsızdır” sözünü açık bir şekilde desteklemektedir. Zaten ilk izlenimin yaklaşık otuz saniyede oluşması da (bkz. Baltaş ve Baltaş 2000: 7) kişilerarası iletişimde, sözden önce kişinin kıyafeti, tarzı ve duruşu vs. gibi söz dışı unsurların alıcıya mesajlar gönderdiğini gözler önüne sermektedir.

4. Sonuç

Kişilerarası iletişimde gönderici ve alıcı arasındaki etkileşim süreci söz-eylem prensibinden güç alarak çok katmanlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden iletişim eylemi salt gönderici, alıcı, kanal, mesaj ilişkisiyle yeterince tanımlanamamaktadır. Bu hareketli süreç ilk olarak Eflatun’un dilden bir araç olarak bahsetmesiyle doğmuştur. Eflatun’un bu söylemine kadar, dil bir araç değil genelde bir sistem olarak algılanmaktaydı. Bühler Platon’un “dil araçtır” felsefesinden yola çıkarak bir gösterge modeli geliştirmiştir. Fakat Bühler, modeli ayrıntılı bir şekilde izah ederek aslında bir iletişim modelini de tanımlamıştır. Onun için Bühler’in modeli hem bir gösterge hem de bir iletişim modeli olarak alanyazında yer almaktadır. Bühler’in modelinde “Anlatım”, “Çağrı” ve “Betimleme” büyük bir rol oynamaktadır. Bu yeni bakış açısı iletişimin dinamizmini ortaya koymaktadır. Böylelikle iletişimde kullanılan kelimelere sadece “semantik” (Löbner 2015) açıdan yaklaşılmasının yeterli olmayacağı da anlaşılmaktadır.

Thun, Bühler’in bu modelini daha da geliştirerek mesajın dört yönünü ortaya çıkarmış ve günlük iletişim durumlarında iletişimin bu yönüne de dikkatleri çekmiştir. Thun göndericinin her mesajında farkında olunsun ya da olunmasın bu dört boyutu ortaya çıktığını tespit eder.

Tüm bu bilgilerin yanı sıra Watzlawick ve arkadaşlarının ortaya attığı “iletişim kuramamak imkânsızdır” düsturunun da iletişimin bu dört boyutu açısından ele alınması

gerektiđi anlařılmaktadır. Kiřinin sükût ederek de bir iletiřim eyleminde bulunduđu gerçeđi, iletiřim analizlerinin daha yakından ele alınmasına iřaret etmektedir.

Kaynakça

- Baltař, Acar ve Baltarı Zuhall** (2000): *Beden Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Burkart, Roland** (2002): *Kommunikationswissenschaft*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Cücelođlu, Dođan** (1997): *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ehrhardt, Claus und Heringer, Hans, Jürgen** (2011): *Pragmatik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Feldner, Marius** (2017): *Kommunikation Meistern*. Psychologie der Kommunikation zwischen Menschen. Great Britain: Amazon.
- Finkbeiner, Rita** (2015): *Einführung in die Pragmatik*. Darmstadt: WBG.
- Heringer, Hans, Jürgen** (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. A. Francke Verlag: Tübingen.
- Holly, Werner** (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik*. Berlin: Langenscheidt.
- Löbner, Sebastian** (2015): *Semantik*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Meibauer, Jörg** (2008): *Pragmatik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Pelz, Heidrun** (1987): *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Reisigl, Martin** (1999): *Sekundäre Interjektionen. Eine diskursanalytische Annäherung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schulz von Thun, Friedemann** (1990a): *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, Friedemann** (1990b): *Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Watzlawick, Paul; Beavin, H. Janet und Jackson, D. Don** (1990): *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Hueber.
- Zilliođlu, Merih ve Yüksel, Ahmet Haluk** (1994): *İletiřim Bilgisi*. Eskiřehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Ein „altes“, aber immer neues Thema - Modelle, curriculare Leitlinien und universelle Standards in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden¹

Nimet Tan , Jena

Öz

Aslında eski ama hep yeni bir konu - Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Modelleri, Müfredatla ilgili Gereklilikler ve Evrensel Standartlar

Hepimiz öğretmenlik mesleğinin ne kadar kutsal olduğunu duymuş, hatta ezberlemiştir. Buna sebep olarak da, öğretmenlerin insan yetiştirdikleri gösterilir. Aslında baktığımızda bir doktor da insan hayatı kurtarabilir. Dolayısıyla her meslek – kutsaldan daha çok – önemlidir. Ancak her meslek sahibi yetişkin gibi örneğimizdeki doktorun da kendisini etkileyen ve yönlendiren bir öğretmeni vardır. Yani öğretmenler kişilik gelişimimizde bize pozitif veya negatif örnek olarak bizi etkilemekle beraber, aldığımız temel kararlarda da rol oynarlar. Bu sebeple de bize yaşam boyu fiilen olmasa da hep eşlik ederler. Ayrıca onlar aynı anda büyük kitlelere seslenirler. Yani eğer öğretmen yetiştirme süreçleri başarılı olmazsa, öğretmenlerle hedeflenen toplumsal ve bireysel bütün amaç ve süreçlerin de başarısızlığı kaçınılmazdır.

Bu araştırmanın amacı; yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreçlerini incelemektir. Bu sebeple öncelikle küreselleşen ve dijitalleşen dünyada okul eğitim süreçlerinde karşılaşılan değişimlere ve zorluklara değinilecektir. Sonrasında öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurabilmek için hangi yetilere sahip olmaları gerektiği üzerinde durulacak, böylece öğretmen yetiştirme süreçlerindeki içeriksel gereklilikler araştırılacaktır. Bunların yanı sıra öğretmen yetiştirme süreçlerinde büyük önem taşıyan ancak çoğunlukla göz ardı edilen yapısal ve yönetsel bileşkerler incelenecektir. Araştırma staj ve yurtdışında geçirilmesi gereken dönemlerin önemini tartışarak sonlandırılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Modelleri, Öğretmen Yetiştirme Müfredatı, İçeriksel, Yapısal ve Yönetimsel Gereklilikler, Standardizasyon, Yurtdışı deneyimleri, Çok dillilik ve Staj.

Abstract

Wir haben alle in- und auswendig gelernt, dass der Lehrerberuf „heilig“ ist, zumal Lehrer „Persönlichkeiten“ ausbilden würden. Aber auch Ärzte retten Menschenleben, womit sie einen „heiligen Akt“ vollziehen. Das heißt, dass jedes Berufsfeld eigene Relevanz hat. Allerdings auch dieser Arzt aus dem Beispiel hatte eine Lehrperson, die ihn beeinflusst und in seinen Entscheidungen „gesteuert“ hat. Das bedeutet, neben der Tatsache, dass die Lehrer auf uns entweder einen positiven oder negativen Einfluss haben können, spielen sie auch bei den grundlegenden Entscheidungen unseres Lebens eine wichtige Rolle, was dazu führt, dass sie uns in allen Facetten unseres Lebens „begleiten“. Zudem sprechen sie i.d.R. große Zielgruppen an. Wenn die Ausbildungsphase nicht effektiv erfolgt, dann ist es unvermeidlich, dass all die erhofften gesellschaftlichen aber auch individuellen Ziele nicht realisiert werden.

¹ Dieser Aufsatz wurde aus meiner Masterarbeit (2009) „Aktuelle Modelle, Standards und curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften“, erstellt unter Betreuung von Prof. Dr. Hermann Funk der Friedrich-Schiller-Universität Jena, abgeleitet.

Das Ziel dieses Aufsatzes ist, den (Fremdsprachen-) Lehrerausbildungsprozess zu beleuchten. Aus diesem Grund wird zunächst einmal auf die gesellschaftlichen und digitalisierungsbedingten Herausforderungen eingegangen, vor denen die Schule steht. Danach wird recherchiert, über welche Kompetenzen Lehrerschaften verfügen sollen, damit sie auf die Anforderungen entsprechend reagieren können. Nachdem diese inhaltlichen Aspekte der Lehrerausbildung erläutert werden, wird auf die oft ignorierten, strukturellen und organisatorischen Schwerpunkte eingegangen. Abschließend wird die Rolle eines Praktikums und eines Praxissemesters im zielsprachigen Land verdeutlicht.

Schlüsselwörter: (Fremdsprachen-) Lehrerausbildungsmodelle, Kerncurriculum, inhaltliche, strukturelle und organisatorische Anforderungen, Vereinheitlichung, Auslandserfahrungen, Mehrsprachigkeit und Praktikum.

1. Einleitung und Fragestellungen

Als ehemalige DaF-Studentin erlaube ich mir zu behaupten, dass jeder Lehr- und Lernprozess mit der Lehrperson steht und fällt. Davon ist insbesondere der Sprachunterricht betroffen, weil es sich beim Sprachenlernen vor allem um Kommunikation und Interaktion handelt. Sowohl während meines Bachelor-Studiums in der Türkei als auch während des Besuchs des Masterstudiengangs in Jena durfte ich beobachten, dass ich mir die Lehr- und Lerninhalte gern angeeignet habe, wenn ich die Lehrkraft mochte. Das gilt übrigens auch für meine Grundschulzeit. An bestimmte Lehrer kann ich mich immer noch erinnern, die mich bei Feinplanungen meiner heutigen Seminare "heimlich begleiten".

Ebenso wurde mir immer klarer – nach meinem Berufseinstieg und während meiner Erasmusaufenthalte im Ausland –, dass jede Universität ihre Lehrkräfte mehr oder weniger nach "eigenen Prinzipien" ausbildet. Diese Beobachtungen und Erfahrungen führten mich dazu, mich schon im Rahmen meiner Masterarbeit² mit dem Thema „(Fremdsprachen-) Lehrerausbildung“ zu beschäftigen.

Im folgenden Aufsatz werden die universitätsübergreifenden curricularen Aspekte, die in der (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung berücksichtigt werden sollen, hinsichtlich neuerer Ansätze und Herausforderungen eingehend untersucht und zusammengefasst. Dabei lautet die übergeordnete Fragestellung wie folgt: Welche universellen bzw. fächerübergreifenden Inhalte soll eine (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung berücksichtigen?

Konkret wird auf die folgenden Einzelfragen eingegangen:

1. Vor welchen Herausforderungen stehen die Schule und der Fremdsprachenunterricht? Wie kann die (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung auf diese Herausforderungen reagieren?
2. Über welche Kompetenzen sollen (Fremdsprachen-)Lehrer verfügen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?

² Diese Qualifikationsarbeit ist online in der digitalen Bibliothek Thüringen zu finden: (https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/N2BP_4DID/Masterarbeit_fertig_pdf.pdf, zuletzt geprüft am 13. April 2019).

3. Was für Reformbewegungen für eine Verbesserung der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung stehen zur Diskussion? Was hat es mit einem Kerncurriculum zu tun?
4. Welche strukturell-organisatorischen Aspekte sind neben inhaltlichen Aspekten bei einer Lehrerausbildung zu berücksichtigen?
5. Welche konkreten Funktionen erfüllt ein Praktikum oder/und ein Praxissemester (im Ausland)?

2. Gesellschaftliche Veränderungen und Konsequenzen für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung

Grundsätzlich werden Lehrbildungsreformen immer mit den Veränderungen in der Gesellschaft begründet, zumal Lehrer vor neuen Anforderungen stehen. Nach Legutke (2003) vollziehen sich die gesellschaftlichen Entwicklungen auf drei Ebenen: Die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen werden auf der ersten Ebene dargestellt. Die zweite Ebene bezieht sich auf Veränderungen in den Lebensbedingungen der Familie sowie auf die Elternrolle. Auf der dritten Ebene werden die Adressaten der Schule bzw. Kinder und Jugendliche genannt (ebd.: 150).

Durch die wachsende Globalisierung, Modernisierung und Computerisierung werden Lebens- und Arbeitsumstände immer vielfältiger und komplexer, was auch zum Wertewandel in den "Normalitätsannahmen" führt. Unter dem Begriff Familie wird in modernen Gesellschaften in erster Linie die Kernfamilie verstanden, bestehend aus Eltern und Kindern. In traditionellen Gesellschaften wird dieser Begriff auf Herkunftsfamilie und Verwandtschaften ausgedehnt. In postmodernen Zeiten wird unter Familie nicht selten Einelternfamilien mit einer „neuen“ Rollenverteilung³ oder/und Patchworkfamilien vorgestellt. Auch die Familienformen und damit einhergehend das Erziehungsklima in den Familien sind heterogener geworden, was wiederum dazu führt, dass sowohl Kinder als auch Eltern mit anderen Vorkenntnissen und Erwartungshaltungen in die Schule kommen (vgl. Terhart 2001: 177). Durch die unterschiedlichen Einstellungen und Erwartungen der Eltern wird die Lehrperson neuen Rollenkonflikten ausgesetzt, muss immer mehr Erziehungsaufgaben übernehmen (vgl. Beyer 2006: 95). Dabei spielt das Fach der Lehrperson keine entscheidende Rolle. Jede Lehrkraft soll den Kindern und Jugendlichen bei der Identitätsbildung und bei der Entwicklung von Selbst- und Weltverständnis helfen. Demzufolge müssen angehende Lehrerschaften über Kenntnisse verfügen, wie man wertbewusste und selbstbestimmende Handlungen bei den Lernenden fördert (ebd.: 102). Die Ausbildung der Werturteilskompetenz der Schüler stellt also einen fächerübergreifenden Kompetenzbereich in der Lehrerausbildung dar.

Bezüglich der veränderten Lebensbedingungen wird in der Fachliteratur auch auf den immer dominanter werdenden Einfluss der Medien hingewiesen (vgl. Kap. 2.4.). Um etwas zu lernen, sind Kinder nicht nur auf die Schule angewiesen. Internet und Fernseher stehen ebenfalls als Informationsquellen zur Verfügung, die aber auch den Informationserwerbs- und Speicherungsprozess (mit-)beeinflussen. Lehrer müssen also

³ Nach der klassischen Rollenverteilung ist die Mutter für den Haushalt verantwortlich, während der Vater als Haupternährer gilt.

Sozialerfahrungen ermöglichen und versuchen, ihre Schüler dadurch beim Heranwachsen zu Persönlichkeiten zu unterstützen. Diese Sozialisationen der Lerner können nur realisiert werden, wenn die Lehrer selbst über sozialerzieherische Kompetenzen verfügen.

Um die Schüler bei Sozialisationsprozessen zu unterstützen - und vor einem ungesteuerten Einfluss der Technologien zu schützen - sollen die Lehrer immer mehr mit den kommunalen Einrichtungen und Verbänden kooperieren. Über die Methoden der Schulentwicklung und der Kooperationsvorgänge sollen angehende Lehrer qualifiziert werden. Zudem setzt Schulentwicklung kollegiale Umgänge, wie z.B. Kommunikation- und Kompromissfähigkeit voraus. Dies alles verlangt von den Lehrern gute soziale aber auch administrative Fähigkeiten, die im Rahmen der Lehrerausbildung vermittelt werden sollten.

Deutlich wird immer wieder, dass die gesellschaftlichen, technologischen und kulturellen Wandlungsprozesse das Berufsfeld der Lehrer verändern. Neben der Aufgabe des Unterrichtens, werden von Lehrern neue Rollen und Funktionen erwartet, wie z.B. schulbezogene Öffentlichkeitsarbeit leisten, Gespräche leiten und initiieren, das Verhalten der Schüler optimieren, ihre Probleme besprechen und Lösungen zu finden. Kuhn (2007: 320) betont in diesem Zusammenhang, dass die Lehrenden heute stärker für das „classroom management“ im Sinne von Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen verantwortlich sind. Ergänzt wird dieser Ansatz durch den Leitgedanken von Ehrenreich (2004: 25), dass die Lehrer immer mehr eine Beraterfunktion übernehmen (müssen) werden.

Neben den gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben sich auch aus bildungspolitischen Gründen neue curriculare Ausbildungsinhalte für den Lehrerberuf. Im Jahr 2000 hat der Europäische Rat ein Programm zur Verbesserung und Modernisierung der Bildungssysteme in Europa erarbeitet. Dieses Modernisierungsprogramm stellte den Erwerb und die Förderung fremder Sprachkenntnisse in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit, da das Sprachlernen den Austausch und die Zusammenarbeit innerhalb Europas verstärkt⁴. Zu diesem Hauptziel erfolgte 2002 vom Europäischen Rat der Vorschlag, dass jeder europäische Bürger von Kindheit an neben der Muttersprache mindestens zwei weitere Fremdsprachen lernen soll (vgl. Edmondson 2002: 55). Auch auf diesem Wege entstanden neue Dimensionen des Sprachlernens, die von Edmondson (2002) als „heutige Pluralität von Formen der Fremdsprachenvermittlung“ bzw. des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet werden (ebd.).

2.1. Mehrsprachigkeitsdimension der Lehrerausbildung

Mehrsprachigkeit gehört zu den außerfachlichen, also universellen Leitziele der Schule, das von einzelnen Fächern und Sprachen angestrebt werden soll. Wenn während der Schulzeit mehrere Sprachen erlernt werden sollen, so haben alle Lehrer die Aufgabe, ihre Lerner für das Weiterlernen gelernter Sprachen und das Lernen neuer Sprachen zu ermutigen und hierfür ein Bewusstsein zu schaffen (vgl. Meißner et al.

⁴ vgl. https://www.deqa-vet.de/_media/PDF_EU/eu_bildungspolitik.pdf, zuletzt geprüft am 13. April 2019.

2001: 165). Auch im Fremdsprachenunterricht soll es nicht ausschließlich um die jeweilige Sprache gehen. Lehrer im Fremdsprachenunterricht sollen Grundlagen und Methoden für das Erlernen weiterer Sprachen anbieten, wodurch eine langfristige Sensibilität für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität erreicht werden soll. Meißner ist der Ansicht, dass diese Ziele erreicht werden können, wenn die Lehrer selbst „Zwischen-Sprachen-Liegende“ identifizieren können (ebd.: 127). Das bedeutet, dass sich die Fremdsprachenlehrkräfte nicht nur auf ihre Fachsprache konzentrieren sollen, sondern auch in der Lage sein sollten, die von ihnen unterrichtete Fremdsprache mit anderen Sprachen vergleichen zu können. Konkreter bedeutet dies, dass die Lehrerschaften selbst mindestens auf Metaebene mehrsprachig sein sollten, so dass sie auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen hinweisen können. In diesem Zusammenhang scheint es aus meiner Sicht wichtig zu betonen, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit auf gar keinen Fall auf Sprachunterricht zu reduzieren ist. Selbst Sachfachunterrichte in der Schule wie z.B. Mathematik, Physik oder Chemie haben die Aufgabe, für eine prozessorientierte Mehrsprachigkeit Sensibilität zu schaffen und diese zu fördern, wenn die Schulen den technologischen, kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen angemessen reagierende Menschen ausbilden möchten (vgl. Michalak 2015: 16).

Festzuhalten ist für die (Fremdsprachen-)Lehrerbildung, dass den künftigen Lehrern die Verantwortung klar ist, dass ihr Unterricht eine aktive Rolle für das Lernen weiterer Sprachen übernehmen muss. Demzufolge sollten sie selbst mehrsprachige Kompetenzen erbringen, aber auch die Methoden der Einbeziehung anderer Sprachen in den Lehr- und Lernprozess kennen und kontrastive Vergleiche ableiten können.

Da „der Umgang mit fremden Sprachen auch immer ein Umgang mit fremden Kulturen [=ist]“ (Christ 2002: 49), sind insbesondere Fremdsprachenlehrer als Experten für ihre fachliche Fremdsprache aber auch deren Kultur zu verstehen. Wenn eine Sprache als eine Fremdsprache gelernt wird, werden auch die dazugehörige Kultur, Denk- und Verhaltensweisen mitgelernt, denn Sprache und Kultur sind als eine Einheit zu verstehen. Als Folge davon soll sich die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz als ein universelles Bildungsziel in der Lehrerbildung etablieren (vgl. Gogolin 2003: 92). Meißner (2001: 124) weist darauf hin, dass jedes Sprachenlernen eine Begegnung zwischen dem „Eigenen“ und „Fremden“ ist, weshalb eine interkulturelle Kompetenz „Fremd- und Selbstverstehen“ mit sich bringt. Das Fremdverstehen impliziert es, Standpunkte und Verhaltensweisen in dem jeweiligen kulturellen Zusammenhang zu sehen und interkulturellen Unterschiede mit einer Offenheit zu begegnen. Durch die Begegnung mit einer fremden Kultur werden aber eigene Normalitätsannahmen bzw. Meinungen, Werturteile reflektiert und hinterfragt, weshalb Didaktik des Fremdverstehens ein Bestandteil der Lehrerbildung sein soll (vgl. Meißner et al. 2001: 165).

Zusammenfassend impliziert Mehrsprachigkeitsdimension die Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenz, der Mehrkulturalität und des Fremd- und Selbstverstehens, die hier exemplarisch erläutert wurden. Um den Mehrsprachigkeitsgedanken zu unterstützen aber auch den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Neuentwicklungen entgegenzuwirken, wurde von der europäischen Politik das Frühbeginn-Prinzip des Sprachlernens angestrebt, wodurch sich für

Sprachlehrer neue berufliche Perspektiven eröffnet haben, aber auch neue Anforderungen entstanden sind.

2.2. Das Frühbeginnkonzept des Fremdsprachenlernens und der Lehrerausbildung

Für einen effektiven Spracherwerb unterschiedlicher Kompetenzbereiche wie z.B. Phonetik oder Morphosyntax gilt nach wie vor, dass kleine Kinder günstigere Lernvoraussetzungen als Erwachsene erbringen (vgl. Czinglar 2014: 7). Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass Kinder bis zum sechsten Jahr muttersprachenähnliche Fertigkeiten in der Zielsprache aufbauen können (ebd.). Die altersgemäßen Eigenschaften wie Neugier, Experimentlust und Spontaneität helfen ihnen, sich vielseitig und ohne große kognitive Anstrengungen zu entwickeln. Kinder sind offen für Eindrücke, was ihnen ermöglicht, schnell und adaptiv zu lernen. Sie haben keine Angst vor Fehlern, besitzen ein großes Mitteilungsbedürfnis und fühlen sich - im Gegensatz zu Erwachsenen - kaum in ihren Persönlichkeiten angegriffen, wenn Korrekturen stattfinden. Im Kern des früh beginnenden Fremdsprachenkonzeptes steht also das Alter, indem die erste Begegnung mit den Sprachen erfolgt. Viele empirische Forschungen zeigen, dass das Lernalter entscheidende Auswirkungen auf die Qualität des Spracherwerbs und des Sprachlernens hat (vgl. u.a. Ahrenholz 2010, Czinglar 2014).

Mit dem Frühbeginnprinzip wird erzielt, das Interesse der Kinder an Sprachen und Kulturen früh zu wecken, so dass sie von Anfang an positive Einstellungen gegenüber den anderen Sprachen und Kulturen entwickeln. Insofern können die Erfahrungen, die in dieser Phase gesammelt werden, ausschlaggebend für das Lernen weiterer Sprachen sein. Die Art des Lernens in der Grundschule oder in Kindertagesstätten kann nicht mit der Art des Lernens in der Sekundarstufe kompatibel sein. Daher besteht in der Fachdidaktik der Konsens darüber, dass für den frühen Fremdsprachenunterricht ein besonderes Qualifikationsprofil notwendig ist (vgl. Meißner et al. 2001: 164). Für die zielgruppenspezifische Lehrerbildungen lassen sich in der Literatur öfters Vorschläge finden, welche die Altersgruppe und die Schulform in den Mittelpunkt eines Curriculums in der Lehrerausbildung stellen (vgl. Christ 2002: 45).

In Deutschland stehen Lehrämter im Mittelpunkt, wobei die Struktur der Lehrämter sich an der Struktur des Schulsystems in den Bundesländern orientiert. Zum Teil wird je nach Schulform für je ein Lehramt ausgebildet (z.B. Bayern); zum Teil wird für die Schulstufen ausgebildet (z.B. Nordrhein-Westfalen) (vgl. Teil 3). Hinsichtlich der Wirksamkeit einzelner Modelle fehlen u.E. derzeit empirische Forschungen. Entscheidender scheint es zu sein, dass im Rahmen der Lehrerausbildung methodisch-didaktische Handlungskompetenzen angebahnt werden müssen, welche die Altersangemessenheit in den Mittelpunkt stellen. Eine Lehrerausbildung, die ein breites Spektrum mit zahlreichen Modulen anbietet, kann den angehenden Lehrkräften unterschiedliche Profilmöglichkeiten anbieten, wobei in einzelnen Modulen für Grundschullehrerprofil u.a. Kindersprache oder kindliche Sprachentwicklung behandelt werden sollte (vgl. Christ 2002: 45). In diesem Zusammenhang weisen Mertens und Schocker-von Dittfurth (2004: 40 ff.) darauf hin, dass die Lehrerausbildung methodisch-didaktische Arbeit anhand konkreter Beispiele zeigen soll, welche Geschichten, Lieder,

Reime und Märchen sich für welche Sprachaktivitäten eignen. Außerdem sollten die Studierenden, die sich für eine früh beginnende Sprachvermittlung interessieren, über Dramatisierungs- und Semantisierungstechniken sowie über den gezielten Körpersprachen- und Stimmeneinsatz informiert werden (ebd.).

Die Einbeziehung von Fremdsprachenunterricht beginnt in den meisten Bundesländern obligatorisch in Klassenstufe drei, in sechs Ländern in Klassenstufe eins (vgl. KMK, 2013: 5). Das bedeutet dann, dass der Erwerb einer Fremdsprache parallel zum Schriftspracherwerb in der Erstsprache erfolgt, was wiederum Konsequenzen für die Lehrerausbildung mitbringt. Während der Ausbildungszeit brauchen zukünftige Lehrer methodisch-didaktische Implikaturen, die den Erwerb einer Fremdsprache ohne schriftsprachliche Kompetenzen ermöglichen.

Ein weiterer Schwerpunkt, der bildungspolitisch gefördert werden soll, um gesellschaftliche Herausforderungen bewältigen zu können, ist das Konzept des autonomen Lernens, welches ebenfalls möglichst früh unterstützt werden soll.

2.3. Autonomieförderung und Lehrerausbildung

Um den gesamtgesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Menschen sich kontinuierlich weiterentwickeln und offen sein, lebenslang weiter zu lernen. Dieses lebenslange Lernen, was eine bildungspolitische Querschnittsaufgabe eines jeden Fremd- und Zweitsprachenunterrichts ist (vgl. Tan 2018: 1), kann erreicht werden, wenn autonomes bzw. selbstständiges Lernen gefördert wird.

Nach diesem Konzept wird der Lerner „als selbständig handelnde Person wahrgenommen mit persönlichen Interessen, einer Lernbiographie, mit bevorzugtem Lernverhalten [...] und individuellen Lernzielen, der an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt wird und selbst darüber entscheidet“ (Bausch et al. 2003: 344). Autonome Lernende entscheiden also, wenn sie etwas erlernen möchten, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Lernstrategien, Materialien und Hilfsmittel sie einsetzen wollen und kontrollieren selbstständig, ob sie ihre Ziele erreicht haben (ebd.). Da autonome Schüler autonome Lehrer brauchen, gehört die Autonomieförderung zu den Zielen der Lehrerausbildung (vgl. Funk 2001: 67).

Für die Steuerung des eigenen Lernens braucht der Lerner Strategien, die ihm helfen, seine Lernziele zu erreichen. Diese Verfahren sind Versuche, die dem Lerner beim Aufbau und Abruf des Lernstoffes sowie bei der Speicherung helfen sollen. Oxford definiert diese als „specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more selfdirected, more effective and more transferable to new situation“ (Oxford 1990: 8 zitiert nach Düwell 1992: 52). Somit ist die Beherrschung von Lernstrategien eine wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen.

Für die Lehrerausbildung lassen sich zwei Wege für den Aufbau der Selbststeuerungskompetenz ableiten: das direkte und/oder indirekte Vermittlungsmodell (vgl. Mandl et al. 2004: 570). Bei der direkten Methode werden die zu erlernenden Strategien den angehenden Lehrern explizit vermittelt, indem der Sinn der Verwendung von Strategien verdeutlicht wird. Aufgeklärt wird bei diesem Modell auch, welche Strategie für welche Aufgabe geeignet sein kann. Die Grundidee des indirekten Modells

ist, dass die Lernstrategien über die Gestaltung passender Lernumgebungen ohne eine Explizitheit erworben werden. Die beiden Modelle zielen auf den Aufbau einer Handlungskompetenz ab, bilden somit einen der universellen Aspekte eines Curriculums für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung ab. Handlungskompetenz ist gleichzeitig auch ein Unterrichtsprinzip.

Auf Informationserwerb und -speicherung sowie auf den Aufbau einer Lernerautonomie haben ebenso digitale Technologien einen großen Einfluss. Inwiefern ist das Anforderungsprofil der Tätigkeit von Lehrern durch diese komplexer geworden? Wie kann Lehrerausbildung auf diese Komplexität reagieren?

2.4. Digitale Technologien und Lehrerausbildung

Die Begründungen für eine schulische Nutzung neuer Medien sind unterschiedlich: Die gesellschaftliche Begründung bezieht sich auf die Annahme, dass die Lehrer Kinder und Jugendliche auf eine Gesellschaftsform vorbereiten müssen, die immer mehr von digitalen Medien dominiert wird. Die berufsbezogene Begründung beruht darauf, dass eine Informations- und Wissensgesellschaft die Ausbildung der Heranwachsenden im Umgang mit grundlegenden Computeranwendungen erfordert (vgl. Herzig und Grafe 2007: 9).

In der pädagogischen Argumentationslinie wird auf die neuen Formen der Informationsbeschaffung und Speicherung hingewiesen. Mit digitalen Medien haben sich die Strukturen des Lernens und Lehrens verändert (ebd.). Es entstanden neue Lernkulturen, die unseren Lebens- und Arbeitsrhythmus erleichtern und beschleunigen, aber auch ermöglichen, dass die Kinder in multikulturellen Gesellschaften aufwachsen und deshalb mit anderen Werten und Einstellungen, technologischen Kompetenzen in die Schule als die Generation davor kommen. Für die Lehrer bedeutet dies, dass der Umgang mit der Schülerschaft anspruchsvoller geworden ist.

Die neuen Technologien, wie z.B. Smartphones oder Tablets, und deren soziale Formen, wie Instagram oder WhatsApp müssen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, zumal diese als selbstverständliche Bestandteile der Lebenswelt jüngerer Lerner zu betrachten sind⁵. Wie genau diese Medien im Unterricht effektiv umgesetzt werden können, muss im Rahmen einer Lehrerausbildung gelernt werden. Die Möglichkeiten der technologischen Informationsverarbeitungen, sei es in Form von Projektarbeiten, Live-Übertragungen über Internettelefonie oder gemeinsame Verarbeitung eines Blocks unterschiedlicher Lernergruppen (vgl. Rösler und Würffel 2014: 127), sollten auch in der Lehrerausbildung umgesetzt werden, damit die angehenden Lehrer den gezielten Einsatz dieser Medien üben können⁶.

Nachdem die Kompetenzbereiche erläutert wurden, welche die Lehrer für die Bewältigung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen brauchen, soll im nächsten Teil das Verhältnis zwischen Curriculum, Standards und Kompetenzen erläutert werden, um den Reformbewegungen für die Verbesserung der Lehrerausbildung näher zu kommen.

⁵ Methodisch-didaktische Hinweise hierfür sind in dem Aufsatz Kuhn/ Eggeling (2017): „APPs & Co – authentische Lern- und Erfahrungsräume durch Smartphones im DaF-Unterricht“ zu finden.

⁶ Für weitere Ausführungen siehe Rösler und Würffel (2014).

3. Curriculumsdiskussion und Ausbildungsmodelle

In der Fachliteratur wird hinsichtlich der Verbesserung einer Lehrerausbildung über ein Kerncurriculum diskutiert, welches eine vereinheitlichte Lehrerausbildung aber auch eine gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsinhalten gewährleisten soll (vgl. Rupp 2007: 172). Zur Begründung für eine Curriculumentwicklung sagt Zydati (1998: 282):

„Ein *Curriculum* definiert und bestimmt *verbindliche Richtziele*, denen dafür geeignete *Inhalte* und *methodische Verfahren* zugeordnet werden, so daß [sic] auf dem Wege über ein didaktisch begründetes, zeitlich verteiltes Lernen an bestimmten Punkten des Ausbildungsgangs ziel-, inhalts- und adressatenadäquate *Lernerfolgskontrollen* stattfinden können“ [Hervorhebungen im Original].

Nun ist es zu fragen, welche Gesichtspunkte und Ziele für die Formulierung eines solchen Gesamtkonzeptes zentral sein sollten (vgl. Tan 2009: 26).

3.1. Standards und Kompetenzen in der Lehrerausbildung

Laut Didaktikliteratur soll im Mittelpunkt eines Curriculums das Kompetenzprofil der Lehrkräfte stehen, aus dem sich die Ausbildungsinhalte und Mindeststandards ableiten lassen (vgl. u.a. Lütgert 2005: 8). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) macht das Verhältnis zwischen Curriculum, Standard und Kompetenz deutlich (2006: 12):

Standards für die Lehrerbildung und Kerncurricula sind notwendige Instrumente für ein kompetenzorientiertes Lehramtsstudium. Sie erlauben den Hochschulen, die Studierenden auf unterschiedlichen Wegen zum Studienabschluss zu führen, und sichern dennoch die Kompatibilität der Ausbildungsgänge an den verschiedenen Standorten.

Demnach sind die Kompetenzen und Standards als aufeinander aufbauende Begriffe zu verstehen, welche für die Entwicklung eines Curriculums erforderlich sind (vgl. Tan 2009: 29). Während Kompetenzen als Grundqualifikationen gelten, die ein Lehrer haben soll, um die in den Schulcurricula angeführten Lernziele den Schülern zu vermitteln (vgl. Frank 1974: 11), werden mit Standards diese Kompetenzen genauer definiert: „Standards [...] beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (KMK 2004: 4). In dem von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten Katalog werden zwischen einem Kompetenzbereich, einer Kompetenz und Standards unterschieden, wobei den Kompetenzbereichen die zu entwickelnden Kompetenzen und entsprechenden Standards für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte zugeordnet wurden, wie z.B.:

| | |
|---|--|
| Kompetenzbereich: Unterrichten | |
| Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. | |
| Kompetenz: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen. | |
| Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte | Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte |
| Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden. | Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • stärken bei Schülerinnen und Schülern ihre Lern- und Leistungsbereitschaft. • führen und begleiten Lerngruppen. |

Tabelle 1: Kompetenzbereich - Unterrichten (KMK 2004: 7)

Aus der Tabelle wird deutlich, dass die Standards Kompetenzen messbar machen, wobei es sich nicht um fachspezifische Kernaufgaben, sondern vielmehr um allgemeine Richtlinien handelt. Kelly und Grenfell (2004) entwickelten ein „Europäisches Profilraster für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften“. Dieses Profil-Modell impliziert 40 Punkte, die bei einer Erstellung eines Curriculums berücksichtigt werden sollten, und ist in vier Abschnitte gegliedert:

| | |
|--|--|
| Struktur In diesem Abschnitt werden die einzelnen Bausteine der Ausbildung und Weiterbildung von Sprachlehrkräften beschrieben und dargelegt, wie sie zusammengefügt werden könnten. | Strategien und Fähigkeiten Dieser Abschnitt befasst sich mit der <i>Handlungskompetenz</i> über die angehenden Sprachkräfte als Ergebnis ihrer Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung in Lehr- und Lernsituationen im Berufsalltag verfügen sollen. |
| Wissen und Verstehen Dieser Abschnitt erläutert, welche Kenntnisse über das Lehren und Lernen von Sprachen und <i>welches</i> Verständnis davon angehende Sprachenlehrkräfte als Ergebnis ihrer Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung haben sollten. | Werte In diesem Abschnitt geht es um die Frage, wie den angehenden Lehrkräften vermittelt wird, welche Werte sie in ihrem und durch ihren Sprachunterricht fördern sollten. |

Tabelle 3: Grundbestandteile der Fremdsprachenlehrausbildung (Kelly und Grenfell 2004: 22)

Beispielsweise soll der Bereich „Strategien und Fähigkeiten“ nach diesem Profil-Modell u.a. folgende Komponenten aufweisen:

1. Anpassung der Unterrichtsansätze an den Bildungskontext und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden
2. Kritische Evaluierung, Entwicklung und praktische Anwendung von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen
3. Methoden des „Lernen lernen“
4. Reflexive Praxis und Selbstbeurteilung
5. Strategien für autonomes Sprachenlernen (ebd.: 6).

Einzelne Punkte werden in dem Profil kurz begründet und erläutert. Dabei werden auch Strategien für die Implementierung des Profils empfohlen, die inhaltlich und stilistisch den Standards der KMK ähneln:

| |
|--|
| 23. Kritische Evaluierung, Entwicklung und praktische Anwendung von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen |
| <p>Die angehenden Lehrkräfte verstehen, welche Funktion verschiedene Arten von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen in ihrem Unterricht haben. Sie lernen, sie kritisch und wirkungsvoll einzusetzen. Die betreffenden Materialien umfassen Lehrbücher, authentische Texte, Videos und Kassetten, CD- Rom und Online- Materialien. Diese Materialien beziehen sich auf den Lehrplanrahmen, in dem die angehenden Lehrkräfte arbeiten werden. Lehrkräfte in ganz Europa profitieren vom Austausch von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen. Für die Förderung der europaweiten Zusammenarbeit ist dies besonders wertvoll. Im Rahmen der Ausbildung erarbeiten die angehenden Lehrkräfte zahlreiche innovative Unterrichtsmaterialien und -ressourcen. Wenn diese Materialien positiv bewertet werden, könnte man sie archivieren [...], um sie zukünftigen angehenden Lehrkräften, aktiven Lehrkräften und Lehrkräften im Ausland zugänglich zu machen.</p> |
| <p>Strategien für die Implementierung und den Einsatz des Profils:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Die angehenden Lehrkräfte werden mit den relevanten Materialien und Ressourcen vertraut gemacht. Sie werden auch aufgefordert, selbst zu recherchieren oder selbst Materialien herzustellen und die immer wieder verwendeten auf die Bedürfnisse ihrer Lernenden abzustimmen. · Die angehenden Lehrkräfte verstehen die Methodik und die Theorie, auf die sich der Einsatz von Materialien und Ressourcen stützt. · Die angehenden Lehrkräfte sind mit den Theorien zu Lernstillen vertraut und wissen, wie sie durch den Einsatz vielfältiger Materialien und Ressourcen am besten damit umgehen. · Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, den Nutzen bestimmter Materialien und Ressourcen kritisch zu hinterfragen, und begreifen, dass Materialien nur ein Hilfsmittel des Lehr- Lern- Prozesses sein sollten. |

Tabelle 4: Beispiel für die Beschreibung des Lehrerprofils (Kelly und Grenfell 2004: 27)

Dieses Profilmodell macht einerseits die Qualifikationsziele transparent, andererseits legt es die Grundlagen für die Standardbereiche wie u.a. „Sprachwissen und Sprachkönnen“, „Fachliches Lernen planen und gestalten“ und „Fachspezifische Diagnose- und Evaluationsformen kennen und nutzen“ dar (vgl. Schneider und Bodensohn 2008: 215f). Auffallend ist in dem Modell, dass nicht nur

bereichsspezifische Fachkompetenzen, sondern auch persönlichkeitsbezogene und didaktische Grundkompetenzen hervorgehoben werden.

Didaktisch-methodische Kompetenzen, die auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden, beziehen sich auf berufliche Fähigkeiten, die den Lehrern eine Handlungskompetenz ermöglichen sollen. Die Aufgabe einer Lehrperson ist nicht nur Wissensvermittlung, weshalb es nicht genügt, wenn sie nur über Fachkompetenz verfügt. Sie muss fähig sein, Lernumgebungen zu schaffen, Lernprozesse zu initiieren, Entscheidungen zu treffen oder Gespräche zu koordinieren und zu moderieren (vgl. Teil 2). Das heißt, dass der Erwerb von fachwissenschaftlichen Kompetenzen Hand in Hand mit dem Erwerb der Didaktikkompetenz erfolgen soll, zumal erst diese einen kompetenten Umgang mit Fachinhalten ermöglicht und dementsprechend bei einer Erstellung eines Curriculums mitberücksichtigt werden muss/soll.

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen umfassen Selbstkompetenz, die soziale Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz (vgl. Kuhn 2007: 310). Die Selbstkompetenz schließt die Reflexion der eigenen Lernbiographie und Beachtung der Rolle als Lehrer ein. Um eigene Einstellungen, Fähigkeiten und Überzeugungen zu beobachten sowie kritisch zu hinterfragen, brauchen angehende Lehrer Instrumente, was wiederum eine Offenheit und Toleranz voraussetzt. Diese Charaktereigenschaften werden auch bei der Zusammenarbeit mit den Eltern, Kollegen, Fachleuten oder Behörden zur Geltung kommen. Deshalb gehören zu diesem Bereich auch u.a. Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit, die im Rahmen einer Ausbildung durch beispielsweise viele Partnerarbeiten, Recherchearbeiten oder Projektarbeiten praktiziert werden können. Zusammenfassend sollen die Ausbildungsinhalte aus den Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden, die im folgenden Modell dargestellt werden:

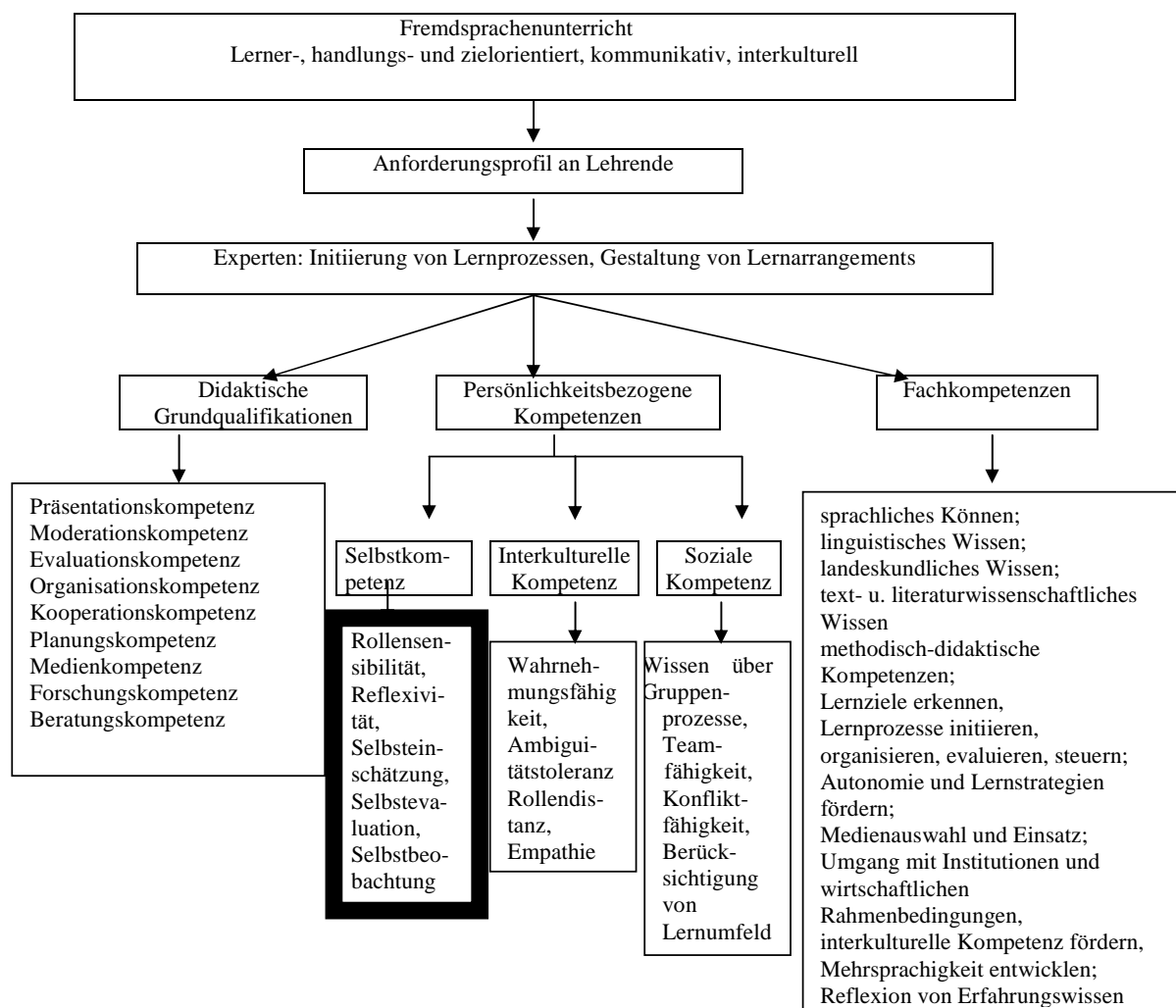


Abbildung 1: Anforderungsmodell an die Fremdsprachenlehrenden (Kuhn 2007: 326)

Neben diesen inhaltlichen Aspekten gibt es auch strukturelle Aspekte, die bei einer Lehrerausbildung berücksichtigt werden sollten und deren Umsetzungen in den nächsten Unterkapiteln anhand der Jenaer Modelle⁷ konkretisiert werden.

3.2. Lehrerausbildungsmodell an der Friedrich-Schiller-Universität

Die Lehrerausbildung ist auf Grund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland dem Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer zugeordnet, weshalb in Deutschland aktuell unterschiedliche Lehrerausbildungsmodelle zu finden sind (vgl. Teil 2.2.). Die Lehramtsstudierenden der Friedrich-Schiller-Universität in Jena müssen am Ende des Studiums ein Staatsexamen ablegen, um abschließend aufzuzeigen, dass

⁷ Zum einen wird das Lehrerausbildungsmodell an der Friedrich-Schiller-Universität im Allgemeinen dargestellt. Zum anderen wird auch das Jenaer Mastermodell für den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorgestellt, denn beide Modelle wurden vom „Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft“ ausgezeichnet (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Jenaer_Modell_der_Lehrerbildung; <https://www.dafdz.uni-jena.de/Studium/Studiengänge/Master.html>, zuletzt geprüft am 13. April 2019.

sie die notwendigen Kompetenzen für den Lehrerberuf erreicht haben. Das Modell geht von der Gliederung der Lehrerbildung in drei Phasen aus, wobei es sich konzeptuell auf die im vorherigen Unterkapitel erläuterten Standards der KMK bezieht (vgl. Teil 3.1.). Mit dem Festhalten am Staatsexamen und dem phasenorientierten Aufbau hält das Modell an den traditionellen Formen der Lehrerbildung fest. Allerdings sind die Studiengänge modularisiert, wobei Module Lehreinheiten darstellen, die aus Vorlesungen, Seminaren oder Übungen bestehen⁸. Diese werden mit ECTS bzw. mit Leistungspunkten (LP) gewichtet, um eine Vergleichbarkeit bei einem Wechsel der Studiengänge und der Studienorte innerhalb Europas zu erreichen. Somit enthält das Modell auch neue Elemente des Bologna-Reformprozesses (vgl. Lütgert 2010: 10). Im ersten und zweiten Fach werden jeweils 110 Leistungspunkte vergeben, wobei 10 Punkte aus den Fachdidaktiken kommen. Je 30 Leistungspunkte sind für die Module in den Erziehungswissenschaften und für das Praxissemester vorgesehen. Die Abschlussarbeit zählt 20 LP. Insgesamt geht man also von 300 LP in fünf Studienjahren aus, was zeitlich dem Bachelor-Master-Modell entspricht (vgl. Tan 2009: 62).

Das Eingangspraktikum ist m.E. ein weiterer besonderer Aspekt des Modells. Mit dem Eingangspraktikum, das i.d.R. vor dem Beginn des Studiums abgeleistet werden soll, sollen sich die Studenten frühzeitig testen, ob sie der - auch erzieherischen - Verantwortung des Lehrerberufs gerecht werden können bzw. ob sie einen pädagogischen Bezug zu unterschiedlichen Zielgruppen aufbauen können. Spätestens bis zum zweiten Semester sollen die angehenden Lehrer durch dieses fünfwöchige Praktikum auf das Praxissemester, das im fünften oder sechsten Semester durchzuführen ist, vorbereitet werden. Um sich für oder gegen das Lehramt zu entscheiden, werden mit dem Praxissemester in fünf Monaten weitere praktische Erfahrungen gesammelt. Damit die Theorie-Praxis-Verzahnung erfolgreich erfolgt, werden diese Erfahrungen in den Begleitseminaren reflektiert. Nun ist es zu fragen, wie all diese strukturellen und organisatorischen Aspekte im Fachbereich 'Deutsch als Zweit- und Fremdsprache' umgesetzt werden können.

3.3. Jenaer Mastermodell für DaF und DaZ

Zum Masterstudiengang „Internationaler Master Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache“ werden Personen zugelassen, die entweder einen Bachelorabschluss oder einen anderen akademischen Abschluss mit mindestens 60 ECTS an einem germanistischen Fach absolviert haben. Es wird also ein gestuftes Modell bevorzugt, bei dem die Lehrangebote in Form von Modulen⁹ erfolgen und Studienleitungen als Kreditpunkte anerkannt werden. Das Studium umfasst eine Gesamtleistung von 120 Leistungspunkten (LP) nach dem „European Credits Transfer and Accumulation System“ (ECTS), einschließlich 30 Leistungspunkte für die Masterarbeit.

⁸ Vgl. https://www.ifp.uni-jena.de/Studium+_+Beratung/Lehramt/Jenaer+Modell+der+Lehrerbildung.html, zuletzt geprüft am 13. April 2019.

⁹ Hier kann festgehalten werden, dass z.T. die Implementierungsvorschläge für einen flexiblen und modularen Studienaufbau aus dem Modell „Europäisches Profilraster für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften“ von Kelly/Grenfell (2004: 26) übernommen wurden (vgl. Teil 3.1.).

Der Kernbereich des Studiengangs besteht aus sechs Pflichtmodulen, wie z.B. „Theoretische und angewandte Linguistik: Sprachbeschreibung – Sprachvergleich“, „Mediendidaktik und Medienforschung“ und „Sprache im Beruf“ mit insgesamt 60 Leistungspunkten. Einzelne Module bestehen aus Vorlesungen, Seminaren oder Übungspraktiken. Modulinhalt, Art, Umfang und Anforderungen der Studien- und Prüfungsleistungen werden in einem Modulkatalog beschrieben. Um ein Modul schriftlich, mündlich oder mit einer Hausarbeit absolvieren zu können, müssen alle Bestandteile des Moduls besucht werden. Das Studium im Profildbereich besteht aus 30 Leistungspunkten, die in einem der Profile wie z.B. „Auslandsgermanistik“, „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Interkulturelle Personalentwicklung“ zu erbringen sind. Im Rahmen eines Praxismoduls sollen Erfahrungen und Wissen in unterschiedlichen Forschungs- bzw. Praxisfeldern des Fachs erworben und angewendet werden. Das absolvierte Praxismodul wird dann in Form eines Portfolios dokumentiert. Die Masterarbeit schließt das i.d.R. zwei Jahre dauernde Studium ab. Auffallend ist in beiden Modellen, dass den praxisorientierten Aspekten eine große Aufmerksamkeit geschenkt wird.

4. Praxisbezug

Einer der wichtigsten Gründe der Reformkonzepte in der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung ist die Theorie-Praxis-Schere. D.h. die Theorien, die in der Universitätsphase vermittelt werden, seien praxisfern (vgl. u.a. Königs 2002). Praxis sind Verhaltensweisen der Lehrer, wie z.B. Unterrichten, Erziehen oder Beurteilen. Dabei nutzt der Lehrer sein theoretisches Hintergrundwissen. Das pädagogische Handeln wird also auf der Basis des theoretischen Wissens entwickelt, weshalb die Theorie als erste Voraussetzung zur Entwicklung der Handlungsideen zu verstehen ist (vgl. Altrichter und Lobenwein 1999: 178). Dementsprechend sollen sich neuere Ansätze der Lehrerbildung auf die Theorie-Praxis-Verzahnung konzentrieren (vgl. Bausch, Christ, Königs und Krumm 2003).

Durch das Praktikum werden nicht nur praktische Erfahrungen gesammelt, sondern es werden auch neue Sichten auf die Theorien gewonnen, denn diese werden durch das „eigene Tun und Machen“ reflektiert, somit auch hinterfragt (vgl. Tan 2009: 65). Da die theoretischen Konzepte in einer realen Unterrichtssituation ausgeübt werden, ändert sich auch die Theoriewahrnehmung. Praktika sind also Gelegenheiten, um das Gelernte zu erproben und anzuwenden, was ein Perspektivenwechsel gegenüber den Theorien ermöglicht und dadurch zu einer reflektierten Handlungskompetenz führt (ebd.). Im Rahmen der Ausbildung hat man als Praktikant die Chance „über sich selbst“ nachzudenken. Zum einen können die eigenen Fähigkeiten, um unterrichtliche Herausforderungen zu bewältigen, entdeckt werden. Zum anderen werden eigene Grenzen und Eignung für den Lehrerberuf festgehalten. Hinzukommend können die eigenen subjektiven Theorien entweder bestätigt oder differenziert werden. Insofern ist das Praktikum nicht nur als Reflexion von Theorien, sondern auch als Reflexion von eigenen Kompetenzen und Vorerfahrungen zu verstehen. Zudem können mit Praktika eine Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule erreicht werden, was aus Forschungsperspektive unverzichtbar ist.

In der Fachliteratur sind konkrete Beispiele für Praktikumsmodelle zu finden, deren konzeptuelle Grundlage ein reflexiver Praxisbezug bildet (vgl. Warneke 2007:

54ff.). Während das ethnografische Modell die teilnehmende Beobachtung und deren Reflexion in Form eines Berichtes in den Mittelpunkt der Unterrichtsforschung stellt, rückt das "reflective model" die Portfolios als Evaluationsformen und die gemeinsamen Gespräche mit den Praktikumsbetreuenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Mit dem Fachpraktikumsmodell sollen die angehenden Lehrkräfte aktiv werden, indem sie selber unterrichten, wobei dieser Unterricht durch einführende und begleitende Veranstaltungen unterstützt und reflektiert werden soll (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001: 119). In den Vorbereitungs-, Begleitungs- und Nachbearbeitungsseminaren, die zu Organisationsformen der Praktika gehören, sollen die Studenten u.a. praktische Hinweise, Feedbacks und methodisch-didaktische Implikationen erhalten (ebd.). Gemeinsam ist in den Modellen, dass die Reflexion durch mindestens zwei Bezugspersonen geschieht - schulischer Mentor und universitärer Betreuer -, die dann eben den Gesamtprozess in einer engen Zusammenarbeit begleiten. Zu den Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Modelle gehört ebenfalls, dass die Reflexion schriftlich u.a. in Form eines Praktikumsberichtes stattfinden soll.

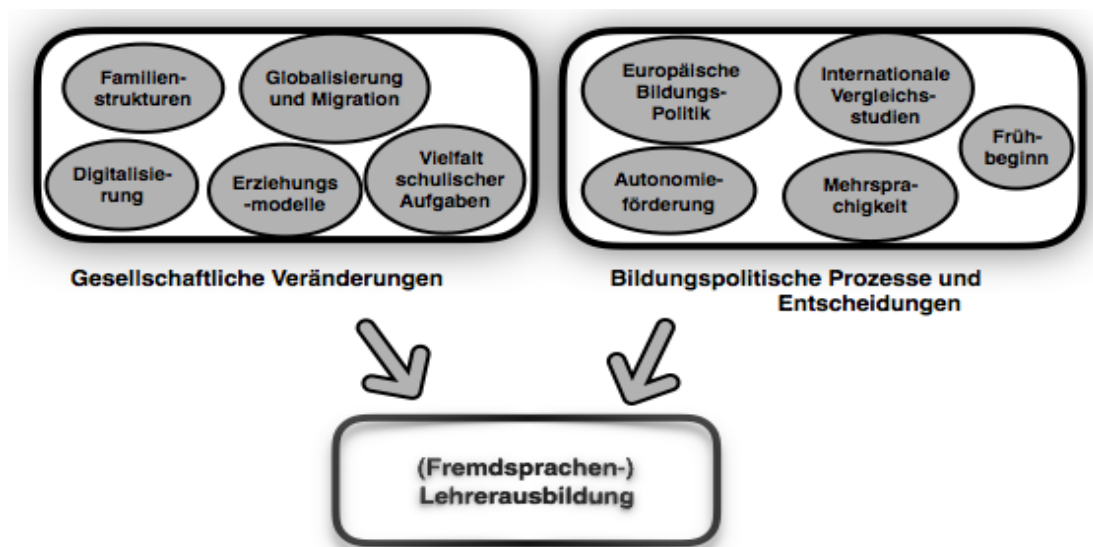
Der Ablauf des Praktikums, die Wertung des Praktikumsplatzes, die Ergebnisse der Beobachtungen, die Betreuung und die persönlichen Erfahrungen sollen im Praktikumsbericht systematisch verfasst werden. Diesem Bericht kommt eine große Bedeutung zu, weil er klar macht, „wie der Studierende Unterricht plant, analysiert und evaluiert, wie er sein in der Theorie erworbenes didaktisch-methodisches und fachwissenschaftliches Wissen anwendet, seine praktische Umsetzung bei Einbeziehung eigener Fremdsprachenlernerfahrungen reflektiert und dabei zu entsprechenden subjektiven Schlussfolgerungen gelangt“ (Biechele 2008: 4).

Viele Forscher sind sich darüber einig, dass ein Kerncurriculum ein Praxissemester oder ein Praxisjahr statt Kurzpraktika enthalten soll (vgl. u.a. Funk 2003: 74). In diesem Zusammenhang wird betont, dass die Universitäten die Möglichkeiten anbieten sollten, verschiedene Praktika auch im Ausland zu absolvieren. Das gilt insbesondere für fremdsprachliche Fächer. Alle Studierenden einer Fremdsprache sollten ein Teil der sogenannten Regelstudienzeit im zielsprachigen Land verbringen. Während dieser Zeit müssen Studienleistungen erbracht werden, die im Rahmen des European Credit Transfer System anzuerkennen sind, damit die Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Standorten gewährleistet wird (vgl. Ehrenreich 2004: 17). Das bedeutet, dass organisatorische Voraussetzungen in der Lehrerausbildung so geschaffen werden müssen, dass jeder Student einen obligatorischen Studienaufenthalt im Land seiner Zielsprache absolvieren kann und, dass die dort abgeschlossenen Module an der Heimatuniversität angerechnet werden können (vgl. Tan 2009: 76).

De Facto ist, dass das Sprechen durch Sprechen gelernt wird und jeder Sprachunterricht kein Sprechunterricht ist. Es genügt nicht, wenn Fremdsprachenlehrer die Zielsprache nur kennen und wenig können. Ohne Zweifel müssen die Studierenden aller fremdsprachlichen Fächer hohes Sprachniveau in der Zielsprache haben. Um u.a. dieses Ziel zu erreichen, bietet das zielsprachige Land viele Spielräume auch in sozialen Domänen an. Denn die Begegnung mit der Sprache und deren Kultur ist im zielsprachigen Land keine Fiktive. In realen Handlungsräumen in und durch die Kommunikation wird die Sprache verwendet, wodurch auch die Verhaltensweisen und Denkstrukturen -fast- beiläufig erworben werden.

5. Schlusswort

Im Rahmen dieses Aufsatzes wurden universelle Aspekte eines (Fremdsprachen-) Lehrerausbildungsprogramms dargestellt. Auf die erste Frage, vor welchen Herausforderungen die Schule und der Fremdsprachenunterricht steht, soll das folgende Modell einen zusammenfassenden Überblick geben, wobei auch die Antworten zweiter Frage „über welche Kompetenzen sollen (Fremdsprachen-)Lehrer verfügen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?“ ebenfalls aus dem Modell entnommen werden können:

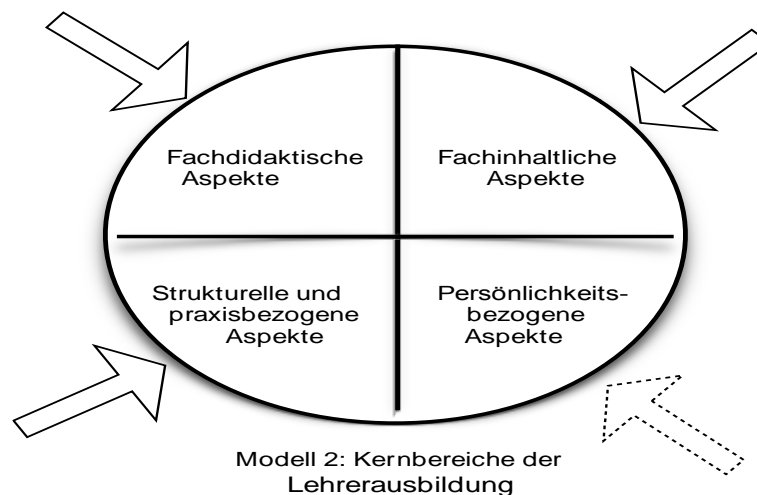


Modell 1: Herausforderungen an die Lehrerschaften und Perspektiven¹⁰

Sowohl die Entwicklungen in der Gesellschaft als auch die bildungspolitischen Entscheidungen wirken als Druckfaktoren und zwingen zu Reformbewegungen in der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung, und zwar unabhängig vom Land, Kultur und Zielsprache¹¹. Aus den Veränderungen in der Kindheit, Jugend und Schule, aber auch aus wissenschaftlichen und politischen Studien werden immer Konsequenzen für die Lehrerausbildung abzuleiten sein, die zum einen länderübergreifend sind, zum anderen aber auch unabhängig von der zu unterrichtenden Sprache ihre Berechtigungen haben. Aktuelle Ansätze weisen in diesem Zusammenhang u.a. auf Mehrsprachigkeit, Frühbeginn und Autonomieförderung hin (vgl. Teil 2). Hinzukommend ist für eine Verbesserung und Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte über ein Ausbildungsprogramm nachzudenken, das die folgenden Kernbereiche impliziert:

¹⁰ Modell eins und zwei wurden im Rahmen dieses Aufsatzes entwickelt.

¹¹ Damit ist die Sprache gemeint, welche die angehenden Fremdsprachenlehrer i.d.R. erst einmal selber lernen und später unterrichten.



Dieses Modell fasst die Antworten der restlichen in der Einleitung beschriebenen Fragen zusammen. In der Lehrerausbildung sollten neben den fachinhaltlichen und fachdidaktischen Aspekten auch strukturelle Aspekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Diese sind mindestens so wichtig, wie die fachinhaltlichen und fachdidaktischen Aspekte, wobei denen in der Ausbildungsphase i.d.R. aus zeitlichen Gründen wenig Raum gegeben wird. Allerdings erst mit diesen praxisbezogenen Schwerpunkten kann der Lehramtskandidat festhalten, ob er für den Lehrerberuf geeignet ist oder nicht. Allen Bereichen sind gleichermaßen Aufmerksamkeit zu schenken, wobei die Ausbildungsinhalte aus der Praxis abzuleiten sind, was wiederum eine enge Kooperation zwischen Schulen und Universitäten, aber auch zwischen den einzelnen Universitäten und Bildungsinstituten voraussetzt.

Die Pfeile in dem Modell sollen zeigen, dass die Programme auf drei Ebenen der Lehrerausbildung einen direkten Einfluss haben können, während auf die persönlichkeitsbezogene Ebene der Einfluss nur eingeschränkt ist. Zulassung der Mehrsprachigkeit, Autonomieförderung oder Umgang mit digitalen Medien ist immer eine Frage der Persönlichkeit. Auch Lehrer sind Menschen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, Biographien und Einstellungen. Diese Aspekte können durch die Elemente der anderen Ebenen beeinflusst werden. Trotzdem bleiben der Umgang und die Zulassung bestimmter Inhalte von der Persönlichkeit der Kandidaten abhängig.

Nun ist es zu fragen, welches Ausbildungsmodell zu favorisieren ist und wie ein „das Ausbildungsmodell“ sein soll. Gemeint ist, ob sich das Modell auf die Schulformen, auf die Stufen oder auf die Zielgruppen konzentrieren soll. Ebenso ist es unklar, wie wirksam und nachhaltig die einzelnen Modelle sind. Hierfür besteht Forschungsbedarf. De facto ist, dass in die Lehrerausbildung investiert werden muss, denn „es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: Keine Bildung“¹².

¹² John F. Kennedy: <https://www.internate-portal.de/news/es-gibt-nur-eins-was-auf-dauer-teurer-ist-als-bildung-keine-bildung-john-f-kennedy>, zuletzt geprüft am 13. April 2019.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt** (2010): Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: Schultze, Günther (Hrsg.): *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO Diskurs) [<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>] letzter Zugriff am 14.04.2019.
- Altrichter, Herbert und Lobenwein, Waltraud** (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una und Hansmann, Wilfried (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 169-196.
- Bausch, Karl-Richard** (2003): Konsekutive Fremdsprachenlehramtstudiengänge: eine neue Sachgasse oder eine echte Chance für eine Professionalisierung?. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 35-50.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen** (2003) (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 35-50.
- Beyer, Klaus** (2006): Werterziehungskompetenz: eine vernachlässigte Lehrerkompetenz. In: Plöger, Wilfried. (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?. Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 95- 135.
- Biechele, Barbara** (2008): *Praktikum in DaF – Vorschläge zu einem (Kern-) Curriculum*. [<http://dt-workspace.de>, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Christ, Ingeborg** (2002): Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen. In: Königs, Frank G. und Zöfgen, Ekkehard (Koord.) (Hrsg.): *Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 31, S. 42-61.
- Christ, Herbert** (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung im Umbruch. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 59-67.
- Czinglar, Christine** (2014): Der Einfluss des Alters auf die Erwerbgeschwindigkeit: Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Patrick Grommes (Hg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter Mouton (DaZ-Forschung [DaZ-For], 4), S. 23–39.
- Düwell, Hennig** (1992): Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht. In: Bömmel, Heiner van; Christ, Herbert und Wendt, Michael. (Hrsg.): *Lernen und Lehren fremder Sprachen. 25 Jahre Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Gunter Narr: Tübingen, S. 39-62.
- Edmondson, Willis** (2002): Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Königs, Frank G. (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 55-64.
- Ehrenreich, Susanne** (2004): *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung: das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. 1. Aufl. München [u.a.] : Langenscheidt.
- Frank, Gerhard et al.** (1974): *Integriertes Curriculum Deutsch. Curriculumentwurf für die Ausbildung von Deutschlehrern*. Heidelberger Studiengruppe Linguistik, Literaturwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft. Quelle und Meyer: Heidelberg.
- Funk, Hermann** (2001): DaF-Ausbildung mit Berufsbezug - Skizze einer inhaltlichen Neuorientierung der Ausbildung von DaF-Lehrenden. In: Rhie, W.-Y. und Chong, Si-Ho (Hrsg.): *Curriculum 2000 - Impulse zur Curricularen Neuorientierung der koreanischen Germanistik*, Seoul: Ababel, S. 60-81.

- Funk, Hermann** (2003): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 68-78.
- Gogolin, Ingrid** (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 86-101.
- Herzig, Bordo und Grafe, Silke** (2007): *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. [pdf-online http://lernenimspiel.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/06/Studie_Digitale_Medien.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (2006): *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 15.06.2009* [pdf-online, http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 und Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. [pdf-online, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Kelly, Michael/ Grenfell, Michael** (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften - ein Referenzrahmen*. Southampton: University of Southampton [pdf-online http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_de.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Königs, Frank Gerhard** (2002): Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 31, S. 22-41.
- Kuhn, Christina und Rita M. von Eggeling** (2017): APPs & Co – authentische Lern- und Erfahrungsräume durch Smartphones im DaF-Unterricht. In: Akkramas, Pakini / Funk, Hermann / Traoré, Salifou (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 307-31.
- Kuhn, Christina** (2007): *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. Phil.). Friedrich-Schiller-Universität, Jena. [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019]
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004* [pdf-online http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2013) *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013*. [pdf-online https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Legutke, Michael** (2003): Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen – die Rolle des Praktikums. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 150-188.
- Lütgert, Will** (2005): Standards als Grundlage der Konstruktion von Kerncurricula für die Lehrerbildung. In: Ludwig, H. und Lütgert, W. (Hrsg.): *Standards für den Schulunterricht und die Lehrerbildung. Materialien des Zentrums für Didaktik*: Band 4, Jena: ZfD.

- Lütgert, Will** (2010): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Lütgert, Will; Gröschner, Alexander und Kleinespel, Karin. (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung: Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele*. Basel/Weinheim: Beltz. S. 36–47.
- Mandl, Heinz** und **Geier, Boris** (2004): Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt [u.a.], S. 567-577.
- Meißner, Franz-Joseph** (2001): Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, S.111-131.
- Meißner, Franz-Joseph, Königs, Frank G., Leupold, Eynar et al.** (2001): Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr. S.159-181.
- Mertens, Jürgen, Schocker-von Ditfurth, Martina** (2004): Lehrerbildung für den Fremdsprachenfrühbeginn. In: Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen und Reifried, Marcus. (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Günter Narr, S. 35-49.
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie** und **Goeke, Marius** (2015). Sprache im Fachunterricht. Ein Studienbuch. Tübingen: Narr Verlag.
- Rösler, Dietmar** und **Würffel, Nicola** (2014): Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen, Band 5. Stuttgart: Klett/Langenscheidt.
- Rupp, Wolfgang** (2007): Standards und Modularisierung im Kontext des europäischen Rahmenwerks zur Lehrerausbildung. In: Hertle, Eva M. und Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): *Portfolio - Kompetenzen - Standards : neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges. S. 167- 180.
- Schneider, Christoph** und **Bodensohn, Rainer** (2008): Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis. Empirische Erkenntnisse. In: Lüger, Heinz-Helmut. (Hrsg.): *Wozu Bildungsstandards?. Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 13. Koblenz Landau: Empirische Pädagogik, S. 215-236.
- Schocker-von Ditfurt, Martina** (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Tan, Nimet** (2009): *Aktuelle Modelle, Standards und curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften*. Masterarbeit. Digitale Bibliothek Thüringen. (https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00025735/Masterarbeit%20fertig%20pdf.pdf, letzter Zugriff am 21.06.2019)
- Tan, Nimet** (2018): „Non vitae, sed scholade discimus“ oder „Non scholae, sed vitae discimus“? – Lebenslanges Lernen und Lernstrategien in Lehrwerken. In: Moura, Magali; Bolacia, Ebal; Sol Stanke, Roberta; Gastao Saliãs, Tânia (Hrsg.): *Ensino-aprendizagem de alemão como lingua estrangeira: teoriã e praxis*. Rio de Janeiro- Brasilien: Dialogarts, 2017. [Online Zeitschrift - ISBN: 978-85-8199-083-5] [http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/E-BOOK_ENSINO-APRENDIZAGEM%20DO%20ALEMÃO%20COMO%20LÍNGUA%20ESTRANGEIRA%20-%20TEORIA%20E%20PRÁXIS.pdf, letzter Zugriff am 21.06.2019]
- Terhart, Ewald** (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Warneke, Dagmara** (2007): *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Zydatiþ, Wolfgang** (1998): Curriculare Konturen einer berufs- und wissenschaftsbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zydatiþ, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin, München: Langenscheidt, S. 159-217.

Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Mobil/Çevrimiçi ve Basılı Sözlük Kullanımı*

Adnan Oflaz^{ID}, Samsun

Öz

Yabancı dil öğreniminde kullanılan en önemli materyallerden biri de sözlüktür. Öğrenci öğreneceği kelimenin anlamını ilk önce sözlükten bakmaktadır. Yabancı dil öğreniminde sözlük anahtar konumdadır. Günümüzde yabancı dil öğrenirken aranan kelimenin anlamına mobil ve çevrimiçi sözlükler vasıtasıyla oldukça hızlı ulaşılmakta, yabancı dil öğrenenler artık akıllı telefonlara yüklenen programlardan ve çevrimiçi çeviri internet sitelerinden sıklıkla yararlanmaktadır.

Bu çalışmada Almanca Öğretmenliği Hazırlık programı sınıflarındaki öğrencilerin sözlük kullanım durumları incelenmiş, öğrencilerin basılı sözlük ve mobil-çevrimiçi sözlükleri kullanım durumları nitel ve nicel açılarından incelenmiştir. Çalışmada OMÜ Yabancı Diller Yüksekokulu, Almanca hazırlık sınıflarında öğrenim gören 42 öğrenciye anket uygulanmış, mobil-çevrimiçi ve basılı sözlükleri kullanım durumları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve belirlenen alt problemlere cevap aranmıştır. Ayrıca öğrencilerin kullandığı mobil-çevrimiçi ve basılı sözlüklerin isimleri ve kullanım sıklıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 95' e yakını çevrimiçi ve mobil sözlük kullanmakta, yarıya yakını (%47,6) ise nadiren basılı sözlük kullanmaktadır. Mobil /çevrimiçi sözlükler söz varlığı açısından kısmen yeterli görülürken, basılı sözlükler büyük oranda yeterli görülmektedir. Kelimeye hızlı erişim ve kullanım kolaylığı mobil sözlüklerin avantajlı tarafı olarak belirlenmiştir. "Google Translate" (% 65,7) en sık kullanılan çevrimiçi sözlük olarak belirlenmiştir. Türkçe-Almanca sözlük (41,5 %) en çok kullanılan basılı sözlük olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Almanca, sözlük, mobil, anlam, çevrimiçi.

Abstract

Die Nutzung von mobil/online und gedruckten Wörterbüchern im DaF-Unterricht

Eines der wichtigsten Materialien im Fremdsprachenunterricht ist das Wörterbuch. Die Lernenden schlagen gleich im Wörterbuch nach, wenn sie ein neues und unbekanntes Wort lernen. Es ist wahr, dass das Wörterbuch eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt. Heutzutage kann man die Bedeutung des unbekanntes Wortes mit Hilfe von mobilen und online-Wörterbüchern ganz einfach und ganz schnell erreichen. Im Lernprozess einer Fremdsprache gebrauchen die Lernenden oft Programme, die auf Smartphone installiert werden können oder auch kostenlose online Übersetzungsseiten.

In dieser Studie wurde die Nutzung von Wörterbüchern (gedruckt, mobil und online) bei 42 Studenten, die in den Vorbereitungsklassen Deutsch lernen, untersucht. Im Rahmen der Studie wurde unter Studenten eine Umfrage durchgeführt. Durch diese Befragung wurde die Nutzung von Wörterbüchern quantitativ vergleichend untersucht. Übrigens wurden Namen und Nutzungshäufigkeiten der Wörterbücher festgestellt.

Den Ergebnissen zufolge verwenden 95,2 % der Studenten ein mobiles/online Wörterbuch. Fast die Hälfte aller Befragten (47,6 %) verwendet ein gedrucktes Wörterbuch. Die Studenten finden den Wortschatzumfang bei den "mobil/online" Wörterbüchern nicht "ausreichend" und "informativ". Dagegen wurde der Wortschatzumfang bei gedruckten Wörterbüchern als "ausreichend" angesehen. Die

* Einsenddatum: 08.02.2019

Wörter sehr schnell zu erreichen und Benutzerfreundlichkeit sind die Vorteile von mobil/online Wörterbüchern. “Google Übersetzer” (65,7 %) wurde als das häufigst verwendete “online” Wörterbuch festgestellt. Und das gedruckte “Deutsch-Türkisch Wörterbuch” (41,5 %) (Herausgegeben vom Türkischen Sprachinstitut) wurde als häufigst verwendetes “gedrucktes” Wörterbuch festgestellt.

Schlüsselwörter: Deutsch, Wörterbuch, mobil, Bedeutung, Online.

I. Giriş

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki hızlı gelişim eğitim alanında da etkilerini göstermektedir. Mobil cihaz kullanımının artması, kablosuz internetin yaygınlaşması, klasik “öğretim” anlayışında değişikliğe neden olmuştur. Bu öğretim anlayışında öğrenci öğrenme aktivitelerini sabit bir mekânda gerçekleştirmek zorunda kalmamakta, istediği zaman dijital içeriklere mobil ağlarla erişmekte ve bu içerikleri paylaşabilmekte, sosyal etkileşim aracılığı ile öğrenebilmektedir. Öğretim sürecinde kullanılan kitaplar da artık tabletlere ve akıllı tahtaya uyumlu halde tasarlanmakta, mobil cihazlarla entegre halde kullanılmaktadır. Ayrıca son dönemlerde “Artırılmış Gerçeklik” (Augmented Reality–AR) ve “Sanal Gerçeklik” (Virtual Reality -VR) uygulamaları ile yeni öğrenme ortamları oluşturulmakta, bu sanal öğrenme ortamları öğretim sürecinde destekleyici materyal olarak kullanılmaktadır. Akıllı telefon ve tablet gibi mobil cihazlarla istenildiği zaman öğrenme ortamına girilmekte, yere ve zamana bağımlı olmadan sürece dâhil olunmaktadır.

Mobil Öğrenme ve Akıllı Telefonlar

Mobil öğrenme; mobil cihazlar vasıtasıyla (akıllı telefon, tablet bilgisayar, dizüstü bilgisayar) mekâna ve zamana bağımlı olmaksızın eşzamanlı veya artzamanlı öğrenme türü olarak tanımlanabilir. Upadhyay’a (2006: 27) göre “mobil öğrenme kablosuz altyapı ile birleştirilmiş mobil cihazların kullanımına dayalı yeni bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır.” Kukulska-Hulme ve Traxler (2007) mobil öğrenmeyi, bilgiye her yerde ve her zaman ulaşılmasını sağlayan mobil araçlar yardımıyla yapılan her türlü öğrenme şekli olarak tanımlamıştır. Mobil öğrenme aynı zamanda birden fazla sistemin oluşturduğu bir kombinasyon olarak, davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılığın pedagojik temellerine dayanmaktadır. Mobil öğrenme, mobil cihazlarla veya mobil ekipmanlar ile gerçekleştirilen her türlü öğrenme ve öğretme etkinliği olarak kabul edilmektedir (Colazzo ve diğ. 2003). O’Malley ve diğ. (2003) mobil öğrenmenin öğrenenlerin sabit, önceden belirlenmiş bir yerde bulunmadan ve mobil teknolojilerin sunduğu öğrenme fırsatlarından yararlandıklarında etkili olabileceğine vurgu yapmışlardır. Bu öğrenme türünde taşınabilir kablosuz medya oynatıcıları, tabletler ve akıllı telefonlar gibi avuç içi cihazlar sınıf dışı informal öğrenmeye katkıda bulunmaktadır.

2000’li yıllardan itibaren teknolojinin hızlı gelişiminden belki de en büyük payı alan akıllı telefon ve tabletler gibi kablosuz iletişim olanağı sağlayan cihazların daha iyi, hızlı ve ucuz modellerle herkesin zorlanmadan ulaşabileceği bir konuma gelmesi sebebiyle dünya çapında mobil cihazlar büyük kitleler tarafından benimsenmeye başlanmıştır (Özdamar ve Kılınç 2015). Türkiye’de akıllı telefon kullanım oranı hızla artmaktadır. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı tarafından 2017 yılında “Türkiye İsrâf Raporu” adıyla tarama modelinde yapılan çalışmaya göre ülkemizde akıllı telefon

sahipliği % 83,8'e ulaşmış durumdadır. Cep telefonu olmayanların oranı ise %1,5'dir. Akıllı telefon kullananların telefonlarını ortalama 3,2 yılda bir değiştirdiği tespit edilmiştir (GTB 2017: 32). Amerika'da yapılan bir araştırmada 2015 yılının üçüncü çeyreğinde % 80 olan akıllı telefon kullanımı, 2016 yılının üçüncü çeyreğinde % 88'e ulaşmıştır (Nielsen 2016).

Akıllı telefonlarla kullanılan mobil uygulamalar yabancı dil öğrenenlere dil öğrenme süreçlerini yönetmede ve özellikle kelime öğrenmede fayda sağlamaktadır. Mobil sözlükler öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılan mobil uygulamaların başında gelmektedir. Aranılan kelimenin anlamını kısa sürede bulma, deyimleri, kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulma; kelimelerin telaffuzunu duyabilme; kelimenin anlamıyla ilgili görselleri ve videoları görme, mobil sözlüklerin avantajlı tarafları olarak sayılabilir. "Dil öğrenenler bu uygulamaları "kullanılabilirliği, rahatlığı ve düşük maliyeti" nedeniyle oldukça sık kullanmaktadır" (Steel 2012: 1). Diğer taraftan taşıma ve kullanma kolaylığı bakımından mobil sözlükler basılı sözlüklere göre daha çok tercih edilmektedir.

Kelime öğrenimi yabancı dil öğrenenler için bir gerekliliktir. Dört temel dil becerisinin oluşması ve geliştirilmesinde kelime bilgisi kilit rol oynamaktadır. Akıcı halde sözlü iletişim için de belirli seviyede kelime hazinesine sahip olmak gereklidir. Hedef dilin dilbilgisel yapılarını bilmek o dili sorunsuz ve akıcı konuşabileceğimiz anlamına gelmemektedir. Wilkins (1972: 111) "dilbilgisi olmadan çok az şey aktarılabilmesini, fakat kelime bilgisi olmadan hiçbir şey aktarılamayacağını" vurgulamaktadır. Diğer becerilerin gelişmesi için kelime bilgisi bir temel oluşturmaktadır. Harmer'a (1994) göre dilbilgisel yapılar dilin iskeletini oluşturuyorsa, kelime hazinesi de hayati organları ve vücudu beslemektedir. Lewis'e (1993) göre "sözcükler dilin çekirdeği ya da kalbidir" (akt: Sarıgül 2017: 93).

Anlamanın aracı olan dil, düşünce ile iç içedir. Düşünce oluşumunu ve gelişimini sağlayan ise nesne ve durumları nitelerken kullandığımız "kelimeler"dir. Sahip olunan kelime sayısı yükseldikçe, kişinin nitelendirme, fikir yürütme, düşünce oluşturma ve ifade etme kapasitesi de artmaktadır. Nation'a (2001) göre, kelime bilgisi yabancı dil öğretiminde amaç değil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinin gelişmesini sağlayan araçtır. Diğer dil becerilerinin gelişimi kelime bilgisine bağlıdır. "Kelime bilgisindeki eksiklik öğrenilmiş dilbilgisel yapıların kullanımında sorun oluşturmaktadır. Temel dil becerileri gelişimi açısından baktığımızda, öğrencilerin dinleme becerisinde başarılı olabilmesi için kelimenin sesletimine hâkim olması, duyduğunda anlayabilmesi; konuşma ve yazma becerilerinde ise kelimeyi iletişim durumlarında telaffuz etmesi veya yazması gereklidir. Görüldüğü üzere kelime "kilit" öneme sahiptir" (Oflaz 2015: 708).

Yabancı dil öğrenimi sürecinde kullanılan en önemli materyallerden biri de sözlüktür. Sözlük, Türk Dil Kurumuna göre "bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat" şeklinde tanımlanmaktadır (2018). "Sözlük; bir veya birden fazla dilin kelimelerinin bütünü veya bir bölümünü, genel amaçlı veya özel amaçlı olarak içeren, anlam, açıklama ve örnekleriyle ortaya koyan ve daha çok alfabetik olarak düzenlenmiş eserlerin genel adıdır" (İlhan 2007: 15). Öğrenci öğreneceği yeni kelimenin anlamını ilk olarak sözlükten bakmakta,

Anadilindeki karşılığını bulup anlamlandırma yapmaktadır. Bu süreçte beyin anlamlı bulduğunu kavramaktadır. “Beyin, kelimelerin anlamları üzerinden işlem yapar ve kişiye o anlamlar doğrultusunda yönlendirir” (Onan 2010: 529). Bu sebeple kelimenin Anadildeki karşılığının bulunup kavranması yabancı dil öğreniminin önemli süreçlerinden birisidir.

II. Basılı ve Elektronik Sözlüklerin Kullanımı İle İlgili Çalışmalar

Mobil sözlüklerin dil öğretiminde kullanımı hakkında birçok araştırma vardır. Bu çalışmaların çoğunda mobil sözlükler basılı sözlüklerle karşılaştırılmış ve mobil sözlüklerin hız, kullanım kolaylığı, telaffuz gibi avantajları olduğu tespit edilmiştir. Lu (2008), Saran, Seferoğlu ve Çağıtay (2012), Zhang, Song ve Burston (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmalarda mobil uygulamaların kelime öğreniminde yararlı bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Davoudi ve Rezaei (2016) elektronik sözlük kullanımının kelime öğrenimini geliştirdiğini bulgulamışlardır. Osaki, Ochiai, Iso ve Aizawa (2003) da benzer şekilde elektronik sözlüklerin kelime öğrenmeye ve hatırlamaya olumlu etkide bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ancak, sözvarlığındaki yetersizlik nedeniyle mobil sözlüklerin güvenilirlik probleminin olduğunu gösteren bazı çalışmalar da vardır. Tabell'in (2017) yaptığı çalışmada, bazı katılımcıların elektronik sözlüklerin güvenilirliği ile ilgili endişelerinin olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında, Türkiye’de elektronik sözlüklerin İngilizce öğretimi/ öğreniminde kullanımı hakkında bazı çalışmalar bulunmasına rağmen, elektronik sözlüklerin Almanca öğretiminde kullanımı ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Basılı sözlük kullanımıyla ilgili çalışmalara bakıldığında, Balcı (1992) yabancı dil öğreniminde sözlük kullanımını, Dönger (2009) sözlük kullanma eğitiminin yabancı dil olarak Almanca öğrenimine etkisini araştırmıştır. Maden ve Kula (2018) tarafından yapılan araştırmada ise Almanca Öğretmenliği Lisans programı öğrencilerinin basılı ve çevrimiçi sözlük kullanım alışkanlıkları araştırılmış, sözlüklerin Almancayı yabancı dil olarak öğrenenlerin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığı belirlenmeye çalışılmış ve sözlük okumada beliren sorunların giderilmesi için çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Yapılan diğer çalışmalarda ise sözlük kullanma alışkanlığına yoğunlaşmıştır. Yaman ve Dağtaş (2014), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumlarını araştırmış ve öğrencilerin sözlük kullanmanın yararlarına yönelik orta düzeyde olumlu tutumlara sahip oldukları, sözlük kullanma alışkanlığına yönelik yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Melanlıoğlu'nun, (2013) ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarının arttığı, aradıkları kelimeyi sözlükten bulamadıklarında, sınıf kademesi arttıkça internetten, sınıf kademesi düştükçe de aile bireyleri ile öğretmene sorarak anlamı öğrenmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Akcan (2015), üniversite düzeyindeki yabancı dil öğrencilerinin sözlük kullanım durumlarını kullanım düzlemi, süreç düzlemi, sözlük seçimi ve süreç açılarından incelemiştir. Bu araştırma sonucuna göre öğrenciler sözlüğe karşı olumlu bir tutum sergilemekte, sözlüğü yararlı bir kaynak olarak görmekte ve elektronik sözlüğü çok yüksek oranda kullanmaktadırlar. Aslan (2016) ise mobil sözlüklerin kelime öğretiminde kullanımını farklı değişkenlerle genel tarama modeliyle incelemiştir. Bu araştırma verilerine göre öğrenciler elektronik sözlüğü çok yüksek oranda kullanmaktadır.

Çalışmanın Önemi

Yabancı dil öğrenenlerin son yıllarda oldukça yüksek oranda mobil ve çevrimiçi sözlükleri kullandıkları bilinmektedir. Ancak bu sözlüklerin içerik ve nitelik açısından yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde yeterli olup olmadıklarının araştırılması bu alanda öğrenim görenler açısından yararlı olacaktır. Mobil sözlüklerin “kelimeye hızlı erişim” özelliği olumlu bir durum gibi gözükebilir, ancak bu sözlük türü doğru anlam veremiyorsa hızlı erişim hızının bir değeri kalmamaktadır. Mobil sözlüklerdeki nitelik yükseltilmeden dil öğreniminde kullanılması birtakım olumsuz etkiler yapmaktadır. Bu sebeplerle mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin özelliklerinin birçok açıdan karşılaştırılması, kullanıcı görüşlerinin belirlenmesi, yabancı dil öğrenen ve öğretenler için yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi [OMÜ] Almanca Öğretmenliği hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin (Niveaustufe A2) mobil/çevrimiçi ve basılı sözlükleri kullanım durumlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin içerik ve nitelik açısından karşılaştırılacağı bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Öğrenciler mobil/çevrimiçi ve basılı sözlükleri ne sıklıkla kullanmaktadır?
2. Öğrencilerin kelime anlamını bulmak için ilk baktıkları sözlük türü nedir?
3. Öğrencilere göre mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin söz varlıklarını yeterli midir?
4. Mobil/çevrimiçi sözlükleri basılı sözlüklerden ayıran özellikler nelerdir?
5. Basılı sözlükleri mobil/çevrimiçi sözlüklerden ayıran özellikler nelerdir?
6. Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin dezavantajlı tarafları nelerdir?
7. Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kelime öğrenimindeki sınırlılıkları nelerdir?
8. Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kelime öğreniminde sağladığı en önemli fayda nedir?
9. Öğrencilerin sık ve seyrek kullandıkları mobil/çevrimiçi ve basılı sözlükler hangileridir?

III. Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma deseni ve genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. Bu tür bir yaklaşımda ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma

ait deęişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. Bu betimleme geçmiş ya da şimdiki zamanla sınırlı olabileceęi gibi, zamanın bir fonksiyonu olarak gelişimsel de olabilir (Karasar 2005).

Çalışma Grubu: Bu çalışmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim - öğretim yılı OMÜ Almanca Öğretmenliği hazırlık programında öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler A2 seviyesinde Almanca bilgisine sahiptir. Bu öğrencilerin % 71’i kız öğrenci (f:30), % 29’u erkek öğrencidir (f:12).

Veri Analizi: Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler frekans analizi ve betimsel analiz kullanılarak yorumlanmıştır.

IV. Bulgu ve Yorumlar

A. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğrencilerin hangi sözlük türünü ne sıklıkla kullandığını belirlemek amacıyla “*Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlükleri ne sıklıkla kullanıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir.

| Mobil/ Çevrimiçi Sözlük | | | Basılı Sözlük | | |
|-------------------------|----|------|------------------|----|------|
| Kullanım sıklığı | f | % | Kullanım sıklığı | f | % |
| Her zaman | 16 | 38,1 | Her zaman | 4 | 9,5 |
| Çoğunlukla | 24 | 57,1 | Çoğunlukla | 18 | 42,9 |
| Nadiren | 2 | 4,8 | Nadiren | 20 | 47,6 |
| Hiç | 0 | 0 | Hiç | 0 | 0 |

Tablo 1. Öğrencilerin mobil/ çevrimiçi ve basılı sözlükleri kullanma sıklıkları

Sözlük türlerine göre kullanım sıklıklarına bakıldığında öğrencilerin (n:42) yarısından fazlasının (f:24) mobil/çevrimiçi sözlükleri “çoğunlukla” (% 57,1) kullandıkları; 16 öğrencinin “her zaman” (% 38,1) mobil/çevrimiçi sözlük kullandığı, 2 öğrencinin ise “nadiren” (% 4,8) kullandığı görülmektedir. Bu verilere göre mobil/çevrimiçi sözlükler her 10 öğrenciden 9’u tarafından “çoğunlukla” ve “devamlı” kullanılmaktadır. Nadiren kullananların oranı (% 5) ise oldukça düşüktür. Hiç mobil/çevrimiçi sözlük kullanmam diyen öğrenci bulunmamaktadır. Basılı sözlüklerin kullanım oranına bakıldığında; “Her zaman” basılı sözlük kullanım diyenlerin (f:4) oranı % 9,5’tir. Öğrencilerin neredeyse yarısının (% 47,6) “nadiren” basılı sözlük kullandıkları görülmektedir. “Hiç basılı sözlük kullanmam” diyen öğrenci bulunmamaktadır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin % 95’e yakını mobil sözlüğü oldukça fazla oranda kullanmaktadır. Bu veri Akcan’ın (2015) yaptığı üniversite düzeyinde dil öğrencilerinin sözlük kullanımı adlı çalışmasındaki sonuca çok yakındır. Bu çalışmada da e-sözlük kullananların oranı %94’tür. Öğrencilerin ancak yarısının “çoğunlukla” ve “her zaman” basılı sözlükleri kullandıkları görülmektedir. Bu oran, mobil sözlük kullanımının neredeyse yarısına yakındır.

B. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde bilinmeyen bir kelime ile karşılaştıklarında öncelikle hangi sözlüğü kullandıklarını

belirlemek amacıyla öğrencilere; “*Kelime anlamını bulmak için ilk baktığınız sözlük türü nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevap ve oranları şu şekildedir;

Kelime Anlamı Aranırken İlk Önce Bakılan Sözlük Türü

| Sözlük türü | f | % | Sözlük türü | f | % |
|------------------------|----|----|---------------|---|----|
| Mobil/Çevrimiçi Sözlük | 34 | 81 | Basılı Sözlük | 8 | 19 |

Tablo 2. Kelime anlamı bulmak için ilk bakılan sözlük türü

Öğrencilere kelime anlamı aranırken ilk olarak hangi sözlüğe baktıkları sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğrencilerin % 81’i (f:34) bilinmeyen kelimenin anlamını bulmak için ilk olarak mobil sözlüğü kullandığı, ancak % 19’unun öncelikle basılı sözlüğü tercih ettiği görülmektedir. İlk olarak mobil sözlüğe bakılmasındaki etkenlerin başında “kısa sürede cevap bulma” gelmektedir.

C. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırma grubu öğrencilerinin mobil/çevrimiçi ve basılı sözlükleri kelime hazinesi açısından ne derecede yeterli bulduklarını belirlemek amacıyla “*Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin söz varlıklarını yeterli buluyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevap ve oranları şu şekildedir;

| Mobil/ Çevrimiçi Sözlük | | | Basılı Sözlük | | |
|-------------------------|----|------|-------------------------|----|------|
| Söz varlığı yeterliliği | f | % | Söz varlığı yeterliliği | f | % |
| Yeterli | 10 | 23,8 | Yeterli | 30 | 71,4 |
| Kısmen Yeterli | 25 | 59,5 | Kısmen Yeterli | 12 | 28,6 |
| Yetersiz | 7 | 16,7 | Yetersiz | 0 | 0 |
| | 42 | 100 | | 42 | 100 |

Tablo 3. Sözlüklerin söz varlıklarının yeterlilik durumları

Öğrencilere sözlük türlerinin söz varlıklarının yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin %71,4’ü basılı sözlüklerin söz varlığını yeterli bulurken, %23,8’i mobil/çevrimiçi sözlüklerin söz varlığının yeterli olduğunu belirtmiştir. Mobil/çevrimiçi sözlükler büyük oranda (% 59,5) “kısmen yeterli” görülmektedir. Mobil/çevrimiçi sözlükleri yetersiz bulanların oranı %17’ye yakındır. Basılı sözlükleri “yetersiz” bulan öğrenci bulunmamaktadır. Bu verilere göre öğrencilerin tamamı basılı sözlüklerin kelime hazinesine güvenmektedir, basılı sözlükler içerik olarak yeterli görülmektedir. Ancak mobil/çevrimiçi sözlükler kelime hazinesi konusunda öğrencileri tatmin edememektedir. Almanca mobil/çevrimiçi sözlüklerin “kelime yeterliliği” konusunda eksiklikleri olduğu görülmektedir.

D. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Mobil/çevrimiçi sözlüklerin en çok hangi özelliğiyle basılı sözlüklerden ayrıldığını belirlemek amacıyla; öğrencilere “*Mobil/çevrimiçi sözlükleri basılı sözlüklerden ayıran en önemli özellik sizce hangisidir?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevap ve oranları şu şekildedir:

| No: | | f | % |
|-----|--|----|------|
| 8 | Kelimeye hızlı erişim | 25 | 59,5 |
| 7 | Kullanım kolaylığı | 10 | 23,8 |
| 9 | Taşıma kolaylığı | 5 | 11,9 |
| 11 | Kelimenin telaffuzunu duyabilme | 2 | 4,8 |
| 10 | Görsel ve işitsel içeriklere sahip oluşu | 0 | 0 |
| 12 | Sürekli güncellenebilir olmaları | 0 | 0 |
| | | 42 | 100 |

Tablo 4. Mobil/çevrimiçi sözlükleri basılı sözlüklerden ayıran en önemli özellik

Mobil/çevrimiçi sözlükleri basılı sözlüklerden ayıran en önemli özellik nedir? sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu benzer cevapları vermişlerdir; öğrencilerin % 59,5’u (f:25) bu sözlüğü kullanarak aradığı kelime anlamına “hızlı” şekilde eriştiğini, % 23,8’i de mobil/çevrimiçi sözlüğün zahmet gerektirmeden kelimeye ulaşım için “kullanım kolaylığı” sunduğunu belirtmektedir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir; “Cep telefonumda üçten fazla Almanca sözlüğüm var ve bilmediğim bir kelimeyi kısa sürede buradan arayabiliyorum. Uzun sürmüyor ki” (öğrenci [öğr.] 6). “*Bence basılı sözlükte kelime bulmak zahmetli. Cep telefonumda Google sözlükten aratıyorum, hemen cevap geliyor. Tabi internetim olması lazım*” (öğr. 28). “*Sözlük programının arama kısmına kelimeyi yazıp cevaba ulaşıyorum. Ama diğer sözlükte harflerden kelimelere gidiyorum. Cep telefonumdan bakmak bana daha kolay geliyor. Kelimeyi yazmam yeterli*” (öğr. 17). Basılı sözlükte öğrenci kelime anlamını bulmak için önce ilk harf sırasına sonra da ikinci ve üçüncü harfe göre arama yaparak kelimeye ulaşmaktadır. Bazı öğrencilere bu işlem zor gelmektedir. Dolayısıyla kelimeye hızlı şekilde erişim ve kullanım kolaylığı öğrencileri mobil sözlüğe sevk etmektedir. Mobil/çevrimiçi sözlüğün taşıma kolaylığı da bir başka ayırıcı etken olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin % 12’ye yakını taşıma kolaylığını ayırıcı özellik olarak görmektedir. Örneğin bir katılımcı bu konuda “*Cep telefonu hep yanımda, ancak diğer sözlüğü her zaman yanımda taşımam mümkün değil. Hem kullandığım sözlük kalın ve ağır*” (öğr. 15). “*Bazen çarşıda veya otobüste kelime aklıma geliyor, hemen bakıyorum. Bu büyük bir avantaj bence*” (öğr. 32).

E. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Basılı sözlüklerin en çok hangi özelliğiyle mobil/çevrimiçi sözlüklerden ayrıldığını belirlemek amacıyla; “*Basılı sözlükleri mobil/çevrimiçi sözlüklerden ayıran en önemli özellik sizce hangisidir?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevap ve oranları şu şekildedir:

| No: | | f | % |
|-----|---|----|------|
| 14 | Doğru kelime anlamını vermesi | 16 | 38,1 |
| 13 | Daha güvenilir olması (yayınevi tarafından basılması sebebiyle) | 15 | 35,7 |
| 16 | Araştırmaya yönlendirmesi | 6 | 14,3 |
| 18 | Sözlüğü hazırlayanların dilbilimci olması | 4 | 9,5 |
| 17 | Keyif verici olması | 1 | 2,4 |
| 15 | Öğretici olması | 0 | 0 |
| | | 42 | 100 |

Tablo 5. Basılı sözlükleri mobil/çevrimiçi sözlüklerden ayıran en önemli özellik

Basılı sözlükleri mobil/çevrimiçi sözlüklerden ayıran önemli özelliklerin “güvenilirlik” ve “doğruluk” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 38,1’i basılı sözlüklerin “doğru” kelime anlamı verdiğini, % 36’ya yakın bir oranının ise basılı sözlüklerin bir yayınevi tarafından basılması sebebiyle mobil/çevrimiçi sözlüklere göre daha güvenilir olduklarını belirtmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şöyledir; “*Mobil sözlükte aradığım anlamı ikinci veya üçüncü sıralarda bulabiliyorum, hatta bazen bulamadığım da olmuştu. Basılı sözlük öyle değil*” (öğr. 22). “*Basılı sözlükteki ilk anlam tam da aradığım anlam oluyor çoğunlukla böylece çeviri yaparken karmaşa yaşamıyorum*” (öğr. 39). “*TDK sözlükte (basılı Almanca sözlük) kelimenin mecaz anlamları dâhil veriliyor, anlam bulmada sorun hiç yaşamadım*” (öğr. 1). “*Basılı sözlük olarak Langenscheidt sözlüğünü kullanıyorum, bu ünlü bir yayınevinin sözlüğü. Bu sözlüğü kullanırken bir sorun yaşamadım. Çevrimiçi sözlüklere göre bence daha güvenilir*” (öğr. 11). Basılı sözlükle kelime ararken kelimenin deyim içinde kullanımı veya mecazi kullanımları da öğrenciyi öğrenmeye dolayısıyla daha fazla araştırmaya yönlendirebilmektedir. Basılı sözlüklerin araştırmaya yönlendirme özelliğini ayırıcı özellik olarak görenlerin oranı ise % 14 olmuştur. Öğrencilerin yüzde 10’a yakın kısmı basılı sözlüklerin dilbilimciler tarafından hazırlanmış olması özelliğini en önemli ayırıcı özellik olarak görmektedir.

F. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular: Mobil/ çevrimiçi ve basılı sözlüklerin hangi açılardan dezavantajlı oldukları, kullanırken ne tür sorunlarla karşılaştığını belirlemek amacıyla öğrencilere; “*Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin dezavantajlı tarafları sizce nelerdir?*”, sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevap ve bulgular şu şekildedir.

| Mobil/Çevrimiçi Sözlükler | | | Basılı Sözlükler | | | | |
|---------------------------|-------------------------------------|----|------------------|-----|---------------------------------|-----|------|
| No: | | f | % | No: | f | % | |
| 22 | Kelime anlamlarında sorun yaşatması | 18 | 42,9 | 24 | Kullanımının zaman alıcı olması | 22 | 52,4 |
| 19 | İnternet bağlantısı gerektirmesi | 13 | 31 | 23 | Taşıma sorunu | 15 | 35,7 |
| 21 | Her kelime anlamını görememe | 11 | 26,1 | 25 | Gözü yorması | 3 | 7,1 |
| 20 | Ekran boyutunun küçük olması | 0 | 0 | 26 | Yırtılabilir olması | 2 | 4,8 |
| | | 42 | 100 | | 42 | 100 | |

Tablo 6. Mobil/ çevrimiçi ve basılı sözlüklerin dezavantajlı tarafları

Öğrencilerin % 42,9’u kelimelerin anlamını bulmada sorun yaşatmasını mobil/çevrimiçi sözlüklerin dezavantajlı tarafı olarak görmektedir. Kelimenin birinci anlamının bağlama uymaması öğrencide ikilem yaşatmakta ve cümlenin anlaşılmasına sebep olabilmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şöyledir: “*Sözlük uygulamasından baktığım kelime bazen cümleye uymuyor, bu durum cümleyi anlamamda sorun yaşıyor*” (öğr. 27). Bağlamın kavranmaması anlamın tahmin edilmesini, çıkarım yapılmasını zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan çevrimiçi sözlükler internet bağlantısı olmazsa kullanılmamaktadır. Öğrencilerin üçte birlik kısmı (% 31) bu durumu bir dezavantaj olarak görmektedir. Çevrimiçi çeviri yapanlar için mutlaka internet gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak şu görüşler belirtilmiştir; “*İnternet sitelerinde*

arama yapmam için internet bağlantısı lazım. İnternetim olmadığı için çeviri sitelerine giremediğim de oldu. Kullandığım internet kotası bazen yetmiyor” (öğr. 9). Bazen aranan her türlü kelimenin anlamını bulamama durumu da öğrenciler tarafından (% 26) bir dezavantaj olarak görülmektedir. “Çevrimiçi çeviri sitelerinde aradığım bazı kelimelerin anlamlarını bulamıyorum ama basılı sözlükte (tdk sözlük) kelimenin neredeyse bütün anlamlarına ulaşıyorum, uzun sürse de değişiyor” (öğr. 13). Mobil sözlüklerin kullanımıyla karşılaştırıldığında basılı sözlükleri kullanmak için daha fazla vakit harcanmaktadır. Mobil cihazda ortalama 5-6 saniye arasında anlam bulunurken basılı sözlükte kelime anlamını bulmak için öğrencinin sözlük kullanım bilgisi seviyesine göre 15 saniye ile 30 saniye arasında bir süre kullanılmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlasına göre (%52,4) bu durum basılı sözlüklerin dezavantajlı tarafını oluşturmaktadır. Bununla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir; “Sözlükte kelimeyi bulurken birçok sayfada arama yapmam lazım, biraz zaman alıcı” (öğr. 18). “Mobil sözlükten saniyeler içinde kelime anlamı bulmak varken neden zor olanı yapayım ki” (öğr. 36). İkinci sırada sözlüklerin taşınma sorunu bulunmaktadır. Öğrencilerin üçte birinden fazlası (%35,7) bunu bir dezavantaj olarak görmektedir. Konuyla ilgili olarak bir katılımcı: “Basılı sözlüğümü sadece sınıfta veya evde kullanıyorum, çoğunlukla okula dahi götürmüyorum. Devamlı taşımak bana zor geliyor” (öğr. 16). Basılı sözlük yapraklarının gözü yorması ve bu tür sözlüklerin yırtılabilir olması çok az katılımcı tarafından dezavantaj olarak görülmemektedir.

G. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Yabancı dil öğreniminde kelime öğreniminin önemi büyüktür. Öğrencilerin kullandıkları mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kelime öğrenimi sürecindeki sınırlılıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere; “Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kelime öğrenimindeki en önemli sınırlılıkları (dezavantajlı tarafları) nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevap ve bulgular şu şekildedir:

| Mobil/ Çevrimiçi Sözlükler | | | Basılı Sözlükler | | |
|----------------------------|---|---------|------------------|--|---------|
| No: | | f % | No: | | f % |
| 27 | Kelimelerin farklı anlamlarını gösterememe | 16 38,1 | 32 | Kelime bulmada geçen sürenin fazlalığı | 25 59,5 |
| 29 | Kelimelerin kullanım biçimlerini yeterli sunamama(edatlarla veya fiiller kullanımı) | 15 35,7 | 34 | Kullanımın zahmetli olması | 10 23,8 |
| 30 | Deyim ve mecaz anlamları vermede yetersizlik | 6 14,3 | 31 | Kelime bulmakta zorluk yaşanması | 4 9,5 |
| 28 | Eş anlamlı, yakın anlamlı ve karşıt anlamlı kelimeleri vermede eksiklik | 5 11,9 | 35 | Sözlük kullanma bilgisi gerektirmesi | 3 7,1 |
| | | 42 100 | | | 42 100 |

Tablo 7. Mobil/ Çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kelime öğrenimindeki sınırlılıkları

Öğrencilerin %38,1’i mobil/çevrimiçi sözlüklerin aranan kelimelerin farklı anlamlarını vermede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir; “Bazen kelimenin anlamını uygulama sözlüklerinde bulamıyorum, hemen TDK sözlüğe bakıyorum ve buluyorum. Basılı sözlük bu açıdan daha faydalı” (öğr. 10). Bu sözlük türünün kelimelerin edatlarla veya fiiller ile kullanımını göstermede yetersiz

kaldığını belirtenlerin oranı da %35,7 olmuştur. Bu konudaki görüşler şöyledir; “Çevrimiçi çeviri sitelerinde kelimenin hangi edatla kullanılacağı bilgisi yok sadece anlamı var. Kelimenin hangi fiil ya da edatla kullanıldığını verse daha faydalı olurdu” (öğr. 37). Öğrencilerin üçte birinin aradıkları ilk kelime anlamına ulaşamadıklarını söyleyebiliriz. Bu sözlüklerin mecazi kullanımları ve deyimleri vermemesinin de önemli bir eksiklik olduğu belirlenmiştir. Kelimelerin mecazi anlamlarının ve deyim içinde kullanımlarının verilmemesini en önemli dezavantaj olarak bulanların oranı ise %14,3’tür. Mobil/çevrimiçi sözlüklerin kelimelerin yakın, eş ve mecaz anlamlarını sunmada yetersiz kalması öğrencilerin % 11,9’u tarafından en önemli sınırlılık olarak görülmektedir.

Basılı sözlükte kelimeyi bulmak belirli işlemleri yapmayı gerektirmektedir. Önce baş harf sonra ikinci harfe bakılmakta sayfalar çevrilmekte, göz veya parmakla kelime aranmaktadır. Buna paralel olarak öğrencilerin yarısından fazlası (%59,5) kelime bulunurken harcanan sürenin fazlalığının basılı sözlüklerin en önemli sınırlılığı olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşler şöyledir; “Basılı sözlükleri kullanmak oldukça zamanımı alıyor, kelimeye ulaşmak için birçok sayfa çevirmem gerekli. Bazen ışık ta yeterli olmuyor” (öğr. 42). “Öğretmen dersi anlatırken bilinmeyen kelimenin anlamını hemen çevrimiçi olarak internette bulabiliyorum, kelimeyi hızlıca bulmak derse adapte olmamı kolaylaştırıyor” (öğr. 33). Basılı sözlüğün kullanımının zahmetli olduğunu düşünenlerin oranı ise % 16,7’dir. Ayrıca, basılı sözlüğün, sözlük kullanma bilgisi gerektirmesini bir dezavantaj olarak görenlerin oranı da % 7,1 olmuştur.

H. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Yabancı dil öğrenimi sürecinde sözlükler öğrencilerin en sık kullandığı materyallerdendir. Gereğince ve uygun şekilde kullanılan sözlükler öğrencilere kelime hazinelerini genişletmeleri bağlamında büyük yarar sağlamaktadır. Öğrencilerin hangi sözlük türünden hangi konularda fayda sağladıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere; “Mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kelime öğreniminde sağladığı en önemli fayda nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevap ve bulgular şu şekildedir:

| Mobil/Çevrimiçi Sözlükler | | | | Basılı Sözlükler | | | |
|---------------------------|--|----|------|------------------|--|----|------|
| No: | | f | % | No: | | f | % |
| 37 | Kısa sürede birçok kelime anlamının öğrenilmesi | 33 | 78,6 | 39 | Doğru bilgi/ anlama ulaşma | 28 | 66,7 |
| 36 | Kelimelerin telaffuzunun öğrenilmesi | 8 | 19 | 40 | İlgili kelimedenden türemiş kelimeleri göreyerek öğrenme imkanı sağlanması | 7 | 16 |
| 38 | Kelimelerin telefondaki mobil etkinliklerle pekiştirilmesi | 1 | 2,4 | 41 | Kelimenin kullanımında gerekli dilbilgisi yapılarını vererek öğrenmeye katkıda bulunması | 7 | 16 |

Tablo 8. Mobil/ çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kelime öğreniminde sağladığı en önemli fayda

Öğrencilerin kelime öğreniminde mobil sözlüklerden anlam yönünden değil de daha çok nicelik açısından yararlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin %80’e yakını (f:33) kısa sürede daha fazla kelime öğrenmesini mobil/çevrimiçi sözlüklerin sağladığı en

önemli fayda olarak görmektedir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir; “Aradığım kelimelere mobil sözlükle saniyeler içinde ulaşıyorum, zaten bu yüzden diğer sözlükleri kullanmıyorum” (öğr. 12). *Türkçe- Almanca kelime ararken yazı yazmadan sesli komut ile Google’den kelimeyi bulabiliyorum. Yazmaktan daha kısa sürüyor*” (öğr. 19). Ayrıca mobil sözlükler kelimelerin telaffuzunun öğrenilmesine de imkân sunmaktadır. Öğrencilerin % 19’u bu kelime sesletiminin öğrenilmesini en önemli fayda olarak görmektedir. Bununla ilgili bir öğrenci görüşü şöyledir; “..... *sesli sözlük programından Almanca kelimelerin sesletimini duyabiliyorum, istediğim kadar dinleyebiliyorum. Sesletimi zor olan bazı kelimeleri o programdan öğrendim*” (öğr. 3). Öğrencilerin üçte ikisi (% 66,7), basılı sözlüklerin “doğru” anlama erişme açısından faydalı olduğunu belirtmektedir. Basılı sözlüklerin öğrencilere nicelik açısından değil de nitelik açısından, yani daha doğru bilgiye, aranan kelime anlamına ulaşma açısından fayda sağladığı görülmektedir. Kelime, basılı sözlükten öğrenilirken ilgili kelimedenden türemiş kelimeler de görülmekte ve okunmaktadır. Dolayısıyla görsel olarak görülen kelimeler de bellekte bir yer edinmektedir. Öğrencilerin %16’sı basılı sözlükle çalışmanın aranan kelimedenden türemiş kelimelerin öğrenilmesine imkân sağladığını düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrenci görüşü şöyledir; “*Langenscheidt sözlüğünde aradığım kelimenin anlamının hemen yanında başka Almanca kelimeleri de görüyorum, bu kelimeler birbiriyle ilintili olduğu için aklımda kalıyor. Böylece aslında başka kelimeleri de öğrenmiş oluyorum*” (öğr. 26). Diğer taraftan basılı sözlüğün Almanca kelimelerin ismin halleri ile ilgili kullanımları ve o kelimeyle kullanılan edat bilgilerini vermesinin çok faydalı olduğu düşünülmektedir. Aslında bu tür bilgiler öğrencilerin derste öğrendiği bilgilerin pekişmesini de sağlamaktadır.

I. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular: Yabancı dil öğreniminde gerek basılı gerekse mobil/çevrimiçi sözlükler kelime öğreniminde yegâne araç olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin hangi sözlüğü hangi oranda kullandıklarını belirlemek amacıyla öğrencilerden kullandıkları mobil, çevrimiçi, basılı sözlük isimlerini kullanım sıklığına göre (sık, seyrek) yazmaları istenmiştir.

| Mobil Sözlük | | | Basılı Sözlük | | | Çevrimiçi Sözlük | | |
|--------------------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------|-------------------|----------|----------|
| <i>Sözlük Adı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>Sözlük Adı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>Sözlük Adı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
| Aa Almanca-Türkçe Sözlük | 14 | 38 | Tdk Alm.Türkçe Sözlük | 22 | 41,5 | Google Translate | 25 | 65,7 |
| Tureng | 6 | 16,2 | Langenscheidt | 15 | 28,3 | Bab.La | 5 | 13,1 |
| Google Translate Mobil | 5 | 13,5 | Alm. Büyük El Sözlüğü | 6 | 11,3 | Tureng | 2 | 5,2 |
| Sesli Sözlük | 3 | 8,1 | Daf Alm. | 3 | 5,6 | Dictionarist | 2 | 5,2 |
| Dict.Cc | 3 | 8,1 | Sözlük-Alfa Y. | 2 | 3,7 | Zargan | 1 | 2,7 |
| De-Tr/Tr-De Sözlük | 2 | 5,4 | Das Perfekt | 2 | 3,7 | Yandex Translate | 1 | 2,7 |
| Bab.La | 2 | 5,4 | Almanca Mini Söz | 1 | 1,8 | Sesli Sözlük | 1 | 2,7 |
| Dw Learn German | 1 | 2,7 | Redhause | 1 | 1,8 | Camera Translatör | 1 | 2,7 |
| Dict.Land | 1 | 2,7 | Alm.Sözlük Karatay | 1 | 1,8 | | | |

Tablo 9. Öğrencilerin Kullandığı Sözlükler ve Kullanım Sıklıkları

Elde edilen verilere göre Almanca öğreniminde kullanılan 26 sözlük adı belirlenmiştir. Bu sözlüklerden en çok kullanılanı %65,7 ile “Google Translate” (çevrimiçi sözlük) olmuştur. İkinci sırada “TDK Almanca Sözlük” (basılı sözlük) %41,5 oranında kullanılmaktadır. Üçüncü sırada ise “Aa Almanca – Türkçe Sözlük” (mobil sözlük) % 38 oranında kullanılmaktadır. En sık kullanılan bir diğer sözlük olan “Langenscheidt Sözlük”ün (basılı sözlük) kullanım oranı %28,3 olmuştur. Burada bir dikkat çekici nokta da bazı öğrencilerin “Tureng” İngilizce sözlüğü kullanmalarındır. Öğrenciler bu sözlükten önce Türkçe kelimenin İngilizcesini, daha sonra da İngilizce kelimenin Almanca anlamını bularak yararlanmaktadır.

V. SONUÇ

Günümüzde hayatımızın nerdeyse vazgeçilmezi haline gelen cep telefonlarından dil öğreniminde de oldukça sık yararlanıldığı görülmektedir. Akıllı telefonlardan internete hemen erişim sağlanmakta, sözlük sitelerinden veya mobil sözlüklerden kelime anlamı saniyeler içinde bulunmaktadır. Bu çalışmada mobil/çevrimiçi ve basılı sözlüklerin kullanım durumları farklı açılardan karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Bilinmeyen bir Almanca kelimenin anlamı aranırken 10 öğrenciden 8’i ilk önce mobil/çevrimiçi sözlüğü tercih etmektedir. Bu oran oldukça yüksek bir orandır. Burada anlama hızlı erişim ve kullanım kolaylığı önemli etkenler olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler basılı sözlüklerin sözvarlıklarını büyük oranda (%71) yeterli bulurken, mobil/çevrimiçi sözlüklerin söz varlığını kısmen (%60) yeterli ve hatta yetersiz (%17) bulmuşlardır. Bu verilerden Almanca mobil/çevrimiçi sözlüklerin içerik ve nitelik açısından düzenlenmesi ve zenginleştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de Almanca, İngilizce kadar yaygın ve aktif kullanılmadığı için gözden kaçan durumlar ve eksiklikler olduğu düşünülmektedir.

Mobil/çevrimiçi sözlüklerin avantajlı tarafları, aranan kelimeye 3-4 saniye civarında ulaşılması, kullanım ve taşıma kolaylığıdır. Araştırma kapsamında yaptığımız deneyde basılı sözlükte bir kelimeyi bulmak için en az 12 saniyeye ihtiyaç duyulurken, mobil sözlükte en fazla 4 saniyede anlam bulunmaktadır. Bu veriye göre, “mobil sözlükte kelimeye ulaşım basılı sözlüğe göre 3 kat daha hızlıdır” denilebilir. Hızlı erişim mobil/çevrimiçi sözlüğün avantajlı tarafı olsa da, kelime arandığında çıkan (ilk) anlamın çoğunlukla bağlama uymaması öğrenciyi ikilemde bırakmakta ve cümlenin anlaşılmasına sebep olmaktadır. Her ne kadar kullanım rahatlığı ve hız mobil/çevrimiçi sözlüklerin olumlu bir özelliği olarak görülse de, mobil sözlüklerin kelimenin farklı anlamlarını vermede yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu yetersizliğin mobil sözlüğün güvenilirliği üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Çalışmadaki bu bulgu, Tabell’in (2017) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca çevrimiçi sözlüğün internete bağlı olması bu sözlük türünün diğer dezavantajlı tarafını oluşturmaktadır. Basılı sözlük kullanımının zaman alması bir dezavantaj olarak görülse de öğrenciler basılı sözlüğe daha çok güven duymakta ve basılı sözlüklerin daha öğretici olduğunu düşünmektedir. Basılı sözlük kullanılırken ilgili kelimedenden türemiş kelimelerin görülmesiyle farklı kelimeleri de öğrenme imkânı oluşmakta ve bazı dilbilgisel açıklamalarla öğrencilerin dil öğrenimine katkıda bulunmaktadır. Bu sebeplerle yabancı dil öğretimi derslerinde mobil sözlüklerden daha çok basılı sözlüklerin kullanılmasının “öğreticilik” ve “doğru anlama erişme” açısından daha

uygun olduğu görülmektedir. Ancak alan uzmanlarınca uygun görülen çevrimiçi ve mobil sözlük uygulamalarının da “süreyi etkin kullanım” ve “hızlı ve kolay kullanım” açılarından derste kullanımının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akcan, Pınar İbe** (2015): Üniversite Düzeyinde Dil Öğrencilerinin Sözlük Kullanımı, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 2, s. 89-104.
- Aslan, Erdiç** (2017): Akıllı telefonların ders aracı olarak yabancı dil öğretiminde kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. *IJLET*, Volume 5, Issue 2, June 2017, s. 121-128.
- Balcı, Tahir** (1992): Wörterbuchbenutzung beim Fremdsprachenerwerb, *Unisono*, vol.1, s. 21-23.
- Dönger, Ahmet** (2009): *Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimine Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Harmer, Jeremy** (1994): *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- İlhan, Nadir** (2007): *Geçmişten Günümüze Sözlükçülük Geleneği ve Türk Dili Sözlükleri*, Elazığ: Manas Yay.
- Keskin, Nilgün Özdamar ve Kılınc, Hakan** (2015): Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *AUAd*, 1(3), s. 68-90.
- Kukulska-Hulme, Agnes** (2007): Mobile usability in educational contexts: what have we learnt? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1–16.
- Kukulska-Hulme, Agnes and Shield, Lesley** (2008): An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20, 271-289.
- Lu, Marina - Minhui** (2008): Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), s. 515–525.
- Melanlıoğlu, Deniz** (2013): Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları: Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), s. 266-284.
- Nation, I. S. P.** (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onan, Bilginer** (2010): Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları, *TÜBAR-XXVII*, Bahar, s. 521-561.
- Osaki, Satsuki; Ochiai, Natsue; Iso, Tatsuo and Aizawa, Kazumi** (2003): Electronic dictionary vs. printed dictionary: Accessing the appropriate meaning, reading comprehension, and retention. *Proceedings of ASIALEX*, 3, s. 205-212.
- Özkırıklı, Atilla** (1994): *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Rezaei Mojtaba and Davoudi Mohammad** (2016): The Influence of Electronic Dictionaries on Vocabulary Knowledge Extension. *Journal of Education and Learning*; Vol. 5, No. 3 ISSN 1927-5250.
- Saran, Murat; Seferoğlu, Golge and Çağltay, Kürşat** (2009): Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 34, s. 97–114.
- Sarıgül, Ece** (2017): Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 54, Spring I, 2017, s. 91-104.
- Tabell, Tuure** (2017): *I trust the printed ones more: finnish upper secondary school students' use of print and electronic dictionaries* (Bachelor's thesis) University of Jyväskylä.
- Upadhyay, Nitin** (2006): M-Learning – a new paradigm in education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Volume 3 Number 2, s. 27-34.

Wilkins, David Arthur (1972): *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Yaman, Havva / Dağtaş, Abdullah. (2014). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumları: Betimsel Bir Analiz. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/3, s. 1581-1597.

Zhang, Haisen; Song, Wei and Burston, Jack (2011): Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), s. 203–214.

Internet Kaynakları

Colazzo, Luigi; Ronchetti, Marco; Trifonova, Anna and Molinari, Andrea (2003): Towards a multi-vendor mobile learning management system. in A. Rossett (Ed.), *Proceedings of e-learn 2003-- world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education* (pp. 2097-2100). Phoenix, Arizona, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved July 3, 2018 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/12291/> (Erişim tarihi: 20.06.2019)

GTB (2017): Türkiye İsrar Raporu, <https://tuketici.gtb.gov.tr/kurumsal-haberler/turkiye-israf-rapor> (Erişim tarihi: 08.06.2018).

Nielsen(2016): MillennialsAreTopSmartphoneUsers. <http://www.nielsen.com/us/en/insights/news/2016/millennials-are-top-smartphone-users.html> (Erişim tarihi: 20.6.2018)

O'Malley, Claire; Vavoula, Giasemi; Glew, Jp.; Taylor, Josie and Sharples, Mike (2003): Guidelines for learning/teaching/tutoring/in a mobile environment. Mobilelearn project. www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf (Erişim tarihi: 08.04.2018).

Oflaz, Adnan (2015): Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Turkish Studies* Volume 10/3 Winter 2015, s. 695-712. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7941>.

Steel, Caroline (2012): Fitting learning into life: Language students' perspectives on benefits of using mobile apps. Proceedings of ascilite 2012, Future Challenges Sustainable Future. Wellington, New Zealand. Available at: http://www.ascilite.org.au/conferences/wellington12/2012/images/custom/steel%2c_caroline_-_fitting_learning.pdf. (Erişim tarihi: 08.04.2018)

Vorschlag zu einem Unterrichtsmodell aufgrund der Relevanz von Lese-, Verstehen- und Recherchekompetenz bei literarischen Texten

Yelda Arkan^{ID}, Mersin

Öz

Yazınsal metinlerde okuma, anlama ve araştırma yetkinliğinin önemini vurgulayan bir ders model önerisi

Okuma, anlama ve araştırma yetkinliğinin önemini ortaya koymaya çalışan bu örnek çalışma ile Çeviri Bölümü (Mütercim-Tercümanlık) öğrencileri için yazınsal metinlerin çevirisi dersinin yapılandırılmasında didaktik bir gelişim önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Goethe'nin mektup romanı „*Genç Werther'in Acıları*“ eserinin Türkçe çevirileri ele alınmıştır. Ancak, dersin çeviri kuramlarında belirtildiği gibi, eserin çözümlenmesi temelinde yapılandırılmadığı burada vurgulanmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, bilişsel ve psikolojik yaklaşımlar ışığında birbirini izleyen birden fazla dersten oluşan eğitimbilimsel bir ders modelinin oluşturulması denemesini göstermektir. Burada özellikle derse girişteki okuma ve anlama sürecini görgül olarak gözlemlenmek amacı güdülmüştür. Bunun için de bilişsel psikoloji ve çeviri süreci araştırmalarında temel alınan veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki verilerin değerlendirilmesi betimleyicidir. Öğrencilerin okuma, anlama ve araştırma gibi çeşitli yetkinliklerini geliştirmede özgüvenlerini desteklemeyi hedef alan bu yaklaşım, kendi ders deneyimlerim ışığında, öğrencilerin yukarıda belirtilen eseri çeviri dersinde ele almalarını teşvik etmeyi desteklemek üzere kullanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Genç Werther'in Acıları, Bilişsel psikoloji, Çeviri süreci araştırmaları, Çeviri didaktiği.

Abstract

Im Rahmen der vorliegenden Fallstudie zur Bewusstmachung der Lese- Verstehens- und Recherchekompetenz bei Studierenden des Fachbereichs Übersetzen und Dolmetschen wird der Vorschlag einer didaktischen Progression bei der Strukturalisierung des Unterrichts für literarische Übersetzung erarbeitet. Dies wird am Beispiel der türkischen Übersetzungen von Goethes Briefroman „*Genç Werther'in Acıları*“ versucht darzustellen. Zu unterstreichen ist hier jedoch, dass die Unterrichtseinheit nicht, wie es nach übersetzungstheoretischem Ansatz zu verfolgen ist, mit der Analyse des Ausgangstextes „*Die Leiden des jungen Werther*“ (Goethe) (1774) strukturiert ist.

Diese Arbeit hat zum Ziel, den Versuch einer (in Anlehnung an die kognitions- und psychologisch wissenschaftlichen Erkenntnisse) didaktisch modellierten Vorgehensweise mehrerer aufeinanderfolgenden Unterrichtsphasen zu veranschaulichen. Der Fokus liegt jedoch hierbei auf dem Einstieg in die Unterrichtseinheit, wobei der Lese- und Verstehensprozess auf seinen Verlauf hin empirisch zu untersuchen gilt. Dazu wird die Datenerhebungsmethode angesetzt, die in der Kognitionspsychologie und der Übersetzungsprozessforschung fundiert. Die Datenauswertung erfolgt deskriptiv. Dieses Orientierungsmuster, welches zum Ziel hat, die Selbstsicherheit der Studierenden in Bezug zu unterschiedlichen Teilkompetenzen wie Lesen, Verstehen und Recherchieren, zu fördern, soll aus der Grundvorlage selbstkritischer Unterrichtserfahrung zur Durchführung des angegebenen Materials im Übersetzungsunterricht anregen.

Schlüsselwörter: Die Leiden des jungen Werthers, Kognitionspsychologie, Übersetzungsprozessforschung, Übersetzungsdidaktik.

1. Einleitung

Übersetzungskompetenz ist in der Übersetzungsdidaktik ein breit diskutierter Themenbereich. Verschiedene wissenschaftliche Arbeiten nähern sich dem Problem eher aus einer übersetzungstheoretischer Perspektive. Ansätze zu einer didaktischen Methode im Übersetzungsunterricht innerhalb der Übersetzerausbildung ist im Vergleich zur Fremdsprachendidaktik oder in der Ausbildung für Philologie kaum gegeben d.h. wie der Unterricht gestaltet werden kann, also exemplarische Schritte zur unterrichtlichen Vorbereitung sind kaum nachzuvollziehen. Laut Grabowski haben „Textbezogene Ansätze und Theorien bei den translationswissenschaftlichen Beiträgen die bei weitem längere Tradition und bilden auch in quantitativer Hinsicht mit Abstand die Mehrheit“ (1991: 100).

Trotz des Paradigmenwechsels in den Erziehungswissenschaften und die Neuorientierung in der Translationswissenschaft zu einer kommunikations- und kognitionswissenschaftliche Disposition sind wenige Arbeiten in diesem Bereich zu dokumentieren. Das Fehlen didaktischer Modelle, die translatorische Teilkompetenzen fördern, führt zur Eigeninitiative des Lehrpersonals, so dass durch den Mangel von bereits vorhandenen didaktisch modellierten Materialien die Unterrichtsplanung erschwert wird. Nach Wills lässt *sich*

der Übersetzungsunterricht als Gegenstand didaktischer Reflexion weit weniger präzise und umfassend bestimmen als das anderswo, z.B. im Grammatikunterricht, der Fall ist. Das hängt damit zusammen, dass Übersetzen eine besondere Form sprachlicher Informationsverarbeitung ist, die viele Dimensionen hat und deshalb nicht auf einen einheitlichen Nenner zu bringen ist. (1996: VII)

Demzufolge hebt sich das Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung von Seiten der Übersetzungsdidaktik hervor. Der Unterricht bedarf also einer Vorbereitung, so Reimann „Lehren ist ein Akt des Gestaltens, der voraussetzt, dass es auch Lernende gibt. Lernen dagegen ist ein Akt der Rezeption und Konstruktion [...]“ (2013: 6). Natürlich kann es keine allgemeingültige didaktisierte durchdachte Strukturalisierung für jeden Übersetzungsunterricht geben, da jede Sprache nicht nur sein eigenes Sprachen- und Kultursystem in sich birgt, sondern auch unterschiedliche sozio-kulturelle Rahmenbedingungen die Curricula der Bildungsinstitute beeinflussen.

2. Übersetzungsdidaktik

Betrachtet man die ersten zwei Semester der Curricula-Inhalte der Übersetzer-Dolmetscher Ausbildung an den Hochschulen in der Türkei, wird die didaktisch angelegte Methode, im Übersetzungsunterricht, wie vorab angeführt, vorwiegend aus der Philologie und aus der Fremdsprachendidaktik selektiert. Für Wills ist

es schwierig Außenstehenden Einsicht in den eminent komplexen Zusammenhang zwischen Wissensbeständen, Verfahrensweisen und Übersetzungsfertigkeiten zu vermitteln und ihnen klar zu machen, dass da wo Fertigkeiten im Spiel sind, eine bedeutende lebensweltliche Kraft am Werk ist, die auf einem u. U. langwierigen Lernprozeß beruht.

Durch ihren übereinzelsprachlichen Charakter hebt sich die Übersetzungsfertigkeit („the fifth skill“), deutlich von den vier einzelsprachlichen Fertigkeiten - Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Leseverständnis, Schreibfertigkeit – ab. (Wills 1999: 9)

In Anbetracht der Tatsache, dass Teilfertigkeiten Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen als Grundbasis methodologischer Anwendbarkeit gegeben ist, sollte dies auch miteinbezogen werden. Dies sei zwar am Anfangsstudium zugestanden, jedoch in Konsolidierung mit didaktischen Modellen, die zur Entwicklung übersetzerischer Kompetenz führen. Hierzu wären folgende Bücher wie Kußmaul, P. (2007) „*Verstehen und Übersetzen, Ein Lehr- und Arbeitsbuch*“, Kautz, U. (2000) „*Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*“, Fleischmann, E., und et all (Hrsg.) (1997) „*Translationsdidaktik*“, Nord, Ch. (1991) „*Textanalyse und Übersetzen*“, Hönig, H.G. und Kußmaul, P. (1982) „*Strategie der Übersetzung, Ein Lehr- und Arbeitsbuch*“, Eruz, S. (2008) „*Akademik Çeviri Eğitimi*“, Yazıcı, M. (2007) „*Yazılı Çeviri Edinci*“, Akbulut, A.N. (2004) „*Söylenceden Gerçekliğe*“, aufzuführen.

Herting betont, in ihrem Artikel „Zur Intergration von Übersetzungswissenschaft und – praxis in der Ausbildung“,

dass den Studierenden bewusst gemacht werden sollte, „dass das von ihnen betriebene Übersetzen eine Tätigkeit ist, für die weitaus mehr Einflussgrößen eine Rolle spielen als die beteiligten Sprachen und für deren Ausführung sie mehr benötigen als Sprachkompetenz in den Arbeitssprachen – d.h., es muss ein klares Bild von der Übersetzungskompetenz in ihrer Komplexität vermittelt werden. (Herting 1997: 80)

Das Bewusstmachen der einzelnen Schritte übersetzerischer Tätigkeit kann zur Selbstsicherheit bei den Studierenden führen, die somit ihre strategischen Entscheidungen aus einem theoretischen Blickwinkel heraus bewusster begründen können.

Nach Hönig sind dazu Textsortenkompetenz, Recherchierkompetenz, kulturelle Kompetenz, Fachkompetenz, textgebundene Verstehens- und Produktionskompetenz zu vermitteln (vgl. 1997). In Anknüpfung an die von Hönig aufgestellten Kompetenzen ist die Einbettung benachbarter Disziplinen wie Textlinguistik, Soziolinguistik, Kommunikationswissenschaft, Literatur- und Kulturwissenschaft, Kognitions- wissenschaft und Neurowissenschaft in der Theorie, Methode und Forschung nicht außer Acht zu lassen.

Auch für C. Nord ist für den Übersetzungsunterricht folgendes Ziel anzustreben:

den Übersetzungsunterricht auf seine eigentliche Aufgabe, die Vermittlung von Sprach- und Kulturkompetenz, von Textanalyse- und Recherchekompetenz sowie von Sachkompetenz auf verschiedenen, z.B. technischem, Gebieten aus ihm herausnimmt und in eine Übersetzungspropädeutik verlegt. (Nord 2011: 116)

Kenntnisse sprachbezogener, linguistischer, sozio- psycholinguistischer, kultureller und transkultureller Verfahrensweisen fördern also Fertigkeiten, die im Übersetzungsunterricht zur Förderung der Übersetzungskompetenz, aufzugreifen sind.

Die Vielzahl der Lehrbücher im Bereich der Fachdidaktik erleichtert die Planung von Unterrichtseinheiten. Lehrkräften, die ihren Übersetzungsunterricht eher

praxisorientiert gestalten oder am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn als Dozenten stehen, kann die theoretisch und didaktisch konzipierte Unterrichtsplanung hohe Anforderungen stellen. Eine progressiv konzipierte Strukturierung des Übersetzungsunterrichts kann dazu beitragen, den Handlungsspielraum der Lehrkraft zu erweitern und weiterführende Lernstrategien zu strukturieren. Demzufolge könnte es einen Versuch wert sein, eine übersetzungsunterrichtliche Lerneinheit auszuarbeiten, indem den Studierenden Lernfortschritte bewusst gemacht und systematisiert werden. Nach Henschelmann sollte „der Ausbilder in der Lage sein müssen, die Studierenden im Hinblick auf die Problematik des Übersetzens (und nicht um der Theorie willen) an die Theorie heranzuführen“ (1991: 83).

Zu betonen ist, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Lernkonzept und deren Umsetzung im Unterricht von vielen Faktoren abhängig ist wie das Vorwissen, das Lernverhalten, der sozio-kulturelle Erfahrungshintergrund der Studierenden. Die Heterogenität der Studierenden, ein wichtiger Aspekt bei der Planung des Lernkonzepts, ist zu überdenken. Auch sollte man als Lehrkraft ein Grundwissen an Lerntheorien beherrschen um den Übersetzungsunterricht auch zweckgemäß zu planen. Nach Kautz ist der „Übersetzungsunterricht nicht dazu da, gute Übersetzungen hervorzubringen, sondern gute Übersetzer. Das bedeutet, wir müssen prozess- und nicht in erster Linie ergebnisorientiert unterrichten [...]“ (2000: 47). In Anbetracht dessen, dass bei der Didaktisierung des Übersetzungsunterrichts als Paradigma grundsätzlich skopos-, handlungs-, kommunikativ- und kulturellorientierte Übersetzungstheorien entscheidend wirken, bleibt eine progressiv konzipierte Strukturierung des Unterrichts nur als für eine ‚Voraussetzung‘ angenommene Annäherung zum ‚gutem‘ Übersetzungsunterricht. Eine andere Sichtweise wäre, den übersetzungstheoretischen Ansatz mit didaktischen Lernprozessen, unter Berücksichtigung kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse, zu rekonstruieren. Für Wills wäre es für die Lehrkräfte dabei wichtig

zu erfahren, wie man vorgehen muß, um aus prospektiver Sicht (vom AT zum ZT hin) und aus retrospektiver Sicht (vom ZT zurück zum AT) übersetzungsunterrichtlich auswertbare Daten über den Übersetzungsprozess als kognitiven Vorgang zu gewinnen und damit das Zusammenspiel zwischen Text und personenbezogenen Faktoren übersetzungsunterrichtlich deutlich zu machen. (Wills 1996: 13)

In diesem Zusammenhang sind auf Namen wie Hönig, Kußmaul oder Kupsch-Losereit hinzuweisen.

Die Auffassung den Übersetzungsprozess als kognitiven Vorgang zu determinieren, hat somit die Blickrichtung auf psychologische Aspekte also auf empirische Ansätze der kognitiven Psycho- und Neurolinguistik gelenkt.

Da kognitive Prozesse stets durch entsprechende Vorgänge im menschlichen Gehirn realisiert werden, lassen sich im Rahmen neurophysiologischer Untersuchungen Erklärungen und Anleitungen entwickeln, die in kognitionswissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht relevant sind. (Stern, E. et al., 2005: 27)

Somit wurde das Textverstehen aus der Perspektive der Psycholinguistik als „ein Rezeptionsprozess, der sowohl kognitive als auch kommunikative Aspekte umfasst und sich nicht nur auf sprachliche Informationen bezieht“, festgelegt (Stohner 2005: 191). Folglich ist das Textverstehen, die durch textexternes Vorwissen gesteuert wird, auch

als ein mentaler Konstruktionsprozess zu verstehen. Dieser Konstruktionsprozess ergibt sich aus der Synergie mentaler Repräsentationen (vgl. Schnotz 2005: 236-237). Nach Strohner können Verarbeitungsebenen der mentalen Struktur „ausgehend von den Wissensebenen [...] des kognitiven Systems sensomotorische, syntaktische, semantische und pragmatische Teilprozesse unterschieden werden“ (2005: 193). Im Bezug zu diesen Teilprozessen des Textverstehens ist in dieser Studie auf den semantischen Prozess, der „eines der Hauptziele des Textverstehens, nämlich die Klärung der Frage, welche Bedeutung dem übermittelten Text zugeordnet werden soll und dem pragmatischen Prozess, mit deren Hilfe z.B. Textsorten unterschieden und Texte kulturell eingeordnet werden können“ hinzuweisen (Strohner 2005: 194). Zur Erforschung des Textverstehens werden, wie oben erläutert, empirische, formale und simulative Methoden eingesetzt.

Natürlich können Befunde aus der genannten Forschungsrichtung nicht unmittelbar in die Übersetzungsdidaktik übernommen werden, doch einen Einblick in die Relation zwischen Sprache, Kognition und Kultur ermöglichen, um die Bedeutung der mentalen Prozesse beim Übersetzen zu verdeutlichen. Folglich ist auch die Auseinandersetzung in der Kognitionswissenschaft, ob bei kognitiven Prozessen Emotionen eine bedeutende Rolle spielen, zur Kenntnis zu nehmen. So erläutert Schwarz- Friesel die Rolle der Emotionen auf die Sprachverarbeitung wie folgt: „Kognitionswissenschaft und theoretische Linguistik müssen (an)erkennen, dass die lange als marginal erachteten Emotionen maßgeblichen Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten und sprachlichen Leistungen des Menschen haben [...]“ (Schwarz- Friesel, 2008: 297).

Auch haben neue Studien in der Neurowissenschaft die Bedeutung der Emotionen für kognitive Leistungen und rationale Handlungen vertieft. Insbesondere der Bewusstseins- und Emotionsforscher Antonio Damasio hat mit seinen Forschungsarbeiten „Descartes' Irrtum“ (1997) und „Ich fühle, also bin ich“ (2000) einen bedeutenden wissenschaftlichen Beitrag auf diesem Forschungsgebiet geleistet (vgl. Schwarz- Friesel, 2008). In den letzten Jahren hat sich durch die Entwicklung der Emotionsforschung und Hirnforschung die Relevanz von Emotionen und Lernprozessen weitgehend herauskristallisiert. In diesem Zusammenhang ist auf Greder-Spechts Forschung „Emotionen im Lernprozess“ (2009) zu verweisen. Nach Greder-Specht „ist aus neuer Forschung bekannt, dass die Berücksichtigung der Emotionen für das Lernen bzw. für den Erwerb von Kompetenzen wichtig ist“ (2009: 11). Die hier aufgeführten Überlegungen bilden einen wichtigen Aspekt in dieser Studie. Ausgehend davon, dass Emotionen das Verhalten beeinflussen können, kam die Idee zu diesem Beitrag einerseits mit der Fragestellung „Worin die Gründe liegen, dass nur eine geringe Zahl der Studierenden fremdsprachliche literarische Werke lesen und andererseits ob sie Werke von Goethe gelesen haben“. Diesbezüglich ergab sich im Gespräch mit Studierenden, im Seminar „Übersetzung von Fachtexten“ an der Universität Mersin, Institut für Übersetzen und Dolmetschen, dass der weltbekannte Name „Goethe“ schon in Bezug auf das Textverstehen Emotionen wie „Angst“ oder „Stress“ hervorruft. Mazurkiewicz-Sokolowska führt hierzu an, dass, „sowohl Emotionen und das Selbstfinden der Kommunikationspartner und Rezipienten als auch die Emotionen, die sie den sprachlichen Ereignissen entnehmen, sich auf die Erwerbs-, Lern- und Verarbeitungsprozesse fördernd oder hemmend auswirken können“. (2014: 387)

Doch wie können Studierende mit negativen Emotionen, also ihrer psychologischen Einstellung zum Textverstehen umgehen? Kußmaul verweist hier auf „die Stärkung des Selbstvertrauens als eines der Ausbildungsziele“ (2010: 101).

Demzufolge wurde mit acht freiwilligen Studierenden des 5. Wintersemesters 2018/19, die im weiteren Verlauf dieser Studie als Probandengruppe angegeben wird, der in diesem Beitrag dargestellte Unterrichtsablauf als Fallstudie durchgeführt. Der Lese-, Verstehens- und Rechercheprozess wird auf seinen Verlauf hin zu beobachten sein. Zudem werden sowohl durch schriftlich abgehaltene Protokolle, der Probandengruppe, als auch durch die Beantwortung eines Fragebogens, die Befunde der Beobachtungen ergänzt. Das Protokollieren könnte Aufschlüsse auf kognitive Verarbeitungsprozesse liefern, durch die begrenzte Zahl freiwilliger Probanden erhebt diese Fallstudie demzufolge keinen allgemeingültigen Anspruch. Erhebliche Beachtung finden empirische Untersuchungen, die den ablaufenden kognitiven Verstehens-, Lese- oder Übersetzungsprozess bei Probanden versuchen zu entschlüsseln. In diesem Forschungsgebiet hat sich auch die Übersetzungsprozessforschung etabliert. Krings setzt sich in seinem Beitrag „Wege ins Labyrinth“ (2005) mit der Standortbestimmung und der Methodologie der Übersetzungsprozessforschung auseinander. Einer, der von drei Hauptgründen, die Krings für die Bedeutung der Übersetzungsprozessforschung anführt, lautet wie folgt: „Die angewandt-übersetzungsdidaktische Begründung: Die Übersetzungsprozessforschung liefert wichtige Orientierungsmarken für ein effektives Lehren und Lernen von Übersetzungskompetenz“ (2005: 344). Diese Begründung vergegenwärtigt auch einen Aspekt der Beweggründe zu dieser Fallstudie. Weis stellt in ihrem Buch „Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten“ (2000) unterschiedliche kognitive Modelle der Sprachverarbeitung ausführlich dar. Diese wissenschaftlichen Ansätze versuchen Lese- und Textverstehensprozesse zu durchleuchten.

3. Literatur im Übersetzungsunterricht

Unter Berücksichtigung dessen, dass im Übersetzungsunterricht der Schwerpunkt in der Fachtextübersetzung liegt, durch die Auffassung, dass diese am häufigsten in der Übersetzungsrealität vorkommen, bleibt die Literaturübersetzung zweitrangig. In der Türkei gibt es keine akademische Ausbildung für literarische Übersetzer, die entsprechenden Fächer werden als Wahlfächer angeboten und dienen eher als Einführung. Jedoch könnten bei der Gestaltung der Curricula-Inhalte ‚Literarische Gattungen oder Literaturgeschichte‘ noch mehr miteinkalkuliert werden. Die Besonderheit literarischer Texte liegt nicht nur im Vergleich zu nicht-literarischen Texten in ihrem ästhetischen Ausdruck, sondern: “[...], dass nämlich die Literatur ein besonderer, sonst nirgendwo vorhandener Ausdruck des soziokulturellen Hintergrund ist, [...]“ (Kapp 1991: 142). Nicht-literarische Texte d.h. Texte aus dem Bereich Technik, Medizin, Politik oder Wirtschaft zu übersetzen werden von Studierenden für ihre spätere berufliche Laufbahn als Wegweisend aufgefasst.

Für Stoll liegt der wichtigste Grund für die Beschäftigung mit der Literatur im Unterricht darin, dass:

in der Literatur komplexe Lebenswelten, Wertungen, kollektive Sinndeutungen, rekurrente Wertvorstellungen und nationale Mythen fassbar werden. Sie bietet einen direkten Zugang

zu fremden Kulturen und Mentalitäten und damit auch zur Erweiterung der eigenen Persönlichkeit. (Stoll 2000: 260)

Demzufolge können literarische Texte Interesse und Motivation bei den Studierenden wecken und der Übersetzungsunterricht löst sich von der Auffassung, dass sie nur oder ausschließlich aus praxisorientierten Übersetzungsübungen besteht. Diese dann auch wiederum sich in der Ausarbeitung von lexikalischen, grammatikalischen Fehlern, Fehlübersetzungen oder Auswertungen von ‚guten‘ bzw. ‚schlechten‘ Übersetzungen konzipieren lassen.

Der literarische Text stellt bestimmte Lese- und Verstehensanforderungen an den Studierenden im Gegensatz zu dem Laien-Leser. Den Studierenden sollte bewusst gemacht werden, dass sie sich in einer fiktiven Welt bewegen als im alltäglichen Leben.

Der Übersetzer von Romanen – mit Sachbüchern verhält es sich einfacher, mit Lyrik leistet es meistens nur ein Dichter – muss ein Sprachgefühl gegenüber dem eigenen Idiom haben, das nicht von selbst kommt, sondern viel Lesen gutgeschriebener Texte aller Art und auch Schreiben von Inhaltsangaben, Kritiken und anderem voraussetzt. Viele Fehler im Übersetzen kommen von mangelhaftem Umgang mit der eigenen Sprache, nicht nur ihrer Grammatik, sondern ihrer besonderen Musik, ihrem Rhythmus, mit dem, was schließlich ‚Lesbarkeit‘ über die bloße Mitteilung heraushebt. (Bondy 1989: 73)

Diesbezüglich ist auch die Frage, inwieweit die muttersprachliche Kompetenz im Rahmen des Studiums auch weiter gefördert wird, zu bedenken. Nach Henschelmann

ist es inkonsequent, einerseits den sprachenpaarbezogenen Charakter des Studiums zu betonen und eine stärker wissenschaftliche Fundierung der sprachlichen Ausbildung zu fordern, andererseits aber einen Bestandteil der Sprachenpaare, die Muttersprache, als bekannte, nicht zu thematisierende Größe auszuklammern. (1991: 79)

Ausgehend von der Annahme, dass muttersprachliche Texte mühelos zu verstehen sind, werden zur Förderung des textuellen Verstehensprozesses überwiegend fremdsprachliche Texte analysiert. Demzufolge verlangsamt sich die sprachliche Weiterentwicklung in der Muttersprache. Obwohl in den ersten Studienjahren zur Förderung, sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Fertigkeit, in der Muttersprache ein Pflichtfach festgelegt ist, besteht ihr Inhalt meist aus nicht-literarischen Texten wie Geschäftsbriefe, Zeitungskommentare u.ä. formalen Texten. Diese Textsorten, die kulturell konventionalisiert sind, führen zwar zum differenzierten Textverstehen bei, doch literarische Texte in der Muttersprache zu analysieren und dementsprechend auch zu produzieren würde zur Vertiefung des Textverstehens und Schreibens motivieren und somit die Relation zwischen Textproduktion und Übersetzen herauskristallisieren.

Die Problematik, dass die Studierenden nicht nur unterschiedliche muttersprachliche Kompetenzen aufweisen, sondern auch, wie oben Bondy ausführt, unterschiedliche Lesegewohnheiten erkennen lassen, unterstreicht die Relevanz des Lesens. Man sollte den Studierenden die Bedeutung des Lesens bewusst machen, indem man es aus seinem Zwang herauskristallisiert und versucht es als Auseinandersetzung der eigenen Lebenserfahrung nahe zu bringen. Der Umgang mit Literatur wird zwar schon im Kindesalter durch Eltern, Schule und sozialem Umfeld gesteuert, kann aber mit verschiedenen didaktisiert aufgestellten Lesemodellen zur Gewohnheit trainiert

werden (siehe hierzu Alpaslan: 93-126). Die Lesegewohnheit in der Muttersprache spiegelt sich somit in der Lesekompetenz von fremdsprachlichen Texten wieder. Folglich lassen sich bei den Studierenden unterschiedliche Auffassungen in puncto Lesen erklären. Eine eingehende Erläuterung auf die Text-Leser-Relation im Verstehensprozess würde diese Arbeit überschreiten. Zu betonen ist hier die Verknüpfung zwischen Lesestrategien und Leseformen, die bei der übersetzungsrelevanten Textanalyse als Mittel zum Zweck dienen kann, um das Textverständnis verschiedener Textsorten zu vereinfachen. Ansonsten müsste man hier auch noch in die kognitionspsychologische Leseforschung eingehen (siehe hierzu Ehlers 1998).

Literatur bietet die Möglichkeit sich in einer fremden Welt zu bewegen, das Eigene mit dem Fremden zu differenzieren, eigene Handlungsmöglichkeiten zu transzendieren und die Kreativität zu aktivieren. Je nach Position in welcher sich der Leser befindet, hier Leser-Übersetzer-Verhältnis, ändert sich die Lesestrategie. Mit dem Wissen, er „müsse“ den Text *bis ins kleinste Detail verstehen* um ihn übersetzen zu können, konzentriert er sich eher auf die Wort- und Satzebene und entfernt sich zu Anfang vom Text als Ganzem im Vergleich zum Leser als Laien bzw. dem professionellen Übersetzer. Kußmaul fasst einige Ergebnisse des empirisch erforschten Übersetzungsprozesses zusammen und weist auf das Ergebnis von Lörcher hin:

Professionelle übersetzen außerdem stärker sinnorientiert und richten ihre Aufmerksamkeit auf das Textverstehen (Lörcher 1991: 272 ff.), [...]. Lerner übersetzen dagegen eher formorientiert, d.h. sie versuchen z.B. für die ausgangssprachlichen Wörter jeweils ein zielsprachliches Wort zu finden, [...] (2010: 97)

Insbesondere bei der Übersetzung von literarischen Texten ist das Lesen als Verstehen für die Texterschließung maßgebend. Allerdings kann das Lesen fremdsprachlicher Texte, insbesondere von fremdsprachlichen literarischen Texten, für den Studierenden eine Belastung darstellen. Nach Schwarz- Friesel können „Sprachverarbeitungsprozesse produktiver wie rezeptiver Art hemmenden und beschleunigenden Einflüssen emotionaler Faktoren unterliegen“ (2008: 290).

Der Studierende liest den Text als angehender professioneller Übersetzer in Bezug auf seine übersetzerische Tätigkeit, d.h. er versucht sich in die Situation, in dem sich Sender und Ausgangstext-Empfänger befinden, hineinzusetzen, zugleich aber auch den Zieltext-Empfänger miteinzubeziehen. Das Lesen als Verstehensprozess ist demnach ein anderer wie Hönig u. Kussmaul betonen. „Es ist also nicht so, dass der Übersetzer den Text zuerst versteht und dann übersetzt, sondern er versteht ihn als Übersetzer“ (1999: 26). Natürlich ist beim professionellen Übersetzer der Verstehensprozess beim Lesen automatisiert. Der Studierende sollte sich dessen bewusst werden, dass ein solcher langwieriger Prozess gelernt werden kann.

Am wichtigsten erscheint bei dieser Aussage von Hönig u. Kußmaul die Tatsache, dass der Studierende einem massiven Druck ausgesetzt wird, den Text analysierend zu lesen. Dieser emotionale Stressfaktor wird dann noch tiefgreifender, wenn im Unterricht der Text in seiner eigenen gesellschaftlichen Situation nicht näher erläutert und der Zieltext-Empfänger nicht mit einkalkuliert wird. Hönig und Kussmaul kritisieren die Situation an Ausbildungsinstitutionen wie folgt:

Denn wenn die Position des Adressaten in der ZS nicht besetzt wird, kann auch die Position des Übersetzers als Empfänger in der AS nicht definiert werden. Damit wird der ganze Übersetzungsvorgang aus einer kommunikativen Einbettung gerissen; übrig bleibt der Vergleich des verbalisierten, des materiell nachweisbaren Materials in AS und ZS. (1999: 28)

Ausgehend von diesen angeführten Überlegungen hat dieser Beitrag zum Ziel den Studierenden zum Lesen zu motivieren, die Angst vor dem „Nicht-Verstehen“ des literarischen Textes zu reduzieren und zur autonomen Lese bzw. Übersetzungsübungen zu führen, demzufolge auch bestimmte übersetzerische Teilkompetenzen zu fördern.

4. Begründung der Textwahl

Die Grundlage sowohl für die Erarbeitung dieser Fallstudie als auch bei der Auswahl der Textsorte bildet, wie vorab erläutert, die Feststellung, dass die Probanden keinen von Goethes Werken, weder in der Originalfassung noch als Übersetzung, gelesen haben. Der erste Schritt ist im Übersetzungsunterricht wohl, wie allwissend, die Textauswahl. Hierzu führt Kautz folgende Aspekte bei der Textauswahl vor: „Didaktische Eignung, Authentizität, Thematik, Schwierigkeitsgrad, Textsorte, Länge, Interessantheit und Aktualität“ (2001: 147-148). Ausgehend von Kautz aufgeführten Aspekten fiel die Textauswahl bezüglich ihrer didaktischen Eignung, Thematik, Schwierigkeitsgrad und Textsorte auf „*Die Leiden des jungen Werther*“. Der Briefroman gilt als Klassiker der Weltliteratur. In Deutschland gehört er in Schulen zur Pflichtliteratur und in der Türkei wird er in der 11. Klasse der Oberstufe für Schüler, die Deutsch als Fremdsprache besetzt haben als Pflichtlektüre eingeführt (siehe hierzu Lehrplan der 11. Klasse: müfredat.meb.gov.tr).

An der Universität Mersin wird in der Vorbereitungsklasse für Deutsch als Fremdsprache, ab dem Wintersemester 2018-2019, die Lektüre „*Werther*“ (Hueber Verlag) als leichte Literatur, Niveaustufe A2, mit Aufgaben zum besseren Verständnis, eingesetzt. Als Klassiker wirkt der Briefroman über seine Zeit hinaus und wurde auch in Film, Hörbuch, Theater und Oper transformiert. Das Ballett „*Genç Werther'in Acıları*“ wurde zum ersten Mal am 24.12.2011 an der Staatsoper und Ballett Istanbul aufgeführt. Außerdem bietet er Möglichkeiten Themen, die auch heute ihre Gültigkeit nicht verloren haben, wie unerfüllte Liebe, Suizid, Selbstverwirklichung des Menschen aufzugreifen und weckt somit auch das Interesse der Lernenden.

In der Übersetzungsübung ist die Verwendung von Originaltexten essenziell, die jedoch auf Grund ihrer Länge und Schwierigkeitsgrad hin bewusst konzipiert werden sollten. Folglich wird bei literarischen Übungstexten im Unterricht meistens aus Zeitmangel nur ein Auszug behandelt.

Da es sich jedoch in dieser Fallstudie nicht um die Planung einer Übersetzungsübung handelt, sondern die Wahrnehmung bzw. Reflexion zum eigenen Leseverhalten und Textverstehen sensibilisieren soll und wie vorab ausgeführt, dass emotionale Auswirkungen eine Leseblockade ausüben können, wurde die türkische Übersetzung als Volltext in der Muttersprache, als Einstieg in den Unterricht herangezogen. Somit kann die Annahme der Probanden, den übersetzten türkischen Text mühelos zu verstehen, die Erarbeitungsphase in den Unterricht erleichtern.

5. Die Probandengruppe und die methodologische Erläuterung

Alle acht Probanden hatten vor der Fallstudie sowohl den Ausgangstext „*Die Leiden des jungen Werther*“ als auch die Übersetzung „*Genç Werther'in acıları*“ nicht gelesen. Auch fehlte es ihnen an Hintergrundwissen, außer, dass es sich hierbei um einen Roman, die Betonung liegt hier auf *Roman*, von Goethe handelt. Demzufolge wurde bei der Aufgabenstellung an die Probanden der Begriff „Briefroman“ benutzt um später auf die Funktion der Textsorte aufmerksam zu machen.

Wie schon vorab aufgeführt, wird die Datenerhebungsmethode angesetzt. Krings unterteilt dabei das Datenerhebungsverfahren in zwei Grundtypen:

Je nachdem, ob die Daten periaktional (also zeitlich parallel zum Übersetzungsprozess) oder postaktional (nach Abschluss des Übersetzungsprozesses) erhoben werden. Die erste Gruppe nenne ich „Online-Verfahren“, die zweite „Offline-Verfahren“. Offline-Verfahren können wiederum in zwei Gruppen von Verfahren aufgeteilt werden: Produktanalyse und Verbale Daten. (2005: 348)

In Anknüpfung an die von Krings aufgeführten Verfahren, wird in dieser Fallstudie neben dem Beobachtungsprotokoll seitens der Lehrkraft, das Verbale Daten Verfahren eingesetzt d.h. „dass die Versuchspersonen zu Verbalisierung von Gedanken, Meinungen, Empfindungen, Einstellungen und dgl. aufgefordert werden“ (Krings 2005: 349). Der Unterschied dieser Verfahren liegt darin, dass beim Online-Verfahren das Lese bzw. Textverständnis während des Verarbeitungsprozesses und das Offline-Verfahren im Anschluss an den Verarbeitungsprozess dokumentiert wird. Dieser Beitrag versucht nur einen methodologischen Ansatz, das Offline-Verfahren, entsprechend des Forschungsvorhabens, zu integrieren. Zu den Offline-Verfahren gehören, die in dieser Studie eingesetzten, Fragebogen, die einen Einblick in das eigene Leseverhalten und das Textverstehen in Bezug auf die Recherchekompetenz der Probanden ermöglichen soll. Um suggestive Antworten vorzubeugen wurde der Fragebogen auch mit offenen Fragen konstruiert. Es wurden drei unterschiedliche Fragebogen erstellt.

Der erste Fragebogen wurde zur Erfassung der Lesegewohnheit in der Muttersprache, der emotionalen Lage in Bezug auf das Lesen und Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte, zum Abfragen des vorhandenen Wissens der deutschen Autoren bzw. Goethe und sein Werk „*Die Leiden des jungen Werther*“ und zur Ermittlung der Frage, mit welcher Motivation sie an einer solchen Fallstudie teilnehmen, erarbeitet. Demzufolge wurde er vor der Lektüre vorgelegt. Der zweite Fragebogen enthielt Fragen nach der Textsorte, Briefroman‘ und dem Leseverstehen zur inhaltlichen Erschließung des Textes. Demzufolge wurde der Fragebogen nach der Bearbeitung der Aufgabenstellung verteilt. Vorweg wurden die Probanden aufgemuntert während des Lesens ihr eigenes Lese-Verstehensprozess zu protokollieren.

Der letzte Fragebogen wurde im Fokus auf die Interaktion zwischen Verstehen, Wissen und Recherche erstellt. Zudem wurde versucht zu durchleuchten, inwieweit diese Fallstudie dazu beigetragen hat, kognitive Prozesse bewusst zu machen. Dieser wurde zum Abschluss nach einer weiteren Aufgabenstellung, den Text nach der Lektüre, der zur Verfügung gestellten Hintergrundtexte, noch einmal zu lesen,

herangezogen. Das Unterrichtskonzept basiert also auf die hier angeführten Fragestellungen und wurde handlungsorientiert konzipiert.

6. Didaktisierungsvorschlag

Fiehler setzt sich in seinem Buch „Kommunikation und Emotion“ (1990) eingehend damit auseinander, wie sich Emotionen im kommunikativen Verhalten einstellen und welche Aspekte kommunikativen Verhaltens Emotionen beeinflussen können. „Wird eine Emotion durch das ausgelöst, was gesagt wird, so kann die auftretende Emotion sich entweder auf die mitgeteilten Inhalte oder auf die sprechende Person beziehen“ (Fiehler 1990: 175). Ausgehend von dieser Erkenntnis ist der Einstieg in den Unterricht von Bedeutung damit die Aufnahme und Verarbeitung der Aufgabenstellung nicht als Belastung aufgenommen wird. Hierbei tritt die Lehrkraft nicht als die allwissende Autoritätsperson sondern eher als Mentor in Erscheinung. So wird nach Mazurkiewicz-Sokolowska

eine gewöhnliche Aufforderung zum Lesen, Schreiben o.ä. bei manchen Lernern positive Erregung mit sich bringen, die sich auf die Erfüllung der Aufgabe fördernd auswirkt, bei den anderen wiederum negative Reaktionen (Unlust, Anspannung, Stress, Angst) auslösen, die die Erfüllung der Aufgabe wesentlich hemmen oder gar ihre Ablehnung verursachen können. (2014: 388)

Diese Auffassung dient als Einstieg in die erste Unterrichtseinheit. Zu unterstreichen ist hier jedoch, dass diese Fallstudie durch freiwilliges Zusammenkommen durchgeführt werden konnte und demzufolge die beschriebenen Unterrichtseinheiten bzw. Arbeitsphasen nicht nach einem bestimmten Stundenplan konzipiert wurden sind.

Erste Unterrichtseinheit

Erste Phase

Die klare Aufgabenstellung „Bitte lesen sie die den Briefroman „*Genç Werther'in acıları*“ an die Probanden, mit dem Hinweis, dass diese Fallstudie nicht das Ziel anstrebt, den Ausgangstext „*Die Leiden des jungen Werther*“ übersetzungsrelevant zu analysieren, sollte die Lesehaltung und die Motivation zum Textverstehen bestimmen. Ergebnisse der Leseforschung zeigen, dass das Textverstehen auch durch die Motivation des Lesers geleitet wird, die bei der Auseinandersetzung mit dem gelesenen Text einsetzt (vgl. Bauermann 2005: 242). Die oben genannte Aufgabenstellung wurde auch mit der Bitte, an alle acht Probanden, Übersetzungen verschiedener Übersetzer zu lesen, unterbreitet. Außerdem wurde der Leseprozess zu Anfang nicht durch gelenkte Aufgabenstellungen oder Rezensionen dirigiert. Den Probanden wurde die Aufgabe gestellt, ausgehend von der Annäherung, dass sie den Text in der Muttersprache leichter verstehen sollten, diejenigen Übersetzungen zu lesen, die ohne Vorworte bzw. Paratexte veröffentlicht wurden, Demzufolge benötigten sie keine Vorbereitungsphase.

Zweite Phase

Beantwortung des ersten Fragebogens.

Dritte Phase

Besprechung der Fragen bzw. Antworten mit anschließendem Versuch Argumentationen für das ‚Nicht-Lesen‘ von Literatur, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, zu erarbeiten

Vierte Phase

Diskussion über Motivation und Emotion in Bezug auf Leseverhalten und Textverstehen.

Fünfte Phase

Erläuterung des 2. Fragebogens, die nach der Lektüre zu beantworten und zu Beginn der zweiten Unterrichtseinheit abzugeben ist.

Zweite Unterrichtseinheit

Erste Phase

Diskussion über Erwartungen an den Text vor / nach dem Lesen, ausgehend von

- der Textsorte Briefroman
- dem Titel „*Genç Werther'in Acları*“
- kulturell, sozial, historisch und literaturgeschichtlich bedingten Aspekten
- ihrer Aktualität

Zweite Phase

Besprechung über Unklarheiten im Text ausgehend von

- inhaltlichen
- lexikalischen
- stilistischen
- kulturell, sozial, historisch und literaturgeschichtlich bedingten Aspekten

Dritte Phase

Die Probanden werden aufgefordert sich, anhand der von der Lehrkraft verteilten Referenztexte, mit dem Text nochmals auseinanderzusetzen.

Dritte Unterrichtseinheit

Erste Phase

Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen und diskutiert.

Probanden nehmen Stellung zu ihrem Leseverhalten und zur Relevanz von Hintergrundtextrecherche beim Lese- und Verstehensprozess von literarischen Texten in Bezug auf folgende Faktoren:

- Autor, Biographie und Literaturgeschichte
- Briefroman-Gattungsmerkmale, Fiktion-Realitätsbezug
- Die Epoche Sturm und Drang
- Philosophie, Kunst- und Naturwahrnehmung
- Sozio-gesellschaftliche und politische Situation
- Rezeptionsgeschichte: „Werther Effekt“, Mode-Kleidung
- Intertextualität: Homer, F. G. Klopstock, G. E. Lessing

Zweite Phase

Besprechung über Unklarheiten im Text ausgehend von

- inhaltlichen
- lexikalischen
- stilistischen
- kulturell, sozial, historisch und literaturgeschichtlich bedingten Aspekten

Dritte Phase

Evaluation der Fallstudie

Vorschläge für die darauffolgenden Unterrichtseinheiten

Ulrich Plenzdorf „*Die Leiden des jungen Werther*.“ (1973) Übersetzungsorientierte Textanalyse durchführen

- Rezeptive Phase
- Produktive Phase

Nuran Özyer „*Genç Werther'in Yeni Açıkları*“ (1991), Gündoğan Yayınları

- Übersetzungskritik

7. Datenauswertung

Erster Fragebogen

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Probanden keine Werke von Goethe gelesen haben, wurde versucht zu ermitteln, welche Werke deutscher Dichter bekannt sind. Vier der acht Probanden haben die türkische Übersetzung der „*Schachnovelle*“ (Satranç) von Stefan Zweig, die Übersetzung „*Der Prozess*“ (Dava) und „*Die Verwandlung*“ (Dönüşüm) von Franz Kafka gelesen. Die anderen Vier haben weder auf Deutsch noch als Übersetzung keine Kenntnisse über Werke deutscher Dichter. Gründe für ihr Leseverhalten sind, die vorab ausgeführte Vermutung, dass bestimmte Emotionen sich auf das Leseverhalten positiv oder negativ auswirken können. Alle acht Probanden geben an, aus Angst fremdsprachliche literarische Texte nicht zu verstehen,

insbesondere Goethes Werke, nicht gelesen zu haben. Obwohl sie sich als angehender Übersetzer dessen bewusst sind, dass literarische Texte ihre Sprach – und Kulturkompetenz fördert, würde bei zwei der Probanden schon der Name „Goethe“ Furcht einflößen. Die Antwort auf die Frage welche Anknüpfungspunkte an Vorwissen sie über den Briefroman „*Genç Werther'in Acıları*“ haben, geben vier der Probanden an, dass es sich um eine unerfüllte Liebesgeschichte, die in einem Selbstmord mündet und es auch Nachahmer gibt, handeln würde, einer von ihnen gibt an, dass es sich um familiäre Streitigkeiten und gesellschaftlichen Druck handelt, drei von ihnen haben die Frage nicht beantwortet. Die Motivation an dieser Fallstudie teilzunehmen, beantworten zwei der Probanden aus Neugier, einer der Probanden gibt an, den Text einfach ohne unter dem ‚Druck‘ irgend einer Person oder Institution, zu lesen, zwei von ihnen wollen ihre Hemmungen überwinden, zwei der Probanden ein anderes Verständnis zu übersetzten literarischen Texten aufgreifen und einer aus Schamgefühl als Übersetzerstudent kein Werk von Goethe gelesen zu haben. Doch zu unterstreichen ist hier die Tatsache, dass die Probanden vorab wussten, dass sie nicht die Originalfassung lesen und dementsprechend auch keine übersetzungsrelevante Textanalyse durchzuführen ist. Diese Erkenntnis der Probanden ist jedoch als ein wichtiger Anreiz, für die Teilnahme an dieser Fallstudie, hervorzuheben.

Zweiter Fragebogen

Ausgehend von der Kenntnis, dass ein vorhandenes Wissen über die Textsorte das Leseverstehen erleichtert, wurde auf die Frage, ob die Textsorte „Briefroman“ ihre Erwartungen an den Text, in Bezug auf das Verstehen der Lektüre, gesteuert hat, wie folgt geantwortet: Obwohl zwei der Probanden keine Vorkenntnisse über die Textsorte und weitere vier über Kenntnisse verfügen, befürchten sie jedoch, dass diese formale und inhaltliche Textstruktur das Verstehen des Sinngehalts beeinträchtigen wird. Zwei der Probanden verfügen weder über Vorwissen noch haben sie irgendwelche Erwartungen. Alle Beteiligten sind der Meinung, dass die Lektüre sowohl auf semantischer als auch lexikalischer Ebene, trotz Abweichungen der heutigen Sprache, leicht zu verstehen ist. Fünf der Probanden haben die Lektüre als Liebesgeschichte rezipiert. Drei von ihnen als die psychologische Entwicklung eines jungen Mannes eingebettet in der Darstellung der Natur.

Eine von den acht Probanden berichtet jedoch, dass sie aufgrund der ‚schlechten‘ Übersetzung ihrer Lektüre notgedrungen bestimmte Textausschnitte mit den anderen Übersetzungen zweier Probanden verglichen hat. Außerdem ist ihr aufgefallen, dass auf dem Klappentext anstelle des Übersetzernamen ein Fragezeichen aufgesetzt ist. Demzufolge hat sich ihr Leseverhalten geändert. Erfreulich war, dass sie der Aufforderung den Verlag, auf ihr Befund aufmerksam zu machen, anzuschreiben, trotz ihrer Unsicherheit, gefolgt ist. Daraufhin hat sich der Verlag entschuldigt und ihr eine neue Veröffentlichung der Übersetzung zukommen lassen. Diese hat sie dann, mit einem Gefühl von Selbstvertrauen, mit der eigenen Lektüre verglichen

Dritter Fragebogen

In Anbetracht der Tatsache, dass Recherchieren und demzufolge Wissenserweiterung einen wichtigen Bestandteil des Verstehensprozesses darlegt, wurden die Probanden aufgefordert die Lektüre, nach der Einarbeitung der vorliegenden Hintergrundtexte,

nochmals zu lesen. Drei der Probanden haben die Textsorte besser einordnen können. Fünf der acht Probanden hat hierzu kein Kommentar abgegeben. Alle Probanden sind sich der Meinung einig, dass es sich hierbei nicht nur um eine traurige Liebesgeschichte handelt. Zusammenfassend wurden folgende Zusammenhänge erschlossen:

Der Mensch, wie er sich in der Gesellschaft zu Verhalten habe, der sich gegen die Normen der Gesellschaft stellt. Die Kluft der Gesellschaftsschichten, die Isolierung Werthers von der Gesellschaft und Albert als Vorbild in der Gesellschaft. Die Beschreibung der Gefühlswelt und Naturauffassung entsprechen den Besonderheiten der Epoche Sturm und Drang. Interessant finden sie auch, dass Goethes persönliche Erfahrungen in der Lektüre erkennbar sind. Der Selbstmord als Protest gegen Gesellschaft und Religion. Der Einfluss von Homer auf Werther. Alle Probanden geben an, dass diese Selbsterfahrung dazu geführt hat, die Relevanz der Recherche- und Wissenskompetenz systematisch wahrzunehmen. Ihre Einschätzung zu den Hintergrundtexten in Bezug zur übersetzungsrelevanten Textanalyse habe sich geändert. Sie hätten nicht vermutet, dass die Gegenüberstellung der Verstehensprozesse, vor und nach dem verantwortungsbewussten Lesen der Hintergrundtexte, so auseinanderfallen würde. Alle Probanden sind sich nun dessen bewusst, dass sie ihre Recherchierfähigkeit trainieren bzw. fördern müssen, um eine gezielte Textanalyse durchführen zu können. Auch hier gestanden sie offen, dass sie vor dem Übersetzungsprozess das bekannte Schema von C. Nord anwenden, jedoch tendenziell dazu neigen, die Fragen zum Text nur oberflächlich zu eruieren. Im Übersetzungsunterricht würde die übersetzungsrelevante Textanalyse als Hausaufgabe d. h. zur Vorbereitung des Übersetzungsprozesses zwar festgesetzt, doch die Ergebnisse im Unterricht nicht integriert. Folglich waren sie sich ihrer Wissensdefizite nicht bewusst und führten ihre Übersetzungsprobleme nur auf ihre niedrige Sprachkompetenz zurück. Aus den vorgelegten Recherchetexten konnten sie auch entnehmen, dass sie beim eigenständigen recherchieren von Informationen keine gezielten Suchstrategien anwenden. Demzufolge würden sie aus der Fülle von Informationen den Überblick verlieren. Diese Fallstudie hätte ihnen gezeigt, dass sie ihre Fähigkeit für die Erschließung von gesammelten Informationen in Bezug auf die Textanalyse forcieren müssen.

8. Ergebnisse des Beobachtungsprotokolls

Das Protokoll dient dazu den Unterrichtsablauf, der auf der Grundlage der durchgeführten Fragebogenerhebung konzipiert wurde, in Bezug auf ihre Durchführbarkeit, zur Ermittlung des Lernverhaltens und zur Förderung der angegebenen Teilkompetenzen zu eruieren.

Diese Fallstudie empfanden alle Probanden sehr positiv, weil sie die Lektüre in ihrer Muttersprache lesen sollten und keine explizierten Lernziele bzw. Instruktionen vorgegeben wurden. Demzufolge nahmen sie auf emotionaler Ebene eine positive Arbeitshaltung ein. Obwohl sie sich dessen bewusst waren, dass von ihnen als Übersetzungsstudent eine Sprach- und Kulturkompetenz erwartet wird, indem die Fähigkeit deutsche literarische Texte zu übersetzen, mit einkalkuliert ist, nahmen sie sehr offen Stellung dazu, dass sie keine deutsche Literatur lesen. Zudem auch ihre Lesekompetenz in Bezug auf muttersprachliche Literatur sehr unzureichend ist.

Beim Vortragen der Ergebnisse im Plenum fand unter den Probanden ein reichhaltiger Wissensaustausch statt. Obwohl es keine Anwesenheitspflicht gab, nahmen alle Probanden am Unterricht teil und die gute Atmosphäre liegt de facto in der kleinen Anzahl der Probanden begründet. Aus den Gesprächen im Unterricht stellte sich heraus, dass der Wissensaustausch unter den Probanden auch nach dem Unterricht fortgesetzt wurde. Somit wurde auch die Kommunikationsfähigkeit entwickelt und eine Basis zur besseren Teamarbeit gefördert. Erfreulich konnte beobachtet werden, dass die Probanden, obwohl es nicht erforderlich war, einige Übersetzungsprobleme und ihre Lösungsvorschläge untereinander diskutierten und somit unterschiedliche Übersetzungsvarianten verglichen haben. Demzufolge haben sie, in der vierten Unterrichtseinheit 2. Erarbeitungsphase, konkrete Textstellen vorgetragen und versucht die Übersetzungsstrategie des jeweiligen Übersetzers zu analysieren. Obwohl als Lernziel keine Textanalyse vorgesehen wurde, wurden die Probanden durch diese Herangehensweise zur Reflexion über ihre eigene übersetzungsstrategische Haltung angeregt. Außerdem haben sie ihr Entscheidungsprozess mit Sachwissen begründen können. Des Weiteren zeigte sich während der Diskussion ein höheres Selbstvertrauen zum bewussten Handeln. Somit wurde ein tieferes Verständnis zur Recherchekompetenz und übersetzungsvorbereitende Analyse gestärkt. Durch zielgerechtes Einarbeiten der Hintergrundinformationen, die im Text nicht impliziert vorhanden sind, konnten sie ihre Defizite bei der Bearbeitung von Informationen nachvollziehen. Folglich war zu beobachten, dass sich die Probanden dessen bewusst geworden sind, dass der effiziente Einsatz von textexternen und textinternen Faktoren während der rezeptiven Phase des Lese- und Verstehensprozesses unentbehrlich ist. Also das, dass Weltwissen den Leseprozess beeinflusst. Des Weiteren wurde ihnen bewusst, wie wichtig die Fähigkeit ist sich in ein Sachgebiet einzuarbeiten. Das Erfolgsgefühl ein anderes Bewusstsein zum Übersetzungsprozess aufgebaut zu haben, führte bei den Probanden dazu ihr Lernverhalten zu überdenken.

9. Schlussfolgerung

Ausgehend von der Datenauswertung und den Ergebnissen des Beobachtungsprotokolls der Lehrveranstaltungen kann davon ausgegangen werden, dass diese Fallstudie die Probanden auf die Bedeutung der rezeptiven Phase im Übersetzungsprozess sensibilisiert hat. Demzufolge könnte die Bewusstmachung bestimmter Teilkompetenzen wegweisend für das gezielte Erarbeiten von literarischen Texten sein. Da im Übersetzungsunterricht in den meisten Fällen sowohl die rezeptive Phase als auch die produktive Phase des Übersetzungsprozesses als Hausaufgabe gegeben wird, wird wie auch aus den Ergebnissen hervortritt, die Textanalyse übersprungen. Die Lehrkraft fokussiert die Unterrichtssequenz aus Zeitmangel auf die Übersetzung als Produkt. Dabei ist hervorzuheben, dass die Lösung von Übersetzungsproblemen erst dann zu finden ist, wenn sich eine bewusste Reflexion des kognitiven Handelns vollzieht. Folglich sollte überdacht werden, ob es sinnvoll ist im Grundstudium so viel wie möglich unterschiedlicher Textsorten zu übersetzen oder den Ablauf des Übersetzungsprozesses, mit Einbettung der Teilkompetenzen, bewusst zu machen. So wäre im Übersetzungsunterricht eine ausführliche übersetzungsvorbereitende Textanalyse anzusetzen. Nach diesem etappenweise fortgeführten Lernverfahren kann der Studierende diese bei anderen Lehrveranstaltungen automatisiert einsetzen.

Demzufolge könnte man Unsicherheit bzw. emotionale Blockaden abbauen und das Selbstbewusstsein fördern. Hierzu zitiert Kußmaul Hönig wie folgt:

Selbstvertrauen ist die Grundlage einer effektiven und erfolgreichen Übersetzertätigkeit. Der professionelle Übersetzer kann sich dieses Selbstvertrauen durch Erfolge in seiner beruflichen Tätigkeit erwerben; dem semiprofessionellen Übersetzer fehlt diese Stütze. [...] Selbstvertrauen lässt sich nur über die Stärkung des Selbstbewusstseins vermitteln, das heißt dadurch, dass man dem semiprofessionellen Übersetzer Einblicke in alle Dimensionen seiner übersetzerischen Handlungen vermittelt. (2010: 101)

Die Tatsache, dass wie vorab ausgeführt, Emotionen die kognitiven Verarbeitungsprozesse beeinflussen können, sollte bei der Förderung zum Selbstvertrauen mit berücksichtigt werden. Demzufolge auch die Strukturierung der Unterrichtseinheiten. Die Zahl der Probanden und die kurze Zeitspanne reichen nicht aus um allgemeingültige Schlussfolgerungen darüber ziehen zu können, inwieweit diese Fallstudie dazu beigetragen hat kognitive Prozesse bewusst zu machen. Es handelt sich hierbei nur um exemplarische Ergebnisse, die nur als Hinweise und nicht als Beweise fungieren können. Dieser Beitrag sollte später für weitere Studien, mit einer größeren Anzahl von Studierenden und der entsprechend eingesetzten Datenerhebungsmethode den Forschungsansatz zu vertiefen, anregen. Das Gestalten des Übersetzungsunterrichts könnte dementsprechend im Fokus auf eine bestimmte Zielgruppe, z.B. Studierende die das Fach ‚Literaturübersetzung‘ belegt haben, konstruiert werden.

Literaturverzeichnis

- Alpaslan, Gonca G.** (1998): „Okuma Eğitimi ve Etkin Okur Kimliği“, AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi-*Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, Gaziantep, S. 93-126.
- Bauermann, Jürgen** (2005): „Texte verstehen im Deutschunterricht“, in: Blühdorn, H.; Breindl, E. und Waßner, U.H. (Hrsg.): *Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 239 – 253.
- Bondy, François** (1989): „Übersetzen lernen“, in: *Ist Literaturübersetzen Lehrbar?* Nies, Fritz u.et all. (Hrsg.), Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 73-76.
- Fiehler, Reinhard** (1990): *Kommunikation und Emotion, Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*, Berlin: De Gruyter Verlag.
- Grabowski, Joachim** (1999): „Übersetzen und Dolmetschen aus kognitionspsychologischer Sicht“, in: Gil, A., Haller, J., Steiner, E. u. Gerzymisch-Arbogast, H. (Hrsg.): *Modelle der Translation, Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung*, Bd.1, Peter Lang Verlag; Frankfurt am Main, S. 97-119.
- Greder-Specht, Christine** (2009): *Emotionen im Lernprozess*, Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Henschelmann, Käthe** (1991): „Die Ausbildung des Übersetzers“, in: Kapp, Volker (Hrsg.) *Übersetzer und Dolmetscher*, Francke Verlag, Tübingen, S. 72-86.
- Herting, Beate** (1997): „Zur Intergration von Übersetzungswissenschaft und – praxis in der Ausbildung“, in: *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, Fleischmann, E. u.a. (Hrsg.). Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 79-86.
- Hoffmann, Sabine** (2009): „Kognition und Emotion bei Rezeptionsspezifischen Lernprozessen“, in: *Lesen. Ansichten aus der polnischen und italienischen Daf- Didaktik. Pisa: Jaques e i suoi quaderni*, S. 113-125.
- Hönig, Hans G.** (1997): *Konstruktives Übersetzen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Hönig, Hans G. und Kußmaul, Paul** (1999): *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Kapp, Volker** (1991): „Die literarische Übersetzung zwischen Landeskunde und Übersetzungskritik“, in: *Kapp, Volker (Hrsg.) Übersetzer und Dolmetscher*, Tübingen: Francke Verlag, S. 134-145.
- Kautz, Ulrich** (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München: Iudicium Verlag.
- Krings, Hans Peter** (2005): „Wege ins Labyrinth – Fragestellung und Methoden der Übersetzungsforschung im Überblick“, in: *Meta*, 50/2, S. 342-358.
- Kußmaul, Paul** (2010): *Verstehen und Übersetzen, Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr Verlag.
- Mazurkiewicz-Sokolowska, Jolanta** (2014): „Intersubjektivität und Sprachverarbeitung“, in: Bartoszewicz, Iwona (Hrsg.) *Kategorien und Konzepte*, Germanica Wratislaviensia 139, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, S. 379-392.
- Nord, Christiane** (2011): „Funktionsgerechtigkeit und Loyalität“, Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Schnotz, Wolfgang** (2005): „Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik“, in: Blühdorn, H., Breindl, E., Waßner, U.H. (Hrsg.): *Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus*, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, S. 222-238.
- Schwarz-Friesel, Monika** (2008): „Sprache, Kognition und Emotion. Neue Wege in der Kognitionswissenschaft“, in: *Sprache - Kognition - Kultur: Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*, Kämper, H. und Eichinger, L. (Hrsg.), Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, Band 2007, Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 277-301.
- Stern, Elisabeth, Grabner, Roland und Schumacher, Ralph** (2005): *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften- Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*, Bildungsreform Band 13, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Stoll, Karl-Heinz** (2000): „Zukunftsperspektiven der Translation“, in: *Pradigmenwechsel in der Translation, Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag*, Schmitt, Peter A. (Hrsg.), Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 235-264.
- Strohner, Hans** (2005): „Textverstehen aus psychologischer Sicht“, in: Blühdorn, H.; Breindl, E. und Waßner, U. H. (Hrsg.): *Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: Walter de Gruyter Verlag., S. 187-204.
- Weis, Uta** (2000): *Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten*. Hamburg: Books on Demand Verlag.
- Wills, Wolfram** (1996): *Übersetzungsunterricht*, Tübingen: Günter Narr Verlag.

Internetquellen

- Altmayer, Claus** (2002): „Lernstrategie und autonomes Lernen, Teilaspekte eines ‘konstruktivistischen’ Fremdsprachenunterrichts?“, in: *Babylonia* 2/02, S. 7-13 <http://www.babylonia-ti.ch> [letzter Zugriff am 20.12.2018]
- Ebner, Martin und Schön, Sandra** (2013) (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage, [12] S. urn:nbn:de:0111-opus-83381 [letzter Zugriff am 15.11.2018]
- Reinmann, Gabi** (2013): „Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design“, in: Martin Ebner & Sandra Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T)*. <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/93/name/didaktisches-handeln> Zugänglich unter : urn:nbn:de:0111-opus-83381 [letzter Zugriff am 7.11.2018]
- Schwarz-Friesel, Monika** (2007): „Sprache und Emotionen“, S. 113-125 <http://www.fileli.unipi.it/jsq/files/2009/01/Texte-Lesen.pdf> [letzter Zugriff am 20.11.2018]

„Erschreckend nett“ / „Korkunç güzel“

Lexikalische Ausdrucksmittel als Intensivpartikel im Deutschen und Türkischen

Funda Ülken , Izmir

Öz

„Erschreckend nett“ / „Korkunç güzel“. Almanca ve Türkçede pekiştirme edatları olarak kullanılan sözcükler

Almanca dil bilgisinin temel tartışmalı konularından biri sözcük türlerinin tanımlanması ve hangi ilkeler doğrultusunda tasnif edilmesi mevzudur. Bilhassa ‘edatlar’ ve edatların içinde yer alan ‘pekiştirme edatların’ tanımlanması hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Bu bağlamda dilbilim araştırmalarının en ilginç araştırma konularından birisi gerçek anlamlarını kısmen veya tamamen yitirmiş, farklı bir dilbilimsel işlev kazanarak ‘pekiştirme edatı’ özelliği taşıyamaya başlayan sözcüklerdir.

Bu makalenin ilk bölümünde ‘edat’ ve ‘pekiştirme edatı’ kavramlarının tanımlanması ve sınıflandırılması hakkında genel bilgi verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde Alman dil dilbilimci Hentschel’in (1998) ‘pekiştirme edatları’ (Intensivpartikel) olarak ele aldığı, kısmen birer metaforik özellik taşıyan sözcükler irdelenmiştir. Söz konusu sözcüklerin belli alanlardaki kullanımı Almanca ve Türkçe örneklerle incelenmiş, iki dil arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Pekiştirme, köken bilgisi, sözcük bilim, pekiştirme edatları, edat.

Abstract

„Erschreckend nett“ / „Korkunç güzel“. Lexical expressions as intensive particles in German and Turkish

One of the main controversial topics of German language is the definition of word types and the classification of the principles. There are different views on the definition of ‘particle’ and ‘intensive particle’. An interesting object of study of linguistics in this context are primarily grammaticalized words that lose their actual lexical meaning, assume grammatical functions and act as lexical intensifiers.

In the first part of this article, general information is given about the definition and classification of the concepts of ‘particle’ and ‘intensive particle’. The second part of the study handles the ‘intensive particle’, so called form the German language linguist Hentschel (1998), which have partly metaphorical features. The use of these words as ‘intensive particle’ in certain areas has been examined with German and Turkish examples and the differences and similarities have been revealed in two languages.

Keywords: Intensive, etymology, lexicology, intense particle, particle.

Einleitung

Bestimmte sprachliche Mittel, die zur Intensivierung von Äußerungen dienen, werden als Intensivierungsmittel bezeichnet. Die Intensivierung einer Äußerung kann sowohl durch lexikalische Intensivierer, skalare Prädikate, Akzent und Intonation, Stapelung

und Reduplikation als auch durch Wortbildung, Idiome, Negation und durch Position der Modifikatoren im Satz erfolgen (vgl. Os 1989: 215 f.). Einen interessanten Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft bilden in diesem Rahmen vor allem grammatikalisierte Wörter, die ihre eigentliche lexikalische Bedeutung verlieren bzw. desemantisiert werden und grammatische Funktionen annehmen und zwar als lexikalische Intensivierer. Ein besonders markantes Beispiel für lexikalische Intensivierer stellen die Intensivpartikeln dar, deren semantisches Merkmal reduziert ist, und wodurch somit der Übergang vom Lexem zu einem grammatischen Funktionswort vollzogen worden ist. Durch diese Intensivpartikeln wird der Intensitätsgrad einer Eigenschaft oder eines Sachverhaltes zum Ausdruck gebracht (vgl. Nübling 2010: 112 f.).

Die vorliegende Arbeit behandelt die Frage, wie bestimmte lexikalische Ausdrucksmittel als Intensivpartikel im Deutschen und Türkischen in bestimmten Wortfeldern, deren Gebrauch der Metapher naheliegt, fungieren können. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Parallele und Unterschiede in diesem Bereich mit türkischen und deutschen Beispielen aufzuzeigen. Basis der Überlegungen sind die Ausführungen von Elke Hentschel (1998) zu Intensivpartikeln, die sich ausschließlich auf lexikalische Ausdrucksmittel unter semantischem Aspekt beschränken. Eine weit aufgefasste Untersuchung der Intensivpartikel mit Einbezug der nonverbalen oder paralinguistischen Ausdrucksmittel wird nicht miteinbezogen. Die Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte: Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung der Begriffe *Partikel* und der *Intensivpartikel*. Im Zentrum des zweiten Teils steht die Behandlung der *Intensivpartikel* im Rahmen der Grammatikalisierung in bestimmten semantischen Wortfeldern mit türkischen und deutschen Beispielen. Abschließend erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse und ein Fazit, welches außerdem auch einen Ausblick für weitere linguistische Studien im Deutsch – Türkischen geben soll.

Allgemeines zu Partikeln

Die Kategorisierung und Abgrenzung der Partikeln ist ein viel diskutiertes und offenes Problem der Sprachwissenschaft. Nach Bußmann stammt das Wort Partikel vom lat. „*particula*“ ab, was so viel heißt wie „(unveränderliches Rede-)Teilchen“ und auch als „Füllwort, Funktionswort, Formwort“ bezeichnet wird. Bußmann fährt in ihren Ausführungen fort und fasst den Begriff „Partikel“ als „eine Sammelbezeichnung für nichtflektierende Wörter bzw. Wortarten mit unterschiedlicher Verwendung“ (Bußmann 1990: 561) auf, zu denen „Konjunktionen, Interjektionen und Adverbien (und als Untergruppe der Modaladverbien auch Gradpartikeln, Modalpartikeln, Steigerungspartikeln, Vergleichspartikeln und Satzadverbien)“ (ebd.) angehören.

Laut Duden (1995) erfüllen die Partikel „[...] – vorzugsweise in der gesprochenen Alltagssprache – vielfältige Aufgaben. Sie geben u.a. den Grad oder die Intensität an, dienen der Hervorhebung, drücken die innere Einstellung des Sprechers aus und spielen eine wichtige Rolle in der Gesprächsführung“ (ebd.: 369). Die Partikeln sind unflektierbar und lassen sich, wie folgt, in fünf Teilklassen einteilen, nämlich in Gradpartikeln, Fokuspartikeln, Modalpartikeln, Gesprächspartikeln und Negationspartikeln. Unter Gradpartikeln werden Partikeln verstanden, die den Grad einer Eigenschaft prägen. Sie stehen überwiegend bei Adjektiven und können „auch mit

Adverbien und Verben verbunden werden“ (ebd.: 370), wie z.B. *sehr, äußerst, zutiefst, echt, viel, überhaupt*. Fokuspartikeln werden auch „Partikeln der Hervorhebung“ (Duden 1995: 371) genannt, sie „dienen dazu, die Aufmerksamkeit des Hörers/ Lesers auf einen bestimmten Teil des Satzes zu lenken“ (Duden 1995: 371), wie z.B. *besonders, gar, selbst, nur, bloß, allein*. Mit Modalpartikeln werden „Annahme[n], Erwartung[en] oder innere Einstellung[en]“ (ebd.: 371) des Sprechers ausgedrückt, wie z.B. *doch, denn, vielleicht, ja, halt, vielleicht, aber, eigentlich*. Die Gruppe der Gesprächspartikeln ist sehr verschiedenartig, d.h. sie umfasst sowohl „Signale, die der Gliederung des Gesprächs, der Bestätigung oder Vergewisserung im Gespräch dienen“ (ebd.) als auch „Antworten auf Entscheidungsfragen, Grüße, Gebote u. dgl.“ (ebd.), wie z.B. *genau, nicht wahr, also, genau, oder nicht?* Die Negationspartikeln, wie z.B. *nicht, keinesfalls, weder – noch*, dienen zur Verneinung (vgl. ebd.).

Nach Zifonun u.a. (1997: 56-60) erfolgt die Bestimmung der Partikeln besonders durch morphologische und syntaktische Abgrenzungskriterien, d.h. „PARTIKELN (P) haben das gemeinsame Merkmal, dass sie nicht Kopf einer Phrase sein können. Sie sind – sieht man von gewissen Modalpartikeln [...] ab – nicht untereinander koordinierbar [...]“ (ebd.: 56). Darüber hinaus sind Partikeln, genau wie die Subjunkoren, Adjunktoren, Adverbien, Präpositionen und Konjunktoren, unflektierbar (vgl. ebd.). Die Partikeln werden in sechs Subklassen gruppiert, nämlich als Intensitätspartikeln (z.B. *einigermaßen, etwas, recht, sehr, überaus, ungemain, weitaus, zu*); die Gradpartikeln (z.B. *bereits, sogar*), die Negationspartikeln (z.B. *nicht, gar nicht, überhaupt nicht*), die Modalpartikeln (z.B. *bedauerlicherweise, sicherlich, vielleicht*), die Konnektivpartikeln (z.B. *allerdings, dennoch, erstens, gleichwohl, immerhin, indessen, sonst, überhaupt, wenigstens, zwar*) und die Abtönungspartikeln (z.B. *aber, denn, doch, ja, nur, vielleicht*). Es wird u.a. betont, dass die Gradpartikeln ebenfalls als „Fokuspartikeln“ und die Konnektivpartikeln als „Rangierpartikeln“ bezeichnet werden können (vgl. ebd.: 56).

Zu Recht hebt Hentschel (2010) hervor, dass die Vorschläge zur Definition der Partikeln sehr unterschiedlich sind. „Übereinstimmend sind sie nur darin“, so Hentschel, „dass es sich dabei um ein nicht flektierbares, also unveränderliches Element handeln muss“ (ebd.: 218). Darüber hinaus ist nach Hentschel bei der Bestimmung der Partikel besonders notwendig, „auf andere Merkmale zurück[zu]greifen, die semantischer, syntaktischer und auch distributioneller Art sein können“:

Als grundlegende semantische Eigenschaft von Partikeln kann angesetzt werden, dass es sich bei ihnen um Synsemantika handelt; also um Wörter, die nicht selbst auf einen Gegenstand, eine Eigenschaft oder einen Vorgang in der Welt verweisen, sondern Zusammenhänge zwischen anderen Wörtern und Phrasen herstellen. Diese Definition fasst die „Partikeln im weiteren Sinne“ zusammen und schließt zugleich einige Wortarten aus, die gelegentlich ebenfalls als Partikeln angesehen werden. (Hentschel 2010: 218)

Nach diesem Ansatz können, so Hentschel (ebd.), die ‚Kopulapartikeln‘, ‚alle klassischen Adverbien‘ und ‚Interjektionen‘ als Partikeln ausgeschlossen werden. Zu den Partikeln im weiteren Sinne werden folgende Wortarten zugerechnet: Antwortpartikeln (z.B. *nein, ja*); Fokuspartikeln (z.B. *nur, einzig, eben, erste, genau, gerade, insbesondere*); Infinitivpartikel (z.B. *zu*); Konjunkionaladverbien (z.B. *dennoch*); Konjunktionen (z.B. *aber, weil*); Modalwörter (z.B. *vielleicht*); Negationspartikeln (z.B. *nicht*); Präpositionen (z.B. *auf, in*); Abtönungspartikeln (z.B.

denn, halt, mal, aber, bloß, nur, eben, mal, eigentlich, einfach, etwa) und Intensivpartikeln (z.B. *sehr, ganz, recht, überaus*) (vgl. Hentschel 2010: 218; Hentschel und Weydt 1994: 248).

Begriffsbestimmung „Intensivpartikeln“

Wie aus den obigen Definitionen und Klassifizierung der Partikeln herausgeht, liegt vor allem bei der Begriffsbestimmung der Gradpartikel, Intensivpartikel und Fokuspartikel eine nicht eindeutige Spezifizierung. Dadurch wird die Zuordnung erschwert. Hentschel (2010) plädiert nur zu Recht, dass der

Terminus „Gradpartikel“ [...] sehr uneinheitlich gebraucht [wird]. In den meisten Fällen sind damit die *Intensivpartikeln* gemeint, also Partikeln wie *sehr*, die dem Ausdruck der Intensität dienen, mit der eine Eigenschaft vorliegt oder eine Handlung vollzogen wird. (ebd.: 117)

Im Duden wird unter dem Begriff *Gradpartikeln* auch die Entsprechungen *Steigerungspartikeln* bzw. *Intensitätspartikel* verstanden. Laut Duden (2016) geben „Gradpartikeln [...] an, in welchem Intensitätsgrad eine Eigenschaft oder ein Sachverhalt ausgeprägt ist. Deshalb stehen sie meist vor Adjektiven und Adverbien auch vor Zahlwörtern und bei Verben, nicht jedoch vor artikelfähigen Substantiven“ (Duden 2016: 600). Helbig und Buscha bezeichnen *Steigerungspartikeln* ebenfalls auch als *Intensivpartikeln* oder als *Gradmodifikatoren*, deren „Funktion [...] nicht auf kommunikativer, sondern auf semantischer Ebene [liegt]: Sie ordnen die durch die Adjektive bezeichneten Eigenschaften einer impliziten Gradskala zu, indem sie den Grad dieser Eigenschaften angeben.“ (Helbig und Buscha 2001: 423). Eine umfassende Studie legen Hentschel und Weydt (1994: 289) dar. Hentschel und Weydt fassen „unter dem Begriff *Intensivpartikeln* [...] eine Untergruppe derjenigen Partikeln zusammen, die oft als *Gradpartikeln* bezeichnet werden“ (Hentschel und Weydt 1994: 289) und betonen, dass der Begriff „Gradpartikel“ sehr ‚uneinheitlich‘ verwendet wird. Als Beispiel werden insbesondere die Begriffsbestimmungen von Altman (1976), Eisenberg (1989), Engel (1988) und Helbig und Buscha (1984) angeführt. Der Begriff „Gradpartikeln“ wird von Altmann (1978: 7; zit. nach Hentschel und Weydt 1994: 289) und Eisenberg (1989: 207; zit. nach Hentschel und Weydt 1994: 289) als ‚Fokuspartikeln‘ behandelt. Engel (1988: 765; zit. nach Hentschel und Weydt 1994: 289) ordnet unter ‚Gradpartikeln‘ sämtliche Partikeln zu, die nach Hentschel und Weydt die Gruppe der Fokus – und Intensivpartikeln einschließen (vgl. Hentschel und Weydt 1994: 289). Der Begriff ‚Intensivpartikeln‘ wird bei Helbig und Buscha (1984: 478; zit. nach Hentschel und Weydt 1994: 289) als ‚Gradpartikeln‘ aufgefasst. Hentschel und Weydt plädieren nur zu Recht folgendes:

„Da der Begriff „Gradpartikel“ also nur zusammen mit einer zusätzlichen Literaturangabe sinnvoll ist, soll hierauf seinen Gebrauch ganz verzichtet werden. Statt dessen [sic!] werden die beiden Partikelgruppen, die alternativ oder auch gemeinsam unter dieser Bezeichnung zusammengefasst werden, entsprechend ihrer Funktion als Intensivpartikeln bzw. Fokuspartikeln bezeichnet [...]. Die Bezeichnung „Intensivpartikeln“ [...] dienen dazu, die „Intensität“ eines von einem anderen Wort ausgedrückten Inhaltes zu verstärken oder abzuschwächen.“ (Hentschel und Weydt 1994: 289)

Ferner unterteilen Hentschel und Weydt (1994: 289) die Intensivpartikeln nach ihrer Bedeutung „in verstärkende (*sehr, höchst, umgangssprachlich irre* usw.) und

abschwächende (*ziemlich, etwas, einigermaßen* usw.)“ (ebd.). Es wird u.a. betont, dass bei Intensivpartikeln gewöhnlich keine Negationen stehen können, z.B.: „vgl. nicht sehr/ besonders nett gegenüber * nicht ziemlich müde oder * nicht höchst traurig“ (Hentschel und Weydt 1994: 289).

Grammatikalisierung: der Pfad vom lexikalischen Ausdruck zur Intensivpartikel

Der Begriff ‚Grammatikalisierung‘ ist ein „von A. Meillet [1921] geprägter Terminus zur Bezeichnung eines Sprachwandelprozesses, in dessen Verlauf eine autonome lexikalische Einheit allmählich die Funktion einer abhängigen grammatischen Kategorie erwirbt [...]“ (Bußmann 1990: 289). Nach Nübling (2010) wird der „Prozess, in dem ein lexikalisches Zeichen grammatische Bedeutung bzw. Funktion annimmt oder in dem bereits grammatische Zeichen noch grammatischere Funktionen entwickeln, [...] als Grammatikalisierung bezeichnet.“ (ebd.: 226).

Nübling (2010) führt aus, dass die „Entwicklung von einer freien lexikalischen Einheit zu einer grammatischen [...] nicht plötzlich [erfolgt], sondern [...] sich über einen Zeitraum [erstreckt], der häufig mehrere hundert Jahre dauern kann und verschiedene Phasen durchläuft“ (ebd.: 226). In Anlehnung an Hentschel (1998) stellen nach Nübling in dieser Hinsicht, wie bereits erwähnt, die ‚Intensivpartikeln‘ ein hervorragendes Beispiel dar, die „die Reduktion semantischer Merkmale und den Übergang vom Lexem zu einem grammatischen Funktionswort“ (Nübling 2010: 226) besonders übersichtlich machen.

Hier muss ergänzt werden, dass Nübling (2010) nicht den Begriff ‚Intensivpartikeln‘ von Hentschel übernimmt, sondern diese als ‚Intensivpartikeln‘ bezeichnet. Hentschel (1998) ist der Ansicht, dass „Intensivpartikeln, wie alle anderen Wortarten auch, einem ständigen Grammatikalisierungsprozess unterliegen [...]“, weil „der Ausdruck der Intensität ein besonders naheliegender Bereich für die Entwicklung der Ausdrucksformen“ (Hentschel 1998: 121) ist. Das Anliegen eine Situation, ein Geschehen besonders intensiv zu gestalten, ruft das Bedürfnis hervor, solche Intensivpartikeln zu gebrauchen (vgl. ebd.).

Bei einem Grammatikalisierungsprozess liegen zwei kognitive Prozesse zugrunde, nämlich die Metapher und die Metonymie. Es wird davon ausgegangen, dass die Metapher „als Ausgangspunkt für die Grammatikalisierungsprozesse angesehen wird, die Metonymie als Folgephänomen“ (vgl. Werner 2012: 96). Nach Hentschel stammen die Intensivpartikel aus ganz bestimmten Wortfeldern, deren Anwendung als Metapher für Intensität nahezuliegen scheint (Hentschel 1998: 121). Diese Wortfelder sind:

- Mengenangaben (‘viel’, ‘voll’)
- Gewicht, Stärke, Größe (‘schwer’, ‘stark’, ‘riesig’)
- Wahrheitsbetuerungen (‘wirklich’)
- Lokale Adverbiale (‘durch und durch’)
- Intensive Empfindungen (‘schmerzlich’) (Hentschel 1998: 121)

Im Rahmen der oben angegebenen Wortfelder werden nun anhand von deutschen und türkischen Beispielen lexikalische Ausdrücke angeführt, die in Form von Intensivpartikel metaphorischer Art auftreten können.

Intensivierung in „Mengenangaben“

Laut Duden (1985) wird der Begriff ‚Menge‘ als eine „bestimmte Anzahl, Größenordnung“ wiedergegeben. Um in einer Äußerung anzuzeigen, dass ein Sachverhalt bzw. eine Situation mit ‚hoher Intensität‘ gegeben ist, wird auf Metaphern zurückgegriffen, die durch große Mengenangaben gekennzeichnet sind. Als ein markantes Beispiel für Intensivpartikeln im Deutschen gibt Hentschel die Mengenangabe ‚viel‘ an, in „die Metapher der großen Mengen nahe[liegt]“ (Hentschel 1998: 121). Laut Hentschel wird die Mengenangabe ‚viel‘ gewöhnlich nicht zu den Intensivpartikeln zugerechnet, weil „sie nur bei einer eingeschränkten Gruppe von Verben verwendet werden kann und dann in einer Position auftritt, die leicht mit der des direkten Objektes zu verwechseln ist“ (ebd.: 122). Zum Beispiel können Verben wie *arbeiten*, *schlafen*, *spazieren* oder *reisen* durch die Mengenangabe ‚viel‘ intensiviert werden; eine Intensivierung mit ‚sehr‘ ist nicht möglich (ebd.):

*Ich arbeite/ schlafe/ reise sehr.

*Ich gehe sehr spazieren.

vs.

Ich arbeite/ schlafe/ reise viel.

Ich gehe viel spazieren. (Hentschel 1998: 122)

An dieser Stelle muss auch betont werden, dass „sehr“ als Intensivierung von „viel“ eingesetzt werden kann. Es gibt im Deutschen die Möglichkeit „Ich arbeite sehr viel“ zu sagen.

Ferner betont Hentschel (1998), dass in vielen europäischen Sprachen die Angabe von großen Mengenangaben in Form von Metaphern als Intensivierung von Äußerungen dient. Nach Hentschel

gehören beispielsweise die romanischen Intensivpartikeln ital. *molto*, port. *muito* und spanisch *mu*y (bei Adjektiven) sowie *mucho* (bei Verben) zur selben Wurzel: lat. *multum* ‚viel‘. Auch das engl. *much*, das in Kombination mit *very* zur Intensivierung von Verben verwendet wird gehört ebenso hierher wie etwa serbisch *mnogo* oder das türkische *çok*, sehr /viel‘ [...]. (Hentschel 1998: 122)

Wie der obigen Aussage von Hentschel zu entnehmen ist, dient im Türkischen das Wort ‚çok‘ ebenfalls als metaphorisches Element zur Intensivierung von Mengenangabe. Allerdings betont Hentschel, dass die türkische Sprache nicht „aus der den anderen zugrundeliegenden indoeuropäischen Wurzeln stammt, sondern nur demselben semantischen Verfahren entspringt“ (ebd.). Folgende Beispiele sollen diesen Sachverhalt darstellen:

Deutsche Beispiel

Ich arbeite/ schlafe/ reise viel. →

Ich gehe viel spazieren. →

Türkisches Beispiel

Çok çalışıyorum / uyuyorum/ seyahat ediyorum

Çok geziyorum.

Ferner können im Deutschen ‚voll‘ und ‚völlig‘ als Ausdruck für Menge gebraucht werden, wie z.B.:

das find' ich voll geil
sie war völlig übermüdet (vgl. Hentschel 1998: 122).

Hentschel weist darauf hin, dass 'voll' im Deutschen mit Adjektiven und auch mit Verben verwendet werden kann, wie z.B. *voll drauf abfahren*. Die Intensivpartikel 'völlig' steht jedoch nur bei Adjektiven (vgl. Hentschel 1998: 122).

Intensivierung in „Gewicht, Stärke, Größe“

Das Wort 'Gewicht' wird als „Größe der Kraft, mit der ein Körper auf seine Unterlage drückt oder auch nach unten zieht“ (Duden 1985: 301) definiert. 'Stärke' bedeutet „körperliche Kraft“ (ebd.: 608) und 'Größe' die „räumliche Ausdehnung“ (ebd.: 312). Hentschel (1998) geht der Frage nach, „ob nicht auch Intensivpartikeln aus Bedeutungen wie 'gewichtig', 'groß' oder 'stark' der semantischen Klasse der Mengenangaben im weitesten Sinne zuzurechnen sind“ (ebd.: 123). Nach Meinung von Hentschel unterliegt z.B. das Wort 'stark' „einer Reihe von Verwendungsbeschränkungen idiomatischer Art, kann aber im Prinzip sowohl bei Adjektiven als auch bei Verben stehen“ (ebd.):

Das will ich doch stark annehmen
Er war stark betrunken

Darüber hinaus ist durch das Wort „schwer“ ebenfalls eine Verstärkung bzw. Intensivierung des Ausdrucks möglich, so z.B.

schwer verletzt
schwer betrunken, ugs.
schwer bescheuert
schwer in Ordnung (ebd.)

Zuletzt ist die Größenangabe 'riesig' anzuführen. Das Wort 'riesig' wird im Deutschen ebenfalls zur Intensivierung verwendet, z.B. *riesig nett* (vgl. Hentschel 1998: 123). Hentschel betont aber, dass das Wort 'riesig' „im Deutschen noch kaum grammatikalisiert [...] und [...] vermutlich noch direkt als Metapher interpretiert [wird], weswegen Bildungen **riesig wenig* nicht möglich sind“ (ebd.). An dieser Stelle können im Türkischen 'ağır' (schwer) und 'güç' (stark/ schwer) angeführt werden, die ebenfalls als metaphorisches Element zur Intensivierung verwendet werden:

ağır yaralı (schwer verletzt),
ağır hasarlı (schwer beschädigt),
güç oldu (eine Begebenheit hat sich schwer entwickelt).

Intensivierung in „Wahrheitsbeteuerungen“

Ein weiterer Bereich, wo Intensivpartikeln als Metapher oft gebraucht werden, sind Wahrheitsbeteuerungen. In diesem Fall handelt es sich nicht um ‚echte‘ Wahrheitsbeteuerungen, die sich nicht auf den realen Vollzug eines Geschehens und oder Sachverhalts beziehen; sondern es handelt sich hauptsächlich um Betonungen einer Begebenheit. Hentschel (1998: 123) verdeutlicht dies mit folgenden Beispielen:

*Ich bin **wirklich/ wahrhaftig** müde
Jetzt bin ich aber **echt** müde / Das find' ich **echt** gemein.*

Wie die obigen Beispiele belegen, wird die Müdigkeit und die Gemeinheit durch den Gebrauch der Wörter 'wirklich/ wahrhaftig' und 'echt' intensiv zum Ausdruck gebracht (vgl. ebd.). Im Türkischen sind ebenfalls Intensivierungen gleicher Art wieder zu finden, die die Wahrheitsbeteuerung hervorheben, wie z.B. anhand der Wörter ‚gerçekten‘ und ‚hakikaten‘. Beide Begriffe beinhalten im Türkischen die Bedeutungen ‚wirklich‘, ‚wahrhaftig‘ und ‚echt‘ (vgl. Türk Dil Kurumu 1988: 541; 597):

***gerçekten** uyukum geldi (dt. ich bin wirklich/ wahrhaft/ echt müde)
gerçekten acımasızca (dt.echt gemein)
hakikaten yorgunum (dt.ich bin wirklich/ wahrhaft/ echt erschöpft)
hakikaten acımasızca (dt. echt gemein)*

Eine weitere Dimension der Wahrheitsbeteuerungen im semantischen Bereich, so Hentschel (1998: 124), stellen Verfahren dar, bei dem „nicht die Wahrheit, sondern die Schwierigkeit bei der Zuordnung zum Bereich des Wahren [...] hervorgehoben [wird], damit aber zugleich indirekt auch die Richtigkeit bestätigt [wird]“ (ebd.), wie z.B. in den folgenden Beispielen:

***unwahrscheinlich** billig
unglaublich nett
unglaublich schön*

Dieses umgestellte Verfahren zu Wahrheitsbeteuerungen, wo ein Sachverhalt als schwer glaubhaft dargestellt wird, ist auch ein oft gebrauchtes Mittel im Türkischen. Im Türkischen fungiert das Wort ‘inanılmaz’ (unglaublich) als Intensivmarkierer, wie z.B.:

***inanılmaz** ucuz (unglaublich billig)
inanılmaz iyi (unglaublich gut)
inanılmaz güzel (unglaublich schön)*

Intensivierung durch „lokale Metapher“

Studler (2017) führt aus, dass die „konstanten räumlichen Erfahrungen des alltäglichen Lebens [...] maßgebend daran beteiligt [sind], [...] das Denken räumlich [zu] strukturier[en] und die Lebenswelt mit räumlichen Kategorien [zu] konzeptualisier[en]“ (ebd.: 282). Die Raumwahrnehmung stellt allerdings eine wichtige Quelle für Metaphern dar. So sprechen Lakoff und Johnson von Orientierungsmetaphern, die sich auf unsere Orientierung im Raum basieren und mit unserer kulturellen und physikalischen Wahrnehmung und Erkenntnis verbunden sind (vgl. Lakoff und Johnson 1980: 14):

[...] We will call these *orientational metaphors*, since most of them have to do with spatial orientation: up-down, in- out, front – back, on – off, deep – shallow, central – peripheral. These spatial orientations arise from the fact that we have bodies of the sort we have and that they function as they do in our physical environment. [...] They have a basis in our physical and cultural experience. (ebd.)

Räumliche Metaphern bzw. lokale Metaphern können, so Hentschel (1998), als Intensivierungspartikel dienen, die u.a. „eine räumliche Ausdehnung oder Durchdringung bis zu einem Endpunkt formulieren“ können (ebd.: 124). Die Wörter ‚äußerst‘, ‚höchst‘, ‚durch und durch‘ und ‚zutiefst‘ sollen diesen Sachverhalt darstellen (vgl. ebd.):

durch und durch fertig
äußerst schwierig
höchst problematisch
zutiefst enttäuscht

Im Türkischen kann das Wort 'derinden' (dt. zutiefst) als lokale Metapher für Intensivierung gebraucht werden, wie z.B. im folgenden Beispiel:

derinden üzdü (er/ sie hat zutiefst gekränkt)

Intensivierung durch „negative Wörter“

Die Intensivierung eines Sachverhaltes durch negative Wörter ist ein weiteres interessantes Phänomen der Sprachwissenschaft. Laut Duden (2016) entstehen in der

Umgangs- und Jugendsprache [...] immer wieder neue, noch »unverbrauchte« Gradpartikeln. Sie entstammen Adjektiven, die ihre eigentliche Bedeutung aufgegeben haben und nur noch der Intensivierung dienen. Dabei bleiben sie, wie alle Partikeln, unflektiert. [Wie z.B. in] *wir haben uns irre /wahnsinnig/ schrecklich [...] amüsiert. Das war [...] unheimlich lustig. Sie hat sich tierisch aufgeregt [...]* (ebd.:601).

Es handelt sich dabei um negative Ausdrücke, die im semantischen Bereich des Grammatikalisierungsprozesses als Intensivierung für Sachverhalte dienen und besonders betont werden sollen. Als ein hervorragendes Beispiel führt an dieser Stelle Hentschel (1998) im Deutschen den Ausdruck 'sehr' an,

das mit gotisch *sair* 'Schmerz' verwandt ist und sich auf mittelhochdeutsch *sêre* 'schmerzlich, gewaltig, heftig' zurückzuführen läßt. Die ursprüngliche Bedeutung, die der Intensivpartikel völlig abhanden gekommen (sic!) ist, ist nur noch in *versehren* erhalten. Aber der semantische Bereich ist außerordentlich produktiv und bringt immer wieder neue Elemente hervor (ebd.: 124 f.).

Ferner stellt in diesem Zusammenhang die von Os (1989: 239-265; zitiert nach Hentschel 1998: 125) zusammengeführte Liste „lexikalischen Intensivierer“ ein hervorragendes Beispiel:

| | |
|--------------|-------------------|
| abhorrent | greulich |
| beängstigend | haarsträubend |
| entsetzlich | horrend |
| erschreckend | schauerhaft |
| fürchterbar | schauerig |
| fürchterlich | schauerlich |
| furchtbar | schaurig |
| grausig | schrecklich |
| grauslich | unheimlich (ebd.) |

Hentschel verweist darauf, dass nicht „alle diese Wörter zum Ausdruck der Steigerung eines als positiv verstandenen Sachverhalts verwendet werden können; Kombinationen wie *erschreckend nett* oder *haarsträubend freundlich* sind nur dann denkbar, wenn die Sprecherin damit zugleich zum Ausdruck bringen will, daß die so apostrophierte Nettigkeit negativ gewertet werden muss (also z.B. nicht situationsadäquat ist)“ (Hentschel 1998: 125). Die Steigerung eines positiven Sachverhalts durch negative Ausdrücke beschränkt sich nicht nur auf das Deutsche; es kann sowohl in „Indoeuropäischen“ als auch in „Nicht-Indoeuropäischen“ Sprachen zum Vorschein kommen, so z.B. auch im Türkischen (vgl. ebd.):

korkunç güzel (dt. schrecklich schön)
acayip güzel (dt. unheimlich schön)
felaket büyük (dt. katastrophal groß)
fena tutuldum (dt. ich habe mich schrecklich verliebt)

Neben den oben von Hentschel angeführten Beispielen werden in jüngster Zeit im Türkischen die negativen Ausdrücke 'dehşet' (Entsetzt/ Grauen) und 'manyak' (Irre) ebenfalls zur Intensivierung von positiven Eigenschaftengebraucht, wie z.B.:

dehşet güzel (dt. entsetztlich schön)
dehşet büyük (dt. entsetztlich schön)
manyak güzel (dt. irre schön)
manyak tutuldum (dt. irre verliebt)
manyak büyük (dt. irre groß)

Wie aus den obigen türkischen und deutschen Beispielen zu entnehmen ist, werden negative Wörter als metaphorisches Element für die Intensivierung eines positiven Zustands angewendet, d.h. ihre eigentliche Bedeutung unterliegt der Grammatikalisierung. Nur zu Recht hebt Hentschel (1998) hervor, dass „die Äußerung einer negativen Empfindung einen stärkeren Signalwert [...] als die einer positiven [hat], und zwar kulturübergreifend“ (ebd.: 131). Negative Äußerungen können „im Gegensatz zu Freude [...] das gesamte körperliche und seelische Gleichgewicht eines Menschen schlagartig verändern“ (ebd.). Diese Eigenschaft der negativen Wörter führt dazu, dass sie im semantischen Bereich vor allem bei der Bildung von Intensivpartikeln bevorzugt werden (vgl. ebd.). Der Gebrauch von negativen Ausdrücken oder von Gradpartikeln, wie bereits oben erwähnt, ist vor allem in der Jugendsprache zu beobachten. Laut Achilles/ Pighin (2008) ist die Jugendsprache „kurzlebig. Nicht nur, dass Wörter und Slang sich ständig verändern. Auch die Jugendlichen geben, sobald sie erwachsen sind, die Jugendsprache auf“ (ebd.: 38). Hier stellt sich die Frage, ob einige dieser nicht *aufgegebenen* negativen Wörter der Jugendlichen grammatikalisiert werden können, wie z.B. im Türkischen das Wort ‚acayip‘ (dt. unheimlich). ‚Acayip‘ (dt. unheimlich) wird seit langem im Türkischen in der Umgangssprache als Intensivierung benutzt. Auch Hentschel verweist darauf hin, dass Prognosen darüber herrschen, „ob die umgangssprachlichen Intensivierungspartikeln langfristig in die Standardsprache übergehen und dann eventuell grammatikalisiert werden“ (ebd.: 124). Dies sei laut Hentschel ‚naturgemäß‘ nicht möglich; „es [sei] aber ebenso wenig auszuschließen, dass [z.B.] im derzeitigen ugs. *voll* oder *echt* das ‚sehr‘ eines zukünftigen Sprachstandards vorliegt“ (ebd.).

Schlussbemerkung

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es im Rahmen der Ausführungen von Hentschel (1998) darzustellen, wie bestimmte lexikalische Ausdrucksmittel als Intensivpartikel im Deutschen und Türkischen in bestimmten Wortfeldern, deren Gebrauch der Metapher naheliegt, auftreten können. In dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass sowohl im Deutschen als auch im Türkischen in Mengenangaben und Wahrheitsbeteuerungen als auch in Intensivierungen von Gefühlen, Gewicht, Stärke und Größe lexikalische Ausdrucksmittel als Intensivpartikel metaphorischer Art erscheinen können. Dabei wurden vor allem die meisten Parallelen zwischen beiden Sprachen in Wahrheitsbeteuerung und beim Gebrauch der negativen Wörter registriert. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass im Gegensatz zum Türkischen der Einsatz von Intensivpartikeln als lokale Metaphern im Deutschen deutlich mehr vertreten ist.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sollen als Anregung für weitere Studien im Bereich der nonverbalen oder paralinguistischen kontrastiven Studien im Deutschen und Türkischen dienen, wobei auch die Bedeutung der Kultur beim Gebrauch der Intensivpartikel als metaphorisches Element aufgegriffen werden kann.

Literaturverzeichnis

- Achilles, Ilse** und **Pighin, Gerda** (2008): *Vernäht und zugeflixt! Von Versprechern, Flüchen, Dialekten & Co.* Mannheim: Duden.
- Altmann, Hans** (1976): *Die Gradpartikeln im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik.* Tübingen: Niemeyer.
- Bußmann, Hadumod** (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Duden** (2016): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* Hg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Duden** (1995): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* 5. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hg. von Günther Drosdowski. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.
- Duden** (1985): *Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz.* Hg. von Wolfgang Müller. Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Engel, Ulrich** (1988): *Deutsche Grammatik.* 1. Auflage. Heidelberg: Groos.
- Eisenberg, Peter** (1989): *Grundriss der deutschen Grammatik.* Stuttgart: Metzler.
- Helbig, Gerhard** und **Buscha Joachim** (2001): *Deutsche Grammatik.* Thüringen: Druckhaus „Thomas Müntzer“ GmbH Bad Langensalza/Thüringen.
- Helbig, Gerhard** und **Buscha Joachim** (1984): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* 8. Aufl. Leipzig.
- Hentschel, Elke** (1998): „Die Emphase des Schreckens: furchtbar nett und schrecklich freundlich“ .In: Harden, Theo und Hentschel, Elke (Hg.). *Particulaeparticularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt*, 119 -132. Tübingen: Narr.
- Hentschel, Elke** (2010): *Deutsche Grammatik.* Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.KG.
- Hentschel, Elke** und **Weydt, Harald** (1994): *Handbuch der deutschen Grammatik.* 2. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.

- Lakoff, G.** und **Johnson, M.** (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Nübling, Damaris et. al.** (2010): *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen*. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. 3. Aufl., Tübingen: Narr.
- Os, Charles van** (1989): *Aspekte der Intensivierung im Deutschen*. Tübingen.
- Studler, Rebekka** (2017): „Räume und Grenzen in der Laienmetasprache. Eine Metaphernanalyse zu Sprache und Sprecher“. In: *Linguistik online* 85, 6/17, 279-307.
- Türk Dil Kurumu** (1988): *Türkçe Sözlük*, Cilt: 1 A -J. Hazırlayan: Eren, Hasan; Gözaydın, Nevzat; Parlatur, İsmail; Tekin, Talat; Zülfikar, Hamza. Ankara: Tarih Tarih Kurumu.
- Werner, Martina** (2012): *Genus, Derivation und Quantifikation: Zur Funktion der Suffigierung und verwandter Phänomene im Deutschen*. Göttingen: de Gruyter.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger und Strecker, Bruno** (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Kafka in der Türkei

Transkription des Literaturworkshops mit dem Kafka-Biografen Reiner Stach

Max Florian Hertsch  - Mutlu Er , Ankara

Öz

Kafka Türkiye’de: Kafka biyografisi Reiner Stach ile yapılan edebiyat çalıştayının (çeviriyazı) notları

Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü 2 Kasım 2018 tarihinde Goethe-Enstitüsü’nün desteği ve Dr. Reiner Stach’ın ortaklığında öğrencilere yönelik Kafka-Çalıştayını düzenlemiştir. Reiner Stach, kaleme aldığı Kafka-Biyografisi sayesinde hem bu alanda öncü olmuş hem de edebiyatta biyografi çalışmalarını yeniden tanımlamıştır. *Günden Güne Kafka* adlı çalışması onun başyapıtı (opus magnum) olmuştur. Okur, Stach’ın uzun yıllara dayanan araştırmaları sayesinde Kafka’nın hayatına, günlük yaşantısına -ailesi, arkadaş çevresi ve dünyadaki siyasi gelişmeler- dair bilgileri edinebilmektedir. Stach’ın sözkonusu eseri aktardığı bilgi ve bu bilginin bir düzen içinde oluşu sayesinde Kafka gibi büyük bir yazarın yaşantısını okura iletmişinden onu adeta eşsiz kılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Reiner Stach, Kafka, Türkiye, Biyografi.

Abstract

Die Abteilung für Germanistik an der Hacettepe Universität (mit Unterstützung des Goethe-Instituts Ankara) lud am 02. November 2018 Studierende zu einem Kafka-Workshop mit Dr. Reiner Stach ein. Reiner Stach hat mit seiner Kafka-Biographie die Möglichkeiten der literarischen Biographie neu ausgelotet. International gilt sie längst als die definitive Biographie Kafkas. Ergänzt hat Reiner Stach sein *Opus magnum* nun um den Dokumentationsband *Kafka von Tag zu Tag*. Basierend auf Stachs jahrzehntelangen Forschungen erlebt man als Leser, was Tag für Tag in Kafkas Leben geschah: in seiner Familie, seinem Freundeskreis bis hin zu weltpolitischen Ereignissen seiner Zeit. Ein einzigartiges Dokument, das eine schier unendliche Fülle an Material übersichtlich und beeindruckend ordnet und so das Leben und die Zeit des großen Autors unmittelbar erfahrbar macht.

Schlüsselwörter: Reiner Stach, Kafka, Türkei, Biografie.

Die Transkription des Workshops liegt Hypothesen und Fragen von Studierenden und Wissenschaftlern der Hacettepe Universität zugrunde. *Kursiv* werden fortfolgend die Fragen oder Hypothesen an den Biografen Reiner Stach angeführt. Die Antworten des Biografen folgen dann im normalen Fließtext.

Transkription

Warum wollte Kafka, dass Max Brod nach seinem Tod alle unveröffentlichten Werke verbrennt?

Der Hauptgrund ist der, dass die Manuskripte, die er in seiner Schublade hatte, alle unvollendet waren. Er hatte wahnsinnig viele Fragmente, in seinem Leben [hatte Kafka] unheimlich viele Fragmente, produziert, was [auch] an seiner spontanen Schreibweise lag. Er hat meistens ein Werk nicht geplant – also mit Plot und Figuren, sondern er hatte eine Idee, ein Bild – und hat dann überlegt, ob daraus sich eine Geschichte entwickeln kann. Aber oft wurde es keine Geschichte und nach drei Sätzen oder ein paar Seiten hat er aufgehört [zu schreiben]. Viele solcher Manuskripte lagen in seiner Schublade, und er wollte nicht, dass etwas Unfertiges, Unvollendetes oder Nicht-korrigiertes veröffentlicht wird. Der Grund war sein Perfektionismus. Außerdem hat Kafka gesagt: Meine Briefe und meine Tagebücher müssen natürlich vernichtet werden, - weil er nicht wollte, dass diese Sachen von fremden Leuten gelesen werden. Er selber hat natürlich die Tagebücher von anderen Schriftstellern gelesen. Von Goethe zum Beispiel, was für ihn auch gar kein Problem war. Aber er wollte nicht, dass seine Tagebücher und seine Briefe gelesen werden. Übrigens: die Tagebücher hat er Milena Jesenská geschenkt und nur deswegen haben wir diese Tagebücher. Denn, wenn er sie ihr nicht geschenkt hätte, dann hätte er sie wahrscheinlich verbrannt. Das wäre eine Katastrophe, denn aus den Tagebüchern wissen wir, wer er war, welche Person er war. Ohne die Tagebücher wäre es sehr schwer eine Vorstellung über ihn zu bekommen. Aber, der Grund für diesen Vernichtungswunsch war auch sein Perfektionismus. Er wollte [nämlich] nur perfekte Texte. Es gab immer diese Auffassung, Kafka wollte als Schriftsteller in den Suizid gehen – er wollte verschwinden. Das stimmt so nicht. Er hatte in den letzten Lebensjahren noch vier Erzählungen geschrieben, die wurden dann in dem Band: *Ein Hungerkünstler* veröffentlicht und er hat bis 12 Stunden vor seinem Tod noch an diesem Werk Korrekturen gemacht, in den so genannten Fahnen, denn es war schon gedruckt. Er konnte fast nicht mehr die Augen aufhalten. Er war durch das Opium schon extrem müde, und trotzdem, er wollte jeden Fehler finden und das kurz vor seinem Tod. Und daran kann man sehen, dass er als Schriftsteller nicht verschwinden wollte, sondern er wollte es perfekt machen. Das ist der Beweis!

Ich dachte zuerst, dass er nicht wollte, dass der Vater-Sohn-Konflikt ans Licht kommt!

Nein, das ist nicht der Grund. Dieser Vater-Sohn-Konflikt war für ihn schon zu diesem Zeitpunkt erledigt. 1924 war dies für ihn kein zentrales Thema mehr. In den letzten vier Erzählungen, die er in seinem letzten Lebensjahr geschrieben hat, kommt der Vater-Sohn-Konflikt nicht mehr vor und ist auch kein Thema mehr.

Ich dachte immer, authentische Tagebücher oder Briefe, die er nicht veröffentlicht werden lassen möchte, nur weil er Perfektionist ist, kann doch nicht der einzige Grund sein.

Ja, bei den Tagebüchern wollte er seine Intimität schützen und bei den Werken wollte er der Perfektionist sein. Es gibt sozusagen zwei Arten von Manuskripten. Aber der Max Brod hat das Gegenteil gemacht, er hat versucht alles von den Leuten einzusammeln. Die Briefe von den Briefempfängern einzusammeln. Und hier, dass wissen Sie vielleicht, ist eine Katastrophe passiert. Er hat auch zu Dora Diamand, die letzte Freundin von Franz Kafka gesagt: „Gib mir alles was du von Franz hast, denn ich will alles veröffentlichen.“ Und sie erwiderte: „Ich habe nichts mehr. Der Franz hatte zwar kleine Hefte aus dem letzten Lebensjahr, aber ich musste diese Hefte verbrennen – vor seinen Augen!“ Leider war das eine Lüge. Sie hat in etwa 40 kleine Notizbücher von

Kafka in ihrem Besitz gehabt und die wurden von ihr nicht verbrannt, im Gegenteil, sie hat diese behalten. Sie hat gesagt: „Die gehören mir, die sind an mich gerichtet. Das geht niemand etwas an.“ Aber Dora hat zu Max Brod gesagt, dass sie nichts mehr hätte und das war ein großer Fehler, denn später hat sie [Dora Diamand] einen Kommunisten geheiratet und 1933 kam dann die GeStaPo¹. Als Hitler an die Macht kam, kam sofort die GeStaPo und hat ihre Wohnung durchsucht und diese hat alles mitgenommen, in etwa 70 Briefe von Kafka an Dora und 20 kleine Hefte. Alles weg, es ist alles weg. Da hat die Dora leider einen großen Fehler gemacht.

Max Brod ist es doch schwer gelungen, alles zu sammeln, wie konnten Sie [Stach] es schaffen, über 18 Jahre lang alles zu sammeln und die Quellen zu finden?

Als ich angefangen habe, war ja schon alles da. Die Bücher und Tagebücher waren schon veröffentlicht. Und zusätzlich waren die Manuskripte schon gescannt, die ich als Originale schon einsehen konnte. In den 80er Jahren war ich damals Lektor beim S. Fischer Verlag, dem deutschen Kafka-Verlag. Und der Fischer Verlag hat damals eine sogenannte kritische Edition gemacht. Und 1995 war diese Edition fertig, ohne die Briefe zwar, aber der Rest war gedruckt. Ich war dann der erste Biograph, der alle Manuskripte, alle Korrekturen von Kafka fertig gedruckt sehen konnte. Ich hatte komplett andere Bedingungen. Ich habe dann zur Verlegerin gesagt, dass wir die kritische Ausgabe haben und jetzt der richtige Zeitpunkt für eine Biographie sei, denn wir haben das Fundament. Dann habe ich 1995 mit dieser Arbeit begonnen und nicht vorher.

Das tschechische Wort „samja“ bedeutet „alleine sein“ Gibt es einen Bezug zwischen der Namensgebung „Samsa“ (Die Verwandlung) und „samja“?

Das ist sehr schwierig zu beantworten. Wir wissen das nicht, aber wahrscheinlich ist das eine Absicht von Kafka. Aber es gibt noch andere Interpretationen. Es gibt einen Roman von Leopold von Sacher-Masoch und von diesem Mann stammt der Begriff Masochismus. Und: Sacher-Masoch klingt ein wenig Gregor Samsa, also es scheint eine Ähnlichkeit dazu sein und die Hauptperson in diesem Roman heißt Gregor, ein Masochist, der in diesem Roman eine Freundin hat, eine Frau im Pelz. Dieses Bild von der Frau im Pelz hängt bei Gregor Samsa an der Wand. D.h. die Beziehung zu Sacher-Masoch ist doch sehr deutlich. Aus diesem Grund vermute ich, dass es eher von dort kommt.

Welche Beziehung gibt es zwischen dem Tod des Iwan Iljitsch (Tolstoi) und der Verwandlung von Kafka?

Das ist schwer zu sagen. Kafka hat diesen Text gekannt und Tolstoi sehr geschätzt. Aber ich kann ihnen nicht die Frage beantworten und sagen, ob er [Kafka] beim Schreiben daran gedacht hat. Die Erzählung von Tolstoi hat ein anderes Thema, denn da geht es um den Tod, was ein anderes Thema ist. Eigentlich noch besser gesagt ist das Sterben das Thema. Das Sterben auf der anderen Seite ist nicht das Hauptthema in: *Die Verwandlung*. In: *Die Verwandlung* ist das Hauptthema die Einsamkeit des Sohnes gegenüber der Familie. Und: Diese Einsamkeit war schon immer da. Auch vor der

¹ GeStaPo: Geheime Staatspolizei

Verwandlung schon - was man deutlich aus den Erinnerungen Gregors herauslesen kann. Man merkt wie es früher war und es war schon immer eine große Distanz zwischen ihm und seiner Familie. Sie haben ihm Dinge verschwiegen, bestimmte Dinge nicht erzählt oder gar falsch erzählt. Zum Beispiel hat der Vater gesagt, dass sie kein Geld haben und du [Gregor] musst etwas für uns mitverdienen und am Schluss stellt sich heraus, dass sie [Familienmitglieder] doch Geld haben. Die ganze Zeit hatten sie Geld und haben ihn belogen. Was ich damit sagen will, ist das das Hauptthema eindeutig ein anderes ist. Bei Tolstoi geht es um das Sterben und die Entfremdung entsteht zwischen dem Sterbenden und dem Lebenden. Wenn jemand stirbt, dann verschwindet er aus der Gemeinschaft noch bevor er tot ist. Niemand möchte mit einem Sterbenden zu viel zu tun haben. Das bedeutet Distanz. Bei Kafka ist das nicht das Thema.

Wem entspricht der Hungerkünstler in der heutigen Gesellschaft?

In der heutigen Gesellschaft? – Der Hungerkünstler bei Kafka ist ein Künstler. Er ist jemand, der etwas braucht, was aber nicht da ist. Etwas, was die Anderen ihm nicht geben können. Im Hungerkünstler heißt es ja: Warum nimmst du keine Nahrung zu dir? Und dann sagt dieser: Ich habe die Nahrung, die mir schmeckt noch nicht gefunden. Solche Künstler gibt es aber heute auch.

Aber vielleicht meint er damit auch die Menschen, die damit nicht zufrieden sind – oder mit dem, was die Gesellschaft bietet?

In der westlichen Welt gibt es eine Krankheit, die nennt sich Magersucht, die vor allem Mädchen betrifft, aber auch Männer. Diese Personen essen nichts mehr. Und die Zahl der jungen Frauen, die davon betroffen sind, wird immer größer. Es werden immer mehr und das ist kein Zufall. Die westliche Gesellschaft bietet keine Substanz, sondern sie bietet nur noch Waren, oberflächliche Reize, Konsum.

Aber diese Oberfläche, diesen Hunger habe ich mir eher abstrakt vorgestellt!

Ja, es ist ein abstrakter Hunger, aber es ist vor allem ein Hunger nach etwas, das Sinn macht. Nach etwas Sinnvollem. Bei Künstlern kann das natürlich eintreffen, denn es ist ein großes, soziales Problem. Wenn die Gesellschaft keinen Sinn mehr anbietet, sondern nur noch Konsum, als Ersatz für etwas Anderes, dann ist das der tiefste Grund, warum sich diese Magersucht immer weiter ausbreitet. Es gibt ja auch Bulimiker, die zu viel essen und es dann wieder loswerden. Diese Menschen versuchen etwas auf physische Weise zu bekommen, was sie über den Kopf nicht bekommen können. Sie versuchen ein inneres Vakuum zu füllen, was irgendwie dasselbe ist. Der Hungerkünstler ist genau diesem Phänomen zuzuordnen. Er möchte gerne etwas essen, aber das, was ihm angeboten wird, schmeckt ihm nicht. Das kann als Gleichnis verstanden werden. Eine Metapher!

Es gibt ein Gedicht von Murathan Mungan²:

² ÇEMBER

Ya dışındasındır çemberin

*„Du bist entweder außerhalb des Kreises
oder Du wirst mittendrin stehen.
Wenn Du aber drinnen stehst, während Dein Kopf draußen ist,
dann, mein Bruder, bist Du ratlos! [...]*

Wie interpretieren Sie dieses Gedicht im Hinblick auf die Verwandlung?

Das kann man doch sehr leicht beantworten. Der Gregor Samsa fühlt sich zur Familie dazugehörig und wenn jemand ihn fragen würde, würde er auf jeden Fall sagen, dass er dazugehöre, er sei ja der Sohn. Wir gehören alle zusammen. In Wirklichkeit aber ist er draußen. Und das ist ein Phänomen, das Kafka sein ganzes Leben lang erlebt hat. Er saß am Familientisch und hat seine Familie beobachtet und zwar so, als ob er ein Fremder wäre. Im Anschluss daran schreibt er in sein Tagebuch, was er beobachtet hatte. Dort können wir [als Leser] dann feststellen, dass er schreibt, dass er kein Beobachter sein kann, denn er ist ja ein Teil der Familie. Und er fragt sich, wieso er so eine Distanz hat? Woher kommt das? Und dann hat er jedes Mal, wenn ihm das passiert, ein schlechtes Gewissen. Er war drin, aber mit dem Kopf und den Augen war er draußen? Dies ist unter anderem auch ein Grund, weswegen bei Kafka so viele Tiere vorkommen. Denn für Tiere trifft das auch zu. Sie gehören irgendwie zur Familie, wie Hund oder Katze – aber in Wirklichkeit gehören Sie zu einer anderen Spezies. Sie gehören nicht zu uns. Es sind andere Wesen, die wir nicht verstehen und die uns auch nicht verstehen. Also, wir verstehen ihre Probleme nicht und sie verstehen unsere Probleme nicht. Und trotzdem sind sie dabei. Sie sind neben uns. Das ist ein Grund, warum bei Kafka so viele Tiere vorkommen. Dieser Beobachter von außen, der nicht ganz klar im Kreis ist. Dieses türkische Gedicht trifft haargenau den Kern. Nicht das Vaterproblem ist das Problem, sondern das nicht ganz im Kreis sein. Eigentlich gehöre ich dazu, aber mit meinem Kopf bleibe ich der distanzierte Beobachter.

In seinem Tagebuch schreibt Kafka, dass er Heinrich von Kleist sehr nahe steht. Er bezeichnet ihn sogar als einen Blutsbruder. Wieso geht er soweit und was genau ist die Beziehung von Kafka und Kleist?

Wahrscheinlich hat Kafka zuerst die Biografie von Kleist gelesen und hat festgestellt, dass der Kleist etwas Ähnliches erlebt hat, wie er selbst. Bei Kleist gab es bestimmte Forderungen der Familie. „Du musst etwas Vernünftiges studieren, Du musst einen vernünftigen Beruf haben und du musst Geld verdienen.“ Kleist hat nichts gemacht, er hat keinen Beruf ergriffen, sondern er wollte schreiben. Die Kunst, das Schreiben, war für ihn viel wichtiger als alles andere. Er hat zwar einen Versuch in der Arbeitswelt unternommen. Zum Beispiel als Journalist, aber er hat nie einen wirklichen Beruf gehabt. Es war immer eine große Fremde zwischen ihm und der Gesellschaft. Wenn er

Ya da içinde yer alacaksın
Kendin içindeyken kafan dışındaysa
Çaresi yok kardeşim
Her akşam böyle içip, kederlenip
Mutsuz olacaksın
Meyhane masalarında kahrolacaksın
Şiirlerle, şarkılarla kendini avutacaksın
Ya dışındasındır çemberin
Ya da içinde yer alacaksın

auf einem Empfang war, oder auf einer Party unter Leuten, dann war er einerseits immer sehr schüchtern und auch andererseits sehr unbeholfen – nicht wortgewandt. Manchmal war er auch total stumm, da hat er gar nichts mehr gesagt. Und Kafka hat gesagt, dass er dieses (stumme) Verhalten versteht. Auch Kafka selbst hatte große Probleme in der Gesellschaft. Er, wie Kleist, konnte keinen Small-Talk machen. Kleist war durch dieses Verhalten eigentlich den Leuten unsympathisch. Kafka konnte dies ein wenig überspielen, da er einen gewissen Charme an den Tag legte,- aber Kleist nicht. Also was Kafka meinte, waren nicht seine Texte, sondern sein Schicksal, sein Leben, das ihn sehr berührt hat. Kafka war auch an der Stelle, wo Kleist begraben liegt und wo der Selbstmord stattgefunden hat, am Wannsee.

In der Verwandlung wird gezeigt, dass die Freiheit eines Menschen von anderen abhängig ist. Stimmt das? Wie stehen Sie dazu?

Ich würde sagen, dass Samsa niemals frei war. Sondern, die Verwandlung in das Insekt zeigt genau das, was er vorher schon war. Er war vorher ein ganz unbedeutender und abhängiger Mensch. Schon immer, was auch mit der Familie zusammenhängt. Er war ein unfreier Mensch und zwar erstens durch den Beruf, denn er musste immer arbeiten, er musste früh aufstehen, der Beruf war nicht interessant, samstags, – immer. Samsa war ein Sklave seines Berufs. Er ist über 30 Jahre alt und wohnt noch zu Hause. Er hat keine Freunde, er hat keine eigene Familie. Diese Umstände zeigen keine Freiheit, sie zeigen eine Abhängigkeit. Und: die Verwandlung in das Insekt zeigt, was er wirklich ist. Es ist keine Veränderung, es zeigt nur die extreme Abhängigkeit, die vorher schon da war. Sie haben mit Ihrer Frage Recht, es gibt eine Dialektik zwischen Abhängigkeit und Freiheit. Je mehr er [Samsa] abhängig wird, desto freier wird die Familie. Am Schluss ist für die Familie alles gut und für ihn alles schlecht. Das ist ja auch das Groteske in der Erzählung. Die Familie blüht auf, wie eine Pflanze, während er stirbt. Also haben Sie insofern Recht, es gibt tatsächlich eine Dialektik zwischen Freiheit und Abhängigkeit aber für den Gregor Samsa war die Abhängigkeit schon immer da. Er war niemals frei.

Können Sie etwas über das spontane Schreiben Kafkas sagen? Das hat ihn doch von den anderen Autoren seiner Zeit unterschieden, oder?

Ja, das hat es! Ich kenne keinen Autor, der so spontan geschrieben hat. Besonders von der damaligen Zeit. Es gibt ja zum Beispiel Tage- und Notizbücher von Thomas Mann, an denen man genau sehen kann, wie er gearbeitet hat. Er hatte eine Idee für ein Thema, für eine Handlung und hat sich dann einen Plot und Figuren überlegt. Dann hat er mit der Recherche angefangen. Er hat demnach nicht sofort geschrieben. Wenn er über Kliniken und Tuberkulose schreiben wollte, wie im Zauberberg, dann hat er sich zuerst einmal Kliniken angeschaut und dann hat er geschrieben. Kafka war da ganz anders. Er hat bei der ersten Idee sofort angefangen zu schreiben. Mit einer Ausnahme: Der *Amerikaroman*, da konnte er nicht darauf losschreiben, denn er hatte keine Ahnung von Amerika. Da musste er erstmals Vorträge und so anhören. Das war nicht so spontan. Aber die spontane Schreibweise war für ihn die ideale. Das ist auch der Grund dafür, warum er so große Probleme mit Romanen hatte. Einen Roman kann man nicht einfach spontan schreiben. Sie brauchen eine Planung, sie müssen wissen wie das Ende aussieht. Sie müssen wissen in welcher Reihenfolge die Kapitel stehen müssen und so weiter. Kafka konnte das nicht. Er hat es ja dreimal versucht und jedes Mal schaffte er

es nicht, den Text abzuschließen. Aber kurze Texte, wie zum Beispiel: *Das Urteil*, die hat er in einem Zug, ohne Pause, geschrieben. Oder die kleinen Prosastücke in dem Band: *Ein Landarzt*, die haben meist nur eine oder zwei Seiten. Aber die sind vollkommen perfekt. Da hat er auch wenig korrigiert, was man in den Manuskripten sieht. Das war eigentlich für ihn das ideale Schreiben. Das wichtige an der Literatur war für Kafka nicht das Veröffentlichen und auch nicht die Kommunikation mit den Lesern, sondern der Moment der Kreativität. Das war für Kafka wie eine Droge. Sie können aber nicht einen Monat lang unter Drogen stehen, das ist unmöglich. Sie müssen ja zwischendurch auch was anderes tun, Essen und Schlafen zum Beispiel. Er aber hätte am liebsten ohne Schlaf und ohne Pause gearbeitet, das wäre für ihn ideal gewesen. Das funktioniert aber nicht.

Haben Sie eine Idee, warum Kafka in der Türkei so erfolgreich ist, obwohl die Texte ja schwer zu verstehen sind?

Da bin ich vielleicht die falsche Bezugsperson. Das ist nun das zweite Mal, dass ich in der Türkei bin, was viel zu wenig ist, um sich ein genaues Bild zu machen. Ich war ja schon in einigen Ländern und besonders in den Ländern, wo meine Arbeit auch übersetzt worden ist. Und in jedem Land ist das anders. Ich war zum Beispiel ein paar Mal in Spanien und dort verhält es sich so: Während der Franco Zeit, in der Diktatur, war Kafka tot. Er wurde nicht gelesen – und plötzlich, nachdem die Demokratie da war, nach der Francoera, gab es eine riesige Kafkamode. Etwa 20 Jahre lang und das nimmt jetzt langsam ab. Es wird eindeutig weniger, aber es ist rätselhaft, warum das so ist.

In der Verwandlung wird Samsa in etwas verwandelt, das man als Ungeziefer betitelt. In einem anderen Werk benutzt er einen Affen. Warum diese Tiersymbolik? Wählt Kafka diese Tiersymbolik speziell aus?

Viele Leser aus Deutschland wissen das mit den Tierfiguren gar nicht. Sie denken bei Kafka immer an den *Prozess* oder etwas mit Gericht, mit Akten und Bürokratie. Aber Tiere kommen viel häufiger vor als Gerichtsverfahren oder Bürokratie. Es gibt aber noch viel mehr Beispiele. Es gibt den Affen, es gibt Josephine die Sängerin, das ist eine Maus, die spricht und singt. Es gibt eine sehr späte Erzählung, die *der Bau* heißt und die fast so lang ist, wie *die Verwandlung*. Da geht es um ein Tier, das unter der Erde lebt aber denkt, erzählt und spricht. Sogar der Ich-Erzähler ist ein Tier. Es gibt Schakale, Araber mit sprechenden Schakalen. Sprechende Tiere sind für Kafka eine Metapher. Aber ich habe es ja zuvor schon versucht zu erklären. Die Tiere gehören irgendwie zu den Menschen. Sie leben neben dem Menschen und trotzdem gibt es einen riesigen Abstand zwischen den Menschen und den Tieren. Physisch sind sie ganz nah bei uns, besonders die Hunde und die Katzen usw. aber in Wirklichkeit sind sie ganz weit weg, als wenn sie auf einem anderen Planeten wären, denn wir verstehen sie nicht, sie können unsere Sprache nicht, aber sie beobachten uns. Die Tiere beobachten uns und zwar sehr genau. Das liegt daran, dass sie wissen müssen, in welcher Stimmung wir sind. Das ist für sie sehr wichtig, aber gleichzeitig verstehen sie unsere Probleme nicht, denn wir führen ein anderes Leben als sie. Kafka hat einmal etwas Groteskes gesagt, das ihnen vielleicht hilft dieses Phänomen besser zu verstehen: „Eigentlich bin ich kein Mensch!“ Kafka fühlte sich als ein Haustier, das die Menschen nur beobachtet. Das meinte er damit und dadurch kommt auch die Idee mit den sprechenden Tieren.

Die Tiere, die von Kafka benutzt werden, sind aber oft nicht beliebte, niedliche Tiere, oder?

Nicht nur. Da fällt mir gerade ein: *Forschungen eines Hundes*, gibt es und da leben die Hunde über den Menschen.

Liegt dies zum Teil auch daran, dass er von seinem Vater als Schmarotzer titulierte wurde?

Ja natürlich, diese schlechten Tiernamen kommen davon. Kafkas Vater hat gesagt, dass er eigentlich überflüssig wäre, wenn er so weiterleben würde. Oder: Kafka hat einmal einen Freund mit nach Hause gebracht, der ein Ostjude war. Ein armer Jude, und der Vater hat zu Kafka gesagt: „Was willst du mit dem Kerl in unserer Wohnung?“ Und Kafka erwiderte darauf: „Entschuldigung, aber das ist mein Freund!“ Und darauf antwortete sein Vater: „Wenn du mit Hunden ins Bett gehst, dann stehst du mit Flöhen, also: Insekten, wieder auf!“ Schlimmer geht es wohl kaum noch. Kafkas Vater hat seinen Freund als ein Tier bezeichnet.

Wenn wir die von Kafka geschriebenen Werke aus türkischer Sicht betrachten, dann sucht er sein ganzes Leben lang die Möglichkeit, sich gegen Autoritäten zu wehren und macht dies auch zu einem Thema in seinen Texten. [...] Was bedeutet nach Kafka „Freiheit“ und „menschlich sein“?

Diese Frage muss ich wohl etwas länger beantworten. Kafka hatte ein zwiespältiges Verhältnis zu Autoritäten. Der Vater war natürlich sein Problem. Er hat ihm Schläge angedroht, ihn unterdrückt usw. Aber Kafka hat sich überlegt: „Wenn mein Vater eines Tages einmal alt ist, sehr alt ist und sich überlegt, was habe ich [Vater] geleistet, dann kann er zufrieden sein.“ Er hatte Geld. Sie hatten ein eigenes Haus. Er hat 4 Kinder großgezogen. Er hat ein Geschäft mit 10 Angestellten. Den Kindern ging es viel besser als ihm selbst – als er damals Kind war. Er war ein erfolgreicher Geschäftsmann. Und, er war in seinem Umkreis renommiert, gut angesehen. Die Leute haben ihn akzeptiert. Und Kafka dachte, was wird einmal meine Leistung sein, wenn ich alt bin? Ich habe 1000 Blätter vollgeschrieben (dachte vielleicht Kafka). Ist das eine Leistung (dachte Kafka)? Nein, eigentlich nicht. Jedenfalls nicht in der sozialen Schicht, in der ich mich gerade befinde (Kafka). Das geht so nicht, dachte Kafka. Es gibt also 2 ethische Systeme. Ersteres ist der soziale Aufstieg: Karriere mit Kindern usw., und das andere ist der künstlerische Erfolg. Aber der künstlerische Erfolg wird nur von sehr wenigen akzeptiert. Das erste System ist die Ethik des Vaters und das letztere genannte System ist eine Ethik, die Kafka von der so genannten Lebensreformbewegung hat. Kafka war ja ein großer Anhänger der Lebensreformbewegung in Deutschland. Diese Bewegung hat gesagt, jedes Kind und jeder Erwachsene muss das tun, wozu er am meisten Begabung hat. Und wenn das so ist, so dachte Kafka, dann muss ich schreiben. Denn er hat gewusst, dass das seine Begabung ist. In Bezug auf die Lebensreformbewegung ist es unakzeptabel, dass ein Kind, das eine Begabung zum Schreiben hat, in einem Büro sitzen muss – oder Geschäftsmann wird. Fazit: die Autorität ist furchtbar. Kafka hat sich dennoch überlegt, dass er [Vater] vielleicht doch Recht hat, denn die 1000 Zettel, die ich vollgeschrieben habe, ist vielleicht keine Leistung in dem Sinne. Mein Vater hat eine Leistung und ich demnach nicht. Wer kann mir garantieren, dass mein Schreiben eine Leistung ist. Das garantieren die späteren Leser, die ich nicht erlebe. Das ist für

Kafka sehr quälend. Ich habe das übrigens in meiner eigenen Familie auch erlebt. Ich hatte auch so einen Vater. Mein Vater war Ingenieur für Fernsehentwicklung und wollte unbedingt, dass ich auch Ingenieur werde. Aber ich wollte Philosophie studieren und er sagte zu mir, dass ich mit Philosophie nichts verdienen könne. Er meinte, dass ich arm sein würde. Daraufhin sagte ich zu meinem Vater: „Entschuldigung, das ist aber meine Begabung.“ Exakt das gleiche Problem wie bei Kafka. Auch mein Vater sagte zu mir, dass ich doch sehe, wie erfolgreich er sei. Er sagte, dass er früher arm gewesen wäre und jetzt seien wir nicht mehr arm. Er sagte, dass er es für undenkbar halte, wenn ich eine Karriere im Fachbereich der Philosophie versuchen würde, mit der Ausnahme, ich wäre ein Genie [ironisch]. Ich kenne Kafkas Konflikte sehr gut aus meinem eigenen Leben.

In seinem Werk [Die Verwandlung] spiegelt Kafka das Leben eines Unterdrückten wider. Durch diese entstehende Atmosphäre können wir als Leser den Pessimismus vom Anfang bis ans Ende mitfühlen. Wenn wir hier noch den Zusatz anmerken, dass Kafka kein deutscher – sondern österreichischer Schriftsteller war, dann möchte ich davon ausgehen, dass dieser Pessimismus neben seinem privaten Leben auch von seinem subkulturellen Hintergrund ausgeht. Wie sehen sie diese herrschende Atmosphäre in seinem Werk und wie interpretieren sie diese im Hinblick auf seine subkulturelle Lage?

Das ist eine sehr wichtige Frage, denn wenn Kafka zum Beispiel nach Berlin gegangen wäre, und dort schon früher *die Verwandlung* als ein junger Mann geschrieben hätte, dann wäre ich mir nicht sicher ob, *die Verwandlung* genauso entstanden wäre. Weil, der Gregor Samsa hat in diesem Werk ja gar keinen Ausweg. Da gibt es nur den blöden Job, es gibt keine Kultur, keine Reisen, es ist nur der Job. Er hat auch keine Freunde, nur Kollegen. Das ist sehr typisch für das Umfeld von Kafka. Es ist ein sehr enges Umfeld. Da, wo Kafka gelebt hat, also Prag, das war damals eine überschauliche Stadt und eher klein. Die Leute kannten sich untereinander und man war immer unter Kontrolle. Wenn Kafka in Berlin gelebt hätte, hätte er viel mehr Freiheit genossen. Dort gab es nicht diese Art der Kontrolle und dort wäre er wahrscheinlich nicht so pessimistisch gewesen. Für eine urbane Stadt, eine Metropole, kam damals nur Berlin oder Paris in Frage. Wien kam für ihn nicht in Frage. Kafka hat gesagt, dass Wien ein sterbendes Riesendorf sei. Kafka wollte eine Metropole, um mehr Freiheit genießen zu können. Ich glaube, dass Sie mit Ihrer Frage den Kern treffen und auch Recht haben, denn *die Verwandlung* wäre in Berlin so nicht entstanden. Es hängt alles auch mit dem Milieu zusammen.

Was wäre passiert, wenn Kafkas Vater seine Briefe gelesen hätte?

Wenn der Vater den Brief gelesen hätte, dann hätte er wahrscheinlich zu Kafka gesagt, dass er seine Koffer packen soll und aus der Wohnung verschwinden soll.

Hätte Kafka auch ohne die Vaterkonflikte so gute Werke schreiben können?

Kafka hatte eine super Sprachbegabung. Vielleicht hätte er dann über andere Themen geschrieben. Aber ich bin mir ziemlich sicher, dass er trotzdem geschrieben hätte. Er hatte natürlich auch Druck. Er war und das habe ich in der Biographie nicht erwähnt, ein hypersensitiver Mensch und zwar von Geburt an. Ich habe den Begriff auch deswegen nicht angeführt, weil der Begriff der Hypersensitivität seit mehr oder weniger 15 Jahren erst erforscht wird. Wenn ich die Biographie jetzt anfangen würde zu

schreiben, dann würde ich ein eigenes Kapitel zu diesem Thema einfügen. Ich glaube, dass dies angeboren war, weswegen er schon in seinem 7. Lebensjahr sehr viel gelesen hat. Er war ja auch immer einsam. Er hat sich quasi selbst erzogen. Er hat sich in eine eigene Welt zurückgezogen, das hängt mit der Hypersensitivität zusammen. Später hat er unter Schlaflosigkeit gelitten, er konnte Geräusche nicht ertragen. Selbst die Intensivität von Sexualität war für ihn schon zu bedrohlich. Kafka hatte das Gefühl, dass Sexualität ihn destabilisieren könnte. Diese Symptome sind typisch für hypersensitive Menschen. Und ich glaube, dass diese Spannung immer da gewesen wäre, mit oder ohne Vater. Er hätte dieses Problem trotzdem gehabt. Hypersensitive Menschen haben immer irgendwo ein Problem, weil sie so empfindlich sind. Dann wären wohl andere Texte entstanden, so glaube ich.

Ich habe einen Artikel geschrieben, wo ich Kafkas Verwandlung mit Nietzsches Philosophie zusammengebracht habe. Meiner Meinung nach ist Kafkas Verwandlung keine Erzählung, sondern eher eine Tragödie (gerade im Zusammenhang mit Nietzsche: Also sprach Zarathustra). Meiner Meinung nach ist Gregor Samsa der tragische Mensch. Nach dem Motto: Ich existiere erst jetzt, nachdem ich ein Ungeziefer geworden bin.

Nein, ich würde das so nicht sehen. Ich hatte das ja vorhin schon erwähnt. Die Verwandlung, dass er zum Insekt wird, zeigt deutlich was er vorhin schon war. Er war vorher schon wertlos, was das Insekt zeigt. Es gibt zwar eine Rückverwandlung zum Kind, da er am Ende so abhängig wie ein Kind ist. Der Gregor kann gar nichts mehr selbst machen. Er muss gefüttert werden, er ist in seinem kleinen Bett eingeschlossen und er ist auf seine körperlichen Bedürfnisse reduziert. Ansonsten ist nichts mehr da. Das wäre eine Rückverwandlung. Er resigniert. Aber eigentlich möchte er mit seiner Familie zusammen sein. Aber er merkt auch, dass es für die Familie eine Erleichterung sein wird, wenn er nicht mehr da wäre. Daran merkt man auch die immer größere Entfernung. Aber wenn man ihn fragen würde, ob er gerne sterben würde, dann würde er wahrscheinlich „nein“ sagen. Sie haben zwar auf der einen Seite Recht, dass es eine Art Tragödie ist. Das Tragische ist aber, dass der Gregor Samsa gar nicht versteht, was mit ihm passiert. Er versteht sein eigenes Schicksal nicht, was wiederum auch die Komik an dieser Erzählung verdeutlicht. Ganz am Anfang der Erzählung ist er im Bett und ein Ungeziefer – und das erste was ihm einfällt, ist, dass er unbedingt länger schlafen sollte und das die Verwandlung nur deswegen passiert sei, weil er so wenig schlafen würde. Seine Kollegen würden viel länger als er schlafen und außerdem müsse er jetzt zum Bahnhof. Er hat nicht verstanden, dass es für ihn keinen Bahnhof mehr gibt. Es wird nie mehr wieder einen Bahnhof für ihn geben. Übrigens kann man in seinen Werken oft das gleiche Schema erkennen: Im *Prozeß*, der Mann wird eines Morgens verhaftet und er weiß nicht was los ist und das erste, was ihm einfällt, ist, ob er den Leuten seinen Radfahrerausweis zeigen sollte. Vielleicht sei dann die Sache schon erledigt. Daran kann man erkennen, dass ihm nicht bewusst ist, wie ernst die Sache geworden ist. Das ist die Komik bei Kafka. Die Leute verstehen auf tragisch-komische Art und Weise nicht ihr Schicksal. Wir als Leser sehen es, aber die Protagonisten sehen es nicht. Das ist auch übrigens ein Grund, warum viele Leute die Komik bei Kafka nicht verstehen. Sie sagen, dass alles nur grausam sei. Es ist aber irgendwie beides. Grausam und komisch. Als Beispiel gebe ich hier immer an, dass Leute, die an der Krankheit: Verfolgungswahn leiden, dass dies für den Befallenen ganz schwer ist. Er leidet, er kann

nicht schlafen, etc. Von außen aber, von uns aus gesehen, ist es aber lächerlich, weil derjenige gar nicht weiß, was er tut. Er lebt in einer eigenen Welt. Oder wenn jemand glaubt, dass er Napoleon sei. Da ist genauso lächerlich. Aber für den Befallenen ist es eine Tragik, denn mit dieser Krankheit wird er niemals mehr in ein soziales Leben zurückkehren können. Es ist objektiv tragisch, aus unserer Sicht komisch. Dieser Widerspruch kommt bei Kafka oft vor und viele Leser können dies nicht ertragen. Dass etwas grausam und komisch gleichzeitig ist.

Kafka war ja auch philosophisch interessiert. Welche Autoren haben den seinen Geschmack getroffen?

Da gibt es 2, die von allen Gebildeten damals gelesen wurden. Nietzsche und Schopenhauer. Und als Kafka mit 21 Jahren Max Brod kennengelernt hatte, hatten die beiden nur ein Thema: wer ist besser: Nietzsche oder Schopenhauer? Wer ist wichtiger? Die Beiden haben das Monate lang diskutiert. Wer ist der bedeutsamere. Kafka hat meines Wissens nach alles von Schopenhauer gelesen. Aber zur damaligen Zeit waren diese beiden Autoren in den Schulen zum Beispiel tabu. Man durfte sie nicht mit Schülern lesen. Max Brod und Kafka haben diese Werke von Nietzsche und Schopenhauer privat für sich gelesen.

Es gibt aber doch wenige Belege, dass Kafka und Nietzsche irgendwie zusammenkommen.

Aber es gibt Erinnerungen von Max Brod. Er schreibt darüber. Darüber, was von den jungen Leuten gelesen wurde und dass er sich mit Kafka über philosophische Grundannahmen der Autoren gestritten hat. Aber leider gibt es von Kafka aus dieser Zeit, wo er 20 war, keine Tagebücher. Ich warte seit über 20 Jahren auf die Tagebücher von Max Brod. Die Tagebücher von ihm liegen noch alle in der Wohnung von ihm in Tel Aviv und die Erbin zeigt sie uns nicht. Wenn wir aber eines Tages alle Tagebücher haben, dann können wir genau rekonstruieren, was diese jungen Leute gelesen haben. Es gibt nämlich Tagebücher von dem 19-jährigen Max Brod und das wäre dann genau die Zeit, wo die beiden diskutiert haben. Also, wenn das irgendwann einmal alles öffentlich ist, dann werde ich der Biografie vielleicht noch 2 Kapitel dazu fügen. Aber bisher wissen wir leider über die Philosophieideen der beiden noch zu wenig.

In dem Buch von Florian Ilies [1913], schreibt der Autor über den Sommer des Jahrhunderts und sie haben ihn ja auch beraten. Die Frage wäre: In wie weit ist 1913 wirklich für Kafka der Sommer des Jahrhunderts?

Für Kafka war das auf jeden Fall nicht der Sommer des Jahrhunderts, sondern eher 1914. Sowie für die meisten Menschen. Im Juni gab es für Kafka noch eine private Katastrophe. Die Trennung von Felice Bauer. Das ist die berühmte Szene im Hotel, wo sie ihn ganz aggressiv konfrontiert hat. Mit seinen Aussagen über die Ehe, denn sie wollten ja heiraten. Sie hatte sogar Zeugen mitgebracht und Kafka wurde richtig fertiggemacht. Und ein paar Wochen zuvor die große Katastrophe. Der Beginn des ersten Weltkriegs. Kafka wurde zwar nicht als Soldat an die Front geschickt, aber für ihn war das das Ende aller Lebenspläne. Er konnte nicht mehr nach Berlin, er konnte nicht mehr aus seinem Beruf raus. Er war sozusagen ein Gefangener in Prag. Das waren für Kafka 2 Katastrophen innerhalb von 4 Wochen. Für Kafka gab es nie einen größeren

Druck, zu schreiben, als im August 1914, was die These bestätigen würde, dass er nur unter Druck gut schreiben könnte. In dieser Zeit hat er auch: *der Prozeß* geschrieben.

Literaturverzeichnis

Stach, Reiner (2017): *Die Kafka-Biographie in drei Bänden*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.



Gruppenfoto mit Reiner Stach (foto: Hacettepe Universität: 2018)

Bericht zur Pécser Konferenz ‘Geistesfreiheit’

Krisztina Cseppentő , Pécs

Am 9. und 10. Mai 2019 fand die internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs statt. Die Tagung wurde durch die Förderung von der Konrad-Adenauer-Stiftung, vom Österreichischen Kulturforum Budapest, von Grawe Életbiztosító Zrt., von Herrn Lorenz Kerner, Vorsitzendem des Kulturvereins Nikolaus Lenau und von der Universität Pécs durchgeführt.

Die Konferenz hat sich die Untersuchung der Frage der Freiheit des Geistes in der deutschen Literatur im Laufe der europäischen Geschichte zum Thema gemacht. Rund 30 Teilnehmende aus acht Ländern diskutierten darüber, wie Geistesfreiheit in der deutschen Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung zum Vorschein kommt oder eben nicht. Die Vorträge umfassten einen Zeitraum von beinahe 300 Jahren. Die Liste der behandelten Autoren ist ebenfalls lang, von Lessing und Goethe bis zu den Schriftstellern und Journalisten unserer Zeit.

Nach der Begrüßung (von den Gastgebern Rainer Hillenbrand und Zoltán Szendi) folgte eine kurze Vorstellung des Dortmunder Vereins der Deutschen Sprache von Roland Duhamel. Mit aktuellen Veröffentlichungen des Vereins pilgerte dann die Gesellschaft in das andere Gebäude hinüber, in dem das eigentliche Programm begann.

Die ganze Gruppe verteilte sich jeweils in zwei Sektionen. Die ersten Panels befassten sich mit Goethe, beziehungsweise mit Rilkes Freiheitsdrang von Zoltán Szendi (Pécs), Stefan Zweigs Gewissen gegen die Gewalt von Leyla Coşan (Istanbul), sowie mit Kurt Tucholsky und die Wagnis und die Grenzen der Geistesfreiheit von Günther Rüther (Bonn).

In der Goethe-Sektion sprach Teruaki Takahashi (Tokio) von der westlichen Wissenschaftskonzeption und deren Zusammenhängen mit dem christlichen Monoteismus im Spiegel von Goethes *Faust*. In seinem Verständnis soll Faust im Zeichen der Befreiung des Geistes von dem Ausschließlichkeitsanspruch des westlichen Kulturkreises stehen. Den übrigens allgemeingültigen europäischen Drang nach Einheit kontrastierte der Vorträger mit der japanischen Mentalität. Bezüglich des Goethe-Buches stellte er allerdings fest, dass die Bemühung Fausts, um sich von der Gebundenheit des Geistes loszulösen, wohl eine teuflische Befreiung bedeutete, samt deren Folgen, was auch die kulturelle Prägung des Werkes beweist.

Der Vortrag von Rainer Hillenbrand (Pécs) nahm eine andere Richtung, indem er die Freiheit des Autors von seinem Publikum analysierte. Eingangs zitierte er unter anderem nicht nur Goethes unerlässlichen klassischen Freund und Kollegen Schiller,

sondern auch Kleist (*Ein Satz aus der höheren Kritik*). Damit leitete er Goethes eigene Auffassung ein, wonach der Autor – um nach der ewigen Forderung der Vollkommenheit strebend - jedem fremden Maßstab entlegt werden soll. Die Autorintention entspricht demgemäß eher der Absicht eines Lehrers, der nicht um der Unterhaltung wegen, sondern darum schreibt, um seinem Publikum etwas zu lehren. Damit wird die richtige Haltung des (idealen) Lesers festgelegt, der sich die nötige geistige Offenheit aufnehmen soll. Das System der klassischen Ästhetik, das Goethe entwickelt, ist sehr geschlossen, konkludierte Hillenbrand.

Wieder anders setzte später Ladan Torkamani (Heidelberg) den Akzent auf das Paradigma der geistigen Freiheit mit ihrem Vortrag über Goethes *Divan*.

Es wurden die verschiedenartigen Formen der Geistesfreiheit und ihrer Einschränkung (wie äußerliche oder auch eben Selbstzensur) reichlich thematisiert. So suchte Mira Miladinović Zalaznik (Ljubljana) in ihrem Vortrag die Antwort auf die Frage, was aus der Geistesfreiheit des Tagebuchschreibers Johann von Maasburg in der Zeit bis 1950 wurde. Als Konsequenz ihrer Untersuchungen hob sie die Notwendigkeit hervor, die Freiheit des Geistes aufzubewahren. Dietmar Goltschnigg (Graz) erforschte Aspekte der Unfreiheit in der Rezeptionsgeschichte von Georg Büchners Werke (*Dantons Tod, Der Hessische Landbote und Woyzeck*).



Dietmar Goltschnigg beim Vortrag (foto: AOÖ)

Ein anderer Vormärz-Autor war am zweiten Tag mit dem Beitrag von Doris Fouquet-Plümacher (Berlin) über Freiherr Gaudy vertreten. Der Vortrag lief darauf hinaus, wie der behandelte Aristokrat des Standes zugleich die Aristokratie des Geistes verkörperte, in einer Zeit der Regulierung des Geistes, die durch den Hagel der Zensurstriche geprägt war.

Orsolya Lénárt (Budapest) sprach ebenso über die Flucht österreichischer Schriftsteller vor der Zensur in der ungarndeutschen Presse um 1820. Magdolna Orosz

(Budapest) ging auf den Grund der Meinungsbildung und Propaganda, sowie der Haltung österreichischer Autoren (u.a. Hofmannsthal, Schnitzler) zum Ersten Weltkrieg.

Den Übergang in das 19. Jahrhundert deutete Jochen Strobels (Marburg) Vortrag, in dem er August Wilhelm Schlegels Verhältnis zum 'Kulturstaat' Preußen in der Restaurationszeit hinsichtlich der Forschungsfreiheit hinterfragte.

Die österreichische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts wurde vielfältig vertreten (neben den bereits erwähnten) durch weitere Vorträge von Gerhard Wanner (Feldkirch) über den politischen Katholizismus des 19. Jahrhunderts in Vorarlberg, von Zsuzsa Bognár (Piliscsaba) über *Eine winterliche Reise* von Peter Handke und von Péter Varga (Budapest) über Andreas Latzko. Krisztina Cseppentő (Pécs) machte Geistesfreiheit zum Ausgangspunkt ihres Vortrags über den schweizerischen Autor Gottfried Keller.

Manche unternahmen die nicht unschwierige Aufgabe, den 'Freigeist' zu definieren. László V. Szabó (Veszprém) untersuchte das Problem, wie Geistesfreiheit und Vorurteilsgebundenheit bei Lessing erschien, während Roland Duhamel (Antwerpen) und Géza Horváth (Budapest) in ihren Vorträgen Nietzsches Auffassung von 'Freigeist' jeweils aus anderen Perspektiven beleuchteten.

Günther Rüter (Bonn) studierte Tucholsky, Christoph Fackelmann (Wien) Reinhold Schneider (und die Freiheit des Epigonen) und Ali Osman Öztürk (Konya) die Nachkriegskinderliteratur am Beispiel der Romane von Else Günther, sodass die Literatur des 20. Jahrhunderts auch nicht ausblieb. Viki Ranff (Trier) erläuterte dabei Edith Steins persönliche Freiheit in einer Epoche politischer Krisen anhand von einer sprachlichen Annäherung.

Ein anderer thematischer Block lief zusammen von beiden Beiträgen zur DDR-Literatur von Denis Bousch (Paris) und Hans-Christian Stillmark (Potsdam). Erstere nahm Joachim Walthers Einstellung zum politischen System unter die Lupe (mit seinem historischen Roman *Bewerbung bei Hofe*), Letzterer überprüfte Heiner Müllers Umgang mit der Zensur.

Im letzten Panel wurde schließlich die Gegenwartsliteratur behandelt. Andrea Horváth (Debrecen) ergründete die Anknüpfungspunkte von Literatur und Politik im Werk von GegenwartsautorInnen wie Juli Czeh und Michael Weitz (Pécs) hatte die Phantasie zum Gegenstand. Er sprach über Andreas Schäfer, Jenny Erpenbeck und Terézia Mora. Im Programm früher, aber thematisch hierhin passt der historische Überblick über die Invektive seit Heine bis heute, den Sibylle Schönborn (Düsseldorf) gab.

Die geistreichen Vorträge gaben wegen der Einhaltung des Zeitplans oft auch den ModeratorInnen genügend Aufgabe, für die Pausen war die Fortsetzung der lebhaften Diskussionen typisch. Neben den vortragenden ModeratorInnen (Dietmar Goltschnigg (Graz), Christoph Fackelmann (Wien), Teruaki Takahashi (Tokio), Hans-Christian Stillmark (Potsdam), Jochen Strobels (Marburg), Sibylle Schönborn (Düsseldorf) und Ali Osman Öztürk (Konya) gilt deshalb der Dank auch Vertretern der ungarischen

Germanistik (Árpád Bernáth (Szeged), Kálmán Kovács (Debrecen), Károly Csúri (Szeged) und András Vizkelety (Budapest) als Gastmoderatoren.

In mehreren Vorträgen wurde implizit oder auch explizit festgestellt, dass der freie Geist oft seinen Weg zu finden weiß, trotz aller Barriere. Dabei kann vielleicht der Konflikt zwischen Autonomie und Fremdbestimmung als Katalysator des freien Geistes betrachtet werden. In den anknüpfenden Diskussionen wurde unter anderem auch darauf hingewiesen, wie fruchtbar die Parallelenbildung zwischen Kultur und Wissenschaft sein kann, auch für die Kommunikation zwischen den beiden, die wieder die Entfaltung des freien Geistes fördert.

Als kulturelle Begleiterscheinung wurde das Monodrama „Café Klimt“ durch Ildikó Frank aufgeführt. In dem auf Österreich ausgerichteten Programm von Zoltán Ágoston spielte die Schauspielerin in mehreren Szenen abwechselnd Kellnerin und weibliche Gäste, und reflektierte dabei intensiv den mentalen Zustand des Publikums und die gesamte Atmosphäre eines Wiener Cafés in den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts (während des Ersten Weltkriegs und in den Jahren danach).

Nach dem eher regnerischen Beginne am Donnerstag verbesserte sich das Wetter, so dass man die Stadtführung (für die Konferenzgäste gedacht, die Pécs zum ersten Mal besucht haben) bereits im Sonnenschein genießen konnte. Ein schönes Programm zur Abschließung der Tagung war ein Besuch in Villány.

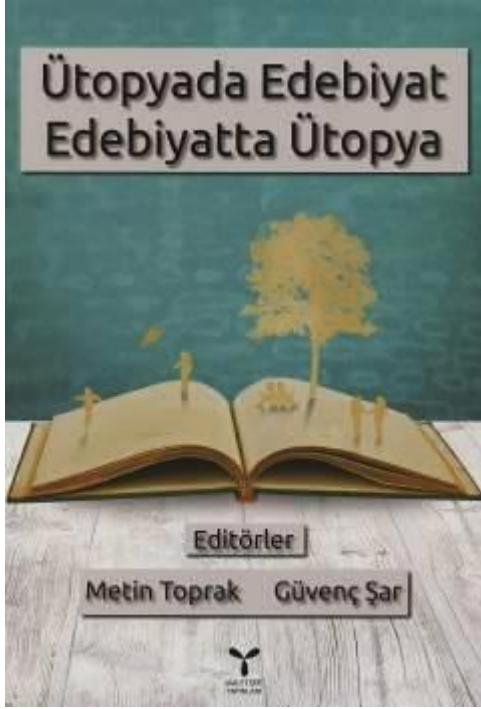
Als Dissemination erwartet man die Erscheinung des Konferenzbandes im nächsten Jahr. Bis dahin nehmen die Teilnehmenden die Anregungen für weitere Arbeit mit.



Monodrama „Café Klimt“. Ildikó Frank bei der Aufführung (foto: AOÖ)

Ütopyada Edebiyat Edebiyatta Ütopya*

Emrah Atasoy^{id}, Ankara



Ütopya edebiyatı ile birlikte spekülâtif kurgu, ütopyacılık, ütöfik ve distöfik anlatı, ütöfik ve distöfik kurgular, edebi ütopyalar ve distöfyalar ve ayrıca distöfik filmler, günümüz dünyasındaki sosyo-politik ve ekonomik gelişmelerle de bağlantılı olarak önemini ve po-pülaritesini arttırmıştır. İngiliz yazar, hukukçu ve devlet adamı Thomas More'un meşhur eseri *Ütopya* (1516) ile başlayıp edebiyat ve birçok çeşitli disiplinde kendine yer edinmiş ütopyalar, insanların daha iyi bir toplum düzenine olan özelemlerini, arzularını ve hayallerini alternatif bir dünya kurgusu kanalıyla yansıtmaktadır. Özellikle 20. yüzyılda ve sonrasında yaşanan savaşlar, felaketler, yıkımlar ve beraberinde getirdiği büyük kayıplar insanın insanlığa olan inancının giderek azalmasına sebebiyet vererek ütopyanın ya da ütöfik tahayyülün terk edilmesine yol açmıştır. Bu durum da distöfyanın ve distöfik anlatının yaygınlaşmasına ve distöfik

eserlerin sayısında hiç görülmemiş bir artışa neden olmuştur. Uyarıcı yönü ve eleştirel boyutları ağır basan distöfik eserler, daha kötü ve karamsar alternatif dünya senaryoları sunarak mevcut durumdaki sorunları düzeltmek için önlem alınması gerektiğini, alınmadığı takdirde ise ne gibi sonuçlar doğurabileceğini gözler önüne sermektedir.

Bazı toplumlardaki düşünürler ve yazarlar deneyimledikleri konjonktürel durumdan dolayı ütöfik hayallere ya da distöfik kurgulara daha çok yönelmişlerdir. Günümüze kadar ortaya konulan ütöfik ve distöfik eserlerde lingua franca dili İngilizcede yazılmış metinler daha çok kabul görmektedir. İngilizce yazılan ya da İngilizceye çevrilmiş bu eserlerin çokluğu, ütopya edebiyatının ya da ütopyacılığın yalnızca Batı ile bağdaştırılması gibi yanlış bir algıya neden olmuştur. Halbuki ütopyacılık ve ütöfik dürtü sadece Batı geleneğine özgü kavramlar değildir. Ütopya çalışmaları çevresinde bu Batı merkezli ya da yalnızca Batı'ya atfeden bakış açısı yavaş yavaş değişmektedir ve farklı kültürlerde ve edebiyatlarda yazılmış metinler de ilgi çeker hale gelmiştir. Bu paradigma değişiminde, edebiyat ve kültür üzerine araştırmalar yapan akademisyenlerin, sosyologların, düşünürlerin ve bağımsız araştırmacıların

* Toprak, Metin ve Güvenç Şar (Ed.): *Ütopyada Edebiyat Edebiyatta Ütopya*. İzmit-Kocaeli: Umuttepe Yayınları, 2019. 329 S. ISBN: 9786052012925

katkısı büyüktür. Bu bağlamda Türkiye’de de ütopya ve distopya, hem genel okuyucu kitlesi hem de akademik grup arasında daha çok yaygınlık kazanmıştır.

Türkiye’deki üniversitelerin Batı dilleri ve edebiyatları, siyaset bilimi, sosyoloji, felsefe, tarih, Türk dili ve edebiyatı, mimarlık gibi farklı bölümlerinde ütopya ve distopya üzerine yüksek lisans ve doktora tezleri yazılmakta; ilgili disipline dair lisans ve lisansüstü dersleri verilmekte; sempozyumlar, konferanslar, seminerler düzenlenmekte ve farklı akademik dergiler ve yayınevlerince makaleler, monografiler ve kitaplar yayımlanmaktadır. Bu yazıda da bu anlamda gelişen akademik ortamın ürünü olarak ortaya çıkıp Türkçe yayımlanmış *Ütopyada Edebiyat Edebiyatta Ütopya* (2019) kitabı değerlendirilecektir. 329 sayfadan oluşan kitap, Kocaeli Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Metin Toprak ve Kocaeli Üniversitesi Felsefe Bölümü’nden Öğr. Gör. Dr. Güvenç Şar editörlüğünde Umuttepe Yayınları tarafından basılmıştır.

Farklı üniversitelerden akademisyenlerin ütopya ve distopya edebiyatı üzerine kaleme aldığı eleştirel makalelerden oluşan bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Kitabın içeriğine ilişkin kısaca bilgi vermenin kitabı değerlendirme ve kitaba dair fikir edinme anlamında yararlı olacağı kanısındayım. Editörler tarafından yazılmış giriş bölümünde ütopya düşüncesi, ütopya, antik dönem ütopyaları, ütopya edebiyat ve distopya kavramları üzerine birincil ve ikincil kaynaklara göndermelerde bulunularak alanın tarihsel ve edebi gelişimi ve bilgisi okuyucuya geniş bir çerçeveden aktarılmıştır. Kronolojik bir çerçevede düzenlenen kitabın birinci bölümü antik Yunan dönemine uzanıp Platon’un *Devlet* eserini ele almaktadır. İkinci bölümde ise ütopya ve gerçeklik ilişkisi ışığında üç değerli analiz bulunmaktadır: Samuel Taylor Coleridge ve ütopya düşüncesi; Alman idealizminin öncü figürlerinde ütopya düşüncesi ve ütopyacılığın yansımaları; ve son olarak da Alman filozof Ernst Bloch’un umut kavramı bağlamında ütopyaya bakışı ve Avusturyalı yazar Adalbert Stifter’in *Brigitta* adlı romanın ütopya dürtü açısından analizi. Üçüncü bölümde “Klasik Ütopya: Mekânsal Ütopyalar” başlığı altında Thomas More’un *Ütopya*’sı, Tommaso Campanella’nın *Güneş Ülkesi*, Francis Bacon’ın *Yeni Atlantis*’i gibi önde gelen Rönesans dönemi ütopyaları eleştirel açıdan ele alınarak daha iyi yaşamlara duyulan özlem aktarılmıştır.

Dördüncü bölümde bilimsel, teknik ve sosyalist ütopyalar çerçevesinde zengin bir analiz perspektifi sunulmaktadır. Bu bölümde Mary Shelley’nin *Frankenstein*’i, H. G. Wells’in *Zaman Makinesi*, Etienne Cabet’in *İkaria’ya Yolculuk* eseri, Edward Bellamy’nin *Geçmişe Bakış*’ı ve son olarak da William Morris’in *Hiçbir Yerden Haberler* eseri bilgilendirici ve analitik bir biçimde, metinlerin çok önemli noktalarına da değinilerek okuyucuya sunulmuştur. Beşinci bölümde ise ütopyadan distopyaya geçişin daha açık bir şekilde görülmeye başlandığı 20. yüzyıl distopik eserlerine atıf, “Distopya” başlığı altında aktarılmıştır. Bu bölümde Rus yazar Yevgeni İvanoviç Zamyatin’in meşhur eseri *Biz* ve eserdeki distopik özellikler dönemin bağlamı çerçevesinde ele alınmıştır. Daha sonra distopyanın ortaya çıkışı, gelişimi ve neden 20. yüzyılda yaygınlaştığı üzerine kısa bilgi verilip İngiliz yazar Aldous Huxley’nin temel distopik eserler arasına girmiş meşhur romanı *Cesur Yeni Dünya*’sında ütopya görünümü olsa da bireyleri kontrol etmek ve toplum mühendisliği uygulamak için oluşturulan sosyal düzenin distopik boyutu etraflıca tartışılmıştır. Sonrasında ise distopya denince akla ilk gelen romanlardan olan George Orwell’in *Bin Dokuz Yüz*

Seksen Dört eseri ve eserdeki distopik düzeni oluşturan etmenler spesifik altbaşlıklarla ve romandan örneklerle açıklanmış ve roman bu örneklerle tartışılmıştır.

Kitabın sonunu oluşturan altıncı bölümde ise "Çağdaş Dis-(ü)topyalar" başlığı altında dört farklı yazar ele alınmıştır. Bu bölüm, kitabı hazırlayan yazarların alandaki güncel gelişmeleri yakından takip ettiklerini göstermektedir çünkü burada kullanılan terimler ve atıfta bulunulan eserler çağdaştır ve dünyada ütopya çalışmaları üzerine odaklanan araştırmacıların da aktif ilgi alanıdır. İlk altbölümde İngiliz yazar Alan Hollinghurst'un dört romanı, Michel Foucault'nun heterotopya kavramı ışığında ve kuir (*queer*) kimlik çerçevesinde zengin örneklendirmelerle tartışılmıştır. Ardından heterotopya ve heterotopik mekânlar, Foucault'nun birincil kaynağına atıfta bulunularak açıklanmış ve Avusturyalı yazar Thomas Bernhard'ın *Beton* romanı mekân ve beden ilişkisi üzerinden farklı açılardan ele alınmıştır. Üçüncü altbölümde Nobel Ödüllü İngiliz yazar Kazuo İshiguro'nun *Beni Asla Bırakma* eseri, insansonrasicilik ve olası insan klonlanmasının etik açıdan getireceği problemler çerçevesinde biyo-politikaya da göndermelerde bulunularak çok geniş bir biçimde ele alınmıştır. Son olarak Amerikalı yazar Suzanne Collins'in *Açlık Oyunları* üçlemesi gözetim toplumu, medyanın uyuşturucu etkisi iktidar ve güç kavramları ışığında distopik düzene göndermelerle ele alınmıştır.

Görüldüğü üzere akademik makalelerden oluşan bu kitapta çok farklı kültürlerden çeşitli birincil eserler, ütopya ve distopya tartışmaları ışığında ikincil kaynaklara kuramsal ve eleştirel göndermelerle derinlemesine incelenmiştir. Bu değerli çalışma Türkiye'de alana dair Türkçe çalışmalardaki eksikliği doldurması bakımından çok önemlidir. Son yıllarda ütopya ve distopya Türkiye'de popülerlik kazanmıştır, ancak dilimizde böylesi akademik çalışmaların yapılması genel okuyucu kitlesinin ve akademik çevrelerin konuya bakış açısını derinleştirip zenginleştirecektir. İngilizce ve Almanca gibi farklı dillerde yazılmış ana kaynaklar ve kuramsal metinler çevrilerek analizlerde kullanılmıştır. Bu da belirtilen dillere hakim olmayan okuyucuların konuyu kendi dillerinde daha iyi anlayıp içselleştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Ayrıca eserlerin ayrıntılı ve çok geniş çaplı analizleri, incelenen eserlere dair gözden kaçan ya da yapılmış incelemelerde yer bulamamış önemli noktaları akademik bir dil ve söylem dâhilinde gün yüzüne çıkarmaktadır. Yapılan analizlerde disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmesiyle ütopya edebiyatının ruhuna uygun olarak mutlak bir bakış açısıyla kısıtlı kalmamıştır. Bu hususlara ek olarak ütopya ve distopya arasındaki ince farklılıklar üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda ütopya kavramının bakış açısına göre göreceliliği, "Birisinin ütopyası, başkasının distopyası olabilir." cümlesi ışığında örneklendirmelerle açıklanmıştır ve bu oldukça yerinde bir tespittir. Bir eserin ya da düşüncenin herkes tarafından ütöpik algılanmasının gerçekçi olmadığı hususu kitapta açıkça belirtilmiş ve vurgulanmıştır.

Kitabın ülkemizde oluşan kümülatif akademik birikime yukarıda bahsi geçen nedenlerden dolayı katkısı tartışmasızdır. Belirtilen birçok pozitif yönünün yanında, içerik anlamında kitabın daha da iyileştirilmesine ve güçlendirilmesine yardımcı olabilecek birkaç husus bulunmaktadır. Öncelikle ütopya kavramıyla mükemmel, kusursuz, mükemmeliyetçi gibi kavramların kullanılmasının doğru olmadığı kanısındayım. Mükemmel, kusursuz bir ütöpik düzenden ya da ütopyadan bahsetmek doğru değildir. Ütopya çalışmaları alanında en önemli isimler arasına girmiş Amerikalı

akademisyen Prof. Lyman Tower Sargent, ütopya ile mükemmel, kusursuz gibi ifadelerin aynı cümlede kullanılmasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Kendisi ile birebir bu konu hakkında konuştuğumuzda ütopyanın göreceli yapısına dikkat çekmişti. Bu karşı görüş bu bağlamda yerindedir; çünkü kusursuzluk ya da mükemmellik görecelidir. Bir şeyin kime göre mükemmel, kusursuz olduğu değişken olduğundan mükemmelliği ya da kusursuzluğu mutlak bir gerçeklik olarak kabul etmek mümkün değildir. Bu nedenle mükemmel, kusursuz ütopya demek yerine göreceli olarak daha ideal bir düzeni, mevcut sosyal düzene kıyasla daha iyi, daha refah bir ütopyik toplumu tasvir eden edebi ütopya demek daha doğru olacaktır.

Kitabın içeriğine katkıda bulunabilecek bir diğer nokta ise spesifik bir teori olan *queer* teorisinin kitapta Türkçe aktarılış şekline yöneliktir. *Queer identity* ifadesi, "eğreti kimlik" olarak çevrilmiştir. Eğreti kelimesinin bu akademik disiplin bağlamında kullanılması siyasi açıdan uygun söyleme (political correctness) aykırıdır. Eğreti kelimesi; "iyi yerleşememiş, belli bir süre sonra kaldırılacak olan, yerini alamamış, uyumsuz, belli belirsiz" anlamlarına gelmektedir. Eğreti kelimesinin bu kuram doğrultusunda kullanılması, farklı kimlikleri benimsemiş bireylerin dışlanmasına, ötekileştirilmesine, kabul görmemesine yol açacaktır. Eğreti kelimesi yerine bazı akademik çevrelerce kabul görüp Türkçeleştirilmiş ve kullanımı daha uygun düşen *kuir* kelimesinin ya da alternatif bir öneri olarak *heterodoks* (*heterodoks* kimlik gibi) kelimesinin tercih edilmesi akademik açıdan daha yerinde olacaktır. Kitabın eksik kalmış içeriğine dair dikkat çekebileceğim bir diğer nokta ise distopya kelimesinin kökeniyle ilişkilidir.

Distopya kelimesinin ilk olarak 1868 yılında İngiliz filozof ve parlamento üyesi John Stuart Mill tarafından kullanıldığı, kitaptaki yazarlar tarafından belirtilmiştir. Bu, ütopya ve distopya anlatıları üzerine çalışanlarca bugüne kadar benimsenmiş ve kabul görmüştür. Ancak, elimizdeki son bilgilere göre bu bilginin geçerliliğini yitirdiğini söylemeliyiz. İrlandalı akademisyen Deirdre Ni Chuanachain'in ortaya çıkardığı güncel bilgiye göre bu kelimenin ilk olarak 1747 yılında Henry Lewis Younge'un *Utopia or Apollo's Golden Days* (Ütopya ya da Apollo'nun Altın Günleri) eserinde *dustopia* olarak geçtiği kanıtlanmıştır. Distopya kelimesinin kökenini bu güncel bilgiye göre aktarmamız gerektiği kanısındayım. Prof. Sargent bu hususa ilişkin tarafıma göndermiş olduğu elektronik postalarında ve ilgili makalesinde şunları belirtmiştir:

Bu kelimenin ilk kullanımı Negley'in ve Patrick'in antolojilerinin 'Giriş' bölümüne atfedilmektedir, ancak Deirdre Ni Chuanachain bu kelimenin ilk olarak 1747 yılında Henry Lewis Younge'un *Utopia or Apollo's Golden Days* (Ütopya ya da Apollo'nun Altın Günleri) eserinde ütopyaya negatif bir tezat bağlamında *dustopia* olarak kullanıldığını belirtmiştir. Bu keşiften önce 1782 yılında bir kullanım görülmektedir. Bakınız: Patricia Köster, *Dystopia: An Eighteenth Century Appearance*, *Notes & Queries* 228 (n. s. 30, no. 1) (February 1983): 65–6. (Sargent 15)

Görüldüğü üzere kelimenin kökenine dair literatüre katılan ve uluslararası araştırmacılarca benimsenen yeni bilgiler bulunmaktadır. Türkiye'de çalışan akademisyenler ve entelektüel çevreler olarak dünyada yapılan en son bilimsel ve akademik gelişmeleri çok yakından takip etmeli ve ülkemizle paylaşmalıyız. Aksi takdirde ülkemizdeki akademik ortamın gelişimine katkıda bulunmamız ve bilgiyi ileriye taşımamız mümkün olmayacaktır. Yukarıda aktarılan eksik sayılabilecek bu noktaların, içeriği daha çok güçlendirmesine ve iyileştirmesine katkıda bulunacağını,

ayrıca ileride bu alanda çalışacaklara fikir vermesi anlamında yararlı olacağını düşünüyorum.

Sonuç olarak, değerli akademisyenlerce kaleme alınmış makalelerden oluşan bu kitap, Türkiye’de ütopya ve distopya üzerine çalışmak isteyenlere yol gösterebilecek özelliktedir. Alana dair bilgisi olmayanlara nereden başlamaları gerektiği hakkında önemli bilgiler içeren kitap, alanda derinleşmek isteyenlere de geniş bir eleştirel ve analitik çerçeve sunmaktadır. Entelektüel ve kuramsal derinliğin yanı sıra anlaşılabilir bir akademik üslubu benimsemiş olan bu kitap, alanın içselleştirilebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Alana bireysel, genel, akademik ya da mesleki açılardan ilgi duyanlara, yukarıda naçizane aktarmaya çalıştığım nedenlerden ötürü bu kitabı şiddetle tavsiye ederim. Böylesi değerli çalışmaların artması gerektiğini vurgulayarak kitaba katkıda bulunmuş tüm yazarları da tebrik ederim.

Kaynakça

Sargent, Lyman Tower (2006): “In Defense of Utopia”. *Diogenes* 53.11, s. 1-17.

Necdet Neydim'in “İsmail ve Babamın 68 Kuşağı” Adlı Eseri Üzerine*

Ali Osman Öztürk^{ID}, Konya - Halime Yeşilyurt^{ID}, Sivas



Giriş

1955 yılında Ödemiş'te doğan Necdet Neydim, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümünden mezundur. Aynı üniversitenin Çeviri Kuram ve Uygulamaları Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamlamıştır. Doktorasını Çocuk edebiyatı alanında yapan Neydim'in öykü, şiir ve çevirilerinin yanı sıra çocuk ve gençlik edebiyatına dönük çalışmaları da bulunmaktadır (bkz. Neydim 2003: 5).

Edebiyat her yaştaki insan için önemlidir, insana dair ne varsa en iyi edebiyat aracılığıyla dile getirilir. Tarih kitapları devletlerin ve insan topluluklarının gelişimlerini konu edinirken, edebiyat bireylerin yaşantısını ele alır, böylece dönemi ve o dönemde yaşamış olan insanları anlamayı kolaylaştırır. Genel edebiyatın bu özelliği çocuk edebiyatı için de geçerlidir, yani

nitelikli çocuk kitapları sayesinde onlara açıklanması güç bazı hassas konular hakkında bilgi verilerek, konu hakkında duyarlılık geliştirmeleri sağlanabilir (bkz. Bulut 2018: 385).

68 Öğrenci hareketleri, her ne kadar bir dönem gençliğini derinden etkilemiş olsa da çocuk okurun kolaylıkla anlayamayacağı türden hassas bir konudur. Necdet Neydim, kitabında çocukların anlayabileceği bir üslup ve değişmeceli bir dil ile çocuk okurun bu konudan haberdar olmasını sağlamıştır. Kitapta 68 öğrenci hareketliliğinin ne olduğu açık ve ders verir nitelikte dile getirilmeyerek çocuk okurda bir merak duygusunu uyandırırken, yetişkin okurda da acaba yazar bu konuya nasıl değinmiştir sorusunu canlandırır.

* Neydim, Necdet. *İsmail ve Babamın 68 Kuşağı*, 1. Baskı, İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları, 2009. 80 S. 80. ISBN: 6055671099

1950'li yıllardan sonra Amerika'nın dünya pazarındaki hâkimiyetinin giderek artması ve ekonomide meydana gelen değişmeler, diğer ülkeleri de derin bir şekilde etkiler. Bu etkiler neticesinde toplum içinde siyasal ve kültürel farklılaşmalar artar ve bu durum gençleri rahatsız etmeye başlar. Özgürlüklerinin kısıtlandığına inanan gençler üniversitelerde daha fazla söz hakkına sahip olmak isterler. Gençlerin bu tepkisi ise başkaldırı olarak kendini göstermiştir (bkz. Bulut 2011: 124). Bulut (2009: 8), söz konusu tepkilerin toplumu modernleştirmek için İkinci Dünya Savaşı sonrası doğmuş olan gençliğin başlattığı uluslararası bir hareketlilik olduğunu dile getirir.

Olayların ortaya çıkışı, birçokları tarafından siyasal nedenlerden ziyade sosyal ve kültürel kaynaklı olarak kabul edilse de, gençlerin başkaldırısı ile başladığı için bünyesinde şiddeti de barındırmaktadır. Gençlerin şiddet içeren olaylara katılması, söz konusu sürecin demokratik niteliğinden uzaklaşarak siyasal nitelik kazanmasına neden olmuştur (bkz. Tuncel 2010: 84).

İsmail ve Babamın 68 Kuşağı'nın dış tasviri

Yazımızın konusunu oluşturan Necdet Neydim'in *İsmail ve Babamın 68 Kuşağı* kitabının dış kapağında, Gökçe Akgül tarafından çizilen ve başkişi İsmail'i ve onun hayvan dostları Akkanat (martı), Boncuk (köpek) ve Fadime'yi (yunus) gösteren bir resim bulunur. Kitap toplamda dokuz resim, on beş bölüm ve yetmiş dört sayfadan oluşur. Hedef kitlesi net olarak belirtilmemiş olsa da 9-12 yaş arasındaki çocukların seviyesine uygundur. Baskı kalitesi açısından değerlendirilecek olursa, göz yormayan sarı kâğıt üzerine büyük punto harflerin kullanıldığı kitap, söz konusu yaş grubundaki çocukların rahatlıkla okuyacakları türdendir.

Kitabın İçeriğine Dair

Eser modern çağın olumsuz özellikleri olan zamansızlığa, çarpık kentleşmeye, tüketim çılgınlığına, sosyalleşmeye ket vuran kapalı ve sanal ortamların giderek artmasına, doğadan ve doğallıktan uzaklaşmaya eleştirel bir şekilde yaklaşarak, tüm bunların çocuklar üzerindeki etkilerini çocuk kahraman İsmail'in bakış açısıyla dile getirir.

Bizim ev on iki katlı bir apartmanın sekizinci katında: Pencereden bakıyorum, yalnızca evler görüyorum. Balkona çıkıyorum, gene aynı şey. Etrafta ne bir park var, ne bir ağaç. Bizim apartmanın bahçesi betonlaşmış: evden dışarı çıkmam yasak. Çıksam da tehlikeli; vızır vızır araba geçiyor yoldan. Evdeki tek arkadaşım babaannem. (...) Eskiden sokak arkadaşı, mahalle arkadaşı varmış. Babam anlatırdı. Şimdi yok. Apartmandaki çocuklarla oynamıyorum. Çünkü ailelerimiz birbirlerini tanımıyorlar. Hem zaten oyun oynamaya vakit yok. Okuldan çıkıyorum, kursa gidiyorum, eve gelip ödevlerimi yapıyorum. Cumartesi pazar gene kurs var. (Neydim 2009: 40-41)

Esere metinlerarasılık açısından yaklaşmak gerekirse, İsmail'in hayvan dostlarından olan yunus balığı Hatice'nin denizin derinliklerinden seneler önce kaybolan ve masal kahramanı Alaaddin'e ait olan sihirli lambayı bulması ve Alaaddin'den arta kalan üç dileğin İsmail tarafından kullanılmasıyla (bkz. Neydim 2009: 49) masalın tamamlanması ilgi çekicidir. İsmail'in sihirli lambanın cininden dilediği üç dilekten biri uçmaktır. İsmail bu uçuşu martı dostu Akkanat'ın sırtında gerçekleştirir, küçülerek parmak kadar kalır, kanatlarını açmış bir şekilde uzay gemisini andıran Akkanat'ın sırtına biner ve Kalamış koyunda tur atarlar. Yazarın masal kahramanı Alaaddin ve onun sihirli cini

aracılığıyla İsmail'e yaptırdığı bu seyahat ünlü İsveçli yazar Selma Lagerlöf'ün yaban ördeği üzerinde seyahat eden çocuk kahraman Nils Holgerson'u hatırlatır. Böylelikle yazar üç ayrı yüzyılı bir noktada buluşturmuştur.

Eser, üzerinde düşünülüp konuşulması gereken birçok konunun satır aralarında saklı olduğu bir kitaptır. Bunlardan biri de kadın erkek eşitliğidir. İsmail, Akkanat'ın sırtında seyahat ederken sınıf arkadaşı Kutlu'ya rastlar ve onu da yanına alır.

“Uçuyoruz Kutlu. Geç arkama otur!” dedi İsmail.

“Niye arkana oturacakmışım. Yanına otururum. Siz erkekler kızları hep arkada görmeye can atıyorsunuz. Ne zaman yan yana olacağız ki?” diye karşı çıktı Kutlu.

“Şu kızlar da amma inatçı!” diye homurdandı İsmail. Ama yine de yanında yer açtı. (Neydim 2009: 51)

Kutlu, kadın erkek eşitliğine inansa da İsmail içten içe buna çok katılmaz. Yükseklik korkusu yüzünden başı dönüp midesi bulandığında bunu Kutlu'ya belli etmek istemez, ama Kutlu bu durumu hiç umursamamaya kendi karanlık korkusundan bahseder. Onun bu davranışı İsmail'i rahatlatır ve “*demek kızların hepsi erkeklerden kahramanlık beklemiyor.*” diye düşünür (Neydim 2009: 52). Ama çok geçmeden Kutlu'nun beyaz Balina Moby Dick'i anlatırken, bundan habersiz olan İsmail'e dönüp “*Moby Dick'in çizgi filmini seyretmedin mi? Ayrıca kitabı da var. Okumalıydın!*” demesi, bir kızın yanında bilgisiz kaldığı için canını çok sıkır (Neydim 2009: 57).

Burada dikkat çekilmesi ve eleştirilmesi gereken bir husus ise toplumda her ne kadar sürekli kadın erkek eşitliğinden bahsedilse de erkek egemen bir yapı oluşturulmaya devam edilmesidir. Eşitlik, adalet gibi kavramlar çocuk yaşlarda insan ruhuna girer ve ömür boyu hüküm sürer. Kahraman İsmail'in erkek olduğu için kendini Kutlu'nun karşısında daha üstün hissettiği eserde açık açık dile getirilmese de, sitem dolu sözlerinden okuyucu bunu rahatlıkla görebilmektedir.

Sonuç

Kahraman İsmail günlük hayatta karşılaşabileceğimiz sıradan bir çocuk olarak içimizden biri olduğunu okuyucuya hissettirir. İsmail'in martı Akkanat'ın sırtında arkadaşı Kutlu ile dünya seyahatine çıkarak başka gezegendeki çocuklarla tanışması çocuk okur açısından fantastiktir. Ancak bu olayın gerçekliği eserde açıklanmayarak, çocuk okur tüm bunların sadece düş olma olasılığı ile de karşı karşıya bırakılır. Bu bağlamda düşünüldüğünde eser, sıradan bir çocuğun masum düşleri olarak nitelendirilebilir.

Yazar bir yandan günlük hayatın keşmekeşi yüzünden çocukların ihmal edilmesini dile getirirken, diğer yandan daha iyi bir gelecek kaygısına düşen ailelerin çocuklarının ellerinden çocukluklarını almalarını ve onları adeta robota dönüştürmelerini de eleştirmektedir. Modern çağın getirmiş olduğu değişim ve şartlar yüzünden ailelerin gereğinden fazla ihmalcisi ve aynı derecede katı tutumları arasında sıkışıp kalan ve çocukluklarına doyamayan, emir alıp emir vermeye alışan, sevgisiz, hoşgörüsüz, sadece sanal oyunlar oynayan bir neslin yetişme tehlikesini dile getirmiştir.

Yazarın, 68 Kuşığı gibi çocukların anlamada güçlük çekebileceği hassas bir konuyu, satır aralarında değişmeceli ama bir o kadar da yalın bir dille işleme aslında onların da büyükler gibi kendilerine açıklanan her şeyi kendilerine göre algılayabileceğine dair inancını görüyoruz. Bu bakımdan değerlendirildiğinde çocuk edebiyatında olması gereken, kimilerine göre çocuğun seviyesine inme kimilerine göre de onun seviyesine çıkma olarak adlandırılan, ama aslında, özünde çocuğu anlamak olan durumu görece iyi bir şekilde yerine getirmiştir diye düşünüyoruz.

Eser, ilerleme ve değişim adı altında ortaya çıkan olumsuzlukların çocuklarımızın hayatlarını nasıl etkilediğini, çocuk okurun gözünden sergilemektedir; böylece aslında yetişkinler dünyasına da bir eleştiri niteliğindedir. Farkında olmadan kendi öz değerlerinden uzaklaştırılan, çağa ayak uydurma adı altında çocukluklarını doya doya yaşayamayan çocukları bir ölçüde anlayabilmek, olaylara onlar açısından bakabilmek için yetişkin okurun da okuması gereken bir kitaptır. Çocuk okur da kahraman İsmail ile kendini özdeşleştirecek, benzer sorunları başka çocukların da yaşadığını görerek yalnız olmadığını anlayacaktır.

Kaynakça

- Bulut, Feryat** (2009): *68 Kuşığı Düşünce Yapısında Atatürk ve Atatürkçülük*. Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İzmir. (<http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/6665/239539.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, son erişim: 21.06.2019)
- Bulut, Feryat** (2011): 68 Gençlik Olaylarının Uluslararası Boyutu ve Türkiye’de 68 Kuşığına Göre Atatürk ve Atatürkçülük Anlayışı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XI/ 23 (Güz), s. 123-149. (URL: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/233452>, son erişim: 21.06.2019)
- Bulut, Sevilay** (2018): Çocuk Edebiyatına Sığınanlar: Zorunlu Göç Öyküleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 14, s. 383-410. (<https://dergipark.org.tr/download/article-file/456701>, son erişim: 21.06.2019)
- Neydim, Necdet** (2003): *Ben Özgür (mü)üm?* 2. Baskı, İstanbul: Bu Yayınları Ltd. Şti.
- Neydim, Necdet** (2009): *İsmail ve Babamın 68 Kuşığı*, 1. Baskı, İstanbul: Çizmeli Kedi Yayınları.
- Tuncel, Gökhan** (2010): Küreselleşme ve Yerelleşme Sürecinde Altmışsekiz Olayları. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, Cilt: 1, Sayı:1, s. 82-98. (URL: <https://dergipark.org.tr/ayd/issue/3324/46142>, son erişim: 21.06.2019)

Umut Balcı: *Safiye Can'da Poetik Yaklaşımlar**

Munise Aksöz^{ID}, Adana



Batman Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Umut Balcı'nın 2018 yılının sonlarına doğru piyasaya çıkan kitabı "*Safiye Can'da Poetik Yaklaşımlar*" Kriter Yayınevi tarafından yayınlanmıştır. 186 sayfadan oluşan kitapta sonuçla birlikte toplam 8 bölüm yer almaktadır.

Kitabın giriş bölümünde 1955 yılında başlayan Almanya'ya işçi göçü ile birlikte Almanya'da zamanla ortaya çıkan toplumsal, kültürel ve siyasal değişimler ele alınmıştır. Özellikle göçün edebiyata yansımalarının detaylıca ele alındığı bu bölümde göçmen edebiyatının ortaya çıkış süreci, bu edebiyatın siyasal ve kültürel değişimlere paralel olarak değişen adlandırmaları, 65 yıllık göç tarihi boyunca ortaya çıkan kuşaklar, konular, edebi türler gibi pek çok konuya etraflıca değinilmiştir. Böylece incelediğimiz kitabın çıkış noktasını oluşturan şair Safiye Can'ın şiir analizini yönlendirecek bilgiler aktarılmıştır.

Kitabın ikinci bölümünde ise şair Can'ın özgeçmişi aktarılmıştır. Bu bölümde Can'ın Almanya'nın Offenbach şehrinde doğduğu, Çerkez asıllı bir yazar olduğu, Goethe Üniversitesi'nde felsefe ve hukuk okuduğu bilgileri paylaşılmıştır. Üçüncü bölümde Can'ın yayınlamış olduğu üç adet şiir kitabının içerdikleri resimler, somut şiirler, işlenen konular ve motifler bağlamında genel analizi yapılmıştır. Bu bölümde *Kinder der verlorenen Gesellschaft* başlıklı şiir kitabının 2017 yılında Wallstein Verlag tarafından yayımlandığı, yazarın üçüncü şiir kitabı olarak piyasaya çıkan bu eserin, klasik şiir kitabı formatının dışına çıkıp, içerdiği resimler, görsel ve somut şiirler, aforizmalar ve kolajlarıyla kendine has bir yapı oluşturduğu ifade edilmiştir. Birinci baskısı Mayıs 2015'te Grössen Wahn Verlag tarafından yayınlanan ve 114 sayfadan oluşan *Diese Haltestelle hab ich mir gemacht* adlı şiir kitabının analizinde ise kitabın beş bölümden oluştuğuna değinilmiş ve her bölüm teker teker irdelenmiştir. Yazarın içerik analizine tabi tutulan üçüncü ve son şiir kitabı ise *Rose und Nachtigall* adlı eserdir. 125 sayfa ve 6 bölümden oluşan bu şiir kitabının konu ve motif seçkisinin

* Balcı, Umut (2018). *Safiye Can'da Poetik Yaklaşımlar*. İstanbul: Kriter Yayınları. 196 S. ISBN: 9786052228517

Anadolu kültüründen seçildiği, Anadolu kültürünü yansıtan motiflerin işlenmesi ve bunların Alman okurlara açıklamalarıyla birlikte aktarılması sayesinde, kültürlerarası bir köprü olma özelliğini de kazandığı vurgulanmıştır.

Kitabın dördüncü bölümü ana bölüm olup burada Safiye Can'ın şiirlerinde yer alan poetik unsurlar, örnekler üzerinden detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin Can'ın şiirleri ilk olarak *imgelem* açısından irdelenmiş, bu imgelemlerin okurun zihninde çeşitli resimler oluşturduğu tespit edilmiştir. *Hitap söylemi* de poetik bir yaklaşım olup burada şairin yapıtlarında doğal, rahat ve içten bir aktarımla duygularını ifade etmesi, karşısındakiyle sohbet ediyormuşçasına bir dil ortaya çıkarması söz konusudur. İncelenen şiirlerde bazısı kurmaca bazısı gerçek olmak üzere anlatıcının pek çok kişiye doğrudan hitap ettiği tespit edilmiştir. Şiirlerinde özne+nesne+yüklem şeklindeki söz diziminden uzaklaşıp tamamlanmamış kısa cümlelerle mısralar oluşturmasına dayanan bir yaklaşım olan *eksilteli cümle* kullanımına ise Can'ın kısmen başvurduğu görülmüştür. *Kısa anlatım* yaklaşımının eksilteli cümle kullanımı ile karıştırılmaması gerekmektedir. Eksilteli cümlede yüklem kullanımından kaçınılır. Kısa anlatımda ise şiir bir veya iki mısradan oluşur, yani çok kısadır, ama anlam yüklüdür. Safiye Can'ın *Solingen, 1993* başta olmak üzere pek çok kısa şiirine rastlanmıştır. Bir sözcüğün temel ve yan anlamları dışında zihnimizde çağrıştırdığı *göndergesel anlam*, şiirsel bir yaklaşım olup usta şairler bunu şiirlerinde sık sık kullanırlar. Can özellikle *Garten, Ferne, Haltestelle* gibi sözcüklere göndergesel anlam yüklemiş, her bir sözcük okurun zihninde çok farklı bir anlam kazanmıştır. Safiye Can'ın şiirlerinde geçen *Attila İlhan, Kurt Cobain, Hello-Kitty-Luftballon, Onkel Cemil, die Republik Adygeja, Offenbach, der Frankfurter Flughafen* gibi özel isimlere de şairin yaşadığı yerler ve sahip olduğu kültürel değerler bağlamında özel anlamlar yüklenerek yer verilmiştir. Kavram karşıtlığı, benzetme, deyim aktarması, ad aktarması, alışılmamış bağdaştırma, aliterasyon, sözcük tekrarlama, kişileştirme, otobiyografik yaklaşımlar gibi diğer şiirsel unsurlar da incelenmiş ve her biri bağlamında Can'ın zengin bir seçki ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Kitabın beşinci bölümünde Can'ın öykü yazarlığına ve çeviri faaliyetlerine, altıncı bölümde ise bugüne kadar almış olduğu edebi ödüllere teker teker yer verilmiştir. Alımlama analizi üzerine odaklanan yedinci bölümde kavram analizi ve tanımlama yapıldıktan sonra Safiye Can'ın genel anlamda şairliğini, yani şiirlerini, stilistik özelliklerini, edebi yansımalarını, konu seçkisini, eserlerinin siyasi ve kültürel arka planını kaleme alan her türlü akademik yayın ile görsel ve basılı medya haberleri nitel ve nicel açıdan irdelenmiştir. Bu bölüm, şairin edebi faaliyetlerini ve bunların akademi ve medyaya yansımalarını ele alması açısından oldukça önemlidir.

Yukarıda görüldüğü gibi, Safiye Can'ın edebi etkinliklerinden akademik ve medyatik alımlamasına, sahip olduğu edebiyat ödüllerinden şiir kitaplarının ve şiirlerinin tek tek analizine kadar detaylı bir analizinin yapıldığı görülmüştür. Bu kitap sayesinde özelden Safiye Can'ın şiirleri, genelde ise göçmen edebiyatının konu ve motif seçkisinin yanı sıra poetik yaklaşımları hakkında detaylı bilgiye ulaşmak mümkündür.



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2019/1**

Autorinnen und Autoren

Yelda **Arkan**, Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, Yenişehir Kampüsü, Mersin, E-Mail: sahinyelda@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6016-6382>

Munise **Aksöz**, Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 01330 Sarıçam, Adana. E-Mail: muniseaksoz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1032-8723>

Emrah **Atasoy**, Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: atasoy.emrah@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5008-2636>

Jan **Čapek**, Fakulta filozofická, Katedra cizích jazyků, Universitaet Pardubice, Pardubice / Tschechische Republik. E-Mail: Jan.Capek@upce.cz, <https://orcid.org/0000-0002-2643-4355>

Krisztina **Cseppentő**, Doktorandin, Ifjúság útja 6., 7624 Pécs, Ungarn. E-Mail: cseppentokrisztina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9929-8625>

Mutlu **Er**, Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8703-2114>

Max Florian **Hertsch**, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8814-4230>

Otto **Holzappel**, Prof. Dr., Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br., Deutschland. E-Mail: ottoholzappel@yahoo.de, <https://orcid.org/0000-0003-3095-1029>

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK), in SOBIAD, in IDEALONLINE, 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.

Süreyya **İlkılıç**, Dr. Öğr. Üyesi, Türk-Alman Üniversitesi | Türkisch-Deutsche Universität, Kultur ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Şahinkaya Cad. 86, TR 34820 Beykoz, İstanbul. E-Mail: ilkilic@tau.edu.tr . <https://orcid.org/0000-0003-1856-5272>

Şenay **Kırgız**, Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 58140 Sivas. E-Mail: senay_kirgiz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8753-2859>

Mohammed **Laasri**, Dr., Departement de la langue et litterature allemande, Faculte des lettres et des sciens humaines, Dhar El Mehraz, Universite Sid Mohammed Ben Abdellah, Bp. 50, 30400 Fes, Marokko. E-Mail: mlaasri@web.de, <https://orcid.org/0000-0003-2891-9775>

Meryem **Nakiboğlu**, Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Aydın. E-Mail: mnakiboglu@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1892-1620>

Adnan **Oflaz**, Öğr. Gör. Dr., Adnan Oflaz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, 55139, Samsun. E-Mail: aoflaz@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8731-3610>

Ali Osman **Öztürk**, Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, 42090 Meram, Konya. E-Mail: aoturk@konya.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-2759-2096>

Ayşegül Aycan **Solaker**, Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sivas. E-Mail: aysegull.solaker@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2669-7286>

Nimet **Tan**, Dr. Wiss. Mitarbeiterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Raum 410, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena. E-Mail: nimet.tan@uni-jena.de, <http://orcid.org/0000-0003-0915-7656>

Funda **Ülken**, Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 35100 Bornova, İzmir. E-Mail: funda.ulken@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3859-2593>

Halime **Yeşilyurt**, Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sivas. E-Mail: halime18mart@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9088-9784>

Erdinç **Yücel**, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 42090 Meram, Konya. E-Mail: erdincyucel@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4248-5048>

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im ULAKBİM TR DİZİN (TÜBİTAK), in SOBIAD, in IDEALONLINE, 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.



**DIYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2019/1**

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Nazire Akbulut (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Asutay (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir Balcı (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Bolat (Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Çakır (Eskişehir Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Özdemir (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. İlyas Öztürk (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal Sakallı (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih Tepebaşı (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk Yücel (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cemile Akyıldız Ercan (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ünal Kaya (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Sarı (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Anastasia Şenyıldız (Bursa Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin Toprak (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Gürsel Uyanık (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan Yılmaz (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdiç Yücel (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Bekir Zengin (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Englischredaktion

Öğr. Gör. Gülgün Sertkaya (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Webmaster

Doç. Dr. İbrahim Özbakır (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Ege Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Doz. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahsin Aktaş (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut Karakuş (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuran Özyer (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal Yıldız (Marmara Üniversitesi)

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

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indiziert im **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, in **IDEALONLINE**, 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**.