

DIALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIALOG

2019/2



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2019/2**

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || **197-198**

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

LITERATURWISSENSCHAFT

01. Dreiviertel ist mehr als halb, weniger als ganz und irgendwo dazwischen || **199-209**
Isabelle Leitloff, Paderborn

02. ‚Subalterne Geschichtsschreibung‘ in dem Roman *Risiko* von Steffen Kopetzky:
Eine postkoloniale Lektüre || **211-232**
Saniye Uysal Ünalın, Izmir

03. Nibelungen ve Odysseia Destanlarında Eve Dönüş Miti || **233-241**
Ahmet Sarı, Fatih Güler, Erzurum

04. Sprachliche Verwandlungskraft in Herta Müllers Roman „*Atemschaukel*“ || **243-255**
Binnaz Baytekin, Sakarya

05. Hasan Kayıhan’ın “Gurbet Ölümlemleri” Adlı Romanında Yabancılaşma || **257-267**
Bülent Kırmızı, Osmaniye

SPRACHWISSENSCHAFT

06. Vom “Rückkehrer” zum transnationalen Migranten: Biographische Rekonstruktion
von Identität im deutschen und türkischen Bildungskontext || **269-295**
Serap Devran, Istanbul

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

07. Alman Dili Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlarının Tespiti || **297-303**
Ahmet Uğur Nalcioğlu, Hüseyin Kemer, Arif Avuklu, Erzurum

08. Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri
Kullanımları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki || **305-319**
Adnan Oflaz, Samsun

09. Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği || 321-334
Gönül Karasu, Eskişehir-Yunus Emre Sarı, İstanbul

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

10. Die Verwendung von gedruckten und digitalen Wörterbüchern bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Türkische || 335-363

Adnan Oflaz, Samsun

11. Lexikalische Merkmale der türkischen Rechtssprache: Am Beispiel des neuen Strafgesetzbuches (YTCK) || 365-381

Mehmet Tahir Öncü, İzmir

12. Seyahatname Çevirilerinde Yanmetin Olgusu || 383-407

Nurhan Baş, Ankara

TRANSKRIPTION

13. „Ein Winter in Istanbul“. Transkription des Workshops mit Angelika Overath über kulturelle Begegnungen in Istanbul || 409-420

Mutlu Er, Sibel Baran, Max Florian Hertsch, Ankara

REZENSION

14. Hertha Kräftner'in *Bir Meleğin Yakarışı* ve Rainer M. Rilke'nin *Duino Ağıtları*'ndaki Melek İmgesi II || 421-431

İnci Aras, Eskişehir

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

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird 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**.



DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2019/2

Liebe Kolleginnen,

Liebe Kollegen,

die Ausgabe 2019/2 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 *Literaturwissenschaft* beschäftigt sich der erste Artikel mit Hilfe einer Filmanalyse bestimmte Motive der interkulturellen Begegnung herauszuarbeiten und den Umgang mit Fremd und Eigen, Nähe und Distanz zu erörtern, des Weiteren versucht die Autorin, die Filme „Dreiviertelmond“ und „Kolya“ aus aktueller Perspektive zu besprechen und Antworten darauf zu finden, wie eine Verständigung zwischen den Kulturen, zwischen den Generationen möglich ist. Der zweite Beitrag bearbeitet nach einer kurzen Skizzierung der theoretisch-methodischen Grundannahmen der postkolonialen Literaturwissenschaft sowie der Erläuterung des Begriffs ‚postkolonial‘ zunächst die Fiktionalisierung der Diskurse des Kolonialismus und Orientalismus in Steffen Kopetzky's Roman „Risiko“ und nimmt dabei auf die Ansätze von Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Ch. Spivak Bezug. Im dritten Beitrag handelt es sich um „den Rückkehr-Mythos im Epos von Nibelungen und Odyssee“. Der vierte Beitrag thematisiert die „sprachliche Verwandlungskraft in Herta Müllers Roman ‚Atemschaukel‘“. Der letzte Beitrag dieser Kategorie konzentriert sich auf das Thema der „Entfremdung in Hasan Kayıhan's Roman „Gurbet Ölümli““.

Im Bereich der *Sprachwissenschaft* ist ein Artikel vorhanden: Der Aufsatz von Serap Devran beschäftigt sich mit der biographie- und interaktionsanalytischen Studie zur Darstellung narrativer Identitäten und zum biographischen Werdegang von in Deutschland sozialisierten türkischstämmigen Germanistik-StudentInnen in Istanbul, die als Jugendliche bzw. junge Erwachsene meist auf der Basis von Familienentscheidungen in die Türkei migriert sind.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* wird mit drei Artikeln vertreten: im ersten Artikel beschäftigen sich Ahmet Uğur Nalcıoğlu, Hüseyin Kemer und Arif Avuklu mit der „Darstellung der Karrierepläne der Studierenden des Instituts für Deutsche Sprache und Literatur“. Der zweite Artikel dieser Kategorie bearbeitet den „Zusammenhang zwischen Angst, Einsatz von Sprachlernstrategien und akademischen Leistungen von Studierenden der Vorbereitungsstufe“. Im dritten Beitrag wird das Thema des „Fernunterrichts und der Fremdsprachenautonomie“ ausgearbeitet.

Die Rubrik *Translationswissenschaft* beinhaltet ebenso drei Beiträge. Der erste Artikel geht auf die Bedeutung und „Verwendung von gedruckten und digitalen Wörterbüchern bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Türkische“ ein. Im zweiten Artikel geht es um die „lexikalischen Merkmale der türkischen Rechtssprache: Am Beispiel des neuen Strafgesetzbuches (YTCK)“. Der dritte Beitrag behandelt „das Phänomen der Paratexte in Übersetzungen von Reisebeschreibungen“.

Neben den Aufsätzen gibt es in dieser Ausgabe auch zwei *Berichte*: Im ersten Bericht geht es um die Transkription des Workshops mit Angelika Overath über kulturelle Begegnungen in Istanbul in ihrem Roman „Ein Winter in Istanbul“. Ferner ist in dieser Ausgabe eine *Rezension* zum Werk „Hertha Kräftner’in Bir Meleğin Yakarışı ve Rainer M. Rilke’nin Duino Ağıtları’ndaki Melek İmgesi II” von Funda Kızıler Emer.

Mit der Veröffentlichung dieser Ausgabe möchte ich gerne die Gelegenheit nutzen, mich bei dem ehemaligen Begründer und geschäftsführenden Herausgeber Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, der mir immer mit Rat und Tat und seinem Erfahrungsreichtum zur Seite stand, zu bedanken.

Zum Schluss möchten wir auch allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, und Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift *Ende April des Jahres 2020* aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen alles Gute für das neue Jahr 2020 wünschen.

Izmir, im Dezember 2019

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü
(Im Namen der EditorInnen)

Dreiviertel ist mehr als halb, weniger als ganz und irgendwo dazwischen

Verständigung in Zeiten des Übergangs anhand der Filme „Dreiviertelmond“ und „Kolya“

Isabelle Leitloff , Paderborn

Zusammenfassung

Personen, die a priori keine Gemeinsamkeiten erkennen lassen, nicht die gleiche Muttersprache haben und sich auch sonst zumindest nicht über eine Sprache verständlich machen können, würden wohl kaum Zeit miteinander verbringen. Was geschieht jedoch, wenn Menschen durch gewisse Umstände dazu gezwungen werden? Drei Filme thematisieren eine durch Krisensituationen hervorgerufene interkulturelle Begegnung und entwickeln divergente Konfliktpotentiale und Lösungsansätze: der 1996 erschienene tschechische Film *Kolya*, der 1999 veröffentlichte deutsche Film *Nachtgestalten* und der 2011 ausgestrahlte deutsche Film *Dreiviertelmond*. Letzterer soll im Fokus stehen und die deutsch-türkische Verständigung verdeutlichen.

Zum einen soll die Filmanalyse bestimmte Motive der interkulturellen Begegnung herausarbeiten und den Umgang mit *Fremd* und *Eigen*, *Nähe* und *Distanz* erörtern, des Weiteren soll versucht werden, die Filme aus aktueller Perspektive zu besprechen und Antworten darauf zu finden, wie eine Verständigung zwischen den Kulturen, zwischen den Generationen möglich ist. Auffällig ist außerdem, dass die Filme aktuelle Thematiken besprechen, die interessante Debatten anstoßen könnten. Es ließe sich zum Beispiel danach fragen, wie die Kluft zwischen den Generationen, die Unverständlichkeit der Interessen zwischen Jung und Alt, zwischen Menschen, die an ihrem Geburtsort leben und Personen, die aus anderen Ländern zuziehen, verhandelt werden. Ist eine Verständigung trotz festgefahrener Vorstellungen und Wertungen des ‚Anderen‘ überhaupt möglich? Können angelernte und indoktrinierte Urteile und Bilder des ‚Anderen‘ aufgebrochen werden?

Schlüsselwörter: Interkulturelle Begegnung, Fremd-Eigen, Generations-/Kultur-konflikte, deutsch-türkische Beziehungskrise, Verständigung

Abstract

Communication in times of transformation through the movies „Dreiviertelmond“ and „Kolya“

People who, a priori, do not show any similarities, do not have the same mother tongue and are not able to understand each other at least by one language. would hardly spend time together. However, what happens when people are forced to do so by certain circumstances? Three movies deal with an intercultural encounter caused by crisis situations and develop divergent conflict potentials and approaches: the 1996 Czech movie *Kolya*, the 1999 German movie *Nachtgestalten* and the 2011 German movie *Dreiviertelmond*. The latter represents the focus of the following article and deals with the German-Turkish communication.

On one hand, the analysis of the movie shall work out certain topics of intercultural encounter and discuss how to deal with strangers, self-closeness and distance; on the other hand, the article shall discuss the movies from a current perspective trying to find answers to the question how communication between cultures and generations can possibly be made. It is also noticeable that movies point current topics that could trigger interesting debates. How the gap between the generations, the incomprehensibility of the interests between young and old, between people living in their birthplace and people moving from other countries are negotiated? Is it even possible to reach an understanding in spite of rigid ideas and evaluations of the 'other'? Can learned and indoctrinated judgments and images of the 'other' be broken up; and, can a crisis lead to intercultural understanding?

Keywords: Intercultural encounter, self-other, generation gap / cultural conflicts, German-Turkish crisis, common understanding

Personen, die a priori keine Gemeinsamkeiten erkennen lassen, nicht die gleiche Muttersprache haben und sich auch sonst zumindest nicht über eine Sprache verständlich machen können, würden wohl kaum Zeit miteinander verbringen. Was geschieht jedoch, wenn Menschen durch gewisse Umstände dazu gezwungen werden? Und wie verhält sich das Narrativ, wenn im Leben eines Erwachsenen um die 50 plötzlich ein Kind erscheint, das nicht die gleiche Sprache spricht und schon lange nicht das eigene Kind ist? Drei Filme behandeln diese Thematik: der 1996 erschienene tschechische Film *Kolya*, der 1999 veröffentlichte deutsche Film *Nachtgestalten* und der 2011 ausgestrahlte deutsche Film *Dreiviertelmond*. Letzterer soll im Fokus stehen und die deutsch-türkische Verständigung verdeutlichen.

In einem der drei Erzählstränge Andreas Dresens *Nachtgestalten* begegnet ein Taxifahrer (gespielt von Michael Gwisdek) in Berlin einem angolanischen Flüchtlingsjungen, der verloren am Flughafen wartet. Er nimmt sich seiner an und kümmert sich um ihn - nicht ohne dabei seine Stereotype preiszugeben und mit ihm verschiedene Sprachen auszuprobieren (Spanisch, Italienisch, Englisch), dabei jedoch nicht zu bemerken scheint, dass keine der Fremdsprachen hier seine Muttersprache ist und ignorant weiter redet (neben u.a. Umbundu wird in Angola Portugiesisch gesprochen). Die anderen beiden Filme machen diesen Plot – im Gegensatz zu Dresens Film - zur Hauptthematik und sollen im Folgenden genauer analysiert werden. Zum einen soll die Filmanalyse bestimmte Motive der interkulturellen Begegnung herausarbeiten und den Umgang mit *Fremd* und *Eigen*, *Nähe* und *Distanz*, *Erhalt* und *Loslassen* bzw. *Lösung*, *Befreiung* erörtern, zum anderen soll versucht werden, die Filme aus aktueller Perspektive zu besprechen und Antworten darauf zu finden, wie eine Verständigung zwischen den Kulturen, zwischen den Generationen möglich ist. Auffällig ist außerdem, dass die Filme aktuelle Thematiken besprechen, die interessante Debatten anstoßen könnten. Es ließe sich zum Beispiel danach fragen, wie die Kluft zwischen den Generationen, die Unverständlichkeit der Interessen zwischen Jung und Alt, zwischen Menschen, die an ihrem Geburtsort leben und Personen, die aus anderen Ländern zuziehen, verhandelt werden. Sich diese Fragen zu stellen und die Verständigung zwischen den Kulturen und Generationen in einem größeren Rahmen zu verstehen, ermöglicht ein Nachdenken über weitergreifende Zusammenhänge, die sich

in Zeiten des Brexit und der Wahlergebnisse in den USA regelrecht aufdrängen. Liegt die Lösung vielleicht im Versuch diese Kluft zu überwinden und wäre ein ‚Überwinden‘ nicht nur in einer Begegnung möglich, in einem Versuch eine gemeinsame Sprache zu finden und sich erst einmal gegenseitig zuzuhören? Und wie ermöglichen wir, dass ein Zuhören, das regelrecht zu nichts führt, da wir einander nicht verstehen, doch eine Annäherung zur Folge hat? Betrachtet man die Filme aus einer übergeordneten Perspektive, so lassen sich sehr interessante Schlüsse aus folgenden Fragen ziehen: Wie greifen wir die Zukunftsvisionen einer jungen Generation auf, ohne sie zu ‚vergessen‘, ohne ihre Worte zu übergehen und ohne sie regelrecht auf sich allein gestellt ‚zurückzulassen‘? Wie lässt sich eine Brücke bauen zwischen Jung und Alt und wie ermöglicht vielleicht gerade diese Begegnung zwischen der alten und jungen Generation und zwischen den Kulturen eine Befreiung der Gesellschaft aus der Stagnation? Ich lade Sie hiermit dazu ein, bei der Analyse der Filme über diese übergeordnete Perspektive mitzudenken. Im *Call for papers* zu der kooperativen Tagung der beiden Germanistischen Institutspartnerschaften Istanbul-Hamburg / Izmir-Paderborn in Izmir im November 2017 mit dem Titel: „Beziehungskrisen - Deutsch-türkische Verhältnisse in Literatur und Film“, bei der der vorliegende Artikel präsentiert wurde, wurde die Frage aufgeworfen, wie kulturelle Vielfalt als Auslöser für individuelle oder gruppenspezifische Krisensituationen inszeniert wird. Ich stelle die Hypothese auf, dass die im Folgenden betrachteten Filme kulturelle Vielfalt nicht als Auslöser, sondern als Lösung individueller Krisensituationen inszenieren. Eine Krisensituation macht in den Filmen die interkulturelle Begegnung erst möglich.

In beiden Filmen reist eine Frau mit ihrem fünf (in *Kolya*) und sechsjährigen (in *Dreiviertelmond*) Kind in ein fremdes Land, lässt das Kind auf Grund einer weiteren Reise bei der Großmutter und ist nach der Abreise unerreichbar. Die Großmütter ‚anneanne‘ in *Dreiviertelmond* und ‚бабушка (babuška)‘ in *Kolya* erkranken und sterben kurz darauf, sodass die Kinder alleine zurückbleiben. In beiden Filmen sehen sich zwei um die fünfzigjährigen Männer damit konfrontiert, sich um das ‚fremde‘ Kind zu kümmern, dessen Sprache sie nicht sprechen und dessen Gewohnheiten sie nicht kennen. Beide – sowohl das Kind, als auch der Mann – befinden sich in einer erzwungenen Begegnung, die – so scheint es anfänglich – zum Scheitern verurteilt ist. Diese vorher ungeahnte Krisensituation führt zu einem beidseitig ungewollten interkulturellen Kontakt.

Der Film ‚Kolya‘

Svěráks Film *Kolya* handelt von einem fünfzigjährigen Musiker namens Louka, der um das Jahr 1989 in Prag lebt und seine Unabhängigkeit – zumindest hinsichtlich der Frauen – genießt. Im Gegensatz zu seiner privaten Unabhängigkeit, kommt seine berufliche Entfaltung im wahrsten Sinne des Wortes zum Erliegen: der Cellist spielt statt in großen Konzertsälen nur noch auf Beerdigungen. Der Film lässt offen, ob dieser berufliche Misserfolg politische Gründe hat – das Ende des Films, das mit der samtenen Revolution (*Sametová revoluce*) und dem Übergang zur Demokratie einhergeht und den

Musiker in einem großen Konzertsaal zeigt, deutet eine politische Zensur jedoch an. Louka geht aufgrund seiner finanziellen Notlage eine Scheinehe mit einer Russin ein, die sich beruflich auf den Weg in die BRD macht, ihren Sohn bei der Großmutter lässt, die kurz darauf verstirbt. Als Stiefvater ist Louka verantwortlich für den russischen Fünfjährigen und nach einigen missglückten Versuchen ihn anderweitig unterzubringen, akzeptiert er seine Situation und nimmt sich Kolya an. Das gerade Louka nun auf einen russischen Jungen aufpasst, mutet schon fast seltsam an. Sarkastisch wird an mehreren Stellen in Szene gesetzt, dass interkulturelle und vor allem persönliche Begegnungen weit über politische Dimensionen hinausgehen, wenn zum Beispiel Louka mehr aus Pflichtbewusstsein und aufgrund der Mahnungen seiner Nachbarin doch auch die russische Flagge ins Fenster zu hängen, dies tut und Kolya daraufhin begeistert ist. Louka, der dem Kommunismus sichtlich kritisch gegenübersteht, nimmt den russischen Kolya auf, ohne die politische Situation auf zwischenmenschliche Beziehungen zu übertragen. Der Film verhandelt auf sensible Weise das Konfliktpotential interkultureller Begegnungen auf Grund politischer Differenzen und es ließe sich diskutieren, ob der Film auch eine Lösung dafür anbietet. Louka ist sich diesem Konfliktpotential durchaus bewusst, wenn er vor seiner Nachbarin und bei einem Besuch bei seiner Mutter nicht erwähnt, dass der Junge russisch ist und sein Schweigen mit ‚Schüchternheit‘ begründet. Loukas Mutter reagiert weniger reflektiert, als sie bemerkt, dass Kolya russisch ist. Als der Fünfjährige durch das Fenster russische Soldaten sieht und sofort als solche erkennt, daraufhin zu ihnen läuft, vor ihnen freudig marschiert und munter auf Russisch redet, kommentiert Loukas Mutter dies wie folgt: *„Ich denke nicht daran, ein russisches Kind in meinem Haus zu haben.“* Der Protagonist erwidert seiner Mutter daraufhin: *„Mutter, es ist ein Kind. Nicht alle Russen sind gleich.“* Als die Soldaten später an der Tür klingeln und fragen, ob sie sich die Hände waschen können, verwehrt Loukas Mutter ihnen den Eintritt mit der Begründung kein Wasser zu haben, was für Kolya unverständlich bleibt – er läuft sofort zum Wasserhahn, um zu beweisen, dass es doch Wasser gäbe. Auch an dieser Stelle ist die Frage nach der Kommunikation zwischen den Generationen entscheidend: die um die 75-jährige Mutter Loukas weicht nicht von ihrem Standpunkt ab und ist konsequent gegen Russen, Louka ist auf Grund interkultureller Kontakte eine Mittlerperson zwischen der jungen und der alten Generation und zwischen den Kulturen. Hier drängt sich die Frage auf: Fördern interkulturelle Kontakte und intergenerationale Dynamiken Toleranz und führen sie zu einer besseren Verständigung? Festzuhalten ist, dass intergenerationale und interkulturelle Dynamiken Begegnungsräume öffnen und ein Nachdenken über diese Dynamiken fördern.

Der Film „Dreiviertelmond“

Auch *Dreiviertelmond* reiht sich in diese Verhandlungen über Verständigung ein und verdeutlicht schon anhand des Titels, dass es sich dabei um Übergangsprozesse handelt. Der türkische Halbmond wird in dem Film zum Dreiviertelmond – es handelt sich folglich um eine Erweiterung der Perspektive. Aber bleibt der Film bei dieser doch etwas pauschalen Aussage, dass kulturelle und internationale Begegnungen immer den

Horizont erweitern? Führt nicht auch der Titel bereits auf, dass es sich eben nicht um eine bloße „Erweiterung“ handelt, die eurozentristisch verstanden werden könnte? Der Mond stellt eben **keine** lineare Erweiterung zum Dreiviertelmond dar – es ist ein zyklischer Ablauf, ein Prozess, der keinen Anfang und kein Ende hat. Genauso wenig linear wird auch die interkulturelle Begegnung dargestellt, denn es wird eben kein harmonisches Märchen erzählt, das die Wirklichkeit verzerrt. Starke Stereotype prallen besonders zu Anfang aufeinander. So bringt Hayats Mutter ihr als erstes deutsches Wort, das Wort „Nazi“ bei und Hartmut begegnet der Sechsjährigen mit einem „*Hallo Kopftuchmädchen*“. Ist eine Verständigung trotz festgefahrener Vorstellungen und Wertungen des ‚Anderen‘ überhaupt möglich? Können angelernte und indoktrinierte Urteile und Bilder des ‚Anderen‘ aufgebrochen werden?

Auch in *Dreiviertelmond* führt eine erzwungene Begegnung zu der Auseinandersetzung mit Stereotypen, denn der ‚Nazi‘ und das ‚Kopftuchmädchen‘ stehen sich gegenüber und nur in der und durch die Begegnung verändert sich langsam die Sicht auf den/die Andere(n). Züberts 2011 erschienene Tragikomödie beginnt mit der Ausreise aus der Türkei und der Einreise in Deutschland. Genauer gesagt beginnt die erste Sequenz mit einer Detailaufnahme von Hayats Hand, in der eine abmontierte Türklinke ist, die sie mit ins Taxi, bis hin zum Flughafen nimmt. Als der Flughafenangestellte ihre Mutter darauf hinweist, dass alle metallischen Gegenstände auf das Band gelegt werden müssen, erwidert diese, dass ihre Tochter sich an der Klinke festhält, weil sie nicht nach Deutschland gehen möchte. Nach einer kurzen Überlegung erwidert der Beamte: „*Haydi, devam devam, geçin, haydi.*“, er erlaubt es folglich und so kann Hayat mit der Türklinke in der Hand nach Deutschland fliegen. Schon in der ersten Sequenz wird durch die Detailaufnahme ein Motiv des Films deutlich: das Festhalten am Bekannten, Vertrauten, das zwanghafte Klammern an ‚Eigenes‘, was später als Hayat mit der Klinke in der Hand im Bett in Deutschland liegt, von Hayats Mutter der Großmutter wie folgt erklärt wird: „*Der Psychologe sagt: wenn sie etwas will, verkrampfen sich ihre Muskeln*“. Handelt es sich hier um ein Festhalten an Bekanntem als Krampf? Der Topos des, ich nenne es mal, ‚verkrampften Klammerns‘, zieht sich durch den ganzen Film und ist eine Strategie, die das ein oder andere Mal aufzugehen scheint. Meines Erachtens ist es an dieser Stelle fruchtbar, den Film unter dem Aspekt der Objektbeziehungen genauer zu betrachten. Heranzuziehen wäre beispielsweise Winnicotts Ansatz des Übergangsobjektes:



The place where cultural experience is located is in the potential space between the individual and the environment (originally the object). The same can be said for playing. Cultural experience begins with creative living first manifested in play.²

² Donald Woods Winnicott: *Playing and Reality*. London: Routledge 1991, S. 135.

Winnicott führte divergente Untersuchungen zu Übergangsobjekten und zu der Bedeutung von Objekten im Identifikationsprozess durch und hält unter anderem fest, dass Trennungen und Verluste die Verwendung von sogenannten ‚Übergangsobjekten‘ bei Kindern verstärken. Dieses *transitional phenome*³ wird ebenfalls in *Dreiviertelmond* deutlich und verweist auf ein transgenerationelles Phänomen vieler Familien, die „zwischen den Kulturen“ leben oder lebten.

In Deutschland angekommen steigen Mutter und Tochter in ein Taxi und begegnen dem Taxifahrer Hartmut Mackowiak, gespielt von Elmar Wepper, der den Versuch der Mutter Hayat Deutsch und die Kultur nahezubringen, stetig kritisiert, indem er erst sagt: „*Wobei bei uns sagt man eher ‚Grüß Gott‘*“ anstelle eines ‚Hallo‘ und als Hayat dann ‚Grüß Gott‘ sagt und die Mutter sie lobt, dass sie jetzt eine richtige Bayerin sei, erwidert Hartmut: „*Da müssen sie aber a weng aufpassen – wir sind hier nicht in Bayern, wir sind in Franken*“. Auch in *Dreiviertelmond* ist der Generationsunterschied entscheidend, denn Hayat begegnet Deutschland, der Sprache und den Menschen vorbehaltlos und in ihrer naiven, kindlichen Art, versteht sie bestimmte politische Hintergründe nicht und reagiert folglich anders darauf, wie man an der Szene im Taxi sieht. Als ein ausländischer Taxifahrer an der Ampel nach dem Weg zur ‚Landgrabenstraße‘ fragt, reagiert Hartmut diffamierend und herablassend und beschwert sich lautstark mit: „*Und sowas nimmt einem die Fahrten weg*“. Die Mutter Hayats sagt leise: „*Nazi*“ und auf die Nachfrage Hartmuts, was sie gesagt habe, erwidert sie: „*Nichts*“. Doch Hayat, die natürlich die sublimale Anmerkung nicht verstanden hat, fragt: „*Anne, Nazi, ne demek?*“, woraufhin die Mutter antwortet: „*Amca gibi birşey*“, „*Das sagt man auf Deutsch zu einem netten Onkel*“. Als sie aussteigen, winkt Hayat – immer noch mit der Türklinke in der Hand – freundlich dem Taxifahrer zu. Die Mutter reißt ihre Tochter von dem ‚Nazi‘ weg. Diese mit Stereotypen aufgeladene erste Begegnung wird nicht die Letzte sein. Die Mutter lässt ihre Tochter auf Grund einer Arbeit, der sie nachgehen muss, bei der Großmutter. Bei einem gemeinsamen Gebet, fällt die Großmutter plötzlich um, sie erleidet einen Herzinfarkt und fällt ins Koma. Hayat ruft auf Türkisch nach Hilfe und erreicht erneut durch das „Festhalten von Bekanntem“, dass sie mit ins Krankenhaus genommen wird. Ein Notarzt schafft es durch das Erschrecken der kleinen Sechsjährigen, dass sie ihre Großmutter loslässt und Hayat bleibt letztendlich doch alleine zurück. Diese Szene zeigt deutlich den Grund des Festhaltens: die Angst vor dem Alleinsein und vor der Einsamkeit. Der Film greift immer wieder gewisse Topoi, wie Fremd vs. Eigen, Nähe vs. Distanz, Leben vs. Tod, Stillstand vs. Veränderung auf.



³ Zu mehr Informationen siehe: Donald Woods Winnicott: *Playing and Reality*. London: Routledge 1991, S. 20ff.

Auf der Suche nach etwas Halt (!), sieht Hayat Hartmut, der für sie der einzig bekannte Bezugspunkt in einer fremden Welt wird. Sie setzt sich einfach bei ihm ins Taxi und zwingt ihn damit dazu, sich um sie zu kümmern. Da er ihre Adresse kennt, bringt er Hayat nach Hause und auch hier fungiert das ‚Festklammern‘ als Überlebensstrategie, die in einigen Momenten durchaus



ihre Zwecke erweist, denn durch das Festhalten an den Schlüsseln, ist es Hartmut möglich, die Tür zu öffnen und Hayat nach Hause zu bringen. Dieses schon etwas übertrieben dargestellte ‚krampfhaftes Klammern‘ spielt auf das oft durch Migration



ausgelöste Phänomen der Verlustangst und der Schwierigkeit loslassen zu können an. Hartmut bringt Hayat folglich nach Hause und lässt sie alleine. Am nächsten Tag läuft Hartmut durch die Stadt, als der Effekt der selektiven Wahrnehmung eintritt und er türkische Flaggen, Supermärkte und einen türkischen Verein sieht, vor dessen Tür ein

Schild angebracht ist, auf dem steht: „*Geschlossene Gesellschaft. Nur für Mitglieder.*“ Durch diese Annäherung an die türkische Community, tauschen sich die Perspektiven und er erlebt durch das Schild der „geschlossenen Gesellschaft“ einen Ausschluss aus einer Gemeinschaft innerhalb seines Landes. Als er durch die Fensterscheibe in die Räumlichkeiten des Vereins schaut, sieht er Männer Karten spielen, wie er es mit seinen Freunden tut, was am Anfang des Films zu sehen ist. Durch dieses Moment wird eine Ähnlichkeit hergestellt, die das darauffolgende Verständnis für ‚die Anderen‘ antizipiert. Helmut wird hier außerdem zu einem Voyeur, der in Deutschland plötzlich der von außen Zusehende, Fremde ist, der die ‚anderen‘ nur durch die Fensterscheibe betrachtet und sich selbst – und an dieser Stelle setzt der Film seine technische Raffinesse ein – in der Scheibe spiegelt. Ortrud Gutjohrs Vermerk zu Alteritäten untermalt aus theoretischer Perspektive die soeben filmanalytisch festgehaltene Sequenz:

Fremde als Alteritätsrelation zur Selbstbestimmung lässt sich unter räumlicher Perspektive unter drei prinzipiellen Erscheinungsformen fassen: zum einen als das Jenseitige, prinzipiell Unverfügbare und Unzugängliche; zum anderen als das unbekannte Draußen, das dem vertrauten Raum, sei es in dem eigenen Körper, der Familie oder der sozialen Gruppe, entgegengesetzt ist; und schließlich als Einbruch in einen als eigenen definierten Innenraum.⁴

Schon hier arbeitet der Film mit einer künstlerischen Symbolik – das Motiv des sich-Spiegelns durch Fensterscheiben oder Spiegel wird an mindestens drei weiteren prägnanten Stellen des Films aufgegriffen und verweist auf das – auf sich selbst

⁴ Ortrud Gutjahr: Alterität und Interkulturalität. In: Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (Hrsg.): Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte. Reinbek bei Hamburg 2002, S. 345-369. Zitat S. 358.

Zurückgeworfen-Sein nach der Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ und auf ein Erkennen des Eigenen durch das vermeintlich Fremde oder wie Bhabha sagen würde: „*To exist is to be called into being in relation to an otherness, its look or locus.*“⁵

Als Hartmut an einem türkischen Geschäft vorbeiläuft, filmt die Kamera die Szene aus dem Geschäft heraus. An die Stelle, an der zuvor ein türkischer Mann in das Geschäft hereingesehen hat, tritt nun Hartmut, der folglich direkt neben den Wasserflaschen der Marke „Hayat“ steht. Hayat ist der Name der Sechsjährigen, deren Großmutter zum einen das Leben selber, als auch ihre Enkelin verlässt. Auch auf der Ebene der Semiotik spielt der Film mit Bedeutungsvarianten. Die kleine Hayat, was übersetzt Leben bedeutet, wurde von ihrer Großmutter verlassen, da diese nach dem Koma verstorben ist und somit das Leben (Hayat) verlassen hat, um dann von Hartmut gefunden zu werden, der zuvor – so deutet es der Film in einigen Szenen an – nur noch im Stillstand existiert hat und durch die anstehende Scheidung mit seiner Frau in einem Autounfall auch beinahe sein Leben verliert.

Dreiviertelmond greift auf unterschiedlichen Ebenen Aspekte der Fremdheit auf. Ich möchte in meiner Analyse mit den in Hofmanns Werk *Interkulturelle Literaturwissenschaft*⁶ aufgeschlüsselten Kategorien der Fremdheit arbeiten:

- Der Tod als das radikal Fremde
- Das Fremde als das noch Unbekannte
- Das Fremde als das verdrängte Eigene
- Fremdheit als Gegenbild und als Ergänzung

Schon in den ersten Begegnungen wird besonders der zweite und offensichtlichste Aspekt der Fremdheit „das Fremde als das noch Unbekannte“ herausgearbeitet. Besonders markiert der Film jedoch auch den Tod als das radikal Fremde. Fremdheit als Gegenbild und als Ergänzung wird anhand der folgenden Szene deutlich: Als Helmut in dem türkischen Geschäft, indem sich auch ein Imbiss befindet, einen Döner bestellt, beginnt er eine Konversation mit dem Verkäufer und fragt diesen: „*Sind Sie ein Türke?*“ Die Verwendung des Einheitsbegriffs „ein Türke“, der durch das unbestimmte Personalpronomen zusätzlich markiert wird, wird seitens des Verkäufers negativ aufgefasst. Dieser antwortet sichtlich empört über die Frage nach der Herkunftsnationalität in reinem fränkisch: „*Ich bin ein echter (!) Nürnberger*“ und fügt später hinzu: „*Ja mei aber meine Eltern kommen ja doch schon aus der Türkei.*“ Auch an anderer Stelle des Films werden Stereotype nicht nur aufgenommen, sondern umgekehrt.

Als Helmut versucht Hayat bei Bekannten der Familie unterzubringen und um Hilfe bittet, stößt er nicht nur an verschlossene Türen, sondern ebenso auf zynische rhetorische Fragen: „*Würden Sie ein fremdes deutsches Mädchen einfach so*

⁵ Homi K. Bhabha: *The location of culture: with a new preface by the author.* London: Routledge 2006, S. 63.

⁶ Michael Hofmann: *Interkulturelle Literaturwissenschaft.* Paderborn: Fink UTB 2006.

aufnehmen?“. Ohne zu beachten, dass Helmut bereits ein fremdes türkisch-deutsches Mädchen aufgenommen hat, folgt auf die Frage ein unsensibler Monolog: „Aber ein Türke muss immer gastfreundschaftlich und warmherzig sein? Wissen Sie: ich habe hier viel gelernt über Gastfreundschaft und deshalb habe ich etwas Besseres zu tun“. Die Kamera untermalt die Szene durch eine Halbtotale aus der Froschperspektive, die die Erhöhung des türkischen Bekannten Hayats darstellt.



Der Versuch Hayat einige Tage bei seiner Tochter zu lassen, stößt ebenso auf Abwehr, die seine Bitte mit den diffamierenden Worten: „Warum bist du zu einem wildfremden (!) Mädchen eigentlich netter, als zu deiner eigenen Tochter, Papa?“⁷ negiert. Hier zeigen besonders transitorische, paralinguistische Zeichen (Intonation und Artikulation), aber auch die Proxemik (besonders die Körperhaltung und das Distanzverhalten) die Abneigung gegenüber der ‚Fremden‘ Hayat. Durch die bloße Präsenz Hayats (als die ‚Fremde‘), wird Hartmuts Tochter ihr bisher verdrängter Wunsch bewusst - oder tritt zumindest unbewusst aber artikuliert zum Vorschein -, dass sie selbst gerne mehr Aufmerksamkeit von ihrem Vater bekommen würde. Das Fremde als das verdrängte Eigene tritt in dieser Filmszene zum Vorschein.



Während Hartmut zu Beginn Hayats Sonnenblumenkerne, *çiğdem* (in Izmir *çekirdek*) als Vogelfutter bezeichnet, versucht er sich später selber daran, das „Vogelfutter“ zu essen, was von Hayat mit: „Hayır Hartmut, bak böyle“ kommentiert wird und sie ihm zeigt, wie man die Sonnenblumenkerne richtig isst. Die beiden Protagonisten entwickeln eine nonverbale Kommunikation, sie nähern sich einander an und bringen sich darüber hinaus gegenseitig sogar Deutsch und Türkisch bei, was an einer Sequenz im türkischen Imbiss deutlich wird, wenn Hayat fragt: „Acı?“ und Hartmut verstanden zu haben scheint und antwortet: „Ja, scharf!“.

Auch an anderer Stelle wird deutlich, dass die Protagonisten eine eigene Sprache bzw. eine Art zu kommunizieren gefunden haben. Als Hartmut Hayat mit zum Angeln nimmt und die Sechsjährige einen Fisch fängt, fragt sie ihn, ob dieser schläft und Hartmut erklärt ihr durch nonverbale Kommunikation ein sehr abstraktes Thema: den Tod. Obwohl sie nur Türkisch spricht und er nur Deutsch, gelingt es ihm auf sensible und emphatische Art und Weise, auf sie einzugehen und sie sogar zu trösten, als sie später reflektiert, dass ihre *anneanne*, Großmutter folglich auch nicht schläft, sondern tot ist.

Neben einigen Differenzen, gibt es ein verbindendes Element, das Hartmut und Hayat vereint: die Einsamkeit und so werden sie auch ohne eine gemeinsame Sprache

⁷ An dieser Stelle ist besonders die Wortwahl „wildfremd“ aussagekräftig und verweist im Kontext der interkulturellen Beziehungen auf ein Erbe des Kolonialismus und auf eine unreflektierte Verwendung der Sprache. Die Verwendung des Ausdrucks „wildfremd“ wiederholt sich im Laufe des Films.

zu haben zu Freunden und sogar zu Komplizen, als beide gemeinsam das Auto des neuen Freundes der Frau Hartmut beschädigen. Aufbauend auf den Ähnlichkeiten, ließe sich sagen, dass der Film ein Plädoyer dafür ist, aufzuzeigen, dass Menschen die apriori keine Gemeinsamkeiten zu haben scheinen und ‚Fremde‘ sind, manchmal mehr verbindende Elemente aufweisen, als gedacht.

Fremd und eigen, distanziert und nah sind keine Konstanten, was Hartmut in dem Versuch deutlich wird, Hayat bei ihrem Vater zu lassen. Hartmut gibt dem leiblichen Vater Hayats einen Hinweis, nachdem dieser einen gewollten Dialog mit ihr führt, dabei jedoch nur ein unverständener Monolog entsteht: „*Sie spricht kein Deutsch*“. Daraufhin antwortet ihr Vater: „*Ich finde es ja selber komisch, wie das alles gekommen ist, aber die Kleine ist eine Fremde für mich und ich bin ein Fremder für sie.*“ Mittlerweile ist Hartmut Hayat vertrauter, als ihr eigener Vater. Als der Vater Hartmut fragt, ob Hayat nicht noch bei ihm bleiben könne, entgegnet Hartmut: „*Sie wollen ihr Kind bei einem wildfremden (!) lassen?*“ woraufhin der Vater ihm Geld für das Umsorgen des Kindes anbietet und Hartmut entgegnet: „*Das ist doch armselig. Ich mein, sie ist doch immer noch Ihr Kind*“. Nähe und Vertrautheit wird in dieser Szene zurück an die Familie gekoppelt, obwohl allen Beteiligten klar sein müsste, dass es familienunabhängige Instanzen sind.

Letztendlich lässt Hartmut Hayat bei ihrem leiblichen Vater, der hier zum wirklichen ‚Fremden‘ inszeniert wird. Sie bleibt nach einem letzten Versuch des Festhaltens (dieses Mal hält sie den zuvor ‚Fremden‘, Hartmut, fest) alleine zurück, was durch die rückwärtsfahrende Kamerabewegung und einem Schild mit der Aufschrift „Planet“ im Hintergrund unterstützt wird: Hayat bleibt alleine auf dem Planeten zurück.

Hartmut verlässt das Gebäude, die Tür fällt hinter ihm zu, er blickt zurück und es folgt erneut ein *laquansches* Spiegelmotiv: an der Tür ist ein in kleine Quadrate unterteilter und somit gebrochener Spiegel zu sehen. Hartmut sieht sich nicht als Ganzes, sondern gebrochen – sein Spiegelbild, die Leere, das Alleinsein und die Auseinandersetzung mit sich selbst, fallen auf ihn zurück.



Als er eines Tages nach Hause kommt, rollt ihm ein Ball entgegen und Hayat und ihre Mutter sitzen vor der Tür. Als sie in der Wohnung sind, bedankt sich Hayats Mutter für die Hilfe und nach einer anfänglichen Distanz zwischen Hayat und Hartmut, die damit zu erklären ist, dass Hayat bei ihrem leiblichen Vater zurückgelassen wurde, nähern sich beide wieder an. Hartmut hat gelernt çığdem zu essen und der Film endet mit einer Reise Hartmuts in die Türkei, auf der Hartmut zu der Erkenntnis gelangt, dass Hayat auch Leben bedeutet.

Verständigung in Zeiten des Übergangs

Beide Filme – sowohl Kolya als auch Dreiviertelmond inszenieren Transformationsprozesse und Übergänge als Momente der Fremdheit. Dichotomien wie

Leben vs. Tod, Stagnation vs. Bewegung, Stillstand vs. Veränderung werden anfänglich als bedrohlich wahrgenommen. Die andere Kultur, die unbekannte und unverständliche Sprache wird zum Problem, jedoch entwickeln die Protagonisten beider Filme durch nonverbale und teilweise verbale Kommunikation Lösungsansätze und wandeln Fremdheit in Vertrautheit, bedrohliche Situationen in angstfreie Räume und Übergänge und Unsicherheiten in für sie positive Konklusionen um. Beide Protagonisten erleben Entwicklungsprozesse – Hartmut wandelt sich vom pessimistisch unfreundlichen Taxifahrer zu einem einfühlsamen Menschen und Louka entwickelt sich von einem unverantwortlich-wirkenden Casanova zu einem Mann, der von Kolya mit „Papa“ verabschiedet wird. Durch die samtene Revolution ist ein weiterer Transformationsprozess vollendet: der Übergang des Sozialismus in die Demokratie.

Beide Filme schlagen meines Erachtens, das Überschreiten von Grenzen als Lösung interkultureller und intergenerationaler Konflikte vor: Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Übergangsprozesse werden in den Filmen als lösungsorientierte Verfahren inszeniert, die dem Tod, dem Stillstand, dem Werteverfall und der Monotonie entgegenstehen. Kommunikation über Sprachen, Kulturen, Landesgrenzen und Generationen hinweg führt – so die Aussage beider Filme - zu einer Verständigung, die nur durch eine Begegnung möglich ist und vielleicht für eine Welt im Übergang und im Prozess nötig ist.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Dresen, Andreas (1999): *Nachtgestalten*. Aschaffenburg: Pandora Film Medien GmbH.

Svěrák, Jan (1996): *Kolja*. Santa Monica: Miramax Films.

Zübert, Christian (2011): *Dreiviertelmond*. Berlin: Majestic Filmproduktion GmbH.

Sekundärliteratur


Bhabha, Homi K. (2006): *The location of culture: with a new preface by the author*. London: Routledge.

Gutjahr, Ortrud (2002): Alterität und Interkulturalität. In: Benthien, Claudia/Velten, Hans Rudolf (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg, S. 345-369.

Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. Paderborn: Fink UTB.

Winnicott, Donald Woods (1991): *Playing and Reality*. London: Routledge.

„Subalterne Geschichtsschreibung“ in dem Roman *Risiko* von Steffen Kopetzky: Eine postkoloniale Lektüre

Saniye Uysal Ünalán , Izmir

Zusammenfassung

Steffen Kopetzky's im Jahre 2015 erschienener Roman *Risiko* kann in der Tat als ein historischer Abenteuerroman gesehen werden. Bei genauerer Betrachtung seines Erzählgegenstandes wird deutlich, dass der Roman eine am Anfang des Ersten Weltkriegs angesiedelte deutsche Expedition nach Afghanistan behandelt, bei der das Osmanische Reich ebenfalls mitgewirkt hat. Das Ziel der Deutschen bestand hierbei darin, die Muslime in dieser Region und vor allem in Indien zu einem Aufstand zu bewegen, um auf diese Weise eine Überlegenheit gegenüber den Briten zu begründen. Entlang der Thematisierung einer in Vergessenheit geratenen historischen Facette der deutschen Kolonialpolitik legt Kopetzky's Roman, so die These der vorliegenden Arbeit, unterschiedliche Facetten des deutschen Kolonialismus frei und bietet vor allem anhand der Darstellung dieser exzentrischen Expedition in den Orient eine dezidiert kritische Perspektive auf die kolonialen Machtdiskurse des Westens. Vor allem die kuriose Verfasstheit des erzählten Gegenstandes, den der Roman fiktional bearbeitet, stellt eine produktive Grundlage für einen Perspektivenwechsel im Sinne einer postkolonial orientierten Literaturwissenschaft dar. Nach einer kurzen Skizzierung der theoretisch-methodischen Grundannahmen der postkolonialen Literaturwissenschaft sowie der Erläuterung des Begriffs ‚postkolonial‘ fokussiert die vorliegende Arbeit zunächst die Fiktionalisierung der Diskurse des Kolonialismus und Orientalismus und nimmt dabei auf die Ansätze von Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Ch. Spivak Bezug. Anschließend konzentriert sich die Arbeit auf die ‚subalternen‘ bzw. postkolonialen Blicköffnungen, die mit der Darstellung der Niedermayer-Expedition verknüpft sind.

Schlüsselwörter: Steffen Kopetzky, „Risiko“, Postkoloniale Literaturwissenschaft, Erster Weltkrieg, Niedermayer (Afghanistan) Expedition

Abstract

‘Subaltern Historiography’ in the Novel *Risiko* by Steffen Kopetzky: A Postcolonial Reading

Steffen Kopetzky's novel "Risiko" can definitely be considered as a historical novel. In further consideration, it becomes clear that this novel deals with a German expedition to Afghanistan at the beginning of the World War I, in which the Ottoman Empire was also involved. The goal of the Germans was to get people living in this region and, especially in India, to riot so that Germans would achieve a victory over the British. By focusing an important but forgotten facet of the German history, this novel uncovers diverse aspects of German Colonialism. At the same time, the novel offers a fictional

¹ Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen meines Forschungsprojekts „Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Postkolonialismus. Männlichkeitsbilder und koloniales Begehren in Christian Krachts *Imperium* und Steffen Kopetzky's *Risiko*“ entstanden, das von der Philosophischen Fakultät der Ege Universität finanziell unterstützt wurde (BAP: 16-EDB-010).

presentation of an eccentric expedition into the Orient from a particularly critical perspective of the colonial power discourses of the West. The curious character of the content of the novel creates a productive basis for a perspective change in the sense of postcolonial literary studies. After a short outline of the basic assumptions of postcolonial literary studies and an explanation of the term “postcolonial”, the study will concentrate on the fictionalization of discourses of colonialism and orientalism. In doing so, the approaches of Edward W. Said, Homi K. Bhabha and Gayatri Ch. Spivak will constitute the theoretical framework of my argument. Subsequently, the study will examine the “subaltern” and postcolonial aspects which are linked to the representation as well as the description of the Niedermayer-Expedition to Afghanistan.

Keywords: Steffen Kopetzky, Risiko, Postcolonial Literary Studies, World War I, Niedermayer (Afghan) Expedition

Einleitung

Der im Jahre 2015 erschienene Roman *Risiko* von Steffen Kopetzky kann in der Tat als Abenteuerroman kategorisiert werden, welcher auf historische Begebenheiten der deutschen Geschichte zur Zeit der wilhelminischen Ära Bezug nimmt. Dieser Roman befasst sich mit einer als exzentrisch beschreibbaren und in Vergessenheit geratenen deutschen Expedition nach Afghanistan, die im Kontext der türkisch-deutschen Waffenbrüderschaft zu sehen ist. Demnach wäre es nicht falsch, diesen Text gleichzeitig als historiographischen Roman zu bezeichnen, der gewissermaßen dem neuerdings so populären Trend nach historischen Stoffen Rechnung trägt. Dieser Geschichtsboom oder die Konjunktur der Geschichte lässt sich in der neueren Gegenwartsliteratur, um einige plakative Beispiele zu nennen, in Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* (2005), Christian Krachts *Imperium* (2012) oder etwa Kenah Cusanits *Babylon* (2019) verzeichnen. Bemerkenswert ist dabei, dass sich diese fiktionalen Texte aus historischen Diskursen speisen und eine kritische Reflexion von unterschiedlich begründeten Machtdiskursen auf fiktionaler Ebene leisten. In seiner kritischen Besprechung des Romans *Risiko* von Kopetzky wirft Ronald Düker (2015) dem Autor vor, trotz des behandelten interessanten Stoffes und „Spizentitels“ keinen „Spitzenroman“ geschrieben zu haben. Der Autor habe

in die wilhelminische Klamottenkiste gegriffen und entlang einer [...] kuriosen Geschichte den siebenhundertseitigen Historienschinken *Risiko* erzählt [...]. Die Kulisse, durch die der Autor seine Figuren schiebt, ist heute beinahe vergessen. Die Geschichte reicht an den Beginn des Ersten Weltkriegs zurück, als die militärisch unterlegenen Deutschen Hilfe aus dem Orient herbeibeten. Das verbündete Osmanische Reich galt zwar als „kranker Mann am Bosphorus“. Dennoch tauschten Enthusiasten wie Max von Oppenheim oder Wilhelm Wassmuss ihre orientalistischen oder archäologischen Studien nun gegen den diplomatischen Dienst. (Düker 2015, Absatz 2)

Aus diesem kritischen² Kommentar Dükers geht hervor, dass Kopetzky's Roman sich in erster Linie auf eine „Kulisse“ des Ersten Weltkriegs konzentriert, die

² Auf der anderen Seite bezeichnet Denis Scheck den Roman als „atemberaubende Lektüre“. „Video: Steffen Kopetzky: ‚Risiko‘“, in: druckfisch. Neue Bücher mit Denis Scheck. Online unter:

offensichtlich einen ‚kuriosen‘ Charakter hat: die Niedermayer-Expedition nach Afghanistan. Durch diese ‚geheime‘ und im Endeffekt gescheiterte Expedition zu Beginn des Ersten Weltkriegs wollte Deutschland im Namen des Dschihad die Muslime zu einem Aufstand in Indien bewegen, um so eine Überlegenheit gegenüber den Briten zu begründen. Der Umstand, dass dieser historische ‚Abenteuerroman‘ gerade eine Facette der deutschen Vergangenheit wieder aufleben lässt, die unmittelbar im Zusammenhang der kolonialen Interessen des Wilhelminischen Deutschlands zu sehen ist, erlaubt auch den Einstieg in eine Lektüre, die nach dem postkolonialen Potential dieses Romans fragt. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht somit darin, die in dem Roman *Risiko* zum Tragen gebrachten Diskurse des Wilhelminischen Deutschlands, d.h. die Reise, die Art der Begegnung mit dem Anderen, die Machtphantasien des Kolonialismus wie auch dessen antihumanen Abgründe näher in den Blick zu nehmen. Denn anhand der Thematisierung der Niedermayer-Expedition, welche unmittelbar mit den Diskursen des Kolonialismus verschränkt ist, legt dieser Text zunächst unterschiedliche Dimensionen des deutschen Kolonialismus offen, bietet zudem vor allem durch die mit einer Heroisierung der männlichen Figuren verknüpften Expedition eine dezidiert kritische Perspektive auf die kolonialen Machtdiskurse und setzt gerade auf diese Weise postkoloniale Akzente. Insbesondere die exzentrische bzw. kuriose Beschaffenheit des erzählten Gegenstandes, d.h. der Niedermayer-Expedition, die dieser Roman aufgreift und fiktional bearbeitet, bietet eine produktive Grundlage für einen Perspektivenwechsel ganz im Sinne einer postkolonial orientierten Literaturwissenschaft.

Der Analyse des Romans geht im Folgenden zunächst eine kurze Darstellung der theoretisch-methodischen Grundannahmen der postkolonial orientierten Literaturwissenschaft voraus. Dabei wird auch das Bedeutungs- sowie Verwendungsfeld des Begriffs ‚postkolonial‘ erläutert. Anschließend werden unter Bezugnahme auf die theoretischen Ausführungen von Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Ch. Spivak jene Diskurse bzw. Komponenten des Kolonialismus sowie Orientalismus herausgearbeitet, die der Roman fiktional aufnimmt und bearbeitet. Schließlich wird sich die Arbeit auf die ‚subalternen‘ bzw. postkolonialen Blicköffnungen konzentrieren, die mit der Darstellung der Niedermayer-Expedition verknüpft sind und anhand derer der Roman eine postkoloniale Dynamik zur Geltung bringt.

Zum Begriff „Postkolonialismus“

Der Postkolonialismus ist eine kritische Betrachtungs- und Denkweise, die sich auf die asymmetrischen sowie von Macht und Unterwerfung geprägten Verhältnisse des Kolonialismus konzentriert, um einerseits die kolonialen Ungleichheiten bzw. Konsequenzen aufzudecken und andererseits die auch in der Gegenwart in modifizierter Gestalt weiterhin anhaltenden und als ‚kolonial‘ beschreibbaren Konstellationen kritisch

<https://www.daserste.de/information/wissen-kultur/druckfrisch/videos/steffen-kopetzky-risiko-102.html> (00:41). (letzter Zugriff: 18.08.2019)

ins Visier zu nehmen.³ Der Begriff ‚postkolonial‘ erhält, so Doris Bachmann-Medick, auf zwei voneinander zu unterscheidenden Ebenen eine Bedeutung:

Als eine kritische historische Kategorie bezeichnet ‚postkolonial‘ einerseits die nachhaltige Prägung der globalen Situation durch Kolonialismus, Dekolonisierung und neokolonialistische Tendenzen. Andererseits wird über diese historische Verortung hinaus eine diskurskritische Kulturtheorie auf den Weg gebracht, die im Zeichen von *Postcolonial Studies* eurozentrische Wissensordnungen und Repräsentationssysteme ins Visier nimmt. (Bachmann-Medick 2007: 184, Hervorhebung i.O.)

Zu beachten ist dabei, dass das Präfix ‚post‘ zum einen die Zeit nach dem Kolonialismus impliziert, aber gleichzeitig zum anderen ‚für eine gedankliche Überwindung des Kolonialismus [steht]‘ (Schüller 2017: 2). Demnach wäre es möglich, den Postkolonialismus, so Nandi, sowohl als eine ‚neue Form‘ zu definieren, ‚(Literatur-) Geschichte zu schreiben‘, als auch als einen ‚Versuch‘ aufzufassen, ‚die Perspektive zu wechseln‘ sowie ‚eurozentrische Denkmuster aufzubrechen‘ (Nandi 2011: 122).

Sofern man einen Blick auf die historischen Ursprünge dieser Theoriebildung wirft, so lässt sich feststellen, dass diese in der ‚Dritten Welt‘ zu suchen sind, so dass der Postkolonialismus ‚auf modifizierte Weise den antikolonialen Diskurs früherer Jahrzehnte fort[setzt]‘ (Lützeler 2005: 23). Innerhalb des inzwischen breiten Forschungsspektrums zum Postkolonialen in der germanistischen Literaturwissenschaft sind vor allem die Arbeiten von Paul Michael Lützeler aus der amerikanischen Germanistik beachtenswert. Auch er verweist auf zwei unterschiedliche Verwendungen des Postkolonialen:

Bei der Beschreibung handelt es sich um eine Konstatierung und analytische Durchdringung der Beziehungen, die sich zwischen den ehemaligen (oder auch gegenwärtigen) kolonisierenden und kolonisierten Ländern ergeben haben; mit dem Programmbegriff jedoch werden politische Zielsetzungen markiert, die zu tun haben mit der Überwindung alt- und neukolonialer Strukturen, des Machtgefälles zwischen Erster und Dritter Welt bzw. Nord und Süd und von Rassismus und kulturellen Vorurteilen. (Lützeler 2005: 24)

Dabei schreibt Lützeler dem ‚postkolonialen Blick‘ die Attribute ‚nüchtern‘ sowie ‚visionär‘ zu und bemerkt zudem, dass es hier ‚immer um den doppelten Blick auf die Gesellschaften der ehemals Kolonisierten und ehemals Kolonisierenden‘ geht (Lützeler 2005: 24). Eine in diesem Sinne zu betrachtende Definition des Postkolonialismus bietet ebenfalls der Germanist Dirk Götsche:

Von seinen Ursprüngen in den antikolonialen Befreiungstheorien des ‚Südens‘ aus hat sich der Postkolonialismus im ständigen methodologischen Dialog mit aktuellen Theorieentwürfen des ‚Nordens‘ – Marxismus, Poststrukturalismus, Diskursanalyse, Feminismus, New Historicism – seit den 1970er Jahren international zu einem vielschichtigen und äußerst lebendigen Diskurs- und Forschungsfeld entwickelt, das von der historischen Aufarbeitung des in der europäischen Geschichtsschreibung marginalisierten antikolonialen Widerstands bis zur politischen Kritik aktueller

³ Die ersten Funken der postkolonialen Theoriebildung sind in der Tat im frankophonen Bereich zu suchen, so lassen sich etwa Frantz Fanon und Schriftsteller bzw. Denker der sogenannten Négritude als postkolonial bezeichnen (vgl. dazu Schüller 2017: 2).

ökonomischer und sozio-kultureller Formen des Neokolonialismus, von der Analyse kultureller Hybridisierungsprozesse im Zuge postkolonialer Modernisierung und Migration in einer weiterhin von asymmetrischen Macht- und Wohlstandsverhältnissen geprägten Welt bis zur diskursanalytischen Erforschung der literatur-, kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Dimensionen des Kolonialismus in den europäischen Gesellschaften reicht. (Göttsche 2004: 558)

Wenngleich eine postkolonial fundierte Literaturwissenschaft anfangs in der deutschen Germanistik als ‚exotisch‘ wahrgenommen wurde und ebenso als „amerikanischer Import“ (Göttsche 2004: 566) betrachtet wurde, können heute im Jahr 2019 zahlreiche Studien verzeichnet werden, die ein Zeugnis davon ablegen, dass sich in der deutschen Germanistik eine postkolonial orientierte Literaturwissenschaft etabliert hat, die in der türkischen Germanistik ebenfalls auf Resonanz gestoßen ist.⁴ Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang gleichzeitig die Affinität der interkulturellen Literaturwissenschaft mit den Postcolonial Studies, insofern als Konzepte bezüglich der Identität, Kultur oder etwa Alterität, die in den theoretischen Diskursen des Postkolonialismus eine eminente Rolle spielen, eine produktive Basis für die Fragestellungen bzw. Erkenntnisinteressen der interkulturellen Literaturwissenschaft konstituieren.⁵

Von besonderer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang vor allem der Tatbestand, dass in der kulturwissenschaftlichen Forschungslandschaft im Zeichen eines sogenannten ‚postcolonial turn‘ insofern von einem Paradigmenwechsel die Rede ist, als der Begriff ‚postkolonial‘ „zu einem systematischen, politisch aufgeladenen Begriff“ wird, „der in enger Verbindung mit Ethnizität, Klasse und Geschlecht verwendet wird“ und zudem als „grundsätzliche[] Kritik an der modernen Wissensordnung und am universalisierenden Herrschaftsdiskurs des westlichen Rationalismus“ (Bachmann-Medick 2007: 185) zum Einsatz kommt. Die immer noch zu beobachtende „Konjunktur der Kolonialforschung“ ist somit vor allem auf die in den USA sich entwickelnden „*Colonial/ Postcolonial Studies*“ sowie die damit verknüpfte Fokussierung von „Machtstrukturen“ (Kundrus 2011: 18) zurückzuführen. Markant ist hierbei, dass innerhalb der germanistischen Postkolonialismus-Forschung „der deutsche Kolonialismus als ‚globales Phänomen‘ verstanden und in sozial-, kultur- und literaturgeschichtlicher Hinsicht“, so die Feststellung von Dürbeck, „in den Kontext der Moderne gestellt“ wird, „wobei die postkoloniale Perspektive auf Revision und Kritik der Moderne ausgerichtet ist“ (Dürbeck 2014: 34). Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang vor allem der Umstand, dass sich postkolonial ausgerichtete Theorien mit den „vielfältigen Facetten und Implikationen des ‚Postkolonialismus‘“ befassen und

⁴ Siehe dazu exemplarisch die im Aisthesis Verlag erscheinende Reihe *Postkoloniale Studien in der Germanistik*, in der folgende Publikationen erschienen sind: Honold 2011, Uerlings/ Patrut 2012, Babka/ Dunker 2013, Dürbeck/ Dunker 2014. Erwähnenswert ist in diesem Kontext vor allem auch das im Jahre 2017 erschienene *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (vgl. Göttsche/ Dunker/ Dürbeck 2017). In der türkischen Germanistik siehe dazu beispielsweise die Arbeiten von Öztürk 2008 und 2013, Uysal Ünalın 2013 oder etwa Sakallı 2018.

⁵ Siehe hierzu beispielhaft Göttsche 2004: 567-572; Dürbeck 2014: 46-53; Uerlings 2006: 18-21 sowie Uerlings 2011; Hofmann 2006: 10-60 oder auch Blumentrath u.a. 2007: 13-28.

dabei auch zur Sichtbarmachung von implizit in Erscheinung tretenden „Effekte[n] kolonialer Denkweisen und Imaginationen“ (Kerner 2013: 9) beitragen können. In diesem Kontext kommen bekanntlich den Ansätzen von Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Ch. Spivak eine zentrale Bedeutung zu. Diese als „Heilige Dreifaltigkeit“ (Bachmann-Medick 2007: 189) bezeichneten Literaturwissenschaftler haben in ihren Arbeiten eine grundlegende Herangehensweise etabliert, um das Verhältnis der abendländischen Kultur zum ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ zu untersuchen. Insbesondere ihre Argumente in Bezug auf die diskursive Konstruktion sowie Begegnung mit dem Anderen, dem Orient sowie dem Subalternen haben insofern einen ausschlaggebenden Charakter, als anhand dieser die auf Macht und Beherrschung bedachten Strukturen des Kolonialismus veranschaulicht werden können.

Diskurse des deutschen Kolonialismus und Orientalismus in *Risiko*

Steffen Kopetzky's *Risiko* kann als ein in der Tradition von Karl May geschriebener Abenteuerroman gelesen werden, in dem allerdings das koloniale Machtbegehren des deutschen Imperialismus deutlich in Erscheinung tritt. So geht mit der fiktionalen Darstellung des im Mittelpunkt dieses Romans stehenden historischen Faktums, der Niedermayer-Expedition, eine postkoloniale Kritik im Hinblick auf die deutsche Geschichte einher. Denn dieser Roman legt ein Zeugnis von den dunklen Abgründen der deutschen Machtphantasien ab, wie sie die Zeit des Ersten Weltkriegs prägten. Ein Blick auf das literarische Schaffen Kopetzky's seit seinem Debüt 1997 macht indes deutlich, dass deutsche bzw. europäische historische und zeitgeschichtliche Belange für seine Texte prägend sind. Motive wie der „Untergang Europas“ oder die „Reise“ sind in seinen Texten kontinuierlich wiederzufinden (vgl. Vedder 2019). So sind diese Motive auch für den hier zu behandelnden Roman *Risiko* ausschlaggebend. Der Titel dieses Romans ist zweifach zu verstehen: erstens handelt es sich um das weitgehend bekannte Brettspiel „Risiko“, das innerhalb der Textwelt des Romans zeitweilig gespielt wird; zweitens impliziert dieser Titel das Riskante sowie Kuriose der aus den Weltherrschaftsambitionen des Wilhelminischen Reichs resultierenden deutschen Expedition in den Orient. In der Literaturkritik wird diese fiktional gehandhabte Affinität von Spiel und Krieg folgendermaßen bewertet:

Der spielende Mensch, der homo ludens, steht bei Kopetzky im Mittelpunkt, wobei auch der Krieg selbst zum gefährlichen Spiel gerät. Und manches Mal lässt sich kaum noch unterscheiden, wo das Brettspiel endet und der Krieg in Wirklichkeit beginnt. (Sojitrawalla 2015, Absatz 10)

In seinem Interview mit Denis Scheck beteuert Steffen Kopetzky unterdessen, dass die Literatur „Utopien“ schaffen könne und gerade dadurch Kritik zu üben vermöge, indem sie eine bessere Alternative schaffe (vgl. Video: Steffen Kopetzky: „Risiko“: 03:35 - 03:43). In Bezug auf die literarische Utopie formuliert der Autor weiter Folgendes:

Für gewöhnlich schildern Schriftsteller, wenn sie solche Utopien oder Uchronien beschreiben oder alternative Wirklichkeiten, die bereits fertige alternative Wirklichkeit, da heißt's eben, in 20 Jahren wird das und das sein, oder die Geschichte verlief anders und das

Ergebnis wird dann komplett präsentiert. Ich wollte, was meines Wissens überhaupt noch nie geschehen ist, ich wollte genau beschreiben, wie sich aus der realen Realität, aus der Wirklichkeit, aus der tatsächlich geschehenen Geschichte, die Alternative herausschält. Und deswegen war es mir so wichtig, zuvor die real existierenden Geschehnisse äußerst akribisch zu beschreiben, um dann diesen Punkt, diesen einen Punkt, an dem sich die Geschichte quasi ändert oder umschlägt, exakt fassen zu können. (Video: Steffen Kopetzky: „Risiko“: 04:17 - 05:00)

Bezeichnend für diesen Roman ist vor allem die Tatsache, dass auf der Grundlage des gut recherchierten und erzählten historischen Hintergrunds konventionell erzählt wird.⁶ Zwar lässt sich in diesem Roman ein auktorialer Erzähler feststellen, aber es ist mehr das Dargestellte selbst als die Erzählinstanz, welches das Subversive wie auch die postkoloniale Perspektive dieses Romans begründet. Denn im Zentrum der erzählten Welt steht die von dem Archäologen Max Freiherr von Oppenheim geplante und von dem Oberleutnant Oskar von Niedermayer realisierte, d.h. geführte deutsch-osmanische Expedition nach Afghanistan, die unmittelbar im Zusammenhang mit den Orientinteressen der deutschen Kolonialpolitik zu Beginn des Ersten Weltkrieges steht. Der Roman knüpft in dieser Hinsicht an den Diskurs des Orientalismus an, entfaltet allerdings durch die Offenlegung der Irrationalität bzw. Banalität dieser Expedition eine postkoloniale Perspektive bezüglich der Geschichte des deutschen Kolonialismus. So treten in diesem Roman diverse historische Figuren auf, wobei die Hauptfigur Sebastian Stichnote, der als „Funkobermaat“ (Kopetzky 2015: 17) auf dem Kreuzer SMS Breslau, auf dem Leutnant Dönitz das Kommando führt, beauftragt ist, rein fiktionalen Charakter hat. In gewisser Hinsicht partizipiert diese Hauptfigur nahezu an allen relevanten Handlungen und Ereignissen innerhalb der Textwelt, so dass er im Hinblick auf seine offizielle Rolle innerhalb der weltgewichtigen Ereignisse als Funker eine zwar periphere Rolle spielt, aber auf fiktionaler Ebene dennoch als Teilhaber wichtig wird, insofern er als fiktionaler Träger des antikolonialistischen Diskurses beschrieben werden kann. In der ersten Szene des Romans, der in sechs Hauptteile gegliedert ist, steht der besagte Kreuzer aus politischen Gründen am Hafen von Durazzo:

Sobald es an Land Alarm gab und die Aufständischen Durazzo angriffen, wurden die dort in voller Montur schlafenden Matrosen geweckt und mit den bereitgehaltenen Booten augenblicklich an Land gesetzt, um den Palast des frisch gekrönten Königs von Albanien zu verteidigen, des deutschen Fürsten Wilhelm zu Wied. (Kopetzky 2015: 15-16)

Als der österreichische Thronfolger erschossen wird und somit der Erste Weltkrieg offiziell einbricht, läuft der Kreuzer SMS Breslau unter dem Befehl von Konteradmiral Souchon nach Messina, um Kohle zu bekommen, feuert in russischer Tarnung die französische Flotte und flüchtet mit der Goeben nach Konstantinopel. In den ersten beiden Teilen zeichnet der Roman somit gewissermaßen den Einzug Deutschlands sowie des Osmanischen Reichs in den Ersten Weltkrieg nach. Dabei

⁶ Sojitrawalla (2015, Absatz 20) hält diesbezüglich fest, dass „[Kopetzky, S.U.Ü.] sich im Zweifel lieber an die Faktenlage [hält] und die Wirklichkeit nur selten magisch auf[lädt]. Dabei gelangen ihm trotzdem immer wieder auch sehr ironische und witzige Passagen, die etwa an Christian Krachts Roman ‚Imperium‘ denken lassen, wobei in ‚Risiko‘ der Detailreichtum des Erzählten dem Lesegenuss oft im Weg steht. Was einem das Lesen indes versüßt, sind die kulturgeschichtlichen Einschübe, die sich trefflich in den Roman fügen.“

werden wichtige historische Aspekte im Hinblick auf die kolonialen Machtambitionen Deutschlands mitreflektiert, so dass gerade daraus im Hinblick einer postkolonial orientierten Literaturwissenschaft wichtige Impulse feststellbar werden. Dementsprechend kodiert der Roman die Präsenz der deutschen Mittelmeerdivision unter der Führung von Souchon im Mittelmeerraum als ‚störend‘, und zwar aus britischer Sicht. Die folgende Passage protokolliert und kommentiert das Agieren der deutschen Flotte auf dem Mittelmeer vor ihrem Einlaufen in Istanbul:

In ein paar Tagen schon sollte die ganze Welpresse über Souchons Kommando schreiben, aber zum jetzigen Zeitpunkt, dem 1. August 1914, drei Uhr morgens, begehrte niemand intensiver als der Erste Lord der englischen Admiralität, Winston Churchill, zu wissen, wo Souchon hingehen und was er tun würde, schließlich war das Mittelmeer seit Jahrzehnten fest in britischer Hand. Eisern wachte die Royal Navy über diese Herrschaft. Sie war keineswegs Selbstzweck, sondern diente der Sicherung des kurzen Seewegs nach Indien, der durch den Persischen Golf, das Rote Meer bis zum Wunderwerk des Suezkanals und schließlich an Gibraltar vorbei führte – die Halsschlagader des britischen Weltreichs. Nicht einmal Churchill, der irdischen Verkörperung des Misstrauens, wäre eingefallen, der geradezu *lächerlich kleinen deutschen Division* einen Angriff an dieser Stelle zuzutrauen, aber ihn ärgerte nicht nur die *streberische Präsenz* deutscher Schiffe auf dem britischen Binnenmeer, sondern er fürchtete, der eigentlich Auftrag Souchons könnte lauten, französische Truppentransporte anzugreifen. (Kopetzky 2015: 130, Hervorhebungen S.U.Ü.)

Diese Textstelle macht plausibel, dass das Mittelmeer während des Ersten Weltkriegs sowohl als Zeichen imperialer Macht wie auch als Kollisionsraum der imperialen Konkurrenz zur Geltung kommt. Ein Zeichen der Macht ist das Mittelmeer besonders deswegen, weil es dem Westen als Übergang zum Osten dient und somit auch die dortige Herrschaft absichert. Gleichzeitig wird hier vernehmbar, in welchem Ausmaß die deutsche Kolonialpolitik die britische Herrschaft gefährdet. Dabei wird anhand des nivellierenden Ausdrucks „lächerlich kleine Division“ signalisiert, dass die deutsche Kolonialpolitik der Konkurrenz mit den Briten nicht gewachsen ist. Zu bemerken wäre in diesem Zusammenhang, dass die Gründung des Kaiserreichs im Jahre 1871 insofern eine Zäsur in die deutsche Geschichte setzte, als fortan die „aggressive Weltpolitik“ Wilhelms II. die deutsche Außen- bzw. Kolonialpolitik zu bestimmen anfang. Es ging vornehmlich darum, wie dies vom damaligen Außenminister Bernhard von Bülow formuliert wurde, den „Platz an der Sonne“ zu erreichen (Koller 2017: 400). Denn „das Heilige Römische Reich deutscher Nation [war, S.U.Ü.] keine schlagkräftige Großmacht, sondern ein lockeres Gebilde unterschiedlicher Herrschaften, das weder über ein stehendes Heer noch eine gemeinsame Flotte verfügt[e]“ (Bethke 2019: 113). Obgleich Otto von Bismarck, der Reichskanzler von Wilhelm II., vehement gegen jede Form einer Kolonialpolitik einschritt und sich skeptisch äußerte, ging es Wilhelm II. wesentlich darum, so schnell wie möglich dem „Wettrennen der Kolonialmächte“ (Kindel 2019: 104) beizutreten. Diese Überheblichkeit der Deutschen während des Ersten Weltkriegs bildet eine grundlegende Facette der deutschen Weltpolitik, die zugleich die Katastrophen des Zweiten Weltkriegs begründet. Dass der Roman aus der Perspektive der auf der Textebene wichtigen Figuren Oppenheim und Niedermayer Großbritannien als „jene[n] von Fisch umgebene[n] Klumpen Kohle“ bezeichnet, der es

geschafft habe, „in den letzten zweihundert Jahren [...] sich nicht nur halb Afrika, vor allem das östliche und südliche einzuverleiben, sondern zuletzt auch noch Ägypten und damit den Sudan zu besetzen“ (Kopetzky 2015: 217), ist vor diesem historischen Hintergrund gesehen bemerkenswert. Denn auf diese Weise reflektiert der Text den Diskurs über die Briten zur Zeit des Ersten Weltkriegs, in dem unübersehbar ein diffamierender und feindlicher Ton anklingt. Hier ist auf die Rede vom ‚Sonderweg‘ der deutschen Geschichte zu verweisen, den Russell A. Berman damit begründet, dass sich die Deutschen „vor allem im Vergleich mit dem imperial ausgreifenden Großbritannien immer auf einen nachgeordneten Platz verwiesen sahen“ (Schwarz 2002: 86). Demnach besteht in der Forschung weitgehend Konsens darüber, dass „der ‚Kolonialismus ohne Kolonien‘ die Virulenz eines kolonialen Diskurses nicht nur nicht verhindert, sondern vielleicht sogar noch gesteigert hat“ (Uerlings 2006: 22). So lässt sich formulieren, dass bei diesem Sonderweg etwa neben dem „Minderwertigkeitskomplex gegenüber Großbritannien“ auch „die Angst vor Krisen und (sozialen) Verwerfungen des Kaiserreichs“ (Zimmerer 2013: 26) ausschlaggebend war. Die zurückgebliebene Stellung der Deutschen innerhalb der imperialen Weltpolitik sowie das damit verbundene Begehren nach Kompensation macht unterdessen die folgende Textstelle anschaulich:

Die Übertragung des neugeschaffenen Kommandos im Mittelmeer, eine Reaktion auf die Balkankriege, die sämtliche Großmächte zu verstärkter Präsenz in Adria, Ägäis und östlichem Mittelmeer veranlasst hatten, verband sich für Souchon auch mit der Aufgabe, eine strategisch wichtige Weltgegend zu erkunden, in der die Deutschen noch nie die geringste Rolle gespielt hatten. (Kopetzky 2015: 131)

Ihre „streberische Präsenz“ im Mittelmeerraum, von der oben die Rede war, wollen die Deutschen offensichtlich weiter ausdehnen und auf diese Weise sich innerhalb der Weltpolitik höher positionieren. Allerdings konstituiert der Roman gerade im Hinblick auf diese nachgezeichnete offensive Weltpolitik Deutschlands einen kritischen Diskurs, insofern das Kriegsgeschehen und dessen Sinn fragwürdig gemacht werden. Dabei kommt zunächst dem von den Offizieren zum Zeitvertreib und zur Ablenkung gespielten Spiel „Risiko“ eine gravierende Rolle zu. Dazu heißt es:

Es war eine der interessantesten Lehren des Großen Spiels, dass jeder Spieler zwangsläufig für sich versuchte, eine Innenwelt aus Militär, Bevölkerung und Wirtschaft zu bilden, sich Ressourcen zu sichern, zu deren Ausbeutung eine Infrastruktur zu schaffen und die Möglichkeiten des Planeten so optimal auszuschöpfen, wie es der ganzen Menschheit gemeinsam möglich gewesen wäre. Jede Nation, jedes Imperium spielte dennoch für sich um die Weltherrschaft, und darin lag das Fatale. Das hatte das Spiel ihm gezeigt. (Kopetzky 2015: 80)

Anhand dieses Brettspiels wird gewissermaßen das Wesen der imperialen Weltpolitik insofern kritisch reflektiert, als es sich um eine Verlagerung von der auf die Realität bezogenen „Weltherrschaft“ auf die Ebene des Spiels handelt. Durch diese Reflexion auf einer Meta-Ebene erhält dieses Große Spiel, so kann argumentiert werden, eine mit den Effekten der von Homi K. Bhabha beschriebenen „Mimikry“ gleichzusetzende Funktion. Dieses imitierende und verstellende Verfahren, welches vom Kolonisierten ausgeübt wird, definiert Bhabha als „das Zeichen einer doppelten

Artikulation, eine komplexe Strategie der Reform, Regulierung und Disziplin, die sich den Anderen ‚aneignet‘ (,appropriates‘), indem sie die Macht visualisiert“ (Bhabha 2000: 126-127). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der mit diesem Verfahren verknüpft ist, bezieht sich auf die „Enthüllung der Ambivalenz des kolonialen Diskurses“ sowie den Aufbruch der „Autorität“ dieses Diskurses (Bhabha 2000: 130). Strukturell betrachtet lassen sich diese mit der Mimikry verknüpften Energien mit dem Spiel „Risiko“ insofern zusammendenken, als die sowohl im Mittelpunkt des Spiels als auch der realen Weltpolitik stehende „Weltherrschaft“ samt ihren negativen Seiten bzw. Ambivalenzen wie die in diesem Zitat zum Ausdruck kommende ‚Ausschöpfung des Planeten‘ transparent gemacht und somit deren zerstörerisches Potential enthüllt wird. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass innerhalb der Textwelt die Offiziere sich zeitweise diesem Spiel zuwenden und dabei „jeder Einzelne[] ein[en] Hunger nach Gebiet“ (Kopetzky 2015: 254) verspürt. Diese als „Hunger“ kodierte Attitüde kann mit kolonialem Begehren zusammengeführt werden. Gewissermaßen wird auf diese Weise die gefährliche Affinität von Spiel, Weltkrieg bzw. Weltherrschaft und das damit korrespondierende Begehren nach einem Objekt erkennbar gemacht, so dass der Weltkrieg als ‚Spiel‘ kodiert und dessen Sinngehalt gerade in dieser Hinsicht kritisch reflektiert und zudem dekonstruiert wird.

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang ebenso die Figur Adolph Zickler, ein Sonderkorrespondent der Neuen Zürcher Zeitung, die eine kritische Reflexionsebene in Bezug auf das Kriegsgeschehen per se zur Verfügung stellt. In seinen kritischen Berichten, die die diversen Kriege aus der Zeitspanne des Ersten Weltkriegs zum Gegenstand haben, nimmt er beispielsweise den „bizarren Zwiespalt“ der „machtpolitisch ambitionierten Nation[en]“ ins Visier, welcher sich etwa in der gleichzeitigen Zulieferung der Kriegsgebiete mit Waffen und Ärzten deutlich zeigt: „Die Italiener lieferten Waffen nach Albanien und zugleich Ärzte, die die Wunden, die diese Waffen rissen, behandelten. Großartig.“ (Kopetzky 2015: 58) Diese Figur recherchiert zugleich die im Dunklen liegenden Dimensionen des Waffenhandels und möchte diesbezüglich einen Bericht verfassen. Im Kontext eines Gesprächs mit Amadeus Toth, der Legationssekretär und Diplomat ist, werden hinsichtlich des Balkankriegs die kritischen Gedanken dieser Figur folgenderweise zum Ausdruck gebracht:

Dass der Krieg, den jener von den Agenten des Zaren ins Leben gerufene Bund aus Serbien, Griechenland und Bulgarien gegen das bröckelnde Reich des osmanischen Sultans führte, ein glänzendes Geschäft war, hatte Zickler natürlich schon vorher gewusst, auch dass sich die besten Waffenschmieden des *zivilisierten Europas* daran beteiligten, und zwar unabhängig von der jeweiligen Meinung und Strategie ihrer Regierungen, wohl aber mit deren Wissen und Billigung. Was er sich aber nicht hatte vorstellen können, war, dass die Schlachtfelder dort, wo neuestes Material eingesetzt wurde, von Angehörigen verschiedener Militärorganisationen besucht wurden, um dessen Wirkungen in der Praxis zu studieren und dann eventuell den Chefs in Berlin oder Paris Empfehlungen für die nächste Bestellung zu geben. Der Balkankrieg – *eine Verkaufsmesse*. (Kopetzky 2015: 96-97, Hervorhebungen S.U.Ü.)

In prononciert kritischem Ton werden in dieser Passage die dem Kriegsgeschehen immanenten wirtschaftlichen Dimensionen auf den Plan gerufen, die unmittelbar mit dem Waffenhandel in Verbindung stehen. Indem ein Krieg als „Verkaufsmesse“ lesbar gemacht wird, bringt der Roman vorzüglich anhand des Korrespondenten Adolph Zickler die Ambivalenzen von Kriegen wie auch der vermeintlichen Zivilisiertheit des Westens zum Tragen. Gerade dadurch konstituiert dieser Roman eine kritische Reflexionsebene bezüglich der Kriegsambitionen der zivilisierten Weltmächte, die vorwiegend auf wirtschaftliches Profit bedacht sind, wie dies insbesondere zur Zeit des Ersten Weltkriegs zu beobachten ist.

Unmittelbar mit dem Begehren nach Weltherrschaft, das also anhand des Großen Spiels auf einer Meta-Ebene inszeniert wird, sind die deutschen Orient-Interessen verschränkt, die in diesem Roman die dramatische Handlung überhaupt in Gang setzen. Hierbei ist vor allem jene Szene beachtenswert, in der Oskar Niedermayer von Max Oppenheim, dem Leiter der „Nachrichtenstelle für den Orient“ (Kopetzky 2015: 209), nach Berlin bestellt wird. Niedermayer begibt sich auf den Weg in Oppenheims Büro, das sich im „Reichskolonialamt“ (Kopetzky 2015: 209) befindet.⁷ Mit dieser Zitation dieses institutionellen Orts nimmt der Roman explizit auf die Strukturen des deutschen Kolonialismus Bezug. Dabei wird die Figur Oppenheim als wichtiger Repräsentant des deutschen Kolonialismus präsentiert, der zudem auf explizite Weise die von Edward Said beschriebenen Strukturen des Orientalismus (vgl. Said 1981) verkörpert. Dies soll im Weiteren näher erläutert werden.

Dass Oppenheim als Archäologe, der sich besonders im Orient betätigte, einen „Masterplan“ (Kopetzky 2015: 224) entwirft und somit als wichtiger Träger der deutschen Kolonialpolitik in Erscheinung tritt, verweist auf den Umstand, dass es insbesondere „die klassische Altertumswissenschaft und die Archäologie“ sind, die nicht nur auf „die Erforschung des Orients“ (Honold 2002: 144) fixiert sind, sondern gleichsam an dessen Beherrschung maßgeblich beteiligt sind. Bezeichnend ist überdies, dass Max Freiherr von Oppenheim im Text als ein dekadent anmutender Archäologe vorgestellt wird, der sein „archäologisches Steckenpferd“, so heißt es im Roman, privat finanzieren könne, da „der Papa ein Bankhaus“ hätte (Kopetzky 2015: 213) und sich zudem durch eine bemerkenswerte Faszination für den Orient auszeichnet. Dies veranschaulicht der Roman durch die Beschreibung der exquisiten Inneneinrichtung von Oppenheims „recht großzügige[m] Büro“ (Kopetzky 2015: 212), in dem Oppenheim seinen Gast empfängt:

Oppenheim [...] lief in kleinen Schritten an Niedermayer vorbei auf eine Sitzgruppe links neben dem Schreibtisch zu. Der Teppich, auf dem sie stand, war blaudurchwirkt, eindeutig ein kostbarer Perser, so groß, wie ihn Niedermayer nur in Kerbala gesehen hatte. Bevor Oppenheim darin versank, schlüpfte er aus seinen Pantoffeln und legte sich mehr, als dass er sich setzte, auf eine Ottomane. „Verzeihen Sie bitte, Herr Oberleutnant. Das ist eine Marotte von mir. Seit meiner Zeit in Kairo. Bin ein *halber Ägypter* geworden, was diese Dinge angeht. Fühlen Sie sich bitte ganz frei.“ Für eine Sekunde überlegte Niedermayer,

⁷ Das Reichskolonialamt wurde 1907 gegründet, mit dem Ziel Probleme sowie Konflikte in den deutschen Schutzgebieten zu lösen. Nach Gründung dieses Ministeriums „beginnt in den deutschen Kolonien der Aufbau der Infrastruktur, vor allem des Eisenbahnnetzes“ (Kindel 2019: 112).

was er tun sollte, lächelte dann und begann, sich die Stiefel aufzuschnüren. Als Oppenheims Bürovorsteher kurz darauf mit dampfendem Mokka, ein wenig Gebäck und einer Akte hereinkam, sah er, ohne eine Miene zu verziehen, einen *strumpfsockigen Oppenheim und ihm gegenüber einen strumpfsockigen Niedermayer*, der es sich im *Schneidersitz* auf einem der Sessel bequem gemacht hatte. (Kopetzky 2015: 213-214, Hervorhebungen S.U.Ü.)

Das Büro Oppenheims lässt sich in dieser zitierten Textstelle mit den Diskursen des Orientalismus engführen. Denn der Europäer Oppenheim wurde während seiner Aufenthalte in Ägypten dermaßen beeindruckt, dass er die ‚orientalische‘ Lebensweise nachlebt, das heißt imitiert bzw. sich aneignet. So inszeniert der Roman diese Figur als einen „orientbegeisterte[n] Enthusiasten“ (Said 1981: 64), der den Orient in dieser Szene offensichtlich als einen „Ort der Romantik, des exotischen Wesens, der besitzergreifenden Erinnerungen und Landschaften, bemerkenswerten Erfahrungen“ (Said 1981: 8) erlebt. Erkennbar wird somit, dass Kopetzky's Text durch diese Figur ein Orientbild ins Spiel bringt, welches ganz im Sinne Saids als „europäische Erfindung“ (Said 1981: 8) identifizierbar wird. Dass Oppenheim sich selbst als einen „halben Ägypter“ bezeichnet ist in diesem Zusammenhang markant, insofern als in dieser Selbstdefinition das europäische Begehren und die Faszination nach dem Anderen fassbar wird. Der Tatbestand, dass ein europäischer Kulturträger, ein Archäologe, hier die orientalische Lebensweise imitiert, kann gleichsam mit den Effekten der Mimikry in Einklang gebracht werden. Zwar verbindet Bhabha die Mimikry unmittelbar mit dem Verhalten des Kolonisierten, jedoch entsteht in dieser Szene insbesondere mit dem Eintreten des Bürovorstehers in Oppenheims Büro eine entfremdende Situation: die beiden Europäer sitzen ohne ihre Schuhe und im Schneidersitz sich gegenüber und diskutieren über die deutsche Politik im Orient. Gerade auf diese Weise wird das als essenziell gedachte und diskursivierte Bild des ‚zivilisierten Europäers‘ entfremdet und destabilisiert, da vor allem die Begegnung mit dem Orient bei Oppenheim eine selbstgesteuerte Veränderung und Dynamik seiner vermeintlich essenziellen europäischen Identität stimuliert hat. Das heißt also, dass in dieser ‚komischen‘ Szene insofern ein Mimikry-Effekt zustande kommt, als die Nicht-Identität bzw. die Differenz der repräsentierten Identität pointiert zum Ausdruck kommt (vgl. dazu Bhabha 2000: 126).

Darüber hinaus wird bei genauerer Betrachtung dieses Raumes dessen hybride Verfasstheit greifbar, denn dieser mit einem orientalischen Ambiente versehene Raum befindet sich bemerkenswerterweise im Reichskolonialamt und steht gerade daher in einem subversiven Verhältnis zu den Interessen des Kolonialismus, die in erster Linie darin bestehen, die Kultur der europäischen Zivilisation als die überlegene in die Gebiete der Kolonien zu bringen, und nicht umgekehrt die orientalische Lebensweise zu inkorporieren, wie dies in der oben herangezogenen Textpassage fiktional in Szene gesetzt wird.

Betrachtet man den Gesprächsgegenstand dieser beiden Figuren, so können auch die einzelnen Details des Masterplans von Oppenheim aufgefunden gemacht werden. Dieser besteht darin, mit der Führung von Oskar Niedermayer eine osmanisch-deutsche Expedition nach Afghanistan zu starten, mit dem Ziel, den afghanischen Emir

Habibullah für einen Angriff an der Nordwestgrenze Indiens zu überreden und somit das britische Weltreich an einem seiner wundesten Stellen zu schlagen und zu entkräften. Es geht bei diesem Plan darum, mittels der Mobilisierung der Muslime „den Heiligen Krieg ins Werk zu setzen“ (Kopetzky 2015: 218), diesen Krieg durch die Afghanen nach Indien zu tragen und auf diese Weise schlussendlich eine Überlegenheit gegenüber den Briten zu begründen. Tatsächlich hat Kopetzky Oppenheims Dokumente bezüglich dieser Orientpläne recherchiert und diese auch nach dem Erscheinen seines Romans im Jahre 2018 herausgegeben. Darin findet sich ein Abschnitt zur „Afghanistan-Expedition“, in dem Oppenheim seine Idee folgendermaßen darstellt:

Seit jeher habe ich für den Fall eines Krieges Deutschlands mit England die Beteiligung des Emirs von Afghanistan und seinen Einmarsch in Indien für eines der bedeutungsvollsten Momente gehalten. Ein großer allgemeiner indischer Aufstand wird erst dann einsetzen, wenn die afghanischen Truppen siegreich in das Industal eindringen, natürlich nachdem Indien selbst entsprechend zur Revolution vorbereitet worden ist. Der schon kurz nach Beginn des Krieges durch Enver Pascha gemachte Vorschlag, einer von ihm nach Afghanistan zu entsendenden türkischen Mission etwa 20 deutsche Offiziere beizugeben, um das Zusammengehen Seiner Majestät des Kaisers und Königs mit dem Sultan Chalifa zu dokumentieren, erschien mir wie ein Glücksgeschenk. (Oppenheim 2018: 55)

Unverkennbar verbinden sich mit diesem Plan Vorstellungen einer Regenerierung und Neustrukturierung der Machtverhältnisse, so dass dieser Masterplan in ein „romantisches“ Unternehmen im Sinne des Orientalismus einmündet. Dabei wollen die Deutschen systematisch eine „Dschihad-Propaganda“ (Kopetzky 2015: 379) starten, was zudem verdeutlicht, dass die Muslime als „Untertanenvolk“ (Bhabha 2000: 104) vorgestellt werden. So wird dieser Plan Oppenheims, mit den Argumenten von Edward W. Said gesehen, weitgehend als ein Diskurs des Orientalismus beschreibbar. Said zufolge ist der Orientalismus

- (1) eine Art, mit dem Orient umzugehen, die sich auf den besonderen Ort gründet, den der Orient in der westlichen Erfahrung einnimmt (Said 1981: 8).
- (2) eine Denkweise, die auf einer ontologischen und epistemologischen Unterscheidung basiert, die zwischen ‚dem Orient‘ und (meistenteils) ‚dem Okzident‘ gemacht wurde (Said 1981: 9)
- (3) ein westlicher Stil der Herrschaft, Umstrukturierung und des Autoritätsbesitzes über den Orient (Said 1981: 10).

Offensichtlich handelt es sich auch in dem Plan von Oppenheim um einen Versuch, den Orient im westlichen Stil zu beherrschen, umzustrukturieren und somit dort die deutsche Autorität auch über die Briten zu etablieren. Diese Expedition kann demnach zweifelsfrei als eine der „kolonialen Praktiken“ bewertet werden, die zu den Elementen „eines komplexen kulturellen Syndroms aus Exotismus, Forschungsreisen, Wissenschaft, Wirtschaft und politisch-militärischer Gewaltausübung“ (Honold/ Simons 2002: 9) gehören. Oppenheim versichert Niedermayer, der dem Ganzen zunächst skeptisch gegenübersteht, dass die Deutschen das Osmanische Reich auf ihre Seite ziehen konnten (vgl. Kopetzky 2015: 219). Dabei erwähnt er die Mittelmeerdivision am Bosphorus:

Die Bilder unserer Matrosen von GOEBEN und BRESLAU, wie sie mit türkischen Fezen auf dem Kopf die deutsche Fahne einholen und den Halbmond setzen, haben die Hohe Pforte ein für alle Mal für Deutschland eingenommen. (Kopetzky 2015: 219)

Die in „Yavuz“ und „Midilli“ umbenannten Kreuzerschiffe veränderten de facto den Verlauf der Geschichte. Denn nach Souchons Flucht in den Bosphorus beteiligte sich das Osmanische Reich auf der Seite der Deutschen als wichtige Weltmacht gegen die Alliierten am Ersten Weltkrieg. Die Expedition der Deutschen nach Afghanistan durch die Unterstützung des Osmanischen Reichs macht die strategische Allianz zwischen diesen beiden Ländern evident.

Bevor ich auf die fiktionale Gestaltung der Niedermayer-Expedition eingehe, möchte ich kurz die in Kopetzky's Roman in Erscheinung tretenden Reflexionen bezüglich des Osmanischen Reichs nachzeichnen. Dabei referiert der Roman auf die damalige Weltpolitik betreffende wichtige Aspekte und historische Daten. So wird das Osmanische Reich trotz seiner erheblichen Verschuldung und Rückständigkeit in sämtlichen Bereichen der Industrie als „Großmacht“ zitiert, „die überdies in einer der sensibelsten Regionen der Welt saß, wo die Briten den Suezkanal bewachten und die Russen ihren Traum von einem eisfreien Hafen umzusetzen wussten“ (Kopetzky 2015: 163). Gleichzeitig wird dessen Hauptstadt Konstantinopel/ Istanbul als eine kosmopolitische Stadt greifbar gemacht; so heißt es, dass „Konstantinopel einer der wenigen Orte in Europa“ war, an dem Türken, Deutsche, Franzosen, Engländer, Österreicher, Griechen, Armenier und Juden „alle noch friedlich nebeneinander zu leben vermochten“ (Kopetzky 2015: 204). In seiner Rede vor dem Start nach Afghanistan appelliert Oppenheim an seine Leute folgendermaßen:

Durch das Eingreifen des Kalifen in den Weltkrieg werden sich die Verhältnisse grundlegend ändern. Bis jetzt hatten unsere, auf die mögliche Hebung des Kriegswertes des Osmanischen Reichs hinzielende Arbeit mit dauernden Intrigen unserer Gegner und gewissen in der orientalischen Psyche begründeten Widerständen zu kämpfen. Mit der Psyche des Orients werden wir auch in der Folge zu rechnen zu haben. Es gilt, vor allem hier, in Konstantinopel – und das ist auch der Grund, warum ich mich unbedingt an diesem Abend hierher einfinden wollte – die gegenwärtige Situation auszunutzen und auf der ganzen Linie ... das zu gewinnen, was ich Ellbogenfreiheit nennen möchte. Vor allem müssen wir die Türken selber dazu bringen, unsere Hilfe in der von uns gewollten Weise anzunehmen und unsere Ratschläge zu befolgen... (Kopetzky 2015: 365)

Unmissverständlich findet an dieser herangezogenen Stelle der nivellierende und überhebliche europäische Diskurs über den Orient seinen Niederschlag, der sich auf die scheinbar „moralische Macht“ (Said 1981: 21) der Deutschen bezieht. Dass auch das Osmanische Reich trotz seiner wichtigen Rolle in der Weltpolitik und der strategischen Koalition während des Ersten Weltkriegs aus deutscher Perspektive innerhalb dieser Diskurse verortet wird, ist jedoch äußerst bemerkenswert.

Zur ‚subalternen‘ Darstellung der Niedermayer-Expedition

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass die Niedermayer-Expedition *expressis verbis* von Istanbul aus mit der Bagdad-Bahn ihren Start nimmt. In Kopetzky's *Risiko*

erscheint die Bagdad-Bahn somit als ein wichtiger Träger der kolonialen Interessen Deutschlands, nicht nur deswegen, weil sie als Startpunkt der Niedermayer-Expedition zitiert wird, sondern auch insbesondere daher, weil sie, übereinstimmend mit dem historischen Hintergrund, als „eine gewisse Macht im Orient“ (Kopetzky 2015: 358) kodiert wird. Denn diese wird im deutschen Kontext weitgehend als „ein Symbol des deutschen Imperialismus“ (Fuhrmann 2013: 198) bewertet. Das von den Briten ins Leben gerufene Projekt setzten die Deutschen fort und führten die Linie von Istanbul bis nach Bagdad: „1890 erwarb die Deutsche Bank fast das komplette Eisenbahnnetz in der Türkei und den angrenzenden europäischen Regionen.“ (Dunker 2011: 175) Zweifelsfrei verbinden sich aus deutscher Perspektive daher koloniale Interessen mit der Bagdad-Bahn, denn „Deutschland [sollte] durch seinen wirtschaftlichen und militärischen Einfluss die Geschicke des Osmanischen Reiches in seine Gewalt bekommen, so die Hoffnung der Kolonialbefürworter“ (Fuhrmann 2013: 195). Zudem galt die Bagdad-Bahn ebenso als Konkurrenzfaden zu den Briten (vgl. Fuhrmann 2013: 196).⁸ So wurde dieses Anliegen Deutschlands seinerzeit „geopolitisch“ gesehen als „Konkurrenzprojekt erkannt und von allen Großmächten [...] bekämpft“ (Werber 2014: 23). Denn es sollte „als Alternative der britischen Linie über Gibraltar, Malta, Sues und Aden – Hamburg über Berlin, Budapest, Belgrad, Sofia, Istanbul und Bagdad mit dem persischen Golf verbinden und deren Anrainer wirtschaftlich und politisch miteinander verknüpfen“ (Werber 2014: 23). Darüber hinaus hatte die Bagdad-Bahn insofern eine schillernde „Faszinationskraft“, als sie nicht nur auf der Linie durch den orientalischen Raum Abenteuer versprach, sondern auch Phantasien wie die „Eroberung des Raums“ (Honold 2002: 149) beflügelte. So würde diese dem Reich Wilhelms II. „endlich eine eigene ‚Pforte in die Welt‘ öffnen, deren Tore ‚kolonialpolitisch‘ sonst ganz nach Belieben des britischen Türhüters verschlossen seien“ (Werber 2014: 23).

Von besonderer Wichtigkeit ist in diesem Zusammenhang der Tatbestand, dass der Roman *Risiko* durchweg skeptische, kritische und gar negierende Stimmen im Hinblick auf Oppenheims Plan über die Afghanistan-Expedition zur Artikulation bringt, obgleich diese Expedition den hauptsächlichen Erzählgegenstand des Romans konstituiert. Gerade durch den Austausch sowie die Zirkulation dieser Polyphonie leitet der Roman eine postkoloniale Geschichtsschreibung auf fiktionaler Ebene ein. Während also die Aufgabe der Niedermayer-Expedition darin besteht, ‚Geschichte zu schreiben‘ (vgl. Kopetzky 2015: 566), macht der Roman auf imponierende Weise deutlich, wie sich diese Zielsetzung im Laufe der Expedition verläuft und die Expedition dermaßen ins Wanken gerät, dass daraus, um dies mit Spivaks Terminologie beschreibbar zu machen, eine „subalterne Geschichtsschreibung“ (Spivak 2014: 56) resultiert. Eine wichtige

⁸ Zur Bagdad-Bahn siehe auch die umfangreiche Studie von Özyüksel 2013 aus der türkischen Forschungslandschaft. Siehe ebenfalls Ortaylı 2006: 109-145. Ortaylı bemerkt hinsichtlich der kolonialen Ambitionen der westlichen Staaten im Osmanischen Reich Folgendes: „Büyük devletler Osmanlı İmparatorluğu’nda demiryollarını insanları mutlu etmek gibi yüce amaçlarla kurmadıklarından, birbirlerinin yağmalarına terk edilen alanlara el atmamaya çalışıyorlardı. İhtiyar imparatorluğun mirasını yağmalayanlar arasına geç katılan Almanya başlangıçta kimsenin nüfuz alanına saygı göstermek istemediyse de, gördüğümüz gibi, sonunda göstermek zorunda kaldı.“ (Ortaylı 2006: 144)

Grundannahme, die mit dieser Denkfigur korrespondiert, ist das grundsätzliche Aufwerfen von „Fragen der Methode“, die die Geschichtsschreibung „davon abhalten würden, sich einer solchen List zu bedienen“ (Spivak 2014: 56). Spivak verwendet die Bezeichnung ‚subaltern‘ „anstelle des Begriffs ‚das Andere‘ für das unterdrückte Subjekt“ (Blumentrath u.a. 2007: 26) sowie vor allem im Hinblick auf die Kategorie der Frau. Der Begriff impliziert „Differenz“ und „unhintergehbare Heterogenität“ (Kerner 2013: 103) und bezieht sich auf das Nicht- sowie Unterrepräsentierte.⁹ Gerade in dieser Hinsicht kann der Begriff ‚subaltern‘ im Hinblick auf die fiktionale Geschichtsdarstellung in dem Roman *Risiko* methodisch zur Anwendung gebracht werden, denn wenngleich dieser Roman den Ersten Weltkrieg sowie die Niedermayer-Expedition nicht aus der Position des Unterworfenen bzw. Kolonisierten erzählt, legt er doch die heterogenen und nicht-repräsentierten Dimensionen der deutschen Kolonialambitionen offen. Auf diese Weise hält der Roman ein fiktionales Gegenmodell zu jenen ‚klassischen‘ Narrativen, die die konstante Unbesiegbarkeit sowie Überlegenheit des weißen Mannes in der Begegnung mit dem Anderen suggerieren.

Als Oppenheim seine revolutionären Ideen mit Niedermayer in einem euphorischen Ton bespricht, zeichnet sich die innere Reaktion Niedermayers vorzüglich dadurch aus, dass er dieser Euphorie und Faszination Oppenheims eine massive kritische Haltung entgegensetzt:

Die Vorstellung, in den Orient zurückzukehren, um dort als Speerspitze irgendwelcher Annexionsphantasien eines Berliner Bürokraten zu fungieren, der den Orient womöglich nur als Gefährte Kara Ben Nemsis bereist hatte, war ihm ganz und gar unbehaglich. (Kopetzky 2015: 210)

Ausdrücklich wird hier auf die faktischen Unkenntnisse Oppenheims verwiesen. Ein ironisch-sarkastischer Effekt kommt insofern zustande, als Oppenheims Wissen über den Orient mit seiner Lektüre von Karl Mays Büchern begründet und zudem beschränkt wird. Das Projekt Oppenheims, von dem oben die Rede war, wird ebenso an einer anderen Stelle des Romans kritisch betrachtet: „Es war ein Bürokratenplan, trotz seiner sachkundigen Details. Die Durchquerung der persischen Wüsten war für sie nur ein Satz: Die Wüsten Persiens werden durchquert.“ (Kopetzky 2015: 227) Diese beiden kritischen Stellen machen nicht nur den Plan Oppenheims fragwürdig, sondern konkretisieren gleichzeitig, dass es sich hier um einen textuellen Diskurs handelt, der keineswegs mit der Realität kongruent ist und gerade daher als romantisch beschreibbar wird. Dies gilt zum einen für die literarisch und somit fiktional fundierten Kenntnisse über den Orient und zum anderen für die textuelle und somit realitätsferne Verfasstheit des Projekts. Dieser von dem Roman exponierte Verweis auf die textuelle Beschaffenheit des Oppenheim-Projekts ist förmlich mit dem Orientalismus-Diskurs

⁹ Kerner (2013: 103-104) verweist ausdrücklich darauf, dass der Begriff ‚subaltern‘ in Spivaks Verwendung, die sich auf die indische „Subaltern Studies Group“ beruft, in keiner Weise auf „authentische Subjekte“ bezieht und den „subjektkritischen Einsichten des Poststrukturalismus“ folgt. Vgl. dazu auch Spivak 2014: 38-41.

engzuführen, insofern „die Beziehung zwischen einem Orientalisten und dem Orient“ als eine „textliche“ Beziehung fassbar wird (Said 1981: 63).

Über diese kritischen Stimmen hinaus fungiert die Figur des englischen Spions Gilbert Khan, der in die Rolle des indischen Ashraf Hassan Khan schlüpft, als sarkastisch-ironische Gegenstimme zu diesem fulminanten Unternehmen: „Die Deutschen planten so etwas wie die islamische Weltrevolution“ (Kopetzky 2015: 366). Als Teilhaber der Expedition versinkt auch der Protagonist des Romans, Sebastian Stichnote, in einer Sackgasse, wenn er den Sinn des Unterfangens grundsätzlich befragt:

Also wirklich verstanden habe ich unseren Dschihad bis heute nicht“, entgegnete Stichnote nachdenklich. „Und je länger ich hier bin, desto weniger verstehe ich, was der Heilige Krieg des Islam sein soll. Die Leute hier, die Perser, die sind doch auch Moslems. (Kopetzky 2015: 513)

Diese Zeilen lassen sich nicht nur auf der Ebene der Textwelt verstehen, sondern scheinen sie auch im Kontext unseres Zeitgeschehens, worin im Namen der Religion politische Kriege ausgefochten werden, eine vielsagende Bedeutung zu haben.

Nachdem die Expedition mit der besagten Bagdad-Bahn in Bagdad und später im Iran ankommt, umfasst die Karawane 140 Männer und 236 Tragetiere (vgl. Kopetzky 2015: 533). Hinzu kommen die „230 Brieftauben“, die Stichnote neben der riesigen Funkanlage mit sich schleppt, so dass „[a]us der Funkabteilung [...] die Taubenabteilung geworden [war]“ (Kopetzky 2015: 534). Dabei schrumpft die Zahl sowohl der Männer als auch der Tiere während der Reise durch dieses unbekanntes Gebiet. Der Korrespondent Zickler, der ebenfalls an dieser Expedition teilnimmt, beschreibt seine Erfahrungen und die Nachtseiten dieser romantischen Expedition in seinem Tagebuch folgenderweise:

Stadt Nain. Gebirgige Gegend. Kühlere Luft. Angesichts der vielen verlassenenen, stattlichen Häuser, früher wohlhabend. Jetzt sind die dort fließenden Bäche versalzen, ihr Wasser ungenießbar. Nur noch sehr wenige Bewohner. Kaum Vegetation. Keine Möglichkeit, Vorräte einzukaufen. Wasser wird von weither gebracht und teuer bezahlt. Nach Nain Abstieg in die sich ausbreitende Ebene. Temperaturen steigen merklich. Die Felsen wie schwarz angestrichen, sogenannter Wüstenlack, mineralische Substanz, von der Sonne hervorgebracht. Wasserloch Tschah Pars. Salzig. Nur Kamele und Maultiere trinken, für Pferde und Menschen ungenießbar. Kamelpfad in steinhartem Boden sehr schwach ausgeprägt, bei Nacht kaum zu erkennen. Verlieren öfters den Weg. Wind kommt auf. Heiß und voller Staub. Weht unaufhörlich. Liegen tagsüber unter offenen Zeltbahnen. Überall Wind. Kaum Schlaf. Schon zehn Mann krank. Dr. Novak sagt Ruhr. (Kopetzky 2015: 542, Hervorhebungen i.O.)

Gerade diese Impressionen und Darstellungen der fremden Gegend erinnern an Expeditionsreisen, wie sie etwa in Christoph Ransmayrs (2001) Roman *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* beschrieben werden, da die Nordpolexpedition bei Ransmayr mit ähnlichen körperlichen Belastungen sowie einer Desorientierung des Menschlichen verbunden ist.¹⁰ Besonders imposant zeichnet der Roman die Ankunft der Expeditionsteilnehmer in Afghanistan nach:

¹⁰ Siehe zu diesem Roman meine Ausführungen in Uysal 2008: 156-161.

Verwirrt vom Berggeist, stammelten die, die noch einigermaßen gerade Sätze sprechen konnten, über ihr Erstaunen und ihre Verzückerung, sah man doch in die nördlichen und südlichen Tiefländer hinab, jene Weiten, um deren Besitz einstmals Riesenheere angetreten waren, die Sonne mit dem Staub ihrer Pferde zu verdunkeln. *Winzig kleine Menschlein waren sie*: Von den hundertvierzig, die von Isfahan aufgebrochen waren, waren es noch siebenunddreißig, doch die fühlten sich als *Herren der Welt*, da sie es bis hierher geschafft hatten, in das steinerne Herz Afghanistans. (Kopetzky 2015: 606, Hervorhebungen S.U.Ü.)

Ogleich es sich hier um eine gescheiterte Expedition handelt, auch was das Ziel in Bezug auf die Mobilisierung der muslimischen Welt zum Krieg betrifft, fühlen sich diese „winzig kleinen Menschlein“ als „Herren der Welt“. Gerade diese sarkastische Umkehrung veranschaulicht, dass das Durchlaufen des Orients insofern als eine Reise in einem ‚Darüberhinaus‘ (vgl. Bhabha 2000: 2) bewertet werden kann, als die körperlichen und psychischen Grenzen des menschlichen Seins beschworen werden. Wenngleich in diesem Roman keine expliziten kolonialen Ambitionen repräsentiert werden, die sich auf die Bemächtigung eines Gebiets beziehen, wird diese Expedition per definitionem als eine koloniale Praxis beschreibbar, denn es geht letztlich darum, mittels dieser Expedition die Weltherrschaft Deutschlands zu begründen und zu konsolidieren. Zudem macht die als ‚subaltern‘ beschreibbare Darstellung dieser Expedition sichtbar, in welchem Ausmaß dabei auf fiktionaler Ebene die koloniale Macht entthront wird.

Im letzten Hauptkapitel des Romans erreichen die Truppen nach dieser langwierigen und mit vielen Verlusten einhergehenden Reise Afghanistan. Dabei wird ein orientalischer Erzähler eingeführt, der bezeichnenderweise als eine kritische Selbstreflexion der europäischen Kriegsambitionen und Selbstzerstörung fungiert. Dieser erzählt in der Manier von Nathan dem Weisen von drei Brüdern:

Obwohl sie Brüder waren, begannen sie, sich zu hassen, und schworen Rache. Das ging über viele Jahre so. Ihre Reiche wuchsen, aber auch ihr Hass aufeinander wurde immer größer. Und nun haben sie einen Krieg begonnen, wie es noch niemals zuvor einen auf Erden gegeben hat. Alles, was sie an Metall besitzen, haben sie zu Waffen geschmiedet, und es gibt keinen Mann mehr, der nicht kämpfen würde, [...]. Auch alle ihre Nachbarn haben sich ihnen angeschlossen, und so tobt nun seit über einem Jahr der Große Krieg im Abendland. (Kopetzky 2015: 632)

Durch die Darstellung dieser historischen Expedition, die innerhalb der Weltgeschichte nichts zu bewegen vermochte und gerade daher auch im Dunklen geblieben ist, integriert Kopetzky's *Risiko* ein Narrativ des Leidens sowie des Scheiterns des weißen Mannes in das europäische kulturelle Gedächtnis. Spezifisch für dieses Narrativ ist dabei vor allem neben der historischen Faktentreue dessen postkoloniales Potential, das sich insbesondere aus den negativen sowie skeptischen Stimmen bezüglich der Expedition speist und die zugleich die Überheblichkeit sowie den Größenwahn des mit dieser Expedition verknüpften kolonialen Begehrens Deutschlands zur Zeit des Ersten Weltkriegs pointiert offenlegt. Das Scheitern der Expedition visualisiert somit die Nichttragbarkeit eines Projekts, welches offensichtlich textuell bzw. diskursiv begründet ist. Am Beispiel dieses textuellen Beispiels schaltet der Roman indessen einen überaus kritischen Blick auf diese Art von textuellen Strukturen, wie sie innerhalb der Diskurse des Orientalismus weitgehend zu beobachten sind.

Fazit

Der Mehrwert von Steffen Kopetzky's Roman *Risiko* besteht vor allem darin, anhand seines exzentrischen Erzählgegenstandes einen „postkolonialen Blick“ (Lützeler 2005: 24) zu begründen, der sich in der dialektischen bzw. zweiseitigen Perspektivierung des kolonialen Diskurses manifestiert. Zusammenhängend hiermit werden die innerhalb der Geschichtsschreibung in dieser Form nicht auffindbaren Dimensionen und Facetten des Kolonialismus vor Augen geführt. Denn die Offenlegung der exzentrischen, antihumanen und in sein Gegenteil umschlagenden zivilisatorischen Bestrebungen des kolonialen Diskurses verleitet in diesem Roman, so kann geschlussfolgert werden, eine „subalterne Geschichtsschreibung“ (Spivak 2014: 56) auf fiktionaler Ebene. Es ist dabei insbesondere das exzentrische Großprojekt, d.h. also der Masterplan Oppenheims, der sich als eine textuell begründete Idee erweist, deren Tragweite und Übertragbarkeit in die Realität massiv kritisch reflektiert wird, so dass in dieser Reflexion eine postkoloniale Kritik in nuce zur Artikulation kommt. Diese Ideen sind nämlich auf die Beherrschung und Manipulierung des Anderen bedacht und machen sich in dieser Gestalt als eine Form des Orientalismus-Diskurses (vgl. Said 1981: 12) kenntlich. Überdies kann in Bezug auf diesen Roman konstatiert werden, dass er „die herrschenden Regeln der Bedeutungsproduktion“ des kolonialen Diskurses zitiert, dessen „Differenzbildungen und Hierarchisierungen“ reproduziert, allerdings gleichzeitig solche „Bilder und Narrative“ (Uerlings 2006: 15) generiert, die als klare Opposition zum kolonialen Diskurs fungieren. Auf diese Weise trägt der Roman *Risiko* von Steffen Kopetzky, um dies in den Worten von Herbert Uerlings zu formulieren, „im Medium der Fiktion“ zu einer resoluten Suspendierung des kolonialen Machtdiskurses bei (Uerlings 2006: 15). Dieser Roman ist daher als fiktionaler Beitrag zur Entschleierung bzw. Entillusionierung der kolonialen Macht zu beschreiben, die vor allem die Wilhelminische Weltpolitik dahingehend dekonstruiert, dass die „Agenten der Macht“ (Spivak 2014: 38), d.h. die Figuren Stichnote oder Niedermayer als Antihelden bzw. marginalisierte Männerfiguren beschreibbar werden. In diesem Sinne kann Kopetzky's Abenteuer- bzw. Reiseroman als expliziter Gegendiskurs zum „imperialistischen Projekt“ (Spivak 2014: 84) des Westens identifiziert werden. Der Roman *Risiko* ist demnach nicht als ein Erfolgsnarrativ des deutschen Kolonialismus zu bezeichnen, vielmehr kann in diesem Roman ein subalternes Geschichtsnarrativ gesehen werden, welches die nicht-repräsentierte Geschichte des deutschen Kolonialismus, wie dieser im Kontext des Ersten Weltkriegs in Erscheinung tritt, fiktional aktualisiert und somit ‚repräsentiert‘.

Literaturverzeichnis



- Babka, Anna / Dunker, Axel** (Hg.) (2013): Postkoloniale Lektüren. Perspektivierungen deutschsprachiger Literatur. Bielefeld: Aisthesis.
- Bachmann-Medick, Doris** (2007): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Bethke, Insa** (2019): „Kolonialmacht Deutschland. Des Kaisers Traum“, in: *Geo Epoche. Das Magazin für Geschichte*. Nr. 97. Der Kolonialismus. Die Welt im Griff Europas. S. 113-114.
- Bhabha, Homi K.** (2000): *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Tübingen: Stauffenburg.
- Blumentrath, Hendrik / Bodenburg, Julia / Hillman, Roger / Wagner-Egelhaaf, Martina** (2007): *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film*. Münster: Aschendorff.
- Cusanit, Kenah** (2019): *Babel*. München: Carl Hanser.
- Düker, Ronald** (2015): „Steffen Kopetzky. So trocken ist die Wüste“, in: *Zeit Online*, 05.06.2015 (Die Zeit Nr. 21/2015, 21.05.2015). Online unter: <https://www.zeit.de/2015/21/steffen-kopetzky-risiko-roman> (letzter Zugriff: 08.08.2019).
- Dunker, Axel** (2011): „„Durch die Wüste undsoweiter‘. Orient, Orientalismus und der deutsche Kolonialismus der Phantasie“, in: *Gutjahr, Ortrud / Hermes, Stefan* (Hg.): *Maskeraden des (Post-)Kolonialismus. Verschattete Repräsentationen ‚der Anderen‘ in der deutschsprachigen Literatur und im Film*, Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 173-195.
- Dürbeck, Gabriele** (2014): „Postkoloniale Studien in der Germanistik. Gegenstände, Positionen und Perspektiven“, in: *Dies. / Dunker, Axel* (Hg.): *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Aisthesis. S. 19-70.
- Dürbeck, Gabriele/ Dunker, Axel** (Hg.) (2014): *Postkoloniale Germanistik. Bestandsaufnahme, theoretische Perspektiven, Lektüren*. Bielefeld: Aisthesis.
- Fuhrmann, Malte** (2013): „Die Bagdadbahn“, in: *Zimmerer, Jürgen* (Hg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*. Hamburg: Campus. S. 190-207.
- Göttsche, Dirk** (2004): „Postkolonialismus als Herausforderung und Chance germanistischer Literaturwissenschaft“, in: *Erhardt, Walter* (Hg.): *Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung*. Stuttgart/ Weimar: Metzler. S. 558-576.
- Göttsche, Dirk / Dunker, Axel / Dürbeck, Gabriele** (Hg.) (2017): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: Metzler.
- Hofmann, Michael** (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.
- Honold, Alexander** (2002): „Nach Bagdad und Jerusalem. Die Wege des Wilhelminischen Orientalismus“, in: *Ders. / Simons, Oliver* (Hg.): *Kolonialismus als Kultur. Literatur, Medien, Wissenschaft in der deutschen Gründerzeit des Fremden*. Tübingen/ Basel: A. Francke. S. 143-166.
- Honold, Alexander** (Hg.) (2011): *Ost-westliche Kulturtransfers. Orient – Amerika*. Bielefeld: Aisthesis.
- Honold, Alexander / Simons, Oliver** (2002): „Einleitung: Kolonialismus als Kultur?“, in: *Dies. (Hg.): Kolonialismus als Kultur. Literatur, Medien, Wissenschaft in der deutschen Gründerzeit des Fremden*. Tübingen/ Basel: A. Francke. S. 7-15.
- Kehlmann, Daniel** (2005): *Die Vermessung der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kerner, Ina** (2013): *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Kindel, Constanze** (2019): „Im Land der Geister und Ahnen“, in: *Geo Epoche. Das Magazin für Geschichte*. Nr. 97. Der Kolonialismus. Die Welt im Griff Europas. S. 103-116.
- Koller, Christian** (2017): „Deutschland. Frühe Kolonialgeschichte (16.-18. Jahrhundert): Handel, Mission, Stützpunkte“, in: *Göttsche, Dirk / Dunker, Axel / Dürbeck, Gabriele* (Hg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: Metzler. S. 399-402.
- Kopetzky, Steffen** (2015): *Risiko*. Stuttgart: Klett Cotta.

- Kracht, Christian** (2012): Imperium. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kundrus, Birthe** (2011): „Spurensuche. Der deutsche Kolonialismus in kulturgeschichtlicher Perspektive“, in: Gutjahr, Ortrud / Hermes, Stefan (Hg.): Maskeraden des (Post-)Kolonialismus. Verschattete Repräsentationen ‚der Anderen‘ in der deutschsprachigen Literatur und im Film, Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 17-38.
- Lützeler, Paul Michael** (2005): Postmoderne und postkoloniale deutschsprachige Literatur. Diskurs – Analyse – Kritik. Bielefeld: Aisthesis.
- Nandi, Miriam** (2011): „Gayatri Chakravorty Spivak: Übersetzungen aus Anderen Welten“, in: Moebius, Stephan / Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 120-131.
- Oppenheim, Max Freiherr von** (2018): Denkschrift betreffend die Revolutionierung der islamischen Gebiete unserer Feinde. Hg. von Steffen Kopetzky. Berlin: Das kulturelle Gedächtnis Verlag GmbH.
- Ortaylı, İlber** (2006): Osmanlı İmparatorluğu’nda Alman Nüfuzu. İstanbul: Alkım.
- Öztürk, Kadriye** (2008): „Das Fremde im Lichte des Postkolonialismus neu lesen – Helge Timmerbergs ‚Shiva Moon. Eine indische Reise‘ und Hans Christoph Buchs ‚Standort Bananenrepublik. Streifzüge durch die postkoloniale Welt‘“, in: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. Studien zur deutschen Sprache und Literatur. Hg. v. d. Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul. S. 93-112.
- Öztürk, Kadriye** (2013): „Postkolonyal Edebiyatta Kültürü Anlatan ve Kültürü Anlatılanın Çözümlemesi“, in: Karaismailoğlu, Adnan/ Öz, Yusuf (Hg.): IV. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi “Kültürler ve Değerler Buluşması”/ IV. International Comparative Literature Congress Meeting of Cultures and Values 01-03 Kasım/ November 2012. Bildiri Kitabı / Proceedings Book, Kırkkale: Erduran Ofset Matbaacılık. S. 395-404.
- Özyüksel, Murat** (2013): Osmanlı İmparatorluğu’nda Nüfuz Mücadelesi. Anadolu ve Bağdat Demiryolları. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ransmayr, Christoph** (2001): Die Schrecken des Eises und der Finsternis. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Said, Edward W.** (1981): Orientalismus. Übersetzt von Liliane Weissberg. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Sakallı, Cemal** (2018): “Göçmen Edebiyatı: ‘Ara Dilde’ Yazmak”, in: monograf. Edebiyat Eleştirisi Dergisi 2018/9. S. 10-26.
- Schüller, Thorsten** (2017): „Frankophone antikoloniale Theorie“, in: Götsche, Dirk / Dunker, Axel / Dürbeck, Gabriele (Hg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: Metzler. S. 2-9.
- Schwarz, Thomas** (2002): „Die Kultivierung des kolonialen Begehrens – Ein deutscher Sonderweg?“, in: Honold, Alexander / Simons, Oliver (Hg.): Kolonialismus als Kultur. Literatur, Medien, Wissenschaft in der deutschen Gründerzeit des Fremden. Tübingen/ Basel: A. Francke. S. 85-103.
- Sojitrwalla, Shirin** (2015): „Steffen Kopetzky: Risiko – Pompöses Orient Abenteuer“, in: Deutschlandfunk, 22.03.2015. Online unter: https://www.deutschlandfunk.de/steffen-kopetzky-risiko-pompoeses-orient-abenteuer.700.de.html?dram:article_id=314960 (letzter Zugriff: 08.08.2019).
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (2014): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Aus dem Englischen von Alexander Joskowicz und Stefan Nowonty. Wien/ Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Uerlings, Herbert** (2006): „Ich bin von niederer Rasse“. (Post-)Kolonialismus und Geschlechterdifferenz in der deutschen Literatur. Köln u.a.: Böhlau.

- Uerlings, Herbert** (2011): „Interkulturelle Germanistik/ Postkoloniale Studien in der Neueren deutschen Literaturwissenschaft. Eine Zwischenbilanz zum Grad ihrer Etablierung“, in: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 2/2011. S. 27-38.
- Uerlings, Herbert/ Iulia-Katrin Patrut** (Hg.) (2012): Postkolonialismus und Kanon. Bielefeld: Aisthesis.
- Uysal Ünalan, Saniye** (2013): „Macht, Subversion und das ‚Andere‘ in Franz Kafkas Erzählung ‚Ein Bericht für eine Akademie‘“, in: Türkbilim. Sosyal, Kültürel, Siyasal, Ekonomik, Teknolojik, Ekolojik, Bilgisel, Uluslar Arası İletişimsel Araştırmalar Dergisi (2013/12). S. 125-142.
- Uysal, Saniye** (2008): „Das Wasser und seine Erscheinungsformen als Peripherie der Moderne“, in: Goodbody, Axel / Wanning, Berbeli (Hg.): Wasser – Kultur – Ökologie. Beiträge zum Wandel im Umgang mit dem Wasser und zu seiner literarischen Imagination. Göttingen: V&R unipress. S. 149-169.
- Vedder, Björn** (2019): Eintrag „Kopetzky, Steffen“ in Munzinger Online/KLG – Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Online unter: <http://www.munzinger.de/document/16000005017> (abgerufen von Universitätsbibliothek Paderborn am 5.6.2019)
- Video:** „Steffen Kopetzky: ‚Risiko‘“, in: Druckfrisch. Neue Bücher mit Denis Scheck. Online unter: <https://www.daserste.de/information/wissen-kultur/druckfrisch/videos/steffen-kopetzky-risiko-102.html> (letzter Zugriff: 18.08.2019)
- Werber, Niels** (2014): „Geopolitik: Vom ‚Platz an der Sonne‘ zum ‚Volk ohne Raum‘“, in: Ders./ Kaufmann, Stefan / Koch, Lars (Hg.): Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliches Handbuch, Stuttgart: Metzler. S. 5-50.
- Zimmerer, Jürgen** (2013): „Kolonialismus und kollektive Identität: Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte“, in: Ders. (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Hamburg: Campus. S. 9-38.

Nibelungen ve Odysseia Destanlarında Eve Dönüş Miti

Ahmet Sarı  - Fatih Güler , Erzurum

Öz

Edebiyatın sayısız kavramları ve motifleri vardır. Edebiyatı edebiyat kılan da bir bakıma bu temaların, motiflerin ilkin edebi eserlerde görünmesi ve sonra da bunların yeniden ele alınmasıdır. Aşk, ihanet, kardeş katli ve oç alma gibi bir yığın insanlık durumu tarih boyunca edebiyatın teması haline gelmiştir ve gelmeye de devam edecektir. Adem'in cennetten kovulmasından milenyuma kadar eve dönüş motifi de sadece edebiyatın değil, felsefenin, sosyolojinin ve sosyal bilimlerin sıklıkla işlediği temalardan biridir. Hele de Homeros'un "Odysseus" ve Almanların anonim "Nibelungen" destanlarında bu motif bir laytmotiftir. Hatta "Odesa" ismi daha sonraları eve dönüşleri imleyen genel bir kavram haline dönüşmüştür. Bu çalışmada Nibelungen ve Odysseus destanlarında ortak olan eve dönüş miti ele alınmıştır. Kahramanların dünyevi dert nedeniyle, bazen yıllarca süren vatan için kaçınılmaz savaşıardan; bazen ise gönül ilişkilerinde, kendilerine bir yaren, bir eş arama derdinden uzun yolculuklara çıkılır ve sonra da eve dönüşün zorlu yolları bir destansı geri dönüş izleğine dönüşür. Çalışmamızda eve dönüş teması eşliğinde sadece bu destanları ele almadık, eve dönüşün farklı farklı hallerini, bugüne dek edebiyattaki görünümelerini de işledik.

Anahtar Sözcükler: Homeros, Odysseia, Nibelungen, Eve Dönüş, Destan

Abstract

The myth of return home in the Nibelungen and Odysseia epics

Literature has numerous concepts and motifs. What lies at the core of literature is the appearance of these themes and motifs in literary works first, and then, the reconsideration of them. A great deal of human acts such as love, betrayal, fratricide and revenge have become the themes in literature throughout the history. Since Adam's expulsion from heaven to the millennium, the homecoming motif is not only used in literature, but also commonly in philosophy, sociology and social sciences. This motif is a leitmotif in Helle de Homer's "Odysseus" and German anonymous author's "Nibelungen" epics. Moreover, the name "Odessa" has become a general concept that signals the returning home. In this study, the myth of homecoming, which is common in the epics of Nibelungen and Odysseus, is discussed. Because of heroes' material troubles and inevitable wars, which occur to defend the homeland, that might last years, the heroes are sometimes looking for love affairs to search for a wife or partner, with whom they go on long journeys, and then, the tough way to get home turns into an epic return. In this study, we did not only deal with these epics in accordance with the theme of homecoming, but also with different aspects of homecoming and their appearance untill contemporary literature.

Keywords: Homer, Odysseia, Nibelungen, Return to Home, Epic

Eve dönmek, zorla gönderildiğimiz
uzaklığın sıkıntısı bizi varoluşumuzun
köklerinden ayırdığında, her zaman
kendine bir geri dönüş biçimi olur.
Wolfgang Schadewaldt

Giriş

Cennet insanın anayurduysa, Hz. Adem'in düşüşünden beri insan eve dönmek, anayurda dönmek için gayretler içindedir. Dünya dediğimiz bu “pıtraklı diyar”² insan varoluşunun sıkletini çekemez. Dünyada hiçbir güzellik ışıltılı ütopyik bir mekan tasviri olarak bizde yansıyan cennetin yerini alamaz. O bilinmez diyarlara insan tahayyülünün bilemeyeceği, kavrayamayacağı bir güzellik atfedildiği için, insan ömrü idililik ortamların korkunç güzelliği, cennetsi mekânları özlem içinde geçer. Hz. Adem'in, Havva'nın cennetten düşüşü dünyada belki de eşine benzerine rastlanmayacak bir anayurdun da özlemini çektirir bizlere. İnsan şayet cennetten kovulmayla ontolojik bir yarayla dünyaya inmişse, o yaranın acısı ve kapanmasını ancak anayurda geri dönüşün merhemi (Heimkehr) iyileştirebilir. Heidegger'in de kavramlaştırdığı gibi “dünyaya fırlatılmış”³ insan bir şekilde fırlatıldığı yerin özlemi içindedir. O boşluk, içteki o oyuk, o yara fırlatılan yerin serinliğiyle kapanmaz, kapanmayacaktır da.

Yaradılış bakımından dikine doğru bir varlık olan insanoğlu yürümesiyle, bir yerden bir yere gidebilmesiyle, bir yere varabilmesiyle insandır. Bir yerde mukim olmak, bir yerde iskân etmek insanın varoluşunda ona biçilen bir ödevdir. Bu bazen Nirvana'yı arayan Siddharta'nın onca zaman sonunda bir nehir yanını sakın ve ömrü geçirecek bir yer olarak belirlemesi, aradığı yerin akar bir ırmak yanı olduğuna karar vermesi ile görünür olur, bazen de Ludwig Wittgenstein'da olduğu gibi Nordik topraklara gidişle, içsel huzuru fyortların sert, haşın ve sessiz, ayak basmadık bir yer olmasından medet ummak ile görünür olur. Aranan şey sükunetin kucağında, bağrında nefes almaktır. Heidegger gibi Kara Ormanlarda nemli bir kulübede teknolojinin tüm olumsuzluklarını ardına bırakıp huzuru orada bulmaktır; Hölderlin, Robert Walser gibi bir yerde konaklamak değil de her daim bedeninin ve ruhunun enerjisini atamamaktan kaynaklı yürümek düşüncesi, bir devinim içinde olmak, hareket halinde olmak, yürümekle felsefenin arasında bir bağ kurmak ve öylece sağalmak sevdası, huzuru yürümede ve ötelere açılmada, ama aynı zamanda meskun olmada, bir yere kendini eklemleyebilmede, yersizyurtsuz olmadığı bilinciyle bir yere ait olabilmenin onurunu da taşıyabilmede yatmaktadır. İnsan yürür. Yürürken de Bernhard'ın “Yürümek” adlı kitabında olduğu gibi düşünmeyi bir köşeye bırakamaz. O, o işle birlikte var olagelen bir durumdur.

² İsmet Özel'in “Münacaat” isimli şiirinde dünya bir “sürgün yeri”, bir “pıtraklı diyar” olarak gösterilir. Bkz. İsmet Özel, *Erbain. Kırk Yılın Şiirleri*, Tiyo Yayınları, İstanbul 2016, s.34

³ Heidegger'in “Geworfenheit in die Welt” kavramı için bkz. Markus Rautzenberg, Luliane Schiffers (Hrs.) *Ungründe.Potenziale prekärer Fundierung*. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn 2016, s.59

Yurdavariş ya da Yurdadönüş için bir yurt gerekir. Yurttan ayrılış, savaş için yurttan ayrılmak, öç için yurttan ayrılmak, yurda daha güçlü dönebilmek için yurttan ayrılmak; yurdu daha fazla özlemek, yurt bilincine varmak için yurttan ayrılmak. Hepsi gerekir. Yurda dönüş, eve dönmek insanın temel deneyimlerinden biridir. Homeros'tan önceki sakral, dini metinlerde, insanlık durumlarında elbette eve dönüş miti insanın kaderi olarak hep olagelmıştır. Özellikle şifahi gelenekte halk kaynaklarında, Odysseus'tan önce kültür kaynağı olan metinlerde elbette bu konu doğrudan ya da dolaylı işlenmiştir. Ama biz “eve dönüş miti” derken Homeros’u hatırlarız. Odysseus’la birlikte hatta Aischylos’un “Agamemnon”u ile birlikte bu mit kendini bize ilk defa açar. Batı edebiyatının kökeninde ve kaynağında da bu eserlerle gün yüzüne çıkar. Hele de “Odysseus” çoklukla eve dönüş mitinin ilk örneği olarak belirir. Hatta “Odysseus” destanından önce mitlerdeki gezgin figürün ilk örneği “Altın Post” aramaya çıkan insandır. 3. yüzyılda yaşamış olan Rodoslu Apollonius tarafından kaleme alınmıştır (Ercan,2012:324). Edebiyatla, felsefeyle, antropolojiyle, mitolojiyle ilgilenen herkes Homeros’un “Odysseus” kitabını temel kaynak olarak belirlemiştir. Odysseus da, Agamemnon da yurda vardıklarında hiç ummadıkları, dünyada belki de en son görmek istedikleri şeyle karşılaşır. Bu gördükleri kaderlerinin en ağır yüküdür. Kendine sadık kalmış eşine talip olanlar, onda gözü olanları bir şekilde öldürüp Ithaka’ya hâkim olabilecek midir Odysseus? Klytaemnestra ve aşığı Aigisthos, Agamemnon’un tacının elinden gidebileceği korkusunu ne vakte dek hissedecek, Agamemnon’a ihanet edip onu öldürecekler midir? Agamemnon’u bir kenara bırakacak olursak Antik bir figür olan Odysseus uzun yolculuklara çıkıp bu yolculukta kendi varoluşunu gerçekleştirebilecek midir? Yolda olmasının yanında, değişim geçirenin sadece kendisi, kendi varlığı değil, yolun durultucu, arındırıcı, insanı varlık olarak da yüceltiliği yanında vardığı yurdun da değiştiği, farklılaştığı bilinciyle oraya yeniden uyum sağlayacak mıdır? Bu izleğin derinliği sadece mitolojiye değil, mitolojiden taşıp felsefeye, edebiyata ve diğer sosyal bilimlere de eklenmiştir. Yurda geri dönen, eve dönüşü gerçekleştiren kişinin ailevi işlevi de görmezden gelinemez. Elisabeth Franzel’in de dillendirdiği gibi eve bir şekilde uzun çilelerden sonra geri dönen kişilerin toplumsal ve ailevi işlevleri yadsınamaz. Bunlar ya kraldır, yöneticidir, ya babadır, ya sevgili, ya oğuldur, ya da kocadır (Franzel, 2008:321).

Eve dönüş mitinin kökeninin Odysseus olduğunu dillendirmeden önce bu izleğin Odysseus’la başlamadığını, ondan önce sakral metinlerde işlendiğini anmıştık. Antik dönemin yönetici figürleri arasında İncil’de de bu motif işlenmiştir. Elisabeth Franzel’in sözlüğünde Lukas İncili’nde “Yitik Oğul”un “eve geri dönüş miti” olarak geçtiği dillendirilir (Franzel, 2008:11). Bu kıssada iki oğul sahibi bir babanın, küçük oğulun isteği üzerine malları paylaşması sonucu, küçük oğulun kendi payını alıp uzak bir yere gitmesi, orada bir sefahat hayatı sürerek servetini yiyip bitirmesi anlatılır. Elinde avucunda bir şey kalmayınca, bulunduğu yerde kıtlık da baş gösterdiğinden, yoksulluk çekmeye, sonunda birinin yanına kapılanıp domuz gütmeye başlar. Açlıktan helak olacağını anlayınca pişmanlık duyup yurduna dönmeyi akleder. Babası, onu hiçbir şey olmamış gibi karşılar; kendisine ikramda bulunulmasını, şenlik yapılmasını emreder. Büyük oğul tarladan dönüp de herkesin gülüp eğlendiğini görünce uşaklardan birine

bunun anlamını sorar; kardeşinin döndüğü, bunun için ziyafet ve eğlence düzenlendiği cevabını alır. Gücenip içeri girmediği için, babası dışarı çıkmak zorunda kalır, oğlundan içeri gelmesini rica eder. Oğlu şöyle der:

“– Bunca yıldır sana hizmet ediyorum, her dediğini yaptım. Bir kez olsun dostlarımla eğlenmem için bana bir oğlak bile vermedin. Ama senin mallarını hayat kadınlarıyla yiyen bir oğlun geri döndü diye ona besili buzağıyı kestir! Babası şu cevabı verir:

– Ey oğlum, sen daima benimlesin. Her şeyim senindir. Ama sevinmem gerekiyordu, çünkü bu kardeşin ölmüş idi, dirildi; kaybolmuş idi, bulundu !” (Rilke 2010: 23)

Alman edebiyatında bu izleği 9. yüzyılda Hildebrand Destanı’nda da görürüz. Ortaçağa ait anonim bu kahramanlık destanında Hildebrand karısını ve oğlunu geride bırakıp otuz yıl boyunca sürgüne giden bir savaşçıdır. Baba izleğinin ön plana çıkarıldığı bu destanda 30 yıl sonra eve dönen Hildebrand’ın yitirdiği toprakları yeniden ele geçirmek için güçlü bir orduyla sürgünden dönüşü anlatılır. Daha destanın başlangıcında savaş meydanında karşılaşan iki savaşçı betimlenir. Bunlar Hildebrand ve oğlu Hadubrand’dır. Ancak Hadubrand babasını tanımaz. Hadubrand babasının öldüğü bilgisiyle büyümüştür. Hildebrand’ın kendisini kandırmaya çalıştığını düşünür ve verdiği hediye de geri çevirir, onu sahtekârlıkla suçlar ve korkaklığını yüzüne vurur. Hildebrand kaderini kabul etmek zorundadır zira dövüşü reddetmek onuruna sığmaz. Kendi oğlunu öldürmek ya da onun tarafından öldürülmekten başka seçeneği yoktur. Dövüşmeye başlarlar ve kalkanları parçalanır. Destan burada kopar, ancak bir İskandinav metni (Vogelpohl 1966: 4) bizlere savaşın muhtemelen Hadubrand’ın ölümüyle sonuçlandığını rivayet eder. Eve dönüş böylelikle bir oğlun öldürülmesiyle trajediye döner. Ortaçağın saray destanlarında, şövalyelik destanlarında da eve dönüş motifi elbette “Odysseia” destanı kadar güçlü yer almaz. Macera için, yeni şeyler yaşamak için şövalye uzun yolculuklara çıkar. Bu yolculuklarda çok şeyler öğrenir ve eve geri döner. Sözlü aktarılmış halk balatlarında da eve dönüş miti görülür. Uzun süre beklenen ve eve dönen erkeğin eşiyle birlikte mutlulukları betimlenir. Bazılarında da artık eve geri dönmeyeceği varsayılan erkeğin yerine bir sevgili bulunduğu olay örgüsünde bir dilemma yaşanır. Sevgili ya da yar için savaş, vazgeçiş, kaçış ya da kanlı bir intikam da bu eve dönüşün bedeli olabilir. Çoğunda mutlu sonun olduğu görülür. Halk edebiyatında eve dönüş temasının farklı farklı versiyonları dahi olsa, bu 19. yüzyıla kadar böyle devam edegelmiştir. 19. yüzyıl bitiminde Wilhelm Raabe’nin romanı “Ebu Talfan”da bu temanın yeni görünüşleri ortaya çıkar. Savaş sonrası Alman edebiyatında da eve dönüş miti çok önemli bir izlek olarak belirginleşmiştir.

Savaş sonrası dönemlerde toplumsal politik değişimler insanları fazlasıyla etkilemiş ve eve dönüş savaşa katılmış çoğu insanın kaderi olmuştur. “Odysseia”da olduğu gibi burada da eve dönen figür bıraktığı çoğu şeyi aynı şekilde bulamamıştır. Ailesi kalmışsa ailesine, topluma yeniden uyum sorunları onun da temel sorunlarından biri haline gelmiştir. Bu şekilde eve geri dönen askerler, içlerinde buldukları ne yapacaklarını bilememe durumu ile hâlihazırda içinde buldukları duruma bir çare

arama sorunu arasında kalakalırlar. Antik dönemdeki eve dönen figürlere karşın 20. yüzyılın savaşlarından eve dönen figürler açık bir şekilde bedenlerinde sakatlıklarla eve dönerler. Sadece savaşın getirdiği çilelerle bir ruhsal bozukluk içinde değillerdir, bedensel sakatlıklar ile de diğer türlerden ayrılırlar.

Yurda geri dönüş, yurdavariş, eve dönüş miti hakkında bir giriş yaptıktan sonra şimdi Homeros'un "Odysseia" ve Almanların "Nibelungen" destanında "eve geri dönüş miti" nasıl gözükmüyor ona bakmakta fayda olacaktır. İki önemli ve birbirinden farklı uluslara ait bu destanlarda eve dönüş miti bir arketip gibi mi gözükmekte ve birbirlerinden hangi noktalarla ayrılmaktadırlar. Homeros'un "Odysseia" destanındaki eve dönüş mitini incelemeye başlayalım.

Homeros'un "Odysseia" Destanında Eve Dönüş Miti

Her destan laytmotif olarak bir ya da birden fazla temayı ele alır. "Odysseia" ise daha sonra edebiyat tarihinde eve dönüş anlamına gelecek "Odesa yolculukları", "Mavi yolculuklar" ile tanınacaktır. Aynı zamanda eve dönüş için alternatif bir terminoloji de olmuştur. "İlyada" ile bir bütünlük sağlayan ve "İlyada" destanından ayrı bir şekilde Yunanlıların on yıllık Truva savaşı ve şehri ele geçişlerini değil de anavatanından uzak on yıl boyunca savaşmış bir kahramanın İthake'ye, kendi memleketine, eşinin, çocuğunun vatanının olduğu yere geri dönmesi üzerine yazılan bir destandır "Odysseia". "Ulysses" olarak da adlandırılan kahraman bu on yıllık Truva kuşatmasından sonra zaferle döneceği memleket yolculuğunda bir on sene de yolculuğun zorlukları, çetinliği, sayısız maceralarla lanetli bir beden gibi okyanusta, Poseidon'un hışmına uğrayarak savrulur durur. Eve dönüş yolculuğu, bir türlü eve dönememe sıkıntısı ve kaderin ördüğü çok garip ağlarla on yılı bulur. Aslında Anadolu'nun kuzeybatısındaki Truva İthake'ye, Odysseus'un anavatanına küçük bir gemiyle üç hafta sürecek bir yolculukken, eve dönüş Poseidon'un da lanetiyle on yıl acı ile örülmüş tam bir karabasana döner. Odysseus, İthake'de eşi Penelope'ye, oğlu Telemakhos'a, yaşlı babasına, yerine yurduna, ocağına varmaya çalışırken insanın nefesini kesen sayısız maceralarla, Akdeniz'de eve dönmeden yerine getirilmesi gereken ödevlerle tanrıların da insafa gelmesi ve Odysseus'un hatırlamasıyla İthake'ye geri döner.

Homeros destanı, Nemflerden, bir su perisi olan Kalypso'nun Odysseus'u zorla alıkoyduğu ve tutsak aldığı bir adada başlar. Destanın sonuna yakın bir yerdir bu bölüm. Tanrılar kendi aralarında toplanıp Odysseus'un acısının artık bitmesi gerektiğine karar verdiklerinde Athena sorun çözücü bir tanrıça olarak gökyüzünden yere iner. Oğlu Telemakhos ile konuşur. Babasını bulması için yola çıkması hususunda ona cesaret verir ve onu ikna eder. Odysseus'u seven tanrıların yanında ondan nefret edip acısının, yolculuğunun ve lanetinin de devam etmesi gerektiğini düşünen tanrılar vardır. Odysseus'un kaderi olan ve ayağına bağ olan suyun, mavi denizin, lanetin kaynağı da ister istemez deniz tanrısı Poseidon'dur. Bugün Akdeniz olarak bildiğimiz Ege denizi ile de içli dışlı o denizler ağında suyun lanetinden kurtulamaz Odysseus.

Masallarda da yer edinen bu çoklu anlatımın bir yüzü Odysseus'un hikâyesi iken, bir yüzü de anavatanda Ithake'de onu on yıl boyunca beklemiş ve birçok sorunla yüzleşmiş ailesidir. Karısı Peneolope çok güzel biri olduğu için artık uzun süre geri dönmeyen kocası yüzünden kendine talip olanlarla mücadele etmekte, onları başından savmaya çalışmaktadır. Evine gelmiş ve ziyafetler çeken, Truva galibiyetini bahane ederek Odysseus'un malını mülkünü yağmalayan taliplilere oğlu Telemakhos'un da gücü yetmemektedir. Talipleri oyalamanın yolu ise artık yaşlanmış Odysseus'un babasına dikilmesi gereken kefendir. Onu gündüz dikerek, gece de sökerek taliplileri oylar. Ama talipliler bunun da farkına varmışlardır. Peneolope'yi sıkıştırarak, karar verip birileri ile evlenmesi hususunda ona baskı yapmaktadırlar. Athena tanrıça, insan kılığına girerek Ithake'ye iner ve Telemakhosla konuşur. Babasını bulmaya yola çıkarlar. Oğlunun da yolculuğa çıktığını öğrenen anne talipleri ile evlenmeyi geciktirir. Talipliler, heveslerini kursaklarında bırakan Telemakhos'u öldürmeye niyetlenirler. Oğul Telemakhos'un hikâyesi bir yandan, babası Odysseus'un trajik hikâyesinde bir yandan da destanda akar. Telemakhos, Sparta kralı Menelaos'tan babasının Kalypso'da bir nemf tarafından esir tutulduğunu öğrenir. Odysseus ise yine denizlere açılmıştır. Poseidon fırtınalarla salı batırır. Odysseus boğulmaktan kurtulur ve geminin bir parçasına sarılarak adaya çıkar. Orada Alkinos'un kızı Nausikaa onu bulur ve saraya getirir. Orada krala başından geçenleri tek tek anlatır. Truva savaşından sonra Ithake'ye geri varmak için yola çıktıklarını ama fırtınanın onları Lotophagoi (Lotus Yiyenler) adasına savurduğunu, orada dostlarının lotus meyvesi yiyerek yolculuğun amacını unuttuklarını, hafızalarının silindiğini, dostlarını bile tanımadıklarını anlatır. Odysseus'un baskılarıyla gemiye yeniden bindirilirlir ve yolculuk yeniden başlar. Bu sefer de dev soyundan Kikloplar ülkesine ayak basarlar. Odysseus, altı arkadaşını öldüren ve yiyen Polphemos adlı devi bir şekilde kör etmeyi başarır. "Odysseus" rüzgârlar tanrısı adasında, Laistrygon adlı dev yamyamlar adasında; büyücü Kirke'nin yaşadığı adada, bilge Teiresias'a akıl danışmak için Hades'in ölümler diyarında; şarkılarıyla erkekleri mest edip öldüren Sirenler diyarında; canavar Skylla ve Kharybdis'in anaforlarından oluşan boğazı da içeren bir felaket ortamında; Sicilya kıyılarına varıldığında Apollon'un koyunları olduğundan yenmemesi gereken koyunların yenmesi nedeniyle Apollon'un da lanetinden ve felaketinden oluşan sayısız serüvenler yaşarlar. Odysseus hepsinden sağ çıkmayı başarır. Dokuz gün deniz çilesinden sonra Odysseus Malta adasında karaya çıkar. Kral Alkinoos'a anlatılan serüven onu çok etkiler ve kral Odysseus'a gemi ve tayfa yardımında bulunur. Odysseus Ithake'ye varır. Orada tanınmasın diye Athena onu dilenci kılığına sokar. Ithake'de olup bitenlerden de onu haberdar eder. Dilencinin Odysseus olduğunu sadece Telemakhos ve sadık bir uşak bilmektedir. Artık taliplilerini başından savuşturamayan Penelope Odysseus'un yayını kim germeyi başarırsa onunla evleneceğini dillendirir. Ona talip olan herkes dener ama bunu kimse başaramaz. Dilenci kılığındaki Odysseus bunu başarır. Dilenci kostümünden sıyrılan Odysseus, Telemakhos yardımıyla eşine talip olanları birer birer öldürür. Odysseus'un trajedisi böylece son bulmuş ve yuvasına geri dönmüştür.

“Nibelungen” Destanında Eve Dönüş Miti

Nibelungen destanında da eve dönüş izleğine rastlanır. Destanın kahramanı Alçak Ülke Hanı Siegmund’un oğlu Siegfried, sevdiği ve görmeden aşık olduğu Krimhild’i almak için anavatanından, yurdundan ayrılır. Cesurdur, korkusuzdur. Az kişiyle çok orduya karşı çıkma yürekliliğine sahiptir. Burgundluların tek kız kardeşi olan Krimhild, Siegfried’in ağabeyi Gunther’in Brunehilde’yle evlenmesine yardımcı olması şartıyla kız kardeşini Siegfried’e vereceğini dillendirir. Brunehilde Buzülkesi’nin insanüstü güçlerine sahip bir güzelidir. Siegfried’in sihirli bir başlık olan görünmezlik pelerini sayesinde oyunlarda Brunehilde’ye üstünlük sağlayarak Günther’in onunla evlenme şartlarını yerine getirmiş olur. Bu minval üzere sözünü yerine getirdiğinden Krimhilde’yle evlenmeyi hak eder. İlerleyen zamanlarda Brunehilde kralla bir türlü evlenmeye razı olmaz. Olağanüstü güç gerektirecek yeni taleplerde bulunur. Kral, Siegfried’den bir kez daha yardım talep eder. Siegfried krala yardım eder. Brunehilde’nin ipek kuşağı ve altın yüzüğünü getirerek onları yeniden birleştirir. Aradan yıllar geçer ve iki kraliçe arasında anlaşmazlıklar baş gösterir. Bu anlaşmazlıklar, kine, nefrete dönüşür. Krimhilde’nin Brunehilde’yi kıskanması ve ona eskiden Siegfried’in ilk eşi olduğu görüşünü ileri sürmesinin dayanağı da ipek kuşakla yüzüktür. Siegfried öldürdüğü ejderhanın kanıyla yıkanırken, kan ile yıkandığında omuzları arasına ağaçtan ıhlamur bir yaprak düşer ve orası ölümü getirecek yerdir. Bu yer kuru kaldığından, ejderha kanıyla yıkanmadığından Siegfried ancak o noktadan öldürülebilir. Bu bilgiyi pek fazla kişi de bilmez. Brunehilde adamlarına Siegfried’i bu zayıf noktasından vurmaları gerektiğini emreder. Avlanma bahanesiyle Siegfried saraydan uzaklaştırılır ve pusuya düşürülüp öldürülür. Karısı Kriemhild kocası savaşa gideceğinden dolayı endişe duymakta, ona zarar gelmemesi için abisi Gunther’in sağ kolu olan Hagen’e kocasının zayıf noktasını söyler. Bu gizli bilgiyi Siegfried sadece karısı Kriemhild ile paylaşmıştır. Hagen’e onu koruması için verilmiş bilgi, onun şeytanca planı gerçekleştirmesine vesile olur (Keleş, 2010: 181-182). Kriemhild de öcünü almak için Hunlar Kralı Etzel (Atilla) ile evlenmeyi kabul eder ve Hun orduları ülkesine varır, taş üstüne taş koymaz. Böylece Kriemhild düşmanlarından öç almış olur.

Siegfried’in, Kriemhild ile evlenmek için yola çıkışı ve Aşağı Ülke’den uzaklaşması, uzun süre kendi derdi için değil de başka insanların dertleri ile hemderd oluşu; Kriemhild ile oluşmuş kan bağı için kendini feda edışı ve savaşıma tarzı dikkat çeker. Eve dönüşün kaderleri olan kahramanlardan Siegfried ile Odysseus karşılaştırılacak olursa Odysseus’un savaş için evinden uzaklaştığı, Siegfried’in ise Krimhild ile evlenmek, bir eş bulmak için ötelere açıldığını söyleyebiliriz. On yıl gibi uzun bir süre Truva’nın ele geçirilmesi için çaba sarf eden ve sonunda zafer kazanan Odysseus’un, bir savaş kahramanı olarak evine geri dönme arzusu söz konusuysa ve bunun için de adeta ölümüne mücadele ettiği görülürken, Siegfried’in hele de Kriemhild’i elde ettikten, onunla evlendikten sonra Aşağı Ülke’ye geri dönme arzusunun Odysseus’ununki kadar yoğun olmadığı da göze çarpar. Bu anlamda Odysseus eve dönme hususunda ben-odaklıysa, Siegfried kendini, kendi özlemlerini bastırıp, fedakârlıklar yapıp dostlarının zorlukları aşmasına ömrünü adayacaktır. Her iki

destanda da eve dönüşte sayısız badireler atlatılır. Eve dönüşü güçlendirecek, okurda veya destan dinleyicisinde gerilimi artıracak, kahramanın eve dönme arzusu içinde kabardıkça okur olarak bizlerin de içinde o sıkıntının peyda olacağı bir duygu durumu oluşturulur. Odysseus'ta bu tazyikin daha fazla olduğu, okurun daha fazla gerildiği ve eve dönmeyi daha şiddetli arzu ettiği de söylenebilir. Odysseus'un eve dönme arzusunun yoğunluğu bir tutku haline dönüştüğünden destanın sonunda bir çözülme gerçekleşir ve kahraman eve sağ salim döner. Destan mutlu bir sonla biter. Odysseus'ta eve dönüş miti gerçekleşirken Nibelungen'de eve dönmek yerine başkalarının hayatlarını kendi hayatından üstün tuttuğu için Siegfried'in ölümüyle son bulur. Siegfried, Brunehild'in kıskançlığı ve Günter'in de oyuna alet olması sonucu dostları tarafından alçakça öldürülür ve ihanete uğrar. Nibelungen'de eve dönüş miti kahramanın anayurda dönmemesi ve orada eşi ve çocuklarıyla, atalarıyla mutlu bir yaşantı sürdürmemesi nedeniyle tam yerini bulmamış olur.

Sonuç

Rus araştırmacısı Vladimir Propp'un masallarla ilgili tespit ettiği 31 şablon (Propp, 2008: 28) aslında bakarsanız sadece masal için değil mitler, destanlar için de geçerlidir. İnsanlığa özgü bir kültür kaynağı olan mitolojiler her şeyden önce insanı, insanlık durumlarını ele aldığından klasiktirler ve evrenseldirler. İnsan ömründe görülebilecek tüm duygu durumları aşk, ihanet, kin, öfke, öldürme arzusu, gazez, hayranlık mitolojilerde de yer alan konulardandır. “Eve dönüş” de böylesi konulardan bir laytmotife, bir mite dönüşmüştür. Hatta Odysseus'un (Odesa'nın) eve dönüşü tüm dünyada eve dönüşler için bir temel tanımlama haline gelmiştir. Ana vatanından ayrılan, uzun süre ana vatanına geri dönemeyen, orada gözü yaşlı ve kendini bekleyen bir eş, bir çocuk, yaşlı bir baba bırakan; dostlarını, evini sahipsiz bırakan ve ülkesi için savaşmaya gitmiş, sağ kalmış ama bir türlü kaderin oynadığı oyunlardan, bahtsızlıklardan, şanssızlıklardan yurda dönüşü sağlayamayan ve bu yolda acılı bir çile çekip ancak yurda dönüşü gerçekleştirenlere verilen bir temel motif haline gelmiştir Odesa. Bu bağlamda yola çıkanın kendini gerçekleştirme, yolda olması ve ruhunun kemale ermesi, acıyla ruhunu şekillendirmesi ve ahlaki bakımdan da acıyla sınanarak yücelmesi durumu da söz konusudur. Vardığı ülkede, artık kendisinin de, vardığı yerin de eskisi gibi olmadığı, yolun ol (y/ol) haliyle her şeyin yeni bir anlam düzeyi kazandığını görür. Yol ile yolcu arasındaki ilişki, içte kaynayan yurda dönüş hasreti bir bilinçlenme düzeyini sağlar. İnsan tekinin derinlerinde kendini olgunlaştırmasını, o hasretle kavrulup, o hasreti söndürmesi için gerekli tüm badireleri atlatması için de kendine olağanüstü enerji ve güç verir. Edebiyatın tüm türlerinde kahramanın dönüş yolculuğundan somon balığının, Van'daki inci kefalinin dönüş yolculuğuna dek doğada da var olan bir motiftir bu motif. Bertolt Brecht'in “Geceleyin Davul Sesleri”nden Wolfgang Borchert'in “Dışarıda Kapının Önünde” adlı tiyatrosuna, Bernhard Schlink'in “Eve Dönüş” adlı romanına kadar etkili bir konu haline gelmiştir eve dönüş miti. Tasavvufi açıdan baktığımızda “her şeyin aslına rücu etmesi” ile de açıklanabilir bu durum. Simurg olmak için otuz kuşun yolculuğu, atlatılan sınırsız badireler, hastalıklar, kıtlık ve kıranlar, sonunda yolun olma haliyle eve dönüş, kalbe dönüş, aslında kendine

dönüş olması bakımından da değerlendirilebilir. İnsanın ruhunun ait olduğu gedik, ruh ilkin bedende ve sonra da maddi bir yerde, ortamda, coğrafyada rahat ettiğinden sürüldüğü, uzaklaştırıldığı bu yurduna yani o rahat hamağına yeniden varabilmek için özne didinir, gayret gösterir. Teolojik bakımdan Hz. Adem'in cennetten tardı ve dünyaya sürgünlüğü ile bin pişman haliyle yeniden o düşüşü ortadan kaldıracak, kendisini cennetin yani anayurdun serin çimlerine götürecektir çileli yolun aranmasını sağlar. Varoluş belki de budur. Rahat ettiğiniz bir ortamdan herhangi bir nedenle pıtraklı bir diyara sürülmeniz, bu diyarlar geri dönüşünüzü engelleyecek tüm güzel beldeler, sizi ayartacak mekânlar da olabilir. Yurda dönüşünüze ket vuracak, sizi oyalayacak tüm nedenler onları elinizin tersiyle silip atıp, yurdu ve anavatani unutmadan, orada bıraktıklarını da unutmadan binlerce gayretle yeniden o topraklara, burnunuzda tüten o topraklara geri dönüş. Bu bağlamda birinci merhale yurttan uzaklaşan/uzaklaştırılanın kendi özünde bu hakikatle yüzleşmesi ve onu içinde işlemesidir. Kendi içinde, varılacak yere çoktan varmış olması. İkinci olarak da yurdavariş için elzem olan, eve dönüş için gerekli olan, insanın kendi özüne dönüşünden beslenen güçle yola odaklanmış ve yurduna doğru açılan yolu takip ediş. Eve dönüş insanın kalbine dönmesinden başka ne olabilir ki?

Kaynakça

- Frenzel, Elisabeth** (2008): Heimkehrer. In: ders. [Hrsg.]: Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon Dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart: Kröner, (= Kröners Taschenausgabe; 301)
- Rilke, Rainer Maria** (2010): Malte Laurids Brigge'nin Notları, s.165 içinde: Cumali Yeşil, Rainer Maria Rilke'nin "Malte Laurids Brigge'nin Notları" Adlı Eserinde Ruhbiyografisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum-.
- Propp, Vladimir** (2008): Masalın Biçimbilimi, çev: Mehmet Rifat-Sema Rifat, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Vogelpohl, Wilhelm** (1966); Deutsche Dichtung. Eine Darstellung ihrer Geschichte, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Rautzenberg, Markus; Schiffers, Juliane** (Hg.) (2018) Ungründe. Potenziale prekärer Fundierung. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.
- Nibelunglar Destanı** (Anonim), çev: Bilge Umar, Yapı Kredi yayınları, Kazım Taşkent Klasikler Dizisi, İstanbul.
- Homeros** (1984): Odysseia, çev: Azra Erhat, A.Kadir, İstanbul
- Keleş, Nejdet** (2010): Nibelunglar Destanı, Bozkır Yayınları, Erzurum.
- Ercan, Cemile Akyıldız** (2012): "Odysseus ve Yolculuk Mitosu", içinde: Hüseyin Köse, Flanör Düşünce, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Özel, İsmet** (2016): Erbain. Kırk Yıllık Şiirleri, Tiyo Yayınları, İstanbul.

Sprachliche Verwandlungskraft in Herta Müllers Roman „Atemschaudel“

Binnaz Baytekin , Sakarya

Zusammenfassung

Es wird bei dieser Arbeit bezweckt, zu erforschen, wie und was für eine Sprachkunst Herta Müller in ihrem Nachkriegsroman „Atemschaudel“ angewendet hatte. Herta Müller, Rumäniendeutsche, Nobelpreisträgerin für Literatur des Jahres 2009 hat im Roman „Atemschaudel“ vom Leben eines siebzehnjährigen Jungen erzählt, der wie alle deutschstämmigen Männer und Frauen in Banat-Rumänien zwischen 17 und 54 Jahren ins russische Gulag-Arbeitslager gesteckt wurde und nach fünf Jahren als Betroffener heimgekehrt ist. In dem aus einer Aneinanderreihung von 64 Kapiteln bestehenden Roman werden Totalitarismus, Verhaftung, Deportation, Lagerleben, Heimkehr und Überlebende, durch den fiktiven Siebenbürger Sachsen Leopold in der Ich-Form erzählt. Die Erzählkunst wird in diesem Roman mit literarischen Bildern für das Außersprachliche, für das Unsagbare mit Vor- und Rückblenden, Wortbildungen, mit den nächsten auto-biographischen Zügen und besonders mit sprachlichen Verwandlungen, Metaphern beseelt und bereichert. Dadurch veranlasst es, dass die subversive Kraft der poetischen Sprache in der Nachkriegszeit zu einem überragenden Denkmal wird.

Schlüsselwörter: Historische Wirklichkeit, Deportation, Lagerleben, Heimkehr, Sprachliche Verwandlungskraft

Abstract

The Power of Linguistic Change in Herta Müller's Novel "Atem Schaukel"

Aim of this study is to investigate how and what kind of language Herta Müller used in her post war novel „Atemschaudel“. In her novel, Herta Müller, winner of the 2009 Nobel Prize in Literature, a German-born Romanian, mentions the life of a 17 year old boy who was sent to the Russian labour camp named Gulag like all German-born women and men between 17 and 54 ages. The boy returned home five years later as a victim of the war. In the novel, which consists of 64 consecutive titles, issues such as totalitarianism, captivity, forced migration, labour camp life, home return and survivors are presented by the first-person narrator, the Transylvanian Saxon fictional narrator Leopold. The narrative art of this novel is enriched by literary images of non-linguistic elements and ineffable things through forshadowing and flashback, word formation, close autobiographical elements, and, in particular, through linguistic transformations, and metaphors. Thus, the destructive power of post-war poetic language has become a rising monument.

Keywords: Historical authenticity, forced migration, labour camp life at war, home coming, power of linguistic conversion

¹ Dieses Thema wurde 2016 auf dem Germanistischen Kongress in Antalya vorgetragen.

1 Einleitung

1.1 Historische Wirklichkeit

Rumänien, das bis August 1944 mit Hitler verbündet war, schlug sich auf die Seite der Sowjetunion und der Alliierten. Deshalb wurden im Winter 1945 insgesamt fast 80.000 Rumäniendeutsche, d.h. Siebenbürger Sachsen und Banater Schwaben, im Alter von 17 bis 45 Jahren in die Sowjetunion Stalins deportiert, was in Europa den Menschen unbekannt war und worüber in Rumänien jahrelang nicht gesprochen wurde. Die rote Armee requirierte diese Rumäniendeutschen als menschliches Material, das im Wiederaufbau der durch den Krieg zerstörten Sowjetunion Verwendung finden sollte. Sie wurden in Bergwerken, Kolchosen, Kombinat als Zwangsarbeiter verschleppt, wo sie ums Überleben arbeiten mussten. Da ihr Schicksal so lange und so gründlich verschwiegen wurde und ein Tabu blieb, wollte Herta Müller ihren Rumäniendeutschen eine Stimme geben, um das Unrecht, die Entwürdigung im Lager, ihre beraubte Individualität, das degradierte Überlebens-Tier und das zu Tode verhungernde zum Ausdruck zu bringen.

Der siebzehnjährige Leopold aus Siebenbürgen wurde wie die anderen Rumäniendeutschen in das Arbeitslager Nowo-Gorlowka in der Sowjet-Ukraine deportiert und seine individuelle Geschichte wird in „*Atemschaukel*“ sichtbar gemacht. Aus diesem Anlass wurde dieser Roman werkintern und werkextern daraufhin untersucht, was für historische Voraussetzungen in erzählter Zeit waren, welche Bedeutung die Deportation, das Lagerleben, das Heimweh, das gleichgeschlechtliche Empfinden, die Rückkehr, der Kampf ums Überleben, die seelische und körperliche Deformation, die Entfremdung, der Würdeverlust haben könnten und wieweit die Nachforschung und die sprachliche Verwandlungskraft diesen Roman zu einem Denkmal machte und der Autorin den Nobelpreis für Literatur des Jahres 2009 gebracht hatte.

1.2 Deportation und Lagerleben

Die Kälte war -15 Grad, als 500 Menschen in das Sammellager in Sachsen kamen. Sie mussten im Viehwaggon so viele Tage und Nächte fahren, bis sie am Bahnhof bei den Russen angekommen sind. „Die Männer lernten im Viehwaggon, ins Blaue zu trinken. Die Frauen lernten, ins Blaue zu singen... Das Brieflein tut mir weh“ (Müller 2008: 18-19). Das schildert uns die Situation der deportierten Menschen, zeigt, wie sie verschleppt, erschossen wurden, wie sie Heimwehkrankheit und den wilden Hunger hatten. „Alle waren Deutsche und wurden von zu Hause abgeholt. Sie waren alle in keinem Krieg, aber für die Russen waren sie als Deutsche schuld an Hitlers Verbrechen“ (ebd. 2008: 44). Es gab da fünf RB-Robotschi Batallione in ihrem Lager. Jedes bestand aus 500 bis 800 Internierten. Die Bäuche und die Beine der Menschen waren aufgepumpt mit dystrophischem Wasser. Nur Läuse durften sich an sie rühren und sich satt saufen. Religiöse Worte zu Hause in der Kirche hatten es den Menschen gelehrt: „Der Himmel setzt die Zeit in Gang“ (ebd. 2008: 27), wobei sie geduldig

werden mussten, während das Fleisch am Körper bei Kälte und Frost verschwunden war und einem das Tragen der Knochen zur Last wurde und ihn in den Boden hineinzog.

Was nur im Kopf des Menschen im Lager noch schneller als der Zement war, war die Angst, wegen eines kleinen Zementsackpapiers erwischt zu werden und in den Karzer zu kommen, wo es elf Stunden unter Erde, stinkig von Exkrementen und voll mit Ungeziefer war. Über die Kalkfrauen erklärte der Protagonist wie folgt:

Die Frauen waren um die Schultern und Hüften zu fünft auf jeder Seite der Deichsel in Lederriemen gespannt. Eine Begleitperson neben dem Wagen ging nebenher. Von der Anstrengung beim Ziehen hatten die Frauen dicke nasse Augen und den Mund halb offen (ebd. 2008: 42).

Interlope Gesellschaft bestand aus Frau Trudie Pelikan, dem Protagonisten Leopold Auberg, Tur, Bea, dem Akordionspieler, dem Lastautokompagnon, Irma, der tauben Mitzi, dem Advokat und seiner Frau, dem Trommler, Kathi, dem Maschinisten, der singenden Soli, Ilona, dem Schneider u.a., die alle Deutsche waren und aus verschiedenen Gebieten abgeholt wurden. Man brauchte im Krieg eine geerbte oder gestohlene Uniform, um sich Respekt zu schaffen. Der hinkende Brotmann wurde beneidet, weil er viel Brot hatte. Fast alle waren halb aus Wachs, oder arbeitsmüde, heimwehkrank oder schon tot. Leos Vermögen war nur Zucker, Salz und unterm Kissen ein getrocknetes, vom Mund abgespartes Brot. Die Zementbaracke nannten sie „das Hotel“, wo sie alle fünf Jahre ganz dicht daneben im Appell wohnten.

Weil die Gummigaloschen im Krieg ein Luxus waren, mussten sie schwere Holzschuhen anziehen. Als Bekleidung hatten sie im Winter Wattenanzüge, d.h. Pufaoikas, wenn der Frost funkelte und der Atemhauch ans Gesicht fror. Aber bei nassem Wetter waren die Pufaoikas eine Plage, weil sie sich voll mit Regen und Schnee saugte und wochenlang nass blieb (ebd. 2008: 57).

Als ihnen im zweiten Jahr vom 31. Dezember zum 1. Januar um Halbnacht befohlen wurde, auf den Appellplatz zu kommen, dachten sie, das wäre die Nacht der Erschießung. „Wenn man seine Todesangst bezwingen will, ihr aber nicht entkommen kann, schaltet sie um auf Betörung... In der Trance des Erfrierens ergab ich mich dem Erschießen“ (ebd. 2008: 72-73). Als sich die Lagerfrauen mit den deutschen Kriegsgefangenen an einer Zisterne namens Zeppelin trafen, hörte man aus dem Radio, dass jede deutsche Frau dem Führer ein Kind schenkte. „Als die Hautundknochenzeit da war, waren Männlein und Weiblein nicht mehr voneinander zu unterscheiden. Die Zeppelin gehört dem Rost, die Kohle dem Lager, die Gräser der Steppe und die Soldaten dem Hunger“ (ebd. 2008: 96). Herta Müller beschreibt eine geistig- und körperbehinderte Frau im Lager naturalistisch, die für keine Arbeit zu gebrauchen war und nachts abwechselnd in den Baracken Wache halten sollte. „Sie aß, was auf dem Lagerhof und Fabrikgelände zu finden war. Blüten, Blätter, Samen im Unkraut und allerlei Getier, Würmer und Raupen, Maden und Käfer, Schnecken, Spinnen, Ameisen und... den gefrorenen Kot der Wachhunde“ (ebd. 2008: 105).

Die russische Feldscherin meinte, dass die Deutschen in Wellen, in größten Winterwellen starben und die Sommerwelle mit den Epidemien die zweitgrößte war. „Wenn jemand als tot entdeckt wurde, musste man ihn rasch nackt machen, um ihm Kleider und sein gespartes Brot aus dem Kissen zu nehmen“ (ebd. 2008: 148). „Je kleiner die Scheu vor den Toten wird, umso mehr hängt man am Leben“ (ebd. 2008: 149). Inzwischen erfahren wir auch über Krankheiten, die im Lager üblich anzutreffen waren, wie Polyarthrit, Myokarditis, Dermatitis, Hepatitis, Enzephalitis, Pellagra, Dystrophie, Totenaffengesicht, Hahnenkrallen, Dementi, Tetanus, Typhus, Ekzeme, Ischias, Tuberkulose, helles Blut im Stuhlgang, Furunkel, Geschwüre, Muskelschwund, Dörr-Haut mit Krätze, Zahnfleischschumpfen, Zahnfäulnis, Erfrierungen.

Die Lagerinsassen mussten die Schlackoblocksteine sehr vorsichtig tragen, die Mauerquader aus Schlacke, d.h. aus Zement und Kalkmilch waren. Jeder frischgepresste Stein war 10 Kilo schwer und bröselig wie nasser Sand. Bei harter Arbeit gab es viel Ausschuss, viel Prügel auf den Rücken. Kapusta, die Krautsuppe, gab man ihnen da am Morgen beim Aufstehen, am Abend nach dem Appell. „In der Dreieinigkeit von Haut, Knochen und dystrophischem Wasser sind die Männer und Frauen nicht zu unterscheiden und geschlechtlich stillgestellt“ (ebd.2008: 158).

Eines Tages fürchtete Leo erschossen zu werden. Trotzdem nahm er von einem Kartoffelhaufen 273 Kartoffeln und aß sie fast zwei Monate lang (ebd.:198). Der Protagonist spricht vom Leben im Lager, von der Arbeit der Gefangenen, von Langerweile, von Dynamitsprengen in den Bergen, von sehr seltenem Kartenspielen und Heimwehliedersingen, vom Stacheldraht auf der Lagermauer, von den Wachposten auf den Türmen, den zerrissenen Galoschen, von Asbestplatten, den Teerschwadern und von der Geduld der Angst u.a. Nach Jahren konnte Leo heute fünf Dinge über alle 5 Jahre im Lager folgendes sagen:

„1 Schaufelhub = 1 Gramm Brot.

Der Nullpunkt ist das Unsagbare.

Der Rettungstausch ist ein Gast von drüben.

Das Lager- Wir ist ein Singular.

Der Umfang geht ins Tiefe“ (ebd. 2008: 263).

Es gab im Roman die Herren des Lagers, d. h. die Russen, und die Arbeitssklaven, zu denen der Erzähler dieses Buches gehörte. Es handelte sich nicht um ein Vernichtungslager, sondern ein Arbeitslager, das nicht so todesgewiss war. Obwohl hier Leos Geschichte erzählt wurde, ist es aber auch die Geschichte all derer, die mit ihm dort, in vergleichbaren Höllen waren, und die nicht alle zurückkehrten. Was Leo in der Hautundknochenzeit, im Lager begegnete, waren zwei glückliche Ereignisse für ihn. Erstens, dass er auf einer seiner Betteltouren zu einer Frau kam, die ihren Sohn vermisste, an den Leo sie erinnerte, und ihm eine gute Suppe hinstellte und ihm so ein feines Battist-Taschentuch schenkte, das er nicht benutzen konnte und nur sorgsam aufbewahrte als ein Stück aus einer Welt, die ihm abhandengekommen war. Zweitens,

dass er in einer Nacht in seinem Kissen unter getrockneten Brotstücken viele Mäuse-Babys gefunden hatte.

1.3 Heimweh und Familie

Das Heimweh und die Familie des Protagonisten werden am meisten mit Rückblende-Technik und mit Traum zum Ausdruck gebracht, z.B. wenn er in seiner Kindheit von der Straße nicht pünktlich zu Tisch kam, schrie die Mutter und sagte, dass er jetzt den Ranzen packen und in die Welt gehen könnte. Als Kind fragte er, aber wo er hin sollte und sagte, er sei doch ihr Kind. Diese Handlung spielt in seinem Leben eine große Rolle, weil Kofferpacken als Übungssache nicht wie Singen und Beten ist. Sein Vater, der Zeichenlehrer, musste auch an die Front zu den rumänischen Soldaten gehen, der damals dem Leo Pfeifen beibrachte, um bei einer Gefahr sich selber zu schützen und die Stimme laut zu machen. Als die Patrouille am 15. Januar 1945 um Mitternacht Leo mitnahm, weinte die Mutter und die Großmutter sagte, dass sie wusste, dass er wiederkomme, was er als Satz ins Lager mitgenommen hat. Dieser Satz hatte in ihm gearbeitet, mehr als mitgenommene Bücher. „So ein Satz hält einen am Leben“ (ebd. 2008:14).

Außer dem Hunger war im Kopf nur das Heimweh so schnell wie der Zement, worin man auch so ertrinken konnte. Die Verwandten in der Heimat glaubten daran, dass die Kriegsgefangenen tot wären, schon im Himmel wären. Als der Protagonist in seinem Traum auf einem weißen Pferd durch die Wolken nach Hause ritt und das Land ausgetauscht sah und den Hungerengel fragte, wer das Land ausgetauscht habe, sagte er „Amerika“, Siebenbürgen wäre in Amerika. Sein Heimweh sei nur der Hunger nach dem Ort, wo er früher einmal satt war (ebd. 2008: 191). Durch eine Karte erfuhr Leo, dass seine Eltern sich ein Kind gemacht hatten, weil sie mit Leo nicht rechneten. Er interpretierte es pessimistisch und sagte: „Meinetwegen kannst du sterben, wo du bist, zu Hause würde es Platz sparen“ (ebd. 2008: 211). Dass die Mutter nur eine Zeile über seinen Ersatzbruder und kein Wort über Leo schrieb, plagte Hungerengel ihn beim Betteln grausam und zeigte ihm jeden Tag die Mutter, wie sie an seinem Leben vorbei ihr Ersatzkind fütterte (ebd.: 214). Zu Weihnachten bekam er von seinem Vater ein Buch „Du und die Physik“. „Darin stand, daß jeder Mensch und jedes Ereignis seinen eigenen Ort hat und seine eigene Zeit. Es ist Naturgesetz.“ (ebd.: 215). Jeder hat im Leben ein Minkowski-Draht, d. h. sein eigenes Schicksal. Durch Assoziation und Rückblende-Technik erklärt die Autorin, wo und was die Familienmitglieder damals getan haben.

Nach der Meinung des Protagonisten sagt man in Kriegsjahren aber nicht, dass man Läuse, Wanzen und Hunger hat, sondern Heimweh hat. Als ob man es bräuchte (ebd.: 232). „Manche sagen, das Heimweh verliert mit der Zeit seinen Inhalt, wird schwelend und erst recht verzehrend, weil es mit dem konkreten Zuhause nichts mehr zu tun hat. Ich gehöre zu denen, die das sagen“ (ebd.: 233).

1.4 Heimkehr

Als der Protagonist Anfang Januar 1950 aus dem Lager nach Hause kam, malte der Vater die Karpaten, war der Großvater 2 Monate zuvor gestorben, machte die Großmutter Kreuzwörterrätsel, strickte die Mutter ein Paar Schafwollsocken nach dem anderen für ihr Ersatzkind Robert und fand Leo das Wollknäuel der Mutter lebendiger als sich selber (ebd.: 264). Mit einer ausdruckskräftigen Beschreibung sah er sich aus der Perspektive des anderen als eine Mieselsucht im Haus, den Nichttrüher. Das Durcheinander zu Hause war für Leo wie Hungerengel im Lager. Oder er sollte sich ändern und sich gut, kommunikativ, sympathisch benehmen. Es war eine freudlose Erleichterung im Haus, als er wieder kam. Er gehörte nicht zu ihnen und zugleich die Familie zu ihm. „Fremdsein ist bestimmt eine Last, aber Fremdsein in unmöglicher Nähe eine Überlast. Ich hatte den Kopf im Koffer, ich atmete russisch“ (ebd.: 273). Nach einer Umgebungsbeschreibung und Traumdeutung erklärt Leo, dass er verlernt hat, mit Messer und Gabel zu essen. Ihm zuckten nicht nur die Hände, auch das Schlucken im Hals.

1.5 Gleichgeschlechtliches Empfinden

Herta Müller bringt in ihrem Roman *„Atemschaukel“* das Unsagbare, das Tabu wie andere soziopolitischen Tabus zum Ausdruck. Leo wurde in seiner Kindheit sexuell missbraucht, es war ihm etwas Verbotenes zugestoßen. Es passierte im Erlenspiel ganz hinten jenseits der Kurzgrashügel oder ab Herbst in Neptunbad. Jede Woche traf er sich mit einem Rumänen, der doppelt so alt wie er und verheiratet war. Er benannte die anderen Männer als die Schwalbe, die Tanne, der Faden, der Pirol, die Mütze, der Hase, die Katze, die Möwe, die Perle. Wenn manche, die die Sünde begangen, erwischt wurden, kamen sie direkt aus dem Park oder Stadtbad nach brutalen Verhören ins Gefängnis und dann von dort ins Straflager an den Kanal. „Wer trotzdem wiederkam, war ein wandelnder Leichnam“ (ebd.: 9). Obwohl Leos Verwandten fürchteten, dass ihm in der Ferne, im Arbeitslager etwas zustößt, wollte er an einen Ort, der ihn nicht kennt (s. ebd.: 8). Es gibt Dinge, über die man nicht spricht.

Fünfundzwanzig Jahre lang habe der Protagonist in Furcht gelebt, vor dem Staat, vor der Familie, vor dem doppelten Absturz, einmal vom Staat als Verbrecher eingesperrt zu werden, zweitens von der Familie als Schande ausgeschlossen zu werden. Wenn sein Vater, der Zeichenlehrer, das Wort Aquarell benutzte, hatte Leo im Kopf das Neptunbad, obwohl seine Eltern wie alle Deutschen in der Kleinstadt an die Schönheit blonder Schöpfe, weißer Kniestrümpfe, an das schwarze Viereck von Hitlers Schnurbart und an sie, Siebenbürger, Sachsen als arische Rasse glaubten. Sein Geheimnis war, rein körperlich betrachtet, schon höchste Abscheulichkeit (s. ebd.: 10f.).

Als der Protagonist aus der Hautundknochenzeit aus Russland zurückkam, fand er eine Arbeit in einer Fabrik, lernte im Abendgymnasium Emma kennen, die er vier Monate später geheiratet hatte. Sie lebten als verheiratetes Ehepaar elf Jahre in

Bukarest. Mit einem Vorwand, seine Tante in Graz zu besuchen, ging er weg, und kam nicht wieder.

Herta Müller erklärt seine körperliche und seelische Situation mit unten gegebenen Ausdrücken: „Vor Heiraten und vor Sterben müsste man Angst haben...,Angst kennt kein Pardon“ (ebd.: 290). Er war wie ein Klavier geworden, das nicht mehr spielt. In fünf gestohlenen Jahren war er vom Hunger geplündert, ins achte Lager deportiert worden. Und diesmal war er seelisch und körperlich alt geworden. Sein Fleisch dankte ab. Sein Fleisch war innen öde und glitzerte draußen im Gesicht als Augenhunger.

1.6 Autobiographische Züge, Nachforschungen

Wie Herta Müller sich selber mit einem großen Umfang der literarischen Texte, mit Büchern, Kenntnissen, Nachforschungen, Reisen, Fremdsprachen, politischen Erlebnissen, Erinnerungen, Nacherzählen u. a. ausgestattet hatte, nahm der Protagonist in seinen Koffer aus dem Grammophonkisten vier Bücher wie Faust, Zarathustra, die Sammlung Lyrik aus acht Jahrhunderten, das Necessaire von Verwandten und den Brotbeutel mit. Dieser Satz war auch ein Anhaltspunkt für den Lyriker Oskar Pastior, den verstorbenen Büchner Preisträger, der auch im Gulag, d.h. im Netz von Arbeitslagern in der Sowjetunion fünf Jahre lang in der Nachkriegszeit geblieben war. Die Mutter von Herta Müller selber war auch fünf Jahre in der Sowjetunion im Zwangsarbeitssystem. Daneben hatte Herta Müller durch ihre Kameraden am Deutschen Gymnasium in Temeswar nachgeforscht, was ihre Eltern in ukrainischen Lagern erlebt hatten, was wir durch ein Interview mit ihr in der TAZ vom 9.12.2009 erfahren haben. Wie Herta Müller tabuisierte Themen wie gleichgeschlechtliches Empfinden, das Lagerleben expressionistisch, beseelend und mit Metaphern, Wortbildungen bereichernd klar machte, brachte sie dem Leser auch weitere politisch verbotene Themen nah, wie Totalitarismus unter Stalin oder das faschistische Regime von Ceausescu in Rumänien, was sie auch miterlebt hatte.

2 Hauptteil

2.1 Sprachliche Verwandlungskraft

Der aus einer Aneinanderreihung von 64 Kapiteln bestehende Roman wird durch den fiktiven Siebenbürger Sachsen Leopold in der Ich- Form erzählt. Das russische Arbeitslager, Totalitarismus, Verhaftung, Deportation, Lagerleben, Hunger, Heimkehr, Überlebende und ihre realen Erlebnisse in der Nachkriegszeit werden mit einer besonderen Erzählkunst, mit literarischen Bildern für das Außersprachliche, für das Unsagbare, mit Vor- und Rückblenden, mit Wortbildungen, mit sprachlichen Verwandlungen, Metaphern beseelt, personifiziert, bereichert. Eine solche Sprachkunst veranlasste es, dass die subversive Kraft der poetischen Sprache in der Nachkriegszeit zu einem überragenden Denkmal wurde.

Wenn wir an die Kraft der Worte denken würden, spielen die negativen Worte und die Handlung der Mutter und die positiven Worte der Großmutter, die ihm eine Lebenskraft und Motivation zum Überleben geben, eine große Rolle.

Die Wörter in dem Koffer in seinem Traum wie RUTH oder RUHT, haben eine linguistische, Zeichensystem von Saussure assoziierende Bedeutung. Die Autorin bringt den Protagonisten meisterhaft in die Traumwelt, als ob er im Traum gestorben wäre und es seiner Mutter noch nicht sagen wollte, während sie in Wirklichkeit im Viehwaggon zu den Russen so lange Tage und Nächte fuhren. Die expressionistischen und naturalistischen Beschreibungen über die Personen im Viehwaggon, im Arbeitslager lohnen sich wirklich sprachwissenschaftlich zu untersuchen. Die Wörter im Russischen klingen ins Ohr fast wie im Türkischen wie LOBODA (Meldekraut wie Spinat), KAPUSTA (s.ebd.: 23). Russische Wörter von russischen Kommandanten wie „SKORO DOMOJ“ (Bald fährt ihr!) oder Wörter aus ukrainischen Vokabeln wie „Ein bisschen Balamuk“ (Ein bisschen Durcheinander) zeigen uns, wie viele Fremdsprachen die Autorin beherrschen konnte.

Beim Hungerhaben des Protagonisten erklärt die Autorin die Situation des Menschen mit Wortverwandlungen, Aneinanderfügen, Vergleichen, Metaphern, Personifikationen meisterhaft wie das Hecheln und Sich-Überschlagen der Atemschaukel. „So ein Zahnkammnadelscheerensiegelbürste war ein Ungeheuer, so wie der Hunger ein Ungeheuer war. Am Himmel stand ein Mond wie ein Glas kalte Milch, sie spülte ihm die Augen. Die Luft im Zimmer schaute ihn an und roch nach warmem Mehl“ (ebd.:).

Der Zement beim Mauerbauen war ein Dieb, der die Menschen gestohlen hatte, nicht die Menschen ihn. Er säte Misstrauen und Intrige, indem er sich streute. Der Zement und der Hungerengel waren Komplizen für Lagerinsassen. Da der Protagonist überall Zement gesehen hatte, wurde er zementkrank (ebd.: 40). Als Soldaten mussten sie Baumlöcher graben, wobei Leo „den Schwarzpappel“ mit seinem weißen Stamm damit symbolisch verglich, einmal unterm schwarzlackierten Himmel die halbe Nacht auf die Erschießung gewartet zu haben. „Leos Hunger saß wie ein Hund vor dem Teller und fraß“ (ebd.: 77). Inzwischen werden die Lebenszeichen des Protagonisten nackte Birken, die Schneedächer, der durch die Äste biegsam schwimmende Wind, die Hunde, die Kuckucksuhr, ein weißes Taschentuch wie eine Relique von einer Mutter, daran er glaubte, dass er sein Schicksal wäre sprachlich meisterhaft und effektiv beschrieben. Noch effektiver war es, dass er zwischen Herzschaufel und Stiel die Balance halten sollte, wie die Atemschaukel in der Brust (s. ebd.: 82), weil die Herzschaufel herzförmig war und fünf Kilo Kohle aufladen und abladen konnte. Er und die Schaufel wären ein Paarlauf. Bei strenger Arbeit flog der Hungerengel mit. „Er wäre in der Kohle, in der Herzschaufel, in den Gelenken“ (ebd.: 84). Die Atemschaukel wäre ein Delirium. Der Hunger wäre seine Richtung, wo er im Abfallhaufen hinter der Kantine gefrorene Kartoffelschalen fand. Die Todesursache hieß bei jedem anders, aber mit ihr dabei war immer der Hunger. Ein Schaufelhub glich einem Gramm Brot.

Das Personifizieren und das Pluralisieren waren auch relevant, wie „Wir machten uns um 11 Uhr auf den Weg, mein Hunger und Ich“ (ebd.: 138). Mit 10 Rubel, die er im Schlamm gefunden hatte, kaufte er vieles zum Essen. Diesmal brauchte er nicht mehr sich selber, d. h. den Leo Auberg, sondern nur ein Bettgestell, Fenjas Brot und seinen Blechnapf (s. ebd.: 143).

Der Hunger war ein Gegenstand. Der Engel war ins Gehirn gestiegen. Der Hungerengel kannte seine Grenzen und wusste seine Richtung, seine Herkunft und seine Wirkung. Er balancierte im Hirn und in der Luft Sackgassen“ (ebd.: 144). „Beim Tanzen im Lager schob jeder sein Heimweh wie eine schwere Kiste“ (ebd.: 147). „Man hat das Bild des Essens vor Augen und den Geschmack am Gaumen. Hungerwörter oder Eßwörter füttern die Phantasie (ebd.: 157).

Die Gegensätze wie Durchfall und Verstopfung bei den Kriegsgefangenen sind auch zu bemerken, wie Heimfahren oder Hierbleiben, täglich nach Hause zu wollen oder es nie zu können. Sogar die Schlacke wird kunstwerklich beschrieben, wie Jeden-Tag-Schlacke und Tag- und Nachtschicht- Schlacke. Oder kalte, heiße Schlacke und wie sie die Arbeiter bewirken. Aus Hunger gingen sie in den Lagerhof, ihren Hungern wärmen. Zucker und Salz hatte keine Ahnung, wie schwer sie ihren Hunger betrogen. Die Russen und die Rumänen hatten für die Zwangsarbeit ein angenehmes Wort gefunden, das „Wiederaufbau“ oder „Zwangsaufbau“ heißen musste. Chemische Substanzen wie Neft, Naphtalin, Kohledrivat, Vorkriegskunstdünger, Glycerinseife, Anthrazen, d.h. öliger Sand kristallisierteS Öl, Steinkohleteer u. a. werden genannt. Da der Wachsoldat starr blieb und sein Gewehr wackelte, dachte Leo, er sei aus Holz und das Gewehr aus Fleisch (ebd.: 227). Die Autorin lässt die Begriffe wie Minkowki-Draht, Hungerengel, denken, sprechen. „Jeder Löffel Suppe sei Blechkuss, dachte Leo und der eigene Hunger sei für jeden eine fremde Macht“ (ebd.: 229).

Die Sprachkunst im Roman geht wie folgt weiter: „Sie bürsten die Wanzen tot und werden dabei stolz, als wären es Russen“ (ebd. : 238). „Beim Tanzen am Appellplatz tröpfelte das Heimweh aus dem Kopf in den Bauch. Das Muster der Paare sei alle Stunde anders, das seien Heimwehpaare“ (ebd.: 243). In Hautundknochenzeit hatte Leo nichts mehr im Hirn außer den Wiederholungen wie „Kälte schneidet, Hunger betrügt, Müdigkeit lastet, Heimweh zehrt, Wanzen und Läuse beißen. Er wollte deshalb einen Tausch aushandeln mit den Dingen, die ohne zu leben untot sind“ (s. ebd. : 249). In Diktandohefte schrieb er seine Erlebnisse und Erinnerungen mit Männern und Frauen auch im Lager zuerst als Vorwort, später als Nachwort. Durch den flachen Atem der russischen Norm wurde er begabter, d.h.

1 Schaufelhub= 1 Gramm Brot verwandelt sich in 1 Nagelkopf = 1 Gramm Brot. Mit Sätzen und Objekten tanzte er wie die Autorin und wie der Lyriker Oskar Pastior, poetisch.

Herta Müller, die im Roman „*Atemschaukel*“ den Totalitarismus und die Schrecken des vergangenen Jahrhunderts, entsetzliche Erfahrungen auch durch die befragten Zeitzeugen zum Ausdruck gebracht hat, wollte der Sprachkonvention entkommen. Ihre Methode heißt nicht Ausnüchterung, sondern Beseelung, Verwandlung. „Sie habe es arbiträr geschaffen und das Zeitalter der Gulag-Literatur, die

uns den Atem verschlägt, zum Ausdruck gebracht“ (Jung 2009 in Tagesspiegel von 19.08.2009). Auf einer Seite des Werkes existieren mehrere Sprachen darin, wie Jiddisch, Russisch, Ungarisch, Rumänisch und Deutsch. Auf anderer Seite sind Müllers Wortbildungen wie „Eigenbrot“, „Herzschaukel“, „Atemschaukel“, „Eintropfenzuvielglück“, „Nichtrührer“, „Ausgefrorenes Unterleib“ auffallend, was sie als literarische Bilder für das Außersprachliche gefunden hat und weil das komplexe Verhältnis von Erinnerung und Sprache bezeugt wird. „Den Hungerengel muß man sich wie ein Geist vorstellen, den der Hungernde sich schafft, um gegen ihn kämpfen zu können“ (Hartwig 2016 in Wikipedia von 16.03.2016).

Das ukrainische Lager in Nowo-Gorlowka und das Lager Kapo symbolisieren den Stalin. Die Lebensläufe der Personen, die erinnerte Geographie, die Berge der Karpaten, die Herkunftsorte der Mitgefangenen, der Hunger, die Kindheitserlebnisse, heimische Landschaft, Todesdrohungen, seine stärksten Sehnsuchts- und Rückkehranker, die Großmutter und die Mutter, Heimweh, Lagerfreuden, die Heiligenfigur in der Kirche als das Symbol des beginnenden Schweigens sind alle mit Beschreibungen und mit Sprachkraft dargestellt. „Die Nacht ist aus Tinte gemacht“ oder „Leo erfindet einen Trick, um seine Knochen wie Eisen nicht zusammenbrechen zu lassen und sich zu vergessen“ (ebd.: 27).

Die Rollen der Arbeitsinstrumente und Menschen werden getauscht: „Ich wünschte, die Herzschaukel wäre mein Werkzeug. Aber sie ist mein Herr. Das Werkzeug bin ich“ (ebd.: 86). Atemschaukel bedeutete das eigene Leben, wo man hin und her schaukelt. Eigenbrot und Wangenbrot bedeuteten Nahrung für das nahende Todeszeichen, Mundglück sei Essen, Kopfglück sei Geselligkeit, Eintropfenzuvielglück sei Tod, das lebensnotwendige Ein- und Ausatmen sei Atemschaukel (ebd. : 34).

Nach der Erklärung von Michael Lentz in FA- Feuilleton von 4.09.2009 werden im Roman der Nullpunkt und das Unsagbare meisterhaft klar gemacht, wo die Sprache die letzte Nahrung war. Durch Sehnsucht und Heimweh der Lagerinsassen werden Volkslieder gesungen. Der Terror des Hungers, Energieformel: 1 Schaufelhub verbraucht 1 Gramm Brot, Esswörter, Homosexualität als Todesgefahr, Erinnerungen als Paradoxe, sprachliche Sinnbilder wie „Atemschaukel“ als energetisches Erinnerungszeichen, existenzielle Poesie, die Sprachkunst Oskar Pastiors zeigen uns einen Abbildrealismus.

Müllers Wortbildungen erinnern Ina Hartwig an die frühe Lyrik Paul Celans (s. Hartwig 2009: 97-100). Strigl behauptet, dass Herta Müller literarische Bilder für das Außersprachliche gefunden hat, in einer zeitlosen Studie über den Menschen in Extremes, die mit den Erfahrungen des schrecklichen 20. Jahrhunderts gesättigt sei (Strigl zit. Nach lenz 2011: 243-250). In den Rückblenden im Roman herrschen zwei Themen vor, die Familie und Leos Verhältnis zu deren einzelnen Mitgliedern und der Umgang mit seinem gleichgeschlechtlichen Empfinden. In den Vorblenden gibtes ja nur ein Thema wie das die Zeit danach prägende Lagerleben. Leos Schweigen in diesem kühnen Sprachkunstwerk, in dem verstörenden Meisterwerk, hatte mutig,

sprachschöpferisch, bildstark das Echo gefunden, aus dem Inneren der Hölle zu sprechen (<http://de.wikipedia.org> von 19.03.2016: 3).

Nach der Erklärung von Karl-Markus Grauss (Süddeutsche Zeitung von 17. Mai. 2009) ist die Sprache des Romans, die altertümlich und mal klar, mal überbordend sei, konserviere die untergegangene Welt des k. u. k- Sprachraums, in dem mehrere Sprachen nebeneinander existierten, wie Jiddisch, Russisch, Ungarisch, Rumänisch und Deutsch. In [www.wikipedia.org/wiki/Herta Müller...](http://www.wikipedia.org/wiki/Herta_Müller...) von 04.04. 2016 wird davon erzählt, dass Herta Müller wegen ihrer Verbindung mit Friedrich Hölderlin den Tübinger Hölderlin-Preis 2015 gewonnen hat. Wieder da wird erklärt, dass Müller mittels Verdichtung der Poesie und Sachlichkeit der Prosa Landschaften der Heimatlosigkeit gezeichnet habe. Günter Rüter beschreibt die Sprache in Müllers Gesamtwerk so, dass die Melodie von Buch zu Buch wechselte, doch ihre Tonart unverwechselbar sei (2010). Aber Müller bereichert die deutsche Literatur heute thematisch und poetisch in einer Weise, wie dies einst Franz Kafka, Paul Celan, Joseph Roth vom Rand des deutschen Kultur- und Sprachraums in Ost- und Südeuropa her imstande waren. Müller eröffnet dem Leser im Spannungsverhältnis Assoziationsräume. Mit ihren früheren Werken wird sie Thomas Bernhard, Peter Handke und Franz Innerhofer geähnel.

In einer Interpretation von Botis ² wird es betont, ihre Poesie sei Operationsbesteck: Es schneidet scharf, heilt aber. Die deutsche Sprache sei für sie Heimat, Zuflucht und Schutzhülle. In dem Titel „Atemschaukel“ wird es jenem Pendel zwischen Lebensspenden und Luftabschnüren deutlich (www.grin.com/de/e-book/213934/herta-muellers-atemschaukel von 04.04.2016). Sabine Dattenberger erklärt bei einer Besprechung im Münchner Merkur von 9. 10. 2009, dass Deutsch bei Müller zum Forschungsinstrument der edelsten Art wurde und in „Atemschaukel“ wieder die Deformation durch ein Zwangssystem bearbeitet wurde. Dabei sind auch paradoxe Denkfiguren zu bemerken, wie „jeder Gegenstand gleich in Länge, Breite, Höhe und Farbe dem Ausmaß meines Hungers“ oder die Metaphern wie „Der Nullpunkt ist das Unsagbare. Wir sind uns einig, der Nullpunkt und ich...“ (Müller, 2008: 263).

Nach einem Vortrag von 01.03.2010 wird die Sprache zum Werkzeug der Verteidigung und der Selbstbestimmung. Der rote Seidenschal aus einem Symbol für unbeschwertes Leben in der Freiheit wird zum Symbol für den Kampf ums Überleben im Leben. Gamaschen und Schal zusammen zeigten wiederum die Antithese zwischen Tod und Leben, den schmalen Grad der Chancen, das Lager lebendig zu verlassen. Der Koffer wird auch zur Metapher für die lebenslange Gefangenschaft. „Krankhungrig“ symbolisiert in der Wortschöpfung die Todesdrohung. „Giftschöne Farben“ als das Oxymoron vernichten die Sehkraft. Verstärkte Gegensätze sind auch anwesend, wie „immer neu“, „ ewig alt“ (s. 24). Weitere Metaphern sind zu sehen, „der Gaumen als Kuppel, als Himmel, als Gott, oder Alliterationen wie Hirn- Hungerecho- Hunger- ein lebendiges Wesen wie der Mensch aus demselben Fleisch.

² s. hierzu: <http://www.grin.com/de/e-book/213934/herta-mueller-atemschaukel>. [04.04.2016]

Die Nachrezepte sind auch Rezepte wie „Witze des Hungerengels- Träume“ (s.89) oder optische Täuschungen wie das Tauschen von Eigenbrot und Wangenbrot zu bemerken. Der die Moral zerstörende Hunger wird metaphorisch als „Blinde Hunger“ genannt.

Nach der Erklärung von lyrikrikke.de heben die russischen Wörter den Umstand hervor, weil Leopold und die anderen Arbeiter nicht in ihrer Heimat sind, sondern Ausländer in der Fremde, die die Sprache ihres neuen Wohnorts übernehmen. Die Nicht-Existenz von Heimatverlorenen erklärte Müller mit dem Satz „Ich gehörte nicht ihnen und fehlte mir“ (Müller 2009: 272). Die Schlüsselwörter, unvergleichliche Intensität in der Sprache, Episoden, kurze Handlungen, genaue Beschreibungen wie Puzzle bereichern den Roman.

Was bei FSU Jena an der Philosophischen Fakultät WS 2009/ 2010 im Institut für Germanistische Literaturwissenschaft am 21. 01.2010 referiert wurde, betonte,; dass Hungerengel seinen Atem schaukeln lässt. Die Atemschaukel sei ein Delirium und was für eins (ebd.: 86). Hungerengel wird personifiziert und bekommt menschliche Eigenschaften. Beim Lesen stößt man im Roman auf ungewöhnliches Vokabular, auf die Siebenbürger- Sächsische Variante des Hochdeutschen, auf rumänische Lehnwörter wie Diwan, Korso, Planton, Interlop und auf dialektale Besonderheiten.

3 Zum Schluss

Zum Schluss möchte ich erwähnen, dass es sich wirklich lohnen wird, Herta Müllers Werk wissenschaftlich weiter zu untersuchen, weil sie über den Inhalt und den Ausdruck sprachkünstlich vieles beigebracht hatte und mit ihren Wortbildungen, Erzähltechniken, Metaphern, expressionistischen und naturalistischen Beschreibungen u. a. ihr Werk als „das die Stimme laut Machende“ geschaffen hat. Die inhaltlich wissenschaftliche Untersuchungen wären vielleicht: „Historische Voraussetzungen vor dem II. Weltkrieg in Europa“, „Regime in den europäischen Ländern während des II. Weltkriegs und ihre Erscheinung in der Literatur“, „Tabus und politische Zwänge in der Literatur“, „Die Erlebnisse der Menschen bei der Deportation und im Lagerleben“, „Heimweh und Heimkehr in der Literatur“, „Überlebende und Zurückbleibende in der Literatur“, „Missbrauchte Kinder, Jugendliche in der Kriegszeit in der Literatur“, „Autobiographische Verbindungen zwischen dem Protagonisten und der Autorin“. Ausdrückliche Untersuchungen zu diesem Thema könnten als folgende bearbeitet werden, wie: „Die Kraft der Worte“, „Die Motivationsworte zum Überleben“, „Die Ausdruckskraft des Hungerhabens während des Kriegs“, „Die Sprachkunst im Nachkriegsroman“, „Die Sprache als Werkzeug der Verteidigung und der Selbstbestimmung“, „Die sprachliche Verbindung“ zwischen -Null Stunde- in der Literatur und im Krieg“.

Literaturverzeichnis

Dattenberger, Sabine (2009): Münchner Merkur am 9.10.2009

Grauss, Karl- Markus (2009): *Ein europäisches Ereignis: Herta Müllers Roman Atemschaukel über die Deportation der Rumäniendeutschen-Deutschen in die Sowjetunion nach 1945* in: Süddeutsche Zeitung von 17. Mai. 2009

Grin: verfügbar unter: <http://www.grin.com/de/e-book/213934/herta-mueller-atemschaukel>. [04.04.2016]

Hartwig, Ina (2009): *Ein Held namens Hungerengel*, in: Ina Hartwig, Das Geheimfach ist offen. Über Literatur. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main. S. 97-100

Jung, Jochen (2009): „Herta Müller "Atemschaukel" - Roman aus dem Versunkenland. in: Tagesspiegel am 19.08.2009

Langäs, Unni (2013): *Immer schuldig. Herta Müllers Roman Atemschaukel- Ein Bericht über Traumata* in: Dichtung und Diktatur, Königshausen& Neumann, Würzburg. S. 133- 147

Lentz, Michael (2009): *Wo Sprache die letzte Nahrung ist*. Frankfurter Allgemeine Feuilleton am 4.09.2009

Lentz, Michael (2011): *Herta Müllers Atemschaukel in Textleben: Über Literatur, woraus sie gemacht ist, was ihr vorausgeht und was aus ihr folgt*. Frankfurt am Main. S. Fischer, S. 243-250

Ligelue: verfügbar unter: http://www.ligelue.de/herta_mueller_atemschaukel.pdf Vortrag am 01.03.2010

Lyrikrilke: verfügbar unter: http://www.lyrikrilke.de/index.php?option=com_content@view=article@id=231:herta-mueller-atemschaukel-4-sprachliche-verwandlungskraft [04.04.2016]

Müller, Herta (2009): *Atemschaukel*. Carl Hanser Verlag, München

Müller, Herta: *Da habe ich an Suizid ...* <http://www.taz.de/!5151281> Literaturnobelpreisträgerin– Taz [09.12.2009]

Referat bei FSU Jena (2010): an der Philosophischen Fakultät WS 2009/2010 im Institut für Germanistische Literaturwissenschaft am 21.01.2010, Jena,

Rüther, Günther (2010): *Mein Herz klopft vor Angstin der Freude*. Die Politische Meinung, Nr.482, Januar 2010.

Wikipedia: verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Herta_Müller... [04.04.2016]

Hasan Kayıhan'ın “Gurbet Ölümleri” Adlı Romanında Yabancılaşma

Bülent Kırmızı , Osmaniye

Öz

Hasan Kayıhan sonradan Almanya'ya giden ve Türkçe eserler kaleme alan ilk kuşak göçmen yazarlar arasında yer alır. Türkçeyi iyi kullanması ile bilinen yazarın birçok ödüle layık görülen eserleri, yurt dışında yaşayan Türk insanının zamanla kendine karşı yabancılaşmasını ele alır. Kitaplarının yanında dergi ve makalelerde de çalışmaları yayımlanan Kayıhan, özellikle Almanya'da yaşayan Türk gençlerinin ana dillerini unutmamaları noktasında gayret sarf etmektedir. Bu çalışmada yazarın “Gurbet Ölümleri” adlı romanı yapısal ve tematik bakımdan ele alınarak yabancılaşma olgusuna olan yaklaşımı irdelenmeye çalışılmıştır. Hasan Kayıhan, bireyin öz kültürünü, dilini, milli ve dini değerlerini korumakla sorumlu olduğunu dile getirerek bu manevi değerleri korumak için her türlü fedakârlığı yapmak zorunda olduğunu eserlerinde ifade eder. Bu yabancılaşma sürecine kimi zaman kişi farkında olmadan girmekte ve dönüşüm kendiliğinden gerçekleşmektedir. Söz konusu eserde de başkisi yabancılaşarak dönüşüm geçirmiş ve bu da hayatına mal olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Göçmen Edebiyatı, Yabancılaşma Olgusu, Hasan Kayıhan, Gurbet Ölümleri

Abstract

Alienation in Hasan Kayıhan's “Gurbet Ölümleri”

Hasan Kayıhan takes place among the first-generation immigrant writers who migrated to Germany and wrote Turkish works. Known with his gift of gab in Turkish, his works, seen as worthy of many awards focus on self-alienating process of Turkish people living abroad. Besides his books, Kayhan's works are also published in journals and articles. He exerts himself on preventing the Turkish youth from forgetting their mother tongue, especially those who live in Germany. In this study, the novel Gurbet Ölümleri is stylistically and thematically analysed. Furthermore, the approach towards alienation is tried to be examined. Hasan Kayıhan states in his works that an individual is responsible for protecting the own culture, language, nationality and religious values and they must be willing to sacrifice to protect these moral values. Sometimes, one can go through this alienation process unconsciously, and transformation occurs by itself. In the presented work, the protagonist underwent a transformation by alienating, and this costed him his life.

Keywords: Immigrant Literature, Alienation, Hasan Kayıhan, Gurbet Ölümleri

Giriş

1949'da Bilecik'te dünyaya gelen Hasan Kayıhan 1971'de Balıkesir Eğitim Enstitüsünden mezun olur. Üniversite öğrenimini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Devlet Lisan Okulu'nda yapan yazar öğretmenlik ve MEB Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi'nde program yapıcılığı yapar. İlk yazı çalışmasını 1966'da Emre dergisinde yayımlayan Kayıhan, Bilecik'te Oba adlı gazeteyi çıkarmaya başlar. Ayrıca Emre, Oba, Töre, Ortadoğu, Hergün, Milli Eğitim ve Kültür, Kan, Doğuş adlı dergi ve gazetelerde yazılarını yayımlayan yazarın eserleri birçok ödüle layık görülür. Kayıhan'ın "Peyami Safa Roman Yarışması İkincilik Ödülü"ne layık görülen ve 1975 yılında yayınlanan "Yoklar" adlı romanı, milli bilincine göre hayatını şekillendiren genç bir öğretmenin hikâyesini anlatır. Tipik Anadolu insanların yer aldığı romanda kendi özüne yabancılaşmış karakterlerin bir öğretmen tarafından bilinçlendirilmesi anlatılır. Yazarın 1977'de yayınladığı Zincir adlı romanı ise 1979'da Türkiye Milli Kültür Vakfı Teşvik Ödülü'ne layık görülür. Romanda, Orta Avrupa'da yaşamını sürdüren Türk kökenli insanların Ruslardan gördüğü zulüm toplumcu-gerçekçi bir dille anlatılır.

Yazarın üçüncü romanı olan Uyanmak 1977 yılında yayınlanır ve Dünder Taşer Roman Ödülü'ne layık görülür. Kayıhan'ın, terör olayları çıkararak ve halkı kendi içinde etnik unsurları kullanarak bölme gayretinde bulunan olaylara yer verdiği romanda, birlik ve beraberlik bilinci verilmeye çalışılmıştır. Gurbet Ölümleri romanı ise yazarın 1982'de yayınladığı ve bir yıl sonra 1983'te Türkiye Yazarlar Birliği Yılın Romancısı Ödülü hak ettiği başarılı bir romandır.

Hasan Kayıhan, Türklerin yaşadığı bölgelerde insanımızın karşılaştığı haksızlıklar, zorluklar ve geçirdiği dönüşümleri ele alarak gerçekçi bir bakış açısıyla verir. Diğer Türk göçmen yazarların eserlerinde olduğu gibi, "Metinler büyük ölçüde kültür şoku gerçeğiyle dokunmuştur" (Öztürk, 2002: 92). Özellikle de Almanya'da yaşayan Türk insanının çileli yolculuğunu gözler önüne sermesi bakımından eserleri başarılı bir profil çizer, çalışmaları, eğitim hayatı ve sahip olduğu ilkeleriyle tutarlı bir insandır. Yazar, doktora yapmak amacıyla Michigan Üniversitesi'ne gitmek üzere devlet bursu kazanmış olsa da, burs sonradan iptal edilir. Evlenerek Almanya'ya yerleşen Kayıhan doktora yapma arzusunu burada Essen Üniversitesi'nde "Batı Avrupa Türklerinde Kültür Değişimi" başlıklı tez çalışmasıyla yapmak istese de yaşadığı bazı problemler nedeniyle bu da gerçekleşmez. Tüm bunların ardından Kültür Bakanlığı'nın eğitim ataşesi olması yönünde yaptığı teklif ise onaylanmadığı için olmaz.

Hasan Kayıhan, kimliği milli değerler üzerine kurulu vatansever bir yazar olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında yaşamını sürdüren Türklerin, ideoloji ve siyasi görüş gözetmeksizin profilini ortaya koymaya çalışır. Almanya'ya yerleştikten sonra Türk ailelerinin yaşadığı trajik olayları çok yönlü bir bakış açısıyla ele alarak, iki dünya arasında bocalayan bireyin kimlik bunalımını anlatır. Kabaklı, yazarın edebi yönünü şu şekilde açıklar:

..., gerçek vicdanlı bir Türk yazarı sıfatıyla Almanya'da sömürülen saf Türk insanını, dağılan Türk ailelerinin dramını; milli kültürden kopmuş, yabancı törelere uyum

ağlayamamış kardeşlerimizin, ekonomik ve manevi ıstıraplarını gönül dolusu acıyla ve kaybedilen inançlarımızın ezikliği içinde ısrarla anlatan romancımızdır (Kabaklı, 2006: 613).

Kayıhan roman kişileri üzerinden mesaj verirken, kimi karakterlere yakın kimilerine de uzak bir duruş sergiler. Halkın sesi olduğunu ve bunu yaparken de hiçbir siyasi görüşün temsilcisi olmadığını vurgulayan yazar Fakir Baykurt ve Dursun Akçam gibi özellikle de Almanya’da göçmen Türklerin benlik yitimlerini ya da buna karşı duruş sergileyenlerin verdiği mücadeleyi dile getirir. Haksızlık ve adaletsizlik karşısında sesini yükselten ve bu konuda taviz verilmemesi gerektiğini vurgulayan yazarın eserlerinde yer alan karakterler farklı kesimlerdenidir. Kimi zaman kahramanlar içinden olup toplumsal reflekslerle hareket eden biriyken, kimi zaman da toplumsal yaralara neden olan kart karakterler olarak çıkar okurun karşısına. Romanlarında çoğunlukla anakronik zaman özelliklerinden yararlanan yazarın eserlerindeki olay örgüsü de iç içe geçmiş ve çok zincirli vaka halkalarından oluşmaktadır. Anlatımda sürekli görülen geriye dönüşler, zamanda kırılmalara neden olmakta ve geçmişle an arasında yaşanan geçişler de okuru dikkatli olmaya yöneltmektedir. Yazarın zaman zaman Dede Korkut Kitabındaki benzer destansı bir üslup kullandığı da görülür, örneğin “Beri gel a kara yazılım, beri gel! Doğuranda oğlum deyip akça bağrıma bastım. Devlete erlik edende ağ bağlayıp alca kınalar süründüm” (Kayıhan, 2006: 70).

Yabancılaşma Kavramı Üzerine

Yabancılaşma Latince “alienare” yükleminden türemiş olup İngilizceye “alienist”, Fransızcaya “aliene” ve İspanyolcaya da “alienado” şeklinde geçmiştir. Yabancılaşma, bireyin aidiyet hissini yaşamasına engel olarak, onu yalnızlığa mahkûm eden modernist bir sözcüktür. Kişiyi toplumdan, çevreden ve hatta kimi zaman da kendi ailesinden dahi yalıtın bir takım psikolojik, sosyolojik ve ideolojik faktörler bulunmaktadır. Çok farklı tanım ve yaklaşımların sergilendiği yabancılaşma, en basit anlamıyla yalnızlığa mahkûm olmaktır. Plotinos, Hegel, Feuerbach, Fromm, Marx, Erikson ve daha birçokları yabancılaşmayı kendi fikir dünyalarına göre yorumlamışlardır. Plotinos konuyu bireyin kendine yabancılaşması boyutunda ele alırken, Feuerbach olayın temelini dine, Marx toplumsal gelişmeyle beraber gelen kapitalizme, Fromm egoist insanın çevresini kaybederek yalnızlaştığına dikkat çeker.

Yabancılaşmanın edebi eserlere yansımalarına bakıldığında ise Alman edebiyatında Goethe’den Kafka’ya, Brecht’ten Böll’e kadar birçok yazarın yabancılaşma temasını işlediği görülür. Türk edebiyatında da uzun bir liste olmasına rağmen Ferit Edgü, Ayfer Tunç, Tezer Özlü ve Mehmet Eroğlu gibi isimleri anmak mümkün. Birçok roman karakterinin kendine doğru, psikolojik olarak, mekânsal anlamda ve toplumsal ya da kültürel olarak yabancılaşarak yalnızlaştığı görülür. Çoğu zaman kişinin kendine doğru yönelerek başlayan yabancılaşma zamanla çevreye yansyarak bireyi hiçliğe ve hatta ölüme götüren bir süreçtir. İnsanlar her zaman yaşamları boyunca tutunup güvenebilecekleri bir şeyler ararken aniden tutunma noktalarının olmadığını fark ettiklerinde boşluğa düşerler. Bu durum kişinin biz olgusundan ben’e doğru kayışı

başka bir deyişle düşüşünü gösterir. Bu süreçte rol oynayan zaman ve mekân gibi unsurlar da kişinin toparlanması ya da tam zıddını yaşamasında etkili olur.

Kişi, her yerde ve zamanda ayakları yere sağlam basın ister ve bunun için de varlığını sosyal ve kültürel açıdan anlamlandırmaya çalışır. Belli bir yaşa ve olgunluğa erişmiş bireylerin çok hızlı ve ani değişimler yaşamaları, onları bir kimlik bunalımına sokmakta, sonrasında da hiçliğe kapılmalarına neden olmaktadır. Yerel ve geleneksel toplum yapılarında yetişen insan dini, ahlaki ve geleneksel anlamdaki normlara bağlı bir kimlik edinirken, sanayi toplumlarında bireysel konfor ön plana çıkmaktadır. Bireyin her koşulda kendini koruma altında hissedebilmesinin ön koşulu ise kolektif bilincin var olmasıdır ve "...devlet kolektif bilincin en üst ifadesidir" (Callinicos, 2007: 210). Toplumunu oluşturan yapı taşları olan bireyler arasında konsensüs sağlanamaması durumunda ise Durheim'in, toplumsal dengenin bozulması halinde baş gösteren bireysel normsuzluk olarak tanımladığı ve 'anomi' adını verdiği durum ortaya çıkar. İster doğulu ister batılı olsun toplumların dayanak noktalarını oluşturan "her toplum, ahlaki bir birliklidir" (Durkheim, 2006: 268) tezi ahlak anlayışının her toplumda var olduğunu ancak değişkenlik gösterdiğini ifade eder. Durkheim'in ortaya attığı anomie olgusu ise, "Bireysel arzuların artık ortak normlar tarafından düzenlenmediği ve sonuç olarak bireylerin amaçlarının peşinden koşarken ahlaki bir rehberliğin olmadığı bir durumu karakterize eder" (Coser, 2008: 130). Bu durumda Almanya'ya çalışmak üzere göç eden Türkler, fiziksel anlamda memleketlerini terk ettiklerinde zamanla zihinsel olarak da aynıyitten uzaklaşmaktadırlar. Buradan yola çıkarak bireyin kendisini toplumda konumlandırması mekân ve zaman bağlamında da farklılık göstermektedir denilebilir. Durkheim, ahlakın farklı koşullar altında farklı biçimlere bürünebileceğini şu şekilde açıklar: "Belli bir zamanda şöyle ya da böyle olmasının nedeni, o zamanlar insanların içinde yaşadıkları koşulların onun başka türlü olmasına olanak vermemesinden dolaydır" (Durkheim, 2014: 56).

Cemaat benzeri bir yapılanma olan mekanik toplumdan organik olana geçiş süreci Türk işçilerin fabrikalarda uzmanlık alanlarına göre sınıflandırılarak görevlendirilmesi ile başlar. Birçok yabancılaşma teorisi arasında Durkheim'in getirdiği yaklaşım, Almanya'da yaşayan göçmen Türklerin durumuna daha uygun düşmektedir.

Durkheim, toplumları öncelikle ilkel ve modern olmak üzere ikiye ayırır. İkel olandan modern olana geçişin ölçütü de, toplumu oluşturan bireyler arasındaki iş paylaşımı ve ihtisaslaşmadır. Mekanik toplum da denilen ilkel toplumlarda kişiler arasındaki ilişkiler samimidir ve menfaat gözetilmez. "Mekanik dayanışmalı toplumlar, düşük bir uzmanlaşma ve farklılaşma ile birlikte, okuryazarlık ve kentleşmenin az ancak mekanik işbölümünün yoğun olduğu statik toplumlar olarak betimlenmiştir" (Eisenstadt, 1974: 227). Bu durum kişileri ortak bir paydada buluşturarak birbirine yakın duygu ve düşüncelere sahip olmalarını sağlar. Bireylerin dini, milli ve geleneksel değerleri referans alarak geliştirdikleri davranış modelleri aralarındaki ortaklığı pekiştirerek toplumsal dayanışmayı artırırken bireyin kendi bilgi ve becerileriyle ön plana çıkarma imkânı olmaz. Bu nokta kişinin sahip olduğu bireysel bilinç ile toplumsal bilinç herhangi bir çatışmaya girmez. Durkheim'in bahsettiği diğer toplum modeli olan modern toplum yani diğer adıyla organik toplumdur. Bu toplum türünün en önemli

özelliği ise anomi adı verilen kolektif bilincin zamanla yitirilerek, bireyselliğin arttığı, soyutlanma ve dışlanmanın gündeme geldiğidir. Sanayi toplumlarının benimsemiş olduğu serbest piyasa ekonomisi, grup ya da toplumdan çok bireyi ön plana çıkarmakta ve sonuç itibarıyla insanlar kendilerini amansız bir rekabet ortamında bulmaktadır. İnsanların bireyler arasındaki ilişkilerini önemseyerek kendini ön plana çıkarma gayreti, davranışlarında herhangi bir normu olmadığını fakat aynı zamanda da toplumsal reflekslerin yerini ferdi becerilere bıraktığını gösterir. Modern toplumlarda bireyler arasındaki farklılıklar körüklenirken, benzerliklerin tamamen ortadan kalkması sağlanır. Böylece kişi özgürlüğünü ilan eder ve çevre baskısının ve korku kültürünün olmadığı bir ortamda ahlaki anlamda zayıflayabilir.

Kayıhan'ın eserinde ilkel olandan modern olana doğru göç söz konusudur. Köyünden kalkıp Almanya'ya gelen Sefa'nın modern toplum davranış biçimini kavrayamaması, sürekli çok güvenecek bir dost arayışında olması, bir Anadolu insanı olarak onun zayıf yönünü ele vermektedir. Onun dünyasında yer alan dost, arkadaş, sevgi, sadakat ve fedakârlık gibi sözcükler modern toplumda değişime uğrayarak başkalaşmıştır. “Modernizmin getirdiği metalaşmış değerler bütünü, toplumları ötekine dönüştürdüğü toplumsal çöküşü de hızlanmaktadır” (Şahin, 2013: 2315).

Gurbet Ölümleri

Almanya'ya Türkiye'den gerçekleşen göç hareketinden sonra, ilk dönemden başlamak üzere yazın alanında çalışmalar yapılmıştır. Sosyal anlamda farklı yankıları olan bu göç hareketi, yine yazarların farklı bakış açılarına göre ele alınarak edebiyata aktarılmıştır. “Bir ülkeden diğerine olan göç hareketi, küresel anlamda eski zamanlardan günümüze kadar hem akademik hem de toplumsal düzlemde tartışılan bir konudur” (Balcı, 2019: 195). Bu çerçevede ele alınan yazarın bu romanı, Kayıhan'ın bakış açısı bağlamında değerlendirilmiştir. Kayıhan'ın beşinci romanı olan “Gurbet Ölümleri” adlı eser 1982 yılında 26 bölümlü bir kitap olarak yayımlanır. Eser, Türkiye'de geçim sıkıntısı yaşayan ve çıkış yolu arayan binlerce insan gibi yurt dışına çıkan bir karakterin trajik öyküsünü anlatır. Köyünde, kasabasında toprağın kokusuyla harmanlanmış birçok insan gibi Sefa da yurt dışına giderken, aynı şekilde döneceğine and içmiş bir gençtir. Özlem kişiyi içten içe un ufak ederken, karaktere de istediğini elde edememenin olumsuzluğunu yansıtmaktadır. Ailesini, eşini ve çocuklarını geride bırakanlar bir süre sonra avunabilecekleri, sarılabilecekleri bir eşyaya dahi ihtiyaç duyarken, geride kalanlar en azından gidenleri anılarında yaşatırlar. Bireyi güvende hissettiren bazı unsurlar vardır ki bunların başında ana dil gelir. Ana dilini konuşamayan insan kendini yalıtılmış ve ötekileşmiş hissederken, bu durumdan kurtulabilmek için çırpınır durur. Günlük hayatını idame ettirebileceği kadar yabancı dil öğrenen kişi için, yabancılarla iletişim kurmak kolaylaşır ve bambaşka bir dünyanın kapıları aralanır. Bu noktadan sonra ötekileşme o denli fazla hissedilmez, çünkü hedef dil sözcüklerle birlikte kişinin davranışlarına da yön veren ikincil bir ruh gibi tüm bünyeyi sarıp sarmalar.

Romanın başkarakteri olan Sefa eserin en önemli teması olan yabancılaşmaya karşı direnci kırılarak kendini salan biridir. Ankara'nın Haymana kazası gibi

Anadolu'nun bağrından çıkmış olan bu genç adam, kendi öz kültür dünyasında mutlu ancak parasızdır. İçine girdiği yenedünya düzeni onu geçmişiyile yaşadığı sorgulamasına neden olur. Sahip olduğu tüm değerler aklından çıkmaz ve attığı her adımda onlar gözünün önüne gelir. Öte yandan Almanya'da yaşayacak olması da onu bu topluma ve değerlerine karşı hoşgörülü olmaya iter. "Bireyin topluma entegre olabilmesi ve uyum içinde yaşayabilmesi, o toplumda kabul gören değerler ile çatışır olmamasını gerektirmektedir" (Aksan, 2016: 431).

İnsanlar, içinde doğup büyüdüğü ailelerde yüzyıllarca devam edegelen kültürel çeşniyi edinerek yetişirler ve böylece ait oldukları yere adapte olurlar. İnsanların bir arada yaşayarak etkileşimde bulunmaları kendi aralarında bir takım ortak unsurların doğmasına yol açmış ve değer adı verilen bu unsurlar etrafında tüm bireyler toplanarak hemfikir olmuştur. Kişi vatan topraklarından uzaklaşıp gurbette yaşamak zorunda kaldığında da fitratı gereği, diğer insanlarla iletişim kurarak sosyalleşmek zorundadır.

Bireyler, ferdi farklılıklarına rağmen, toplumla bütünleşmeyi, toplumla uyumlu bir kimlik kazanmayı, toplumun kendine özgü davranış ve düşünce kalıplarına uygun olarak hareket etmeyi toplumsallaşma sürecinde öğrenmektedir (Coştu, 2009: 118).

Evinden ayrılarak gurbetin yolunu tutar. Sefa gibi, saf ve aynı zamanda cahil bir genç için birçok tehlike vardır. Kişinin doğal yaşama ortamından uzaklaşarak, nefes alışverişini dahi değiştiren farklı bir çevreye girmesi ve buraya adapte olmaya çalışması onda bir takım evrimleşme, değişim ve dönüşümün meydana geldiğini gösterir. Sefa da direncini yitirmeye başlayarak kendi özüne karşı yabancılaşma eğilimleri göstermeye başlar. Düsseldorf'ta Faslı Necip'le aynı evi paylaşan Sefa, gurbette olmanın verdiği acıyı zamanla duyumsamaya başlar. Necip kendinden umudunu kesmiş, değerlerini yitirmiş ve yeni yaşam ortamına uyum sağlamış biri olarak eserde kart karakterdir. Necip, gece hayatını doyasıya yaşayan ve kendilik değerlere sırtını dönerek medeni olmayı yeni değerler edinerek gerçekleştirmeye çalışan biridir. Sefa'yı götürdüğü Cezayirli yerinde, Sefa'nın dahi bir Türk olarak sahip olmadığı kadar farklı düşünceleri olan yerlinin sahibi, yabancılaşmanın kaynağını çok gerilerde aramak gerektiğini şu şekilde dile getirir:

Bizim babalarımız... Hepsi... Osmanlı'ydı. Türk'ten fazla Türk'tü. Osmanlı yıkıldı. Osmanlı'yı biz değil, Türkler yıktı. Osmanlı öldü. Osmanlı'nın ölümüne biz ağladık. Türklerin kanı bile kıpırdamadı. Padişahı, Osmanlı'nın çoluğunu, çocuğunu dışarı attınız. Hem de Fransa'ya... (Kayıhan, 2006: 26).

Lokali çalıştıran kişi elbette tarih bilgisinden yoksun ve dönemin siyasi ve diğer koşullarını göz önüne almadan konuşmakta ancak Sefa'ya, Türklerin Almanya'ya göçmen işçi olarak gelmeden çok önce yabancılaşmaya başladıklarını söylemeye çalışmaktadır. Sefa, geride bıraktığı ailesi ve memleketinden sonra artık sahip olduğu manevi değerleri de bırakma noktasına gelir. Geride kalanları kafasından silerek vatan hasretinden kurtulabilmenin en iyi yolu, yeni sosyal ortama uyum sağlamak ve bunun için de yeni değerleri benimsemektir. Alman kadınları ile birlikte olabilmek ve sempatik görünebilmek için dans dersleri dahi alır, ancak ne var ki bu haliyle daha da itici olmaya başlar. Kayıhan burada, kişinin değer yitimi yaşamadan iletişim kurması gerektiğini ve kendini kabullendirmek için dönüşüm geçiren bireyin herkes tarafından antipatik

bulduğunu gözler önüne serer. Alman toplumuyla uyum çok fazla gündemde olmuş ve konuşulmuş bir konudur. Ancak bu konu akademik ortamda tartışılarak çözüm üretmekten uzak, televizyon programlarında konuyla ilgili bilgisi olmayan insanların boy göstermelerine yaramıştır. Bu nedenle uyum sözcüğünden ve sürecinden gerçekten ne umulduğu tam olarak bilinmemektedir. Türk insanının Almanlara kendilerini sevdirebilmek adına onlar gibi davranmaları uyum değil aksine kendi içlerinde çatışmaya yol açabilecek bir durumdur. Nitekim eserde Sefa'nın sonu da intihara kadar gider. Alman toplumunun, azınlıklardan beklediği ise onların Almanca öğrenmeleri, günlük hayatta çevreye zarar vermeden yaşamaları, sesli konuşmamları, iş yerinde dakik olmaları, temiz olmaları ve kültürel bakımdan kendilerini eleştirmemeleridir.

Sefa nihayet aradığı ilgiyi, bir iş için gittiği Türk Konsoloslugu'nda tanıştığı Sevim adında birinde bulur. Yazar, milli ve dini değerleri ön planda tutan biri olarak, dönem itibariyle düzene ve sisteme baş kaldıranlara antipatik yaklaşır. Türkiye yıllarca kendinden olmayanları, farklı düşünenleri ve aykırı bakış açılarına sahip olanları dışlamanın sancılarını çekmiş ve bu nedenle toplumsal barış sağlanamamıştır. Eserde Sevim de yazar tarafından bu şekilde kurgulanarak ahlaki yozlaşmayı temsil etmektedir. Sevim'le başlayan arkadaşlık maceraları, Sefa'nın alkol komasına girmesiyle hastanede sonlanır. Hastanede tanıştığı Monika ise bir süre hem onun hemşiresi olarak ve bir süre de arkadaşı olarak ilişkilerini devam ettirir, fakat sonra o da Sefa'dan ayrılır. Sefa, Monika'ya sürekli yalan söyleyerek onun ilgisini sıcak tutmaya çalışır Necip'le birlikte kaldığı eve döndüğünde ise ona olan borçlarından dolayı orada kalamayacağını anlar ve soluğu yine Sevim'in yanında alır. Yazar, Sefa'nın etrafını olumsuz kişilerle kuşatarak onun nefes almasını engeller ve bu durumda Almanya tamamen kapalı, dar ve içinden çıkılmaz bir hal alan labirentleşen bir mekâna dönüşür.

Sevim'in isteği üzerine aynı evde kalmaya başlayan Sefa, illegal işler yaparak para kazanmaya başlar. Roman sürekli olarak başta saf, yiğit ve dürüst bir Anadolu insanı olarak sunulan Sefa'nın başına gelen kötülüklerle doludur. Yazar, Almanya'ya yerleşen Türkler için adeta yaşam rehberi koyar ortaya. Sefa gibi olanların yaşama şansı olmadığı ve sonunda mutlaka yabancılaşmaya mahkûm olduğuna dikkat çeker. Eserde Almanya ve Avrupa medeniyeti ne yazık ki çoğu zaman cinselliğe ve alkole indirgenerek küçültülmüş ve yabancılaşmadan kaçınmanın en iyi yolu olarak da köydeki anne ve eşle olan iletişim gösterilmiştir.

Sevim tarafından aldatılan Sefa, sinirle dışarı çıkar ve bir trafik kazası geçirerek tek kolunu kaybeder. Sınır dışı edilme korkusuyla resmi makamlardan sürekli kaçarak yaşayan Sefa, sonunda eşinden ve annesinden utandığı ve onların karşısına bu şekilde çıkmamak için kendini Ren Nehri'nin soğuk sularına bırakarak hayatına son verir.

Beni gördüler işte. Anama yollayacaklar beni. Kesik kolumla hem de. Karıma yollayacaklar. Kesik kolumla. İnsanlar acıyacak bana! Karım acıyacak. Görmemeliler beni; açlığımı, çolaklığımı, günahlarımı... (Kayihan, 2006: 202).

Sefa'nın hayatına son vermesi için ona göre daha doğrusu yazara göre birçok nedeni vardır. Bunların başında bir Türk ve Müslüman kimliği taşıyan birinin Almanya'ya çalışmak için gitmesine rağmen gece hayatına dalarak eğlenmesi ve kendi

kültüründen uzaklaşması başkışının ölmesi için yeterli bir sebeptir. Sefa, her şeyden önce dinini ve milliyetini Avrupa’da iyi temsil eden sembolik bir kişi olarak, bunu başaramadığı için ölmelidir. Sefa, içki içtiği ve Alman kadınlarıyla eğlendiği için ölmelidir. Sefa, kontrolündeki bölgeleri kaptıran ve bu yüzden Almanya’ya iş için gitmek zorunda kalan Cezayirli için ölmelidir. Sefa Osmanlı’nın torunu olduğu için ölmelidir. Sefa, bir Türk asla aldatılmaz olduğu için, sevdiği kadın tarafından aldatıldığından dolayı ölmelidir. Sefa’nın ölmesi için neden çoktur, romanın başından sonuna değin hata yapan ve hayata tutunma mücadelesi veren Sefa’nın tutarlı olan tek bir yönü dahi yoktur. Ekmek parası için geldiği gurbet ona bir türlü gülmez ve yazarın idealindeki milli duruşu sergileyemez. Oysaki aynı yıllarda Türkiye’de batakhane olarak da anılan binlerce pavyon, Cezayirli’nin Lokali’nden çok daha kötüdür. Yabancılaşmanın sadece köylü ve saf vatandaşların yurt dışına çıktıklarında başladığı görüşü tamamen yanlıştır. Roman Sefa’nın kendini düzelterek eğitmesi şeklinde devam edebilir ve yabancılaşma olgusunun bir insanın hayatına son verecek derecede felakete yol açacak bir durum olmadığı vurgulanabilirdi.

Kesik kolu gene sızladı Sefa’nın. Polislerden birinin eli bedenine dokunmak üzereydi. Başka bir şey düşünmedi Sefa. Sağlam elini kalasa dayadı, gövdesini kolsuz tarafına doğru gitti. Ne çılglık attı ne de bir şey dedi. Sessizce boşluğa yuvarlandı. Sadece gövdesi suya çarpınca tok, boğuk, kısa bir ses duyuldu. Sular, Ren’in bulantı, yağlı, kara suları adeta aralandı ve sonra payını almış sırtlan ağzı gibi tekrar kapandı. Ve Ren nice gövdeler gibi, bu çolak gövdeyi de kimselere göstermedi bir daha (Kayıhan, 2006: 203).

Ren Nehri eserde aynı zamanda bir mekân olarak tasvir edilerek sert, katı ve acımasız bir kimlikle kişileştirilir. Almanya’nın ortasından akan ve manzarasıyla büyüleyen Ren Nehri, yazar tarafından Alman halkı ile bütünleştirilerek, halkın kişilik özelliklerine büründürülür: “Vater Rhein! Böyle diyorlardı Almanlar. Baba Ren! Doğruydu. Bir baba gibi rızık taşıyordu bu nehir” (Kayıhan, 2006: 152).

Romanda yazar tarafından olumlu kişilik özellikleri yüklenen karakterler daha sonra birbirlerini severek evlenecek olan Ayşe ile Mehmet’tir. Yazarın dünya görüşünün eserdeki temsilcileri olan bu isimler Sefa’ya yardım etmek için uğraş verseler de başarılı olamazlar. Öte yandan daha önce Türkiye’de yaşamış olan bir Alman profesörle tanışarak Türk ve Türklükle ilgili konuşurlar ve bu konuşmalarda, Avrupa’da yaşayan Türklerin kendilerini yabancı kültürden korumaları noktasında nasıl davranmaları gerektiğini de yazar okura vermeye çalışır.

Eserde olay örgüsü yazar anlatıcı tarafından hâkim bakış açısıyla iletilir. Her şeyi görme, duyma ve bilme yetisine sahip olan hâkim bakış açısı ile kurgulanan metinlerde anlatıcı olay örgüsünde merkezi bir rol üstlenir. Romanda din ve milli unsurların ön plana çıkarılma gayreti yazarı bu tür bir tercih yapmaya zorlar. Kişiler dünyasında zır karakterli olanların birbirleri ile olan ilişkileri, onların sahip olduğu değerler dünyasını daha da belirginleştirmeye yarar ve okurun bu noktada iyi-kötü ayrımı yapması da kolaylaşır. Sefa’nın saf ve cahil oluşu, Sevim’in değerleri olmayan nankör biri olması ve Mehmet ile Ayşe’nin ise hem dini hem de milli anlamda örnek tipler olarak sergilenmesi yazarın kişiler üzerinden mesaj vermek istediğini somutlaştırmaktadır. Sevim’in devrimci ve başkaldıran yönü, Sefa’nın konsoloslukta yaşadığı tartışma

sonunda ona övgüler yağdırmasına neden olur. “Sefa’cık nasıl sevinmesindi koskoca bir üniversitelinin bu candan metih sesini işitmekten? ...Kız candan davranıyor ki, ne candan!” (Kayıhan, 2006: 35).

Eser hâkim bakış açısıyla kurgulandığından, yazar anlatıcı üç boyutlu bir zaman görüngüsünden hareket ederek, karakterlerin iç dünyalarından başlayarak neler yaşayacaklarına değin her şeyin farkındadır. Anlatının tüm yapısal unsurlarına optik açıdan bakarak onları yönlendiren ve daha en baştan iyi, kötü, değerli, milliyetçi, dindar gibi nitelermelerle karakterlere bir kimlik kazandıran hâkim bakış açısı, dramatik aksiyonun belirleyicisidir. Forster, hâkim bakış açısı hakkında, ”Yarattığı kişiler hakkında her şeyi bilir, bu kişilerin gizli saklı hiçbir yönleri yoktur” (1985: 25) der.

Sefa’nın zavallı bir karakter oluşu, onun değer yitimini yaşaması ve başlarda gurbette dik durmaya çalışması, yazar anlatıcı tarafından sempatik ve sevecen bir yaklaşımla dile getirilirken, çıkar çevrelerinin temsilcisi olarak sunulan Sevim ise bir karıştdeğer olarak gösterilerek yozlaşmanın sembolü haline getirilmiştir.

Hayata tutunma mücadelesi veren insanları mekânla bütünleştirerek, tüm yönleri ile ortaya koyan yazar anlatıcının tarafsız olmadığı gözlemlenmektedir. Türk kültürü ile yetişmiş olan birinin Almanya’ya bir mekân olarak anlam yükleme gayreti, elbette bir takım çatışma unsurlarını da beraberinde getirir. Almanya’nın, Türk milli değerler bağlamında bozulmuş ve ahlaken kokuşmuş olarak gösterilmesi Türklerin düşüncesini koyar ortaya. Alman halkının sahip oldukları değerler ve dini inanışları, izleksel kurgu açısından son derece olumsuz anlamlar taşımaktadır. Roman karakterlerinin zaman ve mekân bağlamında yaşadıkları dönüşüm, yazar anlatıcı tarafından Almanya’ya yüklenerek, Alman halkı ötekileştirilmeye çalışılmıştır. Almanya tabi ki tarihi gerçekler noktasında hem coğrafi hem de kültürel bakımdan Türklerden oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Ancak bu realite, Avrupa’ya çalışmaya giden Türklerin, çalışmak üzere gittikleri toprakların sahiplerini hor görmeleri hakkını vermez. Toplumsal düzende, toplumun bireyden talepte bulunduğu birtakım istekler vardır. Bu talepler her zaman kabul görmeyebilir ve bu tür durumlarda uyumsuzluk başlar. Kişi kendi koruyan bir zırh geliştirerek, daha öteye gidilmesine izin vermez. Bu durumda en önemli nokta iletişim olanaklarını doğru kullanmaktır, çünkü kendini koruma altına alan birey kalkarıyla hazırda beklerken karşı taraftan gelecek her türlü öneriye karşı korur kendini ve tam da bu noktada uyumsuzluk başlar.

Toplumu ilgilendiren amaçlarla kişinin kendisi için belirlediği amaçlar hiçbir alanda kesişmiyorlarsa ne o kişi o toplum içinde amaçlarına kolayca ulaşabilir, ne de toplum taleplerini o kişinin bilincine ulaştırabilir. Bir başka deyişle kişi ve toplum arasında uyumsuzluk başlar (Gençöz, 1998: 4).

Sefa ile Sevim karakterleri kendi içlerinde yaşadıkları çatışma, an itibariyle ve hatta gelecek düzleminde ele alınarak mekânın değerler dünyasına olan yansımaları verilir. Sefa’nın olay anındaki durumuna zemin hazırlayan geçmişinde yer alan memleketidir ve anlatıda kullanılan geriye dönüş tekniği okura geçmişten haber getirir, ancak işsizlik ve yokluk gibi nedenler yer değiştirmeyi gerekli kıldığından, hâkim bakış

açısı bu dönüşüm sürecini romanın kurmaca dünyasına koyarak yabancılaşmayı dile getirir.

Romanın sosyal zamanı değerlendirildiğinde, eserin yayınlandığı 1982 tarihi ile uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Sefa için başlangıçta mekânın zaman üzerindeki etkisi oldukça fazla hissedilir. Vatan özlemiyle yanıp tutuşan Sefa, dertlerini untabilmek için oyalanacak bir şeylere ihtiyaç duymakta ve bir arayış içine girmektedir.

Oysa zaman Sefa'nın yüreğindedir! Kalbinin küpürtüsünde işler saatin akrebi ve yelkovanı. Askerlikte tezkere bekleyen o kör olası sabır, bu soğuk Cermen diyarında da yıllar evveli kınalanmış bir umuda ah eder: seneye... seneye... seneye... Ah o seneler! (Kayihan, 2006: 5).

Zamanın Sefa için durma noktasından çıkıp akmaya başladığı an, Sefa'nın dönüşüm geçirdiği dönemdir. Yazar, Sefa'nın sonunu özellikle intiharla sonlandırarak, yabancılaşmanın getirdiği felakete dikkat çekmek ister. Dönüşümün başladığı ilk yer Cezayirli'nin Lokali'dir. Cezayirli geçmişinde Osmanlı kültürü olan ve bu bilince sahip biri olarak, Türklerin çalışmak üzere Almanya'ya gelmesini yadırgamaktadır. Geçmişin görkemli hatırasıyla Türkleri yaşadıkları dönemle bağdaştıramayan Cezayirli, yazarın yakın olduğu bir karakter olarak, Osmanlı, Türklük ve din gibi kavramları gündeme getirir. "Lokalin sahibi bir Cezayirliydi. Müşterileri daha çok almandı. Duvarla baştanbaşa çöl manzaralarıyla doluydu. Duvarın birinde ise büyük Süleymaniye'nin kocaman bir fotoğrafı asılıydı" (Kayihan, 2006: 22).

Başta eğlence dünyasına tepki veren ve kendini koyvermekten çekinen Sefa, Necip'in yol göstermesi ve teşvikleriyle içki içip Alman kadınlarıyla eğlenmekte fazla gecikmez. "Önceleri ağır ağır, giderek peş peşe yuvarlanan şarap kadehleri, çılgın bir Arap müziği ve Necip'in kaşla göz arasında masaya topladığı kadınların ağır esans kokuları Sefa'nın mayhoş bir neşeye kendinden geçmesine yetti" (Kayihan, 2006: 23).

Sonuç

Yabancılaşma olgusu öncelikle dini araştırmaların konusu olmuş fakat daha sonra toplumsal olayları ele alması bakımından sosyolojinin çalışma alanına girmiştir. Edebiyatta ise kişinin kendi realitesini inkâr ederek başka diyarlarda mutluluk araması ve kendine başka dünyaların kapılarını aralamaya çalışması şeklinde ele alınmıştır. İnsanoğlunun sanayileşme ile birlikte değerini yitirmesi ve mutluluğu maddede araması biçiminde yorumlanan bu süreç, bireyin fitratına aykırı bulunmakta ve sürekli olarak eleştirilmektedir.

Romanda sürekli Türk insanının yalnızlığına dikkat çekilir. Cezayirli'nin Osmanlıdan dert yanarak Türklerin bu büyük devleti yıktıklarını belirterek kendilerini bu duruma sokanların Türkler olduğunu vurgular. Türk Konsoloslugu'nun Almanya'daki Türklerle ilgilenmek yerine partilerde zaman geçirmeleri onlara asıl işlerini unutturmuş, vatandaşa da yukarıdan bakar duruma gelmişlerdir. Bu durum yurt dışındaki Türkler arasında bir dayanışma ve birlik-beraberlik olmadığının göstergesi olarak sunulmuştur.

Hasan Kayıhan, yazarlık kariyerini yurt dışındaki Türklerin milli değerleri ve Türkçeyi benimsemeleri üzerine kuran bir yazardır. Eserlerinin birçoğunda okura bu konularda telkinlerde bulunarak, yabancılaşmanın bir anlamda kişinin intihar etmesi anlamına geldiğini vurgulayan yazarın romanları kurgusal zeminde edebi olmaktan çok mesaj niteliği taşımaktadır. Bunun yanında bireyin özgünlüğünü korurken, diğerini ötekileştirme çabası da yanıltır ve bu özellikle de Almanya'ya giden Türkler için geçerlidir. Bu bağlamda yazarın bu romanında dini, dili ve milliyeti farklı olan bir toplumda Türklere bir yaşam reçetesi sunması ve buna uymayanların sonunu da kendisi belirlemesi edebi açıdan sorgulanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, Gamze** (2016). Max Weber ve Değerler Sosyolojisi: Bir Metodolojik İkilemin Düşündürdükleri. SEFAD, 2016 (35): 427-446.
- Balcı, Umut** (2019). Liedtexte Der 90er Jahre Mit Migrationshintergrund. SEFAD, 2019; (41). S. 193-208. E_ISSN: 2458-908X.
- Callinicos, Alex** (2007). Toplum Kuramı –Tarihsel Bir Bakış-, (Çev. Yasemin Tezgiden). İstanbul: İletişim.
- Coser, Lewis Alfred** (2008). Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlıklarında Fikirler (Çev. Himmet Hülür, Serhat Tokar, İbrahim Mazman). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Coştu, Yakup** (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi. IX (2009). Sayı: 3. Ss. 117-140.
- Durkheim, Emile** (1992). İntihar. (Çev. Özer Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi.
- Durkheim, Emile** (2014). Toplumsal İş Bölümü. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Eisenstadt, S. Noah** (1974). “Studies of Modernization and Sociological Theory”. History and Theory. Volume: 13, No: 3, October, S. 225-252.
- Forster, E. Morgan** (1985). Roman Sanatı. (Çev: Ünal Aytür). İstanbul: Adam Yayınları.
- Gençöz, Faruk** (1998). Uyum Psikolojisi. Kriz Dergisi. 6 (2): 1-7.
- Kabaklı, Ahmet** (2006). Türk Edebiyatı. Cilt: 5. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kayıhan, Hasan** (2006). Gurbet ölümleri. Ankara: Elips Yayınları.
- Öztürk, A. Osman** (2002). “Almanya Türküleri” Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/Öncü Kolu. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi/ 13. Şubat. S. 91-117.
- Şahin, Veysel** (2013). Oğuz Atay'ın Romanlarında Toplumsal Yabancılaşma. Turkish Studies. Volüme: 8/9. P. 2313-2322.

Vom „Rückkehrer“ zum transnationalen Migranten: Biographische Rekonstruktion von Identität im deutschen und türkischen Bildungskontext

Serap Devran , Istanbul

Zusammenfassung

Dieser Beitrag entstand im Rahmen meiner biographie- und interaktionsanalytischen Pilotstudie zur Darstellung narrativer Identitäten und zum biographischen Werdegang von in Deutschland sozialisierten türkischstämmigen Germanistik-StudentInnen in Istanbul, die als Jugendliche bzw. junge Erwachsene meist auf der Basis von Familienentscheidungen in die Türkei migriert sind.

Im Fokus der folgenden Analyse des biographischen Interviews mit dem Informanten Ali steht der biographische Entwicklungsprozess und die sukzessive Herstellung seiner Selbstverortung jenseits ethnisch-nationaler Kategorien. Bei der Rekonstruktion des biografischen Werdegangs lassen sich direkte Bezüge zu den Pries'schen Modellen zum Verhältnis von Migration und Integration herstellen: Während sich Alis Eltern an dem Modell des „Gastarbeiters“ orientieren, der nach einer begrenzten Zeit im Ausland in sein Heimatland „zurückkehrt“, entwickelt Ali für sich das Lebensmodell als „Transmigrant“. Bei der narrativen Herstellung von Identitätsaspekten gibt es außerdem deutliche Übereinstimmungen mit den von Sievers et. al. beschriebenen Eigenschaften eines Transmigranten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass in der Kindheit und Jugend des Gastarbeiterkindes einschneidende Erlebnisse im deutschen Bildungskontext fokussiert werden. Bei der Bewältigung der Probleme gelingt es dem Erzähler jedoch sich als agentivisch starker und durchsetzungsfähiger Akteur zu präsentieren. Nach der familiären „Rückkehr“ in die Türkei spielt die Auseinandersetzung mit der türkischen Umwelt die zentrale Rolle, die zur sukzessiven Loslösung aus beiden Lebenswelten und hin zur Herausbildung eines neuen transmigrantischen Selbstbildes führt.

Schlüsselwörter: Transmigration, biographisches Interview, Interaktion, Bilingualität, Identität

Abstract

From “Returnees” To Transnational Migrants: Biographical Reconstruction Of Identity In German And Turkish Educational Context

This article emerged as a part of my biographical and interactional and analytical pilot study to show narrative identity and biographical development of students of German Studies with Turkish origin in Istanbul. Those students or young adults had been socialised in Germany and moved to Turkey, predominantly due to family matters.

¹ Für viele analytische und editorische Hinweise danke ich Inken Keim. Außerdem ist die Arbeit im Rahmen eines DAAD-Stipendiums am IDS in Mannheim entstanden.

The focus of the following analysis of the biographical interview with the informant Ali is the biographical development process and the gradual production of its self-location beyond ethno-national categories. In Ali's reconstruction of his biographical development, direct references can be made to the Priesian models in particular to migration and integration: While Ali's parents orientate themselves on the model of the „guest worker“, who „returns“ to his/her home country after living abroad for a limited period of time, Ali develops for himself the way of life as a „transmigrant“. In the narrative production of identity aspects, there are also clear agreements with those of Sievers et. al. who described characteristics of a transmigrant.

Result of the study show that drastic experiences in the German educational life are focused in the childhood and youth of the guest worker child. But in coping with the problems, the narrator manages to represent himself as a strong and assertive actor. After the whole family moves back to Turkey the confrontation with the Turkish environment plays a central role, which leads to the successive separation from both living environments and to the development of a new transmigrational self-image.

Keywords: Transmigration, biographical interview, interaction, bilingualism, identity

1. Einleitung: Gegenstand und Ziel des Beitrags

Gegenstand meines Beitrags ist die Analyse des biographischen Interviews mit dem Studenten Ali, der Germanistik an der Universität in Istanbul studiert. Das Gespräch mit Ali ist eines von vierzig biographischen Interviews, die im Rahmen meiner biographie- und interaktionsanalytischen Pilotstudie zur Darstellung narrativer Identitäten und zum biographischen Werdegang von in Deutschland sozialisierten türkischstämmigen jungen Menschen entstanden (Devran 2017, 2019a/b). Die InformantInnen sind als Jugendliche bzw. junge Erwachsene meist auf der Basis von Familienentscheidungen in die Türkei migriert. Vorrangiges Interesse meiner Studie ist es, die Vielfalt der Migrationsverläufe zu beschreiben und herauszufinden welche Einflüsse diese auf die biographische Entwicklung von Selbstbildern hat. Bisherige Analysen zeigen, dass es eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschieden im Erleben und Verarbeiten von sprachlichen und sozialen Erfahrungen gibt, die ausschlaggebend sind für die Ausbildung eines eigenständigen Selbstbildes im Spannungsverhältnis von Migration und Integration.

Im Fokus der Analyse des Gesprächs mit Ali steht der biographische Entwicklungsprozess vom Gastarbeiterverständnis der Elterngeneration über die Rückkehrer-Erfahrungen bis hin zum Transmigranten. Für die analytische Erfassung der Spezifik dieses Prozesses orientiere ich mich an in der Soziologie entwickelten Modellen zum Verhältnis von Migration und Integration (u. a. Pries 2010, 2018). Ziel der Analyse ist es, die entscheidenden Einflüsse und Erfahrungen zu erfassen, die den Informanten Ali motivieren ein transmigrantisches Selbstverständnis auszubilden. Außerdem zeigt die biografische Rekonstruktion seiner wechselnden Selbstbilder einige charakteristische Eigenschaften für erfolgreiche Transmigranten.

2. Theoretische und methodische Grundlagen: Das Konzept der transnationalen Migration

In einem Beitrag von 2018 beschäftigen sich Pries und Maletzky mit den Begriffen Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität und ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Rahmen von Kontaktsituationen in verschiedenen Kulturen. Gemeinsam liegt den Begriffen das Verständnis zugrunde, dass „Kulturen“ mehr oder weniger voneinander abgrenzbare, in sich geschlossene Einheiten sind. In einem weitgefassten Sinne wird dabei unter Kultur

ein *sozial erlerntes* (nicht genetisch vererbtes) *komplexes Handlungsskript für soziale Gruppen* verstanden, welches sich in *sozialer Praxis* (sich begrüßen, kleiden, ernähren, Initiations-, Heirats- und Sterberitualen etc.) sowie in *Symbolsystemen*, (Sprache, Werte, Normen, Recht etc.) niederschlägt. (Pries/ Maletzky 2018: 55)

Trotz dieser Gemeinsamkeiten weisen die Begriffe Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität erhebliche Differenzen auf, da sie verschiedene Aspekte des Kontaktes zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen fokussieren.

Interkulturalität bezieht sich auf Interaktionen, in denen Personen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit interagieren, und auf die daraus hervorgehenden Ergebnisse. In solchen Interaktionssituationen kann es zu Missverständnissen kommen (Hinnenkamp 1999), da Menschen in interkulturellen Kommunikationsprozessen oft davon ausgehen, dass ihr eigenes kulturelles Bezugssystem selbstverständlich ist. Die Selbstverständlichkeit wird erst auffällig und hinterfragt, wenn Missverständnisse zu Irritationen führen.

Dieser Begriff Interkulturalität birgt jedoch ein kritisch zu sehendes Potential. Er suggeriert ein Kulturkonzept, das Kulturen als statische und in sich geschlossene Gebilde sieht. Diese Annahme wird in der Ethnologie und Soziologie als längst überholt angesehen. Dementsprechend unterliegt auch das Forschungsparadigma zu Interkulturalität einem Wandel. Neuere Forschungen fassen das Verhalten von Personen in interkulturellen Situationen als dynamischen Prozess eines wechselseitigen Interpretations- und Anpassungsprozesses, wobei das Produkt dieses Prozesses stark von den jeweiligen Einzelkulturen abweichen und zu kreativen Neuschöpfungen führen kann. Interkultur wird in einem permanenten Aushandlungsprozess generiert und immer neu befestigt.

Während Interkulturalität sich auf die Mikroebene der Interaktion bezieht, bezieht sich der Begriff der Multikulturalität auf die Makroebene, die Ebene der Gesellschaft. In Deutschland wird Multikulturalismus seit Anfang der 80er Jahren häufig im politischen Diskurs thematisiert. Die Diskussion umfasst die parallele Existenz mehrerer kultureller Gruppen auf einem nationalstaatlich organisierten Flächenraum und die Verbesserung ihrer gleichberechtigten Teilhabe in der Gesellschaft.

Zur Abgrenzung von Interkulturalität und Multikulturalität und ihrem substantialistischen Kulturverständnis hat sich in neuerer Zeit der Begriff Transkulturalität entwickelt. Welsch (1999) setzt Transkulturalität im weitesten Sinne mit Hybridität, also einer Mischform gleich und stellt damit die Vorstellung von

Kulturen, die in sich als abgeschlossene Einheit verstanden werden, in Frage. Transkulturalität bezieht sich auf etwas Übergreifendes, die National- bzw. Einzelkulturen Transzendierendes:

Dabei sind TransmigrantInnen idealtypisch dadurch gekennzeichnet, dass sich ihre Lebenspraxis und Lebensprojekte als Sozialraum zwischen den Orten in verschiedenen Ländern und Kulturen aufspannen, wobei physische Pendelbewegungen zwischen dem Ankunftsland und dem Herkunftsland vorkommen (können). (Pries/ Maletzky 2018: 59).

Transnationale Kulturkontakte führen zu neuen kulturellen Praxen, Symbolsystemen und Artefakten.

In Bezug auf das Verhältnis von Migration und Integration unterscheidet Pries (2013) vier Modelle, die zeigen, wie Migrationsdynamiken und Teilhabekonstellationen miteinander verbunden sein können. Das erste Modell ist das sogenannte „GastarbeiterInnen-Modell“, das vor allem in Deutschland in den 60er Jahren in Bezug auf die Anwerbung von Arbeitskräften die Diskussion bestimmte. Nach diesem Modell werden selektiv Menschen aus einem Land A als „Gäste“ in ein Land B „eingeladen“. Der Begriff „Gastarbeiter“ deutet auf einen Aufenthalt im Aufnahmeland, der im Rahmen von befristeten Arbeitsverträgen geregelt ist. Nach Ablauf der Frist müssen die „Gäste“ wieder in ihr Herkunftsland zurück. Eine dauerhafte Niederlassung der „Gäste“ wird durch Rotation zu verhindern versucht.

Das zweite Modell ist das „melting-pot-Modell“, bei dem man sich das Einwanderungsland als „Schmelztiegel“ vorstellt. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen von einem Land A in ein Land B auswandern und dort nach und nach mit der Aufnahmegesellschaft verschmelzen. Es findet dabei ein eindeutig gerichteter Wohnort- und Sozialraumwechsel statt, und die Orientierung der Einwanderer an den sozial-kulturellen Werten und Vorstellungen der Ankunftsregion führt zu Assimilation. Dieses Modell entspricht z. B. der Situation von Auswanderern aus Deutschland im 19. und beginnenden 20. Jhd. in die USA oder nach Brasilien. Beispiele für das Schmelztiegelmodell sind Großstädte wie New York City oder Chicago.

Doch die in diesem Modell prognostizierte Verschmelzung unterschiedlicher sozialer und kultureller Räume findet oft nur teilweise statt. Das führte in den 1980er Jahren in den USA zu dem sogenannten „Salatschüssel-Modell“ zur Erklärung von ethnisch-kulturell geprägten Getthos². Dabei geht man davon aus, dass Menschen von Land A in Land B wandern und dort in der ethnisch-kulturellen bzw. kulturell-religiösen Gemeinschaft nach eigenen kulturellen Orientierungsmustern leben. Während im „melting-pot-Modell“ idealtypisch von einer nationalgesellschaftlichen Einheit durch assimilative Anpassung in die Aufnahmegesellschaft ausgegangen wird, betont das „Salatschüssel-Modell“, dass gleichzeitig viele ethnische Gemeinschaften in ihrer neuen sozial-räumlichen Welt bestehen, ohne dass eine sozial-kulturelle Neuorientierung an die Aufnahmegesellschaft zustandekommt.

² Anm.: Das „Salatschüssel-Modell“ betont, „dass Einwanderung zwar zu einem alle Bevölkerungsgruppen einbeziehenden Minimalkonsens (gleichsam dem Dressing in der Salatschüssel) als Integration führt, dass aber gleichzeitig viele ethnische und sozial-räumliche „Verklumpungen“ (gleichsam als identifizierbare Salatstücke) weiterbestehen“ (Pries 2010: 76).

Da es jedoch migrantische Situationen und Konstellationen gibt, die mit keinem der bisherigen Modelle zu fassen sind, wird seit den 1990er Jahren ein viertes Modell diskutiert. Es gibt viele MigrantInnen, zu deren Lebensvorstellung eine eindeutig gerichtete Migrationsbewegung von einem Land in ein anderes nicht passt. Bei ihnen gibt es sehr komplexe Pendelbewegungen zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen, die zu relativ dauerhaften, dichten sozialen Netzwerken führen können. Menschen können für ein paar Jahre in einem Land B leben, dann gehen sie zurück in ihr Ursprungsland A oder in ein anderes Land C, und leben dann wieder einige Zeit im Land A. D.h. die Lebensvorstellungen dieser MigrantInnen orientieren sich weder an dem Land A noch an dem Land B oder C, sondern an einem transnationalen Sozialraum, der oberhalb von Land A, B oder C liegt. Nach Pries ist das ein Merkmal für Transmigranten:

Transnationale Sozialräume entstehen durch relativ dauerhafte Bewegungen von Menschen zwischen Beschäftigungs- und Wohnorten in verschiedenen Ländern und den damit einhergehenden pluri-lokalen Selbstwahrnehmungen und Selbstverortungen. (Pries 2007: 34)

Inzwischen liegen einige Untersuchungen vor, beispielsweise zu transnationaler Migration in Nordamerika, Europa, Asien und der Türkei.³ Eine umfangreiche empirische Studie zu deutsch-türkischen transnationalen Migrationsbiographien haben Sievers et al. (2010) vorgelegt und gezeigt, was bildungserfolgreiche Transmigranten ausmacht. Die Probanden der Studie waren junge Erwachsene türkischer Herkunft, die in Deutschland aufgewachsen waren, akademische Abschlüsse erreicht und soziale wie berufliche Netzwerke zwischen der Türkei und Deutschland etabliert hatten. Die Studie geht u.a. folgenden Fragen nach: Was macht einen Transmigranten aus; welchen Zusammenhang gibt es zwischen Transmigration und Bildungserfolg; und wie sehen transnational angelegte Räume aus.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass folgende Eigenschaften für bildungserfolgreiche TransmigrantInnen charakteristisch sind:

- Wichtige Menschen (Lehrende, Eltern, Nachbarn) beeinflussten den Bildungsweg maßgeblich positiv. Negative Ratschläge (z. B. von Lehrenden) entmutigten die Probanden nicht, sondern motivierten sie, erfolgreich zu werden.
- Die Probanden entwickelten bereits früh Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.
- In den Familien hatte Bildung (z. B. Studium) einen hohen Stellenwert.

³ Anm.: Es liegen über transnationale Migration weltweit Arbeiten vor. Pries weist in seinem Artikel „Neue Dynamiken inter- und transnationaler Migration: Herausforderungen für Wissenschaft und Politik“ auf folgende Untersuchungen hin: „transnationale Migration zwischen Mexiko oder der Dominikanischen Republik und den USA, zwischen Frankreich und der Elfenbeinküste oder Benin, zwischen Kanada und Taiwan oder China (Basch / Glick Schiller / Blanc 1994; Pries 1997; Pries 2010)“. Für die Forschungssituation zur deutsch-türkischen Transnationalisierung beziehe ich mich auf die Beiträge in dem Band „Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei“ von Pusck (2010). Eine neuere Arbeit ist Cindark/ Keim (2016).

- Die primäre Sozialisation der Probanden fand eher im türkischen Kontext statt, die sekundäre und tertiäre Sozialisation im deutschen Kontext (Schule und Universität).
- Im beruflichen Bereich überwogen deutsche Sprachkompetenzen gegenüber türkischen.
- Die Probanden berichteten wenig über persönlich erfahrene Diskriminierungen, waren sich aber der Alltagsdiskriminierung bewusst.
- Rechtliche Voraussetzungen für das Hin-und-Her-Reisen und das Leben in beiden Welten, wie z. B. die doppelte Staatsbürgerschaft, sind zentral für die Herausbildung von transnationaler Selbstverortung.
- Der Lebenspartner einerseits und die beruflichen Chancen andererseits bestimmten tendenziell den Aufenthaltsort und die Zukunftsperspektive.

Die angeführten Eigenschaften von bildungserfolgreichen TransmigrantInnen bieten gute Anknüpfungspunkte für die Erfassung der Komplexität der Migrationssituation meiner InformantInnen, ihrer wechselnden Selbstverortung und ihrer sukzessiven Konstruktion von Selbstbildern als TransmigrantInnen.

Für die im Folgenden dargestellte interaktionale Analyse des biografischen Interviews mit dem Informanten Ali beziehe ich mich auf die in der Erzählforschung entwickelten Konzepte zur Erfassung narrativer Identität, vor allem auf das Positionierungskonzept, das Lucius-Hoene/ Deppermann (2004) und Deppermann (2013) als Instrument zur empirischen Erforschung narrativer Identitäten vorschlagen.⁴ Die Autoren unterscheiden zwischen verschiedenen Ebenen und Formen, zeigen dabei die Selbst- und Fremdpositionierungen in der erzählten Zeit und die Relation zwischen erzählendem und erzähltem Ich. Eine zentrale Komponente des Positionierungskonzepts ist das Konzept „Agency“, in dem linguistisch konstruierte Handlungsspielräume sichtbar werden und das die Versprachlichung von „Handlungsmöglichkeiten und Handlungsinitiativen“ fasst (Lucius-Hoene/ Deppermann 2002: 59). Die Analyse fokussiert, was der Erzähler macht, indem er dem Geschehen eine Urheberschaft oder Wirkkomponente sprachlich zuordnet. Nach Deppermann (2015) können sich Zuweisungen von „Agency“ zwischen maximaler Handlungsmacht einerseits und Passivität bzw. Widerfahrnis andererseits ansiedeln. Durch linguistische Mittel der Steigerung bzw. der Abschwächung kann der Erzähler die Darstellung von Agentivität modalisieren je nach dem, wie er seine Erlebnisse wahrnimmt.

In Alis Rekonstruktion seines biografischen Werdegangs lassen sich direkte Bezüge zu den Pries'schen Modellen herstellen, und es kann der Prozess vom Gastarbeiter- und „Rückkehrer“, dem Modell, dem die Eltern folgen, zum Modell des Transmigranten gezeigt werden, das er für sich entwickelt. Bei der narrativen Herstellung von Identitätsaspekten gibt es außerdem deutliche Übereinstimmungen mit den von Sievers et. al. beschriebenen Eigenschaften eines Transmigranten. In der

⁴ Anm.: Für die detaillierte Beschreibung des Positionierungskonzepts siehe (Devran 2017: 22ff, Kap. 3 „Analyse Konzepte für narrative Identität“)

Kindheit und Jugend des Gastarbeiterkindes werden einprägsame Erlebnisse im deutschen Bildungskontext fokussiert, und bei der Bewältigung der Probleme gelingt es dem Erzähler sich als agentivisch starker und durchsetzungsfähiger Akteur zu präsentieren. Nach der familiären „Rückkehr“ in die Türkei spielt die Auseinandersetzung mit der türkischen Umwelt die zentrale Rolle, die zur Loslösung vom Selbstverständnis als „Rückkehrer“ hin zur Herausbildung eines transmigrantischen Selbstbildes führt.

Bei der Analyse narrativer Selbst- und Fremdbilder, wie sie in dem Gespräch zwischen Ali und der Interviewerin hergestellt, bestärkt, detailliert oder modifiziert werden, interessieren vor allem folgende Aspekte:

- Wie wird der Prozess vom Gastarbeiterkind und „Rückkehrer“ zum Transmigranten dargestellt?
- Welche Ereignisse und Erfahrungen spielen dabei eine zentrale Rolle?
- Gibt es dafür sozial-kulturelle Bezeichnungen oder Formeln?
- Welche Eigenschaften weisen auf ein transmigrantisches Selbstbild hin und wie werden sie hergestellt?

3. Kurzcharakterisierung des Informanten

Das ca. einstündige Gespräch mit Ali habe ich an der Marmara Universität/ Istanbul, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur, durchgeführt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Ali 22 Jahre alt und im letzten Semester des Germanistikstudiums. In meinem Soziolinguistik Seminar erfuhr er über mein „Rückkehrer“- Projekt zu deutsch-türkischen Studierenden in Istanbul und bot mir an, über seine Erfahrungen in Deutschland und in der Türkei zu erzählen. Die biografische Erzählung beginnt er mit seiner Geburt in der türkischen Marmararegion, von wo er als Kleinkind mit den Eltern nach Hamburg und kurze Zeit später nach Hannover migrierte. Im Alter von 17 Jahren siedelte er von Deutschland nach Istanbul um. Bei der Darstellung seiner biographischen Entwicklung fokussiert er mehrfach seine Erfahrungen mit sprachlich-kulturellen Unterschieden im deutschen und türkischen Bildungskontext und er hebt sein enges Verhältnis zur deutschen Sprache hervor. Die Analyse folgt dem Lauf der dargestellten biographischen Ereignisse und der chronologischen Rekonstruktion seines Werdegangs.

4. Leben in Deutschland: Erfahrungen im deutschen Bildungssystem

Die Interviewerin leitet das Gespräch mit der Frage ein, wie das Leben für Ali in Deutschland war. Er beginnt die biografische Rekonstruktion mit der Kindergartenzeit; er kommt mit zwei Jahren in einen Kindergarten mit nur wenigen türkischstämmigen Kindern. Wie alle InformantInnen aus meinem Korpus hat auch Ali vor allem positive Erinnerungen an diese Zeit: Er spricht über den liebevollen Umgang der deutschen Erzieherinnen mit den Kindern, über gemeinsame Spiele, über deutsche Lieder und den

deutschen Fasching. Ali lernt schnell Deutsch und auch mit seinen türkischen Freunden unterhält er sich überwiegend auf Deutsch.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Türkisch im familiären Bereich gesprochen wurde, erklärt Ali, dass das ein „bisschen kompliziert“ gewesen sei. Da seine Eltern verschiedene Migrationsbiografien und unterschiedliche Sprachkompetenzen haben, spricht Ali mit dem Vater, der erst als Erwachsener nach Deutschland kam und schlecht Deutsch spricht, Türkisch; mit der Mutter dagegen, die in Deutschland aufwuchs und gut Deutsch spricht, spricht er Deutsch. Mit ihr kann er sich besser verständigen, da ihm Deutsch leichter fällt als Türkisch. Doch mit dem Vater übt er Türkisch, um es „nicht einrosten zu lassen“ (Z071).

4.1. Grundschulzeit

Anschließend geht Ali selbstinitiiert zu einer neuen biographischen Phase über, seiner Grundschulzeit, die er als „nicht die schönste und berauschendste Zeit“ (Z175) charakterisiert. Aus der Grundschulzeit präsentiert er drei Ereignisse, die einschneidend waren und ihm „seither nicht aus dem Kopf gegangen“ sind. Die Darstellung dieser Ereignisse nutzt er, um sich als agentivisch starker Akteur zu präsentieren.

a) Verlust bisheriger Freunde und Gewinn neuer Freunde

Das erste Ereignis, das er als UMbruch (Z169) bezeichnet, fand in der GRUNDSchule zweite Klasse ungefähr (Z171) statt. Zu dieser Zeit zogen die türkischen Familien aus seinem Umfeld in äußere Stadtbezirke, in ruhigere Gegenden mit billigeren Wohnungen, und mit den Familien verschwanden auch seine Freunde. Der Wegzug der Freunde war eine einschneidende Erfahrung. Ali blieb allein zurück. Doch er litt nicht lange am Verlust seiner Freunde, sondern suchte sich neue unter den deutschen Mitschülern. Ali stellt sich hier zum ersten Mal als agentivisch starkes Kind dar, das Veränderungen für sich positiv gestalten kann; er zieht sich nicht zurück, sondern entwickelt neue Sozialbeziehungen.

b) Sich-Durchsetzen gegenüber nachteiliger Lehrerentscheidung

Direkt im Anschluss folgt die Darstellung des zweiten Ereignisses, das Ali in der 3. Grundschulklasse erlebte. Er war ein gut integrierter Schüler, hatte guten Kontakt zu seinen Klassenkameraden (Z201), und seine Lehrerin lobte ihn wegen seiner sozialen Kompetenzen. In der Klasse gab es zwei Problemschüler, die nebeneinander saßen und ständig den Unterricht störten, ein deutschstämmiger Russe mit schlechten Deutschkenntnissen und ein Deutscher. Die Lehrerin traute Ali zu, dass er die Störenfriede würde beruhigen können, und setzte ihn zwischen die Beiden. Doch ihm gelang die Befriedung der Streithälse nicht. Außerdem hatte die Schlichterrolle Nachteile für ihn: Er konnte sich nicht mehr auf den Unterricht konzentrieren und seine Leistungen wurden schwächer. Zur Elternsprechstunde begleitete er seine Mutter zur Schule, und gemeinsam führten die Beiden ein Gespräch mit der Lehrerin.

In der Rekonstruktion dieses Gesprächs stellt sich Ali als selbstbewusster Schüler dar, der eine Entscheidung der Lehrerin, die zu seinem Nachteil war, nicht akzeptiert, seine Position argumentativ klar und höflich vorträgt. Er legt dar, dass er in Bezug auf das Verhalten der beiden Störenfriede keine Chance auf Besserung sieht, dass die Lehrer-Entscheidung für ihn nur Nachteile und für die Anderen keine Vorteile gebracht hat. Mit der Äußerung *also lassen sie mich bitte in Ruhe* (Z216) fordert er die Lehrerin auf, seinen Einwand zu akzeptieren. Er hat Erfolg, die Lehrerin nimmt ihre Entscheidung zurück. An die Interviewerin gewandt, kommentiert er die damalige Lehrer-Entscheidung: *ich weiß nich, was man sich dabei gedacht hat mich dazwischen zu setzen* (Z227). Er zeigt, dass er auch aus der Distanz des Erwachsenen das Motiv für die damalige Lehrer-Entscheidung, die zu seinem Nachteil war, nicht versteht. Durch sein argumentativ schlüssiges Agieren in der Auseinandersetzung mit der Lehrerin stellt er sich als selbstbewusster Schüler dar, der es versteht, sich gegen nachteilige Entscheidungen zu wehren und seine Interessen durchzusetzen.

c) Kulturelle Differenz als Ressource für Entlastung bei Fehlverhalten

Alis drittes einschneidendes Erlebnis fand bei einer Schultheaterprobe statt. Er und sein deutscher Freund kommen eine Stunde zu spät zur Probe, statt „halb zehn“ um „halb elf“. Der Lehrer ist wütend, schreit die Beiden an und gibt ihnen *ne verbale schelle* (Z243). Bei der Rekonstruktion dieses Ereignisses hebt Ali die sprachlich-kulturelle Differenz der Codierung von Zeit im Deutschen und im Türkischen hervor und zeigt, welche Konsequenzen mit der Orientierung am jeweiligen Code verbunden sein können:

243 **AMB** das probleM war ähm- (0.4)

244 **AMB** <<lachend> im DEUTschen heißt_s ja ÄHM > wenn man HALB zehn sagt <<all> das heißt_ne HALbe stunde vor zehn >- <<acc>[°h]im TÜRKischen is_es WÄre es_ne halbe stunde NACH zehn >; (1.18)

245 **AMB** <<p> da::> <<all> (.) ich weiß nich vielleicht is mir auch DA (.) geLEgen gekommen> aber ich bin dann halt EIne stunde zu spät.

Ali bezeichnet den Grund für sein Zuspätkommen als *probleM* und präsentiert dann lachend die Erklärung dafür: <<lachend> im DEUTschen heißt_s ja ÄHM > wenn man HALB zehn sagt <<all> das heißt_ne HALbe stunde vor zehn >- <<acc>[°h]im TÜRKischen is_es WÄre es_ne halbe stunde NACH zehn >.(Z244). Im Deutschen wird der Ausdruck für die halbe Stunde vor der vollen Stunde genannt („halb zehn“ = 9:30). Im Türkischen kommt er nach der vollen Stunde („on buçuk“ = zehn+halb = 10:30). Ali verfügt über zwei unterschiedliche Konzepte von Zeit und über zwei Codes zur Bezeichnung von „Zeit“. Im geschilderten Fall war sein „Problem“, dass er das türkische Zeitkonzept auf das deutsche übertragen hatte, also eine Schulstunde zu spät kam. Da aus der Perspektive des Lehrers die beiden Jungen unentschuldigt fehlten, schwänzten sie eine Schulstunde, und dafür musste es Sanktionen geben. Aus der Perspektive von Ali hatte das Verfügen über zwei Zeitkonzepte auch einen positiven Aspekt: <<p> da::> <<all> (.) ich weiß nich vielleicht is es mir auch DA (.) geLEgen gekommen>.(Z245). Die Code-Unterschiede konnte er

nutzen, um sein Zuspätkommen vor sich und den anderen zu entschuldigen. Im aktuellen Fall kamen sie ihm gelegen: Er konnte sie als Ausrede dafür verwenden, dass er und sein Freund die Zeit verbummelt hatten.

An diesem Ereignis wird Ali klar, welches Potential das Verfügen über zwei Codes hat, und er bezeichnet sein Erleben als Kulturschock: da hab ich SCHON:: so das erste mal so_n kulturschock bekommen ((lacht)),(Z254). Was aus Sicht des Lehrers ein Fehlverhalten ist, das sanktioniert werden muss, lässt sich aus seiner Sicht als Verwechseln zweier Zeitkonzepte erklären, verharmlosen und entschuldigen. Erst die Intensität der Lehrerreaktion machte ihm deutlich, welche Bedeutung „Schulschwänzen“ aus dessen Perspektive hatte: Der Lehrer schrie ihn an als hätt ich irgendwie geKLAUT oder SONST irgendetwas;(Z268),ein Lehrerverhalten, das für ihn sehr einprägsam war (GEHT mir nich aus_m kopf, Z303).

Durch die Konfrontation mit dem Lehrer hat er mögliche Konsequenzen aus der Code-Differenz erfahren und erkannt, dass die Differenz Nachteile, aber auch Vorteile für ihn haben konnte: Sie lieferte eine glaubwürdige Ausrede für sein Fehlverhalten und – darauf deutet das durchgehende Lachen bei dieser Szene – ihm wurde klar, dass sie auch zu strategischem Handeln zum eigenen Vorteil genutzt werden konnte.

d) Unterstützung im Fach Deutsch durch eine ältere deutsche Frau

Auf die Frage der Interviewerin nach Alis Schulleistungen, beschreibt er sich als faulen Schüler, dessen Noten unter dem Klassendurchschnitt lagen. Vor allen Dingen hatte er Probleme in Deutsch. Erst mit Unterstützung einer älteren Deutschen, einer Kundin am Kiosk der Eltern, gelang ihm die Verbesserung seiner Deutschleistungen:

410 **AMB** DANN hat sich erst mein DEUTSCH richtig äh gebessert;

411 **ME** hmhm mit der oma z[usammen];

412 **AMB** [mit der om]a zusammen;

Ali ging einmal wöchentlich zur seiner „deutschen Oma“ und machte bei ihr Hausaufgaben. In kurzer Zeit wurden seine Leistungen besser. Obwohl er nicht nur Deutsch bei der älteren Frau lernte, sondern insgesamt sehr viel (ich hab sehr viel sehr viel von ihr mitgenommen, (Z420)), reichten seine Leistungen nicht aus, um in der vierten Klasse eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, ein Wunsch der Mutter. Er bekam die Realschulempfehlung, die er, der sich als „faulen Schüler“ bezeichnet, damals auch als angemessen empfand.

4.2. Realschulzeit

In der Realschule war er die ersten beiden Jahre ein erfolgreicher Schüler. Er entwickelte Interesse für die Fächer Politik, Erdkunde und Geschichte. Das Bild änderte sich jedoch, als er eine Vorliebe für Internetspiele entdeckte und Stunden am PC verbrachte. Seine Noten wurden schlechter, und als ihm in der 8. Klasse das

Sitzenbleiben drohte, schickte ihn die Mutter auf eine private Nachhilfeschule. Dort traf er auf eine Nachhilfelehrerin, eine türkischstämmige Germanistin, zu der er eine gute Beziehung entwickelte. Er informierte sich über ein Germanistikstudium und hatte den Wunsch später selbst Germanistik zu studieren.

a) Absprechen von Deutschkompetenz durch die Deutschlehrerin

Als Ali diesen Wunsch seiner Deutschlehrerin in der Realschule anvertraute, riet sie ihm aufgrund seiner schlechten Deutschleistungen dringend davon ab. Alis Reaktion auf das Absprechen von Fähigkeiten ist interessant: Er ist nicht erschüttert, sondern nutzt die Negativbeurteilung der Lehrerin, um sich als widerständig darzustellen, wie die folgende Inszenierung der Interaktion zwischen sich und der Lehrerin zeigt:

684 AMB (...) ähm mein DEUTSCHlehrerin die hatte auch gemeint <<len> aus dir wird nichts >; <<p> hat sie gemeint > also hm deutsch und DU äh °h- <<acc> du KANNST_s es zwar sprechen du KANNS_es auch_n bisschen schreiben aber TROTZdem >; <<rall> also du KANNS mit dem deutsch DAS nicht studieren hat sie gemeint °h;

[°h]zu mir daMALS, °hh (0.32)

685 AMB <<t> na hab ich_n bisschen äh °h (0.7) hab ich mich_n bisschen UN (.) wohl gefühlt aber >, <<all> °h hab dann gemeint> ich f ich <<lachend> werd_s dir schon zeigen äh un[d äh]°h (0.22) JA (0.21) <<p> äh JETZT studiern wir germanistik [°h]>.

Den Redebeitrag der Lehrerin stellt Ali in drei Zügen dar. Der erste Zug besteht aus einer apodiktischen Generalisierung: aus dir wird nichts,(Z648), in der die Lehrerin Ali jegliche schulischen und beruflichen Fähigkeiten abspricht. Dann folgt eine Einschränkung der Negativbewertung auf die schlechten Deutschleistungen: also hm deutsch und DU äh °h-. In der anschließenden Zwar-Aber-Konstruktion nimmt sie eine differenziertere Bewertung seiner Leistungen vor: <<acc> du KANNST_s es zwar sprechen du KANNS_es auch_n bisschen schreiben aber TROTZdem >;(Z84). Im ZWAR-Teil der Äußerung gesteht sie Ali mündliche und geringe schriftliche Deutschkompetenzen zu. Doch im ABER-Teil, dem informativ relevanteren Teil der Äußerung, spricht sie ihm in einer ebenfalls apodiktischen Äußerung jegliche Aussicht auf ein Germanistikstudium ab: <<rall> also du KANNS mit dem deutsch DAS nicht studieren hat sie gemeint °h;[°h]zu mir daMALS,(Z684).

Durch die dreistufige Engführung, die mit einer generellen, im Brustton der Überzeugung vorgebrachten Negativbewertung beginnt, und über die Eingrenzung auf mangelnde Deutschkenntnisse schließlich zum Absprechen von Studierfähigkeit führt, präsentiert Ali das vernichtende Urteil der Lehrerin. Seine Reaktion darauf erfolgt nicht in einer Gegenrede, sondern in der Charakterisierung seiner damaligen Gefühle: <<t> na hab ich_n bisschen äh °h (0.7) hab ich mich_n bisschen UN (.) wohl gefühlt aber >.(Z685). Er inszeniert sich nicht als deprimiert oder wütend, sondern durch eine mehrfach herabgestufte, modalisierte Charakterisierung (n bisschen, unwohl fühlen) seiner damaligen Befindlichkeit setzt er sich als „cooler“ Jugendlicher in Szene. Das vernichtende Urteil der Lehrerin dient ihm als Vorlage, um sich als selbstbewusst, voll auf seine Fähigkeiten vertrauend und widerständig darzustellen. Ihrem Negativbild setzt er ein

positives Selbstbild entgegen und entwirft folgende Version für die eigene Zukunft: <<all> °h hab dann gemeint> ich f ich <<lachend> werd_s dir schon zeigen äh un[d äh]°h (0.22) JA (0.21) <<p> äh JETZT studiern wir germanistik [°h]>. (Z685). Seine berufliche Zukunft stellt er in maximalen Kontrast zum Lehrerurteil; er sieht sich fähig und ist entschlossen Germanistik zu studieren.

Im Anschluss an diese Szene beschreibt er, dass er begann, seinen Entschluss in die Tat umzusetzen. Seine Leistungen besserten sich, und durch den Nachhilfeunterricht gelang es ihm „viele Einser“ zu schreiben.

b) Migrantischer Hintergrund als Deutungsrahmen für schlechte schulische Bewertungen

Das nächste Negativereignis erlebte Ali in der neunten Realschulklasse. Doch dieses Mal betraf es nicht nur ihn selbst, sondern viele Schüler seiner Klasse wurden von der Lehrerin schlechter benotet, als es ihrer Selbsteinschätzung entsprach. Es ist das erste Mal in Alis biografischer Rekonstruktion, dass er eine Lehrerbewertung, die er als ungerecht empfand, im ethnisch-kulturellen Rahmen deutet. Das ist dieses Mal möglich, da er und die betroffenen Schüler ein wesentliches Merkmal gemeinsam hatten, den Migrationshintergrund:

709 **AMB** ich hab aber im äh (.) ZEUGnis_ne drei bekommen;

710 **AMB** °h [°h]<<rall> (.) das hatte was damit zu tun dass die äh lehrerin bisschen äh (.) wie soll ich sagen > (0.4) (.) die MOCHte mich nich (.) also die mochte (0.22) ding äh °h den großteil der klasse nich.

711 **AMB** hmhm (0.37) also ich WILL ich WILL jetzt nichts vorwerfen aber äh–

712 **AMB** (0.3) <<lachend> °h die migranten hatten schon SEHR schlechte noten >.

713 **ME** hmhm (.) bei ihr.

[...]

Trotz guter Leistungen bekam Ali eine mittelmäßige Zeugnisnote, die nicht seinen Erwartungen entsprach. Er war fleißig, hatte gut im Unterricht mitgemacht und mehrmals die Note Eins erzielt. Auf dieser Basis ist die mittelmäßige Endbewertung für ihn nicht verstehbar. Als mögliches Motiv für die schlechtere Bewertung führt er zunächst die emotionale Beziehung der Lehrerin ihm gegenüber an: °h [°h]<<rall> (.) das hatte was damit zu tun dass die äh lehrerin bisschen äh (.) wie soll ich sagen > (0.4) (.) die MOCHte mich nich (.) (Z710). Mehrfach herabgestuft durch Verzögerungspartikel äh, Gradpartikel bisschen, und der Markierung für vorsichtiges Formulieren wie soll ich sagen äußert er die Vermutung, dass die Lehrerin etwas gegen ihn persönlich hatte, ihn nich MOCHte (Z710). D. h. diemäßige Endnote basierte nicht auf seiner mittelmäßigen Leistung, sondern auf der negativen emotionalen Haltung der Lehrerin ihm gegenüber. In der folgenden Äußerung erweitert Ali den Kreis der Betroffenen, die die Lehrerin ebenfalls “nicht mochte”: also die mochte (0.22) ding äh °h den großteil der klasse nich.(Z710). Die Mehrzahl der Schüler hatte also unter ihrer ablehnenden Haltung zu leiden, darüber bestand Einigkeit unter den Betroffenen. Doch bevor Ali das gemeinsame Merkmal aller Betroffenen

nennt, folgt ein mehrfach herabgestufter Hinweis: (0.37) also ich WILL ich WILL jetzt nichts vorwerfen aber äh- (Z711), mit dem er sich davor schützt, dass das Folgende als ungerechtfertigter Vorwurf, als stereotype Zuschreibung o.ä. verstanden werden könnte. Dann formuliert er, durch Lachen abgemildert, die ethnisch-kulturelle Rahmung: (0.3) <<lachend> °h die migranten hatten schon SEHR schlechte noten >. (Z712).

Der Migrationshintergrund ist das Alleinstellungsmerkmal, das alle von der Abneigung der Lehrerin betroffenen Schüler eint, und das macht eine Deutung der als ungerecht empfundenen Beurteilung im ethnisch-kulturellen Rahmen möglich. Negativerlebnisse oder Benachteiligungen im schulischen Kontext hat Ali bisher individuell und auf sich bezogen dargestellt. Er nahm sie zum Anlass für die Konstruktion einer starken positiven Selbstdarstellung.

c) Alis argumentative Stärke

Direkt im Anschluss gibt Ali ein Beispiel dafür, wie er sich in der Auseinandersetzung mit der Lehrerin, die im vorherigen Gesprächsausschnitt die entscheidende Rolle gespielt hatte, argumentativ zu behaupten versuchte und es ihm trotz seiner argumentativen Stärke nicht gelang, sie von der ungerechterigten Benotung abzubringen:

718 **AMB** °h obf obwohl wir EINser geschrieben haben;

719 **AMB** wurden (0.21) wir uns–

720 **AMB** °h also das war äh FOLgende ausrede hatte sie benutzt das das (0.38) kommt mir au_nich mehr aus_m kopf–

721 **AMB** °h (.) ich hab mich IMmer gemeldet die erste zeit;

722 **AMB** (0.21) <<all> danach hat sie_m SIE hat mich nich drangenommen weil sie WUSste dass ich_s weiß >;

723 **AMB** <<rall> °h danach hab ich mich NICH mehr gemeldet und da hat sie gemeint NEE du wurdest schwächer mündlich >;

724 **AMB** (.) äh n da hab ICH (.) argumentiert–

725 **AMB** °h ich weiß ja ALles (.) und ich WEIß;

726 **AMB** (0.32) dass sie wissen dass ICH alles weiß,

727 **AMB** °h und DESwegen hab ich mich nich gEMELdet (.) weil (.) ich weiß dass sie mich ni EH NICHT drannehmen wollen–

728 **AMB** °h <<all> hat sie natürlich nich akzeptiert und hat mir trotzdem n DREI in ze[ugnis verpasst >.]

Die szenische Darstellung beginnt Ali mit der einschränkenden Formulierung: obwohl wir EINser geschrieben haben;(Z718). Durch das Personalpronomen „wir“ schließt er die gesamte Migrantengruppe als von der Ungerechtigkeit der Lehrerin betroffen ein. Dann bricht er die Äußerung ab, charakterisiert die Position, die die Lehrerin in der Auseinandersetzung vertrat, als ausrede (Z720) und nennt die Bedeutung, die die im

Folgenden in Szene gesetzte Auseinandersetzung für ihn hatte: das (0.38) kommt mir au_nich mehr aus_m kopf- (Z720).

Die Handlungsdarstellung beginnt er mit einer knappen Zusammenfassung: Obwohl Ali sich im Unterricht immer gemeldet hatte, nahm die Lehrerin ihn nicht dran, weil – und dieses Motiv unterstellt er ihr – sie wusste, dass er die Antwort auf ihre Frage wusste. Als Konsequenz daraus, dass sie ihn nicht aufrief, meldete er sich nicht mehr und bekam dafür eine schlechte mündliche Note (und da hat sie gemeint NEE du wurdest schwächer mündlich > (Z723)). Mit seiner schwächeren Mitarbeit, die sie ja – wie er es darstellt – mitverursacht hatte, begründete sie jetzt die schlechtere Bewertung. Das erzürnte Ali, und in einem mehrgliedrigen argumentativen Beitrag trägt er seine Sicht auf ihr Handeln vor und versucht ihre Position zu widerlegen. Der Beitrag besteht aus der Ankündigung: (.) äh n da hab ICH (.) argumentiert- (Z724), gefolgt von der Feststellung ich weiß ja ALles(,), (Z724) der eine weitere Feststellung folgt mit der auf die Lehrerin bezogenen Unterstellung: und ich WEIß; (0.32) dass sie wissen dass ICH alles weiß, (Z726). Die Schlussfolgerung, die er aus den beiden Feststellungen zieht (1. ich kenne den Stoff und 2. Sie wissen, dass ich den Stoff kenne), sieht folgendermaßen aus: und DESwegen hab ich mich nich geMELdet (.) weil (.) ich weiß dass sie mich ni EH NICHT drannehmen wollen- (Z727). Damit widerlegt Ali das Argument der Lehrerin, dass er mündlich schwächer geworden war und erklärt, dass er von einem stillen Einverständnis zwischen sich und ihr bezüglich seiner guten Kenntnisse ausgegangen ist, und sich deswegen nicht mehr im Unterricht meldete.

Ali stellt sich agentivisch sehr stark dar. Er erklärt der Lehrerin seine Handlungsschritte, führt ihr vor, dass sie von falschen Voraussetzungen ausgeht und ihn ungerechtfertigter Weise schlecht benotet. Trotz seiner starken Argumentation hat er keinen Erfolg, die Lehrerin bleibt bei der schlechteren Beurteilung.

Auch diese Auseinandersetzung geht Ali bis ins Erwachsenenalter „nicht aus dem Kopf“. Für das Verhalten der Lehrerin führt er kein mögliches Motiv an und er vermeidet eine explizite Deutung. Doch dass er die Auseinandersetzung als Beispielbeleg für die vorher angeführten Vorbehalte der Lehrerin gegenüber Migrantenschülern anführt, verleiht der Szene einen übergeordneten ethnisch-kulturellen Deutungsrahmen: Als Motiv für ihr ungerechtes Benoten kann man ihre Vorbehalte gegenüber Migranten vermuten.

5. Leben in der Türkei

5.1. Die Rückkehrentscheidung der Eltern

Im Anschluss an die Rekonstruktion seiner Erlebnisse in der deutschen Schule wechselt Ali die Perspektive zur Entscheidung seiner Eltern, in die Türkei zurückzukehren. Diese Entscheidung fiel, als er die 9. Realschulklasse besuchte. Motive für die Rückkehr der Eltern waren ein Hauskauf im Herkunftsort und ein gesicherter Ruhestand im vertrauten sozialen Umfeld. Die Eltern diskutierten ihre Entscheidung mit dem Sohn, der dafür plädierte, noch solange in Deutschland zu bleiben, bis er die Realschule abgeschlossen hatte. Doch dagegen argumentierte der Vater, der den Sohn in der Türkei auf dem

Gymnasium sehen wollte: <<all> was soll dir der REALschulabschluss in der türkei bringen (.) >,(Z775).

Die Diskussion endete ohne Entscheidung, und der Zeitpunkt für die Rückkehr blieb offen. Erst als die Familie in den Sommerferien in die Türkei fuhr, wurde Ali klar, dass die Eltern den endgültigen Umzug vorbereitet hatten, und er fühlte sich überrumpelt. Die Freunde in Deutschland informierte er über seine aktuelle Lage: „vergisst mich nicht, ich komm nicht mehr zurück“ (Z1244).

Die Verwandten in der Türkei unterstützten die Argumentation des Vaters und versuchten, Ali die Entscheidung zur Rückkehr schmackhaft zu machen. Sie empfahlen ihm den Besuch des deutschsprachigen Anadolu-Gymnasiums in Istanbul, da dort die Unterrichtssprache Deutsch sei. Er ließ sich „überreden“, doch die Information war falsch: Es wird das Fach Deutsch angeboten, die Unterrichtssprache in den anderen Fächern ist jedoch Türkisch. Da Alis Türkischkompetenzen nicht ausreichten, um den naturwissenschaftlichen Fächern und vor allem den Fächern türkische Literatur und Geschichte zu folgen, erscheint seine Schulkarriere in der Türkei von Beginn an in hohem Maße mit Problemen verbunden („zunächst war ich sehr sehr negativ eingestellt“, Z1227).

Obwohl Ali aus der heutigen Sicht die Motive der Eltern für die Rückkehr verstehen kann, hebt er bei der Rekonstruktion dieser Phase die für ihn unvorhergesehenen und schmerzhaften Aspekte der Elternentscheidung hervor: ohne Vorbereitung aus der vertrauten Lebenswelt in Deutschland herausgerissen und in die neue Lebenswelt der türkischen Schule geworfen zu werden. Die Konsequenzen aus diesem biografischen Bruch werden entscheidend für seine weitere Entwicklung.

5.2. Schlüsselerlebnisse im Prozess der Herausbildung eines transmigrantischen Selbstbildes

Direkt im Anschluss schildert Ali Erlebnisse in der neuen türkischen Umwelt, die seine biografische Entwicklung entscheidend prägten. Die Rekonstruktion jedes Ereignisses gestaltet er als eine Art Schlüsselerlebnis, das ihn von der Akzeptanz des Selbstverständnisses als „Rückkehrer“ hin zur Herausbildung eines neuen, transmigrantischen Selbstbildes führt.

a) Erster Schultag: Erleben von Fremdheit

Gleich am ersten Schultag gab es ein unvergessliches Erlebnis: Ali fühlte sich unter den türkischen Schülern fremd, entdeckte jedoch unerwartet unter den Fremden einen Vertrauten:

818 **AMB** °hh (.) ähm meinen ersten tag in der schule werde ich NIE vergessen- (...)

847 **AMB** und dann STAND ich DA in der reihe (.) <<all> ich wusst nich in welche klasse ich kommen werde >;(0.88)

848 **AMB** u::nd °hh <<t> ähm >(.) isch (.) wartete halt dort und °h(0.51)

849 **AMB** es war jemand vor MIR,(0.24)

850 **AMB** der war TÜRke;

851 **AMB** °h und daVOR war einer der war aus DEUTSCHland aus NÜRNberg–

852 **AMB** °h ich hab_s sofort (.) MITbekommen weil (.) also ich war ja daran gewöhnt DEUTSCH zu reden und DEUTSCH zu hören–

853 **AMB** °h und hab geSAGT (.) hab ihn angeKLOPFT AUCH aus deutschland und dann–

854 **AMB** °h kam (0.3) ähm (0.46) HABN wir uns halt unterhalten,

855 **AMB** (0.21) und der wurde zu einem meiner besten freunde (.) das is was anderes–

Der schulische Hintergrund für das dargestellte Ereignis ist, dass sich in der Türkei am ersten Schultag die Schüler auf dem Schulhof versammeln, sich in Reihe aufstellen und darauf warten, dass sie einem Klassenraum zugeordnet werden (Z847/Z848). Auch Ali reihte sich in eine Schlange ein und beschreibt den Schüler direkt vor sich folgendermaßen: es war jemand vor MIR,(0.24) der war TÜRke;(Z849/Z850). Die Kategorisierung eines Schülers in einer türkischen Schule in der Türkei als jemand (...) der TÜRke (war), ist auffallend: Sie hebt eine Eigenschaft hervor, die in diesem Kontext eigentlich selbstverständlich ist. Diese Hervorhebung impliziert, dass Ali sich in Bezug zu dieser Kategorie als ‘anders’ sieht. Das wird in den folgenden Äußerungen noch deutlicher: Als Ali beschreibt, dass er in der Reihe vor dem türkischen Schüler einen anderen Schüler sieht, charakterisiert er diesen folgendermaßen: und daVOR war einer der war aus DEUTSCHland aus NÜRNberg– (Z851). Diesen Schüler verortet er als „Deutschen“ und „Nürnberger“ und verstärkt so den Kontrast zum ersten Schüler, den er nur als „Türke“ kategorisiert. Dann führt er das Merkmal an, das eine sofortige Vertrautheit zu dem zweiten Schüler entstehen lässt: ich hab_s sofort (.) MITbekommen weil (.) also ich war ja daran gewöhnt DEUTSCH zu reden und DEUTSCH zu hören– (Z852). Über die deutsche Sprache fühlt sich Ali zu dem Jungen aus Nürnberg hingezogen; er geht auf ihn zu, klopft ihm auf die Schulter und sagt: AUCH aus deutschland (Z853). Durch die Art der Kontaktaufnahme – Schulterklopfen, die verwendete Sprache Deutsch und die Formel für die Herstellung von Gemeinsamkeit („auch aus Deutschland“) – inszeniert Ali einen gemeinsamen lebensweltlichen Bezugsrahmen: Er grenzt sich und den Jungen gegenüber den umgebenden türkischen Schülern ab, eine Abgrenzung, die auf Dauer angelegt ist: und da wurde er zu einem meiner besten freunde (.) das is was anderes–(Z855). Das plötzliche Erkennen von Gemeinsamkeit vor dem Hintergrund einer ‘fremden’ türkischen Umwelt ist das beglückende Ergebnis dieser ersten Begegnung, die zu dauerhafter Freundschaft und zu dem Selbstverständnis führt „anders zu sein“.

b) Ausgegrenzt werden und Erfahren neuer Zugehörigkeit

Die ersten Jahre im Gymnasium waren für Ali vor allem mit negativen Erlebnissen verbunden. Er fiel auf, weil seine Sprachkenntnisse nicht dem türkischen Standard entsprachen. Er hatte Türkisch nur in seiner Familie erworben, sprach Dialekt, hatte nur einen geringen Wortschatz, verwendete veraltete Lexik, hatte ein begrenztes

grammatisches Wissen und zeigte Auffälligkeiten im phonetischen und intonatorischen Bereich. Insgesamt fehlte ihm das sprachlich-kommunikative und kulturelle Wissen, um sich situativ angemessen auszudrücken.

Im folgenden Gesprächsausschnitt beschreibt Ali zunächst die Reaktion der türkischen Umwelt auf seine sprachlich-kommunikativen Auffälligkeiten und dann seine Reaktion auf deren ausgrenzende Haltung ihm gegenüber:

1316 **AMB** (...) die ham sich SEHR darüber lustig gemacht;

1317 **AMB** SEHR SEHR darü[ber lustig]gemacht und äh–

1318 **AMB** °hh ES war wirklich stress; (0.21)

1319 **AMB** [wirkli]ch(.) STRESS (.) zwei jahre lang–

1320 **AMB** (0.43) pur stress gehabt–

1321 **AMB** °h un DESwegen hab ich mich dann auch–

1322 **AMB** °h (.) nich mit DEN äh (.) TÜRKischen schülern so abgegeben sondern (.) wirklich (0.21)
DIE (.) mit denen (.) DIE aus DEUTSCHland kamen;

1323 **AMB** (0.58) °h weil ich DA ähm (.) sehr viele al wir hatten (.) VIEles gemeinsam kamen (.) alle
aus DEUTSCHland wir sind noch neu,

1324 **AMB** °hh WIR ähm SPREchen ne_gemeinsame sprache;

1325 **AMB** (0.24) also (0.59) h° wir verSTEhen uns–

1326 **AMB** [wir habe]n gemeinsame inteRESsen–

1327 **AMB** (0.27) [°h]m (.) DESwegen hab ich mich dann HALT (.) mehr mit denen getroffen;

Die Darstellung besteht aus vier Segmenten, die den Prozess vom Ausgegrenztwerden über die Selbstaussgrenzung bis hin zur Herstellung einer neuen Zugehörigkeit nachzeichnet. Im ersten Segment stellt Ali dar, wie die türkischen Mitschüler auf seine sprachlich-kommunikativen Auffälligkeiten reagierten.: (...) die ham sich SEHR darüber lustig gemacht; SEHR SEHR darü[ber lustig]gemacht und äh– (Z1316/Z1317). Die dreifache, stark akzentuierte Wiederholung der Gradpartikel „sehr“ drückt die Intensität des abwertenden Verhaltens der anderen aus. Die Bezeichnung „sich lustigmachen“ hat vor dem Hintergrund ethnografischen Wissens folgende Bedeutungsdimensionen: Aus der Perspektive von türkischen Einheimischen ist es unverständlich, dass junge Türken, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, ihre „Muttersprache“ nicht beherrschen. Ihnen werden kognitive Defizite zugeschrieben, z. B. dumm, ungebildet oder verdeutscht zu sein, oder es wird ihnen ein schlecht entwickeltes Loyalitätsgefühl der eigenen Sprache und Kultur gegenüber unterstellt. Über solche Einstellungen und Stereotypen, die einheimische Türken den sogenannten „Deutschländern“ gegenüber hegen, berichten auch andere InformantInnen aus meinem Projekt.

Im nächsten Segment (1318–1320) beschreibt Ali seine Reaktion auf das verletzende Verhalten der anderen und drückt die Intensität seiner Gefühle aus durch: ES war wirklich stress; (0.21) [wirkli]ch(.) STRESS (.) zwei jahre lang– (0.43) pur stress gehabt– (Z1318/Z1319/Z1320). Er detailliert nicht, was die anderen ihm antaten, sondern drückt die Heftigkeit und langanhaltende Dauer seines Leidens unter deren Spott aus durch mehrfache Wiederholung, starke Akzentuierung von wirklich und durch das abstrakte Nomen STRESS. Die emotional äußerst belastende Situation, in der sich Ali als fremd, ausgelacht, verhöhnt und nicht dazugehörig erfuhr, zog sich über zwei Jahre hin. Verletztheit und Leid werden nicht durch detaillierte Beschreibungen oder szenische Darstellungen ausgedrückt, sondern intonatorisch (starke Akzentuierung), lexikalisch (Gradpartikel, Verstärkungen) und durch kurze syntaktische Segmente mit mehrfacher Wiederholung.

Im dritten Segment (1321/1322) beschreibt Ali die Konsequenz, die er aus dem leidvollen Erleben zog: un DESwegen hab ich mich dann auch– (.) nich mit DEN äh (.) TÜRKischen schülern so abgegeben sondern (.) wirklich (0.21) DIE (.) mit denen (.) DIE aus DEUTSCHland kamen;(Z1321/Z1322). Er zieht eine klare Grenze zwischen DEN (.) TÜRKischen schülern einerseits und andererseits den Schülern, DIE aus DEUTSCHland kamen. Von den ersten grenzt er sich ab, vermeidet den Kontakt mit ihnen; den zweiten wendet er sich zu und pflegt mit ihnen intensive Kontakte. Damit teilt er die ihn umgebende Sozialwelt in zwei komplexe Einheiten, zu denen er klar definierte emotionale Haltungen unterhält.

Im letzten Segment (1323–1327) begründet er seine Hinwendung zur Sozialwelt der Jugendlichen, „die aus Deutschland kamen“ mit Eigenschaften, die alle Angehörigen dieser Welt teilen:

- sind noch neu,(Z1323). Sie leben noch nicht lange in der Türkei und machen ähnliche Erfahrungen wie Ali;
- WIR ähm SPREchen ne_gemeinsame sprache;(Z1324). Sie teilen die sprachlichen Varietäten und Ausdrucksformen, die sie als Migrant*innen in Deutschland erworben bzw. in Jugendgruppen in Deutschland ausgebildet haben;
- Wir verSTEhen uns– (Z1325). Sie teilen ein gemeinsames sprachlich-kulturelles Wissen, die Voraussetzung für problemlose Verständigung;
- Wir haben gemeinsame Interessen (Z1326); Sie verbindet ein ganzer Komplex von sozial-kulturellen Gemeinsamkeiten: das in der Schul- und Lebenswelt in Deutschland erworbene fachliche und kulturelle Wissen, gemeinsame Wertvorstellungen, Vorlieben, Geschmacksrichtungen, sportliche und soziale Ausrichtungen etc.

Abschließend reformuliert Ali die Konsequenz, die er aus den geschilderten Erfahrungen in beiden Lebenswelten zog: die Abgrenzung zu den „Türken“ und die Hinwendung zu den ‚Deutsch-Türken‘, DESwegen hab ich mich dann HALT (.) mehr mit denen getroffen; (1327).

c) Bewusstwerden von 'Festsitzen' in der Türkei

Durch die erlebten Ausgrenzungen wurde Ali auch die rechtliche Situation bewusst, die für ihn nach der Ausreise aus Deutschland entstand. Er hatte nur den türkischen Pass (<all> (.) äh ich hatte_nur TÜRKischen pass ich hab immer noch_n TÜRKischen pass (Z1329)), d.h. er konnte nicht mehr nach Deutschland reisen und dort leben. Die hier geschilderte Erkenntnis thematisieren auch andere InformantInnen aus meinem Projekt. Da sie nach der Übersiedlung in die Türkei das Heimatland der Eltern als fremdes Land erlebten, mit dem sie sich fortwährend auseinandersetzen mussten, entstand sehr bald der Wunsch, wieder in die frühere Lebenswelt zurückzukehren. Für sie bedeutet die Reise nach Deutschland keine touristische Reise, sondern eine Art 'innere Notwendigkeit', die aus dem Wunsch nach fortwährendem Kontakt zur vertrauten Lebenswelt und vertrauten Sprache entstand.

Die gesetzlichen Ausreiseregulungen der Türkei sind dafür allerdings nicht gemacht. Für den türkischen Staatsbürger ist das Reisen ins Ausland nur mit einem Touristenvisum möglich, das mit hohem bürokratischem und finanziellem Aufwand verbunden ist, und nur für einen eng begrenzten Zeitraum gilt. Ali wurde schmerzlich klar, dass er mit nur einem türkischen Pass in der Türkei 'festsäß': <<all> [°h]deswegen konnt ich äh nicht immer WANN DANN wann ich WILL DANN wieder zurück nach deutschland hin und her °h-(1329). Was Ali hier formelhaft verkürzt ausdrückt, wird in der Migrationsforschung als ein wesentliches Charakteristikum einer transmigrantischen Selbstverortung beschrieben: die Möglichkeit des Pendelns zwischen zwei Lebenswelten (vgl. Pries, oben S. 4). Ali formuliert hier seine Vorstellung für ein zukünftiges Leben – das Pendeln zwischen zwei Welten - , die zeigt, dass er eine neue Selbstverortung ausgebildet hat:

- immer WANN DANN
- wann ich WILL DANN wieder zurück
- hin und her

Mit diesen Formeln charakterisiert er den neuen biografischen Selbstentwurf des Sich-nicht-ein-deutig-verorten-könnens in einer nur ethnisch oder national definierten Lebenswelt. Die rechtlichen Voraussetzungen zur Umsetzung des neuen Selbstbildes fehlen ihm (noch). Er formuliert jedoch eine wesentliche Erkenntnis, die ihn motiviert nach Möglichkeiten zum Erreichen seines Zieles zu suchen.

d) Deutsch als Ressource für ein positives Selbstbild

In der türkischen Schule hatte Ali auch Erfolge: Er konnte im Deutschunterricht unter den türkischen Schülern glänzen, wurde von der Lehrerin, einer Deutschen, als bester Schüler gelobt und gut benotet. Zu ihr baute er eine vertrauensvolle Beziehung auf: mit DER hab ich mich super verstanden;(Z1415). Seine deutschsprachigen Kompetenzen, die ihm in der Realschule in Deutschland vor allem negative Bewertungen eingebracht hatten, wurden jetzt positiv bewertet. Das führte zu neuen Erfahrungen: DA hat mir DAS deutsch auch wirklich spaß gema[cht weil d]a (0.27) DA hab ich so richtig mitbekommen JA (.) des ds könnte

was werden vielleicht;(Z1419). Durch den Erfolg im Deutschunterricht erkannte er, dass Deutsch das Kapital für seine berufliche Zukunft werden könnte: Er plante ein Studium, für das gute Deutschkompetenzen Voraussetzung waren: eine Deutschlehrausbildung oder ein Studium der Germanistik⁵.

6. Deutsch in Alis Erwachsenenleben

a) Freude der Familie über Alis akademischen Aufstieg

Nach dem Abschluss des Gymnasiums bereitet sich Ali auf die Aufnahmeprüfung zur Universität in der Türkei vor und besteht die Prüfung für ein Studium der Germanistik. Sein Vater, der keine Hoffnung hatte, dass der Sohn akademisch erfolgreich werden könnte (aus dir wird auch nichts also du wirst wahrscheinlich so_n kiosk weitermachen oder sonst irgendwas- (Z1626)), ist außer sich vor Freude. Ali ist der erste in der Familie, dem der Zugang zu einer akademischen Karriere gelingt. Vor dem Hintergrund der geringen Erwartungen des Vaters beschreibt er, welche Wirkung sein Erfolg bei der Familie hatte: da hat er sich tierisch gefreut als ich dann (.) als sie dann mitbekamen °h (.) dass ich auf die uni gekommen bin- (Z1629). Vor allem freute die Familie, dass Ali über die deutsche sprache und literatur (Z1684) den akademischen Aufstieg geschafft hat. Was Ali im deutschen Bildungskontext oft als Nachteil erlebte, seine im Vergleich zu Muttersprachlern nicht ausreichenden Deutschkompetenzen, erweist sich jetzt als Vorteil in einem Bildungskontext, in dem Deutsch den Status einer Fremdsprache hat. Über seine Deutschkompetenz gelingt ihm in der türkischen Lebenswelt eine starke Selbstpositionierung; die Eltern sind stolz auf ihn.

b) Hohe Deutschkompetenz im Beruf

Nach ausführlichen Schilderungen über positive Erfahrungen im Fachbereich Germanistik und Kulturgeschichte, kommt Ali der Aufforderung der Interviewerin nach, über berufliche Erfahrungen in einer deutschen Versicherungsfirma in Istanbul zu berichten. Noch während des Studiums arbeitete Ali in der medizinischen Abteilung dieser Firma und war zuständig für die organisatorischen Aufgaben in der Ambulanz. Er musste beispielsweise Patienten bei Unfall und Krankheit über die Dienstleistungen beraten, die sie erwarten konnten. Anspruchnehmer sind deutsche Touristen und in Deutschland lebende türkeistämmige Migranten, die zum Urlaub in die Türkei fahren. Die Verhandlungssprache ist im Wesentlichen Deutsch, in einigen Fällen auch Türkisch.

Gleich zu Beginn der Darstellung dieser biografischen Phase hebt Ali die Bedeutung von Deutsch für seine Tätigkeit hervor: also ICH ich (.) MEIN (.) äh (0.24) bei mir im beRUF is deutsch (0.72) äh (.) SEHR wichtig (.);(Z1911). Dann führt er aus, dass eine hohe mündliche und schriftliche Deutschkompetenz erforderlich ist: also ohne DEUTSCH mündlich (.) GEHT gar nichts; SCHRIFTlich muss man_s AUCH können weil °h ALles (.) was man (0.21) SAGT (.) jedes gespräch muss äh (.) VER (.) dings verschriftLICHT werden; (Z1912).

⁵ Anm.: Über solche Erfahrungen berichten auch andere „Rückkehrer“ (vgl. Devran 2017: 55).

Außerdem erfordert seine berufliche Tätigkeit die Fähigkeit zum Ausdruck von Empathie, da er sich auf die individuelle Situation des Anrufers einstellen muss: einfühlungsvermögen braucht man da °h man muss dementsprechend auch äh sprechen (...) man muss sich halt äh (.) nach den patienten richten (Z 1937). Da er beim Telefongespräch weder Gestik noch Mimik des Anrufers mitberücksichtigen kann, muss er an Stimme und Sprechweise erkennen, wie dessen besondere Situation ist. Auch diese schwierige interaktive Aufgabe bewältigt er (also man hat (.) nur das telefon und man muss an der stimmlage erkennen °h wie ist dieser patient drauf (Z1972)).

Der gesamte Ausschnitt dient vor allem der positiven Selbstdarstellung: Ali verfügt über hohe zweisprachige Kompetenzen, über die Fähigkeit, verschiedene Sprechweisen funktional einzusetzen und über den effektiven Einsatz unterschiedlicher sozial-stilistischer Varianten. Bei der Charakterisierung seiner Gesprächspartner unterscheidet er drei Gruppen nach ihrem kommunikativen Verhalten:

- Die Unkomplizierten: Das sind junge Menschen, z. T. in seinem Alter oder jünger. Charakteristisch für sie ist, dass sie Jugendsprache sprechen, ihn duzen und geduzt werden wollen, einfach und locker reden. Mit diesen Gesprächspartnern fällt ihm die Kommunikation leicht: es gibt patienten die sind jünger als ich (0.21) (...) mit denen kann man ganz locker reden das sin meine lieblingpatienten mit denen man wirklich einfach (.) reden kann (...)(Z1974).
- Daneben gibt es eine Gruppe älterer Gesprächspartner, die Ali ebenfalls als unkompliziert bezeichnet. Doch anders als die jungen Partner zeichnet sich diese Gruppe durch ein freundliches, ruhiges, eher geduldiges Verhalten aus. Sogar in Ausnahmesituationen kann er mit ihnen sprechen, ohne dass es zur Eskalation kommt. Dazu führt er folgendes Beispiel an: ich hatte zum beispiel todesfälle von (.) fünfundsiebzigjährigen patienten °h (.) und äh (0.21) sind ganz ruhig (.) die ehgatten (0.34) oder ehgattin °h (.) also (.) man ruft an ja (0.38) ich (.) möchte erstmal mein herzliches beileid aussprechen (Z2000-Z2010).
- Problematisch sind für ihn Anrufer, die anspruchsvoll sind und differenziertere Informationen einfordern. Bei ihnen orientiert er sich am Geburtsjahr. Wenn sie um 1955 geboren sind, spricht er sie auf Türkisch an. Wenn sie heftig oder aggressiv werden, wechselt er ins Deutsche, um „Distanz“ zu signalisieren und Aufmerksamkeit einzufordern. Das funktioniert meist, die Anrufer werden ruhig und hören ihm genau zu. Mit jüngerern Anrufern spricht er von Beginn an in Deutsch.

c) Rolle von Deutsch in der Partnerwahl: Bilingualität und Transkulturalität

Auf die Frage der Interviewerin, wen er sich als zukünftige Partnerin vorstellt, nimmt Ali eine klare Abgrenzung zur Kategorie „Rückkehrerin“ vor. Seine Vorstellung formuliert er folgendermaßen:

2411 AMB (...) EIne DIE (.) DAS GLEIche erlebt hat wie ICH;

2412 AMB (.) also <<h> °h nich RÜCKkehrerin oder so sondern wirklich äh (.) in deutschland aufgewachsen >- TÜRKischstämmig- °hh ähm (0.21) spricht gut DEUTSCH-

Er wünscht sich eine Partnerin, DIE (.) DAS GLEICHE erlebt hat wie ICH;(Z2411). Dann spezifiziert er, worauf die gemeinsame Erfahrung basieren sollte: also <<h> °h nich RÜCKkehrerin oder so sondern wirklich äh (.) in deutschland aufgewachsen >- TÜRKischstämmig- °hh ähm (0.21) spricht gut DEUTSCH- (Z2412). Mit dieser Charakterisierung schafft er einen Kontrast zwischen einerseits einer „Rückkehrerin“, also einer Frau, die nach dem Aufenthalt im Ausland in das Heimatland der Eltern „zurückkehrt“ und dort leben wird,⁶ und andererseits einer Frau türkischer Herkunft, die in Deutschland sozialisiert ist und gut Deutsch spricht. Das impliziert, dass sie ähnliche sozial-kulturelle Erfahrungen gemacht hat wie er selbst und die positiven und negativen Seiten in beiden Ländern erlebt hat. Das macht Ali im Anschluss deutlich:

2434 AMB DASS SIE d auch die kultur also DASS (.) sie auch (0.5) unterSCHEIDen kann zwischen türkischer und deutscher äh-

2435 AMB DASS sie weiß- °h <<h> DAS ist DEUTSCH und (.) DAS ist TÜRKisch > zum beispiel;(2.08)(.) kulturunterschied genau.

Alis Vision ist ein sich Auskennen und sicheres Agieren-Können in beiden sprachlich-kulturellen Welten und das Herstellen einer Balance zwischen beiden. Diese deutsch-türkische Verortung ist auch ein wesentliches Charakteristikum der anderen InformantInnen aus meinem Korpus, die auch sie durch die Formel „hin und her“ ausdrücken.⁷ (vgl. auch Sievers et. al. oben S. 5). Nach Pries ist das ein Merkmal für transnationale Migration, das bei diesen Personen durch relativ dauerhafte Bewegungen zwischen verschiedenen Lebenswelten zur „plurilokalen Selbstwahrnehmung und Selbstverortung“ führt (vgl. oben S. 4).

Alis weiterer Lebensweg zeigt, dass es ihm gelungen ist, diese Vision Realität werden zu lassen: Während des Studiums lernt er seine deutsch-türkische Frau kennen. Gemeinsam leben und arbeiten sie in Deutschland. Er ist als Kundenberater in einer deutschen Versicherungsfirma tätig und absolviert gleichzeitig ein Zweitstudium an der deutsch-türkischen Universität in Istanbul. Er pendelt also zwischen Deutschland und der Türkei „hin und her“. Für den verheirateten, berufstätigen jungen Mann ist das Pendeln zwischen zwei Lebenswelten Normalität geworden.

7. Fazit

Aus den narrativen Darstellungen der biographischen Phasen Alis wird deutlich, dass ein Vergleich der Schilderungen von Negativ-Erfahrungen in deutschen und türkischen Bildungskontexten es ermöglicht, die Erfahrungen in der Türkei unter dem Pries'schen Migrationsmodellen zu fassen. Bei der narrativen Herstellung des Selbstbildes gibt es

⁶ Anm.: Im türkischen Sprachgebrauch ist „Rückkehrer“ eine feste Bezeichnung, die in Gastarbeiter-Familien ständig präsent gehalten wird „seneye Türkiye'ye döneceğiz“. (Übers.: Wir werden nächstes Jahr in die Türkei zurückkehren). Das erinnert an das Pries'sche Modell einer eindeutig gerichteten Migrationsbewegung, bei dem der „Migrant“ im Aufnahmeland nach eigenen kulturellen Orientierungsmustern lebt und auf die „Rückkehr“ ins Herkunftsland hinarbeitet.

⁷ Vgl. Devran (2017: 68ff.) Die Informantin nutzt ebenfalls die Formulierung „Hin und Her“.

außerdem deutliche Übereinstimmungen mit den von Sievers et. al. beschriebenen Eigenschaften eines Transmigranten.

Alis primäre kindliche Sozialisation findet in Deutschland eher im familiären Umfeld in einem türkischen Kontext statt. Die sekundäre Sozialisation erfolgt dagegen im deutschen Bildungskontext. In der Schule werden einschneidende Erlebnisse fokussiert, bei deren Bewältigung er sich als agentivisch starker und durchsetzungsfähiger Akteur positioniert. Charakteristisch für die Erfahrungen sind folgende Merkmale:

- Ali entwickelt im deutschen Bildungskontext früh Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten: Er lernt Veränderungen für sich positiv zu gestalten und neue Sozialbeziehungen zu entwickeln; er versteht es, sich gegen nachteilige Lehrer-Entscheidungen zu wehren und seine Interessen durchzusetzen; er erkennt sprachlich-kulturelle Differenzen als Ressource, die er strategisch zum eigenem Vorteil einzusetzen lernt.
- Eine ältere deutsche Frau beeinflusst seinen Bildungsweg positiv; negative Lehrer-Ratschläge entmutigten ihn nicht, sondern motivieren ihn erfolgreich zu werden.
- Er stellt dem negativen Lehrer-Urteil (Absprechen von Deutschkompetenzen) ein positives berufliches Ziel entgegen und sieht sich fähig Germanistik zu studieren. Seinen Willen zum Erfolg drückt er durch die Formel aus: Jetzt erst recht!
- Er unterscheidet zwischen individueller und gruppenbezogener Benachteiligung in der Schule; während er die schlechte Benotung der eigenen Leistungen zum Anlass für eine argumentativ starke positive Selbstdarstellung nimmt, deutet er die schlechte Leistungsbeurteilung vieler migrantischer Schüler im ethnisch-kulturellen Rahmen.

Im Kontrast zu den prägenden Ereignissen in Deutschland werden die Negativ-Erfahrungen in der Türkei als Aus- und Abgrenzungserfahrungen rekonstruiert. Die Auseinandersetzung mit der türkischen Umwelt führt zur sukzessiven Loslösung und hin zur Herausbildung eines neuen, transmigrantischen Selbstbildes. Folgende Merkmale sind charakteristisch:

- Ali erlebt Ausgrenzung („ausgelacht werden“) und erkennt die Zugehörigkeit zu Deutsch-Türken aufgrund sozio-kultureller und sprachlicher Gemeinsamkeiten.
- Er wird sich bewusst, dass er mit nur einem türkischen Pass begrenzte Freizügigkeitsrechte hat; sein Ziel ist das freie Pendeln zwischen zwei Welten, das er durch folgende Formeln ausdrückt: immer WANN DANN / wann ich WILL / DANN wieder zurück / hin und her.
- Er erkennt Deutsch als Kapital für Studium und zukünftigen Beruf.

Alis Darstellung seiner jetzigen Lebenssituation ist charakterisiert durch ein starkes positives Selbstbild:

- Er verfügt über hohe zweisprachige Kompetenzen, über die Fähigkeit, verschiedene Sprechweisen funktional einzusetzen und über den effektiven Einsatz unterschiedlicher sozial-stilistischer Varianten.
- Er lebt in einer Partnerschaft, in der über die Balance zwischen sprachlich kulturellen Anteilen aus beiden Welten die deutsch-türkische Verortung gelingt.

Literaturverzeichnis

- Basch, Linda G./ Glick Schiller, Nina/ Blanc, Cristina S.** (1994): *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nations-States*. Langhorne [u.a.]: Gordon und Breach.
- Cindark, Ibrahim/ Keim, Inken** (2016): „Von Gastarbeitern zu Transmigranten: sprachliche Variation in deutsch-türkischen Lebenswelten“, in: *Gegenwärtige Sprachkontakte im Kontext der Migration* (Schriften des Europäischen Zentrums für Sprachwissenschaften= EZS 5). Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 219–243.
- Deppermann, Arnulf** (2013): „How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does ‚Positioning‘ offer more than ‚Membership Categorization‘? Evidence from a mock story“. in: *Narrative inquiry. A forum for theoretical, empirical, and methodological work on narrative*, 23, 1. S. 62–88.
- Deppermann, Arnulf** (2015): „Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. Sprachliche Praktiken der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung als Täter und Opfer“, in: Scheidt, Carl Eduard et. al. (Hg): *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*. Stuttgart: Schattauer. S. 64–75.
- Devran, Serap** (2017): *Deutsch-türkische Migration. Die Darstellung narrativer Identitäten von Studentinnen in Istanbul. Eine biographie- und interaktionsanalytische Pilotstudie*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (= amades 51).
- Devran, Serap** (2019a): „Narrativer Entwurf einer positiven Selbstkategorie in unterschiedlichen Sozial- und Sprachwelten“, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur* (41/1), S. 55–88. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.26650/sdsl2018-0007> (Letzter Zugriff am 17.08.2019).
- Devran, Serap** (2019b): „Narrative Bewältigung von einschneidenden Erlebnissen eines Rückkehrers in der deutschen und türkischen Lebenswelt“, in: *Deutsche Sprache – Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* (47/3), S. 258–282.
- Hinnenkamp, Volker** (1998): *Mißverständnisse in Gesprächen: eine empirische Untersuchung im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Lucius-Hoene, Gabriele/ Deppermann, Arnulf** (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske&Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele/ Deppermann, Arnulf** (2004): „Narrative Identität und Positionierung“, in: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5. S. 166–183. <www.gespraechsfor schung-ozs.de> (Letzter Zugriff am 22. 8. 2019).
- Maletzky, Martina/ Pries, Ludger** (2018): „Interkulturalität/Multikulturalität/ Transkulturalität“, in: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 55–60.
- Pries, Ludger** (1997): *Transnationale Migration. Sonderband Soziale Welt*. Göttingen: Nomos
- Pries, Ludger** (2007): „Globaler Wandel und das Entstehen transnationaler Migration: Zwischen den Welten zu Hause“, in: *Globaler Wandel Rubin 2007*, S. 33–39.
- Pries, Ludger** (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie neuer Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, Ludger** (2013): „Neue Dynamiken inter- und transnationaler Migration: Herausforderungen für

Wissenschaft und Politik“, in: Pusch, Barbara (Hg.): *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 67–82.

Pusch, Barbara (Hg.) (2013): *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*. Wiesbaden: Springer VS

Selting, Margret/ Auer, Peter/ Barth-Weingarten, Dagmar/ Bergmann, Jörg/ Bergmann, Pia/ Birkner, Karin/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter/ Günther, Susanne/ Hartung, Martin/ Kern, Friederike/ Mertzlufft, Christine/ Meyer, Christian/ Morek, Miriam/ Oberzaucher, Frank/ Peters, Jörg/ Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/ Stukenbrock, Anja/ Uhmann, Susanne (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2)“, in: *Gesprächsforschung, Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (Ausgabe 10), S. 353–402. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (Letzter Zugriff am 20.08.2019).

Sievers, Isabel/ Griese, Hartmut/ Schulte, Rainer (2010): *Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch–türkische Migrationsbiographien*. Frankfurt: Brandes&Apsel.

Welsch, Wolfgang (1999): „Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today“, in: Featherstone, Mike / Lash, Scott (Hg.): *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, S. 194–213.

Anhang: Transkriptionskonventionen

GAT2 (Selting et al. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	unmittelbarer Anschluss neuer Sprecher/innenbeiträge oder Segmente (latching)

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause v. ca. 0.8-1.0 sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen v. ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten

äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrase

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Verändertes Tonhöhenregister

<<t> was >	tiefes Tonhöhenregister
<<h> was >	hohes Tonhöhenregister

Sonstige Konvention

<<erstaunt> was >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
-------------------	--

Lachen und Weinen

ha ha he he hi hi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> was >	Lachpartikel in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo >	„smile voice“

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
?hm?hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> was >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extensionen

<<f> was >	forte, laut
<<ff> was >	fortissimo, sehr laut
<<p> was >	piano, leise
<<pp> was >	pianissimo, sehr leise
<<all> was >	allegro, schnell
<<len> was >	lento, langsam
<<cresc> was >	crescendo, lauter werdend
<<dim> was >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> was >	accelerando, schneller werdend
<<rall> was >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> was >	glotalisiert, „Knarrstimme“
<<flüsternd> was >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Alman Dili Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlarının Tespiti

Ahmet Uğur Nalcıoğlu  - Hüseyin Kemer  - Arif Avuklu , Erzurum

Öz

Kariyer planlama bireyin geleceğe yönelik meslek/iş yaşamı konusunda planlama yapmasıdır. Kariyer planlamasının temeli, çalışan değerlendirmesidir. Kariyere yönelik ilk ciddi tercihlerin yapıldığı ve potansiyel meslek profesyonellerinin yetiştirildiği alanların başında üniversiteler gelmektedir. Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü ise dönem içerisinde yaklaşık 250 öğrenci kapasitesi bulunan ve sıkça tercih edilen üniversite bölümlerinden biridir.

Mezunlarına farklı alanlarda pek çok kariyer imkanı sunan bu bölümün öğrencilerinin kariyer planlarının belirlenmesi meslek adaylarının gelecekteki istihdamı ve kariyer planlama yapması için önemli ve gereklidir. Toplanan veriler SPSS programında yüzde, ki-kare testi ve frekans dağılımı ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin planlama sonuçları tüm detaylarıyla sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Alman Dili Edebiyatı Bölümü, Kariyer, Kariyer planlama, Öğrenci*

Abstract

Determining the Career Plans of the Students of the Department of German Language and Literature

Career planning is a plan of an individual about profession/working life. The basic of career planning is the employee assessment. Universities are leading institutions in which first and serious choices about careers are made, and potential professionals are educated. The Department of German Language and Literature is one of the departments in universities which has a capacity of about 250 students in a term and which is frequently preferred by students.

Career planning of students in this department, which provides many opportunities for its graduates in different areas, is important and necessary in terms of future professional employments and career plannings. The collected data were measured in percentage, the chi-square test and the frequency distribution by using the SPSS program. Planning results of students were presented in detail.

Keywords: *Department of German Language and Literature, Career, Career Planning, Student*

1. Giriş

1.1. Kariyer Planlama

Kariyer planlama bireyin bilgi ve yetenekleri doğrultusunda geleceğe yönelik meslek/iş yaşamı konusunda planlama yapmasıdır (Adıgüzel 2008: 23; Tezcan 2018: 29-57). Sav ise kariyer planlamayı bir bireyin sahip olduğu bilgi, yetenek, beceri ve güdülerinin geliştirilmesiyle, çalışmakta olduğu kurum içindeki ilerleyişinin ya da yükselmesinin planlanması olarak tanımlamaktadır. (Sav 2008:22). Günün üçte birini çalışarak geçiren insanların kaliteli kariyer planlama yapması bireysel ve toplumsal olarak büyük bir öneme sahiptir. Çalışma yaşamında bireylerin başarılı, mutlu, huzurlu bir iş hayatı geçirmesinin yolu bireylerin mesleki eğitimleri sırasında iyi bir kariyer planı yapmalarından ve kendilerini iş hayatına hazırlamalarından geçmektedir Kariyer planlamada birey gelecek iş yaşamında nerede ve nasıl olmak istediğini belirler (Uslu ve Uyanık 2017: 407-418; Uysal 2006: 6-12).

Geleceğini tahmin edebilen, kendisini neyin beklediğini bilen, amacını ona göre belirleyen bireyler iş yaşamında daha mutlu ve daha yüksek motivasyona sahip olmakta ve daha verimli çalışmaktadırlar (Adıgüzel 2008:24-26; Sav 2008: 22-25). Kariyerleri konusunda yanlış tercihler yapan, eğitim ve kişilik yapısıyla uyumlu olmayan işlerde çalışan bireyler ise hem kendi çevrelerinde mutsuzluk kaynağı olmakta, hem de bu mutsuzluğu hizmet verdikleri topluma da yansıtarak hizmet kalitesini düşürmektedirler (Adıgüzel 2008:24-26; Sav 2008: 22-25, Aydoğan ve Çilsal 2007:179-197). Kariyere yönelik ilk ciddi tercihlerin yapıldığı ve potansiyel meslek profesyonellerinin yetiştirildiği alanların başında üniversiteler gelmektedir. Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü ise yoğun öğrenci kapasitesi bulunan ve sıkça tercih edilen üniversite bölümlerinden biridir. Bireysel ve toplumsal olarak gelişmede önemli yere sahip olan filoloji bilimini kendisine alan olarak belirlemiş bireylerin yani Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin, bu mesleği yüksek motivasyonla, mutlu ve daha verimli bir şekilde yapabilmeleri için gelecekteki kariyerlerini öğrencilikleri sırasında planlamaları gerekmektedir (Altuntaş ve ark. 2005: 179-198, Ayırır ve ark. 2012: 60-71). Mezunlarına farklı alanlarda pek çok kariyer imkanı sunan bu bölümün öğrencilerinin kariyer planlarının belirlenmesi meslek adaylarının gelecekteki istihdamı ve kariyer planlama yapması için önemli ve gereklidir.

2. Amaç ve Yöntem

Araştırma, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin kariyer planlarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı tasarımda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 214 öğrenci oluştururken, araştırmaya katılmayı kabul eden ve kullanılabilir veri elde edilen 146 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından literatür desteği ile hazırlanan 21 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

Araştırma için okul ortamında öğrencilerle görüşülerek çalışma konusunda bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı isteyen öğrencilerden veri toplanmıştır. Anketler gönüllük ilkesine bağlı kalınarak yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veriler etik kurul onayı ve kurum izinleri alındıktan sonra 1 Eylül -15 Ekim 2018 tarihleri arasında toplanarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 22 programında yüzde, frekans dağılımı ve kıkare testi ile değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmaya ait bulgular iki bölüm olarak sunulmuştur. İlgili bölümlerde araştırma konusunda yoğun kullanılan kelimelerin akademik ve günlük yaşamda kabul gören kısaltmaları kullanılmıştır. Bu kısaltmalar;

- ADEB: Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü
- ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- YDS: Yabancı Dil Sınavı
- YÖKDİL: Yüksek Öğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı
- yl: Yüksek Lisans Eğitimi şeklinde sıralanmaktadır.

3.1. Öğrencilere Ait değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, ADEB ile ilgili düşünceleri ve gelecek hakkındaki kariyer planlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tabloda gösterildiği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %78.1'inin (114) kız olduğu, %28.8'inin (42) hazırlık sınıfında okuduğu, %56.2'sinin (82) ideal meslek olarak Almanca öğretmenliğini istediği, %41,8'inin (61) ADEB'yi 3-10. sırada tercih ettiği bulunmuştur. Öğrencilerin %66.4'ünün (97) bu bölümden memnun olduğu, %58.9'nun (86) ise çevresindeki arkadaşlarına önerdiği görülmüştür. Öğrencilerin %59.6'sının (87) MEB okullarında öğretmen, %43.8'inin (64) üniversitede akademisyen, %38.4'ünün (56) ise çevirmen olmak istediği görülmüştür. Öğrencilerin %39'unun (57) sempozyum, konferans ve kongre gibi bilimsel toplantılara katılmak istediği, %61.6'sının (90) ise yüksek lisans-doktora yapmayı planladığı bulunmuştur. Öğrencilerin %53.4'ünün (78) yüksek lisans-doktora eğitimi, %45.9'nun (67) akademik kariyer, %54.8'inin (80) Alman Dili ve Edebiyatıyla ilgili kariyer alanları hakkında bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kariyer yaparken karşılaştıkları sınavlara yönelik bilgileri araştırıldığında %63.7'sinin (93) ALES'i, %65.8'inin (96) YDS-YÖKDİL sınavını bildiği görülmüştür (Tablo).

Değişkenler		Frekans (n)	Yüzde dağılım(%)
Sınıf	Hazırlık	42	28.8
	1.Sınıf	38	26
	2.Sınıf	35	24
	3.Sınıf	19	13
	4.Sınıf	12	8.2
Cinsiyet	Kız	114	78.1
	Erkek	32	21.9
İdealinizdeki meslek	Almanca Öğretmenliği	82	56.2
	İngilizce Öğretmenliği	64	43.8
ADEB'yi tercih sırası	İlk 3 tercihte	46	31.5
	3.-10. tercih arasında	61	41.8
	10.tercih sonrasında	39	26.7
ADEB'de okumaktan memnun olma	Memnun olma	97	66.4
	Memnun olmama	49	33.6
ADEB'yi arkadaşlarına önerme	Öneririm	86	58.9
	Önermem	60	41.1
Mezun olduktan sonra kariyer planı (Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemiştir)	MEB okullarında öğretmen olmak istiyorum	87	59.6
	Özel eğitim kurumlarında öğretmen olmak istiyorum	34	23.3
	Akademisyen olmak istiyorum	64	43.8
	Çevirmenlik yapmak istiyorum	56	38.4
	Turizm alanında çalışmak istiyorum	36	24.7
	Yabancı dil kurslarında çalışmak istiyorum	32	21.9
	Öğretmenlik yapmak istemiyorum	5	3.4
Yüksek lisans/Doktora yapmayı isteme	Evet	90	61.6
	Hayır	56	38.4
Yüksek lisans/Doktora hakkında bilgi durumu	Bilgim var	78	53.4
	Bilgim yok	68	46.6
Mesleki gelişim için kariyer planı	Lisansüstü eğitim yapmak istiyorum	62	42.5
	Bilimsel toplantılara katılmak istiyorum	57	39
	Hiçbir şey yapmayı düşünmüyorum	27	18.5
ADEB kariyer alanları hakkında bilgi durumu	Bilgim var	80	54.8
	Bilgim yok	66	45.2
Akademik kariyer	Bilgim var	67	45.9

hakkında bilgi durumu	Bilgim yok	79	54.1
Akademik kariyer sınavlarını bilme durumu*	ALES hakkında bilgim var	93	63.7
	YDS/YÖKDİL hakkında bilgim var	96	65.8
Toplam		146	100.0

Tablo: Öğrencilere Ait değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

3.2. Öğrencilerin Kariyer Planlarına Yönelik Değişkenlerinin Karşılaştırması

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer planlarına yönelik değişkenlerinin ki-kare testi ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

ADEB öğrencilerinin ideal meslek düşünceleri ile mesleki gelişim için yapmak istedikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=17.337$, $p=0.002$). Öğrencilerin çoğunluğu (%42.5) mesleki gelişim için gelecekte lisans üstü eğitim yapmak istediklerini belirtmiştir. Mesleki gelişim için gelecekte lisansüstü eğitim yapma düşüncesi, ideal meslek olarak İngilizce öğretmenliği yapmak isteyenlerde daha fazladır.

Öğrencilerden ADEB'yi ilk üç sırada tercih edenlerin akademik kariyer yapmayı düşünme oranı (% 59.1), üçüncü tercihten sonra isteyenlerin oranından daha yüksektir. Öğrencilerin ADEB'yi tercih etme sırası ile ADEB'den memnun olma ($\chi^2=6.278$, $p=0.043$), devam etmeyi isteme ($\chi^2=9.908$, $p=0.007$) ve çevreye önerme durumu arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2=7.258$, $p=0.027$). ADEB'den memnun olma, bu bölüme devam etmeyi isteme ve çevreye önerme oranın en yüksek olduğu grup ADEB'yi ilk üç sırada tercih eden öğrencilerdir. Ayrıca ADEB'yi ilk üç tercihinde seçen öğrenciler en fazla çevirmenlik yapmak isterken, ADEB'yi 10.tercih sonrasında seçen öğrenciler ise en fazla MEB'de öğretmenlik yapmayı istemektedir.

Öğrencilerden ADEB'ye devam etmek isteyenlerin yl/doktora, YDS/YÖKDİL, ALES' e yönelik bilgiye sahip olma oranı daha fazladır. Benzer bir bulgu olarak ADEB'ye devam etmek isteyen öğrencilerin ADEB alanındaki kariyer olanaklarını bilme oranı da ADEB'ye devam etmek istemeyen öğrencilerden daha fazladır. Öğrencilerin ADEB'ye devam etme isteğiyle gelecekte mesleki gelişim için yapmak istedikleri arasındaki farka bakıldığında bölüme devam etmek isteyen öğrencilerin geleceğe yönelik planları arasında ilk sırada yl/doktora yapmak bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler ikinci olarak sempozyum ve konferanslara gitmek istemektedir.

Öğrencilerin ADEB'den memnun olma durumu ile gelecekte mesleki gelişim için yapmak istedikleri karşılaştırıldığında ADEB'den memnun olan öğrencilerin yaklaşık % 50'sinin mesleki gelişim için yl/doktora yapmak istediği belirlenmiştir. Ayrıca ADEB'den memnun olan öğrencilerin, akademik kariyer, lisansüstü eğitim ve ADEB alanında kariyer olanaklarıyla ilgili bilgi oranının daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğrencilerden ADEB alanına yönelik kariyer olanaklarını bilenlerin lisansüstü eğitim-

akademik kariyer olanakları, ALES, YDS/YÖKDİL hakkında bilgi sahibi olma oranı daha fazladır.

4. Sonuç

Araştırmaya katılan ADEB öğrencileri Almanca öğretmenliğini ideal meslek olarak görmekte ve bu bölümü 3-10. sırada tercih etmektedir. ADEB’de okuyan öğrencilerin yarısından fazlası bölümünden memnundur ve çevresine önermektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısının ADEB kariyer alanları hakkında bilgisi bulunmaktadır. Meslek adaylarının kariyer planları arasında ilk sırada MEB okullarında öğretmenlik, ardından akademisyenlik ve son olarak çevirmenlik bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun kariyer sınavları hakkında bilgisi bulunmaktadır. Ayrıca bölüm öğrencilerinin gelecekte lisansüstü eğitim almak istediği ve akademik kariyer yapmayı planladığı belirlenmiştir.

Lisans kariyerine ADEB’ de devam etmek isteyen öğrencilerin geleceğe yönelik planları arasında ilk sırada yl/doktora yapmak bulunurken, ikinci olarak sempozyum ve konferanslara gitmek yer almaktadır. ADEB’ den memnun olan öğrencilerin akademik kariyer, lisansüstü eğitim ve ADEB alanında kariyer olanaklarıyla ilgili bilgi oranının daha fazla olduğu ve %50.5’ inin akademisyen olmak istediği fakat ideal meslek olarak Almanca öğretmenliğini düşündüğü görülmüştür. Ayrıca bu bölüm öğrencilerinden % 58.9’u lisansüstü eğitim düşünmese de gelecekte alanı ile ilgili sempozyum ve konferanslara katılmak istemektedir. Akademik kariyer alanlarını bilen öğrencilerin lisansüstü eğitim olanakları, ALES, YDS/YÖKDİL hakkında bilgi sahibi olma oranının daha fazla olduğu görülmüştür.

Kaynakça

- Adıgüzel, O.** (2008): Türkiye’de gençlerin kariyer planlamasını etkileyen faktörler ve üniversite hazırlık öğrencileri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Altuntaş, S., Korkmaz, Ş., Baykal, Ü. ve ark.** (2005): Hemşire öğrencilerin kariyer yönelimleri ve bunu etkileyen faktörler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 13 (55),179-198.
- Aydoğan, İ., Çilsal, Z.** (2007): Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci (Türkiye ve diğer ülkeler). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 179-197.
- Ayırır, İ.O., Arıoğlu, S., ve Ünal, D.Ç.** (2012): Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-71.
- Sav, D.** (2008): Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörler ve üniversitelerin etkisi üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tezcan, F.** (2018): Üniversite gençliğinin meslek seçimi ve gelecek beklentileri: Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 29-57
- Uslu, Z., ve Uyanık, A.** (2017): Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenci motivasyonu. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 407-418.

Uysal, H. (2006): Almanca bölümü öğrencilerinin ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Adnan Oflaz , Samsun

Öz

Yabancı dil öğrenimini etkileyen içsel faktörlerden biri de kaygıdır. Kaygı; genel manada, kötü bir şey olacağı endişesiyle yaşanan belirsizlik, huzursuzluk, sıkıntı kaynaklı duyu durumu olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil kaygısı ise araştırmacılar tarafından genel kaygının duruma özel türü olarak tanımlanır. Kaygının olumsuz etkilerine karşın dil öğrenme stratejileri, yabancı dil yeterliliğinin artırılmasında olumlu bir rol oynamaktadır. Dil öğrenme stratejileri, öğrenme sürecini organize eden farklı öğrenme teknikleri ile öğrencilerin kendi öğrenmelerini tasarlamalarını, öğrenme materyalini seçmelerini ve bağımsız olarak öğrenme sürecini düzenlemelerini sağlamaktadır. Bu çalışmada 2017-2018 öğretim yılında Almanca öğretmenliği hazırlık sınıflarında öğrenim gören 41 öğrencinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri düzeyleri ve yabancı dil kaygıları tespit edilerek bu değişkenlerin akademik başarıyla ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” (SILL), dil öğrenim süreçlerinde yaşadıkları kaygı oranları belirlemek için ise “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” (FLCAS) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde 2017-2018 eğitim yılı sonunda elde ettikleri not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaygı düzeyi düşük öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları (M=78.1) kaygı düzeyi orta seviyedeki (M=68.96) ve yüksek seviyedeki (M=63.6) öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksektir. Dil öğrenme stratejileri kullanımlarına bakıldığında, yüksek düzeyde strateji kullanan öğrencilerin başarı ortalamalarının (M=75.1), düşük (M=69.3) ve orta seviyede (M=67.5) strateji kullanan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre düşük kaygılı öğrenciler ve yüksek strateji kullanan öğrenciler diğer öğrencilerden daha başarılıdır. Ayrıca, yüksek düzeyde dil öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ve yüksek düzeyde kullanmasının sağlanması, dil öğrenme kaygısını azaltıcı sınıf içi aktivitelerin kullanılması, Almanca öğrenme sürecine olumlu katkılar yapacak, öğrencilerin başarısını artıracaktır.

Anahtar Sözcükler: Almanca, Dil Öğrenme Stratejileri, Kaygı, Başarı, Yabancı Dil

Abstract

The Relationship between Anxiety, use of language learning strategies and academic achievements of german preparatory class students

One of the internal factors affecting foreign language learning is anxiety. Anxiety; in general, is defined as the uncertainty, restlessness and distress caused by the fear that something bad will happen. Foreign language anxiety is defined by the researchers as the case-specific type of general anxiety. The high level of anxiety in a foreign language affects negatively the language acquisition and reduces the learning

success. Despite the negative effects of anxiety, language learning strategies play a positive role in increasing language skills. Language learning strategies include different learning techniques that organize the learning process. These learning strategies enable foreign language learners to shape their own acquisition process, select the learning material and organize the learning process independently. The aim of this study is to investigate and determine the relationship between the level of language acquisition strategies, which are used by 41 German preparation class students and their foreign language anxieties and how these changes show equivalences with academic success. To this end, two questionnaires (SILL and FLCAS) were used: the “Strategy Inventory of Language Learning (SILL)” developed by Oxford (1990) to determine the subjects’ language learning strategies, and the “Foreign Language Class Anxiety Scale” (FLCAS) to measure student anxiety levels’ grade. Year-end grades were used to determine the academic achievement of students in the 2017-2018 academic year. According to the results, the academic performance average for students with low anxiety level ($M = 78.1$) was higher than for students with medium anxiety level ($M = 68.9$) and with high Anxiety Level ($M = 63.6$). Regarding the usage of learning strategies, it was found that students who use high level strategies ($M = 75.1$) are more successful than students who use lower language learning strategies. In addition, it is determined that students using high level language learning strategies had a low level of anxiety in foreign language. In this respect, it is important that students learn and use language learning strategies at a high level. The use of classroom activities to reduce language learning anxiety will contribute positively to the German acquisition process and increase students’ success.

Keywords: German, Language Learning Strategies, Anxiety, Success, Foreign Language

Giriş

Yabancı dil öğrenimi sürecinde birçok faktörün etkisi görülmektedir. Bu faktörleri “öğrenen”, “yöntem” ve öğrenme sürecinde kullanılan “öğretim malzemeleri” ile ilgili faktörler şeklinde üç başlık altında toplamak mümkündür. Öğrencinin dil öğrenme motivasyonu ve hedef dile karşı tutumu, öğrenme ortamı, kullanılan ders kitapları, öğretici tarafından uygulanan dil öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenin yetkinliği bu faktörlerden bazılarıdır. Bu etkenler dikkate alındığında yabancı dil öğreniminin fen bilimlerindeki gibi birtakım belirli matematiksel formüller aracılığıyla gerçekleşmeyeceği görülmektedir. Fen bilimlerinde deneyler sonucunda kesin ve genellenebilir bilgiler oluşmakta, elde edilen bu bilgi ile bir durumun sebep ve sonuçları açıklanmakta, tekrarlanabilir veri ve ölçekler kullanılarak yeni sonuçlara ulaşılmaktadır. Ancak yabancı dil öğretiminde dil öğrenmek isteyen herkesin bu şekilde kullanabileceği bir formül veya teknik bulunmamaktadır. Dil öğrenimi; bireysel farklılıklar sebebiyle, öğrenme stilleri, öğrenme amacı, motivasyon açılarından kişiden kişiye değişmekte; bilişsel ve nörolojik açıdan bazı karmaşık süreçleri barındırmaktadır. Dil canlı ve değişken bir yapıya sahiptir ve birçok yönü ile dilbilimcilerin ve aynı zamanda farklı bilim dallarındaki araştırmacıların yaptıkları disiplinler arası çalışmalarla araştırılmaktadır. Dilbilimcilerin araştırma konusu olan dil belirli yöntemler dahilinde farklı çalışma alanlarına ayrılarak incelenmektedir. Dilbilim kendi alt dallarında (sesbilim, edimbilim, psikodilbilim, biçimbilim, kökenbilim, dizinbilim, anlambilim, sözcükbilim, sinirdilbilim, göstergebilim, lehçebilim, söz dizimi) “dil”i inceler ve betimlemeler yapar. Bu alt dallardan ruhdilbilim; dilin betimlenmesinden ziyade dil ve düşünce ilişkisinden yola çıkarak alıcı ve gönderici arasındaki kodlama-çözümleme

sürecini, dil edinim ve öğrenimindeki psikolojik faktörleri ve bu faktörlerin yol açtığı sorunları konu edinmektedir. “Ruhdilbilim, dilin edinilmesinde ve kullanılmasında etkili olan ruhsal süreçleri inceleyen bir bilim dalı olarak, sözcelerin üretilişi, bu sözcelere anlam yükleme süreci, üretilen sözcelerin yorumlanması, dilsel öğelerin (sözcük, tümce, metin) bellekte var oluş biçimleri, dil bozuklukları, dil edinim süreci, ikidilli ya da çokdilli konuşucuların bu dilleri bellekte depolama biçimleri ile dili kullanımları arasındaki ilişkileri incelemektedir” (Rifat 1998: 97-98). Bu bağlamda dil öğrenme sürecinde “kaygı” psikodilbilim’in çalışma alanına girmektedir. “Kaygı” psikolojik bir faktör olarak öğrencinin dil motivasyonunu, dört temel dil becerisinin ve iletişim yetisinin gelişimini etkilemektedir. Kaygının dört temel dil becerisine etkilerini tespit etmek amacıyla alan uzmanlarınca birçok çalışma (Cheng/ Horwitz/ Schallert 1999; Sellers, 2000; Fischer, 2005; Ewald, 2007) yapılmış, bu çalışmalarda kaygının, öğrencilerin temel dil becerisinin gelişimlerini olumsuz etkilediği bulgulanmıştır. Yılmaz ve Sakarya Maden (2016: 209) tarafından yapılan bir araştırmada, Almanca öğrenen öğrencilerin %81’i konuşma becerisinde, %66’sı okuduğunu anlamada, %59’u duyduğunu anlamada, %46’ sını yazma becerisinde kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinin belirgin şekilde görüldüğü beceri türü üretime yönelik olan konuşma becerisidir. Çünkü konuşma becerisi psikolojik faktörlerin etkisinin açıkça görüldüğü bir beceri türüdür. Öğrenci konuşurken dil bilgisini, kelime bilgisini, akıcı konuşma becerisini ve sesletim becerisini aynı anda kullanır. Dilbilimsel açıdan bakıldığında, konuşma becerisinin kullanımında dilsel yeti (Kompetenz) ve dilsel üretimin (Performanz) aslında ne derece gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Konuşma sırasında bir öğrenci, öğreneceği dil yapı ve öğelerini doğru bir şekilde kullanmaya çalışır, vurgu, tonlama ve ritme dikkat eder. Ancak, yabancı dil öğrenme kaygısı yaşayan bir öğrenci, konuşma aktivitelerinden önce endişelenmekte, hatta korkmaktadır. Bu durum beraberinde terleme, hızlı kalp atışı, ağız kuruluğu, titreme gibi birtakım fizyolojik etkileri getirmektedir. Kaygı ve temel dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, sözlü etkinliklerin daha yüksek kaygı düzeyleriyle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir (MacIntyre/ Noels/ Clément 1997; Gregersen/ Horwitz 2002; Liu/ Jackson 2008). Benzer şekilde, Hewitt ve Stephenson (2012)’un İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, yabancı dil kaygısı ile konuşma becerisi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur.

Bir diğer üretime yönelik beceri türü olan yazma becerisinde de kaygının etkileri görülmektedir. Cümle üretiminde dilbilgisi yapılarına hâkimiyet, amaca yönelik olarak bağlamın oluşturulması ve bu bağlama uygun kelimelerin kullanılması gerekliliği bazı öğrencilerde endişeye sebep olmaktadır. “Yazma becerisinde oluşan kaygının sebebi öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklanmaktadır” (Rogers 1989:3). Lee (1999), Samimy ve Tabuse (1991) yabancı dil kaygısı ve okuma yetisi arasındaki ilişkiyi incelemiş; kaygının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Kaygı ile ilgili yapılan araştırmalarda (Spielberger/ Gorsuch/ Lushene, 1970) kaygının sürekli (Eigenschaftsangst) ve durumluk kaygı (Zustandsangst) olarak iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Durumluk kaygı normal bir duygu olarak kabul

edilirken, sürekli kaygı sabit, durumlara göre değişmeyen ve tedavi gerektiren bir kişilik özelliği olarak görülmektedir. “Sürekli kaygı yaşayan insanlar utangaçtır ve diğer insanlarla ilişkiden veya temas kurmaktan kaçınırlar” (Nerlicki 2011: 150). Oxford’a (1999) göre, yabancı dil sınıflarında öğrenciler konuşmak zorunda kaldıklarında durumluk kaygı yaşayabilmekte, fakat yabancı dil beceri ve düzeyleri arttıkça bu kaygı yok olmaktadır. “Bazı öğrencilerde ise yaşanan bu kaygı, sürekli kaygıya dönüşmekte ve uzun süre yok olmamaktadır. Yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygı sürekli bir hal almaya başladığında, yabancı dilde performans ve başarıyı olumsuz etkilemektedir” (Batumlu/ Erden 2007: 25). “Yabancı dil kaygısının genel kaygıdan ayrıldığı en temel nokta kişinin dil öğrenme sürecinde takındığı tutum, geliştirdiği inanç ve/veya algılardan kaynaklı olmasıdır” (Genç 2016:2). Horwitz ve Young (1991) yabancı dil kaygısını “olumsuz değerlendirilme korkusu”, “sınav kaygısı” ve “bildirişim kaygısı” olarak üç sınıfa ayırmıştır. Olumsuz değerlendirilme korkusu, dil öğrenen öğrencilerin verdiği cevabın veya konuştuklarının akranları veya öğretmenleri tarafından hep olumsuz karşılanacağı hissinden kaynaklanmaktadır. “Sınav kaygısı hata yapma korkusundan kaynaklanan bir performans kaygısı türüdür. Sınav kaygısı olan öğrenciler genellikle kendilerinden gerçekçi olmayan beklentilere girerler ve bekledikleri sınav sonucunu alamazlarsa bunu başarısızlık olarak görürler” (Duman/ Göral/ Bilgin 2017: 15). İletişim kaygısı ise, gelişmemiş iletişim becerileri sebebiyle insanlarla iletişim kurmada utangaçlık yaşama durumudur.

Kaygının olumsuz etkilerine karşın, öğrencinin kendi kendine uygulayabileceği, yabancı dil kaygısını azaltabileceği, dil gelişimini destekleyecek dil öğrenme stratejileri bulunmaktadır. Dil öğrenme stratejileri öğrencilerin dil öğrenim sürecinde uyguladıkları birtakım “öğrenme yolları” şeklinde tanımlanabilir. Bilişsel yaklaşımla birlikte öğrenci sınıfta pasif alıcı durumundan, bilgiyi yapılandırıp işleyen aktif katılımcı konumuna geçmiştir. Bu yaklaşımda bilginin nasıl alındığı, nasıl kodlandığı, nasıl yapılandırıldığı ve nasıl geri getirildiği konu edilmiş, bilginin işlenerek öğrenilmesini sağlayan öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Öğrenciler sınıf içerisinde öğretmen tarafından uygulanan yöntemlere ek olarak, bu öğrenme yolları ile kendi kendilerine yeni kelimeler öğrenmekte, öğrenme süreçlerini planlamakta, yönetmekte ve değerlendirmektedir. Dil öğrenme stratejileriyle ilgili ilk araştırmalar Wong-Fillmore (1979), Stern (1975), Naiman vd. (1978) tarafından başarılı dil öğrencilerin özelliklerinin araştırılmasıyla başlamıştır. Chamot ve Kupper (1989) ve Ehrman vd. (2003) tarafından yapılan araştırmalar yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve iletişim yetisini geliştirmek için duruma göre çeşitli stratejiler kullandıklarını, başarı düzeyi daha düşük olanların ise strateji kullanımlarının yeterli olmadığını ya da duruma uygun stratejiyi seçmekte başarısız olduklarını göstermiştir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde strateji kullanımının etkilerini inceleyen Nunan (1997); Chamot ve O’Malley (1996)’in yaptığı çalışmalar strateji kullanımının dil öğreniminde öz-yeterliliği ve motivasyonu artırdığını göstermektedir. Benzer şekilde; Del Ángel, Gallardo (2014) ve Bekleyen (2005) dil öğrenme stratejilerinin üretimsel beceriler olan konuşma ve yazma becerilerini olumlu etkilediğini, öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiğini tespit etmişlerdir.

Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmalarına bakıldığında; “O’Malley, Chamot, Kupper dil öğrenme stratejilerini üç ana kategori içerisinde incelemektedir, bunlar üstbilişsel, bilişsel ve toplumsal duygusal stratejilerdir” (akt. Saydı 2007:10). Oxford (1990), Kaliforniya Monterey’deki bir dil enstitüsünde çeşitli diller öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini değerlendirmek için bir “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” (SILL) geliştirmiştir. Bu envanterde stratejiler dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki grupta altı türe ayrılmaktadır. Dolaysız stratejiler grubunda “bellek”, “telafi” ve “bilişsel” stratejiler bulunmaktadır. “Bellek” stratejileri daha çok kelime öğrenimi ve kelimelerin uzun sürede hafızada kalması için; “bilişsel” stratejiler metnin anlaşılması, işlenmesi ve üretilmesi için; “telafi” stratejileri bilgi eksikliklerinin giderilmesi için kullanılmaktadır. Dolaylı stratejiler grubunda ise “üstbilişsel”, “sosyal” ve “duyuşsal” stratejiler bulunmaktadır. “Üstbilişsel” stratejiler, öğrenme süreçlerini düzenlemek için; “duyuşsal” stratejiler, duyguların yönetimi için; “sosyal” stratejiler ise diğer dil öğrencileri ve anadil konuşmacılarıyla daha fazla etkileşim kurarak iletişim yetisini geliştirmek için kullanılmaktadır.

Araştırmanın önemi

Birçok çalışmada kaygının dil öğrenme becerilerini olumsuz şekilde etkilediği bulgulanmıştır (Horwitz 1986; Wilson 2006; Hewitt/ Stephenson 2012). Yabancı dil kaygısı, öğrencinin dil öğrenme motivasyonunu, dört temel dil becerisinin ve iletişim yetisinin gelişimini etkilemektedir. Buna karşın yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı akademik başarıyı olumlu etkilemekte, öğrencilerin dil öğrenimlerine önemli katkılar yapmaktadır (Ehrman/ Leaver/ Oxford 2003). Bu tür değişkenlerin dil öğrenimindeki bazı sorunların çözümüne katkı sunması amacıyla incelenmesi, dil öğrenme sürecinde dikkate alınması ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda gereken yöntemsel ve eğitsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu sebeplerle bu çalışma, Almanca öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımları, dil öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyleri ve bu etkenlerin öğrencilerin yıllık akademik başarıları ile arasındaki ilişkileri incelemesi bakımından önem arz etmektedir. Elde edilen bulguların yabancı dil öğretmenleri için öğretim hedeflerine ulaşmada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımları hangi düzeydedir?
- 2- Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- 3- Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları cinsiyet değişkenine göre hangi düzeydedir?
- 4- Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilemekte midir?
- 5- Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri, dil öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama modelleridir (Karasar, 2007). Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki etkileşimin varlığı ve düzeyi belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri kullanım oranları ve yabancı dil kaygıları tespit edilerek bu değişkenlerin akademik başarıyla ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya 2017-2018 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 41 (29 kız, 12 erkek) öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen 50 soruluk likert tipi ölçek olan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” (SILL) kullanılmıştır. Dil öğrenme Stratejileri kullanım düzeyi belirlemede elde edilen “1,0 – 2,4” arası değerler düşük seviyede kullanımı, “2.5 – 3.4” arası değerler orta seviyede kullanımı, “3.5–5.0” arası çıkan değerler ise yüksek seviyede kullanımı göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 bulunmuştur. Öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde yaşadıkları kaygı oranlarını belirlemek için ise Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” (FLCAS) kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 tür. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 bulunmuştur. Kaygı Düzeyleri belirlemede standart sapma değeri ve aritmetik ortalama toplanarak yüksek kaygı, aritmetik ortalamadan standart sapma değeri çıkartıldığında elde edilen puanlar düşük kaygı düzeyini göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde yılsonunda yapılan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi sınavlarından elde edilen notların ortalaması kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada cevap aranan birinci araştırma sorusu “Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımları hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere öncelikle tüm öğrencilerin strateji kullanım ortalamaları bulunmuştur. Strateji kullanım düzeyleri 6 alt gruba göre belirlenmiştir.

Tablo 1. Almanca öğrt. hazırlık sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri

N	M	SD	Minimum	Maximum
41	3.00	.48867	2.12	4.20

Öğrencilerin stratejileri kullanım ortalamasına bakıldığında, dil öğrenme stratejilerini orta seviyede ($M= 3.00$, $SD=.4886$) kullandıkları görülmektedir. Dolaylı ve dolaysız strateji türlerine göre kullanım düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2. Türlerine göre strateji kullanım düzeyleri

Stratejiler	N	M	Düzye
Bellek Stratejileri	41	2,89	Orta
Dolaysız			
Bilişsel Stratejiler	41	2,93	Orta
Telafi Stratejileri	41	3,20	Orta
Üstbilişsel Stratejiler	41	2,97	Orta
Dolaylı			
Duyuşsal Stratejiler	41	2,83	Orta
Sosyal Stratejiler	41	3,19	Orta
	41	3,00	Orta

Öğrenciler tarafından en yüksek düzeyde kullanılan strateji türleri, öğrencilerin gerek sözdizimsel yapılarıdaki, gerekse kelime dağarcığındaki eksikliklerine rağmen dili anlama ve konuşmada kullanabilmelerini sağlayan “telafi” stratejileri ($M=3.20$) ve gerek sınıf arkadaşları gerekse bu dili öğreten kişilerle kurulacak iletişimle sosyal ve duygusal olarak öğrenme zemini hazırlayan “sosyal” stratejilerdir ($M=3.17$). Diğerlerine göre daha düşük düzeyde ($M=2.90$) kullanılan bir diğer strateji ise uzun süreli hatırlamayı sağlayan “bellek” stratejileridir. Öğrencilerin en düşük oranda ($M=2.83$) kullandıkları strateji türü ise “duyuşsal stratejiler” olmuştur. “Duyuşsal” stratejiler, kaygı azaltıcı, cesaret ve özgüven verici teknikler içermekte olup aynı zamanda öğrencinin kendisini duygusal açıdan değerlendirmesini sağlamaktadır. İkinci araştırma sorusu Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme

stratejileri kullanım düzeylerinde cinsiyet deęişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığıdır. Cinsiyet deęişkenine göre strateji kullanım oranlarına yönelik T-Testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 3. Cinsiyete göre öğrencilerin strateji kullanımlarına yönelik T-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	M	S D	t	p
Strateji Kullanımı	Kız	29	3.27	.47784	2.850	.007*
	Erkek	12	2.73	.34074		

*p<.05

Cinsiyet deęişkenine göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık [$t(39)= 2,850; p=.007$] bulunmuştur. Cinsiyet açısından strateji kullanımı orta düzeydedir. Ancak, kız ve erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasındaki fark anlamlıdır ($p=.007$). Bu verilere göre, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla oranda strateji kullanmaktadır. Aşağıdaki tabloda cinsiyet deęişkenine göre hangi strateji türünün hangi düzeyde kullanıldığı sunulmaktadır:

Tablo 4. Cinsiyete göre dil öğrenme stratejileri türleri kullanım düzeyleri

Stratejiler	Cinsiyet	N	M	Düzyey
Bellek Stratejileri	Kız	29	3.18	Orta
	Erkek	12	2.60	Orta
Bilişsel Stratejiler	Kız	29	3.14	Orta
	Erkek	12	2.73	Orta
Telafi Stratejileri	Kız	29	3.37	Orta
	Erkek	12	3.03	Orta
Üstbilişsel Stratejiler	Kız	29	3.41	Orta
	Erkek	12	2.54	Orta
Duyuşsal Stratejiler	Kız	29	3.04	Orta
	Erkek	12	2.63	Orta
Sosyal Stratejiler	Kız	29	3.51	Yüksek
	Erkek	12	2.88	Orta

Cinsiyet deęişkenine göre strateji kullanımında kız öğrencilerin bütün strateji türlerinde erkeklerden daha yüksek kullanım oranına (M=3.27) sahip olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler “sosyal” stratejileri yüksek düzeyde (M=3.51), “üstbilişsel” stratejileri de üst düzeye çok yakın oranda (M=3.41) kullanmaktadır. Erkek öğrencilerin strateji kullanım ortalaması ise orta düzeydedir (M=2.73). Ancak bu öğrencilerin özellikle “üstbilişsel” stratejileri (M=2.54) ve “bellek” stratejileri (M=2.60) kullanımları düşük seviyeye çok yakındır. Bu bulgulardan erkek öğrencilerin Almanca öğrenme sürecinde planlama, kontrol, kişisel değerlendirme ve özdenetimin yapılmasını sağlayan teknikleri az kullandıkları sonucu çıkarılabilir. Bulgularda ortaya çıkan bir diğer önemli veri de, her iki cinsiyet deęişkeninde kaygı azaltıcı teknikler içeren duyuşsal stratejilerin altı strateji türü içinde en düşük oranda kullanılmasıdır. Araştırmadaki üçüncü araştırma sorusu “Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları cinsiyet deęişkenine göre hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla cinsiyet deęişkenine göre T-testi yapılmıştır.

Tablo 5. Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri

N	M	SD	Minimum	Maximum
41	91.16	21.19	51.00	128.00

Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri Horwitz ve ark. (1986) tarafından geliştirilen ölçek ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler orta düzeyde (M=91.16) yabancı dil kaygısı yaşamaktadır. Cinsiyet deęişkenine göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için gruplar arasında T-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6. da sunulmuştur:

Tablo 6. Cinsiyete göre öğrencilerin yabancı dil kaygılarına yönelik T-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	M	SD	t	p
Yabancı Dil Kaygısı	Kadın	29	88.59	19.992	-.672	.506
	Erkek	12	93.73	25.625		

Cinsiyet deęişkenine göre öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyelerine bakıldığında, kız öğrencilerin yabancı dil kaygı ortalamasının (M=88.59,SS=19.99) erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri ortalamasından (M=93.73,SS=25.62) daha düşük

olduğu görülmektedir; ancak, yapılan analizde kız ve erkek öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık [$t(39) = -.672$; $p=.506$] bulunmamıştır. Bu veriye göre cinsiyetler arasında yabancı dil kaygısı açısından anlamlı bir farklılık yoktur, ancak bulgular kız öğrencilerin Almanca öğrenim süreçlerinde erkeklere göre daha az kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Dördüncü araştırma sorusunda dil öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin kaygı düzeylerini nasıl etkilemektedir? sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 7. Almanca öğretmenliği hazırlık sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre strateji kullanımı ve yabancı dil kaygı düzeyleri

Strateji Kullanım Düzeyi	Cinsiyet	N	Strateji	Kaygı	Kaygı Düzeyi
			M	M	
Yüksek	Kız	10	3.56	77.9	Orta
	Erkek	-	-	-	
Orta	Kız	19	2.99	93.10	Orta
	Erkek	9	2.84	95	Orta
Düşük	Kız	-	-		
	Erkek	3	2.28	96	Orta

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, strateji kullanımı arttıkça, yabancı dil kaygı düzeyinin düştüğü görülmektedir. Yüksek strateji kullanan öğrencilerin strateji kullanım ortalamasının $M= 3.56$ olduğu, yabancı dil kaygı puan ortalamalarının ise $M= 77.9$ olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde orta düzeyde strateji ($M=2.99$) kullanan kız öğrencilerin kaygı puan ortalamaları ($M=93.10$) erkek öğrencilerin kaygı puan ortalamalarından ($M=95$) düşüktür. Bu verilere göre dil öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde kullanılmasının yabancı dil kaygı düzeyini düşüren olumlu bir etken olduğu ve dil öğrenme stratejileri kullanımı yükseldikçe yabancı dil kaygı düzeyinin düştüğü sonucuna varılabilir. Bir diğer önemli bulgu ise, düşük düzeyde ($M=2,28$) strateji kullanan öğrencilerin kaygı puan ortalamalarının, orta ve yüksek düzeyde strateji kullanan öğrencilerin kaygı puan ortalamalarından daha yüksek oluşudur. Bu bulguya göre, strateji kullanımı düştükçe yabancı dil kaygı düzeyinin arttığı söylenebilir.

Tablo 8. Almanca öđrt. hazırlık sınıfı öđrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri, dil öđrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki.

	Düzeş	N	M	%	Akademik Başarı Ortalaması
Yabancı dil Kaygısı	Düşük	7	59.85	17.1	78.14
	Orta	26	89.15	63.4	68.96
	Yüksek	8	119.12	19.5	63.62
Dil Öđrenme Stratejileri	Düşük	3	2.28	7.3	69.33
	Orta	28	2.93	68.3	67.5
	Yüksek	10	3.77	24.4	75.10

Öđrencilerin yabancı dil kaygıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük düzeyde (M=59.85) kaygı yaşayan öđrencilerin akademik başarı ortalamalarının diđer öđrencilerin akademik başarı ortalamalarından daha yüksek (M=78.14) olduđu görülmektedir. Kaygı seviyesi yüksek (M=119.12) öđrencilerin akademik başarı ortalamaları, düşük ve orta düzey kaygılı öđrencilerin akademik başarı ortalamalarından düşüktür. Bu verilere göre kaygı seviyesi düşüştüççe öđrencilerin Almanca öđrenme süreçleri olumlu etkilenmekte ve akademik başarıları artmaktadır. Strateji kullanımının akademik başarıya etkilerine bakıldığında, strateji kullanımı arttıçça dođru orantılı olarak akademik başarının da arttıđı belirlenmiştir. Strateji kullanımı yüksek (M=3.77) olan öđrencilerin akademik başarıları da diđerlerine göre yüksektir (M=75.10).

Tartışma

Öđrenciler tarafından “telafi” ve “sosyal” ve stratejiler yüksek oranda kullanılıyorken bellek, bilişsel ve duyuşsal stratejiler daha düşük düzeyde kullanılmaktadır. Ünal, Ayırır ve Arıođul (2011)’un yaptıkları çalışmada da Almanca öđretmenliđi öđrencileri “bellek” (M=2.82), “bilişsel” (2.76) ve “duyuşsal” (M=2.71) stratejileri diđer stratejilere göre daha düşük oranda kullanmışlardır. Ünal ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmadaki bulgular ile bu çalışmadaki bulgular benzerlik göstermektedir. Balcı ve Öđüten (2017) İngilizce öđrenen hazırlık sınıfı öđrencilerinin dil öđrenme strateji kullanımını araştırmış ve en çok üst bilişsel, telafi ve sosyal stratejilerin kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar; öđrencilerin detaylı ve derinlemesine kelime öđrenme odaklı çalışma gerektiren hafıza stratejilerine ve kelime öđrenimiyle ilgili tekniklere

yabancı olduklarını, bu öğrenme yollarını genel olarak kullanmadıklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında da kız öğrencilerin bütün strateji türlerini erkeklerden daha fazla kullandığı görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin dil öğrenimi için daha fazla çaba sarf ettiğini ve hedef dili öğrenmeyle daha ilgili olduklarını göstermektedir. Dil öğrenim sürecinde yaşanan kaygı durumu ele alındığında, kız öğrencilerin kaygı seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az dil öğrenme kaygısı yaşadığını gösteren diğer araştırma (Deb/ Chatterjee/ Walsh 2010; Janfaza/ Rezaei/ Soori 2014; Na 2007) sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin strateji kullanım oranları yükseldikçe dil öğrenme kaygısının azaldığı ve akademik başarı oranının arttığı görülmektedir. Aynı şekilde kaygı seviyesi düştükçe öğrencilerin not ortalamalarının yükseldiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, altı strateji türü içerisinde öğrencilerin en yüksek oranda kullandığı stratejinin “telafi” stratejileri, en düşük oranda kullandıkları stratejilerin ise “bellek” ve “duyuşsal” stratejiler olduğu belirlenmiştir. Strateji kullanımında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık ($p=007$; $p<.05$) bulunmuştur. Dil öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş, yüksek düzeyde strateji kullanan öğrencilerin başarı ortalamalarının, düşük ve orta seviyede strateji kullanan öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, strateji kullanımı arttıkça, akademik başarının arttığı söylenebilir. Almanca öğrenimi sürecinde kız ve erkek öğrenciler arasında kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.506$; $p>.05$). Dil öğrenme kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki analiz edilmiş, kaygı düzeyi düşük öğrencilerin yılsonu başarı ortalamalarının, kaygı düzeyi orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bu verilere göre düşük kaygılı öğrenciler ve yüksek strateji kullanan öğrenciler diğer öğrencilerden daha başarılıdır. Bu sonuçlar, yabancı dil öğreniminde strateji kullanımının akademik başarıyı olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan dil öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde kullanmasının sağlanması öğrencilerin dil edinç (Kompetenz) ve edimlerine (Performanz) olumlu etkide bulunacak, temel becerilerin gelişiminin yanında iletişim yetisinin gelişimine de katkıda bulunacaktır. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme kaygısını azaltmak ve özgüvenlerini arttırmak amacıyla çeşitli grup aktiviteleri yapılmalı, özellikle dil öğrenme kaygısı yüksek öğrencilere farklı partnerle sınıfta konuşma, iletişime geçme, pratik yapma imkânı sağlanmalıdır. Grup etkinlikleri öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimini artıracak ve daha rahat bir öğrenme ortamı yaratacaktır. Öğretmenin olumlu tutumu, sınıfta yapılan bu tür etkinlikler ve öğrenciler arasındaki pozitif etkileşim, yaşanan dil kaygısını azaltmaya yardımcı olacaktır. Kaygıya neden olan nedenlerden biri yetersiz bir kelime hazinesidir. Kelime anlamının okunurken veya dinleme esnasında bilinmemesi, metindeki yönergelerin anlaşılması, öğrencilerin içsel olarak

kendilerini yetersiz hissetmesine sebep olabilir. Bu sebeple, kelime hazinelerini geliştirecek tekniklerin (Die Kettenmethode, Die Loci Methode, Die PEG Methode, Die Schlüsselwortmethode) uygulanması, öğrenilen kelimeleri pekiştirici alıştırmaların yapılması ve özellikle öğrencilerin kendi sözlüklerini oluşturmaları, aktif kelime hazinelerindeki kelime sayısını yükseltecek ve öğrencilerin kendine güvenlerini artıracaktır.


Kaynakça

- Balcı, Özgül/ Ügüten, Selma Durak** (2017): “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri”, içinde: Journal of Turkish Language and Literature, 3(2), S.41-54.
- Batumlu, Zeynep Didar/ Erden, Münire** (2007): “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki”, içinde: Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), S.24-38.
- Bekleyen, Nilüfer** (2005): “Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri”, içinde: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(2), S.113-122.
- Büyükköztürk, Şener** (2016): Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (22. Baskı). Ankara: Pegem.
- Chamot, Ana Uhl/ Kupper, Lisa** (1989): “Learning Strategies in Foreign Language Instruction”, in: Foreign Language Annals, 22, S. 13-24.
- Chamot, Ana Uhl/ O’Malley, J. Michael** (1996): “Implementing The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)”, in: Oxford, R. (Ed.), Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives. University of Hawaii Press, Manoa, S.167–174.
- Cheng, Yuh-Show/ Horwitz, Elaine K./ Schallert, Diane L.** (1999): “Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking components”, in: Language Learning, 49(3), S.417-449.
- Deb, Sibnath/ Chatterjee, Pooja/ Walsh, Kerryann M.** (2010): “Anxiety Among High School Students in India: Comparisons Across Gender, School Type, Social Strata and Perceptions of Quality Time with Parents”, in: Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10, S.18-31.
- Del Ángel, Martha Catalina/ Gallardo, Katherina Edith** (2014): “Language Learning Strategies and Academic Success: A Mexican Perspective”, in: Universitas Psychologica, 13(2). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.11sa
- Duman, Bilal/ Göral, Güldehan Neşe/ Bilgin, Hilal** (2017): “Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma”, içinde: Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), S.13-27.
- Ehrman, Madeline E./ Leaver, Betty Lou/ Oxford, Rebecca L.** (2003): “A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning”, in: System, 31(3), S.313-330.
- Ewald, Jennifer D.** (2007): “Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students As Researchers”, in: Foreign Language Annals, 40(1), S.122-142.
- Fischer, Sylvia** (2005): “Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht”, in: German as a Foreign Language, 3, S.31-45.
- Genç, Hanife Nalan** (2016): “Yabancı Dil Olarak Fransızca’nın Öğreniminde Kaygı ile Duyuşsal Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”, içinde: International Journal of Social Science, 42, S.1-25.

- Gregersen, Tammy/ Horwitz, Elaine K.** (2002): "Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance", in: *The Modern Language Journal*, 86, S.562-570.
- Hewitt, Elaine/ Stephenson, Jean** (2012): "Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study", in: *The Modern Language Journal*, 96(2), S.170-189.
- Horwitz, Elaine K./ Horwitz, Michael B./ Cope, Joann** (1986): "Foreign Language Classroom Anxiety", in: *The Modern Language Journal*, 70(2), S.125-132.
- Horwitz, Elaine K.** (1986): "Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign-Language Anxiety Scale", in: *Tesol Quarterly*, 20(3), S.559-562.
- Horwitz, Elaine K./ Young, Dolly J.** (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Janfaza, Abusaid/ Rezaei, Yousof/ Soori, Afshin** (2014): "The Relationship Between the Male and Female Language Performance and the Level of Anxiety Among Iranian EFL Students", in: *Journal of Advances in Linguistics*, 4 (3), S.397-401.
- Karasar, Niyazi** (2007): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Liu, Meihua/ Jackson, Jane** (2008): "An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety", in: *The Modern Language Journal*, 92, S.71-86.
- MacIntyre, Peter D./ Noels, Kimberly A./ Clément, Richart** (1997): "Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety", in: *Language Learning*, 47, S.265-287.
- Naiman, Neil/ Fröhlich, Maria/ Stern, Hans/ Todesco, Angie** (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute For Studies in Education. ISBN: 1-85359-313-3.
- Nerlicki, Krzysztof** (2011): "Soziale Angst – Kommunikationsangst - Sprechangst beim Fremdsprachen lernen. Einige Bemerkungen zum Problem, warum manche Lernenden nicht gern sprechen", in: Grucza, Franciszek; Zimniak Pawel und Grzegorz Pawłowski (Hg.): "Die deutsche Sprache, Kultur und Literatur in polnisch-deutscher Interaktion", Zielona Góra, ISBN 978-83-60729-28-1, S.149-167.
- Nunan, David** (1997): "Does Learner Strategy Training Make A Difference?", in: *Lenguas Modernas*, 24, S.123-142.
- Oxford, Rebecca L.** (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L.** (1999): *Anxiety and The Language Learner: New Insights*, in: Jane, A. (Ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, S.58-67.
- Rifat, Mehmet** (1998): *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. ISBN:978-975-363-635-0
- Rogers, Jenny** (1989): *Adults Learning*, Great Britain: Open University Press.
- Saydı, Tilda Navaro** (2007): *Yabancı Dil Öğrenmede Başarı Şifreleri: Öğrenme Stratejileri*, İstanbul: Bileşim Yayınları.
- Sellers, Vanisa D.** (2000): "Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language", in: *Foreign Language Annals*, 33, S.512-521.
- Spielberger, Charles D./ Gorsuch, Richard L./ Lushene, Robert E.** (1970): *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Stern, Hans Heinrich** (1975): "What Can we Learn From the Good Language Learner?", in: *Canadian Modern Language Review*, 31, S.304-318.

- Ünal, Çiğdem/ Ayırır, İrem/ Arıoğul, Sibel** (2011): “İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı”, içinde: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, S.473-484.
- Wilson, Jean T. S.** (2006): Anxiety in Learning English as a Foreign Language; Its Associations with Students Variables, with Overall Proficiency, and with Performance in an Oral Test, (Unpublished doctoral dissertation), The University of Granada, Granada, Spain.
- Wong-Fillmore, Lily** (1979): Individual Differences in Second Language Acquisition. In Fillmore Charles. J/ Wang, William S. Y./ Kempler Daniel (Eds.), Individual differences in language ability and language behaviour. New York: Academic press, S.203-228, eBook ISBN: 9781483263205
- Yılmaz, Didem/ Sakarya Maden, Sevinç** (2016): “Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma”, içinde: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(2), S.201-211.

Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği

Gönül Karasu , Eskişehir-Yunus Emre Sarı , İstanbul

Öz

Uzaktan eğitim yaklaşık 200 sene önce mektup aracılığı ile yapılan steno dersleriyle başlamış olsa da kavramın sistematik olarak eğitimde uygulanması teknolojinin gelişmesiyle paralellik gösterir. Yüz yüze eğitimin belirli bir zamanı, mekânı gerektirmek gibi bazı sınırlılıkları vardır. Yeni medyanın insanların hayatına girmesi ile iletişimin şeklinin değişmesi, bilim insanların uzaktan eğitime ilgisini arttırmıştır. Çünkü teknolojik ilerlemeler eğitim sistemini kökten değiştirebilecek duruma gelmiştir ve yüz-yüze eğitimdeki zamana ve mekâna bağlı olma zorunluluğunu ortadan kaldıracak potansiyele sahiptir. Bu durum dil öğrenen insanlara daha bireysel ve öz yönetimli öğrenme imkanı sağlar. Uzaktan eğitime dair birçok tanımlama çeşitli kuramlar çerçevesinde yapılmıştır. “Uzaktan Eğitim” teknolojinin sunduğu imkânlar ölçüsünde daima geliştirilmeye açık bir eğitim biçimidir. Bazı ülkeler uzaktan eğitimin önemini daha önce görmüş ve bu konuda yoğun çaba göstermişlerdir. Bu çabalar sonucu uzaktan eğitim, geleneksel eğitime hem bir yol arkadaşı hem de onun ezeli rakibi olabilecek duruma gelmiştir. Bireyselleşme olgusunun gün geçtikçe arttığı ve ortamdan bağımsız öğrenme imkânlarının çok kolaylaştığı 2000’li yıllar eğitimde teknolojiyle bütünleşmiş bir dönüşümü zorunlu hale getirmiştir. Birbiri içine bu denli girmiş çok değişkenli süreçler, eğitim-öğretimde öğrenci ve öğretmenlerin geleneksel görev ve sorumluluklarını da değiştirmektedir. Dil öğrenenlerin kendi başarılarına öğrenme ortamlarını düzenleyebilmeleri ve bu ortamlardan verimli şekilde yararlanabilmeleri için sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarının eğitsel ilkeler açısından düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için dil öğretimi ile ilgilenen kişilerin özerk öğrenmeyi etkileyen etkenleri ve onların öğretimde nasıl uygulanacağını bilmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim kavramını genel hatları ile tanıtmak, uzaktan eğitimde öğrenci özerkliği kavramının ortaya çıkışını temel kuramlar çerçevesinde incelemek ve bu kapsamda dil öğrenme özerkliğini tartışmaktır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim kuramları, yabancı dil eğitimi, öğrenci özerkliği, uzaktan öğretim, dil öğrenme özerkliği

Abstract

Distance learning and learner autonomy in foreign language learning

Although the concept of distance learning has a history of about 200 years, its systematic implementation in education goes in accordance with technological development. In contrast to distance learning, conventional direct teaching has its own limitations, such as the need for time and place. The change in the form of communication and the easiness of conversation in digital environments make it therefore necessary for scientists to show growing interest in distance learning over time. Since the technological progress leads to the drastic change of the education, and the removal of local and time limitations in face-to-face education through the positive contribution of new technologies. This fact provides a more individual and self-managed learning opportunity for language learners. Several definitions of the term

"distance learning" were created on the basis of various theories. Distance learning is a form of education which continuously develops itself in accordance with the possibilities of technology. Some countries have recognized the need for distance learning and have been working intensively on this issue. As a result of these efforts, distance learning has become both a companion of traditional education and its opponent. In the 2000s, when the phenomenon of individualization increased day by day and the possibilities for independent learning or autonomous learning became much easier, an integrated transformation of technology in education became compulsory. Such multivariate processes, which merge into each other, also change the traditional duties and responsibilities of students and teachers in education. In order to enable language learners to organize and efficiently benefit from their learning environments, learning inside and outside the classroom should be established based on basic didactic and methodological principles.

The aim of this article is to emphasize the concept of distance learning in general, to examine the emergence of the concept of learner autonomy in distance learning in the context of basic theories, and to discuss language learning autonomy in this context.

Keywords: Distance learning, foreign language teaching, autonomous learning, theories of distance learning, language learning autonomy, learner autonomy in foreign language learning

Giriş

İnsanoğlunun kendini dünya üzerinde var edebilmesi, elde ettiği bilgiyi nesiller boyunca çeşitli yöntemler aracılığıyla aktarması sonucu mümkün olabilmiştir. İnsanlar yazının olmadığı zamanlarda dahi, bilgiyi aktarmak için resimler çizerek sonraki nesillere karşı bir öğretici rolü üstlenmişlerdir. Bire-bir öğretme ya da usta-çırak ilişkisiyle başlayan bu öğretme serüveni, çağının olanaklarına göre şekillenmiştir. Örneğin teknolojinin olmadığı zamanlarda insanlar yüzyıllar boyunca aynı fiziksel ortamda bulunmak koşuluyla, sınıf ortamları oluşturup bu mekânlar içinde eğitim ve öğretim gerçekleştirmişlerdir. Günümüzde de hala devam eden bu eğitim modeli, yakın çevrede ya da bölgede yaşayan insanlar açısından son derece makul kabul edilebilir. Ancak daha uzak bölgelerdeki kişilerin eğitim ihtiyaçları söz konusu olduğunda zaman ve ulaşım gibi bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Dolayısıyla, uzak mesafelerdeki insanlara eğitim vermek 1800'lü yıllara kadar hep zor olmuştur. Sanayi Devrimi sonrasında, iyi yetişmiş insan gücüne olan ihtiyacın artması eğitimin giderek daha önem kazanmasına ve devletleri bu alanda çeşitli arayışlara yöneltmiştir. Bu arayış, bilginin mektup yoluyla aktarılabilmesi düşüncesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Mektupla eğitim 1800'lü yılların ortalarından itibaren dünyada çeşitli ülkelerde görülmeye başlamıştır (Kaya 2002) ve günümüz uzaktan eğitiminin öncü biçimidir. Çağımızda eğitimin mekân ve zaman sorununun çözümüne yönelik güncel ve çözüm odaklı öğretim tekniklerinin başında "Uzaktan Eğitim" gelmektedir, çünkü uzaktan eğitim, geleneksel eğitimle kıyaslandığında daha esnek ve ulaşılabilir imkânlar sunmaktadır (Kırık 2014: 76).

İlk olarak mektupla öğretim şeklinde başlayan Uzaktan Eğitim, önce radyonun ve sonrasında ise televizyonun yaygınlaşmasıyla yeni boyutlar kazanmıştır. Bu kavramın ortaya çıkmasındaki en önemli etken ise mevcut eğitim kapasitelerinin yetersiz oluşu ve hızla artan nüfusun eğitilme ihtiyacıdır (Kaya 2002; İşman 2008). Dolayısıyla, bu ihtiyaca cevap verebilecek sistem olarak karşımıza Uzaktan Eğitim çıkmıştır. Örgün

eğitimin yanında uzaktan eğitime geçilmesinin sebeplerini Çiftçi (2015) dörde ayırmıştır:

1. Kitle iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler (radyo, televizyon, internet vb.).
2. Hızlı nüfus artışı ve buna bağlı olarak örgün eğitim-öğretim kurumlarının yetersiz kalması.
3. Örgün eğitim-öğretimin maliyetli olması.
4. Fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasında uzaktan eğitimin daha elverişli olması.

Yukarıda aktarılan dört ana sebep üzerine odaklanılırsa, bu sebeplerin günümüzdeki bazı bireysel ve toplumsal gereksinimlerinden ortaya çıktığı görülür. Bu gereksinimleri ikiye ayırmak mümkündür: 1. Zaman ve mekân boyutu. 2. Ekonomik boyut (Çiftçi 2015: 43). Uzaktan eğitim ile bu gereksinimlerin karşılanması mümkün olabilmektedir. Özellikle internete bağlanma özelliği olan bilgisayar ya da akıllı telefonların sınır tanımadan tüm dünyadaki iletişimi kurması, gerek televizyona gerek radyoya göre üstünlükleri, bu cihazları eğitimde kullanılan en önemli araçlar haline getirmiştir. İnternete ulaşmayı kolaylaştıran ve insan hayatına yoğun şekilde giren bilgisayarlar, akıllı cep telefonları, tablet bilgisayarlar ve tüm bunları birbirine bağlayan internet teknolojisi ile uzaktan eğitim kavramı tekrar şekillenmiş ve geleneksel eğitime hem yol arkadaşı hem de alternatif olabilecek duruma gelmiştir. Tüm bu gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitimin gelişmesi, öğrenme kuramlarının etkileri “özerk öğrenme” kavramının da bu alan içinde tartışılmasına sebep olmuştur. Son yirmi yılda yapılan ve artarak devam eden araştırmalara rağmen “özerklik” özellikle dil öğrenme ve öğretimi ile ilgili olarak tartışmaların yoğun yaşandığı bir kavramdır. Bu tartışmaların kapsamı özellikle 3 alanda; özerkliğin tanımı, derecesi ve uygulaması şeklinde toplanılabilir (Hurd 2005: 2).

Alanyazın da birçok yazar özerkliğin geliştirilmesinin, eğitimin evrensel hedefi olduğunu dile getirir ve özerkliğin çeşitli öğrenme bağlamına ve öğrenen özelliklerine bağlı olarak farklı biçimler aldığını da vurgularlar (Sinclair 2000: 5; Usuki 2002: 8). Uzaktan eğitim kavramı ve özerklik arasında yadsınamaz bir ilişki söz konusudur. Schmenk (2005: 107) bu durumu şu şekilde dile getirmiştir; “öğrenen özerkliğinin önem kazanması, bir yönüyle bilgisayar teknolojisinin gelişmesine ve dünyadaki dil öğrenme ortamlarında bilgisayarların artan önemi ile ilişkili olabilir”. Kısaca, teknolojinin dil öğrenenlere sunduğu olanaklar mekân ve zamandan bağımsız öğrenmeyi beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla bireylere düşen sorumluluklar da artmıştır çünkü öğrenciler ve öğretmenler arasındaki geleneksel bilgi alış-verişinin türü değişikliğe uğramıştır. Bu çerçevede düşünüldüğünde uzaktan eğitimin gelişimi ve “özerklik kavramının” uzaktan eğitimin gelişim sürecinde nasıl yer alacağı oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği kavramının da tartışılması gerektiği anlamına gelir.

Alanyazın taramasına dayalı bu çalışmanın hedefi, uzaktan eğitim kavramının ortaya çıkışını genel hatlarıyla tanıtmak ve bu kavramın yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme bağlamında etkilerini ve sunduğu imkânları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitimin kısa tarihçesinden, tanımlarından, kuramlarından ve öğelerinden bahsedilecektir. Daha sonra dil öğreniminde özerklik kavramı tartışılarak, kavramın uzaktan eğitimle ilişkisine değinilecektir.

1. Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Temelleri

“Uzaktan Eğitim” terimi Türkçeye yabancı dilden çevrilmiştir; terimin İngilizce karşılığı *Distance Education*’dır (Kaya 2002: 9-10). Alanyazında bazı farklılıklar olsa da, Moore’a (1987) göre *Distance Education* terimi ilk kez Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı kataloğunda geçmiştir. Uzaktan Eğitim, aynı ortamda gerçekleşmeyen tüm eğitim ve öğretim süreçlerini kapsayabildiği için karşımıza çok genel bir kavram olarak çıkmaktadır. Bu durumda uzaktan eğitimin tanımını belli ölçüde zorlaştırmaktadır. Bu zorluğun temelinde, uzaktan eğitimin karşımıza iki şekilde çıkıyor olması yatmaktadır: Birincisinde “uzaktan eğitim” kendine has bir sistem bütünlüğü gösteren birebir eğitime alternatif bir eğitim sistemi olması, ikincisi ise birebir eğitime çeşitli alanlarda destek verebilen “tamamlayıcı bir sistem” olmasıdır (Schlosser ve Anderson 1994: 7). Yani “uzaktan eğitim” bir yandan başlı başına bir okul gibi eğitim ve öğretim amacı olan kurumsal ve organize bir yapıyken, diğer yandan çeşitli teknolojik aygıtlar ve internet vasıtasıyla yapılabilen tüm öğretim faaliyetlerini de kapsamaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmalar, araştırmacılara göre farklılıklar göstermektedir. Çakır, Arabacıoğlu, Karasu vd. (2014) de vurguladığı gibi bu iki kavram arasında belirli ortak ve farklı noktalar bulunmaktadır². Ayrıca uzaktan ve açık öğretim adı verilen hibrid (karma) sistemlerde bulunmaktadır. Çakır vd. (2014: 154) bu duruma örnek olarak Anadolu Üniversitesinin sahip olduğu sistemi göstermişlerdir. Uzaktan eğitim için yapılmış bazı tanımlamalardan da yukarıda bahsi geçen farklı bakış açıları görülebilir. Örneğin; Moore ve Kearsley’e (2011: 2) göre genel olarak uzaktan eğitim, “öğretmen ile öğrencinin farklı fiziksel ortamlarda buldukları, buna bağlı olarak alternatif teknolojilerin kullanıldığı, planlı bir öğretim sürecidir”.

İşman’ a (2008) göre uzaktan eğitim, teknolojinin iletişim için kullanıldığı bir eğitim sistemi modelini ifade eder:

farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretim elemanlarının, öğrenme – öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder (İşman 2008: 14).

Uşun (2006) ise uzaktan eğitimin sistematik bir eğitim süreci olduğundan bahseder ve bu tanımı özerk öğrenmeyi de kapsayan ifadelerle genişletir.

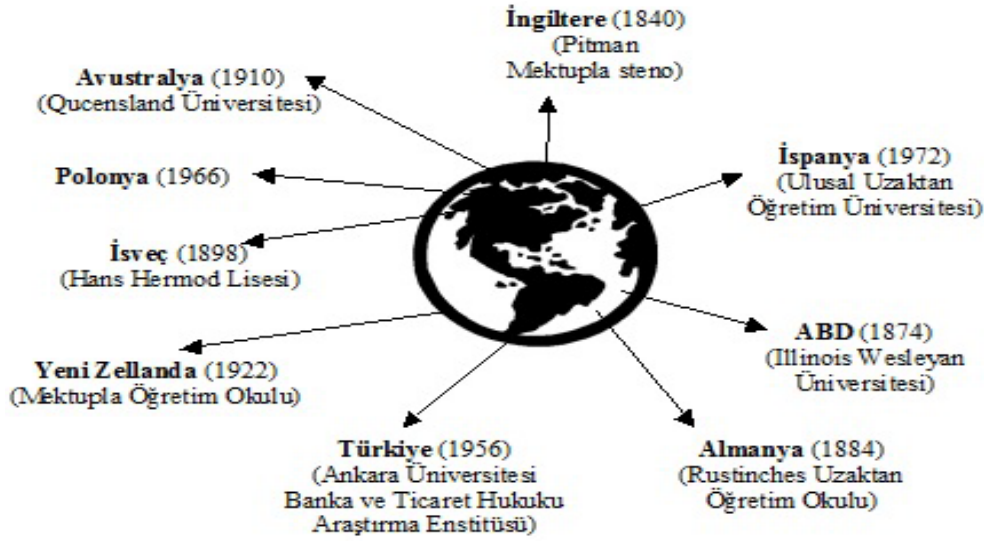
² Bu ve bundan sonraki alıntılar, aksi belirtilmedikçe yazar tarafından Türkçeleştirilmiştir.

kaynak ile alıcının öğrenme – öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi vb. açılardan “bireysellik”, “esneklik” ve “bağımsızlık” olanağı tanıyan, öğrenme – öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüz yüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Uşun 2006: 7).

Bahsi geçen tanımlara daha birçoğu eklenilebilir ancak tanımlardaki ortak noktalara rağmen, yazarların kişisel bakış açılarını yansıttığı ve bunun da kafa karışıklıklarına yol açtığı söylenilebilir (bkz. Keegan 2005; Keegan 1998). Sürekli gelişen teknolojilerin ardından bu tarz farklılıkların ve değişik bakış açılarının olması anlaşılabilir bir süreçtir. (bkz. Gökmen, Duman, Horzum, 2016; Horzum 2007). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi günümüzde uzaktan eğitim denilince akla gelen önemli bir durum da teknolojik alt yapının olması gerekliliğidir. Uzaktan eğitim için uygun teknoloji seçimi öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve öğretimde kullanılacak materyallerin gerekliliklerine göre yapılmalıdır. Buradaki genel tutumun “ne kadar uygun o kadar iyi” temeline dayanması gereklidir. Bu kapsamda alt yapıların uygunluğu ve eğitim sisteminin verimliliği gibi durumlar göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1. Uzaktan Eğitim Kavramının Kısa Tarihi

Tam olarak belirlenmesi zor da olsa uzaktan eğitimin tarihinin 1700’lü yıllara uzandığı kabul edilmektedir (Kaya 2002). Uzaktan eğitimin tarihi konusunda yazın taraması yapıldığında birçok uzmanın bu konuda 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesi’ndeki steno derslerini temel aldığı görülmektedir (Fogolin 2012: 23). Bundan sonraki benzer bir örnek de 1843 yılında yayınlanan bir İsveç gazetesinde mektupla yazılı anlatım dersi verileceğine ilişkin bir ilanda karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu iki ilanda iletişim süreçlerinin nasıl ilerleyeceğinden ve sınavların değerlendirme süreçlerinin nasıl olacağından söz edilmemiştir. Ayrıca bu ilanların ne şekilde sonuçlandığı ve süreçlerin tam işleyip işlemediği bilinmediği için kesin olarak bir tespit söz konusu değildir (Verduin ve Clark, 1994). Bundan sonraki dönemde uzaktan eğitim kavramının temelini atacak olan bazı gelişmeler görülür. Kaya’ya (2002: 30) göre dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulaması 1840’lı yıllarda İngiltere’de, Isaac Pitman tarafından başlatılan stenograf dersleri kabul edilmektedir. Yazar bu bölümde uzaktan eğitim alanındaki ilk örgütlü girişimin Langenscheidt Dil Okulu (Almanya) olduğunun altını çizmiştir. Çeşitli ülkelerde uzaktan eğitimin ortaya çıkış yılları ve bunun hangi kurum aracılığı ile gerçekleştirildiği aşağıda Şekil 1’ de görülebilir.



Şekil 1. Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulamaları (Kaya, 2002, s. 30)

Uşun'a göre (2006: 211) 19. yüzyıldaki bu alandaki gelişmeler mektup ile uzaktan öğrenme bağlamında İsveç, İngiltere, ABD, Fransa, Almanya gibi ülkeler tarafından yapılmıştır. Verduin ve Clark (1994:7) ABD' deki uzaktan eğitim çalışmalarının Anna Eliot Ticknor tarafından 1873 yılında kurulan Evde Çalışmayı Destekleme Derneği'ne dayandığını kabul etmektedir.

White (2006: 248) BBC televizyonunun ilk defa 1975 yılında yayınladığı Almanca dili kursu yayınının (Kontakte) yabancı dil eğitimi yayınları arasında bir dönüm noktası olduğunu belirtmiştir. Yazara göre bu yayını seçkin ve özel yapan durum, radyo ve televizyon yayınlarının dil öğrenmeye yönelik yardımcı materyallerle birleştirmesi ve Birleşik Krallık'taki sınıfları birbirine yakınlaştırmasıdır. Ayrıca uygulama sürecinde isteğe bağlı bir başarı testinin de olması bu uygulamayı özel kılmıştır.

Moore ve Kearsley' e (2005) göre uzaktan eğitimin tarihsel süreci beş farklı evrede incelenebilir ancak bu evreler arasında kesin bir çizgi bulunmamaktadır.

1. Nesil – 1720 Mektupla Öğretim
2. Nesil – 1925 Radyo ve Televizyon Yayını
3. Nesil – 1970 Açık Üniversite
4. Nesil – 1980 Telekonferans
5. Nesil – 1990 İnternet/Web

Türkiye'de uzaktan eğitim 1927 yılında halkın okuryazarlığını arttırmak için düzenlenen bir eğitim sorunları toplantısında dile getirilmiş, ancak sonuçsuz kalmıştır (Kaya ve Odabaşı, 1996: 31). Türkiye'de ilk uzaktan eğitim 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünün banka

çalışanları için başlattığı uygulamadır. Daha sonra 07.11.1960 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak “Mektupla Öğretim” adı altında ve deneme öğretimi olarak başlamıştır. 26.2.1966 tarihinde Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Kaya, 2002). 1982 yılında “Açık Öğretim” yapma görevi Anadolu Üniversitesi'ne verilmiştir (Bozkurt, 2017). 2000 yılına gelindiğinde Bilgi Üniversitesi ilk kez bilgisayar destekli çevrimiçi e-MBA programını açarak uzaktan eğitimin çitasını bir adım ileriye götürmüştür. Bu adımı ODTÜ'nün 2001'de başlattığı bilişim alanında uzaktan yüksek lisans programı takip etmiştir (Yeşil 2016).

1.2. Uzaktan Eğitim Kuramları

Uzaktan eğitimle ilgili ilk kuram Delling tarafından ortaya konulmuş, daha sonra Wedemeyer, Holberg, Baath, Daniel, Peters, Moore, Paulsen, Garrison ve Anderson gibi yazarlar kuramsal temellerin oluşmasına katkı sağlamıştır (Gökmen vd. 2016: 31). Bu kuramlardan bazıları şunlardır: Bağımsız Çalışma Kuramı (Wedemeyer 1971), Özerklik Kuramı (Moore 1973), Öğretimin Endüstrileşme Kuramı (Peters 1965), Etkileşim ve İletişim Kuramı (Holmberg 1970), Eşitlik Kuramı (Simonson 1995).

Bu kuramlar genellikle teknoloji, iletişim ve ekonomi alanında çalışan araştırmacılar tarafından yapılmıştır ancak iletişim ve öğrenme söz konusu olduğunda eğitim alanında bulunan araştırmacıların bu gelişmelere kayıtsız kalmadıkları görülür. White (2006: 259) uzaktan dil öğrenimi ile ilgili yayınlanmış yabancı dil alanındaki eksikliğine vurgu yapmıştır. Yazar az sayıda çalışmanın uzaktan eğitim alanında ortaya çıkan temel kuramsal yaklaşımlarla bağlantı kurduğunu da belirtmiştir. Dolayısıyla yabancı dil alanında yukarıda adı geçen kuramlar ile yabancı dil öğrenme özerkliği kavramlarının tartışılması önem kazanmaktadır. Bu çalışmada uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimin özerkliğe etkisi Michael G. Moore (1973) tarafından ortaya atılan bağımsız çalışma kuramı ve yazarın daha sonra bu kuramı geliştirerek ortaya attığı (Moore 1997: 22) “Transaksiyonel Uzaklık” (TU) kuramı açısından detaylı olarak ele alınacaktır.

Bağımsız öğrenme kuramı Wedemeyer tarafından 1973 yılında ortaya atılmıştır. Bu tanım diğer araştırmacılara yol gösterici olmuştur ki bu tarihten sonra Bağımsız Öğrenme Kuramı'nı temel alan yeni model ve kuramların oluşmasına da zemin oluşturmuştur (Keegan, 1996). Gökmen vd. (2016: 31)'e göre Michael G. Moore Wedemeyer' in Bağımsız Öğrenme Kuramından etkilenerek özerklik kuramını ortaya atmıştır. Moore (1973) bağımsız çalışma kuramıyla bireyin kendi kendine öğrenmesinin yanında özerklik boyutunu ön plana çıkarmıştır. Gökmen vd. (2016: 31) ayrıca Michael G. Moore' un öğrenen özerkliği ile çalışmalarının olduğunu ve G. Moore' un zamanla öğrenenlerin eğitmenlere birçok noktada bağımlı olduklarının tespitini yaptığını belirtmektedirler. Bu durumlardan hareketle G. Moore (1973) özerklik kuramını ortaya atarak bu konu üstünde çalışmaya başlamış ve kuram zamanla geliştirilmiştir (Horzum 2011: 1572). Bu kuram çerçevesinde Moore (1993: 20)'a göre uzaktan eğitim en sade tanımıyla öğrenenlerin ve eğitmenlerin coğrafi olarak ayrılması şeklinde ifade edilebilir ancak Moore bu kavramı geliştirerek kuramında “pedagojik bir kavram” dan söz eder.

Yani Moore' a göre bu süreç mekânsal bir ayrılmadan ziyade eğitsel bir süreçtir ve eğitsel ilkeler ön planda olmalıdır.

Michael G. Moore, Bağımsız Öğrenme Kuramı'nda, uzaktan öğrenme senaryolarında, öğretmen ve öğrenciler arasındaki mesafenin, “öğretmenlerin davranışları ile öğrenenlerin davranışları arasındaki yanlış anlaşılmaya neden olabilecek bir potansiyel psikolojik boşluğa” sebep olabileceğini varsaymaktadır (Moore ve Kearsley 1996: 200; Horzum 2011: 1572). Yani Transaksiyonel Uzaklık, yüz yüze ya da uzaktan eğitim ortamlarında öğretici ya da öğrenen tarafından hissedilen duygusal uzaklık (ayrılık) hissidir (Horzum 2011: 1573).

Moore (1997: 22) Transaksiyonel Uzaklık Kuramını şu şekilde tanımlar: “Öğrenenler ve öğretmenler zamana ve/veya mekâna göre ayrıldığında var olan öğretmen-öğrenci ilişkileri evrenini tanımlayan bir kavramdır”. Bu ilişkilerin evreni, alanın en temel yapıları olan öğretim programlarının yapısının, öğrenenler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin ve öğrenci özerkliğinin derecesinin etrafında şekillendirilmiş bir tipoloji şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda, Moore'a (1997) göre, uzaktan öğrenmede öğretmenler ve öğrenenler arasında geliştirilen iletişimin niteliği dolayısı ile kalitesi üç etkenin birbiri ile ilişkisine bağlıdır; bu faktörler 1. diyalog, 2. yapı ve 3. öğrenen özerkligidir.

Diyalog, iki yönlü iletişimi ifade etmekten daha fazlasını kapsar, yani her türlü etkileşim biçimini dikkate alır. Bu etkileşim biçimleri öğretmenlik alanında açıkça tanımlanmış eğitim hedefleri ile işbirliği ve öğretmen boyutlarını içerir. Böylece Transaksiyonel Uzaklıkta öğrenenlerin karşılaştığı sorunlar diyalog faktörüyle yani iletişimle çözülür (Giossos, Koutsouba, Lionarakis, 2009: 2). Moore'a (1997) göre bu süreçte diyalogların sıklığı değil niteliği ve uzaktan öğrenen kişinin yaşayabileceği öğrenme problemlerinin çözümünü sağlamada ne kadar etkili olduğu önemlidir. Moore (1997)'un değindiği ikinci faktör, kursun esneklik seviyesi olarak tanımlanan kurs yapısının doğasını ifade eder. Ayrıca bu faktör kurs hedeflerinin önceden belirlenmesinin yanı sıra kullanılan pedagojik modeli ve öğrencilerin sahip olması gereken becerileri içerir. Diyalog faktörü ile bu faktör arasındaki ilişki ters yönlüdür; bir program ne kadar iyi yapılandırılmış ise, diyaloga olan ihtiyaç da o oranda azalır (Fogolin 2012: 31).

Üçüncü faktör olan özerklik, önceki iki faktöre bağlıdır, bu kursta yer alan öğrenciler tarafından algılanan hem bağımsızlık hem de karşılıklı bağımlılık duygusunu ifade eder. Öğrenen özerkliği, özgür karar verme, kendi kendini yönlendirme gibi terimler ile iç içe girmiştir ve birinci ve ikinci faktörlerden etkilenebilir. Özerklik terimi hedefleri, öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesini ve öğrencilerin aktif katılımını ifade etmektedir (Horzum 2011: 1572). Falloon (2011: 190) bu 3 faktör arasında etkileşimin çok yönlü olduğunu ve birbirlerini etkilediklerini belirtmiştir. Örneğin, esnek olmayan yapıya sahip uzaktan eğitim dersi, diyalog kalitesinde ve öğrenen özerkliği motivasyonunda bir düşüşe yol açarak öğrencilerin uzaktan etkileşim algılarını artırabilir.

2. Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği İlişkisi

1970’li yıllarda dile getirilen yetişkin eğitimi ve uzaktan eğitim ile ilgili deneysel çalışmaların eksiliği vurgusu (Plickat 1980: 9) günümüzde bu alanda yapılan birçok çalışma ile etkisini kaybetmiştir. Bu bağlamda çalışmanın ilk kısmında bahsi geçen çalışmaların ve araştırmacıların kuramsal alt yapının oluşmasına katkısı bizce yadsınamaz derecede büyüktür.

Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği ile ilgili araştırmalar yaklaşık 1979 yılından günümüze hız kesmeden artarak devam etmektedir. Kavramın yabancı dil alanında ortaya çıkışı Avrupa Modern Dilleri Projesi Konseyinin 1979 yılında yapmış olduğu bir toplantıya dayanır (Benson 2007: 21; Cotterall ve Crabbe 1999: 1). Bu toplantıda tartışılan yabancı dil eğitiminde öğrenme özerkliği ve kapsamı “Learner autonomy, self-access on Foreign Language” konusu dil eğitimcileri arasında çok yoğun bir ilgi yaratmıştır (Wagner 2014: 129). Bu tarihten sonra dil eğitiminde “öğrenme özerkliği” kavramı araştırmacılar tarafından yoğun bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Hurd (2005: 2) özerkliğin dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili başat çalışmalarda ve uygulamalarda kökleşmiş çok boyutlu bir kavram olduğunu ifade eder.

Gerçekten de özerklik sözcüğünün köken anlamı ve eğitim araştırmalarında kullanılan anlamı ile çok boyutlu bir kavramdır. Sinclair (2000: 5) özerkliğin gelişiminin, eğitimin evrensel hedefi olduğunu dile getirir ve özerkliğin çeşitli öğrenme bağlamına ve öğrenen özelliklerine bağlı olarak farklı biçimler aldığını da vurgular. Son yirmi yılda yapılan araştırmaların ve yayınların çoğalmasına rağmen, özerklik, özellikle dil öğrenme ve öğretimi ile ilgili olarak tartışmaların yoğun yaşandığı bir kavramdır (Hurd, 2005, s.2). Holec (1981: 3) yabancı dil alanında özerklik kavramını ilk olarak tanımlayan yazarlardan biridir. Yazara göre öğrenen özerkliği, genel olarak öğrenenin öğrenme sorumluluğunu almasıdır. Little (1991: 4) ise bu yaklaşıma başka bir açıdan bakarak özerkliği bir tür kapasite olarak görmüş ve özerkliği eleştirel yansıma, objektiflik, karar alma ve bağımsız eylemde bulunma gibi alt alanlara ayırmıştır. Ancak diğer yazarlar özerklik yerine farklı tanımlamaları ve sözcükleri kullanmayı da tercih etmişlerdir. Örneğin; Schunk & Zimmerman’a (1998) göre özerklik, aslen kendi kendini düzenlemeyi gerektirdiği için öz düzenleme “self-regulation” olarak adlandırılabilir.

Benson'a (2011: 109) göre dil öğrenenlerin kendi öğrenme biçimlerini kontrol altına almaya teşvik etme çabaları ve uygulamaları özerkliğin geliştirilmesinde kullanılabilecek yollardan biridir. Yazar dil öğrenme özerkliğinin geliştirilmesinin, sadece bir öğretme yöntemine veya dil öğrenmeye yönelik herhangi bir özel yaklaşıma dayanmadığını da belirtir (Benson 2011: 125). Yazar bu yaklaşımları sınıflandırırken bu yaklaşımların birbirinden kesin sınırlar halinde ayrılmadığını ve dil özerkliğinin gelişmesi için her birinden faydalanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Benson'a (2011) göre yabancı dilde özerkliğin geliştirilmesine katkı sağlayan yaklaşımlardan birisi “Teknoloji Temelli Yaklaşımlar” dır. 2000’li yılların başından bu yana, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme alanında, internet kullanımı ile “Web 2.0 ve mobil teknolojilerle” ilişkili yeni bir aşamaya geçilmiştir. Özerklik araştırmaları bağlamında, bu yeni teknolojilerin önemi, hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme ortamları ile bütünleşmiş

şekilde özerkliğe katkıda bulunabilmeleriyle ilişkilidir. Jones'e (2001) göre öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmayı sağlayan bu yaklaşımlar ile öğretmene bağımlılık azalır, bu durum da öğrenenin özerkliğini artırır.

Hali hazırda yapılandırmacı eğitiminde bireysel öğrenmenin önemini vurguluyor olması özerklik kavramının hızla bilimsel araştırmalara konu olmasını sağlamıştır. 20. yüzyılın başlarında eğitim alanında gelişmeye başlayan ve zamanla hızla yayılan yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner ve Von Glaserfeld'in 1950'ler ve sonrasında yaptıkları çalışmalarla yaygınlaşıp gelişmiştir (Açıkgöz 2004: 60). Güneş (2010) yapılandırmacı eğitimin amacını şu şekilde aktarır;

Çoğu gelişmiş ülkede davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için uygulanan bu yaklaşım, bilgiyi araştıran, nerede ve nasıl kullanacağını bilen, kendi öğrenme biçimini tanıyan, etkili kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Güneş: 5).

Güneş'e (2010) göre bu tür bir eğitim yaklaşımı öğrencilere pasif olarak ders dinlemenin dışında birçok yönden gelişimleri için fırsat sunar, örneğin; öğrencilerin zihnini geliştirme, onların öğrenme biçimini tanıma, öğrenme sürecinde yaptığı işlemler ve sonuçları hakkında düşünme fırsatları gibi. Kısaca, öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alır, öğretimden çok öğrenme üzerinde durur. Bu durumu öğretmen ve öğrenci rolleri bağlamında yorumlayan İlhan, Gülersoy, Çelik (2017: 61) oluşan yeni durumda sınıf içinde ve dışındaki rollerin değiştiğini, geleneksel yaklaşımlara göre birçok farklılık gösterdiğini vurgular. Bununla birlikte teknolojinin getirdiği imkanlar da aslında eğitimcilerin rolünün değişmesini ve öğrenenlerin daha aktif ve sorumlu şekilde hareket etmelerini gerektiren bir öğrenim tarzına sahip olmalarını gerekli kılmıştır. Bu iki taraflı bir durumdur şöyle ki; yapılandırmacı yaklaşımın öngörülleri ve temelleri öğrenmede bireyselliğin önünü açarken, diğer bir yandan da teknolojide insanlara bunun için gerekli alt yapının oluşmasını sağlamıştır.

Sonuç

Günümüz teknolojilerinin insanlara sunmuş oldukları olanaklar bilgiye ulaşmanın yollarını da değiştirmiştir. Özellikle dil öğrenenlerin uzaktan eğitim gibi değişik ihtiyaçlarına cevap vermeyi hedefleyen bilgisayar yazılımlarının ve uygulamalarının kullanılması geleneksel öğretim yöntemlerindeki paradigmalardan farklı paradigmalara ortaya çıkarmaktadır ve öğrenme süreçlerinin kalitesini artık büyük ölçüde bu yeni değerler dizisi belirlemektedir (Özperçin v.d. (2015: 138). Bu durum yabancı dil alanında da gerek bilgiye ulaşma bağlamında gerekse dil öğrenenlerin öğrenme şeklinde birçok değişikliğe neden olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde dil özerkliği kuramsal kapsam açısından birçok yazar tarafından ele alınmış ve farklı bakış açıları ile tanımlanıp, sistematik hale getirilmek istenmiştir (Benson 2011: 9; Little 2007: 2). "Özerklik" kavramının köken olarak farklı anlama gelmesi ve çeşitli alanlarda (psikoloji, felsefe, siyaset vb. gibi) değişik durumları izah etmek için kullanılıyor olması, bu kavramla çalışan yazarların bakış

açılarını etkilemiş ve yabancı dil alanında terminolojik olarak bir karmaşaya sebep olmuştur (bkz. Gremmo ve Riley 1995: 152). Ayrıca dil eğitiminin ve öğreniminin diğer alanlardaki özerklik kavramı ile bir bakıma farklılaştığı söylenilebilir, çünkü dil öğrenimi doğası gereği tek başına gerçekleştirilebilecek bir olgu değildir. Bu durumda ortaya çıkan sorunsallardan bazıları “dil öğreniminin ne oranda, hangi seviyelerde ya da hangi beceriler açısından tamamen özerk olarak yapılabileceğidir”. Dolayısı ile yabancı dil öğretimindeki özerklik kavramına ve öğrenme özerkliği konularına diğer alanlardakinden daha farklı yaklaşılması gerekmektedir (bkz. Benson 2011; Little 2007). Birçok araştırmacı bu duruma vurgu yaparak, öğrenci özerkliğini “tek başına öğrenme ya da sınıf dışında öğrenme” gibi kavramlarla karıştırmamak gerektiğini bildirmişlerdir (bkz. Han 2014). Öğrenme özerkliğinin gelişmesi onu destekleyecek içerik ve ortamlar ile öğretmenlerin yol gösterici olmalarıyla mümkün olabilir (Han 2014: 23). Böyle bir yaklaşım yabancı dilde öğrenme özerkliğini daha anlaşılır ve kabul edilebilir yapacaktır. Çünkü herhangi bir dilde hâkimiyet en temel ifadesi ile “okuma, dinleme, yazma, konuşma” gibi yeteneklerin geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Bu durum yabancı dil eğitiminin tek düze olmayan yapısını gösterir ve söz konusu olan bu beceriler ayrı ayrı geliştirilmesi gereken ancak birbirinden de tamamen bağımsız olmayan yeteneklerdir. Bu bağlamda beceri bazında özerkliğin desteklenmesi ve bu bakış açısıyla ele alınması gereklilik oluşturur. Dolayısıyla yabancı dilde öğrenme özerkliğini ele alırken bahsi geçen durumların göz önünde bulundurulmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde dil öğrenenlerin özerk öğrenmeyi içselleştirmeleri ve icra edebilmeleri teknoloji ve buna bağlı gelişen programlar sayesinde daha kolay olmaktadır. Ancak dil öğrenenlerin bu imkânlardan yararlanabilmeleri için onlara yol gösterecek bilgisayar teknolojilerine hakim öğretmenlere, hatta kurumlara ihtiyaçları vardır. Bahsi geçen öğretmenlere çevrimiçi materyaller tasarlamak ve geliştirmek için web tasarımı, bilgisayar programlama, akıllı telefon uygulaması yazma gibi derslere ulaşım imkânlarının tanınması, oluşturulacak teknoloji temelli ortamların eğitsel ilkeler açısından daha uygun olmasını sağlayabilir. Ayrıca dil öğreniminde özerkliğin kapsamının tek başına öğrenme ya da sınıf dışı öğrenme ile sınırlanmaması önem arz etmektedir. İnsanlar, duygusal yapıları ve ihtiyaçları gereği, bireysel olarak proaktif (bkz. Littlewood 1999: 75) ya da dışa bağımlı (reaktif/pasif) öğrenme biçimi içinde olabilirler. Diğer bir ifadeyle bireylerin özerk dil öğrenme kapasitesi (Little, 1991) ya da sorumluluğu (Holec, 1980) sürekli yukarı yönlü bir gelişim eğrisi göstermez. İçsel ve dışsal motivasyonlar etkisi ile zaman zaman artabilir ya da azalabilir. Sınıf içinde de öğrencilerin hedef dile karşı öğrencilerinin ilgilerini artırıcı ifade ve davranışları bu sürece olumlu katkıda bulunacaktır. Bu süreçte öğrenenlerin özerk dil öğrenirken kullanabilecekleri bilişsel ve üst bilişsel stratejileri bilmeye ihtiyaçları olacaktır.

Kaynakça

- Benson, Phil** (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, Phil** (2011): *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (Applied Linguistics in Action). Taylor and Francis. Kindle Edition.
- Çakır, Mustafa; Arabacıoğlu, Behiye; Karasu, Gönül; Raabe, Geraldine** (2014): Die Lehrwerke für fremdsprachlichen Deutschunterricht im Bereich Tourismus an der Anadolu Universität. Toprak, Metin / Karabağ, İmran (Hrsg.): Migration und kulturelle Diversität: Tagungsbeiträge des XII. Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Bd. II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, ss. 153-162. (ISBN 978-3-631-65220-6).
- Çiftçi, Ahmet** (2015): *Örgün Eğitim-Öğretim ile Yaygın Eğitim-Öğretim İkilemi Üzerine*, T.C. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Dergisi(YEĞİTEK), sayı12, s. 42-45. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/23051224_yegitek2014.pdf, erişim tarihi: [11.03.2019].
- Falloon, Garry** (2011): *Making the connection: Moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education*. Journal of Research on Technology in Education, 43(3), s. 187-209. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918904.pdf>, erişim tarihi: [01.07.2018].
- Fogolin, Angela** (2012): *Bildungsberatung im Fernlernen*. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld. ISBN: 978-3-7639-1150-9.
- Güneş, Firdevs** (2010): *Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler*, Eğitime Bakış Dergisi, Ocak-Şubat-Mart, 16, s.3-10. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/144-egitimbirsen.org.tr-144.pdf, erişim tarihi: [01.07.2018].
- Giossos, Yiannis; Koutsouba, Maria; Lionarakis, Antonis; Skavantzios, Kosmas** (2009): *Reconsidering Moore's transactional distance theory*. *European Journal of Open Distance and ELearning*, 2009(2), s.1-6. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ911768.pdf>, erişim tarihi: [01.07.2018].
- Gökmen, Ömer Faruk; Duman İbrahim; Horzum Mehmet Barış** (2016): *Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler*. AUAd, 2(3), s. 29-51, <http://auad.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/167-published.pdf> erişim tarihi: [11.03.2018].
- Gremmo, Marie-Josi ve Philip Riley** (1995): *Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea*. System 23.2, 151-164.
- Han, Ligang** (2014): "Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review." International Journal of English Language Teaching 1.2: 21-27.
- Horzum, Mehmet Barış** (2011): *Transaksiyonel Uzaklık Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, s. 1571-1587, <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/transaksiyonel-uzaklik-algisi-olcegi-toad.pdf>, erişim tarihi: [01.07.2019].
- Horzum, Mehmet Barış** (2007): *İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holec, Henri** (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*, (Strasbourg, Council of Europe).

- Hurd, Stella** (2005): *Autonomy and the distance language learner*. In: Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia eds. *Distance education and languages: evolution and change*. New perspectives on language and education. Clevedon, UK: Multilingual Matters, s. 1–19.
- İlhan, Ali; Gülersoy Ali Ekber; Çelik Mehmet Ali** (2017): *Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme*, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 43, Nisan 2017, s. 59-78.
- İşman, Aytekin** (2008): *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, Aytekin** (2011): *Uzaktan Eğitim*, Ankara, Pegem Yayıncılık, Genişletilmiş 4. Baskı.
- Verduin, John. R. ve Clark, Jr. Thomas. A.** (1994): *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (Çev: İ. Maviş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Jones, Jeremy** (2001): CALL and the teacher's role in promoting learner autonomy. CALL-EJ Online, 3(1), <http://callej.org/journal/3-1/jones.html>
- Kaya, Zeki** (2002): *Uzaktan Eğitim*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Keegan, Desmond** (1988): "Concepts: Problems in defining the field of distance education." *American Journal of Distance Education* 2.2 (1988): 4-11.
- Keegan, Desmond** (2005): *Theoretical principles of distance education*. Routledge, This edition published in the Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-98306-8 Master e-book ISBN.
- Kırık, Ali** (2014): *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu*. Marmara İletişim Dergisi, (21), s. 73-94.
- Little, David** (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David** (2007): *Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education*. In: Barfield A., Brown S.H. (eds) *Reconstructing Autonomy in Language Education*. Palgrave Macmillan, London.
- Littlewood, William** (1999): *Defining and developing autonomy in East Asian contexts*. *Applied Linguistics*. 20(1), s. 71-94.
- Moore Michael** (1997) "*Theoretical Principles of Distance Education*", Routledge, s. 22-38, <http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf>, erişim tarihi: [01.07.2019].
- Moore Michael** (2005): Theory of transactional distance. In: Keegan, Desmond, *Theoretical principles of distance education*. Routledge, This edition published in the Taylor & Francis e-Library. ISBN 0-203-98306-8 Master e-book ISBN, s. 20-36.
- Moore Michael** (1972): *Learner autonomy: the second dimension of independent learning*, *Convergence* V(2), 76–88.
- Moore Michael ve Greg Kearsley** (1996): *Distance education: A systems view*. Boston, MA: Wadsworth Publishing Company.
- Moore Michael ve Greg Kearsley** (2011): *Distance education: A systems view of online learning*. New York: Wadsworth Publishing.
- Özperçin Alaskar, Cihan Nazlı, Logie Nur, Vakur Çifçili** (2015): *Iso 9126 Değerlendirme Modelinin Adapt Framework'e Uygulanması*, *istanbul journal of innovation in education*, 2458-8024, 1, 3, s. 135-146.
- Plickat, Hans-Heinrich** (1980): *Perspektiven des autonomen Fernunterrichts*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmenk, Barbara** (2005): *Globalizing Learner Autonomy*. *TESOL Quarterly*, Vol. 39, No 1, 107-118.

- Schlosser, Charles A. ve Anderson, Mary Lagormarcino** (1994): *Distance education: Review of the literature*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382159.pdf> erişim tarihi: [01.07.2018].
- Schunk Dale H. & Zimmermann, Barry J.** (1998): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Sinclair, Barbara** (2000)"*Learner autonomy: The next phase.*" *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* 3(2), s. 4-14.
- Sinclair, Barbara** (2000): *Learner Autonomy: the next Phase?* In: Sinclair, Barbara; Mc Grath, Ian; Lamb, Terry (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, s.8-12.
- Uşun, Salih** (2006): *Uzaktan eğitim*, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- White, Cynthia** (2006): *Distance learning of foreign languages. Language teaching*, 39(4), 247-264. http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444806003727 erişim tarihi: [01.07.2018].
- Yeşil Didem** (2016): *Türkiye'de "Uzaktan" Eğitim: Güncel Durum ve Öneriler*, <https://www.linkedin.com/pulse/t%C3%BCrkiyede-uzaktan-e%C4%9Fitim-g%C3%BCncel-durum-ve-%C3%B6neriler-didem-yesil> erişim tarihi: [01.07.2018].
- Usuki, Miyuki** (2002): *Learner Autonomy: Learning from the Students' Voice*. Dublin: Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478012.pdf>, erişim tarihi: [01.07.2018].

Şekil Kaynakları

Şekil1. <http://www.uzaktan-egitim.net/?pnum=57&pt=2.1.+D%C3%BCnyada+Uzaktan+E%C4%9Fitime+%C4%B0li%C5%9Fkin+%C4%B0lk+Uygulamalar> [12.08.2019]

Die Verwendung von gedruckten und digitalen Wörterbüchern bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Türkische

Adnan Oflaz , Samsun

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit zielt darauf, den Einfluss der Verwendung von digitalen und gedruckten Wörterbüchern auf die Übersetzungskompetenzen der Studenten zu untersuchen und die am häufigsten verwendeten mobilen und gedruckten Wörterbücher quantitativ und qualitativ zu vergleichen. Die Forschungsgruppe besteht aus 42 Lehramtsstudenten, die in der Vorbereitungsklasse an der Hochschule für Fremdsprachen „Deutsch“ studieren. Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse über den Wörterbuchgebrauch der Studenten haben ergeben, dass 95 % der Studenten den Gebrauch digitaler Wörterbücher bevorzugen. Es wurde auch auf die Frage eingegangen, welcher Wörterbuchtyp sich positiver auf die Übersetzungskompetenz der Studenten auswirkt. Um diese Frage zu beantworten, wurden aus der Forschungsgruppe per Zufallsprinzip 10 Studenten mit dem gleichen Sprachniveau ausgewählt und sie wurden gebeten, die ausgewählten authentischen Sätze zu übersetzen. Bei der Übersetzung der Sätze verwendete eine Gruppe ein digitales Wörterbuch (Aa Almanca - Türkçe Mobil Sözlük) während die zweite Gruppe ein gedrucktes Wörterbuch (TDK Almanca-Türkçe Sözlük) verwendete. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Studenten, welche die gedruckten Wörterbücher konsultierten, akkuratere Sätze bildeten und weniger Fehler machten als Studenten, welche die digitalen Wörterbücher verwendeten. Im zweiten Teil der Studie wurden die ersten 100 Übersetzungen des gedruckten und digitalen Wörterbuches qualitativ und quantitativ verglichen. Dabei wurde festgestellt, dass das digitale Wörterbuch für die festgelegten 100 Wörter 170 Übersetzungen liefert, während das gedruckte Wörterbuch 304 Übersetzungen auflistet. Es ist deutlich erkennbar, dass das gedruckte Wörterbuch im Vergleich zum digitalen Wörterbuch viel umfassender ist. Weiterhin wurde festgestellt, dass das digitale Wörterbuch bei den 100 festgelegten Wörtern 11 falsche bzw. fehlerhafte Bedeutungen liefert, was die Vertrauenswürdigkeit des vorliegenden digitalen Wörterbuches erheblich in Frage stellt. Zugegebenermaßen sind die Geschwindigkeit der Wortübersetzung und die Benutzerfreundlichkeit erhebliche Vorteile des digitalen Wörterbuches, aber diese Arbeit zeigt, dass die Besonderheiten „Schnelligkeit“ und „Benutzerfreundlichkeit“ dieses Wörterbuches in diesem Fall nicht genügen und sich nicht positiv auf die Übersetzungskompetenz der Probanden ausgewirkt haben. Die oben aufgeführten Argumente weisen nach, dass die Bedeutungsbreite, Bedeutungsgenauigkeit sowie die Anzahl der zur Verfügung gestellten Bedeutungen des vorliegenden digitalen Wörterbuches, das momentan als digitales Wörterbuch am häufigsten verwendet wird, in deutlichem Maße unzureichend und verbesserungsbedürftig ist.

Schlüsselwörter: Deutsch, gedrucktes Wörterbuch, digitales Wörterbuch, Übersetzung, Fehler

Abstract

The Use of Digital and Printed Dictionaries in German – Turkish Translation

The aim of this study is to determine the effects of the usage of digital and printed dictionaries on the translation performance of preparatory class students and to compare the most commonly used mobile and printed dictionaries in quantitative and qualitative terms. The research group consists of 42 future-teacher students who study “German” at the preparatory class of the School of Foreign Languages. The results of the descriptive analysis of students’ dictionary usage show that 95 % of students prefer to use a digital dictionary. The question of which dictionary type has a positive effect on the students’ translation skills was also addressed. To answer this question, 10 students with the same language level were randomly selected from the research group and asked to translate selected authentic sentences. One group used a digital dictionary (Aa Almanca - Türkçe Mobil Sözlük) to translate the sentences, whereas the second group used a printed one (TDK Almanca-Türkçe Sözlük). The results of the study show that students who consulted printed dictionaries made more accurate sentences and fewer mistakes than students who used digital dictionaries. In the second part of the study, the first 100 translations of the printed and digital dictionary were compared qualitatively and quantitatively. By doing so, it was found that the digital dictionary provides 170 translations for the specified 100 words, while the printed dictionary lists 304 translations. It is clear that the printed dictionary is more comprehensive than the digital dictionary. Furthermore, it was found that the digital dictionary provides 11 false or incorrect meanings for the 100 fixed words, which considerably questions the trustworthiness of the given digital dictionary. Admittedly, the speed of word translation and the user-friendliness are significant advantages of the digital dictionary, but this research shows that the special features “speed” and “user-friendliness” of this dictionary are not sufficient in this case and have not had a positive effect on the translation skills of test subjects. The arguments listed above demonstrate that the breadth of meaning, the accuracy of the meaning and the number of available meanings of the present digital dictionary, which is currently most frequently used as a digital dictionary, is to a considerable extent inadequate and in need of improvement.

Keywords: German, Printed Dictionary, Digital Dictionary, Translation, Error

Einleitung

Neben dem Erlernen grammatikalischer Strukturen der Zielsprache hat der Wortschatz einen besonderen Stellenwert für die Beherrschung der vier Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachenlernprogramme stützen sich normalerweise auf einen Lernansatz (verhaltensorientierter, kognitiver, konstruktivistischer, gehirngerechter Ansatz), wobei der Wortschatz über entsprechende Übungen in den Lehrplan integriert wird und auf diese Weise ausreichend erlernt und erweitert werden soll. Die Wortschatzerweiterung kann auf zwei Arten, indirekt (implizites Wortschatzlernen) oder direkt (explizites Wortschatzlernen) erfolgen. Beim impliziten Wortschatzlernen muss der Lerner die Bedeutung der relevanten Wörter aus Kontextbeziehungen erschließen, während er in der Zielsprache kommuniziert, fremdsprachliche Texte liest oder hört. Dieser Prozess läuft auf natürlichem Wege ab (Gehring 2018). Bei dieser Art des Wortschatzlernens liegt der Fokus neben dem Erwerb grundlegender sprachlicher Kompetenzen vor allem darauf, den Wortschatz auf natürliche Weise zu erweitern. Beim expliziten Wortschatzlernen hingegen sollen neue Wörter bewusst und zielgerichtet über den Einsatz bestimmter Lehrprogramme erlernt werden. Laut Ellis (1994) geschieht implizites Wortschatzlernen auf natürliche Weise einfach und unbewusst, während explizites Wortschatzlernen absichtlich und bewusst

erfolgt. „Je mehr Vokabular der Lerner in der Fremdsprache beherrscht, desto mehr versteht er, desto mehr kann er Sinnzusammenhänge erfassen und mündliche sowie schriftliche Antworten produzieren. Auf diese Weise wird der fremdsprachliche Lernprozess beschleunigt. Es ist daher äußerst wichtig, den aktiv verwendeten Wortschatz zu erweitern“ (Oflaz 2017:23).

Ein großer Wortschatz wirkt sich auch auf die Denk-, Verstehens- und Lernkompetenz sowie die emotionalen und sozialen Kompetenzen des Individuums aus. Wie bekannt, symbolisieren Wörter nicht nur Bedeutungen, sondern werden auch mit bestimmten Gefühlen assoziiert und sind somit ein Teil der Gedankenkette. Ein großer Wortschatz beeinflusst daher auch die Gedankenvielfalt und sichert ihre Kontinuität. „Studien deuten auf einen direkten Zusammenhang zwischen einem großen Wortschatz und schulischem Erfolg hin; Schüler mit einem großen Wortschatz weisen demnach eine höhere geistige Kompetenz und einen besseren Schulerfolg auf“ (Lieury 1995; zit. nach Güneş 2013:2). Der Wortschatz wird auf zwei Ebenen (Qualität und Quantität) betrachtet. Die „Wortschatzbreite“ (Anzahl bekannter Wörter) wird quantitativ als die Anzahl der Wörter definiert, die auf einem bestimmten Sprachniveau bekannt sind (Nation 2001). Laut Tannenbaum et al. (2006) fragt die Wortschatztiefe nach der Qualität des Wortwissens, d.h. nach dem Umfang der semantischen Repräsentationen oder danach, wie gut jemand diese Lexeme kennt“ (zit. nach Bacher und Jakob 2014:57). Die Wortschatztiefe umfasst dementsprechend die Kompetenz, die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes zu beherrschen. Ein Wort hat das Potenzial, neben seiner grundlegenden, tatsächlichen Bedeutung gleichzeitig auch noch weitere Bedeutungen zu implizieren. Die Ebene der „Wortschatztiefe“ befasst sich also mit den verschiedenen Bedeutungen eines Wortes und der Tatsache, ob diese dem Sprecher bekannt sind.

Aus kognitiver Sicht sortiert das menschliche Gehirn die für das Individuum relevanten Informationen, unterzieht die bestimmten Prozessen (Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Kodierung, Sinnstiftung, Gruppierung), anschließend verarbeitet diese Information als "Begriff" und speichert das Wort. Es wird für einen eventuellen späteren Zugriff gespeichert. Dieses Prinzip ändert sich auch im Fall des Fremdsprachenlernens nicht. Wenn die Bedeutung des Gesehenen oder Gehörten nicht bekannt ist, beeinträchtigt dies auch den Gedankenbildungsprozess. „Das menschliche Gehirn verarbeitet Informationen auf Grundlage der Bedeutung von Wörtern und weist dem Menschen entsprechend die Richtung“ (Onan 2010:529). Gerade aus diesem Grund ist es essentiell, dass die Bedeutung von Konzepten fest im Gehirn verankert und zugänglich ist. Wörter sind der Schlüssel zu Arbeitsprozessen des menschlichen Gehirns. Laut Dönger (2009) ist der Zusammenhang zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht über das Erkennen von Sprachmechanismen möglich. Die Erkennung der Sprachmechanismen hingegen ist von der Verwendung eines guten und präzisen Wörterbuches abhängig.

Der wichtigste Begleiter von Sprachlernern ist das Wörterbuch. Wörterbücher liefern nicht nur die Bedeutung von unbekanntem Wörtern, sondern sie dienen gleichzeitig auch als „Überlieferer“ von Sprache und Kultur an die nächsten

Generationen. Wenn man jedes einzelne Wort als ein ‐Erbe‐ betrachtet, so sind Wörterbücher ein Mittel, das dieses Erbe konserviert und an die folgenden Generationen weitergibt. Das türkische Sprachinstitut ‐TDK‐ definiert das Wörterbuch als ein Werk, welches Wörter und Phrasen aufzeigt, die in allen oder einem bestimmten Zeitabschnitt verwendet wurden und Entsprechungen der Wörter in anderen Sprachen in alphabetischer Reihenfolge definiert (2005:1806). Nach Bergenholtz (2014) sind Wörterbücher sprachwissenschaftliche Nachschlagewerke, die bei der Textproduktion, bei der Übersetzung von Texten oder einfach nur zum Erwerb von Informationen über ein spezifisches Wort konsultiert werden können und authentische Texte zu verschiedenen Themen beinhalten. ‐Aksan (1998) zufolge geben Wörterbücher den Wortschatz einer Sprache mitsamt der dazugehörigen Aussprache und Schreibweise wieder und zeigen auf Grundlage der einzelnen Wörter die verschiedenen Bedeutungen von zusammen verwendeten Worteinheiten auf‐ (zit. nach Maden und Kula 2018: 615).

Als ein unersetzlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts spielen Wörterbücher beim Erlernen der Zielsprache eine wesentliche Rolle. Wörterbücher bieten außer den Wortbedeutungen die grammatikalisch korrekten Verwendungen des Wortes und geben verschiedene Informationen über die Wortformen (Genus, Kasus, Numerus). Die Verwendung dieser Informationen bietet den Schülern auch die Möglichkeit, ihre Grammatikkenntnisse zu festigen.

Einsatz von digitalen Wörterbüchern im Fremdsprachenunterricht

Der technologische Fortschritt in den letzten Jahren wirkt sich positiv auf den Fremdsprachenunterricht aus. Seit der Entstehung und Ausbreitung des Internets in den 90er Jahren sind die modernen Technologien zu einem festen Bestandteil unseres Zeitalters geworden und computerunterstützte lexikologische Studien wurden durchgeführt. Mit zunehmendem technologischem Fortschritt wurden nach und nach gedruckte Quellen durch elektronische Quellen ersetzt und der Zugriff auf Informationen wurde beschleunigt. Heutzutage nutzt ein Großteil der Menschen mobile Geräte (Smartphones, Tablets, Laptops) um Bedeutungen der unbekanntesten Wörter zeit- und ortsunabhängig zu recherchieren. Auch computergenerierte Übersetzungen (maschinelle Übersetzung) sind heutzutage weit verbreitet. ‐Google Translate‐ ist in diesem Sinne die meistgenutzte  bersetzungsmaschine. Google Translate wurde im Jahr 2006 als kostenlose statistische  bersetzungsmaschine eingeführt, im Jahr 2016 jedoch auf eine neuronale  bersetzungsmaschine umgestellt. Im Jahr 2018 hatte Google Translate bereits mehr als 500 Millionen Nutzer und lieferte täglich Übersetzungen für mehr als 100 Milliarden Wörter in 105 Sprachen (McGuire 2018).

Auch Smartphones befinden sich heutzutage unter den beliebtesten Hilfswerkzeugen für Übersetzungen. Wörterbücher können als Apps auf das Smartphone heruntergeladen und anschließend im Online- und Offlinemodus verwendet werden. Digitale Wörterbücher ermöglichen einen einfachen und schnellen Zugriff, sind benutzerfreundlich und liefern neben der Übersetzung von Wörtern gleichzeitig Redewendungen, Synonyme, Antonyme, die Aussprache zum Anhören und die

Möglichkeit der Verlinkung zu themenrelevanten Bildern und Videos (Arslan 2016; Oflaz 2019; Joseph und Uther 2009). Studien haben den positiven Einfluss von digitalen Wörterbüchern auf das Wortschatzlernen aufgezeigt (Ogata, Yin, El-Bishouty und Yano 2010; Rahimi und Miri 2014). Außerdem belegen die Studien, dass der Sprachlernprozess unter Zuhilfenahme mobiler Sprachlernanwendungen nicht nur die Kommunikationskompetenzen der Sprachlerner fördert, sondern auch die Lernermotivation steigert (Cooney und Keogh, 2007). Im Gegensatz zu diesen Studien, gibt es auch Untersuchungen, die nachweisen, dass mobile Wörterbücher Zuverlässigkeitsprobleme aufgrund des mangelnden Wortschatzes haben. In einer Studie von Tabell (2017) wurde festgestellt, dass die Teilnehmer über die Zuverlässigkeit elektronischer Wörterbücher besorgt sind.

Die Relevanz der Arbeit

Verschiedene Untersuchungen (Ogata, Yin, El-Bishouty und Yano 2010; Rahimi und Miri 2014) haben gezeigt, dass digitale Wörterbücher sich besonders positiv auf das Englischlernen auswirken. Es wurde bisher jedoch noch nicht untersucht, ob in der Türkei ein in gleicher Weise umfangreiches und verlässliches digitales Wörterbuch existiert, das für das Erlernen des Deutschen verwendet werden kann. Im ersten Teil der Studie wurden die Studienteilnehmer gebeten, die türkischen Sätze lediglich unter Zuhilfenahme der gedruckten und digitalen Wörterbücher zu übersetzen. Anschließend wurden die Übersetzungen bewertet. Im zweiten Teil der Studie wurden die ersten 100 Wörter in den gedruckten und digitalen Wörterbüchern untersucht und vergleichend analysiert. Die vorliegende Arbeit kann auch als „wichtig“ betrachtet werden, da die Wortbedeutungen eines gedruckten und digitalen Wörterbuches der deutschen Sprache erstmals sowohl aus quantitativer (Anzahl der Wortbedeutungen) als auch qualitativer Sicht (Bedeutungsgenauigkeit) vergleichend präsentiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit als Wegweiser für Deutschlerner und Lehrer bei der Wörterbuchauswahl dienen werden.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Arbeit mit folgenden zentralen Fragestellungen: Welcher Wörterbuchtyp ist geeigneter für den Deutschunterricht? Welcher Wörterbuchtyp entspricht den Bedürfnissen der Studenten beim Übersetzungsprozess?

Fragestellungen

1. Auf welches Wörterbuch greifen die Studenten zuerst zurück, um Wortbedeutungen nachzuschlagen?
2. Wie oft werden die digitalen oder gedruckten Wörterbücher verwendet?
3. Welches Wörterbuch bevorzugen die Studenten am meisten?
4. Welche Art von Wörterbüchern wirkt sich positiver auf die Übersetzungskompetenz der Studenten aus?

5. Welche Art von Wörterbüchern liefert aus quantitativer Sicht mehr Wortbedeutungen?

6. Welche Art von Wörterbüchern ist aus qualitativer Sicht geeigneter für den Fremdsprachenunterricht?

Ziel der Arbeit

Ziel der Studie ist es, den Einfluss digitaler und gedruckter Wörterbücher auf die Übersetzungskompetenz von Studenten, die in der Vorbereitungsklasse „Deutsch“ studieren, zu analysieren und diese Wörterbücher aus quantitativer und qualitativer Sicht zu vergleichen.

Methode

In der vorliegenden Studie wurde ein qualitatives Forschungsmodell angewandt. Bei der Auswertung der Anwendungsphase kamen die Übersetzungsanalyse sowie die Vergleichsmethode als Forschungsmethode zum Einsatz.

Forschungsteilnehmer

Die Forschungsgruppe besteht aus 42 Lehramtstudenten (30 Frauen, 12 Männer) die in der Vorbereitungsklasse an der Hochschule für Fremdsprachen der OMU „Deutsch“ studieren. In der Anwendungsphase wurden per Zufallsprinzip (randomly) 10 Studenten ausgewählt, mit denen die Übersetzungstests durchgeführt wurden. Die Studenten haben Deutschkenntnisse auf Niveau A2 und haben bereits durch drei authentische Texte Übersetzungserfahrungen gesammelt.

Datenerhebung

Um die Gebrauchsfrequenzen der Wörterbücher zu bestimmen, kam ein halbstrukturierter Fragebogen zum Einsatz. Die auf Grundlage dieses Fragebogens zusammengetragenen Daten wurden mittels Frequenzanalyse und deskriptiver Analyse ausgewertet. Die Gebrauchsquote der Wörterbücher wurde durch die deskriptive Analyse berechnet. Im Rahmen der Datenerfassungsphase wurde das digitale Wörterbuch (Aa Almanca - Türkçe Sözlük) sowie das gedruckte Wörterbuch (TDK Almanca-Türkçe Sözlük) verwendet. Weil das digitale Wörterbuch „Aa Almanca-Türkçe Sözlük“ (33,3 %) und das gedruckte Wörterbuch „TDK Almanca-Türkçe Sözlük“ (52 %) unter anderen Wörterbüchern die höchsten Gebrauchsfrequenzen haben, wurden diese Wörterbücher in dieser Studie verwendet. Die Übersetzungstests in der Anwendungsphase wurden mit 10 Studenten durchgeführt, die auf dem Sprachniveau A2.2 sind. Zur Bestimmung der Niveaustufe der Studierenden wurden Notendurchschnitte (zwischen 70-76) in den Fächern Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Grammatik im Studienjahr 2017-2018 herangezogen. Nachdem die

Studenten mit den Prüfungen A2.2 fertig waren, wurde diese Studie durchgeführt. Die zu übersetzenden Sätze, die den Teststudenten vorgelegt wurden, stammen aus einem authentischen Text im Internet (Bitkom 2006). Authentische Texte sind Texte, die nicht für die Sprachvermittlung geschrieben wurden, sondern um zu erklären, zu informieren und zu unterhalten. Der Text stammt aus dem Alltag und widerspiegelt das Leben. Die Übersetzungen der Studenten, die teils mit dem digitalen und teils unter Zuhilfenahme des gedruckten Wörterbuches erstellt wurden, wurden anschließend im Hinblick auf Ausdrucks- und Konzeptgenauigkeit analysiert. Für die Auswertung der Übersetzungen wurde ein Experte hinzugezogen.

Befunde der Studie

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wurde untersucht, welches Wörterbuch die Studenten spontan konsultieren, wenn sie auf ein unbekanntes Wort stoßen. Darum wurde den Studenten folgende Frage gestellt: „Welchen Wörterbuchtyp benutzt ihr zuerst, um ein unbekanntes Wort nachzuschlagen? Die Antworten der Studenten auf diese Frage sowie die Häufigkeit der jeweiligen Antworten lauten wie folgt;

Tabelle 1: Der Wörterbuchtyp, der zum Nachschlagen unbekannter Wörter als Erstes konsultiert wird.

Wörterbuchtypen, die als Erstes konsultiert werden					
Wörterbuchtyp	f	%	Wörterbuchtyp	f	%
Digitales Wörterbuch	34	81	Gedrucktes Wörterbuch	8	19

Die Ergebnisse zur Frage „Welche Wörterbuchart benutzt ihr zuerst, um ein unbekanntes Wort nachzuschlagen?“, zeigen, dass 81 % der Studenten (f:34) zum spontanen Nachschlagen von unbekanntem Wörtern zunächst auf digitale Wörterbücher zurückgreift, während 19 % der Studenten vorerst gedrucktes Wörterbuch verwendet. Die Studenten begründeten dies vor allem mit der Tatsache, dass digitale Wörterbücher die Möglichkeit bieten, „schnell“ und ganz leicht Antworten zu finden.

Die zweite Forschungsfrage untersuchte, welche Wörterbuchtypen wie oft verwendet werden. Darum wurde die Frage den 42 Studenten gestellt: „Wie oft verwenden Sie die digitalen oder gedruckten Wörterbücher?“

Tabelle 2: Die Gebrauchsfrequenz digitaler und gedruckter Wörterbücher durch die Studenten

Digitales Wörterbuch			Gedrucktes Wörterbuch		
Gebrauchsquote	f	%	Gebrauchsquote	f	%
immer	16	38,1	immer	4	9,5
oft	24	57,1	oft	18	42,9
selten	2	4,8	selten	20	47,6
nie	0	0	nie	0	0
	42	100		42	100

Im Hinblick auf die Verwendungshäufigkeit der Wörterbuchtypen wurde festgestellt, dass digitale Wörterbücher von 24 Studenten (57,1%) "oft", von 16 Studenten (38,1%) „immer“ und von 2 Studenten (4,8%) „selten“ verwendet wurden. Die Auswertung dieser Daten zeigt, dass 9 von 10 Studenten "immer" und "oft" auf digitale Wörterbücher zurückgreifen. Die Zahl der Studenten, die diese Art von Wörterbüchern "selten" (4,8 %) nutzt, ist hierbei sehr gering. Diese deskriptive Analyse ergab weiterhin, dass kein Student angab, "nie" ein digitales Wörterbuch zu verwenden. In Bezug auf die Nutzung gedruckter Wörterbücher gab 9,5 % der Studenten (f:4) an, "immer" auf gedruckte Wörterbücher zurückzugreifen. Fast die Hälfte (47,6 %) der Studenten verwendet die gedruckten Wörterbücher nur "selten". Diese Ergebnisse haben gezeigt, dass knapp 95 % der Studenten die Verwendung digitaler Wörterbücher favorisieren. Dieses Ergebnis der Datenauswertung stimmt mit den Studienergebnissen von Akcan (2015), der in seiner Studie den Wörterbuchgebrauch von Sprachstudenten analysiert hatte. In dieser Studie wurde die Verwendungshäufigkeit von E-Wörterbüchern mit 94% angegeben. Es wurde festgestellt, dass lediglich die Hälfte der Studenten "oft" und "immer" auf gedruckte Wörterbücher zurückgreift. Dieser Wert liegt bei digitalen Wörterbüchern bei fast 50 %.

In der dritten Forschungsfrage bezweckte man die Namen der Wörterbücher zu bestimmen. Aus diesem Anlass wurden die Studenten gebeten, die Namen der Wörterbücher, die sie im Unterricht als Erstes verwenden, zu schreiben.

Tabelle 3: Die Namen der Wörterbücher, die zum Nachschlagen unbekannter Wörter als Erstes konsultiert werden.

Digitales Wörterbuch	f	%	Gedrucktes Wörterbuch	f	%
Aa Almanca -Türkçe Sözlük	14	33,3	TDK Alm.Türkçe Sözlük	22	52
Tureng	6	14	Langenscheidt	10	23,8
Google Translate Mobil	5	12	Alm. Büyük El Sözlüğü	6	14,2

Sesli Sözlük	3	7	Daf Alm.	2	4,7
Dict.Cc	3	7	Sözlük Alfa yay.	1	2,4
De-Tr/Tr-De Sözlük	2	4,7	Das Perfekt.	1	2,4
Bab.La	2	4,7			
Dw Learn German	1	2,4			
Dict.Land	1	2,4			

Die erhaltenen Daten zeigen, dass die Studenten als digitales Wörterbuch „Aa Almanca Türkçe Sözlük“ am häufigsten (33 %) verwenden. Das Wörterbuch „Tureng“ wird auch oft (14 %) verwendet, obwohl es aus dem Englischen ins Deutsche Übersetzungen macht. Als gedrucktes Wörterbuch konsultiert man „TDK Almanca-Türkçe Sözlük“ am häufigsten (52 %). Unter gedruckten Wörterbüchern rangiert das Wörterbuch „Langenscheidt“ auf Platz zwei (23,8 %).

Die Anwendungsphase

In diesem Teil der Studie wurden den Studenten verschiedene Sätze in einem Kontext angeboten. Der angegebene Text behandelt die Nutzung des Internets. Die Studenten wurden gebeten, die bestimmten nummerierten (fett gedruckte) Sätze dieses Textes zu übersetzen. Die Hälfte der Beteiligten übersetzte die Sätze durch das digitale Wörterbuch und die andere Hälfte übersetzte die Sätze durch das gedruckte Wörterbuch. Die nummerierten Sätze sind authentisch und geeignet für die Niveaustufe der Lernenden. Die Sätze mit schwierigen grammatischen Regeln wurden vermieden und den Schülern nicht vorgelegt. Der Text lautet:

Surfen während der WM: Was am Arbeitsplatz erlaubt ist.

Der WM-Ball rollt. Allerdings können Millionen Deutsche die Fußball-Spiele nicht am heimischen Fernseher oder im Biergarten um die Ecke mitverfolgen. Grund: Wenn die erste Partie des Tages beginnt, müssen sie noch arbeiten. Ein Ausweg sind die Live-Ticker im Internet. Wie populär solche Angebote sind, zeigen die Nutzerzahlen der einschlägigen Portale. Bei einigen Nutzern bleibt ein flaes Gefühl im Magen. Sie wissen nicht genau, ob das private Surfen im Büro erlaubt ist. In der Tat gibt es Einiges zu beachten. Der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM) fasst die rechtliche Situation zusammen - und beantwortet fünf zentrale Fragen zum Surfen am Arbeitsplatz während der Fußball-WM in Deutschland.

-Wer entscheidet über die private Nutzung? (1) Allein der Arbeitgeber. Er ist nicht verpflichtet, das Surfen für persönliche Gründe zuzulassen. Entscheidet er sich

aber doch dafür, hat er zwei Möglichkeiten. Er kann die private Nutzung generell erlauben, oder diese auf bestimmte Zeiten oder Seiten begrenzen (2).

-Was passiert, wenn es keine Regelung gibt? (3)

Fehlt eine konkrete Vereinbarung, werten das Gerichte möglicherweise als Duldung der privaten Internetnutzung. Das kann für den Arbeitnehmer bei einer Auseinandersetzung von Vorteil sein.

-Droht im Zweifelsfall die Kündigung?

Die intensive private Nutzung des Internets kann eine Verletzung der Pflichten sein (4). Doch vor einer Kündigung muss der Arbeitgeber seinen Mitarbeiter zunächst einmal abmahnen. Private Internetnutzung am Arbeitsplatz kann zu den unterschiedlichen Folgen führen(5). (Bitkom 2006)

Die Übersetzungen, die die Studenten unter Zuhilfenahme des digitalen und des gedruckten Wörterbuches angefertigt haben, lauten wie folgt: Der erste Satz, den die Studenten übersetzen sollten, lautete: “ Wer entscheidet über die private Nutzung des Internets. Die Studenten in der Gruppe A wurden gebeten, den oben vorgegeben Satz unter Zuhilfenahme des digitalen Wörterbuches zu übersetzen. Die anderen Studenten (Gruppe B) verwendeten das gedruckte Wörterbuch zur Übersetzung.

Tabelle 4. Übersetzungen für den Satz „Wer entscheidet über die private Nutzung des Internets?“

Gruppe A	Mit digitalem Wörterbuch	Fe.	Gruppe B	Mit gedrucktem Wörterbuch	Fe.
S1	Kim internetten yararlanmaya karar veriyor?		S1	İnternetin özel kullanımına kim karar verir?	
S2	İnternetin ayrıcalıklı kullanımına kim karar verdi?		S2	Kim İnternetten yararlanmaya karar verir?	
S3	İnternetin özel kullanımı hakkında kim karar veriyor?		S3	İnternetin özel kullanımı hakkındaki kararı kim veriyor?	
S4	İnternetin özel yararları hakkında kim karar veriyor?	1	S4	Kim internetin kullanımını belirler?	
S5	İnternetin kullanımına kim karar veriyor?		S5	İnternetten özel yararlanmayı kim karşılar?	
Fehler zahl		1	Fehler Zahl		0

In beiden Gruppen wurde das Verb „entscheiden“ als „karar vermek“; „kararlaştırmak“ „belirlemek“ ins Türkische übersetzt. Das Wort „die Nutzung“ wurde im digitalen Wörterbuch als „yararlanma“ „faydalanma“ und

„kullanım“ übersetzt. Es gibt nur eine fehlerhafte Übersetzung beim Gebrauch des Wortes „die Nutzung“. Dieser Fehler ist nicht auf die im Wörterbuch gefundene Bedeutung zurückzuführen. Der Grund dafür liegt darin, dass der Student das Wort (Nutzen) im Plural (yararları) verwendet.

Der zweite Satz, den die Studenten übersetzen sollten, lautete: “ *Der Arbeitgeber kann die private Nutzung generell erlauben oder diese auf bestimmte Zeiten oder Seiten begrenzen*“. Die Studenten in der Gruppe A wurden gebeten, den oben vorgegeben Satz unter Zuhilfenahme des digitalen Wörterbuches zu übersetzen. Die anderen Studenten (Gruppe B) verwendeten das gedruckte Wörterbuch zur Übersetzung.

Tabelle 5. Übersetzungen für den Satz „Der Arbeitgeber kann die private Nutzung generell erlauben oder diese auf bestimmte Zeiten oder Seiten begrenzen“.

Gruppe A	Mit Digitalem Wörterbuch	Fe.	Gruppe B	Mit gedrucktem Wörterbuch	Fe.
S1	İşveren genellikle özel kullanıma kesin zamanlara ya da sayfa sınırlarına izin verebiliyor	2	S1	İşveren özel kullanıma izin verebilir, belirli zaman ve sayfalarla sınırlandırabilir	
S2	İşveren özel kullanım izni verir ya da bu zamanı belirler ya da sayfaları sınırlandırabilir.	1	S2	İşveren özel kullanıma izin verir belli vakitlerde sayfalarda sınır koyar.	
S3	İşveren Özel yararlanmaya genel izin verebilir ya da yönleri sınırlandırabilir.	2	S3	İşveren kullanıma genelde izin verir ya da sayfa veya zaman açısından sınırlandırır.	
S4	İşveren genel olarak özel kullanıma mücade eder veya belirli zamanlarda sayfaları sınırlandırabilir.	0	S4	Patron genel olarak özel kullanıma izin verebilir veya belirli zamanlarda veya sayfalarla sınırlandırabilir.	
S5	İşveren genel olarak belli saatlerde özel kullanıma izin verebilir ya da sonlandırabilir .	1	S5	Patron genellikle özel kullanıma belirli zamanlarda veya yönlerde sınırlandırarak mücade ediyor	1
Fehler zahl		6	Fehler zahl		1

Bei diesem Satz konzentriert sich die fehlerhafte Übersetzung der Studenten, die das digitale Wörterbuch verwendet haben, auf ein Wort. Das Wort „bestimmt“ wurde hier im Sinne von “belirli” oder “kesin” übersetzt (S1). Als Adjektiv trägt das Wort “bestimmt” die Bedeutung “belirli”, wurde durch die Studenten jedoch im Sinne von “belirlemek” übersetzt (S2). Das Wort “die Seite” wiederum wurde anstelle der Bedeutung “sayfa” im Sinne von “yön”-“taraf” übersetzt. In einer anderen Übersetzung

wurde das Verb “begrenzen” (S5) im Sinne von “sonlandırmak“ falsch übersetzt. Bei den Übersetzungen, die unter Zuhilfenahme des gedruckten Wörterbuches erstellt wurden, wurden die Verben richtig übersetzt. Es wurde festgestellt, dass das Wort „die Seite“ jedoch auch hier im Sinne von „yön“ übersetzt wurde. Im Hinblick auf die Übersetzungsqualität kann vergleichend festgehalten werden, dass die Studenten, die das digitale Wörterbuch verwendet haben, in Bezug auf die Übersetzung dieses Satzes mehr Fehler gemacht haben.

Der dritte Satz, den die Studenten übersetzen sollten, lautete: “ Was passiert, wenn es keine Regelung gibt“. Die Studenten in der Gruppe A wurden gebeten, den oben vorgegeben Satz unter Zuhilfenahme des digitalen Wörterbuches zu übersetzen. Die anderen Studenten (Gruppe B) verwendeten das gedruckte Wörterbuch zur Übersetzung.

Tabelle 6. Übersetzungen für den Satz „Was passiert, wenn es keine Regelung gibt?“

Gruppe A	Mit digitalem Wörterbuch	Fe.	Gruppe B	Mit gedrucktem Wörterbuch	Fe.
S1	Şayet düzen yoksa ne meydana gelir.	1	S1	Eğer düzenleme yoksa ne olur?	
S2	Eğer kontrol yoksa ne olur.	1	S2	Düzenleme olmazsa ne meydana gelir.	
S3	Bir düzen olmazsa ne olur?	1	S3	Şayet düzenleme yoksa ne olur.	
S4	Bir tanzim yoksa ne gerçekleşir.		S4	Düzenleme olmazsa ne gerçekleşir.	
S5	Eğer düzen yoksa o zaman ne vuku bulur?	1	S5	Şayet düzenlemeler yoksa ne cereyen eder?	1
Fehler zahl		4	Fehler Zahl		1

Im Türkischen haben die Wörter “kural” und “düzenleme” unterschiedliche Bedeutungen. Im digitalen Wörterbuch wird das Wort “die Regelungen” mit den Bedeutungen “düzen”, „ayar“ ,“tanzim“ “kontrol” und “kural” aufgelistet. Mithilfe des gedruckten Wörterbuches wird das gleiche Wort als “kural” und “düzen” von Studenten übersetzt. Es wurde festgestellt, dass die Übersetzung des Wortes “Regelung” viele Fehler mit sich bringt.

Der vierte Satz, den die Studenten übersetzen sollten, lautete: “ *Die intensive private Internetnutzung kann eine Verletzung von Pflichten sein*“. Die Studenten in der Gruppe A wurden gebeten, den oben vorgegeben Satz unter Zuhilfenahme des digitalen Wörterbuches zu übersetzen. Die anderen Studenten (Gruppe B) verwendeten das gedruckte Wörterbuch zur Übersetzung.

Tabelle 7. Übersetzungen für den Satz „Die intensive private Internetnutzung kann eine Verletzung von Pflichten sein.“

Gruppe A	Mit digitalem Wörterbuch	Fe.	Gruppe B	Mit gedrucktem Wörterbuch	Fe.
S1	Yoğun internet kullanımı yükümlülüklere ihlal olabiliyor.		S1	Yoğun internet kullanımı görevin ihlali sayılabilir.	
S2	Yoğun özel internet kullanımı görev ihlali sayılabilir.		S2	Yoğun ve özel internet kullanımı görevleri ihlal etme olabilir.	
S3	Yoğun kişisel internet kullanımı görevinize zarar verir.	1	S3	Yoğun özel internet kullanımı bir görev ihlali olabilir.	
S4	Yoğun özel internet kullanımı görevlerin ihlali olabilir.		S4	Yoğun özel internet kullanımı görev ihlali sayılabilir.	
S5	Yoğun özel internet kullanımı görevlere zarar verebilir.	1	S5	x	
Fehler zahl		2			0

Es ist ersichtlich, dass die Fehler durch die Verwendung des Wortes “Verletzung” entstehen. In dem gedruckten Wörterbuch wird dieses Wort mit den Bedeutungen “yarala(n)ma“, „ihmal“, „ihlal“, „aykırı davranma” ins Türkische übersetzt. Das digitale Wörterbuch jedoch listet die Bedeutungen des gleichen Wortes als “yara”, “yaralanma”, “hasar”, “zarar” und “ihlal” auf. Zwei der Studenten, die das digitale Wörterbuch verwendeten, übersetzten das Wort fälschlicherweise in der Bedeutung “zarar” anstelle der Bedeutung “ihlal”.

Der fünfte Satz, den die Studenten übersetzen sollten, lautete: “ Private Internetnutzung am Arbeitsplatz kann zu den unterschiedlichen Folgen führen“. Die Studenten in der Gruppe A wurden gebeten, den oben vorgegeben Satz unter Zuhilfenahme des digitalen Wörterbuches zu übersetzen. Die anderen Studenten (Gruppe B) verwendeten das gedruckte Wörterbuch zur Übersetzung.

Tabelle 8. Übersetzungen für den Satz „Private Internetnutzung am Arbeitsplatz kann zu den unterschiedlichen Folgen führen“.

Gruppe A	Mit digitalem Wörterbuch	Fe.	Gruppe B	Mit gedrucktem Wörterbuch	Fe.
S1	İş yerindeki özel internet kullanımı farklı sonuçlara rehberlik yapabiliyor	1	S1	İşyerindeki özel internet kullanımı farklı sonuçlara sevk edebilir.	
S2	Özel internet kullanımı işyerlerinde değişik sıralamalarda yol	2	S2	İşyerinde internet kullanımı değişik sonuçlara götürür.	

	gösterebiliyor.				
S3	İşyerlerindeki internetten kişisel yararlanma farklı yerlere götürebilir.	2	S3	İşyerinde özel internetten yararlanma farklı sonuçlara sebep olabiliyor.	1
S4	İş yerindeki özel internet kullanımı farklı sonuçlara yol açabilir.	0	S4	İşyerinden özel internet kullanmak farklı sorunlara yol açar.	
S5	İşyerinde özel internet kullanımı değişik sıralamalara götürebilir	2	S5	İşte özel internet kullanımı farklı etkilere götürülebilir.	1
Fehler zahl		7	Fehler zahl		2

Bei den Übersetzungen, die mit dem digitalen Wörterbuch angefertigt wurden, fällt auf, dass das Wort “führen” größtenteils im Sinne von “yol göstermek” “rehberlik yapmak” und “götürmek” übersetzt wurde. In dem bereitgestellten digitalen Wörterbuch wird als erste Wortbedeutung für das Verb “führen” die Bedeutung “rehberlik etmek” aufgelistet. Die Studenten haben falsche Übersetzungen angefertigt, indem sie direkt die erste Wortbedeutung verwenden. Nur einer der fünf Studenten, die das digitale Wörterbuch verwendet haben, hat den vorliegenden Satz korrekt übersetzt. Die Studenten, die das digitale Wörterbuch verwendet haben, haben auch in Bezug auf das Wort “die Folge” einen ähnlichen Fehler gemacht. Sie haben dieses Wort im Sinne von “sıra”, “yer”, “sıralama” und “izleme” übersetzt. In dem Fall, in dem “folgen” als ein Vollverb verwendet wird, trägt es die Bedeutungen “-i izlemek” und “-i takip etmek”. In diesem Fall haben die Studenten das Wort „folgen“ direkt in die Suchfunktion eingetragen, ohne zu berücksichtigen, ob es sich in dem vorliegenden Satz um eine Verwendung des Wortes als „Substantiv“ oder „Verb“ handelt. Sie haben die Verbverwendung des Wortes erreicht, die wiederum zur fehlerhaften Übersetzung geführt hat. Die Studenten, die das gedruckte Wörterbuch konsultiert haben, haben das Verb “führen” mit der Wortbedeutung “yol açmak”, “sevketmek” und “sebep olmak” übersetzt, was in diesem Kontext zutrifft. Der Begriff “Die Internetnutzung” hingegen wurde anstelle von “internet kullanımı” als “internetten yararlanma” übersetzt, was jedoch nicht der Bedeutung des deutschen Ausgangssatzes entspricht.

Der letzte Satz, den die Studenten übersetzen sollten, lautete: “ Seit langem habe ich den Leiter gesucht“. Dieser Satz ist unabhängig vom Kontext. Einige Nomen (Band, Erbe, Gericht, Gehalt, Leiter, Kiefer) im Deutschen haben mehrere Bedeutungen, obwohl sie gleich geschrieben werden. Sie werden als „Homonyme“ genannt. In diesem Satz wird nur die Verwendung des Wortes „der Leiter“ untersucht, um zu bestimmen, ob die Studenten diesen Unterschied durch digitale oder gedruckte Wörterbücher bemerken. Die Studenten wurden in der Gruppe A gebeten, den oben vorgegeben Satz unter Zuhilfenahme des digitalen Wörterbuches zu übersetzen. Die

anderen Studenten (Gruppe B) verwendeten das gedruckte Wörterbuch zur Übersetzung.

Tabelle 9. Übersetzungen für den Satz „Seit langem habe ich den Leiter gesucht“

Gruppe A	Mit digitalem Wörterbuch	Fe.	Gruppe B	Mit gedrucktem Wörterbuch	Fe.
S1	Uzun zamandan beri müdürü arıyorum.		S1	Uzun zamandır müdürü arıyordum.	
S2	Uzun zamandan beri yönetici arıyorum.	1	S2	Çoktandır müdürü arıyordum.	
S3	Uzun süre merdiveni aradım.	1	S3	Uzunca süredir idareci aradım.	1
S4	Çoktan beri müdürü arıyordum.		S4	Uzun zamandan beri yöneticiyi arıyordum.	
S5	Uzun zamandan beri ayaklı merdivenleri arıyordum	1	S5	Uzun süreden beri müdürü aradım.	
Fehlerzahl		3	Fehlerzahl		1

Wie sich aus der Tabelle 9 ergibt, haben die Studenten, die das digitale Wörterbuch verwendeten, das Wort „Leiter“ in der Bedeutung “merdiven” und “ayaklı merdiven” übersetzt. Bei diesem Beispiel ist der Artikel “der” ausschlaggebend für die Übersetzung. Der Leiter heißt demnach “müdür” und die Leiter bedeutet “merdiven”, wobei die Leiterin “bayan müdür” im Türkischen bedeutet. Da dieses Wort „die Leiterin“ jedoch nicht in der Übersetzung auftritt, ist nicht bekannt, ob dies eine Schwierigkeit für die Studenten darstellt. Es zeigt sich, dass drei der fünf Übersetzungen, die mithilfe des digitalen Wörterbuches angefertigt wurden, Fehler aufweisen. Alle Studenten, die das gedruckte Wörterbuch verwendeten, haben das Wort “Leiter” als “müdür” bzw. “yönetici” oder “idareci” übersetzt. Der Gebrauch von “seit langem” wurde als “uzun zamandır”, “çoktandır”, “uzun zamandan beri”, “çoktan beri”, “uzun süre” ins Türkische übersetzt. Diese Übersetzungen sind richtig.

Beispiele für Bedeutungsunterschiede zwischen dem digitalen und gedruckten Wörterbuch

In diesem Teil der Arbeit wurden die Bedeutungen, die das digitale und das gedruckte Wörterbuch für dasselbe Wort zur Verfügung stellen, untersucht. Die Studenten verlassen sich beim Nachschlagen eines unbekanntes Wortes meistens auf das erste Suchergebnis und versuchen, den Kontext durch dieses Wort aufzubauen. Wenn die nachgeschlagene Bedeutung jedoch nicht mit dem Kontext übereinstimmt, befindet sich der Schüler in einem Dilemma oder in einer Undeutlichkeit, was sich wiederum negativ auf die Übersetzungskompetenz auswirkt. In der unten aufgeführten Tabelle werden einige durch das digitale und gedruckte Wörterbuch zur Verfügung gestellte Wortbedeutungen (f=100) aufgelistet. Die Bedeutungen der Wörter sind in der Tabelle in derselben Reihenfolge aufgeführt, in der sie in dem gedruckten und digitalen Wörterbuch aufgelistet sind (die „fett“ gedruckten Bedeutungen in der Tabelle sind die

Wortäquivalente, die nur im gedruckten Wörterbuch -nicht im digitalen Wörterbuch- zur Verfügung gestellt wurden).

Tabelle 10. Bedeutungsunterschiede zwischen dem digitalen und gedruckten Wörterbuch

WORT		BEDEUTUNG	
		Digitales Wörterbuch	Gedrucktes Wörterbuch
1	Die Abberufung (Sbst.)	Geri Çağırma	1. Azil. İşten çıkarma. 2. Ölme, vefat.
2	Die Abbildung (Sbst.)	Resim, figür	1. Resim, şekil. 2. Resmini alma.
3	Die Abfertigung (Sbst.)	Yollama, sevk	1. Bitirme, halletme. Bir evrakın işlemini yapıp bitirme. 2. Yollama sevk
4	abfinden (vb.)	Zararını ödemek Das Verb "sich abfinden" ist nicht vorhanden.	1. Zararını ödeyerek memnun etmek. sich abfinden: birisiyle uyuşmak, anlaşmak.
5	Die Abfindung (Sbst.)	1. Tazminat, zarar karşılama	1. Anlaşma uyuşma. 2. Tazmin, zararını ödeme
6	abführen (vb.)	1. Götürmek, 2. Ödemek 3. Müshil etkisi yapmak.	1. Bir kimseyi hapse göndermek 2. Müshil ile içini temizlemek 3. Bir şeyden ayırmak, uzaklaştırmak 4. Eğitmek, yetiştirmek. 5. Para ödemek
7	Die Abgabe (Sbst.)	1. Teslim 2. Pas, 3. Vergi, resim, harç	1. Teslim, tevdi. 2. Satış, havale. 3. Vergi, resim. 4. Teslim yeri, tevdi yeri. 5. tic. Poliçe
8	Der Abgang (Sbst.)	1. Çıkma, ayrılma, gidiş, hareket, 2. sürüm, revaç	1. Ayrılma. 2. Kaybolma, yitme 3. Mec. Ölüm
9	abgleiten (vb.)	Kayarak düşmek	1. Kayarak düşmek. 2. Değerini kaybetmek
10	abgrundtief (adj.)	Derin	1. Sonsuz derecede derin. 2. Esaslı
11	Der Abguss (Sbst.)	Pis su deliği/çıkışı	1. Dökme, boşaltma(sıvı); kirli suyu akıtma, lağım borusu. 2. Tek. Kalıba dökme, kalıbını çıkarma.
12	Abhacken (Vb.)	Balta ile kesmek	Kesip almak, keserek ayırmak.
13	abheben (vb.) Das Verb "Sich abheben" ist nicht vorhanden.	1. Kaldırmak 2. (kâğıt) kesmek 3. (para) çekmek 4. (uçak) havalanmak.	1. Kaldırmak. 2. Bankadan para çekmek 3. (iskambilde) kâğıt kesmek. 4. Sich abheben von* : büyük farklılık göstermek

14	abhorchen (vb.)	Steteskop ile dinlemek	1. (b.ş.i) gizlice dinleyerek öğrenmek, bir sırrı gizlice dinleyerek elde etmek. 2.tıp. Hastayı dinlemek
15	Die Abkehr(Sbst.)	1. Yüz çevirme (von-den), (-e) sırt çevirme	1. Dönme, ayrılma, vazgeçme. 2. Mad. İşini bırakma, işten çıkarma
16	abklopfen (vb.)	1. Dövmek 2. Vurarak yoklamak	1. (tozu) silkeleyerek, vurarak temizlemek. 2. (sıvayı) vurarak düşürmek. 3. (sırta) vurarak muayene etmek. 4. müz. Orkestraya durma işareti vermek. 5. Her yeri arayıp taramak, soruşturmak.
17	abknöpfen (vb.)	1. Düğmelerini çözmek	1. Düğmeyi çözmek. 2. tkz. jmdm. etw. Bir kimseden bir şey koparmak, hile ile almak.
18	abkömmlich (adj.)	1.Kullanılabilir, emre amade	1. Yokluğuna katlanılabilen.
19	abkürzen (Vb.)	Kısaltmak	1. Kısaltmak, kısa kesmek (einen Besuch), (eine Rede). 2. Kısaltmak (söz, sayı). 3. İndirmek (der lohn)
20	abladen (vb.) Das Verb „sich abladen“ ist nicht vorhanden.	Boşaltmak, tahliye etmek	1. Yükü indirmek boşaltmak. 2. K.d. Ödemek. 3. sich abladen: derdini dökmek
21	ablassen (vb.)	1. Boşaltmak, akıtmak, salmak 2.(fiyat) İndirim yapmak	1. Boşaltmak, akıtmak. 2. Fiyatta indirim yapmak. 3. İşaret vererek hareket ettirmek. 4. Satmak.. 5. von jmdm/etw. b.k.den, b.ş.den ayrılmak vazgeçmek, el çekmek.
22	Der Ablauf (Sbst.)	1. Akma, akış 2. Seyir, gidiş 3. (Süre) bitme.	1. Akma, akış, cereyan. 2. Suyun boşaldığı yer. 3. Sp. Oyuna başlama (start). 4. Geçiş, akım, seyir (zaman) 5. (mühlet, süre) bitme sona erme
23	ablegen (vb.)	1. Yere koymak, bırakmak 2. Giysi çıkartmak 3. Alışkanlık kurtulmak 4. Tanıklık etmek, ifade vermek 5. Sınava girmek	1. Çıkarıp bir yere bırakmak. 2. Bırakmak vazgeçmek (alışkanlık). 3. Başarmak tamamlamak (sınav). 4. Yemin etmek, and içmek .5. Matb. Harfleri kutuya dizmek 6. bot. Çoğalmak
24	Der Ableger (Sbst.)	1. Daldırma 2. Şube.	1. Daldırma (ağaç, fidan). 2. Şube 3. Ana kovandan ayrılan arı sürüsü, oğul
25	ablesen (vb.)	Okumak	1. Bir metne bakarak okumak. 2. Termometre, sayaç vb. Ölçü aletlerinin gösterdiği sayıyı okumak. . 3. Arayıp

			toplamak. 4. Sezmek, anlamak
26	abliegen (vb.)	Uzakta olmak, sapa olmak	1. Uzakta olmak, sapa yerde olmak. 2. Durarak olgunlaşmak veya bozulmak (şarap meyve).
27	ablösen (vb.)	1. Ayırmak. 2. (deri) soymak. 3. Görevini devralmak, nöbet değiştirmek	1. Nöbet değiştirmek.. 2. Dikkatle sayıp çıkarmak, uzaklaştırmak(kabuk, deri). 3. Bir borcu senedi ödemek
28	Die Ablösung (Sbst.)	1. Ayırma 2. Nöbet değiştirme	1. Serbest bırakma, ayırma. 2. Bir şeyin bedelini ödeyip kurtarma, alma 3-nöbet değiştirme
29	abmelden (vb.)	1. (Emir, sipariş vb) iptal etmek 2. Bozmak. 3. Geri almak	1. Önceden kararlaştırılmış bir ziyareti yapamayacağını bildirmek.. 2. Kayıtlı bulunduğu herhangi bir listeden ismini sildirmek. 3. Ayrılacağını bildirmek, veda etmek
30	abmessen (vb.)	Ölçmek	1.ölçmek, tartmak, bir ölçme aleti ile ölçmek. 2. Mec. Sözlerini tartmak.
31	Die Abnahme (Sbst.)	1. Kaldırma, çıkarma 2. Satış, sürüm 3. Azalma, eksilme	1. Alma, çıkarma, indirme. 2. Azalma eksilme. 3. Satış sürüm. 4. Kabul, teslim alma
32	Das Abonnement (Sbst.)	Abone.	Abone olma, abonelik.
33	abraten (vb.)	Yapmamasını tavsiye etmek	1. Yapmamasını tavsiye etmek. 2. Göz jmdm –von etw. (b.k.yi b.ş.den) vazgeçirmek.
34	Die Abrede (Sbst.)	Ret, inkâr	1. ret, inkâr. 2. anlaşma, sözleşme
35	abreiben (vb.)	Ovmak, silmek, kurulamak	1. Ovalayarak çıkarmak. 2. Sürterek ovarak temizlemek, parlatmak.. 3. Bir kimseye masaj yapmak. 4. Tkz. Dövmek, dayak atmak
36	Die Abreibung (Sbst.)	Friksiyon	1. Tıp. Ovma oğuşturma, friksiyon 2. K.d. Dövme azarlama
37	abreißen (vb.)	(Ev) yıkmak, sökmek, koparmak	1. Koparmak, söküp atmak. 2. Yıkmak devirmek.. 3. (elbiseyi) eskitmek. 4. Taslağını yapmak, krokisini çizmek. 5. İntransitiv: 5. 1. Kopmak. 5.2. Sona ermek, bitmek
38	abrichten (vb.)	Yetiştirmek, terbiye etmek	1. Düzenlemek, yoluna koymak 2. Eğitmek, terbiyet etmek, yetiştirmek, alıştırmak (hayvan)

39	Der Abriss (Sbst.)	1. Özet, hülasa; 2-plan, kroki	1. Taslak, plan. 2. Kısa özet, inceleme araştırma.. 3. Kopma, ayrılma
40	abrollen (vb.)	1. Yuvarlanıp gitmek, 2. Makaradan boşaltmak	1. Dürülmüş, sarılmış bir şeyi açmak, almak. 2. (eşya, mal) yollamak . 3. Es rollt ab (ist abgerollt) oluyor, cereyan ediyor.
41	abrufen (vb.)	1. Geri çağırarak, 2. Gönderilmesini emretmek	1. geri çağırarak, geri almak. 2. Araba, tren vb.nin hareketini bildirmek . 3. Parayı tedavülden çekmek . 4. Bilgi işlem sisteminden bilgi almak .
42	abrunden (vb.)	Yuvarlaklaştırmak	1. Yuvarlaklaştırmak, köşeleri gidermek 2. Sayıyı, hesabı yuvarlak hale getirmek . 3. Derleyip toparlamak (söz, nutuk, makale, cümle)
43	abrüsten (vb.)	Silahsızlanmak	1. Silahları azaltmak, silahsızlandırmak, ayırmak. 2. Bir yapı için kurulmuş olan iskeleleri sözkmek, kalıpları almak .
44	abrutschen (vb.)	Kaymak; yana kaymak.	1. Kaymak. 2. K.d. Toplumsal itibarını kaybetmek, ahlakça bozulmak ; 3. Performansta düşüklük göstermek .
45	absägen (vb.)	Testere ile kesmek	1. testere ile kesmek. 2. k.d.(b.k.yi)işinden çıkarmak, b.k.ye yol vermek .
46	Der Absatz (Sbst.)	1. Satış, sürüm. 2. Tortu, çökel. 3. Paragraf, fıkra, bent. 4. Satırbaşı. 5. Sahanlık. 6. Ökçe.	1. Düzlük . 2. Ayakkabı ökçesi. 3. Vadi tabanı . 4. Dinlenmek için ara verme 5. Satırbaşı. 6. Çökel, tortu, telve. 7. Tic. Satış, sürüm
47	Der Abschaum (Sbst.)	Köpük	1. Köpük. 2. En kötü, çok fena, yüz karası
48	abschießen (vb.)	(Uçak) düşürmek; ateş etmek	1. Atıp vurmak (tüfek, ok). 2. Vurup öldürmek, düşürmek (kuş, uçak). 3. Mec. Bir işi en iyi şekilde başarmak . 4. Mec.: birini görevinden atmak . İntransitiv : 4.1.Aşağıdüşmek, yuvarlanmak, kendini aşağı atmak . 4.2. Rengini salmak .
49	Der Abschlag (Sbst.)	1. İndirim 2. Kale vuruşu	1. Kesilmiş ağaç yığını . 2. Azaltma, fiyat indirimi. 3. Sıçrama, yakalama 4. Suyun boşanmasına mahsus yol . 5. Taksitle ödeme: auf abschlag

			zahlen. 6. Bir duvarla ayrılmış bölme. 7. Basma (para)
50	abschlagen (vb.)	1. Başını uçurmak 2. Reddetmek 3. Püskürtmek, defetmek	1. Kesip koparmak, vurarak yıkmak 2. Reddetmek, kabul etmemek. 3. Püskürtmek, geri sürmek 4. Akıtmak, boşaltmak 5.k.d.wasser abschlagen: içemek
51	abschleppen (vb.)	1. Yedeğe almak, yedekte götürmek. Das Verb "Sich abschleppen" ist nicht vorhanden	1. Kazaya uğramış bir aracı çekip götürmek, sürükleyip götürmek. 2. Bir şeyi, bir kimseyi sürüklercesine alıp götürmek. Sich abschleppen: bir şeyi taşımak suretiyle kendini yormak, yorulmak.
52	abschliessen (vb.)	1. (Kapı) kilitlemek 2. Bitirmek, sonuçlandırmak 3. Yazmak, yapmak, akdetmek Das Verb "Sich abschliessen" ist nicht vorhanden	1. Kilitlemek, kapamak. 2. Sona erdirmek, bitirmek. 3. Bir sözleşme, ateşkes antlaşması yapmak (mit jmdm) bir kimse ile ilgiyi kesmek. sich abschliessen von bir şeyden, bir kimseden uzak kalmak, çekilmek.
53	Der Abschluss (Sbst.)	1.Sonuç, netice; 2. Mezuniyet, bitirme	1. Son, sonuç, netice, bitme 2. Tic. Yıllık bilanço, satış sözleşmesi Anlaşma, sözleşme
54	abschmieren (vb.)	Yağlamak	1. Otomobil vb'ni yağlamak. 2. K.d. Kopya etmek, bir şeye bakarak aynen yazmak. 3. K.d. Dövmek
55	abschnüren (vb.)	Sıkıca bağlamak	1. Bir iple, sargı ile sıkıca bağlamak, boğmak. 2. Ayırmak, çözmek 3. Ayırmak, sınır çekmek (ülke) 4. İp çekerek ayırmak, bölmek
56	abschreckend (adj.)	Caydırıcı	1. korkutucu 2. mec. Korkunç, nefret uyandırıcı
57	abschreiben (vb.)	1. Kopya etmek. 2. Temize çekmek. 3. Hesaptan düşmek, hesaptan çıkarmak Das Verb "Sich abschreiben" ist nicht vorhanden.	1. Bakarak yazmak, kopya etmek. 2. Düşmek, indirmek, 3. Yazı ile ret cevabı vermek. sich abschreiben yazarak tükenmek, aşınmak

58	abschwenken (vb.)	1. Bırakmak, terketmek 2. Çark etmek	1. Silkelemek. 2. Gsz., dönmek, yön değiştirmek. 3. Mec. Fikir değiştirmek. 4. Ask. Çark etmek.
59	Das Abseits (Sbst.)	İsim: Uzakta, uzağında , -den uzak	Ofsayt (top oyununda)
60	absitzen (vb.)	1. (Hayvandan, taşıttan) inmek 2. (cezasını) çekmek, doldurmak?	1. (attan, bisikletten, motosikletten) inmek 2. (von jmdm) birinden uzak durmak
61	absolvieren (vb.)	(Okul) bitirmek	1. Bağıslamak, affetmek. 2. (eine schule), bir okulu bitirmek. 3. (eine prüfung) bir sınavı kazanmak
62	absonderlich (adj.)	Tuhaf, acayip	1. Acayip, garip, tuhaf. 2. Özel, ayrı
63	abspielen (vb.)	1. Çalmak. 2. Pas vermek Das Verb "sich abspielen" ist nicht vorhanden.	1. (bir çalgıyı, plağı) bıkcncaya kadar çalmak. 2. (kumarda) çok oynayarak kaybetmek.. 3. sich abspielen: olmak, gerçekleşmek
64	Der Abstand (Sbst.)	1.Uzaklık, mesafe 2.Ara, aralık, açıklık	1. Aralık, mesafe 2. Temastan kaçınma, uzak kalma
65	abstechen (vb.)	1.Kesmek; 2.Boğazlamak, 3. Tezat oluşturmak.	1. Sivri bir şeyle dürtmek, deşmek. 2. Bir odugahın, kampın sınırlarını işaretlemek. 3. Sivri bir şeyi batırarak öldürmek (hayvan). 4. Mızrak vb.ile düşmanı dürterek attan aşağı almak, yenmek. 5. gsz. Karşıt olmak, tezat teşkil etmek, ayrı olmak, uymamak.
66	abstehen (vb.)	1.Uzak durmak 2.Vazgeçmek. Das Verb Sich abstehen ist nicht vorhanden.	1. Bir kimseden, bir şeyden uzak durmak. 2. Vazgeçmek, caymak. 3. Dura dura bozulmak (süt, et) solmak (çiçek). 4.av.sıçramak sich abstehen: ayakta dura dura yorulmak
67	absteigen (vb.)	1. İnmek 2. Konaklamak 3. Küme düşmek	1. (at, araba vb.inden) aşağı inmek 2. Bei jmdm, in einem hotel absteigen: birine, bir otele inmek, konaklamak Absteigende linie: süregelen soy (oğul, torun)
68	abstellen (vb.)	1.İndirmek, yere koymak 2. Park etmek. 3.Kapamak	1. Bir tarafa koymak, saklamak, muhafaza etmek 2. Durdurmak stop etmek (makine,

		4.Durdurmak, stop etmek 5. Söndürmek	elektrik, cereyen, akım)
69	abstempeln (vb.)	Damgalamak	1. Damga vurmak, marka koymak. 2. Damgalamak.
70	absterben (vb.)	1. Ölmek 2. Uyuşmak	1. Yavaş yavaş ölüp gitmek, yok olmak. 2. Hissini katbetmek, uyuşmak.
71	abstimmen (vb.)	1.oy vermek, rey vermek 2.akort etmek 3.uydurmak	1. Oy vermek 2. Gçl. Sesleri akort etmek, ayarlamak.
72	Die Abstimmung(Sbst.)	Oylama	1. Oy verme 2. (radyo) dalga boyunun ayarlanması
73	abstossen (vb.)	1. İtmek, iterek uzaklaştırmak 2. (malı) elden çıkarmak 3. Tiksindirmek, nefret uyandırmak	1. İterek uzaklaştırmak, ayırmak. 2. Hoşa gitmemek, iğrendirmek, nefret uyandırmak. 3. Kazımak, koparmak, kırmak. 4. Bir malı aşağı fiyatla satmak, elden çıkarmak. 5. Bir borcu ödemek. 6. Çocuğu memeden kesmek.
74	Der Abstrich (Sbst.)	1.Kesinti 2.Simir, yama	1. Çıkarma. 2. Aşağı doğru çizilen çizgi. 3.tıp. Alma, çıkarma (kan, cerehat)
75	abstürzen (vb.)	Düşmek	1. Yüksek bir yerden düşmek, yuvarlanmak. 2. Sarp, dik inmek: der berg stürzt ab. Dağ dik iniyor.
76	abtasten (vb.)	Yoklamak, muayene etmek.	1. Her tarafını yoklayarak muayene etmek, gösden geçirmek, araştırmak. 2. Radyoda istasyon aramak.
77	abtönen (vb.)	Nüanslamak	1. Boyamak, renk vermek, resme renle nüanslar vermek.. 2. müz. Aynı sesi vermek, akord etmek.
78	abtragen (vb.)	1. (toprak vb) taşımak 2. (ev) yıkmak 3. (giysi) eskitmek 4. (borc) ödemek. 5. (sofra) kaldırmak.	1. Kaldırmak, taşımak(toprak). 2. Yıkmak, alçaltmak (ein haus abtragen). 3. Eskitmek (elbise). 4. Borç ödemek. Bir şükran borcunu yerine getirmek.. 5. Speisen, teller (vom tische)sofradan yemekleri, tabakları, sofrayı kaldırmak. 6. Kazanç sağlamak, kazanç vermek

			7. sich abtragen: (ağaçlar hk.) Meyve vere vere yorulmak, İhtiyarlamak, kocamak.
79	abtreiben (vb.)	1. Rotadan çıkmak, rotadan çıkarmak 2. Çocuk düşürmek.	1. Kovalamak, uzaklaştırmak, baştan savmak, def etmek. 2. Çocuk aldırılmak. 3.tıp kurt (şerit, solucan) düşürmek 4. ormanı kesmek, orman açmak. 5.galeri(lağım, dehliz) yapmak açmak.
80	abtun (vb.)	Çıkarmak	1. Bir tarafa bırakmak, atmak. 2. Ortadan kaldırmak, gidermek, bertaraf etmek. 3. Öldürmek (en çok hayvanlar hk.) 4. Tic. Bir malı satmak, elden çıkarmak. 5. die hand etw. abtun: bir şeyden elini çekmek.
81	abwandeln (vb.)	Değiştirmek, tadil etmek.	1. Değiştirmek. 2. gr. Çekmek, bükmek (isim, fiil)
82	Der Abwasch (Sbst.)	Bulaşık	1. Bulaşık kap 2. Bulaşık yıkama
83	abwaschend (adv.)	Nöbetleşe, sırayla	x
84	abwechselnd (adv.)	Nöbetleşe sıra ile	1. zf. Nöbetleşe, sıra ile. 2.s. değişen, vakit vakit olan
85	Abweisen (Vb.)	Geri çevirmek, reddetmek	1. reddetmek kabul etmemek. 2. püskürtmek, defetmek.
86	Die Abweisung (Sbst.)	Red	Ret.
87	abzahlen (Vb.)	Ödemek	Bir borcu taksit tasit ödemek.
88	Die Abzahlung (Sbst.)	Taksitle ödemek, taksit	Taksitle ödeme.
89	abzählen (vb.)	Saymak	1. Saymak. 2. Ask. Abzählen: sağdan say. 3. Mat. Çıkarmak. Düşmek.
90	abzapfen (vb.)	1.Çekmek, çıkarmak 2.Kan almak 3. Para sızdırmak.	1. Fıçıdan şarap, bira içmek. 2. Damardan kan almak. 3. mec. tkz. Jmdm geld abzapfen: birisinden para sızdırmak.
91	abziehen (Vb.)	1. Çıkarmak 2. Derisini yüzmek. 3. Ateşlemek. 4. Bilemek 5. Çekip gitmek. 6. Çekilmek	1. Aşağı doğru çekip çıkarmak. (şapka, anahtar). 2. Çıkarmak, düşmek: zwei abgezogen von fünf gibt drei: beşten iki çıkarsa üç kalır. 3. Boşaltmak(fıçıdan bir sıvıyı, havuzdan suyu). 4. Derisini yüzmek.(hayvan). 5. Ateşlemek(silah). 6. Prova nüshaları basmak. 7. Bilemek (bıçak). 8. Jmdn von etw.

			Abziehen: bir kimsenin fikrini bir şeyden ayırmak, dikkatini başka şeylere çekmek. 9. Seine hand von jmdm abziehen: bir kimseyi korumaktan vazgeçmek. 10. Çekip gitmek uzaklaşmak.
92	Die Acht (Sbst.)	Sekiz Sekizli	1. Sekiz sayısı. 2. Artistik patinajda figür. 3. Bir topluluktan çıkarma afaroz. 4. Dikkat, ilgi
93	Die Achterbahn (Sbst.)	(Lunaparkta) eğlence treni	1. Çift kayışla işleyen dağ treni 2. Luna parklardaki eğlence treni.
94	ächzen(Vb.)	1. İnlemek, sızlamak, 2. anlamak	1. İnlemek, sızlamak,
95	Die Affäre(Sbst.)	İş, mesele konu, sorun, olay, vaka, hadise	1. Tatsız, nahoş olay, mesele 2. Aşk ilişkisi
96	Der Affe (Sbst.)	Maymun	1. Maymun. 2. Mec. Taklitçi 3. Mec. Aptal. 4. Mec. Züppe 5. Sarhoşluk.: einen affen haben:sarhoş olmak
97	akkurat (Adj.)	Doğru, kati, kesin, tam	Dikkatli, titiz, itinalı: er ist ein akkurater Mensch. O çok dikkatli (titiz) bir insandır.
98	Der Akt (Sbst.)	1.Fiil, amel, hareket 2.Perde. 3.Çıplak resim, çıplak vücut, nü	1. Perde (tiyatro). 2. Olay, hareket, iş 3. Çıplak resim, çıplak vücut, nü 4. Cinsel ilişki.
99	albern (Adj.)	Salak, aptal, ahmak, budala	Ahmak, aptal, budala, bön, safdil.
100	albern (Vb.)	X	Aptallık, budalalık etmek.

In diesem Teil der Studie werden die ersten 100 Wortbedeutungen beginnend mit dem Buchstaben „a“ aus quantitativer und qualitativer Sicht analysiert. Um eine quantitative Vergleiche anzustellen, wurden Die Wortarten und Wordbedeutungen gezählt. Die Ergebnisse zeigen, dass es 32 „Substantive“, 60 „Verben“, 6 „Adjektive“ und 2 „Adverbien“ in den ersten 100 Wörtern gibt. Das digitale Wörterbuch liefert für die 100 recherchierten Wörter insgesamt 170 Wortbedeutungen, während das gedruckte Wörterbuch für gleiche Wörter 304 Wortbedeutungen liefert. Daraus kann man folgern, dass das gedruckte Wörterbuch im Vergleich zum digitalen Wörterbuch mehr Wortbedeutungen liefert. Die Entsprechungen der Wörter aller Bedeutungsarten (Hauptbedeutung, Nebenbedeutung, metaphorische Bedeutung, phraseologische Bedeutung), die in den Wörterbüchern recherchiert wurden, wurden in die Studie einbezogen. Die Anzahl der Bedeutungsunterschiede zwischen Wörterbüchern ist recht hoch. Es wurde festgestellt, dass 11 Wörter von 100 Wörtern im digitalen Wörterbuch

„falsche“ Bedeutung aufweisen. Um die Richtigkeit der Bedeutungen zu gewährleisten, wurde das Duden-Wörterbuch hinzugezogen und die Bedeutung jedes einzelnen fehlerhaften Wortes von diesem Wörterbuch auch angegeben. Die aufgelisteten falschen Wortbedeutungen sind folgende:

Das digitale Wörterbuch listet die türkische Bedeutung des Wortes „Das Abonnement“ (N.32) als „abone“ auf. Im Wörterbuch „TDK“ wird die Bedeutung dieses Wortes jedoch als “abone olma” aufgeführt (1993:13). Der „Duden“ (2002:58) gibt die Wortbedeutung folgendermaßen wieder: Für eine längere Zeit vereinbarter und deshalb meist verbilligter Bezug von Zeitungen, Zeitschriften, Eintrittskarten, Mittagessen u.ä. Die deutsche Übersetzung für das Wort “abone” lautet Abonnent (Inhaber eines Abonnements).

Die Wortbedeutung für das Verb “abschlagen (N.50)” wird im digitalen Wörterbuch als “başını uçurmak” aufgeführt. Das gedruckte Wörterbuch „TDK“ listet die Wortbedeutung “kesip koparmak” auf, eine Bedeutung im Sinne von “kafa kesmek” wird hier jedoch nicht erwähnt (1993:16).

Das digitale Wörterbuch liefert für das Verb “abschleppen (N.51)” die Wortbedeutungen “yedeğe almak, yedekte götürmek”. Im Türkischen hat das Verb die Bedeutung “kazaya uğramış bir aracı çekip götürmek, sürükleyip götürmek”(TDK 1993:16). Das Verb ist jedoch nicht nur auf den Gebrauch in Bezug auf Fahrzeuge beschränkt, sondern kann sich auch auf Personen beziehen. Die im digitalen Wörterbuch aufgelistete Wortbedeutung deckt sich jedoch in keiner Weise mit der des TDK Wörterbuches.

Für das Adjektiv “abschreckend (N.56)” listet das digitale Wörterbuch nur eine einzige Bedeutung auf: “caydırıcı”. Das „TDK“ Wörterbuch übersetzt dieses Wort als “korkutucu”(1993:17).

Die Übersetzung für das Verb “abschwenken(58)” wird in dem digitalen Wörterbuch als “bırakmak”, “terketmek” aufgelistet, im Duden und dem „TDK“ Wörterbuch gibt es jedoch keine entsprechende Wortbedeutung. Der „Duden“ (2002:63) führt die Wortbedeutung des Verbs “abschwenken” als “mit einer leichten Drehung, Schwenkung die zunächst eingeschlagene Richtung verlassen, die Richtung ändern” auf. Das bedeutet, dass auch die aufgeführte Wortbedeutung dieses Verbs falsch ist.

Das Wort “das Abseits (N.59)” wird in dem digitalen Wörterbuch als “uzakta”, “uzağında”, “-den uzak” aufgeführt, was jedoch absolut falsch ist. “Das Abseits” ist ein Begriff aus der Fußballfachsprache und wird im „TDK“ Wörterbuch als “ofsayt” übersetzt (1993:18). Die Übersetzung, die das digitale Wörterbuch für das Wort bereitstellt, ist die Bedeutung der Präposition “abseits” (Präposition mit Genitiv). Es können also Fehler in der Anordnung der Wörter festgestellt werden.

Das Wort “abtreiben (N.79)” wird in dem digitalen Wörterbuch als “çocuk düşürmek” aufgelistet, während das „TDK“ Wörterbuch das Verb als “çocuk aldırmaq” übersetzt (1993:22). Die Verben “çocuk düşürmek” und “çocuk aldırmaq” sind zwei

ganz unterschiedliche Verben und können nicht mit der gleichen Bedeutung verwendet werden. Der „Duden“ (2002:67) gibt die Wortbedeutung folgendermaßen an: “die Schwangerschaft abbrechen lassen”. Gerade in diesem Fall ist die Verwendung des Kausativs, also die Tatsache, dass die Handlung durch eine andere Person ausgeführt wird, eindeutig.

Das Verb „abtun (N.80)“ wird im digitalen Wörterbuch als “çıkarmak” übersetzt. Das digitale Wörterbuch liefert nur eine einzige Übersetzung für dieses Verb, während das „TDK“ Wörterbuch die Übersetzungen “bir tarafa bırakmak”, “ortadan kaldırmak”, “gidermek” und “bertaraf etmek” auflistet (1993:23). Der „Duden“ (2002) stellt folgende Wortbedeutungen zur Verfügung: einer [unangenehmen, lästigen] Sache keinerlei Bedeutung beimessen und sie als unwichtig ansehen und beiseite schieben (s.68).

Das Wort “abwaschend (N.83)” wird im digitalen Wörterbuch mit der Bedeutung “nöbetleşe” übersetzt. Hier wird deutlich, dass die Wortbedeutung mit der des Wortes “abwechselnd” verwechselt wurde. Die aufgelistete Bedeutung ist falsch. Für das Wort “abwaschen” steht im „TDK“ Wörterbuch keine Wortbedeutung zur Verfügung, doch man kann es als “yıkayarak” übersetzen.

Das Verb “abzahlen (N.87)” wurde im digitalen Wörterbuch lediglich mit der Wortbedeutung “ödemek” aufgelistet, für diesen Fall wird eigentlich das Verb „bezahlen“ verwendet. Das Verb “abzahlen” deutet jedoch darauf hin, dass es sich hier um eine Zahlung in Raten handelt. Im „TDK“ Wörterbuch wurde das Verb mit “bir borcu taksit taksit ödemek” übersetzt (1993:24) und auch im „Duden“ wurde das Verb als “a) in Raten zurückzahlen, bis es bezahlt ist” und b) „Die Raten für etwas zahlen: das Auto abzahlen“ definiert (2002:70)

Das Verb “ächzen (N.94)” wurde im digitalen Wörterbuch mit der Wortbedeutung “anlamak” übersetzt, die in den anderen Wörterbüchern jedoch nicht auftaucht und eine falsche Übersetzung darstellt. Im TDK (1993:25) Wörterbuch wird das Verb im Sinne von “inlemek” und “sızlamak” ins Türkische übersetzt und der Duden liefert die Wortbedeutung “vor Schmerzen oder bei einer körperlichen Anstrengung kurz und mit gepresst klingendem Laut ausatmen.”

Das Wort “albern (100)” kann sowohl als Verb als auch Adjektiv verwendet werden. Das digitale Wörterbuch liefert jedoch keine Wortbedeutung für das Verb “albern”. Neben den oben aufgelisteten Beispielen wurden in dem gedruckten Wörterbuch weiterhin die Wortbedeutungen der Verben “sich abfinden”, “sich abheben von”, “sich abschleppen”, “sich abschließen”, “sich abschreiben”, “sich abspielen” und “sich abstehen” aufgelistet, die bei dem digitalen Wörterbuch nicht aufgeführt werden. In Bezug auf die Quantität ist ebenfalls anzumerken, dass lediglich 5 Wörter der 100 nachgeschlagenen Wörter gleiche Bedeutung haben bzw. 95 der 100 nachgeschlagenen Wörter mit verschiedenen Wortbedeutungen aufgelistet wurden. Bei der Auflistung der unterschiedlichen Wortbedeutungen ist das gedruckte Wörterbuch wesentlich vorteilhafter. Dennoch muss erwähnt werden, dass die Übersetzungen der Wörter “der Abschlag (N.49-kale vuruşu)”, “der Abstieg (N.67-Küme Düşme)” und “abstellen

(N.68- park etmek)“ in dem digitalen Wörterbuch richtig übersetzt und aufgelistet wurden, während diese Wortbedeutungen in dem gedruckten Wörterbuch überhaupt nicht erwähnt werden.

Schlussfolgerung

In dieser Studie übersetzten die Studenten 60 Sätze aus dem Deutschen ins Türkische. Diese Sätze wurden im Hinblick auf Ausdrucks- und Konzeptgenauigkeit analysiert. Die Analysen haben ergeben, dass die Studenten, die das gedruckte Wörterbuch zu Hilfe genommen haben, korrektere Übersetzungen angefertigt haben, im Vergleich zu den Studenten, welche die Sätze mithilfe des digitalen Wörterbuches übersetzten. Während die Studenten, die das digitale Wörterbuch verwendeten und 23 Fehler machten, machten die Studenten, die das gedruckte Wörterbuch konsultierten, relativ weniger bzw. nur 5 fehlerhafte Übersetzungen. Die Wörter, die bei dem gedruckten Wörterbuch zu Fehlern geführt haben, sind folgendermaßen: „führen zu“, „die Folgen“, „die Nutzung“, „der Leiter“, „die Regelungen“, „die Verletzung“. Es ist auch anzumerken, dass die Studenten, die ein digitales Wörterbuch verwendeten, sich bei der Übersetzung zumeist auf die erste aufgeführte Bedeutung stützten. So sind „yol göstermek“ und „rehberlik etmek“ beispielsweise die ersten im digitalen Wörterbuch aufgeführten Übersetzungen für das Wort „führen“. In dem zu übersetzenden Satz wird das Wort jedoch in der Bedeutung „sebec olmak“ verwendet. Diese Wortbedeutung ist in dem digitalen Wörterbuch jedoch nicht aufgeführt, was ein großes Defizit des digitalen Wörterbuches darstellt. Man kann also zum Schluss kommen, dass Lerner, die ein gedrucktes Wörterbuch verwenden, bessere Übersetzungen anfertigen als die anderen Studenten.

Darüber hinaus wurden Wörterbücher im zweiten Teil der Studie aus quantitativer und qualitativer Sicht verglichen. Es wurde festgestellt, dass das gedruckte Wörterbuch aus quantitativer Sicht eine deutlich höhere Anzahl an Bedeutungen auflistet als das digitale Wörterbuch. Das digitale Wörterbuch liefert für die festgelegten 100 Wörter 170 Übersetzungen, während das gedruckte Wörterbuch 304 Übersetzungen auflistet. In Bezug auf die Vielseitigkeit der Einträge wurde festgestellt, dass das gedruckte Wörterbuch in Bezug auf die verschiedenen Bedeutungsarten (Hauptbedeutung, Nebenbedeutung, metaphorische Bedeutung, phraseologische Bedeutung), viel umfangreicher ist als das digitale Wörterbuch. Bei 11 Wörtern von nachgeschlagenen 100 Wörtern im digitalen Wörterbuch wurde falsche Bedeutung aufgelistet. Dass dieses digitale Wörterbuch falsche Übersetzungen auflistet, beeinflusst sowohl den Lernprozess als auch die Übersetzungskompetenz des Lernenden auf erhebliche Weise negativ. Die Wörter, die im digitalen Wörterbuch mit einer falschen Übersetzung aufgelistet werden, sind: „Das Abonnement“, „abschlagen“, „abschleppen“, „abschreckend“, „abschwenken“, „Das Abseits“, „abtreiben“, „abtun“, „abwaschend“, „abzahlen“, „ächzen“. Weil die durch das digitale Wörterbuch gefundene Übersetzung nicht dem Kontext entspricht, führt dies zu einer falschen Interpretation bzw. einer falschen Übersetzung des Satzes durch den Lerner. Die fehlerhaften und falschen


Übersetzungen stellen die Vertrauenswürdigkeit des digitalen Wörterbuches erheblich in Frage. Zugegebenermaßen sind Geschwindigkeit der Wortübersetzung und Benutzerfreundlichkeit die Vorteile von digital/online Wörterbüchern, aber die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Besonderheiten „Schnelligkeit“ und „Benutzerfreundlichkeit“ dieses digitalen Wörterbuches in diesem Fall nicht genügt und sich nicht positiv auf die Übersetzungskompetenz der Studenten ausgewirkt hat. Dieses untersuchte digitale Wörterbuch soll unbedingt aus quantitativer und qualitativer Sicht (Wortschatzumfang und Wortschatzqualität) in deutlichem Maße verbessert werden. Im Vergleich zum Digitalen gibt gedrucktes Wörterbuch mehr Wortbedeutung und bietet durch den breiten Umfang den Vorteil, unterschiedliche Bedeutungen der Wörter zu erreichen. Andererseits ist es auch hervorzuheben, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht verallgemeinert werden können und sich nur auf die Verwendung des vorhandenen digitalen und gedruckten Wörterbuches beschränken.

Literaturverzeichnis

- Akcan, Pınar İbe** (2015): „Üniversite Düzeyinde Dil Öğrencilerinin Sözlük Kullanımı“, in : Edebiyat Fakültesi Dergisi, 32(2), S.87-102
- Aslan, Erdinç** (2016): „A Study on the Use Of Mobile Dictionaries in Vocabulary Teaching“, in: Journal of Language and Linguistic Studies, 12(1), S.1-8
- Bacher, Britta Juska / Jakob, Sabrina** (2014): „Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb“, in: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 61(1), S.49-75.
- Bergenholtz, Henning** (2013): “Sözlük Nedir”, Çev. Ezgi Aslan. Dil ve Edebiyat Araştırmaları, (10), S.21-34.
- Bitkom** (2006): Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. | verfügbar unter: <https://www.marketing-boerse.de/news/details/surfen-waehrend-der-wm-was-am-arbeitsplatz-erlaubt-ist/2332> [08.07.2019].
- Cooney, Gavin / Keogh, Katrina** (2007): „Use of Mobile Phones for Language Learning and Assessment for Learning“. Paper presented at MLearn 2007, verfügbar unter: <http://www.learnosity.com/files/learnosity-use-of-mobile-phones-for-language-learning-and-assessment-for-learning.pdf>. [13.02.2019].
- Dönger, Ahmet** (2009): „Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimine Etkisi“ (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duden** (2002): „Das Bedeutungswörterbuch“, 3.Nebearbeitete und Erweiterte Auflage. Band 10, Mannheim,Leipzig,Wien,Zürich: Dudenverleg. ISBN:3-411-04103-X
- Ellis, Nick** (1994): „Implicit and Explicit Language Learning: An Overview“. N. Ellis (Hg.): Implicit and explicit learning of languages (pp. 1-31). London: Academic Press.
- Gehring, Wolfgang** (2018): „Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methoden für DaF und DaZ“. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. ISBN: 978-3-8252-5030-0
- Güneş, Firdevs** (2013): „Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük“, in: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (1), S.1-24.
- Joseph, Samuel R. H. / Uther, Maria** (2009): „Mobile Devices for Language Learning: Multimedia Approach“, in: Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 4, S.7-32.

- Maden, Sevinç Sakarya / Kula, Tuğba Çarıkçı** (2018): „Almanca Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Sözlük Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma“, in: Trakya Eğitim Dergisi, 8(3), S.613-628.
- McGuire, Nick** (2018): „How accurate is Google Translate in 2018 ?“, in: ARGO Translation. Retrieved November (29). verfügbar unter: <https://www.argotrans.com/blog/accurate-google-translate-2018/> [25.09.2019].
- Nation, Paul** (2001): „Learning Vocabulary in Another Language“. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oflaz, Adnan** (2017): „Almanca Öğretiminde Bellek Destekleyicilerin Kullanımı“, in: International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(2), S.22-41.
- Oflaz, Adnan** (2019): „Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Mobil/Çevrimiçi ve Basılı Sözlük Kullanımı“, in: Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 7 (1),S. 125-139.
- Ogata, Hiroaki / Yin, Chengjiu / El-Bishouty, Moushir / Yano, Yoneo** (2010): „Computer Supported Ubiquitous Learning Environment for Vocabulary Learning“, in: International Journal of Learning Technology, (5), S.5-24.
- Onan, Bilginer** (2010): „Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitime Yansımaları“, in: TÜBAR, (27), S.521-561.
- Rahimi, Mehrak / Miri, Seyed Shahab** (2014): „The Impact of Mobile Dictionary Use on Language Learning“, in: Procedia - Social and Behavioral Sciences, (98), S. 1469 – 1474.
- 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, Finland.
- TDK** (2005): Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK** (1993): TDK Almanca- Türkçe Sözlük I, A-N. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları. Önen, Yaşar; Cemil Ziya Şanbey; Haz: Vural Ülkü.

Lexikalische Merkmale der türkischen Rechtssprache: Am Beispiel des neuen Strafgesetzbuches (YTCK)

Mehmet Tahir Öncü , Izmir

Zusammenfassung

Ziel dieser Studie ist es, die Besonderheiten von Rechtstexten in türkischer Sprache am Beispiel des neuen türkischen Strafgesetzbuches (YTCK) zu analysieren. In der Arbeit soll untersucht werden, inwieweit das YTCK vom alten türkischen Strafgesetzbuch von 1926 (ETCK) abweicht. Im Fokus des Forschungsinteresses steht die lexikalische Struktur des YTCK. Diese Studie erfordert einen interdisziplinär ausgerichteten Ansatz, der Rechts- und Sprachwissenschaften integriert. Der Schwerpunkt liegt auf der lexikalischen Analyse der Fachsprache des Rechts.

Schlüsselwörter: Türkische Strafgesetzbuch, Rechtssprache, Übersetzungswissenschaft, Fachsprache, Lexikologie

Abstract

Lexical features of the Turkish legal language: Using the example of the new penal code (YTCK)

The aim of this study is to analyse the peculiarities of legal texts in Turkish by using the example of the new Turkish Penal Code (YTCK). The thesis is to examine to what extent the YTCK deviates from the old Turkish Penal Code of 1926 (ETCK). The research interest focuses on the lexical structure of the YTCK. This study requires an interdisciplinary approach that integrates law and language studies. The focus is on the lexical analysis of the technical language of law.

Keywords: Turkish Penal Code, legal language, translation science, technical language, lexicology

Einleitung

Der Europäisierungsprozess hat zu Beginn des 21. Jahrhundert zu zahlreichen Reformen in der Türkei geführt. Diese Reformen hatten nicht nur das Ziel, den europäischen Standard zu erreichen, sondern sollten der Türkei auch den Beitritt in die Europäische Union ermöglichen. Den größten Teil dieser Bestrebungen bildeten die Reformen auf wirtschaftlicher und rechtlicher Ebene. Die wirtschaftlichen Reformen wurden vor allem durch die Bezeichnungsänderung der Währung von TL zu YTL und später wieder zu TL sichtbar, wobei in der neuen TL-Währung mehrere „Nullen“- entfernt wurden. Die rechtlichen Reformen umfassten vor allem die Neugestaltung der Gesetzbücher. So kam es zur Neuordnung der türkischen Strafprozessordnung und des türkischen Strafgesetzbuches (YTCK).

Der Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Analyse der lexikalischen Struktur des YTCK. Es wird versucht festzustellen, inwiefern das alte türkische Strafgesetzbuch (ETCK) von 1926 für das YTCK eine Vorlage bildete. Im Weiteren soll der Versuch unternommen werden, die lexikalische Änderungen des YTCK festzustellen. Ziel ist es, dem lexikalischen Strukturwandel nachzugehen, um Licht auf die Frage zu werfen, inwieweit der arabisch-persische Spracheinfluss beseitigt wurde oder fortbesteht. Für die Analyse werden Beispiele aus dem neuen türkischen Strafgesetzbuch ihren Entsprechungsparagraphen aus dem türkischen Strafgesetzbuch von 1926 (ETCK) gegenübergestellt. Jedes Beispiel wird zunächst separat untersucht, darauf folgt ein Gesamtergebnis der lexikalischen Analyse und schließlich die Schlussfolgerung.

Geschichtlicher Hintergrund

Mit der Gründung der Republik im Jahre 1923 kam es im Rechtswesen der Türkei zu einem Bruch mit der islamischen Rechtstradition. Das Rechtswesen der Türkei wandte sich nahezu vollständig Europa und dem kontinentaleuropäischen Rechtskreis zu (Köbler 2002: XI). Die Zuwendung zum europäischen Rechtskreis zu Beginn der Republik bot der Türkei die Gelegenheit, alte Regelungen des Osmanischen Reiches aufzuheben. Dennoch kann man nicht behaupten, dass die Türkei sich ganz von der *Scharia*, der islamischen Gesetzgebung, gelöst hat (ebd.). Selbst im alten türkischen Strafgesetzbuch von 1926, welches nach dem italienischen Strafgesetzbuch verfasst wurde, hat man nicht jede Rechtsvorrichtung aus dem italienischen Strafrecht übernommen. Es gab einige Bereiche, in denen man das italienische Recht beiseiteließ und die Regelungen aus dem *osmanischen Recht* beibehielt. So muss man Rumpf Recht geben, wenn er sagt, dass die türkische Rechtssprache auf Grund ihrer Stellung zwischen dem osmanischen und kontinentaleuropäischen Recht noch immer in ständiger Bewegung ist (2004: 2). Evident wird dies, so Rumpf, insbesondere durch die heutigen Änderungen in der Rechtssprache, denn auf der einen Seite sind *osmanische* Beziehungen aufzuweisen, und auf der anderen Seite sind einige Gesetze so *modern* gefasst, dass sich selbst der türkische Jurist oft mit dem Verständnis schwertut, weil er auf neu geschaffene Begriffe stößt, die im juristischen Sprachgebrauch noch

nicht geläufig sind (ebd.: 3). Die historischen Beziehungen der Türkei zum *Osmanischen Reich* haben mit sich gebracht, dass die türkische Sprache zu Beginn der Republik eine starke Bindung zur arabischen und persischen Sprache aufwies.

In den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde, so Röhrborn, eine Sprachreform des Türkischen durchgeführt, die unter dem Stichwort *Authentifizierung* stand (2002: 21). Und tatsächlich liegt in dieser Phase der Schwerpunkt der sprachplanerischen Aktivitäten auf der Ersetzung des nicht-türkischen Wortgutes durch genuin türkisches Wortmaterial. Man versuchte, laut Korkmaz, genuin türkische Substitute für das Wortgut der spätoosmanischen bzw. zeitgenössischen Umgangssprache zu finden, welches, wie Zeitgenossen bemerkten, teilweise damals schon veraltet war (1992: 320). Die arabischen und persischen Wörter des Türkischen sollten vor allem durch archaische und dialektale türkische Wörter ersetzt werden. Dabei ging es meist um *Lehnschöpfungen* (Korkmaz 1992: 315).

Die Sprachpolitik, die zu Beginn der türkischen Republik vor allem durch das Türk Dil Kurumu (Institut für die türkische Sprache)² verfolgt wurde, führte leider nicht zum Erfolg. Dies liegt nach Röhrborn vor allem daran, dass man von vornherein eine Europäisierung der Sprache wünschte (2002: 22). Die europäischen Sprachen waren die Sprachen, die hohes Prestige genossen, nicht aber das Alttürkische³, das damals in der Türkei sehr wenig bekannt war. Die kurze Zeit, in der die Neologismen aus dem Alttürkischen und die Archaismen das Feld beherrschten, muss in der Tat als *Irrweg* gesehen werden, wie Zeynep Korkmaz hervorhebt (1992: 317). Dass es von Anfang an um eine Europäisierung ging, zeigt auch die Reform des Alphabets. Dieses Ziel allzu stark in den Vordergrund zu stellen, erschien aber vielleicht zunächst nicht opportun.

Mit dem neuen türkischen Strafgesetzbuch im Jahr 2005 haben sich die Verfasser das Ziel gesetzt, die Fremdsprachen wie Arabisch, Persisch, Französisch und Italienisch, unter denen das alte Strafgesetzbuch von 1926 litt, durch die verstärkte Nutzung des türkischen Wortschatzes zu verdrängen.

Datenbasis und Methode

Um fachliches Wissen weitergeben zu können, sind spezielle Methoden und Strategien sowie Techniken notwendig, mit deren Hilfe eine wissenschaftliche Mitteilung erfolgen kann. Da sich der vorliegende Beitrag auf dem Gebiet der Sprach- und Übersetzungswissenschaft bewegt, empfiehlt sich die Methode von Katharina Reiß. Reiß (1981: 317) unterscheidet grundsätzlich zwei Arten des Übersetzungsvergleichs: die lineare und die selektive Methode. Die lineare Methode vergleicht fortlaufend Wort für Wort den ganzen Ausgangstext oder einen Ausschnitt daraus mit dem

² Das Türk Dil Kurumu (TDK, deutsch: „Institut für die türkische Sprache“) ist eine Einrichtung der Republik Türkei zur Reformierung der türkischen Sprache.

³ Die *alttürkische Sprache* (auch *Orchon* oder *Runen-Türkisch*) ist die früheste schriftlich bezeugte Turksprache. Sie wurde von den Göktürken ungefähr vom 7. bis 13. Jahrhundert n. Chr. gesprochen. Alttürkisch ist nahe mit dem ebenfalls ausgestorbenen Tschagataischen verwandt. Aus: <http://de.wikipedia.org/wiki/Alt%C3%BCrkisch> (Stand: 18.08.2019)

entsprechenden Teil des Ziltextes. Die selektive Methode greift einzelne linguistische oder stilistische Besonderheiten eines Textes heraus, um durch eine systematische Gegenüberstellung von Ausgangstext und Ziltext die Wiedergabe in der Übersetzung zu untersuchen. Da die lineare Methode bei dem hier vorliegenden Quellenmaterial von insgesamt 345 Artikeln des neuen türkischen Strafgesetzbuches (YTCK) und 592 Artikel des alten türkischen Strafgesetzbuches (ETCK) den Umfang des vorliegenden Beitrags sprengen würde, wird für den Vergleich auf die selektive Methode zurückgegriffen.

Zuvor jedoch erst einige Worte zum strukturellen Aufbau der beiden Gesetzbücher:

Tab.1

YTCK	ETCK
345 Artikel	592 Artikel
1. Buch: Genel Hükümler -3 Abschnitte: 75 Artikel	1. Buch: Esaslar (Grundlagen) -10 Abschnitte: 124 Artikel
2. Buch: Özel Hükümler -30 Abschnitte: 270 Artikel	2. Buch: Cürümler (Vergehen) -11 Kapitel: 62 Abschnitte *401 Artikel
-----	3. <i>Buch: Kabahatler (Übertretungen)</i> -4 Kapitel: 22 Abschnitte *67 Artikel

Die obige Tabelle zeigt, dass das neue YTCK strukturell große Abweichungen gegenüber dem ETCK aufweist. Das YTCK besteht aus zwei Büchern mit insgesamt 345 Artikeln; das ETCK dagegen bestand aus drei Büchern mit insgesamt 592 Artikeln. Das Besondere an dem neuen türkischen Strafgesetzbuch (YTCK) ist die Aufhebung des dritten Buchs *Kabahatler (Übertretungen)* des ETCK. Die *Übertretungen* wurden aus dem türkischen Strafgesetzbuch ausgegliedert und sind, ähnlich wie im Falle des deutschen StGB, Teil des Ordnungswidrigkeitsgesetzes (Tellenbach 2003: 253). Eine Reduzierung ist ebenso in der Anzahl der Artikel der ersten beiden Bücher zu beobachten: Die ersten beiden Bücher des ETCK hatten 525 Artikel, wohingegen die des YTCK nur 345 Artikel haben; d.h. in der Anzahl der Artikel der erstenbeiden Büchern des neuen Strafgesetzes ist eine Abnahme von ca. 35% (180 Artikel) zu verzeichnen.

Der Entsprechungstabelle des türkischen Justizministeriums (Adalet Bakanlığı) (2004) zufolge haben von den 345 Artikeln des YTCK 289- ungefähr 84% - im alten Strafgesetzbuch von 1926 eine Entsprechung auf der inhaltlichen Ebene. Wie die

Tabelle zeigt, besteht das YTCK aus zwei Teilen (Birinci Kitap: Genel Hükümler; İkinci Kitap: Özel Hükümler). Der Entsprechungsfaktor des ETCK bezogen auf die beide einzelnen Teile des YTCK zeigt, dass von den 75 Artikeln des ersten Teils des YTCK 62 Artikel oder etwa 83% im ETCK eine Entsprechung besitzen. Von den 270 Artikeln des zweiten Teils des YTCK wiederum haben 227 Artikel im ETCK eine Entsprechung, das ergibt 84% der Artikel des zweiten Teils.

Im Folgenden soll nun untersucht werden, ob die oben geschilderten Entsprechungsdaten auf der strukturellen und inhaltlichen Ebene sich ebenso auf der lexikalischen Ebene aufdecken lassen. Dazu wurden fünf Beispiele nach der selektiven Methode von Reiss ausgewählt, bei denen zunächst eine lexikalische Auflistung erstellt und der Prozentanteil der einzelnen Sprachen an der Lexik der Beispielparagraphen angegeben wurden. So wird deutlich, welche sprachlich-historischen Hintergründe die Lexeme haben, die bei der Formulierung der Paragraphen verwendet wurden.

Lexikalische Analyse

Zur Analyse wurden folgende Beispiele ausgewählt:

Beispiele	YTCK	ETCK
Beispiel- 1	Madde 4	Madde 44
Beispiel- 2	Madde 131	Madde 488
Beispiel- 3	Madde 126	Madde 484
Beispiel- 4	Madde 128	Madde 486
Beispiel- 5	Madde 302	Madde 125 und 127

Beispiel- 1:

YTCK - Madde 4.-Kanunun bağlayıcılığı

- (1) Ceza kanunlarını bilmemek mazeret sayılmaz.
- (2) Ancak sakınamayacağı bir hata nedeniyle kanunu bilmediği için meşru sanarak bir suç işleyen kimse cezaen sorumlu olmaz.

ETCK - Madde 44 - Kanunu bilmemek mazeret sayılmaz.

Übersetzung des YTCK- Artikel 4- Die Verbindlichkeit des Gesetzes

- (1) Unkenntnis der Strafgesetze wird nicht als Entschuldigung anerkannt.

Übersetzung des ETCK- Artikel 44- Unkenntnis des Gesetzes wird nicht als Entschuldigung anerkannt.

Lexikalische Auflistung

YTCK- Artikel 4

Arabisch: ceza, kanunlarını, mazeret, hata, kanunu, meşru, cezaen

Türkisch: bilmemek, sayılmaz, ancak, sakınamayacağı, bir (2), nedeniyle, bilmediği, için, sanarak, suç, işleyen, kimse, sorumlu, olmaz

ETCK- Artikel 44

Arabisch: kanunu, mazeret

Türkisch: bilmemek, sayılmaz

Lexikalische Analyse

	YTCK- Madde 4		ETCK- Madde 44	
	Anzahl der Lexeme	Prozent	Anzahl der Lexeme	Prozent
	22	100%	4	100%
Arabisch	7	31,82%	2	50,00%
Türkisch	15	68,18%	2	50,00%

Bei dem ersten Beispiel handelt es sich um den Artikel 4 des YTCK, der seine Entsprechung im ETCK im Artikel 44 besitzt. Wie oben zu beobachten ist, besteht der Artikel 44 des ETCK nur aus einem Satz: *kanunu bilmemek mazeret sayılmaz*. In der Neufassung von Artikel 4 im YTCK hat man einen zweiten Absatz hinzugefügt. Bei näherer Betrachtung ist zu sehen, dass der aus einem einzigem Satz bestehende Artikel 44 des ETCK im ersten Absatz fast vollständig wieder auftaucht, das bedeutet, dass der Artikel des ETCK nahezu ganz übernommen wurde. Die Wörter und die Wortstellung wurden beibehalten, der einzige Unterschied liegt darin, dass das Lexem *ceza* im YTCK hinzugekommen ist, um den Inhalt dieses Artikels weiter spezifizieren zu können. Anhand der lexikalischen Auflistung und deren Aufteilung kann man hier sehen, dass Artikel 4 des YTCK die verfügbaren lexikalischen Anteile aus zwei Sprachen stammen: Arabisch und Türkisch. Nach der lexikalischen Aufteilung beträgt die Gesamtzahl der arabischen Lexeme 7, diese Anzahl entspricht dem prozentualen Anteil von 31,82%. Die Anzahl der türkischen Lexeme beträgt dagegen 15, was insgesamt 68,18% des gesamten Wortschatzes entspricht. Aus dem Persischen und den kontinentaleuropäischen Sprachen sind keine Lexeme zu finden. Es lässt sich also feststellen, dass der prozentual höhere Anteil der vorhandenen Lexeme dem türkischen Wortschatz entstammt und mit 68,18% wesentlich größer ist als der Anteil der arabischen Lexeme (31,82%). Die Prozentanteile der Lexeme im ETCK sind, wie oben abgebildet 50% arabischer und 50% türkischer Herkunft. Das zeigt, dass die Verfasser des YTCK bemüht waren, den Wortschatz des Türkischen zu betonen.

Beispiel- 2:

YTCK - Madde 131. - Soruşturma ve kovuşturma koşulu

(1) Kamu görevlisine karşı görevinden dolayı işlenen hariç; hakaret suçunun soruşturulması ve kovuşturulması, mağdurun şikâyetine bağlıdır.

(2) Mağdur, şikâyet etmeden önce ölürse, veya suç ölmüş olan kişinin hatırasına karşı işlenmiş ise; ölenin ikinci dereceye kadar üstsoy ve altsoyu, eş veya kardeşleri tarafından şikâyette bulunulabilir.

ETCK- Madde 488- Bu fasılda beyan olunan cürümlerden dolayı takibat icrası kendisine tecavüz olunan şahıs tarafından şikayetname verilmesine bağlıdır.

Eğer kendisine tecavüz olunan kimse şikayetname vermezden evvel vefat eder veya bu cürümler ölmüş bir adamın hatırasına karşı irtikap olunursa bundan dolayı müteveffanın karısı ve usul ve fûruu veya kardeş ve kız kardeşleri ve usul ve fûruu derecesinde sıhri akrabası ve doğrudan doğruya vereseşi bulunan kimseler tarafından şikayetname verilebilir.

Adlî veya siyasî veya mülkî veya askerî bir heyet veya siyasî bir parti, yahut âme menfaatine hadim bir cemiyet veya müessese aleyhinde vukubulan tecavüz ve hakaret fiillerinden dolayı takibat yapılması heyet reislerinin veya parti veya cemiyet mümessillerinin taleplerine bağlıdır.

Übersetzung des YTCK- Artikel 131- Voraussetzung für die Strafverfolgung

(1) Mit Ausnahme der Taten gegen einen Amtsträger hängt die Verfolgung von Ehrverletzungsdelikten von dem Antrag des Verletzten ab.

(2) Stirbt der Verletzte vor Stellung des Strafantrags oder wurde die Straftat gegen einen Verstorbenen begangen, so sind die Verwandten auf- und absteigender Linie bis zum zweiten Grad sowie Ehegatten und Geschwister strafantragsberechtigt.

Übersetzung des ETCK- Artikel 488

Die Strafverfolgung wegen der in diesem Abschnitt genannten Verbrechen ist von einem Antrag des Angegriffenen abhängig.

Stirbt der Angegriffene vor Einreichung des Strafantrags oder ist eine Beleidigung gegen das Andenken eines Verstorbenen erfolgt, so können die Ehefrau des Verstorbenen, die Verwandten auf- oder absteigender Linie oder die unmittelbaren Erben selbst den Antrag einreichen.

Wegen der Beleidigung gegen ein gerichtliches, politisches, ziviles oder militärisches Gremium, gegen eine politische Partei, gegen einen dem Gemeinwohl dienenden Verein oder eine dem Gemeinwohl dienende Anstalt ist die Strafverfolgung vom Antrag der Vorsitzenden dieser Gremien oder der Vertreter der Parteien oder Vereine abhängig.

Lexikalische Auflistung

YTCK- Artikel 131

Arabisch: hariç, hakaret, ve (2), mağdurun, şikâyetine, mağdur, şikâyet, hatırasına, dereceye, kadar, şikâyette, tarafından

Türkisch: kamu, görevlisine, karşı (2), görevinden, dolayı, işlenen, suçunun, soruşturma, kovuşturulması, bağlıdır, etmeden, önce, ölürse, suç, ölmüş, olan, kişinin, işlenmiş, ise, ölenin, ikinci, üstsoy, altsoyu, eş, kardeşleri, bulunulabilir

Mischformen: veya [ve (ar.) + ya (fa.)] (2)

ETCK – Artikel 488

Arabisch: fasılda, beyan, cürümlerden, takibat, icrası, kendisine, tecavüz, şahıs, tecavüz, evvel, vefat, cürümler, adamın, hatırasına, irtikap, müteveffanın, usul, ve, fūruu, usul, fūruu, derecesinde, sıhri, akrabası, vereseşi, tarafından, adli, siyasi, mülki, askeri, heyet, siyasi, amme, menfaatine, hadim, cemiyet, müessese, aleyhinde, tecavüz, ve (6), hakaret, fiillerinden, takibat, heyet, reislerinin, cemiyet, mümessillerinin, taleplerine

Persisch: eğer, yahut

Türkisch: bu (2), olunan, dolayı, olunan, tarafından, verilmesine, bağlıdır, kendisine, olunan, kimse, vermezden, eder, ölmüş, bir, karşı, olunursa, bundan, dolayı, karısı, kardeş, kız, kardeşleri, doğrudan, doğruya, bulunan, kimseler, verilebilir, bir (3), dolayı, yapılması, bağlıdır

Französisch: parti (2)

Mischformen: veya [ve (ar.)+ ya (fa.)] (9), şikayetname (3) (şikayet (ar.) +name (fa.)), vukubulan (vuku (ar.)+ bulan (tr.))

Lexikalische Analyse

	YTCK- Madde 131		ETCK- Madde 488	
	Anzahl der Lexeme	Prozent	Anzahl der Lexeme	Prozent
	42	100%	104	100%
Arabisch	13	30,95%	54	50,94%
Persisch	---	---	2	1,89%
Türkisch	27	64,29%	35	33,02%
Französisch	---	---	2	1,89%
Mischformen	2	4,76%	13	12,26%

Im Beispiel 2 wird der Artikel 131 des YTCK behandelt. Auf den ersten Blick ist die Unterteilung des Artikels 488 des ETCK zu sehen. An der Anzahl der Lexeme (im YTCK: 42; im ETCK:104) kann man feststellen, dass es zu einer Verringerung der Lexemanzahl gekommen ist. Durch die Unterteilung des Artikels in zwei Absätze und die Kürzung in der gesamten Textstruktur ist der Artikel einfacher und überschaubarer geworden. Die lexikalische Auflistung und ihre Aufteilung zeigt, dass die 42 Lexeme des YTCK nur aus zwei Sprachen stammen: Arabisch und Türkisch. Nach der lexikalischen Aufteilung beträgt die Gesamtzahl der arabischen Lexeme 13, diese Anzahl entspricht einem prozentualen Anteil von 30,95%. Die Anzahl der türkischen Lexeme beträgt 27, was 64,29% des gesamten Wortschatzes entspricht. Aus der persischen Sprache und dem europäischen Sprachraum stammt kein Lexem. Das Lexem *veya*, das aus einer Mischform *ve (ar.)+ya (fa.)* besteht, kommt im selben Paragraphen zweimal vor. Es lässt sich also feststellen, dass die vorhandenen Lexeme hauptsächlich aus dem türkischen Wortschatz kommen und deren Anteil mit 64,29% wesentlich höher

liegt als der der Lexeme aus dem Arabischen mit 30,95%. Dagegen beträgt der arabische Wortanteil im Artikel 488 des ETCK mehr als 50%. Das zeigt indes, dass die Verfasser des Artikels 131 des YTCK bemüht waren, den türkischen Wortschatz zu stärken.

Beispiel- 3:

YTCK - Madde 126 - Mağdurun belirlenmesi

(1) Hakaret suçunun işlenmesinde mağdurun ismi açıkça belirtilmemiş veya isnat üstü kapalı geçirilmiş olsa bile, eğer niteliğinde ve mağdurun şahsına yönelik bulunduğu duraksanmayacak bir durum varsa, hem ismi belirtilmiş ve hem de hakaret açıklanmış sayılır.

ETCK - Madde 484- Geçen maddelerde beyan olunan cürümlerin irtikabında kendine tecavüz olunan kimsenin ismi sarahaten zikredilmemiş veya isnat üstü kapalı geçirilmiş olsa bile eğer mahiyetinde ve müddeinin şahsına matufiyetide tereddüt edilemeyecek derecede karineler varsa hem ismi zikredilmiş hem de azviyat tasrih kılınmış gibi muamele olunur.

Übersetzung des YTCK- Artikel 126- Bestimmung des Opfers

(1) Auch wenn bei der Begehung der Ehrverletzung der Name des Opfers nicht ausdrücklich genannt oder die behauptete Tatsache nur angedeutet wird, so wird der Name als genannt und die Ehrverletzung als geäußert betrachtet, wenn über ihren Bedeutungsgehalt und die Tatsache, dass sie gegen diese Person gerichtet ist, kein Zweifel aufkommen kann.

Übersetzung des ETCK- Artikel 484

Ist bei Begehung der in den vorhergehenden Artikeln angeführten Verbrechen die Person des Angegriffenen nicht ausdrücklich bezeichnet oder ist die behauptete Tatsache nur angedeutet, dann wird so verfahren, als ob die Person genau bezeichnet und die üble Nachrede deutlich ausgesprochen wäre, wenn zweifelsfreie Hinweise auf die Person des Klägers und die üble Nachrede selbst vorliegen.

Lexikalische Auflistung

YTCK- Artikel 126

Arabisch: hakaret, mağdurun, ismi, isnat, ve (2), mağdurun, şahsına, ismi, hakaret

Persisch: eğer, hem (2)

Türkisch: suçunun, işlenmesinde, açıkça, belirtilmemiş, üstü kapalı, geçirilmiş, olsa, bile, niteliğinde, yönelik, bulunduğu, duraksanmayacak, bir, durum, varsa, belirtilmiş, de, açıklanmış, sayılır

Mischformen: veya [ve (ar.)+ ya (fa.)]

ETCK- Artikel 484

Arabisch: maddelerde, beyan, cürümlerin, irtikabında, tecavüz, ismi, sarahaten, isnat, mahiyetinde, ve, müddeinin, şahsına, matufiyetide, tereddüt, derecede, karineler, ismi, azviyat, tasrih

Persisch: eğer, hem (2), muamele

Türkisch: geçen, olunan, kendine, olunan, kimsenin, üstü kapalı, geçirtilmiş, olsa, bile, edilemeyecek, varsa, de, kılınmış, gibi, olunur

Mischformen: zikredilmemiş [zikir (ar.) + edilmemiş (tr.)] (2), veya [ve (ar.)+ ya (fa.)]

Lexikalische Analyse

	YTCK- Madde 126		ETCK- Madde 484	
	Anzahl der Lexeme	Prozent	Anzahl der Lexeme	Prozent
	34	100%	42	100%
Arabisch	10	29,41%	19	45,24%
Persisch	3	8,82%	4	9,52%
Türkisch	20	58,82%	16	38,10%
Mischformen	1	2,94%	3	7,14%

Im dritten Beispiel geht es um den Artikel 126 des YTCK, das dem Artikel 484 des ETCK entspricht. Die Wortanzahl des Artikels beträgt 34, was eine relative Kürzung des Artikels 484 ETCK (42 Lexeme) aufzeigt. Die lexikalische Auflistung und deren Aufteilung verdeutlicht, dass in dem Gesetzestext Lexeme aus drei Sprachen vorkommen: Arabisch, Türkisch und Persisch. Nach der lexikalischen Aufteilung beträgt die Gesamtzahl der arabischen Lexeme 10; diese Anzahl entspricht einem prozentualen Anteil von 29,41%. Die Anzahl der türkischen Lexeme beträgt allerdings 20, das wiederum 58,82% entspricht. Ferner sind drei Lexeme aus dem Persischen vorhanden, welches somit 8,82% des gesamten Gesetzestexts ausmacht. Als Mischform ist das Lexem *veya* vorzufinden. Es lässt sich also feststellen, dass der prozentuale Anteil der Lexeme aus dem türkischen Wortschatz mit 58,82% wesentlich höher liegt als der aus dem Arabischen mit 29,41%. Bei einem Vergleich der lexikalischen Aufteilung mit dem ETCK fällt auf, dass sich der Anteil der aus dem Arabischen stammenden Lexeme verringert hat. Dies wiederum zeigt, dass die Verfasser des YTCK bemüht waren, den Wortschatz des Türkischen zu stärken, indem sie einen erheblichen Anteil des Arabischen durch die Verwendung von Lexemen türkischer Herkunft ersetzen.

Beispiel- 4:

YTCK - Madde 128 - İddia ve savunma dokunulmazlığı

(1) Yargı mercileri veya idarî makamlar nezdinde yapılan yazılı veya sözlü başvuru, iddia ve savunmalar kapsamında, kişilerle ilgili olarak somut isnadlarda ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunulması hâlinde, ceza verilmez. Ancak, bunun için isnat ve değerlendirmelerin, gerçek ve somut vakıalara dayanması ve uyumsuzlukla bağlantılı olması gerekir.

ETCK- Madde 486- Tarafların veya vekil, müdafî, müşavir yahut kanunî mümessillerinin bir dâva hakkında kaza mercilerine verdikleri dilekçe, layiha veya sair evrakın yahut yaptıkları iddia ve müdafaaların ihtiva ettiği hakareti mutazammın yazı ve sözlerinden dolayı takibat yapılmaz.

Dâva ile ilgili olmayan ve ilgili olduğu takdirde dahi iddia ve müdafaa hududunu aşan hakareti mutazammın yazı ve sözler yukarki fıkra hükmünden hariçtir.

Birinci fıkrada yazılı hallerde salâhiyetli kaza mercilerince kanunen muayyen olan inzibati tedbirlerden maada tecavüze uğrayanın talebi üzerine tazminata hükmedilebileceği gibi hakareti mutazammın yazı ve sözlerin evrak ve zabıtlardan kısmen veya tamamen kaldırılmasına da karar verilebilir.

Übersetzung des YTCK- Artikel 128- Gerichtliche Immunität

(1) Werden in mündlichen oder schriftlichen Anträgen, Beschuldigungen und Verteidigungen vor Gerichten und Verwaltungsbehörden in Bezug auf Personen konkrete Tatsachen behauptet oder negative Werturteile geäußert, so wird keine Strafe verhängt. Jedoch müssen sich dazu die Behauptungen und Bewertungen auf wirkliche und konkrete Geschehnisse stützen und sich auf den Streit beziehen.

Übersetzung des ETCK- Artikel 486

Wegen der üblen Nachrede in Wort und Schrift, die in den von Parteien oder von ihren Anwälten, Verteidigern, Beratern oder gesetzlichen Vertretern in Beziehung auf einen Prozess bei den Justizbehörden eingereichten Gesuchen, Schriftsätzen oder sonstigen Papieren oder in den von ihnen vorgebrachten Behauptungen und Verteidigungen enthalten ist, findet keine Strafverfolgung statt.

Eine üble Nachrede in schriftlichen oder mündlichen Äußerungen, die sich nicht auf den Prozess bezieht oder die zwar den Prozess betrifft, aber die Grenzen von Angriff und Verteidigung überschreitet, ist hiervon ausgenommen.

In den in Abs. 1 genannten Fällen kann von den zuständigen Justizbehörden, abgesehen von disziplinarischen Maßnahmen, auf Antrag des Angegriffenen sowohl auf Leistung einer Entschädigung wie auch auf teilweise oder gänzliche Entfernung der üblen Nachrede in Wort und Schrift aus den Papieren und Protokollen erkannt werden.

Lexikalische Auflistung

YTCK- Artikel 128

Arabisch: mercileri, idarî, makamlar, iddia, ve (4), isnadlarda, hâlinde, ceza, isnat, vakıalara

Persisch: nezdinde, ya

Türkisch: yargı, yapılan, yazılı, sözlü, başvuru, savunmalar, kapsamında, kişilerle, ilgili, olarak, somut, da, olumsuz, değerlendirmelerde, bulunulması, verilmez, Ancak, bunun, için, değerlendirmelerin, gerçek, somut, dayanması, uyuşmazlıkla, bağlantılı, olması, gerekir

Mischformen: veya [ve (ar.)+ ya (fa.)] (2)

ETCK- Artikel 486

Arabisch: tarafların, vekil, müdafî, müşavir, kanuni, mümessillerinin, dava, hakkında, kaza, mercilerine, layiha, sair, evrakın, iddia, ve, müdafaaların, ihtiva, hakareti, mutazammın, ve (6), takibat, dava, iddia, müdafaa, hududunu, hakareti, mutazammın, fıkra, hükmünden, hariçtir, fıkrada, hallerde, salâhiyetli, kaza, mercilerince, kanunen, muayyen, inzibati, tedbirlerden, maada, tecavüze, talebi, tazminata, hakareti, mutazammın, evrak, zabıtlardan, kısmen, tamamen, karar

Persisch: yahut (2)

Türkisch: bir, verdikleri, dilekçe, yaptıkları, ettiği, yazı, sözlerinden, dolayı, yapılmaz, ile, ilgili, olmayan, ilgili, olduğu, takdirde, dahi, aşan, yazı, sözler, yukarki, birinci, yazılı, olan, uğrayanın, üzerine, gibi, yazı, sözlerin, kaldırılmasına, da, verilebilir

Mischformen: veya [ve (ar.)+ ya (fa.)] (3), hükmedilebileceği [hük(ü)m(ar.)+ etmek(tr.)]

Lexikalische Analyse

	YTCK- Madde 128		ETCK- Madde 486	
	Anzahl der Lexeme	Prozent	Anzahl der Lexeme	Prozent
	44	100%	92	100%
Arabisch	13	29,55%	55	59,78%
Persisch	2	4,55%	2	2,17%
Türkisch	27	61,36%	31	33,70%
Mischformen	2	4,55%	4	4,35%

Artikel 128 des YTCK ist eine wesentlich verkürzte Version des entsprechenden Artikels 486 des ETCK. Die Lexemanzahl des Artikels 128 YTCK beträgt 44, wogegen diese Anzahl beim entsprechenden Paragraphen im ETCK 92 Lexeme beträgt. Anhand der lexikalischen Auflistung und deren Aufteilung ist erkennbar, dass in dem neuen Gesetzestext die verfügbaren lexikalischen Anteile aus drei Sprachen bestehen: Arabisch, Türkisch und Persisch. Nach der lexikalischen Aufteilung beträgt die Gesamtzahl der arabischen Lexeme 13; diese Anzahl entspricht einem prozentualen Anteil von insgesamt 29,55%. Die Anzahl der türkischen Lexeme beträgt allerdings 27, das wiederum 61,36% entspricht. Aus der persischen Sprache sind dagegen nur zwei Lexeme *nezdinde* und *ya* vorzufinden. Neben der Mischform von *veya* ist auch eine weitere bemerkenswerte Mischform, das Lexem *hükmedilebileceği* zu verzeichnen. Bei diesem Lexem handelt es sich um die Verbindung der Lexeme *hüküm*, arabischer Herkunft, und *edileceği*, türkischer Herkunft. Es lässt sich also feststellen, dass der prozentuale Anteil der Lexeme aus dem türkischen Wortgut mit 61,36% doppelt so groß ist wie der der Arabischen (29,55%). Das zeigt wiederum, dass in diesem Artikel die Bemühungen der Verfasser, den Wortschatz des Türkischen zu unterstützen, relativ stark waren.

Beispiel- 5:

YTCK - Madde 302 - Devletin birliğini ve ülke bütünlüğünü bozmak

(1) Devletin topraklarının tamamını veya bir kısmını yabancı bir devletin egemenliği altına koymak, Devletin birliğini bozmak, Devletin egemenliği altında bulunan topraklardan bir kısmını Devlet idaresinden ayırmak, Devletin bağımsızlığını zayıflatmak amacına yönelik elverişli bir fiil işleyen kimseye ağırlaştırılmış müebbet hapis cezası verilir.

(2) Bu suçun işlenmesi sırasında başka suçların işlenmesi hâlinde, ayrıca bu suçlardan dolayı ilgili hükümlere göre cezaya hükmolunur.

(3) Bu maddede tanımlanan suçların işlenmesi dolayısıyla tüzel kişiler hakkında bunlara özgü güvenlik tedbirlerine hükmolunur.

ETCK - Madde 125- Devlet topraklarının tamamını veya bir kısmını yabancı bir Devletin hâkimyeti altına koymağa veya Devletin istiklâlini tenkise veya birliğini bozmağa veya Devletin hakimiyeti altında bulunan topraklardan bir kısmını Devlet idaresinden ayırmağa matuf bir fiil işleyen kimse ölüm cezası ile cezalandırılır.

ETCK - Madde 172- 64 ve 65'inci maddelerde yazılı haller haricinde her kim meydanlarda ve toplanma mahallerinde alenen ahaliyi 125, 131, 146, 147, 149 ve 156'ncı maddelerdeki cürümlerden birini işlemeğe tahrik ederse yalnız bu hareketinden dolayı, eğer tahrik ettiği fiil 125, 131 ve 156'ncı maddelerdeki fiillerden ise üç seneden beş seneye kadar ve 146, 147 ve 149'uncu maddelerdeki fiillerden ise iki seneden dört seneye kadar ağır hapis cezası hükmolunur ve her iki takdirde elli liradan aşağı olmamak üzere ağır para cezası alınır.

Übersetzung des YTCK- Artikel 302- Zerstörung der Einheit des Staates und der territorialen Integrität des Landes

(1) Wer eine Tat begeht, die darauf abzielt, das Gebiet des Staates ganz oder teilweise der Hoheit eines ausländischen Staates zu unterwerfen, die Unabhängigkeit des Staates zu beeinträchtigen, die Einheit des Staates zu zerstören oder einen Teil des der Hoheit des Staates unterliegenden Gebietes von der Verwaltung des Staates abzutrennen, wird mit erschwertem lebenslangem Gefängnis bestraft.

(2) Werden bei der Begehung dieser Tat weitere Straftaten begangen, so wird auch wegen dieser Straftaten eine Strafe nach den einschlägigen Vorschriften verhängt.

(3) Wegen der Begehung der Straftaten dieses Artikels werden gegen juristische Personen die für diese vorgesehenen Sicherungsmaßnahmen verhängt.

Übersetzung des ETCK- Artikel 125 und 172

Artikel 125- Wer eine Tat begeht, die darauf abzielt, das Gebiet des Staates ganz oder teilweise der Hoheit eines ausländischen Staates zu unterwerfen, die Unabhängigkeit des Staates zu beeinträchtigen, die Einheit des Staates zu zerstören oder einen Teil des der Hoheit des Staates unterliegenden Gebietes von der Verwaltung des Staates abzutrennen, wird mit dem Tode bestraft.

Artikel 172- Wer außer in den Fällen der Art. 64 und 65 auf Plätzen und an Versammlungsstätten öffentlich die Bevölkerung zur Begehung eines der in Art. 125, 131, 146, 147, 149 und 156 genannten Verbrechen aufhetzt, wird allein wegen dieser Handlung mit Zuchthaus von drei bis zu fünf Jahren bestraft, wenn das Verbrechen, zu dem er aufgefordert hat, unter die in Art. 125, 131 und 156 genannten Verbrechen fällt; die Strafe ist Zuchthaus von zwei bis zu vier Jahren, wenn es unter die Art. 146, 147 und 149 fällt; in beiden Fällen wird eine schwere Geldstrafe nicht unter 1.179.000 TL** verhängt.

Lexikalische Auflistung

YTCK- Artikel 302

Arabisch: devletin (4), tamamını, kısmını, kısmını, devlet, idaresinden, devletin, zayıflatmak, fiil, müebbet, hapis, cezası, hâlinde, hükümlere, cezaya, maddede, hakkında, tedbirlerine

Persisch: yabancı

Türkisch: topraklarının, bir, bir, egemenliği, altına, koymak, birliğini, bozmak, egemenliği, altında, bulunan, topraklardan, ayırmak, bağımsızlığını, amacına, yönelik, elverişli, bir (2), işleyen, kimseye, ağırlaştırılmış, verilir, bu, suçun, işlenmesi, sırasında, başka, suçların, işlenmesi, ayrıca, bu (2), suçlardan, dolayı, ilgili, göre, tanımlanan, suçların, işlenmesi, dolayısıyla, tüzel, bunlara, özgü, güvenlik

Mischformen: veya [ve (ar.)+ ya (fa.)], hükmolunur [hük(ü)m(ar.)+ olmak(tr.)](2)

ETCK- Artikel 125 und 172

Arabisch: devlet, tamamını, kısmını, devletin (3), hakimiyeti, istiklalini, tenkise, hakimiyeti, kısmını, devlet, idaresinden, matuf, fiil, cezası, cezalandırılır, ve, maddelerde, haller, haricinde, meydanlarda, ve, mahallerinde, alenen, ahaliyi, ve, maddelerdeki, cürümlerden, hareketinden, tahrik (2), fiil, ve, maddelerdeki, fiillerden, kadar (2), ve (2), maddelerdeki, fiillerden, seneden (2), seneye (2), hapis, cezası (2), ve, takdirde

Persisch: her (2), eğer, para, yabancı

Türkisch: topraklarının, bir (4), altına, koymağa, birliğini, bozmağa, altında, bulunan, topraklardan, ayırmağa, işleyen, kimse, ölüm, ile, yazılı, kim, toplanma, birini, işlemeğe, ederse, yalnız, bu, dolayı, ettiği, üç, beş, ise (2), iki (2), dört, elli, aşağı, olmamak, üzere, ağır (2), alınır

Italienisch: liradan

Mischformen: veya [ve (ar.)+ ya (fa.)] (4), hükmolunur [hük(ü)m(ar.)+ olmak(tr.)]

Lexikalische Analyse

	YTCK- Madde 302		ETCK- Madde 125 und 172	
	Anzahl der Lexeme	Prozent	Anzahl der Lexeme	Prozent
	71	100%	117	100%
Arabisch	21	29,58%	51	43,59%
Persisch	1	1,41%	5	4,27%
Türkisch	46	64,79%	41	35,04%
Italienisch	---	---	1	0,85%
Mischformen	3	4,23%	5	4,27%
Zahlenangaben	---	---	14	11,97%

Der Artikel 302 des YTCK hat im ETCK zwei Artikel als Entsprechung: Artikel 125 und 172. Insgesamt hat der Artikel 302 des YTCK 71 Lexeme. Die beiden Artikel des ETCK haben 117 Lexeme. Anhand der lexikalischen Auflistung und deren Aufteilung kann man hier feststellen, dass in Artikel 302 des YTCK die verfügbaren

lexikalischen Anteile aus drei Sprachen stammen: Arabisch, Türkisch und Persisch. Nach der lexikalischen Aufteilung beträgt die Gesamtzahl der arabischen Lexeme 21; diese Anzahl entspricht einem prozentualen Anteil von 29,58%. Die Anzahl der türkischen Lexeme beträgt allerdings 46, was wiederum 64,79% entspricht. Ferner bildet das Lexem *yabancı*, das von der ursprünglichen Form *yaban* stammt und einen persischen Ursprung hat, 2,50% des gesamten Wortguts des Artikels 302. Es lässt sich also erkennen, dass das Arabische und das Türkische, die im Wortgut der beiden des ETCK, mit 51 beziehungsweise 41 Lexemen sehr eng beieinander lagen, sich ganz unterschiedlich entwickelt haben. Im neuen Gesetzestext ist zu beobachten, dass der prozentuale Anteil der vorhandenen Lexeme aus dem türkischen Wortschatz mit 64,79% wesentlich höher liegt als der aus dem Arabischen mit 29,58%.

Ergebnisse der lexikalischen Analyse

Lexikalische Analyse der Beispielparagraphen:

	Beispiele aus dem YTCK		Entsprechungsparagraphen des ETCK	
	Anzahl der Lexeme	Prozent	Anzahl der Lexeme	Prozent
	213	100%	360	100%
Arabisch	64	30,05%	183	50,83%
Persisch	6	2,82%	13	3,61%
Türkisch	135	63,38%	127	35,28%
Französisch	0	0%	2	0,56%
Italienisch	0	0%	1	0,28%
Zahlenangaben	0	0%	14	3,89%
Mischformen	8	3,76%	20	5,56%

Bei den ausgewählten Beispielparagraphen zeigt die Analyse der lexikalischen Ebene, dass die Anzahl der Lexeme im neuen türkischen Gesetzbuch (YTCK) um etwa 40% verringert hat. Im ETCK hatten die betreffenden Artikel insgesamt 360 Lexeme, im YTCK dagegen nur 213. Viele der langen Umschreibungen, die ein besonderes Kennzeichen des Arabischen sind, sind durch türkische Entsprechungen ersetzt worden. Mit Hilfe der gekürzten Wörter möchte man die Gesetzestexte kurz und bündig fassen, um deren Verständlichkeit zu erhöhen. Man versucht den Text durch die Hervorhebung der wesentlichen Informationen verständlicher zu gestalten. Die nähere Betrachtung der obigen Tabelle zeigt, dass beim Gebrauch der arabischen Lexeme sowohl prozentual als auch in absoluten Zahlen eine massive Verminderung zu beobachten ist. In den entsprechenden Paragraphen des ETCK wurden 183 Lexeme arabischer Herkunft gezählt, während diese Zahl im YTCK um fast 60% auf nur noch 64 Lexeme gesunken ist. Auch die Verwendung persischer Lexeme hat nachgelassen, und zwar um mehr als 50% von 13 auf 6. Aus dem Französischen finden sich zwei Lexeme [parti (2)] und aus

dem Italienischen eines (lira) im ETCK. Auch diese Lexeme werden im YTCK nicht übernommen. Wie an den quantitativen Angaben abzulesen ist, wurden die französischen und italienischen sowie ein Großteil der arabischen und persischen Lexeme durch Lexeme türkischen Ursprungs ersetzt oder umschrieben. Der prozentuale Anteil der in den beiden Gesetzesbüchern verwendeten türkischen Lexeme zeigt: In den Entsprechungsartikel des ETCK stammen 35,28% der Lexeme aus dem Türkischen; im YTCK liegt der Anteil der türkischen Lexeme bei 63,38%. Mischformen können sowohl aus dem Sprachenpaar Arabisch-Türkisch als auch Arabisch-Persischen oder Türkisch-Persischen stammen. Die betreffenden Artikel des ETCK weisen eine sehr umfangreiche Sammlung solcher Mischformen auf: *şikayet-name*, *zıkr-edilmemiş*, *hükm-edilebileceği*, *hükm-olunur*, *ve-ya* und *vuku-bulan*. Die meisten davon wurden in das YTCK nicht übernommen. Nur die Lexeme *hükm-olunur* und *ve-ya* finden im YTCK ihren Platz. Der in der obigen Tabelle angegebene Prozentsatz zeigt, dass der größte Teil des verwendeten Wortschatzes aus dem Türkischen stammt. Das bedeutet, dass die Verfasser des YTCK bei den Artikeln, die nur im ETCK eine Entsprechung finden, bemüht waren, den Wortschatz des Türkischen zu betonen.

Schlussfolgerung

Die Untersuchung zum lexikalischen Strukturwandel im neuen türkischen Strafgesetzbuch hat gezeigt, dass das YTCK auf der inhaltlichen Ebene eine hohe Entsprechungsquote zum ETCK aufzeigt. Denn wie oben dargelegt, finden von den 345 Artikeln des YTCK 289 Artikel im ETCK eine Entsprechung, d.h. etwa 84% der Artikel des neuen türkischen Strafgesetzbuches verfügen über eine Entsprechung auf der inhaltlichen Ebene im alten Strafgesetzbuch von 1926. Die lexikalische Analyse zeigt allerdings, dass der Einfluss des ETCK auf unmittelbar sprachlicher Ebene, also der arabischen und persischen Sprache, stark zurückgegangen ist. Die quantitativen Angaben zeigen, dass die fremdsprachigen Lexeme aus dem Arabischen, Persischen, Französischen und Italienischen durch aus dem Türkischen stammende Lexeme ersetzt oder umschrieben wurden. Der Anteil des Türkischen im YTCK liegt deutlich höher als im ETCK. Das macht ersichtlich, dass die Verfasser sich bei der Formulierung der neuen Paragraphen bemühten, den türkischen Wortschatz zu stärken, wie die Entwicklung der prozentualen Verteilung der türkischen und arabischen Lexeme zeigt. Bei der Analyse der lexikalischen Ebene des YTCK ergab sich, dass die Verfasser bei der Formulierung bestrebt waren, hauptsächlich türkischen Wortschatz zu verwenden, um das zuvor herrschende Osmanische bzw. Arabische und Persische einzudämmen. Ziel der türkischen Gesetzesautoren war es, die Gesetze für die Allgemeinheit verständlich zu machen. Durch die Verdrängung des Arabischen und Persischen auf der lexikalischen Ebene ist dieses Ziel unter Umständen gut erreicht worden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

ETCK (2000): *Eski Türk Ceza Kanunu*. Ankara.

YTCK (2004): *Yeni Türk Ceza Kanunu*. Adalet Bakanlığı.

Sekundärliteratur

Köbler, Gerhard (2002): *Rechtstürkisch*. München. Vahlen.

Korkmaz, Zeynep (1992): *Atatürk ve Türk Dili Belgeler*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu.

Reiß, Katharina (1981): „Der Übersetzungsvergleich: Formen – Funktionen – Anwendbarkeit. Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft“. Kühlwein, Wolfgang; Thome, Gisela; Wilss, Wolfram Hg. *Akte des Internationalen Kolloquiums Trier / Saarbrücken*. 25. – 30.9.1978. München: Fink

Röhborn, Klaus (2002): *Interlinguale Angleichung der Lexik*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

Rumpf, Christian (2004): *Einführung in das türkische Recht*. München. Beck.

Tellenbach, Silvia (2003): *Einführung in das türkische Strafrecht*. Freiburg. Edition iuscrim.

Internetquellen

<http://de.wikipedia.org/wiki/Alt%C3%BCrkisch> (Stand: 18.08.2019)

Seyahatname Çevirilerinde Yanmetin Olgusu

Nurhan Baş , Ankara

Öz

Bu makalenin amacı, Osmanlı Devleti'ne gerçekleştirilen gezilere ilişkin seyahatnamelerin Almancadan Türkçeye yapılmış olan çevirilerini Genette (2016)'ın yanmetin kavramı bağlamında irdelemektir. Bu seyahatname çevirileri 1960–2017 yılları arasında yayınlanmıştır. Temel alınan bütüncü 16 farklı seyahatnameye ait 34 çeviri sürümü içermektedir. Seyahatname, yanmetin ve çeviri ilişkisine değinildikten sonra sözü edilen seyahatname sürümlerinin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Seyahatname çevirileri erek kültür dizgesinin bir parçası olduğundan, bu çeviri kitaplardaki iç metinler, erek okurların çeviri metni nasıl okumaları gerektiği ve kendilerini nelerin beklediği konusunda aracılık etmektedir. Böylelikle bu iç metinler, okurların olası ihtiyaçlarını karşılamak üzere ve erek kültürün koşullarına göre üretilmektedir. Örneklerle bu iç metinler aracılığıyla erek okurla nasıl bağ kurulduğu gösterilmiştir. Bu çalışmada ayrıca, belli başlı iç metin türlerinin niceliksel ve niteliksel incelemesiyle çeviri olgusu, çevirinin amacı, çevirmenin görünürlüğü/görünmezliği, yayınevlerinin çeviri politikası, çeviriyi etkileyen etmenler vb. konularda bilgiler sunmak amaçlanmıştır. Toplanan veriler, iç metinlerin bir yandan erek okurların olası ihtiyaçlarına göre şekillenebildiğini gösterirken diğer yandan erek kültür dizgesinin bazı ideolojik dinamiklerine hizmet edebildiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: seyahatname çevirisi, yanmetin, iç metin, çeviriyi etkileyen etmenler, Moltke'nın seyahatnamesi

Abstract

The phenomenon of paratexts in translations of travel books

This study aims to analyse Turkish translations of German travelogues about trips to the Ottoman Empire within the framework of Genette's (2016) concept of paratexts. These translations of travelogues were published between the years 1960-2017. The corpus of the study includes 34 translated versions of 16 different travelogues. After giving a brief overview of the relationship among travelogues, paratexts and translation, the distribution of different versions according to years are displayed. Since travel books are a part of the target cultural system, paratexts within these translations are guides to target readers for reading translation; target readers also know what is inherent in these translations thanks to these paratexts. Thus, these paratexts are produced according to the conditions of the target culture in order to meet the needs of the readers. Examples display how a bond is created with the target reader via these paratexts. This study also aims to suggest information about the phenomena of translation, the aim of the translation, visibility/invisibility of the translator, translation policies of the publisher, conditions affecting the process of translation, and such through using the qualitative and quantitative analysis of the main paratexts. Collected data display that paratexts are shaped according to the needs of the target readers and these paratexts may be used for ideological dynamics of the target cultural system.

Keywords: translation of travel books, paratexts, peritexts, conditions affecting translation, Moltke's travel book

1. Giriş

Edebiyat bilimci Gérard Genette'in *Seuils* başlıklı kitabında ele aldığı yanmetin kavramı, bir kitabın içinde veya dışında yer alan ve kitabı okura sunan aracı ögeler, örneğin yazar adı, başlık, önsözler, resimler, notlar, söyleşi vs., olarak tanımlanmaktadır (2016: 9-13). Yanmetinlerin görevi, "metni sunarak [...] metnin bir kitap biçiminde alımlanmasını ve tüketilmesini sağlamaktır" (2016: 9). Genette'in edebî yapıtları kapsayan yapısalcı metin yaklaşımı sadece edebiyat alanında araştırma yapan bilim insanları tarafından değil, başka bilim alanlarında da ilgi görmektedir. Genette'in çıkarıcı yanmetin yaklaşımı ışığında çalışmalar yapılan bir alan da çeviribilimdir. Çeviribilim alanında yanmetin kavramından yola çıkarak gerçekleştirilen araştırmalar giderek artmaktadır (Kovala 1996, Tahir Gürçağlar 2005; Koş 2007, Kansu-Yetkiner/Oktar 2012). Zira bir çeviri metnin erek kültürde kitaba dönüşmesinde ve okura ulaşmasında yanmetinlere önemli görevler düşmektedir. Genette ise adı geçen kitabında çeviriyi ele almamıştır, çeviriye sadece çok kısa değinmiştir (2016: 386).

Bu betimleyici çalışmada, seyahatname çevirilerinde yer alan yanmetinler irdelenmiştir. İnceleme Almancadan Türkçeye çevrilen seyahatnamelerin yanmetinleriyle sınırlandırılmıştır. Söz konusu çeviriler 1960-2017 yılları arasında basılmıştır. Bilindiği kadarıyla seyahatname çevirilerini konu edinen çeviribilimsel çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu konuda yapılan bir araştırmada (Baş 2018) *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi*'nde çevirmenin izini sürmek ve çeviri yaklaşımını saptamak amacıyla ağırlıklı olarak çevirmen notları incelenmiştir. Aynı çevirmenin daha önce yaptığı başka bir çevirisi dikkate alındığında bile, çalışmanın genişletilebileceği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu çalışmada daha kapsamlı bir bütünceden yola çıkılmıştır. Daha geniş bir bütünceden elde edilen veriler çeviri alanındaki kurumsal, toplumsal ve kültürel ilişkileri saptamaya ve ayrıca bu alanda gerçekleşen değişimleri ortaya çıkarmaya yardımcı olacaktır. Ancak, bu verilerin bir bağlama oturtulabilmesi için dönemin tarihsel ve kültürel bağlamına da bakmak gerekmektedir. Bu konuya ancak kısmi olarak değinilebilmiştir. Bu çalışmada, seyahatname çevirilerine eşlik eden yanmetinlerin katkısının araştırılması amaçlanmaktadır. Yanmetinler, erek okurla çeviri metin arasında bağ kurmaktadır. Örneklendirerek bu bağın nasıl kurulduğu ve yanmetinlerde çeviri olgusu, çevirmen, çeviriyi çevreleyen etmenler vb. hakkında hangi bilgilerin dile getirildiği irdelenmiştir.

2. Seyahatname, Yanmetin ve Çeviri İlişkisi

Seyahatname kavramı, Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde "Bir yazarın gezip gördüğü yerlerden edindiği bilgi ve izlenimlerini anlattığı eser" (TDK 2019) olarak tanımlanmaktadır. Bu eserler günlük, seyahat günlüğü, anı, mektup, sefaretname vb. şeklinde yazılmış olabilir. Bu çalışmada ele alınan seyahatnameler Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren çeşitli sebeplerle yaşamlarının bir kısmını Osmanlı topraklarında geçirmiş olan bazı kişilerin kaleme aldığı yazılardır. Avrupa'da Osmanlı Devleti'ne karşı Türk korkusuyla birlikte bir hayranlık beslediği ve başarılarından ötürü Osmanlı'yı tanıma merakının hâkim olduğu söylenebilir. O çağların

teknolojisinde bilgi edinmek ve seyahat etmek oldukça kısıtlı olduğundan Avrupa’da seyahatnamelere yoğun bir ilgi vardı. Bir seyahatnamenin okur kitlesi de ilk aşamada yazarın ülkesidir. Hans Dernschwam’ın *İstanbul ve Anadolu’ya Seyahat Günlüğü*’nü imge açısından ele alan Talun-İnce (2008: 112) seyahatnamelerin, “incelenen toplumdaki ziyade seyyahın ait olduğu toplumu etkileme[yi]” amaçladığını ifade etmiştir. Yayımlanan bazı seyahatnamelerin gördükleri rağbet nedeniyle birçok kez basıldığı bilinmektedir. Örneğin, Niğbolu Meydan Savaşı’nda esir düşen Schiltberger’in anıları ilk matbaanın Gutenberg tarafından 1450 yılında açılmasından sonra 15. yüzyılın ikinci yarısında ve 16. yüzyılda defalarca basılmıştır (Akpınar 1997: 18). Schiltberger adeta dönemin çoksatan seyahatnamesi olmuştur. Bu durum, seyahatnamelerin yazıldıkları kültürün dizgesinde belirli bir konuma sahip olduklarını, bir gereksinimi karşılayarak bir boşluğu doldurduklarına işaret etmektedir.

Bir kitap ‘aynı kültürde’² de basılsa, zaman farkı arttıkça, yeni okur kitlesi bu kitabı bir bağlama oturtabilmek ve içerikleri anlamlandırmak için ek bilgilere ihtiyaç duyabilmektedir. Bu olgu seyahatnamelerde zaman farkı arttıkça daha fazla önem kazanmaktadır. Söz konusu bilgiler okura ek metinlerle, yani yanmetinlerle sunulabilmektedir. Örneğin, önsözde giriş mahiyetinde bilgiler okurla kitap arasında bir köprü işlevi görürken bilinmeyeceği ve/ya yararlı olabileceği düşünülen bazı bilgiler dipnotlarda açıklanabilmektedir. Böylece kitap yeni okur kitlesi için güncellenmiş olmaktadır. Bunlar hâlâ kaynak kültürde gerçekleşen değişikliklerdir. Bazen uzun süreli bir zaman farkı diliçi çeviriyi gerektirmektedir. Bu nedenle Schiltberger’in anıları Schlemmer tarafından 20. yüzyılda çağdaş Almancaya çevrilmiştir. Okur kitlesi açısından bakıldığında ise Schiltberger’in anılarını, günümüz kaynak okur kitlesinin okuma amacının, 15. yüzyıldaki basımı okuyan kaynak okur kitlesinin amacıyla örtüşmeyeceğini ifade etmek gerekir. 15. yüzyıldaki kaynak okur ‘uzak diyarlarla ilgili anıları’ hâlâ kendi yaşadığı çağla ilişkilendirebilirken günümüz kaynak okuru bu anıları ‘eski devirlerden bir anlatı’ olarak okuyup anlamlandırabilecektir.

Söz konusu seyahatnamelerin Türkçeye çevrilmeleri durumunda yine yanmetinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çeviri metindeki yanmetinlerin türü ve içeriği kaynak metnin sunduğu bilgilere bağlıdır. Yanmetinler aracılığıyla erek okur çeviriyle tanıştırmakta ve okuyacağı çeviri metne hazırlanmaktadır. Elbette erek okurların hâlihazırda Osmanlı Devleti ve kültürü hakkında bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Ancak, olağan okur kitlesinin sadece tarih uzmanları olamayacağından erek okura da yanmetinlerde, anlatılan dönem, yer ve şahsiyetlerle ilgili bilgiler sunulabilmektedir. Erek okur kitlesinin seyahatname çevirilerini okuma amacına değinecek olursak, seyahatname çevirilerine ilginin bir sebebi Osmanlı’daki yaşamın yabancıların gözüyle nasıl görüldüğünü öğrenmek olarak ifade edilebilir. Bu okuma amacı, çevirinin de amacı olarak kabul edilebilir. Yayınevi ise bir kültür hizmeti olarak Osmanlı dönemi hakkında yabancı kaynaklar sunmayı faydalı bulmuş olabilir. Bu amaçlar erek kitabın üretiminde katkıları bulunan eyleyenlerin tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin yayınevi, editör ve çevirmen kararları bu hususa göre alınabilmekte ve sonuçlar da (hem

² Sınırlı bir coğrafyada da, mevcut bir kültür hem türdeş (homojen) değildir, hem de zamanla değişime uğramaktadır.

ana metne hem de) yanmetinlere yansıyabilmektedir. Bu yansımalar yanmetin örneklemeleri üzerinden tartışılmıştır.

Genette, yanmetin kavramını “bir metni çevreleyen ve onu bir kitap haline getiren her tür malzeme” olarak tanımlar ve yanmetin olgusunu iç metin ve dış metin olarak ikiye ayırır. İç metin öğeleri kitabın içinde yer almakta ve kitapla eşzamanlı olarak üretilmektedir. Yazar adı, başlık, alt başlık, içindekiler, önsöz, notlar vb. iç metin kapsamına girmektedir. Dış metin öğeleri ise kitabın içinde yer almayan ve kitapla ilgili söyleşi, konuşma, mektuplaşma, günlük gibi metin türlerini içermektedir (2016: 9–12). Böylece kitapla ilgili her tür tanıtım, eleştiri ve haber dış metin ögesi olarak görülmektedir.

Çıkış noktası yanmetin olmayan çeviribilimsel çalışmalarda da çeviri metnin işlevini yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyulan ek bilgilerin önemine vurgu yapılmaktadır. Vural Kara, çevirmenin çevrilecek edebî eseri sadece başka dile aktarmakla yetinmeyip erek okurun edebî çeviriyi daha sağlıklı bir biçimde alımlayabilmesi için kaynak yazar ve eserle ilgili ek bilgiler vermesini talep etmektedir (2005: 197). Burada aslında çevirmenden erek metin için iç metinler üretmesi beklenmektedir. Böylece erek okurun gözünde yabancı bir eserin çeviri metni havada kalmayacak ve yeni ortamında bir bağlama oturtulacaktır.

Yanmetinlerin görevi kitabın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Çeviride de yanmetinsel öğeler çeviri kitabın hangi bağlamda ve nasıl okunacağı hususunda yönlendirici bilgiler sunmaktadır.

3. Veri ve Yöntem

Bu çalışmada, 1960–2017 yılları arasında basılan seyahatname çevirileri incelenmiştir.³ Bütüncü, 16 yazarın kaleme aldığı seyahatnamelerin Almancadan Türkçeye yapılan çevirilerini kapsamaktadır. Bu çeviriler yeniden basımlarla toplam 34 sürüme ulaşmaktadır. Birinci aşamada, 34 sürümün kronolojik dağılımı irdelenmiş, ikinci aşamada ise, Genette (2016)’in yanmetin yaklaşımı ışığında söz edilen çeviri kitapların iç metinleri hem nicelik hem nitelik bakımından incelenmiştir. Bütüncüyü oluşturan 16 farklı seyahatnamenin çeviri metinleri, dördüncü bölümde sunulan “Seyahatname Çeviri Sürümlerinin Dağılımı” başlıklı grafikte karşılaştırmayı kolaylaştırmak için ilk basım tarihlerine göre sıralanmıştır:

- Helmuth von Moltke: *Türkiye'deki Durum ve Olaylar Üzerine Mektuplar*⁴ (1960, 1967, 1969, 1995, 1999, 2010, 2016, 2017)
- Benedict Curipeschitz: *Yolculuk Günlüğü 1530* (1977, 1989)
- Hans Dernschwam: *İstanbul ve Anadolu'ya Seyahat Günlüğü* (1987, 1992)

³ Bu bütüncenin Almancadan çevrilen tüm seyahatnameleri kapsadığı iddia edilmemektedir.

⁴ Bu başlık Moltke 1960 sürümünde kullanılmış olup sonraki sürümlere farklı başlıklar verilmiştir.

- Johannes Schiltberger: *Türkler ve Tatarlar Arasında (1394–1427)* (1995^{1,2}, 1997)
- Hans Ulrich Krafft: *Türklerin Elinde Bir Alman Tâcir* (1996, 1997)
- Jakob Philip Fallmerayer: *Doğu'dan Fragmanlar* (2002)
- Michael Heberer: *Osmanlıda Bir Köle –Brettenli Michael Heberer'in Anıları 1585–1588* (2003, 2010, 2016)
- Salomon Schweigiger: *Sultanlar Kentine Yolculuk 1578 –1581* (2004, 2014)
- Stephan Gerlach: *Türkiye Günlüğü 1573–1576* (2007, 2010)
- Friedrich Seidel: *Sultanın Zindanında, Osmanlı İmparatorluğu'na Gönderilen Bir Elçilik Heyetinin İbret Verici Öyküsü (1591–1596)* (2010, 2017)
- Adam Werner: *Padişahın Huzurunda, Elçilik Günlüğü, 1616–1618* (2011)
- Reinhold Lubenau: *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi, Osmanlı Ülkesinde, 1587–1589* (2012, 2016)
- Albertus Bobovius: *Saray-ı Enderun, Topkapı Sarayı'nda Yaşam* (2013)
- Christoph Wilhelm Lüdeke: *Türklerde Din ve Devlet Yönetimi, İzmir, İstanbul 1759–1768* (2013)
- Ulrich Jasper Seetzen: *İstanbul Günlükleri, 12 Aralık 1802– 22 Haziran 1803; Anadolu'da Yolculuk– Bursa, Manisa, İzmir, Uşak, Afyon, Konya, Antakya 22 Haziran 1803– 22 Kasım 1803* (2017)
- Heinrich Barth: *Heinrich Barth Seyahatnamesi, Trabzon'dan Üsküdar'a Yolculuk 1858* (2017)

Bu araştırma seyahatname çevirilerine hangi iç metin türlerinin nasıl eşlik ettiğini ele alarak çeviri olgusu, çevirmen, çevirinin amacı, yayınevi politikası, çeviri ilişkileri vb. ile ilgili ipuçları elde etmeyi amaçlamaktadır. İç metinlerin son derece çeşitli olması nedeniyle – örneğin kullanılan kâğıt türü, kitabın ölçüleri, yazar ve çevirmenin adı, yazı tipi ve boyutu, başlık, içindekiler bölümü, resimler, ithaflar, not / dipnotlar, önsözler, sonsözler, kapak, tanıtım metni vb. – burada bazı iç metin türleri tercih edilmiştir. Burada iç metin olarak diziler, ön kapağın tasarımı, resimler, notlar, yazar ve çevirmen adları, çevirmenin yaşam öyküsü, ilan/reklam, tanıtım metni ve önsözler incelenmiştir.

4. Bulgular ve Tartışma

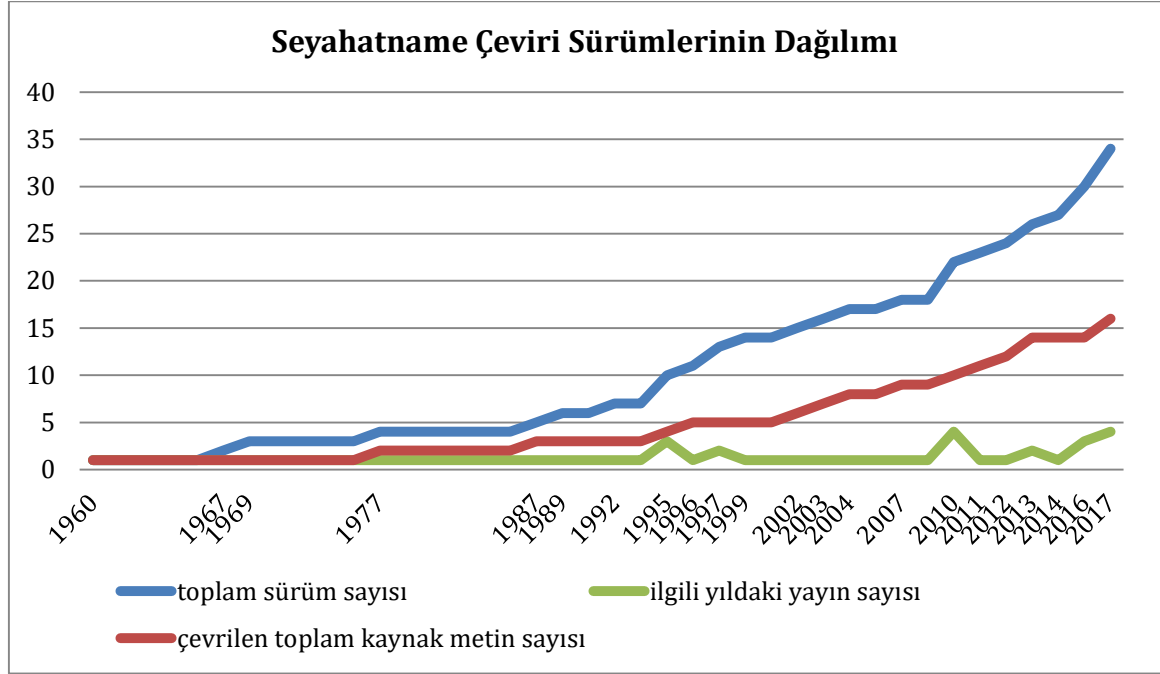
Bu çalışmada Latin alfabesine geçişten sonra basılan çeviriler konu edinildiğinden dolayı Almandan ilk seyahatname çevirisi olarak 1960 yılında Hayrullah Örs tarafından çevrilen *Türkiye'deki Durum ve Olaylar Üzerine Mektuplar* başlıklı eser kabul edilmiştir. Daha önceki çevirilere yer verecek olursak, örneğin, Johannes Schiltberger'in seyahatnamesi Almandan Türkçeye ilk kez 1922'de Hakkı Muhlis tarafından çevrilmiştir⁵ (Üçel-Aybet 2010: 33-34). Diğer dillerden tespit edilebilen ilk seyahatname çevirileri 20. yüzyılın ilk yarısında yer almaktadır, örneğin Lady

⁵ Akpınar (1997: 22)'a göre seyahatnamenin dörtte biri kadarı çevrilmiş ve yazma olarak mevcut.

Montagu'ye ait *Şark Mektupları* 1933'te çevrilmiştir, 1939 yılında ise yedi seyahatname Türkçeye kazandırılmıştır.⁶ Bunlardan biri Busbecq'e ait *Türkiye Mektupları*'dir.

4.1. İncelenen Seyahatname Çevirilerinin Basım Süreci

Aşağıda Almandan çevrilen seyahatnamelerin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir:



Grafik 1: Seyahatname Çeviri Sürümlerinin Yıllara Dağılımı

Helmuth von Moltke'nin *Briefe über die Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835-1839* başlıklı seyahatnamesinin çevirisi uzun yıllar Almandan tek çeviri olarak kalmıştır, sözü edilen kaynak metinden 15 mektubu kapsayan bir seçki sürümü olan *Briefe aus der Türkei* 1967 yılında Kemal Vehbi Gül tarafından *Türkiye Mektupları* başlığıyla çevrilmiştir. Aynı kaynak metne dayanan seçki nedeniyle Gül'ün çevirisi de bu çalışmada yeniden çeviri kapsamında görülmektedir. Moltke'nin seyahatnamesi 1977 yılına kadar tek Almanca kaynak metin olmuştur. 1977'de Benedict Curipeschitz'in günlüğü *Yolculuk Günlüğü 1530* başlığıyla Türk Tarih Kurumunda yayımlanmış, Özdemir Nutku'ya ait aynı çevirinin 1989 yılında ikinci baskısı yapılmıştır. Hayrullah Örs'ün Moltke çevirisi ilk olarak İş Bankası yayınlarında çıktıktan sonra bazı değişikliklerle beş kez Remzi Kitabevinde basılmıştır: 1969, 1995, 1999, 2016 ve 2017 yıllarında. Remzi Kitabevine geçişte seyahatnamenin çevirisinin başlığı *Moltke'nin Türkiye Mektupları* şeklinde kısalmıştır. Moltke seyahatnamesinin başka bir yeniden çevirisi ise Örgün Yayınevi tarafından 2010 yılında basılmıştır ve *Kürdistan Dağlarından* başlığını taşımaktadır.

⁶ Bu veriler Bülent Ağaoğlu (1981) tarafından hazırlanan "Türkiye Seyahatnameler Kaynakçası"ndan elde edilmiştir.

1987 yılında, Prof. Dr. Yaşar Önen tarafından çevrilen *İstanbul ve Anadolu'ya Seyahat Günlüğü* başlıklı Dernschwam seyahatnamesi Kültür Bakanlığı yayını olarak basılmış ve tıpkıbasımı beş yıl sonra gerçekleşmiştir. Turgut Akpınar, 1995 ve 1996 yıllarında (İletişim Yayınları) basılan iki seyahatname çevirisini Almanca diliçi çevirilerden yapmıştır. Schiltberger'in *Türkler ve Tatarlar Arasında (1394–1427)* başlıklı seyahatnamesinin çevirisi üç yıl içerisinde üç kez, Krafft'ın *Türklerin Elinde Bir Alman Tâcir* ise iki yıl içerisinde iki kez basılmıştır. Almancadan yapılan altıncı seyahatname çevirisi Fallmerayer'in seyahatnamesidir. Bu seyahatname Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu tarafından çevrilmiş olup 2002'de İmge Kitabevinde çıkmıştır. 2003-2017 yılları arasında Kitap Yayınevinin 'sahaftan seçmeler dizisi' kapsamında basılan on seyahatnameyi Selma Türkis Noyan çevirmiştir. Bu çeviriler, basım tarihi sırasına göre Heberer, Schweigger, Gerlach, Seidel, Werner, Lubenau, Bobovius, Lüdeke, Seetzen ve Barth adlı seyyahların kaleme aldığı seyahatnamelerin çevirileridir.

Seyahatname çeviri sürümlerinin dağılımı incelenirken belirgin bir şekilde iki unsur öne çıkmaktadır. İlk dikkat çeken unsur Moltke seyahatnamesinin üç kez çevrilmesi ve sekiz kez basılmasıdır. Moltke seyahatnamesinin sekiz sürümü bulunmaktadır. Almancadan, başka hiçbir seyahatname bu sürüm sayısına ulaşamamıştır. Ayrıca 2010 sürümünde tercih edilen başlık da son derece ilgi çekicidir: *Kürdistan Dağlarından*. Diğer husus ise Kitap Yayınevinin sahaftan seçmeler dizisindeki Noyan tarafından çevrilen seyahatnamelerdir.

4.2. İç Metinlerin İncelenmesi

İç metinlerin çok çeşitli özelliklere sahip olması incelemede hem bir fırsat hem bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeviri dünyasındaki gerçekleri farklı yollarla yansıtmaları elbette bir fırsattır. Ancak, aynı kategori altında incelenen unsurlar da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, basit bir çizim de karmaşık bir gravür de resim olarak sınıflandırılmıştır.

Diziler

1960–1989 yılları arasında seyahatname çevirilerinin %50'si bir dizi kapsamında basılmıştır, örneğin Moltke çevirisinin 1967 sürümü *fyadalı kitaplar* dizisinde yer almıştır. 1990–2019 yılları arasında dizi içinde çıkan çeviriler %82'ye yükselmiştir. Bu yükseliş Kitap Yayınevinin, *sahaftan seçmeler dizisi* adı altında seyahatname çevirilerini programına almasından ileri gelmektedir.

Ön Kapağın Tasarımı

1960–1989 arasında zaman diliminde ön kapakta fotoğraf ve/ya çizim içermeyen sade farklı renkli fon tasarımları daha fazla tercih edilirken resimli ön kapaklar ancak %33'lük bir orana sahiptir. İkinci zaman diliminde (1990–2019) tüm ön kapak tasarımlarında resimler kullanılmıştır. Özenle hazırlanmış hem kitabın içeriğiyle uyumlu hem de erek okurun ilgisini çekecek albenili tasarımlar ön plana çıkmıştır.

Resimler

Seyahatnamelerde, anlatılanları destekleyen resimler sunmak önemlidir, resimlerin kaynağı ise her zaman yazar değildir. Resimlerin önemini Werner okurlara hitap ederek şu sözlerle vurgulamaktadır:

[...] Bu yolculuk öyküsünde sözünü ettiğim kaleleri, sarayları ve kentleri, gerçek görünümlerine en uygun biçimde çizdirip, kitabımı resimlendirilmiş olarak sunmam kuşkusuz daha güzel ve faydalı olurdu. Fakat bunu gerçekleştirebilecek bir yayınevini görevlendirmek, benim gibi geçimini kendi emeğiyle sağlayan bir kişinin maddi olanaklarını aşmaktadır. (Werner 2011: 11)

Kitaplarda resim konusunda bir örnek bir uygulama olmadığından resimlerle ilgili sayısal veriler sunmak oldukça güç olmaktadır. İlk otuz yıllık dilimde, tamamen resimsiz olarak Moltke seyahatnamesinin 1967 sürümü ile Türk Tarih Kurumu yayını olan bir çevirinin iki sürümü bulunmaktadır. İkinci zaman diliminde resimsiz kitaplarda bir düşüş yaşanmıştır. Bu sürede kitapların %14'ünde hiçbir resim uygulaması bulunmamakta, %82'sinde ise değişen sayıda resim bulunmaktadır. Buna ek olarak resim konusunda, çok önemli olmayan resimler ayrı bir kategori olarak düşünülebilir, bunlar kolayca gözden kaçabilen görsel öğeler olabilmektedir. Örneğin Fallmerayer seyahatnamesinde (2002) ara başlıkların altı çok küçük gemi resmiyle bezenmiştir.

Notlar

Notlar çoğunlukla dipnot, nadiren de olsa, sonnot şeklinde kullanılan iç metinlerdir. On beş seyahatnameden sadece Schweigger ve Dernschwam seyahatnamelerinde sonnot tercih edilmiştir. Notlar, erek okurun çeviri kitabı daha iyi anlamasını sağlamak için (neredeyse) tüm seyahatname çevirilerinde başvurulan bir araç olmuştur. Kaynak metinlerin güncellemesinde de notlardan yararlanıldığı için bu kaynak notların kimisi çeviri yoluyla erek metinde yerini almıştır. Bazen önsözlerde notların kim tarafından yazıldığı da belirtilmektedir, örneğin yazar, yayına hazırlayan / editör, çevirmen, vs. Notlar başka anlatı ve çeviri türlerinde rahatsız edici bulunabilse de, bu seyahatnamelerin çevirisinde, notlama nitelik artırıcı özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle notlama, Barth seyahatnamesinin tanıtım metnine bile konu olabilmektedir. Sözü edilen metninde, seyahatnameye “[...] iki yüze yakın sayıda dipnot ekle[ndiği]” (Barth 2017: arka kapak) belirtilmiştir.

Yazar ve Çevirmen Adları

Çevirilerin ön kapakları incelendiğinde ilk göze çarpan unsur tüm kitaplarda yazar adının ön kapakta yazılı olması, fakat çevirmen adının daha çok iç kapak sayfalarında belirtilmiş olmasıdır. Böylelikle çevirmen adının başlık sayfasında gösterilmesine ilk yıllarda daha sık rastlanmaktadır. 1960–1989 arasında çeviri metinlerin %87'sinde çevirmenin adı ön kapakta aktarılmamaktadır. Bu zaman diliminde dört farklı çeviri yapılmıştır fakat sadece 1987 yılında basılan Dernschwam seyahatnamesinde çevirmenin adı kapakta görünmektedir. Çevirmen ise bir filoloji profesörüdür. 1990–2019 yılları arasındaki çevirilerin %50'sinde çevirmen adıyla ön kapakta görünür olmuştur. Diğer çeviri kitaplarda çevirmenin adı künye ve başlık sayfasında

aktarılrken, bir tek Moltke 2010 sürümünde çevirmenlerin adları sadece künye sayfasında yazılmıştır.

Tarihsel bir bağ kurabilmek için kısaca, çeviri açısından bir dönüm noktası sayılabilecek Birinci Türk Neşriyat Kongresi (BTNK)'ne değinelim. Bu kongreyle devlet eliyle planlı bir çeviri seferberliği başlatılmıştır. 1939 yılında düzenlenen BTNK'nin Tercüme Encümeni ve Raporu'nda 27 tercüme encümeni üyesinden ancak birinin mesleği mütercim olarak belirtildiği⁷ dikkate alındığında çevirmenin kapakta *görünmez* olması şaşırtıcı bir durum değildir. Böyle bir uygulama, çeviri işinin bu dönemde bir yan uğraş olarak kabul edildiğini, henüz bir meslek olarak kabul görmediğini göstermektedir. Ayrıca, (Kovala) çevirmenin *görünmez* kılınması, çeviri metnin kaynak metne göre ikincil ve daha az değerli görülmesiyle ilişkilendirilmektedir (1996: 124). Buna göre çeviri metin kaynak metnin bir türevi konumunda ve ancak bir yansıması olabilmektedir. Bu yaygın görüş kongrede bir konuşma sırasında “telif” ile “tercemenin” karşılaştırılmasıyla dile getirilmiştir. “Telif, [...] doğrudan doğruya birçok emek sarf ederek bir eser vücuda getir[ilmesi iken]. Terceme ise hazır bir eseri ecnebi dili bilmekten istifade ederek nakletmek[tir].” (BTNK 1939: 77) Bu yaklaşıma rağmen, Türkiye’de o dönemde çevirmenlerin görünmez olduğunu iddia etmek doğru olmaz, çünkü çeviri ve çevirmenler yoğun bir şekilde tartışılmaktaydı. Bir yandan Devrim (BTNK 1939: 73-74) ve Tuncel (1999: 4) gibi bazı kişiler edebî çevirinin önemini vurgulayarak yazarlardan çeviri yapmalarını talep etmişlerdir. Diğer yandan N. Ataç (1999: 15; 1) ve H. Z. Ülken (1948: 78) gibi kimi kişiler de yaratmanın ve yaratıcılığın üzerinde durarak çevirmenlikle yazarlığı bir tutmuşlardır. Özetle, bu döneme idealist bir çevirmen arayışı söyleminin hâkim olduğu söylenebilir. Çevirmen görünürlüğünü eleştirel söylem çözümlemesiyle ele alan Tahir Gürçağlar, “[t]üm olumsuzluğa karşın Türkiye’de çevirmenlerin 1940’lardaki görünürlüklerine bir daha kavuşamadıkları” sonucuna varmaktadır (2005: 99).

Çevirmen adının yazarla birlikte ön kapakta *görünür* olması ancak son on yılda %69’a yükselebilmiştir. Burada da çevirmenin adı yazarın altında ve daha küçük puntolarla aktarılmıştır. Çevirmen görünürlüğü konusundaki ağır işleyen gelişme süreci düşünüldüğünde, 34 çeviri metinden yalnızca birinde (%3) (Fallmerayer 2002) çevirmenin yaşam öyküsüne yer verilmesi olağan bir durum olarak yorumlanabilir.

İlan / Reklamlar

Seyahatnamelerde ilan/reklam olgusunda, diğer iç metin türlerinde de olduğu gibi, düzenli ve birörnek bir uygulamadan söz etmek mümkün değildir. Örneğin, Moltke 1969 sürümünde yalın bir şekilde yayınevini başka dört kitabı liste halinde sunulurken, Moltke 2010 sürümünde ilan ve reklamlara sekiz sayfa ayrılmış ve burada çevirmen ve yayına hazırlayan Nurer Uğurlu’nun kaleme aldığı kitapların tanıtımı yapılmaktadır. Gerlach 2007 ve 2010 sürümlerinde yayınevinde daha önce çıkan üç seyahatname ön kapaklarıyla tanıtılmaktadır. Seyahatnamelerde ilan/reklam olgusuna fazla ağırlık

⁷ Sadece Zühtü Uray kendisini Riyaseticumhur mütercimi olarak tanıtmıştır, diğer üyeler resmî işlerini mebus, doçent, profesör, rektör, dergi müdürü, müfettiş, öğretmen, muharrir olarak ifade etmişlerdir (BTNK 1939: 35).

verilmediği söylenebilir, zira tüm çeviri kitapların yalnızca %15’inde ilan/reklamlara yer verilmiştir.

Tanıtım Metinleri

Tanıtım metinleri okura kitabın içeriği ve/ya yazarı hakkında kısaca bilgi veren metinlerdir. Bu iç metinlere, bilgilendirme işlevinin yanı sıra okurun ilgisini çekme işlevi de yüklenebilmektedir. Tanıtım metinlerinin kullanım sıklığına bakıldığında, 1960-1989 zaman diliminde çeviri metinlerin yarısında arka kapakta tanıtım metnine yer verildiği görülmektedir. İkinci zaman diliminde ise biri (Dernschwam 1992) dışında tüm çeviri metinlerde tanıtım metninden yararlanılmıştır. Dernschwam 1987 sürümünde yer alan ve oldukça kısa sayılabilecek dört tümcelik tanıtım metni, muhtemelen önemsiz bulunduğu için sonraki sürümden çıkarılmıştır.

Önsözler

İncelen çeviri metinlerin her birinde değişik adlarla ifade edilse de, burada önsöz olarak adlandıracağımız, en az bir ön metinden yararlanılmıştır. Bu önsözlerin kimisi kaynak kültürde kimisi de erek kültürde kaleme alınmıştır. Yedi çevirmen gerçekleştirdikleri Türkçe çeviri için bir önsöz kaleme almıştır, 34 çeviri metnin %50’sinde çevirmen önsözü bulunmaktadır⁸. Ayrıca, editörlerin de önsözlerine rastlanmaktadır. Önsöz yazarlarının hangi konuları ele aldığı aşağıda tartışılmıştır.

4.3. Örneklerin Tartışılması

4.3.1. Moltke Seyahatnamesi Sürümleri

Moltke seyahatnamesi sekiz çeviri sürümü ile Almanca seyahatnamelerden en fazla ilgi gören seyahatname çevirisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayrullah Örs’ün ilk çevirisi kaynak metnin başlığına daha yakın olan *Türkiye’deki Durum ve Olaylar Üzerine Mektuplar* şeklinde bir başlık taşıırken, Remzi Kitabevine geçişte seyahatnamenin başlığı *Moltke’nin Türkiye Mektupları* şeklinde kısaltılmıştır. Bu değişimde muhtemelen başka seyahatname başlıkları ve/ya Gül (1967)’ün seçtiği başlık esin kaynağı olmuştur. Ayrıca, kısa bir başlık daha kolay akılda kalmaktadır.

Tüm Moltke seyahatname sürümlerinde erek kültürde hazırlanmış, eseri okura takdim eden ön metinler bulunmaktadır. Örs ve Gül çevirilerine hem önsöz hem dipnot yazmışlardır. Örs’ün yazdığı “Çevirenin Önsözü” 2016 sürümünde “Çevirmenin Sunuşu” olarak değişmiştir. Moltke seyahatnamesinin 2010 sürümünde üç ön metin bulunmaktadır. İlk isimsiz ve içerikler bölümünde gösterilmeyen beş sayfalık bir önsözde “Helmuth von Moltke” başlığı altında Moltke’nin yaşamı anlatılmıştır. İkinci ve üçüncü önsöz ise Nurer Uğurlu’ya aittir. On sayfalık ikinci önsöz “Helmuth von Moltke Türkiye’de”, üçüncüsü ise “Gravürler” başlığını taşımaktadır. Uğurlu seyahatnameyi E. Karahan’la birlikte çevirmiştir, Uğurlu ayrıca kitabı yayına hazırlamıştır. Bu durumda Uğurlu’nun önsözleri hangi kimliğiyle yazdığı biraz belirsiz

⁸ Bu hesaplama Moltke 2010 sürümündeki önsözler dâhil edilmemiştir. Moltke 2010 sürümüyle birlikte bu oran %54’e yükselmektedir.

kalmaktadır. Hatta, ikinci önsözün bir çevirmen önsözü sayılıp sayılmayacağı konusunda bir kararsızlık yaşanmıştır. Bu elbette başlık seçiminden kaynaklanmamaktadır. Zira Gül de Moltke 1967 sürümünde pek farklı olmayan “Helmuth Graf von Moltke” başlıklı önsözünü okurlarını çeviri metne hazırlamaktadır. Aşağıda çevirmenlerin önsözlerde okura hangi bilgileri ulaştırdıkları incelenip tartışılmıştır.

Moltke seyahatnamesinin çevirmenleri bir taraftan Moltke’nın kişiliği, yaşamı, mesleki kariyeri, öne çıkan üstün özellikleri, Osmanlı Devleti’ne geliş sebebini, yazar kişiliği ve kaynak kitabın ortaya çıkışı hakkında bilgi verirken diğer taraftan Osmanlı Devleti’nde yaşanan sıkıntılar, Avrupa devletlerinin tutumu, Sultan II. Mahmut’un yeniçeri ocağını kaldırması ve giriştiği bazı yenilikler, Mısır valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa’nın çıkarttığı isyan gibi konulara değinmişlerdir. Bunlar, erek okurun bazı boşlukları doldurmasını ve çeviri metni daha iyi anlayabilmesini sağlamak üzere sunulan bilgilerdir. Bunun dışında çeviriye ilişkin bazı bilgiler de okurla paylaşılabilir. İç metinlerde çeviriye dair somut olarak ne tür bilgilerin verildiğini saptamak için Moltke seyahatnamesinin üç farklı çevirisinde yer alan önsözler birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bunun için Moltke 1960, 1967 ve 2010 sürümleri irdelenmiştir. Çeviri olgusuna ilişkin çıkarımlarda bulunabilmek amacıyla ayrıca bu sürümlerde dipnotlar, tanıtım metinleri ve ilan/reklamlar irdelenmiştir.

Sözü edilen sürümler arasında erek okur en fazla Moltke 1960 sürümünde (ve dolayısıyla 1969, 1995, 1999, 2016, 2017 sürümlerinde) çeviri konusunda bilgilendirilmiştir. Çevirmen Örs (1960: XVIII), çeviriden çıkarmalar yapılmadığını belirtmektedir:

Moltke’nin Mektuplarından hoşumuza gidecek kısımlar birçok defa tercüme edilmiştir.⁹ Halbuki bir eseri bütünüyle tanımak lâzımdır. Hele böyle yüzyıldan daha önce yazılmış ve o zamandan beri milyonlarca insanın okumuş olduğu bir kitabı bizim tam olarak tanımamamız hata olur. Bu sebeple eserde en küçük bir kısaltma bile yapmadık.

Çevirmen, hem yaptığı çeviriyle ilgili açıklamalarda bulunmakta hem de genel olarak çeviri olgusunu çevreleyen ilişkilere işaret etmektedir. Çevirmen kaynak metni, milyonlarca okura¹⁰ sunulduğu biçimde ve Türkiye’deki (bazı) erek okurların muhtemelen hoşlanmayacağı içerikleri de çıkarmadan çevirmiştir. Böylece, sözü edilen erek metinde dünya okurunun öğrendiği bilgiler Türk okurundan gizlenmemiştir. Burada aynı zamanda, erek kültür açısından olumsuz sayılabilecek içeriklerin çeviride sıkıntı yaratabildiği ve/ya çeviriden çıkarılabildiği ima edilmektedir. Diğer nokta ise okur sayısının belirtilmesidir. Okur sayısının belirtilmesiyle bu seyahatnamenin çevrilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, kaynak metnin dünyaca başarılı bir yapıt olduğuna işaret edilmektedir. Bu noktalar çeviri olgusunun ekonomik yönüyle ilişkilendirildiğinde kaynak metin seçimi için bir ölçüt dikkat çekmektedir. Çeviri için

⁹ Milli Kütüphane sayfasında “Moltke” anahtar sözcüğüyle yapılan aramada başka çevirilere rastlanmamıştır. Bu konuda ayrıca bkz. dipnot 14.

¹⁰ Fransa’ya karşı zafer kazanan Moltke’nın Türkiye mektuplarından bazılarının Fransız gazetelerinde bile basıldığı ifade edilmiştir. (Örs 1960: VII-VIII)

başarıya ulaşmış bir kaynak metnin seçilmesi, erek kültürdeki yayınevi açısından ticari riski azaltan bir etkidir ve kâr garantisi anlamına gelmektedir.

Çevirmen, erek metinden çıkarmamış olduğu hoş gitmeyecek bazı içerikler hakkında da erek okuru bilgilendirmektedir. Söz edilen eleştirel içerikler bu çalışmada tek tek ele alınmadan birkaç örnek ile irdelenmiştir. Çevirmen, yazarın bakış açısını betimleyerek erek okurun Moltke seyahatnamesine nasıl yaklaşması gerektiğini örneklerle açıklamaktadır:

Moltke'nin yanıldığı birçok noktalar vardır, fakat bunları maksatlı olarak yazdığı iddia edilemez. Çünkü en çok kızması, aleyhinde en çok atıp tutması beklenen Hafız Paşa'yı bile kötülemek istemediğini görmekteyiz. Dinî taassubu olmadığını da İznik camiini anlatan satırları pek güzel göstermektedir. Bu sebeple Moltke'de garezkârlık ve hakikatleri bilerek tahrif gibi şeyler aramamalıdır. Hatalarının menbaları bir yandan başvurduğu eserler, öte yandan –bilhassa başlangıçtaki– dil bilmezliği olsa gerektir.

Moltke'nin Türkiye'de bulunduğu sıralarda Eski Çağlara ait bilgiler henüz Mukaddes Kitapta yazılı olanlarla Yunan ve Latin metinlerinden öğrenilenlerden ibaretti. Eski Mısır yazısı okunalı henüz pek az zaman olmuştu. Klâsik çağ eserlerinden başkasına kimse ehemmiyet vermiyordu. Bu halin pek yakın zamanlara kadar sürdüğünü düşünürsek Moltke'yi bu bakımdan kınayamayız. O da zamanındakilerin hepsi gibi Yunan-Roma eserlerine hayrandır. (Örs 1960: XVI-XVII)

Örneklerde, çevirmenin erek okurun olası tepkisi tartarak eserle okur arasında nasıl aracılık ettiği açıkça görülmektedir. Örneğin, yazarın yaptığı bazı hatalar Türkçeyi iyi öğrenemediğinden kaynaklanmıştır. Yazarın iyi niyetli ve olabildiğince yansız olduğu ifade edilmektedir, sonuçta o da yaşadığı dönemin düşünce sisteminin etkisi altındadır, dolayısıyla antik kültüre hayranlık duymaktadır. Aşağıdaki örnekte erek okur, yazarın eleştirel tutumunu anlayışla karşılamaya davet edilmektedir:

Moltke'nin bazı tenkitlerini sert bulabiliriz, fakat onun bu sözleri, hikâyelerini tâ çocukluğundan beri dinlediği o muhteşem Türk ordusunun yerine, kudretsiz ellerde perişan olmuş bir ordu ile karşılaşma yüzünden değil mi? (Örs 1960: XIV)

Bu sözlerle, erek okurun yabancı bir yazarın eleştirisini yadırgamaması için önlem alınmaktadır. İç metinler aracılığıyla çeviri metin erek kültürle uyumlu hâle getirilmektedir. İç metinlerin görevi, çeviri metinle erek okur arasındaki mesafe azaltarak bir bağ kurmaktadır. Çeviri metin erek kültürde yadırganmamakta ve okuma sırasında oluşabilecek bir çatışma engellenmiş olmaktadır. Böylelikle, iç metinler erek kültürdeki alımlamayı belirleyebilmektedir.¹¹

Moltke 1967 sürümünde çevirmen Gül 21 sayfalık önsözünün son kısmında çeviriye ilişkin bilgi vermektedir:

Moltke'nin "Türkiye Mektupları" adlı kitabında geçen birçok yer adları ve şahıslar hakkında okuyuculara bilgi verilmesine lüzum görüldüğü için, sayfa altlarına dip notları çıkarılmış ve açıklamalar yapılmıştır. Böylece, kitabın daha faydalı bir hale getirilmiş olduğuna inanıyoruz. Yazarın bazı konulardaki değer yargılarının eleştirilmesini ise; okuyuculara bırakıyoruz. (Gül 1967: 23)

¹¹ Kovala yanmetinlerin yönlendirmesine rağmen bağımsız okumalarım mümkün olduğunu ifade etmektedir (1996: 141).

Örs'ün aksine Gül, önsözde yazarın değer yargılarıyla okur arasında açıkça aracılık etmemekte ve eleştiriyi okura bırakmaktadır. Ancak, Gül de çevirmen açıklamalarıyla dipnotlar aracılığıyla yazarın hatalı aktarımlarına düzeltmeler sunmaktadır. Moltke (1967: 56-57)'nin, özetle, Hazreti Muhammed'in ümmetini veba salgınından koruyamayacağını anlayıp ümidini kestiğini, Müslümanlara göre vebanın Allah'ın bir lütfü olduğunu ve vebadan ölenin Kur'an'a göre şehit olacağını ifade etmesi üzerine, çevirmen aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

(24) Yazar bu konuda ilmi bir vesikaya dayanmamaktadır. Duyduğu rivayetleri aksettiriyor. Kur'anda böyle bir âyet olmadığı gibi Hazreti Muhammet de ümmetine temizliği, hastalıklardan korunmayı, bir hastalığa yakalanıldığında tıbbî çaresinin aranması gerektiğini emretmiştir. İslâm Peygamberi, ümmetini irşat konusunda hiçbir zaman âciz kalmamıştır. (Çev. aç.) (Gül 1967: 57)

Çevirmen, yazarın kulaktan dolma hatalı bilgilerle İslam dinini olumsuz betimlemesini erek dile aktarmış, ancak, bu olumsuzluğa dipnot aracılığıyla karşı çıkmıştır. Çevirmenler, yalnızca kaynak yazarın Osmanlı hakkında bir olumsuzluk dile getirdiğinde devreye girmemektedir, aynı zamanda Osmanlı'daki bir uygulamayı kendileri de eleştirebilmektedir. Nitekim, ne Gül (1967: 7) ne de Örs (1960: XIII), Moltke gibi Avrupalı uzmanların görevlendirilmesinin Osmanlı Devleti için askerî bakımdan pek faydalı bulmadıklarını belirtmekten çekinmemiştir. Moltke 2010 sürümünde ise bu tür eleştirilere rastlanmamaktadır.

Moltke 2010 sürümündeki iç metinler incelendiğinde üç önsözün hiçbirinde seyahatnamenin çeviri sürecine ilişkin bilgi verilmediği, hatta “çeviri” kavramının da kullanılmadığı dikkat çekmektedir.¹² Uğurlu, Moltke'nin mektuplarının yayınlandığında gördüğü büyük ilgiye değindikten sonra erek metinle ilgili aşağıdaki bilgileri vermektedir:

Biz de yayınladığımız bu kitapta, Moltke'nin Avrupa'da büyük yankı uyandıran Doğu, Güneydoğu Anadolu ve Yukarı Mezopotamya'yla ilgili, yaşadığı, gördüğü, tanık olduğu gerçekleri olanca açıklığıyla yansıttığı mektuplarından bir derleme düzenledik. Ayrıca Avrupalı gravürçülerin bölgeyle ilgili o zamanlar yaptıkları çizimlerinden de geniş ölçüde yararlandık. Böylece Moltke'nin bu tarihsel mektuplarındaki bilgi, gözlem, eleştiri ve değerlendirmelerini daha etkili, daha gerçekçi sunmak istedik. (2010: 23)

Uğurlu erek metni bir derleme olarak nitelendirmektedir. Uğurlu'ya göre, bu derleme Doğu¹³, Güneydoğu Anadolu ve Yukarı Mezopotamya'yı konu edinmektedir. Böylece Osmanlı Devleti'nin belli bir bölgesine vurgu yapılmaktadır. Bu vurgu erek metnin başlığıyla da uyum içerisindedir: *Kürdistan Dağlarından*. Üzerinde durulan diğer bir konu ise bölgeyle ilgili Avrupalıların yaptıkları gravürlere yer verilmesidir. Hem iç metinler hem de ana metin gravür ve resimlerle bezenmiştir, bu nedenle gravür konusu Uğurlu'ya göre ayrı bir başlık altında ele alınacak kadar önemlidir.

¹² Uğurlu, çeviri kavramını, sadece, Moltke'nin başvuru kaynağı olarak yararlandığı Edward Gibbon'ın *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire* adlı kitabından söz ederken kullanmaktadır. Moltke bu kitabı çevirmiş, ancak, çevirisi kaybolmuştur (Uğurlu 2010: 22).

¹³ ‘Doğu’ kavramı, Güneydoğu Anadolu ve Yukarı Mezopotamya bölgelerini de kapsadığından, bu kavramın önsözdeki bağlamda ‘Orient’ anlamında kullanılmadığından yola çıkılmıştır.

Moltke 2010 sürümünde derleme kavramının çeviriye tercih edilmesi iki hususu akla getirmektedir. Birinci husus, derleme kavramının kullanılmasıyla sanki erek metnin bir çeviri olduğunun üstü örtülmek istendiği izlenimi yaratılmaktadır, derleme kavramı adeta çeviri sözcüğünden kaçınıldığını düşündürmektedir. Çeviriye dair hiçbir açıklama yapılmadığı gibi, derlemenin de hangi ölçütlere göre yapıldığı belirtilmemektedir. Ancak, künye sayfasında belirtilen kaynak metinle karşılaştırıldığında erek metnin kaynak metindeki mektupların çoğunun çevirisini içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla Moltke 2010 sürümünün içeriği sadece “Kürdistan” bölgesiyle sınırlı değildir. İkinci husus ise Uğurlu’nun Moltke 2010 sürümünde kendini çevirmen olarak değil, araştırmacı-yazar olarak konumlandırmasıdır. Bu durum bize Birinci Türk Neşriyat Kongresi’nin tercüme encümeni üyelerinin tutumunu hatırlatmaktadır. Uğurlu da araştırmacı-yazar kimliğini daha saygın bulmaktadır.

Moltke 2010 sürümünde iç metinlerle erek okurun beklentisi Moltke 1960 ve 1967 sürümlerine kıyasla daha farklı biçimlendirilmektedir. Başlık ve kapak resmi¹⁴ erek okuru yabancı bir yazarın “Kürdistan” bölgesiyle ilgili kaleme almış olduğu bir seyahatnameye hazırlamaktadır. Arka kapakta tanıtım metni olarak, ana metinden Kürtlerle ilgili bir alıntı tercih edilmiştir:

Dostlarımız Kürtler iyi iş görmüşler. Kalenin yollarını koruyan, onu ilk bakışta erilmez gibi gösteren birçok küçük burç, tahkim edilmiş mağara yapmışlar. Bu adamlar, namluları altın ve gümüş kakmalı, çok kere de fitilli, uzun, eski yapı tüfeklerine karşın çok iyi nişancıdırlar. Savaş için yalnız geceleri harekete geçerler. [...] Ben güzel bir beyaz atın üzerinde çıkagelip de Kürtler çevremde toplanınca, hemen bir mermi, altında bulunduğumuz ceviz ağacının yaprakları arasından ıslık çalarak geçti. (Tanıtım metni / Moltke 2010: 342-343)

Başlık ve kapak resmiyle erek okurda yaratılmış olan beklentiyi tanıtım metni desteklese de, Moltke 2010 sürümünde önsözlerin hiçbirinde Kürt kavramına yer verilmemektedir.

Moltke 1960 sürümünde tanıtım metni bulunmazken, Moltke 1967 sürümünün tanıtım metninde (Moltke 1967: arka kapak) Moltke’nın 1936’dan 1939’a kadar Osmanlı ordusunda öğretmen-danışman olarak çalıştığı ve bu sıfatla asi Kürtlere ve Mısır ordusuna karşı gerçekleştirilen harekâtlara katıldığı anlatılmaktadır. Uğurlu’nun aksine Gül (1967: 16) Kürt kavramını kullanarak, önsözünde de Moltke’nın “âsi Kürt beylerinin tenkilleriyle ilgili harekâtlara da katıldığı[nı]” ifade etmektedir. Bu konuda, hem Örs (1960: X) hem Uğurlu (2010: 15) Moltke’nın “Garzan askerî harekâtında bulun[duğunu]” ifade etmektedirler.

İlan ve reklam konusunda yapılan karşılaştırmada üç sürümden yalnız Moltke 2010 sürümünde bu tür iç metinlere yer verildiği görülmektedir. Örgün Yayınevinin kendi yayınları dört sayfada listeler halinde okura sunulmakta, diğer dört sayfada da dört kitap ayrıntılı olarak tanıtılmaktadır. Bu kitaplardan üçü Kürtlerle ilgili olup biri de Tanzimat dönemiyle ilgili bir çeviri kitaptır. Bu üç kitabın ikisi yabancı yazarlara,¹⁵ biri

¹⁴ Kapak tasarımına ilişkin ekte sunulan Grafik 6’ya bakınız.

¹⁵ Nurer Uğurlu tarafından yayına hazırlanan Viladimir Minorsky (Kaynaktaki yazıma göre yazılmıştır. N.B.) ve Thomas Bois adlı yazarların “Kürt Milliyetçiliği” başlıklı 584 sayfalık kitaplarında iki ek

de Uğurlu'ya aittir. Uğurlu burada *Kürt Milliyetçiliği, Kürtler ve Şeyh Sait İsyanı* adlı kitabın yazarı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan karşılaştırmada, Moltke 2010 sürümünün diğer sürümlerden iç metinler bakımından belirgin bir şekilde ayrıldığı saptanmıştır. Ayrıldığı nokta ise, iç metinlerini başka bir okur kitlesine hitap edecek şekilde düzenlemiş olmasıdır. Böylece, Kürtler konusuna ilgi duyan okur kitlesinin de dikkati çeviri kitaba çekilmiş olmakta ve bu da yeni bir okur kitlesi anlamına gelmektedir. Ayrıca, çevirmenlerden biri aynı zamanda yazardır ve çeviri kitap yayınlandığında Kürtler konusunda yazmış olduğu kitabı ikinci baskısını yapmıştır. Çok yönlü yazar ve araştırmacı Uğurlu'nun çalışmaları arasında gravür konusu da bulunmaktadır. Ayrıca, Kürtler konusuyla ilgili Türkiye'de yakın geçmişte gerçekleşen bazı değişimler de akla gelmektedir. Uzun yıllar devam eden Kürtçe konuşma yasağından sonra Özal döneminde bu yasağın kaldırılması ve 2009 yılında TRT 6'da Kürtçe yayına başlanması bu değişimlere birer örnektir. Çeviri kitapta Kürtlerin öne çıkarılması bu gelişmelerle ilişkilendirilebilir mi acaba? Bu bağlamda kesin bilgiler verilemese de, Moltke 2010 sürümü erek kültürdeki koşullar nedeniyle çeviri kitaplarda iç metinlerin hangi etkilere maruz kalabileceği konusunda ip uçları sunmaktadır.

4.3.2. Sahaftan Seçmeler Dizisi Kapsamında Seyahatname Sürümlerinde İç Metinler

Bu araştırmadaki erek metin bütüncesinin %47'si 16 erek metin sürümüyle Kitap Yayınevinin sahaftan seçmeler dizisinde de yayınlanmıştır. Bu dizinin ilk yayını, Albertus Bobovius'un (ya da Osmanlı'da bilindiği adıyla Ali Ufkî Bey'in) anıları *Topkapı Sarayı'nda Yaşam* başlığıyla, yayınevinin kurulduğu 2002 yılında basıldı ve yayınevinin hazırladığı bir önsözde dizinin özelliği açıklanmaktadır. Bu açıklamaya göre, "Sahaftan Seçmeler Dizisi'nde ilk basımının üzerinden en az 75 yıl geçmiş ama ya Türkiye'de hiç basılmamış ya da tekrar basılmasını[n] yararlı bul[unduğu] eserleri[n] yayımla[nması]" amaçlanmaktadır. Bu önsözde ayrıca, gelecekte Ali Ufkî Bey'in metninin Almancadan çevirisini yayımlama isteği belirtilmektedir. Ancak, hem 2002'de Fransızcadan yapılan, hem de 2013'te Türkis Noyan tarafından Almancadan yapılan çevirideki iç metinlerden Ali Ufkî Bey'in anılarının ikinci dil üzerinden Türkçeye çevrildiğini öğreniyoruz. Bu örnekler, günümüzde de çevirinin bir ara dil üzerinden yapılabildiğini göstermekte ve yayınevinin çeviri politikasını yansıtmaları bakımından önemlidir.

Sahaftan seçmeler dizisindeki kitaplar incelendiğinde, okura, iç metinler aracılığıyla okuyacağı kitabı bir bağlama oturtması konusunda nasıl rehberlik edildiği görülmektedir. İç metinlerin irdelenmesindeki amaç, iç metinlerin tek tek ayrıntılı olarak hangi içerikleri ele aldıklarını göstermek değil, iç metinlerin birbirini tamamlayarak nasıl işlediğini ve erek okura eşlik ederek onun ana metne girmesini nasıl

bulunmaktadır. Birinci ek (s. 209–321), "Kürtler" başlığı altında Moltke seyahatnamesinden çevrilmiş mektuplardan meydana gelmektedir (Minorsky / Bois 2008).

sağladığını göstermektedir. Erek okur, ilkin ön kapakta kaynak başlıkla bağdaşık bir başlık ve çeviri metnin içeriğini destekleyen bir görsel tasarımla karşılaşmakta, sonra arka kapakta tanıtım metninden ana metinle ilgili ön bilgiler edinmektedir. Burada kaynak yazar ve eserinin kaynak kültürdeki basımı ve önemiyle ilgili bilgiler, eserin kısa özeti, bazen de ilave olarak bir alıntı yer alabilmektedir. Çeviri kitapta yer alacak iç metin türü kaynak kitapta sunulan iç metin olanaklarına bağlıdır. Bazen kaynak kültürde yayına hazırlayan tarafından sunuş veya giriş mahiyetinde bir önsöz kaleme alınmışsa, *Reinhold Lubenau Seyahatnamesi*'nde Sahm'ın önsözünde olduğu gibi, bu metinlerin erek dile çevirileriyle yetinilmektedir. Bazen de yayınevi, yayıncının notu veya sunuş başlıklı önsözlerle çeviri metni takdim etmekte ve/ya bir tarih uzmanının önsözü devreye girmektedir. Aşağıda bu farklı iç metin türlerinin işleyişine örnekler sunulmuştur.

Sahaftan seçmeler dizisi kapsamında Almancadan Noyan'ın çevirdiği ilk kaynak kitap Michael Heberer (2003)'in *Osmanlıda bir Köle* başlıklı seyahatnamesidir. Yayıncının takdiminden sonra, Osmanlı tarihçisi Suraiya Faroqhi bu çeviri kitap için kaleme aldığı önsözünde erek okura ihtiyaç duyabileceği temel bilgileri etraflıca aktarmaktadır. Schweigger (2004)'in seyahatnamesinde ise yayına hazırlayan Stein'in kaynak metindeki önsözü, sonsözü ve notları Türkçeye çevrilmiş, Stein ayrıca Türkçe baskı için bir önsöz yazmıştır. Çeviri kitap “Çevirmenin Notu[yla]” başlamakta ve Stein'in önsözleriyle devam etmektedir, böylelikle yayıncının takdimine gerek duyulmamıştır. Schweigger 2004/2010 sürümü ayrıca, çeviri kitapların tüm iç metinleriyle birlikte bir bütün oluşturduğundan, çeviri kitaplarda sadece erek kültürde hazırlanmış iç metinleri incelemenin yanıltıcı olabileceğini gösteriyor. Dolayısıyla, bir çeviri metnin erek kültürde okurun nezdinde bir kitap olabilmesi (için), Gül'ün ifadesiyle “daha faydalı hale” gelmesi (1967: 23) için, ihtiyaç duyulan ögeler tamamlanmaktadır. Bu ögeler erek kitabın oluşum sürecinde, farklı görev kimliğindeki kimseler tarafından üretilebilmektedir. Örneğin, Gerlach (2007)'in *Türkiye Günlüğü 1573–1576* başlıklı seyahatnamesini, tarihçi Kemal Beydilli editör olarak 27 sayfalık kapsamlı bir önsözle katkıda bulunarak ‘tamamlamıştır’.

Erek kültürde çeviri kitaba nelerin eklenebildiğini, yukarıda ele alınan Moltke seyahatnamesi sürümlerinin iç metinleri de göstermektedir. Ancak, sahaftan seçmeler dizisi irdelenirken ağırlıklı olarak Beydilli'nin önsözünden yola çıkılmıştır.

Beydilli (2007) önsözünde günlüğün Gerlach'ın torununun girişimiyle ve yalnızca 1674'te basıldığını, zorlu sayfa düzeni ve dilinden ötürü “müşkül bir kaynak” olduğunu ifade etmektedir. Çeviri hakkında olumlu görüşünü dile getirdikten sonra çeviri kitaba, hangi kaynak iç metinlerin alınmadığını gerekçeleriyle açıklamakta ve resimler hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca, hükümdarlara yazılan mektupların erek metinde ekte yer aldığını belirtmektedir (2007: 17–18). Bu tür bilgiler, kimi çeviri kitaplarda yayıncı tarafından da sunulabilmektedir. Çevirmenler de kaynak metnin hangi kısımlarının niçin çevrilmediğini açıklayabilmektedir. Beydilli, önsözün büyük bir bölümünde yazar, tarihî dönem ve seyahatname ile ilgili bilgiler verir. Editör, erek okurları Gerlach'ın fikirleriyle tanıştırmak için onları çeviri metne hazırlar. Bu içeriklerin açıklayıcı, betimleyici ve yargı belirten özellikler taşıdığı söylenebilir. Beydilli (2007:

28) önsözde, Gerlach'ın ve başka seyyahların yer yer eleştirel tespitlerinin, kuruluş ve yükselme dönemlerini inceleyen İnalçık (İnalçık 1954: 184 aktaran Beydilli agy.)'ın vardığı sonucu, yani “Osmanlı devletinin, kendi hakimiyetini yaymaktan başka hiçbir maksada tâbi olmayan hanedan imparatorluğu karakteri”ni vurguladığını dile getirmektedir. Okur, önsözden Gerlach'ın günlüğünü hangi sözlerle bitirdiğini de öğrenmektedir: “Türkiye Günlüğü burada sona eriyor / Allah da Türk devletini sona erdirsin”. Editör ayrıca dizide programa alınmasını istediği seyyahların yazılarından bahsetmektedir (Beydilli 2007: 42–43). Böylece Beydilli, bir tarih otoritesi olarak sadece okura değil, yayınevine de hitap etmektedir.

Moltke sürümleriyle karşılaştırıldığında, önsöz yazarlarının ister çevirmen ister editör kimliğiyle olsun, bir eseri takdim ederken ortak noktalara değindikleri görülmektedir. Yalnızca Moltke 2010 sürümünde eleştirel bir tutum ve çeviri konusuna girmekten imtina edildiği saptanmıştır.

Sahaftan seçmeler dizisinin iç metinlerine bir de çevirmenin görünürlüğü/görünmezliği açısından bakalım. Bu konuda iki yaklaşımdan yola çıkarak çeviri olgusu, çevirmen ve çeviri ilişkileri hakkında fikir edinmek mümkündür. Bir yandan çevirmenin iç metinlerde nasıl sunulduğu, diğer yandan çevirmenin iç metinleri nasıl kullandığı incelenerek çeviri olgusuna ya da çevirmene nasıl yaklaşıldığına dair tespitler yapılabilir.

Dizideki ilk çeviri kitapların ön kapakları incelendiğinde Almancadan çevrilen üçüncü çeviri kitapta, 2007'de çevirmenin adına yer verildiği görülmektedir. Çevirmen Türkiş Noyan'ın adı, yazar Stephan Gerlach'ın ve editör Kemal Beydilli'nin adlarının altında yer almaktadır. Bu sıralama, yayın çevrelerinde hâkim olan hiyerarşiyi yansıtmaktadır. 2007 yılından itibaren Noyan'ın adı ön kapakta aktarılmaktadır. Hatta Schweigger seyahatnamesinin 2004 sürümünde çevirmen Noyan'ın adı ön kapakta bulunmazken, Schweigger 2014 sürümünde kapak tasarımının yenilendiği ve çevirmenin adına yer verildiği görülmektedir¹⁶. 2002 yılında kurulan bir yayınevinin birkaç yıl içinde çevirmenin adını sadece iç sayfalarda değil, ön kapakta da sunması çevirmenin görünürlüğü açısından olumlu bir gelişmedir ve Kitap Yayınevinin çeviriye verdiği önemi yansıtmaktadır. Fakat, bu değişime rağmen aynı yayınevi içerisinde bile bu konuda bir örnek bir uygulama söz konusu değildir. Örneğin, Heberer 2010 ve 2016 sürümlerinde olduğu gibi, aynı kapak tasarımıyla basılan yeni sürümlerin ön kapağında baskı sayısı belirtilmekle birlikte, çevirmen adı belirtilmemektedir.

Çevirmen yaptığı işle ve/ya adıyla çeviri kitapların önsöz ve tanıtım metinlerinde de anılmaktadır. Heberer sürümlerinde bu tür yazılara rastlanmamaktadır. Stein (2004: 12-13), Schweigger sürümünde Noyan'a teşekkür etmektedir. Beydilli (2007: 17) de önsözünde, özetle, “zorlu bir eserin sağlam bir şekilde tercüme edilmiş” olmasını övmektedir. Werner 2011 sürümünde ise yayıncı okura, köşeli parantez içindeki kısa açıklamalarla notları çevirmenin hazırladığını iletmektedir (Yayıncının Notu, 2011: 7). Bobovius (2013) sürümünde ise yayıncı, çevirmene daha geniş yer ayırarak, hem önsözünde hem de tanıtım metninde, Noyan'ın çeviriye ek olarak yapmış olduğu

¹⁶ Kapak tasarımlarını karşılaştırmak için ekte sunulan Grafik 2 ile Grafik 3'e bakınız.

karşılaştırma ve notlama çalışmasına dikkat çekmektedir (Yayıncının Notu, 2013: 7,8; arka kapak: tanıtım). Seetzen (2017) seyahatnamesinde yayıncı Çağatay Anadolu çevirmen Noyan'ın çeviriyle yetinmeyip gerçekleştirdiği çalışmalarını aşağıdaki sözlerle takdir etmektedir:

Ama en çok teşekkür borçlu olduğumuz kişi, Kitap Yayınevi'nin yayınladığı ve çoğu 16.-18. yüzyıl Almancasıyla yazılmış seyahatnameleri çeviren Türkis Selma Noyan'dır. Selma Hanım hem bu eserlerin çevirimenliğini yaptı hem de seyahatnameyle ilgili birçok konuyu bir editör gibi araştırdı. (2017: 4)

Yukarıdaki alıntıda, Noyan'ın erek metnin üretim aşamasında “çevirimenliği aşan” çalışmaları vurgulanmakta ve “editörle” karşılaştırılarak övülmektedir. Zira editör daha yüksek bir konuma sahip olmaktadır. Esasen, araştırma eylemi çeviri etkinliğinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Tabii ki araştırmanın yoğunluğu kaynak metnin niteliğine göre değişiklik gösterecektir. Çeviri çalışmalarında yapılan araştırmanın derinliğine Noyan, aşağıda verilmiş olan önsözünde değinmiştir.

Yukarıdaki betimlemelerle, çevirmenin, belli başlı iç metinlerde erek metnin üretim sürecinde yer alan diğer eyleyenler tarafından nasıl yansıtıldığı gösterilmeye çalışılmıştır. Bu betimlemelerden aynı zamanda çevirmenin okurla iletişime geçmek için araç olarak notları –diğer bir ifadeyle dipnotları– kullandığını öğrenmekteyiz. Noyan, irdelenen tüm çevirilerinde –yazarın ve/ya editörün notlarına bağlı olarak– yoğunluğu farklı olmak üzere, notlardan yararlanmıştı. Notların kimisi Beydilli'nin işaret ettiği “dönemin tarihsel ve kurumsal teknik tabirleri, yer ve şahıs isimleriyle” (2007: 17) ilgili çeviri zorluklarının üstesinden gelmek için devreye sokulmuştur. Kimisi ise kaynak yazarın yabancı bakış açısını çeviriye aktarırken veya yazarın yanıldığı konularda açıklama yapabilmek için kullanılmıştır.¹⁷

Noyan, bu çalışmada incelenen on çevirisinden sadece Schweigger seyahatnamesine “Çevirmenin Notu” başlığıyla bir önsöz kaleme almıştır. Bu önsözde Noyan, 16. yüzyılda yazılmış olan bir yapıtı, o zamandan beri süregelen dil değişimlerinden ötürü, anlamlandırırken karşılaştığı güçlükleri ve yapıtın çevirisiyle ilgili düşüncelerini dile getirmektedir (2004: 9).

[...] Nitekim gençlerimiz bundan elli yıl önce kullanılan sözcükleri bile yadırgıyorlar. Bu nedenle çevirimde çağdaş Türkçe'yi kullandım. Aslında metnin eski bir döneme ait olduğunu okurlara her an hatırlatacak bir anlatım biçimini kullanmak mümkün olsaydı, bunu tercih ederdim, çünkü eski bir metni kendi çağına özgü bir dilde okumanın bambaşka bir tadı var. Ben çeviri çalışmam sırasında bu tadın keyfini doyasıya çıkardım Ancak itiraf etmeliyim ki, 16. yüzyıl Almanca'sını anlayabilmenin ve doğru aktarabilmenin güçlükleriyle bir hayli savaştım. Dört yüzyılı aşkın bir uzun bir sürede bazı sözcük ve deyişler büyük anlam değişikliklerine uğradığı gibi, bazıları da tamamen kayboluyor. O zamanlar henüz kesin imla kuralları olmadığı için, yöresel söyleniş biçimlerine göre kelimeler şekil değiştiriyor ve sonuç yanlış anlamalara yol açabiliyor. Bu durumlarda çevirmenin derinlemesine araştırmalar yapması, etimolojik sözlüklere, ansiklopedilere başvurması gerekiyor. Fakat bazen bunlar da yeterli olmuyor, bir bulmaca çözercesine, metnin içeriğinden hareket ederek yorumlar getirmek zorunluluğu doğuyor. (Noyan 2004: 9) [Noktalama işaretleri ve yazım kaynakta olduğu gibi aktarılmıştır. N.B.]

¹⁷ Notların kullanımıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Baş (2018).

Çevirmen, kaynak metni kavrayabilmek için giriştiği ayrıntılı ve derin araştırmaların da bazen çözüme ulaştırmadığına işaret etmektedir.

Noyan'ın yukarıdaki açıklamalarının, bu dönemlerde yazılmış olan tüm kaynak metinlerin çevirisi için geçerli olduğu söylenebilir. Bu çeviride 16. yüzyılda konuşulan Türkçeyi kullanmak söz konusu değildir. Çevirmen erek okur kitlesini dikkate alarak çağdaş Türkçeyi tercih etmiştir. “[...] gençler[in] bundan elli yıl önce kullanılan sözcükleri bile yadırg[amaları]” ise Türkiye’deki dil politikasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilde sadeleşme hareketi nedeniyle Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarının kullanılması dil değişimini meydana getirdi. Bu bağlamda çeviri olgusunun ilişkili olduğu diğer etmenler açığa çıkmaktadır.

Çevirmen, okura her an, metnin aslında eski bir döneme ait olduğunu hissettirecek bir anlatım biçiminin olmadığını ifade etmektedir. Bir anlatının eski bir döneme ait olduğunu, ara ara da olsa, hissettirmek için dilde kimi düzenlemeler yapılabilir. Bunun için bazı eski yapı ve sözcüklerden yararlanılabilir. Bu yapay dil kullanımı çağdaş Türkçeye eskicil bir biçim kazandırır, fakat okumayı zorlaştırabilir. Noyan, çevirisinde okunabilirliği öncelikle, böylece erek metin kaynak metne göre daha zahmetsizce okunabilmektedir. Nitekim 16. yüzyıldaki kaynak okurun da metni zorlanarak okunmuş olduğu tahmin edilmektedir.

Sahaftan seçmeler dizisindeki çeviri kitaplarda, çevirmen Türki Noyan'ın görünürlüğünün zamanla artmış olduğu gözlenmiştir. Bu durum, iç metinlerde Noyan'ın hem başarılı çevirilerinden hem de diğer katkılarından söz edilmesinden kaynaklanmıştır.

5. Sonuç

Bu çalışmanın niceliksel kısmında Almandan yapılan 16 farklı seyahatname çevirisine ait 34 sürümün 1960–2019 yılları arasındaki dağılım gösterilmiştir. Burada yüksek baskı sayısından ötürü Moltke seyahatnamesine yönelik talebin yüksek olduğu açıkça görülmektedir. Hâlihazırda iki farklı çevirisi satışta bulunmaktadır, Moltke 2010 ve 2017 sürümleri. On farklı seyahatnamenin çevirileri ise tek bir yayınevi tarafından sahaftan seçmeler dizisi kapsamında yayınlanmıştır.

Eski dönemlere ait seyahatnameler, bu imkân bulunduğu, dili çeviriden gerçekleştirilmiştir. Kitap Yayınevinde ikinci dil üzerinden çeviriye rastlanmaktadır. İtalyanca kaleme alınmış olan Bobovski seyahatnamesi, ilkin Fransızca sonra da Almanca çevirisinden Türkçeye aktarılmıştır. Bu tercihte, Fransızca erek metinde Annie Berthier ve Stefanos Yerasimos'un önsözle notlarının ve yayınevi için çalışan çevirmenlerin de belirleyici olduğu düşünülebilir.

İç metinlerle ilgili 1960–1989 ile 1990–2019 yıllarını kapsayan niceliksel verilerin karşılaştırılmasında, belli başlı iç metinlerde bazı değişimlerin yaşandığı ortaya çıkmıştır. 1990–2019 yılları arasında ilk zaman dilimine göre, dizi kapsamında yayınlanan seyahatname sürümlerinde artış görülmektedir. 1960–1989 yılları arasında ön kapak tasarımlarının daha yalın ve kapakların ancak üçte birinin resimli olduğu

görülürken, ikinci zaman diliminde tüm kitaplarda özenle tasarlanmış kapaklar tercih edilmiştir. Bu tasarımların hem kitabın niteliğini yükseltmeye hem de satışları arttırmaya yönelik olduğu ifade edilebilir. Seyahatnamelerde ilan/reklam konusu önemli bir yer tutmaz, bu konuda sekiz sayfalık bir hacimle sadece Moltke 2010 sürümü dikkat çekmektedir. Seyahatnamelerde resimler, önsöz (Uğurlu 2010: 24), tanıtım metinlerine (Schweigge 2004/ 2014) ve hatta başlıklarda konu olabilecek kadar önemli bir yere sahiptir. Moltke 2010 sürümü gravürlerle bezenerek zenginleştirilmiştir. Resimli kitaplarda ikinci zaman diliminde önemli bir yükseliş kaydedilmiştir. Tanıtım metinlerinde de ikinci zaman diliminde bir artış söz konusu olup sürümlerin neredeyse hepsinde tanıtım metnine yer verilmiştir. Seyahatname sürümlerinin hepsinde notlardan –çoğunlukla da dipnot olarak– yararlanılmıştır. Ancak Moltke 2010 sürümü –bir adet dipnot kullanımıyla– istisna olarak görülebilir. Notlama ayrı bir çalışma olarak görüldüğünden notların yazarı belirtilmekte ve seyahatname türünde niteliği yükselten bir öge olarak görülmektedir. Çevirmenin adının ön kapakta aktarılmasında bir artış görülse de bu konuda tutarlı bir uygulama yerleşmemiştir.

Seyahatnameler, iç metinler aracılığıyla erek okurların yabancı seyahatnameleri okuma amacı ve onların tahmin edilen ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Seyahatname çevirilerinin amacı, erek okurlara yabancı seyyahların bakış açısından Osmanlı'daki yaşamın nasıl algılandığını tanıtan kaynaklar sunulmasıdır. Dolayısıyla, kaynak yazarların bakış açısı ait oldukları ülkenin düşünce altyapısını yansıtmaktadır. İç metinler hazırlanırken bu unsurlar dikkate alınmaktadır. Örneğin, Heberer (2003)'in anlattığı “bazı dini öykülerle Protestan inancına ilişkin düşünceleri, Latince metinler ve yazarın Osmanlı toprakları dışındaki gözlemlerine ait bölümler” erek okurun ilgisini çekmeyeceği düşünülerek, başlıkları belirtilse de erek metne alınmamıştır (Yayıncının Notu, 2003: 6). Erek okurların ihtiyaçları dipnotların çevirisinde de gözetilmektedir. Stein bu konuda Türkçe baskı için hazırladığı önsözde, hem çevirmenin hem kendisinin kaynak kültür için hazırlanan dipnotlarda değişiklikler yaptıklarını ifade etmektedir (2004: 13). Önsözler aracılığıyla erek okurun hem daha iyi anlaması sağlanmakta hem de olası tepkisi düşünülerek meydana gelebilecek bir çatışmanın önüne geçilmektedir (Beydilli 2007, Örs 1960, Gül 1967). Gerlach seyahatnamesinde erek okur, kaynak yazarın farklı bakış açısı ile çeviri metni daha okumadan önsözde tanışmaktadır (Beydilli 2007: 27–28)¹⁸. Önsözler erek okuru yönlendirmektedir. Ancak, bu yönlendirme farklılık göstermektedir. Örneğin, çevirmen Örs'ün bu konuda daha buyurgan bir tutum izlediği görülmektedir.

Ancak, çeviri kitapları yayınlamak yayınevini kültür hizmeti sunmanın yanı sıra aynı zamanda iş yapmak ve gelir elde etmek gibi bir amacının da olduğu göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Örneğin, çeviri kitabın yeni baskılarını belirtmek, hem bu yayının talep gördüğünü yansıtarak satış stratejisini destekleyebilmekte hem de erek

¹⁸ Beydilli'nin çeviri metinle ilgili verilen bu bilgiler erek okuru hazırlamaktadır: “[...] asil ve iyi eğitilmiş [...] ailelerden seçilen elçilerin, Osmanlı hanedanı ile ilgili küçümsemeleri sezme ve satır aralarındaki müstehzi tebessümlerini okumak mümkündür. Gerlach, padişah eş ve anneleri hakkında bilgi verirken bu hava içinde gibidir. II. Selim'in eşi Nurbanu'nun esir alınan [...] bir Rum kızı olduğu; III. Murad'ın eşi Safiye'nin [...] takdim edilen bir cariye olduğunun beyanı asalet çizelgesinin istihza dolu bir dökümü gibidir.” (a.g.e)

okura kitap hakkında bir fikir vermektedir. Belli bir tarihten sonra çevirmenin adını kapakta yazmaya başlamış olan bir yayınevi baskı sayısını kapağa eklerken, çevirmen adında aynı düzenlemeye gitmemektedir. Bu da çevirmenin görünürlüğüyle ilgili farkındalığın uygulamaya tutarlı bir şekilde yansımadığını gözler önüne sermektedir.

Seyahatname çevirilerin hemen hemen hepsinde çeviri olgusu bir şekilde konu edilmektedir. Bu, çevirmenin adının belirtilmesiyle –yazarla ön kapakta aktarılması çevirmenin görünür kılınmasını daha çok desteklemektedir–, çevirinin öneminin vurgulanmasıyla, çeviri kitaba ilişkin bilgilendirmeyle, çeviri güçlüklerinin açıklanmasıyla, hatta kaynak kültür hakkında uyarılarla vs. yapılmaktadır. Yalnızca Moltke 2010 sürümünde çeviri kavramı hiçbir şekilde kullanılmamakta, hatta erek metni yayına hazırlayan ve Karahan’la birlikte “Türkçesi[nden]” (Moltke 2010: künye sayfası) sorumlu olan araştırmacı yazar N. Uğurlu (2010: 13) Moltke’nin “mektuplarından bir derleme düzenledik[lerini]” yazmaktadır. Çeviri kitabın başlığı Kaynak metindeki bir bölüm başlığından esinlenerek oluşturulmuş olsa da, *Kürdistan Dağlarından* başlığı kaynak yazarın başlığıyla bağdaşmamaktadır. Belki de derleme kavramı bu nedenle tercih edilmiştir. Moltke 2010 sürümünün bir çeviri olduğunun adeta üstü örtülmek ya da çeviri olduğu yok sayılmak istenmiştir.

İç metinler, erek okurun çeviri metne yönelik bir beklentisini biçimlendirmektedir. Başlıktan sonra tanıtım metni de kapak tasarımı Kürtlerle ilgili bir beklentiyi güçlendirdiğinden, Moltke 2010 sürümü Kürtlerle ilgili bir çeviri kitap olarak lanse edilmiştir. Oysa, çeviri kitap sadece Kürtlerle ilgili konuları ele almamaktadır. Diğer yandan Moltke 2010 sürümü, Moltke seyahatnamesinin altıncı sürümüdür. Ekonomik başarı beklentisi Moltke seyahatnamesini çevirmeye yönlendirmiş olabileceği düşünülebilir. Moltke seyahatnamesine yüksek bir talep söz konusudur. Nitekim altıncı sürümden sonra Örs’ün *Moltke’nin Türkiye Mektupları* başlıklı çevirisi iki baskı daha yapmıştır. Moltke 2010 sürümünde erek kültürün dinamiklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Resmî söylemde, Kürt sözcüğünü kullanmanın bile tabu sayıldığı uzun bir dönemden sonra Kürtlük konusunda özgürlüklerin sağlanmasının, kaynak kitabın Kürtlerle ilgili yönünün öne çıkarılmasında etkili olduğu düşünülebilir. Burada çeviri kitabın ideolojik ve ticari kaygılarla üretildiği akla gelmektedir. Moltke 2010 sürümü örneğinde, yazar/çevirmenlerin ilgi alanı, yayınevinde daha önce yayımlanan kitaplar, siyasi ortam, ekonomik gerekçeler, erek metne talep gibi birçok farklı etmenin bir araya gelmesinin bu çeviri kitabın üretilmesinde payı olduğu düşünülebilmektedir. Fakat Moltke seyahatnamesinin 2016 ve 2017 baskıları dikkate alındığında erek okurun Örs’ün çevirisini yeğlediği görülmektedir.

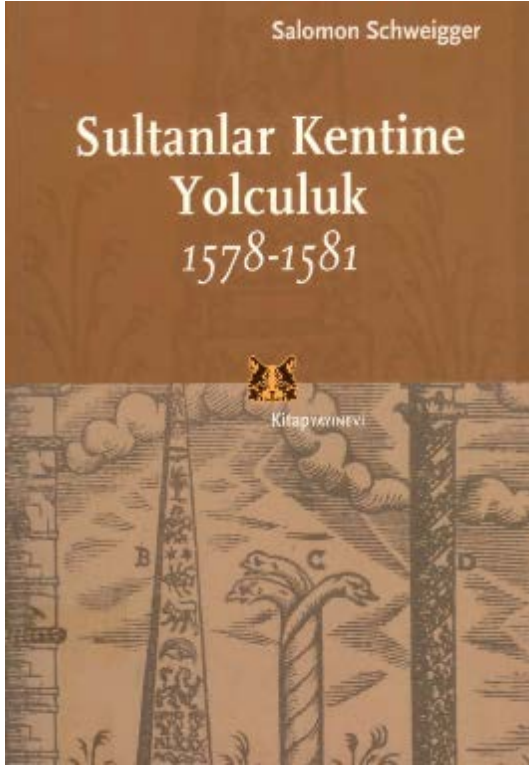
Bu çalışmada iç metinlerin çeviri metne katkıları betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca iç metinler aracılığıyla çeviri olgusunu etkileyen etmenler gösterilmek istenmiştir.

6. Kaynakça

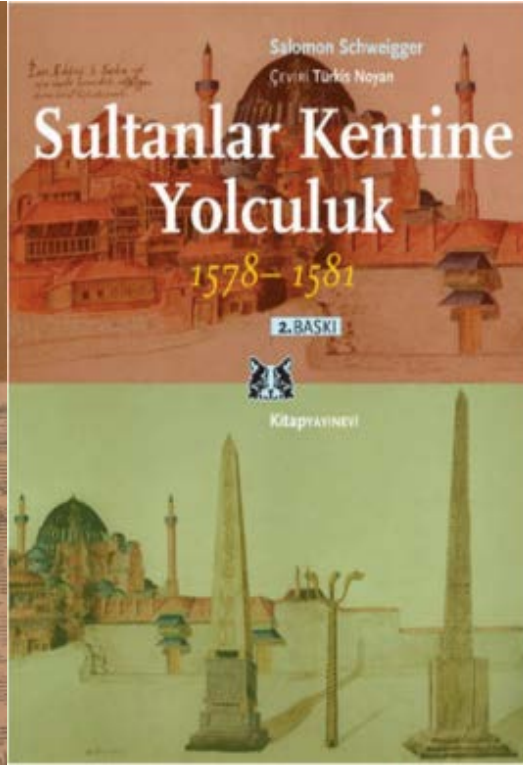
- Akpınar, Turgut** (1997): “Almanların Marco Polo’su Schiltberger (1380–1440) ve Eseri”, Schiltberger, Johannes: *Türkler ve Tatarlar Arasında (1394–1427)*, s. 16–22.
- Anadol, Çağatay** (2017): “Türkçe Basım İçin Sunuş”, Seetzen, Ulrich Jasper: *İstanbul Günlükleri, 12 Aralık 1802 – 22 Haziran 1803*, çevirmen Türkis Noyan, İstanbul, Kitap Yayınevi.
- Ataç, Nurullah** (1999): “Tercüme Dair”, [Tercüme; 1, 1941¹, s. 505–507], hazırlayan Yağcı, Öner: *Cumhuriyet Dönemi Edebiyat Çevirileri Seçkisi*, Ankara, Kültür Bakanlığı, s. 15–17.
- Barth, Heinrich** (2017): *Heinrich Barth Seyahatnamesi, Trabzon’dan Üsküdar’a Yolculuk 1858*, çevirmen Selma Türkis Noyan, İstanbul, Kitap Yayınevi.
- Baş, Nurhan** (2018): “Die Spuren der Übersetzerin bei der Übersetzung der Beschreibung der Reisen des Reinhold Lubenau ins Türkische”, *Diyalog*, 2, s. 201–215.
- Beydilli, Kemal** (2007): “Önsöz, Stephan Gerlach Türkiye Günlüğü (1573–1578)”, Gerlach, Stephan: *Türkiye Günlüğü, 1573–1576*, çevirmen Türkis Noyan, İstanbul, Kitap Yayınevi, s. 17–43.
- BTNK** (1939): *Birinci Türk Neşriyat Kongresi, Raporlar, Teklifler, Müzakere Zabıtları*. Ankara, Maarif Vekilliği.
- Dernschwam, Hans** (1992): *İstanbul ve Anadolu’ya Seyahat Günlüğü*, çevirmen Yaşar Önen, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Genette, Gérard** (2016⁶): *Paratexte, Das Buch vom Beiwerk des Buches*, (2001¹), çevirmen Dieter Hornig, [1987], Frankfurt, Suhrkamp.
- Gül, Kemal Vehbi** (1967): “Helmuth Graf von Moltke”, von Moltke, Helmuth: *Türkiye Mektupları*, s. 3–23.
- Kansu-Yetkiner, Neslihan/ Oktar, Lütfiye** (2012): “Hayri Potur vs. Harry Potter: A Paratextual Analysis of Glocalization in Turkish”, Gil-Bardaji, Anna / Orero, Pilar / Rovira-Esteva (Eds): *Translation Peripheries, Paratextual Elements in Translation*, Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Oxford / Wien, Peter Lang.
- Koş, Ayşenaz** (2007). “Analysis of the paratexts of Simone de Beauvoir’s works in Turkish”, A. Pym, & A. Perekrestenko (Eds.): *Translation research projects I*, Taragona: Intercultural Studies Group, s. 59-68.
- Kovala, Urpo** (1996): “Translations, Paratextual Mediation and Ideological Closure”, *Target*, 8/1. Amsterdam, John Benjamins, s.119–147.
- Minorsky, Viladimir ve Bois, Thomas** (2008): *Kürt Milliyetçiliği*, İstanbul, Örgün Yayınevi.
- Moltke, Helmuth von** (1967): *Türkiye Mektupları*, çevirmen Kemal Vehbi Gül, İstanbul, Varlık Yayınları.
- Moltke, Helmuth von** (2010): *Kürdistan Dağlarından*, çevirmen E. Karahan/ Nurer Uğurlu, İstanbul, Örgün Yayınevi.
- Noyan, Selma Türkis** (2004): “Çevirmenin Notu”, Schweigger, Salomon: *Sultanlar Kentine Yolculuk, 1578–1581*, çevirmen Selma Türkis Noyan, İstanbul, Kitap Yayınevi, s. 9.
- Örs, Hayrullah** (1960): “Çevirenin Önsözü”, von Moltke, Helmuth: *Türkiye’deki Durum ve Olaylar Üzerine Mektuplar*, Ankara, Türk Tarih Basımevi, s. VII–XIX.
- Schiltberger, Johannes** (1997): *Türkler ve Tatarlar Arasında (1394–1427)*, 3. baskı, 1. baskı 1995, çevirmen Turgut Akpınar, İstanbul, İletişim Yayınları.

- Schlemmer, Ulrich** (Hg.) (1983): “Einführung”, Schiltberger, Johannes: *Als Sklave im Osmanischem Reich und bei den Tataren: 1394–1427*), çevirmen Ulrich Schlemmer, Stuttgart, Thienemanns, s. 13–37.
- Stein, Heidi** (2004): “Türkçe Baskıya Önsöz”, Schweigiger, Salomon: *Sultanlar Kentine Yolculuk, 1578–1581*, çevirmen Türkis Noyan, İstanbul, Kitap Yayınevi, s. 11–13.
- Tahir Gürçağlar, Şehnaz** (2005): *Kapılar, Çeviri Tarihine Yaklaşımlar*, İstanbul, Scala Yayıncılık.
- Talun İnce, Ayalp** (2008): “Hans Dernschwam’ın İstanbul ve Anadolu’ya Seyahat Günlüğü’ndeki Türk İmajı Üzerine Bir İnceleme”, *Türkbilig* 15, s. 110–125.
- Tuncel, Bedrettin** (1999): “Tercüme Meselesi”, [Tercüme; 1, 1940¹, s. 79–82], hazırlayan Yağcı, Öner: *Cumhuriyet Dönemi Edebiyat Çevirileri Seçkisi*, Ankara, Kültür Bakanlığı, s. 3–6.
- Uğurlu, Nurur** (2010): “Gravürler”, von Moltke, Helmuth: *Kürdistan Dağlarından*, s. 24–26.
- Uğurlu, Nurur** (2010): “Helmuth von Moltke Türkiye’de”, von Moltke, Helmuth: *Kürdistan Dağlarından*, s. 14–23.
- Üçel-Aybet, Gülgün** (2010): *Avrupalı Seyyahların Gözünden Osmanlı Dünyası ve İnsanları (1530-1699)*, 4. baskı, 1. baskı 2003, İstanbul, İletişim Yayıncılık.
- Ülken, Hilmi Ziya** (1948): *Millet ve Tarih Şuuru*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Vural Kara, Sergül** (2005): *Übersetzungsvergleich für das Sprachenpaar Deutsch-Türkisch*, Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern, Peter Lang.
- Werner, Adam** (2011): *Padişahın Huzurunda, Elçilik Günlüğü, 1616-1618*, çevirmen Türkis Noyan, İstanbul, Kitap Yayınevi.
- Yayıncının Notu** (2002): Albertus Bobovius, *Topkapı Sarayı’nda Yaşam*, çevirmen Ali Berktaş, İstanbul, Kitap Yayınevi, s. 11.
- Yayıncının Notu** (2003): Heberer, Michael: *Osmanlıda Bir Köle, Brettenli Michael Heberer’in Anıları, 1585–1588*, çevirmen Türkis Noyan, İstanbul, Kitap Yayınevi, s. 6.
- Yayıncının Notu** (2011): Werner, Adam: *Padişahın Huzurunda, Elçilik Günlüğü, 1616-1618*, s. 7.
- İnternet kaynakları:**
- Ağaoğlu, Bülent** (1981): *Türkiye Seyahatnameler Kaynakçası*, İstanbul.
https://www.anatoliajournal.com/atad/depo/bilgibankasi/bulent_062.pdf (Erişim tarihi: 22.08.2019)
- TDK** (2019): <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 22.08.2019)

7. Ekler



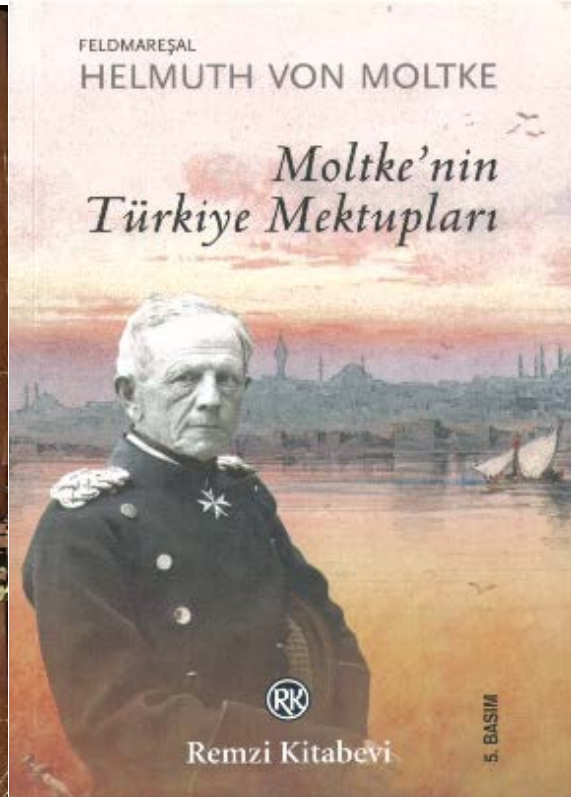
Grafik 2: Schweigger 2004 sürümünün kapak tasarımı



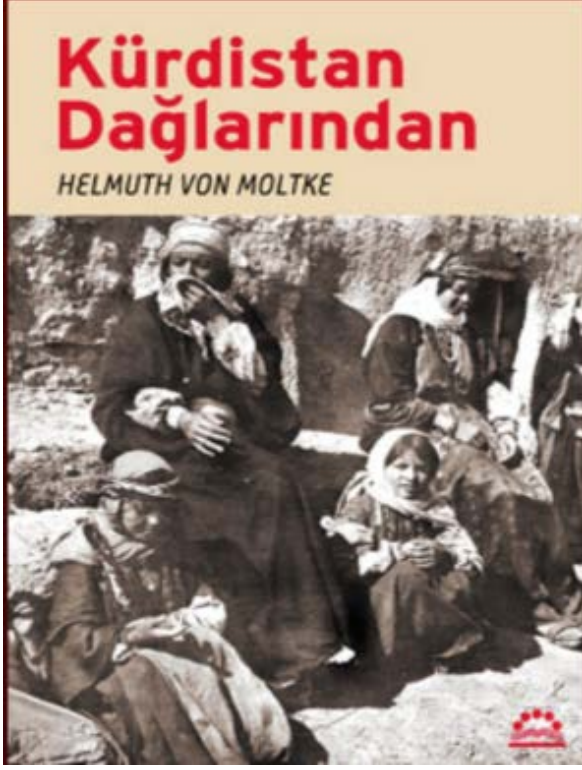
Grafik 3: Schweigger 2014 sürümünün kapak tasarımı



Grafik 4: Moltke 1960 sürümünün kapak tasarımı



Grafik 5: Moltke 2017 sürümünün kapak tasarımı



Grafik 6: Moltke 2010 sürümünün kapak tasarımı

„Ein Winter in Istanbul“. Transkription des Workshops mit Angelika Overath über kulturelle Begegnungen in Istanbul

Mutlu Er , Sibel Baran , Max Florian Hertsch , Ankara

Zusammenfassung

Die Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Hacettepe Universität und das DAAD-Informationszentrum Ankara boten im Frühlingsemester 2018-19 für interessierte Masterstudierende und Doktoranden ein Workshop-Seminar zu kulturellen Konzepten im Werk „Ein Winter in Istanbul“ von Angelika Overath an. In diesem Workshop sollten die Teilnehmer versuchen, Hypothesen zum Werk aufzustellen. Zur Vorbereitung für diesen Präsenzworkshop wurden von Assoc. Prof. Dr. Mutlu ER und Assoc. Prof. Dr. Max Florian HERTSCH jeweils ein Seminar mit den Themenkomplexen Kultur, Identität, Diskursanalyse und Hypothesenforschung gehalten. Der Mehrwert des Workshop-Seminars bestand darin, dass die Studierenden Fragen aus den Werken anhand von Hypothesen direkt an die Autorin stellen konnten. Um diese auch anderen Wissenschaftlern nicht vorzuenthalten, entschied man den Workshop aufzunehmen und im Anschluss zu transkribieren.

Schlüsselwörter: Angelika Overath, Ein Winter in Istanbul, Hypothesen, Kulturtheorien, Orient, Okzident.

Abstract

„Ein Winter in Istanbul“. Transcription of the workshop with Angelika Overath on cultural encounters in Istanbul

The Department of German Language and Literature at Hacettepe University and the Information Center of the German Academic Exchange Service (DAAD) in Ankara offered a workshop for interested Master and PhD candidates in 2018-19. The topic was on cultural concepts in the work "A Winter in Istanbul" by Angelika Overath. In this workshop, participants should evolve hypotheses according to the novel. In preparation for this face-to-face workshop, Assoc. Prof. Dr. Mutlu ER and Assoc. Prof. Dr. Max Florian HERTSCH gave lectures on the thematic complexes of culture, identity, discourse-analysis and hypothesis research. The main value of the workshop was that students were able to ask questions from the novel directly to the author based on their hypotheses. In order to save and provide the data to other scientists, the decision was taken to record and then to transcribe the workshop.

Keywords: Angelika Overath, Ein Winter in Istanbul, Hypothesis, cultural theories, east, west.

1. Frage (Sibel Baran): In Ihrem Roman 'Ein Winter in Istanbul' scheinen Sie ein ganzheitliches Bild von Istanbul geben zu wollen; sei es die Geschichte Istanbul, ihre Sehenswürdigkeiten, die Demographie, die Gesellschaft, aktuelle politische Lage, Religion etc. Können Sie Ihr Istanbul- Bild bzw. Türkei- Bild schildern? Wenn man die folgende Textstelle miteinbezieht, scheinen Sie Kritik gegenüber einem eurozentrierten Türkei-Bild auszuüben:

Zitat: Ausfall der europäischen Touristen in Istanbul aufgrund Terrorbedrohung. Istanbul hat etwa 20 Millionen Einwohner. Die Schweiz etwa 8 Millionen. Da sind 200 tote Wanderer im Jahr schon viel. Wenn wir über jeden Toten eine Home-Story veröffentlichen würden, käme keiner mehr zu uns!

Overath: Ja, also ich glaube, ich muss persönlich antworten. Ich war Stipendiatin in Tarabya und es waren sehr unruhige Monate. Es war die Zeit der Anschläge. Später dann, der Sommer des Putschversuchs und als ich dann bei mir Zuhause gesagt habe „ich fahre in die Türkei“, großes Erschrecken; „Was! Mach das nicht! Du wirst verhaftet! Du wirst bei einem Anschlag ums Leben kommen!“ Dann habe ich gesagt: „Ich finde ihr übertreibt.“ Es ist ja auch so natürlich, es gab damals den Terror hier sicher und der Terror ist eines. Und das, was durch die Medien vervielfältigt wird, ist das Andere. Und deswegen habe ich meine Cla sagen lassen, wenn man nur einfach mal nachrechnet, wir haben wirklich in der Schweiz jedes Jahr 200 tote Wanderer und es sind nicht die Alpenisten oder Extremsportler. Das sind so Wanderer wie wir, die in die Berge gehen und halt daneben treten und runterfallen. Das sind 200 im Jahr und das ist sehr viel bei 8 Millionen Einwohnern, also, wenn man das jetzt einfach kalt in Zahlen berechnet, ist es nicht gefährlich nach Istanbul zu gehen, sondern in Engadin zu leben. Die Pointe ist tatsächlich, ich war in dieser Zeit Skifahren und bin auf der Piste umgefahren. Ich bin, glaube ich, eine relativ gute Skifahrerin. Ich bin umgefahren worden von einer jungen Tschechen, die einfach nicht fahren konnte, die viel zu schnell war. Doppelter Beckenbruch. Also das passierte mir nicht in dieser Zeit, als ich in diesem 'gefährlichen' Istanbul war. Das war jetzt eine Antwort, wollten Sie noch mehr?

2. Frage (Sibel Baran): Ihr Türkei-Bild allgemein hätte mich interessiert:

Overath: Ich habe nicht nur ein Türkei-Bild.

3. Frage: Das hat man ja auch gesehen. Ich fand die Kritik auch sehr konstruktiv, wie sie die Türkei bzw. Istanbul geschildert haben.

Overath: Ich habe noch gestern die wunderbare Lyrikerin zitiert, die gesagt hat, ihr wichtigster Satz für sie selbst als Schriftstellerin ist: „Ich weiß nicht“. Also als Schriftsteller darf man immer wieder anfangen, genau hinzuschauen und zu staunen. Und meine Aufgabe für mich persönlich ist, zu beobachten, Szenen zu schreiben und Szenen auch gegeneinander zu setzen. Ich bin keine Politikerin, ich habe natürlich eine Haltung. Ich finde, es gibt das Menschenrecht an Freiheit, ich finde, es gibt das Menschenrecht, sein eigenes Leben so gestalten zu dürfen, wie man es selber gestalten

möchte. Das ist meine Haltung, aber ich denke, es gibt verschiedene Formen, dieses Leben zu gestalten.

4. Frage: *Zusammenfall der Gegensätze* zieht sich wie ein Leitfaden Ihrer Erzählung. Einige Beispiele: Orient-Okzident, Geschichte-Gegenwart, Großstadt-Dorf in den Bergen, Menschenstrom-Individuum, Syrischer Junge auf der Strasse-wohlhabende arabische Frau, christlicher Konstantinopel-islamischer Istanbul, Cla-Baran. Zitat (S.48): *Der Zusammenfall der Gegensätze befreite das Denken. Es öffnete eine Dimension für das nicht Gedachte, das Mögliche.* Von dieser Textpassage ausgehend, kann man behaupten, dass ein Zusammenfall von Gegensätzen zur Toleranz führt, denn auch Toleranz scheint eine entscheidende Rolle zu spielen. Wie ist dies möglich?

Overath: Ich glaube, was Sie gesagt haben, ist sehr wichtig. Der Glutkern dieses Romans ist Toleranz, der Toleranzgedanke. Das ist das Eine. Das Andere, der Satz 'Zusammenfall der Gegensätze' kommt von Cusanus. Er hatte diese Vision auf dem Meer, als er den byzantinischen Kaiser und den Patriarchen, also das Oberhaupt der orthodoxen Kirche von Konstantinopel nach Venedig brachte, in diesen Galeeren. Er hatte da auf dem Meer eine Vision, die ist sehr interressant, wenn sie sich beschäftigen mit Mystik und Visionen, passiert viel auf dem Meer. Weil vielleicht auch eine Meerreise schon etwas Paradoxes ist. Man sitzt an einem Ort und dieser Ort ist in Bewegung. Gut, er hatte dort diese Vision, dass Gott vom Menschen nicht erkannt werden kann, sonst wäre er nicht Gott. Das ist das Eine, das der Mensch Gott immer nur als etwas Paradoxes denken kann, als eben ein Zusammenfall von Gegensätzlichen. Er sagt, wenn Gott das Größte überhaupt ist, muss es zugleich das Kleinste sein, sonst wäre er nicht Alles. Wenn aber Gott das Größte ist und zugleich das Kleinste, dann müssen in ihm die Gegensätze zusammenfallen. Daher kommt das. Und das ist natürlich eine schöne Gedankenfigur, mit der ich auch spiele. Ich habe dann gestern noch erwähnt, ich habe auch einfach Glück gehabt, z.B. der Bosphorus ist ja eine Meerenge mit zwei Strömungen in einem Flussbett. Das sind dann Geschenke, die man als Autoren manchmal bekommt.

1. Frage (Hüsniye Koçak): *„Nach dem lebenslangem Umweg über die Naturwissenschaften, Medizin und Psychotherapie war mein Interesse zu jenen kulturellen Problemen zurückgekehrt, die dereinst den kaum zu Denken erwachten Jüngling gefesselt hatten.“* (Lohmann; Pfeiffer 2013: 5). Cla, ein Gymnasiallehrer interessiert sich für die türkische Kultur. Er entscheidet sich in der Türkei zu bleiben. Hat die türkische Kultur Cla aus seiner gefesselten Routine herausgenommen?

Overath: Ja sicher. Ich denke, er war ja sehr gebunden in diesem kleinen Tal. Er hat mal in Köln studiert und mal in Zürich. Aber Cla ist nicht soviel herumgekommen im Unterschied zu Alva. Die ist ja reiselustiger. Und für ihn war das schon auch ein Kulturschock. Der Roman fängt ja an *'für einen, der aus den Bergen kam, war diese Stadt die Hölle'*. Erstmal der Schock *'Soviel Verkehr, sovielen Leute'*. Er sagt, bei uns,

wir sind ein Dorf auf 1800 Meter, wir grüßen uns, selbst aus dem Auto heraus. Also es war erstmal ein Kulturschock. Ich denke, diese mediterrane Mentalität, den er über Baran kennenlernt, hat ihn auch in gewisser Weise befreit. Aber es geht uns ja Allen so, wenn wir unsere vertrauten Räume verlassen. Es ist immer verbunden mit Angst, aber auch ein Zuwachs von Freiheit.

2. Frage: In Ihrem Werk „Ein Winter in Istanbul“ sehen wir Zitate aus anderen Texten wie z.B. Nazım Hikmets Gedichte oder auch Verse von Rumi (Mevlana). Wie sind Sie darauf gekommen, diese Texte in Ihr Werk zu integrieren?

Overath: Ich habe mich immer schon für Mystik interessiert, auch für christliche Mystik. Mich haben dann die tanzenden Derwische sehr beeindruckt. Ich habe sie zum ersten Mal gesehen in der Tekke. Es ist jetzt ein Museum. Man bezahlt dann, um diese tanzenden Derwische zu sehen. Und obwohl man bezahlt, hatte ich den Eindruck, es war nicht nur ein Tanz für Touristen, sondern es wurde auch etwas gelebt. Ich hatte schon das Gefühl, es waren im weitesten Sinne Gläubige, die da tanzen. Dann habe ich in Karagümrük in einem Kloster das erlebt. Ich war in Konya und habe das in der riesigen Sporthalle gesehen, aber auch in den Hinterhöfen. Das hat mich alles sehr beeindruckt. Mich haben auch die vielen Menschen beeindruckt, für die Mevlana so wichtig ist. Dann habe ich ihn auch gelesen und wollte ihn auch zitieren im Buch. Ich komme ja von der Lyrik her. Ich habe mich mein ganzes Leben mit der Lyrik beschäftigt. Ich fand es dann auch schön, in diesem Buch die Lyrik aufzunehmen. Ich glaube, es ist weltweit das erste Buch, in dem original Türkisch zitiert wird und auch original Romanisch.

3. Frage: „*Transkulturalität bezeichnet den Umstand, dass eine Vielzahl von Kulturen in der heutigen Gesellschaft existiert und alle heutigen Kulturen in einem positiven Sinn durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet sind*“ (Welsch 1996: 58). Auf der Welt leben viele Menschen mit unterschiedlicher Herkunft und Kultur zusammen. Dabei tauschen sie vieles aus. In Ihrem Werk lernt Cla den türkischen Hamam oder auch z.B. Zukunftsvorhersage mit dem türkischen Kaffee kennen. Auch, wie die Menschen in Eyüp Sultan beten. Denken Sie, dass mit der Zeit diese Kulturen sich ineinander vermischen und die Menschen dadurch neue Sachen dazu lernen und diese in Ihre Kultur integrieren?

Overath: Für Cla ist es eine sehr große Chance, diese türkische Kultur jetzt kennenzulernen. Und andersrum ist es auch für Baran eine Chance diesen Engadiner Lehrer kennenzulernen. Die werden sich ja beide beeinflussen. Und nochmals ganz anders geantwortet; das Engadin ist letztlich zu 90% durch Fremdeinfluss geprägt. Es ist ein schweizer Hochtal. Aber in diesem schweizer Hochtal haben im Grunde die Engländer den schweizer Wintersport erfunden. Das war ja keine Bewegung, die aus der Schweiz kam, sondern die Engländer kamen dahinter, es gab verschiedene Quellen. Also sie haben erstmal Mineralwasser getrunken. Und dann haben sie die Menschen

dort gesehen. Es sind Touristen, man kann mit denen ein bißchen Geld verdienen. Es gibt darüber eine legendäre Wette. Ein Gasthausbesitzer hat zu den Menschen aus London gesagt: "Kommt mal im Winter her und ich garantiere euch; wenn ihr im Winter herkommt und nicht im Hemd auf der Terasse sitzen könnt, in der Sonne im Winter, dann bezahle ich euch die ganze Reise". Und dann kamen die; London, Winter, Nebel, Kälte, alles schlecht. Sie kamen und konnten dann im Hemd auf der Terasse sitzen, in der Höhensonne auf fast 2000 Metern. Und so haben sie nach und nach den schweizer Wintersport entwickelt. Also es war ja etwas, was aus England kam im Grunde. Und da gibt es noch viele andere Einflüsse. Ich glaube, Kultur heißt auch immer offen zu sein für andere Einflüsse und sie auch weiterzuentwickeln. Überall.

4. Frage: „*Alle Kulturen sind hybrid, keine ist rein, keine ist identisch mit einem `reinen` Volk keine besteht aus einem homogenen Gewebe*“ (Said 1996: 21). Die beiden Hauptcharaktere haben zwei Herkünfte. Cla ist halb Schweizer und halb Deutscher. Baran ist halb Grieche und halb Türke. Es kommt zur einer Begegnung von vier unterschiedlichen Nationalitäten und Kulturen. Was war Ihr Ziel, bei der Zusammenbringung der vielen Kulturen?

Overath: Vielleicht wieder eine biographische Antwort; Ich habe drei Jahre in Thessaloniki gelebt. Da habe ich schon die Mischung im Alltag erlebt. Thessaloniki war ja 500 Jahre lang unter osmanischer Herrschaft. Man merkt da auch das Osmanische, das Byzantinische und das Moderne. Diese Mischung hat mich schon damals, in den späten 80`er Jahren, fasziniert. Und als dann mein Roman *Flughafenfische* ins Türkische übersetzt wurde und ich nach Istanbul kam, um lesen zu dürfen, da habe ich gemerkt, das ist hier alles noch viel intensiver. Ich habe mich sofort in diese Stadt verliebt. Ich dachte immer, die größte Stadt ist Thessaloniki und ich glaube, ich bin ein wenig untreu geworden.

5. Frage: Sie haben zwei Parallelwelten in Ihrem Werk aufgeführt, nämlich einmal mit Cla, Alva und Baran und dann gibt es den Cusanus, Bassarion und Patriarch. Haben Sie versucht, eine faktuale und fiktionale Welt parallel darzustellen? Welche Ähnlichkeiten haben diese Welten?

Overath: Vielleicht muss ich um die Ecke antworten; Ich komme aus der Reportage. Ich war ja erst Reportagenautorin, und zwar Autorin von erzählenden Reportagen, Reise-Reportagen, Sozial-Reportagen. Ich war sehr erfolgreich in diesem Gebiet. Ich habe auch den Egon-Erwin-Kisch-Preis, das ist für die Reportage so der höchste Preis, den man kriegen kann. Es gab für mich eigentlich keinen Grund, in die Fiktionalität zu wechseln. Dann sind meine Eltern gestorben und ich habe gemerkt, mir fallen so einige Sachen aus meiner Kindheit ein. Da ist ein Stoff, der erzählt werden will. Und so kam ich im Grunde über den Tod meiner Eltern, ich habe plötzlich eine neue Stimme gehabt. Ein Erinnerungstabu ist gebrochen und ich wollte auf eine andere Weise neu erzählen. Und der erste Roman *Nahe Tage* ist im Grunde ein sehr autobiographischer Roman von

der Substanz, also von dem Seelenmaterial. Aber er ist insofern fiktional, weil er in einer Nacht in der Wohnung der toten Mutter spielt. Also, die Tochter kommt vom Krankenhaus mit den letzten Habseligkeiten der Mutter in die Wohnung der toten Mutter und fängt an, die Wäsche zu waschen. Und da geht sie durch die Räume und erinnert sich. So eine Nacht gab es nie. Ich habe mir diesen fiktionalen Rahmen gegeben, um etwas von meiner Familie zu erzählen. Meine Mutter ist Flüchtling aus dem Sudetenland, mein Vater hat an der russischen Ostfront gekämpft und sicher geschossen. Und die Eltern haben beide nicht erzählt. Ich bin sozusagen aufgewachsen mit zwei traumatisierten Menschen. Und das habe ich verarbeitet in diesem Roman, im fiktionalen Raum. Das war existenziell für mich. Dann habe ich aber gemerkt, „Ah, das ist eigentlich schön, wenn man ein Roman schreibt, man kann erfinden“. Über diesen praktisch therapeutischen Roman, den ich schreiben musste, um meiner Kindheit und Jugend klar zu werden, bin ich auf die Fiktion gekommen. Dann begann dieses Spiel, Romane schreiben zu wollen. Aber ich schreibe immer noch Reportagen. Es läuft parallel. War das eine Antwort, wie Fiktionalität und Realität zusammenkommen?

1. Frage (Neslihan Akdemir Kaplan): Sie erzählen von der multikulturellen Stadt Istanbul und schreiben über politische, gesellschaftliche und religiöse Themen der Türkei. Zur Politik hat Baran nur ein Kommentar: *„Die Türkei ist ein wunderbares Land, aber sie war nie eine Demokratie. Demokratie bedeutet: Alle Bürgerinnen und Bürger haben die gleichen Rechte – aber auch Pflichten. Über sie herrscht kein König oder Kaiser und auch kein General des Militärs. Die Bürger einer Demokratie wählen Personen und Parteien, von denen sie eine bestimmte Zeit lang regiert werden wollen.“* Die Türkei ist seit 1923 nach Artikel 2 der Verfassung ein demokratischer, laizistischer und sozialer Rechtsstaat, welches unter der Führung Mustafa Kemal Atatürks gegründet wurde. Wie kommt Baran zu dieser Aussage? Weshalb bezeichnet Baran die Türkei als ein Land ohne Demokratie? Glauben Sie, dass es in der Türkei keine Demokratie gibt?

Overath: Na ja, es ist ein bißchen schwierig, so als Ausländerin dazu Stellung zu nehmen. Erstmal; Baran spricht ja Rollenprosa. Er hat in Deutschland gelebt, er hat in Berlin gelebt. Er empfindet die Gegenwart nicht als demokratisch. Er geht von Wahlmanipulationen aus. Er erzählt die Geschichte von dem armen Jungen, der im Gefängnis sitzt, ohne richtig verteidigt werden zu können und so. Das ist seine Perspektive. Ich habe viele Interviews geführt. Diese Geschichte habe ich nicht erfunden, die habe ich erzählt bekommen, wie alle Geschichten, die über das Leben sprechen, die ich nicht erfunden habe, sondern erzählt bekommen habe. Wie ich das selber einschätze? Ich weiß nicht, ich bin Ausländerin, ich lebe nicht hier, ich sehe es nicht hier.

2. Frage: Ist das Buch „Ein Winter in Istanbul“ aus ihrem eigenen Stipendiatenaufenthalt in Istanbul und Ihrer intensiven Beschäftigung mit der aktuellen und osmanischen Türkei entstanden?

Overath: Ja, ich kam auf die Idee zu dem Roman. Ich wollte schon immer etwas zu Cusanus schreiben. Der fasziniert mich. Cusanus ist kein Kant. Er ist kein Systematiker, er ist einfach ein spekulativer Denker, wie es im Mittelalter normal war. Es waren ja alles sehr weite Universalgelehrte. Ich wollte schon immer was über ihn machen und als ich in Tarabya war, hat mich die Stadt fasziniert. Dann erfahre ich etwas von dieser Konstantinopel-Mission und dachte ich, das schießt jetzt derart zusammen. Das ist ein Geschenk. Ich mache daraus einen größeren Text.

3. Frage: Das Buch „Ein Winter in Istanbul“ erzählt von einer Megastadt, die 20 Millionen Einwohner hat und die einzige Stadt der Welt ist, die auf zwei Kontinenten liegt. Sie ist kulturell und wirtschaftlich die wichtigste Metropole der Türkei. War das der Ausgangspunkt, weshalb Sie Ihr Roman über Istanbul geschrieben haben?

Overath: Nein, die 20 Millionen kriege ich ja so nicht mit. Ich habe da ja auch etwas dörflich gelebt. Tarabya, Istinye, dann die Fähre rüber nach Beykoz, dann Eminönü. Ich bin auch viel gelaufen. Letzlich war mein Radius, nicht der Radius einer 20 Millionen-Metropole. Man merkt ja auch von was ich schreibe, es ist doch ein sehr überschaubarer Kosmos. Ich bin vom eigenen Erleben und von der eigenen Anschauung ausgegangen.

1. Frage (Yasemin Yücel Özdemir): Zitat: „*Schliesslich war er Stipendiat der Stiftung einer Schweizer Privatbank, die sich auf den Dialog zwischen den Religionen konzentrierte*“ (Overath, 13). Warum interessiert sich Ihrer Meinung nach eine Bank für einen Dialog der Religionen? Geld und Religion sind doch gegensätzliche Mächte? Zitat: „*Die Bedeutung des Geldes scheint so allmächtig, und allgegenwärtig, dass wir weder das Geld noch den Glauben daran in Frage stellen*“ (Overath, 148).

Overath: Es ist schön, dass sie das fragen. Geld ist natürlich immer ein Thema, auch wo es kein Thema ist. Es gibt in der Schweiz tatsächlich Banken, die, warum auch immer, wahrscheinlich wegen ihres Ansehens, in der Kulturförderung tätig sind. Es gibt die UBS-Bank glaube ich, die den ersten Roman auch mitfinanziert. Also in der Schweiz kann man tatsächlich bei Banken Anträge für Kulturförderung stellen. Das mag auch Paradox und ein Zusammenfall von Gegensätzen sein. Davon profitiere ich auch. Die ganze religiöse Renaissance-Kunst ist auch von sehr reichen Leuten finanziert worden. Mäzene waren reiche Leute, die dann Kunst gefördert haben. Das ist uralt. Es gibt, soweit ich weiß, keine schweizer Bank, die direkt Religionsforschung fördert. Das ist erfunden. Kulturforschung ja und ich habe es nur etwas zugespitzt.

2. Frage: Sie sagen, Sie haben es erfunden. Hat es auch einen Hintergrund?

Overath: Na, ich dachte, es passt zur Schweiz. Die Schweizer sind reformiert. Die müssen auch spenden für ihre Seele. Sonst kommen sie in die Hölle.

3. Frage: Zitat: „*Ob Priester oder Mönche an einem Berg Unterschlupf finden, oder ob sie in der offenen Wüste, in einer Stadt, einem Dorf oder in einer Kirche wohnen – ich persönlich verbürge mich mit meinen Armen und Gefolgsleuten für sie und verteidige sie gegen ihre Feinde. Jene Priester gehören zu meinem Volk. Ich nehme Abstand davon, ihnen irgendeinen Schaden zuzufügen. Es ist verboten, einen Bischoff von seinem Pflichten abzuhalten, einen Priester von seiner Kirche fernzuhalten und einen Ermeniten von seiner Unterkunft. Ein Muslim darf eine Christin, die er geheiratet hat, nicht daran hindern, in ihrer Kirche Gott zu verehren und den Schriften ihrer Religion Genüge zu tun. Wer sich gegen diese Anordnungen stellt, soll als Feind Allah's und seines Gesandten betrachtet werden. Muslime sind verpflichtet, sich bis ans Ende der Welt an diese Anordnungen zu halten.*“ (Overath, 247).

Dies sind die Worte von Sultan Mehmed II., mit denen er seinen neuen Untertanen Religionsfreiheit schenkte. Können wir aus dieser Hinsicht von einer Eroberung für Konstantinopel sprechen? Was sind Ihre Meinungen über die Rede des Sultan Mehmed II. in Bezug auf die Gegenwart?

Overath: Dieses Zitat habe ich übrigens aus Wikipedia. Ich muss sagen, mir kamen die Tränen, als ich das las, weil das wird ja immer wieder vergessen, dass das osmanische Denken an eine wahnsinnige Toleranz angelegt ist. Was soll man denn rührenderes sagen, dass ein Moslem, der eine Christin heiratet, sie nicht hindern darf, an der Ausübung ihrer Religion. Man müsste das im goldenen Rahmen überall vor sich hertragen und denken, „überlegt mal, wo sind eure Wurzeln? Es ging doch. Man kann doch zusammen leben, mit verschiedenen Religionen. Das ist auch etwas sehr Edles, dem andern das Menschenrecht auf Religionsausübung.

4. Frage: Das sind nicht nur die Worte von Mehmet II., es ist auch im Islam so, dass meine Religion mir gehört und ihre Religion ihr. Wir müssen zusammen leben. Mich ärgert es sehr, dass man heutzutage Terror mit Islam verbindet. Warum muss ich mich für etwas rechtfertigen, was eigentlich nicht mir gehört?

Overath: Das ist eine furchtbare Medienmanipulation. Dieses Kurzschließen von Terror und Islam kommt auch von den Medien.

5. Frage: In Ankara sieht man das auch. Es gibt z. B. in Ankara ein Stadtteil, der Judenviertel heißt, da haben Juden mit Moslems zusammengelebt. Es ging früher. Heute können nicht mal Moslems zusammenleben.

Overath: Das sieht man auch in manchen Vierteln in Istanbul. Da steht eine Moschee neben einer orthodoxen Kirche und einer Synagoge; ist auch einen Steinwurf weit entfernt. In Kuzguncuk ist das, glaube ich. Vielleicht liegt darin ja auch die Chance, in der Literatur so etwas zu thematisieren. Ich hoffe. Gestern wurde ich gefragt, ob ich mich als eine aufklärerische Autorin sehe. Ja, das tue ich. Ich kann noch ein kleines Fenster in mein Dorf öffnen; wir haben 900 Einwohner, aber wir sind Menschen aus sieben Nationen in diesem kleinen Dorf, weil das ist ein Grenzgebiet zwischen Italien

und Österreich. Wir haben holländische Familien, Engländer und Portugiesen und Italiener. Mein Sohn ging in die Volksschule und da waren alle Kinder im selben Religionsunterricht. Wir haben auch eine Familie aus dem Kosovo, mein Sohn ist nicht getauft. Alle waren zusammen. Es ging auch.

1. Frage (Ayşegül Yeşilkır): Haben sie auch Romane von Elif Şafak gelesen?

Overath: „Die vierzig Regeln der Liebe, der Geruch des Paradieses“ habe ich gelesen.

2. Frage: Elif Şafak hat auch über Mevlana und Şems Tebrizi geschrieben. Die Beschreibung, wo Mevlana Tebrizi sieht, ist auch eine ähnliche Beschreibung von Elif Şafak. Deswegen wollte ich fragen, ob Sie sie gelesen haben.

Overath: Ich habe sie gelesen, aber ich habe es nicht von ihr. Es gibt viele andere Quellen und Erzählungen.

3. Frage: Wie kamen Sie zu dieser Begegnung von Mevlana und Tebrizi?

Overath: Das weiß ich es jetzt gar nicht mehr. Ich kam durch den Orden der tanzenden Derwische auf dieses Thema und habe da nachgelesen und auch Interviews geführt, was kann ich lesen, wo kann ich mich da erkundigen. Ich habe früher biografische Rätsel geschrieben und da habe ich mal, das ist aber schon lange bevor ich nach Tarabya kam, da habe ich ein Rätsel über Mevlana geschrieben. Es gibt eine dicke Biographie, ich weiß nicht mehr von wem. Das habe ich gelesen und dort habe ich etwas über das Verhältnis von beiden erfahren.

Es sind ja sozusagen drei Männerpaare, wenn man so will; Cla und Baran, Cusanus und Besarion und dazwischen halt Mevlana und Şams. Das spiegelt sich.

4. Frage: Cla ist Religionslehrer betretet die Grabstätte von Mohammeds Fahnenträger. *„Auf einmal stand er neben den Betenden. Er öffnete die Hände wie diese. Er sagte nichts. Nichts zu sich und nichts zu einem Gott. Es war die reine Geste der vor dem Körper unter dem Himmel geöffneten Hände. Das leere Ritual. Er empfand nichts.“ Hat er überhaupt keine Gefühle, oder ist es der geistige Zustand, oder fühlte er sich einsam, weil Baran ihm nicht antwortet.“* (Overath :203).

Overath: Es ist der Moment, wo es Cla am schlechtesten geht überhaupt im ganzen Roman. Weil er hat gerade gelesen, dass Alva das Kind verloren hat, plötzlich bricht seine ganze Perspektive zusammen. Seine Perspektive war, „ich verlasse Baran, ich gehe zurück, ich werde Vater von diesem Kind“. Nun schreibt sie, sie hat es verloren. Jetzt weiß er nicht mehr, wo er hinget. Er läuft in Eyüp von diesem Cafe und kommt ja praktisch vorbei an diesem Grab. Dann sieht er, wie alle da so stehen, diese Geste des Betens machen und instinktiv möchte er dazugehören. Er stellt sich dazu und macht

instinktiv als reine leere Geste einfach mit. Er ist ja dann so fertig, dass er dann ja losläuft auf Fähre, weil er weiß, er muss Baran treffen. Dann hat er ja den Unfall.

5.Frage: Der Kulturschock, den Sie beschrieben haben, ist toll. Wir sind hier fast alle Zurückkehrer, wir hatten auch unseren Kulturschock. Wir hatten zwar türkische Freunde, Bekannte, aber hatten diesen Kulturschock, besonders diejenigen, die hier zur Schule mussten. Wie haben Sie das geschafft, diesen Kulturschock so zu beschreiben, dass wir uns damit identifizieren konnten?

Overath: Das war ein Interview. Es war ein Interview mit einem Kofferkind. Sie hat mir das erzählt. Es war ein „Eins zu Eins“ Interview. Es ist ein Reportagenroman, ich war schon nahe dran. Gut, ich musste vieles aus der Geschichte und Religion nehmen, z. B. diese Seereise mit den Galeeren hat mich fasziniert. Die sind im Winter, im November 1437/38 losgefahren in Konstantinopel und kamen erst in Februar an. Es ist viel zu lang. Sie hatten schlechten Wind, Piratenüberfälle all so was. Das kann man nachlesen; der Patriarch hatte seinen Schreiber mit dabei. Es gibt ein dickes Buch auf Französisch übersetzt. Eigentlich sollte der Schreiber die Tage des Konsils protokollieren, aber er hat natürlich auch die Reise beschrieben. So kann ich als Journalistin bzw. Autorin nachrecherchieren über die Reise. Es ist ein toller Text. Ich konnte genau wissen, an diesem Tag kamen sie so weit. Es liest sich sehr spannend. So konnte ich dann über Bücher, meine Lücken füllen, aber auch ganz viel über Interviews mit Menschen, die jetzt hier leben und ihre Erfahrungen haben.

1. Frage (Sarper Gökhan Gülsoy): Wie sind Sie auf den Namen des Protagonisten (Baran) gekommen, der sich als türkisch- griechisch identifiziert?

Overath: Ich bin darauf gekommen, dass Baran für Männer, wie für Frauen gilt. Baran ist eigentlich ein Männernamen, aber es gibt auch Nachnamen. Ich wollte mit der Diffundieren der Geschlechter spielen. Auch Alva ist auch ein Name für Männer. Ich hatte erst Aglaia statt Alva. Ich wollte einen romanischen Namen haben. Ich arbeite ja auch als Literaturkritikerin, ich musste neun Romane von Felicitas Hoppe lesen. Ich habe vergessen, wie er heißt. Es ist ein Roman, der in Amerika spielt und geht zurück auf die Reise während des Kalten Kriegs. Ich musste diesen Roman rezensieren und da kam Edison vor mit dem Vornamen Alva hieß. Ich habe Aglaia sofort aus dem Roman genommen und habe Alva genommen. Alva heißt auf Romanisch *weiß* und für Männer und Frauen. Das wollte ich haben. Baran ist ein Name, das aus dem Persischen kommt. Es bedeutet Regen und Energie, etwas in Bewegung setzen und das passt zu meinem Charakter unheimlich gut. Namen sind in einem Roman extrem wichtig und extrem kompliziert. Mein Cla hieß am Anfang Thomas, der ungläubige Thomas. Er musste Cla heißen, weil es eine Abkürzung von Nikolaus von Cruse ist. So entwickelt es sich. Aber wenn man den Namen hat, hat man viel.

1. Frage (Deniz Yıldız): Meine Hypothese „Cla legt die Vorurteile gegenüber der Türkei ab.“. Textstelle: *„Wenn er ehrlich war, machte ihm nicht der islamische Terror angst, nicht die alltäglichen politischen Verhaftungen, die mittlerweile auch Ausländer betrafen. Aber die geologische Lage der Stadt haucht ihm Respekt ein.“* (Overath :50).

Overath: Cla möchte sich gegen die Vorurteile wahren. Da ist er irgendwie cool.

2. Frage: Welche Reaktion hat das bei den deutschen Lesern hervorgerufen?

Overath: Die glauben das halt nicht. Dann muss ich eben immer zu dem Beispiel der Wanderer kommen. Auch wirklich intellektuelle und reflektierte Menschen sagen: „Was, du fährst in die Türkei?“ Es passiert nicht überall was und das Leben ist eben tödlich.

3. Frage: Wie haben Sie sich in Ihrem Körper gefühlt, als Sie sich verschleiert haben?

Overath: Ich habe mich fremd gefühlt natürlich, ganz fremd. Das lag aber daran; ich habe ein Spiel gespielt. Manchmal dachte ich, eigentlich würde ich gerne ein Kopftuch tragen, nicht aus religiösen Gründen. Es kann ja auch manchmal ein Schutz sein. Ich finde das Kopftuch schon sehr attraktive, das muss ich schon sagen.

4. Frage: Gibt es einen Film zu diesem Roman?

Overath: Das fänd ich natürlich ganz toll. Vor allem fänd ich mal toll, wenn es eine Übersetzung gäbe.

1. Frage (Mutlu Er): Unsere Leser-Innen haben Ihren Roman so richtig auseinandergenommen, und detaillierte Fragen gestellt. Sie haben nun den Überblick, wie ihr Roman in der Türkei wahrgenommen bzw. reflektiert wurde. Kann die türkische Rezeption mit der deutschen Rezeption verglichen werden? Gibt es Unterschiede?

Overath: Ein großer Unterschied ist, dass die Thematisierung einer homosexuellen Liebe im deutschsprachigen Raum nicht diesen Akut hat, also nicht diese Brisanz hat wie hier. Das ist hier noch ein Tabuthema als im deutschsprachigen Raum. Was mich hier natürlich gefreut hat, wenn gesagt wird, es ist wie ein Film. Man sieht Istanbul. Das habe ich auch in Deutschland gehört, dass viele gesagt haben, „ich möchte jetzt am liebsten in das Flugzeug steigen und nach Istanbul fliegen.“ Ich, „Ja, das sollt ihr auch tun und keine Angst haben vor der Türkei.“ In Deutschland war mehr das Thema Angst wichtiger; „Kann man das wirklich. Ist es nicht doch gefährlich, Du hast auch einige kritische Stellen darin? Ist es nicht gefährlich, du fährst wieder dahin.“ Hier ist das Thema Homosexualität vielleicht brisanter. Das würde ich als ein Unterschied sehen. Viele im deutschsprachigen Raum haben dann viele Menschen hinterher angefangen selber zu erzählen, wie sie mal in der Türkei waren vor zwanzig Jahren oder so. Es kamen dann Erinnerungen hoch.

Literatur

Lohmann, Hans Martin; Pfeiffer, Joachim (2013): *Freud Handbuch. Leben, Werk, Wirkung*. Stuttgart: Metzler Verlag.

Overath, Angelika (2018): *Ein Winter in Istanbul*. München: Luchterhand Literaturverlag.

Said, Edward (1996): Kultur und Identität. Europas Selbstfindung aus der Einverleibung der Welt. *Lette International* 34

Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.

Hertha Kräftner'in *Bir Meleğin Yakarışı* ve Rainer M. Rilke'nin *Duino Ağıtları*'ndaki Melek İmgesi II¹

İnci Aras , Eskişehir

Rilke'nin *Duino Ağıtları*'nın meleğinin İslamiyet ile olan göbek bağına inceleyen *Duino Ağıtları (Rainer M. Rilke) ile Bir Meleğin Yakarışı/Dualar (Hertha Kräftner) Adlı Yapıtlarda Melek İmgesi* adlı yapıtın devamı niteliğinde olan bu eser, henüz yazım aşamasındaki Kräftner'in *Dualar*'ındaki melek imgesinin de incelemeye dahil edilmesiyle birlikte gerçekleştirilecek üç aşamalı bir projenin ikinci aşamasıdır. Rilke'nin ağıtlarının meleğinin İslamiyet ile olan derin bağlantılarını ele alan birinci kitabın devamı niteliğinde olan bu ikinci kitabın ana izleği ise Kräftner'in *Bir Meleğin Yakarışı*'ndaki melek imgesinin hem Hristiyanlıktaki hem de Rilke'nin ağıtlarındaki melek imgesiyle olan diyalojik ilişkilerin ve semantik bağların yazınbilimsel ve dinbilimsel açıdan karşılaştırılmasıdır. Bu noktada aynı coğrafyada farklı zaman dilimlerinde yaşamış biri erkek (Rilke) diğeri kadın (Kräftner) Avusturyalı iki yazarın, seçilmiş söz konusu eserlerindeki ortak imge (melek) üzerinden hem birbiriyle hem de Hristiyanlık ve İslamiyet ile girdiği diyalojik ilişkilerin deşifre edilmesi girişiminin ilk kez bu çalışmada gerçekleştirildiğini vurgulamak gerekir. Genetik karşılaştırmadan tipolojik ve tematolojik karşılaştırmaya kadar türlü inceleme yöntemlerini çoğul okumalarla birbirine eklemeyen bu geniş çaplı çalışmanın amacı ise; Kräftner'in, Hristiyanlığın melek imgesine yoğun göndermelerle biçimlendirilmiş olan meleğinin Rilke'nin *Duino Ağıtları*'ndaki İslamiyet'ten derin izler taşıyan meleğine yaptığı açık ve kapalı dinsel göndermelerin izini sürmek ve böylece edebiyat aracılığıyla "Museviyi, Hristiyanı ve Müslümanı birleştir(erek)" (Aktaran: Emer, 2019: 39) dinler arası iletişime hizmet etmektir.

Rilke'nin ölümünden iki yıl sonra, 26.04.1928 yılında Avusturya'da dünyaya gelen, II. Dünya Savaşı'nın sonunda 17 yaşındayken evlerine zorla giren Rus askerlerinin tecavüzüne uğrayan ve bu esnada kendini korumak isteyen babasının yaralanmasına şahit olan Kräftner'in eserlerinin ölüm ve intihar kokusunu barındırması, hatta ölümü "kucaklaşılacak istenen bir 'sevgili' olarak" (s. 53) resmetmesi şaşırtıcı değildir. Nitekim Kräftner'in ölümüne duyduğu bu arzu öylesine derindir ki, genç yazar 13.11.1951'de uyuşturucu etkisinden kaçamadığı ölümün kollarına bile isteye teslim

¹ Funda Kızılar Emer, Hertha Kräftner'in Bir Meleğin Yakarışı ve Rainer M. Rilke'nin Duino Ağıtları'ndaki Melek İmgesi II, Sakarya Üniversitesi Yayınları: Hiperlink Eğit. İlet. Yay. Gıd. San. Paz. ve Tic. Ltd. Şti, 2019, 381 sayfa.,

olur. Onun geride bıraktığı eserlerine bakıldığında da kurguyla gerçek arasındaki sınırını yitiren, “yaşam-yazı(n)-ölüm’ üçgeniyle ırasallaşan” bir evrene çıkıldığını belirten Emer (s. 89), Kräftner’in gerçek dünyadaki imkânsız aşkını, yazın evreninde insani özelliklerle donatılmış bir melek imgesine dönüştürme serüveninin ve bu meleğin, Hıristiyanlığın melek imgesiyle girdiği çatışkılı diyalojik ilişkilerin izini sürer.

Kräftner’in şiirlerindeki melek imgesinin dinsel boyutuna dikkat çeken Emer, bu noktada Eski Roma Tanrısından hareketle “Janus yüzlü melek” kavramını ortaya atarak, “Bir Meleğin Yakarışı” adlı güncesindeki “Gabriel Lion” adlı meleğin, dünyevi ve semavi iki boyutu olduğunun altını çizmektedir. Hem yazınbilimsel hem de dinbilimsel iki türde okumanın gerçekleştirildiği bu çalışmada, ben anlatıcının adeta taparcasına âşık olduğu “Gabriel Lion” karakteri kâh Kräftner’in güncelerinden hareketle âşık olduğu bilgisine ulaşılan terapisti Victor Frankl’ın kişiliğinde, kâh Hıristiyanlığın (ki Gabriel, Musevilik ve İslamiyette de vahiy meleği olarak bilinir) melek Gabriel’inde/Cebrail’inde ete kemiğe büründürülerek iki semantik düzlemde ele alınmaktadır. Emer (bkz. s. 124), bu okuma düzlemlerinin ilkinde konu olan terapist Victor Frankl’ın somut kişiliğinin “Bir Meleğin Yakarışı”nın “Gabriel Lion”u ile ilişkilendirilmesine ilişkin getirilen “sansasyonel bir gerçek” şeklindeki yorumlara da cevap olacak şekilde, melek Gabriel’i yalınkat bir figürden ibaret görmez, aksine 44 günce metninin en az çifte kodlanmış semantik art alanına dikkat çeker.

Şimdi bu çalışmanın, Kräftner’in “Bir Meleğin Yakarışı” adlı günce metnindeki melek imgesini adım adım nasıl çözümlediğine, yapılan çoğul okumalarla bu meleğin, nasıl “Janus yüzlü melek imgesi” olarak çifte kodlanmış olduğunu ve ağıtların meleğinin yanı sıra Hıristiyanlığın melek düşüncesiyle nasıl ilişkiler kurduğunu saptadığına daha yakından bakalım: Yapıtın “Hertha Kräftner ve Onun Büyülü Metin Evreni” başlığını taşıyan ilk bölümünde (s. 41-93) Kräftner’in yaşadığı dönemin sosyotarihsel koşullarına, Kräftner’in biyografisine ve sıra dışı yazın evrenine ilişkin bilgi verilmektedir. Savaş öncesinin kaotikliğinde ölümün soğuk gerçekliğiyle daha çocuk yaşta tanışan ve çevresindeki her şeyi kire ve gözyaşına hapsolmuş halde gören şairin yazın dünyasının yine de dış dünyadan tamamen kopuk sayılamayacağını belirten Emer’e (bkz. s. 61) göre “Kräftner’in yaşam-yazın-ölüm üçgeninden ibaret olan sıra dışı yazın evreni modern batı düşüncesinin gerçeklik anlayışını yapıbozuma uğrat(maktadır)”. Burada söz konusu olan ters yüz edilmiş bir gerçekliktir, “dış dünya değil, iç dünya gerçekliğin ölçüsü haline gelmiştir” (s. 81), yani kurgu ile gerçeklik sınırları görünmez hale gelmiştir. Öte yandan sınırların kaldığı ve burası ile ötesi arasındaki uzaklığın yakınlığa evrildiği bu sıra dışı evrenin içinde Kräftner’in öz yaşamöyküsünden izlerin de peşine düşen Emer (bkz. s. 89), şairin “yaşamıyla (ve de ölümüyle) çarpıcı derecede örtüşen bir yazın evreni kur(duğuna)” vurgu yapmaktadır.

Çalışmanın “*Bir Meleğin Yakarışı*”ndaki Janus Yüzlü Melek İmgesi/ Kräftner’in Meleğinin Rilke’nin Ağıtları’ndaki ve Hıristiyanlıktaki Melek İmgesiyle Diyalojik İlişkisi” başlığını taşıyan ikinci bölümünde (s. 95-336), önce 44 ayrı metinden oluşan *Bir Meleğin Yakarışı* adlı düzyazı metninin kaleme alındığı, bilimin ve teknolojik gelişmelerin ivme kazandığı 1950 yılına ve nihilizmin ve korkunç kıyımların egemen olduğu II. Dünya Savaşı sonrası dönemine ilişkin bilgi verilmektedir ve şairin “moloz

yığınları içindeki savaş sonrası karanlık dünyasında” (s. 101) dinsel etkisinde yeni bir metadil yaratma arayışı üzerinde durulmaktadır. “Sunak Merdiveni”, “Dua”, “Immer bin ich eine” ve “Maria Magdalena” adlı şiirleri, şairin dinselliğe olan bu ilgisini ve Tanrı’ya teslimiyet arzusunun açıkça kanıtlanmaktadır. Öte yandan Emer, şairin tırmanışa geçen dinsel tutumunun ardındaki Hıristiyanlığa yönelik kinayeli tavrı sezinler ve “Freitag” şiirine bu açıdan yaklaşır.

Yine çalışmanın bu bölümünde Kräftner’in yazın evrenindeki melek imgesinin genel hatlarına değinilir. Bu noktada Kräftner’in orta yaratım evresinde kaleme aldığı neredeyse bütün eserlerinde rastlanan ortak melek imgesinin insani özelliklerle donatıldığını belirten Emer’e (bkz. s. 111) göre, melek Hıristiyanlığın geleneksel melek imgesi ile çatışıklı bir ilişki içindedir. Nitekim Kräftner’in meleği göksel tahtından yeryüzüne inmiştir, eril cinsiyete bürünerek bedenselleşmiştir ve insan gözleriyle karşısındakini kayıtsız-şartsız teslimiyete çağıran tanrısal bir konuma yükselmiştir. Bu noktada Emer, “Janus yüzlü melek” olarak tanımladığı hem içkin hem aşkınlığın sembolü haline gelen melek imgesini *Bir Meleğin Yakarışları*’nın Gabriel Lion’unda kişileştirmektedir ki bu semavi bir unsurun dünyevi bir bedene hapsolmesi anlamına gelmektedir. Öte yandan ben anlatıcının karşılıksız aşk beslediği kurmaca figür Gabriel Lion’un gerçek dünyada “Gabriel Lion” takma adını kullanan terapist Viktor Frankl’ı anıştırması Kräftner’in bu metnin eleştirilenler tarafından (Frankl evli ve Kräftner’den yaşça çok büyük olduğu için) “sansasyonel bir gerçek” olarak nitelendirilmesine yol açmıştır. Bu bölümün son kısmında Kräftner’in 44 günce metninin her birinde Janus yüzlü melek imgesinin Gabriel Lion karakterinde kendini nasıl insan kıldığı, Hıristiyanlığın meleğinden ne denli ayrıştığı ve Rilke’nin ağıtlarının meleğiyle ne denli örtüştüğünü incelenmektedir. 31 Ocak 1950 tarihli ilk günce metninde ben anlatıcı ile melek arasındaki sizli bizli hitap şeklindeki mesafeli ilişkiye dikkat çeken Emer (bkz. s. 127), bunun ve daha birçok verinin, Rilke’nin ağıtlarının meleğiyle hangi açılardan ve nasıl bir ilişki kurduğunu çözümlenmektedir. Öte yandan Emer için bu hiyerarşik düzen, ben anlatıcının yakıcı arzuların mekânı id ve ben’in temsilcisi olarak ve tekinsiz meleğin de süper-egonun temsilcisi olarak konuşlandığı psikanalitik bir okumaya da elverişli görünmektedir.

Kräftner’in üst kurmaca tekniğinden yararlanarak dokuduğu bir ön dua niteliğinde ikinci günce metnini bu sefer Wittgenstein’in dil-eylem kuramı çerçevesinde inceleyen Emer (bkz. 2019, 140), ben anlatıcının kutsallık atfettiği melek karşısında kendini salt söz aracılığıyla gerçekleştirebileceğini, bunun dilbilimsel kökeninin yanında ruhsal-psikolojik açıdan da içsel bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır ve ben anlatıcının Gabriel Lion’un karşısındaki huzursuz tutumunun, Kernberg’in hastanın “bebeklik ve çocukluk evrelerinde – deneyimleyip zamanla bilinçdışına sürgün edilen arkaik duygularını” (s. 141) analistine yöneltmesi anlamına gelen aktarım aşkı ile de açıklanabileceğini belirtmektedir. Öte yandan metin dışı verilerden de yararlanarak metnin biyografik eleştiri yöntemi ile mercek altına alınabileceğinin altını çizmektedir. Nitekim, psikoloji eğitimi de alan Kräftner’in gerçek yaşamda Frankl’ın hastası olması ve terapi sürecinde terapistine âşık olması bu tür bir okumayı berkitecek niteliktedir. Kräftner’in ikinci günce metninin ele verdiği bir başka nokta ise ben anlatıcının Gabriel

Lion'un karşısında özezer bir tutum sergileyerek efendi-köle ilişkisini anımsatan bir teslimiyet arzusu içinde olmasıdır. Emer, ben anlatıcının bu mazoşist arzusunu Girard'ın (Emer, 2019: 143) "tanrısallıkla temas(ı)" ile bağıntılandırmaktadır ve "özezer görünümlü arzu'nun asıl nesnesi(nin) acı çekmek değil, kutsal'a erişmek" (s. 143) olduğunu belirtmektedir.

Emer, Tanrı'ya doğrudan doğruya "korkunç" sıfatının yüklendiği üçüncü günce metnini yine aynı şekilde Tanrı'nın meleklerinin korkunçluğu ve acı karşısındaki kayıtsızlığına sitem eden Rilke'nin ağıtları ile ortak paydada buluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bir tür yabancılaştırma etkisi ile Gabriel Lion'u salt bir arzuya indirgeyen ben anlatıcının bir tür öz bilinçleşme deneyimi yaşadığına vurgu yapan Emer (s. 148), Gabriel Lion ile efendi-köle ilişkisi içindeki ben anlatıcının efendisi olmayı kendisinin Gabriel'e bahşetmesini, "Hegelci 'efendi-köle' ilişkisinin parodistik bir izdüşümü" (s. 148) olarak yorumlamaktadır. Aynı efendinin taş, yakut taşı motifleriyle tasvirinin ardındaki metafiziksel göndermenin altını çizen Emer (s. 153-154), taşın tanrısallığı simgelediğini ve tanrısal olanın şimdi "taş'laşarak (yani taştan melek olarak) ben anlatıcının ruhunun derinliklerine düş(tüğünü)", yani efendiyi efendi yapan köle ben-anlatıcının kendisinin olduğunu ileri sürmektedir ve Gabriel Lion'un esasen ben anlatıcıya kutsallığın sırrını müjdeleyen canlı "bir vahiy(den)" (s. 155) ibaret olan rolüne vurgu yapmaktadır. Görüldüğü gibi Kräftner'in bu Janus yüzlü melek imgesi bir yandan gerçek yaşamdaki somut bir insanı (Viktor Frankl), öte yandan tanrısal/semavi boyuttaki baş melek Cebrail'i anıştırmaktadır (bkz. s. 156).

Emer, dördüncü günce metninin incelenmesinde Kräftner'in geleneksel Hıristiyanlık öğretisine zıt düşen Hz. İsa tasavvurunu odak noktasına almaktadır. Ben anlatıcının Hz. İsa'nın ne Tanrı'nın oğlu ne de bizzat Tanrı'nın kendisi rolünde, aksine insan olarak bedenleştirmesini ve kendine özel bir İsa portresine indirgemesini ve katıksız inanç yerine kuşkuyu kutsamasını ele alan (bkz. s. 160-161) Emer, bu yönüyle ben anlatıcının Hıristiyanlığın Tanrı'sına yabancılaştığını vurgulamaktadır. Öte yandan kutsal'a ulaşmanın yolunun sözden değil suskudan geçtiğini içine haykıran ben anlatıcının Wittgenstein'in *Tractatus*'u ile metinlerarası bir ilişkiye girdiğini de belirten Emer (bkz. s. 171), bir yandan suskunun metafiziksel boyutuna dikkat çekerken, öte yandan suskunun dünyevi boyutuna da eğilir ve onu Kräftner'in ruhsal sağaltım sürecinde terapistine yönelttiği aktarım aşkı olarak yorumlar.

Emer (s. 174), beşinci günce metninin analizinde ben anlatıcının Gabriel Lion'un Viktor Frankl'a ilişkin dünyevi boyutunu "öteki" olarak nitelendirmesine, yani onu gerçek dünyadaki Frankl'ın suretinden soyutlamasına ve onunla diyalogunda "siz'in uzaklığından 'sen'in yakınlığına geç(mesine)" odaklanmaktadır. Sizli bizli iletişimin gerekli kıldığı tüm sınırların ortadan kalktığı böyle bir düzlemde genel geçer dilin sınırlarının dışına çıkmıştır ve suskunun hükümlerindeki metafiziksel kutsalın boyutuna geçilmiştir (bkz. s. 176). Aynı şekilde genel geçer gerçeklik ve fantezi kavramlarının sorgulandığı altıncı güncenin büyümlü gerçeklik kavramı ve Saussure'ün gösteren-gösterilen üzerine kurulu gösterge kuramı ile ilişkisini tespit eden Emer (s. 180), gerçeklik düzleminin fantezi dünyasının alanına kaydığını ve "insan(ın) gözlerini kapayınca açılan gerçeklik düzlemi(nin)" baş tacı edildiğini, "modern us tapıncının

karşısına (neoromantik bir tutumla) duygu ve sezgi dünyasını(n), hayal gücünü(n)” (s. 181) geçirildiğini belirtmektedir. Gerçek ve kurmacanın alaşağı olmasının ve ikisi arasındaki varoluşsal zorunluluk ilişkisinin daha da elzem hale gelmesinin sonucunda, artık öteki olarak konuşlandırılan gerçek dünyanın somut karakteri “tekinsiz arzuları besleyen” (s. 181) Gabriel Lion ben anlatıcı için korku duyulan bir karakter haline gelmiştir.

Yedinci günce metnine yazar-sanatçı kimliğine bürünen kadın karakterin Gabriel Lion’un yaratıcısı konumuna yükselmesi şeklinde bir okuma yapan Emer, bu yaratım sürecindeki yaşayan ben ve anlatan ben arasındaki kapatılamaz mesafeye ve Gabriel Lion’un kurmacalaştırılarak daha da ulaşılmaz hale getirildiğine dikkat çekmektedir. Ben anlatıcı dünyevi boyuta hapsolürken, onun kendi yaratımı olan Gabriel Lion duyular üstü bir boyuta kanat açmıştır (bkz. s. 184). Bu ulaşılmazlık durumunun poetik yansıtma ile de ilişkilendirilebileceğini belirten Emer (bkz. s. 185), Kräftner’in karşılıksız aşk beslediği Viktor Frankl’ın evli ve Kräftner’in terapisti olmasının imgesel Gabriel Lion’u idealleştirip kanatlandırarak ben anlatıcının evreninden kopardığını dile getirmektedir. Psikanalizde ise bunun karşılığı aşktır, aşık kişinin sevdiğinin özelliklerinin idealize edilmesidir (bkz. s. 186). Dinbilimsel düzlemde ise ben anlatıcının aşık olduğu kişiye ulaşmak arzusunun, aslında yüce’ye, tanrısal kutsallığa duyulan derin bir özlemin ifadesi olduğunun altını çizen Emer (bkz. s. 187), arzu motifini modern çağın dindışı öznesinin ruhsal açlığına indirgemektedir.

Emer, sekizinci günce metninin analizinde Gabriel Lion karşısındaki ben anlatıcının dilsel açmazına, bu durumun modern dünyada kutsalla örgensel bağını yitiren insanın göksel düzlemi anlatma çabasının beyhudeliğine ve kutsalın elçisi melek ile iletişim için yeni bir dilin varlığına duyulan ihtiyaca dikkat çekmektedir (bkz. s. 190). Yeni bir dil yaratma istemine ilişkin Rilke’nin ağıtlarına yapılan örtük göndermeyi de deşifre eden Emer (bkz. s. 192), Kräftner’in burada bir öz hesaplaşma yaptığını, kutsalı ifade etme konusunda Rilke’nin yetkin poetik dili kadar başarılı olamadığını kendine itiraf ettiğini savlamaktadır.

Emer (bkz. s. 193), dokuzuncu güncenin analizinde ben anlatıcının Gabriel Lion’a yönelik erotizme varacak derecede şiddetli arzusunun ve Gabriel Lion’un bu arzuya taştanmışçasına tepkisiz kalmasının Rilke’nin ağıtlarına yönelik ironik-parodistik göndermede bulunduğu dikkat çekmektedir. Öte yandan ben anlatıcının Gabriel Lion’a adeta secde edercesine tapınmasının ve ona yönelik şiddetli bir arzu duymasının geleneksel Hıristiyanlık teolojisi açısından ayrıksı bir durum olduğunun da altını çizmektedir (bkz. s. 195). Fakat ben anlatıcının meleğe yönelik bu aşk duygusunun mistik boyutu göz önünde tutulduğunda, burada söz konusu olan meleğe değil, yapıbozuma uğratarak dünyevileştirilen melek imgesi üzerinden Tanrı’ya yönelen insanın vecd halidir (bkz. s. 198). Metnin psikanalitik okumaya da açık olduğunu belirten Emer (bkz. s. 199), ben anlatıcının kendi yarattığı ve idealize ettiği varlığın kendisinden kaçmasını bir tür benlik bölünmesi olarak yorumlamaktadır.

Emer, onuncu güncelyi Rilke’nin ağıtlarının “görüneni görünmeye dönüştürme” projesiyle diyalojizm açısından incelemektedir ve ben anlatıcının kendi yarattığı

ingenin kendinden en ufak bir iz kalmayınca kadar olan dönüşümünü Platon'un Tanrı-sanatçı düşüncesi bağlamında ele almaktadır. Güncenin on birinci metninde ise kendi yaratımının kanatlanıp ellerinden uçmasının ardından Tanrı-sanatçı konumundaki ben anlatıcının melek karşısında yardım dilenen aciz duruma düşmektedir- ki bu içinden çıkılamayan bir çember metaforu ile tasvir edilmektedir. Emer'in (bkz. s. 205) buna getirdiği yorum, insanın içinde yaşanan zamanın ve toplumun çarklarına sıkışmışlığıdır. Bu noktada ben anlatıcının böylesine bir kısırdöngüye hapsedilmesinin sebebi olan "eski suç" biyografik yöntemle mercek altına alan Emer (bkz. s. 206), bunu Kräftner'in babasının ve hemşiresinin ölümünden dolayı duyduğu suçluluk duygusuyla bağıntılandırmaktadır. Psikanalitik perspektiften de metnin okunabilirliğine dikkat çeken Emer, bu sefer de ben anlatıcının bahsettiği bu eski suçun kökenini ilkel baba katline dayandırmaktadır. Öte yandan ben anlatıcının melek karşısında iyice acizleşmesinin ve meleğin buna kayıtsızlığının Rilke'nin "1. ve 2. ağıtlarındaki aciz lirik-ben ile korkunç melek arasındaki ilişkiye" (s. 207) göndermede bulunduğunu belirterek, günce metnin ironik-parodistik metinlerarası yapısını öne çıkarmaktadır.

Emer, on ikinci günce metninde "gece" motifini mercek altına almaktadır ve bu motifin gerek Rilke'nin ağıtlarıyla olan metinlerarası ilişkisini, gerek göksel/tanrısal alan ile olan semantik muhtevasını gün ışığına çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra ben anlatıcının artık meleklerle arasındaki uzaklığın dizlerine uzanabilecek denli yakınlığa dönüşmesinin, meleğin de eril bir kimliğe bürünerek dünyevileşmesinin arka planındaki Hıristiyanlığın melek imgesini parodize eden tutuma da ışık tutmaktadır. Ne var ki ben anlatıcının "kralı" olarak adlandırdığı meleğin dizlerine uzanacak kadar aşkın düzleme yüz yüze gelmesinin ardından ansızın yapayalnız kalmasını ise bir yandan Kräftner'in babasının ölümünden sonra hapsoldüğü terk edilmişlik duygusuyla diğer yandan Kräftner'in kendinden yaşça büyük olan terapisti Viktor Frankl'ın şefkatine duyduğu ihtiyaç ile ilintilendiren Emer (bkz. s. 212), metnin biyografik okumaya da açık olduğunu gözler önüne sermektedir.

Emer (bkz. s. 216), on üçüncü günce metninde meleğin doğrudan Tanrı'dan değil, ben anlatıcının kendi iç dünyasından haber getiren bir elçi konuma kaydırılışını irdelemektedir ve metinde geçen ben anlatıcının rüyasındaki sisler içinde ilerleyen "gemi" motifinin Eski Ahit'in tufandan kaçan Nuh'un Gemisi ile olan metinler arası ilişkisini tespit etmektedir ve ben anlatıcının kutsalla olan bağıntısını hatırlatan bir misyon üstlendiğine dikkat çekmektedir. On dördüncü günce metnine damga vuran motif ise "gölge"dir, ki Emer (bkz. s. 220) bunu meleğin nereye giderse gitsin ben anlatıcıdan kopamayacağı, çünkü ben anlatıcının "imgeleminin bir parçası olarak kendi varlığına içkin olduğu" şeklinde yorumlamaktadır. Öte yandan bu motifin biyografik okumaya da uygun olduğunu belirten Emer (bkz. s. 221), bu yakınlık-uzaklık durumunu ölmüş babasının uzam olarak ulaşılmaz konumda olsa da ben anlatıcının duygularında ona yakın olması olarak açıklamaktadır. On beşinci günce metnine gelindiğinde ise ben anlatıcının insani acizliğinden sıyrılıp, meleğin imgelemine can veren bir sanatçı-Tanrı rolüne soyunduğu görülmektedir. Emer (s. 223), bunu sanatçı ben-anlatıcının "her şeye muktedirmiş gibi görünen sınırsız bir dilsel yaratım / biçimlendirme yetke ve erkine sahip ol(masına)" bağlamaktadır ve Kräftner'in bu şekilde hem yazın dünyasındaki hem

de Rilke'nin ağıtlarındaki Tanrı-sanatçı modeliyle metinlerarası ilişki içinde bulunduğunu belirtmektedir.

On altıncı günce metnindeki ben anlatıcının melek ile diyalogunun Rilke'nin ağıtlarına göndermede bulunsa da burada ben anlatıcının Tanrı ile değil meleklerle diyaloga geçtiğine vurgu yapan Emer (bkz. s. 226), bu günce metninin sıradan bir insan gibi ölümlü kılınan melek imgesinin Hıristiyanlığın ölümsüz melek tasavvuru ile taban tabana zıt olduğuna işaret etmektedir. On yedinci günce metninde karşımıza çıkan yürümesi zor yol motifini ise kutsala giden inanç olarak yorumlayan Emer (s. 228), aynı zamanda ben anlatıcının kendini "hasta" olarak nitelendirmesini "us tapıncıyla kutsal'ı dışlayan" (s. 229) modern insanın ruhsal bunalımı olarak ele almaktadır. On sekizinci günce metninde Wittgenstein'in dil felsefesinin izlerinin peşine düşen Emer (bkz. s. 231), bulduğu "mavi sözleri" "mavi kitap"a yazan ben anlatıcının tanrısallığın rengi mavi aracılığıyla kendi tanrısallığını yaratma gücüne sahip olduğunu tespit etmektedir. Öte yandan sıradan bir insanı Gabriel Lion'u melek katına taşıyıp ona aşkın özellikler lütfeden ben anlatıcının dinsel ortodoksiyle de çeliştiğinin altını çizmektedir (bkz. s. 234).

Bir ilkbahar havasının hâkim olduğu ve ben anlatıcının haletiruhiyesinin daha da melankolik hale büründüğü on dokuzuncu günce metnini ben anlatıcının doğa ile olan karşıtlığı şeklinde yorumlayan Emer (bkz. s. 238), baharda uyanışa geçen doğaya karşıt olarak ben anlatıcının ölüme yaptığı davet çağrısına odaklanmaktadır. Bu şekilde yaşama arzusunu yitirmiş ben anlatıcının susku içinde meleğin ayaklarının dibinde acı çekmesini ise melekleştirilip puta dönüştürülen Gabriel Lion'un ben anlatıcı için de artık ulaşılmaz hale geldiği şeklinde okuyan Emer (bkz. ss. 240-241), insanın kendi imgeleminde yarattığı meleğe ne denli yabancılaşabildiğini gözler önüne sermektedir. Bu noktada heykel-meleğin karşısında kendi varoluşundan şüphe duyan ben anlatıcının melek karşısında kendi varoluşunu sorgulayan Rilke'nin ağıdındaki lirik beni anıştırması da dikkat çekicidir (bkz. s. 241). Ayakları gerçek dünyaya çivilenmiş, kanatları ise semavi düzleme doğru açılmış melek imgesi yirminci günce metninin de odak noktasındadır. Bu noktada Emer (bkz. s. 243), gerek gerçek dünyayla bağını koparmayan gerek insanı umursamayan tavırla bu melek imgesinin Rilke'nin ağıtlarının "korkunç" meleği ile ortak özelliklere sahip olduğunun altını çizmektedir. Nitekim ben anlatıcının "beyaz" meleği kendini karanlığa boyayan ben anlatıcı için nefretinin odak noktasındadır. Yirmi birinci günce metninde de melek aynı eşkâlde, ben anlatıcı, "hayallerindeki insan olmaktan çık(mış)" (Emer, s. 244) bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Emer'in (bkz. s. 244) burada dikkat çektiği nokta ise iyice yalnızlaşan ben anlatıcının arzusunun heteroseksüel nitelikten ziyade insan sıcaklığına duyduğu özlemi barındırmasıdır ve Viktor Frankl'dan koparılamayacak "arka plandaki ötekiyi" meleğin önüne konuşlandırmasıdır. Başka bir ifadeyle sevilen kişinin meleğin kutsallığına erişebilmesidir burada söz konusu olan (bkz. s. 245). Yirmi ikinci günce metninde yine Rilke'nin meleğini anıştırıcı tasvirlerle yönelen Emer (s. 249), Kräftner'in meleğinin her ne kadar başta korkunç olarak suret bulsa da zamanla gökteki tanrısallıktan dünyevi düzleme indiğini ve bir insanda bedenleştiğini, bu nedenle "semavi varlığını hiç yitirmeksizin koru(yan)" (s. 251) Rilke'nin meleğinden farklı olduğunu da

vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle; Rilke'nin ağıtlarında meleğin değil, semavi düzleme yükselen lirik ben'in dönüşümü söz konusuysen, Kräfner'in meleğinde tam tersi durum söz konusudur: Ben anlatıcı, kendi sanatsal yaratıcılığıyla gökteki meleği yere indirir ve onu önce içselleştirip sonra arzulan insanın suretinde dışsallaştırır. Emer, yirmi üçüncü günce metninin analizinde bu sefer ben anlatıcının kalabalıklar içindeki yalnızlığına ve kendine yabancılaşmışlığına odaklanmaktadır. Bu bağlamda ben anlatıcının sonsuza kadar “yürümek” arzusu Kräfner'in “yersiz-yurtsuz bir gezgin / göçebe yaşamı” (s. 257) ile açıklamaktadır. Savaş sonrası dönemin metalik atmosferini anıştıran metal manzarasından ibaret böyle yaşamın içinde ona yardımcı olacak, “Fransız ortaçağ destanında Hıristiyanlık için savaştan kahraman şövalye Roland” yirmi üçüncü güncede beyaz atlı prens görünümünde ben anlatıcının karşısına çıkar (s. 260). Meleğini kaybeden ve bir türlü bulamayan ben anlatıcının melankolik ruhsal portresinin resmedildiği yirmi beşinci güncede meleğini bekleyen ben anlatıcının durumunun Rilke'nin lirik anlatıcısının meleğini bekleme edimini parodize ettiğinin altını çizen Emer (s. 262), Rilke'nin meleğinin korkunçluğuna karşın, Kräfner'in meleğinin bu nitelikten yoksun olduğu, ben anlatıcı için meleği görünmez kılanın öteki olduğunu ifade etmektedir (bkz. s. 262). Kräfner'in günce metinlerinin arasında tek bir cümleden oluşan yirmi altıncı metni ise susku aracılığıyla meleğin hakikatine erişilebileceği olarak yorumlayan Emer (s. 264), yirmi yedinci günce metnini ise ben anlatıcı ile melek arasında gerçekleşen bir veda olarak görmektedir. Nitekim veda vakti geldiğinde, ben anlatıcının meleği Gabriel Lion adlı figürde hem melek hem insan olarak bedenleşmiştir ve Kräfner'in Viktor Frankl'ı Gabriel Lion karakterinde melek-insan olarak kendini var etmeye çalışmaktadır (bkz. s. 264). Ne var ki meleğin görülmesinin tehlikeli olması söyleminin de Rilke'nin ağıtlarına ve Kitab-ı Mukaddes'e üstü kapalı gönderme yaptığını belirten Emer (bkz. s. 265), öte yandan Kräfner'in meleğinin insanın gözlerinin içine konuşlanacak kadar dünyevileştigiğine dikkat çekmektedir. Yirmi sekizinci günce metnine gelindiğinde ise ben anlatıcı meleğiyle vedalaşmış, bir başına kalmıştır. Bu noktada günce metnindeki ışıklandırılmış ve kalabalık dış dünya ile ben anlatıcının karanlık ve ıssız iç dünyası arasındaki tezatlığa dikkat çeken Emer (s. 267), bu karanlık iç dünyayı, İkinci Dünya savaşının nihilist ortamında kutsal ile bağını koparmış insanın “en asli özüne yabancılaşmış(lığıyla)” (s. 268) açıklamaktadır. Yirmi dokuzuncu günce metninde ise tam da ben anlatıcı melekten ümidini kestiği anda, melek onunla konuşur. Ne var ki meleğin sözü, ben anlatıcı için dayanılmaz bir ağırlıktadır. Emer (bkz. s. 269) bu durumu kutsal ile tam bir teslimiyet duygusu yaşayan insanın içsel uyanışının zorluğu şeklinde tasvir etmektedir.

Ben anlatıcının mavi kitabından söz eden otuzuncu günce metnini Emer (bkz. s. 272) ilk suç motifi üzerinden yorumlamaktadır ve ben anlatıcının “adı aşk olan suç(unu)” insanın nefesine yenik düşmesi olarak gören Hıristiyanlığa, ben anlatıcının aşkına erişememesini ise Shakespeare'in Hamlet'ine göndermede bulunduğunu tespit etmektedir. Otuz birinci günce metnindeki “kapı” motifi ise burada “mutlak inanca açılan” bir yol işlevine bürünmektedir ve bu kapıdan içeri giren bu sefer kuşku değil kutsal'a koşulsuz teslimiyettir (bkz. s. 276). Otuz ikinci günce metninde ise Emer (bkz. s. 278), metnindeki gece motifi ile insanın iç dünyası, bilinçaltı arasında bir bağ

kurmaktadır ve “gecenin kara-yeşil bitkilerini yaran kılıç darbesi(nin) ise psikanalitik açılımının dişil doğayı budayan savaşı ve eril fallik düzene dayandırmaktadır. Sanatçı ben anlatıcının kargaşa dolu iç dünyasını odağına alan otuz üçüncü günce metninde ise Kräftner’in “fokur fokur kaynamak” fiilinin ardında sanatsal yaratıcılık sürecinin acı verici yönünü imlediğini tespit etmektedir. Mazoşistçe bir aşk duygusunun baskın olduğu otuz dördüncü günce metninde ise meleğe ithaf edilecek yeni ilahilerin bestelenmesinin zaruriliği ön planladır. Ne var ki ben anlatıcının karşısındakinden beklediği aşkına karşılık vermesi değil, onu reddetmesidir (bkz. s. 282). Otuz beşinci günce metninde ise söz konusu olan ben anlatıcının bu imkânsız aşkını söze dökmeye muktedir olmaması, aksine yazıyla ifade edebilmesidir, ki Emer (bkz. s. 282-283) bunu Sartrevari bir özgürlük istemi olarak yorumlamaktadır. Bunun yanı sıra metinde bir camın üzerindeki “cambazın/sıçrayıcının gülümsemesi” yazısını bir yandan Saussure’ün gösteren-gösterilen kavram çifti bağlamında, diğer yandan Rilke’nin ağıtlarındaki gizemli yazıyla olan metinlerarası ilişkisi ele alan Emer (bkz. s. 285), bu noktada yazıdan ziyade, yazının yazılı olduğu cam maddesine odaklanmaktadır ve ışığı yansıtabilen özelliğinden dolayı camı kutsal’ın yansıtıcısı olan melek ile özdeş sayar. Yine aynı şekilde ben anlatıcının alnını bu yazıya dayayarak anlamaya çalışmasını da insanın göksel unsuru akıl yoluyla kavramaya çalışması olarak ele alır (bkz. s. 285). İşte bu nedendir ki, ben anlatıcı melek’in temsil ettiği hakikati salt aklıyla kavramaya çalıştığında eğildiği camın üzerine “siyah bir gölge dü(şer)”. Siyah rengini “ışık’ın ve iyi’nin karşıtı olan karanlık” olarak yorumlayan Emer’e (s. 286) göre, siyah gölgenin düştüğü yer ise melek’in kutsallığının görülmesini engelleyen sanatçının kendi imgesidir.

Otuz altıncı günce metninde melek ile iletişim kurmayı çok arzulayan ben anlatıcının haykırışını içine atması söz konusudur, ki Emer (bkz. s. 288) bunu kutsal ile bağıni koparmış modern insanın ruhsal çıkmazı olarak yorumlamaktadır. Öte yandan metinde meleğin azametine yapılan vurgunun ardında da Rilke’nin ağıtlarının ürkütücü derece büyük ve azametli meleğinin tasviri görülmektedir. Aynı metinlerarası yaklaşımla meleğin ben anlatıcıya umarsızca yüzünü çevirmesini de Hıristiyanlıktaki Tanrı’dan bağımsız bir varlığı olmayan melek tasavvuru ile ilintilendirmektedir.

Otuz yedinci günce metninde ben anlatıcının bu aşk acısını bile isteye çektiğini belirtmesini Rilke’nin ağıtlarındaki “Gaspara Stampa”ya benzeten Emer, ben anlatıcının da Gaspara Stampa gibi tensel aşk’tan tanrısal aşk’a ulaşma yolunda olduğunu, bu aşk’ı “mavi kitap”ına harf harf dokuduğunu belirtmektedir (bkz. s. 291). Öte yandan Emer, bu acı çekme arzusunun Hıristiyanlığın ilk günah kavramına veya Kräftner’in babasının ve hemşiresinin ölümüne ilişkin duyduğu suçluluk duygusuna, hatta II. Dünya Savaşı’nda aralarında Viktor Frankl’in ebeveynlerini kardeşinin ve karısının da bulunduğu milyonlarca Musevi’nin katledilmesine dayandırılabilceğini vurgulamaktadır (bkz. s. 292-293).

Emer (bkz. s. 294) otuz sekizinci günce metninde ben anlatıcının bahsettiği “dağları yerinden oynatacak kadar güçlü inanç” tümcesinin kaynağı olarak Kitab-ı Mukaddes’i görmektedir. Ben anlatıcının melek’in önünde diz çökerek ona dua etmesi ve bunun ardından “Kilisenin Tanrısı”nın gülümseyerek kiliseyi terk etmesini ise

Kräftner'in kilise papazlarının tekelinde olan kurumsallaşmış Hıristiyanlık dinine eleştirel göndermede bulunduğu şeklinde yorumlamaktadır. Öte yandan melek'in Kilise Tanrısı yerine geçirilmesini ise "meleğe asli görevini iade etmek" (s. 297) olarak açıklamaktadır.

Ben anlatıcının melek'e ibadet ettiği otuz dokuzuncu günce metnini, melek'in ben anlatıcının yarattığı olmaktan kurtularak tanrısal makamına kavuştuğu şekilde ele alan Emer, artık Janus yüzlü meleğin karanlıkta kalan semavi yüzünü ben anlatıcıya döndüğünü vurgulamaktadır (bkz. s. 298). Ve metinde kilisenin yerine "tapınak" sözcüğünün kullanılması da Tanrı'nın varlığının kilise ile sınırlı olmamasına yapılan bir göndermedir (bkz. s. 299).

Kırkinci günce metnine gelindiğinde ise sevilenle bir olmak uğruna ölmeyi arzulayan bir ben anlatıcı karşımıza çıkmaktadır. Ben anlatıcının bu tutumunu dinsel kurban motifi ile ilişkilendiren Emer, tanrısalığa giden yolun defalarca ölmekten geçtiğinin altını çizmektedir (bkz. s. 300). Öte yandan bu metinde dikkat çeken bir başka nokta, seven kişinin sevileden daha üst bir mertebeye yerleştirilmesidir, ki bu Rilke'nin metinlerinde de karşımıza çıkan bir durumdur. Ayrıca ben anlatıcının melek'i günahları ve kutsalı severcesine sevmesi, Janus yüzlü melek'in çift kodlu yapısını kanıtlar niteliktedir (bkz. s. 301).

Ben anlatıcının hem kendi benliğine hem de yaşamına yabancılaşmasını konu edinen kırk birinci günce metninde çember motifine dikkat çeken Emer (bkz. s. 302), burada ben anlatıcının hapsediği çemberin Kitab-ı Mukaddes ve Hıristiyanlık geleneğinde "Tanrıdan uzaklaşma ("dünyaya düşüş") ve O'na geri dönüşü simgele(diğini)" (s. 303) belirtmektedir ve ben anlatıcı içinse yaşam çemberinden çıkışı sağlayacak sıçramanın melek olduğunu vurgulamaktadır. Bu sıçrama eylemi ile Rilke'nin metinlerindeki iman şövalyesinin dünyevilikten arınıp tanrısal katına sıçramasını ilişkilendiren Emer, Janus yüzlü melek imgesinin rolüne yeniden vurgu yapmaktadır.

Mavi renginin yerine yeniden dirilişin sembolü olan yeşil renginin ön plana çıktığı kırk ikinci günce metninde ise ben anlatıcı Janus yüzlü meleğini hem dünyevi hem de semavi boyutuyla kabullenmektedir, ki bu durum Emer'e (s. 316) göre bir "yin-yang durumu(dur)". Bu şekilde bir iman sıçraması yapan ve açıklık'a erişen ben anlatıcının içsel dinginlik içinde bulunduğu kırk üçüncü günce metninde Janus yüzlü varlığına karşın melek'e duyulan katışıksız güven kutsanmaktadır ve ilginç olansa; bir zamanlar güneşe lanet eden ben anlatıcının şimdi güneşin sarı ışıklarını seviyor olmasıdır. Emer (bkz. s. 320), bunun sebebini ben anlatıcının bu kökten değişimi sonucunda iç dünyasındaki kuşkularından arınıp gün ışığına kavuşmasına bağlamaktadır. Esasen bütün olan biten ben anlatıcının "sevgili(sinin) yüz"ünden kutsal'a erişmesidir (s. 322). *Dualar* adlı şiir dizinin son şiiri olan "Akşam Duası" eşliğinde sona eren güncenin son metninin analizini ise Üçüncü Kitap'a saklayan Emer (s. 323), bu metinde Hıristiyanlığa yönelik pek çok metinlerarası göndermenin bulunduğu dikkat çekmektedir.

Emer, eserin sonuna koyduğu "*Bir Meleğin Yakarışındaki Melek İmgesinin Alınlanması ve Hesaplaşmalar*" başlığını taşıyan bölümde Leskovar, Breicha ve

Okopenko, Altmann, Bisinger, Hainz, Mann'ın Kräftner'in melek imgesine ilişkin yorumlarıyla hesaplaşmaktadır. Bu noktada Kräftner'in melek imgesinin Rilke'nin meleğiyle ve Kitab-ı Mukaddes ile olan göbekbağını tespit etse de melek imgesinin ardında gerçekte kimin olduğunu belirtmeyen Leskovar'ı, Kräftner'i “dünyayı daha az gerçek gör(mekle)” (Aktaran: Emer, 2019: 328) ve narsistik bir bakış açısına sahip olmakla eleştiren Breicha ve Okopenko'yu, Kräftner'in melek imgesinin ardında Hıristiyanlık öğretisinin yattığını savunan Altmann'ı, Kräftner'in meleğini salt sevilen bir kişiye indirgeyen Bisinger'i, Kräftner'in meleğinin Rilke'nin meleğiyle benzerliğini tespit etse de, ağıtların neyi ifade etmeye çalıştığını açıklamayan Hainz'i ve dinsel melek imgesini aşkınlık ve içkinliğin iç içe geçmesi olarak ele alsa da kutsal'ın bu iki zıt özü bünyesinde sentezlediğini göz ardı eden Mann'ı eleştirmektedir (bkz. s. 327-336). Emer, çalışmasının sonuna “Sonsöz Yerine” adlı kitabın özeti sayılabilen bir sonuç bölümü eklemiştir.

Emer'in Hertha Kräftner'in “Bir Meleğin Yakarışı” adlı günce metnindeki melek imgesini, bu meleğin gerek Rilke'nin ağıtlarındaki gerek semavi dinlerin melek imgesiyle olan göbekbağı çerçevesinde dinbilimsel, psikanalitik ve biyografik eleştiri yöntemlerini birbiriyle harmanlayarak incelediği çalışmasının, uluslararası karşılaştırmalı yazınbilim ve karşılaştırmalı dinbilim alanında yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşüncesindeyiz.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

NR. 2019/2

Autorinnen und Autoren

İnci **Aras**, Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İki Eylül Kampüsü, 26100, Tepebaşı/Eskişehir, E-Mail: incikarabacak1@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7237-3901>

Muhammet Arif **Avuklu**, Lisans Öğr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyet Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 25000 Yakutiye, Erzurum. E-Mail: arifavuklu@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3152-1135>

Binnaz **Baytekin**, Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 54050 Serdivan, Sakarya. E-Mail: baytekin@sakarya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1473-1237>

Sibel **Baran**, Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı, 06530 Çankaya, Ankara. E-mail: sibelbaran@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3990-3536>

Nurhan **Baş**, Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Beytepe / Ankara. E-mail: nurhan_f_bas@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2534-4371>

Serap **Devran**, Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 34722 Kadıköy, İstanbul. E-Mail: sdevran@marmar.edu.tr, ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-9986-7960>

Mutlu **Er**, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: mutluer@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8703-2114>

Fatih **Güler**, Öğr.Gör., Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 25240 Erzurum; E-Mail: fatihguler@atauni.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5365-5700>

Max Florian **Hertsch**, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Beytepe, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8814-4230>

Gönül **Karasu**, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Almanca Öğretmenliği Programı, Yunus Emre Kampüsü 26470 Tepebaşı. Eskişehir. E-Mail: gkarasu@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2875-0826>.

Hüseyin **Kemer**, Lisans Öğr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 25000 Yakutiye, Erzurum. E-Mail: h.syn.kemer@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-5264>

Bülent **Kırmızı**, Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karacaoğlan Yerleşkesi, Osmaniye. E-Mail: kirmizibulent@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3222-1740>

Isabelle **Leitloff**, Universität Paderborn, Warburgerstraße 100, 33098 Paderborn. E-Mail: I.C.Leitloff@gmx.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0594-9410>

Ahmet Uğur **Nalcıoğlu**, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 25000 Yakutiye, Erzurum. E-Mail: ahmetugur24@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5081-311X>

Adnan **Oflaz**, Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, 55139 Kurupelit, Samsun. E-Mail: aoflaz@omu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8731-3610>

Mehmet Tahir **Öncü**, Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, MütercimTercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: mtoncu@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8970-1468>

Ahmet **Sarı**, Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 25240 Erzurum; E-Mail: ahmetsari1@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6959-8771>

Yunus Emre **Sarı**, Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü, Büyükçekmece- Alkent 2000 Mah., İstanbul, E-mail: y.sari@istanbul.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3589-8055>

Saniye **Uysal Ünalın**, Doç. Dr., Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 35040 Bornova, İzmir. E-Mail: saniye.uysal@ege.edu.tr, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4117-7158>



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

NR. 2019/2

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Sarı (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersel Kayaoğlu (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma Dağabakan (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk Yücel (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Gürsel Uyanık (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. İlyas Öztürk (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. İmran Karabağ (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail İşcen (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut Karakuş (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin Toprak (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Muharrem Tosun (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Özdemir (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Nazire Akbulut (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevide Dellal Akpınar (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Prof. Dr. Sergül Vural Kara (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Sueda Özbent (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir Balcı (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Zehra Gülmüş (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Cemile Akyıldız Ercan (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Emra Durukan (Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Nilgin Tanış Polat (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Ünal Kaya (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Saniye Uysal (Ege Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Nurhan Baş (Hacettepe Üniversitesi)

Englischredaktion

Araş. Gör. Habib Tekin (Marmara Üniversitesi)

Webmaster

Doç. Dr. İbrahim Özbakır (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Editörler Kurulu

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Leyla Coşan (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)

Dr. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Özlem Gencer Çıtak (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahsin Aktaş (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut Karakuş (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran Özeyer (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.)

DIYALOG. 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**.